

**KOULUKIUSAAMINEN JA OPETTAJIEN SIIHEN KOHDISTAMAT EHKÄISY- JA
PUUTTUMISMENETELMÄT PERUSKOULUN ALA-ASTEELLA**

Kratsch Piia

Wuorio Paula

Terveyskasvatuksen
pro gradu –tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteiden laitos
Kevät 2002

Kratsch Piia ja Wuorio Paula: Koulukiusaaminen ja opettajien siihen kohdistamat ehkäisy- ja puuttumismenetelmät peruskoulun ala-asteella
Terveyskasvatuksen pro-gradu –tutkielma, 100 sivua, 2 liitettä
Kevät 2002

TIIVISTELMÄ

Koulukiusaaminen on ollut paljon esillä varsinkin julkisessa keskustelussa. Erityisesti asiaa on pohdittu kiusaamisen uhrin näkökulmasta ja siitä, mitä koulu-kiusaamistilanteissa kouluissa on tehty tai jätetty tekemättä. Perinteisesti tapahtumista on syytetty koulua. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajien käsityksiä koulukiusaamisesta omalla luokalla ja omassa koulussa, kartoittaa opettajien keinoja kiusaamisen ehkäisyssä ja puuttumisessa sekä selvittää koulun henkilökunnan välinen yhteistyö koulukiusaamisen hoitamisessa. Näitä asioita selvitettiin haastattelututkimuksen avulla.

Aineistonkeruu suoritettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla toukokuussa 2001 kahdella helsinkiläisellä ala-asteella. Tutkimuksen alkioina olivat kahdeksan ala-asteen luokanopettajaa ja kaksi rehtoria. Kummastakin koulusta haastateltiin siis neljää opettajaa ja rehtoria. Haastatelluista opettajista puolet oli naisia ja puolet miehiä. Rehtorit olivat miehiä. Opettajat valittiin vapaaehtoisuuden perusteella, mutta otokseen haluttiin tasapuolisesti mies- ja naisopettajia. Haastattelut litteroitiin ja aineisto analysoitiin sisällön analyysillä. Vastauksia pelkistettiin ja jaoteltiin aineistosta saatujen asia- tai ajatussisältöjen perusteella.

Opettajat käyttivät ennaltaehkäisevänä keinona pääasiassa luokan sisällä käytäviä keskusteluja. Lisäksi opettajat mainitsivat, että yleisen ilmapiirin hoitaminen on tärkeä osa koulukiusaamisen ehkäisyä. Puuttumisessa kiusaamiseen opettajat saattoivat turvautua oppilashuoltoryhmään, oppilaiden vanhempiin ja rehtoriin, mutta tukeutuivat henkilökuntaan joidenkin haastateltavien kohdalta hyvin vähän. Useimmin opettajat ilmoittivat asiasta oppilaan vanhemmille, joiden kanssa asiaa selviteltiin.

Osa opettajista luonnehti kiusaamista hyvin vähäiseksi tai pieneksi omassa koulussa kun sitten toiset myönsivät sitä tapahtuvan kaikissa muodoissaan. Jokainen opettaja osasi määritellä kiusaamisen, vaikka määritelmässä olikin eroja. Opettajat luonnehtivat kiusaajia erilaisiksi; heitä luonnehdittiin huomionkipeiksi, pomottelijoiksi ja opettajat näkivät kiusaamisen syyn löytyvän usein taustasta, erityisesti kotioloista. Opettajat luonnehtivat uhreja mm. vetäytyjiksi, erilaisiksi, mutta aiheuttavat usein itse kiusaamisen.

Opettajat tuntuivat luottavat omiin kykyihinsä kiusaamiseen puuttumisessa, mutta kaipasivat kuitenkin lisää keinoja tilanteisiin. Opettajankoulutuksessa ei opettajien mukaan anneta tarpeeksi tietoa ja valmiuksia koulukiusaamiseen ja siihen puuttumiseen. Lisäkoulutukseen opettajat suhtautuivat myönteisesti.

Avainsanat: opettajat, koulukiusaaminen, ala-aste

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 KIUSAAMINEN KOULUSSA	7
2.1 Mitä on kiusaaminen?	7
2.1.1 Millainen on tyypillinen kiusaaja?	10
2.1.2 Millainen on tyypillinen uhri?	11
2.2 Koulukiusaamisen yleisyys	12
3 KOULU YHTEISÖNÄ JA SEN KULTTUURISET ERITYISPIIRTEET	15
3.1 Koulukulttuuri	15
3.2 Nuorten omat kulttuurit	18
3.3 Opetussuunnitelmasta	20
3.4 Kouluturvallisuus ja koulu oppilaan terveyden turvaajana	22
4 KOULUKIUSAAMISEN VÄHENTÄMINEN	26
4.1 Koulukiusaamisen vähentäminen koululainsäädännön ja kouluhallinnon keinoin	26
4.2 Suvaitsevaisuus ja asennekasvatus luokissa	27
4.3 Koulun ja opettajan käytännön mahdollisuudet ja keinot vähentää kiusaamista	30
4.4 Koulukiusaamisen ehkäisystrategiat kirjallisuudessa	35
4.5 Ehdotuksia koulukiusaamisen ehkäisemiseksi ja kiusaamistilanteiden ratkaisemiseksi julkisessa keskustelussa	37
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	39
6 TUTKIMUSMENETELMÄT	40
6.1 Tutkimukseen valitut koulut	40
6.2 Aineiston keruu	41
6.3 Teemahaastattelun sisältö rakenne	42

6.4 Laadullisen tutkimuksen peruspiirteitä	45
6.4.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuustekijöitä	46
6.4.2 Aineiston analyysi	50
6.4.3 Sisällön analyysi	50
6.4.4 Oman aineiston sisällön analyysimenetelmä	52
7 TULOKSET	54
7.1 Kiusaamisen tunnuspiirteet	54
7.2 Opettajien arviot kiusaamisen yleisyydestä omassa koulussaan	58
7.3 Kiusaajat opettajien kuvaamina	60
7.4 Kiusaamisen uhrin opettajien kuvaamina	63
7.5 Opettajien käyttämät keinot koulukiusaamiseen	66
7.5.1 Opettajien käyttämät keinot kiusaamisen ennaltaehkäisyssä	67
7.5.2 Opettajien käyttämät keinot puuttua kiusaamiseen	69
7.5.3 Miten opettajat ovat päätyneet käyttämiinsä keinoihin?	71
7.6 Opettajien pystyvyyden tunne kiusaamisasioiden hoidossa	72
7.7 Yhteistyö ja eri yhteistyötahot koulussa kiusaamisasioihin puuttumisessa	74
7.8 Opettajien koulutuksen eväät opettajille koulukiusaamisen puuttumiseen	75
7.9 Koulutus koulukiusaamisen hallitsemiseen työpaikalla	77
7.10 Koulukiusaamisongelma –liioittelua vai vähättelyä?	82
8 POHDINTA	84
LÄHTEET	91
LIITTEET	99

1 JOHDANTO

Meillä on kummallakin hyvät koulumuistot. Meitä ei ole koskaan kiusattu. Toinen meistä on kuitenkin kohdannut tämän ongelman omalla kohdallaan siten, että on vuosien ajan ollut kaikin voimin kiusatun kaverin tukena. Sadat turhat yritykset kertoa opettajalle tapahtumista turhautti. Turhalla tarkoitamme sitä, että meidän on käsketty haukkua takaisin tai lopettaa turha kantelu. Klisee ”Rakkaudesta se hevonenkin potkii” tuli kuultua liian monta kertaa. Vuosien neuvottomuus oli raskasta. Eikö koulu voi antaa turvaa meille kaikille?

Koulukiusaaminen on ollut koko 90- ja 2000-luvun alun polttava kouluelämää koskeva aihe. Asiaa käsitteleviä kirjoituksia on niin sanoma- ja iltapäivälehdissä kuin nuortenpalstoillakin. Toinen toistaan järkyttävämmät tarinat, kertomukset ja kohtalot ovat puhuttaneet koko kansaa. Koska aihetta on mielestämme käsitelty yksipuolisesti, lähinnä uhrin näkökulmasta, halusimme tuoda esiin opettajan näkökulman. Myös edellä mainitut muistot koulukiusaamisesta ovat olleet suurin alullepanija tässä Pro-gradu -työssä.

Kiusaaminen ei ole vain kiusatun ja kiusaajan kahdenkeskeinen ongelma, vaan siihen vaikuttavat myös muut tekijät kuten nuorisokulttuuri, oppilaat, koti, opettajat ja heidän koulutuksensa ja koko muu koulun henkilökunta vain muutamia mainitaksemme. Koska tutkimukset ovat osoittaneet, että koulukiusaaminen on saanut entistä vakavampia piirteitä (Olweus 1992, 23) on meidän mielestämme syytä tarkastella opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa kiusaamistilanteeseen; hehän työskentelevät päivittäin näiden ongelmien kanssa.

Koska oppilaat viettävät hyvin paljon aikaa muiden oppilaiden mutta myös opettajien ja koulun muun henkilökunnankin kanssa, tulisi koulusta luoda sellainen yhteisö, jossa kunnioitetaan kaikkia ihmisiä. Kasvatus on osa opetusta ja kasvaminen ja

kasvatus liittyvät koulun ihmissuhteisiin hyvin voimakkaasti. Kun koulun opettajakunta ja muu henkilökunta ottaa huomioon tämän työskentelyssään, voidaan välttyä monilta ristiriidoilta. (Antikainen & Nuutinen 1987, 85.) Koulu voi olla vaikuttamassa vuorovaikutussuhteisiin sekä ongelmien selvittämiseen eri ristiriitatilanteissa, unohtamatta kodin merkitystä lapsen ja nuoren kasvatustehtävässä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme koulukiusaamisilmiötä opettajan näkökulmasta. Tarkoituksenamme on myös kertoa koulukiusaamisesta yleisesti luoden katsaus aikaisempiin tutkimuksiin sekä yleensäkin kouluväkivallan yleisyyteen. Olemme myös valinneet tarkastelun kohteeksi nuorisokulttuurin ja sen vaikutukset lasten ja nuorten käyttäytymiseen. Lopuksi haluamme keskittyä siihen, mitä voidaan tehdä kiusaamisen ehkäisemiseksi ja kiusaamistilanteiden ratkaisemiseksi.

2 KOULUKIUSAAMINEN

2.1 Mitä on kiusaaminen?

Koulukiusaaminen on monille aikuisillekin ahdistavia muistoja herättävä asia, jonka vuoksi koulukiusaamiskeskustelu herättää usein hyvin voimakkaita tunteita. Voimakkaat tunteet saattaa johtaa siihen, että kaikki koulussa tapahtuva negatiivinen käytös sekä oppilaiden väliset riidat tulkitaan kiusaamiseksi (Salmivalli 1999, 29). Tämä taas voi johtaa siihen, että koulukiusaamis -sana kattaisi niin laajan alueen, ettei se enää olisi käyttökelpoinen asiasta keskusteltaessa (Pikas 1990, 33). Oppilaiden välinen riitely sekä todellinen kiusaaminen vaativat kuitenkin aivan erilaiset toimenpiteet, jonka vuoksi koulukiusaamisen määrittely on erittäin tärkeää.

Norjalainen tutkija Dan Olweus (1992, 14) on määritellyt kiusaamisen sekä uhriksi joutumisen yleisesti näin: *”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.”*(emt, 14.)

Olweuksen mukaan teko on negatiivinen silloin, kun joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon (Olweus 1992, 14). Negatiivinen teko voi olla verbaalinen, fyysinen tai sosiaalinen tarkoittaen esimerkiksi ryhmästä pois sulkemista. Sosiaalinen eristäminen saattaa olla muita muotoja näkymättömämpi, mutta varsin yleinen. Siitä Olweus käyttää nimitystä epäsuora kiusaaminen.

Ruotsalainen tutkija Anatol Pikas (1990, 57) määrittelee koulukiusaamisen hiukan eri tavalla sekä yksityiskohtaisemmin kuin Olweus, mutta periaatteiltaan määritelmät ovat samankaltaisia: *”Koulukiusaamisella tarkoitan tietoista, ei-laillistettua, fyy-*

sistä tai psyykkistä hyökkäystä ja/tai yhteisöstä poissulkemista. Sen kohdistaa huonossa asemassa olevaan yksilöön ryhmä, jonka jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa käyttäytymistä.”

Pikasin määritelmä eroaa Olweuksen määritelmästä rajoittamalla kiusaamisen ryhmän eli useamman kuin yhden henkilön harjoittamaksi kielteiseksi käyttäytymiseksi (Pikas 1990, 57). Suomalainen tutkija Christina Salmivalli korostaa omassa kiusaamisen määrittelyssään sen systemaattisuutta, eli tarkoituksellinen toista vahingoittava käyttäytyminen kohdistuu toistuvasti yhteen ja samaan yksilöön. Hänen mukaansa lapsi- tai nuorisoryhmässä tapahtuva kiusoittelu tai hännääminen, jonka kohteeksi joutuu milloin kukakin ryhmän jäsenistä, ei täytä kiusaamisen kriteerejä (Salmivalli 1999, 30).

Kaikilla kolmella edellä esitellyillä tutkijoilla on omassa määritelmässään selkeä yhtäläisyys. Kaikki katsovat kiusaamisen vaativan eräänlaisen voimasuhteiden epätasapainon, joka tarkoittaa sitä, että uhri on ikään kuin puolustuskyvytön hyökkääjään tai hyökkääjiin nähden. Tällainen voimasuhteiden epätasapaino voi syntyä usealla eri tavalla, esimerkiksi fyysisestä heikkoudesta tai yksinkertaisesti vain siitä, että kiusaajia on paljon (Salmivalli 1999, 31). Kaikkien kolmen määritelmistä jää pois kahden tasaväkisen oppilaan riitely ja välienselvittely, joka ei täytä koulukiusaamisen tunnusmerkkejä.

Tyypillistä kiusaamiselle on, että se tapahtuu useimmiten ryhmässä, jolloin se on selkeästi ryhmäilmiö, joka saa alkunsa sekä perustuu jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Tällainen ryhmä, jossa kiusaamista ilmenee, on usein hyvin pysyvä sosiaalinen ryhmä, jossa jäsenillä on selkeästi omat roolinsa. Kun kiusaamista jatkuu pitkään, tulee kiusatusta ikään kuin koko ryhmän uhri, jolloin häntä kohdellaan sen mukaan jatkuvasti ja uhri ei pääse roolistaan irti. (Salmivalli 1999, 33.)

Juuri kiusaamisen ryhmäluonteesta johtuen, on erilaisilla sosiaalisilla rooleilla suuri merkitys kiusaamistilanteessa. Tällaisia rooleja voivat olla esimerkiksi kiusaaja,

uhri, apuri, vahvistaja, puolustaja sekä ulkopuolinen. Kiusaaja on tapahtuman käynnistäjä sekä toteuttaja, kun taas uhri on toistuvan ja systemaattisen kiusaamisen kohde. Apuri on mukana kiusaajan seuraajana tai avustajana eikä niinkään aloitteellisena kiusantekijänä. Vahvistaja antaa myönteistä palautetta kiusaajalle nauramalla, kannustamalla kiusaajaa tai olemalla kiusaamistapahtuman yleisönä. Puolustaja asettuu kiusatun puolelle joko koettamalla saada toiset lopettamaan kiusaamisen tai tukemalla kiusattua muutoin. Ulkopuolinen pysyttelee kiusaamistilanteista sivummalla. Nämä edellä mainitut roolit todennäköisesti määräytyvät lapsen tai nuoren persoonallisuuspiirteiden, aikaisempien kokemusten sekä luokkayhteisön ominaisuuksien perusteella. Nämä sosiaaliset roolit voivat olla vaihtuvia, ja eri ryhmissä tai eri aikoina yksilö saattaa hyvinkin olla erilaisissa rooleissa. Sosiaalisella ympäristöllä on suuri vaikutus siihen, millaisen roolin yksilö itselleen siinä omaksuu. (Salmivalli 1999, 62-67.)

Tutkijat ovat havainneet eroja myös sukupuolten välillä kiusaamistilanteissa. Tutkimuksissa on lähinnä perehdytty pojille ominaisempaan suoran kiusaamisen tutkimiseen, kun taas tytöille ominaisemman epäsuoran kiusaamisen tutkiminen on jäänyt vähemmälle huomiolle. Epäsuora kiusaaminen voidaan käsittää toista vahingoittavaksi toiminnaksi, jossa uhria vahingoitetaan kiertoteitse esimerkiksi levittämällä tästä ilkeitä juoruja tai manipuloimalla muita ryhmän jäseniä hyljeksimään uhria. Tutkimusten mukaan poikiin kohdistuva kiusaaminen on yleensä tönimistä, tavaroiden ottamista, lyömistä sekä potkimista. Kuitenkin voidaan todeta, että sekä tyttöjen että poikien keskuudessa tavallisinta kiusaamista on nimittely tai haukkuminen. Usein on mietitty sitä, kumpi kiusaamismuoto, suora vai epäsuora, on uhrille vahingollisempaa. Näitä kahta asiaa on kuitenkin hyvin vaikea verrata keskenään sekä lähes mahdotonta sanoa onko esimerkiksi fyysinen väkivalta haitallisempaa uhrille kuin henkinen väkivalta. (Salmivalli 1999, 35-39.)

2.1.1 Millainen on tyypillinen kiusaaja?

Täydellistä kiusaajan muotokuvaa on mahdoton rakentaa, mutta eri tutkijat ovat tutkimuksissaan havainneet kiusaajille monia yhtäläisiä piirteitä. Olweuksen mukaan tyypillinen kiusaaja on suhteellisen itsevarma ja hyökkäävä, eikä ainoastaan ikätovereitaan, vaan myös vanhempiaan sekä opettajia kohtaan. Yleensä poikapuoliset kiusaajat ovat ikätovereitaan suurempia sekä vahvempia, ja heillä on suhteellisen positiivinen kuva itsestään (Olweus 1992, 35). Norjalainen tutkija Roland (1984) on omissa tutkimuksissaan havainnut yhtäläisyyksiä vanhempien sosiaalisen aseman sekä lapsen väkivaltaisuuden välillä. Hän totesi kiusaajien isien olevan keskimääräistä vähemmän koulutettuja. Kiusaajilla näyttäisi myös olevan tavallista etäisempi suhde vanhempiinsa. (Roland 1984, 20.)

Yleisen käsityksen mukaan kiusaajia pidetään aggressiivisen ja kovan käyttäytymisen alla turvattomina ja ahdistuneina, mutta Olweus on useissa tutkimuksissaan todennut käsityksen olevan harhaanjohtava. Hänen mukaansa kiusaajat olivat epätavallisen vähän ahdistuneita sekä turvattomia. He edustivat pikemmin tässä asiassa keskitasoa eikä heillä ollut alhaista itsetuntoa. Näitä tuloksia ei tietenkään voida yleistää eikä voida sanoa etteikö yksittäinen kiusaaja voisi olla sekä aggressiivinen että ahdistunut. Sekä Olweus että Roland toteavat, että vain tilapäisesti kiusaavat sekä ns. apurit eli passiiviset kiusaajat ovat ryhmänä niin kirjava ja monikerroksinen, että heidän yleisten piirteiden määrittäminen on huomattavasti vaikeampaa.

Olweus on tutkimuksissaan havainnut selvän yhteyden lapsuus- ja nuoruusajan kiusaamisen sekä tulevaisuuden ongelmakäyttäytymisen välillä. Nuorina aikuisina entiset kiusaajat olivat jopa neljä kertaa useammin suhteellisen vakavan rikoksen uusijoita kuin vertaisryhmän jäsenet. Myös alkoholin sekä huumeaineiden väärinkäytön riski on entisillä kiusaajilla huomattavasti suurempi kuin muilla. (Olweus 1992, 36.)

Kouluterveys 1997 -kyselyssä tutkittiin koulukiusaamisen yleisyyttä peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden keskuudessa Pirkanmaalla ja entisessä Vaasan läänissä. Myös tässä kyselyssä ilmeni yhteyksiä kiusaamisen sekä erilaisten muiden ongelmien välillä. Erityisesti koulukiusaamisen yhteys masentuneisuuteen sekä itsetuhoisuuteen oli voimakkaasti havaittavissa. Kiusaaminen jatkuvana prosessina jättää syvät jäljet erityisesti kiusatun persoonallisuuteen, mutta vaurioittaa myös kiusaajien ja myötäilijöiden minäkuvaa ja yhteisösuhteita. (Kaltiala-Heino ym. 1998.)

2.1.2 Millainen on tyypillinen uhri?

Useissa tutkimuksissa on todettu, että kiusaajat ovat enimmäkseen poikia kuin tyttöjä, sama pätee myös kiusaamisen uhreihin. Tosin tyttöjen kiusaamista on tutkittu huomattavasti vähemmän (Olweus 1992, 33). Tyypilliset kiusaamisen uhrit ovat ikäisiinsä nähden fyysisesti heikompia, varovaisia, herkkiä sekä hiljaisia. Heillä on usein huono itsetunto sekä hyvin negatiivinen kuva itsestä. Pahimmissa tapauksissa uhri saattaa jopa kokea ansaitsevansa itseensä kohdistuvat kiusanteot, ja alistuu niihin. Kiusaamisen uhrit menestyvät usein myös koulussa keskitasoa huonommin. (Olweus 1992, 34; Roland 1984, 24.)

WHO:n koululaistutkimuksen aineistoa käyttäneet Pitkänen ja Rouvinen (1999) toteavat terveyskasvatuksen pro- gradu -tutkielmassaan, että koulukiusaamisen uhri saattaa myös joutua syrjäytymiskierteeseen, sillä hänelle saattaa kehittyä koulupelkoa, estyneisyyttä, sulkeutuneisuutta tai masentuneisuutta, jotka heikentävät kiusatun oppimismahdollisuuksia. Pahimmissa tapauksissa kiusattu voi joutua suorittamaan oppivelvollisuutensa loppuun kotiopetuksessa, jolloin hän jää paitsi tärkeästä ja ainutlaatuisesta osasta nuoren kasvamisessa aikuiseksi. Koulussa alkanut syrjäytymiskierre voi jatkua läpi elämän. (Pitkänen & Rouvinen 1999,2.)

Olweus jaottelee kiusaamisen uhrit kahteen pääryhmään; passiivisiin uhreihin ja provokatiivisiin uhreihin. Huomattavasti suurempi passiivisten uhrien ryhmä näyt-

täisi viestittävän toisille olevansa turvattomia ja arvottomia yksilöitä, jotka eivät kosta hyökkäyksiä tai loukkauksia. Näin ollen he ovat otollisia uhreja joutua kiusaamisen kohteeksi. Toinen ryhmä eli provokatiiviset uhrin, on huomattavasti harvinaisempi ryhmä. Tällaisilla oppilailla on koulussa usein keskittymisongelmia ja he saattavat käyttäytyä ympäristöään ärsyttäen ja hermostuttaen. Tällainen käyttäytyminen johtaa hyvin herkästi ryhmässä tällaisen hyperaktiivisen oppilaan kiusaamiseen. (Olweus 1992, 34; Roland 1984, 24.)

2.2 Koulukiusaamisen yleisyys

Olweus on tutkinut koulukiusaamista koko maan kattavassa tutkimuksessaan, joka on toteutettu Norjan peruskouluissa 80-luvulla. Siitä saatujen tulosten mukaan noin 9 % oppilaista oli koulukiusaamisen uhreja. Lisäksi Olweus ilmoittaa kiusaajia olevan 7 %, joista osa kiusaa ajoittain ja osa useammin. Ruotsalaiset, suomalaiset ja norjalaiset tutkimukset osoittavat, että viisi prosenttia maan koululaisista joutuu vakavan koulukiusaamisen uhriksi (Roland 1984,18).

Vuonna 1993 tehtiin 48:ssa Helsingin koulussa koulukiusaamistutkimus, jossa oli käytetty Olweuksen kiusaamisen määritelmää. Tämä tutkimus tehtiin Tikkasen johdolla. Tuloksiksi saatiin, että 6,5 % peruskoululaisista on joutunut kiusatuksi jatkuvasti viimeisen vuoden aikana. Tämä tarkoittaa yhtä oppilasta luokkaa kohti. Kiusaajien osuus tässä tutkimuksessa oli peruskoulun osalta 23 %. (Penttilä 1994, 79.)

Suomessa on seurattu kiusaamisen yleisyyttä mm. kouluterveystudkimuksilla. Vuoden 1999 valtakunnalliset tulokset osoittavat, että yläasteen ja ammattikoulun oppilaista noin 7 % joutuu kiusatuksi vähintään kerran viikossa. Kuitenkin 71 % oppilaista ilmoitti, ettei ole joutunut kiusaamisen kohteeksi koko lukukauden aikana. Tässäkin tutkimuksessa on nähtävissä se, että lukiossa kiusaamista tapahtuu vä-

hemmän kuin peruskoulussa. (Kouluterveyskysely 1999 - Valtakunnalliset tulokset.)

