

RYHMÄN VUOROVAIKUTUS

KIUSAAMISPROSESSISSA

**Nuorten ja koulun henkilökunnan näkemyksiä ryhmän
merkityksestä koulukiusaamisessa**

Puheviestinnän

pro gradu –tutkielma

Syksy 2006

Suvi Lindgren

Viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä Lindgren Suvi Kristiina	
Työn nimi RYHMÄN VUOROVAIKUTUS KIUSAAMISPROSESSISSA Nuorten ja koulun henkilökunnan näkemyksiä ryhmän merkityksestä koulukiusaamisessa	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Syksy 2006	Sivumäärä 128 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkielmassa tarkastellaan, mitä oppilasryhmässä tapahtuu, kun jotakuta kiusataan. Tutkielmassa selvitetään, miten ryhmä ja sen eri rooleissa toimivat oppilaat käyttäytyvät kiusaamistilanteessa ja miten kiusaajaryhmän toimintaan voitaisiin vaikuttaa kiusaamisen loppumiseksi. Tutkielmassa valotetaan sitä, millaista kiusaaminen on, kun ryhmä kiusaa yksilöä, ja voiko kiusaaminen olla ryhmän normien mukaista käyttäytymistä. Huomiota kiinnitetään myös siihen, miten oppilaat itse voisivat vaikuttaa koulukiusaamisen vähentämiseen ja millaisia roolimutoksia oppilasryhmässä tulisi tapahtua, jotta kiusaaminen loppuisi.</p> <p>Tutkielman haastatteluaineisto koostuu neljästä koululaisten ja neljästä vanhempien opiskelijoiden ryhmähaastattelusta sekä viidestä koulun henkilökunnan jäsenten yksilöhaastattelusta. Tutkimushenkilöiden näkökulma kiusaamiseen oli selvästi toisistaan poikkeava. Aineisto paljastaa laajan näkemysten kirjon kiusaamisilmiöstä ja kiusaamisen merkityksestä erilaisissa rooleissa toimiville ihmisille.</p> <p>Tutkielman aineisto osoitti, että oppilaiden puuttuminen kiusaamiseen on suhteellisen hyödyntämätön voimavara. Oppilaiden keskuudessa tulisi syntyä kiusaamisroolimutoksia, esimerkiksi kiusaajan apurit tulisi saada pois kiusaajan ympäriltä ja ulkopuolisten tulisi aktivoitua puolustajiksi, jotta kiusaaminen vähenisi. Aineistosta nousi esiin, että pahimmillaan kiusaaminen näyttää vahvistavan kiusaajaryhmän koheesiota, joten normien muutos ryhmässä olisi tästäkin syystä välttämätöntä kiusaamisen loppumiseksi. Vastaajien mukaan kiusaamista voidaan vähentää myös tukioppilastoiminnan ja erilaisten ryhmäyttämismenetelmien avulla sekä tilanteesta riippuen myös selvittämällä kiusaamistilanteita koko luokkaryhmän kanssa.</p>	
Asiasanat Puheviestintä, henkinen väkivalta, koulukiusaaminen, nuoret, ryhmä, ryhmäviestintä	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	5
2.1. Kiusaamisen määrittelyä.....	5
2.2. Kiusaajan aggressiivisuus ja sosiaalinen kuva	10
2.3. Roolit koulukiusaamisessa	13
2.4. Oppilaan asema ja ystävyyssuhteet kiusaamisryhmässä	15
2.5. Oppilas vertaisryhmässä.....	18
3 KIUSAAMINEN RYHMÄILMIÖNÄ.....	23
3.1. Ryhmän ja pienryhmän määrittelyä.....	23
3.2. Ryhmän normit ja koheesio kiusaamisprosessissa	26
3.3. Ryhmään samaistuminen ja mukautuminen kiusaamisessa	29
3.4. Kiusaamisen synty ryhmän näkökulmasta	32
3.5. Kiusaamisen oikeuttavat puhettavat ryhmässä	35
3.6. Ryhmä koulukiusaamiseen puuttumisessa	41
4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET.....	44
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	46
5.1. Haastateltavien valinta.....	46
5.2. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	47
5.2.1 Koululaisten ryhmähaastattelut.....	50
5.2.2. Opiskelijoiden ryhmähaastattelut.....	52
5.2.3. Koulun henkilökunnan teemahaastattelut	53
5.2.4. Haastattelujen yhteisen piirteet	53
5.3. Haastattelujen teemat.....	54
5.4. Aineiston analyysi	58
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	64
6.1. Ryhmän käyttäytyminen kiusaamistilanteessa	64

6.1.1. Kiusaaminen ryhmän normien mukaisena käyttäytymisenä.....	64
6.1.2. Ryhmä kiusaa ja syrjii yksilöä	67
6.1.3. Kiusaaminen tyttöryhmissä.....	69
6.1.4. Kiusattu oppilasryhmässä	71
6.1.5. Ryhmien välinen kiusaaminen	76
6.2. Kiusaajaryhmän toimintaan vaikuttaminen kiusaamisen loppumiseksi	79
6.2.1 Kiusaajien ja vahvistajien kuvailua.....	79
6.2.2. Ulkopuolisten kuvailua	81
6.2.3. Kiusaamisen loppumista edesauttavat roolimutokset ryhmässä	82
6.2.4. Oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa yksilönä tai ryhmänä kiusaamiseen	86
6.2.5. Ryhmyttämisen ja ryhmien sekoittamisen vaikutukset kiusaamiseen	100
7 TULOSTEN TARKASTELUA	106
8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	118
8.1. Aineiston ja menetelmän arviointia	118
8.2 Tutkimustulosten arviointia	120
9 PÄÄTÄNTÖ.....	123
KIRJALLISUUS	125
LIITTEET	
Liite 1 Tutkimushenkilöt ja haastattelut	129
Liite 2 Yhteenveto koululaisten ja opiskelijoiden haastatteluteemoista kysymyksineen	130
Liite 3 Koulukiusaamisroolit	133
Liite 4 Esimerkki tyypillisestä koululuokasta: Oppilaiden roolit ja pienryhmien rakenne.....	134
Liite 5 Yhteenveto henkilökunnan haastatteluteemoista kysymyksineen	135
Liite 6 Aineiston analyysissä käytetyt teemat	138

1 JOHDANTO

Kiusaajana voi olla yksilö tai ryhmä, mutta tavallisesti kiusaamisen kohteena on yksi oppilas. Kiusaamisilmiötä voidaankin tutkia tarkastelemalla joko ryhmätasoa tai ainoastaan yksilöiden käyttäytymisen tai luonteenpiirteiden vaikutusta kiusaamisongelmaan. (Olweus 1992, 15, 30.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ryhmän merkitystä ja toimintaa koulukiusaamisessa sekä valottaa millaisia ryhmän tasoja ja mekanismeja kiusaamisilmiössä on läsnä. Koulukiusaamistutkimuksessa ryhmänäkökulma on tärkeä, kun pyritään vähentämään koulukiusaamista. Ymmärtämällä oppilasryhmien toimintaa, voidaan tehokkaammin siihen puuttua. Tätä kautta on mahdollista saada myös oppilaita aktivoitua mukaan taisteluun koulukiusaamisen vähentämiseksi.

Koulukiusaamisilmiö on kaikille jollain tavoin tuttu. Useimpien koulukiusaamisen yleisyyttä selvittäneiden tutkimuksien mukaan kiusattujen osuus on 5-15 prosentin tasolla. Peruskoulun useimmilla koululuokilla on yksi tai useampi systemaattisesti kiusattu lapsi. Kiusaamisen yleisyyttä tutkittaessa tulokset ovat kuitenkin erilaisia riippuen siitä, minkälaisen määritelmien pohjalta kiusaamisen esiintymistä on tutkittu, miten kiusaaminen on vastaajille aineistonkeruussa määritelty ja minkä ikäisiä vastaajat ovat. (Salmivalli 1998, 98–99; 2003, 14.)

Koulukiusaamisen todellista määrää ei voida koskaan tietää, mutta tuskin on olemassa koulua, jossa kiusaamista ei esiintyisi. Tutkimusten mukaan koulukiusaaminen ei ole määrällisesti lisääntynyt viime vuosien aikana, mutta raaempia kiusaamistapauksia on kuitenkin tullut esille. Tutkimusten mukaan kiusatuksi joutuneiden määrää voidaan kuitenkin vähentää huolellisesti toteutettujen interventioiden kautta eli pyrkimällä muuttamaan oppilaiden asenteita kiusaamista kohtaan. (Pikas 1990, 31, 53; Salmivalli 1998, 98–99; 2003, 14.) Koulukiusaamistutkimus on tärkeää, jotta sitä monitasoisena vuorovaikutusilmiönä ymmärrettäisiin paremmin ja sitä kautta löydettäisiin uusia mahdollisuuksia puuttua siihen.

Vaikka koulukiusaamista ryhmäilmiönä on aikaisemmin tutkittu, tämä tutkimus tarjoaa ajantasaista, vertailevaa ja suhteellisen monipuolista kuvailua oppilas-

ryhmien toimintatavoista ja mekanismeista koulukiusaamisessa. Kiinnostavaa olisi selvittää, miten ja keiden oppilaiden toimintaan tulisi pyrkiä vaikuttamaan, jotta kiusaaminen vähenisi. Tässä tutkimuksessa haluttiin erityisesti keskittyä epäsuoraan kiusaamiseen, koska se liittyy tiiviisti oppilasryhmän toimintaan ja epäsuoran kiusaamisen kautta voidaan samalla kuvata ryhmän käyttäytymistä kiusaamisessa.

Tämän tutkimuksen teoriaosuus taustoittaa kiusaamisilmiötä ryhmän toimintaa kuvaavien asioiden kautta. Tutkimuksessa esitellään muun muassa koulukiusaamisen rooleja, ryhmän normeja, yksilön asemaa vertaisryhmässään, kiusaamisprosessin kuvailua ryhmätasolla sekä mitä ystävyysverkostoissa tapahtuu kiusatessa ja toisaalta miten ryhmä tulee huomioida kiusaamiseen puuttuttaessa. Koulukiusaamista on puheviestinnän kentällä tutkittu vasta vähän. Tässä tutkimuksessa esitellään koulukiusaamisen lisäksi ryhmän ja pienryhmien toimintamekanismeja. Tutkimuksessa valotetaan muun muassa ryhmään samaistumis- ja mukautumisilmiötä, kiusaamisen synnyn vaiheita ryhmän näkökulmasta, kiusaamisen oikeuttavia puhetapoja ryhmässä sekä miten ryhmä voidaan nähdä kiusaamiseen puuttumisessa.

Tutkimusaineisto koostuu kokonaisuudessaan neljästä koululaisten ja neljästä vanhempien opiskelijoiden ryhmähaastattelusta sekä viidestä koulun henkilökunnan jäsenten yksilöhaastatteluista. Näissä keskustelunomaisissa teemahaastatteluissa on käsitelty vastaajien kanssa koulukiusaamista varsin monesta näkökulmasta. Haastatteluissa käsiteltiin muun muassa koulukiusaamista yhteiskunnallisena ilmiönä. Sitä valotettiin vastaajien omien kokemusten pohjalta, vastaajat kuvailivat kiusaamisprosessia ja mitä oppilasryhmässä tapahtuu kiusatessa, miten eri rooleissa toimivat oppilaat vaikuttavat kiusaamistilanteeseen sekä millaisiin ihmissuhdeverkostoihin koetut kiusaamistilanteet ovat liittyneet. Tässä tutkimuksessa keskitytään siis ryhmän toimintaan sekä ystävyysverkostoihin, etenkin epäsuorassa kiusaamisprosessissa.

Koulun henkilökunnalla ei läheskään aina ole realistista kuvaa kiusaamistilanteista, koska ilmiötä on vaikea havaita, eivätkä oppilaat kerro siitä mielellään. Sen vuoksi tutkimukseen otettiin mukaan koulun henkilökuntaa, jotta oppilaiden

ja opiskelijoiden tuloksia pystyttiin heijastamaan heidän näkemyksiinsä. Aineiston on mahdollista tarjota rikasta ja monimuotoista kuvailua oppilasryhmän toiminnasta sekä epäsuorista kiusaamismuodoista. Sekä tytöt että pojat kertovat herkemmin suorasta kuin epäsuorasta kiusaamisesta, joten oli haastavaa saada kuvailuja myös tästä ilmiöstä. Oppilaat näyttävät yleisestikin olevan haluttomia ja epävarmoja kertomaan epäsuorasta kiusaamisesta, vaikka se kuitenkin nähdään kiusaamisena. (Rivers & Smith 1994, 367.)

Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto on kerätty yhdessä Talvikki Lehtolaisen kanssa keväällä 2005. Yhdessä kerätty laaja aineisto mahdollistaa sen, että aineistoa voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Kummassakin tutkimuksessa koko aineistoa lähestytään omien tutkimusongelmien kautta. Aineistoa ei siis millään muotoa ole jaettu, vaan sen pohjalta tehtiin kaksi eri tutkimusta, jotka täydentävät toisiaan ja siten antavat entistä rikkaamman kuvan tutkittavasta, monimuotoisesta ilmiöstä. Näitä kahta tutkimusta voidaan tarkastella erikseen tai rinnakkain toisiaan täydentävinä. Lehtolaisen tutkimus ei ole valmistunut vielä tämän tutkimuksen valmistumiseen mennessä.

Kiusaamisesta käytävä julkinen keskustelu on hyvä asia ja sen ansiosta ongelma tiedostetaan sekä helpommin että laajemmin. Ongelmana kuitenkin on se, että samaan aikaan, kun mediassa tuodaan esiin rajuimpia ja fyysisimpiä kiusaamistapauksia, piilotettu arkipäivän kiusaaminen jatkuu kouluissa havaitsematta. (Salmivalli 2003, 13.)

Syksyllä 2003 voimaan tullut koululainsäädäntö (perusopetuslaki nro 628/1999, 29.§) velvoittaa koulutuksen järjestäjän laatimaan suunnitelman lasten ja nuorten suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Suunnitelmaa pitää toteuttaa ja valvoa sen noudattamista. Koulun vastuulla on se, mitä lasten kesken koulussa tapahtuu ja huolehtia siitä, ettei kukaan joudu jatkuvan kiusaamisen uhriksi. Vaikkei kiusaamista voida koskaan kokonaan estää, niin koulun on puututtava kiusaamistapauksiin kaikkiin mahdollisiin keinoin. (Salmivalli 2003, 25.) Se, että koulukiusaamisen ennaltaehkäisystä ja siihen puuttumisesta on tehty lainsäädännöllinen asia, tukee käsitystä siitä, että kiusaaminen on vakavasti

otettava asia. Parhaimmillaan laki voi vaikuttaa entisestään kiusaamisen vastaisiin asenteisiin ja tehdä ilmiöstä läpinäkyvämmän.

Tämän tutkimuksen tekovaiheessa vuonna 2006 on meneillään monenlaisia, myös lapsille ja nuorille suunnattuja, valtakunnallisia kampanjoita ja projekteja koulukiusaamisen lopettamiseksi. Julkisessa keskustelussa on myös pohdittu kiusaamisen syitä ja sitä, mistä lapset ja nuoret saavat esikuvansa väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Esimerkiksi Pikasin (1990, 82–83) mukaan fyysiset väkivallan teot, joita voidaan nähdä medioissa, eivät useinkaan ole lasten ja nuorten käyttäytymisen mallina ja siten kiusaamisen syynä. Pikas olettaa, että kiusaamisen syinä toimivat esikuvat ovat sellaisia, joita lapset ja nuoret kehittävät itse ryhmässä. Näin ollen ryhmään samaistumisesta ja sen dynamiikasta syntyy kiusaamisen idea, jota sitten ryhmä vahvistaa jatkossa. Suurin osa kiusaamisen oppimisesta tapahtuu siis ryhmän kesken. (Pikas 1990, 82–83.) Tästä syystä on erityisen mielenkiintoista tarkastella koulukiusaamista oppilasryhmässä tapahtuvana ilmiönä. Kun kiusaaminen syntyy oppilasryhmässä, ryhmä voi itse myös lopettaa sen. Voidaan jopa ajatella, ettei kiusaamista ole ilman ryhmän toimintaa ja sen dynamiikkaa.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

2.1. Kiusaamisen määrittelyä

Pikasin (1990, 31) määritelmän mukaan koulukiusaaminen on tietoista ryhmäväkivaltaa, jossa ryhmä hyökkää yksilöä vastaan. Kiusaamisen kuvaaminen ja pyrkimys sen lopettamiseksi on tehokkainta, kun se määritellään ryhmän toiminnan kautta. Jos koulukiusaamisen välineeksi sisällytettäisiin kaikki yksilöiden väliset konfliktit, niin pian kaikki ihmisten väliset ristiriidat olisivat kiusaamista, eikä käsite olisi enää käyttökelpoinen. (Pikas 1990, 31–32, 56.)

Pikas (1990, 56) tarkentaa koulukiusaamisen määrittelyään niin, että kiusaamistilanteessa ilmenee sekä fyysistä että psyykkistä väkivaltaa, joka kohdistuu huonossa asemassa olevaan uhriin. Myös ryhmästä eristäminen on psyykkistä väkivaltaa, kun siihen liittyy näyttämisen halua. Voidaan puhua väkivallan sijaan myös kielteisestä käyttäytymisestä, jolloin se pitää sisällään myös kaikenlaisen pienenkin ärsyttämisen. Pikasin mukaan koulukiusaajana toimii aina ryhmä ja sen jäsenten käyttäytymistä vahvistaa heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa. Hänen mielestään on tilanteeseen puuttujien tehtävänä aina arvioida tilanteen vakavuus tilannekohtaisesti toistuvuuden puutteesta huolimatta. (Pikas 1990, 56–59.)

Olweus (1992, 14) taas korostaa kiusaamismääritelmässään kiusaamistekojen systemaattisuutta. Hänen mukaansa yksilö on kiusaamisen uhri, jos hän toistuvasti on kohteena yhden tai useamman henkilön negatiivisille teoille. Näiden negatiivisten tekojen kautta tahallisesti tuotetaan tai yritetään tuottaa toiselle vammoja tai muuten epämiellyttävä olo. Niitä voidaan tuottaa joko fyysisellä kontaktilla tai sanoin, kuten uhaten, pilkaten tai nimitellen. Näiden lisäksi negatiivisia tekoja ovat myös ryhmästä poissulkeminen tai muuten kieltäytyminen noudattaa toisen toiveita. (Olweus 1992, 14–15.)

Olweuksen määritelmä korostaa kiusaamisen toistuvuutta eikä kiusaamiseksi lasketa satunnaisia, negatiivisia tekoja, jotka kohdistetaan satunnaiseen henkilöön. Kiusaajana ja kiusattuna voi olla joko yksilö tai ryhmä, kuitenkin tavallisimmin kiusattuna on yksittäinen henkilö. Tärkeää on osata erottaa kiusaaminen muusta

aggressiivisesta vuorovaikutuksesta. Kiusaaminen edellyttää aina vuorovaikutussuhteen osapuolten voimasuhteiden tasapainottomuutta, jolloin uhrin on vaikea puolustautua ja hän on avuton kiusaajaansa nähden. Olweus erottaa myös suoran ja epäsuoran kiusaamisen. (Olweus 1992, 14–15.)

Suora kiusaaminen on usein fyysistä väkivaltaa, nimittelyä ja tavaroihin puuttumista (Salmivalli 1998, 37.) Epäsuorassa kiusaamisessa taas saatetaan levittää ilkeitä juoruja kiusatusta, hänet suljetaan pois ryhmästä tai muuten eristetään sosiaalisesti, rikotaan ystävyys-suhteita tai juonitellaan. Se voi olla myös sosiaalista manipulointia uhrin kaverisuhteita kohtaan. Juoruilu ja takana pahan puhuminen on tyypillisin esimerkki epäsuorasta kiusaamisesta, joka on luonteeltaan peiteltyä ja naamioitua, joten sen vuoksi ulkopuolisten on vaikea havaita sitä. (Kaukiainen 2002, 116.)

Salmivallin (2003, 11) mukaan kiusaamisesta on kyse, kun samaan oppilaaseen kohdistetaan toistuvasti tahallista vihamielistä käyttäytymistä. Kiusaaminen on systemaattista sekä toistuvaa ja olennaista on, että kiusaaja on jollain tapaa uhriaan vahvempi ja hänellä on valtaa, jonka kautta hän saa yliotteen uhrista. Kiusaaminen on Salmivallin mukaan aina siis vallan tai voiman väärinkäyttöä. Koulukiusaamiselle olennaista on selkeä roolijako kiusaamistilanteessa sekä osapuolten eritasoiset voimasuhteet, toisin kuin muunlaisessa aggressiivisessä käyttäytymisessä. Usein kiusatun alistaja ei ole vain yksi oppilas, vaan kiusaajana toimii ryhmä. (Salmivalli 2003, 11.)

Useimmiten kiusaaminen on sanallista, eli nimittelyä tai pilkantekoa, tai henkistä väkivaltaa, esimerkiksi ryhmästä poissulkemista tai syrjimistä. Kiusaajat ovat pääosin tavallisia koululaisia, eivätkä mitenkään erityisesti häiriintyneitä tai aggressiivisiä. Ryhmän vaikutus kiusaamiseen on valtava. Olennaisimpia seikkoja kiusaamisessa eivät niinkään ole ne tavat, joilla kiusataan ja tuotetaan toiselle paha mieltä, vaan huomiota on kiinnitettävä siihen, että yhtä lasta tai nuorta nöyrytetään jatkuvasti ja järjestelmällisesti sekä siihen, miten siihen voidaan puuttua. (Salmivalli 2003, 12.)

Pojilla on suurempi taipumus suoraan kiusaamiseen kuin tytöillä, etenkin yläasteella. Tytöille yleisempää on epäsuora kiusaaminen sekä huomaamattomampien kiusaamistapojen käyttäminen esimerkiksi eristämällä uhri ryhmästä. (Olweus 1992, 23–24.) Saattaa olla, että tytöille ja pojille kiusaaminen merkitsee eri asioita. Pojille kiusaaminen on valtaa ja sen osoittamista, dominointia sekä itsensä esiintuomista. Tytöille taas kiusaaminen voi olla tilannekohtaista sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden hoitamista ja järjestelemistä. (Salmivalli 1998, 78.)

Poikien keskuudessa fyysisellä voimalla tai heikkoudella on kiusaamisessa melkoinen merkitys, kun taas tyttöjen keskuudessa ei tällä seikalla ole merkitystä. Poikauhreilla on keskimääräistä vähemmän fyysistä voimaa ja kiusaajapoika on usein fyysisesti voimakkaampi kuin keskiverto-oppilaat. Tämä ei kuitenkaan suoraan tarkoita sitä, että pojat käyttäisivät aina fyysistä voimaa toistensa kiusaamiseen, koska tutkimuksen mukaan suhteellisen pieni osa fyysisesti vahvoista pojista käyttäytyi aggressiivisesti. Fyysinen vahvuus onkin ennen kaikkea määrittämässä osaltaan pojan suosiota ryhmässä ja suosio taas vähentää pojan riskiä tulla kiusatuksi. (Olweus 1992, 37–38.)

Suora fyysinen kiusaaminen, kuten lyöminen, potkiminen tai tavaroiden vieminen, on yleisempää pojilla kuin tytöillä. Yläasteelle siirryttäessä tällainen kiusaaminen vähentyy huomattavasti. Suora sanallinen kiusaaminen, kuten nimittely ja uhkailu, on yhtä yleistä sekä poikien että tyttöjen keskuudessa ja se näyttää lisääntyvän yläasteella. Tytöillä epäsuora kiusaaminen ja sosiaalinen manipulointi ovat suositumpia kiusaamisen muotoja kuin pojilla. Kaikenlaista kiusaamista esiintyy kaikissa tilanteissa, mutta epäsuoraa kiusaamista esiintyy enemmän luokkatilanteissa, jopa opettajan silmien alla, kuin fyysistä tai sanallista kiusaamista. Epäsuora kiusaaminen voi kuitenkin muuttua muotoaan kun oppilaat eivät ole aikuisen silmän alla. (Mynard & Joseph 2000, 175; Rivers & Smith 1994, 362, 367.)

Etenkin yläasteella tyttöjen suora kiusaaminen vähenee. Epäsuora kiusaaminen ei välttämättä ole yhtä tehokasta poikien keskuudessa kuin tyttöjen. Tytöt pystyvät satuttamaan ehkä voimakkaammin epäsuorin keinoin, ryhmästä pois sulkeamalla

tai juoruilemalla. (Rivers & Smith 1994, 366–367.) Pörhölä (2006, 14) näkee oppilasryhmän muodostumisprosessin liittyvän syrjintään ja ryhmästä poissulkeamiseen. Kun pienryhmästä jätetään joku oppilas ulkopuolelle, on ryhmä jo muodostunut toimivaksi kokonaisuudeksi ja torjutun tarjoamia voimavaroja on jo ryhmän käytössä jonkun toisen jäsenen kautta. Näin ollen oppilasta ei tarvita ryhmän jäseneksi ja tämä suljetaan ryhmän ulkopuolelle. (Pörhölä 2006, 14.)

Mynardin & Josephin (2000, 171) tutkimuksessa 43 prosenttia lapsista sanoo, että heitä on joskus kiusattu. Kiusatuista pojista 78 prosenttia on kiusannut ainoastaan pojat ja loput ilmoittavat, että heitä ovat kiusanneet tytöt tai kummankin sukupuolen edustajat. Kiusatuista tytöistä 71 prosenttia on ollut tyttöjen kiusaamia. (Mynard & Joseph 2000, 171.) Tämä antaa suuntaa siitä, että kiusaaminen on hyvin sukupuolikeskeinen ilmiö ja sosiaaliset verkostot muodostuvat samankaltaisuuksien, eli myös sukupuolen mukaan.

Kiusaajan ja uhrin välistä suhdetta on vaikea määrittää, koska se ei ole ystävyys- eikä neutraali tuttavuussuhde. Osapuolet ovat päivittäin tekemisissä toistensa kanssa ja heidän keskinäinen muuttumaton viestintänsä on sitä, että toinen loukkaa ja toinen alistuu. Tällainen vuorovaikutus vahvistaa suhteen epätasapainoa. Pitkään kestäneen kiusaamisen jälkeen toisen osapuolen viestejä tulkitaan kiusaamismenneisyyden kautta, joten esimerkiksi kiusaajan käyttäytyessä ystävälliseksi uhriaan kohtaan, uhrin on vaikea uskoa kiusaajansa vilpittömyyteen. (Pörhölä 2006, 3.)

Kiusattu on vuorovaikutussuhteessa kiusaajansa kanssa vasten tahtoaan, eikä hän itse voi lopettaa sitä. Kun tasapainoisessa ja palkitsevassa vuorovaikutussuhteessa osapuolet kokevat sijoittavansa ja saavansa suhteesta yhtä paljon, kiusaamissuhteessa uhri on ainoastaan antajan roolissa hyötymättä itse suhteesta mitenkään. Uhri joutuu antamaan suhteessa kiusaajan kanssa huomattavan paljon itsestään, muun muassa itseluottamustaan, muiden oppilaiden arvostusta sekä muita ihmissuhteitaan. Kiusaamisväkivalta on siitä erityisen julmaa, ettei uhri mitenkään pysty itse lopettamaan suhdetta ja jos kiusaajia on samanaikaisesti monta, myös uhrilla on monta tällaista julmaa vuorovaikutussuhdetta seurauksineen. (Pörhölä 2006, 4.)

Koulun tai luokan koolla ei ole huomattavaa vaikutusta kiusaamisen yleisyyteen tai sen vakavuuteen. Kiusaamista esiintyy eniten kouluympäristössä ja riittävän monen aikuisen läsnäolo, esimerkiksi välitunneilla, näyttää vähentävän kiusaamisen esiintymistä. Voidaan siis olettaa, että koulun henkilökunnan asenteet kiusaamisongelmaan nähden ja heidän käyttäytymisensä kiusaamistilanteissa ovat merkityksellisiä kiusaamisen määrän suhteen. (Olweus 1992, 26–28.) Osittain tästä syystä tähän tutkimukseen haluttiin mukaan myös henkilökunnan jäseniä, jotta voitaisiin nähdä kuinka paljon heidän näkemyksensä ovat yhteneväisiä nuorten käsityksiin ja millaisista asenteista heidän vastauksensa kertovat.

Koulukiusaaminen ei useinkaan johdu oppilaiden keskinäisestä kilpailusta koulumenestyksen suhteen. Esimerkiksi Olweuksen (1992, 32–33) tutkimuksen mukaan aggressiivisesti käyttäytyvien poikien käyttäytymiseen ei näyttänyt mitenkään liittyvän koulussa epäonnistumiseen. Myöskään ulkonäön poikkeavuudet eivät ole Olweuksen mukaan niin merkittäviä koulukiusaamisen aiheuttajia, kuin voidaan helposti ajatella. Kiusaaja todennäköisesti käyttää hyväkseen kiusaamistilanteessa tällaisia mahdollisia ulkonäön poikkeuksia, mutta ne eivät silti ole suoranaisia syitä kiusaamiselle. (Olweus 1992, 32–33.) Pikas (1990, 63) tuo taas esiin, että poikkeavuudella on suurempi merkitys kiusaamisen syille siksi, että ryhmä pyrkii yhdenmukaisuuteen ja siten huomaa herkemmin mahdollisen erilaisuuden.

Koulukiusaaminen on yleensä sekä jatkuvaa että pitkäkestoista. Sen vuoksi kiusaaminen on todellinen kehityksellinen riski kiusatulle; mutta myös kiusaajalle, jonka aggressiiviseen ja tuomittavaan käyttäytymiseen ei puututa ajoissa. Kiusaamisen seuraukset ovat kauaskantoisia ja systemaattisen kiusaamisen uhriksi joutuminen on aina traumaattista. Kiusaaminen ei merkitse yksilölle ainoastaan ryhmään kuulumattomuutta tai irrallisuutta, vaan se liittyy jopa ihmisarvon menetykseen omassa vertaisryhmässä. (Salmivalli 2003, 19.)

Koulukiusaaminen aiheuttaa lapsissa ja nuorissa sekä sosiaalisia että psykologisia ongelmia, esimerkiksi avointa aggressiivisuutta ja jopa muiden sortamista. Riippumatta siitä, millaista kiusaamista lapsi on kokenut, hänessä ilmenee aina

jonkinasteisia tunne-elämän ongelmia, kuten ahdistusta, yksinäisyyttä, vaikeuksia pidättää vihan tunteita, lisääntyntä impulsiivisuutta sekä haavoittuvuutta. Lapset ja nuoret, joilla on ollut ongelmia vertaisryhmissään ja ovat olleet koulukiusattuja, saattavat tarvita apua selviytyäkseen kielteisistä tunteistaan. He tarvitsevat tukea, jotta he jatkossa ystävystyisivät vertaistensa kanssa, mikä vaatii usein itsevarmuutta ja vakuuttavuutta. (Crick & Bigbee 1998, 345–346.) Kiusaamisen uhri tuntee olevansa pitkään vaikeassa tilanteessa, eivätkä lapsen mahdollisuudet paeta kiusaamistilanteesta ole suuret, ellei erityisesti pyritä muutokseen (Olweus 1992, 31).

Jos kiusatulla on edes joitain vertaissuhteita, joissa hän saa hyväksyntää, kiusaamisen vaikutukset eivät ole niin vakavat myöhemmän elämän kannalta. Toisaalta taas, kun pitkäaikaiskiusatulla ei ole minkäänlaisia myönteisiä kaverisuhteita, vaikutukset ovat todennäköisesti vakavia ja kauaskantoisia. Jos kiusaaja taas saa jatkaa aggressiivista käyttäytymistään, ilman että siihen puututaan, hän helposti jatkaa toisia alistavaa käyttäytymistä. Kiusaamiseen puuttuminen on tärkeää myös muiden lasten ja nuorten vuoksi, sillä kiusaamiseen puuttumalla heille viestitetään vastuunottoa omista teoistaan sekä toisista ihmisistä. (Salmivalli 2003, 22.)

2.2. Kiusaajan aggressiivisuus ja sosiaalinen kuva

Voidaan olettaa, että kiusaaja pyrkii saavuttamaan toista loukkaavalla ja satuttavalla käyttäytymisellään jotain etua, esimerkiksi paremman aseman tai vaikutusvaltaa ryhmässä, ryhmän toisten jäsenten arvostusta tai pelkoa. Kiusaajan toiminta liittyy, etenkin henkisessä kouluväkivallassa, oppilasryhmän mielipideilmaston johtamiseen sekä vuorovaikutussuhteiden pelaamiseen. (Pörhölä 2006, 3.)

Suurin osa tutkimuksista, joissa on tarkasteltu kiusaajien ominaisuuksia, on peräisin otoksista, joissa suurin osa on ollut poikia. Kiusaajia kuvataan yleensä aggressiivisiksi ja heillä on halu hallita muita. Poikakiusaaja on usein uhriaan fyysisesti vahvempi. Hän ei ole välttämättä suosittu luokan kesken, mutta omassa kaveriryhmissään on jopa johtavassa asemassa. Kiusaajalla ei useinkaan ole

huonoa itsetuntoa, vaan hänellä on voimakas tarve olla huomion keskipisteenä. (Salmivalli 2003, 30–31.)

Johtajaksi ei pääse pelkillä lihaksilla myöskään poikien keskuudessa. Suosiota ryhmässä lisäävät persoonan voimakkuus, mielikuvitus, älykkyys, urheilullisuus ja miellyttävä ulkonäkö. Aggressiivisista lapsista ei yleensä pidetä vertaisryhmissä ja heidät voidaan torjua kokonaan. Poikien aggressiivisuus on sallittua kun se on jollain lailla kontrolloitua ja ilmenee harkitusti. (Harris 1998, 227.) Kiusaaja on tyypillisesti aggressiivinen kavereitaan, mutta myös aikuisia, kohtaan. Heillä on vähän empatiaa kiusaamisen uhreja kohtaan ja heidän asenteensa väkivaltaa kohtaan on positiivisempi kuin oppilaiden yleensä. Kiusaajat eivät useinkaan ole epätavallisen ahdistuneita tai turvattomia, päinvastoin: kiusaajilla ei ole alhaisempaa itsetuntoa kuin keskivertonuorilla. (Olweus 1992, 35.)

Kaukiaisen (2002, 121) tutkimustulokset eivät tue käsitystä kiusaajista sosiaalisesti taitamattomien ryhmänä. Erityisesti näyttää siltä, että kiusaajien sosiaalisia taitoja sekä kykyä asettua muiden asemaan on jopa aliarvioitu. Osa kiusaajista sopii perinteiseen kuvaan sosiaalisesti taitamattomien ryhmänä, mutta joidenkin kiusaajien sosiaalisessa kompetenssissa ei ilmene puutteita. (Kaukiainen 2002, 121.)

Kaikki kiusaajat eivät käyttäydy avoimen aggressiivisesti, esimerkiksi kiusaajatytöt pystyvät muunkinlaiseen kuin aggressiiviseen vuorovaikutukseen. Epäsuora kiusaaminen, mikä edellyttää sosiaalista älykkyyttä, on ominaista erityisesti tyttöjen keskuudessa. Kiusaaja saattaa, valikoituaan ensin uhrinsa, käyttäytyä muita ryhmän jäseniä kohtaan hyvinkin ystävällisesti ja sosiaalisesti taitavasti. Kiusaaja voi myös kiusata manipuloimalla uhrin vuorovaikutussuhteita tai manipuloida oman ryhmänsä jäseniä, niin, että hekin alkavat syrjiä kiusattua. Tällöin edes uhri ei välttämättä osaa nimetä vaikutusvaltaisinta kiusaajaansa. Tämantyyppinen kiusaaminen vaatii ihmissuhdesilmää, jonka avulla kiusaaja tarkkailee sosiaalista maailmaa ja kykenee vaikuttamaan siihen halutessaan. (Pörhölä 2006, 5; Salmivalli 2003, 30–31.)

Voidaan siis olettaa, että sosiaalisten suhteiden manipulaatio eli epäsuora aggressio edellyttää erilaisia taitoja kuin suora aggression ilmaus. Juonittelulle ja juoruilulle on löydettävä otollinen tilanne ja kiusaajan on osattava hillitä omaa suuttumustaan, koska epäsuora vahingoittaminen ei onnistu tehokkaasti voimakkaassa kiihtymystilassa. Sosiaalisten suhteiden manipulointi edellyttää kylmää harkintaa, suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteisyyttä, eli strategisuutta. On kyettävä havaitsemaan ja tunnistamaan sosiaalisia tilanteita tarkasti ja ennakoimaan toimintansa seurauksia, ettei manipulointi kääntyisi itseä vastaan. (Kaukiainen 2002, 116, 120.)

Kiusaajina voivat kuitenkin toimia aivan millaiset lapset ja nuoret tahansa. Moni tavallinen oppilas menee joukon mukana kiusaamistilanteeseen ryhmän normeja noudattaen. Kiusaajan rooli ei siis määräydy ainoastaan hänen luonteenpiirteidensä kautta, vaan lähinnä sosiaalisen aseman vaatimusten mukaan. Yksilön ominaisuuksien kautta ei pystytä selittämään kiusaamisen syitä, mutta ryhmän toimintaa ja sen normeja tarkastelemalla voidaan ilmiö nähdä laajemmin. (Salmivalli 2003, 31.)

Yksi vertaissuhteissa esiintyvä ongelma on lapsien osoittama aggressiivisuus, joka aiheuttaa ongelmia lapselle itselleen ja ympäristölle. On siis otettava huomioon, että yhdenkin lapsen aggressiivinen käyttäytyminen voi aiheuttaa kauaskantoisia seurauksia. (Salmivalli 2005, 59.) Reaktiivinen aggressio on tunnepitoista, kiihkeää ja jopa räjähtävää. Näihin purkauksiin liittyy suuttumuksen ja vihan tunteita. Proaktiivista aggressiota käytetään taas välineellisesti, jotta yksilö saa haluamansa esimerkiksi valtaa ryhmässä. Tähän aggression muotoon ei liity voimakkaita vihan tunteita ja yksilö saattaa toimia jopa kylmän harkitusti. (Salmivalli 2005, 60.)

Reaktiivinen ja proaktiivinen aggressiivisuus liittyvät koulukiusaamisongelmiin ja kiusaamisen voidaan katsoa olevan yksi proaktiivisen aggression muoto. Kiusaamisen päämäärä ei ole yleensä konkreettinen, vaan tavoitteena on lähinnä oman aseman parantaminen tai vahvistaminen, valta tai suurempi näkyvyys ryhmässä. Proaktiivisesti aggressiiviset lapset syyllistyvät useimmiten koulu-

kiusaamiseen, kun taas reaktiivinen aggressiivisuus saattaa altista kiusatuksi joutumista. (Salmivalli 2005, 66.)

Kaukiainen (2002, 116) tuo esiin, että ihminen saattaa käyttää aggressiota välineenä joidenkin päämäärien saavuttamisessa. Tällaisia tavoitteita voivat olla esimerkiksi muiden alistaminen, oman vallan lisääminen, omanarvontunnon kohottaminen tai muun itselle mieluisan asian saaminen. Tällöin voimakkaat vihamieliset tunteet voivat häiritä tavoitteiden saavuttamista ja aggressioon ei silloin liity alhaista ärsyyntymiskynnystä tai äkkipikaisuutta. Kiusaaja ei välttämättä ole voimakkaiden aggressiivisten tunteiden vallassa aiheuttaessaan mielipahaa, vaan pystyy toimimaan usein kylmän rauhallisesti ja laskelmoidusti. (Kaukiainen 2002, 116.)

Kaveriporukat muodostuvat usein samankaltaisuuksien perusteella ja aggressiivisuuskin on yksi tekijä, jonka suhteen ryhmien jäsenet usein muistuttavat toisiaan. Erityisesti proaktiivisesti aggressiiviset lapset valitsevat ystävikseen tässä mielessä samanlaisia lapsia tai sitten he vaikuttavat ystäviinsä niin, että heistä tulee samanlaisia tässä suhteessa. (Salmivalli 2005, 62.) Iän myötä lapselle ja nuorelle kehittyy persoonallisuuden rakenteet, esimerkiksi empatia, sosiaalinen kompetenssi sekä moraalikäsitteet, jotka säätelevät yksilön aggression ilmauksia. Vasta iän karttuessa tulee mukaan epäsuoran aggression käyttömahdollisuus. (Kaukiainen 2002, 117.)

2.3. Roolit koulukiusaamisessa

Kiusaamisprosessissa on yleensä aina mukana monia eri osapuolia. Kiusaamistilanteessa oppilailla on erilaisia sosiaalisia rooleja ja ne syntyvät aina yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Rooleja säätelevät yksilöille tyypilliset tavat toimia ryhmässä, mutta myös muiden ryhmän jäsenten odotukset sekä ryhmän sisäiset normit. Roolit saattavat muodostua itseään toteuttaviksi ennusteiksi, mutta yksilöiden roolit ja käyttäytyminen voivat myös muuttua. Samankaltaisissa rooleissa toimivat lapset muodostavat usein keskenään ihmissuhdeverkostoja eli pienryhmiä. (Salmivalli 1999, 24.)

Uhri on toistuvan ahdistelun ja koulukiusaamisen kohteeksi joutuva lapsi. *Kiusaaja* on kiusaamisprosessin aikaansaaja, joka kiusaamisen aloittamisen lisäksi saattaa yllyttää tai pakottaa muitakin siihen mukaan. Kiusaaja on aktiivinen ja aloitteellinen niin sanottu kiusaamisen primus motor. (Salmivalli 1998, 52; 2003, 33.)

Apuri on enemmän kiusaajan seuraaja tai avustaja kuin kiusaamisen aloitteentekijä. Hän avustaa kiusaajaa eri tavoin ja menee mukaan kiusaamistilanteeseen. *Vahvistaja tai kannustaja* taas antaa myönteistä palautetta kiusaajalle olemalla yleisönä kiusaamiselle tai muuten kiusaajaa kannustaen. Vahvistamista on sekin, että nuori tulee paikalle katsomaan, kun jotakuta kiusataan puuttumatta siihen. Vahvistaja saattaa myös naureskella kiusaamistilanteelle tai muuten antaa myönteistä palautetta kiusaajalle ja näin rohkaista häntä. (Huttunen & Salmivalli 1996, 433; Salmivalli 1998, 52; 2003, 33.)

Puolustaja asettuu kiusatun puolelle yrittäen saada toiset lopettamaan kiusaamisen tai tukemalla kiusattua muulla tavoin. Puolustajan rooli edellyttää lapselta tai nuorelta vahvaa itsetuntoa sekä usein myös suosiota ryhmässä. *Ulkopuolinen tai hiljainen hyväksyjä* ei puutu kiusaamiseen vaan pysyttelee tilanteista sivummalla, eikä ole huomaavinaan kiusaamista. (Huttunen & Salmivalli 1996, 433; Salmivalli 1998, 52; 2003, 33.) Olweus (1992, 36) huomioi myös, että jotkut oppilaat osallistuvat kiusaamiseen läsnäolollaan ja tilanteeseen puuttumatta, eivätkä aloita sitä. Hän nimittää näitä oppilaita *passiivisiksi kiusaajiksi, seuraajiksi tai aseenkantajiksi*.

Kiusaamisprosessiin liittyvät roolit ovat suhteellisen pysyviä sekä tytöillä että pojilla, jopa sosiaalisen ympäristön muuttumisesta huolimatta, etenkin jos oppilasryhmässä ei toteuteta interventioita. (Salmivalli 1998, 77–78.) Suurin osa kiusatuista pääsee eroon roolistaan vasta iän myötä, mutta kiusaaminen voi joissain harvinaisemmissa tapauksissa loppua spontaanistikin. Tällaisissa tilanteissa kiusaajaryhmä saattaa hajota tai luokan sosiaalinen rakenne sekä roolien jako mennä uusiksi, esimerkiksi luokkaan tulleiden uusien oppilaiden myötä. Tällaisten muutosten sijaan todennäköisempää on kuitenkin kiusaamisen

jatkuminen, koska etenkin kiusatun rooli on hyvin pysyvä. (Salmivalli 2003, 23.) Oppilaat ovat melko tietoisia omista rooleistaan, mutta kuitenkin he vähättelevät aggressiivista käyttäytymistään ja korostavat vetäytyvää toimintaansa, mikä on sosiaalisesti paljon hyväksytympää kuin kiusaaminen tai siihen osallistuminen (Salmivalli 1995, 370).

2.4. Oppilaan asema ja ystävyyssuhteet kiusaamisryhmässä

Olisi mielenkiintoista selvittää, miten oppilaiden ihmissuhdeverkostot ovat yhteydessä kiusaamisprosessiin. Jokainen yksilö luokassa tuo ryhmäänsä omat ominaisuutensa sekä luonteenpiirteensä ja jokainen luokka on siis aina oma ainutlaatuinen systeeminsä. Myös koulun kulttuuri ja kouluyhteisön ominaisuudet vaikuttavat aina luokkaryhmään ja sen prosesseihin. Opettajan täytyisi ymmärtää, että luokkaryhmän jäsenet ovat samaan aikaan sekä samanlaisia että erilaisia toisiinsa nähden. Oppilailla on tietysti erilainen persoonallisuus, eri kokemukset ja taidot, mutta samanaikaisesti heillä on yhteneväisiä interpersoonallisia tarpeita. Jokainen oppilas haluaa tuntea kuuluvansa ryhmään, voivansa vaikuttaa asioihin sekä saada rakkautta ja arvostusta, jotta tuntisi itsensä tärkeäksi (Schmuck & Schmuck 2001, 28.)

Yksittäisen lapsen tai nuoren rooliin kiusaamisprosessissa vaikuttavat monet tekijät. Salmivallin (1995, 365) mukaan lapsen asema luokkayhteisössä on yksi tekijä, joka vaikuttaa oppilaan kiusaamisrooliin. Se, minkälaisen roolin lapsi voi kiusaamistilanteessa ottaa, riippuu siis hänen sosiaalisesta asemastaan. Esimerkiksi epäsuosittu lapsi voi pelätä itse joutuvansa kiusaamisen kohteeksi, joten hän ei uskalla toimia kiusatun puolustajana. Salmivallin mukaan asema näyttäisi vaikuttavan toisinkin päin, eli lapsen tai nuoren omaksuma rooli kiusaamisessa vaikuttaa hänen sosiaaliseen asemaansa ryhmässä. (Salmivalli 1995, 365.)

Tavallisimmat roolit koulukiusaamisessa ovat Salmivallin (1995, 366, 368.) mukaan ulkopuolinen, kiusaamisen vahvistaja sekä puolustaja. Roolien jakautumisessa on huomattava ero sukupuolten välillä: tyttöjen joukossa on huomattavasti enemmän puolustajia ja ulkopuolisia, kun taas poikien keskuudessa

vahvistajan ja apurin roolit ovat yleensä suosituimmat. Kiusaamisen uhrit eivät yleensä ole kovin hyväksytyjä ryhmässä ja he ovat selkeästi torjuttuja lapsia. Torjuttuja ovat myös poikakiusaajat sekä vahvistajina ja apureina toimivat tytöt. Kiusaajat ovat usein samanaikaisesti sekä ryhmän hyväksytympiä että torjutumpia, koska eri oppilaat näkevät heidät eri tavoin ja näin kiusaajat jakavat oppilaiden mielipiteitä. Vahvistajina toimivat pojat ovat taas melko suosittuja, mutta kaikkein hyväksytyimpiä ryhmässä ovat kuitenkin puolustajan roolissa toimivat oppilaat. (Salmivalli 1995, 366, 368.)

Sekä aikuisten että lasten käsitykset lasten rooleista tai asemista ovat usein pysyviä. Aikuiset suhtautuvat lapsiin tietyin odotuksin ja heiltä jää helposti huomaamatta näiden ennako-odotusten vastainen käyttäytyminen. Lapsen voi olla vaikeaa päästä eroon kerran omaksumastaan roolistaan tai asemastaan ryhmässä, sekä muiden lasten että aikuisten silmissä. Esimerkiksi koulukiusattu on muiden lasten silmissä sitä arvottomampi, erikoisempi ja epämiellyttävämpi, mitä pidemmällä kiusaaminen jatkuu ja lopulta ryhmässä voidaan ajatella uhrin jopa ansaitsevan kiusaamisen. Uhrien epäsuosio ryhmässä voidaan nähdä sekä syynä että seurauksena. Kiusaaminen on voinut alkaa epäsuosion vuoksi, mutta kiusaaminen myös huomattavasti lisää epäsuosiota. (Olweus 1992, 44; Salmivalli 1995, 370; 2005, 129.)

Paine yhdenmukaisuuteen on usein hyvin vahva ja esimerkiksi paljon muista poikkeavat nuoret joutuvat helposti eristetyiksi tai kiusatuiksi. Toisaalta kiusattua oppilasta ei auteta vaikka haluttaisiinkin, koska pelätään oman suosion joutuvan vaakalaudalle. Ryhmässä on suotavaa kiusatun syrjiminä tai siihen osallistuminen, ei uhrin puolelle asettautuminen ja puolustaminen. (Salmivalli 1998, 28.)

Salmivallin ja Huttusen (1996, 435, 438) tutkimuksessa oppilailta kysyttiin toveriarvioina miten kukin nuori luokassa käyttäytyy kiusaamistilanteessa ja sitä kautta voitiin nähdä missä kiusaamisroolissa kullakin oppilaalla on taipumus toimia. Luokkatovereiden arviointien pohjalta saatiin myös selville ketkä kiusasivat ketäkin. Myös oppilaiden ystävyysverkostoja tutkittiin: oppilailta kysyttiin ketkä luokan oppilaista olivat ystäviä keskenään ja heitä pyydettiin

nimeämään oppilaat, jotka eivät kuuluneet mihinkään pariin tai ryhmään. Tätä aineistoa tarkastelemalla voitiin nähdä kunkin oppilaan ja hänen ystäviensä toiminta kiusaamistilanteessa. (Huttunen & Salmivalli 1996, 435, 438.)

Huttusen ja Salmivallin (1996, 435, 438) tutkimuksessa ystävien käyttäytymisen nähtiin vaikuttavan oppilaan käyttäytymiseen. Samankaltaisuus oppilaan ja hänen ystäviensä kesken on ilmeinen kun tarkastellaan koulukiusaamista. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että mitä enemmän nuoren ystävät kiusasivat jotakuta, sitä enemmän oppilas itsekin kiusasi. Samoin tapahtui kiusattua puolustaessa; jos oppilaan ystävät puolustivat uhria, niin todennäköisesti oppilas itsekin teki samoin. Kiusaamistilanteessa oppilas ja hänen ystävänsä näyttävät siis tekevän jonkinlaista yhteistyötä ja ystävän kiusaamistoimintaa vahvistetaan ja avustetaan. Oppilaan käyttäytyminen kiusaamistilanteessa on yhteydessä ystävyys-suhteiden sekä ryhmien muodostumiseen. Tätä selittää samankaltaisuuden puoleensavetävyys ystävyys-suhdetta solmittaessa sekä suhteen sosiaalistava vaikutus. (Huttunen & Salmivalli 1996, 435, 438.)

Keskinäisessä vuorovaikutuksessa ystävykset tai pienryhmän jäsenet omaksuvat toisiltaan käyttäytymismalleja ja kehittävät niiden kautta yhteiset normit ja toimintatavat. Kiusaamisesta voi syntyä jopa pienryhmää yhdistävää toimintaa. Kiusaaminen voi kertoa myös ryhmäpaineesta, jos lapsi tai nuori on mukana kiusaajana, apurina tai vahvistajana vain siksi, ettei häntä itseä alettaisi kiusata. (Huttunen & Salmivalli 1996, 438.)

Kun on tutkittu eri rooleissa toimivien lasten ystävyys-suhteverkostoja, on yllättäen huomattu, että usein tyttöuhrien ystävyys-verkostoihin kuuluu muita kiusattuja, puolustajia, ulkopuolisia sekä jonkin verran kiusaajan roolissa olevia. Kiusattujen poikien ystävyys-verkostoihin saattaa kuulua myös toisia uhreja sekä puolustajia, mutta myös yllättävän paljon kiusaajan vahvistajia ja apureita. Lapset ja nuoret näyttävät pääosin kuitenkin rakentavan suhteverkostonsa samanlaisissa kiusaamisrooleissa toimivien kanssa. (Huttunen & Salmivalli 1996, 436–437.)

Kiintoisaa onkin pohtia, miksi tyttöjen pienryhmissä on usein uhreja ja kiusaajia. Miksi joku haluaa kiusata saman ryhmän jäsentä, jonka kanssa on yhteisiä ystäviä

ja miksi kiusattu jää sellaiseen ryhmään, jossa häntä kiusataan? Tytöt saattavat lujittaa keskinäistä ystävyyssuhdettaan jättämällä kolmannen osapuolen suhteen ulkopuolelle. Kiusatun on alistuttava rooliinsa voidakseen kuulua samaan ihmissuhdeverkostoon. Kiusaajan ja uhrin suhde voidaankin tässä mielessä nähdä jopa toisistaan riippuvaisina (Huttunen & Salmivalli 1996, 438–439.)

Huttusen ja Salmivallin (1996, 437, 439) tutkimuksen mukaan tyttöjen ystävyyssuhdeverkostot tai kaveriporukat ovat huomattavasti pienempiä kuin poikien, vaikkakin poikien ryhmissä oli enemmän vaihtelua. Näissä tyttöjen pienryhmissä on yleisempää ryhmän sisäinen kiusaaminen, kun taas poikien kiusaaminen on yleensä pienryhmien välistä toimintaa. Kiusaajat, apurit ja vahvistajat kuuluvat suurimpiin ihmissuhdeverkostoihin, mikä kertoo kiusaamisen sosiaalisesta luonteesta. (Huttunen & Salmivalli 1996, 437, 439.)

Pienimmät verkostot näyttävät olevan kiusatuilla tytöillä, kun taas poikapuolustajilla on vähiten ryhmässään muita poikia. Uhrin kanssa ystävyys saatetaan kokea uhkaksi ja pelätään, että itse tulee kiusatuksi. Uhrin ovatkin usein yksin. Oppilasjoukossa on usein myös lapsia tai nuoria, jotka eivät kuulu selvästi mihinkään suhdeverkostoon, mutta huomattavaa on, että kaikki puolustajina toimivat kuuluvat johonkin tällaiseen pienryhmään. (Huttunen & Salmivalli 1996, 437, 439.)

Siitä, kenelle ryhmässä annetaan huomiota ja kuka on sitä kautta suosittu, käytetään nimitystä ryhmän huomiorakenne. Huomiorakenteessa korkeassa asemassa olevilla on ryhmässä etuoikeuksia ja hän voi esimerkiksi tehdä uusia asioita toisten myötäillessä. Huomiorakenteet näkyvät selkeästi sekä tyttö- ja poikaryhmissä, ehkä vielä selkeimpinä tyttöjen keskuudessa, koska tytöt eivät jäljittele ainoastaan toistensa käyttäytymistä, vaan esimerkiksi myös pukeutumista. (Harris 1998, 227.)

2.5. Oppilas vertaisryhmässä

Vertaiset ovat lapsen tai nuoren kanssa yleensä samanikäisiä ja suunnilleen samassa vaiheessa sosiaalisessa, emotionaalisisessa tai kognitiivisessa kehityksessä

(Salmivalli 2005, 15). Yhtenä sosiaalisen sopeutumisen mittaajana on pidetty sitä, miten lapsi tai nuori tulee toimeen vertaistensa kanssa. Sen, onko lapsella tai nuorella ystäviä tai onko hän hyväksytty ryhmässä, katsotaan kertovan jotain hänen sosiaalisesta pätevyydestään ja sopeutumisestaan. (Salmivalli 2005, 22.) Tämä tutkimus keskittyy ryhmätason ilmiöihin, joten lapsen sosiaalisen asema ja ryhmän hyväksyntä ovat tärkeimmät näkökulmat vertaissuhteissa.

Vertaisryhmässä lapsi on itselleen tasavertaisten, yleensä samanikäisten tai muuten kehityksessä samalla tasolla olevien lasten kanssa. Näin ollen vertaisryhmät ovat lapselle eri tavalla tärkeitä ja vuorovaikutus on vaativampaa, kuin esimerkiksi vuorovaikutus perheenjäsenten tai opettajien kanssa. Tämä johtuu esimerkiksi siitä, että toisten lasten kiintymys pitää ansaita erilailla kuin vanhempien kiintymys. (Salmivalli 1998, 13.)

Vertaisryhmät ovat lapselle kehityksellinen haaste. Niissä opitaan sosiaalisia taitoja, empatiaa ja kykyä asettua toisen asemaan. Niissä myös opetellaan hallitsemaan aggressiivisiakin tunteita, ja vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa lapsi saa tietoa itsestään, toisista ja maailmasta. Kaverit ovat sosiaalisia malleja, joilta opitaan, niin toivottua kuin ei-toivottuakin käyttäytymistä. Hyväksytyksi tuleminen omassa vertaisryhmässään on aina erittäin tärkeää lapselle. (Salmivalli 1998, 12–14.)

Lapsen käyttäytyminen vaikuttaa hänen sosiaaliseen asemaansa ryhmässä. Lasten asemaa ryhmässä on tutkittu toveri-arvontien avulla, joissa lapset tai nuoret nimeävät ryhmästä pidettyjä ja ei-pidettyjä henkilöitä. Salmivallin (2005, 27) mukaan Coie, Dogde ja heidän kollegansa (ks. Coie ym. 1982) ovat jaotelleet erilaisissa rooleissa toimivia lapsia ryhmässä. Jaottelu on yleisessä käytössä, kun tutkitaan lapsiryhmiä.

Vertaisryhmässään *suositut* lapset ovat sosiaalisesti taitavia ja noudattavat ryhmän sosiaalisia sääntöjä. He ovat yleensä avuliaita, ystävällisiä ja yhteistyökykyisiä. He ovat keskimääräistä kehittyneempiä sosiaalisesti ja kognitiivisesti ja heillä näyttää olevan kyky sekä omien tavoitteiden saavuttamiseen että myönteisten suhteiden ylläpitämiseen. Suositut lapset eivät ole täysin epäaggressiivisiä, mutta

syyllistyvät keskimääräistä vähemmän kielteiseen käyttäytymiseen. (Salmivalli 1998, 17–18; 2005, 27.)

Ryhmässä *torjutut lapset* jakautuvat aggressiivisiin sekä vetäytyviin lapsiin. Heillä on keskimääräistä heikommät sosiaaliset ja kognitiiviset taidot sekä enemmän häiritsevää ja kielteistä käyttäytymistä. Torjutuksi tulemisesta huolimatta lapset eivät välttämättä ole kokonaan sosiaalisten verkostojen ulkopuolella: heillä voi olla ystävyys-suhteita tai he ovat liittyneet pienryhmiin, mutta kuitenkin usein muiden torjuttujen kanssa. (Salmivalli 1998, 17–18; 2005, 27–28.)

Huomiotta jätetyille lapsille on ominaista vetäytyvä käyttäytyminen; he ovat keskimääräistä vähemmän aggressiivisia ja ulospäin suuntautuneita. Tässä roolissa olevat lapset tulevat esiin oppilaiden toveriarvioinneissa, mutta ei niinkään opettajien arvioissa. Huomiotta jätetyn lapsen sosiaalinen asema ei välttämättä ole kovin pysyvä. (Salmivalli 1998, 17–18; 2005, 28.)

Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset toimivat ryhmässä toisaalta aggressiivisesti, mutta tarvittaessa myös myönteistä vuorovaikutusta edistäen, esimerkiksi auttamalla toisia. Toveriarvioinneissa heitä voidaan pitää pidettyjen luokkatovereiden joukossa, mutta samanaikaisesti he saavat muilta oppilailta paljon kielteisiä mainintoja. He ovat keskimääräistä aggressiivisempia, mutta toisaalta ystävällisempiä ja auttavaisempia. (Salmivalli 1998, 17–18; 2005, 28–29.)

Lapsen tai nuoren asemaan ryhmässä vaikuttaa kuitenkin muutkin asiat kuin käyttäytyminen, kuten ulkonäkö, liikunnallisuus, motoriset taidot ja fyysiset poikkeavuudet. Ryhmän normeista ja lasten iästä kuitenkin riippuu, mitkä piirteet ovat arvostettuja ja näin johtavat hyväksyntään. (Salmivalli 2005, 29.) Onkin kiinnostavaa selvittää, millaisten ihmissuhdeseikkojen nähdään aiheuttavan kiusaamista ja millaisessa asemassa oppilaat toimivat luokkaan nähden eri kiusaamistilanteissa.

Kiusaamistilanteisiin liittyvät ryhmämekanismit toimivat luokkatason lisäksi niissä luokan sisäisissä verkostoissa ja pienryhmissä, joita oppilaat keskenään muodostavat. Esimerkiksi sosiaalinen oppiminen on tehokasta kun yksilöt ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään, kuten he pienryhmissään ovat. Erityisen palkitsevana saatetaan kokea myös ystävän antama palaute. (Huttunen & Salmivalli 1996, 434.) Tässä tutkimuksessa halutaankin kartoittaa millaisia vaikutuksia yksilöiden ystävyysuhteilla on ryhmän toimintaa sekä kiusaamisprosessin kulkuun. Myös ryhmien välisten yhteenottojen kuvailuja olisi mielekästä selvittää eli millaisissa tilanteissa kaksi eri pienryhmää kohtaa sellaisen konfliktin, joka voitaisiin määrittää kiusaamiseksi eli epätasa-arvoiseksi suhteeksi.

Vertaisryhmiä syntyy myös spontaanisti, esimerkiksi koululuokkien sisällä, ja tällaiset ryhmät perustuvat ystävyysuhteille. Samoihin pienryhmiin ja porukoihin kuuluvat lapset ovat yleensä myös ystäviä keskenään, mutta aina näin ei ole. Lapsi voi kuulua useaan ryhmään ja silti tuntee itsensä yksinäiseksi. Koulussa ystävyysuhteita ja spontaaneja vertaisryhmiä näyttää muodostuvan eniten samalla luokalla olevien kesken, muun muassa sen vuoksi, että samalla luokalla olevat oppilaat ovat eniten vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Salmivalli 1998, 23–24.)

Salmivallin & Isaacsin (2005, arvioitavana) mukaan on syytä olettaa, että kielteinen käsitys itsestä ja muista lisää vertaissuhteiden ongelmia, jotka ajan myötä saattavat saada lapsen käsityksen omasta itsestä ja muista entistä kielteisemmäksi (Salmivalli 2005, 46). Tutkimuksen mukaan (Salmivalli & Isaac 2005) poikien kielteinen käsitys itsestä vaikutti suoraan kiusatuksi joutumiseen, kun taas tyttöjen kohdalla tämä vaikutus oli epäsuora: kielteinen kuva itsestä lisäsi torjutuksi tulemisen ja ystävättä jäämisen riskiä ja nämä ongelmat lisäsivät myöhempää todennäköisyyttä joutua myös kiusatuksi (Salmivalli 2005, 46; ks. Salmivalli & Isaacs 2005).

Salmivallin ja Isaacsin (2005, arvioitavana) mukaan saattaa olla, että kielteinen minäkuva viestittää muille lapsille ja nuorille avuttomuutta sekä haavoittuvuutta, ja näin yksilö olisi myös otollinen kiusaamisen uhri. Tutkimuksen tulokset

osoittavat, että tällainen viesti lisäisi erityisesti poikien riskiä joutua kiusatuksi. Poikien kielteinen käsitys vertaisista vaikutti todennäköisyyteen jäädä ilman ystävää, kun taas tytöillä se ei vaikuttanut vertaissuhdeongelmien syntymiseen. Yhteistä tytöille ja pojille tutkimuksen mukaan oli, että kielteinen käsitys itsestä oli enemmän vertaissuhdeongelmien syy kuin seuraus ja näistä ongelmista seurasi yhä kielteisempi kuva vertaisista. (Salmivalli 2005, 46; ks. Salmivalli & Isaacs 2005.)

Muut oppilaat pitävät usein kiusattua jollain tapaa erilaisena tai omituisena. Kun lapsi on joutunut uhrin rooliin ryhmässä, hänen käyttäytymisensä ja olemuksensa tulkitaan oudoksi tai muuten ei-toivotuksi, vaikka hän objektiivisesti katsottuna toimisi miten tahansa. Toisaalta uhri voi kiusaamisesta johtuvan epävarmuuden vuoksi alkaa käyttäytyä kömpelömmän kuin hän muuten käyttäytyisi. (Salmivalli 1998, 101–102.)

Kaikki lapset tai nuoret eivät joudu kiusatuiksi samalla todennäköisyydellä. Riskiä uhriksi joutumiseen lisäävät esimerkiksi ulkoinen olemus, kuten poikkeava ruumiinrakenne tai kömpelyys, tai jotkut luonteenpiirteet, kuten arkuus tai räjähtämisherkkyys. Kiusaamiseen voivat vaikuttaa jopa perhetausta ja kasvatusmetodit. Kaikkein eniten kuitenkin näyttää uhriutumiseen vaikuttavan yksilön arkuus, epävarmuus sekä huono itsetunto. Pieni osa kiusatuista on provosoivia uhreja tai kiusaaja-uhreja. He ovat itsekin aggressiivisia ja saattavat kiusata toisia tai itseä heikompia. (Salmivalli 2003, 30.)

3 KIUSAAMINEN RYHMÄILMIÖNÄ

3.1. Ryhmän ja pienryhmän määrittelyä

Tutkimusta ryhmien toiminnasta ja mekanismeista on runsaasti, mutta ryhmäviestinnän teoriaperusta ei ole täysin eheä tai kriittisesti rakentunut kokonaisuus. Psykologian ja sosiaalipsykologian tutkimustieto koostuu pääosin ryhmädynamiikan tarkastelusta ja huomio on keskittynyt yksilöön ryhmän jäsenenä. Puheviestinnän tutkimus on taas syventynyt ryhmien kehitysvaiheiden ja vuorovaikutuksen kuvailuun, ryhmän tuloksellisuuteen sekä ryhmän päätöksentekoon ja sen vaiheisiin. Ryhmiä koskeva tutkimus on vuosituhannen vaihteessa lisääntynyt, mikä saattaa olla seurausta siitä, että kehittynyt viestintäteknologia mahdollistaa ryhmätyöskentelyn uudella tavalla. (Valkonen & Mikkola 2000, 88.) Ryhmässä toimiminen koetaan yhä tärkeämmäksi nykymaailmassa ja ympäröivät ihmiset sekä ryhmät koetaan yksilön voimavaroiksi, joita tulisi hyödyntää.

Ihmisten väliset suhteet syntyvät ja kehittyvät aina vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutussuhteet vaikuttavat yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla. Yksilö viestii jatkuvasti ympäristölleen. Puheviestintää on se, mitä sanotaan, mutta myös se mitä jää sanomatta. (Littlejohn 2002, 235–237.) Jokainen ihminen kuuluu jo lapsena erilaisiin ryhmiin. Ryhmät voivat olla kehitystä tukevia, tehokkaita, tylsiä, hauskoja ja jopa vihamielisiä. (Keyton 1999, 3.) Sosiaaliset kategoriat ja ryhmät ovat kouluympäristössä jatkuvasti vaikuttava ilmiö. Koska koulussa on samanaikaisesti paljon lapsia, siellä on mahdollisuuksia muodostaa alakategorioita eli iso ryhmä jakautuu helposti pienempiin. (Harrison 1998, 305.) Tälle tutkimukselle tärkeitä termejä ovat ryhmä ja pienryhmä. Kun ryhmää määritellään, on tärkeää huomioida ryhmän jäsenten määrä, heidän keskinäinen riippuvuutensa toisistaan, ryhmän identiteetti, ryhmän tavoite sekä rakenne (Keyton 1999, 7).

Pienryhmässä jäseniä on sen verran, että yksilön on mahdollista muistaa ja huomioida sen muita jäseniä. On tietysti vaikea määritellä, kuinka monta jäsentä voi kuulua ryhmään ja monta pienryhmään, mutta ryhmän vähimmäishenkilö-

määräksi nähdään yleensä kolme. Pienryhmään voidaan katsoa kuuluvan kolmesta seitsemään henkilöä, mutta harvemmin yli viittätoista. Kuitenkin jopa parinkymmenen oppilaan luokka voidaan nähdä pienryhmänä silloin, kun oppilaat ovat olleet samalla luokalla pitkään ja heidän suhteensa on kiinteä. (Brilhart & Galanes 1995, 7-8; Harris 1998, 177; Keyton 1999, 7.)

Hare (1976, 214) tuo esiin, ettei ryhmää määritellesä ole merkittävää sen jäsenten määrää, vaan muut ryhmän toimintaan vaikuttavat tekijät, kuten ryhmän tavoite tai muodostumisperuste. Harrisin (1998, 327) mukaan taas ryhmän lukumäärä ei ole täysin yhdentekevä asia, sillä ryhmän, esimerkiksi luokan, jakautuminen toisilleen vastakkaisiin ryhmiin johtuu osittain siitä, paljonko luokassa on oppilaita. Suuri ryhmä tai luokka jakautuu helpommin pienryhmiin ja sitä kautta ryhmäkoko vaikuttaa olennaisesti ryhmän kehitysprosessiin. (Harris 1998, 327.)

Pienryhmän jäsenet pystyvät hahmottamaan ketkä kuuluvat ryhmään ja millaisessa roolissa kukakin toimii ja ovat siten tietoisia toisistaan. Pienryhmään kuulumiseen liittyy olennaisena osana yhteenkuulumisen tunne muiden jäsenien kanssa sekä reagointi toisten käyttäytymiseen. Pienryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa sekä sanallisesti että sanattomasti keskenään saavuttaakseen jonkin yhteisen tavoitteen, esimerkiksi keskinäisen ymmärryksen tai ongelman ratkaisun. Välttääkseen turhautumista pienryhmän jäsenet pyrkivät siihen, että sen jäsenet olisivat mahdollisimman tyytyväisiä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. (Brilhart & Galanes 1995, 7-8.)

Ryhmässä jäsenet tiedostavat ryhmänsä tavoitteet ja ovat sitoutuneita niihin vähintään jossain määrin. Yksilöiden ja ryhmän tavoitteet eivät aina ole kuitenkaan yhteneväisiä. Ryhmän tavoitteet luovat yhteistyötä jäsenten välille, jotta yksilöiden tavoitteet olisi helpompi toteuttaa. Esimerkiksi oppilaan yksilöllisenä tavoitteena on saada hyvä arvosana, mutta se ei välttämättä ole koko luokan tavoite. Ryhmän jäsenet voivat kuitenkin kannustaa toisiaan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseksi esimerkiksi kilpailemalla rakentavasti keskenään. Ryhmän jäsenten keskinäisen kilpailun tuloksena on usein suurempi teho oppimisessa, mutta kilpailu voi myös vähentää yksilöiden

tyytyväisyyttä ja viihtyvyyttä ryhmässä. (Hare 1995, 272; Harris 1998, 177; Keyton 1999, 11, 12.)

Ryhmätyypit voidaan jakaa ensisijaisiin ja toissijaisiin ryhmiin. Ensisijaisten ryhmien tavoitteena on tyydyttää inhimillisiä tarpeita, kuten rakkautta ja yhteenkuulumisen tunnetta. Tällaisten ryhmien ihmissuhteet ovat usein pitkäkestoisia, kuten lähimmissä perhe- ja ystävyysuhteissa. Toissijaiset ryhmät ovat lähinnä ongelmanratkaisun ja päätöksenteon vuoksi muodostettuja ja ne koostuvat yleensä kollegoista ja työkavereista. (Brilhart & Galanes 1995, 9-11; Keyton 1999, 21.)

Oppimisryhmien voidaan nähdä kuuluvan osin sekä ensisijaisiin että toissijaisiin ryhmiin: luokka on muodollisesti oppimista ja työntekoa varten muodostettu ryhmä, johon kuitenkin liittyy tiiviisti ystävyysuhteet ja kiintymys muihin vertaisiin. Esimerkiksi läheisen auttaminen ja kannustaminen saattavat jossain tapauksissa olla merkittävämpiä opittuja asioita kuin muodollisen koulutuksen kautta opittu. Ryhmä voi keskittyä jonkin tavoitteen saavuttamiseen tai sillä voi olla sosiaalisesti merkittävä asema ja silloin keskitytään jäsenten välisten ihmissuhteiden elinvoimaisuuteen; ryhmällä voi olla siis myös työ- tai tunneulottuvuus. (Brilhart & Galanes 1995, 9-11; Harris 1998, 177; Keyton 1999, 21; Schmuck & Schmuck 2001, 34.) Schmuck & Schmuckin (2001, 35) tutkimuksen mukaan toisiaan tukevat ystävyysuhteet edistävät yksilön teoreettista oppimista, kun taas vihamielinen luokkaympäristö heikentää oppimista. Epämuodolliset ryhmäprosessit luokassa voivat auttaa saavuttamaan tehokkaammin koulun teoreettisen oppimisen tavoitteita. (Schmuck & Schmuck 2001, 35.)

Vertaiset muodostavat keskenään pienryhmiä ja luokkaan mahtuu yleensä useita kaveriporukoita. Kun ryhmä muodostuu ilman ulkopuolisten ohjailua, siihen valikoituu arvomaailmaltaan, ajattelutavaltaan sekä viestintätyyliltään samankaltaisia ihmisiä. Ryhmä ei voi kuitenkaan muodostua niin, että siinä on vain täysin toistensa kaltaisia henkilöitä. Esimerkiksi silloin, kun joukko voimakastahtoisia henkilöitä on samassa ryhmässä, niin yhteentörmäyksiä

esiintyy jatkuvasti. Ja jos ryhmään taas kuuluisi ainoastaan syrjäänvetäytyviä persoonia, ei kukaan sen jäsenistä rohkaisisi toisia tutustumaan, mikä on kuitenkin välttämätöntä luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen syntymiseksi. Ryhmä, johon kuuluisi pelkästään aggressiivisia yksilöitä, taas ei pysyisi koossa ilman sovittavia henkilöitä, jotka pitäisivät porukan kasassa. (Pörhölä 2006, 12.)

Ryhmän muotoutumisvaiheessa tavoitteena on luoda ryhmä, jossa jäsenet viihtyvät ja täydentävät toisiaan. Vertaisten pienryhmän täytyy onnistuakseen muodostua oppilaista, jotka täydentävät toisiaan ja joiden viestintätavat on yhteen sovitettavissa. Voimavarojensa mukaan yksilöt ottavat erilaisia rooleja ja tehtäviä ryhmässä. Esimerkiksi ryhmän johtajalta, kuten kiusaajaryhmän pääkiusaajalta, edellytetään oikeudenmukaisuutta oman ryhmän jäseniä kohtaan, mutta ei välttämättä ryhmän ulkopuolisia kohtaan. Ryhmän johtaja valitsee läheisimmiksi kavereikseen, kuten kiusaaja apureikseen, henkilöt, joiden tukeen voi luottaa ja jotka eivät uhkaa hänen omaa asemaansa ryhmässä. Kun ryhmä on onnistuneesti muodostettu ja toiminnallisesti hyvä ja tarkoituksenmukainen, on ulkopuolisten entistä vaikeampi päästä siihen mukaan. Tällöin ulkopuolisia saatetaan alkaa käyttää välineenä ryhmän sisäisen koheesion vahvistamiseksi, esimerkiksi kiusaamalla jotakuta. (Pörhölä 2006, 12–13.)

Tässä tutkimuksessa halutaan nimenomaan selvittää sitä, millä tavoin kiusaaminen vahvistaa kiusaajaryhmän jäseniä toisiinsa ja tunnistavatko vastaajat ylipäättään tällaista ilmiötä. On myös kiinnostavaa selvittää, millä tavoin ryhmän käyttäytymisestä voidaan nähdä, jos tietyn henkilön kiusaamisesta on muodostunut kiusaajaryhmän, sekä laajemmin koko luokkaryhmän, normien mukaista käyttäytymistä.

3.2. Ryhmän normit ja koheesio kiusaamisprosessissa

Ryhmä sekä sen sisällä toimivat pienryhmät kehittävät ainutlaatuisen ja omanlaisensa kulttuurin kuten suuremmatkin yhteisöt. Ryhmän kulttuuri rakentuu arvoista, uskomuksista, normeista ja käyttäytymisestä, jonka mukaan toimitaan ja joka on ryhmän muiden jäsenten mielestä hyväksyttävää. Ryhmän jäsenet

muodostavat normeja ja mukauttavat käyttäytymisensä niiden mukaisiksi. (Brilhart & Galanes 1995, 128, 132; Hare 1976, 19.)

Normit ohjaavat ja säätelevät ryhmän jäsenten käyttäytymistä ja ne kuvastavat ryhmän sisäisiä kulttuurisia uskomuksia siitä mikä on sopivaa käytöstä ja mikä ei. Kun ryhmän normit määrittävät sen yhden jäsenen käyttäytymistä, normi määrittää silloin yksilön roolia ryhmässä. Vaikka jokaisen ryhmän normit muodostuvat omanlaisikseen, ne kuitenkin kertovat jotain myös yhteiskunnallisista asenteista ja yleisistä kulttuurisista normeista. Ryhmän normeja ei voida asettaa ulkoapäin, vaan ryhmän jäsenet muodostavat ne keskenään. Etenkin ryhmän uusien jäsenten on tärkeää olla tietoisia näistä vallitsevista normeista, koska niiden noudattamatta jättämisestä seuraa rangaistus, ehkä jopa ryhmästä poissulkeminen. (Brilhart & Galanes 1995, 128, 132; Hare 1976, 19.)

Normit syntyvät oppilaiden odotuksista ja asenteista siitä, miten ryhmässä tulee käyttäytyä. Esimerkiksi vaikka oppilaat ovat ystävällisiä toisiaan kohtaan luokkaryhmässä, niin luokan uutta oppilasta ei välttämättä tueta, jos ryhmän jäsenet huomaavat, ettei kukaan muukaan tee niin. Näin uusi normi, käyttäytymisestä luokan uusia jäseniä kohtaan, on syntynyt. Normien avulla ryhmä rakentaa identiteettiään. Ne eivät ole sääntöjä, sillä ne kehittyvät spontaanisti sekä vähitellen ja ryhmän uudet jäsenet omaksuvat normiston asteittain ja pääsevät ryhmään mukaan. (Shcmuck & Shcmuck 2001, 193.)

Ryhmän normit muuttuvat vähitellen ja epämuodollisesti. Uusi normi saattaa syntyä ryhmän kokemuksen tai jonkin merkityksellisen tapahtuman kautta. Luokan normimuutos voi saada alkunsa myös opettajan palautteesta tai hänen käyttäytymisestään ensimmäisten oppituntien aikana tai muilta oppilasryhmiltä opitusta käyttäytymisestä. Jotta normimuutos tapahtuisi, on merkittävää se, miten ryhmän jäsenet reagoivat normimuutoksen aiheuttamaan tapahtumaan. Jos joku ryhmän jäsen tarjoaa uudenlaista toimintamallia, on tärkeää, että muut ryhmän jäsenet hyväksyvät muutoksen, muutoin se unohtuu nopeasti. Normeilla voi olla sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia ryhmään ja sen jäseniin. Esimerkiksi yleisesti paheksuttava toiminta saatetaan helposti selittää ryhmän kautta eikä

yksilö ota tällöin vastuuta tekemisistään. (Keyton, 72–73, 77; Shcmuck & Shcmuck 2001, 193.)

Koululuokkien ryhmänormit ovat Salmivallin (2003, 34) tutkimuksen mukaan usein kiusaamista puolustavia ja edistäviä. Normit ovat ääneen lausumattomia sääntöjä siitä, miten ryhmässä tulisi toimia hyväksyttävästi. Ryhmä palkitsee jäseniään normien noudattamisesta ja taas rankaisee niiden vastaisesta toiminnasta. Yleinen normi oppilaiden kesken onkin, että jos haluaa itse olla ryhmässä hyväksytty, ei ole suotavaa ryhtyä kiusatun kaveriksi, eikä opettajalle voi mennä kertomaan kiusaamisesta. Lasten kasvaessa normit ryhmässä muuttuvat enemmän kiusaamisen hyväksyviksi. Mitä voimakkaammin ryhmässä vallitsee kiusaamismyönteiset normit, sitä vähemmän löytyy kiusatun puolustajia - kun taas kannustajia ja avustajia on keskimääräistä enemmän. (Salmivalli 2003, 34; 2004, 349.)

Koheesio tarkoittaa ryhmän jäsenten yhteistä tunnesidettä, joka pitää ryhmän yhdessä. Kun ryhmällä on korkea koheesio, ryhmän normeja on noudatettu ja sen jäsenet ovat kiintyneitä toisiinsa. Ryhmä on tällöin eheä ja yksimielinen. (Brilhart & Galanes 1995, 143, 263.) Koheesio on vahvaa yhteenkuulumisen ja toisiinsa liittymisen tunnetta ryhmän kesken. Kun koheesiota on paljon, ryhmän jäsenet niin sanotusti puhaltavat yhteen hiileen, luottavat ja tukevat toisiaan sekä tuntevat olonsa miellyttäväksi työskennellessään yhdessä. Mitä vahvemmin ryhmän jäsenet tunnistavat toisissaan kannustusta ja ystävällisyyttä, sitä enemmän koheesio lisääntyy. (Shcmuck & Shcmuck 2001, 114.)

Korkean koheesio ryhmässä voi esiintyä kuitenkin ryhmäajattelua, mikä tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsenet eivät kykene ajattelemaan käyttäytymistään tai ratkaisujaan kriittisesti ja itsenäisesti. Sen vuoksi ryhmäajattelun kautta tehdyt päätökset eivät yleensä ole onnistuneita. (Brilhart & Galanes 1995, 143, 263.) Myös kiusaaminen voi olla tällaisen ryhmäajattelun tulos, kun ryhmä kiusaa yksilöä. Kiusaamispäätöksestä kukaan ryhmän jäsenistä ei kanna yksilöllistä vastuuta, eikä kiusaamistekojen todellista luonnetta ja seurauksia tiedosteta kriittisesti. Voiko kiusaamisesta siis muodostua ryhmän toimintaa säätelevä

normi, jota ei uskalleta rikkoa tai kyseenalaistaa, koska pelätään, että kiusaaminen siirtyisi itseensä?

3.3. Ryhmään samaistuminen ja mukautuminen kiusaamisessa

Ryhmän mielipiteeseen mukautuminen on yllättävän tavallista niin lasten kuin aikuistenkin vuorovaikutussuhteissa. Samanlaisuus toimii taas usein yhtenä ystäväksi valikoitumisen kriteerinä ja ystävyys jatkuessa samaan vertaisryhmään kuuluvat lapset tai ystävykset pyrkivät vaikuttamaan toisiinsa niin, että samankaltaisuus edelleen lisääntyy. Yksilö muuttaa käyttäytymistään tai käsityksiään toisten taholta tulevan todellisen tai kuvitellun paineen vuoksi. Ryhmä yhdenmukaistaa käyttäytymistä ja puhutaankin, että joukossa tyhmyys tiivistyy. (Salmivalli 1998, 26–27.) Opettajalla on kuitenkin vaikutusta luokkaryhmän kehitykseen ja pienryhmien muodostumiseen. Opettajan vaikutus oppilasryhmään ja sen ilmapiiriin on merkittävä etenkin muutamana ensimmäisenä koulupäivänä luokan kanssa. (Schmuck & Schmuck 2001, 48.)

Kiltit ja väkivallasta pidättäytyvät oppilaat osallistuvat joskus melko huolettomastikin kiusaamiseen, sillä ryhmässä yksilöllinen vastuuntunto alenee. Tätä ilmiötä kutsutaan vastuun laimenemiseksi ja se vähentää myös syyllisyyden tunteita. Lapset ja aikuiset saattavat käyttäytyä aggressiivisemmin nähtyään jonkun toisen toimivan aggressiivisesti. Vaikutus on sitä suurempi, mitä myönteisempi käsitys tarkkailijalla on tästä mallikäyttäytyjästä, esimerkiksi jos hän näkee tämän vahvana, pelottomana tai kovana. Tämän tyyppistä vaikutusta on nimitetty sosiaalisesti tartunnaksi. Tällaiset mallit vaikuttavat eniten hieman epävarmoihin ja muista riippuvaisiin oppilaisiin, joilla ei ole vakaata asemaa ryhmässä ja heistä muodostuu passiiviset kiusaajat ja niin sanotut aseenkantajat. (Olweus 1992, 43–44.)

Lapset ja nuoret yksilöllisine ominaisuuksineen saattavat eri ryhmissä toimia hyvinkin eri tavoin. Esimerkiksi yhdenmukaisuuden paineet ryhmässä saattavat saada lapsen tai nuoren tekemään asioita, joita hän ei muuten tekisi. Ryhmän normit säätelevät sen jäsenten toimintaa ja sosiaalisesti pätevä lapsi tai nuori saattaa käyttäytyä ryhmässä hyvinkin epäasiallisesti. Lapsi tai nuori helposti

myötäilee tai vaikenee kiusaamisesta, koska ääneen lausumattomat ryhmän normit aiheuttavat painetta yhdenmukaisuuteen. Kiusattu ei yleensä saa tukea ryhmässä, koska sen normeihin saattaa kuulua, ettei kiusatulle pidä olla ystävällinen ja on asiaan kuuluvaa, että kiusaamiseen liitytään mukaan esimerkiksi nauramalla tai muuten tilannetta seuraamalla. (Salmivalli 2003, 19–20; 2005, 130, 133.)

Harris (1998, 174–175) mainitsee Aschin 50-luvulla tehdystä kokeesta, jonka tuloksien mukaan ihminen kyseenalaistaa enemmän jopa omat aistihavaintonsa kuin toisten yksimielisen mielipiteen. Kaikki tutkimuksen koehenkilöt eivät kuitenkaan antautuneet ryhmäpaineelle, vaan vastasivat koekysymyksiin oman päänsä mukaan antamatta ympäröivien ihmisten vaikuttaa tilanteeseen. Koe oli järjestetty siten, että tilanteessa oli vain yksi aito koehenkilö ja muut esittivät koehenkilöitä. Esittävät koehenkilöt vastasivat eri tavoin kuin oli totta ja tarkoitus oli nähdä mukautuiko aito vastaaja muiden henkilöiden näkemykseen ja oliko lopulta samaa mieltä. Samanlaistumisen ja ryhmän normien omaksumisen lisäksi ryhmässä tapahtuu erilaistumista eli differentaatiota. Kun ryhmä ei ole taistelutilanteessa ympäröivien ryhmien kanssa, voi ryhmän jäsenten suhteen erilaistumista syntyä. Samalla kun lapsista tulee vertaistensa kanssa samanlaisia, heistä tulee toisella tavalla erilaisia yksilöllisine piirteineen. Osa lapsen luonteenpiirteistä hioutuu ja osa vahvistuu. (ks. Asch 1955: Harris 1998, 174–175, 225.)

Nuoren ystäviksi valikoituu toisia samankaltaisia ihmisiä ja puhutaan valikoitumisefektistä. Joko nuori valitsee kaltaistaan seuraa ja aktiivisesti valitsee ystävänsä tai kyseessä voi olla myös passiivisempi valikoituminen. Täysin vapaasti ystäviään ei kukaan kuitenkaan valitse, sillä ystävien määrään vaikuttaa kuka haluaa olla nuoren ystävä, mihin porukkaan hänet otetaan mukaan, missä koulussa nuori on ja missä hän asuu. Yksi valikoitumisen peruste voikin olla, että he ovat toisilleen ainoat saatavilla olevat nuoret. Esimerkiksi kahdesta torjutusta voi tulla ystäviä, mutta he eivät välttämättä valitsisi toisiaan ystäviksi, jos voisivat itse päättää. (Salmivalli 2004, 345.)

Ystävien aktiivisen valinnan kautta nuori luo itselleen sosiaalisia konteksteja, jotka vahvistavat jo olemassa olevia taipumuksia. Vaikka nuoren ystäväpiiri ja

pienryhmät vaihtuisivat, niin sosiaalinen konteksti pysyy samana, sillä nuorella on taipumus etsiä tietynlaista seuraa tai valikoitua sellaiseen jatkuvasti. Samanlaisten ystävien valinnassa saattaa olla kyse oman toiminnan maksimoimisesta; yksilöllä on tarve hankkia tietoa itsestään vertaamalla itseään muihin. Tällainen vertailu on hyödyllisempää, jos vertaa itseään samankaltaisiin nuoriin. Samankaltaiset nuoret palkitsevat toistensa käyttäytymistä todennäköisemmin kuin hyvin erilainen ystävä. Esimerkiksi aggressiivista nuorta saatetaan ihailia muiden aggressiivisten ryhmässä, toisin kuin jossain muussa pienryhmässä. Ystävyysryhmien samankaltaisuutta voi selittää myös se, että ryhmän jäsenet alkavat ajan myötä muistuttaa toisiaan ja yksilöt tekevät toisistaan samankaltaisia. Esimerkiksi nuori saattaa muuttua aggressiivisemmaksi, jos on ollut paljon aggressiivisten nuorten kanssa. (Salmivalli 2004, 345–346.)

Harris (1998, 173–174) kuvailee miten ryhmien välinen kontrastivaikutus näkyy jo siinä kun ihmiset jaetaan kahteen ryhmään. Ryhmät alkavat nähdä itsensä erilaisina toisiinsa nähden, mikä johtaa siihen että pienetkin eroavaisuudet kärjistyvät. Tätä nimitetään ryhmien väliseksi kontrastivai-ikutukseksi. Kun ryhmää luokitellaan suhteessa muihin, niin sen sisäiset erot pienenevät. Ryhmän jäsenillä on taipumus muuttua ajan myötä yhä enemmän toistensa kaltaisiksi, mitä kutsutaan assimilaatioksi. Ryhmissä siis esiintyy usein samankaltaisuuden painetta. (Harris 1998, 173–174.)

Prosessia, jossa oppilasryhmän jäsenet vaikuttavat, manipuloivat ja painostavat toistensa käyttäytymistä, kutsutaan sosiaalisesti kontrolliksi (Hare 1976, 20). Salmivalli (2004, 352) puhuu myös ryhmäpaineesta nuorten ryhmissä, mutta korostaa, ettei nuoria suoranaisesti pakoteta kaveriporukassaan toimimaan tai ajattelemaan tietyllä tavalla, vaan nuori itse kokee ryhmänsä ja kavereiensa poikkeavatkin mielipiteet tärkeiksi. Nuori arvostaa kavereitaan ja haluaa toimia samalla tavalla ja sitä kautta mukauttaa myös omaa toimintaansa ryhmän normeja noudattaen. Ryhmäpaine voi olla myös myönteinen ilmiö, esimerkiksi jos ryhmän normeihin kuuluu hyvä koulumenestys. (Salmivalli 2004, 352.) Ryhmäpaineella näyttää olevan vaikutusta koulukiusaamisprosessin jokaiseen vaiheeseen. Sen tähden onkin kiinnostavaa selvittää, miten ryhmän jäsenten roolit tulisi muuttua ja mitä ryhmässä täytyisi tapahtua, jotta kiusaaminen loppuisi.

3.4. Kiusaamisen synty ryhmän näkökulmasta

Oppilaat voivat vaikuttaa ryhmänsä muotoutumisprosesseihin eri tavoin. Toisaalta he voivat olla toisilleen emotionaalisenä tukena nuorten irtautuessa vanhemmistaan ja toisaalta voivat olla uhkana toisilleen ja tehdä toistensa olon luokassa epämukavaksi. Oppilasryhmässä yksilö oppii ihmissuhdetaitoja sekä empatiaa, mutta kokevat usein myös aggressiivista vihamielisyyttä ja sosiaalista etäisyyttä. Pahinta ryhmäkäyttäytymistä on kuitenkin yhden oppilaan totaalinen torjunta. (Schmuck & Schmuck 2001, 27.)

Harris (1998, 216–217) on kehittänyt ryhmäsosialisaatioteorian, joka kuvaa lapsen tai nuoren sosiaalistumista ja persoonallisuuden muovautumista vertaisryhmässä. Lapsen on selvitettävä kuka hän on ja mihin sosiaaliseen kategoriaan hän kuuluu. Lisäksi lapsen on opeteltava käyttäytymään kuten muut samaan kategoriaan kuuluvat vertaiset. Lasten tai nuorten ryhmät toimivat niin, että enemmistö päättää miten toimitaan. Jos yksilö poikkeaa enemmistön käyttäytymisestä, häntä rangaistaan jotta hän muuttaisi toimintaansa. Lapset oppivat siis käyttäytymistä samaistumalla ryhmäänsä ja omaksumalla sen asenteet ja käytänteet. Suurin osa lapsista haluaakin toimia näin ja oppiminen käy luonnostaan, mutta etenkin kouluikäiset lapset vainoavat joukosta erottuvaa ja rankaisevat, eli kiusaavat tai syrjivät, armottomasti ryhmään sopeutumaton. On syytä huomioida, että vertaisryhmän mahdollisesta torjunnasta tai rankaisusta huolimatta, lapsi todennäköisesti samaistuu vertaisiinsa ja pyrkii oppimaan vertaisryhmänsä toimintamalleja. (Harris 1998, 216–218.)