WHO:n koululaistutkimuksen aineistoon pohjautuvan Pitkäsen ja Rouvisen (1999) Pro gradu- tutkielman mukaan säännöllinen kiusaaminen oli Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998 melko harvinaista. 11-15-vuotiaiden joukossa lukukauden aikana kiusatuksi joutuu vähintään kerran viikossa 3-10 prosenttia oppilaista. Viikoittainen kiusaaminen vähenee iän myötä sekä tytöillä että pojilla. Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että noin 90 prosenttia tutkituista nuorista ei joudu kiusatuksi lainkaan tai vain harvoin. (Pitkänen & Rouvinen 1999, 7.)

WHO:n koululaistutkimuksessa verrattiin kiusaamista suomenkielisissä ja ruotsinkielisissä kouluissa vuosina 1994-1998. Yleisesti tutkimuksesta saatiin sellaisia tuloksia, että kiusaamisongelma on vähentynyt näiden vuosien välillä. Ruotsinkielisissä kouluissa kuitenkin kiusaamista tapahtui yläasteella suomenkielisiä kouluja vähemmän. (Kannas & Viking 2000, 144-147.)

Suomessa koulukiusaamista tapahtuu kuitenkin enemmän kouluissa, joissa on maahanmuuttajia tai vammaisia lapsia, joiden opetusta on integroitu tavalliseen kouluun. Näin toteaa Viinikainen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmassaan, jossa hän tutki peruskoulun 4-5 -luokkalaisia. Tuloksena oli, että melkein jokaista maahanmuuttajaa ja vammaista lasta kiusattiin. (Viinikainen 1997, 2.)

Vasta viime aikoina on alettu puhua myös opettajiin kohdistuneesta häirinnästä ja väkivallasta. Tutkimukset osoittavat, että Helsingissä noin 4 % yläasteiden opettajista joutuu väkivallan kohteeksi, muissa kunnissa alle 2 %. Ala-asteiden nuoret opettajat (20-34-vuotiaat) kohtaavat eniten väkivaltatilanteita (24,7 %). Mitä vanhempi ala-asteen opettaja on, sitä vähemmän opettajaa kiusataan. Yläasteella asia on päinvastoin. Opettajat kokevat loukkaavaa käytöstä, häirintää, väkivallan uhkaa ja puhdasta väkivaltaa. (Kivivuori 1999, 24-38.) Opettajien hyvinvointitutkimukset

osoittavat niin Suomessa kuin muissakin maissa, että opettajien stressi ja työuupumus ovat yleisempiä kuin monissa muissa ammattiryhmissä. Opetustyön stressin lähteitä ovat huonot työolot, huonot henkilöstösuhteet, aikapaineet ja oppilaiden ongelmakäyttäytyminen. (Luukkainen 2000, 213.) Edellä mainitut tekijät vaikuttavat myös koko koulun ilmapiiriin ja oppilaiden käyttäytymiseen. Huonot suhteet työntekijöiden välillä huonontavat mahdollisuuksia keskusteluun ja esimerkiksi koulukiusaamista vähentävien keinojen suunnitteluun.

Kun on tutkittu koulukiusaamisen lisääntymistä ajallisesti, on todettu, että 70-luvulla saadut tutkimuksen luvut ovat hieman pienempiä kuin esimerkiksi 80-luvulla saadut (Olweus 1994, 22). Koulukiusaamisen yleisyyden ajallinen tarkastelu on vaikeaa, sillä eri aikoina tehdyt tutkimukset ja niiden hieman erilaiset tulokset johtuvat lähinnä kysymysten muotoilusta, otoksen pienuudesta ja koulukiusaamisen määrittelystä (Roland 1984, 18; Olweus 1994, 22.) Kuitenkin Olweus toteaa, että useat epäsuorat merkit viittaavat siihen, että kiusaaminen on yleistynyt ja saanut vakavampia muotoja kuin 10-15 vuotta sitten. Näitä "epäsuoria merkkejä" hän ei kuitenkaan täsmennä.

Kun tutkitaan koulukiusaamisen laajuutta, tulee tutkijan täsmentää tutkittaville mitä koulukiusaamisella tarkoitetaan tai mitä juuri tutkija sillä tarkoittaa. Myös kysymysten muotoilussa ja tavassa esittää kysymyksiä oppilaille tulee tutkijan olla erityisen tarkka. Esiintyvyyksluvut sattavat riippua siitä tavasta, jolla asia esitetään tutkittaville. (Pikas 1990, 31.) Toisaalta kyselyn ja sen tulosten luotettavuus saattaa riippua siitä, mitä oppilaat tarkoittavat kiusaamisella. Oppilaat saattavat itse pitää kiusaamisena oppilaiden välisiä riitoja tai tappeluita, joissa toinen osapuoli on vahvempi. Fahlström teki tutkimuksen työkavereillaan ja tulokseksi tuli, että koulukiusattuja olisi keskimäärin 27 %. Kysymys kuuluikin: "Onko Sinua joskus kiusattu koulussa niin, että olet pahastunut siitä?" Esille nousee jälleen kysymys, mitä tutkija itse kiusaamisella tarkoittaa. (Pikas 1990, 35.)

3 KOULU YHTEISÖNÄ JA SEN KULTTUURISET ERITYISPIIRTEET

3.1 Koulukulttuuri

Ihmiset sijoittuvat erilaisiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin, jotka määrittelevät heidän elämänuriensa mahdollisuuksia sekä rajoituksia (Takala 1991, 11). Ihmiset voidaan nähdä aktiivisina toimijoina, jotka reagoivat ympäristöönsä ja omaksuvat arvoja, käsityksiä oikeasta ja väärästä, sekä erilaisia sosiaalisia rooleja. Näitä tapojen ja käsitysten kimppuja kutsutaan kulttuuriksi. Yhteiskunta sisältää useita eri kulttuureja, ja voidaankin sanoa että kaikissa organisaatioissa on oma kulttuurinsa, joissakin jopa useampia. Jokainen meistä kuuluu johonkin kulttuuriin, esimerkiksi koulussa, työpaikalla tai vapaa-aikanaan. (Kansanen 1991, 86; Takala 1991, 11.)

Koulumaailmassa vallitsee myös oma kulttuurinsa ja se on hyvin ainutlaatuinen sosiaalinen organisaatio (Kivistö & Vaherva 1981, 366). Se on byrokraattinen ja hierarkkinen yhteisö, jossa sen jäsenillä on hyvin selkeät roolit (opettajat, oppilaat ja muu henkilökunta). Koulu on yhteisönä myös paikallinen ja intiimi, sillä monet oppilaista ja opettajista tuntevat toisensa ja tietävät merkittäviä asioita toisistaan, ja näin ollen asettavat toisensa erilaisiin lokeroihin: mukava opettaja, hyvä oppilas, suosittu tyttö/poika jne. Juuri tämä koulukulttuurille ominainen tiukkojen sosiaalisten roolien ja paikkojen muodostuminen aiheuttaa usein myös jännitteitä koulun ilmapiiriin, sillä joskus pienikin erilaisuus saattaa aiheuttaa esimerkiksi kiusaamista ja syrjintää. (Tolonen 1999,13.)

Koulu on kautta aikojen esittänyt kuinka tulee olla ja elää, mikä on moraalisesti oikeaa ja mikä väärää, miten tulee liikkua ja harjoittaa ruumista ja mikä on tervettä ja mikä sairasta. Koulu on myös pyrkinyt vaikuttamaan oppilaiden koteihin ja niiden kunnollisuuteen, sekä oppilaiden itsensä persoonaan ja käytökseen arvoste-

lun kautta. Erityisesti Suomalaisessa koulukulttuurissa arvostetaan esimerkiksi sellaisia piirteitä kuten ahkeruus ja tottelevaisuus. Tämä näkyy selkeästi koulun käytännöissä sekä esimerkiksi arvosteluperiaatteissa. Koulun odotetaan kasvattavan nuoria astumaan oman yhteiskuntansa vastuullisiksi aikuiskansalaisiksi. Tähän vastuuseen liittyy velvollisuuksia, joihin koulun odotetaan valmistavan oppilaitaan. Virallista koulutuspolitiikkaa raamittaa kansalaiseksi kasvava ”oppilas”, jota ei yleensä nähdä sosiaaliin kytköksiin sidottuna. Abstraktista ”oppilaasta” kasvatetaan abstrakti ”kansalainen”. Näin ollen kouluilta odotetaan ristiriitaisia tavoitteita. Niiden oletetaan sekä ylläpitävän että muuttavan yhteiskuntaa. Nämä koulutukselle asetetut tavoitteet näyttävät koulun arjessa kahden erilaisen roolin välisinä jännitteinä; toisaalta koulun arjessa on turvallista olla ”normaali” ja ”tavallinen”, kun taas toisaalta tulevilta aikuiskansalaisilta odotetaan oman äänen omaavaa aktiivisen yksilön roolia. (Gordon 1999, 99; Tolonen 1999, 10.)

Koska jokaisessa organisaatiossa on oma kulttuurinsa, on koulumaailmassa kulttuureja enemmänkin, sillä jokaisessa luokassa on erilainen kulttuurinsa. Nämä koulun kulttuurit edustavat jonkin yhteiskunnan laajempaa kulttuuria, jolloin niitä voidaan kutsua alakulttuureiksi. Alakulttuuri terminä soveltuu mihin tahansa ryhmään, jonka elintapa toisaalta yhtyy, toisaalta on ristiriidassa laajemman yhteisön kulttuurin kanssa (Kivistö & Vaherva 1981, 366). Usein todetaan että erityisesti peruskoulu tarjoaa sellaisen ympäristön, jossa alakulttuuri kehittyy voimakkaasti.

Eri luokkatasoilla on selkeästi erilaiset kulttuurit ja erilaiset mekanismit vaikuttavat niiden muodostumiseen. Esimerkiksi alaluokilla opettaja on hyvin keskeinen hahmo kulttuurin luomisessa, kun taas lukiotasolla oppilaat vaikuttavat luokkansa ilmastoon vähintään yhtä paljon kuin opettajat (Kivistö & Vaherva 1981, 368). Yleisesti koulun kulttuurisessa hierarkiassa opettajan rooli on hyvin vahva; hän opettaa ja luennoi, ja oppilas vastaanottaa tietoa. Erityisesti suomalainen koulukulttuuri on hyvin opettajajohtoista, jolloin oppilaiden tila ja sosiaalinen rooli jää suhteellisen pieneksi. Tämä vaikuttaa luokan sosiaaliseen rakentumiseen sekä sen toimintaan. Suomessa oppilailta odotetaan toisaalta häiriötöntä käyttäytymistä oppitunnilla

sekä toisaalta aktiivista osallistumista opetukseen. Tämä saattaa aiheuttaa ristiriitoja luokan sisällä. (Tolonen 1999, 138.)

Kouluyhteisön kulttuurissa toiminnan vapauden sekä vastuun tulisi kuulua jokaiselle sen jäsenelle. Oppilaan tulisi olla koulussa subjekti ja hänen roolinsa tulisi olla aktiivinen, vaikutusvaltainen yhteisön jäsen, jolla on vapaus tehdä omaan koulunkäyntiinsä liittyviä päätöksiä (Kansanen 1991, 86). Oppilaiden vapautta rajoitetaan kuitenkin edelleen eikä heidän sallita osallistua päätöksentekoon koulussa. Hollantilainen tutkija Rob Limper esimerkiksi suosittelee oppilaiden mukaanottoa koulun sääntöjen sopimiseen jo yhdeksästä ikävuodesta eteenpäin, sillä näin oppilaiden on helpompi sitoutua sääntöjen noudattamiseen (Limper 2000, 128). Liiallinen kontrolli koulussa johtaa usein huonoon oppimisilmapiiriin sekä oppilaiden äärikäyttäytymiseen. Tällaisissa tapauksissa juuri koulukiusaaminen saattaa muodostua ongelmaksi. Oman koulun tai luokan kulttuurin ominaisuuksien ymmärtäminen parantaa usein ilmapiiriä sekä helpottaa kulttuurin kehittämistä edelleen. Erityisesti koulun johdon sekä henkilökunnan tulisi ymmärtää koulunsa kulttuuria, jotta se voi vaikuttaa siihen toiminnallaan ja näin edesauttaa muutosta. (Kansanen 1991, 86.)

Koulu on moraalinen yhteisö, jossa on voimakas mielenkiinto kasvatukseen ja opetukseen liittyviin eettisiin kysymyksiin. Koulun moraaliopetus on sisällytetty Suomessa katsomusaineiden opetukseen, uskontoon ja elämäntietoon. Uudet opetussuunnitelmat kuitenkin korostavat kaikenlaiseen kasvatukseen liittyvää eettistä näkökulmaa, joten ne rohkaisevat moraalikysymysten pohdintaan muidenkin aineiden yhteydessä. Tirri (1998) on tutkinut mm. opettajien ja oppilaiden käyttämiä oikeudenmukaisuusperiaatteita oppilaiden työmoraaliin liittyvissä ongelmissa. Tapauksissa, jotka koskivat fyysistä ja psyykkistä kiusaamista, on opettajien toimintaa ohjannut jokaisen oppilaan oikeus olla turvassa ja tulla kohdelluksi ihmisarvon mukaisesti. (Tirri 1998, 11-12, 47-50.)

Korpisen (1996) mukaan koululla on oppilaalle kolme tärkeää tehtävää, jotka tarjoavat mahdollisuuksia maailman kohtaamiseen. Nämä koulun kolme tehtävää op-

pilaan elämänhallinnan kannalta ovat antaa ohjeita miten pitää elää, jotta selviytyy, selventää kuvaa maailmasta ja tukea omaa itsetuntoa ja itsetuntemusta. Kouluympäristön merkitystä itsetunnon kehittymiseen ei voida vähätellä, sillä siihen vaikuttavat koulun ilmapiiri, oppilaiden ryhmittely, päätöksentekojärjestelmät, pal-kitsemis- ja rankaisumenettelyt sekä erityisesti koulun arviointijärjestelmä. Opettajan luoma myönteinen ilmapiiri osoittaa oppilaalle myös että häntä arvostetaan. Korpisen (1996) mielestä koulua pitäisi muuttaa seuraavasti, jotta tuetaan paremmin oppilaiden persoonallisuuden kehitystä. Koulun pitäisi muuttua hänen mukaansa tietopainotteisesta oppilaskeskeisempään suuntaan ja samalla muuttaa ilmapiiriä kontrolloivasta humaaniin suuntaan. Lisäksi oppiainekeskeisyydestä tulisi pyrkiä elämänläheisyyteen ja oppikirjakeskeisyydestä ongelmakeskeiseen ja projektityyppiseen opiskeluun. Oppilaat tulisi ryhmitellä monipuolisemmin perustein, sillä se turvaa mahdollisimman monipuolisen minäkäsityksen kehittymisen. Ulkoisesta kontrollista olisi suunnattava yksilön itsekontrollin korostamiseen, koska näin voidaan varmistaa, että lapsi hallitsee omaa elämäänsä. Koulun tulisi siirtyä kilpailuhengestä vuorovaikutukselliseen ja yhteistyöpainotteiseen suuntaan, jossa työskennellään eri ikäisten ihmisten kanssa. Lopuksi opettajan itsetuntoa tulisi tukea ja vahvistaa ja mahdollisuus yhteistyöhön vanhempien kanssa tulisi korostua. (Korpi-nen 1996, 19-26.)

3.2 Nuorten omat kulttuurit

Koska ihmiset kuuluvat useampaan kulttuuriin samanaikaisesti, myös nuorten kohdalla useamman kulttuurin arvot sekä toimintatavat vaikuttavat nuoren käyttäytymiseen. Koska kulttuurien piirteet voivat olla hyvinkin erilaisia, saattaa niiden välille muodostua ristiriitoja. Nuorten maailmassa erityisesti koulun kulttuurin sekä nuorten omien kulttuurien välillä saattaa olla suuria eroja esimerkiksi arvomaailmassa. Koulumaailmassa annetaan nuorille valmiit normit sekä selkeät rooli-odotukset, joiden mukaan heidän odotetaan käyttäytyvän. Tällaisia voivat olla esimerkiksi määräykset koulun käytävällä juoksemisesta, koulusta myöhästymisestä, pu-

keutumisesta, hiusmuodista sekä monista muista käyttäytymiseen liittyvistä seikoista. Selkeät odotukset ja normit kohdistuvat myös oppilaiden koulumenestykseen sekä opintojen suorittamiseen. (Kivistö & Vaherva 1981, 367.)

Nuoruus ikävaiheena on itsenäistynyt omaksi nuorisokulttuurikseen, joka ei enää ole voimakkaasti yhteydessä kotiin tai kouluun. Nuorilla ylipäättään vapaa-ajan eli koulun ja kodin ulkopuolisen elämän merkitys on korostunut. He suuntautuvat yhä enemmän harrastuksiin, kaveripiiriin, medioihin sekä kulutukseen. Saksalainen tutkija Helsper (1987) selvitti tutkimuksessaan nuorten käsityksiä koulusta. Nuorten kritiikki kohdistui erityisesti siihen seikkaan, että koulu on muusta elämästä täysin erillinen systeemi, joka toimii ihmisistä riippumatta omalla tavallaan sekä säännöillään. Myös Suomessa on havaittu samankaltaisia suuntauksia nuorten mielipiteissä koulusta, esimerkiksi vuoden 1995 WHO:n koululaistutkimuksessa. Oppilaat arvostivat kyllä koulun tehtävää tiedon välittäjänä sekä oppimista yleensä, mutta suurin osa nuorista arvosteli koulun toimintatapoja ja yleistä viihtyvyyttä. Erityisesti nuoret valittivat vähäistä vaikuttamisen mahdollisuutta koulun toimintamenetelmiin. (Laine 1997, 17-18.)

Nuorten muodostamat alakulttuurit kehittyvät usein symbolisina vastauksina valtakulttuurin sääntöjen ja normien jäykkyydelle (Hoikkala 1989, 25). Nuoret arvostavat nykyisin voimakkaasti yksilöllisyyttä sekä omaperäisyyttä, ja usein juuri koulu maailman normit ovat tätä ajatusta vastaan (Laine 1997, 19). Usein ristiriitoja koulumaailmassa aiheuttavat koulukulttuurin sekä nuorisokulttuurien välille oppilaiden habitukset. Habitus kattaa yksilön sisäiset toimintamallit sekä konkretisoituu usein myös tyyllillisissä valinnoissa, merkeissä ja yksityiskohdissa sekä vaatetuksessa ja kampauksessa (Laine 1997, 39). Ristiriitaista on myös se, että koulu asettaa oppilaille odotuksia heidän käyttäytymisestään, mutta odottaa nuorilta myös itsenäisyyttä ja omaa ajattelua. Koulussa myöskin toiset nuorten alakulttuurit hyväksytään helpommin kuin toiset. Hyvin menestyvät ja helposti soputuvat oppilaat hyväksytään usein paremmin. (Kivistö & Vaherva 1981, 372.)

Yksilön sosiaalista käyttäytymistä ei voida täysin ymmärtää ellei huomioida niitä ryhmiä ja vuorovaikutussuhteita, joissa hän on osallisena. Nuorten kulttuurien arvot ja normit sekä niiden perusteella yksilöön kohdistetut odotukset vaikuttavat osaltaan siihen, miten yksilö toimii. Esimerkiksi koulukiusaamisen esiintymiseen eivät välttämättä vaikuta niinkään yksilöiden taipumukset käyttäytyä tietyllä tavalla vaan sellaisten ryhmäprosessien kehittyminen, jotka voivat johtaa ryhmän sisäiseen tai ryhmien väliseen aggressiivisuuteen. Usein kysyttäessä kiusaajalta syitä kiusaamiselle, kiusaaja esittää syyksi ulkoisen poikkeavuuden. Tämä vahvistaa käsitystä kiusaamisen ryhmäluonteesta, sillä yhdenmukaisuus on ryhmässä olennaista. (Salmivalli 1998, 80-82.)

Nuorisoryhmissä kiusaaminen edellyttää myös muiden jäsenten tukea kiusaamiselle. Tällaista vahvistamista saattaa esiintyä hyvinkin hienovaraisena hiljaisena hyväksyntänä, jonka vain asiaan vihkiytynyt ymmärtää. Kiusaaminen saattaa jopa alkaa niin, että ryhmä itsekään ei huomaa mitä tapahtuu. Usein pohditaan lasten ja nuorten suvaitsemattomuutta erilaisuutta kohtaan, sekä sitä, miksi toiset poikkeavuudet aiheuttavat enemmän vihamielisyyttä kuin toiset. Tutkimuksissa on havaittu, että sellaiset poikkeavuudet, joiden koetaan olevan itse aiheutettuja ärsyttävät enemmän kuin sellaiset joihin ei voida itse vaikuttaa. Usein ryhmässä koetaan kiusaamisen olevan "oikeutettua", eli uhrin uskotaan itse aiheuttaneen kiusaamisen. Tällaisissa tapauksissa kiusaamisesta ei koeta kovin suuria syyllisyydentunteita. (Salmivalli 1997, 84-85.)

3.3 Opetussuunnitelmasta

Koulu on sosiaalinen yksikkö, joka on osa laajempaa kokonaisuutta. Erilaiset kehityssuunnat ovat vaikuttamassa alueellisten ja kansallisten kulttuurien kehitykseen, jotka puolestaan ohjaavat pienempien systeemien kehitystä ja toimintaa. Koulun, koulutuksen ja opettamisen muutokset johtuvat siis yhteiskunnallisista ja poliittis-

ta suuntauksista ja ajattelutavoista. (Sahlberg 1998, 25.) On kuitenkin huomattava, että vaikka koulut sinänsä ovat monien yhteiskunnallisten rakenteiden ja tekijöiden vaikutuksen alaisina, ovat koulut kuitenkin hyvin erilaisia jo opetusjärjestelyiltään, viihtyvyydeltään ja painotukseltaan. Yhteiskunnan merkitys koululle näkyy hyvin esimerkiksi laskusuhdanneaikoina, jolloin kouluille myönnettävät resurssit saattavat supistua huomattavasti ja muuttaa koulutyötä hyvin monella tavalla. Vaikutukset voivat siis kohdistua koulutukseen, koulun oppimisympäristöön ja siten myös oppilaan oppimiseen. (Brunell & Kupari 1993, 2.) Resurssipula näkyy kouluissa siten, että joillakin kunnilla ei ole varaa palkata terveydenhoitajia, koulukuraattoreita, koulupsykologeja tai erityisopettajia siinä määrin kuin siihen olisi tarvetta.

Opetussuunnitelma toimii koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen keskeisimpänä perustana. Opetushallitus antaa Opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta koulu itse kehittää oman opetussuunnitelmansa. Tämän opetussuunnitelmauudistuksen keskeisin tavoite onkin ollut parantaa koulun mahdollisuuksia kehittää opetusta muiden sidosryhmien kanssa (Peltonen 2000, 25). Kunnan rooli on hyvin tärkeä, koska kunta luo omilla toimenpiteillään ne raamit, joiden mukaan koulut kehittämistyötä tekevät ja toteuttavat. Kunta näin ollen vastaa siitä, että koululla on opetussuunnitelma. Koulun opettajat, henkilökunta ja oppilaiden vanhemmat ovat avainasemassa koulukohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11-16.)

Kuitenkin opetussuunnitelman merkityksestä koulutyössä on keskusteltu paljon. Opetussuunnitelmauudistuksessa on ajateltu, että opetuksen tulisi kehittyä oppilaskeskeisempään suuntaan. Lisäksi opetussuunnitelmaa pidetään opettajaa kahlitsevana, sillä suunnitelma ja siihen kuuluva arviointi painottavat tietojen omaksu- mista ja muistamista. (Sahlberg 1998, 190.) Opetuksen muutos vaatii opettajalta paljon työtä, aikaa ja innostusta ja se saattaakin olla osasyynä uusien opetusmenetelmien käyttöönoton vaikeudelle.

Koulut ovat sitoutuneet yhteisiin tavoitteisiin ja niihin kuuluvat koulun fyysisen ja sosiaalisen ympäristön turvallisuuden, miellyttävyyden ja virikkeellisyyden varmistaminen. Myös koulun terveyden edistämisen liittäminen koulun opetussuunnitelmaan mahdollistaa sen, että arkipäivän terveyttä edistävien taitojen ja tietojen opettaminen tehostuu. Lisäksi koulun henkilökunnan, oppilaiden ja heidän perheiden sekä paikallisten sidosryhmien osallistumista terveyttä edistävien aloitteiden suunnitteluun ja toteuttamiseen parannetaan. Yleensäkin koko kouluyhteisön jäsenten terveys ja hyvinvointi otetaan huomioon kaikessa toiminnassa. (Tyrväinen 2001, 20.) Eri koulut menettelevät varmasti eri tavoin erilaisissa tilanteissa, joten koululaisten terveyden edistäminen saattaa toteutua aivan eri tavoin eri kouluissa. Myös eri sidosryhmien yhteistyö riippuu yleisestä aktiivisuudesta ja siten myös oppilaiden vanhempien aktiivisuudesta.