Vuorovaikutussuhteen syntyessä osapuolet pitävät toisiaan itsensä kaltaisina, mutta ilmassa on epävarmuutta sillä toisesta ei vielä tiedetä juuri mitään. Epävarmuutta vähennetään sillä, että osapuolet kertovat asioita itsestään vastavuoroisesti ja vähitellen pinnallisista syvällisempiin asioihin siirtyen. Tutustumisvaihe on onnistunut, jos osapuolet edelleen kokevat olevansa riittävän samankaltaisia. Osapuolet asettavat myös odotuksia toistensa käyttäytymiselle. Vuorovaikutus voi epäonnistua, jos toisen osapuolen odotuksia ei täytetä tai niitä rikotaan. Näin suhteessa ei päästä syvällisemmälle tasolle. (Pörhölä 2006, 6-7.)

Vuorovaikutussuhteen osapuolten tutustumisvaiheessa voi esiintyä ristiriitoja, esimerkiksi silloin, kun kaksi erilaisiin viestintätapoihin tottunutta lasta on vuorovaikutuksessa keskenään. Jos toinen lapsi on hiljainen ja syrjäänvetäytyvä ja toinen viestintätyyliltään hyökkäävä, voidaan odottaa, ettei tutustuminen käy mutkattomasti. Hyökkäävämpi lapsi odottaa keskustelukumppanin torjuvan hänen käskynsä ja antavan samalla mitalla takaisin, mutta pelästynyt lapsi pakenee tilanteesta. Epävarmuutta osapuolten välillä ei näin päästä purkamaan, vaan päinvastoin se lisääntyy ja osapuolet kokevat olevansa hyvin erilaisia. Näin voi esimerkiksi syntyä otollinen tilaisuus kiusaamisen alkamiseksi. Jos hyökkäävämpi lapsi on tekemisissä tämän hiljaisemman lapsen kanssa saavuttaakseen jotain etua, vuorovaikutussuhde alkaa pian muodostua epätasapainoiseksi ja kiusaamissuhde syntyy. (Pörhölä 2006, 7-8.)

Pikas (1990, 70–71) perustelee taas kiusaamisen alkua siten, että lapsille ja nuorille on ominaista härnätä toisiaan ilman, että taustalla on tarkoitus loukata tai tuottaa pahaa mieltä. Hänen mukaansa toista oppilasta halutaan testata sanoin sekä teoin ja tällainen toiminta on osa koulumaailman arkipäivää. Tarkoitus on tutkia, millainen ihminen testattu oppilas on, miten hän reagoi, mitä hän osaa ja kuinka nokkela, huumorintajuinen tai vahva hän on. Poikien välinen kokeilu voi ulkopuolisesta näyttää väkivaltaiselta, vaikka se olisi poikien itsensä mielestä vaaratonta leikkiä. Toisaalta tyttöjen väliset sanat ja eleet voivat vaikuttaa viattomilta, vaikka todellisuudessa ne tarkoitetaan loukkaukseksi ja saattavat merkitä poissulkemisen uhkaa. (Pikas 1990, 70–71.)

Pikas (1990, 71–73) selittää kiusaamista dissonanssi-ilmiöllä. Kaikkia selvästi poikkeavia testataan muita enemmän ainoastaan siksi, että kontrasti havaitaan ensimmäiseksi. Oppilas tai ryhmä lajittelee vaikutelmien mukaan muut oppilaat aikaisempien kokemusten perusteella tehtyihin luokkiin. Testausta jatketaan kunnes yksilöstä saadaan niin sanotusti selvyys, ja hänet voidaan luokitella ominaisuuksiensa mukaan. Ongelmia syntyy, jos jotakuta on hankala lokeroida johonkin tiettyyn luokkaan. Pikasin mukaan tässä yhteydessä *dissonanssi* tarkoittaakin kognitiivista epäjohdonmukaisuutta eli sitä, kun vaikutelmat henkilöstä eivät sovi yhteen. Esimerkiksi kovin pikkuvanhaa lasta saatetaan testata enemmän ja sitä kautta toiminta muuttuu helposti kiusaamiseksi. Tällaisia

epäjohdonmukaisia merkkejä lähettävä yksilö joutuu siis helposti kiusaamisen riskialueelle jatkuvan testaamisen seurauksena. (Pikas 1990, 71–73.)

Pikas (1990, 73–74) olettaa, että kiusaamisen synnyn taustalla vaikuttaa myös viholliskuva, mikä tarkoittaa sitä, että yksilöillä tai ryhmällä on tapana tarkastella muita ihmisiä uhkana omalle ryhmälleen tai pitää heitä alempiarvoisina ihmisinä kuin he itse ovat. Voi käydä niin, että tällainen kuviteltu, *vapaasti liikkuva*, viholliskuva kiinnitetään tiettyyn henkilöön ja sen vuoksi häntä aletaan kiusata. *Objektiivinen viholliskuva* tarkoittaa puolestaan sitä, kun henkilöstä tulee ryhmän halveksunnan tai vihan kohde, koska on rikkonut ryhmän normeja, esimerkiksi kannellut jostain ryhmän toiminnasta opettajalle. Tällainen objektiivinen viholliskuva ei synny hetkessä, koska ryhmältä vie aikaa ymmärtää normien rikkominen ja nähdä yksilö uhkana. (Pikas 1990, 73–74.)

Pikasin (1990, 76) teorian mukaan kiusaajaryhmän muodostuminen edellyttää, että sen jäsenet kannustavat toisiaan kiusaamiseen ja näin *vahvistavat* toistensa kielteistä käyttäytymistä. Vahvistamista voidaan ilmaista joko suoraan kehumalla tai hiljaa hyväksyen. Vahvistaminen huomataan nopeasti ilman sanojakin ja kiusaaminen kehittyy niin nopeasti, ettei ryhmä itsekään välttämättä ymmärrä tilannetta. Kiusaamisprosessi alkaa usein pilana, joka kuitenkin paisuu ja kehittyy ryhmän vuorovaikutuksessa. Ryhmäpaine on vahvistamisen kehittyneempi muoto ja silloin yksilöstä tulee kiusaaja, jottei joudu itse kiusatuksi. (Pikas 1990, 76.)

Pikasin (1990, 78–79) teoria tiivistääkin, että kiusaamiseen ryhdytään silloin, kun tilanteessa havaitaan kognitiivista epäjohdonmukaisuutta eli dissonanssia, viholliskuvaa, ja kun ryhmä vielä lisäksi vahvistaa toistensa käyttäytymistä. Dissonanssia ja viholliskuvaa ei kuitenkaan tarvita samanaikaisesti, mutta ryhmän jäsenten keskinäinen vahvistaminen on kiusaamisen alkamisen ehto. (Pikas 1990, 78–79.)

Kiusaajaryhmän dynamiikkaan kuuluu dissonanssi, viholliskuva sekä vahvistaminen. Pikas (1990, 79–80) kuvailee, miten ryhmässä saattaa dominoida dissonanssi, jolloin oppilas lähettää ristiriitaisia viestejä ja ryhmän kesken ärsyyntyminen on niin voimakasta, ettei vahvistamista ja viholliskuvaa tarvita

paljon kiusaamisen alkamiseksi. Kun ryhmää dominoi viholliskuva, dissonanssia ei useinkaan tarvita. Jos oppilas esimerkiksi kantelee ryhmästä opettajalle, ryhmä rankaisee häntä ja kiusaaminen alkaa ilman voimakasta vahvistamista. Kun ryhmän toimintaa taas hallitsee käyttäytymisen vahvistaminen, ryhmä on erittäin tiivis ja tarvitaan vain vähän haastavia viestejä tai vihollisuusaisuutta, kun ryhmä jo aloittaa kiusaamisen ja yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy. Jos taas kaikki nämä kolme tekijää esiintyvät samanaikaisesti, kiusaaminen on todennäköisintä. (Pikas 1990, 79–80.)

Ryhmäväkivalta on aggression erikoistapaus ja jos ryhmällä on Pikasin (1990, 86–87) teorian mukaan tapana käyttää aggressiivista toimintaa selviytyäkseen, niin on suurempi todennäköisyys, että ryhmä aloittaa väkivaltaisen käyttäytymisen turhautuessaan. Aggressio ei kuitenkaan ole ainoa selviytymiskeino, joten turhautuminen eli frustraatio yksinään ei yleensä riitä kiusaamisen aloittamiseen. Kiusaamisen alkamiseen tarvitaan kuitenkin joko dissonanssi tai viholliskuva sekä käyttäytymisen vahvistamista. (Pikas 1990, 86–87.) Kiusaamisen syihin, eli dissonanssiin, viholliskuvaan sekä vahvistamiseen, vaikuttavat ympäristön paine ainoastaan, jos se aiheuttaa frustraatiota. Kiusaamiskäyttäytymisen vahvistamiseen voivat vaikuttaa väkivaltaesikuvat sekä kiusaamisvalmiudet. (Pikas 1990, 87–88.) Pikasin teoria vaikuttaa toimivalta selitykseltä sille, mitä kiusaamisen alkamiseen vaaditaan. On kiinnostavaa kuitenkin selvittää, miten tutkimushenkilöt osaavat selittää ja kuvata niitä ryhmäprosesseja, mitä tapahtuu kun ryhmä alkaa kiusata yhtä oppilasta ja kiusaamisen kierre alkaa.

3.5. Kiusaamisen oikeuttavat puhettavat ryhmässä

Teräsahjo ja Salmivalli (2002, 102) ovat tutkineet diskurssianalyysin keinoin oppilasryhmissä esiintyviä yhteisesti jaettuja merkityksellistämisen tapoja koulukiusaamisessa. Tutkimus toteutettiin ryhmähaastattelujen avulla ja oppilailta kysyttiin esimerkein tapahtuuko heidän luokallaan jotain vastaavaa koulukiusaamista. Oppilasyhteisöissä ilmeni merkitysjärjestelmiä, jotka olivat rakentuneet ja muokkautuneet ajan kuluessa oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja tutkimuksessa pohdittiin miten kiusaamiselle ryhmässä

annettu merkitys palvelee lasten tai nuorten keskinäistä vuorovaikutusta. (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 102–104.)

Teräsahjo ja Salmivallin (2002, 103) tutkimuksen mukaan kiusaamisesta puhutaan kolmella eri tavalla: kiusaaminen kiusaamisena, kiusaaminen ei-kiusaamisena ja kiusaaminen oikeutettuna. *Kiusaaminen kiusaamisena* tarkoittaa puhetapoja, joissa kiusaaminen nähdään tahallisenä ja paheksuttavana toimintana, jonka tarkoitus on aiheuttaa toiselle pahaa oloa. *Kiusaaminen ei-kiusaamisena* pitää taas sisällään puhetapoja, jotka esitetään kiusaamisen vasta-argumentteina. Tällöin kiusaaminen nähdään lievempänä ja tahattomampana kuin se onkaan tai ulkopuolisista syistä johtuvana. (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 103.)

Teräsahjo ja Salmivallin (2002, 106–107) tutkimuksen perustapa puhua kiusaamisesta muuna kuin kiusaamisena on vähätellä sen merkitystä. Vähättelyä voidaan tehdä esimerkiksi vertaamalla tilannetta omiin vastaavanlaisiin kokemuksiin, joita ei kuitenkaan ole koettu kiusaamiseksi. Kiusaaminen nähdään myös mielellään lasten normaalina vuorovaikutuksena. Kyseessä on lapsille tärkeä puhetapa, jolla määritellään vuorovaikutuksen hyväksyttävyyden rajoja. Tällainen puhetapa tekee toistuvan ja tahallisen ahdistelun vähämerkitykseksi ja näin lapsi tai nuori pystyy käsittelemään ryhmässä tapahtuvaa kiusaamista. (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 106–107.)

Vähättelyn lisäksi lasten puheissa kiusaaminen voidaan siirtää peleihin ja leikkeihin. Erilaiset pelit ovat merkittävässä asemassa lasten ja nuorten vuorovaikutuksessa, joten myös useimmat konfliktitilanteet liittyvät pelitilanteeseen. Kiusaamista tai yksin jättämistä selitetään seurauksena pelistä ja näin vähennetään omaa vastuuta tilanteesta. Peli itsessään on aiheuttanut tilanteen, eivät oppilaat. (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 107–108.)

Kiusaamisen selittäminen ei-kiusaamisena voidaan nähdä myös siinä, että lapset vetoavat puheissaan kiusatun omiin intentioihin. Jos joku oppilasryhmässä on jatkuvasti yksin, voidaan se selittää esimerkiksi niin, että syrjitty itse haluaa olla yksin. Syrjintä nähdään kiusatun omista intentioista määräytyvänä, ei muiden oppilaiden aiheuttamana. Tällaisesta puhetavasta seuraa muiden oppilaiden

vastuun väheneminen sekä kiusatun ulkopuolisuuden vahvistuminen. Päättävältä siirretään uhrille ja näin muut selitykset eivät enää päde. (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 108.)

Erityisesti tyttöjen puheissa kiusaaminen ja ystävyysuhteet saattavat sekoittua. Tyttöjen riidat nähdään usein kiusaamisena, mutta niille on ominaista, toisin kuin kiusaamiselle yleensä, ystävyysuhteen uudelleen solminen konfliktin jälkeen. Ystävyysuhteet asetetaan kiusaamisen tulkintaa ohjaavaksi tekijäksi ja kiusaamista kuvataan sekä selitetään sitä kautta. Ystävyyden ja kiusaamisen yhteen nivominen saattaa aiheuttaa sen, ettei lapsi tai nuori itsekään näe vuorovaikutuksen luonnetta ja rajanteko kiusaamisen ja muun vuorovaikutuksen suhteen on vaikeaa. (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 108–109.)

Kiusaaminen oikeutettuna sisältää puhetapoja, jotka oikeuttavat kiusaamista ja jotka erottavat uhrin muista oppilaista. Muut oppilaat näkevät uhrin muista poikkeavana sekä perustelevat miksi kiusattuun tulee suhtautua vihamielisesti. Kiusatusta puhutaan niin, että kiusaaminen näyttää hyväksytyltä ja oikeutetulta toiminnalta. (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 103, 109.)

Teräsahjon ja Salmivallin (2002, 109–110) tutkimuksen mukaan kiusaamisen hyväksymisen edellytyksenä on usein, että uhri on muiden oppilaiden mielestä tavalla tai toisella erilainen kuin muut oppilaat. Tällaista erilaisuuden repertuaaria käytetään selitettäessä miksi joku joutuu kiusatuksi sekä silloin, kun kuvataan kiusaamistilanteita ja niiden kulkua. Vaikka erilaisuudesta puhuminen vaikuttaa harmittomalta tavalta selittää kiusaamista, niin sillä voi olla ongelmalliset seuraukset. Ryhmässä koettu erilaisuus erottaa uhrin muista oppilaista ja uhrin samankaltaisuus muiden oppilaiden kanssa peittyä ja näin mahdollisuudet samaistua uhriin vähentyvät. Puheissa tulee esiin, että uhria kuvataan niin, ettei hän osaa olla kuten pitäisi ja samalla uhrille naureskellaan. Tällainen puhetapa alkaa helposti vahvistaa itseään ja uhriin aletaan suhteutua entistä kielteisemmin. Erilaisuuden repertuaaria ei käytä puheessaan ainoastaan kiusaajat, vaan jopa kiusatut itse saattavat löytää itsestään jotain poikkeavaa tai outoa. (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 109–110.)

Kiusaamista voidaan oikeuttaa myös ansainnan repertuaarilla. Kiusatun erilaisuus voidaan nähdä niin, että uhri ansaitsee vihamielisen kohtelun. Vihamielinen suhtautuminen kuitenkin tarvitsee syyn, jotta puhetilanne ei olisi kiusallinen. Perusteluna voidaan käyttää jotain poikkeavaa piirrettä, esimerkiksi uhrin saamia etuuksia, kyvyttömyyttä osallistua vuorovaikutukseen oikealla tavalla tai muiden häiritseminen. Korostetaan, että ryhmä kärsii vääryyttä uhrin vuoksi, syystä tai toisesta, ja sitä kautta on ansainnut kiusaamisen. (Teräsahjo & Salmi-valli 2002, 110.)

Teräsahjon ja Salmivallin (2002, 111) mukaan ansainnan ja erilaisuuden repertuaarit rakentavat kiusaamiselle oikeutusta. Kun uhri nähdään poikkeavana ja kiusaamisensa aiheuttavana, ei koeta, että olisi kyse samanlaisesta paheksuttavasta kiusaamisesta ja kouluväkivallasta, jota oppilaat ajattelevat asennekyselyihin vastatessaan. Kiusaaminen sisältää siis monimutkaisia sosiaalisia verkostoja ja jännitteitä. (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 111.) Mielenkiintoista olisi tutkia, miten oppilaat selittävät ja oikeuttavat kiusaamista, jopa itse kokemaansa kiusaamista. Miksi ihmisen on niin vaikea hyväksyä sitä, että kiusaaminen on aina väkivaltaa, eikä se saa oikeutusta minkäänlaisesta käyttäytymisestä, eikä kukaan ansaitse tulla kaltoin kohdelluksi etenkin vertaistensa taholta?

Yksilön toimintaa voidaan perustella hänen attribuutiotulkintansa kautta. Juvonen (1988, 5) on tarkastellut opettajan ja oppilaan välisiä tulkintaerimielisyyksiä sekä itsestään toteutuvien ennusteiden mekanisme. Juvonen tiivistää, että attribuutioteoreetikkojen mukaan ihmisten toimintaa voidaan ymmärtää ja ennustaa, kun tiedetään yksilön subjektiiviset syytulkinat asioille. Syitä pohditaan yleensä silloin, kun tulos tai asia on yllättävä tai erityisen kielteinen. (Juvonen 1988, 5, 8.)

Juvonen (1988, 6) kuvaa tulkintojen muodostumista niin, että esimerkiksi jos oppilas epäonnistuu kokeessa, hän pohtii miksi niin kävi, mutta myös opettajalla on oma käsityksensä koetuloksen syistä kun tulos ei ole ollut odotettavissa. Syytulkinat vaihtelevat sen mukaan kuka tulkintaa tekee sekä vertaamalla aikaisempiin tuloksiin. Koetulosta voidaan selittää esimerkiksi huonolla

kielipäällä, opetuksen tasolla, muiden oppilaiden häirinnällä tai riittämättömällä valmistautumisella. Kielipää on attribuutiona suhteellisen muuttumaton sekä pysyvä attribuutio ja usein ajatellaan, ettei yksilö voi tähän ominaisuuteensa ratkaisevasti vaikuttaa. Esimerkiksi kokeeseen valmistautuminen on oppilaan sisäinen syy koetulokselle ja muiden oppilaiden häirintä ulkoinen syy. Näiden attribuutioiden kontrolloitavuus on pääosin mahdollista: kokeeseen valmistautumiseen voi oppilas itse vaikuttaa, opetuksen tasosta on opettaja vastuussa ja oppilaiden häirintään voivat vaikuttaa sekä opettaja että oppilas itse. Kielipää eli yksilön kielelliset kyvyt eivät kuitenkaan ole kontrolloitavissa. (Juvonen 1988, 6.)

Koulukiusaamista tutkittaessa on hyvä huomioda yksilöjen väliset tulkintaerot eri asioista. Opettajan ja oppilaan näkökulmat voivat poiketa huomattavasti toisistaan. Juvonen (1988, 7) tuo esiin, että esimerkiksi oppilas saattaa tulkita kokeeseen valmistautumisen muuttuvaksi syyksi, kun taas opettaja ajattelee helposti ahkeruuden olevan oppilaan pysyvä persoonallisuudenpiirre. Se, millainen syy asioilla tulkitaan olevan vaikuttaa yksilön itsetuntoon ajatuksiin tulevasta. Jos koemenestyksen syy on sisäinen kuten kokeeseen valmistautuminen, oppilas kokee voivansa itse vaikuttaa asioihin ja on parhaimmillaan ylpeä saavutuksestaan. Jos taas syy on pitkäkestoinen, kuten kielipää, tuntee oppilas toivottomuutta ja odottaa heikkoa menestystä seuraavastakin kokeesta. Toisten henkilöiden attribuutioista voidaan saada vihjeitä käyttäytymisen ja suhtautumisen kautta. (Juvonen 1988, 7.)

Myös koulukiusaamiseen liittyy se, että yksilöt etsivät syitä poikkeaville tapahtumille. Juvosen (1988, 8) attribuutioesimerkkien kautta voidaan ajatella myös koulukiusaamista; hänen mukaansa attribuutiomalli sopii kuvaamaan ja analysoimaan varsin erilaisia tilanteita. Tulkinnat saattavat erota esimerkiksi silloin kun puhutaan kiusaajasta tai uhrista. Opettaja saattaa tulkita, että kiusaaja haluaa paha toiselle, kun taas kiusaaja itse voi ajatella kiusaamisensa johtuvan jostain muusta asiasta kuin itsestä. Opettaja voi nähdä uhrin yksinäisenä nuorena eikä kiusattuna, kun taas uhri kokee olevansa väkivallan kohde. Tulkinnat eroavat syiden sijainnin, pysyvyyden ja niiden kontrolloitavuuden suhteen. Opettajan ja

oppilaan syiden tulkinnat eroavat, koska tulkinnat ovat aina subjektiivisia. On tärkeää kokea, että voi itse vaikuttaa asioihin ja itsellä on vastuu. Myös opettajan käyttäytyminen vaikuttaa oppilaiden käsityksiin ja jopa toimintaan. Ristiriitatilanteita voi esiintyä, jos erilaiset käsitykset ohjaavat opettajaa ja oppilasta suunnittelemaan eri tavalla tulevaa tarkoituksenmukaista toimintaa. Aina kuitenkin oppilaan ja opettajan väliset erimielisyydet eivät tule ilmi. (Juvonen 1988, 8-9.) Tässä tutkimuksessa on vastaajiksi otettu mukaan myös koulun henkilökunnan jäseniä, joten mahdollisia tulkintaeroja oppilaiden suhteen voidaan vastauksista etsiä. On syytä selvittää, selittävätkö nuoret ja henkilökunta kiusaamisen syitä samojen tulkintojen kautta vai löytyykö näiden vastaajaryhmien välillä merkittäviä tulkintaeroja.

Kiusaaja saattaa myös puheissaan oikeuttaa kiusaamiskäyttäytymistään. Erityisesti epäsuoraa aggressiota käyttävä kiusaaja voi saada jopa arvostusta ryhmässä. Kiusaaja voi selittää toimivansa niin sanotuista puhtaista motiiveista käsin, eikä siis yrittävänsä eristää, vaan kertovansa toisesta niin sanotun totuuden ja näin varoittavan muita henkilöstä. Oman toiminnan esittäminen näin itselleen edullisessa valossa, vaatii kiusaajalta ryhmässä olevan normi-ilmaston tunnistamista, yhteisön jäsenten tunnetilojen herkkää havaitsemista ja myös kykyä asettua muiden asemaan. (Kaukiainen 2002, 117.)

Puhuessaan koulukiusaamisesta erityisesti kiusaajat, apurit ja kannustajat vähättelevät ja puoltavat kiusaamista uhrin erilaisuudella ja kiusaamisen ansaitsemisella. He eivät puhu kiusaamisesta eivätkä tahallisesta pahan olon tuottamisesta, vaan näkevät oikeutettuna toimintansa, mikä johtuu kiusatusta itsestään. Kiusaajat luovat tällaisilla näkemyksillään ryhmän hyväksymän ”totuuden” tilanteesta ja näin vahvistavat asemaansa. (Salmivalli 2003, 35–36.) Miten kiusaajan vahvaa asemaa niin sanottuna totuuden kertojana voitaisiin heikentää ja saada oppilaiden kiusaamisasenteet muuttumaan? Kenellä oppilasryhmän jäsenellä olisi valta vaikuttaa kiusaajaan tai muihin ryhmän jäseniin niin, että kiusaaminen ei olisi enää ryhmän normien mukaista käyttäytymistä?

3.6. Ryhmä koulukiusaamiseen puuttumisessa

Luokkaryhmän ilmapiiri kytkeytyy yksilöiden vuorovaikutuksen emotionaalisiin sävyihin sekä yksilöiden tyytyväisyyteen tai turhautumiseen. (Schmuck & Schmuck 2001, 40). Ilmapiiri vaikuttaa ryhmän kiusaamistilanteisiin sekä niiden ehkäisemiseen. Salmivallin (1995, 370) mukaan useimmilla luokan oppilailla on selkeästi määriteltävissä oleva kiusaamisroolinsa ryhmässä. Vaikka tavallisin on ulkopuolisen rooli, ei sen perusteella voida päätellä, ettei suurin osa lapsista tai nuorista olisi mukana kiusaamisprosessissa ja sen kehityksessä. Tämä hiljaisten suuri joukko mahdollistaa kiusaamisen olemalla puuttumatta siihen. Suuri merkitys kiusaamisen puuttumisessa on myös kiusaamisen vahvistajilla, joita oli Salmivallin tutkimuksessa toiseksi suurin joukko oppilaista. (Salmivalli 1995, 370.)

Koulukiusaamiseen puuttumisessa parhaimpiin tuloksiin päästään, kun pyritään vaikuttamaan koko ryhmän toimintaan ja kaikissa kiusaamisrooleissa toimiviin oppilaisiin, eikä ainoastaan yksittäiseen kiusaajaan ja kiusattuun. Kiusaaminen on ryhmäilmiö ja sen vähentämiseksi on käytettävä enemmän ryhmäkeskeisiä toimintamalleja. Kiusaajaan ja hänen asenteisiinsa on vaikein vaikuttaa etenkin kun hänellä on takanaan kannustava vahvistajien ja apureiden ryhmä, joka palkitsee hänen toimintaansa. (Salmivalli 2003, 55.) Miten apureiden ja ulkopuolisten toimintaan voitaisiin vaikuttaa niin, etteivät näissä rooleissa toimivat oppilaat enää tukisi kiusaajaa? Minkälainen prosessi saisi aikaan normimuutoksen niin, ettei yhden oppilaan sortaminen saisi ryhmää enää tuntemaan itseään tiiviiksi, vaan päinvastoin kiusaaminen tuntuisi hajottavan ryhmää?

Tärkeintä koulukiusaamiseen puuttumisessa olisi saada koko ryhmä ja niin sanottu hiljainen enemmistö eli kiusaamistilannetta sivusta seuraavat. Oppilaat pitäisi saada ymmärtämään oma vastuunsa luokan hyvinvoinnista ja omat vaikutusmahdollisuudet siihen ja tätä kautta saada oppilaat toimimaan aktiivisesti kiusaamisen lopettamiseksi. Kannustajia ja apureita tulisi ohjata toisenlaiseen käyttäytymiseen ja hiljaisia hyväksyjä tulisi kannustaa siihen, etteivät he hyväksyisi kiusaamista. Näin voitaisiin parhaassa tapauksessa saada aikaiseksi yksilön roolimutos ja tätä kautta saada ryhmään kiusaajan puolustajia. Etenkin

nuoruusiässä ryhmän vaikutus yksilöön on suuri, joten myös ongelmiin puututtaessa tulisi hyödyntää koko ryhmän vaikutusmahdollisuudet. (Menesini ym. 1997, 256; Salmivalli 2003, 55.)

Tavoite saada ryhmässä aikaan roolimuuotos kiusaamisen lopettamiseksi ja torjumiseksi, voidaan saavuttaa Salmivallin (2003, 56–57) mukaan lisäämällä oppilasryhmissä tietoa kiusaamisesta ja sen mekanismeista, ohjaamalla oppilaita tarkkailemaan omaa toimintaansa ja saada heidät sitoutumaan toisenlaiseen toimintaan kiusaamistilanteessa. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan suotta syyllistää koko oppilasryhmää kiusaamistilanteesta, mutta tavoitteena on kuitenkin saada lapset ja nuoret ymmärtämään, että kaikki ryhmän jäsenet ovat omalta osaltaan yksilöllisesti vastuussa koulukiusaamisen lopettamisesta. (Salmivalli 2003, 56–57.)

Salmivallin (1995, 371) mukaan kiusaamiseen vähentämiseen tähtääviä interventioita ei tulisi kuitenkaan suunnata ainoastaan kiusaajiin ja uhreihin, koska useimmat lapset ovat tavalla tai toisella mukana kiusaamisprosessissa. Esimerkiksi vahvistajan tai puolustajan rooleissa toimivia oppilaita pitäisi hyödyntää kun tavoitteena on lopettaa koulukiusaaminen. Lisäksi heidän käyttäytymistään voi olla helpompi muuttaa kuin kiusaajien, koska heidän asenteensa ovat jo valmiiksi kiusaamisen vastaisia. Voi olla, että kiusaaminen loppuu jo sillä, ettei kiusaajalla ole niin sanottua yleisöä mukana. Näyttäisi siltä, että kiusatulle paras tapa reagoida kiusaamiseensa on olla ikään kuin ei välittäisi. Etenkin poikiin kohdistuvassa kiusaamisessa se näyttäisi tehoavan. Näin välinpitämätön uhri ei palkitse kiusaajaansa kun ei käyttäydy odotetulla tavalla. (Salmivalli 1995, 371; 1998, 111.)

Opettajien asenteet koulukiusaamiseen sekä heidän käyttäytymisensä kiusaamistilanteissa on merkittävä koulun tai luokan kiusaamistilanteelle (Olweus 1992, 30). Vähättelemättä kodin ja vanhempien merkitystä koulukiusaamiseen puuttumisessa ja ennaltaehkäisyssä, voidaan nähdä, että koulukiusaamiseen puuttuminen on tehokkainta koulussa. Siellä on paikalla koko se ryhmä, jonka kesken kiusaaminen tapahtuu, ja eniten kiusaamista ilmenee koulun aikana ja alueella. (Salmivalli 2003, 29.)

Kiusaamiseen puuttuminen on erittäin tärkeää, sillä kiusaaja saattaa virheellisesti olettaa, että hänen toimintansa on hyväksyttävää, jos siihen kukaan ei puutu (Salmivalli 1995, 365). Kiusaamista saattaa edesauttaa myös heikentynyt aggressiivisten pyrkimysten kontrolli tai esto eli aggressiivisen käyttäytymisen palkitseminen vähentää yksilön omia estoja. Kiusaaja saattaa kokea voittaneensa uhrin ja jos se aiheuttaa hyvin vähän kielteisiä seurauksia koulun henkilökunnan tai muiden oppilaiden taholta, saattaa hän kokea sen kiusaamiseen kannustamiseksi. (Olweus 1992, 44.) Näin ollen kiusaaminen jatkuu ja muu ryhmä hyväksyy sen hiljaisuudella.

Salmivallin tutkimuksien (2003, 32) mukaan suurin osa oppilaista ei hyväksy koulukiusaamista asennetasolla, mutta moni kuitenkin toimii kiusaamistilanteessa vahvistaen ja näin ylläpitäen kiusaamisen jatkumista. Kiusaajina toimii 7-10 prosenttia oppilaista ja kiusaajan kannustajana tai apurina toimii jopa 15–30 prosenttia kaikista oppilaista. Hiljaisia hyväksyjiä on kolmannes lapsista ja nuorista. Kiusatun puolustajina toimii ainoastaan noin viidennes oppilaista. (Salmivalli 2003, 32.) Ala-asteen oppilaat puuttuvat helpommin koulukiusaamiseen kuin vanhemmat oppilaat. Poikien ja tyttöjen välillä ei ole huomattavaa eroa oppilaiden yrityksissä lopettaa luokkatoverin kiusaaminen. Näyttää siltä, että oppilaat luottavat opettajien mahdollisuuksiin puuttua koulukiusaamiseen enemmän kuin opettajat itse. (Menesini ym. 1997, 250, 253.) Tässä tutkimuksessa kuitenkin nostetaan esiin oppilasryhmän mahdollisuudet vaikuttaa koulukiusaamistilanteeseen ja voimavarat, joita tulisi tätä kautta ottaa käyttöön.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää vastauksia siihen, mitä oppilasryhmässä tapahtuu, kun jotakuta kiusataan ja kuinka kiusaamiseen voitaisiin vaikuttaa sen loppumiseksi. Tutkimuksessa haluttiin selvittää erityisesti koululaisten, jo peruskoulunsa päättäneillä vanhempien opiskelijoiden sekä koulun henkilökunnan näkemyksiä kiusaamisilmiöstä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten ryhmä käyttäytyy kiusaamistilanteessa?
2. Miten kiusaajaryhmän toimintaan voidaan vaikuttaa kiusaamisen loppumiseksi?

Ensimmäinen tutkimuskysymys sisältää kuvausta oppilasryhmän toiminnasta ja sisäisistä rakenteista. Se hakee valotusta siihen, miten yksilö ja ryhmä suhteutuvat toisiinsa koulukiusaamisessa ja miten kiusaamista voidaan näillä tasoilla havaita, mutta myös sitä, millaisia normeja kiusaaminen synnyttää. Tutkimuksessa etsitään vastausta sille, voiko kiusaamisesta muodostua ryhmän normien mukaista käyttäytymistä ja kuvailua siitä, millaista on kiusaaminen, kun ryhmä syrjii yksilöä. Tutkimuksessa halutaan etsiä kuvailua myös siitä millaista kiusaaminen on tyttöjen ryhmissä, joissa esiintyy epäsuoraa kiusaamista. Ryhmän käyttäytymistä kiusaamistilanteessa voidaan hahmottaa myös tarkastelemalla sitä, mistä voidaan tunnistaa kiusattu oppilasryhmässä ja onko olemassa ryhmien välistä kiusaamista ja millaista se puolestaan on.

Toinen tutkimuskysymys etsii vastauksia siitä, millaisia käsityksiä henkilökunnalla ja nuorilla on siitä, miten kiusaamiseen voidaan vaikuttaa sen loppumiseksi. Tämän tutkimuksen ei ole tarkoitus tarjota valmiita keinoja kiusaamisen lopettamiseksi, mutta erityisesti halutaan selvittää eri osapuolien käsityksiä siitä, mitä oppilaat itse voisivat asialle tehdä. Tutkimuksessa selvitetään sitä, miten vastaajat kuvaavat eri kiusaamisrooleja ja millaisia kiusaamisen loppumista edesauttavia roolimutoksia voi ryhmässä ylipäättään tapahtua. Tutkimuksessa etsitään valotusta sille, miten oppilaat itse voivat yksilönä tai ryhmänä vaikuttaa kiusaamiseen ja sen loppumiseen sekä sitä, miten ryhmäyttäminen ja ryhmien sekoittaminen vaikuttaa kiusaamiseen.

Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus selvittää kiusaamisen määrää tai ilmenemismuotoja tietyssä koulussa, vaan pikemminkin pureutua kiusaamisprosessin kehittymiseen ja siihen, miten kiusaamiseen voitaisiin vaikuttaa ryhmän sisältäpäin. Koulukiusaamista on tutkittu aikaisemminkin ryhmätason näkökulmasta, mutta puheviestinnän näkökulma ryhmän toiminnasta voi tarjota uutta ja laajempaa ymmärrystä kiusaamiseen ryhmäilmionä. On tärkeää tutkia kiusaamisprosessia edistävää ryhmäkäyttäytymistä ja asenneilmastoa, jotta sen pysäyttäminen olisi ylipäätään mahdollista.

Tutkimusote on kvalitatiivinen, eikä aineistolla haeta yleistettäviä tuloksia. Tärkeintä ovat opiskelijoiden ja oppilaiden käsitykset kiusaamisesta, joita verrataan koulun henkilökunnan käsityksiin. Jokaisella kouluyhteisössä toimivalla on jonkinlaisia kokemuksia tai ajatuksia koulukiusaamisesta. Tutkimuksen lähtökohdista onkin pitää ilmiön asiantuntijoina nuoria: koululaisia, joiden keskuudessa kiusaamista ilmenee sekä opiskelijoita, joilla kiusaamiskokemukset ovat vielä tuoreessa muistissa, mutta jäsentyneemmin kuin nuoremmilla vastaajilla..

Tutkimus on luonteeltaan fenomenologinen, joten huomio kohdistuu maailmaan sellaisenaan kuin ihminen sen kokee. Fenomenologia on ilmiöiden kuvaamista ja käsitysten tutkimista. Ilmiö nähdään ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saamana kokemuksena, josta yksilö aktiivisesti rakentaa käsityksiään. Kokemus on samalla kertaa sekä subjektiivinen että objektiivinen kokonaisuus. Käsitys on taas jostain ilmiöstä kokemusten ja ajattelun avulla muodostettu kuva asiasta. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen. (Syrjälä ym. 1994, 116–119.) Tässä tutkimuksessa onkin tavoitteena löytää vastaajien käsityksiä koulukiusaamisprosessista ja siihen puuttumisesta, eikä niinkään valmiita ratkaisumalleja tai toimintatapoja.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1. Haastateltavien valinta

Haastateltavia oli yhteensä 46 ja heitä oli kolmessa ryhmässä: koululaisia, opiskelijoita sekä koulun henkilökuntaa. Koululaiset olivat peruskoulua käyviä oppilaita ja opiskelijat olivat vanhempia, jo peruskoulunsa päättäneitä nuoria. Koululaisten ja opiskelijoiden haastattelut toteutettiin 4-6 hengen ryhmissä ja henkilökunnan haastattelut toteutettiin yksilohaastatteluina. (Liite 1: Tutkimushenkilöt ja haastattelut.)

Tutkimuksessa voi olla useiden erilaisten vastaajien haastatteluja. Heitä ei tarvitse aina tarkastella toistensa variantteina tai esimerkkeinä kollektiivisista näkemyksistä, koska eri haastattelukerroilla saatetaan keskittyä käsittelemään eri asioista ja vastaajat kertovat eri asioista. (Alasuutari 1993, 32.) Ihmisillä on koulukiusaamisesta erilaisia näkökulmia, riippuen siitä minkälaisessa roolissa toimii. Koulun henkilökunnalla, eri työtehtävistä riippuen, on erilainen näkemys ilmiöstä kuin esimerkiksi koululaisilla. Vanhemmilla opiskelijoilla on puolestaan erilainen näkemys asiasta kuin koululaisilla, koska heidän kouluajoistaan on kulunut jo aikaa ja niihin on todennäköisesti ehditty jo ottaa etäisyyttä. Oppilailta, jotka ovat tällä hetkellä peruskoulussa ja näkevät kiusaamista, on taas keskenään erilaisia rooleja koulukiusaamisessa.

Salmivallin (2003, 29) mukaan koulukiusaamiseen puuttuminen on tehokkainta koulussa, koska siellä on paikalla koko ryhmä, jonka kesken kiusaaminen tapahtuu, ja suurin osa kiusaamisesta tapahtuu koulun aikana ja alueella. Kiusaamiseen puuttumisessa ja sitä selvitetessä usein mukana ovat nuorten vanhemmat, mutta tässä tutkimuksessa haluttiin keskittyä ainoastaan henkilöihin, jotka fyysisesti toimivat tai ovat toimineet koulussa. Tutkimukseen otettiin mukaan siis kaikki merkityksellisimmät tahot ja heidän näkemyksensä vaikeasta ja monitahoisesta aiheesta.

Tutkimukseen haluttiin mukaan koululaisia, koska heille koulukiusaaminen on ajankohtainen asia. Koululaisia haastateltiin heidän rippileirillään ja suurin osa oli

15-vuotiaita. Nuoret tunsivat toisensa ennestään, koska kävivät samaa koulua. Ryhmähaastatteluisa oli koululaisia yhteensä 24, joista tyttöjä oli 16 ja poikia 8. Neljä ryhmähaastattelua toteutettiin kuuden hengen ryhmissä. (Liite 1.)

Mukaan haluttiin myös vanhempia opiskelijoita, joilla oli muutama vuosi kulunut peruskouluajoista, jolloin kiusaamista esiintyy eniten. Oletuksena oli, että nämä opiskelijat olivat jo saattaneet käsitellä koulukiusaamisasiaa jäsenyteen, mutta aikaa ei ollut kulunut liikaa ilmiön unohtamiseen. Nämä kansanopiston opiskelijat olivat 19–23 –vuotiaita ja he eivät tunteneet toisiaan vielä peruskouluuikaan. Näitä vanhempia opiskelijoita oli tutkimuksessa mukana yhteensä 17, joista naisia oli 14 ja miehiä 3. Kolme ryhmähaastattelua toteutettiin neljän hengen ryhmissä ja neljännessä haastattelussa oli mukana viisi vastaajaa. (Liite 1.)

Koulun henkilökuntaa haastateltiin, jotta heidän näkemyksiään voitaisiin peilata nuorien vastauksiin ja etsiä mahdollisia näkemyseroja. Tutkimukseen valittiin samassa koulussa, mutta eri rooleissa toimivia aikuisia: rehtori, erityisopettaja, aineenopettaja, opinto-ohjaaja sekä terveydenhoitaja. Näin haluttiin saada mahdollisimman monta eri näkökulmaa tutkittavaan asiaan. Kaikilla vastaajilla oli kokemusta koulussa työskentelystä noin 10–20 vuotta ja haastateltavista oli 3 naista ja 2 miestä. (Liite 1.)

5.2. Haastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Kun tutkitaan merkitysrakenteita eli sitä, miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät ilmiöitä, aineistona tulee olla tekstiä, jossa he puhuvat asioista omin sanoin, eikä niin että vastaajat joutuisivat valitsemaan tutkijan valmiiksi jäsentämistä vastausvaihtoehdoista (Alasuutari 1993, 65). Kaikki tämän tutkimuksen haastattelut olivat keskustelunomaisia teemahaastatteluja. Haastatteluisa annettiin vastaajille vain tarvittaessa esimerkkejä ja vaihtoehtoja. Haastattelujen keskustelu oli pääosin vapaamuotoista ja vastaajat pystyivät tuomaan helposti omia näkemyksiään esiin.

Haastattelun idea on yksinkertainen eli kun halutaan tietää mitä joku ajattelee jostakin asiasta, usein kaikkein helpointa ja tehokkainta on kysyä sitä häneltä suoraan. Tutkija voi etsiä haastatteluaineistosta merkkejä ja johtolankoja asioista, joista ei pysty suoraan kysymään. Nykyään on siirrytty useissa tutkimuksissa keskustelunomaisempiin haastatteluihin, jotka kuitenkin tapahtuvat tutkijan ehdoilla. Vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa tutkija ottaa selvää häntä kiinnostavista asioista. Tällainen vapaamuotoisempi haastattelutilanne saattaa rohkaista haastateltavaa rehelliseksi ja yksityisistäkin asioista on helpompi avautua luottamuksellisessa tilanteessa. (Eskola & Vastamäki, 2001, 24-25.)

Haastattelu on siinä suhteessa mainio aineistonkeruumenetelmä, että siinä vastaajat ja tutkija ovat suoraan kielellisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Tästä johtuen haastattelun suurin etu on sen joustavuus tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia tarvittaessa myötäillen. Haastattelu on toimiva aineistonkeruumenetelmä silloin, kun vastaajalle annetaan mahdollisuus tuoda esiin itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti tai kun ennalta jo tiedetään, että aihe tuottaa vastauksia monitahoisesti ja moniin suuntiin. Haastattelun kautta on myös helpompi tutkia arkoja ja vaikeitakin aiheita kuin esimerkiksi strukturoidun kyselylomakkeen kautta. (Hirsjärvi ym.1997, 191-193.)

Haastatteluun suostumisessa on kolme motivoivaa tekijää. Haastateltavalla on mahdollisuus tuoda esiin mielipiteensä ja tavallisellakin ihmisellä on mahdollisuus saada äänensä kuuluviin, etenkin jos kokee tutkittavan aiheen liikuttavan itseään. Toisaalta haastateltava pääsee kertomaan omista kokemuksistaan ja jos hänelle ei ole jäänyt huonoja kokemuksia aiemmista osallistumisista tieteellisiin tutkimuksiin, niin helposti hän tarjoutuu uudestaankin vastaavaan tilanteeseen. (Eskola & Vastamäki, 2001, 25-26.)

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teemat on etukäteen määritelty. Kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei kuitenkaan lyödä etukäteen täysin lukkoon. Tutkija varmistaa, että kaikkia etukäteen suunniteltuja teemoja käsitellään haastattelussa, mutta niiden laajuus ja järjestys vaihtelee haastattelusta toiseen. Teema- ja syvähaastattelun välistä rajaa on joskus vaikea vetää, koska

teemahaastattelulla voidaan päästä hyvinkin syvälle käsiteltäviin teemoihin. (Eskola & Vastamäki, 2001, 26-27.)

Syvähaastattelu soveltuu hyvin, kun tutkitaan menneisyyden tapahtumia, heikosti tiedostettuja tai arkaluonteisia asioita. Keskusteluhaastattelu ja moni muu laadullinen haastattelutyyppe muistuttaa syvähaastattelua esimerkiksi vuorovaikutuksen spontaaniuden sekä keskustelun-omaisuuden vuoksi. (Siekkinen 2001, 43.) Tässä tutkimuksessa käytettiin keskustelunomaista teemahaastattelua, sillä sen kautta saadaan monipuolisesti tietoa liikaa haastattelutilanteita rajoittamatta, mutta kysymysmuotoja kuitenkin oli suunniteltu sen verran tarkkaan, että haastatteluryhmien kanssa oli helppo toimia järjestelmällisesti.

Vastaajien keskinäistä vuorovaikutusta korostava ryhmähaastattelun ajateltiin toimivan erityisesti nuoria vastaajia haastatellessa, koska parhaimmillaan ryhmätilanteessa vastaajien kynnys kertoa kipeistäkin asioista voi madaltua. On kuitenkin huomattava, että haastattelijoiden rooliin kuului olla neutraali sekä ulkopuolinen keskustelusta ja ainoastaan ohjata keskustelun kulkua kysymyksiin.