3.4 Kouluturvallisuus ja koulu oppilaan terveyden turvaajana

Turvallisuus kuuluu jokaisen oppilaan perusoikeuksiin ja tästä on maininta myös koululaissa. Myös tapaturmien ja terveydenhuollosta kouluilla on tietyt velvoitteet. (Koulusäädökset 1999, 14-15.) Lasten turvallisuudentunne on vähentynyt koko ajan samalla kun lasten yksinäisyys ja henkinen pahoinvointi ovat lisääntyneet. Koulu voi tarjota kuitenkin positiivisen kontaktin lasta ymmärtävän aikuisen kanssa. (Peltonen 2000, 24.)

Koulukiusaaminen on turvattomuutta, haluttomuutta, huonovointisuutta ja terveyttä vaurioittavaa. Jotta oppilas voi tuntea viihtyvänsä koulussa, tulee hänen tuntea myös koulunsa turvalliseksi. Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan koulun arjessa toteutuvien asioiden ja muiden toimintojen ja kokemusten tyydyttävyyden ja merkittävyyden kokemista suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin. (Kannas ym. 1995, 131-139.) WHO:n koululaistutkimuksessa tutkittiin oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä, koulunkäyntiasenteita, koulumenestystä, koulu-

tusorientaatiota, koulutyön kuormittavuutta, vaikutusmahdollisuuksia koulutyössä sekä koulun turvallisuutta. Tutkimuksen mukaan tulokset riippuivat käytetystä indikaattorista. Juuri turvallisuuden osalta lapset ilmoittivat tuntevansa olonsa useimmiten turvalliseksi koulussa. Kuitenkin nuoremmat oppilaat ilmoittivat vanhempia oppilaita useammin, että he tunsivat olonsa turvalliseksi vain silloin tällöin tai harvoin. Lisäksi ilkkivaltaa esiintyi. (Liinamaa & Kannas 1995, 109-123.) Tämä onkin hyvin tärkeä huomio arvioitaessa myös ala-asteen koulukiusaamistilannetta ja niitä koulun turvallisuuden edistämistrategioita, joilla pyritään parantamaan oppilaiden turvallisuuden tunnetta.

Koulujen ajankohtaiset teemat ja ehkäisystrategiat tulisi kohdistaa koulukiusaamisen ehkäisemiseen. Koulun ongelmana on usein ollut se, että tukea tarvitseville apua ei ole ollut saatavilla riittävän nopeasti. Vuonna 1999 Opetusministeriön työryhmä aloitti toimintansa, jonka tehtävänä on laatia selvitys- ja toimenpideohjelma perusopetusta saavien oppilaiden opiskelu- ja toimintaympäristön turvallisuudesta. Tavoitteena on laatia ehdotus oikeudellisista ja muista keinoista ja mahdollisuuksista, joita tarvitaan turvallisen opiskeluympäristön kehittämiseksi. (Peltonen 2000, 24.)

Terveyttä ja turvallisuutta edistävä koulu on laaja-alainen käsite ja sisältää monenlaisia erilaisia näkökulmia. Lähtökohtana on kuitenkin kasvu ympäristön arvolähtökohdat, jotka ohjaavat toimintaa. Parhaimmillaan terveyttä edistävä koulu ja sen arvolähtökohdat johtavat kyvykkyyteen ja haluun ottaa vastuu omasta elämästä, ilmaisuun ja tulkintaan tunteista sekä huolenpitoon lähimmäisistä. Inhimillisen kasvun ja kehityksen tukipilareita ovat suvaitsevaisuus, erilaisuuden sietäminen ja sen hyväksyminen. Koska koulu ympäristö koostuu yhä useammasta rodusta ja ihmisryhmästä, voidaan ajatella, että tieto ja ymmärrys erilaisia kulttuureja kohtaan on tärkeää. Peltosen (1994) mukaan koulussa terveyden edistäminen on kokonaisvaltaista toimintaa, johon kuuluu terveydellisten, yhteiskunnallisten, ympäristöön liittyvien ja kasvatuksellisten edellytysten luominen. Koulu yhteisössä terveyden edistäminen jakaantuu opetus-, terveys- ja sosiaalitoimelle. (Peltonen 1994, 66-69.)

Terveyttä ja turvallisuutta edistävän koulun toimintakenttä koostuu seuraavista tekijöistä: koulun arvoperustasta, kodin ja koulun yhteistyöstä, yhteistyöstä koulun ulkopuolisten yhteisöjen kanssa, oppilashuollosta ja terveystieteiden opetus-suunnitelmasta. Seuraavaksi tarkastelemme näiden eri sektoreiden tehtäviä oppilaiden terveyden edistämiseksi. (Peltonen 1994, 68-70.)

Kouluterveydenhuolto vakiintui ja laajeni 1980-luvulla. Oppilaan kokonaisvaltaiseen terveyteen kiinnitettiin yhä enemmän huomiota ja voimavaroja pyrittiin suuntaamaan mielenterveydellisten ongelmien ehkäisyyn. (Terho 2000, 20.) Oppilashuollolla tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, joka vastaa oppilaiden tuen ja ohjauksen tarpeesta koulunkäynnissä, kehityksessä ja erilaisissa ongelmissa. Lastensuojeluasetuksessa on säädetty, että koulukuraattorien ja koulupsykologien työ on järjestettävä pakallisiin olosuhteisiin sopivalla tavalla. Lisäksi heidän tulee tehdä yhteistyötä oppilaiden vanhempien, opettajien ja muiden viranomaisten kanssa. (Pietikäinen & Ala-Laurila 2000, 204.) Erityisopettajat kuuluvat myös jokapäiväisten asioiden hoitamiseen ja erilaisten ongelmien ennaltaehkäisyyn (Peltonen 1994, 77).

Koulu voi perustaa oppilashuoltoryhmän, jonka tehtävänä on koulunkäynnin tukeminen ongelmatilanteissa ja oppimisympäristön luominen sellaiseksi, että jokaisella oppilaalla on hyvä pohja oppia ja kehittyä sekä tuntea itsensä turvalliseksi. Toiminnan sisällöt liittyvät oppilaskohtaisiin asioihin, kuten esimerkiksi käytöshäiriöihin, oppimisvaikeuksiin, kouluväkivaltaan, toverisuhteisiin, ihmissuhdetaitoihin ja nautintoaineiden käyttöön. Kuitenkaan oppilashuoltoryhmän perustamiseen kouluilla ei ole säädösvelvoitetta. (Pietikäinen & Ala-Laurila 2000, 204-205.)

Euroopan Terveet koulut verkosto (The European Network of Health-Promoting Schools) on WHO:n Euroopan aluetoimiston, Euroopan neuvoston ja Euroopan Unionin yhteinen projekti, joka tavoitti Suomessa vuonna 1995 75 koulua. Sen terveyttä edistävä tavoite on tukea kokonaisvaltaisesti kouluyhteisön terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia. Terveyden edistämistä kehitellään sisällöllisesti ja mene-

telmällisesti juuri koulun omien lähtökohtien ja tarpeiden mukaisesti. Kun projektin tuloksia on tutkittu ja arvioitu, on havaittu, että esimerkiksi oppilaiden ja opettajien välisiin ihmissuhteisiin on kiinnitetty huomiota. Myös tukioppilastoiminnan tiivistäminen on ehkäissyt koulukiusaamista. Hyvin keskeinen asia juuri koulukiusaamisen ehkäisyn ja hoidon kannalta on ollut kodin ja koulun yhteistyön paraneminen. Kunnossa olevien ihmissuhteiden merkitys korostui kouluyhteisöjen terveyden edistämisessä, koska kasaantuneet ongelmat aiheuttavat koulupinnaamista ja koulukiusaamista (Tossavainen ym. 1995, 71-77.)

4 KOULUKIUSAAMISEN VÄHENTÄMINEN

4.1 Koulukiusaamisen vähentäminen koululainsäädännön ja kouluhallinnon keinoin

Peruskoululain 2§. velvoittaa koulun kasvattamaan oppilaan tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi. Oppilaalle tulee lain mukaan opettaa hyviä tapoja ja näiden kaikkien periaatteiden tulee olla yhteisymmärryksessä kodin kanssa. Koulun on näin myös tuettava kotia kasvatustehtävässä. (Koulusäädökset 1989, 9.) Suoranaista koulukiusaamista koskevaa lainsäädäntöä on hyvin vähän koululaissa.

Koululait velvoittavat koulun järjestämään turvallisen ympäristön, joka perustuu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja muun kouluhenkilökunnan yhteiseen panokseen ja tavoitteisiin sekä niiden saavuttamiseen. Nämä tavoitteet tulisi myös liittää koulun opetussuunnitelmaan. Hyvän ja turvallisen kouluympäristön takaamiseksi tarvitaan oppilaiden ja kotien osallistumista koulun yhteisten sääntöjen laatimisen ja niiden noudattamiseen. Tämä sosiaalinen kontrolli lisää oppilaiden turvallisuutta ja motivoi sääntöjen noudattamiseen. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 38.)

Jos koulussa tapahtuu vakavaa koulukiusaamista, ei koululainsäädännöstä oikein saada apua millään taholla. Oppilas voidaan kuitenkin siirtää erityisluokalle tai kieltää esimerkiksi välitunnit ja kouluretket ja näin voidaan helpottaa kiusatun tilannetta. Kuitenkin jälki-istunnot ja varoitukset jäävät usein ainoiksi mahdollisuuksiksi oppilashuollollisten toimenpiteiden ja koulun ja kodin yhteistyön lisäksi. Kiusaajan koulusta erottaminenkaan ei ole kiusatulle yhtään sen parempi vaihtoehto kuin muut sanktiot. Koulun rehtorilla ja opettajilla on kuitenkin oikeus vapauttaa kiusaaja tietyn aineen tunneilta tai vaikkapa koko koulunkäynnistä, vaikka jälkimmäisessä tarvitaan huoltajan suostumus. (Koulukiusaamista koskeva selvitysmiehen ra-

portti 1993, 11-12.)

Koulun kiusaamistilanteissa oppilaiden ja opettajien käsitykset ja tulkinnat oikeudenmukaisista ratkaisuista eroavat usein toisistaan. Koulun tulee opettaa oppilaille vastuullisuutta ja oikeudenmukaisuutta rohkaisten samalla sosiaaliseen oppimiseen. Tärkeää on, että kaikkien ratkaisujen pohjalla on pyrkimys pitää huolta oppilaista unohtamatta oppilaiden omia näkemyksiä asioista. On siis luotettava siihen, että oppilailakin voi olla näkemyksiä ja kykyjä esimerkiksi konfliktitilanteiden selvittämiseen. Jokaisella osapuolella tulisi siis olla mahdollisuus ilmaista itseään ja kokea oma näkökulma todelliseksi vaihtoehdoksi ongelmien ratkaisujen etsimisessä. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 39-40.)

Koululaisten ja koulun henkilökunnan kokema emotionaalinen turvallisuus vaikuttaa fyysisen turvallisuuden ohella siihen, miten yhteisön vuorovaikutusmallit toimivat. Koulu on siis moraalinen yhteisö, jossa lapsen ja nuoren tulisi saada riittävästi vastauksia erilaisiin tiedon ja huomion tarpeisiinsa. Lapsen itsetunto kehittyy jos kouluyhteisö tarjoaa erilaisia osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia. Nämä tekijät harjaannuttavat lasta omaehtoiseen vastuunottoon eri asioissa. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 39)

4.2 Suvaitsevaisuus ja asennekasvatus luokissa

Tuomi (2001) on tutkinut ihmisarvoa oppimisympäristössä ja hänen tutkimuksensa tavoitteet ovat luokan ongelmien estäminen, opettajan taakan keventäminen ja oppimiselle suotuisan ympäristön tarjoaminen. Hänen mukaan opettajan ja oppilaan pitäisi erottaa toisistaan moninaisuus ja poikkeavuus ja nähdä moninaisuus ympäristön myönteisenä asiana. Tähän liittyy vahvasti myös toisten ihmisten hyväksyminen. Moninaisuudelle myönteisessä ilmapiirissä vallitsee oikeudenmukaisuus ja mahdollisuus neuvotella tavoitteista ja niiden toteuttamiskeinoista. Tämä

ihmisarvomalli on kuvaus siitä, miten moninaisuudelle myönteinen ympäristö voidaan toteuttaa. Ensimmäiseksi koulussa tulisi käyttää neuvottelua tavoitteiden määrittämiseksi ja niiden saavuttamiseksi. Lisäksi lapsen kokonaisuuden huomiointamiseksi vaatii opettajan ja vanhempien välistä yhteistyötä. Mallissa totuuden löytäminen on arvokasta, jotta neuvottelu parhaaseen ratkaisuun mahdollistuu. Toiseksi jokaisella osallistujalla täytyy olla täysi luottamus siihen, että jokaista kohdellaan oikeudenmukaisesti. Kolmanneksi vallan pitää perustua totuuteen ja oikeudenmukaisuuteen, eikä voimaan ja manipulaatioon. Neljäntenä asiana ryhmän tulisi kyetä määrittelemään ja ylläpitämään ryhmän sisäisiä normeja. Viidenneksi moninaisuus tulee nähdä voimavarana, jota kannattaa suojella ja vaalia. Lopuksi jokaisen tulee turvata muiden oikeudet. Koulukiusaaminen vähentyi huomattavasti kokeiluluokilla. Tämä perustuu yhteisvastuullisen käyttäytymisen oppimiseen, oppilaan ja luokan oikeuksien ja velvollisuuksien lisäämiseen ja negatiivisten käytösten karsimiseen. Myös yhteisesti sovittujen normien sopiminen ja siitä seuraava kollektiivinen turvallisuus ovat tekijöitä vähentyneen kouluväkivallan taustalla. (Tuomi 2001, 2-10.)

Kouludemokratiasta on kirjoittanut myös Grave-Resenders, joka näkee demokrati-an ulottamisen kouluun hyvin tärkeänä asiana koulun ongelmien ratkaisemisessa (Helminen 2001, 12). Myös opetusministeri Maija Raskin mielestä kouludemokratiassa olisi parantamisen varaa, sillä oppilaat kokevat hyvin usein, että heillä ei ole mitään mahdollisuuksia vaikuttaa koulun asioihin (Mannonen 2001, 6).

Hyvin monessa kirjoituksessa on otettu esille opettajan mahdollisuus vaikuttaa kiusaamistilanteisiin luokan asenteiden ja vuorovaikutussuhteiden kehittämisen kautta. Opettaja voi määrätietoisesti luoda tilanteita, joissa voidaan löytää erilaisia puolia toisista. Tällä tavalla annetaan niin oppilaalle kuin opettajallekin mahdollisuus muokata asenteita ja ennakkoluuloja. Tämä vaikutusmetodi voi parhaimmillaan kasvattaa oppilaat kansainväliseen ymmärtämykseen. Tästä kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvamisesta on maininta myös koulun opetussuunnitelman perusteissa. Koulukiusaamisen ehkäisemiseksi Lahdenperän ja Sahlinin (1994) mal-

lissa on kolme eri tasoa, jolla pyritään vaikuttamaan.

Ensimmäisellä tasolla pyritään vaikuttamaan käsitykseen itsestä, eli parannetaan oppilaan itsetuntemusta. Tavoitteena on tiedon saaminen omasta ja muiden taustasta ja sen merkityksestä. Toisella tasolla vaikutetaan käyttäytymiseen ja rooleihin eli työalueina on koulukiusaaminen, luokan vuorovaikutussuhteet, syrjintä ja maahanmuuttajaroolit. Tavoitteena toisella tasolla on saada oppilaat hyväksymään toiset ihmiset ja arvostamaan toisia. Kolmannessa tasossa keskitytään asenteisiin ja arvoihin ja näin yritetään poistaa ennakkoluulot ja stereotyyppit. Eri etnisiä ryhmiä pyritään arvostamaan. Tavoitteena tällä viimeisellä tasolla on saada käsitys siitä, miten ennakkoluulot, syrjintä ja kiusaaminen voivat syntyä ja mitä kielteisiä seurauksia näillä on. Mallin työtapoina voi olla mm. kontaktien ottaminen eri kulttuureihin, kokemusten ja tiedon antaminen ja ryhmätöiden tekeminen muiden vaihtelevien työtapojen ohella. (Lahdenperä & Sahlin 1994.)

Pikas pitää opetuskeskusteluja tärkeimpänä menetelmänä asenteiden muokkaamisessa, koska tunteita herättävää kokemusta ei saa koskaan jättää vaille keskustelun avulla tapahtuvaa asenteiden vahvistamista (Pikas 1990, 99). Koulukiusaamisen ehkäisyyn tarkoitettut keskustelut voivat toimia tarkoitetulla tavalla jos opettajalla on hyvät taidot ohjata keskustelua. Hyvä ohjaaminen voi ilmetä esimerkiksi siten, että enemmistö oppilaista voidaan saada tuomitsemaan se kiusaaminen, jota voi ilmetä kun aikuisia ei ole lähettyvillä. Näin kiusaajat tietävät enemmistön mielihiteen. Keskustelumenetelmä ei kuitenkaan ole tehokas jos kiusaaminen on jo käynnissä. (Pikas 1990, 100-105.)

Tarkastellessamme näitä eri menetelmiä koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja tilanteiden sovittelussa, olemme huomioineet, että suurin osa menetelmistä perustuu toisen ihmisen huomioon ottamiseen. Joillekin oppilaille oikean ja väärän ero tuntuu olevan hyvin tilannesidonnaista. Määräytyykö teon väärä kiinnijäämisriskin perusteella vai sen seurauksista muille? Opetushallituksen ylijohtaja Lindröm (1996) painottaakin, että rehellisen voittamisen ja häviämisen teema on opeteltava

uudelleen. Hänen mukaansa ei riitä, että koulun toimintaa ohjaavat vain säännöt ja normit, vaan opettajan toiminnan perustana olevan arvomaailman merkitys korostuu aikuisen käytöksen välityksellä. Opettajan tulee toimia samaistumismallina inhimillisen arvokkuuden vaalimisen, kohtelun tasavertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden saroilla. Tapakulttuurin merkitys on suuri vuorovaikutustaidoissa ja toisen ihmisen kohtaamisessa. Vakaumuksen kunnioittaminen on myös tärkeä osa käyttäytymiskulttuuria. Lisäksi Lindströmin mukaan käyttäytymiskulttuurien tarkastelussa on kyse koko inhimillisen käyttäytymisen perustasta. Hän tähdentää, että osaa siitä voidaan kehittää ulkoisten käyttäytymissääntöjen avulla. Hyvät tavat viestittävät toisen ihmisen arvostamisesta ja sen edellytyksenä on itsensä hyväksyminen ja arvostaminen. Jos oppilaalla on hyvä itsetunto, ei hänen tarvitse alistaa toista ihmistä eikä hän koe toista uhkaksi omalle itselleen. Toisaalta käyttäytymisen hallinta antaa kokemuksia selviytymisestä ja se osaltaan tukee itsensä arvostamista ja sitä kautta itsetuntoa. (Lindström 1996, 9-14.)

4.3 Koulun ja opettajien käytännön mahdollisuudet ja keinot vähentää kiusaamista

Koulukiusaamisen vähentäminen on pitkälti *koko kouluajan kestävää asennekasvatusta*, joka on aloitettava huomattavan aikaisin. Koulussa kiusaamisen ehkäiseminen on, ja tulisi olla osa tavallista tehtävää ja arkipäivää. Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa selvitetään koulun omat keinot koulukiusaamista vastaan ja nämä keinot pohjautuvat koulun omalle tarpeelle ja arvoperustalle. (Koulukiusaamista koskeva selvitysmiehen raportti 1993, 12-15.)

Opettajat ja lapsen vanhemmat voivat tehdä paljon kiusaamisongelman korjaamiseksi. Ensimmäiseksi olisi kuitenkin pystyttävä tunnistamaan kiusaamisen olemassaolo. Olisi siis tiedettävä mitä kiusaaminen on ja mitä ovat ne merkit, jotka viittaavat todelliseen kiusaamiseen. *Oppilaita tarkkailemalla niin luokassa kuin välitunneillakin auttaa tunnistamaan ongelmatapaukset.* Opettajan on tiedettävä, että

kiusaaminen ei ole aina fyysistä väkivaltaa, vaan se voi olla välinpitämättömyyttä ja toisen jättämistä leikkien ja pelien ulkopuolelle. Lisäksi opettajan tulisi tarkkailla oppilaan käyttäytymistä, ja jos hän havaitsee muutosta tässä, tulisi asioista ottaa selvää tarkemmin. Kiusaaminen voi ilmetä kiusatussa ruokahalun puutteena, hermostuneisuutena, psykosomaattisina oireina, aggressiivisuutena, unihäiriöinä ja vaikkapa kehitymisvaikeuksina koulussa. (Aho 1997, 241-242.)

Kiusaamisongelmaa ja sen laajuutta voidaan selvittää oppilashaastatteluilla tai tarkasti laaditulla kyselylomakkeilla, jossa myös selitetään oppilaalle mitä kiusaaminen on ja mitä se ei ole. Tämän avulla voidaan saada tarkkaa tietoa siitä millainen kiusaamistilanne luokassa vallitsee. (Salmivalli 1998, 167.) Hollannissa on kehitetty opettajien avuksi tietokoneen avulla tehtävä kiusaamistesti, jonka avulla opettaja voi tarkkailla luokkansa tilannetta säännöllisin väliajoin. Oppilaat vastaavat kysymyksiin, jotka koskevat esimerkiksi sellaisia asioita kuten ovatko he havainneet kiusaamista omassa luokassaan, ja jos ovat, niin millaisia tilanteita. Heitä pyydetään myös arvioimaan kuinka hyvin opettaja on selviytynyt mahdollisen kiusaamistilanteen hoidosta. Tällainen testi auttaa sekä opettajia että oppilaita nostamalla kaikkien tietoisuutta kiusaamiseen liittyvissä asioissa sekä herättäen keskustelua. (Limper 2000, 132.)

Vaikka opettajille olisikin selvää, mitä kiusaaminen on, eivät oppilaat sitä useinkaan tiedä. He saattavat tulkita kiusaamisen sen perusteella, miten uhri käytännössä reagoi tunnetasolla kiusaamiseen; alkaako itkeä vai ei. *Oppilaille on hyvä antaa useita esimerkkejä kiusaamisesta ja antaa oppilaiden itse miettiä tilanteita.* Lisäksi on keskusteltava siitä miltä kiusatusta tuntuu ja mitä kiusaaminen voi aiheuttaa. Uhrin tunnetasolle voidaan päästä rooliharjoitusten avulla. Lisäksi oppilaille on tehtävä selväksi, miten eri roolit vaikuttavat kiusaamiseen. Heille on kerrottava, että kiusaamistilanteissa on yleensä aina muitakin henkilöitä kuin kiusattu ja kiusaaja. Kiusaajilla on kavereita tukemassa toimintaa vaikkapa vain hiljaisina katsojina, jotka kuitenkin hiljaisuudellaan osoittavat hyväksyvänsä kiusaamisen. Sen takia on opetettava oppilaille, että kiusaajan tukena ei saa olla eikä tilannetta saa hy-

väksyä. Tämän takia on intervention kohdistuttava koko ryhmään. (Salmivalli 1998, 170-171.)

Promo 17 (2001) artikkelissa opetusministeriön Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston Yleissivistävän yksikön johtaja Lindroos ottaa kantaa koulun mahdollisuuteen kiusaamistilanteiden sovittelijana. *Koulusovittelu* pidetään keskeisenä koulukiusaamistilanteiden hoitamisstrategiana, mutta se on kuitenkin Suomessa vielä alkutekijöissään ja hyvin hajanaista. Sovittelussa oppilaat ovat aktiivisessa roolissa. Vertaissovittelua käytetään lievemmissä kiusaamistapauksissa. Nämä kaksia eroavat siten, että vertaissovittelusta puuttuu auktoriteetti, joita tarvitaan vakavammissa tilanteissa. Koulu itse kouluttaa sovittelijansa, mutta sen onnistuminen riippuu koulun asenteista ja valmiuksista. Tukioppilaista koulutetut sovittelijat tarvitsevat avukseen myös opettajaa. Oppilassoittelijat saavat työstään silti itseluottamusta, rohkeutta ja itsekunnioitusta ja tulevaisuudessa heistä voi kasvaa vieläkin vastuullisempia kansalaisia. (Koivuniemi 2001, 10-11.)