Ryhmähaastatteluun päädyttäessä oletuksena oli myös se, että kun haastatteluryhmä on onnistuneesti muodostettu ja esimerkiksi sopivan kokoinen, voivat muiden ryhmäläisten vastaukset kannustaa yksilöitä kertomaan ja jatkamaan keskusteltavasta aiheesta. Ryhmähaastattelujen onnistumisen kannalta keskustelunomaisuus olikin erityisen tärkeää. Ryhmähaastattelut kannustivat vastaajia käsittelemään aihetta yhdessä ja ryhmäläiset tukivat toistensa vastauksia esittämällä lisäkysymyksiä tai kertomalla oman näkökulmansa asiasta. Ryhmähaastattelut mahdollistivat tämän vuorovaikutuksellisen näkökulman lisäksi sen, että tutkimukseen saatiin mukaan enemmän vastaajia ja lyhyessä ajassa saatiin haastateltua useampaa henkilöä.

Sekä ryhmäkeskustelut että yksilöhaastattelut päädyttiin tallentamaan ainoastaan nauhurilla. Vastaajien sanattomalla viestinnällä ei koettu olevan merkitystä aineiston kannalta, mutta siihen haluttiin silti kiinnittää huomiota. Koska haastattelijoina oli kaikissa, paitsi koululaisten haastatteluissa kaksi, pystyi toinen

haastattelija keskittymään kysymysten esittämiseen sekä keskustelun eteenpäin viemiseen, kun taas toinen havainnoi tilannetta ja vastaajien sanatonta viestintää.

Kun vastaajan sanaton viestintä näytti olennaisesti vaikuttavan vastauksen sisältöön muuttaen sisällön merkitystä tai tuovan lisäinformaatiota, se kirjattiin haastattelutilanteessa muistiin. Esimerkiksi jos vastaaja osoitti sanattomalla viestinnällään, että tarkoitti sanomansa sisällön vitsiksi tai päinvastaiseksi, se huomioitiin: eli jos vastaaja sanoi ”Tosi kivaa!” mutta tarkoitti päinvastaista, se kirjattiin ylös.

Huomiota kiinnitettiin aineistonkeruussa myös haastattelutilanteen tunnelman muutoksiin, esimerkiksi jos vastaaja vaikutti haluttomalta vastata johonkin kysymykseen. Kovin pitkälle tehtyjä johtopäätöksiä ei voida näistä havainnoista tehdä, koska silloin pitäisi analysoida erikseen mistä tällaiset päätelmät syntyivät, mutta ne huomioitiin vastauksien merkityksiä analysoitaessa. Haastattelumenetelmää käytettäessä muistiin merkittiin myös sanatarkasti se, missä muodossa haastattelija oli kysymyksensä esittänyt, jotta tarvittaessa voitiin tarkistaa olisiko haastattelijan sanamuoto saattanut vaikuttaa haastateltaviin tai ohjailta vastauksia tiettyyn suuntaan.

5.2.1 Koululaisten ryhmähaastattelut

Koululaisten haastattelut toteutettiin rippikoululeirillä kesäkuussa 2005. Rippileiri koettiin hyväksi haastatteluympäristöksi, koska tutkimuksen toteutus haluttiin muualle kuin kouluun. Lupa tutkimuksen toteuttamiseen kysyttiin seurakunnan kirkkoherralta ja teologilta. Lisäksi kaikkien rippileiriläisten kotiin toimitettiin seurakunnan kautta kirje tutkimuksen toteuttamisesta ja kirjeessä kerrottiin, että mikäli nuori itse tai nuoren vanhemmat eivät halua lapsensa osallistuvan tutkimukseen, ilmoittaisivat he siitä etukäteen joko tutkimuksen tekijöille tai seurakunnan työntekijöille. Tutkimukseen saatiin mukaan kaikki 24 rippileiriläistä, eikä kukaan ei kieltäytynyt haastattelusta. (Liite 1.)

Aiheensa puolesta koulukiusaaminen sopii hyvin rippikoulun muihin opetettaviin ja käsiteltäviin teemoihin. Näin ollen seurakunnan työntekijät järjestivät niin, että

ryhmähaastattelutuokioiden saatiin osaksi muita opetustunteja. Ennen varsinaisia haastatteluja tutkijat itse alustivat aihetta ja kertoivat tutkimuksesta nuorille. Koululaisille kerrottiin, ettei heidän nimensä, rippikoulupaikkansa tai oppilaitoksensa tule missään tutkimuksen vaiheessa ilmi. Nuorille korostettiin myös sitä, että haastatteluissa esiin tulleet asiat ovat erittäin luottamuksellisia, eikä keskustelujen sisältöjä käsitellä vanhempien, opettajien tai seurakunnan työntekijöiden kanssa. Haastattelijat toivat esiin myös sen, että haastattelutilanne on vapaaehtoinen ja siitä sai poistua myös kesken. Kukaan ei kuitenkaan lähtenyt kesken haastattelun.

Sekä seurakunnan työntekijät että tutkimuksen toteuttajat pitivät tärkeänä, että ryhmähaastatteluja ei pidettäisi aivan leirin alussa, jotta kaikki nuoret olisivat toisilleen tuttuja ja näin ollen haastattelutilanteet olisivat mahdollisimman miellyttäviä. Haastattelujen tunnelmassa pyrittiinkin rentouteen ja siihen, että kaikki nuoret voisivat kertoa vaikeasta aiheesta luottamuksellisessa ilmapiirissä. Osaltaan haastattelutilanteiden tunnelmaan vaikutti myönteisesti se, että haastatteluja ei toteutettu kouluympäristössä.

Koululaisia haastateltiin kuuden hengen ryhmissä ja yksi haastattelu kesti keskimäärin tunnin verran. Haastatteluryhmiä oli yhteensä neljä ja niitä muodostaessa pyrittiin varmistamaan, ettei samaan haastatteluryhmään sattunut kiusaaja ja kiusattu. Tämä pyrittiin turvaamaan siten, että nuoret saivat itse muodostaa ryhmänsä kavereidensa mukaan ja tilanteessa onnistuttiin välttämään se, että joku nuorista jää yksin eikä löydä ryhmäänsä. Jos kiusaaja ja uhri eivät ole samassa haastatteluryhmässä, voidaan olettaa että etenkin kiusatun on helpompi puhua aiheesta avoimemmin.

Haastattelupaikoiksi järjestyivät rippileiriltä tunnelmallinen kappeli sekä takkahuonetila. Koululaisten ryhmähaastattelut järjestettiin samaan aikaan kahdessa eri paikassa, joten poikkeuksellisesti koululaisten haastatteluissa oli paikalla ainoastaan yksi haastattelijat. Näin ollen vastaajien nonverbaaliliikkeen havainnointi oli koululaisten haastatteluissa vähäisempää.

Oppilaiden keskustelunomaiset ryhmähaastattelut toivat parhaimmillaan innostunutta ja avointa keskustelua, jossa ryhmäläiset kannustivat toisiaan pohtimaan ja kuvaamaan kiusaamista. Yksilöhaastattelut jokaiselle nuorelle eivät välttämättä olisi tuoneet yhtä hedelmällistä ja rohkeaa keskustelua.

5.2.2. Opiskelijoiden ryhmähaastattelut

Opiskelijoiden ryhmähaastattelut toteutettiin keväällä 2005 kansanopiston opiskelijoille, jotka halusivat tutkimukseen mukaan. Opiston henkilökuntaa informoitiin tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta ja he välittivät tiedon saatekirjeineen eteenpäin opiskelijoille. Opettajat kierrättivät opetusryhmissä kirjettä, jossa kerrottiin tutkimuksen toteuttamisesta ja opiskelijat, jotka halusivat osallistua, merkitsivät kirjeeseen heille parhaiten sopivan haastatteluajankohdan. Näin opiskelijat saivat itse muodostaa haastatteluryhmänsä ja valita sopivan haastatteluajan. Haastatteluajat ja -paikat sovittiin opiskelijoiden kanssa myöhemmin vielä tarkemmin sähköpostitse. Muutama haastateltava saatiin lisää käymällä opetustunneilla paikan päällä vielä kertomassa tutkimuksesta. Haastatteluryhmät muotoutuivat samojen opintolinjojen sisällä ja kaikki opiskelijat olivat tuttuja toisilleen jo ennestään.

Opiskelijoille tehtiin yhteensä neljä ryhmähaastattelua, joista kolmessa oli neljä nuorta ja yhdessä viisi. Opiskelijoista oli naisia 14 ja miehiä 3 ja he olivat 19–23-vuotiaita. (Liite 1.) Suurin osa haastatteluista toteutettiin miellyttävässä takka-huonetilassa ja haastattelut kestivät keskimäärin kaksi tuntia. Kaikissa opiskelijoiden haastatteluissa molemmat haastattelijat olivat paikalla, joten nonverbaaliikan havainnointi oli tehokkaampaa kuin koululaisten haastatteluissa.

Opiskelijoille kerrottiin, ettei heidän nimensä tai oppilaitoksensa tule tutkimuksen missään vaiheessa ilmi eikä heidän vastauksiaan käsitellä kansanopiston opettajien kanssa. Vapaaehtoisuutta tuotiin esiin ja sitä, että haastattelusta sai poistua myös kesken. Kukaan ei kuitenkaan lähtenyt kesken haastattelun.

5.2.3. Koulun henkilökunnan teemahaastattelut

Koulun henkilökunnan haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, koska tärkeintä oli saada jokaisessa erityyppisessä ammatissa toimivan aikuisen näkökulma esiin. Koulun (jossa toimii sekä yläaste että lukio) rehtoriin otettiin yhteyttä ja hän laittoi henkilökunnan kesken informaatiota eteenpäin tutkimuksen toteuttamisesta. Kiinnostuneet henkilökunnan jäsenet osallistuivat tutkimukseen ja mukaan saatiin rehtori, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, terveydenhoitaja ja luokanopettaja. (Liite 1.) Jokainen haastattelu kesti keskimäärin puolesta tunnista tuntiin ja ne pidettiin heidän omissa huoneissaan tai luokkatiloissa.

Haastateltaville henkilökunnan jäsenille kerrottiin, ettei heidän nimensä tai oppilaitoksensa tule tutkimusraportissa ilmi ja ettei heidän vastauksiaan esitetä heidän kollegoilleen. Vapaaehtoisuutta myös korostettiin eli haastattelutilanteesta sai poistua keskenkin, jos tuntui siltä. Kukaan opettajista ei kieltäytynyt tai poistunut kesken haastattelun.

5.2.4. Haastattelujen yhteisen piirteet

Jokaisen haastattelun aluksi kerrottiin lyhyesti tutkimuksen aihe ja tarkoitus. Haastateltavia kannustettiin keskustelunomaisuuteen ja siihen, ettei oikeita tai väärää vastauksia ole. Korostettiin, että oman mielipiteen kertominen on tärkeää, mutta on myös ymmärrettävää jos kysymyksistä ei tule heti mitään mieleen. Opiskelijoille ja koululaisille tähdennettiin sitä, että juuri he ovat koulukiusaamisen asiantuntijoita, koska heidän keskuudessaan sitä tapahtuu ja heillä on tuoreimmat kokemukset asiasta. Vastaajia rohkaistiin haastatteluun myös kertomalla, että koulukiusaamista näissä haastatteluissa on juuri se, minkä vastaaja itse kokee kiusaamiseksi. Vastaajille tarkennettiin, että kokemuksia kysyttäessä ei tarvitse kertoa vain omista kokemuksistaan, vaan esimerkiksi kaverin tai kollegan kokemuksista. Tapahtumien henkilöistä ei myöskään tarvinnut puhua oikeilla nimillä.

Koulukiusaaminen on usein tunteita herättävä ja kipeäkin aihe. Haastattelujen onnistumisen kannalta oli ensiarvoisen tärkeää pystyä luomaan avoin, luottamuksellinen ja rauhallinen ilmapiiri. Osaltaan siihen pyrittiin haastattelijoiden omalla avoimuudella ja käyttäytymisellä, osaltaan haastattelutilan

valinnalla sekä sillä, että käytettävissä oli riittävästi aikaa. Tunnelman rentouteen haastattelijat pyrkivät muun muassa sillä, että haastattelut olivat keskustelunomaisia ja haastattelutilanteessa saivat kaikki sinutella toisiaan. Jokainen vastaaja näytti ehtivän miettiä rauhassa vastaustaan ja aikaa oli siten riittävästi käytössä. Varsinaisia puheenvuoroja ei ryhmähaastatteluissa jaettu, mutta haastattelijat huolehtivat siitä, että kaikilta kysyttiin mielipide asiasta ennen seuraavaan aiheeseen siirtymistä.

Haastateltaville kerrottiin kuinka tärkeää tutkimukseen osallistuminen on ja miten tärkeä aihe yhteiskunnallisestikin on tutkia. Haastattelijat kertoivat ymmärtävänsä kuinka arasta asiasta on kysymys ja, että heillä itselläänkin on kokemusta aiheesta sekä kiusaajana että uhrina. Haastattelujen aluksi puhuttiin myös siitä, että kiusaamiseen liittyy aina vahvoja tunteita, joten on varsin normaalia jos herää esimerkiksi sympatiaa tai syyllisyyttä. Haastattelujen tunteenpurkauksiin oli jo etukäteen valmistauduttu niin, että omaa roolia haastattelijana oli pohdittu ja oltiin valmiita ohjaamaan haastateltavaa tarvittaessa asiantuntijan luo keskustelemaan kipeistä asioista. Erityisiä tunteenpurkauksia ei kuitenkaan esiintynyt ja tunnelma vaikutti myönteiseltä jokaisessa haastattelussa.

Haastattelijat pyrkivät asettautua tilaan niin, että heidän olemuksensa haastateltaviin nähden vaikutti mahdollisimman tasavertaiselta. Myös haastattelijoiden pukeutumiseen tai puhetapaan kiinnitettiin huomiota, jottei sen kautta tahattomasti viestittäisi jäykästä ilmapiiristä. Haastattelutilanteessa pyrittiin myös varmistamaan se, että kaikilla oli mukava istua ryhmän kesken. Tärkeää oli myös pyrkiä muodostamaan haastatteluryhmät niin, että haastateltavien keskinäiset suhteet olivat mahdollisimmat suotuisat haastattelujen onnistumiselle: esimerkiksi pyrkimällä estämään se, että mahdollinen kiusaaja ja kiusattu joutuisivat samaan ryhmään.

5.3. Haastattelujen teemat

Opiskelijoiden ja koululaisten haastattelujen teemat voidaan karkeasti jakaa neljään: kiusaamisen määrittely, kiusaamisroolit, kiusaamiseen puuttuminen, kiusaaminen ryhmäilmionä sekä asenteet ja ilmapiiri koulukiusaamisessa.

Opiskelijoille ja koululaisille haastattelukysymykset olivat lähestulkoon samanlaisia. (Liite 2: Yhteenveto koululaisten ja opiskelijoiden haastatteluteemoista kysymyksineen.)

Eroja opiskelijoiden ja koululaisten haastatteluissa kuitenkin oli. Tarvittaessa osaa koululaisille esitettävistä kysymyksistä yksinkertaistettiin, tehtiin lisää auttavia kysymyksiä tai kysyttiin asioita esimerkkien kautta. Näin toimittiin erityisesti silloin, kun pyydettiin kuvailemaan ryhmässä tapahtuvia ilmiöitä. Opiskelijoiden haastatteluissa taas keskityttiin enemmän kuin koululaisten haastatteluissa ryhmätason kysymyksiin: miten ryhmä toimii koulukiusaamisessa ja siihen puuttumisessa. Kaikkiin kysymyksiin pystyivät kaikki haastateltavat vastaamaan joko yleisesti käsityksensä mukaan tai kokemusten ja esimerkkien kautta. Haastattelujen alussa ja sen aikana tuli usein esiin koettuja kiusaamistapauksia, joiden kautta haastateltavien oli helpompi vastailta jatkokysymyksiin. Kysymyksiä kysyttiin välillä myös näiden esimerkkitapausten kautta.

Useat ryhmähaastattelut mahdollistivat sen, että jos ryhmä innostui keskustelemaan enemmän jostain tietystä teemasta, niin seuraavassa ryhmässä voitiin taas laajemmin käsitellä jotain toista aihetta. Näin saatiin kattavasti aineistoa kaikista tärkeistä asioista, mutta silti varmistettiin se, että ryhmälle yhteistä kiinnostuksenkohdetta tai kiinnostavaa aihetta voitiin käsitellä riittävän pitkään kiirehtimättä siirtymistä seuraavaan aiheeseen. Näin ollen kysymykset eivät luonnollisestikaan olleet täsmälleen samanlaisia jokaiselle ryhmälle ja jonkun ryhmän kanssa keskusteltiin joistain teemoista huomattavasti enemmän kuin toisen. Se, mikä aihe koettiin kiinnostavaksi, riippui vahvasti vastaajan kiusaamiskokemuksista. Jokaista kysymystä ei ollut tarkoitus esittää sanataarkasti joka haastattelussa, vaan keskustelunomaisuuden vuoksi esimerkiksi vastauksia johonkin kysymysteemaan voitiin saada kun ryhmä keskusteli toisesta teemasta.

Kaikille vastaajille näytettiin haastattelutilanteessa kuvaukset eri haastattelueroista. Nämä olivat koottu Salmivallin (1998, 52) luokittelun pohjalta. (Liite 3: Koulukiusaamisroolit.) Kun vastaajat olivat ensin omin sanoin kertoneet ja kuvailleet millaisia rooleja kiusaamistilanteissa voi ylipäättään esiintyä, kaikille vastaajille näytettiin luokitteluja kiusaamistilanteessa toimivista

rooleista. Valmiin luokituksen oli tarkoitus tukea vastaajia sekä auttaa heitä jäsentämään ilmiötä ja toimia virikemateriaalina. Luokittelun perusteella vastaajia pyydettiin kuvaamaan ja tarkentamaan rooleja, joista aikaisemmin olivat kertoneet tai kertomaan, jos jotkut roolit valmiissa luokittelussa olivat sellaisia, joita he eivät olleet tunnistaneet. Sen avulla pyrittiin myös auttamaan vastaajia selventämään näkemyksiään eri rooleista ja sijoittamaan ne johonkin joukkoon. Ilmeisesti valmiiden määritysten kautta olikin vastaajien helpompi hahmottaa omaa ja toisten osapuolien asemaa kiusaamistilanteessa.

Haastatteluissa annettiin vastaajien avuksi myös Salmivallin (1998, 95) kaavio kiusaamiseen liittyvistä ryhmistä luokassa (Liite 4: Esimerkki tyypillisestä koulu- luokasta: oppilaiden roolit ja pienryhmien rakenne.) Näin voitiin helpommin konkretisoida ja havainnollistaa vastaajille kysymyksiä ryhmän toiminnasta. Kaavio näytettiin haastateltaville ennen kiusaamiseen puuttumiseen liittyviä kysymyksiä. Kaavion avulla haluttiin valottaa luokan tai kiusaamisessa mukana olevan ryhmän reagointia ja suhtautumista kiusaamiseen. Sen kautta päästiin keskustelemaan muodostuiko luokkaan erilaisia kiusaamista puolustavia tai vastustavia ryhmiä ja miten ne suhtautuivat kiusaamiseen. Kaavio auttoi alkuun, kun haettiin vastaajilta kuvailuja ryhmien reaktioista ja niiden muodostumisesta.

Kaikkien, sekä yksilö- että ryhmähaastattelujen aluksi vastaajia pyydettiin omin sanoin kuvailemaan mitä kiusaaminen heidän mielestään on ja erityisesti millaista epäsuora kiusaaminen on. (Liitteet 2 ja 5: Yhteenveto henkilökunnan haastattelu- teemoista kysymyksineen.) Teeman oli tarkoitus olla vastaajaa aiheeseen johdatteleva. Opiskelijoilta ja koululaisilta kysyttiin myös kiusaamisrooleista. (Liite 2.) Heitä pyydettiin kertomaan, minkälaisissa rooleissa he itse olivat toimineet koulukiusaamistilanteissa, oliko rooli ollut omasta mielestään aina samanlainen ja voivatko kiusaamisroolit muuttua. Lisäksi selvitettiin millaisia toimijoita kaiken kaikkiaan voi opiskelijoiden ja koululaisten mielestä kiusaamistilanteissa olla, miten eri rooleissa olevat yksilöt usein käyttäytyvät eli mistä heidät voidaan tunnistaa.

Opiskelijoille ja koululaisille esitettiin kysymyksiä koulukiusaamiseen puuttumisesta ryhmätasolla. (Liite 2.) Haluttiin tietää, missä roolissa toimiviin

oppilaisiin kannattaisi puuttua koulukiusaamistilanteessa. Opiskelijoilta ja koululaisilta kysyttiin miten eri rooleissa toimiviin nuoriin voisi vaikuttaa ja kuka heidän toimintaansa voisi muuttaa. Teema oli luonteeltaan varsin abstrakti ja siksi kysymystä piti havainnollistaa esimerkein ja Salmivallin luokituksin ja kaavioin. (Liitteet 3 ja 4.) Henkilökunnalta ei kysytty kiusaamisrooleista tai oppilasryhmän puuttumisesta yhtä syvällisesti kuin nuorilta. Tutkimuksen lähtökohtana oli pitää nuoria koulukiusaamisen asiantuntijoina, joten oppilaiden keskinäisistä ryhmäasioista saatiin ajantasaisempaa ja realistisempaa kuvausta nuorilta itseltään.

Henkilökunnalta kysyttiin kiusaamisen havaitsemisesta ja siihen puuttumisesta. (Liite 5.) Heidän kanssaan keskusteltiin muun muassa siitä, miten kiusaaminen voidaan tunnistaa, ovatko he itse puuttuneet kiusaamistilanteisiin ja miten heidän mielestään henkilökunta voi siihen puuttua. Myös opiskelijoilta ja koululaisilta kysyttiin miten koulun henkilökunta voi tietää, etenkin epäsuorasta, koulukiusaamisesta sekä eri rooleista ja kuinka henkilökunta voi tilanteeseen vaikuttaa. (Liite 2.) Nuorilta kysyttiin myös miten ja kenen toimintaan kiusaamistilanteessa kannattaisi henkilökunnan yrittää vaikuttaa.

Sekä henkilökunnalta että nuorilta kysyttiin oppilaiden puuttumisesta kiusaamiseen. (Liitteet 2 ja 5.) Etsittiin keskustellen valotusta siihen, millaisessa roolissa toimiva oppilas voi vaikuttaa kiusaamisessa mukana olevan ryhmän toimintaan. Haastatteluissa pohdittiin myös miten oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa ja kenen toimintaan kannattaisi tai pystyisi toinen oppilas puuttumaan. Vastaajilta kysyttiin kiusaamisesta kertomisesta: kertomisen vaikeudesta ja seurauksista.

Tämän tutkimuksen tärkein haastatteluteema oli kiusaamisen kuvailu ryhmäilmionä. Kaikilta vastaajilta haluttiin pohdintaa ja kuvailua siitä, mitä luokkaryhmässä ja kiusaajaryhmässä tapahtuu kun kiusataan. (Liitteet 2 ja 5.) Vastaajilta kysyttiin muun muassa miten luokka ryhmänä suhtautuu kiusaamiseen, miten ryhmien toimintaan voidaan vaikuttaa ja miten kiusaaminen näkyy luokassa.

Lisäksi ylipäättään koulukiusaamiseen puuttumisesta ja ennaltaehkäisevästä työstä pyydettiin nuorilta ja henkilökunnalta käsityksiä. (Liitteet 2 ja 5.) Mielenkiintoista oli kartoittaa millainen persoona oppilaan tai opettajan pitäisi olla, jotta hän voisi vaikuttaa koulukiusaamiseen. Mielenkiintoista kysyttiin myös siitä kenellä on vastuu kiusaamiseen puuttumisesta ja millä keinoin siihen pitäisi puuttua sekä asenteista koulukiusaamista kohtaan. Opiskelijoilta ja koululaisilta pyydettiin myös arvioimaan henkilökunnan asenteita sekä niiden vaikutuksista oppilaisiin.

Henkilökunnan haastatteluissa kysymysteemat olivat lähtökohtaisesti samat, mutta hieman suppeammat, kuin oppilailta ja opiskelijoilta. (Liite 5.) Kysymyksissä huomioitiin eri henkilökunnan jäsenten roolit koulumaailmassa, esimerkiksi terveydenhoitajan kysymyksissä painotettiin lapsen hyvinvointiin ja kiusaamisen seurauksiin liittyviä kysymyksiä, kun taas rehtorilta haluttiin enemmän näkemyksiä koulun vastuusta, velvoitteista ja mahdollisuuksista puuttua kiusaamiseen. Opinto-ohjaajan kysymyksissä painottuivat koulukiusaamisen seurauksiin liittyvät teemat ja luokanopettaja arvioi taas enemmän sitä, miten kiusaaminen näkyy luokassa tai ryhmässä ja mitkä ovat mahdollisuudet sitä havaita ja sitä kautta puuttua. Toisaalta erityisopettaja osasi katsoa ilmiötä ryhmän ja nuorten oman kulttuurin läpi ja sitä kautta kertoa käsityksistään siihen puuttumisesta.

Tärkeää on huomioida se, että näiden haastatteluteemojen kautta saatu aineisto oli niin laaja, että sen pohjalta tehtiin kaksi eri tutkimusta. Tässä tutkimuksessa ei oteta huomioon aineiston sellaisia osia, jotka eivät vastaa tutkimuskysymyksiin. Kaikkien haastatteluteemojen kautta saatiin kuitenkin vastauksia ryhmäasioihin liittyen, mutta päähuomio tässä tutkimuksessa on tietysti ryhmään ja rooleihin liittyvissä kysymysteemoissa.

5.4. Aineiston analyysi

Litterointi. Haastatteluaineistoa oli reilusti yli kymmenen tuntia ja litterointia kertyi noin 120 sivua. Litterointi tehtiin pääosin sanatarkasti, mutta muutamia seikkoja jätettiin kuitenkin huomioimatta. Litteroinnissa pois jätetyt kohdat ja

puhe, josta ei saa selvää, merkittiin --- -merkillä. Myös tuloksien suorissa lainauksissa samaa merkkiä käytetään, kun lainauksesta on jätetty jotain pois.

Litteroinnin ulkopuolelle on jätetty kaikki haastattelutilanteen käytäntöihin liittyvät asiat, esimerkiksi kun haastattelija on haastattelun alussa kertonut tutkimuksen tarkoituksen ja haastattelun luonteen. Haastattelijoiden puheesta on litteroitu ainoastaan kysymykseen merkittävästi liittyvät kohdat, eikä kaikkia kysymyksiä ole litteroitu sanatarkasti ja pois on jätetty esimerkiksi lainauksia, joissa kerrottiin tutkimuksesta tai esitellään taustamateriaalia haastateltaville.

Haastattelujen litteroinneissa ei huomioitu sellaisia kohtia, jotka aivan varmasti olivat merkityksettömiä aineiston analyysille, esimerkiksi kun harhauduttiin aiheesta täysin, eikä käsitelty enää haastattelun aihepiiriä. Kaikkien haastattelujen litteroinneista jätettiin pois myös merkityksettömät täytesanat, esimerkiksi ”niinku” ja ”tota”. Pois jätettiin myös kohtia, joissa haastateltava ei oikeastaan sano mitään, esimerkiksi ”siis tota niinku” tai ”että mä oon miettiny että”.

Kun joku haastateltava puhui esimerkiksi kiusaajasta, vaikka selkeästi muusta kontekstista pääteltynä, tarkoitti kiusattua, tällaisia kohtia korjattiin, mutta ainoastaan silloin, kun väärästä merkityksestä voitiin olla varmoja. Litterointiin merkittiin myös jonkin verran sanatonta viestintää: kun vastaaja piti pidemmän mietintätaunon, nauroi, oli ivallinen, vitsaili tai kun haastateltava ei ollut sanoissaan tosissaan, lisättiin se litterointiin. Myös se, jos vastaaja jätti asian kesken tai hänet keskeytettiin, merkittiin ylös.

Litteroinnissa jokainen vastaaja merkittiin omalla koodillaan, josta ilmeni sukupuoli, haastatteluryhmä ja oliko hän koulun henkilökuntaa, opiskelija vai koululainen. Myös haastattelijat eriteltiin litteroineissa.

Laadullinen analyysi. Tässä tutkimuksessa käytettiin laadullista analyysia tuloksia käsiteltäessä. Litteroiduista tuloksista poimittiin kaikki sellaiset vastaukset ja kuvailut, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiin, eli valottivat koulukiusaamista ryhmäilmionä. Vaikka vastaajien nonverbaaliseen viestintään ei ollut mahdollisuutta tässä tutkimuksessa paneutua syvällisesti, on vastauksia tulkittaessa

kuitenkin huomioitava niitäkin vihjeitä. Myös vastaajien mahdollinen huumorin käyttö huomioitiin vastauksia analysoitaessa. Jos oli epäselvää, onko vastaaja puhues-saan tosissaan vai ei, on vastaus jätetty kokonaan huomioimatta.

Tämä tutkimuskysymyksien mukaan poimittu aineisto jaettiin eri pää- ja alateemojen alle. Teemat muodostettiin teoriakirjallisuuden ja tutkimusongelmien pohjalta. (Liite 6: Aineiston analyysissä käytetyt teemat.) Tulosten analyysissä muodostui kuusi pääteemaa: ryhmä kiusaa yksilöä, roolit kiusaamisryhmässä, kiusattu oppilasryhmässä, oppilaan puuttuminen koulukiusaamiseen, kiusaamisen käsittely oppilasryhmässä sekä kiusaamisen ennaltaehkäisy oppilasryhmässä.

Teemat muodostettiin pääasiassa aineiston pohjalta, mutta tietysti tutkimuskysymykset sekä tutkimuksessa käytetty kiusaamiskirjallisuus rajasivat ja kiteyttivät niitä. Opiskelijoiden, koululaisten ja koulun henkilökunnan haastattelujen ryhmäasiat jaoteltiin teemojen alle ja sama asia saattoi kuulua useampaankin teemaan. Teemoittelun jälkeen tuloksia analysoitaessa oli helppo nähdä, ja tarvittaessa vertailla, erilaisten haastateltavien vastauksia samasta teemasta. Tulokset raportoitiin pääteemojen ja tutkimuskysymysten mukaisesti käyttäen runsaasti kuvaavia lainauksia haastateltavilta. Lainauksissa esiintyvät henkilöiden nimet on muutettu raportointivaiheessa.

Tämän tutkimuksen teemoittelu oli aineistoanalyysinä tietynlaista asiakokonaisuuksien pelkistämistä ja yhdistämistä. Tutkimuksen aineistoa tarkasteltiin ryhmän näkökulmasta ja huomiota kiinnitettiin siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta olennaista. Näin saatiin aineisto pelkistettyä niin sanotuiksi raakahavainnoiksi, joita karsittiin edelleen havaintoja yhdistäen. Aineistosta löydettiin olennainen havaintojen joukko, kun etsittiin havaintojen yhteisiä piirteitä, jotka pätevät koko aineistoon. Havaintojen yhdistäminen ei silti tarkoita sitä, että pelkistämisen tavoitteena olisi määritellä tyypillisiä piirteitä ilmiöstä tai etsiä keskivertotapauksia. Laadullisessa analyysissä yksikin poikkeus kumoo säännön. Toisin sanoen erilaisuudet ja poikkeavat näkemykset tulee suhteuttaa aina kokonaisuuteen ja niiden kautta voidaan valottaa ilmiön monipuolisuutta. Havaintojen yhdistäminen edellyttää siis ilmiön käsitteilyn abstraktiotason nostamista. (Alasuutari 1993, 22–26.)

Tässä tutkimuksessa haettiin erilaisten vastaajien tyypillisiä ajattelutapoja koulukiusaamisesta ryhmäilmiönä sekä niiden rinnalle poikkeavia ja mielenkiintoisia näkemyksiä siitä. Erilaisten vastaajien kautta tutkimuksessa haluttiin tuoda esiin koko koulukiusaamisen kirjo ryhmän näkökulmasta. Kiinnostavaa ei ollut löytää toistuvia mainintoja ilmiön eri puolista, vaan kuvata sitä monialaisesti ja laajasti ottaen kuitenkin huomioon myös yksittäisten vastaajien kertomia seikkoja ja yksityiskohtia. Tuloksia raportoidessa kuvattiin, oliko tietystä asiasta kertonut yksi vai useampi vastaaja.

Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan aina kokonaisuutena ja pyrkimyksenä on valottaa ilmiön sisäistä loogista rakennetta. Laadullinen analyysi koostuu siis havaintojen pelkistämisestä ja jonkin arvoituksen ratkaisemisesta. Käytännössä nämä vaiheet kuitenkin liittyvät toisiinsa. (Alasuutari 1993, 21.) Aineiston laadullinen analyysi on merkkien tulkitsemista ja uusien johtolankojen aktiivista tuottamista, joiden pohjalta systemaattisesti päätellään jotain, mikä ei ole havainnosta suoraan katsottuna nähtävissä. (Alasuutari 1993, 59.) Tämän tutkimuksen analyysissä on otettu huomioon, että tulkinta kohdistuu laadullisessa tutkimuksessa aina ajatukselliseen kokonaisuuteen. Vain ilmaisusta, joka on ajatuksellinen kokonaisuus, voidaan perustellusti tulkita jonkin merkityksen. (Syrjälä ym. 1994, 143.) Analyysiin on siten otettu mukaan vain sellaiset vastaajien kommentit, joista voidaan nähdä selvästi, mitä hän on tarkoittanut.

Toinen vaihe laadullisessa analyysissä on arvoituksen ratkaiseminen, jota kutsutaan myös rakennekokonaisuuden muodostamiseksi. Tuotettujen havaintojen pohjalta tehdään merkitystulkinta ilmiöstä. Merkitystulkintoja tehdessä viitataan myös muihin tutkimuksiin ja haetaan suuntaa myös niiden avulla. (Alasuutari 1993, 27–31.) Tässä tutkimuksessa laadullinen analyysin rakennekokonaisuuden muodostaminen onnistui suhteellisen hyvin, koska ilmiötä kuvaava sekä erittelevä teemajärjestelmä rakentui suhteellisen luontevasti ja helposti aineiston ja aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta.

Teemahaastattelussa yhteen teemaan liittyvät haastattelut voivat aluksi näyttää muodostavan yhtenäisen kokonaisuuden. Kuitenkin tarkemman läpikäynnin

jälkeen voidaan löytää keskustelun sisältä useita ajatuskokonaisuuksia, joita tutkija jäsentää ja tulkitsee niiden merkityksen. Enää ei ole merkitystä alkuperäisellä teemalla, jonka puitteissa keskustelua on käyty. (Syrjälä ym. 1994, 143.) Tässäkin tutkimuksessa haastatteluteemat ovat luonnollisesti erilaisia kuin aineiston analyysiteemat, vaikka yhtäläisyyksiä joissain asiakokonaisuuksissa voidaan havaita.

Tutkimuksessa on haastateltavina eri ryhmien tai näkökulmien edustajia: koululaisia, opiskelijoita ja koulun henkilökuntaa. Heitä tarkastellaan erilaisen puhujan asemia edustavina informanteina, jotka valottavat tutkittavaa kokonaisuutta eri puolilta. Useiden samaa ilmiötä kuvaavien tasalaatuisten havaintoyksiköiden ottaminen analyysiin kohteeksi liittyy tietynlaisen yleistettävyyden hakemiseen. Siihen pyritään kuitenkin vain abstraktiotasoa nostamalla, ei keskivertoa tai tyypillisyyttä etsien. Näin ollen havaintojen yhdistämisestä analyysin tulee keskeisin asia. (Alasuutari 1993, 32–33.)

Koska tutkimushenkilöt ovat toimineet monissa eri rooleissa, tämän tutkimuksen yksi tavoite oli päästä vertailemaan heidän vastauksiaan toisiinsa. Aineiston analyysissä kiinnitettiin erityisesti huomiota siihen, että löytyikö koulun henkilökunnan jäsenten sekä nuorten vastauksista merkittäviä eroavaisuuksia. Eroja tietysti löytyi, mutta tämän tutkimuksen ryhmänäkökulmaan liittyvissä asioissa ei vastaajilla kuitenkaan ollut juurikaan erimielisyyksiä.

Yksi tapa tarkastella aineistoa on etsiä normeja ja ajattelutapoja, mikä ei tarkoita ainoastaan käsityksiä siitä, miten jonkun mielestä jokin asia pitäisi tehdä. Aineistosta voidaan löytää ilmauksia asioiden kieltämisestä tai estelemisestä ja nuhtelemisesta tai jopa kehotuksista. Tällaiset normatiiviset käsitykset näkyvät esimerkiksi selonteoissa omasta käyttäytymisestä, kun henkilö sanoo noudattavansa jotain periaatetta tai selittelee, häpeilee tai puolustelee toimintaansa. (Alasuutari 1993, 185.) Jos esimerkiksi koulukiusaaja sanoo, ettei hänen olisi pitänyt toimia jollain tavalla, hän kertoo jotain periaatteellisesta normi-ilmastosta, mutta kuitenkin hän on toiminut sen vastaisesti. Tiettyjen normien mukaan käyttäytyminen on merkki siitä, että yksilö tietää olevan mahdollista toimia toisinkin ja hän tunnistaa itsessään houkutuksen käyttäytyä

toisin tai hän haluaa korottaa oman käyttäytymisensä esittämällä sen moraalisten periaatteiden mukaisena (Alasuutari 1993, 185). Tässä tutkimuksessa aineistossa voidaan helposti nähdä runsaasti normatiivisia käsityksiä (ks. tulosten lainauksia), mikä johtunee siitä, että koulukiusaaminen on ilmiö, jota ei sosiaalisesti ja yleisesti hyväksytä, mutta siitä huolimatta sitä tapahtuu.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Mukana koululaisten ja opiskelijoiden haastatteluissa oli muun muassa kiusattuja, kiusaajia, puolustajia ja ulkopuolisia. Suurin osa oli toiminut monessa eri roolissa kiusaamiseen nähden, joten se vaikeutti eri kiusaamisrooleissa toimimisen laskemista. Suurin osa sekä opiskelijoista että koululaisista oli ollut ulkopuolisenä, kiusattuna tai toiminut näissä molemmissa rooleissa. Moni myös totesi toimineensa vahvistajana ja muutamat kertoivat olleensa kiusaajia. Haastateltavista henkilökunnan edustajista osa oli puuttunut hyvinkin aktiivisesti kiusaamiseen ja osalle ilmiö ei tuntunut aivan niin läheiseltä. Ilmiö on juuri niin moninainen kuin on siihen liittyen yksilöitä kokemuksineen.

6.1. Ryhmän käyttäytyminen kiusaamistilanteessa

Haastatteluissa tuli esiin, että kiusaajaryhmänä voi toimia koko luokka, tietty oppilasjoukko, tyttö- tai poikaryhmä. Kiusaamisen, etenkin henkisen väkivallan ja syrjinnän, nähtiin olevan aina sidoksissa tiettyyn oppilasryhmään, luokkaan tai jopa koko kouluun. Kiusaamista ei voitu erottaa sen sosiaalisesta kontekstistaan ja sitä selitettiin ja kuvailtiin aina ryhmien sekä sosiaalisten suhteiden ja kautta.

Tässä tutkimuksessa käytetään erilaisia ryhmäkäsitteitä. Oppilasryhmä sisältää satunnaisen joukon oppilaita esimerkiksi luokassa. Luokkaryhmä koostuu ainoastaan samalla luokalla olevista oppilaista. Kaveriryhmä tai -porukka muodostuu pääosin ystävyysuhteiden perusteella. Kiusaajaryhmään kuuluu ensisijaisesti kiusaajat, kiusatut, vahvistajat, mutta myös ulkopuoliset ja puolustajat.

6.1.1. Kiusaaminen ryhmän normien mukaisena käyttäytymisenä

Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin muutamia tilanteita, joissa kuvailtiin sitä, miten koko luokka kiusasi yhtä oppilasta ja näin tietyn oppilaan kiusaaminen näytti kuuluvan jopa luokan tai koko koulun yhteiseen normistoon ja toimintamalliin. Kiusaaminen nähtiin oppilasryhmän yhteisenä leikkiä tai ajanvietteenä. Usein tällaisesta kertova vastaaja oli itse ollut luokan kiusattu,

mutta osa haastateltavista kertoi toimineensa kyseisessä kiusaamistilanteessa myös kiusaajana tai vähintään ulkopuolisena sivustaseuraajana. Muutama opiskelija kuvasi tilannetta niin, että mukana olivat pääkiusaajat sekä heidän vahvistajansa ja nämä roolit saattoivat vaihdella luokan sisällä.

Naisopiskelija: ”--- Et jos meillä jotakin yläasteella kiusattiin, niin meillä oikeestaan koko luokka tuki sitä kiusaajaa. Mut sit ne kiusatut aina vaihteli. Että kaikki oli välillä kiusaajia.”

Opiskelijoiden mukaan kaikki oppilaat eivät välttämättä osallistuneet aktiivisesti kiusaamiseen, mutta ulkopuolisina seurasivat kuitenkin tilannetta ja olivat siitä tietoisia. Yksi opiskelija kuvaa, miten luokassa oli kiusaaja, jolla oli kaksi uhria sekä apureita, jotka vahvistivat hänen asemaansa. Tämän opiskelijan mukaan loppuluokka nauroi kiusaamiselle ja oli sitä kautta kiusaamisessa mukana. Tilanteissa, joissa kiusattuna oli ollut selkeästi yksi henkilö ja kiusaajana oli kokonainen luokkaryhmä, johon uhrikin kuului, kukaan oppilaista ei voinut sanoutua irti kiusaamistilanteesta, koska tiesi siitä ja oli siinä ainakin epäsuorasti mukana.

Naisopiskelija: ”--- Ja sit oikeestaan ei ollu ketään semmosta puolustajaa, joka olis asettunut siihen. Kaikki oli tavallaan siinä mukana jollain tavalla, siinä kiusauksessa sitten.”

Toisaalta myös koko koulu saattoi olla mukana kiusaamassa yhtä oppilasta ja sen yhden kiusaamisesta muodostui muita oppilaita yhdistävä normi ja kirjoittamaton sääntö.

Naisopiskelija: ”--- Kyllä mä itekin muistan, et se oli aika koomista oikeesti ja se oli huvittavaa et se oli oikeestaan koko koulun semmonen naurunaihe. Vähän kaikki sitä (kiusattua) kahteli, kyllähän se kieltämättä on vähän poikkeavaa, et sellanen neljäsluokkalainen itkee täyttä huutoo jos joku vie sen kynän ja kumin. --- Vähän sellasta et ei nyt tosiaan keksitä muuta niin mennäänpäs kiusaamaan tota Jonia. --- ”totta kai se jatku kun kaikki piti sitä semmosena yleisenä huvina sen kiusaamista . ---”

Koululaiset kertoivat haastatteluissa, että luokissa tai koulussa oli aina yksi sellainen oppilas, jonka kaikki tiesi olevan kiusattu. Se, miltä toisen kiusaaminen tuntui, riippui uhrista ja tilanteesta. Muutama koululainen mainitsi, että koko

luokka oli ollut mukana jonkun kiusaamisessa ja että se oli kuulunut oppilasryhmän yhteiseen hauskanpitoon.

Haastateltavien mukaan kiusaaminen ei välttämättä ole kovin näkyvää, vaikka kiusaajina toimisikin useampi oppilas. Kun kiusaamisesta on muodostunut toimintanormi ryhmässä, on hyvin vaikeaa toimia kyseisen normin vastaisesti ja alkaa esimerkiksi puolustaa kiusattua. Sitä, että kiusaaminen voi olla luokkaryhmälle tietynlainen toimintanormi, perustelee esimerkiksi se, että opiskelijoiden mielestä kaikki luokassa tai koulussa tiesivät kiusaamisesta, oppilaat eivät pyrkineet lopettamaan sitä tai puuttumaan, kiusaamista pidettiin ryhmän yleisenä huvina ja uhria yhteisenä naurunaiheena.

Naisopiskelija: ”--- se oli lähinnä semmosta piilokiusaamista. Koko luokka periaatteessa oli jollain tavalla (mukana), en ollut kenekään kaveri meidän luokalla, mut toisaalta ei mulle tullut kukaan suoraan haukkumaan. ---”

Henkilökunnan haastatteluissa mainittiin kiusaamistilanteista, joissa kiusaamisesta oli tullut laajempi ilmiö ja moni oppilas oli siinä mukana. Yksi henkilökunnan jäsen kuvailee, miten kiusaaminen saattoi kehittyä ja miten entistä useampi oppilas tuli siihen mukaan:

Henkilökunnan miesvastaaja: ”--- se hetki on niin totaalinen, kun on ryhmittymiä, joita on jonkun mielestä kohdeltu väärin ja sitten se ryhmä saa niitä kannustajia, sitä apumiestä ja sitä seuruetta siihen mukaan. Ja kyllähän se kiusaaminen voi, jos on niin, että se yhtään ei tää kiusattu pysty pitämään puolia, niin sehän voi kyllä saada aikaan, niin että sitä tulee paljonkin sitä katsojaa siihen. Ja se on pahinta, mutta harvoin se sille tasolle pääsee. Ja kiusatun puolellekin nykyisin niin aina silloin tällöin löytyy tukijoita. Mutta etupäässä ehkä se tahtoo se hiljasten naureskelijoitten joukko lisääntyä siinä kiusaajien puolella.”

Henkilökunnan miesvastaaja: ”Kyllä se on se, että ensisijaisesti tulee mieleen, että joku hiljaisempi oppilas otetaan semmoiseksi riemun kohteeksi, jossa katsotaan että miten se käyttäytyy, kun sitä vähän herkistää. Siitä tulee sellaista huvia jollekin tai monellekin. ---”

Aineistosta tuli esiin muutamia tilanteita, joissa tietyn oppilaan kiusaaminen näytti olevan luokan tai koko koulun yhteinen normi ja toimintamalli. Myös

henkilökunta oli havainnut saman ilmiön siitä, miten yhden oppilaan kiusaamisesta voi tulla oppilaiden yhteistä huvia ja ajanviettoa.