Kun puututaan johonkin koulun sisäiseen ongelmatilanteeseen, on ennen selvitetty alkua *syitä tarkastaa ketkä ovat olleet mukana tilanteessa*. Opettajan on myös tarkasti harkittava *ketä haluaa tavata ensin ja missä kokoonpanossa*. Lisäksi hänen on otettava huomioon, miten mm. istumajärjestys vaikuttaa keskusteluun, miten itse esiintyy ja vaaditaanko lisää auktoriteetteja. Koko ajan kannattaa tunnustella ilmapiiriä ja tarkkailla kiistan osapuolia ja heidän suhtautumista toisiinsa. Pitää muistaa, että myös opettajan oma asenne tulisi olla avoin ja neutraali, jotta kaikki olennaiset asiat tulee nähtyä ja että oppilaat kertoisivat helpommin asioista. Ratkaisun kannalta opettajan kannattaa rohkaista oppilasta myöntämään väärän tekonsa. Toiseksi *opettajan tulee pyytää oppilasta miettimään, mitä seurauksia hänen teollaan on muille ihmisille ja itselleen*. Kun teko on myönnetty, oppilas voi usein jo pyytää anteeksi, mutta on muistettava, että anteeksipyyttäminen on usein kuitenkin nolostuttava tapahtuma ja että opettaja voi rohkaista ja olla anteeksipyyttävän oppilaan tukena. Teon sovittaminen vaati riidan sovittelua käytännössä. Opettaja voi oppilaan kanssa miettiä, mikä olisi se teko, jolla rikkeen tehnyt oppilas

voisi tekonsa todellisuudessa sovittaa. Se voi olla vaikka aiheutetun vahingon korvaaminen, persoonallinen ele tai muu vastaava. Oppilaan on myös luvattava, että teko ei toistu. Kokonaisuudessaan tämän selvittelymenetelmän tulee olla sellainen, että oppilas huomaa, mitä hän on tämän myötä oppinut ja miten hän aikoo auttaa muitakin hyötymään oppimastaan. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 23-41.)

Kiusaamisongelmiin voidaan pyrkiä tietoisesti vaikuttamaan erilaisilla interventioilla. Nämä eroavat toisistaan kohdentamisensa ja tavoitteidensa puolesta. Interventiot voidaan kohdistaa suoraan käyttäytymisen säätelyyn. Tällä tarkoitetaan sitä, että palkintojen ja rangaistusten avulla pyritään ohjaamaan lapsen käyttäytymistä haluttuun suuntaan. Voidaan myös keskittyä emotionaalisen kontrollin strategioiden opetteluun. Tämä on sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutusmallien opettelu. Myös sosiaalisten tilanteiden ja käyttäytymisen seurausten tulkitseminen liittyy interventioihin. Lisäksi empatia- ja roolinottoharjoitukset lisäävät lapsen kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Usein ei riitä, että interventio kohdistetaan vain yhteen osa-alueeseen, vaan tarkoituksen mukaista olisi keskittyä useaan. (Salmivalli 1998, 168.)

Onnistuneen intervention osatekijöinä on mahdollisten vaihtoehtoisten toimintatapojen tarjoaminen oppilaille, tietojen ja taitojen soveltaminen käytäntöön, jotta ne oikeasti ohjaavat lapsen toimintaa ja lapsen taito tarkkailla omaa ja toisen käyttäytymistä sekä tulkita saamaansa palautetta sosiaalisista tilanteista ja ymmärtää toisen pyrkimyksiä. Tämä saattaa kuulostaa melko yksinkertaiselta, mutta käytännössä se ei sitä ole. Vuorovaikutustilanteiden harjoittelemine saattaa sujua moitteettömästi itse harjoitustilanteessa, mutta osoittautuu käytännön elämässä tehottomaksi. (Salmivalli 1998, 169.) Kirjassa Koulukiusaaminen ryhmäilmionä Salmivalli (1998) kirjoittaa: *"Toivottujen tulosten aikaansaaminen näyttää riippuvan siitä, voidaanko muuttaa niitä ympäristössä vallitsevia sosiaalisia rakenteita, jotka vahvistavat tietynlaista käyttäytymistä. Keskeistä on myös, kyetäänkö vaikuttamaan sekä muutokseen pyrkivään lapseen että esimerkiksi tovereiden arvioihin hänestä. Tehokkaimmaksi ovatkin osoittautuneet interventiot, jotka kohdistuvat koko ryh-*

mään eivätkä vain joihinkin yksittäisiin lapsiin.”(emt, 169.)

Koska luokkayhteisöön muodostuu varsin pysyviä ryhmiä eli klikkejä, on opettajan hyvä yrittää purkaa näitä. Ryhmytyminen saattaa vaikuttaa kiusaamiseen eri ryhmien oppilaiden välillä, joten näiden purkaminen voi vaikuttaa positiivisesti kun ryhmien jäsenet tutustuvat toisiinsa ja hyväksyvät toisensa. (Salmivalli 1998, 172.)

Joskus kiusatun henkilökohtaiset piirteet ja käyttäytyminen saattavat vaikuttaa siihen, että kiusaamistilanteet yleistyvät. Siksi kiusattua henkilöä ei saa syyllistää kiusatuksi tulemisesta. Sen sijaan *oppilaalle on hyvä opettaa parempia käyttäytymismalleja tilanteiden varalle*. Esimerkiksi välinpitämättömältä tuntuva käytös kiusaamistilanteissa saattaa lannistaa kiusaajat. Tässä ei tarkoiteta kuitenkaan sitä, että kiusatun täytyisi olla oikeasti välittämättä asiasta. Myös luokkakaverit voivat osoittaa tyytymättömyytensä kiusaajan käytökseen. Toinen asia on vaikuttaa itse kiusaajaan. Nämä henkilöt haluavat usein olla esillä ja päteä tekemisissään. Senpä takia *olisi hyvä, että henkilö saa tuoda itseään julki muun kuin kiusaamisen kautta*. (Salmivalli 1998, 173.)

Opetushallituksessa otettiin tutkimusmielessä tietyksi ajaksi käyttöön koulu-kiusaamisen palveleva puhelin, johon vastasi kolme virkamiestä. Siihen oli mahdollisuus soittaa eri puolilta Suomea. Soittajat eivät pääasiassa olleet itse kiusattuja vaan heidän vanhempiaan (72 %), joten tarkat tiedot kiusaamistilanteista eivät tulleet tietoon. Aineistoa puhelinpalvelun analysointiin oli saatu kattavasti ympäri Suomea. Raportin mukaan kahta kolmasosaa kiusaamistapauksista ei oltu saatu kokonaan ratkaistua koulussa, vaikka vanhemmat olivat olleet yhteydessä kouluun. Muutamit soittajat uskoivat koulun vähättelevän asiaa. Kuitenkin usein koulun ja kodin yhteistyö oli tuottanut tulosta. Selvittämättömiä tilanteita vanhemmat perustelivat mm. sillä, että koulussa kiusaamisen vastaiset toiminnat olivat puutteellisesti toteutettu. Vanhemmat pitivät opettajien myöhästymistä tunneilta ja puutteellisesta välituntivalvontaa kiusaamista lisäävinä tekijöinä. Toisaalta opettajat olivat sitä mieltä, että vanhempien tulisi olla vielä yhteistyöhaluisempia. (Koulukiusaaminen:

Raportti opetushallituksen koulukiusaamista koskevan palvelevan puhelimen toiminnasta 1993, 2-6.)

4.4 Koulukiusaamisen ehkäisystrategiat kirjallisuudessa

Kiusaamisen ehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi on kehitetty erilaisia toimintamalleja, joiden tarkoituksena on antaa koululle selkeä toimintaohjeisto siitä, miten kiusaamistilanteissa toimitaan. Tärkeää on, että koko koulun henkilökunta ja oppilaat ovat yhdessä mallin hyväksyneet ja että malli on yleisesti tiedossa (Hamarus 1998, 18). Osaa näistä interventioista on käytetty myös Suomessa. Nämä mallit eroavat toisistaan lähtökohdiltaan, tavoitteiltaan, keinoiltaan ja kohdistukseltaan. Tunnetuimpia ovat Olweuksen interventio-ohjelma ja Pikasin keskustelumenetelmä. Muita käytettyjä menetelmiä ovat Ljungströmin farsta-metodi, Röngän malli, Rolandin kolmivaiheinen suunnitelma ja Tattumin ja Herbertin kampanja. Olemme koonneet eri mallien tärkeimmät piirteet taulukkoon 1. (liite 1.), jotta niiden vertaileminen olisi mielekästä.

Olweusin interventiomenetelmän mukaan pyritään toimimaan kolmen pääperiaatteen mukaan; kouluympäristö osoittaa kiinnostusta ja paneutuu lapsen asioihin, koulussa on tiukat säännöt, joiden mukaan tulee toimia ja näiden sääntöjen rikkomisesta tulee aina tietyt rangaistukset. Opettajan on puolestaan tiedettävä miten kiusaaminen ilmenee ja miten hänen on suunnattava tarkkaavaisuutensa oppilaisiin. Koulussa pitää olla puolestaan tarkat toimintamallit ja säännöt kiusaamista vastaan ja kaikkien on oltava selvillä miten kiusaajaan tulee suhtautua. Kiusattua tulee tukea kaikin keinoin. Olweus pyrkii vaikuttamaan kiusaamisongelmaan koulun, luokan ja yksilön tasolla. (Olweus 1992, 63-95.)

Pikasin keskustelumenetelmä perustuu Suggestiivisen keskustelun menetelmään (SKM) ja Yhteisen huolen menetelmään (YHM). Ensimmäisessä kiusaajalle tehdään

selväksi, että kiusaaminen on lopetettava. Kun nuori myöntää syyllisyytensä, aletaan miettiä mitä asialle voidaan tehdä. Oppilaalla on mahdollisuus esittää ratkaisuvaihtoehtoja, joiden mukaan voidaan toimia. Yhteisen huolen menetelmässä opettaja pyrkii luomaan sellaisen ilmapiirin, että kiusaaja pystyy tutkimaan asiaa ulkopuoleltaan. Samanlainen keskustelu käydään myös kiusatun kanssa ja pyritään saamaan näiden osapuolten välille yksimielisyys asiasta, jonka pohjalta voidaan toimia. (Pikas 1990, 130-145.)

Farsta-metodissa korostetaan koulun omaa vastuuta kiusaamisesta ja näin siis onkin perustettu kiusaamista varten työryhmä. Työryhmä päättää miten kiusaamista-paukseen puututaan ja miten sitä käsitellään. Kiusatulta pyritään saamaan yksityiskohtaista tietoa kiusaamistapahtumasta ja tästä saatava tieto mahdollistaa keskustelut myös kiusaajien kanssa. Kiusaajille on tehtävä selväksi, että heidän tekojaan ei hyväksytä. Vanhempien kanssa keskustellaan myös. (Ljungström 1999, 51-58.)

Röngän malli korostaa koulun henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien välistä yhteistyötä. Koulussa pyritään keskustelemaan kiusaamisesta ja kannustetaan vanhempiakin juttelemaan asiasta lastensa kanssa. Vanhemmille annetaan mallin mukaan tietoa siitä, miten koulussa toimitaan kiusaamistapauksissa. Kouluun perustettu pikatiimi hoitaa kiusaamistapauksia tukioppilastoiminnan tukemana. Lisäksi malli suosittelee lasten ja vanhempien välisten yhteisten hetkien lisäämistä. (Hamarus 1998, 21.)

Rolandin kolmivaiheisessa suunnitelmassa lähtökohtana on koulun henkilökunnalle tarkoitettu suunnittelupäivä, jolloin arvioidaan millaisia koulukiusaamisen vastaisia malleja olisi paras käyttää ja miten jonkin mallin toteuttaminen olisi järjestettävä. Mallissa pyritään ensimmäiseksi kiinnittämään vanhempien huomio lastensa käyttäytymismalleihin ja asenteisiin. Vanhemmat yritetään saada kiinnostumaan kaikin keinoin koulukiusaamisasiasta. Toiseksi olisi tarkoitus ottaa oppilaiden edustajia mukaan vanhempainiltoihin ja tätä kautta viestittää oppilaiden kiinnostus kiusaa-

misen vähentämiseksi. Oppilaskunnan jäsenet voivat yrittää vaikuttaa myös muihin oppilaisiin. Kolmantena vaikutetaan uhrin ja kiusaajan hoitoon. (Roland 1984, 122-131.)

Tattumin ja Herbertin kampanjan periaatteet on esitelty heidän julkaisemassaan kirjassa *Bullying - A Positive Responce*. Kampanja tarjoaa erityistä tukea kiusatuille ja heidän vanhemmilleen. Menetelmä kohdistuu opettajille ja heidän toiminnoilleen. Lisäksi korostetaan opetussuunnitelman tärkeyttä kiusaamisen ehkäisemiseksi. Oppilaita pyritään tukemaan esimerkiksi roolileikkien tavoin, itsetuntoa korostavilla menetelmillä ja kurilla. Kampanja antaa tarkkoja ohjeita opettajille, oppilaille, vanhemmille, uhreille ja rehtoreille. (Penttilä 1994, 108-112.)

4.5 Ehdotuksia koulukiusaamisen ehkäisemiseksi ja kiusaamistilanteiden ratkaisemiseksi julkisessa keskustelussa

Opettaja -lehdessä 48/99 esiteltiin tuloksia syyskuussa 1999 tehdystä tutkimuksesta (Opetusalan päättäjätutkimus), jossa pyrittiin saamaan tietoa opettajilta, koulujen johtokuntien jäseniltä ja koulu- tai vastaavien lautakuntien jäseniltä, että onko opettajilla riittäviä mahdollisuuksia puuttua koulukiusaamiseen. Opettajista 89 prosenttia vastasi, että heillä ei ole kiusaamisen ehkäisemiseen riittäviä keinoja ja välineitä. Johtokunnan jäsenistä 85 % haluaa opettajille enemmän mahdollisuuksia puuttua tähän ajankohtaiseen asiaan. Lisäksi 86 % lautakuntien jäsenistä vaati opettajille lisäkeinoja kiusaamisen ehkäisyyn. Opettaja -lehteen on koottu tiivistelmä ohjelmasta Tervo ja Päivärinta, jossa eri ihmiset kommentoivat, miten voidaan tehokkaimmin puuttua koulukiusaamiseen.

- *"Vakavasti kannattaisi harkita rikemaksun tai sakon käyttöönottoa kouluissa"*
(entinen rehtori)

- *"Mitään uusia keinoja ei tarvita. Riittää kun vihdoinkin ja viimein huomataan, että ongelma on olemassa ja siihen halutaan puuttua. Tärkein keino on, että kodin ja koulun yhteistyö saadaan toimimaan. Olennainen asia on myöskin opettajien täy-*

dennyskoulutus.” (varatuomari)

- *”Opettajan pitäisi selvittää tilanne kiusaajien kanssa ja ottaa vanhemmat mukaan. Otetaan käyttöön jälki-istunnot ja tällaiset.” (kiusattu)*

- *”Keskeistä on , että vanhemmat ottavat tässä maassa kasvatusvastuun ja opettajat puuttuvat tilanteisiin koulun sisällä.” (Suomen kuntaliiton sivistystoimen päällikkö)*

-*”Se on oikein, että työnantaja joutuu vastaamaan, että työskentelyolosuhteet ovat riittävän hyvät. Pikaerottaminen pitäisi palauttaa. Ongelmatapaukset voitaisi siirtää pienryhmään. Vanhempien kasvatusvastuu on liian usein unohtunut.” (OAJ:n puheenjohtaja)*

- *”Jos järjellä ajattelee, opettajat voivat vaikuttaa asiaan jos heille panee sellaisen lisäpotin, että heidän on otettava sellainenkin vastuu. Jos on olemassa sakkouhka, ehkä se potkii eteenpäin. Opettajille myös vähän enemmän palkkaa, että he toimisivat turvahenkilöinä välitunneilla.” (viihdetaiteilija)*

-*”Ei tarvita kovempia rangaistuksia vaan, että opettajat hankkisivat tietoa olemassa olevista menetelmistä ja kehittäisivät oman koulu toimintamalliin.” (Christina salmivalli)*

Myös Helsingin Sanomien mielipidepalstalla on otettu kantaa koulukiusaamiskysymyksiin ja opettajan ammattitaitoon asioiden ratkaisemisessa. Ulla Salomäki Terveystieteiden edistämisen keskukselta ja kasvatustieteiden tohtori Heidi Ahonen-Eerikäinen kirjoittavat (HS 10.9.2000) opettajien koulutuksen kehittämistä työuupumuksen estämiseksi. Kirjoituksen mukaan opettajien koulutus ei anna tarpeeksi eväitä koulun arjen kohtaamisessa. Sosiaalisten taitojen kehittäminen opettajien täydennyskoulutuksella parantaisi ryhmädynamiikan tuntemista luokkahuoneissa. Tätä kautta opettaja voisi tunnistaa herkemmin oppilaiden välisiä suhteita ja niiden konfliktitilanteita.

Opetushallituksen ylijohdaja Aslak Lindström otti kantaa koulukiusaamisen vähentämiseen myös Helsingin Sanomissa 28.9.2000 mielipidepalstalla. Hänkin korosti kiusaamisen selvärajaista määrittelyä ja sitä, että tapauksiin on suhtauduttava vakavasti. Kirjoituksessa korostettiin yhdessä sovittuja arvoja, tavoitteita ja tapoja toimia toisten ihmisten kanssa. Yhteinen vastuu luokan sisällä tuettuna vanhempien yhteistyöllä tuottaa hänen mukaansa tulosta.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata laadullisella menetelmällä ala-asteen luokanopettajien ja rehtoreiden näkemyksiä ja käsityksiä koulukiusaamisesta ja niihin liittyvistä tekijöistä heidän omassa koulussaan sekä heidän käytännön menetelmiä vaikuttaa koulukiusaamiseen niitä ennaltaehkäisevästi ja niihin puuttumiseksi. Lisäksi tarkoituksena on kuvata opettajan koulun muun henkilökunnan välistä yhteistyötä kiusaamisasioiden ennaltaehkäisyssä ja siihen puuttumisessa.

Tutkimusongelmat:

1. Millä lailla opettajat ja rehtorit arvioivat ja luonnehtivat oman koulun koulukiusaamistilannetta ja miten he itse käsittävät kiusaamisen sekä miten he luonnehtivat kiusaajia ja kiusattuja.
2. Mitä menetelmiä opettajat käyttävät kiusaamisen ehkäisyssä tai siihen puuttumisessa ja miksi sekä miten opettajat arvioivat omia keinojaan puuttua tilanteeseen.
3. Millaista yhteistyötä opettajilla on koulun muun henkilökunnan kanssa kiusaamisasioissa.
4. Mistä ja mitä koulutusta opettajat ovat saaneet kiusaamisasioiden ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen.

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimukseen valitut koulut

Tutkimusaineisto kerättiin toukokuun alussa vuonna 2001 kahdesta Länsi-Helsinkiläisestä peruskoulusta; Haagan ala-asteelta ja Munkkiniemen ala-asteelta. Haagan ala-astetta käy 400 oppilasta ja Munkkiniemen ala-astetta käy 360 oppilasta. Kummassakin koulussa käy oppilaita ensimmäisestä luokasta kuudenteen luokkaan.

Haaga on asuinpaikkana kotoisa, rauhallinen, vaikkakin liikenteellisesti suhteellisen vilkas. Vilkkaudella tarkoitamme lähinnä sitä, että Haagassa on muutama vilkkaasti liikennöity tie ja kaupunginosan läpi kulkee myös paljon julkista liikennettä. Koska Etelä-Haaga, jossa koulu sijaitsee, on suhteellisen hyvätuloisten asukkaiden asuttamaa, rauhoittaa se varmasti ympäristöään. Haagan koulussa on hyvin kiinteä henki, johtuen koulun pienuudesta ja sen urheilupainotteisuudesta. Pienuudella tarkoitamme lähinnä koulun kiinteistön pienuutta. Tilanpuutetta on ratkaistu koulun lähellä sijaitsevalla kiinteistöllä, jossa on myös luokkia ja joka sijaitsee aivan urheilukentän vieressä. Kaikkea liikuntaa ja urheilua arvostetaan, eikä voida osoittaa jonkin tietyn lajin olevan arvostetumpi tai perinteikkäämpi. Monet kilpailut ja menestymiset kiinteyttävät varmasti entisestäänkin yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Haagan koulun henkilökunta on yleisilmeeltään hyvin nuorta. Opettajilla on usein urheilullinen tausta ja kouluun on otettu opettajiksi paljon ”hyviä tyyppejä”. Koulua voi kuitenkin mielestämme pitää vapaampana kuin Munkan koulua. Säännöt ja käytännöt eivät tunnu olevan yhtä tiukat. Tämä antaa koulusta järjestykseltään sekavamman kuvan. Toisaalta koulun pienet tilat osaltaan voivat vaikuttaa siihen yleiskuvaan, jonka siellä vieraillessaan saa.

Munkkiniemi puolestaan on hyvin puistomainen, vaikka koulun lähistöllä onkin suuri yritys, muutama koulu ja terveyskeskus. Ympäristöä hallitsevat metsät, meri ja suuret puistot. Liikenne on rauhallista ja julkinen liikenne vähäisempää kuin Haagassa. Munkkiniemeä voisi luonnehtia arvokkaaksi kaupunginosaksi, perustuen luonnon kauneuteen mutta myös asuinalueen kalleuteen. Tämän takia Munkkiniemessä asuukin hyvin toimeen tulevia, jopa varakkaita perheitä. Lisäksi asuinalueetta kuvaa hyvin sen kiinteys. Tällä tarkoitamme tietynlaista ”munkkahenkeä”, joka näkyy varsinkin kouluelämässä ja koulukulttuurissa. Munkkahenkeä on ollut rakentamassa varmastikin juuri itse koulut, sillä hyvin yleistä on ollut se, että samaa koulua on käynyt niin isoisovanhemmat, isovanhemmat, vanhemmat kuin heidän lapsensakin. Näin lapsella ja vanhemmalla on voinut olla myös sama opettaja. Toinen munkkalaisuutta kuvaava piirre on sen suhde liikuntaan. Kouluissa on arvostettu aina liikuntaa, mutta vieläkin suurempi tekijä on ollut varmasti koripallojoukkue Torpan Poikien eli Topon munkkalaisuus. Koripallo onkin varmasti se suurin urheilullinen voima, jota Munkassa on ollut. Tosin seuran munkkalaisuus on nykyään kyseenalainen. Vielä kymmenen vuotta sitten Munkan kouluja kävivät melkeinpä vain Munkkiniemessä tai sen välittömässä läheisyydessä asuvat lapset, mutta nyt kouluihin tulee paljon muidenkin alueiden lapsia. Tämä onkin toisaalta hieman himmentänyt yhteishenkeä. Munkkiniemen koulua voisi luonnehtia kovan kurin, järjestyksen, traditioiden ja hyvän opetuksen paikaksi.

6.2 Aineiston keruu

Koulujen valinta tutkimukseen perustui aikaisempiin yhteyksiin näiden kahden koulun opettajiin. Huhtikuussa tehdyllä henkilökohtaisella käynnillä kumpaakin koulua tiedotettiin asiasta ja valittiin vapaaehtoiset haastateltavat. Suhtautuminen oli positiivista ja tarkat haastatteluajankohdat sovittiin kunkin opettajan kanssa paikan päällä tai puhelimitse. Saimme sovittua haastattelut kolmelle peräkkäiselle päivälle, mutta sairaustapaus siirsi yhden haastattelun seuraavalle viikolle. Suunnitelman

mukaisesti haastateltiin molempien koulujen miespuolisia rehtoreita ja kummastakin koulusta kahta nais- ja miesopettajaa. Haastatteluun osallistui siis yhteensä kymmenen henkilöä (n=10), joiden ikähaarukka oli melko suuri, niin kuin oli opettajakokemuksin. Munkkiniemen ala-asteen rehtori valmistui opettajaksi vuonna 1987. Haastattelemistamme naispuolisista opettajista toinen oli valmistunut lastentarhanopettajaksi vuonna –72 ja luokanopettajaksi –92. Toinen valmistui opettajaksi vuonna 2001. Miespuolisista opettajista toinen valmistui opettajaksi vuonna 1979 ja toinen 1996. Haagan ala-asteen rehtori valmistui Helsingistä vuonna 1971. Naispuolisista haastateltavista toinen valmistui Helsingistä vuonna 1996 ja toinen Hämeenlinnasta vuonna 1988. Miesopettajista toinen valmistui Helsingistä vuonna 1994 ja toinen Jyväskylästä vuonna 2000. Vaikka halusimme saada eri ikäisiä haastateltavia, huomasimme, että opettajien iällä ei ollut merkitystä vastauksissa.