6.1.2. Ryhmä kiusaa ja syrjii yksilöä

Opiskelijoiden haastatteluissa keskusteltiin paljon syrjinnästä kiusaamismuotona eli siitä, kun yhtä oppilasta ei oteta mukaan oppilasryhmään tai hänet jätetään huomiotta. Kiusatun kanssa ei tällöin haluta olla kanssakäymisissä ja tilannetta kuvataan esimerkiksi näin:

Naisopiskelija: ”Tommosta kaikista pahinta on just se, että näkyvästi selän takana puhutaan pahaa. Se varmaan sattuu kaikista eniten, että huomaa miten kaikilla muilla on kaverit siinä ympärillä ja sit aina kun tulee siihen niin käännetään selkä pois päin.”

Opiskelijat kuvasivat, miten luokkaan muodostui kaveriryhmiä ja usein jäi ulkopuolisia oppilaita, jotka eivät kuuluneet oikein mihinkään ryhmään. Oma ryhmä ja se, ettei siihen haluta muita, tuotiin selvästi esille ja syrjitylle osoitettiin hänen sosiaalisesti heikko asemansa luokassa. Muutama opiskelija kuvasi sitä, kuinka vaikeaa tai mahdotonta oli kiusattuna päästä kaverijoukkoon ja kuinka herkästi osoitettiin se, ettei uhria haluttu mukaan ryhmään. Se, mihin kaveriporukkaan kuuluu, on nuorille tärkeää ja rajanveto ”meidän” ja ”noiden” välillä voi olla hyvinkin tiukkaa nuorten parissa. Se, että joku luokassa on pitempään yksinäinen, voi johtaa siihen, että kaveriporukan löytäminen on entistä vaikeampaa:

Naisopiskelija: ”No ehkä sitten jos niille sanotaan niille oppilaille siellä ala-asteella, että ottakaa tuo mukaan siihen porukkaan ja sit ne on kumminkin vähän siellä ulkopuolisena aatellu, että tuossa täytyy olla jotain vikaa, kun nuokaan ei huoli sitä mukaan, niin sitten jos nekään ei huoli sitä, niin ne tavallaan osallistuu myös siihen kiusaamiseen.”

Opiskelijat kuvaavat paljon sitä, millaista on tulla uutena oppilaana luokkaan. Oman ryhmän ja kaveriporukan löytäminen ei ole aina vaivatonta, koska luokkaan on jo muodostut niin sanotut pikkuryhmät tai kuppikunnat. Näihin kaveriporukoihin voi olla todella vaikeaa päästä uutena oppilaana mukaan.

Mitä vanhemmaksi oppilaat kasvavat sitä enemmän kiusaaminen nähdään muuttuvan hienovaraisemmaksi ja huomaamattommaksi; opiskelijoiden mielestä kiusaaminen lukiossa olikin lähinnä syrjivää käytöstä. Kiusaaminen voi myös alkaa jopa vasta lukiossa. Yksi lukiossa kiusattu opiskelija kuvaa, että ei tuntenut oloaan tervetulleeksi oppilasjoukkoon. Hänestä juoruttiin ja puhuttiin selän takana pahaa sekä syrjittiin. Lukiossa kiusaaminen näytti liittyvän vahvasti kaveriporukoiden muodostumiseen ja siihen, että kiusattu pudotettiin sosiaalisesta piiristä pois. Ei välttämättä edes sanottu mitään, oltu tekemisissä tai saatettiin kohdella toista ihmistä kuin ilmaa.

Suuri osa haastatelluista koululaisista oli sitä mieltä, että syrjintä on yksi kiusaamisen muoto, etenkin jos oppilas itse haluaisi tulla mukaan joukkoon. Yksi koululainen kuvasi omaa kiusaamistaan niin, että hänet jätettiin aina ryhmän ulkopuolelle ja puhuttiin selän takana pahaa. Koululaisten haastatteluissa mainittiin kuitenkin myös siitä, ettei syrjintä aina ole heidän mielestään kiusaamista, vaikka siitä mieli pahoitetaankin. Osa koululaisista oli kuitenkin sitä mieltä, että kaikki pitäisi ottaa mukaan kaveriryhmään, ettei kukaan olisi yksinäinen.

Henkilökunnan haastatteluissa vastaajat kuvasivat suhteellisen vähän ainoastaan syrjintää kiusaamisena, mutta kaikki mainitsivat sen olevan yksi kiusaamisen muoto. Kaksi naisvastaajaa kuitenkin kuvailivat, miten joitain oppilaita oli syrjitty. Näiden syrjittyjen nuorten kanssa ei juteltu, eikä heitä otettu mukaan porukkaan ja heidät jätettiin ryhmän ulkopuolelle. Henkilökunnan voi olla vaikeaa erottaa milloin on kyse syrjinnästä kiusaamisen muotona ja milloin oppilas haluaa olla vain omissa oloissaan:

Henkilökunnan naisvastaaja: ”--- meillä tossa nyt joku nuori, joka on aika yksin, mutta tavallaan jotekin meille on tullu semmonen tunne, että on persoonasta kysymys. Että ei häntä mitenkään syrjittä. Tääkin on poika, mikä mulla tulee nyt mieleen ensimmäisenä. Että (mieltii) varmaan, jos mentoreilta kysyis tai joltakin, niin ehkä sellasta kiusaamista, no ei se kyllä oo kiusaamista, mutta sellasta tuen tarvetta varmaan olis kyllä lukiossa. Mutta en mä nyt tiedä johtuuko se kiusaamisesta vai johtuukose esimerkiksi siitä, että on vaikeeta koulussa. ---”

Aineistossa kuvattiin paljon sitä, miten luokkaan muodostuu kaveriryhmiä ja kuinka ryhmän ulkopuolelle jää usein oppilaita, jotka eivät siihen kuulu. Nuorille näyttääkin olevan tärkeää osoittaa se, mihin ryhmään kuulutaan. Toisaalta nuoret helposti osoittavat toiselle oppilaalle hänen heikon asemansa ryhmässä ja sen, ettei hän kuulu joukkoon.

6.1.3. Kiusaaminen tyttöryhmissä

Opiskelijat kuvasivat tyttöjä kiusaajina kierompina ja kielellisesti taitavampina kuin pojat. Tytöille ominaista oli selän takana kieroilu ja jonkin asteinen manipulointi. Tyttöjen kiusaaminen näytti liittyvän suoraan ystävyysuhteisiin ja usein kaveritkin saattoivat olla kiusaajia.

Naisopiskelija: ”Meillä oli sellanen tyttöporukka, joka huomautteli mulle vaatteista ja hiuksista ja sä käyttäydyt tyhmästi ja vähän sä oot tyhmä. Sitten muut ei oikeestaan siihen reagoinut, et ne pari aina sano niitä juttuja ja sitten ne muut oli siinä et ollaan me ton kavereita mutta kuitenkin ei sanota siihen mitään. ---”

Naisopiskelija: ”Et hengataan koko ajan yhdessä vaikka sitten ollaan toiselle tosi ilkeitä.”

Kaksinaamaisuus ja selän takana puhuminen näyttävät kuuluvan tyttöjen välisiin kiusaamisiin:

Naisopiskelija: ”--- Meillä oli kanssa semmonen blokkijako luokassa. Ja siellä oli ne tietyt tytöt, esimerkiks meidän luokassa oli semmosia, jotka aina näytti aina semmosta hirveen ystävällistä kaikille, mutta sit ne kumminkin naureskeli selän takana. Et se oli tämmöstä. Ja sillä tavalla että se vaihteli aina tilanteen mukaan ja ihmisen mukaan ja kiusatun mukaan, että näyttikö ne sen kiusaamisen vai oliko ne vaan silleen vähän taka-alalla.”

Tyttöjen väliset suhteet saattavat tuntua ulkopuolisesta kovin sekavilta ja monimutkaisilta. Tästäkin johtuen tyttöjen välistä kiusaamista on hankala ulkopuolisen havainnoida. Opiskelijat kuvasivat tyttöjen väliselle kiusaamiselle olevan ominaista se, että välillä joku tytöistä otettiin mukaan kaveriporukkaan ja välillä taas torjuttiin. Nuorten tyttöjen sosiaaliseen peliin näytti usein kuuluvan se, että kavereita vaihdettiin usein ja erityisen tärkeää oli se, mihin ryhmään kuului:

Naisopiskelija: ”Mulla on ollut sellasta, et mulla oli kolme tosi hyvää kaveria ja me oltiin aina yhdessä ja kaikki oli ihanaa ja sit ne yhtäkkiä jätti mulle jonkun lapun et me ei nyt enää haluta olla sun kavereita ja sit ne rupes dissaamaan mua ihan hirveesti. Aina kuuli kun ne puhui musta selän takana.”

Naisopiskelija: ”Meitä oli ala-asteella likkoja neljä ja meillä oli pieni porukka ja sellasta et ole sä tänään mun bestis niin mä olen sit huomenna tuon toisen bestis. Me ollaan nyt tänään kahdestaan, ei olla noiden kahden muun kanssa ollenkaan.”

Opiskelijoiden haastatteluissa tuli selkeästi ilmi, että tytöt saattavat yllättäen ilmoittaa kanssasisarelleen, etteivät halua olla hänen kanssaan ja torjuvat näin uhrin julkisesti. Tyttöjen sosiaalisten verkostojen tärkeyttä ja syrjimistä puolustettiin sillä, että ei ketään voida pakottaa olemaan kenenkään kanssa kaveri tai olemaan samassa kaveriporukassa:

Miesopiskelija: ”--- Et ei se oo sellasta letistä repimistä ja kirkumista vaan kyl se on enemmänki sen ryhmän ulkopuolelle joutumista. Et en mä tiedä, ei ketään voida kuitenkaan pakottaa meneen mihinkään ryhmään, jos ei se toimi. Ku kyllähän ne henkilökemiat on se, mikä sen ryhmän tekee. ---”

Myös henkilökunnan haastatteluissa mainittiin tyttöjen sosiaalisille suhteille olevan ominaista ystävien vaihtaminen ja selän kääntäminen.

Henkilökunnan naisvastaaja: ”--- Mutta siis kun se on se, että minkä ne mieltää kiusaamiseksi. Kun sehän on, että varsinkin tytöt niin ne on hyvin semmosia tällä lailla kulkevia monet, että nyt yhtäkkiä ne on, että ne on niin kuin vihamiehiä, jotkut kaks tai kolme ja sitten hetken päästä ne on taas kavereita. ---”

Erityisesti tytöille näyttää olevan merkitystä sillä, että mihin ryhmään ja kaveriporukkaan kuuluu. Jopa suoraan voitiin tulla sanomaan, että et kuulu joukkoon. Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin, että jos esimerkiksi kiusaaja rikkoi kaveriryhmien rajoja ja halusikin olla kiusatun seurassa ystävällisin aikein, niin vilpittömyyttä oli vaikea uskoa.

Naisopiskelija: ”Sillon kanssa kun mä oli yläasteella niin olin justiin tää ujo ja sillä lailla hiljanen tyttö ja vähä vetäytyväkin, niin sillon huomasi, että jotkut ihan tämmöset, mitä ainakin sillon piti, että ne on tosi koviksia tyttöjä, niin ne tuli jutteleen ja kyseli kaikkee, niin

siinä vaiheessa tuli vähän sellanen olo, että no hei, että mitä te nyt oikein teette, että yht’äkkiä tulee jutteleen. Että siinä vaiheessa rupes vähän miettiin, että nauraaks ne nyt mulle, vaikka se oli varmaan just sitä, että menee jutteleen ja näyttää sitä, että pitää kaverina.”

Haastatellut koululaiset kuvasivat tytöille ominaista kiusaamista niukemmin kuin opiskelijat. He kuvasivat tyttöjen kiusaamista lähinnä sanalliseksi, keskustelevalaksi ja henkiseksi. Tyttöjen kiusaaminen oli suurimman osan mielestä juoruamista, kuiskuttelua, haukkumista ja selän takan puhumista. Koululaisten mielestä tytöt myös syrjivät toisiaan, eivätkä huoli uhria mukaan. Kiusaajatyttöjä kuvattiin koviksiksi ja, että he pitävät itseään parempina kuin muut. Ero poikakiusaajiin nähtiin siinä, että pojat ovat enemmän huomionhakuksia kiusaamis-käyttäytymisellään. Yksi koululaisista huomioi, että pojat eivät niinkään syrji ja he ottavat helpommin porukkaan, vaikka eivät pitäisi henkilöstä. Koululaisten mielestä pojat kuitenkin kiusaavat suuremmin, äänekkäämmin ja kovakouraisemmin kuin tytöt.

Sekä opiskelijoiden että koululaisten mielestä tytöt eivät niinkään kiusaa fyysisesti kuten pojat. Joskus kuitenkin fyysistäkin kiusaamista on ollut henkisen lisäksi:

Naisopiskelija: ”Mulla kun oli yläasteella se, että mua nimitettiin huoraks. Aika yleistä varmaan tyttöillä. Sitten mun hiuksia poltettiin sytkärillä ja semmosta ihan outoo. Et yht’äkkiä joku vaan tuli ja hiukset kärkehti. ---”

Koululaispoika: ”--- Ja tytötkin lyö, jos ne kunnolla suuttuu.”

Mielenkiintoista tyttöryhmien kiusaamisessa oli se, kuinka tiiviisti kiusaamistilanteet liittyvät tyttöjen välisiin ystävyysuhteisiin. Kiusaaja ja uhri saattavat jollain tapaa olla ystäviä keskenään, vaikka kiusaamista esiintyisikin välillä.

6.1.4. Kiusattu oppilasryhmässä

Luokka- tai opetustilanteessa kiusatun voi tunnistaa monen yleisimmän tuntomerkin ja käyttäytymistavan avulla. Opiskelijoiden haastatteluissa mainittiin eniten tuntomerkkeinä kiusatun syrjään vetäytyminen, yksinäisyys luokassa sekä

ryhmätöiden yksin tekeminen. Kiusattu saattaa erottua ryhmästä myös muunlaisena poissaolona, esimerkiksi toistuva pinnaus tai lintsaus saattaa olla viesti nuoren pahasta olost ja kiusaamisesta. Myös se, ettei nuori halua enää vastata tai osallistua tunnilla kuten ennen, saattaa olla merkki kiusaamisesta. Osa opiskelijoista kuitenkin muistuttaa, että opettajien voi olla vaikea nähdä oppilaiden välisiä suhteita, etenkin kun opetettava luokka vaihtuu usein ja heillä on jatkuva kiire.

Koululaisten haastatteluissa tuli esiin, että kiusattu on yksin ja hänen entiset ystävät eivät enää ole hänen kanssa. Koululaisten mielestä oppilaiden keskinäisiä ystävyysuhteita ja puhetapoja tarkkailemalla voitaisiin tunnistaa ryhmän kiusattu. Muutama koululaisista kuvasi, miten uhria voidaan kiusata oppitunnillakin, esimerkiksi ilveilemällä, pilkkaamalla, huutelemalla. Luokassa kiusaaminen on ilmeisesti kuitenkin aika harvinaista.

Haastateltavien mukaan silloin, kun oppilaat jakaantuvat opetustilanteissa pareihin tai ryhmiin, kiusattu jää usein yksin ja ryhmän ulkopuolelle; kukaan ei halua ottaa häntä mukaan joukkoon. Yksi opiskelija kuvasi, miten hän kiusattuna teki aina kaikki ryhmätyönsä yksin. Kun ryhmätyö muiden luokkalaisten kanssa ei onnistunut ja kaikki syrjivät, se tuntui ainoalta vaihtoehdolta, etenkin kun opettaja hyväksyi yksintyöskentelyn. Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin myös se, että voi käydä niinkin, että kiusattu joutuu tekemään ryhmätyön yksin parista huolimatta ja toisen ei tarvitse osallistua itse työn tekemiseen.

Suurimman osan koululaisten mielestä kiusattu oppilas voidaan tunnistaa siitä, että hän on paljon yksin ja ryhmätöitä tehdessä hän jää aina ilman paria. Yksi oppilas kuvasi, että kun ryhmätöitä aletaan tehdä, kiusattu jää hiljaisena nurkkaan muiden aloittaessa. Kiusattu tietää, ettei kukaan halua hänen kanssaan samaan ryhmään. Kiusatun tai syrjityn yksinäisyys voidaan tunnistaa esimerkiksi siitä, miten kiusattu on asettunut muuhun ryhmään nähden.

Koululaistyttö: ”No ainakin kattoo niitä, että miten ne (kiusatut) tunnillakin käyttäytyy. Koska kyllä, jos on kiusattu, niin kyllä se niin kun on ihan oudossa paikassa, tai se näyttää siltä ainakin.”

Opiskelijoiden mukaan kiusatun voi tunnistaa myös oppilaan arkuutena ryhmässä; oppilas saattaa pelätä avata suutaan, koska varoo sanomasta mitään kiusaamiseen provosoivaa. Koululaisten haastatteluissa mainittiin, että kiusattu on hiljainen, eikä osallistu opetukseen tai viittaa, vaikka osaisikin. Luokassa on tällöin kireä ilmapiiri ja vapaa kommunikaatio ryhmän kesken on häiriintynyt. Myös yksi koululainen kuvaa kiusaamisluokan ilmapiiriä ahtaaksi ja sellaiseksi, ettei kukaan uskalla sanoa mitään. Yksi kiusattu opiskelija kuvaa luokan tunnelmaa uhrin näkökulmasta näin:

Miesopiskelija: ”Se, että kiusatun pitää varoa joka ikistä sanaansa. Koska jos sattuu sanomaan jotain omasta elämästään, niin siellä on joku semmonen, että se sana menee sen korviin ja tulee suusta ulos ja ”bloh” koko koulu tietää sen heti. Että täytyy tämmösiä, möläyttelijöitä sitten vähän varoa siellä. Ei sitä kauheesti, sitä istutaan hiljaa penkillä ja odotetaan tunnin alkua tai sitten tunnilla se on vaan se, että opettaja kun kuulustelee läksyjä, niin koetat olla parempi kun se kiusaaja.”

Kiusattu voi olla vaikea tunnistaa luokkaryhmästä, mutta tietyissä tilanteissa, kuten esitelmien pidossa, opettaja voi tarkkailla ryhmän tai joidenkin oppilaiden reaktioita. Sekä koululaisten että opiskelijoiden mielestä kiusattuun usein suhtaudutaan kaikkea muuta kuin neutraalisti ja usein esitelmänpidosta pyritään tekemään uhrille nöyryyttävä tilanne.

Koululaistyttö: ”Niin jos menee vaikka jotain esitelmää pitämään luokan eteen niin sitten ne matkii ja nauraa siellä ihan tahallaan.”

Miesopiskelija: ”--- oikeestaan sen huomaa sitten vaikka jostain esitelmän pidostakin sillä lailla, että joittenkin esitelmät, niihin reagoidaan sitten tietyllä tavalla. Että se kiusatun esitelmä, muun muassa jos kuulee aiheen, että mää aattelin pitää teille hevosista (huokaisee raskaasti esittäen luokan reaktiota), luokka on silleen, että voi ei hevosista. Vaikka sinänsä hevonen on aihe siinä missä kaikki muutkin aiheet, mutta kun se on tämän, niin voi kauhee.”

Myös henkilökunta näyttää huomaavan ryhmätyötilanteissa kiristyvän tunnelma kiusatun kannalta; muutama vastaaja kertoi miten aina sama oppilas ei meinaa päästä minkään ryhmän jäseneksi tai jää kokonaan yksin. Toinen naisvastaaja taas

oli huomioinut, ettei pareja synny luokassa luonnollisesti, vaan aina jää yksinäisiä oppilaita.

Erikoista on, että opiskelijoiden mukaan tällainen luokkatilanteessa kiusaaminen on ulkopuolisen vaikea tunnistaa, vaikka opettaja on tilanteessa läsnä. Tällainen julkinen kiusaaminen on vaikea tunnistaa henkiseksi väkivallaksi. Kuitenkin yksi koululainen toteaa, että kyllähän opettajien luulisi huomaavan kiusaamisen, jos tunnilla huudellaan ja haukutaan muita.

Naisopiskelija: ”No se on varmaan aika piilossa siellä silleen, että jos tää kiusattu vastaa vaikka väärin tai vahingossa käyttää vaikka vähän liian hienoo sanaa tai jotain, niin semmosta tuhahtelua tai sellasta, että mikähän tuokin nyt oli olevinaan.”

Naisopiskelija: ”Meillä oli yläasteella silleen, että jos joku vastas väärin, niin koko luokka repes. ---”

Yksi henkilökunnan vastaaja lopuksi kuitenkin summaa, että kiusattua ei ole minkään vihjeiden tai tuntomerkkien perusteella helppoa tunnistaa, jos ei ole saanut minkäänlaista selkeää vihjettä tai viestiä siitä, että luokassa kiusataan. Toinen vastaaja toteaa, että aikuisen on vaikea ylipäänsä eläytyä nuorten maailmaan, saati sitten havaita sieltä kiusaamista.

Henkilökunnan miesvastaaja: ”--- Ja sen ilmiön aistiminen ja tarkkailu, niin huomaa selvästi, että tuossa on nuorten maailma, jossa tapahtuu ja kuhisee. Ei aikuinen opettajana pysty siitä paljon irti ottamaan. Se elää omaa kulttuuriaan kuitenkin ja oma maailma, jonka ne pystyy peittämään.”

Syrjäytyminen ja yksin oleminen ovat opiskelijoiden ja koululaisten mielestä selviä merkkejä kiusaamisesta. Kiusaaminen tapahtuu usein välitunneilla, joten opettajan on vaikea nähdä ja tarkkailla tilanteita. Etenkin tyttöporukoiden välisiä kahnauksia on opettajan erittäin vaikea huomata tai tunnistaa. Fyysinen kiusaaminen on helpompi havaita kuin epäsuora, mutta pääsääntöisesti kiusaaminen yritetään aina pitää aikuisilta piilossa. Jo ala-asteikäinen ymmärtää kiusaamasta opettajan nähden.

Yksi tapa välttää kiusaamista, esimerkiksi välitunnilla tai koulun jälkeen, on pysytellä mahdollisimman lähellä opettajia ja kaukana muita oppilaita. Tällaisesta käytöksestä opettajat voivat opiskelijoiden mukaan tunnistaa kiusaamisen uhrin.

Miesopiskelija: ”--- Ja sitten se oli semmonen, kun vaan pääsit riittävän lähelle opettajien huonetta. Että aina kun tulee jotain, niin voit hippasta sinne. Se pitää kummasti ihmiset loitolla. --- Niin, koska sitten, mulla oli pitkään silleen, että ei uskaltanu lähteä kotiin ennen kun nää, suurin osa luokasta on lähtenyt. Ja sitten piti odottaa että ne viimeisetkin pihassa olijat lähtee pois ja sitten mä käytin koulussa takaovea, että mä lähdin sieltä, mistä henkilökuntakin lähtee pois, kun sieltä pääsee nopeemmin. Mutta koulumatkoja, koulumatkat sitten pelotti hyvin paljon, niin sit se oli vähän semmosta soutamista sitten edestakasin.”

Opiskelijoiden haastattelussa mainittiin usein siitä, etteivät opettajat aina tiedä tai välitä kiusaamisesta. Vaikka, etenkin epäsuoran, kiusaamisen havaitseminen voi olla erittäin haastavaa, on silti ongelman olemassaolo muistettava, eikä asiaa saisi sulkea mielestä pois:

Miesopiskelija: ”--- Eli ensimmäinen merkki oikeestaan siitä, että koulukiusaamisesta ei välitetä, niin on se, että meidän koulussa ei kiusata. Se on ensimmäinen merkki piittaamattomuudesta. Jokaisessa systeemissä on jotain semmosta pientä tai suurempaa kiusamista, mutta se, että ei oo kiusaamista, niin ei ne voi mitenkään tietää kaikkia oppilaiden välisiä suhteita siellä.”

Henkilökunnan haastatteluissa lähes kaikki vastaajat mainitsivat, että on tärkeää tarkkailla oppilaiden sosiaalisia suhteita, ilmapiiriä ja ryhmittymiä, esimerkiksi kiusatun voi erottaa istumajärjestystä tarkkailemalla tai siitä, ketä ei oteta porukoihin. Uhrin voi huomata helpoiten suorista kiusaamisteoista, mutta myös kiinnittämällä huomiota siihen, kuka ryhmästä vetäytyy ja kuka on yksin. Kiusatun saattaa erottaa joukosta pienistä asioista, esimerkiksi jos jollekin oppilaalle anneta karkkia. Kiusatun siis erottaa henkilökunnan mielestä helpommin koko ryhmää tarkastelemalla, kuin uhrin persoonallisuuden piirteitä huomioiden. Yksi miesvastaaja kuvailee, että kiusaamistilanteen voi aistia siitä, että luokkaan syntyy erotteluja ja tietynlaisia porukoita sen mukaan kuinka suosittuja oppilaat ovat. Vastaajaa kuvaili, miten kiusattu saattaa selkeästi vältellä

kiusaajaa menemällä eri ryhmään. Kuitenkin jos kiusaaminen on vain muutaman henkilön välinen asia, niin luokkatasolla se ei välttämättä aikuiselle asti näy.

Henkilökunnan haastatteluissa puhuttiin paljon siitä, miten kiusattu käyttäytyy suhteessa muuhun oppilasryhmään. Muutama vastaaja kuvasi, miten välituntikäyttäytymisestä voidaan päätellä jotain:

Henkilökunnan miesvastaaja: ”Siellä välitunneilla huomaa tavallaan nää tällaset ryhmät, jotka liikkuu. Ja sen huomaa välituntitilanteessa selkeesti semmosia laumailmiöitä, että ryhmä liikkuu jonkun yhden ihmisen suhteessa. Että se toinen lähtee välttelemään ja menee pois ja se ryhmä tulee perässä. ---”

Henkilökunnan naisvastaaja: ”--- Semmonen tulee mieleen, että joskus vuosia sitten tässä koulussa oli yks semmonen tyttö, mä huomasin että se oli kyllä semmonen. Että hänelle sitten henkisiä vaikeuksia myöhemmin oli, mä kuulin siitä ja tapasinkin häntä sitten. Niin se istu kyllä kaikki välkät sillai mun työhuoneen vieressä oli semmonen penkki. Ei nyt ihan kaikki välkät, mutta hirveen usein siinä, että sen mä huomasin silloin että. Mutta vaikka mitä yritti, niin se ei ite uskaltanu mennä niihin porukoihin eikä muut ottanu häntä. ---”

Kiusatun voi aineiston mukaan tunnistaa oppilasryhmästä helpoiten tarkkailemalla luokan sosiaalista rakennetta ja sitä, kuka jatkuvasti jää porukan ulkopuolelle. Kiusattu on oppilasryhmässä syrjään vetäytyvä ja yksinäinen, eivätkä muut oppilaat mielellään ole hänen seurassaan.

6.1.5. Ryhmien välinen kiusaaminen

Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin vain muutama tapaus, joissa ryhmä oli kiusannut toista ryhmää. Valitettavan usein uhrina on kuitenkin yksinäinen henkilö ja näin tekee kiusaamisesta vieläkin epäreilumman.

Opiskelijoiden haastatteluissa mainittiin, että ryhmien välisiä konfliktitilanteita saattaa syntyä esimerkiksi eri luokkien tai erityisluokkien kanssa, tai tyttöjen ja poikien välille. Yksi opiskelija oli sitä mieltä, että kaikenlaiset koulussa muodostetut erityisryhmät tai –luokat edesauttavat ryhmien eriarvoisuutta, erottamalla nämä oppilaat muista, ja siten lisäävät ryhmien välisiä yhteenottoja ja kiusaamista. Erityisluokkalaiset saattavat olla kiusaajia, kiusattuja tai molempia,

koska heillä on ristiriitaisen asemansa, jota luokan erikoisjärjestely ruokkii. Muutama maininta opiskelijoiden haastatteluissa tuli sitä, että myös luokkien välille saattaa syntyä kiusaamista. Jos luokkajaot ovat osuneet niin, että joku luokka on esimerkiksi hiljaisempi, niin tämä oppilasryhmä joutuu helposti uhriksi. Luokan sisälle voi myös muodostua tytöt vastaan pojat -asetelma, jossa kiusaaminen saattaa jatkua vuosia.

Koululaiset kuvasivat haastatteluissaan, että luokka jakaantuu kaveriryhmiin, joiden välille tulee ristiriitoja ja kiusaamista. Ryhmät jakaantuvat esimerkiksi hiljaisiin ja koviksiin eli suosittuihin ja usein hiljaiset joutuvat kiusaamisen uhriksi. Yksi koululainen mainitsee, että usein kiusaaminen tapahtuu luokan sisällä, niin että kiusaaja ja uhri ovat samalla luokalla.

Koululaistyttö: ”Oma luokka tuntee oman porukan parhaiten, niin siitähän on hyvä tietää kaikkee sitten.”

Koululaispoika: ”Ja sitten kun on aina samaan aikaan samassa paikassa, niin on helppo kiusata. Kun rinnakkaisluokat tapaa aika harvoin. Se kiusaaminen menee pieneks.”

Yksi opiskelija kuvasi, että kiusaamistilanne saatettiin yleisesti nähdä luokassa niin, ettei ketään kiusattu henkilökohtaisesti vaikka syrjään saattoi jäädäkin oppilaita, jotka kuitenkin itse kokivat olevansa syrjäytyneitä ja kiusattuja.

Naisopiskelija: ”En mä tiedä, ehkä meillä jakaantu silleen että tytöt ja pojat ja pojat kiusas tyttöjä ja tytöt poikia. Ja sit se paisui semmoseks kauheeks riehumiseks siellä luokan sisällä. Ja ehkä siinä oli toisaalta syrjässä niitä ihmisiä, mut niin kun mä sanoin, ei meillä silleen kiusattu ketään henkilökohtasesti. Mut silleen toisaalt, et tyyppi on semmonen hirveen suosittu ja semmonen, joka vetää magneetin lailla muita puoleensa ja sitten jos ei ite kuulu siihen, niin sit se ehkä tulee jotain semmosta et mä oon huonompi tai vähemmän suosittumpi tai.”

Luokassa tyttöjen välille saattaa muodostua erilaisia ryhmiä, joiden välille syntyy ristiriitoja ja kiusaamista. Yksi opiskelija kuvasi, miten yläasteella luokka jakaantui kahteen tyttöryhmään: toisaalla olivat vahvat, määrätietoiset ja äänekkäät tytöt ja toisaalla hiljaisemmat ja vetäytyvämmät tytöt. Hiljaiset tytöt kokivat toisten kiusaavan heitä, esimerkiksi he luulivat äänekkäiden tyttöjen

nauravan heille, vaikka tosiasiaa nämä nauroivat jollekin muulle asialle. Hiljaiset tytöt valittivat kiusaamisesta opettajille moneen kertaan ja lopulta joutuivat kuitenkin itse pyytämään anteeksi, sillä olivat käsittäneet tilanteen väärin. Asia kääntyikin lopulta niin päin, että hiljaiset tytöt olivat pistäneet toiset hankalaan tilanteeseen ja siis kiusasivat syyttämällä kiusaamisesta, vaikkei sellaista tosiasiaa esiintynyt. Lisäksi kahden eri luokkien tyttöryhmät voivat kiusata toisiaan, esimerkiksi yhden opiskelijan kertoman mukaan liikuntatunnilla rinnakkaisluokan tytöt nauroivat ja osoittelivat heitä.

Opiskelijoiden haastatteluissa mainittiin, että etenkin lukiossa luokka jakaantui ryhmiin ja kiusaamista esiintyi erilaisten ryhmien välisenä syrjintänä. Yhden esimerkin mukaan tiettyyn oppilasryhmään, niin sanottuun kastiin, kuului omasta mielestään jotenkin parempia ihmisiä, eikä tähän ryhmään huolittu muita nuoria mukaan, esimerkiksi luokassa oppilaat eivät voineet mennä istumaan vierekkäin, jos he kuuluivat eri ryhmiin. Myös opettajan voitiin nähdä osallistuvan tällaiseen syrjivään käytökseen tai ainakin tukevan tällaista luokan ryhmäjakoja suosimalla tiettyjä oppilaita ja tarjoamalla etuuksia, joita muut eivät voineet saavuttaa.

Koulun henkilökunnalla ei ollut paljon kokemuksia ryhmien välisestä kiusaamisesta. Vaikka joitain ryhmien välisiä ristiriitoja oli esiintynyt, esimerkiksi kylien tai tyttöryhmien välisinä valtataisteluina, oli vaikeaa sanoa olivatko ne varsinaisia kiusaamistilanteita vai ei.

Henkilökunnan miesvastaaja: ” --- Mutta enempi ehkä sitten tulee tämmösiä, onko ne nyt klaaneja, tai erilaisten tällasten ryhmien välisiä jännitteitä, että on esimerkiksi siinä sitä. Joinakin vuosina oli esimerkiks tää hiphoppari skini asetelma, tän tyyppisiä. Nyt ei taas oo niin selkeesti tän tyyppisiä, mutta niissä on joskus näkyny. Se on vaikee sanoo, että onko se suoranaista kiusaamista, mutta selkeesti tavallaan semmonen jännitteinen asetelma.”

Ryhmien välinen kiusaaminen edellyttää sitä, että muodostuu kaksi ryhmää, joiden välille syntyy jokin ristiriita. Tällainen tilanne vaikuttaa suhteellisen harvinaiselta, mutta muutamia tapauksia löytyi, kun vastaajat pohtivat asiaa tarkemmin. Yleisimpiä tilanteita ryhmien välisestä kiusaamisesta ovat ne, kun luokan sisällä muodostuu kaveriporukoita, joiden välille syntyy valtataistelua.

6.2. Kiusaajaryhmän toimintaan vaikuttaminen kiusaamisen loppumiseksi

6.2.1. Kiusaajien ja vahvistajien kuvailua

Opiskelijat ja koululaiset kuvasivat haastatteluissaan kiusaajia ja heidän vahvistajiaan. Melkein kaikissa heidän kuvailemissaan kiusaamistapauksissa oli mukana kiusaajan lisäksi yksi tai useampi vahvistaja.

Koululaistyttö: ”Ne on siinä mukana niin, että ne nauravat, mutta ei ne ei rupea itse haukkumaan. Ne eivät itse aloita, vaan jatkavat sitä.”

Koululaispoika: ”Joskus nauraa siinä ympärillä ja joskus toistaa niitä samoja juttuja mitä se pääkiusaaja tekee.”

Koululaiset kuvasivat vahvistajia kannustusjoukoiksi, jotka yleensä ovat mukana kiusaamistilanteissa. Kuitenkaan syrjintätapauksissa koululaiset eivät nähneet niin helposti eroa pääkiusaajan ja vahvistajien välillä. Osa vastaajista, sekä opiskelijoista että koululaisista, koki toimineensa vahvistajana esimerkiksi naureskelemalla kiusaajien jutuille ja kiusaamisteoille.

Naisopiskelija: ”Mun mielestä ala-asteella se kiusaaminen oli semmonen Pekka Töpöhäntä meininki. Että oli Monni, joka oli se pääkiusaaja ja sitten oli Pilli ja Pulla, jotka nauro siinä vieressä. Ja sitten yhtä ihmistä kiusattiin. ---”

Opiskelijoiden haastatteluissa tuli myös ilmi, että vahvistajat mielletään kiusaajiksi siinä missä pääkiusaajakin. Yhden opiskelijan mielestä vahvistaja ei eroa kiusaajasta muutoin kuin, ettei hän itse ole aloittanut kiusaamista, eikä hänen mielestään vahvistajia tarvitse mitenkään erityisesti yllyttää tai houkutella mukaan kiusaamiseen. Jokainen päättää itse onko kiusaamisessa mukana vai ei. Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin myös se, että ryhmissä, myös kiusaajaryhmässä, on vaikeaa usein määritellä kuka on johtaja ja kuka jossain muussa roolissa. Kiusaajan ja vahvistajan roolit voivat mennä päällekkäin ja vaihtua tilanteesta riippuen.

Yksi henkilökunnan miesvastaaja kuvasi kiusaaja usein jollain tavalla ryhmän johtajatyypiksi, jotka ovat ulospäin suuntautuneita sekä fyysisesti että verbaalisesti. Kiusaajilla on hänen mukaansa kyky saada muita ryhmän jäseniä mukaan kiusaamiseen. Yksi henkilökunnan vastaaja taas korostaa kiusaajien kaksinaamaisuutta: taitava kiusaaja kiusaa selän takana ja opettajat saattavat pitää kiusaajaa kilttinä ja viattomana, vaikka todellisuudessa onkin pirullinen muita oppilaita kohtaan. Yksi henkilökunnan miesvastaaja kertoi, miten kiusaajille on pyritty korostamaan sitä, että jokainen on yksilönä vastuussa kiusaamisteoistaan, vaikka ryhmänä onkin kiusattu jotakuta. Ryhmä ei jaa syntiä, vaan oppilaan tulisi ymmärtää, että kun tekevät väkivaltaa toiselle, he ovat täysin itse vastuussa siitä.

Kiusaaminen näyttää usein olevan aggression purkamista toisiin ihmisiin. Jotkut koululaiset kuvasivat sitä, miksi he kiusaavat ja miltä se tuntuu:

Koululaispoika: ”Jos itellä on semmonen päivä, että oikein vituttaa, niin pitää tehdä sille jotain. Että kiusaa sitten jotain muuta, että ei oo ainut semmonen.”

Koululaispoika: ”No se riippuu vähän. Riippuu vähän millä päällä on. Jos vituttaa, niin se on hauskaa, mutta jos ei, niin se on vähän silleen, että pitää kiusata.”

Yksi kiusaaja myös toteaa, ettei ole juuri koskaan yksin kun kiusaa, vaan ympärillä on lähes aina muita oppilaita. Poikkeuksena hän kertoo kuitenkin sen, että jos hän suuttuu, niin silloin yleisöllä ei ole merkitystä.

Koululaiset kuvaavat tyypillistä kiusaajaa kovikseksi ja koulussa huonosti menestyväksi. Koulumenestys nähdään usein huonona asiana ja yksi koululainen kuvaa, miten jotkut saattavat jopa tahallaan huonontaa koulumenestystään:

Koululaistyttö: ”Ja voi se olla niinkin, että hyvätkin oppilaat, kun ne on huomannu, että ei oo hyvä saada hyviä numeroita, niin sit ne esittää. Kuitenkin saa hyviä, koska tietää, että ei sitä voi estää, että voi ei, mä tiedän ton, mutta kirjotan väärin.”

Sekä opiskelijoiden että koululaisten vastauksissa tuli esiin, että kiusaajat voivat olla hyvin erilaisia persoonia; kovaäänisiä rettelöitsijöitä tai jopa hiljaisia ja kilttejä ”hikuja”. Kiusaajia usein yhdistää se, että he tarvitsevat usein kiu-

saamiselle yleisön eli vahvistajat, jotta voisi osoittaa kuinka vahva, suosittu tai ”kova” hän on - ja ennen kaikkea vahvistaakseen asemaansa ryhmässä. Esimerkiksi yksi kiusattu opiskelija kuvaili sitä, kun pääkiusaajatytön kaikki kaverit olivat poissa koulusta, niin hän yritti hakeutua kiusattujen tyttöjen seuraan. Kiusaaja oli yksinäinen ja heikko ilman vahvistajaporukkaansa ja silloin ne oppilaat, joita itse on kiusannut, kelpaisivat kaveriksi.

Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin myös tapauksia, joissa kiusaajalle ei näyttänyt olevan merkitystä kiusaamisen kohteella, vaan kiusasi melkein ketä tahansa vastaantulevaa oppilasta. Näyttää kuitenkin siltä, että myös tällainen kiusaaja tarvitsee taustalleen vahvistajajoukon:

Naisopiskelija: ”--- Kun luokan edessä odotettiin, että opettaja tulee ja kaikki oppilaat oli siinä, niin se (kiusaaja) rupesi käymään jokaista läpi ja sanoi et vitsi sä oot tommonen ja sä tommonen. Kävi kaikki läpi. Et okei, koska se tunti alkaa, et pääsis pois tästä tilanteesta. --- Sitten sillä oli aina joku kaveri siinä vieressä, et ”hyvä, hyvä, joo kattokaa, kattokaa.”

Suurin osa vastaajista näki vahvistajat yhtäläillä kiusaajina kuin kiusaajatkin. Nämä kiusaamisroolit oli vastaajien helppo tunnistaa ja näitä henkilötyyppejä kuvailtiin runsaasti. Etenkin tyttöryhmien kiusaamis- ja syrjintätapauksissa pääkiusaajaa on vaikea erottaa kiusaajaryhmästä, mutta muuten näistä rooleista oltiin tietoisia.

6.2.2. Ulkopuolisten kuvailua

Moni opiskelija koki olleensa ulkopuolinen kiusaamistilanteessa ja vaikei omaa rooliaan tällaiseksi tunnistettukaan, niin usein todettiin, että kiusaamiseen ei koskaan puuttunut vaikka olisi voinut tai halunnut. Ulkopuolisena oloa ja puuttumattomuutta usein selitti tilanteessa itselleen, ettei asia minulle kuulu ja kun minä en tilanteeseen liity niin minun ei silloin tarvitse toimiakaan. Ulkopuolinen saattaa myös haluta näennäisesti pysyä puolueettomana kiusaamistilannetta ja sen osapuolia kohtaan eikä ota ”kenenkään puolia”.

Ulkopuolisuutta puolustetaan sillä, ettei kiusaamiseen olla kuitenkaan menty mukaan:

Naisopiskelija: ”Ei ryhtynyt siihen mukaan, mut oli sit vaan ihan ulkopuolella siitä.”

Ulkopuolisuudessa ja kiusaamiseen puuttumattomuudessa nähdään kuitenkin myös eettinen näkökulma siitä, että väkivallan tekoa ei pitäisi kenenkään jäädä seuraamaan sivusta puuttumatta siihen:

Naisopiskelija: ”Mut jos on ulkopuolinen, niin sekin tavallaan tukee sitä kiusaamista, koska se ei koskaan sitten puutu siihen.”

Aina kuitenkin lapsi tai nuori ei ymmärrä tilannetta kiusaamiseksi tai tule ajatelleeksi, että siihen kuuluu puuttua. sen ikäisenä on osan opiskelijoiden mielestä vaikea hahmottaa kiusaamistilannetta ulkopuolisen silmin tai ymmärtää ilmiön eri rooleja ja omaa asemaansa siihen nähden:

Naisopiskelija: ”Ei sitä varmaan itsekään tajunnut yläasteella että mähän olen nyt tässä ulkopuolinen enhän mä tässä mitään tee. Et ei osannut ajatella onko tässä itse nyt kiusaaja tai kiusattu, vai mikä tässä on.”

Koululaiset eivät juuri kuvanneet ulkopuolisen roolista, mutta tunnistivat kyllä kyseisen henkilötyypin. Yksi koululainen kuvaa ulkopuolisia tiiviisti ja perustelee heidän asemaansa ryhmässä seuraavasti:

Koululaistyttö: ”Ja sitten on sellaisia, jotka ei ole kummallakaan (puolella), että ne olisi varmaan kiusatun puolella kun ne ei uskalla sanoa, kun pian niitä itseään aletaan kiusaamaan.”

Vastaajat tunnistivat melko hyvin ulkopuolisen roolin ja selittivät paljon sitä, mitkä asiat johtavat siihen, että ulkopuolinen toimii passiivisesti kiusaamistilanteissa, eikä puutu siihen.

6.2.3. Kiusaamisen loppumista edesauttavat roolimutokset ryhmässä

Kiusaajalta apurit pois. Kaikissa opiskelijoiden ja koululaisten ryhmähaastatteluissa keskusteltiin siitä, että kiusaaminen loppuisi tai ainakin vähentyisi, jos kiusaajan ympäriltä saataisiin vahvistajat, kiusaajan niin sanottu suojamuuri pois,

jolloin kiusaaja kokisi jääneensä kiusaamistilanteeseen yksin ilman yleisöä. Yksi koululainen kuitenkin totesi, että kiusaaminen voi jatkua vahvistajista huolimatta, kun tarkoitus on alistaa toinen ihminen.

Yksi opiskelija vertaa kiusaamista tupakointiin sen sosiaalisen merkityksen vuoksi: tupakointi ei ole enää hauskaa kun jäät yksin tupakkapaikalle tai olet ainoa ryhmässä, joka tupakoi. Tällöin tupakoinnista, ja samoin kiusaamisesta, tulisi paheksuttavaa, eikä se olisi enää sosiaalisesti hyväksyttävää.

Naisopiskelija: ”--- jos ensinnäkin se porukka ois lopettanu sen naureskelemisen sille kiusaajien jutuille ja tälle näin niin ei se ois varmaan lopulta ois nähny varmaan mitään syytä kiusata, koska muut ei ois lähteny siihen sillon mukaan.”

Koululaistyttö: ”Ja sitten kun kukaan ei kato, niin ne (kiusaajat) yleensä lopettaa. Silleen ne huomaa, että hei kukaan ei kato, et nyt tää on vähän noloa. Ja sit ne lopettaa ja ne rupee jatkaa hommiensa. --- Kyllä se varmaan loppuisi, koska aika usein ne turvautuu niihin taustajoukkoihin.”

Koululaistyttö: ”Todennäköisesti se loppuisi, kun ei ne viitsisi sitä itsekseen jatkaa.”

Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin, että ehkei pelkkä kiusaajan toimintaan vaikuttaminen ole kaikkein hedelmällisintä, vaan koko ryhmän toimintaan pitäisi pyrkiä vaikuttamaan. Opettajien tulisi kiinnittää huomiota siihen, ketkä on mukana kiusaamisen vahvistamisessa ja pyrkiä puuttumaan näiden oppilaiden toimintaan ja asenteisiin. Yksi opiskelija kuitenkin mainitsi, että vahvistajilla voi olla vaikeuksia jättää kiusaaja, koska heillä on huoli siitä, miten heille itselle sosiaalisesti käy ja siirtyykö kiusaaminen heihin itseensä.

Oppilaan roolimutos ulkopuolisesta puolustajaksi. Muutamalle opiskelijalle tuli haastatteluissa mieleen, että kiusaamiseen voisi vaikuttaa sillä, että ulkopuoliset saataisiin aktivoitua puolustajan rooliin. Ketään ei kuitenkaan voida pakottaa puuttumaan, vaan kyseessä on asennemuutos, johon voidaan ohjata.

Miesopiskelija: ”Henkilökunta ei käsittääkseni voi painostaa ketään puolustajaks. Ainut mitä henkilökunta voi tehdä, on omalla esimerkillään näyttää, miten tulee toimia.”