Ennen varsinaisia haastatteluja tehtiin yksi esihaastattelu, jonka pohjalta muokattiin vain hieman haastattelurunkoa. Kahden kysymyksen paikkaa vaihdettiin ja tehtiin yksi lisäkysymys. Tämä tuntui lisäävän hieman johdonmukaisuutta haastattelussa. Emme kuitenkaan kokeneet olevamme kiinni kysymysten järjestyksessä ja haastattelutilanteessa saatoimme kysellä jotakin muuta aiheesta ja palata myöhemmin haastattelurunkoon. Myöhemmin lisäsimme joukon yleisiä kysymyksiä haastattelurunkoomme ohjaajamme Professori Lasse Kannaksen aloitteesta. Nämä kysymykset sijoitimme haastattelun loppuun.

6.3 Teemahaastattelun sisältö rakenne

Itse tutkimus tehtiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, koska haluttiin saada vastaus tiettyihin kysymyksiin, mutta saatoimme esittää myös lisäkysymyksiä. Toisaalta teemahaastattelu ei määrää sitä, kuinka syvälle haastattelussa mennään. Emme myöskään olleet sidoksissa kysymysten järjestykseen tai tarkkaan sanamuotoon. Haastattelumenetelmää pidimme alusta asti itsestäänselvyytenä, koska

ajattelimme, että parhaiten saamme asiasta tietoa haastattelemalla juuri opettajia. Opettajiksi valitsimme ala-asteen opettajat, koska he tuntevat parhaiten oppilaansa. Teemahaastattelu tuntui luontevimmalta keinolta saada esille opettajien tietoja, asenteita ja erityisesti käytäntöjä kiusaamistilanteissa, niiden ennaltaehkäisyssä ja niihin puuttumisessa. Tämä haastattelumenetelmä ottaakin huomioon juuri sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksesta. Teemat kuuluivat kiinteästi tutkimuksen tarkoitukseen, joka tässä meidän tutkimuksessamme on lähinnä opettajien näkökulma kiusaamisongelmaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Haastattelumiljöökseksi pyrittiin valitsemaan mahdollisimman rauhallinen paikka, vaikkakin kouluelämään kuuluvat äänet taltioituivat nauhalle. Se ei kuitenkaan häirinnyt lainkaan aineistomme litterointivaiheessa. Haastattelut kestivät 15-25 minuuttia ja litteroidut haastattelut vaihtelivat pituudeltaan. Tekstiä tuli kustakin haastattelusta 5-10 sivua.

Itse haastattelut sujuivat mielestämme hyvin. Saimme haastateltavilta myös kiitosta haastattelurungosta ja sen sisällöstä. Kysymystemme terminologia ei tuottanut haastatelluille vaikeuksia, mutta joidenkin kysymysten vastaaminen oli ongelmallisempaa. Joitakin kysymyksiä helpotimme lisäkysymyksillä.

Haastattelurunko koostui neljästä haastatteluteemasta, jotka sisälsivät halutut kysymykset.

1) Opettajan näkemykset kiusaamisesta:

- Onko koulussanne esiintynyt kiusaamista?
- Minkälaisia tilanteita?
- Miten ne tulevat sinun tietoon?
- Mitä teidän koulussanne pidetään kiusaamisena/Miten itse määrittelisit kiusaamisen?

- Millainen on mielestäsi tyypillinen kiusaaja/kiusattu?

2) Tiedot ja kokemukset kiusaamisen ehkäisykeinoista

- Millaisia keinoja olette käyttäneet kiusaamisen ehkäisyyn/hoittoon?
- Miten näihin keinoihin on päädytty
- Tuntuuko sinusta siltä, että käytössäsi on tarpeeksi keinoja tilanteiden hoitoon?
- Milloin valmistuit?

3) Koulutuksen merkitys ja yhteistyö koulun sisällä

- Millaista yhteistyötä teillä on ollut koulussanne kiusaamisasioiden hoidossa?
- Keiden kaikkien kanssa olet itse hoitanut kiusaamiseen liittyviä asioita?
- Miten teillä opettajakoulutuksessa käsiteltiin koulukiusaamista?
- Onko työpaikalla järjestetty koulutusta kiusaamiseen liittyen?
- Toivoisitko, että koulutusta järjestettäisiin?

4) Yleiset kysymykset

- Liioitellaanko vai vähätelläänkö mielestäsi kiusaamisongelmaa?
- Mitä mieltä olet opetushallituksen palvelevasta puhelimesta, johon kiusattu voi soittaa?

Käsitlemme eri haastatteluaiheita erikseen omassa kappaleessaan ja olemme sisällyttäneet analyysiin opettajien lauseita ja mielipiteitä haastatteluista. Lisäksi olemme merkinneet jokaisen sitaatin (O=opettaja ja R=rehtori). Jokaisella haastateltavalla on oma numero, joka on sama kuin haastattelunauhassa. Vain tutkijoilla on tieto siitä, kenestä haastateltavasta on kulloinkin kyse. Asian arkaluontoisuuden vuoksi emme paljasta kenenkään haastateltavan sukupuolta tai koulua sen tarkemmin. Haastateltavien numerot ovat siinä järjestyksessä, jossa haastattelut suo-

ritettiin. Haastattelimme kahden koulun opettajia sekaisin, eli ensimmäiset viisi haastattelua eivät ole saman koulun opettajia.

Haastattelunauhoja tai litteroituja tekstejä emme anna kenenkään muun kuunneltavaksi ja luettavaksi ja ne jäävät tutkijoiden haltuun.

6.4 Laadullisen tutkimuksen peruspiirteitä

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Yleisesti todetaan, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita, kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on myöskin mahdollista saavuttaa objektiivisuutta perinteisessä mielessä, sillä tutkijan oma arvomaailma muovaa sitä, mitä ja miten hän pyrkii ymmärtämään tutkimaansa ilmiötä. (Hirsjärvi ym. 1997, 160-161.) Kvalen (1996) mukaan tiedon objektiivisuutta tulee kuitenkin tarkastella eri objektiivisuuden näkökulmista. Kun ajatellaan, että objektiivisuus on ennakkoluulotonta, voidaan todeta, että laadullinen tutkimus on objektiivista jos siinä ei ole ennakkoluuloja. Objektiivisuus on myös sitä, että kuka tahansa voi tutkimuksen toistaa ja saada samat tiedot ja tulokset. (Kvale 1996, 64-66.)

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, jolloin aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tällaisissa tutkimuksissa myöskin kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaistamalla kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullinen tutkimus toteutetaan myöskin paljon joustavammin sekä olosuhteita mukaellen. Laadullista tutkimusta tehtäessä suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina eli tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa sekä keskusteluun tutkittaviensa kanssa kuin erilaisilla mittareilla hankittavaan tietoon. Kvalitatiivista aineistoa analysoitaessa tärkeää on induktiivinen

tutkimusote, jonka lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tämä johtaa siihen, että jokaista tapausta käsitellään ainutlaatuisena ja sitä tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 1997, 165.) Kvalitatiivinen tutkimusote pyrkii kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen, kun taas kvantitatiivinen tutkimus pyrkii yleistettävyyteen, kausaaliselityksiin ja ennustettavuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 22).

Luokittelun, päättelyn ja tulkinnan prosessit ovat kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa perusteiltaan samoja. Määrällisessä tutkimuksessa analyysioperaatiot ovat kuitenkin yksiselitteisempiä kuin kvalitatiivisen tutkimuksen operaatiot. Määrällinen tutkimus jakautuu lisäksi selvemmin erottuviin vaiheisiin kuin laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviimmin toisiinsa, varsinkin jos tutkija kerää aineistonsa itse. Laadullinen tutkimus ei ole samalla tavoin sidottu rajattuun aineistoon kuin määrällinen tutkimus, sillä laadullinen tutkimus elää etenemisen myötä. (Mäkelä 1994, 157.)

6.4.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuustekijöitä

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan luotettavuutta siinä mielessä, *ollaanko tutkimassa sitä, mitä on tarkoitus tutkia*. Usein validiteetti jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, onko kyseinen tutkimus yleistettävissä ja jos on, niin mihin ryhmiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Sisäisen validiteetin tarkastelussa on otettava huomioon esimerkiksi käsitteiden oikeus ja mittausvirheet. (Metsämuuronen 2000, 41.) Koska laadullisen tutkimuksen validiteettia ei voida verrata määrällisen tutkimuksen validiteettiin, on tarpeen hakea mittapuita, joiden varassa voidaan arvioida nimenomaan kvalitatiivisen analyysin onnistuneisuutta. *Laadullisen tutkimuksen analyysissa tulee kiinnittää huomiota aineiston merkittävyyteen, aineiston riittävyteen, analyysin kattavuuteen ja analyysin arvioitavuuteen sekä toistettavuuteen*. Kvalitatiivisen aineiston riittävydelle ei ole tarjolla samanlaisia mittalukuja kuin

kvantitatiiviselle aineistolle, vaan tavaksi on tullut puhua *aineiston kylläntymisestä*; aineiston kerääminen voidaan lopettaa kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä. (Mäkelä 1994, 162-164.)

Tutkimushaastattelun luotettavuuteen liittyy läheisesti tehdyn *haastattelun laatu*. Jos jo haastatteluvaiheessa on unohdettu ottaa huomioon luotettavuus- ja laatu-kysymykset, saattaa se olla ratkaiseva asia aineiston analyysivaiheessa. Haastattelussa laadulliset kriteerit ovat esimerkiksi vastausten ja kysymysten tarkkuus, tarkoituksenmukaisuus ja monipuolisuus. (Kvale 1996, 144-145.) Omissa haastatteluissamme pyrimme kysymään asioista tarkasti ja selvästi ja jos huomasimme, että haastateltava ei ollut ymmärtänyt kysymystä oikein, teimme tarkennuksen kysymykseen. Kuitenkin litteroidessamme huomasimme myös omien kysymystemme ”puhekielisyyden”, joten selkeämmän puheen tuottaminen olisi suotavaa, vaikka haastateltavat poikkeuksetta ymmärsivät kysymykset.

Tutkimuksen *luotettavuus on parempi, mitä enemmän tutkimusta on suunniteltu ja miten hyvin käytetyt metodit vastaavat tutkimuksen tarkoitusta*. Valitsimme haastattelumetodin, koska opettajia haastatteleamalla koimme saavamme parhaiten esille opettajien näkemykset ja käytänteet koulukiusaamisessa. Kyselylomakkeella tehty vastaava tutkimus, joka olisi varmasti mahdollinen, ei antaisi mahdollisuutta kysymysten tarkentamiseen ja yhtä perusteelliseen ja syvälliseen tietoon.

Luotettavuutta pyrimme parantamaan tutustumalla aiheeseen etukäteen melko perinpohjaisesti. Tämä lisäsi omaa asiantuntemusta ja ymmärrystä aiheeseen ja tämä tieto oli tukemassa haastattelurunkoa suunnitellessamme ja itse haastattelutilanteessa. Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös tutkijan aikaisemmat *kokemukset laadullisen tutkimuksen tekemisestä*. Näin esihaastattelu toimi harjoituksena haastattelurunkoa arvioitaessa, nauhurin käyttöä harjoitellessa ja itse haastattelutilanteeseen orientoitumisessa. Koska olemme molemmat syventyneet koulukiusaamiseen jo kandidaatin tutkielmassa, uskomme, että se on lisännyt haastattelurungon luotettavuutta ja kykyä mitata tutkimusongelmaa. Koska meitä oli kaksi haastattelijaa yhtä haastateltavaa kohti, harjoittelimme esihaastattelun aikana myös haastatteleamista yhdessä. Myös teemoja syventäviä lisäkysymyksiä

myös haastattelemista yhdessä. Myös teemoja syventäviä lisäkysymyksiä oli hyvä miettiä etukäteen. Tutkimuksen reliabiliutta pyrimme parantamaan sillä, että osallistuimme molemmat haastattelutilanteisiin ja olimme molemmat mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Näin varmistimme, että kumpikin meistä sai tuntumaa haastattelujen sisältöön ja näin työmme litterointivaiheessa helpottui ja aineiston ja tekstien omaksuminen helpottui. Kaksi haastattelijaa ei ollut liikaa, mutta ääritapauksessa joissakin tutkimuksissa, joissa on monia haastattelijaita, voi siitä seurata haastatteliijoista johtuvia virheitä (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129-130).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, *että tutkija tarkastelee kriittisesti analyysiaan, esittää avoimesti oman näkökulmansa asiaan ja on kriittinen omiin tutkimustuloksiin.* Analyysivaiheessa pyrimme kumpikin tekemään omalla tahollamme alustavan tyypittelyehdotuksen, jota sitten tarkastelimme yhdessä. Hyvin usein olimme tehneet samanlaisia tyypittelyjä teksteistä. Analyysissä tarkastimme asiat vielä kokonaisista haastatteluista, jotta välttyisimme tyypittelyvirheilta. Halusimme tuoda esille opettajien lausumia, jotta lukijakin voi saada oikean kuvan siitä, miten olimme jonkin asian analysoineet.

Tutkija voi parantaa tutkimuksensa luotettavuutta siten, että *antaa oman tulkintansa tarkastettavaksi haastatelluille* ja näin saadaan ero tutkijan ja tutkittavien tulkintojen välille (Kvale 1996, 190). Oman analyysin tarkkailemista ja kyseenalaistamista tapahtui koko ajan, sillä halusimme olla varmoja siitä, ettei vääriä tulkintoja tapahdu. Emme kuitenkaan antaneet opettajille analyysejamme tai litteroituja haastatteluja. Tämä olisi mahdollisesti parantanut tutkimuksemme luotettavuutta.

Aineiston laadun lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös *ketä haastatellaan.* Jotkut haastateltavat ovat parempia kuin toiset. Se voi johtua haastateltavan omista kyvyistä, kuten tiedoista, motivoitumisesta ja yhteistyötaidoista. (Kvale 1996, 146.) Koska kyseessä omassa tutkimuksessa oli ala-asteen opettajat, tuntui yhteistyö molemmiin puolin toimivan. Opettajat olivat sanavalmiita, asiallisia ja olivat kiinnostuneita keskusteltavasta asiasta. Opettajia ei tarvinnut myöskään moti-

voida vastaamaan. Eri asia on kuitenkin se, että vastasivatko he totuudenmukaisesti. Voidaanhan ajatella, että tällaisesta arasta ja ajankohtaisesta aiheesta puhuminen henkilökohtaisesti ja tarkkailun alaisena mahdollistaa epätosien asioiden kertomisen. Haastattelutilanteessa pyrimme olemaan neutraaleja ja välttämään omien asenteiden tuomista haastatteluun. Kuitenkin pyrimme myötäelämään opettajia heidän kertomissaan tilanteissa ja rohkaisemaan heitä kertomaan enemmän.

Haastatteluvaiheen laadusta voidaan huolehtia *perehtymällä välineistöön* kuten nauhurin toimintaan aikaisemmin. Nauhurin kunto ja säädöt on syytä tarkastaa ennen jokaista haastattelua. Aineiston käsittely eli litterointi kannattaa tehdä mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen. Itse litteroimmekin haastattelumme kaikkien haastatteluiden jälkeen hyvin sanatarkasti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184-188.)

Jos ajatellaan tutkimuksen luotettavuutta, liittyy se myös tutkimustulosten *yleistettävyyteen*. Ensimmäisenä muotona on naturalistiset yleistykset, jossa henkilö yleistää asian perustuen omaan kokemukseen. Toisena muotona on statistiset yleistykset, joka perustuu siihen, että tutkimuksen otokseen pääsemiseen on kaikilla yhtäläinen mahdollisuus ja tulokset voivat olla yleistettävissä koko populaatioon. Haastattelututkimuksessa haastateltavat on valittu yleensä ilman arvontaa ja sen takia tutkimuksen tulokset eivät voi olla yleistettävissä. (Kvale 1996, 232-233.) Meidän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia opettajia tai kouluja. Esimerkiksi Itä-Helsingissä tulokset voisivat olla kiusaamisen puuttumismenetelmissä aivan toisenlaiset. Tässä asiassa koettu tarve parantaa varmasti käytettyjä menetelmiä ja niiden määrää. Kolmantena yleistämisen muotona on analyyttinen yleistäminen, jossa kiinnostuksen kohteena on se, kuinka yhden tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää pohdittaessa miten toisessa tilanteessa kävisi. Tämä perustuu erojen ja yhtäläisyyksien analyysiin kahdessa eri tilanteessa. (Kvale 1996, 233.)

6.4.2 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin avulla voidaan tutkimuksessa kerätty materiaali tiivistää helpommin käsiteltävään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysia pidetään ongelmallisena johdun osaksi selkeiden työskentelytekniikoiden puutteesta ja erilaisten menetelmien kirjosta. Laadullisen aineiston keruusta on paljon tietoa mutta siitä, mitä tulisi tehdä aineiston keruun jälkeen on kirjoitettu vähän. Laadullista tutkimusta on kritisoitu, koska se ei noudata mitään mekaanista kaavaa sekä tutkimuksen tekniset yksityiskohdat vaihtelevat paljon. Tämän vuoksi koko laadullisen lähestymistavan tieteellisyyttä on epäilty. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa vain sille kuuluvia tutkimusmetodeja. Laadullista tutkimusta käytetään monella eri alalla eikä sitä voi rajata jonkun tietyn tieteenalan käyttöön. Koko laadullisen tutkimuksen metodien kirjo on saman arvoista, vaikka ala kasvaa koko ajan ja metodien määrä lisääntyy. (Denzin & Lincoln 1994, 3.)

6.4.3 Sisällön analyysi

Perinteisessä sisällön analyysissä kuvataan ikään kuin kvantitatiivisesti tekstin sisältöä. Tällöin analysoidaan sitä, mitä tai miten jostakin asiasta on puhuttu tai kirjoitettu. Voidaan esimerkiksi mitata kuinka monta kertaa jostakin asiasta on kirjoitettu ja kuinka usein jotakin termiä on käytetty. Sisällön analyysi sopii tutkimukseen, jossa selvitetään esimerkiksi, mistä mediassa keskustellaan ja mistä ei. Sisällön analyysia voidaan soveltaa myös siten, että luokitusyksiköksi valitaan useamman lauseen yksiköt, ajatukselliset kokonaisuudet. Sisällön analyysi on vaativa analyysitapa siinä mielessä, että tutkija joutuu pohtimaan monia eri asioita analyysin eri vaiheissa; Miten valita havainto- tai luokitusyksiköt? Miten löytää ajatuksellisia kokonaisuuksia? (Eskola & Suoranta 1998, 186-187.)

Yksityiskohtaisia sääntöjä analyysin tekemiseksi ei kuitenkaan ole olemassa. Tutkija voi tehdä analyysin aineistolähtöisesti eli induktiivisesti tai lähtien aikaisemmas-

ta käsitejärjestelmästä eli deduktiivisesti. Lisäksi ennen analyysia tutkijan tulee päättää analysoiko hän vain asiat, jotka ovat selvästi aineistossa vai analysoiko hän piilossa olevia viestejä. Analyysiyksikkönä voi olla yksi sana, sanayhdistelmä, lausuma tai ajatuskokonaisuus. Yksikkö voi olla myös yksi kirjain tai sanojen määrä. Ajatuskokonaisuus voi koostua useasta lauseesta. Analyysiyksikön valitsemisen jälkeen tutkijan tehtävänä on lukea aineisto läpi moneen kertaan, joka muodostaa pohjan analyysille. Myöhemmin analyysin eteneminen riippuu siitä, onko tutkija valinnut induktiivisen vai deduktiivisen tutkimusotteen. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5.)

Induktiivinen sisällön analyysi on aineistosta lähtevä analyysiprosessi. Aineisto pelkistetään, ryhmitellään ja abstrahoidaan. Pelkistämällä aineistosta koodataan ilmaisuja, jotka liittyvät tutkimustehtävään. Ryhmitellessä aineistoa tutkija yhdistää pelkistetyistä ilmaisuista asiat, jotka tuntuvat kuuluvan yhteen. Seuraavassa analyysin vaiheessa tutkija etsii pelkistetyistä ilmauksista erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Samaa tarkoittavat ilmaisut sijoitetaan samaan kategoriaan ja annetaan sille sen sisältöä hyvin kuvaava nimi. Kategorioiden muodostamisessa tutkija käyttää omaa tulkintaansa hyväksi kun hän pohtii mitkä asiat voidaan yhdistää samaan kategoriaan. Samansisältöisistä kategorioista muodostetaan yläkategorioita. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5-7.)

Deduktiivisessa sisällön analyysissä voidaan käyttää valmista viitekehystä, jonka avulla aineistoa analysoidaan. Deduktiivista sisällön analyysia käytetään jos halutaan testata jo olemassa olevaa tietoa uudessa kontekstissa. Analyysia voi ohjata teema, käsitekartta tai malli, joka perustuu aikaisempaan tietoon. Aikaisemman tiedon avulla tehdään analyysirunko, johon sisällöllisesti sopivia asioita etsitään aineistosta. Väljä analyysirunko mahdollistaa kategorioiden muodostamisen induktiivisen sisällön analyysin tapaan. Analyysirunko voi olla myös strukturoitu ja silloin tutkija poimii aineistosta asioita, jotka sopivat analyysirunkoon. Tämä mahdollistaa kategorioiden, käsitteiden, mallien tai hypoteesien testaamisen. Aineistosta voidaan poimia asiat, jotka sopivat luokitusrunkoon, mutta siitä voidaan poimia asioi-

ta, jotka eivät ole luokitusrunгон mukaisia. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 7-9.)

Kaiken kaikkiaan sisällön analyysillä tarkoitetaan kirjavaa joukkoa erilaisia tapoja luokitella ja analysoida laadullista aineistoa. Sisällön analyysillä ei ole mitään kovin tarkkoja sääntöjä, sillä tarkat raamit eivät useinkaan sovellu kaikkiin laadullisiin aineistoihin. Vaikka lähtökohtaisesti kannattaakin tutustua vakiintuneisiin analyysitapoihin, mikään ei estä kehittämästä omaa analyysitapaa. (Eskola & Suoranta 1998, 188.)

6.4.4 Oman aineiston sisällön analyysimenetelmä

Oman aineistomme analyysiä edelsi haastatteluaineiston lukeminen moneen kertaan. Omassa tutkimuksessamme käytimme aineistosta lähtevää analyysiprosessia. Lisäksi päätimme analysoida vain sen, mikä ole selvästi ilmaistu tekstissä. Piilossa olevia viestejä emme siis lähteneet tulkitsemaan, koska siihen tuntui liittyvän liikaa omaa tulkintaamme. Pääasiassa käytimme analyysiyksikkönä ajatuskokonaisuutta, joka usein muodostui monesta lauseesta. Tämä saattoi olla joskus hankalaakin, sillä lauseet saattoivat sisältää muutamiakin merkityksiä.

Analyysin helpottamiseksi teimme erivärisillä kynillä merkintöjä haastatteluihin. Näin teksti tuli meille tutuksi ja vähitellen sieltä alkoi erottua tiettyjä asioita esimerkiksi tyyppejä. Lukemisen jälkeen poistimme tekstistä epäolennaisen asian ja poimimme haastattelusta kysymyksen kannalta olennaisen materiaalin. Nämä pelkistimme vieläkin pienemmiksi osiksi, joka lopulta oli esimerkiksi vain yksi sana tai lausuma. Näin helpotimme tyypittelyä, koska yksinkertaistetuista lausumista näki paremmin sanotut asiat. Näiden avulla ja perusteella aloimme luoda tyyppejä. Huomasimme kuitenkin, että alkuperäiset haastattelut tuli olla koko ajan mukana, ettei sanottu asia vääristy lyhyempien lausumien tai pelkistysten myötä. Tarkastimme asiat siis litteroiduista haastatteluista ja siten varmistuimme tyypittelymme virheettömyydestä. Koko ajan työskentelimme pelkistysten ja kokonaisten haastattelujen kanssa rinnakkain tutkiessamme ensin pelkistyyksiä ja luoden siltä pohjalta

alustavaa tyypittelyä. Sen jälkeen tarkastimme asian haastatteluista ja joko muuttimme alustavaa tyypittelyä tai olimme tyytyväisiä siihen.

Monen kysymyksen kohdalla olemme tyypitelleet vastauksia ja pyrkineet keksimään niille mahdollisimman sopivat ja kuvaavat nimet. Olemme myös pyrkineet perustelemaan, miksi joku kuuluu tiettyyn tyyppiin. Perustelujen lisäksi laitoimme tekstiin opettajien lausumia helpottamaan lukijoiden käsitystä tulkinnastamme. Joistakin vastauksista löytyi useampia tyyppejä ja joskus saatoimme kuvata vain vastauksien kirjon. Esittelimme myös vastausten ääripäitä. Halusimme vertailla joidenkin kysymysten kohdalla rehtoreiden vastauksia opettajien vastauksiin. Lisäksi vertailimme eri koulujen opettajien vastauksia keskenään. Olemme myös vertailleet kahden eri kysymyksen sisältöä ja yhteyttä toisiinsa. Tätä olemme käyttäneet myös vastausten johdonmukaisuutta tarkasteltaessa.