Opiskelijoiden haastatteluista ilmeni, että kun ulkopuolisen roolista muutettiin kiusatun puolustajaksi, tällaisen ”heräämisen” oli aiheuttanut esimerkiksi tukioppilaskoulutus.

Naisopiskelija: ”No, mun mielestä mä olin kyllä varmaan tommonen puolustaja ja välillä varmaan ulkopuolinen. Et sit vasta kun menin mukaan siihen tukioppilastoimintaan ja sit kävin sen Mannerheimin lastensuojeluliiton semmosen koulutusohjelman --- ja se jotenkin auttoi et sit ei enää voinut olla ulkopuolinen sen jälkeen kun oli sitoutunut et siihen puuttuu jollakin tavalla ainakin. Et siitä tuli sanomista jos ei puuttunut. ---”

Roolimuutoksessa ulkopuolisesta puolustajaksi olennaisena nähdään myös oppilaiden tiedonsaanti koulukiusaamisesta ja, että oppilaita jopa koulutettaisiin tunnistamaan koulukiusaaminen ja parhaat toimintamallit. Opiskelijat puhuvat oppilaiden aktivoitumisesta puolustamiseen ja kiusaamistilanteen ymmärtämisestä. Yksi opiskelija painottaa, että oppilaiden olisi tärkeää tajuta, mitä he aiheuttavat sillä, että ovat kiusaamistilanteessa mukana ulkopuolisena eivätkä puutu siihen.

Koululaisten haastatteluissa keskusteltiin vain hieman ulkopuolisten aktivoitumisesta puolustajiksi. Yksi vastaaja ehdotti, että ulkopuolisten pitäisi koota voimansa ja alkaa toimia yhdessä. Muutama koululainen taas totesi opettajalla olevan mahdollisuus saada oppilaita muuttumaan puolustajiksi puhumalla heille kiusaamisesta ja käskemällä heitä toimimaan ja auttamaan, kun näkevät kiusaamistilanteista. Toisaalta koululaisten kesken mainittiin myös se, ettei opettajilla ole mahdollisuutta saada kaikkia oppilaita puolustamaan.

Oppilaan roolimuuotos uhrista kiusaajaksi tai kiusaajasta uhriksi. Opiskelijoiden ja koululaisten haastatteluissa käy ilmi, että joskus myös kiusattu saattaa olla kiusaaja tai vahvistaja tai sitten kiusaaja on aikaisemmin ollut uhri. Useampi haastatelluista myönsi toimineensa molemmissa rooleissa.

Miesopiskelija: ”Mä oon oikeestaan menny, eri ikävuosina vaihellu eri rooleja. Eli ehkä joskus nelosluokalla oli kiusaajana, mut samalla myös sitten oli uhrina elikkä monesti nää kulkee käsikädessä sit. ---”

Uhrin ajatus siitä, että ”laitetaan vahinko kiertämään” näyttää saavan hänet mukaan myös kiusaamistilanteen toiselle puolelle. Itse kiusattuna sekä vahvistajana toiminut opiskelija kertoo, että hän ymmärtää sen, että uhri kiusaa kostoksi. Myös tyttöjen ja poikien kesken voidaan havaita roolimutoksia: opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin esimerkki siitä, että pojat kiusasivat tyttöryhmää ja nämä eivät osanneet puolustautua. Kiusatut tytöt alkoivat siis kiusata ”eteenpäin” muita tyttöjä ja kiusaamisesta syntyi laajempi ryhmien välinen konflikti ja sosiaalinen kierre. Myös yksi koululainen kuvaa miten tällainen lumipalloefekti siirtyi häneen.

Koululaistyttö: ”Meillä oli yksi, jota kiusattiin ja se alkoi mua kiusaamaan vaikka sitä itseäänkin kiusattiin.”

Lapsen ja nuoren roolit saattavat myös vaihdella kaveriporukasta ja tilanteesta riippuen. Yksi opiskelija kuvaa, miten hän koulussa oli syrjään vetäytyväinen ja kiusattu, mutta taas kodin pihapiirin lasten kesken dominoiva ja manipuloiva kiusaaja. Luokassa saattaa olla myös niin sanottu häirikkö, joka kiusaa muita vahvistajineen, mutta kuitenkin samaan aikaan hänelle itselleen naureskellaan luokassa. Tällainen häirikkökiusaaja on koulun henkilökunnan suhteellisen helppo tunnistaa, mutta se, että hän on samalla myös kiusaamisen uhri jää usein huomaamatta. Myös se, että kiusaaja lopettaa kiusaamisen, voi olla vaikeaa, koska muu ryhmä sitä välttämättä huomioi tai hyväksy.

Naisopiskelija: ”Se on jännä, kun meillä oli ala-asteella kaks poikaa, Marko ja Pekka, ja ne oli semmosia luokan pääpiruja, et ne kiusas kaikkia. Mika tajus, et se tekee väärin ja siinä vaiheessa siitä tuli se, jota kaikki alko kiusaamaan. Et kun se lopetti kiusaamisen, niin kaikki muut pojat käänty sitä vastaan.”

Koululaistyttö: ”Jos on semmonen kiusaaja, niin ei se sitä voi lopettaa, että ehkä joksikuks aikaa, mutta sitten on kuitenkin jotain pakko sanoa. Että ei voi lopettaa sitä.”

Aineistosta käy ilmi, että kiusaaja on saattanut aikaisemmin olla uhri, mutta haluaa silti kiusata muita. Moni vastaaja kuvaili toimineensa eri kiusaamisrooleissa ja kuvaili käyttäytymisensä syitä. Usein muiden kiusaaminen tai vahvistajana toimiminen johtuu ajatuksesta ”laittaa vahinko kiertämään”.

6.2.4. Oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa yksilönä tai ryhmänä kiusaamiseen

Kiusaamiseen puuttumisella ja puolustamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että henkilö menee kiusaamistilanteeseen väliin tai että kiusaamisesta tietävä kertoo opettajalle tai muulle aikuiselle tilanteesta eteenpäin. Puolustaminen voi olla myös uhrin auttamista ja tukemista esimerkiksi niin, että oppilas on kiusatun seurana, ei jätä häntä yksin tai ottaa hänet mukaan kaveriporukkaan.

Haastateltavien käyttämät kiusatun puolustamiskeinot. Puolustajan rooli koettiin kiusaamisrooleista kaikkein vaikeimmaksi, eikä suurin osa vastaajista ollut koskaan toiminut siinä roolissa. Sekä opiskelijoiden että koululaisten haastattelujen mukaan puolustajan roolissa oli toimittu usein vain kerran. Uhrin ja kiusaajan rooli näytti taas olevan jatkuvampi ja pysyvämpi.

Haastattelujen mukaan puolustajana toimiminen riippui aina tilanteesta ja siitä, kenen kanssa oltiin samassa ryhmässä: ilmeisesti omia kavereita puolustetaan herkemmin kuin vieraita ihmisiä. Myös kiusaaja saattoi puolustaa omia kavereitaan, joita kiusataan. Sellaista oppilasta, jota kaikki tai suurin osa luokasta kiusasi, ei menty puolustamaan kovin helposti.

Useita mainintoja sekä opiskelijoiden että koululaisten haastatteluissa tuli siitä, että oli toimittu puolustajana niin, että mentiin kiusatun kaveriksi, oltiin hänen kanssaan ja otettiin mukaan kaveriporukkaan. Pari vastaajaa mainitsee, että yksinäiseen uhuriin on helpompi iskeä, kuin sellaiseen, jolla on kavereita ympärillä.

Naisopiskelija: ”--- Et yritti vaan olla sen kanssa, ettei se joutuisi sellaisiin tilanteisiin missä sille tultaisiin sanomaan jotain.”

Aina uhrin kaveriksi meneminen ei kuitenkaan auta kiusaamistilannetta.

Koululaistyttö: ”Mä oon, kun on ollu syrjitty ihminen joka on yksi, niin mä menin puhumaan sille, niin se ei puhunu mulle takas, niin en mä sitten enää yrittäny, kun ei se mun käsittääkseni enää halunnu ees kavereita, kun sitä oli syrjitty niin kauan.”

Jotkut olivat menneet kiusaamistilanteeseen suoraan sanomaan, että lopettakaa, millä harvemmin kuitenkaan oli mitään vaikutusta kiusaamisen loppumiseen. Yksi opiskelija kertoi, miten oli mennyt väliin puolustamaan uhria, vaikkei itse erityisesti pitänyt kiusatusta. Usein velvollisuudentunto ja se, ettei kestä katsoa tilannetta vierestä, voi saada toisen oppilaan puuttumaan kiusaamiseen. Yksi opiskelija mainitsi, että myös kiusaajan toimintaan suoraan voi yrittää oppilaana vaikuttaa; kiusaajallekin voi mennä juttelemaan, että mikä on hätänä kun käyttäytydät noin. Aina suora puuttuminen ei tehoa, mutta yksi koululainen kuvaa miten meni kiusaamistilanteeseen suoraan väliin:

Koululaistyttö: ”Mä oon mun pikkusiskoo puolustanu. Kun ne haukku sitä, niin mä menin siihen, että turpa kiinni. Ja kyl se autto, kun ne oli pari vuotta nuorempia kun mä, niin ne pelkäs mua.”

Opettajalle tai jollekin muulle aikuiselle kertominen on myös koulukiusaamiseen puuttumista. Yksi opiskelijoista kuvaili, miten opettaja oli tullut usein häneltä kysymään, mitä muiden oppilaiden kiusaamistilanteessa oli tapahtunut ja näin hän oli toiminut tavallaan oppilaiden ja opettajan välisenä viestinviejänä. Opettaja oli saattanut myös siirtää enemmän vastuuta oppilaille kiusaamiseen puuttumisesta kuin olisi ollut tarpeen.

Naisopiskelija: ”--- mä olin ala-asteella, niin se (opettaja) sit mulle sano et kun oot niin puhelias niin voisitko sä jutella sen (kiusatun) kanssa. Et tavallaan se ite ei tullut puuttumaan siihen vaan sälytti sen tavallaan muille et kaikkien muitten olis pitäny auttaa sitä. ---”

Henkilökunnan haastatteluissa todettiin, että silloin tällöin huomaa oppilaiden puuttuvan kiusaamistilanteisiin ja joskus siitä näyttää olevan apua.

Henkilökunnan miesvastaaja: ”--- Oltiin opettajainhuoneessa ja yks lukiolainen poika toi kahta kasiluokkalaista, piti niskasta kiinni ja toi opettajienhuoneeseen: ”En viittiny kattella tuolla pihalla kun nää tappeli. Että tehkää niille jotain”. Ja jätti ne siihen. Ne pojat oli ihan häpeissään. Ja mekin oltiin opettajat vähän hämäännöksissä, että mikäs homma tää on ja sitten ruettiin selvittää. Mutta se oli kyllä reipas hyvä toiminta. Ja pojat oppi siitä kyllä, että ei kannata ainakaan lukiolaisten silmien edessä rueta tappelamaan.”

Yksi henkilökunnan miesvastaajaa kertoi huomionsa siitä, että tytöt kuitenkin tulevat helpommin kertomaan muiden oppilaiden kiusaamisista kuin pojat. Vastaaja arveli tämän johtuvan joko siitä, että tytöt näkevät kiusaamistilanteet herkemmin kuin pojat tai he säälivät kiusattua enemmän. Pojat saattavat usein myös ajatella, että muiden asiat eivät heille kuulu ja ihmisen pitää selvitä omin avuin vaikeistakin tilanteista. Vastaaja kuitenkin korosti, että osa pojista menee kiusatun kaveriksi ja sillä tavoin puuttuu tilanteeseen, vaikka harvoin kiusaamisesta eteenpäin kertoo.

Oppilaan mahdolliset tavat puolustaa kiusattua. Opiskelijat kuvasivat suhteellisen paljon sitä, miten oppilas voisi vaikuttaa kiusaamistilanteeseen ja toimia puolustajana. Monen opiskelijan mielestä muilla oppilailta on paremmat mahdollisuuden vaikuttaa ja puuttua kiusaamistilanteeseen kuin opettajilla tai muilla aikuisilla, koska nuoret kuuntelevat toisiaan ja ottavat toisistaan vaikutteita.

Suurimman osan opiskelijoiden ja koululaisten mielestä yksi tapa puuttua kiusaamiseen ja syrjintään on se, että ottaa kiusatun mukaan porukkaan, ei jätä häntä yksin ja on hänelle kaveri. Yksi koululainen on sitä mieltä, että näin pitäisi toimia etenkin silloin, kun itsellä on paljon kavereita.

Koululaistyttö: ”Tai silleen, että ottaa huomioon niitä muitakin, että ei ois aina saman porukan kanssa. Jos toinen nurkassa kyyhöttää, niin vois mennä, että mitäs jäbä.”

Koululaistyttö: ”Meidän koulussa eräs ihminen menee aina niitten vähemmän suosittujen kanssa jutteleen. Ja sitten ne on vähän ilosempia.”

Tällä tavoin kiusatun tukena oleminen voisi lopettaa kiusaamisen lähes kokonaan, mutta ongelmana opiskelijoiden mukaan on kuitenkin usein siinä, että mistä tällainen puolustaja tai tukihenkilö löydetään. Opiskelijoiden haastatteluissa oivallettiin, että kiusaamisesta ulkopuoliset oppilaat tulisi aktivoida siihen, että he reagoisivat tällaisiin kiusattuihin ja ottaisivat heidän porukkaansa.

Naisopiskelija: ”Ja sitten jos se kiusattu on yksinäinen tai yksin paljon, niin sitten olis vaan sen kavერი, niin sekin auttaa aika paljon. Koska sitten kiusaaja huomais, että sillä on kavereita ja tukijoukkoja tavallaan.”

Naisopiskelija: ”Jos ne (ulkopuoliset oppilaat) tyyliin ottaisi sen uhrin sinne joukkoonsa ettei olisi se uhri yksin siellä.”

Koululaisten haastatteluissa pari vastaajaa totesi, että tärkeintä olisi olla ystävällinen kaikille, ei vaan kiusaajalle tai kiusatulle, vaan jokaiselle oppilaalle. Opiskelijat kuvasivat myös sitä, miten kiusatut usein pyrkivät olemaan yhdessä, ja että kiusatun kannalta olisi paras, jos hänellä olisi jonkinlainen ryhmä, johon hän kuuluisi. Yksinäisyys näyttää siis oppilaiden mielestä lisäävän tai altistavan kiusaamiselle.

Miesopiskelija: ”Mä näkisin, että tässä uhrillahan on se mahdollisuus, että jos se huomaa, että siellä on joku puolustaja, niin hankkiutuu sen seuraan ja sitten jos saa jonkun kolmannen siihen niin siinä saattaa olla jo jonkunlainen piiri. ---”

Yhden opiskelijan mielestä kiusaajan pitäisi saada samalla mitalla takasin, jotta hän tietäisi miltä kiusaaminen tuntuu. Koululaisten haastatteluissa moni kuitenkin sanoo, ettei kannata mennä haukkumaan tai lyömään kiusaajaa takaisin. Yksi tapa toimia on hakea paikalle joku aikuinen, opettaja, talonmies tai kuka tahansa. Itse ei kannata mennä minkään käsirysyn väliin, koska joutuu pian itse mukaan tappeluun. Opettajalle tai jollekin muulle aikuiselle kertominen on hyvä tapa puuttua, mutta ongelmana siinä on, että kiusaaja saattaa kostaa sille, joka on puuttunut kiusaamiseen ja mennyt ”rollimaan”.

Naisopiskelija: ” --- menis käräyttään sen kiusaajan silleen, että kukaan ei koskaan sais tietää, että mistä se opettaja on saanu tietää että se kiusaamistilanne on päällä. Et sitten se kiusaaja saattas luulla, että se opettaja on huomannu sen. Se ois parasta. ---”

Opiskelijat pitivät tärkeänä kuitenkin sitä, että oppilaat pyrkisivät puuttumaan kiusaamiseen etenkin yläasteella, jolloin nuorilla on enemmän sananvaltaa toisiinsa kuin aikuisilla:

Naisopiskelija: ”Ehkä se on vähän niin, et ala-asteella se toimis paremmin jos opettaja puuttuu, mut yläasteella se tahtoo mennä siihen et jos opettaja tulee mukaan niin sitä aletaan tai ei sitä ota varmaan kukaan kiusaaja kovin vakavasti että ihan sama mitä opettaja sanois. Et se pitäis tulla sieltä luokan sisältä se puolustuspuhe tai se juttelu, et ei se auta jos opettaja sanoo.”

Muutama henkilökunnan jäsen otti esiin, että toimiva järjestelmä tai ilmoituskanava, jolla kiusaaminen saataisiin ilmi, voisi olla toimiva tapa kiusaamisen vähentämiseksi. Pitäisi murtaa kynnyks kerton kertoa aikuisille kiusaamisesta, jotta siihen voitaisiin systemaattisesti puuttua. Yksi vastaaja korostaakin, että paras tapa, miten oppilas voi vaikuttaa kiusaamiseen, on toimia ja vaikuttaa niillä kanavilla joita tätä varten on luotu, esimerkiksi tukioppilas- ja oppilaskuntatoiminta. Haastatteluissa mainittiin myös se, että oppilaiden pitäisi koota voimansa yhteen kiusaamisen lopettamiseksi.

Henkilökunnan naisvastaaja: ”Jos ne näkee, että siinä luokkayhteisössä yhtä kiusataan, niin tietenkin jos ne menis sitten ne vahvat sitten yhteen ja menis, että miks te tota kiusaatte tai antakaa sen olla tai ottasivat porukkaan mukaan. ---”

Puolustavan oppilaan asema ryhmässä. Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin, että kiusaamiseen puuttuvan oppilaalla tulee olla uskallusta, hyvä itsetunto ja kantia mennä tilanteeseen. Oppilaan on oltava myös jämerä, itsevarma, rohkea, vahvatahtoinen, myötätuntoinen ja, mikä tärkeintä, tietyllä tapaa riippumaton oppilasryhmän mielipiteistä ja näkemyksistä:

Miesopiskelija: ” --- Että jos ei välitä siitä, miten itseään kohdellaan, niin sitten voi oikeestaan tehdä ihan mitä haluaa. Että jos jokaisen sanan siitä, että miltä nyt näyttää tai näin, niin se vaikuttaa, niin sitten on hyvin riippuvainen siitä ryhmästään.”

Puuttuvan oppilaan nähdään usein olevan myös tietyssä sosiaalisessa asemassa oppilasryhmässä: hän on tekemisissä vähän kaikkien kanssa, tuntee millaisia muut oppilaat ovat, tulee muiden kanssa toimeen ja on tietyllä tapaa sovittelija ja diplomaatin roolissa ryhmässä.

Naisopiskelija: ”--- usein jossakin luokkatilanteessa on semmosia niin sanottuja diplomaattityyppisiä, jotka on tavallaan kaikista vähän ulkona eikä ota sillä tavalla

mihinkään erityisesti kantaa ja on kuitenkin sillä lailla riittävän vahvoja sanomaan että heissä oot nyt, tai ei tuo nyt pelitä tuommonen käyttäytyminen. Et ehkä sit semmonen vois auttaa. Et usein näillä diplomaattityypeillä säilyy suhteet ihan kaikkiin niin kiusaajiin kuin kiusattuhinkin ja niitten puolustajiin ja vastustajiin ja tällasiin näin. ---”

Koululaisten haastatteluissa korostui, että puuttuvan oppilaan tulisi olla itsevarma, voimakastahtoinen ja vaikutusvaltainen persoona ryhmässä. Oppilaalla pitäisi olla uskallusta omiin mielipiteisiin ja niiden ilmaisemiseen sekä niin sanottua katuskottavuutta. Yksilön asema luokkaryhmässä tulisi olla ”keskivaiheilla”: ei saisi olla liian suosittu, mutta ei syrjittykään.

Koululaistyttö: ”Mun mielestä semmonen, keikkenä mielestä ne ketkä siinä kiusaa ja on kiusattu, että ne molemmat tykkää tai tuntee, että se on mukava. Niin semmonen.”

Puuttumista helpottaa se, että oppilaalle on annettu joitain valtuuksia puuttua kiusaamiseen esimerkiksi tukioppilaan tai sovitteluhenkilön roolissa. Näin oppilaan ei tarvitse tavallaan omana itsenään puuttua kiusaamistilanteeseen. Oppilaan puuttumista aina helpottaa se, että hän on jotenkin vahvemmillä kuin kiusaaja, muuten puuttuminen on vaikeaa, jopa lähes mahdotonta.

Naisopiskelija: ”Jotenkin tuntuu, että se on niin monimutkainen se luokkatilanne että ihan taviksella, joka sillä tavalla aattelee, että se kiusaaja on vahvempi kuin itse, niin ei se nyt voi mennä sanomaan. Se on niin vahvoilla se kiusaaja.”

Henkilökunnan haastatteluissa mainittiin, että kiusaamiseen puuttuvat oppilaat ovat usein solidaarisia toisia nuoria kohtaan ja ikäisiään kypsempinä. Yksi vastaaja on sitä mieltä, että on vaikeaa käskeä nuoria olemaan jonkun kanssa ja ottamaan kiusattu mukaan kaveriporukkaan, mutta sellaiset nuoret, jotka itse ovat joskus olleet kiusattuja tai yksinäisiä, huomaavat tällaiset tilanteet herkemmin ja ovat sitä kautta niitä parhaita auttajia syrjityille. Haastatteluissa tuli esiin, että usein nuorille ominainen laumakäyttäytyminen kahlitsee kiusaamiseen puuttumista ja oppilaalta vaadittaisiin rohkeutta toimiakseen kiusaamisen lopettamiseksi.

Tukioppilastoiminta, luottamushenkilöt ja mentorit koulukiusaamiseen puuttumisessa. Lähes kaikkien opiskelijoiden kouluissa oli ollut tukioppilastoimintaa ja useimmiten sen oli tarkoitus myös vaikuttaa koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen. Esimerkiksi opettajat saattoivat kannustaa tukioppilaita olemaan syrjittyjen tai kiusattujen oppilaiden kanssa ja ottamaan heidät mukaan kaveriporukkaan.

Tukioppilaiden puuttumismahdollisuuksia opiskelijat perustelivat sillä, että he näkevät kiusaamista ja oppilaiden välisiä suhteita paremmin kuin opettajat. Tukioppilaat liikkuvat vertaisina oppilaiden keskuudessa, kuuluvat samoihin kaveriporukoihin kuin muut oppilaat sekä näkevät näin lähempää sekä kiusaajia että kiusattuja. Kun kiusaamisen havainnointi helpottuu, siihen pystytään puuttumaankin tehokkaammin ja tarkoituksenmukaisemmin.

Naisopiskelija: ”No, kyl mä uskon et ainakin enemmän kuin opettaja, koska me (tukioppilaat) ollaan siellä välitunnilla. Et vaikka suurin osa tietää et me ollaan tukioppilaana niin suurin osa unohtaa sen tavallaan, että ei kovin moni aatellut et toi on se tukioppilas et nyt ollaan kunnolla.---”

Tukioppilastoiminnan onnistumiseen voi vaikuttaa se, millaisia oppilaita toimintaan otetaan mukaan. Opiskelijoiden haastatteluissa mainittiin, että jopa tukioppilas tai luottamushenkilö on voinut toimia kiusaajana. Yksi opiskelija kuvaa, miten oppilaskunnan jäsenet vakuuttelivat puuttuvansa kiusaamiseen, mutta eivät kuitenkaan koskaan tehneet niin ja mukana toiminnassa oli myös kiusaajia.

Naisopiskelija: ”Meidän yläasteella oppilaskunta sano, että ne tekee kaikkensa että ei tuu kiusausta, mut sit siellä oli just niitä kiusaajia. Periaatteessa niiden ainoo tehtävä oli pitää jäätelökioskia yllä. Et ne sano, että ne aikoo vahtia jos jotakin kiusataa, ja mennä väliin, mutta ei ne menny.”

Tukioppilas voi olla myös niin ujo tai pelokas, ettei uskalla tarttua kiusaamiseen ja puolustaa uhria.

Naisopiskelija: ”Meillä kans yläasteella valittiin tukioppilas, mutta se oli semmonen tyttö, joka ei ikinä uskaltanu sanoa yhtään mitään. Se oli ihan sama, jos sille meni sanomaan, että minua kiusataan, niin se juoksi karkuun ja sano, että älä mulle kerro, kun ne kiusaa kohta muakin.”

Tukioppilas- tai oppilaskunnan toiminnassa mukana olevia kannattaa myös tarvittaessa vaihdella tai ainakin tarkkailla sitä, millaiset tyypit ovat mukana toiminnassa vuodesta toiseen. Tukioppilaita tai luottamushenkilöitä ei myöskään kannata väkisin etsiä joka luokalta. Toiminnan tarkoituksenmukaisuuteen kuuluu olennaisena osana se, että siinä on mukana hommaan sopivia henkilöitä:

Naisopiskelija: ”Siinä mielessä tuomosen luottamusoppilaan löytäminen, mikä meilläkin yläasteella oli ja se etittiin väkisin jostain jokasesta luokasta. Että ei se nyt auta mitään, jos se ei oo semmonen, joka on siihen hommaan sopiva.”

Tukioppilas joutuu tekemään myös jatkuvaa valintaa siitä, mitä muiden kokemasta kiusaamisesta kertoo opettajille ja mitä ei. Se on suhteellisen raskas taakka lapselle tai nuorelle ja yksi opiskelija ihmettelikin kuka kouluikäinen osaisi tehdä tällaisia valintoja. Ratkaisuna siihen, mitä kertoo eteenpäin opettajille, oli yleensä se, että tukioppilaat raportoivat opettajalle vakavimmat kiusaamistapaukset, esimerkiksi jos kiusaaminen oli jotenkin näkyvää tai kiusattu alkoi itkeä. Opiskelijoiden mielestä verbaalisesta kiusaamisesta tukioppilaat harvemmin kertoivat eteenpäin. Muutaman opiskelijan mielestä kiusaamisen määrittelyn vaikeus ja epäselvyys hankaloitti valintaa siitä, mitä kertoa opettajalle ja mitä ei.

Tukioppilaiden puuttumisessa koulukiusaamiseen nähtiin kuitenkin ongelmia, eikä tukioppilaana oleva aina halunnut kertoa kaikkea näkemäänsä kiusaamista opettajalle. Esimerkiksi tukioppilas saattoi pahimmassa tapauksessa olla itse kiusattu, eikä voinut tukioppilasstatuksensa vuoksi siitä kertoa. Tukioppilaiden kokemista kiusaamisista muutaman opiskelijan mukaan vaiettiin.

Naisopiskelija: ”No, mä oon ihan just sen takia kun olin tukioppilas niin kertonu et jotain kiusataan, mut en mä oo koskaan itestäni et vaikka onkin jotkut asiat tuntunut pahalta kun on nuori itekin mut sit on ollut se että minä olen niin kova ja kestävä et muhun ei satu, et voin olla. Ja vielä kun oli sellanen tukioppilasstatus siinä esillä koko ajan niin tavallaan tuli

semmonen et enhän minä voi mennä sanomaan et kun minun pitäis olla se vahva joka kertoo niistä muista.”

Tukioppilaiden tarkoituksenmukaisella ohjauksella ja koulutuksella voidaan pyrkiä etsimään sopivia tukioppilaita.

Naisopiskelija: ”Meillä oli silleen et siihen tukioppilastoimintaan ei päässyt kaikki, et siihen piti tavallaan selviytyä tiensä, et siihen oli tervetulleita alkuun kaikki, mut se opettaja sit katto kessä oli potentiaalia ja sit meidät vietiin sinne Mannerheimin lastensuojeluliiton et ensin meitä koulutettiin et oltiin oppilaita ja sitten mä kävin sen et musta tuli se kouluttaja, et koulutin toisia. Sitä kautta sinne ei oikeastaan tullut sellasia jotka ei uskaltais sanoo ---”

Koulukiusaamistilanteiden selvittelyssä on joissain kouluissa käytetty niin sanottuja kiusauskäräjiä tai vertaissovitteluja, joissa mukana on ainoastaan asiaa selvittäviä vertaisnuoria. Nämä olivat, opiskelijoiden haastattelujen mukaan, toimineet hyvin ja tilanteet ovat ratkenneet juuri vertaisajatuksen ansiosta. Samanikäiselle on helpompi kertoa asioita, kun puhutaan samaa kieltä ja osapuolet ymmärtävät, millaisista asioista nuorten maailmassa kiusaamisessa on kysymys. Ylimääräiset auktoriteetit ja opettajat oli jätetty käräjiltä pois ja systeemi toimi koetun mukaan mainiosti. Tämän lisäksi opiskelijoiden haastatteluissa mainittiin luottamus-, tutor- tai tukihenkilöiden valinta jokaiselle luokalle kiusaamisen lopettamiseksi. Näiden oppilaiden vastuulla olisi tarkkailla kiusaamistilanteita aktiivisemmin ja pyrkiä vaikuttamaan niiden vähentämiseksi.

Haastatellut koululaiset olivat kaikki samasta koulusta, joten heidän käsityksensä tukioppilastoiminnasta olivat aika yhtenäiset. Tukioppilaat nähtiin lähinnä tapahtumien järjestäjinä, eivätkä liittyneet koulukiusaamisen vähentämiseen juuri mitenkään. Koululaiset ymmärsivät, että tukioppilaiden vastuulla voisi olla kiusaamiseen puuttuminen, mutta he eivät olleet huomanneet niin tapahtuvan.

Karu todellisuus ilmenee siitä, kun yksi koululainen totesi, että jos kiusaamisesta menisi kertomaan tukioppilaille, he varmaan nauraisivat. Kuitenkin koululaisten haastatteluissa todettiin, että jos tukioppilasta itseään olisi joskus kiusattu, niin suhtautuminen saattaisi olla toisenlaista. Valitettavasti myös koululaisten

haastatteluissa käy selvästi ilmi, että tukioppilastoiminnassa on mukana kiusaajia. Tukioppilaat voivat kiusata myös mopotuksen varjolla.

Koululaistyttö: ”Munkin mielestä se on niin. Kun mua kiusattiin, kun mua haukuttiin niin siellä on just niitä, jotka haukku mua, jotka on tukioppilaaks mennä. Se on sitten oikeestaan aika tekopyhää.”

Haastatellut henkilökunnan jäsenethän olivat myös samasta koulusta, joten he kuvailivat samaa tukioppilastoimintaa. Muutama vastaaja kuvasi, miten heidän koulussaan on niin sanottu syvennetty tukioppilastoiminta, eli mentortoiminta. Mentorit ovat vertaisnuoria, joita on koulutettu kiusaamisen seurantaan. Heidän on tarkoitus esimerkiksi mennä juttelemaan yksinäisille oppilaille ja selvittämään millainen tilanne heillä on, sekä observoida ylipäätään oppilasryhmiä ja mahdollisia konflikteja. Tämän toiminnan kautta oli tullut tietoa esimerkiksi siitä, että joillain 7. luokan oppilailla ei ollut kavereita vielä kolme viikkoa koulun alkamisen jälkeen.

Pelko ja ryhmäpaine vaikeuttavat oppilaan puuttumista. Kaikissa haastatteluissa tuli vahvasti esiin se, että oppilaan on vaikea puolustaa toista oppilasta sillä usein pelätään, että puolustajaakin aletaan kiusata, haukkua, syrjiä ja hyljeksiä omassa kaveriryhmässä. Pelko ”oman nahkansa puolesta” estää lapsia ja nuoria puuttumasta kiusaamiseen, vaikka sitä päivittäin näkisivätkin. On tärkeää kuitenkin huomioida, ettei kukaan haastatelluista kerro kokemuksia siitä, että puolustajaa olisi alettu kiusaamaan.

Naisopiskelija: ”Niin, siinä on sellanen kauhun tasapaino, ettei kukaan uskalla sanoa mitään, kun pelottaa että ruvetaan itseä kiusaamaan.”

Koululaistyttö: ”Koska kukaan ei halua mennä siihen väliin, koska sitten ne kiusaajat alkavat kiusaamaan niitä puolustajia, koska ne menee siihen väliin puolustamaan niitä kiusattuja.”

Opiskelijat ja koululaiset mainitsevat, että on helpompi olla omien kavereiden kanssa, kuin alkaa sekaantua muiden asioihin. Harvalla oppilaalla on myöskään auktoriteettia mennä sanomaan ikätoverilleen, että lopeta tuo. Pari opiskelijaa ja

koululaista mainitsi myös, että fyysisen väkivallan uhka voi olla syynä siihen, ettei kiusaamiseen kannata tai tee mieli oppilaana puuttua. Kiusaamiseen ei ehkä haluta myöskään puuttua, koska ei haluta sekaantua siihen millään tavalla ja halutaan sulkea koko kiusaamisasia mielestä. Koululaisten haastatteluissa mainitaan, että helposti ajatellaan, että jokainen hoitakoon omat asiansa.

Koululaistyttö: ”No, ehkä juuri sen takia ettei viitsi mennä puuttumaan toisten riitoihin. Varsinkin jos ne ei ole kavereita edes. Eikä muutenkaan halua mennä toisten sotien väliin.”

Naisopiskelija: ”Ehkä et se on niin kauheen näköstä loppujen lopuks, vaikka se ei oookkaan välttämättä silleen, että lyödään turpaan. Jotenkin vaan se, että en mä haluu sekaantua tuohon. Silleen et mä haluan mahdollisimman kauas tosta, ei se kuulu mun elämään.”

Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin, että puolustajaa uhkaa aina leimautuminen. Kun pelätään, että itseä aletaan kiusata ja kiusaamisen kohde vain vaihtuu, niin kiusaamista vahvistetaan ja ollaan mukana naureskelemassa. Muutama koululainen mainitsi, etteivät oppilaat puutu maineensa menettämisen pelossa. Yksi koululainen totesi, ettei koskaan voi tietää, mitä siitä seuraa jos puuttuu toisten kiusaamiseen.

Naisopiskelija: ”Varmaan näistä kaikista rooleista vaikein on noi puolustajat. Helppohan se on naureskella mukana tai jättäytyä syrjään, mut se et puolustais. Just se, et siinä on se pelko et suakin aletaan kiusaamaan, et siks siinä sit ollaan mukana.”

Puolustajan lisäksi myös kiusattu itse saattaa pelätä puolustamista ja sen seurauksia. Yksi kiusattu opiskelija kertoi, ettei edes halunnut, että kiusaamiseen oltaisi puututtu, sillä se olisi todennäköisesti lisännyt ja pahentanut kiusaamista entisestään. Ilmianto saatetaan kostaa kiusatulle ja kiusaamista jatketaan kovemmin ottein, joten uhri kärsii entistä enemmän. Myös muutama koululainen oli sitä mieltä, että uhria saatetaan puolustamisyrityksen jälkeen kiusata entistä enemmän.

Henkilökunnan haastatteluissa tuli vahvasti esiin, että myös he ymmärtävät oppilaan kiusaamiseen puuttumisen olevan oppilaille vaikeaa, koska sitä pidetään yleisesti nuorten keskuudessa ”rollimisena”, kanteluna ja kielteisenä ilmiantona.

Suurin osa oppilaista ei näe hyvänä sitä, että nuorten asioita kerrotaan aikuisille eteenpäin. Kuitenkin yksi vastaaja oli viimeaikaisten kokemustensa vuoksi sitä mieltä, että asia on pikkuhiljaa muuttumassa myönteisempään suuntaan ja tietoa kiusaamistapauksista tulee useammin.

Yksi henkilökunnan vastaaja oli sitä mieltä, että aikuiselle kiusaamisesta kertominen on melkein ainoa tapa, jolla oppilas voi puuttua kiusaamiseen. Nuorelle oman yhteisönsä paine olla suoraan puuttumatta kiusaamistilanteisiin on kova. Koulun henkilökunta onkin yhden vastaajan mukaan pyrkinyt oppilaita kannustamaan kertomaan kiusaamisesta toisten puolesta, sillä uhrin on usein vaikeaa itse sitä tehdä. Tällaista ilmiantojärjestelmää on yritetty kehittää ja jonkun verran sen kautta on saatukin tietoa joistain kiusaamistapauksista.

Kiusaamisen käsittely luokkaryhmän kesken. Opiskelijoiden näkemykset erosivat paljon toisistaan sen suhteen, että pitäisikö kiusaamistilanteet käsitellä koko luokan kesken vai ei. Puuttumistapojen nähtiin olevan aina tilannekohtaisia. Haastatteluissa tuli esiin, että kiusaaminen on koko ryhmän ongelma ja yksi vastaajista korostikin, että koko ryhmän tilanteeseen pitäisi puuttua kiusaamisen loppumiseksi. Opiskelijoiden kertomissa kiusaamistapauksissa ei oltu oikeastaan kertaakaan otettu asiaa esiin koko luokan kesken.

Naisopiskelija: ”--- Että siinä ehkä olis voinu koko ryhmän kanssa ottaa puheeksi ja ehkä tavallaan vähän terapeuttista keskustelua, että mitä te tässä oikein näätte tässä kiusatussa, että mikä tässä nyt ärsyttää. Ja sen kautta ois varmaan rauennut siitä, että onhan tuossa noita hyviäkin puolia ja ehkä kannattais leikkiä senkin kanssa.”

Opiskelijoiden haastatteluissa mainittiin, että kaveriporukoiden tai muiden ryhmien välisien kiusaamisien vuoksi ei kannata asiaa alkaa ratkoa koko luokan voimin; voi olla ettei iso osa luokasta edes tiedä mistä asiasta on kyse. Kun selvästi yksi luokassa on leimautunut kiusatuksi, niin silloin on syytä ottaa asia esiin koko luokan kanssa. Muutama koululainen on sitä mieltä, että kiusaamisasioiden selvittely luokan kesken voisi tepsä. Etenkin jos koko luokka tietää kiusaamisesta, niin silloin asiaa on tarpeen selvittää koko oppilasryhmän kanssa. Yksi koululainen kertoi, että kiusaamisesta olisi voitu luokan kesken

käsitellä yleisesti, esimerkiksi kertomalla muusta kiusaamistapauksesta tai jostain lehtijutusta. Yksi koululainen tähdentääkin kiusaamisasian julkisuuden tärkeyttä asiaa selvitettäessä.

Koululaistyttö: ”Jos joku kiusaa, niin sitä ei pitäisi alkaa piilottelemaan, että se menisi vain vaikka reksin tietoon, että mun mielestä sen pitäisi olla ihan julkinen asia, että vaikka koko koulu vaikka tietäisi.”

Yksi kiusattu opiskelija kuvasi, että kun kiusaaminen oli pahimmillaan, olisi luokan kesken asiasta puhumista tai mitä tahansa voitu hänen puolestaan kokeilla, jotta tilanne olisi rauennut. Kuitenkin hänen mielestään tällainen menettely voi leimata kiusattua entisestään ja tehdä hänestä huonolla tavalla luokan huomion kohteeksi. Yhdelle kiusatulle opiskelijalle opettajat olivat ehdottaneet tällaista keskustelua koko luokan kanssa, mutta hän ei ollut halunnut joutua keskustelun keskipisteeksi. Toinen opiskelija toi esiin, että pitäisi puhua enemmän yleisellä tasolla ja kiusaamisesta ylipäätään kun asiaa käsitellään koko luokan kesken, eikä niinkään puhua tietyistä oppilaista. Jos asiaa käsitellään yleisellä tasolla, opettaja ei saisi ottaa kantaa sanoin tai elein siitä kuka on luokan kiusaaja ja kuka uhri. Oppilaiden on itse annettava tehdä johtopäätöksensä.

Kiusaamisen käsittely luokan kesken voi myös pahentaa kiusaamista, esimerkiksi jos kiusaajat eivät ymmärrä kiusaavansa tai sen merkitystä uhrille. Opiskelijoiden haastatteluissa mainittiin, että kiusatulle tällainen yleinen kiusaamiskeskustelu voi olla erityisen piinaavaa, sillä kaikki luokassa tietävät kuitenkin kuka on uhri siinä ryhmässä ja tilanne ”nostaa uhrin esiin”. Toisaalta piinaava tunne saattaa tulla myös kiusaajille.

Miesopiskelija: ”Kiusaajille varmaan järkyttävien tilanne on koulukiusaamista käsittelevä oppitunti. Että semmosia silleen säännöllisesti, niin se tuottaa koko luokalle valtavan stressin kun ne huomaa, että täällä on tämmösiä rakenteita kehittyne. Niin vaikka se tuo sen koko jutun raadollisuudessaan näkyville, että meidän systeemi on vaikka tämmönen, niin se on välttämätöntä, että ne vaikka, jos siinä ois vaikka seiskaluokalla ois kuukauden välein tämmönen oppitunti, että joka kerta aina siellä omatunto kolkuttaa joillakin. ---”

Opiskelijoiden haastatteluissa moni vastaaja oli sitä mieltä, että kiusaamisesta ei voida missään tapauksessa kuitenkaan vaieta, koska se saa tilanteen jatkumaan ja kiusaamisasioiden käsittelyn tulisi olla julkista. Kiusaamistilanteen käsittely luokan kesken voi olla piinaavaa kaikille osapuolille, mutta tulkinnanvaraa ei jää kenellekään siitä, miten saa toimia, ja miten ei, toista ihmistä kohtaan. Muutama koululainen kuvasi, että kun kiusaamisesta tehdään julkinen asia ja asiaa käsitellään luokassa, se on kiusaajalle nolompaa kuin uhrille.

Koululaistyttö: ”Kaikki ehkä halveksisi sitä, kun se kiusaa ja on vittumainen muille ja sitten sitä (kiusaaja) alkaisi hävettämään eikä se välttämättä enää. --- Tietenkin sitä voi hävettää sitä kiusattua, mutta sitä kiusaajaakin alkaa hävettää.”

Koululaistyttö: ”Kaikkien kuullen pitäis luokassa, niin sit ne (kiusaajat) ois kaikki nolona ja luikkis pakoon häntä koipien välissä sitten tunnin jälkeen.”

Yksi opiskelija oli myös kiusaajien julkisen tunnustamisen ja anteeksipyynnön kannalla. Toinen opiskelija kuvasi, miten hänen kiusaamistapauksensa oli käsitelty ainoastaan kiusaajan kanssa, mistä syystä oli syntynyt vaikutelma, että asia eristetään muusta ryhmästä ja vuosienkin päästä joku on saattanut kysyä että mikä se juttu oikein oli. Myös mahdollisten puolustajien toivossa kannattaisi asiaa käsitellä joissain tapauksissa luokan kesken:

Naisopiskelija: ”Ehkä on parempi, että siitä kiusaamisesta puhutaan koko luokan kanssa eikä silleen, että muutama ihminen menee johonki koppiin puhumaan siitä. Koska silloin voi olla, että on tosi paljon ihmisiä, jotka ei tuu ikinä tietämään siitä kiusaamisesta eikä sitten voi tehdä asialle mitään.”

Opiskelijoiden haastatteluista sai sen käsityksen, että yleisin kiusaamisen käsittelytapa on keskustella asiasta ja pyrkiä sopimaan se kiusaajan tai kiusaajien, uhrin sekä opettajan kesken. Moni kertoo kuitenkin, ettei tällaisesta ole ollut hyötyä kiusaamisen loppumiseksi, korkeintaan väliaikaisesti se on vähentänyt sitä.

Naisopiskelija: ”--- Niin sit ne pyysi multa anteeksi mutta seuraavana päivänä kun menin kouluun niin sit se oli kaikki kuitenkin samanlaista. Että jee.”

Koulun henkilökunnan haastatteluissa tuli esiin, ettei luokan kanssa kiusaamisen käsittelyä juurikaan käytetä, eikä näin vastuuta kiusaamisesta heitetä oppilaille itselleen. Kiusaaminen käsitellään yleensä kiusatun ja kiusaajan kesken ja näin esimerkiksi vahvistajat jäävät ulkopuolelle. Kun kiusaamisasiaa käsitellään luokan kesken, vaarana on, että kiusaamiskierre jatkuu:

Henkilökunnan miesvastaaja: ”Se tilanne on vaikea sikäli, että tämä mahdollisesti ainakaan näiden asianosaisten läsnäolo siinä ei ole kovinkaan kiva siinä tilanteessa. Koska ne saattaa, varsinkin vahvempi osapuoli siellä, vaania silmä kovana sitä, että kuka siellä lausuu mitä, ja moni pelkää sanoa siinä tilanteessa mitään, jos nämä osapuolet on siinä läsnä. Että kyllä sitä tietoa koetetaan jollakin tavalla siitä nyhtää siltä porukaltakin, koska sehän monesti tietää. Sanoisin näin, että se on suhteellisen vaikea tilanne, jos ne molemmat osapuolet on siellä paikalla. Mutta kyllähän sen on pakko onnistuakin, mutta se ei ole aina paras mahdollinen tilanne. Mutta sitä apua, onhan sitä pakko saada, koska sieltähän se tieto tulee kenen kanssa se porukka liikkuu.”

Yksi henkilökunnan vastaaja oli kuitenkin sitä mieltä, että kiusaamisasiaa luokan kanssa luottamuksellisesti ja yleisellä tasolla käsiteltäessä, se saattaa tulla esiin ja siihen voidaan tätä kautta vaikuttaa.

Henkilökunnan miesvastaaja: ”--- Mut sitten ehkä sitä kautta tulee, jos otetaan luokan kanssa keskusteluun se asia, niin siinä semmosessa luottamuksellisessa keskustelussa se saattaa tulla esiin, että luokka voi pahoin siitä asiasta. Ja sit siihen pystyy puuttuun. Mutta ei ne ihan spontaanisti kovinkaan herkästi tuu kertomaan.”

6.2.5. Ryhmäyttämisen ja ryhmien sekoittamisen vaikutukset kiusaamiseen

Haastatteluissa tuli selvästi esiin ryhmien sekoittamisen vaikutus koulukiusaamiseen ja sen ennaltaehkäisyyn. Eniten opiskelijat ja koululaiset kertoivat siitä, että luokan istumapaikkoja pitäisi vaihdella mahdollisimman usein arpomalla ja ryhmätöitä tehdessä tai joukkuejaossa liikuntatunnilla opettajan kuuluisi muodostaa oppilasryhmät. Yksi opiskelija muistuttaa, että tällainen ryhmäyttäminen olisi tärkeää toteuttaa jo ennen kuin luokkaan on ehtinyt muodostua mitään selkeitä kaveriporukoita ja ryhmiä, esimerkiksi ala-asteella tai yläasteen alussa.