Kuvioiden tekeminen helpotti omaa, mutta myös lukijan työtä. Olemme tehneet ne selventämään ja hahmottamaan tekstiä. Selventäviä ovat myös sitaatit opettajien vastauksista.

7 TULOKSET

7.1 Kiusaamisen tunnuspiirteet

Yhdessä tutkimuskysymyksessä halusimme opettajien määrittelevän mitä he kiusaamisella tarkoittavat tai miten se on koulussa yhteisesti määritelty. Pyrimme ensin tarkastelemaan saamiamme vastauksia suhteessa yleisesti käytettyihin ja tunnettuihin Olweuksen, Pikasin ja Salmivallin määritelmiin. Näissä määritelmässä erotetaan kiusaamisen psyykkinen ja fyysinen puoli. Kaikissa määritelmässä pidetään myös sosiaalista syrjäyttämistä yhtenä kiusaamisen muotona. Lisäksi tutkijat korostavat kiusaamisen systemaattisuutta, jatkuvuutta, voimasuhteiden epätasapainoa kohdistuen useamman ihmisen toimesta yhteen henkilöön.

Kaikissa haastatteluissa kävi ilmi, että kummassakaan koulussa ei ole olemassa yhteisesti sovittua määritelmää koulukiusaamiselle. Jokainen pystyi määrittelemään sen itse, mutta eroja määritelmien laajuudessa oli runsaasti. Joissakin vastauksissa kävi selvästi ilmi, että edellä kuvatut määritelmät olivat haastateltaville tuttuja tai ainakin he toivat samoja asioita esille. Vastaajissa näkyi selvästi kaksi eri päätyyppiä. Ensimmäistä tyyppiä kutsumme termien avulla määrittelijöiksi. Heidän määritelmässään näkyi selvästi kirjallisuudesta tuttu termistö. Useimmin käytettyjä termejä olivat kiusaamisen fyysisyys, henkisyys, sosiaalinen syrjintä ja säännöllisyys. Nämä henkilöt tuntuivat ymmärtävän kiusaamisen moninaisuuden. Siannin ym. (1993, 314) tutkimuksessa haastateltiin kahtakymmentä opettajaa koulukiusaamisesta. Yllättävää heidän tuloksissaan oli se, että vain kaksi opettajaa mainitsi säännöllisyyden ja toiston kiusaamisen tunnusmerkkinä, kun taas meidän tutkimuksessa suurin osa mainitsi nämä asiat. Kuitenkin Siannin tutkimuksessa kaikki opettajat osasivat mainita erikseen sekä fyysisen että psyykkisen kiusaamisen. Termien avulla määrittelijät vastasivat kysymykseen seuraavasti:

"...jotain sellaista joka pyynnöstä huolimatta jatkuu, ja lähinnä se on se kiusattava, joka määrittelee mikä on kiusaamista joka kerta. Henkistä ja fyysistä väkivaltaa, mutta se voi olla myös joukosta pois jättämistä ja hylkimistä." R10

"...kiusaamiseen voi yhtä lailla sanotaan henkinen kiusaaminen niin sitä me pidetään kaikkein rankimpana ja vaikeimpana ja tietysti nää henkinen ja fyysinen...ja sit toinen juttu on, että, että se on kamalinta että luokassa alkaa tulla sellanen henki, et, et hei me ei tosta pidetä..." R3

"...kyl mun mielestä kaikki henkinen, siis just se että puututaan toisen niinku, toisen ihmisen joko olemassa oleviin tai täysin tuulesta temmattuihin heikkouksiin, niin niihin puuttuminen niinku suusanallisesti, niin se on kiusaamista...mut sitte kaikki tää tämmönen niinku kaikki se fyysinen...kohdistuu samoihin ihmisiin...tota, se on ykspuolista..." O9

"...siin on siis tää fyysinen puoli...semmosta syrjäytetään, syrjintää, jätetään yks pois ja sellasta pientä nälvimistä ja tällästä..." O4

"...henkisellä tasolla kiusaamista tai sitten fyysisellä tasolla kiusaamista...jatkuvaa...monesti myös harkittua ja suunnitelmallista...se jatkuu pitkän aikaa ja niinku säännöllisesti...pitää olla joku päämäärä sillä touhulla..." O2

"...kyllä se on ihan henkistä, se on mun mielestä paljon yleisempää todella se nimittely ja henkinen mollaaminen ja tällanen arvostelu...se on mun mielestä kans kiusaamista jos tietyllä lailla asennoidutaan johonkin oppilaaseen...sosiaalinen niinku esimerkiks syrjäytetään tavallaan...sehän näkyy paljon helpommin se semmonen fyysinen kiusaaminen..." O1

Toisaalta saimme myös hyvin epämääräisiä ja suppeita kiusaamisen määrittelyjä ja joillekin kiusaamisen määrittely tuntui olevan melko vaikeata. Tälle vastaajatyypille ominaista oli kiusaamisen määrittely oppilaan näkökulmasta. Lähtökohtana nähtiin oppilaan omat tunte-mukset eri tilanteissa, eli oppilas määrittelee itse, missä menee raja kiusaamisen ja normaalin lasten keskisen kanssakäymisen välillä. Tätä vastaajatyypistä nimitämme oppilaslähtöiseksi määrittelijäksi. Seuraa-vassa on muutama esimerkki näistä vastaajatyypeistä.

”Mun mielestä, mä oon aina sanonu oppilaille, että silloin se menee kiusaamiseksi, raja kulkee siinä kun toinen sanoo, et mä en enää ha-luu, tää ei oo must enää kivaa..” O5

”Mun mielestä leikin ja kiusaamisen raja menee siinä, et kaikki osallis-tujat haluaa olla mukana...tietyllä tapaa se lähtökohta on se, et miten se lapsi sen kokee.” O6

”...pitää erottaa tää normaali lasten välinen, se mikä kuuluu niinku las-ten tähän normaaliin, ei nyt vois sanoo keskusteluun, mut semmoseen räpättämiseen, ja sit se et ku se menee siitä yli tai jos se kohdistuu koko ajan yhteen...sehän on pahin tilanne tietysti, että useemmat ru-pee niinku painostamaan jotaki oppilasta.” O7

”...aina silloin jos toiselle tulee paha mieli toistuvasti ja on esimerkiksi niinki hirvee tilanne sitte että on jo kurja tulla kouluun, niin se on sitte kiusaamista.” O8

Määritellessään kiusaamista suurin osa opettajista erotteli kiusaamisen erilaiseksi tyttöjen ja poikien välillä. Alkuperäisessä haastattelurungossa emme painottaneet tyttöjen ja poikien välistä eroa pyytäessämme heitä määrittelemään koulukiusaa-mista, mutta kolmessa tapauksessa otimme sen itse puheeksi. Vastauksista kävi

ilmi, että kiusaaminen poikien kesken on enemmän fyysistä kuin henkistä. Tyttöjen kiusaamista pidettiin monissa tapauksissa julmempana ja organisoidumpana toimintana.

”No kyllä pojilla on siin, kyllä siinä on siis tää fyysinen puoli on paljon voimakkaammin läsnä, kun tytöillä, että tytöillä on se on sitte ehkä semmosta monessa tapauksessa julmempaaki, ku se on semmosta syrjäytetään, syrjintää, jätetään yks pois ja sellasta pientä nälvimistä ja tällästä.” O4

”...pojat on suorasukasempia ja sanottaisko, rumasti sanottuna vittumaisempia, mutta tytöt on kyllä helvetin paljon raadollisempia, ilkeämpiä, raadollisempia, ne osaa niiku kääntää puukkoa haavassa...” O9

Tyttöjen kiusaamista luonnehdittiin myös vaikeammin havaittavaksi. Opettajat kokevatkin sen huomaamisen ja siihen puuttumisen olevan vaikeampaa.

”...poikien jutut näkyy paremmin, mutta tyttöjen juttuihin mulla on sellanen tunne, että niihin juttuihin on paljon vaikeempi päästä.” R3

”Tytöillä se on kyl yleensä paljon yleensä vaikeempi, koska se on niin semmosta monimutkasta, et pojilla se tulee paljon helpommin esiin ja siihen on paljon helpompi niinku suhtautua ja torjua se ja vaikuttaaki helpommin.” O1

Vastauksia tarkastellessamme emme huomanneet lainkaan eroa kiusaamisen määrittelyssä kahden tutkimuskohteena olevan koulun välillä. Kummassakin koulussa määriteltiin laajasti ja tarkasti eli termien avulla sekä suppeasti eli oppilaslähtöisesti. Myöskään naisten tai miesten määrittelyissä ei ollut eroja, eikä opettajaksi valmistumisvuodella ollut merkitystä tässä kysymyksessä.

7.2 Opettajien arviot kiusaamisen yleisyydestä omassa koulussaan

Aloitimme haastattelun kysymällä opettajilta, onko heidän koulussa esiintynyt kiusaamista. Aineistosta erottui kahta eri vastaajatyyppeä, joita kutsumme tässä nimillä ”realistit” sekä ”vähättelijät”. Kuitenkaan kukaan ei täysin kieltänyt kiusaamisen olemassaoloa omassa koulussaan. Realistit myönsivät heti heidän koulussaan esiintyvän kiusaamista, kun taas vähättelijät myönsivät kiusaamisen olemassaolon, mutta luonnehtivat sitä muun muassa sanoilla pientä, ei vakavaa tai vähän.

Koulussa väkivaltaa ja väärää vallankäyttöä on joskus helppo vähätellä; puhutaan kiusoittelusta ja ikään kuin puolustellaan sitä luokittelemalla se lasten väliseksi normaaliksi toiminnaksi. Tämä on koulun kannalta ehdoton taitovirhe, koska kiusaaminen pitkään jatkuvana vaurioittaa lapsen kehitystä lähes säännönmukaisesti. (Turunen 2001, 8.) Kahdessa Lontoolaisessa koulussa tehtyjen tutkimusten perusteella on päädytty siihen lopputulokseen, että mitä enemmän koulussa esiintyy kiusaamista, sitä herkemmin opettajat tunnistavat tilanteen ja puuttuvat siihen (Siann ym. 1993, 318).

O´Mooren (2000) tutkimuksessa korostetaan, että voidakseen tehokkaasti ehkäistä koulukiusaamista, opettajien tulee olla selvillä ongelman todellisesta laajuudesta. O´Mooren ja Hilleryn vuonna 1991 tehdyssä tutkimuksessa todettiin, että opettajat tunnistivat vain 24% todellisista kiusaajista. (O´Moore 2000.)

Omassa tutkimuksessamme vähättelijöidenkin haastatteluista löytyi keskustelun edetessä paljon esimerkkejä kiusaamisesta kun tilanteita alkoi muistua mieleen. Tämä saattaa johtua myös siitä, että kysymys oli ensimmäinen haastattelussa, jolloin opettajat saattoivat olla arkoja vastaamaan tai he olivat esimerkiksi valmistumattomia. Tästä hyvänä esimerkkinä seuraava:

”...jonkun verran, mutta erittäin vähän...ettei ne oo niin vakavia, ne on

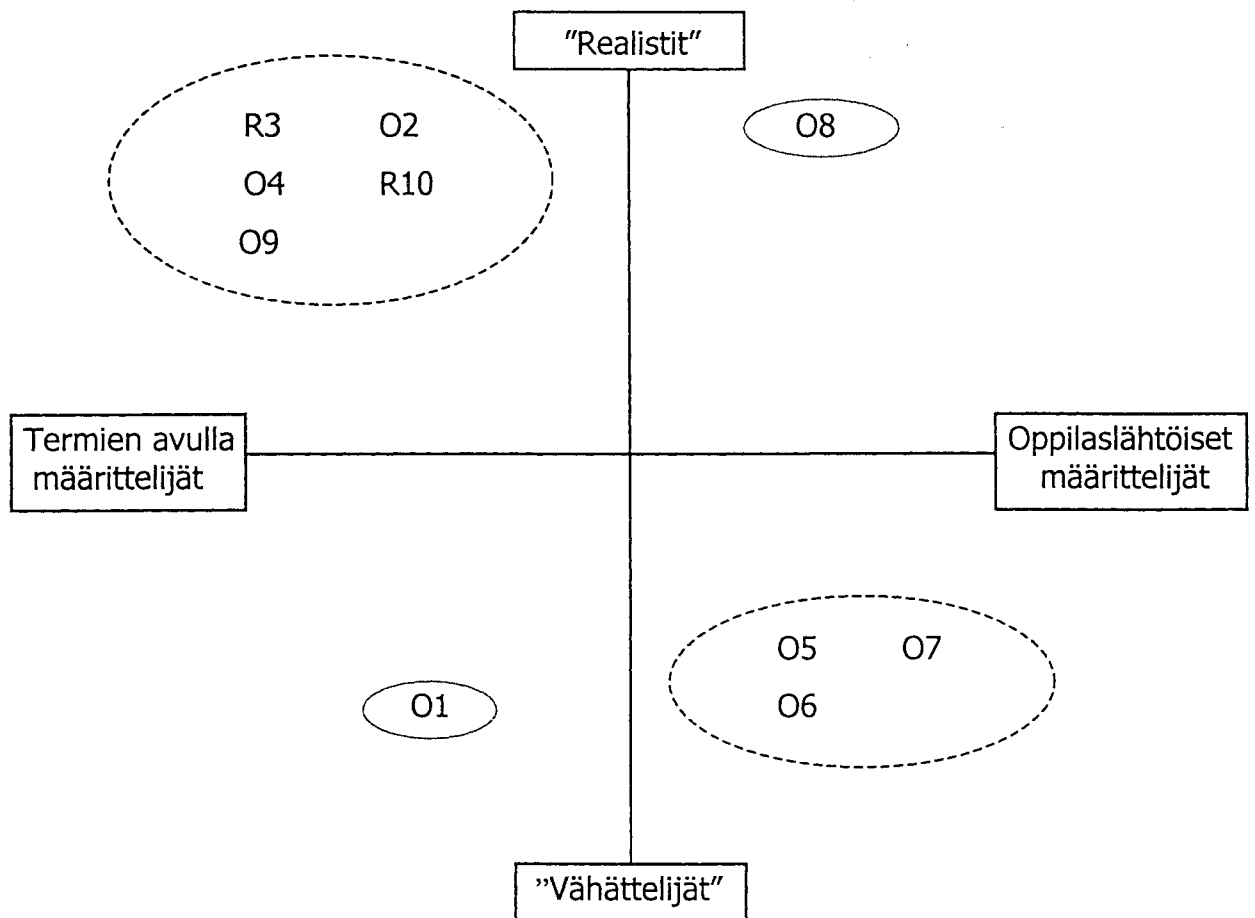
tämmösiä pieniä haukkumisia, tai sanotaan jollekin, että sä oot vähän pöhkö...mutta ei mitään semmosta vakavaa...on meillä joskus saattanu niinku lyödäki.” O5

Seuraavassa lisää esimerkkejä vähättelijöiden vastauksista:

”No uskaltaisin väittää, että aika vähän...me katsotaan kiusaaminen kuitenkin aika vakavaks asiaks, ja sen tyyppistä meil ei niin paljon oo...no on toki jotain, jotain pientä ollu, mutta siis semmosta sano- taanko systemaattisempaa tai selvästi niinku oikeen kiusaamista...” O6

”aika vähän kyl mun mielestä...lähinnä nyt sillä henkisellä tasolla, her- janheittoa ja tällasta nimittelyä...yllättävän vähän sellasta varsinaista fyysistä kiusaamista on.” O1

Aloimme vertailla keskenään opettajien kiusaamisen määrittelyä ja heidän arvioi- taan kiusaamisen yleisyydestä omassa koulussaan. Niistä tuli selvästi esille vastaa- jatyyppeiden yhteys toisiinsa kahta poikkeusta lukuunottamatta. Vertailussa kävi ilmi, että termien avulla määrittelijät tunnustivat kiusaamisongelman koulussaan eli kuuluivat realistien ryhmään kun taas oppilaslähtöiset määrittelijät kuuluivat vähät- telijöiden ryhmään. Jäi sellainen vaikutelma, että ne opettajat, jotka ymmärtävät kiusaamisen laajemmin ja joilla tuntui olevan sen määrittelystä enemmän tietoa, saattavat tunnistaa kiusaamistilanteet herkemmin, jolloin sitä heidän mielestään esiintyykin enemmän. Tässäkään kysymyksessä emme havainneet merkittävää eroa vastauksissa koulun tai sukupuolen suhteen.



KUVIO 1. Koulukiusaamisen määritelmätyypit suhteessa kiusaamisen esiintyvyyden arviointiin

7.3 Kiusaajat opettajien kuvaamina

Kuten aikaisemmin olemme kirjoittaneet, on tyypillisen kiusaajan määrittely vaikeaa, mutta tiettyjä yhtäläisiä piirteitä on havaittu. Olweus (1992, 35) kuvaa kiusaajaa suhteellisen itsevarmana, hyökkäävänä, suurempana ja vahvempana. Lisäksi

heillä on positiivinen kuva itsestään. Roland on puolestaan havainnut, että perheen alempi sosiaalinen asema on yhteydessä kiusaamiseen. Myös hänen tutkimuksestaan on käynyt ilmi, että kiusaajilla ei ole huono itsetunto, eivätkä he ole keskittämättä ahdistuneempia tai turvattomampia. (Roland 1984, 20.) Salmivallin (1997) tutkimusten mukaan kiusaajien itsetunto on keskimääräistä parempi, mutta ei kuitenkaan erityisen hyvä.

Kysymys esitettiin kullekin opettajalle haastattelun alkupuolella. Kysyimme kaikilta yleisesti kiusaajien yleisistä piirteistä, mutta jos vastaaminen oli heille vaikeaa, pyysimme heitä kertomaan millaisia kiusaajia he ovat työssään kohdanneet. Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajien näkemykset kiusaajien tyyppillisistä piirteistä erosivat tutkijoiden näkemyksistä. Vain yksi haastatelluista ei osannut tai halunnut määritellä yhtään kiusaajalle ominaista piirrettä. Muuten määrittelyt olivat monipuolisia ja niiden kirjo oli suuri. Tietyt samat piirteet toistuivat kuitenkin vastauksissa, joten pystyimme erottamaan sieltä erilaisia tyyppejä. Kuitenkin monissa vastauksissa esiintyy montaa eri tyyppiä ja siksi jaottelu on vaikeaa. Joissakin vastauksissa saattoi olla jopa vastakkaisia tyyppejä.

Jaamme vastaukset kahteen ryhmään, joista ensimmäiseen kuuluu sellaiset vastaukset, joissa kiusaaja kuvaillaan sellaiseksi, joka omien ongelmien ja huolien seurauksena käyttäytyy muita kohtaan alistavasti. Vastauksissa ongelmat ja huolet koettiin usein johtuvan perheoloista tai -taustasta. Usein koettiin, että tällainen lapsi etsii huomiota ja haluaa tulla hyväksytyksi koulussa, koska sitä ei välttämättä kotona saa. Lisäksi tällainen tyyppi saattaa itse olla ollut aikaisemmin kiusaamisen uhri ja näin ollen kokee tapahtuneet muille. Monet opettajat korostivat myös sitä, että tällaisilla kiusaajilla on kehittyneet suhteellisen hyvät ryhmän johtamis- ja vallankäytön taidot. Erityisesti tytöillä koettiin olevan hyvin pitkälle kehittyneet vallankäytön taidot.

”Monissa kiusaamistapauksissa on takana kiusaajan paha olo...se monesti haluaa saada opettajan huomiota tai jonkun ulkopuolisen huomiota

niinku koulussa...kotona voi olla joku pikku kriisi, et se heijastuu sitä kautta lapseen...hyväksytyksitulemisen niinku tunnetta...joissakin tapauksissa taustalla sitä kateutta, joillakin on enemmän kuin toisella."

O2

"Kiusaajaksihan voi ryhtyä sellanen, joka on kiusattu, vähän niinku saattaa kostaa niitä omia juttujaan muille...se jotain halua esittää muille, tämmöstä kovanaamaa, ja et hän uskaltaa, häntä ei koske säännöt...kyl sekin voi olla niin sanottu reppana...sil on vähän asiat huonosti kotona." O5

"Siihen sisältyy aika paljon jonkinlaista huomionhakuu, omaa epävarmuutta...oma käytös peittää alleen usein jotain omia epävarmuuksia ja huolia...jännä yhdistelmä sitä, että on näitä johtamisen- ja keskipisteenä olemisen taitoja." O6

Toinen vastaustyyppi oli sellainen, joissa enemmänkin korostettiin yhtä tai kahta seikkaa syynä kiusaamiselle. Syyt saattoivat olla samoja kuin edellisessä tyyppissä, mutta jotain yksittäistä korostettiin enemmän. Tässä vastaustyyppissä lähes kaikki opettajat korostivat sitä, että kiusaaja voi olla oikeastaan kuka tahansa. Tämän asian lisäksi mainittiin yleensä jokin eniten esille tuleva syy kiusaamisen aloittamiselle. Näitä syitä olivat esimerkiksi pomona olemisen tarve, huono itsetunto sekä huono kotitausta. Esimerkkinä tästä vastaustyyppistä seuraavat:

"Niitä on hyvin erityyppisiä tapauksia tietysti, mutta on semmosia, joiden oma itsetunto on semmonen, ettei muuten pärjää jos ei paa muita matalaks...site on myös semmosia, jotka pärjää." O4

"No ei semmosta klassista löydy, että vois sanoa, että tosta tulee tyyppillinen kiusaaja...kyllä se on erittäin suuri kirjo tällaisissa tapauksissa...joskus kiltti pieni tyttö saattaa olla mahdollisimman häijy ja hyvä-

tä kodista, mutta taas joskus ihan päinvastoin.” R10

”No se voi olla kuka tahansa...sanotaan, että jos on hyvä semmonen tausta, kotitausta semmonen vahva ja turvallinen, niin hän ei varmaan lähde kiusaamaan.” O7

7.4 Kiusaamisen uhrin opettajien kuvaamina

Olweus ja Roland ovat omissa tutkimuksissaan määritelleet kiusaamisen uhreille tyypillisiä piirteitä. Sellaisia heidän mielestään ovat fyysinen heikkous, varovaisuus, herkkyyys sekä hiljaisuus. Lisäksi heillä on usein huono itsetunto sekä hyvin negatiivinen kuva itsestään. Tutkijat jaottelevat kiusaamisen uhrin kahteen ryhmään; passiivisiin ja provokatiivisiin uhreihin. Heidän aineistoissaan provokatiivisten uhrien ryhmä on huomattavasti marginaalisempi.

Haastattellessamme opettajia, huomasimme, että heidän oli helpompi määritellä uhrille tyypillisiä piirteitä, kuin kiusaajien piirteitä. Tämä näkyy siten, että määritelmät ovat monipuolisia ja opettajien ei tarvinnut kauan miettiä vastauksiaan. Lähes kaikissa vastauksissa ilmeni passiivisen uhrin tyypilliset piirteet. Näistä mainittiin esimerkiksi ujous, hiljaisuus, vetäytyvyys. Monissa vastauksissa kävi myös ilmi, että kiusaamisen saattaa laukaista jokin hyvinkin konkreettinen asia kuten vääränlaiset vaatteet, silmälasit ja muut ulkonäköseikat. Eräs opettajista totesikin, että koska alueella asuu suhteellisen vaurasta porukkaa, niin kiusaamisen saattaa lasten kesken laukaista myös kateus. Hän kuvaili asiaa siten, että koska kaikilla lapsilla on jo paljon kaikkea, niin kysymys on siitä kenellä on eniten, josta syntyy taas erot lasten välillä. Kuvattaessa uhrille tyypillisiä piirteitä, opettajat korostivat huomattavasti vähemmän oppilaan kotiolojen merkitystä kuin esimerkiksi kiusaajan piirteitä määritellessään. Aineistostamme käy selvästi ilmi se seikka, että lasten maailmassa niin sanotut kirjoittamattomat säännöt sekä sosiaaliset normit ovat

erittäin tärkeitä, sillä useat opettajat mainitsivat kiusaamisen alkamisen syyksi juuri sopeutumattomuuden sosiaalisiin sääntöihin.

Jaoimme vastaukset kahteen eri päätyyppiin, joita kutsumme tässä nimillä "vetäytyjät" ja "provokatiiviset". Vetäytyjien luokkaan kuuluvissa vastauksissa korostui oppilaan hiljaisuus, ujous, arkuus, huono koulumenestys ja huono itsetunto. Eräs opettaja kuvasi asiaa siten, että tähän luokkaan kuuluvat kiusatut ovat uhreja tahtomattaan jo omassa elämässään. Tälle tyyppille ominainen piirre on myös se, että uhri ei useinkaan puolustaudu millään lailla. Tähän luokkaan kuuluvissa kuvauksissa kävi myös selvästi ilmi, että oppilasta kiusataan vääränlaisten vaatteiden, hitauden tai kömpelyyden takia.

"...no niitä, jotka ovat uhreja tahtomattaan, hyvin monet on uhreja omassa elämässään jo muutenkin, et himas ei kaikki oo okei...se ei oo se minäkuva ja itsetunto kauheen korkeella...sit on nää tämmöset reppanat...sua voidaan kiusata jos sulla ei oo oikeenlaiset vaatteet." O9

"Voi olla semmonen, joka on tullu kouluun myöhemmin, kesken lukuvuotta esim...ei sit siihen ryhmään niinku sovellu...arka ettei lähde mukaan siihen luokkatoimintaan...ei löydä oikeen kaveria...voi olla kiinni ihan perhetaustasta tai muusta, tai sitte siitä, mitä tapahtuu koulun ulkopuolella." O7

"No hyvin usein se on semmonen niin sanottu reppana, et se on vähän tota hiljasempi, ujompi, ei ehkä just uskalla sanoo näitä tunteitaan et mä en enää haluu, et mä en oo enää mukana leikissä...voi se olla myöski sit vähän semmonen joka itseki on ollu kiusaaja joskus." O5

Vaikka Olweus (1992) mainitsee provokatiivisten uhrien määrän olevan hyvin pie-

ni, niin meidän aineistossa tähän luokkaan kuuluvia uhreja kuvailtiin paljon. Yllättävän moni opettajista oli sitä mieltä, että uhri ei ole koskaan täysin viaton. Uhreja kuvailtiin monesti juuri sellaisiksi, jotka eivät sopeudu yleisiin normeihin ja näin ärsyttävät muita toimillaan. Eräs opettaja kuvasi, että hänen oppilaansa vaati luokassa liikaa opettajan huomiota ja tämä ärsytti muita oppilaita. Tosin tämä opettaja oli itsekin sitä mieltä, että on aivan oikein, että lapset ikään kuin laittoivat kyseisen oppilaan ruotuun. Lisäksi opettaja mainitsi, että muilla oppilailla oli hyvä oikeudentaju tässä asiassa. Opettajien mielestä tällaiset uhrit saattoivat käyttäytyä aggressiivisesti muita oppilaita kohtaan. Jotkut oppilaat voivat jopa tiedostamattaan pitää kiusaamistaan sosiaalisesti hyväksyttävänä eräänlaisena hyvin voimakkaana kilpailuasetelmana esimerkiksi urheilussa (Siann ym. 1993, 314).

Salmivallin (1997) mukaan ryhmässä koetaan kiusaamisen olevan oikeutettua eli uhri aiheuttaa itse kiusaamisen. Lisäksi hän mainitsee, ettei tällaisissa kiusaamistapauksissa tunneta kovin suurta syyllisyydentunnetta. Edellistä asiaa voi myös soveltaa opettajan toimintatapoihin kiusaamistilanteessa. Jos opettaja kokee uhrin itse aiheuttavan kiusaamisen, ei hän rankaise todellisia kiusaajia vaan saattaa kohdistaa erilaisia toimenpiteitä uhrille ja hänen toiminnoilleen. Turusen (2001) mukaan viime vuosina julkisuuteen on noussut tapauksia, joissa uhri on joutunut lähtemään koulusta, mutta kiusaajat ovat jääneet. Hänen mukaansa on aina huonon koulun merkki jos kiusattu joutuu lähtemään; koulu antautuu väkivallan edessä. (Turunen 2001, 7.)

Edellisen kaltaisia toimintatapoja ei tutkimissamme kouluissa ollut, mutta yhdessä haastattelussa opettaja mainitsi siirtäneensä kiusatun oppilaan rinnakkaisluokalle kolmeksi päiväksi, koska näin pyrittiin helpottamaan sijaisen työtä. Näin opettajat kuvasivat uhreja:

*”Syy on ollu aina sysissä ja sepissä...on ollu tämmönen vertanenestä-
kaivaja –tyyppi, tai semmonen piiloilkee ite, en oo kohdannu sellasta,
et ois ihan viaton pulmunen ite.” O8*

"On semmosia, jotka ei puolustaudu, jotka on tämmösiä hiljasia ja vetäytyy pois...jotkut saatta monesti itse laukaista sen tilanteen olemalla tylyjä tai muuten aggressiivisia." O4

"On lapsia, jotka jostain syystä vetää puoleensa tällasta toimintaa...joku lapsi ei ihan jollain tapaa täytä niitä yhteisiä niinku olemisen ikään kuin kirjoittamattomia sääntöjä...semmonen vähän niinku kummajainen muiden lasten mielestä." O6

Seuraavassa esimerkki sellaisesta vastauksesta, joka voisi kuulua kumpaankin edellä mainittuun luokkaan.

"Siin on semmosta erikoista semmosessa lapsessa...se voi olla hiljainen...jollaki saattaa olla joku oma, omat soolonerot eli tehä selvästi niinku erilailla kun muut...eikä mee niinku normien mukaan...et se ärsyttää niitä ihan tavattomasti sellanen...voi olla omat kotiasiat niin huonolla kannalla et on henkisesti koko ajan lamassa, jännittää kouluun tuloa, pärjää huonosti, on hirvittävän hidas, kömpelö, ei oikeen onnistu missään." O1

7.5 Opettajien käyttämät keinot koulukiusaamiseen

Käsitlemme tässä osiossa erikseen kiusaamisen ehkäisy- ja puuttumiskeinot, koska vastaukset olivat laajoja ja monipuolisia. Haastatellessamme kysyimme kummatkin asiat samassa kysymyksessä, mutta usein jouduimme erittelemään ne. Opettajilla oli niin paljon sanottavaa ensimmäisestä aiheesta, että jouduimme usein muistuttamaan heitä kysymyksen toisesta osasta. Lisäksi kysymysten erittely auttoi opettajia jäsentämään paremmin vastauksensa. Haastattelujen edetessä

aloimme tämän vuoksi jakaa kysymykset kahteen osaan. Aloittaessamme tätä tutkimusta, pidimme tätä kysymystä hyvin keskeisenä kiinnostuksemme kohteena. Lähinnä olimme kiinnostuneita kuulemaan mitä koulussa oikeasti tapahtuu, mitä siellä tehdään kiusaamistilanteissa ja miksi. Kiinnostuksemme tähän asiaan on vaikuttanut median antama kuva sekä omat kokemukset oppilaana että opettajana koulumaailmassa.

7.5.1 Opettajien käyttämät keinot kiusaamisen ennaltaehkäisyssä

Euroopan unionin kaksivuotisen ”Väkivalta kouluissa” –työryhmän Suomen edustajan Veijolan mukaan jokaisen opettajan pitää osata käsitellä lapsia ja nuoria. Tämä työryhmän työtä jatkaa ja vie käytäntöön Connect –hanke. Pääsuosituksena hankkeessa on opettajankoulutuksen kehittäminen teoriapainotteisuudesta esimerkiksi sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja ryhmädynamiikan tuntemiseen. Toinen suositus koskee koulun ja luokan ilmapiiriä; jos luokkahenki on hyvä, väkivaltaa ja kiusaamista esiintyy vähemmän. Kolmantena suosituksena on että kaikki EU-maat takaavat turvallisen kouluympäristön lakisääteisesti, joka Suomessa onkin toteutettu. Neljäs suositus edellyttää kouluihin selkeitä malleja, joilla kiusaamiseen voidaan puuttua. Veijolan mukaan tässä Suomella olisikin vielä parantamisen varaa. (Veijola 2001, 8.)

Yleisvaikutelma vastauksista oli se, että kaikki osasivat kuvailla sen, miten he ongelmatilanteissa toimivat, vaikka tarkkoja toimintamalleja ei kukaan opettaja selvittänytkään. Kokonaisuudessaan opettajat kuvailivat toimintamallit hyvin samanlaisiksi, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Vain yksi opettaja oli sitä mieltä, että koulukiusaamista ei juurikaan voi ennaltaehkäistä.

”...et harvoinhan niitä voi ehkäistä, koska ei me voida tietää mitä on tulossa...” O7

Kiusaamisen ennaltaehkäisevästä toiminnasta opettajat olivat samoilla linjoilla;

melkein jokainen sanoi käyvänsä *keskustelua oppilaiden kanssa kiusaamisen ehkäisemiseksi* ja moni piti tätä pääsääntöisenä ja tärkeimpänä keinona. Muutama mainitsi käyvänsä *keskustelua myös luokan oppilaiden vanhempien kanssa*. Keskustelun lisäksi tai sen tavoitteena oli *yleisen ilmapiirin parantaminen luokassa*. Moni opettaja koki tärkeäksi sen, että *oppilaat oppivat hyväksymään ihmisten erilaisuuden ja asettumaan toistensa asemaan erilaisissa tilanteissa*. Yllätyksenä meille molemmille oli vähäinen tukimateriaalien, menetelmien, kuten esimerkiksi draamapedagogisten menetelmien ja muiden apukeinojen käyttö kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Vain yksi opettaja oli tukeutunut tai käyttänyt opetusviraston videomateriaalia apuna. Yksi opettaja veti koulussaan Lions-quest –ohjelmaa, joka käsittelee monia koulumaailmaan liittyviä ongelmia, mutta ohjelma ei sisällä varsinaisesti koulukiusaamisongelmaan ratkaisumalleja. Sen tavoitteena on erilaisten leikkien kautta parantaa luokkahenkeä ja parantaa oppilaiden itsetuntoa.

”Ehkäisyyn me ollaan käytetty perinteisesti keskustelua, meil on vanhempainilloissa ollu vanhempien kanssa hyviä keskusteluja siitä...keskustelu on varman se paras tapa.” O2

”Joo, on ollu ennaltaehkäsevää keskustelua...ollaan videoitaki kateltu...voidaan käyttää yks tunti taas siihen, että keskustellaan, miten täällä ollaan erilaisia ja ihmisiä jokainen, että tota se pitää hyväksyy.” O4

Koulussa kiusaamisen ehkäiseminen tulisi olla jatkuvasti osana arkipäivää ja tehtävää (Koulukiusaamista koskeva selvitysmiehen raportti 1993, 12-15.) Muutama opettaja mainitseekin omassa tutkimuksessamme, että koulun ilmapiirin hoitamisella ja jokapäiväisellä työllä ehkäistään kiusaamista. Englannissa tehdyn tutkimuksen mukaan koulukiusaamista ehkäistään ja hoidetaan parhaiten kehittämällä koulun yleistä ilmapiiriä sekä parantamalla koulun henkilökunnan ja oppilaiden välisiä suhteita (Siann ym. 1993, 319).

"Hoidetaan koulun yleistä ilmapiiriä...osoittaa heille, että heidän asiansa on tärkeitä." O6

"...sen pitäis olla niinku luokassa jokapäiväistä työtä..." R3

"Tärkein on ihan semmonen keskustelu opettajan ja sen oman luokan vanhempien kanssa...harvoin niitä voi ennaltaehkäistä, koska ei me voida tietää mitä on tulossa...puhutaan luokassa yleisesti näistä asioista." O7

Eräs opettaja kuvaili omaa tapaansa toimia kiusaamistilanteiden ehkäisyssä eräänlaiseksi *ryhmässä toimimisen harjoittelemiseksi*. Hänen toimintatapansa tarkoituksena on palkita ja kannustaa sellaisia oppilaita tai ryhmiä, jotka tulevat hyvin toimeen keskenään. Suvaitsevaisuus pyritään saavuttamaan vaihtelemalla työskentelyryhmiä.

"...istutaan ryhmissä...annan palkintoo tai semmosta positiivista kannustetta et kuka ryhmä osaa työskennellä ja tulla toimeen keskenään...yritän korostaa erilais näissä työskentelymuodoissa et jokaisella on oikeus sanoa oma mielipide ja sit pitää yhdessä selvittää...et mun mielestä tomonen lisää semmosta toisen hyväksymistä ja niinku erilaisuuden niinku huomioimista ja hyväksymistä..." O8

7.5.2 Opettajien käyttämät keinot puuttua kiusaamiseen

Puuttumiskeinot koulukiusaamiseen vaihtelivat vastaajien kesken enemmän kuin kiusaamistilanteiden ehkäisykeinot. Kaikki opettajat olivat ehdottomasti sitä mieltä, että kiusaamistilanteisiin pitää puuttua välittömästi. Ensimmäisenä keinoina tilanteiden ratkaisussa opettajat mainitsivat puhumisen kummankin osapuolen kanssa, jotta saataisiin selville kummankin osapuolen näkemys asioiden kulusta. Perinteisiä rangaistuskeinoja opettajat käyttävät hyvin vähän. Vain yksi opettaja mainitsi käyt-

tävänsä viimeisenä keinona erilaisia rangaistuksia, mutta ei kuitenkaan suosinut jälki-istuntoa. Hänen mukaansa rangaistuksen tulee olla sellainen, joka nykyoppi- laan mielestä tuntuu pahalta, kuten tietokonevuoron poistaminen. Yksi opettaja oli sitä mieltä, että jälki-istunto ei ole tehokas rankaisukeino, sillä siinä tapauksessa oppilas lopettaa kiusaamisen rangaistuksen pelossa, eikä sen vuoksi, että kiusaa- minen olisi väärin toista kohtaan.

Useimmat opettajat kokivat tärkeänä sen, että kotiin otetaan yhteyttä jossakin vai- heessa. Jotkut soittavat vanhemmille hyvinkin herkästi ja heti tilanteen ilmaantu- essa, kun taas toiset vasta tilanteen kehityttyä vakavampaan suuntaan tai tilan- teen jatkuessa pidempään. Muutama opettaja haluaa vanhemmat mukaan kiusaa- jan ja kiusatun väliseen keskusteluun ja näin yhdessä selvitetään asiaa. Kaksi opettajaa samasta koulusta erosivat yleisestä linjasta. Toinen heistä ei maininnut tarvitsevansa apua muiden opettajien tai rehtorin taholta eikä myöskään maininnut ottavansa yhteyttä vanhempiin. Toinen opettaja oli selkeästi sitä mieltä, että hän pärjää tilanteessa kuin tilanteessa ilman vanhempia tai rehtoria.

“...et se ei aina oo semmoneen autuaaks tekevä ratkasu siinä, et ne vanhemmat on siinä mukana...jotkut vanhemmat, niinku mä sanoin näit tyyppiesimerkkejä näist äideistä, jotka ei nää omassa kullannu- pussaan mitään vikaa, niin, niin ei se mitään, et ne tilanteessa kun tilanteessa pääsevät aukomaan päätään, mut et se useimmiten kun ne niiku kuitenkin joka siitä tämmösestä sanotaanko tyhmästä vanhemmasta ja tyhmän vanhemman tyhmästä käyttäytymisestä se joka siit kärsii on nimen omaan hänen lapsensa, et se leimautuu vielä pahemmin...sanotaanko niin, et mä luotan siihen omaan auktori...oma auktoriteetti riittää, et en mä pyydä rehtoria, et tuu nyt selvittäään kun nää on toistensa kraiverissa kiinni koko aika, et en muista et ois kertaakaan ollu sellasta tilannetta et ois oman koulun sisältä mä oisin käyttäny jotain mutta koulukiusaamisessa apuna...Mä koen et jos mä turvaudun rehtoriin, niin sehän polkee mun arvovaltani lokaan ja siitähän mä en luovu koskaan, et kyl mä mielummin ite, meni sit

*mä en luovu koskaan, et kyl mä mielummin ite, meni sit syteen tai sa-
veen...koska ne on kuitenkin niin herkii tilanteita, et jos siihen ottaa ul-
kopuolisen ihmisen, joka ei tajuu pätäkääkään mistä on kyse, niin se
saattaa yhel ainool sanal tai yhdellä ainoolla lauseella tai eleellä, niin se
saattaa mogata koko homman.” O9*

*”otetaan eri osapuolet juttelemaan mun kanssa ja sitte toinen kertoo
ensiks oman versionsa ja toinen kertoo oman versionsa ja sitte koite-
taan muodostaa jonkinlainen silta näiden juttujen välille...mietitään
mikä on se keino, että estetään tää homma ja viimiseks yritetään
paiskata kättä.” O4*

7.5.3 Miten opettajat ovat päätyneet käyttämiinsä keinoihin?

Lisäksi meitä kiinnosti, miten opettajat olivat päätyneet näihin keinoihin. Opettaji-
en vastaukset olivat lähes samanlaisia vaikka muutama opettaja poikkesi yleisestä
linjasta mainitsemalla, että käytetyt menetelmät on yhteisesti sovittuja. Melkein
kaikkien mielestä omaa toimintaa ohjaa eniten oma kokemus tai maalaisjärki. Eräs
opettaja oli sitä mieltä, että yhteisiä keinoja ei voida edes sopia, koska hänen mie-
lestään jokainen opettaja on erilainen ja tilanteet ovat erilaisia. Meitä yllätti opetta-
jien yhdenmukaisuus vastauksissa, joissa he korostivat juuri omaa kokemusta ja
maalaisjärkeä menetelmien valinnassa ja erityisesti se, että yhteisiä toimintamene-
telmiä vieroksuttiin ja sen toimivuus kyseenalaistettiin. Härkösen (2001) mukaan
koulujen tulisikin juuri laatia toimintaohjeet siitä, miten häiriöihin ja ongelmiin puu-
tutaan. Tällainen strategia tulisi kuulua opetussuunnitelmaan. Esimerkkinä tällai-
sesta toimintatavasta Härkönen mainitsee Imatralla Kosken koulussa käyttöönote-
tun varhaisen puuttumisen strategian. Koulun opettajat ovat kokeneet hyväksi
sen, että paperilla on selkeät ohjeet miten ja missä järjestyksessä toimitaan eri
tilanteissa. (Härkönen 2001, 8.) Saattaakin olla, että näissä tutkimissamme kou-
luissa samankaltainen strategia auttaisi opettajia kiusaamisasioiden hoidossa, jos
sille vain annettaisiin mahdollisuus.

7.6 Opettajan pystyvyyden tunne kiusaamisasioiden hoidossa

Kaikki opettajat tuntuivat olevan luottavaisia omiin kykyihinsä ja keinoihinsa. Monet kokivat keinojensa riittäneen tähän saakka, koska he ovat kohdanneet suhteellisen lieviä kiusaamistilanteita. Kukaan ei maininnut haastattelussa mitään kovin vakavia kiusaamistilanteita omassa koulussaan. Monet olivat kuitenkin kuulleet kollegoiltaan vakavampia tilanteita ja jopa opettajaan kohdistuvaa fyysistä väkivaltaa. Tätä silmälläpitäen opettajat olivat sitä mieltä, että keinoja olisi hyvä olla lisää ääritilanteiden varalle. Tällä he tarkoittivat tilanteita, joissa oppilas käy fyysisesti opettajaan kiinni.

Opettaja –lehti on tehnyt opettajan keinojen riittävyttä koskevan kyselyn kahdesti, vuosina 1997 sekä –99. Kysely on tehty opettajille, johtokunnille sekä koululautakunnille. Tutkimuksessa kävi ilmi, että jopa 89% opettajista totesi ettei kiusaamisen estämiseksi ole riittävästi keinoja ja välineitä. Lopullisessa tutkimusnäytteessä oli opettajia mukana 558. (Opettaja –lehti 1999, 8.) Meidän tutkimuksessa tätä asiaa kysyttäessä, saimme hieman erilaisen kuvan asiasta kuten jo aikaisemmin mainitsimme. Tutkimuksemme opettajat olivat hyvin luottavaisia omiin kykyihinsä ja keinojen riittävyteen.

Omassa tutkimuksessamme kaksi opettajaa mainitsee kuitenkin sen, että ongelmalliseksi asian tekee se, että kaikki tilanteet eivät tule opettajan tietoon. Kysyimme heiltä, että miten kiusaamistilanteet tulevat opettajien tietoon. Usein he mainitsivat ulkopuolisten tai muiden oppilaiden tulevan kertomaan. Yllättävän moni opettaja sanoi myös uhrien tulevan itse kertomaan, mutta usein nämä uhrin olivat alemmilla luokkatasoilla, joten heillä ei ole samanlaista kynnystä tulla kertomaan omalle opettajalle asioista kuin vanhemmilla oppilailla. Englantilaisen tutkimuksen mukaan vain puolet ala-aste –ikäisistä oppilaista kokivat voivansa avoimesti kertoa opettajalleen kiusaamisesta (Whitney & Smith 1993, 23). Meidän tutkimuksessa puolet haastatelluista ilmoitti vanhempien ottavan yhteyttä kouluun ja informoivan

opettajia.

Pystyvyyden tunteesta kiusaamisasioiden hoidossa eräs opettaja oli huolissaan opettajan vallan ja auktoriteetin vähenemisestä oppilaan opettajaan kohdistuvassa väkivaltatilanteessa, koska nykyään opettaja ei voi käyttää minkäänlaisia fyysisiä keinoja oppilasta kohtaan. Tämä osaltaan vähentää opettajan mahdollisuuksia puolustautua tällaisissa tilanteissa.

"...oon myös kuullu hirveen paljon kollegoilta eri kouluista oppilaista jotka niinku heti latelee oikeutensa, et mä tiedän et sä et saa koskea muhun ja meidän äiti tulee ja isä tulee ja uhkailut ja muut että tota en nyt mitään fyysistä rangaistusta kouluihin hae, mut et kyl mä myös, on se kyl surku, järkyttävää tänäpäivänä kun ne ongelmat lisääntyvät ihan jatkuvasti, lapsilla on enemmän ja enemmän paha olo, niin sitte, sitte niinku tää opettajan auktoriteetti ja valta ikäänkuin menee samassa suhteessa alaspäin." O8

"...no sanotaan nyt työsuojelun puolella että et opettajan arvostus ja kunnioitus olis sillä tavalla kohdillaan, että kukaan oppilas ei opettajaan kävis käksi. Heikko naisopettaja saattaa olla aika ikävässä tilanteessa jos joku isompi poikaoppilas rupee väkivaltaseks niin sehän ei pärjää ollankaan...meil oli täst keskustelua täst johtokunnassa viime vuonna ja juteltiin jos tässä koulussa alettais vetää sellasta projektia joka tähtäis siihen opettajan aseman parantamiseen tai palauttamiseen." R10

Muutama opettaja otti puheeksi vanhempien tärkeän aseman kiusaamistilanteiden hoidossa. Asioiden hoitaminen on vaikeaa, jos vanhemmat ovat eri aaltopituudella tai vanhemmat eivät suostu hyväksymään ongelman olemassaoloa ja sitä, että oma lapsi on mukana kielteisessä toiminnassa. Tämä johtaa siihen, että tilanne on mahdoton selvittää.

“...mut jos sanotaan et sen selvittäminen on erittäin vaikeeta kun vanhemmat on eri aaltopituudella tai sitte ymmärtää tän asian sitte eritavalla, että, että, että vaikka kuinka, kuinka selvitetään niin ei, ei nähdä sitä. Et se, se on se et, jos vanhemmat ei käsitä sitä ollenkaan niin se on paljon, paljon vaikeempaa.” R3

7.7 Yhteistyö ja eri yhteistyötahot koulussa kiusaamisasioihin puuttumisessa

Halusimme tietää millaista yhteistyötä opettajilla ja koulun henkilökunnalla on kiusaamisasioihin puuttumisessa. Kysyimme myös samaan aiheeseen liittyen sitä, että keiden kaikkien kanssa opettaja on hoitanut kiusaamiseen liittyviä asioita. Yleisesti vastauksissa tuli esille, että opettajien mielestä yhteistyö koulun sisällä toimii hyvin, mutta kysyessämme aikaisemmin haastattelussa opettajien keinoja kiusaamisasioihin puuttumisessa, vain puolet opettajista mainitsi yhteistyön koulun sisällä eräänä käyttämistään keinoista. Tämä antaa sellaisen kuvan, että kouluissa on mahdollisuus yhteistyöhön, mutta sitä eivät kaikki käytä. Nämä kysymykset vahvistavat meidän käsitystämme siitä, että opettajat luottavat omiin keinoihinsa puuttua kiusaamisasioihin.

Koulujen välillä oli havaittavissa jonkinlaista eroa opettajien painotuksissa yhteistyöasiassa. Toisessa koulussa opettajat painottivat ja mainitsivat erikseen hyvän yhteistyön opettajien välillä ja hyvän hengen opettajainhuoneessa. Toisen koulun opettajat eivät olleet sitä mieltä, että yhteistyössä olisi joitakin ongelmia, vaan he eivät korostaneet sitä lainkaan ja eräs opettaja sanoikin, että hän ei ole koskaan käyttänyt ketään muuta opettajaa apuna kiusaamisasioiden hoidossa.