Naisopiskelija: ”Varmaan silloin alussa, kun se uusi luokka ekaa kertaa näkee, niin silloin pitäisi eniten yrittää vaikuttaa, koska ei ole välttämättä ennakkoluuloja vielä niitä ihmisiä kohtaan. Mutta sit siinä kun tutustuu niin sit tulee hirveen helposti joku tietty asenne jotain ihmistä kohtaan. Sit varsinkaan yläasteikäsenä ei varmaan kauheen helpolla halua muuttaa sitä.”

Sekä opiskelijoiden että koululaisten haastatteluissa tuli vahvasti esiin, että oppilaita kehoitetaan itse muodostamaan parit tai ryhmät, niin tilanne on lähes aina se, että joku luokassa jää nöyryyttävästi yksin. Juuri tällaisissa parin- ja joukkueen muodostamistilanteissa korostuu oppilaiden erilaisuus ja tietynlainen eriarvoisuus ryhmään kuuluvuuteen nähden:

Naisopiskelija: ”Pois just semmoset, että liikkatunnilla laitetaan ne kaikki vahvimmat sinne että saatte valita joukkueen ja ne yhdet reppanat jää sinne ulkopuolelle.”

Opiskelijoiden haastatteluissa mainittiin, että koulun tulisi kasvattaa siihen, että kaikkien kanssa tullaan toimeen, mutta toisaalta hyvät ystävyysuhteet voivat katketa ryhmäytämisen vuoksi. Ryhmien ja parien muuttaminen luokassa saattaa olla myös suoraan vaikuttamassa kiusaamisen vähentymiseen tai ainakin sen vaikeutumiseen:

Miesopiskelija: ”--- kiusaajia pistettäs silleen näitä apureita ja vahvistajia niin eri ryhmiin niin että kiusaaja ei saa siihen ketään apuria eikä vahvistajaa samaan porukkaan. Että ryhmäjakoja sillä lailla tehtäis.”

Yksi opiskelija toi esiin, että istumajärjestystä olisi hyvä vaihdella mahdollisimman nopeasti, jotta oppilaille ei tule sellaista oloa, että on pakko olla vain tiettyjen ihmisten kanssa tekemisissä koko ajan. Ja kun on istunut mahdollisimman monen vieressä, tutustuu helposti moneen luokkalaiseensa tai ainakin joutuu hieman enemmän olemaan useamman ihmisen kanssa tekemisissä. Joillekin voi olla ihan hyväksi se, että välillä joutuu olemaan tekemisissä muiden kuin sen oman parhaan kaverin kanssa. Yksi opiskelija kuitenkin tähdensi, ettei tarkoitus ole rikkoa mitään olemassa olevaa, vaan lisätä toisten suvaitsevaisuutta ja hyväksyntää.

Naisopiskelija: ”Et kaikkien kanssa ei tarvi olla kaveria mut hyväksyä pitää.”

Naisopiskelija: ”Niin, et kaikista ei tarvitse just pitää, mut kaikkien kanssa pitää pystyä tulemaan toimeen et ihan yleisestikin.”

Pääosin koululaiset olivat sitä mieltä, että erilaisten parien ja ryhmien muodostamiset luokassa olisivat hyvä asia. Yksi koululainen kuitenkin totesi, ettei minkäänlaisia ryhmä- ja parijakoja tarvitsisi olla ollenkaan. Haastatteluissa mainittiin, että jos kaverukset ovat aina vierekkäin, niin he myös pysyvät samoissa kaveriryhmissä. Parien ja ryhmien vaihtaminen nähtiin yleisesti myönteisenä asiana, josta voi poikia uusia ystävyysuhteita.

Koululaistyttö: ”Ei siihen kuole, jos ei oo koko ajan jonkun kaverin kanssa. Siinä vaan saa enemmän kavereita kun rupee tutustumaan.”

Ryhmiä voisi sekoittaa parin koululaisen mukaan jopa niin, että kiusaajat tai kovikset laitettaisiin hiljaisempien pariiksi. Näin olisi pakko tulla erilaisten ihmisten kanssa toimeen ja parhaimmassa tapauksessa jopa huomata toisessa hyviä piirteitä puolin ja toisin. Näin on mahdollisuus tutustua mahdollisimman moneen ja huomata, että toinen onkin ihan mukava. Usein voikin olla niin, että kovikset käyttäytyvät ryhmässä eri tavoin ja vetävät erilaista roolia, kuin kahdestaan toisen kanssa:

Koululaispoika: ”--- on yks henkilö, että kun sen kanssa on kaksistaan, niin se on mukava, mutta sitten kun se pääsee porukkaan, niin sit se on semmonen että rupee oikein pelottaan kun kattelee sitä.”

Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin, että paikkojen vaihdossa ja joukkuejaoissa on tärkeää, että esimerkiksi opettaja ottaa vastuulleen parien ryhmien muodostamisen joko arpoen tai määräämällä. Muutama opiskelija mainitsi, että opettajalla täytyy olla jonkinlainen käsitys oppilaiden välisistä suhteista, jotta hän voisi itse muodostaa toimivia ryhmiä tai pareja. Toisaalta opettaja voi opiskelijoiden mielestä hyvin turvautua paikkojen arpomiseen:

Miesopiskelija: ”Eli toisinsanottuna luokassa, jos on neljän ryhmät, niin pistetään arpomalla vaan paikat. Että eihän sitä voi suoraan näyttää, että pistämmepä tämän kiusaajan tuohon paikalle ja uhrin pistämme tuohon, vaan se tapahtuu silleen vaan, että arvotaan. Ja jos sitten sattuu käymään jotenkin näin, niin sille ei sitten maha mitään, mutta voihan sitä sitten kuukauden päästä arpoa uudet paikat ja tälleen. Että opettaja ei saa rueta näyttään sieltä että, tuossa on tämän luokan kiusaaja, vaan että hyvä meininki. Ja sitten vaivihkaa sitten sieltä järjestellä asioita niin, että pysys tilanne hallinnassa. Ja sitten tosiaan, jos suoraan kuulee tunnilla jotain tämmöstä puhetta, joka jotenkin särähtää korvaan, niin puuttuu siihen tilanteeseen sitten heti. ---”

Koululaisten haastatteluissa mainitaan, kuinka tärkeää on, että kun opettaja valitsee tai arpoo oppilaille parit tai ryhmät, hän myöskin valvoo jatkossa, että niitä noudatetaan.

Koululaistyttö: ”Niin ne on silleen, että vaihetaan äkkiä ne paikat, että ei se huomaa.”

Koululaisten haastatteluissa kerrottiin, kun oppilaat saivat itse muodostaa ryhmänsä, luokassa kävi niin, että luokka jakaantuu selvästi erilaisiin ryhmiin ja niiden muuttaminen olisi ollut hankalaa ja ryhmäjako jopa hankaloitti koulutyöskentelyä.

Koululaispoika: ”Vähän niin kun sen yhen lepsuopettajan tunnilla, niin siellä syntyy semmonen ryhmä ja siellä metelöidään ja ne saa koko tunnin metelöidä ja sitten on toinen ryhmä joka istuu toisella puolella ja yrittää opiskella ja vaan kattoo taululle ja nyökkäilee siellä.”

Opiskelijoiden mukaan pahin tilanne on se, että kiusaamismyönteistä ilmapiiriä kannustetaan ryhmä- ja parivalinnoilla. Vääränlaista, muut pois sulkevaa ja pahimmillaan muiden kiusaamista kannattavaa, ryhmäidentiteettiä ei tulisi tukea. Opettajan pitäisi tarkkailla ryhmien muotoutumista ja tarvittaessa sekoittaa ryhmiä.

Naisopiskelija: ”Jotain sellasta mitä ei saisi tehdä, esimerkiksi että opettaja antaa niiden valita itse istumapaikkansa, että istuisivat kaikki siellä ja se vahvistaisi sitä niiden ryhmäidentiteettiä siellä takanurkassa.”

Kiusatulle voi myös tulla ongelmia parien ja ryhmien uudelleenmuodostamisesta. Koululaisten haastatteluissa tuli esiin, että kiusaamisenvastaiseksi tarkoitettu tilanne saattaa johtaa kiusaamiseen.

Koululaistyttö: ”Mut sitten jos joutuu sellasen viereen, jota on kiusattu, niin siirretään vaan pulpetti mahdollisimman erilleen siitä. Että tosi hauskaa istuu ton vieressä.”

Koululaistyttö: ”Mutta jos se (kiusattu) joutuu sen emokiusaajan kanssa (istumaan), niin sitten se kiusaaja on että vittu mä en tee mitään kun jouduin tuon pariksi et mä lähden vetämään.”

Myös henkilökunta näytti tiedostavan ongelman, että parin- tai ryhmän muodostamisessa, joutuu aina yksi oppilas yksin, eikä hän pääse mihinkään ryhmään mukaan. Yksi vastaaja korostaa, että opettajan vastuulla on luokan ilmapiirin ylläpitäminen ja tarkkailu. Opettajan tehtäviin kuuluu muodostaa parit ja oppilasryhmät luokassa.

Henkilökunnan miesvastaaja: ”--- Se että opettaja jakaa ryhmät, ei anna oppilaiden tehdä tavallaan semmosta luokassa sitä, että me ollaan sun kans ja sun kans ei olla, vaan jakaa tasapuolisesti ryhmiä. ---”

Yhdellä opiskelijalla oli ollut huonoja kokemuksia siitä, kun kaksi pääkiusaajaa oli erotettu ja laitettu eri luokille. Luokalla, johon toinen kiusaajista siirtyi, ei aikaisemmin ollut minkäänlaisia ongelmia, mutta nyt kiusaaminen jatkui uudessa luokassa. Ryhmäjako kannattaa miettiä myös luokkia muodostettaessa. Yhdellä opiskelijalla oli huonoja kokemuksia siitä, että rinnakkaisluokat muodostettiin oppilaiden oppimismenestyksen mukaan. Luokalla, jolla olivat huonoimmat oppilaat, esiintyi enemmän levottomuutta ja sitä myöten kiusaamista. Tässä tapauksessa vastaajan mielestä kiusaaminen olisi vähentynyt, jos luokkaryhmät olisi hajotettu tai muodostettu erilaisin perustein.

Yksi henkilökunnan jäsen kertoo, miten luokkajärjestelyillä on joskus yritetty hillitä kiusaamis- tai syrjäntätilanteita, mutta toisen vastaajan mielestä luokan vaihto ei ole mikään kiusaamistilanteen ratkaisu, vaan lähinnä ongelman kieltämistä.

Henkilökunnan miesvastaaja: ”--- Luokan vaihtoo on joskus kokeiltu, mutta kyllä se, että koitetaan jättää se ongelma käsittelemättä ja pistämällä oppilas muualle, niin se ei ainakaan kovin hyvin toimi. Että kyllä se parempi on, että se asia kohdataan silmästä silmään siinä tilanteessa.”

Opiskelijat puhuvat paljon luokan hyvästä, aidosta ja tiiviistä ryhmähengestä kiusaamisen ennaltaehkäisystä kysyttäessä. Yhteishengen nähtiin kasvavan yhteisen, mielekkään tekemisen myötä – jopa sellaisen, että oppilaat olisivat muualla kuin kouluympäristössä. Opiskelijat puhuivat yhdessä tekemisen aitoudesta, esimerkiksi ryhmätöitä tehdessä, ja he kuvasivat miten oppilaille yhteiset kiinnostuksen kohteet, kuten musiikki, lisäävät yhdessä tekemistä ja menhenkeä. Kaikenlaiset tapahtumat ja yhteiset projektit tukevat ajatusta siitä, että tehdään koko luokka yhdessä. Yksi opiskelija korosti, että tällä ehkäistäisiin osalta epäsosiaalisten ryhmittymien muodostuminen ja toinen oli sitä mieltä, että nuoret haluaisivat varmasti puuhastella luokan kesken muutakin kuin perinteisiä koulutöitä.

Henkilökunnan haastatteluissa tuli esiin, kuinka tärkeää olisi nuorille opettaa tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa.

Henkilökunnan naisvastaaja: ”No siis kyllähän sitä tietysti voi yrittää sillä lailla, että korostaa erikoisesti sillä luokalla, että kaikkien kanssa ois sillai, että ollaan koulussa kavereita. Että ei tarvitse sydänystävä välttämättä jokaisen kanssa olla, mutta kaikkien kanssa pitäis olla. ---”

Henkilökunnan kaikki vastaajat kuvasivat sitä, miten yläasteen alussa oppilaita pyritään tutustuttamaan toisiinsa ja kouluun mahdollisimman paljon. Uusiin oppilaisiin halutaan tutustua ja jopa ennakoita mahdollisia kiusaamistilanteita.

Henkilökunnan miesvastaaja: ”--- toiminnallisilla ryhmäyttämismenetelmillä myllytetty sitä luokkaa. Että kun nää tulee pieniltä kouluilta nää oppilaat, osa, että se tutustuminen kävis siinä hyvin. Ja että luokanvalvojakin näkee, että millä eri tavalla oppilaat reagoi erilaisiin ongelmatilanteisiin. Ne ovat tämmösiä tyypillisiä erilaisia ongelmatilanteita, että pitää koko ryhmän selviytyä jostain tilanteesta ja kaikkien sitä voimaa tarvitaan siihen tai taitoo tai

viisautta. Siinä näkee vähän, että ketkä jää syrjään ja kuka on tällöinen painostajatyyppejä ja tällöin tyyppejä pystyy vähän havainnoimaan. ---”

Opiskelijoiden vastauksista kuvastui se, että ryhmän tai luokan ilmapiirissä on ollut jotain viialla, tullut jotain muutoksia tai muuta häiriötä, kun kiusaaminen on alkanut.

Naisopiskelija: ”Meilläkin oli kolmanteen luokkaan asti niin tiivis porukka, että ei tullu mitään häikkää. Mutta sitten kun yhdisty kaks rinnakkaisluokkaa ja sitten huomaa, että ei ollakaan oltu niitten toisten kanssa, niin sitten siinä välissä tuli sitä kiusaamista. Joten toi yhteishenki, se on varmaan se hyvä keino.”

Yksi opiskelija kuvaili, miten epävarmuus, erilaisuus ja tietämättömyys aiheuttavat kiusaamista. Kun ryhmässä on epävarmuutta jostakusta tai koko ryhmän hyvinvoinnista, paine voi purkautua kiusaamisella.

Naisopiskelija: ”Se on kyllä ihan totta, että epävarmuus lisää sitä kiusaamista. Että jos on epävarma jostain ihmisestä, niin sitten kyllä alkaa kiusaamaan sitä. Että ehkä se, että tutustuis toisiin ihmisiin hyvin ja, no ehkä yläasteella ihmiset ei uskalla kertoa niin paljo itestään, mutta just se että kertois nimen ja jotain muuta luokalle itestään, niin se ois kyllä hyvä juttu.”

Koulun henkilökunnan haastatteluissa tuli esiin, että oppilasryhmien tarkkailulla voidaan nähdä kiusaamista tai syrjintää – on tärkeää säilyttää kontakti oppilaisiin. Opettajalle on suuri haaste yrittää vaikuttaa ryhmän rakenteisiin, niin ettei ryhmä olisi kiusaamisaltis ja joskus tilanne voi olla niin tulehtunut että siihen on melkein mahdoton vaikuttaa.

Henkilökunnan miesvastaaja: ”--- Vaikka opettaja näkee, että nyt tätä pitäis tiivistää tätä ryhmää tai jonkun kaverin sosiaalisuutta siinä, niin se on erittäin vaikea tehtävä. Siinä on niin suuri se muuri tullu lähinnä tälle eristäytyjälle, että hän joskus kokee sen jopa parhaaksi sen tilanteen, että häntä ei siihen ryhmään ahisteta. ---”

Tärkeää olisi, että luokan istumapaikkoja vaihdeltaisiin mahdollisimman usein arpomalla. Ryhmätöitä tehdessä tai joukkuejaossa liikuntatunnilla opettajan kuuluisi muodostaa oppilasryhmät. Näin voidaan taata se, että kaikki oppilaat

luokassa tutustuvat toisiinsa ja joutuvat opettelemaan toimimista erilaisten ihmisten kanssa. Ryhmäytämismenetelmiä käyttäen voidaan rikkoa selkeitä kaveriporukoita ja saada oppilaita toimimaan enemmän yhdessä toistensa kanssa.

7 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksen tuloksista voidaan nähdä, että kiusaaminen on aina yksilöiden välistä vallan epätasapainoa. Tämän lisäksi se on kuitenkin vallan epätasapainoa myös ympäröivässä oppilasryhmässä, kuten luokassa. Suurin osa luokan oppilaista vaikenee ja sulkee silmänsä kiusaamiseen puuttumiselta. He tarkkailevat ulkopuolisina, mitä ryhmässä tapahtuu ja miten kiusaajat toimivat, mutta eivät uskalla vaikuttaa siihen. He toimivat vastoin parempaa tahtoa ja omaatuntoa olemalla puuttumatta väkivaltaan, jota näkevät.

Tutkimusaineiston perusteella näyttää siltä, että kiusaajat ja vahvistajat käyttävät valtaa luokassa; päättävät ketä ryhmässä alistetaan ja miten kenenkin suhteen toimitaan. Ilmiö on järkyttävä, etenkin kun ajatellaan asiaa juuri vallankäytön näkökulmasta. Kiusaaja ei alista ainoastaan uhria, vaan aina myös ympärillä olevan ryhmän saaden sen toimimaan omien, mielivaltaisten sääntöjensä mukaan. Kiusaaja pitää yllä show'taan, josta ei hyödy lopulta kukaan. Pörhölä (2006, 3) tuo esiin, että kiusaaja pyrkii aina saavuttamaan käyttäytymisellään jotain etua, esimerkiksi ryhmän toisten jäsenten arvostusta tai jopa pelkoa. Kiusaaja vaikuttaa oppilasryhmän mielipideilmastoon sitä johtamalla, luokan vuorovaikutussuhteisiin niitä pelaamalla ja haluaa saavuttaa paremman aseman ja vaikutusvaltaa ryhmässä. (Pörhölä 2006, 3.)

Tämän tutkimuksen mukaan kiusaajan, mutta myös kiusatun rooli, näyttää olevan suhteellisen pysyvä, kun taas puolustajan roolissa toimitaan yleensä vain kerran tai pari. Pörhölä (2006, 8) toteaaakin, että kiusaamissuhteen muodostumisen jälkeen, sitä on vaikea purkaa myöhemmin. Uhri suojautuu kiusaamiselta ja on sen vuoksi haluton viestimään kiusaajansa kanssa, saati sitten paljastamaan tälle asioitaan tai tunteitaan. Kiusaaja ei taas halua etsiä samankaltaisuutta uhrin ja itsensä väliltä, vaan löytää ja korostaa heidän erilaisuuttaan, jotta hänen kiusaamiskäyttäytymisensä ja kouluväkivallan harjoittaminen olisi omien ja muiden silmissä oikeutettua. (Pörhölä 2006, 8.)

Tämä tutkimuksen mukaan kiusaaminen on usein prosessiluonteinen, sosiaalinen tapahtuma, joka pahimmillaan saattaa lähentää kiusaajaryhmän jäseniä toisiinsa. Kiusaamisesta tulee tällöin ryhmän toimintamalli ja normi, joka siten pitää ryhmän yhdessä ja tiivistää vuorovaikutussuhteita. Pörhölän (2006, 12) mukaan oppilasryhmässä saattaa muodostua säännöt ja normit siitä, kenen kanssa ollaan tekemisissä ja ketkä pitää jättää ulkopuolelle, eli toisin sanoen, keitä saa kiusata ja keitä ei. Kun ryhmä on onnistuneesti muodostettu ja toiminnallisesti tarkoituksenmukainen, on ulkopuolisten entistä vaikeampi päästä siihen mukaan. Tällöin ulkopuolisia saatetaan alkaa Pörhölän mukaan käyttää välineenä ryhmän sisäisen koheesion vahvistamiseksi, esimerkiksi kiusaamalla jotakuta. (Pörhölä 2006, 12–13.) Raa’asti sanottuna kiusaaminen voi olla siis jopa ryhmää rakentava ilmiö, mikä ryhmän koheesion kannalta on myönteinen asia.

Huttusen ja Salmivallin (1996, 438) mukaan pienryhmän jäsenet omaksuvat toisiltaan käyttäytymismalleja ja kehittävät niiden kautta yhteiset normit ja toimintatavat. Kiusaamisesta voi syntyä jopa pienryhmää yhdistävää toimintaa. Kiusaaminen voi kertoa myös ryhmäpaineesta, jos lapsi tai nuori on mukana kiusaajana, apurina tai vahvistajana vain siksi, ettei häntä itseä alettaisi kiusata. (Huttunen & Salmivalli 1996, 438.) Myös ulkopuolinen voi erottaa kiusatun ryhmästä tehokkaammin tarkastelemalla koko ryhmän toimintaa ja sosiaalisia rakenteita, kuin tuijottamalla uhrin yleisimpiin persoonallisuuden piirteisiin. Ryhmässä vallitsee usein samankaltaisuuden paine ja sen jäsenillä on taipumus muuttua ajan myötä samankaltaisiksi. Tällaisessa kiusaamisen sosiaalistumisessa on siis kyse osin myös ryhmän assimilaatiosta. (Harris 1998, 174.)

Harris (1998, 183) tuo esiin, että nykyajan maailmassa ryhmäjäsenyys on tärkeää, koska siihen liittyy tunne samanlaisuudesta. Yksilölle on tärkeää, että hän muistuttaa tavalla tai toisella ryhmänsä muita jäseniä, ja että ryhmällä on jokin yhdistävä tekijä. (Harris 1998, 183.) Ryhmää yhdistävä tekijä voi olla lähes mikä vain, jopa kiusaaminen. Se, että kiusaaminen tarjoaa jotain arvokasta ryhmän koheesiolle, tuli tässä tutkimuksessa ilmi siitä, ettei ryhmä halua muuttaa toimintaansa, kaikki ovat mukana kiusaamisessa ja siten sitoutuvat siihen. Pörhölä (2006, 13) tuokin esiin, että kun pienryhmä on toiminnallisesti hyvä ja tarkoituksenmukainen, on ulkopuolisten entistä vaikeampi päästä siihen mukaan.

Tärkeää olisi, että oppilailta voisi olla muunlaisia tapoja, kuin kiusaaminen, eheyttäkseen me-henkeä ja pitääkseen sitä yllä. Tässä suhteessa aikuisilla kasvattajina on vastuu tarjota terveempiä ja rakentavampia toimintamalleja ihmissuhteissa ja niiden hoitamisessa.

Harris (1998, 186) tuo esiin, että jos ryhmällä ei ole yhteistä vihollista tai tavoitetta, joka voidaan saavuttaa vain yhteisvoimin, se hajoaa helposti pienemmiksi ryhmiksi tai yksilöiksi. Se, että ryhmä kiusaa yksilöä, voi pahimmassa tapauksessa olla tällainen ryhmän yhteinen voimavara, mutta miksei se voisi olla yhtäläillä kiusaamiseen puuttuminen. Tämän tutkimuksen mukaan toisten oppilaiden puuttuminen olisi voimavara, mikä pitäisi hyödyntää pyrittäessä estämään kiusaamisprosessin eteneminen. Nuoret ottavat kuitenkin vaikutteita enemmän ystäviltään kuin aikuisilta, koska luokittelevat itsensä kaltaisensa kanssa samaan lokeroon (Harris 1998, 187). Tämän tutkimuksen mukaan sosiaaliset verkostot ovat erityisen tärkeitä nuorille ja niiden kautta kiusaamiseen olisi mahdollisuus puuttua ja jopa samalla tiivistää ryhmätunnetta. Kasvattajien on hyvä ottaa rakentavasti huomioon nuorten omat vaikutusmahdollisuudet puuttumisessa, kun yrittävät ratkaista koulukiusaamisongelmaa.

Tämän tutkimuksen mukaan vertaistoiminta kiusaamiseen puuttumisessa olisi varsin tehokas ja tarkoituksenmukainen tapa toimia, joten myös ongelmiin puuttuessa tulisi hyödyntää koko ryhmän vaikutusmahdollisuudet. Oppilailta on paremmat mahdollisuudet itse puuttua koulukiusaamiseen, koska etenkin nuoruusiässä ryhmän vaikutus yksilöön on suuri ja nuoret kuuntelevat toisiaan herkemmin kuin aikuisia (Menesini ym. 1997, 256; Salmivalli 2003, 55). Myös Pörhölä (2006, 17) toteaa, että vertaisten puuttuminen kiusaamiseen saattaa toimia joissain tapauksissa tarkoituksenmukaisemmin kuin aikuisten toiminta. Vastuuta puuttumisesta ei saa kuitenkaan jättää ainoastaan oppilaiden harteille (Pörhölä 2006, 17).

Tämän tutkimuksen mukaan erityisesti kiusaamistilanteissa ulkopuoliset oppilaat tulisi aktivoida siihen, että he ottaisivat syrjityt ja kiusatut mukaan porukkaansa ja näin puolustuspuheenvuoro tulisi oppilaita itseltään. Aikaisempi koulukiusaamistutkimus tarjoaa samansuuntaisia tuloksia: vahvistajia, apureita ja hiljaisia

hyväksyjä tulisi kannustaa siihen, etteivät he hyväksyisi kiusaamista. Näissä rooleissa toimivien oppilaiden käyttäytymiseen voi olla helpompi muuttaa kuin kiusaajien, koska heidän asenteensa ovat jo valmiiksi kiusaamisen vastaisia. Näin voitaisiin parhaassa tapauksessa saada aikaiseksi yksilön roolimuuotos ja tätä kautta saada ryhmään kiusaajan puolustajia. Voi olla, että kiusaaminen loppuu jo sillä, ettei kiusaajalla ole niin sanottua yleisöä mukana. (Menesini ym. 1997, 256; Salmivalli 1995, 371; 1998, 111; 2003, 55.) Pörhölä (2006, 17) korostaakin, että näistä ulkopuolisista oppilaista tulisi muodostaa koulukiusaamisen torjuntaryhmiä ja heitä tulisi kouluttaa muun muassa ongelmanratkaisun, neuvottelu- ja sovittelutaitojen alalla.

Tämän tutkimuksen mukaan kiusaamiseen puuttuminen on kuitenkin erittäin haastavaa ja vaikeaa oppilaille, koska pelko kiusaamisesta on todellinen. Usealle nuorelle ajatus siitä, että joutuisi uhmaamaan niin sanottua johtajaa ryhmässä ja sitä kautta joutuisi ryhmässään hyljeksityksi, on ja pelottava. Salmivalli (1998, 28) tuo esiin, että ryhmän paine yhdenmukaisuuteen on usein hyvin vahva, eikä kiusattua oppilasta ei auteta vaikka haluttaisiinkin, koska oppilaat pelkäävät oman suosion joutuvan vaakalaudalle. Ryhmässä on suotavaa kiusatun syrjimin tai siihen osallistuminen, ei uhrin puolelle asettautuminen ja puolustaminen. (Salmivalli 1998, 28.) Uhrin kanssa ystävyys saatetaan kokea uhkaksi ja pelätään, että itse tulee kiusatuksi, sen vuoksi uhrin ovatkin usein yksin (Huttunen & Salmivalli 1996, 437, 439).

Tämän tutkimuksen mukaan yksinäisyys saattaa lisätä kiusaamista ja kiusaaminen lisää yksinäisyyttä. Olweuksen (1992, 44) ja Salmivallin (1995, 370; 2005, 129) mukaan kiusatun epäsuosio ryhmässä voidaan nähdä sekä syynä että seurauksena. Kiusaaminen on voinut alkaa epäsuosion vuoksi, mutta kiusaaminen myös huomattavasti lisää epäsuosiota. Tämän tutkimuksen mukaan yksinäisyys ja kiusaaminen yhdessä ovatkin usein noidankehä ja elävä prosessi, joka tulisi pysäyttää ja aloite voi tulla oppilailta itseltään. Vastaajien mukaan muut oppilaat karttavat herkästi kiusattua ja syrjittyä, koska pelkäävät itse joutuvansa kiusatuksi. Toisaalta yksinäistä oppilasta aletaan helpommin kiusata kuin sellaista, joka kuuluu johonkin oppilasryhmään. Yksinäisyydelle voi olla aluksi syynä esimerkiksi se, että oppilas on tullut uutena oppilasryhmään eikä ole vielä ehtinyt

löytää omaa kaveriporukkaansa. Yksinäisyys on aina kasvavalle nuorelle vaikea paikka ja yksinäisyys voi olla kiusaamisen syy tai seuraus tai jopa molempia. Pörhölä (2006, 2) painottaakin, että kouluikäisen nuoren normaaliin kehitykseen kuuluu vertaisten kanssa oleskelu. Jos oppilas näyttää olevan paljon yksin, tulisi selvittää yksinolon syy, joka usein onkin muiden oppilaiden kiusaaminen tai syrjintä (Pörhölä 2006, 2).

Tutkimuksessa tuli esiin, että esimerkiksi kiusatut ovat usein yhdessä ja tukevat näin toisiaan. Harris (1998, 219) toteaaakin, että joku saattaa olla ystävyysuhteissa erittäin lahjakas, mutta täysin kykenemätön saamaan vertaisryhmältään huomioita ja arvostusta. Lohduttavaa onkin, että usein lapsilla ja nuorilla, joilla on vertaisryhmissä matala status, on kuitenkin hyviä yksittäisiä ystävyysuhteita. Kuitenkin on muistettava, että yksilön asemalla vertaisryhmässä on pysyviä vaikutuksia persoonallisuuteen ja sen kehitykseen. Hyljeksityillä oppilailla on usein heikko itsetunto ja arvet kestävät jopa läpi elämän. (Harris 1998, 219, 229.)

Pörhölä (2006, 12) tuo esiin, että oppilas saattaa hylätä jopa parhaan ystävän pelätessään, että häntä itseään aletaan kiusata. Tämän vuoksi aikuisten tuki ja esimerkkinä toimiminen on erityisen tärkeää nuorelle, joka haluaa vaikuttaa kiusaamisen loppumiseksi. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaat pelkäävät puolustajan roolin aiheuttavan kiusaamista ja pelko tuntuu todelliselta: jos puutut toisten kiusaamiseen, kiusaamisen siirtyy sinuun. Toisaalta mielenkiintoinen huomio on, ettei kukaan haastatelluista kuvaillut tilannetta, jossa puolustajaa olisi alettu kiusaamaan, ainakaan kovin pitkäkestoisesti.

Myös muissa kiusaamistutkimuksessa käy ilmi, että jo kiusaamisesta kertominen, saati siihen puuttuminen, on hälyttävän vaikeaa oppilaille. Kiusaamisesta kertomista vältetään koston pelossa. Tikkasen (1997, 22) tutkimuksen mukaan noin puolet kiusatuista ei ole kertonut kiusaamisesta kenellekään ja samansuuntaisia tuloksia saatiin myös tästä tutkimuksesta. Tikkasen tutkimuksessa tuli kuitenkin esiin, että kiusaamisesta kertomisesta oli enimmäkseen ollut apua kiusaamisprosessin katkaisemiseksi. (Pörhölä 2006, 2; Tikkanen 1997, 23.)

Tämän tutkimuksen mukaan tärkeätä oppilaslähtöisissä puuttumistavoissa, esimerkiksi tukioppilastoiminnassa, on se, että toiminta on oikeista ja aidoista lähtökohdista muodostettua ja siihen valitut ihmiset sopivat siihen. Kulissimainen tai nimellinen puuttumissysteemi, esimerkiksi epäonnistunut ja huonosti ohjattu tukioppilastoiminta, saattaa jopa pahentaa kiusaamistilannetta. Jopa tukioppilaat itse voivat olla kiusaajia.

Ahon (2002, tiivistelmä) tutkimuksessa selvitettiin tukioppilaiden käsityksiä siitä, kuinka he voivat tarjota sosiaalista tukea muille oppilaille koulukiusaamistilanteessa. Ahon tutkimuksen mukaan tukioppilaalla tuen antajana on samankaltaisuuden etu vertaisuuden tähden. Juuri tämän vertaisajatuksen vuoksi tukioppilaalla on paremmat mahdollisuudet auttaa kiusattua kuin aikuisilla. Lisäksi tukioppilaat tuntevat paremmin nuorten kulttuurin ja toimintatavat kuin aikuiset ja osaavat sitä kautta valita parhaimman tavan tukea kiusattua (Aho 2002, tiivistelmä.)

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tärkeää on se, millaisia oppilaita puuttumissysteemeihin otetaan mukaan: liian ujut, hyökkäävät, pelokkaat persoonallisuudet eivät varmasti yksinään kannata toivottua hedelmää. Väkinen ei pidä yrittää etsiä luokasta esimerkiksi luottamushenkilöä, joka ei sitten kuitenkaan sovi kyseiseen rooliin. Haastateltavien mukaan oppilaiden järjestäytyneestä puuttumisesta ei ole mitään hyötyä, jos toimintaan ei löydetä sopivia nuoria. Koko toiminnan onnistuminen perustuu siihen, että mukana on rooliin sopivia eli motivoituneita, rohkeita ja empaattisia nuoria. Harris (1998, 333) kuitenkin toteaa, että opettajan ei pidä nostaa oppilaiden välisiä eroja, vaan pyrkiä häivyttämään niitä. Opettajan tehtävänä on liittää oppilaat yhteen jaetun tavoitteen saavuttamiseksi, eikä poimia ja nostaa yksilöitä oppilasryhmästä. Kun kiusaamiseen halutaan puuttua huomioiden oppilaiden omat voimavarat, ei pitäisi lisätä oppilaiden keskinäistä tietoisuutta eri sosiaalisista kategorioista, joihin he saattavat tulla luokitelluiksi. (Harris 1998, 333.)

Harris (1998, 350, 352) toteaa, että kouluikäisille on ominaista ryhmien sisäiset ryhmät. Nuorella on useita eri tapoja luokitella itsensä johonkin kuuluvaksi, myös koulukiusaamisen osalta. Yläasteelle siirryttäessä ryhmästä toiseen liikkuminen

voi olla vaikeampaa kuin lapsena sillä nuori on jo usein tyypitely muiden oppilaiden silmissä tietynlaiseksi. (Harris 1998, 350, 352.) Esimerkiksi aikaisemmin kiusattuna tai kiusaajana toiminut oppilaan voi olla vaikea muuttaa muiden näkemystä roolistaan, vaikka muuttaisikin käyttäytymistään. Aikaisemmat roolit eri ryhmissä vakiintuvat helposti. Ryhmiin hakeudutaan usein samankaltaisuuden vuoksi, mutta joskus oppilas saattaa joutua ryhmään, johon ei haluaisi kuulua. Ryhmään kuuluminen voi siis olla vapaaehtoista, mutta myös ulkopuolelta määrättyä. (Harris 1998, 350, 352.) Tämä näyttää tulosten mukaan pätevän myös koulukiusaamisrooleihin. Huolimatta siitä, että joskus sama oppilas saattoi olla sekä kiusaaja että uhri, niin vakiintuneet käsitykset henkilön kiusaamisroolista tuntuivat suhteellisen pysyviltä. Suhteellisen pysyviä rooleja olivat tulosten mukaan myös vahvistajan ja puolustajan asemat.

Tutkimuksen mukaan kiusaamisen vähentämiseksi oppilasryhmissä tulisi tapahtua tietynlaisia roolimutoksia: ulkopuolisia tulisi saada kiusattujen puolustajiksi, vahvistajia taas ulkopuolisiksi ja niin edelleen. Se, mikä aiheuttaa kipinän tai kimmokkeen muuttumiseen, onkin haasteellista mietittävää kasvattajille, tutkijoille sekä oppilaille itselleen. Eräälle haastatellulle opiskelijalle tällainen kimmoke oli ollut tukioppilaskoulutus eli tietynasteinen sitoutuminen siihen, ettei itse kiusaa ja puuttuu tavalla tai toisella kiusaamistilanteisiin kun niitä havaitsee. Tutkimuksen mukaan tällainen ”valaistuminen” liittyy siihen, että nuori tajuaa ja ymmärtää, että puuttumatta jättäminen on kiusaamista mahdollistavaa ja siten kiusaamista epäsuorasti. Toisin sanoen kyse on myös sekä yksilön että ryhmän asenne- ja normimuutoksesta. Kiusaamisilmiön tiedostaminen sen moninaisuudessaan, niin oppilaiden kuin kasvattajien keskuudessa, antaisi hyvät lähtökohdat tämän väkivallan muodon vähentämiseksi.

Tikkasen (1997, 22) tutkimuksen mukaan ainoa realistinen keino vähentää koulu- kiusaamista ja pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden toimintaan on kouluyhteisön ja luokkatason interventio. Juuri kouluyhteisön normi-ilmastoon on siis pyrittävä vaikuttamaan. Koska tämän tutkimuksen mukaan, kiusaamisen vähentämiseksi oppilasryhmässä tulisi tapahtua tietynlaisia roolimutoksia, voidaan ajatella, että interventiomenetelmät olisivat tehokas keino, jotta kaivatut normi- ja roolimutokset voidaan saavuttaa ryhmässä. Tikkasen (1997, 22.) tutkimuksessa

intervention jälkeen koulukiusaaminen oli vähentynyt huomattavasti; jatkuvasti kiusattujen oppilaiden määrä oli laskenut kahden vuoden aikana yli neljällä prosentilla. Ryhmän normi-ilmaston kautta on siis varsin nopeaa saada myönteisiä tuloksia kiusaamisen vähentämisessä. (Tikkanen, 1997, 22.)

Ketään ei voida kuitenkaan pakottaa mihinkään rooliin, esimerkiksi puolustajaksi, ja jopa lievä painostaminenkin on arveluttava keino. Kyse on asennekasvatuksesta, vastuunkannosta eli asioista, jotka jokaisen ihmisen on itse ymmärrettävä ja lisäksi nähtävä oma roolinsa ryhmässä, johon kuuluu. Vastuu muista ihmisistä ja lähimmäisistä ei ole käskettävissä, vaan omaa esimerkkiä näyttäen on oppilaita ohjattava ja asioista keskusteltava. Asennekasvatuksesta ei voida antaa läksyjä, vaan sitä kehitetään keskustelemalla vuorovaikutuksessa, kuunnellen oppilasta ja hänen näkemyksiään.

Tämän tutkimuksen mukaan luokan kesken kiusaamisen selvittely on hyvin kaksipiippuinen asia ja tätä menetelmää käyttävän aikuisen tulisi olla herkkä kuulostelemaan ryhmän vaikutelmia. Kiusattu joutuu helposti keskustelun jalustalle, kielteisellä tapaa näyttille, mikä on uhrin näkökulmasta ahdistavaa. Kiusaaminen saattaa jopa lisääntyä tällaisen huomion kiinnittämisen jälkeen. On tärkeää myös huomioida se, millaisista asioista on syytä keskustella koko luokan kesken ja millä sävyllä – puhutaanko tietystä oppilaasta vai kiusaamisesta yleisellä tasolla. Salmivalli (1998, 178) tuo esiin, että kiusaamisten vastaisten sääntöjen laatiminen yhdessä luokkaryhmän kanssa olisi tarpeellista. Parhaassa tapauksessahan tällaiset säännöt ohjaavat ryhmän normien muotoutumista kiusaamisen vastaisiksi. Tällaiset säännöt tulisi laatia Salmivallin mukaan riippumatta siitä, onko opettajalla tietoa luokan kiusaamistilanteesta vai ei. Koko luokan kanssa tulisi selvittää sitä, ettei kiusaaminen ole missään tilanteessa hyväksyttyä silti keskustellen asiasta myönteiseen sävyyn ja oppilaiden tulisi myös noudattaa näitä yhdessä laadittuja sääntöjä. (Salmivalli 1998, 178.)

Kiusaamisen käsittely luokan kesken voi tämän tutkimuksen mukaan olla piinaavaa ja epämiellyttävää kaikille osapuolille, mutta voidaan ajatella, että ikävistä asioista vaikeneminen ei poista ongelmia, päinvastoin. Karkeasti voisi jopa todeta, että hetken vaivautunut tunnelma on pieni hinta siitä, että joku on

vuosikausia jatkuvan kouluväkivallan uhri, jos vain tällä keinoin pystytään vaikuttamaan nuoriin. Asiasta keskustelu ei saa kuitenkaan olla ylhäältä päin annettua, vaan oppilaiden tulee antaa itse vetää johtopäätöksensä, miettiä oikeita ratkaisuja faktoja pureskellen. Asennekasvatus voi olla tiukkaa ja tarkoituksenmukaista, mutta oppimisessa on aina viime kädessä kyse siitä, että oppilas itse oivaltaa ja haluaa toimia tai olla toimimatta tietyllä tavalla.

Tämän tutkimuksen mukaan silloin, kun luokan tai ryhmän normiksi on muodostunut kiusata jotakuta ja kiusaaminen vahvistaa ryhmäkoheesiota, on syytä selvittää kiusaamista koko luokan kesken. Opettajan tai muun kasvattajan tulisi olla tarkkana luokan ilmapiirin suhteen ja kuulostella kiusatun asemaa luokassa sekä sitä miten muut oppilaat suhteutuvat häneen. Koko luokan kesken kanssa kiusaamisen käsittely on hyödytöntä, jos kiusaamisen osapuolena ei ole iso joukko. Kun taas kiusaaminen on luokan tai ryhmän normi, on erityisen tärkeää keskustella siitä koko ryhmän kesken leimaamatta uhria kuitenkaan entisestään.

Schmuck & Schmuckin (2001, 88) mukaan luokan istumajärjestyksellä on valtava merkitys luokkaryhmän toimintaan ja vuorovaikutukseen. Tämän tutkimuksen mukaan ryhmäyttäminen, esimerkiksi istumapaikkojen uudelleenjärjestely, onkin ennaltaehkäisevänä toimenä totuttujen toimintamallien rikkomista, minkä tavoitteena on ryhmän yhtenäisyys ja toimivat ihmissuhteet. Ryhmäyttämällä rikotaan luokkaan muodostuneita ryhmiä ja selkeitä rajoja siitä, kuka kuuluu mihinkin joukkoon. Siinä rikotaan myös tapoja olla samojen ihmisten kanssa tekemisissä sekä ennakkoluuloja toisia ihmisiä kohtaan ja ryhmäyttämisen ansiosta voidaankin huomata esimerkiksi, että joku luokkalainen on erilainen kuin on olettanut.

Kiusaamisongelmaan edellyttää aina ennaltaehkäiseviä toimia. Pörhölä (2006, 1) on tiivistänyt, että kiusaamisen ennaltaehkäisyyn kuuluu kiusaamisen vastaisten asenteiden ja kiusaamisilmiön tietoisuuden lisääminen, sekä oppilaiden ohjaaminen kantamaan vastuuta ihmissuhteiden turvallisuudesta. Yksi tärkeä ennaltaehkäisevän työn tekijä on lisäksi oppilaiden vuorovaikutussuhteiden tietoinen kehittymisen tarkkailu, jotta kielteisiin muutoksiin voitaisiin reagoida nopeasti. (Pörhölä 2006, 1.) Tämän tutkimuksen mukaan ryhmäyttämismene-

telmien kautta voidaan opettaa lapsille ja nuorille asennetta muihin ihmisiin; kenenkään kanssa ei ole pakko olla ystävä, mutta kaikkien kanssa tulisi pystyä toimimaan yhteistyössä kuunnellen ja arvostaen toista ja toisen mielipiteitä. Ihmisten tulisi oppia sietämään erilaisuutta, jotta ristiriidat vähentyisivät ja tässä aikuisilla on paalupaikka olla näyttämässä esimerkillään kuinka viestiä erilaisissa tilanteissa. Kuitenkaan tärkein päämäärä ei ole rikkoa mitään olemassa olevia ryhmän rakenteita tai ystävyysuhteita. Tärkeintä on avartaa ryhmien toimintaa ja lisätä ymmärrystä, suvaitsevaisuutta, yhteistyötä sekä toisten hyväksyntää.

Kun ryhmäytämismenetelmistä tuli haastatteluissa puhe, selkeästi eniten esiin nousivat nöyryyttävät kokemukset siitä, että joukkuejaoissa tai parin muodostuksessa joku jäi aina yksi. Kasvattajien tulisikin tiedostaa tällaiset todennäköiset ongelmatilanteet ja pyrkiä välttämään tällaisia julkisia nöyryytyksiä arpomalla tai määräämällä paikat. Tämän lisäksi tulisi kannustaa ryhmässä toimimiseen, yhteistyöhön ja ennakkoluulottomaan suhtautumiseen kanssaihmiä kohtaan. Kun koulun henkilökunta tarkkailee oppilaita ja oppilasryhmiä luokassa, tulisi heidän Pörhölän (2006, 5) mukaan kiinnittää erityisesti huomiota oppilaiden vuorovaikutussuhteisiin, jotka näyttäisivät olevan alttiita kiusaamiselle. Kiusaamista ei ennakoitaisikaan niin, että kartoitettaisiin yksilöitä ja sitä, ketkä oppilaista saattavat alkaa kiusata muita ja keitä mahdollisesti kiusattaisiin, vaan keskityttäisiin tarkkailemaan, keiden oppilaiden vuorovaikutussuhde on senkaltainen, että siitä saattaisi kehittyä kiusaamissuhde. (Pörhölä 2006, 5.)

Tämän tutkimuksen mukaan epävarmuus, erilaisuus ja tietämättömyys aiheuttavat ihmisessä painetta, joka saattaa purkautua epätoivottuna käytöksenä, kuten ihmisestä riippuen muiden alistamisena, syrjimisenä, torjumisena, fyysisenä väkivaltana ja niin edelleen. Jos ryhmä saavuttaa vahvan me-hengen ja koheesion, kiusaamiselle ei ole tarvetta ja muut ihmiset nähdään voimavarana, ei uhkana omalle itselle tai ympäröivälle ryhmälle. Ryhmä löytää tällöin koheesion tuottajan muusta kuin kiusaamisesta.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

8.1. Aineiston ja menetelmän arviointia

Ryhmähaastattelu näytti toimivan hyvin nuorten aineistonkeruussa. Opiskelijat muistelivat yhdessä kokemuksiaan koulukiusaamisesta, mikä oli hedelmällistä, vaikka opiskelijoiden taustalla vaikuttivat erilaiset koulumenneisyydet, eivätkä siis tunteneet toisiaan peruskouluaikaan. Koululaiset taas tunsivat toisensa ennestään ja ryhmähaastattelu näytti kannustavan heitä puhumaan ja jakamaan ajatuksiaan toisille. Kaikissa ryhmähaastatteluissa dialogi oli elävää ja monipuolista, mistä kertoo osaksi haastattelujen suhteellisen pitkä kesto ja osallistumisen innostuneisuus. Voidaankin todeta, että ryhmäkeskusteluissa vastaajat loivat yhdessä ryhmäläistensä kanssa jotain enemmän, kuin mitä he olisivat yksilöhaastatteluissa kyenneet tuottamaan. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja se lisänee vastaamiseen motivoitumista ja halua pohtia asioita syvällisemmin ja monelta eri kantilta pohtien.

Haastatteluissa pyrittiin löytämään yhteinen kieli vastaajien kanssa ja varmistamaan, että kaikki ymmärsivät toisiaan. Tärkeää ja haastavaa oli pohtia etukäteen, miten voitaisiin helpottaa tutkimushenkilöiden ymmärrystä tutkittavasta aiheesta niin, että he osaisivat tarvittaessa pohtia kokemuksiaan jopa uudesta näkökulmasta, kuitenkin vaikuttamasta heidän vastaustensa sisältöön. Vaikeita termejä vältettiin haastattelutilanteessa ja tarvittaessa käsitteitä selvennettiin. Kajanne (2000, 69) on tutkinut asiantuntijoiden ja maallikoiden kohtaamista ja toteaa, että institutionaalisessa vuorovaikutuksessa on vähintään yksi henkilö, jolla on olennaista tietoa käsiteltävästä aiheesta. Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli pitää kaikkia vastaajia, etenkin nuoria, kiusaamisilmiön asiantuntijoina ja olennaista oli saada vastaajilta mahdollisimman paljon tietoa ja ymmärtää kerrotun merkityksiä. Kajanne (2000, 69) korostaa vuorovaikutuksen merkitystä, jotta osapuolet tulisivat ymmärretyiksi. Keskustelunomainen ryhmähaastattelu sopikin tämän puolesta hyvin aineistonkeruumenetelmäksi; siinä kaikilla osapuolilla oli mahdollisuus kysyä ja vastata ja tätä kautta olla aidossa vuorovaikutuksessa toisiinsa nähden. Tämän tutkimuksen haastattelut olivat keskustelunomaisia, mikä osaltaan takasi sen, että aineisto on mahdollisimman

aitoa eli näin varmistettiin se, että tutkimushenkilöt puhuivat samasta asiasta kuin tutkijat olettivat (Syrjälä ym. 1994, 129). Läpi haastattelujen esitettiin kysymyksiä myös puolin ja toisin tarkentaen sitä, mitä tarkoitettiin ja haettiin.

Vastaajaryhmien vastauksista löytyneet erot näkyivät lähinnä siinä, mistä asioista he tiesivät ja osasivat kertoa koulukiusaamisen saralta. Erot vastaajaryhmien välillä tulivat esiin siis teemahaastattelujen eri painotuksien kautta. Esimerkiksi opiskelijat osasivat kuvata koulukiusaamista ihmissuhteisiin liittyvänä abstraktimpana asiana, kun taas koululaiset saattoivat kuvata konkreettisin esimerkein oppilasryhmän toimintaa ja sen sisäistä rakennetta osaamatta kuitenkaan selittää mitä kokonaisuutta tai ilmiötä parhailaan kuvailivat. Koulun henkilökunnan jäsenet osasivat kuvailla hyvin sitä, mitä oppilasryhmässä tapahtuu kiusatessa, mutta eivät aina yhtä syvällisesti tai mielenkiintoisin esimerkein kuin nuoret vastaajat.

Aineistoanalyysissä tarkkailtiin eri haastatteluryhmien välisiä eroja. Koululaisten ja opiskelijoiden ryhmähaastatteluista ei tämän suhteen kuitenkaan löytynyt merkittäviä eroja, vaikka eri teemojen painotukset vaihtelivatkin ryhmittäin. Lisäksi sukupuolten välillä haettiin eroavaisuuksia aineistoanalyysissä, mutta niitä ei merkittävästi löytynyt. Naiset kuvasivat kiusaamistilannetta paikoin monisanaisemmin ja vuolaammin kuin miehet. Naiset myös näyttivät kertovan usein helpommin epäsuorasta kiusaamisesta. Sukupuolten välisiä eroja on kuitenkin vaikeaa tämän aineiston pohjalta suoraan todeta, sillä naisvastaajia oli huomattavasti enemmän kuin miehiä.

Haastatteluryhmien muodostaminen oli tutkimuksen toteutuksessa haastavaa. Etenkin koululaisten ryhmiä muodostettaessa pyrittiin varmistamaan, ettei samaan ryhmään joutuisi kiusaajia ja kiusattuja, mutta samaan aikaan tuli tarkkailla, ettei kukaan koululaisista jäänyt ryhmän muodostamistilanteessa yksin. Tässä tutkimuksessa haastatteluryhmät muodostuivat ilmeisen luontevasti, mutta sen takaamiseksi olisi myös voitu toimia kuten Teräsahjon ja Salmivallin (2002, 104) tutkimuksessa. Siinä aineisto kerättiin myös ryhmähaastatteluilla ja haastatteluryhmät lapsivastaajista muodostettiin etukäteen toteutetun niin sanotun sosiaalisen kartan avulla. Sen avulla voitiin hahmottaa luokan sisäiset

kaveriryhmittymät ja haastatteluryhmät saatiin näin muistuttamaan luonnollisia ryhmiä. Näin saatiin varmistettua, että haastattelutilanteet olivat mahdollisimman miellyttäviä kaikille vastaajille. (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 104.)

Tyttöjä (N=30) oli vastaajina huomattavasti enemmän kuin poikia (N=11), niin koululaisissa kuin opiskelijoissa. Tämä saattoi vaikuttaa tuloksiin ja esiin tulleisiin näkökulmiin niin, etteivät vivahteet, joihin pojat saattaisivat enemmän kiinnittää huomiota, tulleet tutkimuksessa esiin. Tässä tutkimusten mukaan tytöt kokevat ja harjoittavat enemmän epäsuoraa kiusaamista kuin pojat. Tutkimuksessa haluttiin erityisesti keskittyä epäsuoraan kiusaamiseen, jonka kautta voitiin helpommin kuvata ryhmän käyttäytymistä kiusaamisessa. Tässä suhteessa on perusteltua, että tyttöjä on vastaajina enemmän kuin poikia.

Ominaista laadulliselle aineistolle on, että se on ilmaisullisesti rikasta, monitasoista ja kompleksista (Alasuutari 1993, 67). Tämä tutkimuksen haastateluaineisto on laaja, osin siksi, että haastateltavia on runsaasti (N=46). Tutkimuksen yksi tärkeimmistä haasteista olikin saada mahdollisimman monipuolinen ja rikas aineisto käsiteltävästä aiheesta. Koska samasta aineistosta tehtiin kaksi eri tutkimusta, oli aineiston oltava riittävän laaja monenlaisille tulkinnoille ja näkökulmille. Tässä tutkimuksessa aineistoa lähestyttiin ryhmäviestinnällisistä lähtökohdista ja päähuomio kiinnitetään siihen, miten ryhmä ja eri ryhmätasot liittyvät kiusaamiseen ja myös siihen puuttumiseen.

8.2. Tutkimustulosten arviointia

Tuloksissa voidaan nähdä koululaisten, nuorten aikuisten sekä koulun henkilökunnan ääni - kaikki tahot saivat puheenvuoron ja he itse saivat päättää vastaustensa painotuksen sekä sen mitä pitivät tärkeimpänä huomioitava kyseisestä ilmiöstä. Mielenkiintoista oli huomata ero siinä, että opiskelijat, koululaiset ja henkilökunnan jäsenet kertoivat eri asioista ja näkökulmat sekä painotukset ilmiöstä olivat hyvinkin erilaisia. Esimerkiksi henkilökunnan vastauksissa ei paljon tullut esiin oppilaiden ryhmätason asioita, mikä johtunee siitä, ettei aikuinen voi päästä kovin lähelle nuorten maailmaa. Tutkimuksen

suurin anti olikin se, että monitahoisesta ilmiöstä saatiin mahdollisimman monipuolinen kuva, koska vastaajat olivat eri asemissa ilmiöön nähden.

Jotta vastaajien äänenpainot pääsisivät mahdollisimman tarkasti oikeuksiinsa, käytettiin tuloksia raportoidessa suoria lainauksia mahdollisimman paljon. Lainauksiin on kuitenkin jätetty minimaalisen verran taustatietoja näkyviin, jotta vastaajaa ei voida tunnistaa. Aineiston laadullinen käsittely mahdollisti kuvailevan ja yksityiskohdista kiinnostuvan tutkimusotteen; tämän ansiosta ilmiötä päästiin pohtimaan syvällisemmin, eikä aineistosta tuotu esiin pinta-raapaisuna ainoastaan eri asioiden toistuvuutta osoittavia lukuja.

Henkilökunnan jäsenten ja nuorten vastauksia ei päästy tässä tutkimuksessa paljonkaan vertailemaan, sillä tutkimusongelmia koskevat käsitykset eivät poikenneet sisällöllisesti toisistaan. Erot näkyivät lähinnä siinä, millä tasolla ilmiöstä puhuttiin ja kuinka syvällisesti asia miellettiin. Henkilökunnan keskinäisiä vastauseroja ei myöskään huomioitu juuri tässä tutkimuksessa, sillä vastauksissa ei ollut tälle tutkimukselle merkittäviä eroja. Vastausten sisältöön nähden ei merkitystä ollut sillä, oliko vastaajana esimerkiksi rehtori vai opinto-ohjaaja. Myöskään henkilöiden tunnistamattomuuden takaamiseksi ei näiden viiden haastateltavan vastauksia eritelty.

Koululaisten ja opiskelijoiden vastaukset olivat kaiken kaikkiaan samansuuntaiset; selkein ero näiden kahden vastaajaryhmän välillä oli se, että vanhempien opiskelijoiden haastatteluissa puhuttiin paljon syvällisemmin ja abstraktimmalla tasolla kiusaamisesta ja etenkin ryhmään liittyvissä asioissa. Kuitenkin pitää huomioida se, että koululaisten kanssa keskusteltiin aivan samoista asioista kuin opiskelijoiden kanssa vain eri käsittein. Koululaisten haastattelujen suurin anti oli se, että heidän kauttaan löydettiin realistisia esimerkkejä ryhmän toimintamalleista ja ajankohtaista kuvausta siitä, miten oppilasryhmä ylipäänsä toimii. Erot vastausten painotuksissa johtuivat vastaajien ominaisuuksista ja kokemuksista. Esimerkiksi 15-vuotias koululainen ei välttämättä ajattele koulukiusaamisesta yhtä abstraktilla tasolla kuin aikuinen, jolla ei ole sen hetken omakohtaista kokemusta asiasta ja joka on ehtinyt käsittelemään jo omia aiempia kokemuksiaan.

Päätutkimuskysymyksiä on kaksi ja niihin molempiin löytyi aineistosta kattavasti vastauksia. On syytä kuitenkin huomioida, että määrällisesti ensimmäisestä tutkimuskysymykseen ”Miten ryhmä käyttäytyy kiusaamistilanteessa?” saatiin vähemmän vastauksia kuin toiseen pääongelmaan. Tämä oli kuitenkin odotettavissa, koska kysymyksen teema on hyvin abstrakti ja laaja. Vastausten taso kuitenkin yllätti myönteisesti, sillä kaikista haastatteluista saatiin paljon jo valmiiksi pureskeltua ja pohdittua ajatuksia siitä, miten ryhmä toimii. Laatu siis todellakin korvaa laadun, kun ajatellaan tutkimusongelmiin saatuja vastauksia.

Tutkimustuloksissa voidaan siis nähdä monta näkökulmaa ja tutkimus tarjoaa laajaa ajantasaista kuvausta ilmiöstä. Tutkimusasetelman kautta tulosten rikkaus on niiden monipuolisuus. Tuloksista voidaan nähdä missä asioissa eri tahot ovat samaa mieltä, mitä asioita pitävät yhtä tärkeinä ja yleisinä. Kiintoisaa on myös huomata missä asioissa näkemykset ja kiinnostukset eroavat. Ilmiön monipuolinen kirjo näkyy tässä laadullisessa tutkimuksessa suhteellisen hyvin.

9 PÄÄTÄNTÖ

Tämän tutkimuksen oli tarkoitus selvittää erilaisten vastaajien käsityksiä siitä, mitä oppilasryhmässä tapahtuu, kun jotakuta kiusataan koulussa. Tutkimusaineistosta saatiin runsaasti kuvailua sille, kuinka eri koulukiusaamisrooleissa toimivat oppilaat käyttäytyvät ryhmässä ja millaista kiusaaminen on kun ryhmä kiusaa yksilöä. Ryhmäviestinnän teorian tiedon ja aiempien koulukiusaamistutkimusten valossa päästiin haastatteluaineistoa tarkastelemaan siitä näkökulmasta, että miten oppilasryhmä toimii kiusatessa ja kuinka sen jäsenet vahvistavat toistensa kiusaamista tukevaa käyttäytymistä.

Kiusaamisen loppumiseksi ryhmän toimintaan tulisi tämän tutkimuksen mukaan pyrkiä vaikuttamaan siten, että yksilö- ja ryhmätasolla tapahtuisi asenne- ja normimuutos kiusaamista kohtaan. Tällaisen normimuutoksen kautta oppilasryhmässä tapahtuisi taas roolimutoksia ja ryhmän harjoittama kiusaaminen todennäköisesti lakkaisi. Kiusaamisryhmän ulkopuolisten rooleissa toimivat oppilaat ovat merkittävimmissä osassa, kun halutaan saavuttaa näitä toivottuja rooli- ja normimuutoksia kiusaamista kohtaan. Kun ulkopuolisia oppilaita saadaan puolustajiksi, kiusaaminen ryhmässä todennäköisesti vähenee. Toivotut roolimutokset voivat tapahtua kiusaamisryhmässä myös kiusaajan apureiden osalta; kun kiusaajalta saadaan apureiden rooleissa toimivat oppilaat ympäriltä pois, kiusaaja ei todennäköisesti jatka kiusaamista.

Oppilasryhmän toimintamekanismeja kiusaamiseen puuttumisessa voidaan hyväksikäyttää myös erilaisia ryhmäyttämismenetelmiä käyttäen. Niiden kautta voidaan vähintään ehkäistä opetuksen aikana ei-toivotun ryhmäkäyttäytymisen ilmenemistä. Parhaimmillaan ryhmäyttämismenetelmät auttavat kuitenkin oppilaita tutustumaan paremmin toisiinsa sekä opettavat heitä työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa.

Tämän tutkimuksen mukaan kiusaaminen sinänsä voi olla ryhmän normien mukaista käyttäytymistä. Kiusaamisen kautta ryhmän jäsenet vahvistavat ryhmänsä koheesiota ja lisäävät me-henkeä. Toisaalta myös koulukiusaamiseen

puuttuminen voisi toimia tällaisena ryhmähengen ja koheesion vahvistajana, mihin tulisikin pyrkiä, kun halutaan lopettaa kiusaaminen.

Tässä tutkimuksessa pureuduttiin siihen, miten oppilaat itse voisivat tehokkaimmin vaikuttaa koulukiusaamiseen sen loppumiseksi ja puolustaa kiusattua. Normi- ja roolimutoksien lisäksi oppilaat voisivat parhaiten vaikuttaa erilaisten organisoitujen puuttumiskeinojen kautta, esimerkiksi tukioppilastoimintaa hyväksikäyttäen. Oppilaiden puuttumista koulukiusaamiseen ja kiusatun puolustamista vaikeuttaa oppilaiden pelko siitä, että kiusaaminen siirtyy itseen. Koulukiusaamiskeskustelussa voitaisiin kuitenkin kyseenalaistaa se, että onko kyseinen pelko todellisuuteen perustuva, sillä yksikään tämän tutkimuksen vastaajasta ei kuvaillut kiusaamista, joka olisi johtunut siitä, että kiusattu olisi aikaisemmin puuttunut jonkun toisen oppilaan kokemaan kiusaamiseen.

Tämä tutkimus on synnyttänyt joitain uusia kysymyksiä koulukiusaamisesta puheviestinnän ja ryhmän näkökulmasta ja tämän kaltaista kuvailevaa kiusaamistutkimusta kaivattaisiin lisää. Kiinnostavaa olisi esimerkiksi tutkia juuri sitä, miten oppilaan puuttuminen toisen kokemaan koulukiusaamiseen todellisuudessa vaikuttaa hänen asemaansa ryhmässä ja siirtyykö kiusaaminen puolustajaan tai voiko uhrin kiusaaminen raaistua toisen oppilaan puuttumisyrityksen johdosta.

Tämä tutkimus on kuvannut mielenkiintoisesti ja moniulotteisesti koulukiusaamisen ryhmämekanismeja. Useat tässä työssä esitetyt tutkimus-tulokset vahvistavat koulukiusaamistutkimuksen aikaisempia näkemyksiä kiusaamisesta ryhmäilmiönä. Tutkimuksen suurin rikkaus onkin sen ilmiötä monipuolisesti sekä runsaasti kuvaileva ja ajantasainen ote. Tässä tutkimuksessa monisyistä ilmiötä selittivät ja kuvailivat eri rooleissa kiusaamisen suhteen toimivat tahot, joten erilaisten ihmisten kokemukset ja käsitykset koulukiusaamisesta saivat tätä kautta äänensä kuuluviin.

KIRJALLISUUS

Aho, S. 2002. Vertaistuki koulukiusaamistilanteessa: Tukioppilaiden käsityksiä mahdollisuuksistaan vaikuttaa kiusaamisongelmaan. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.

Asch, S. E. 1955. Social Psychology (3rd ed). Oxford: Oxford University Press.

Brilhart, J.K. & Galanes, G.J. 1995. Effective group discussion (8th ed). Dubuque: Brown & Benchmark Publishers.

Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18: 557-570.

Crick, N. & Bigbee, M. 1998. Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.

Eskola, J. & Vastamäki, J. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*, s. 24–42. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hare, A. P. 1976. *Handbook of small group communication*. New York: A Division of Macmillan Publishing Company.

Hare, A. P. 1995. Group versus group. Teoksessa E. P., Hare, H. H. Blunberg, & M.V. Kent (toim.) *Small group research: A handbook*, 271-281 (2nd ed). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Harris, J. R. 1998. *Kasvatuksen myytti* (2. painos). Helsinki: Hakapaino. Suomentanut Heikkilä, J., Holopainen T. & Niinimäki, P.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huttunen, A. & Salmivalli, C. 1996. Ystävyysuhteet ja kiusaaminen koululuokassa. *Psykologia*, 6, 433–439.
- Juvonen, J. 1988. Oppilaan ja opettajan attribuutiotulkinat, tunteet ja toiminta. *Kasvatus*, 19, 5-13.
- Kajanne, M. 2000. Asiantuntijoiden ja maallikoiden viestintävalmiuksista. Teoksessa H-P. Lappalainen (toim.), *Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaukiainen, A. 2002. Onko aggressio ja kiusaaminen aina sosiaalisen kompetenssin puutetta? *Psykologia* 37, 115–123.
- Keyton, J. 1999. *Group communication. Process and analysis*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Littlejohn, S.W. 2002. *Theories of human communication* (7th ed). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P., Genta, M., Giannetti, E., Fonzi, A. & Costabile, A. 1997. Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in schools. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.
- Mynard, H. & Joseph, S. 2000. Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. (M. Mäkelä, suom.) Helsinki: Otava.
- Pikas, A. 1990 *Irti kouluväkivallasta* (2. painos). (E. Pilvinen, suom.) Imatra: Weilin+Göös.

Pörhölä, M. 2006. Turvallisten kehityspolkujen tukeminen oppilaiden vuorovaikutussuhteissa: Koulukiusaaminen terveystiedon opetuksen haasteena. Ilmestynyt syksyllä 2006 Opetushallituksen sivuilla. Viitattu 25.10.2006.

<http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,1329,1529,51754>

Rivers, I & Smith, P. 1994. Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.

Salmivalli, C. 1995. Kiusaajat, uhrin – ja ne muut: kouluväkivalta ryhmäilmionä. *Psykologia*, 30, 364–372.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.

Salmivalli, C. 1999. Ei vain kiusaajat ja uhrin. Sosiaaliset ja yksilöpsykologiset tekijät kiusaamisprosessissa. *Psykologia*, 34, 23–26.

Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. 2004. Nuori vertaisryhmässä – Tekeekö seura kaltaiseksi? *Psykologia*, 39, 344-354.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. & Isaacs, J. 2005. Prospective relations between victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. Tutkimuksen julkaisuaikaan arvioitavana oleva käsikirjoitus.

Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. Group processes in the classroom (8th ed). New York: McGraw-Hill Higher Education.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (Toinen painos.) Rauma: West Point Oy.

Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. 2002. ”Se tavallaan halua olla yksin.” Koulukiusaamisen tulkintarepertuaarit ala-asteen oppilaiden puheissa. *Psykologia*, 2, 101–114.

Tikkanen, T. 1997. Kiusaaminen ja normi-ilmapisto: intervention vaikutus Helsingin peruskouluissa. Lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopisto: Psykologian laitos.

Valkonen, T. & Mikkola, L. 2000. Miten analysoida tehtäväkeskeisen ryhmän vuorovaikutusta? Teoksessa M. Valo (toim.), *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*, 86–108. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

LIITE 1**TUTKIMUSHENKILÖT JA HAASTATTELUT**

Yhteensä 46 haastateltavaa		
Koululaisten ryhmähaastattelut	Opiskelijoiden ryhmähaastattelut	Henkilökunnan yksilöhaastattelut
1. ryhmähaastattelu: 6 poikaa	1. ryhmähaastattelu: 4 naista	terveydenhoitaja
2. ryhmähaastattelu: 6 tyttöä	2. ryhmähaastattelu: 4 naista	rehtori
3. ryhmähaastattelu: 6 tyttöä	3. ryhmähaastattelu: 3 miestä ja 1 nainen	luokanopettaja
4. ryhmähaastattelu: 4 tyttöä ja 2 poikaa	4. ryhmähaastattelu: 5 naista	erityisopettaja
		opinto-ohjaaja
yhteensä 24 koululaista, joista 16 tyttöä ja 8 poikaa	yhteensä 17 opiskelijaa, joista 14 naisia ja 3 miestä	yht. 5 haastattelua, joista 2 miestä ja 3 naista

LIITE 2

YHTEENVETO KOULULAISTEN JA OPISKELIJOIDEN HAASTATTELUTEEMOISTA KYSYMYKSINEEN

KIUSAAMISEN MÄÄRITTELYÄ

Mitä koulukiusaaminen mielestäsi on?

- Millaista on epäsuora kiusaaminen?
- Mitä eroa on tyttöjen ja poikien kiusaamisessa? Mitä eroa on perusopetuksessa ja lukiossa esiintyvässä kiusaamisessa?
- Kuvaile kokemaasi tai näkemääsi koulukiusaamistilannetta.

** Vastaajille näytetään kuvaukset eri kiusaamisrooleista (katso liite 2). Niiden on tarkoitus tukea vastaajia ja auttaa heitä jäsentämään ilmiötä sekä toimia virikemateriaalina. Valmiiden määritysten kautta voi helpommin hahmottaa omaa ja toisten osapuolien asemaa kiusaamistilanteessa.*

KOULUKIUSAAMISROOLIT

Minkälaisessa roolissa olet itse toiminut koulukiusaamistilanteissa?

- Olisitko osannut määritellä sen jo silloin?
- Onko roolisi ollut samanlainen kaikissa koulukiusaamistilanteissa? Millaisia rooleja kiusaamistilanteessa yleensä on? Millaisia rooleja pystyt aikaisempien kokemustesi perusteella erittelemään?
- Onko kiusaajalla kannustajia tai porukkaa ympärillään? Onko kiusatulla puolustajia?
- Miten nämä kuvailemasi henkilöt käyttäytyivät eli mistä tunnistit heidän roolinsa? Miten kiusaajan/apurin/vahvistajan/ulkopuolisen toimintaan voidaan vaikuttaa kiusaamisen lopettamiseksi?
- Missä roolissa toimivien oppilaiden toimintaan henkilökunta ja toiset oppilaat voivat vaikuttaa?
- Kenen toimintaan henkilökunta olisi voinut vaikuttaa muistelemassasi tilanteessa? Voivatko kiusaamisroolit muuttua?
- Miksi roolit muuttuvat tai eivät muutu? Miten roolit muuttuvat?
- Oletko koskaan ollut tilanteessa, jossa roolimuuotos olisi tapahtunut? Mitä tilanteessa tapahtui? Miten roolimuuotos vaikutti ryhmän toimintaan?

** Vastaajille näytetään Salmivallin kaavio kiusaamiseen liittyvistä ryhmistä luokassa (katso liite 3). Näin voidaan konkretisoida ja havainnollistaa vastaajille kysymyksiä ryhmän toiminnasta.*

KOULUKIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN RYHMÄTASOLLA

Kuka voi vaikuttaa pienryhmän toimintaan kiusaamistilanteessa?

- Voiko oppilas tai koulun henkilökunnan jäsen vaikuttaa kiusaamisen loppumiseen?
- Kuka tai ketkä olisivat voineet vaikuttaa kiusaajaryhmän ja puolustajien toimintaan muistelemassasi tilanteessa?

- Mitkä keinot toimivat erityisesti kun puututaan koko kiusaajaryhmään?
- Millä keinoin voidaan puuttua yksilön (esim. kiusaajan tai ulkopuolisen) toimintaan kiusaamisen lopettamiseksi?
 - Millä keinoin voidaan pienryhmän (esim. kiusaajaryhmän tai ulkopuolisten) toimintaan puuttua kiusaamisen lopettamiseksi?
 - Millä keinoin luokan toimintaan voidaan puuttua kiusaamisen lopettamiseksi?

HENKILÖKUNTA KOULUKIUSAAMISEN TUNNISTAMISESSA JA SIIHEN PUUTTUMISESSA

Millaisesta käyttäytymisestä koulun henkilökunta voi tietää, missä kiusaamisrooleissa oppilaat toimivat?

- Miten henkilökunta voi tietää epäsuorasta kiusaamisesta, henkisestä kiusaamisesta tai syrjinnästä?
Voiko opettaja tai muut henkilökunnan jäsenet vaikuttaa kiusaajaan? Millaisin keinoin?
- Voiko henkilökunta vaikuttaa esimerkiksi koko kiusaajaporukan toimintaan? Miten kiusaajan/apurin toimintaan voidaan vaikuttaa kiusaamisen lopettamiseksi? Miten kiusaaja/kiusaajaporukka on reagoinut, kun hänen toimintaansa on puututtu?
- Voiko henkilökunta saada oppilaita puolustajiksi?
- Mitkä keinot olet havainnut toimiviksi, kun puuttujana on koulun henkilökunnan jäsen? Miten keskustelu, tukioppilastoiminta, kyselylomake kiusaamisesta vaikuttaa? Miten ryhmien uudelleen järjestely tai ryhmäyttäminen vaikuttaa?
- Miten koulukiusaamiseen on puututtu koulussasi?
Millainen henkilökunnan jäsenen tulisi olla, jotta hän voisi puuttua koulukiusaamiseen?
- Millainen asema ja persoona pitäisi olla jotta voi vaikuttaa? Onko opettajalla valtaa vaikuttaa oppilaisiin?
- Jos henkilökunta havaitsee kiusaamista, puuttuvatko he siihen?
Mitä keinoja koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn on?
- Kuka voi ennaltaehkäistä koulukiusaamista? Voiko henkilökunta toiminnallaan ennaltaehkäistä kiusaamista? Voivatko oppilaat omilla toimillaan ennaltaehkäistä kiusaamista? Millä tavoin kiusaamista ehkäistään koulussasi?

OPPILAAT KOULUKIUSAAMISEEN PUUTTUMISESSA JA PUOLUSTAMISESSA

Oletko kertonut koskaan koulukiusaamisesta ja missä roolissa silloin toimit?

- Kenelle kerroit? Kenelle olisit halunnut kertoa? Miksi hänelle ja miksi et kertonut? Kenelle olisit jälkeenpäin ajatellen voinut kertoa?
- Mikset kertonut muille oppilaille? Miten muut oppilaat olisivat voineet vaikuttaa tilanteeseen?
- Miksi koulukiusaamisesta kertominen on vaikeaa?
- Miten kertominen vaikutti asioihin? Miten asia hoidettiin? Ketkä osallistuivat asian selvittelyyn? Miten tilanne ratkesi?
Miten olet itse puuttunut koulukiusaamiseen?
- Miksi koulukiusaamiseen puuttuminen on vaikeaa? Miksi et halunnut puuttua tilanteeseen? Miksi koulukiusaamiseen puuttuminen on vaikeaa?
- Millaiseen tilanteeseen puutuit? Miten oma puuttumisesi vaikutti asioihin?
Mitkä keinot mielestäsi toimivat tilanteessa, jossa puuttujana on oppilas?

- Mitä tilanteessa voi sanoa tai tehdä? Jos jotakuta syrjitään, voiko tilanteelle tehdä silloin jotain? Mitä tilanteessa voi sanoa tai tehdä?
- Mitkä keinot eivät mielestäsi toimi, kun puuttujana on oppilas? Mitä muita keinoja nyt keksit?
Millainen oppilaan pitäisi olla, jotta hän voisi puuttua koulukiusaamiseen?
- Millainen rooli hänellä pitäisi olla luokassa? Onko oppilaalla valtaa vaikuttaa muihin?

KIUSAMINEN RYHMÄILMIÖNÄ

Miten luokka reagoi kiusaamiseen?

- Muodostuiko luokassa kiusaamista puolustavia tai sitä vastustavia ryhmiä? Miten ryhmät luokan sisällä muodostuivat?
Miten kiusaamiseen suhtaudutaan luokassa?
- Vaikuttavatko oppilaiden asenteet käytännön toimintaan?
- Vaikuttaako kiusaamiseen puuttuminen luokan asenteisiin? Millä keinoin luokan suhtautumista koulukiusaamiseen saadaan muuttumaan?
- Miten luokan ilmapiiri vaikuttaa luokan koulukiusaamiseen? Millainen ilmapiiriin pitäisi olla, jotta kiusaamista ei esiintyisi?
- Onko oppilailla tarpeeksi tietoa koulukiusaamisesta?
Miten luokassa suhtaudutaan kiusaamiseen tilanteen loputtua?
- Vaikuttaako luokka kiusaamisen loppumiseen?
- Muuttuuko luokan käyttäytyminen kiusaamisen loputtua? Muuttuvatko roolit?
Miten voidaan vaikuttaa pienryhmän toimintaan kiusaamistilanteessa?
- Kuka voi vaikuttaa ryhmän toimintaan, jotta kiusaaminen vähenisi? Voiko oppilas tai koulun henkilökunnan jäsen vaikuttaa?

ASENTEET JA ILMAPIIRI KOULUKIUSAAMISESSA

Millaiset asenteiden tulisi olla, jotta ei kiusattaisi?

- Miten henkilökunnan asenteet vaikuttavat oppilaiden asenteisiin? Miten koulun henkilökunta vaikuttaa ilmapiiriin ja ajatuksiin kiusaamisesta?
- Mitä itse ajattelit koulukiusaamisesta aikaisemmin? Olisiko asenteisiisi voinut vaikuttaa?
Miten koulukiusaaminen vaikutti luokan ilmapiiriin?
- Miten kiusaaminen vaikutti luokan yhteishenkeen?
- Miten istumapaikkojen ja ryhmien valinta vaikuttaa luokkaan?
- Miten yhteiset tapahtumat vaikuttavat koulun ilmapiiriin?
- Vaikuttaako tukioppilastoiminta koulun ilmapiiriin? Millaista tukioppilastoimintaa koulussanne on?
Kenellä on vastuu puuttua koulukiusaamiseen?
- Kenen olet huomannut puuttuvan koulukiusaamiseen? Onnistuiko koulukiusaamisen selvittely? Oliko kiusaamiseen puuttuminen tehokasta? Millä muilla keinoilla koulukiusaamiseen voitaisiin puuttua?
- Kenen olisi pitänyt puuttua kiusaamiseen? Miksi juuri tämän henkilön olisi pitänyt puuttua? Miten hän olisi voinut puuttua tilanteeseen?

LIITE 3

KOULUKIUSAAMISROOLIT

UHRI:

- Toistuvan ja järjestelmällisen ahdistelun kohteeksi joutuva lapsi tai nuori

KIUSAAJA:

- Kiusaamisen aloittaja
- ”Primus motor”, joka suunnittelee kiusaamistoiminnan
- Usein yllyttää tai jopa pakottaa muita mukaan kiusaamiseen

APURI:

- Ei varsinainen aloitteentekijä, mutta menee helposti mukaan kiusaamiseen
- Kiusaamisessa mukana kiusaajan seuraajana tai avustajana

VAHVISTAJA:

- Myönteisen palautteen antaminen kiusaajalle: yleisönä oleminen, nauraminen, kiusaajan kannustaminen huudoin jne.
- Vahvistamista on jo se, että on paikalla katsomassa kiusaamista ja naureskelemassa kiusaajan kiusatusta esittämille kommenteille

PUOLUSTAJA:

- Asettuu kiusatun puolelle, joko yrittämällä saada toiset lopettamaan kiusaamista tai tukemalla kiusattua muutoin

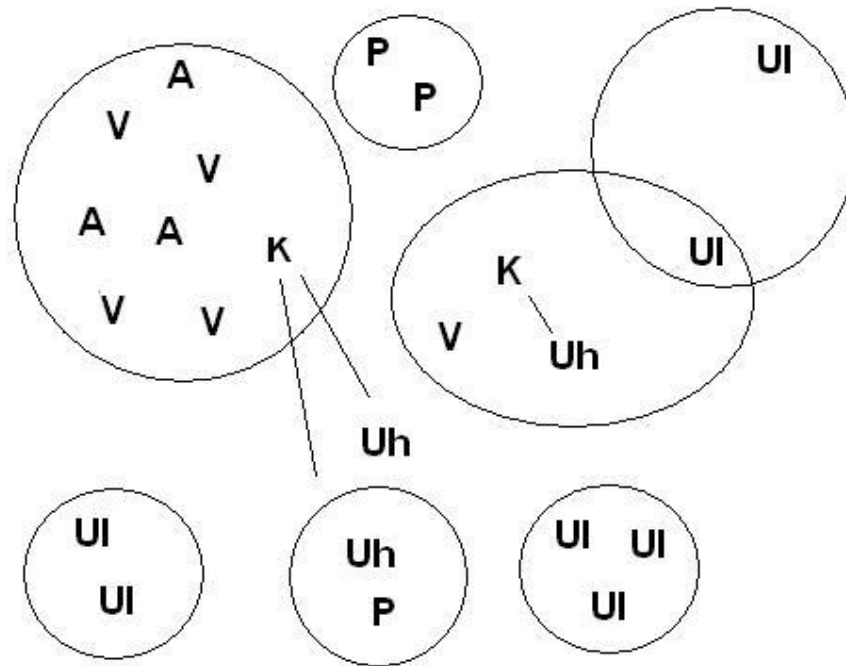
ULKOPUOLINEN:

- Ei puutu kiusaamistilanteeseen vaan pysyttelee niistä sivummalla

Muokattu Salmivallin luokittelun pohjalta: Salmivalli, C. 1998.
Koulukiusaaminen ryhmäilmionä, 52.

LIITE 4

ESIMERKKI TYYPILLISESTÄ KOULULUOKASTA: OPPILAIDEN ROOLIT JA PIENRYHMIEN RAKENNE



K = Kiusaaja

Uh = Uhri

V = Vahvistaja

A = Apuri

P = Puolustaja

UI = Ulkopuolinen

Muokattu Salmivallin kaavion pohjalta: Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä, 95.

LIITE 5

YHTEENVETO HENKILÖKUNNAN HAASTATTELUKESKUSTELUJÄSENISTÄ KYSYMYKSINEEN

KIUSAAMISEN MÄÄRITTELYÄ

Mitä koulukiusaaminen mielestäsi on?

- Millaista on fyysinen ja henkinen kiusaaminen?
- Millainen on kiusaaja ja kiusattu?
- Miten koulukiusaaminen ilmenee perusopetuksessa ja lukiossa? Jatkuuko kiusaaminen siirryttäessä perusopetuksesta lukioon? Mikä mielestäsi vaikuttaa siihen, että lukiossa kiusaamista ilmenee vähemmän kuin perusopetuksessa? Näkyykö nuorissa jos heitä on kiusattu perusopetuksessa? Miten kiusaaminen vaikuttaa mielestäsi nuoreen?
- Onko kiusaamisella vaikutusta opintomenestykseen? Millainen yhteys kiusaamisella ja koulumenestyksellä on toisiinsa?
- Onko kiusaamisella vaikutusta kouluviihtyvyyteen? Vaikuttaako kiusaaminen opiskelumotivaatioon?
- Vaikuttaako kiusaaminen oppilaiden koulutusvalintoihin? Vaikuttaako kiusaaminen oppilaiden ammatinvalintaan? Miten koulukiusaaminen näkyy ammatissasi?

** Vastaajille näytetään kuvaukset eri kiusaamisrooleista (katso liite 2). Niiden on tarkoitus tukea vastaajia ja auttaa heitä jäsentämään ilmiötä sekä toimia virikemateriaalina. Valmiiden määritysten kautta voi helpommin hahmottaa oppilaiden asemia kiusaamistilanteessa.*

** Vastaajille näytetään Salmivallin kaavio kiusaamiseen liittyvistä ryhmistä luokassa (katso liite 3). Näin voidaan konkretisoida ja havainnollistaa vastaajille joitain kysymyksiä ryhmän toiminnasta.*

HENKILÖKUNTA KOULUKIUSAAMISEN TUNNISTAMISESSA JA SIIHEN PUUTTUMISESSA

Mistä voit tunnistaa kiusatun tai kiusaajan?

- Millaisissa tilanteissa sinun on mahdollista tunnistaa kiusaamista? Mistä voit päätellä, että jotakuta kiusataan ilman että kukaan siitä kertoo?
- Miten henkilökunta voi tietää henkisestä kiusaamisesta? Millä tavalla kiusaaminen näkyy kiusattujen käyttäytymisessään, koulumenestyksessään tai kouluviihtyvyydessään? Millaisin keinoin koulun henkilökunta voi puuttua koulukiusaamiseen?
- Mitkä keinot olet havainnut toimiviksi? Mitkä keinot eivät toimi koulukiusaamiseen puuttumisessa?
- Voitko mennä tilanteeseen selvittämään asioita? Jos jotakuta syrjitään, voitko tilanteelle tehdä silloin jotain?
- Millä keinoin voidaan vaikuttaa parhaiten kiusaajaryhmään ja sen eri jäseniin?
- Millainen henkilökunnan jäsenen tulisi olla, jotta hän voisi puuttua koulukiusaamiseen? Onko henkilökunnalla valtaa vaikuttaa oppilaisiin? Oletko itse puuttunut koulukiusaamiseen?

- Kuinka tilanne tuli tietoon? Millaiseen tilanteeseen puutuit? Miten asia hoidettiin? Miten tilanne ratkesi?
- Millaisena näet oman asemasi koulukiusaamiseen puuttujana? Keskustellaanko kiusaamisesta?
- Tekeekö henkilökunta yhteistyötä keskenään koulukiusaamisen vähentämiseksi? Tekevätkö koulun henkilökunta ja oppilaat yhteistyötä koulukiusaamisen lopettamiseksi? (Esimerkiksi yhteistyössä oppilastoimikunnan kanssa.) Toimiiko yhteistyö?
- Millaisissa tilanteissa henkilökunta keskustelee kiusaamisesta oppilaiden kanssa? Keiden oppilaiden kanssa keskustellaan ja missä tilanteissa? Miten arvioisit henkilökunnan valmiuksia havaita kiusaamista?
- Miten arvioisit opettajan kokemuksen vaikuttavan kiusaamisen huomaamiseen ja siihen puuttumiseen?
- Miten koulukiusaaminen on otettu huomioon koulutuksessasi? Kiinnitetäänkö siihen mielestäsi tarpeeksi huomiota? Tarjoaako koulutus välineitä kiusaamisen näkemiseen ja puuttumiseen? Mitä keinoja koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn on?
- Kuka voi ennaltaehkäistä koulukiusaamista? Voiko henkilökunta toiminnallaan ennaltaehkäistä kiusaamista? Voivatko oppilaat omilla toimillaan ennaltaehkäistä kiusaamista?
- Millä tavoin kiusaamista ehkäistään koulussanne? Osallistuvatko oppilaat toimintaan? Miten?

OPPILAAT KOULUKIUSAAMISEEN PUUTTUMISESSA JA PUOLUSTAMISESSA

Onko sinulle kerrottu koulukiusaamisesta?

- Millaisesta koulukiusaamisesta sinulle on tultu kertomaan? Tullaanko luoksesi kertomaan varta vasten kiusaamisesta?
- Kuinka paljon oppilaat kertovat kiusaamisesta henkilökunnalle yleensä?
- Kertovatko oppilaat omista kokemuksistaan vai muiden kokemuksista? Kertovatko oppilaat henkisestä kiusaamisesta? Millaisia tapauksia olet kohdannut? Millaiset oppilaat kertovat henkisestä kiusaamisesta?
- Mistä luulet johtuvan, että koulukiusaamisesta kertominen on oppilaille vaikeaa? Millainen on mielestäsi oppilaiden rooli kiusaamiseen puuttumisessa?
- Miten oppilaat itse voivat puuttua kiusaamiseen? Mitkä keinot eivät mielestäsi toimi, kun puuttujana on oppilas?
- Onko oppilaiden vastuu kiusaamisen lopettamisesta mielestäsi lukiossa erilainen kuin perusopetuksessa? Miten oppilaat itse voivat mielestäsi puuttua koulukiusaamiseen?
- Puuttuvatko oppilaat itse koulukiusaamiseen aktiivisesti?
- Voiko oppilaiden asenteisiin vaikuttaa? Miten henkilökunnan asenteet vaikuttavat oppilaiden asenteisiin?

KIUSAMINEN RYHMÄILMIÖNÄ

Miten kiusaaminen näkyy luokassa?

- Miten luokan toimintaan voidaan vaikuttaa, jotta kiusaaminen vähenisi?
- Muodostuuko luokassa kiusaamista puolustavia tai sitä vastustavia pienryhmiä? Kuka voi vaikuttaa näiden pienryhmän toimintaan kiusaamistilanteessa? Millä keinoin vaikutetaan parhaiten kiusaajaryhmään?

- Voiko oppituntien aikana nähdä ketä kiusataan ja kuka kiusaa? Entä välitunneilla?
- Miten koulukiusaaminen vaikuttaa yksilön ja luokan koulutyöskentelyyn?
- Onko pari- tai ryhmätyöskentelyllä vaikutusta kiusaamiseen?

ASENTEET JA ILMAPIIRI KOULUKIUSAAMISESSA

Miten henkilökunnan asenteet vaikuttavat koulukiusaamiseen?

- Suhtautuuko koko henkilökunta samalla tavalla kiusaamiseen? Mitä eroja ja mistä ne mahdollisesti johtuvat?
- Miten henkilökunnan asenteet vaikuttavat oppilaiden asenteisiin? Miten oppilaiden asenteisiin voidaan vaikuttaa?
Kenen täytyy mielestäsi puuttua koulukiusaamiseen? Miksi?
Mikä on koulun vastuu koulukiusaamisesta?
- Onko koululla sovittu kanta koulukiusaamiseen?
- Onko koulussa käytössä toimintasuunnitelmaa koulukiusaamiseen puuttumiseksi? Miten sitä toteutetaan käytännössä? Millainen rooli opettajilla on toimintasuunnitelman toteuttamisessa? Millainen rooli koulun muulla henkilökunnalla on? Miten oppilaat otetaan huomioon näissä toiminnoissa?
- Mitkä ovat koulunne vahvuudet koulukiusaamiseen puuttumisessa? Mitä voitaisiin kehittää?
- Miten näet kodin ja koulun yhteistyön vaikuttavan kiusaamiseen? Miten teidän koulunne on yhteydessä oppilaiden kotiin? Kuinka tärkeänä näet kodin ja koulun yhteistyön? Mikä on mielestäsi kodin vastuuta ja mikä koulun vastuuta? Mitä ajattelet lukiolain määrittämistä velvoitteista opetussuunnitelman ja toimintasuunnitelman laatimisen suhteen?
- Millaisia haasteita uusi lainsäädäntö asettaa kouluille? Muuttaako lainsäädäntö kiusaamiseen suhtautumista ja siihen puuttumista?
- Millainen rooli sinulla on suunnitelman toteuttamisessa?

LIITE 6

AINEISTON ANALYYSISSÄ KÄYTETYT TEEMAT

RYHMÄ KIUSAA YKSILÖÄ

Syrjintä

Työille ominainen kiusaaminen

Muu henkinen kiusaaminen

Luokan tai koulun normina on kiusata yhtä, luokan suhtautuminen kiusaamiseen

Ryhmien välinen kiusaaminen

ROOLIT KIUSAAMISRYHMISSÄ

Kiusaaja ja vahvistaja(t)

Kiusaajalta apurit pois -puuttuminen

Ulkopuolinen

Roolimuutos uhrista kiusaajaksi tai kiusaajasta uhriksi

KIUSATTU OPPILASRYHMÄSSÄ

Luokkatilanne

Muut tilanteet

Kiusaamisprosessin pysäytys tai jatkuminen kiusaamiseksi

Kiusatun puolustautuminen, suhtautuminen

OPPILAAN PUUTTUMINEN KOULUKIUSAAMISEEN

Miten toiminut puolustajana?

Miten voi puolustaa?

Millainen oppilas voi olla puolustaja?

Puolustamisen tai puuttumisen vaikeus

Oppilaan puuttumisen vaikutus

Tukioppilaat, luottamushenkilöt ja oppilaskunta

Roolimuutos ulkopuolisesta/vahvistajasta puolustajaksi

Opettajalle kiusaamisesta kertominen

KIUSAAMISEN KÄSITTELY OPPILASRYHMÄSSÄ

Luokan kesken

Kiusaajaryhmän kesken

KIUSAAMISEN ENNALTAEHKÄISY RYHMÄSSÄ

Ryhmyttäminen ja ryhmien sekoittaminen

Muu tutustumiseen ja ihmissuhteiden solmimiseen liittyvä toiminta

Asenteet ennaltaehkäisyssä