“Meillä on hirveen hyvä porukka opehuoneessa, ja jos tällanen tapaus tulee niin se otetaan esille ja siitä jutellaan...ja sitten muutkin opettajat antaa vinkkejä, miten tässä kannattaa toimia, jos heillä on ollu jos-

kus vastaava tapaus" O2

"Kyl meillä mun mielestä hyvä yhteistyö on...yleinen linja on se et mahdollisimman nopeesti heti pois ne jutut et muuten se on kurja tilanne...ihan mahoton selvittää itse." O1

Kysyessämme opettajilta keiden kaikkien kanssa opettaja on hoitanut koulukiusaamiseen liittyviä asioita, saimme heiltä liiankin yleisiä vastauksia. Luulemme, että he käsittivät kysymyksen väärin siten, että he vastasivat lähinnä siihen, keiden kaikkien kanssa opettajalla on mahdollisuus tehdä yhteistyötä tilanteen sattuessa eikä keiden kaikkien kanssa he todellisuudessa niitä hoitavat. Kahta opettajaa lukuun ottamatta opettajat mainitsivat oppilashuoltoryhmän tärkeimpänä yhteistyötahona. Nämä kaksi opettajaa itse asiassa olivat ainoat, jotka vastasivat kysymyksen mukaisesti ja mainitsivat omat käytäntönsä. Olemme havainnollistaneet opettajien yhteistyön koulun muun henkilökunnan kanssa ja oppilaiden vanhempien kanssa (Liite 2.). Opettajien aktiivisuus on kuvattu sijoittamalla kukin opettaja oman yhteistyöaktiivisuutensa mukaan janalle.

7.8 Opettajankoulutuksen eväät opettajille koulukiusaamisen puuttumiseen

Haastattelemamme opettajat olivat valmistuneet eri vuosikymmeninä 1970-luvulta aina 2000-luvulle. Kahta opettajaa lukuun ottamatta opettajat olivat valmistuneet Helsingistä. Yhteistä kaikille vastauksille oli se, että kukaan ei kokenut saaneensa valmiuksia koulukiusaamisen puuttumiseen. Vuosien aikana opettajankoulutuksessa on tullut mahdolliseksi valita enemmän vapaaehtoisia kursseja sekä erityispedagogiikan opiskelumahdollisuudet ovat parantuneet. Tämän huomaa myös vastauksista, sillä muutama myöhemmin valmistunut opettaja mainitsi juuri vapaaehtoiset kurssit ja erityispedagogiikan ainoiksi aineiksi, jossa koulukiusaamista käsiteltiin jonkin verran.

”Käsiteltiin, mutta aivan liian vähän...muutenkin se on painottunu se opekoulutus hirveesti siihen niinku teoreettiseen juttuun, et siellä ei näitä käytännön tilanteita niinku kiusaamistilanteita...et enemmätki nää kiusaamistilanteet tuli esille näiden harjoitteluiden kautta, et niissä sitte...no erityispedan kurssilla, siellä puhuttiin vähän enemmän ja siten yhdellä maahanmuuttajakurssilla, mutta sekin oli vapaaehtoinen.”
O2

Myös näillä myöhemmin valmistuneilla on opettajankoulutuksessa alettu painottaa maahanmuuttajien lasten asemaa ja kulttuuria koulumaailmassa. Tämä saattaa johtua kasvavasta tarpeesta osata toimia eri kulttuureista tulevien lasten kanssa sekä myöskin siitä, että ongelmia on kohdattu.

”Ne oli etupäässä just tämmösiä, et mä mietin, tämmösiä kun puhuttiin näistä maahanmuuttajaluokista, ni niistä kun siellä oli opettajia kertomassa niistä niiden tavoitteista ja tällasesta ylipäänsä koulunkäynnistä. Varmaan niissä yhteyksissä, mutta ehkä sitä kyl vois olla siellä koulutuksessa lisää...mä luulen, että erityispedagogiikassa enemmän.” O5

Muutama opettaja mainitsi työn lisäksi harjoittelun lähes ainoana keinona oppia toimimaan käytännön koulukiusaamistilanteissa. Muutenkin opettajat kritisoivat koulutuksen teoreettisuutta. Koulukiusaamista käsiteltiin kuitenkin vain silloin jos joku oli kohdannut tilanteita omassa harjoittelupaikassaan tai jotkut tekivät asiasta päättötyötä. Muutamat opettajat mainitsivat lisäksi sen, että opettajaksi opiskelevat tulevat hyvin usein suoraan lukiosta ja siksi heiltä puuttuu elämäkokemusta ja näkemystä eri asioihin.

”En mä ainakaan muista mitään...sanotaan jotain tietysti kun oli tää harjoittelujakso tai sitte nää loppujutut...tällä hetkellä koulutuksessa on suuri ongelma että miten pystyt lähestymään vanhempia jos on

nuori ihminen ja elämäkokemus nolla...et siellä pitäis olla niinku kokenempaa näkemystä ja elämäkokemusta.” R3

”...muistelee sitäki porukkaa mikä sielläki oli niin kyllä se mun mielestä on aika paradoksaalinen tilanne, että, että ihmiset jotka ei niinku elämää oo nähny ollenkaan miltään muulta kantilta kun ne ensin istuu siellä koulussa pulpetin toisella puolella ja sit ne hyppää sinne toiselle puolelle ja sit niitten pitäis olla kasvatusalan ammattilaisia, ni eihän se nyt ihan silleen mee.” O9

Vaikka meillä oli etukäteen tiedossa, että opettajankoulutuksessa on puutteita koulukiusaamisen käsittelyssä, tuli meille silti yllätyksenä se miten vähän todellisuudessa sitä käsitellään ottaen huomioon kuinka paljon asiasta puhutaan ja miten vaikeaa tilanteisiin on puuttua.

7.9 Koulutus koulukiusaamisen hallitsemiseen työpaikalla

Kysyimme onko työpaikalla järjestetty koulutusta kiusaamiseen liittyen. Halusimme selvittää onko joku ulkopuolinen asiantuntija esimerkiksi tullut kertomaan asioista tai onko ollut ulkopuolista kurssitusta. Vastauksista jäi hieman epämääräinen kuva koko asiasta, sillä suurin osa opettajista ei muistanut koulukiusaamista käsittelevää koulutusta olleen. Esimerkiksi toisessa koulussa ne opettajat, jotka mainitsivat joltain koulutuksesta tarkoittivat kaupungin järjestämiä kursseja opettajille, joihin hakeudutaan itse oman kiinnostuksen mukaan.

”No onhan ne tuota näitä kurssejahan on jos joku on hakeutunu. Kaupunki järjestää tätä koulutusta niin paljon, että jos sä haluat mennä, niin sä voit olla joka päivä koko vuoden.” R3

"No, kyllähän sellast tiettyy rohkasua tulee ulkopuoleltakin tän opetuksen muodossa erimerkiksi ja opetusvirastoki myöski jonkin verran pystyy kouluttaan. Ja sitte tota jonki verran on koulutussarjoja tai tämmösiä, joihin ihmiset myös jonkin verran osallistuukin. Just tällasia tai jotain vastaaviakin." R10

Näiden rehtoreiden vastauksista jää hiukan sellainen kuva, että opettajat ovat tässäkin asiassa omillaan. Osallistuminen kursseihin on siis opettajan omalla vastuulla, eikä koululla ole mahdollisuuksia säädellä minkälaisessa koulutuksessa opettajat käyvät vai käyvätkö missään. Omien taitojen sekä tiedon lisääminen riippuu siis opettajan omasta aktiivisuudesta ja toki tässäkin tutkimuksessa aktiivisiakin opettajia on. Toisaalta toinen rehtori mainitsee, että opettajat ovat ottaneet enenevässä määrin osaa kursseille. Mielenkiintoista onkin se, että opettajat eivät mainitse olleensa koulukiusaamista käsittelevillä kursseilla. Muutama opettaja tästä koulusta mainitsee kurssin, joka sivuaa aihetta.

"Kyl meil on ollu tämmösiä siinku ehkä just tämmösiä niinku sosiaalisen ryhmän johtamiseen liittyviä just nimenomaan tämmösiä ryhmädynamiikka-asioita jonkun verran." O6

"Kaikennäkösessä koulutuksessa täs on kyl oltu, mut en mä muista et olis varsinaisesti täst koulukiusaamisesta...meil oli itseasiassa toi tää tota tää Helsingin yliopiston, hän oli niinku tämmönen lehtori sielt oli niinku puhumassa et hän puhu just näist maahanmuuttajien tavoista et se jollaki tavalla liippas aika läheltä tätä kiusaamista..." O5

Vaikka opettajat eivät muista koulutusta koulukiusaamisesta järjestetyn, he tuntuivat kuitenkin tietävän mikä taho sitä järjestää ja miten koulutusta saa.

" On jotain, joo siis kyllä, kyllä ei itseasiassa meidän koulu oo varmaan järjestäny sisällään mitään mut et se et näitä mitä nyt on stadi järjes-

täny ja sit muutamat jotkut järjestöt, jotka nyt sivuu tää, et koulun puolelta on kyl päässy koulutukseen jos on halunnu mennä ja oon mä itseasiassa jossain olluki, mä en nyt vaan muista et mikä se oli.” O9

Mietimme vastauksia lukiessamme, että opettajilla saattaa olla korkea kynnyks ha-
keutua kursseille jo pelkästään käytännön järjestelyjen vuoksi. Opettajien lisäänty-
vä työtaakka ja työuupumus tuskin houkuttelevat heitä lisäämään vapaaehtoisesti
työmääräänsä. Voisikin olla aiheellista helpottaa kursseille osallistumista järjestä-
mällä niitä oman koulun sisällä enemmän.

Jatkokysymyksenä esitimmekin opettajille kysymyksen siitä, haluavatko he koulu-
kiusaamista koskevaa koulutusta lisättävän. Vain yksi opettaja oli sitä mieltä, että
sitä on ollut riittävästi tarjolla ja toinen opettaja kaipasi lisäkoulutusta nimenomaan
opettajankoulutusvaiheeseen. Yleinen vaikutelma vastauksista olikin se, että
akuuttia tarvetta koulutukselle ei koettu, mutta koulutusta pidettiin yleisesti toivot-
tavana ja hienona asiana.

*”Ei se koskaan pahaa tee...tietysti se voi joilleki antaa uusia näkemyk-
siä...mut se tilanne on aina niin ainutlaatuinen, et ei sitä sillälailla pää-
se soveltamaan.” O1*

*”Toivoisin, ehdottomasti. Ainakin se virittää sitä keskustelua sitte
enemmän...kyllä mä toivoisin. Mun mielestä aina tommonen ulkopuo-
linen virike tai tommonen on tervetullutta ihan ehdottomasti.” O2*

Tässäkin kysymyksessä opettajat korostivat kiusaamistilanteen ainutlaatuisuutta,
jolloin jokaiseen tilanteeseen tarvitaan hyvin erilaisia keinoja. Tätä seikkaa on ko-
rostettu opettajien taholta läpi haastatteluiden. Opettajat kokevat, että oma työko-
kemus ja tilannetaidot ovat tärkeimpiä koulukiusaamistilanteiden hoidossa, jonka
vuoksi koulutusta ei ehkä korostetakaan niin paljon.

”En mä henkilökohtaisesti mitenkään sitä tarvii, jokainen tapaus on erilainen.” 07

Mielenkiintoista on tarkastella opettajien vastauksia tämän kysymyksen kohdalla verrattuna heidän vastauksiin kun kysyimme tuntuuko heistä siltä, että heillä on tarpeeksi keinoja tilanteiden hoitoon. Tämän vertailun olemme havainnollistaneet seuraavaan taulukkoon. (Taulukko 2.)

Yleisvaikutelmaltaan vastauksista jäi sellainen kuva, että opettajat eivät olleet miettineet omien keinojensa riittävyyttä tulevaisuudessa. Kaikki opettajat olivat selvinneet tähän asti kaikista koulukiusaamistapauksista, mutta he totesivat, että vaikeita tapauksia ei ole ollut. Kolme opettajaa oli sitä mieltä, että tietyissä ääritilanteissa, esimerkiksi jos oppilas käy opettajaan fyysisesti kiinni, tällä hetkellä käytössä olevat keinot eivät riitä. Kaikki kolme opettajaa toivoivat, että koulutusta järjestettäisiin. Kolme opettajista olivat sitä mieltä, että koulutusta on ollut riittävästi, eivätkä he sitä henkilökohtaisesti kaipaa, mutta kahden vastauksista jäi sellainen mielikuva, että he olivat sitä mieltä, että tulevaisuudessa vaikeampia tapauksia voitulla.

”On ollu onnea kun on tähän asti selvinny...En mä henkilökohtaisesti sitä mitenkään tarvii. Jokainen tapaus on erilainen.” 07

”Toistaiseksi ainakin kyllä. En sano, että kaipaisin sitä. Työ tekijäänsä neuvoo. Siihen okl-vaiheeseen.” 09

Yksi opettaja oli sitä mieltä, että koulutuksesta on hyötyä, mutta epäili, että sitä on vaikea soveltaa käytäntöön. Yhden opettajan vastauksissa oli ristiriitaa, sillä hänen mielestään keinoja oli tarpeeksi käytössä, mutta koulutusta voisi hänen mielestään olla enemmän. Kaksi opettajaa mainitsi, että heidän koulussaan ongelma ei ole ajankohtainen.

TAULUKKO 2. Pystyvyydentunteen ja koulutustarpeen vertailua opettajien vastauksissa.

Tuntuuko sinusta siltä, että käytösasi on tarpeeksi keinoja tilanteiden hoitoon?	Toivoisitko, että koulutusta järjestettäisiin?
<p>"...ääritilanteissa ollaan avuttomia..." R10</p> <p>"...keinot olis hyviä, mutta tällä alueella pystyy selvittämään..." O1</p> <p>"On ollu sellanen olo, että pystyy auttamaan, mutta voi tulla sellainen tilanne, ettei pysty." O2</p> <p>"On ollu riittävästi" O5</p> <p>"No, kyllä must on tuntunu" O6</p> <p>"Jos vanhemmat on eri aaltopituudella, niin se on vaikeeta." "Aina on tiukkoja tilanteita" R3</p> <p>"Ei oo tullu sellasia tilanteita, ettei olis jotenki purkautunu" "Keinoja sais olla enemmän" O4</p> <p>"On ollu onnea, kun on tähän asti selvinny" O7</p> <p>"Ei oo ollu niin vakavii, ettenkö ois kokenu pärjänneeni puhumalla." "Jos oppilas käy fyysisesti kiinni." O8</p> <p>"Toistaseksi ainakin kyllä." O9</p>	<p>"Se on hirmu tärkeä." R10</p> <p>"Ei se koskaan pahaa tee, mutta se tilanne on aina niin ainutlaatuinen, ettei sitä sillälailla pääse soveltaman." O1</p> <p>"Toivoisin." O2</p> <p>"Mutta kyllä sitä vois olla enemmän, mutta se ei oo niin akuuttia meillä." O5</p> <p>"No, must sitä on ollu hyvin riittävästi" O6</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>"En mä henkilökohtaisesti sitä mitenkään tarvii" "Jokainen tapaus on erilainen." O7</p> <p>"Vois olla ihan paikallaan, tai olis ehdottomasti ihan..." O8</p> <p>"En sano, että kaipaisin sitä." "Työ tekijäänsä neuvoo." "Siihen okl-vaiheeseen..." O9</p>

7.10 Koulukiusaamisongelma -liioittelua vai vähättelyä?

Tällä kysymyksellä halusimme saada selville liioitellaanko vai vähätelläänkö opettajien mielestä kiusaamisongelmaa. Kukaan opettaja ei ollut sitä mieltä, että kiusaamista vähätellään mediassa. Opettajien mielestä on hyvä, että asia on esillä yleisessä keskustelussa, mutta tapa millä siitä puhutaan ärsyttää monia opettajia. He mainitsivat juuri sensaatiohakuisuuden ja ylidramatisoinnin sekä kasvatusalan ammatti-ihmisten syyllistämisen ongelmina.

”No ei sitä ainakaan kyllä vähätellä...media kyl syyllistää enemmän meit ammatti-ihmisiä kun koteja, joissa se suurin ongelma...joista se lähtee.” O8

”Lehdistö on kovasti niinku sillai sensaatiohakuista, kouluu syyllistettään vähän liikaaki näistä asioista, toki asioista pitää kertoa ja on hyvä kertoaki.” R10

Haastatteluissa tuli ilmi se opettajia huolestuttava seikka, että kasvatusvastuu siirtyy koko ajan enemmän kodista koululle, jolloin myös koulun syyllistäminen ongelmatilanteissa yleistyy. Muutamat opettajat olivat sitä mieltä, että yleinen keskustelu hieman liioittelee koulukiusaamista, mutta he ovat valmiita hyväksymään sen, jotta asia pysyisi pinnalla ja siitä keskusteltaisiin.

”Tietysti siel on aika dramaattiseen tapaan niistä puhutaan, mut jos se on se keino, et niistä puhutaan, niin on se sitten hyväksyttyä munki puolesta, joskus ylidramatisointia.” O4

”Se on mun mielestä niinku vähän sekäettä...jotenki mä uskoisin, et tämmösissä julkisissa keskusteluissa, mitä mä oon seurannu, niin sitä ei varmaankaan vähätellä, joskus siit kuitenkin tehdään vähän turhaa

numeroo, ja sit ehkä tärkein pointti on se, et miten sitä asiaa käsitellään, et se on hienoo et sitä käsitellään, mut miten sitä käsitellään.”

O6

Vaikka olemme luokitelleet opettajat oman koulunsa kiusaamistilanteen osalta vähättelijöiksi ja realisteiksi, kukaan ei ollut sitä mieltä, että mediassa vähätellään koulukiusaamista.

8 POHDINTA

Tämän pro-gradu –tutkielman kirjallisuuskatsauksessa olemme tarkastelleet koulu maailmaa yhteisenä sekä sen erilaisia kulttuureja. Esittelemme myös kirjallisuudessa esiintyvää koulukiusaamistietoutta; sen yleisyyttä, määrittelyä ja sen ehkäisystrategioita. Varsinaisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien tiedot ja käytännön taidot kiusaamisesta tai sen ennaltaehkäisystä ja hoitamisesta. Lisäksi halusimme selvittää, mistä opettajat taitonsa hankkivat.

Tutkimuksen käytännön toteutus

Tutkimuksessamme käyttämämme teemahaastattelurunko tuntui toimivan yleisesti ottaen hyvin. Tällä tarkoitamme sitä, että kysymysten määrä tuntui olevan sopiva. Kaikkien haastateltavien kohdalla keskustelua syntyi kiitettävästi, joten haastattelutilanteet tuntuivat luontevilta ja vapailta. Toki haastattelut olivat tunnelmiltaan erilaisia; toisten kanssa keskustelu oli luontevampaa kuin toisten. Joidenkin haastateltavien kohdalla äänen sävystä ja äänen painosta saattoi päätellä, että haastateltavalla oli kiire tai että hän oli hermostunut. Joidenkin kysymysten kohdalla huomasimme jälkeenpäin aineistoa lukiessamme, että olisimme voineet hieman tarkentaa, mitä halusimme saada selville. Tarkoitamme tällä sitä, että haastateltavat vastasivat joskus liian yleisellä tasolla. Haastattelut tapahtuivat eri tiloissa eli siinä tilassa, joka sattui olemaan vapaana. Usein se oli kirjasto, mutta muutamassa tapauksessa myös luokkahuone tai kanslia. Joka tapauksessa haastattelutilanteessa ei ollut suurempia häiriöitä eikä mikään vaikeuttanut haastatteluaineiston kuuntelemista tai litteroimista.

Koulun kulttuurit

Kouluyhteisön sekä koulumaailman kulttuurien erityispiirteiden ymmärtäminen on myös hyvin tärkeää, jotta koulussa esille tulevia ongelmia voitaisiin ymmärtää sekä hoitaa tehokkaasti. Kouluyhteisössä on usein hyvin voimakkaat kulttuuriset erityispiirteet, kuten vakiintuneet sosiaaliset roolit, arvot sekä normit. Kouluilla on usein myös vuosien saatossa vakiintuneet toimintatavat, joiden muuttaminen ei ole kovin helppoa. Kaikkien näiden seikkojen ymmärtäminen auttaisi koulun henkilökuntaa toimimaan paremmin koulun arjessa sekä selviytymään ongelmatilanteista. Myöskin oppilaiden olisi mielestämme hyvä oppia ymmärtämään omaa rooliaan koulun kulttuurin sisällä, jotta he ehkä ymmärtäisivät paremmin omaa sekä ryhmän käyttäytymistä. Kodin roolia kasvattajana ei voida edelleenkään väheksyä, vaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä tulisi edelleen lisätä. Omassa tutkimuksessamme opettajat kertoivat vanhempien olevan mukana esimerkiksi juuri koulu-kiusaamisasioissa hyvin vaihtelevasti. Opettajat ottivat usein yhteyttä vanhempiin joko lievien tai vakavampien tilanteiden sattuessa, mutta jokaisella opettajalla tuntui olevan erilainen ”herkkyys” informoida vanhempia.

Suomalaisessa koulukulttuurissa on selkeästi havaittavissa opettajien ylikuormittumista. Omassa tutkimuksessammekin tuli esille se asia, että opettajilla on täysi työ koulun arkiasioiden hoidossa, joten erilaisille kursseille ja koulutuksille on usein vaikea löytää aikaa. Kuten muuallakin työelämässä, niin myös koulumaailmassa, ongelmana ovat kasvava työn vaatimustaso sekä vastaavasti vähentyneet resurssit. Tämä johtaa helposti opettajien väsymiseen työssä. Tosin meidän tutkimuksessamme kukaan haastateltavista ei maininnut uupumusta tai väsymistä työssään. Ristiriitaista onkin se, että koulu on velvollinen takaamaan turvallisen ja mahdollisimman kehittävän oppimisympäristön, mutta ei välttämättä pysty siihen.

Koulukulttuuri saattaa vaikuttaa myös siihen, miten kiusaamisasioihin puututaan ja varsinkin siihen keiden muiden kanssa opettaja tekee yhteistyötä. Jos nykyinen koulukulttuuri arvostaa opettajaa itsenäisenä työntekijänä ja tuomitsee avunpyy-

tämisen muilta opettajilta, ei yhteistyö parane. Ainakin yhdessä haastattelussa kävi ilmi, että apua ei haluta pyytää, koska se vähentää opettajan omaa arvovaltaa. Tällaisissa tapauksissa olisi suotavaa, että yhteistyöstä opettajien kesken tulisi tapa ja siihen kiinnitettäisiin huomiota jo opettajankoulutusvaiheessa. Koulukulttuuria tulisi siis yrittää muuttaa sellaiseksi, että opettajalla on aina mahdollisuus ja pyytää ja saada apua luokan ongelmatilanteisiin yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Ajattelun tulisi muuttua siihen suuntaan, että ei ole vain minun ja sinun oppilaat, vaan meidän oppilaat.

Koulukiusaamisesta puhuttiin koko haastattelun ajan lähinnä kiusatun ja kiusaajan näkökulmasta. Kuitenkin monet tutkimukset ovat osoittaneet, että kiusaaminen on enemmänkin ryhmäilmiö. Koska kiusaamiseen liittyy paljon muitakin osapuolia kuin vain kiusaaja ja kiusattu, tulisi opettajan kiinnittää siihen enemmän huomiota. Oppilaille tulee tehdä selväksi, että kiusaamistilanteen tarkastelu ja peittely osoittaa tietynlaista hyväksyntää koulukiusaamista kohtaan ja on osa kiusaamista. Haastattelemlamme opettajilla yleinen linjaus oli se, että kiusaamistilanteita puretaan kiusatun ja kiusaajan kesken. Jotkut mainitsivat selvittävänsä keitä kiusaamiseen kuului ja muutama sanoi selvittävänsä asioita koko luokan kanssa. Suuntaus oli kuitenkin se, että tilanteessa on aina kiusattu ja kiusaaja ja näiden osapuolten kanssa selvittää asiat joskus vanhempien ollessa mukana. Kukaan ei puhunut kiusaamisen ”hiljaisista hyväksyjistä”, joilla tarkoitamme sivustakatsojia, jotka jättävät kertomatta opettajalle. Opettajat eivät useinkaan maininneet, että kiusaaja on yleensä enemmän kuin yksi, vaikka tutkimustulokset osoittavat, että kiusaaminen on nimen omaan ryhmäilmiö. Jos järjellä ajattelee, niin tuntuu hyvin perustellulta ajatella, että kiusaamiseen kuuluu useampi henkilö, sillä ryhmän merkitys lapsen ja nuoren kehityksessä on keskeistä. Mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä enemmän hänelle merkitsevät muiden, varsinkin kavereiden käsitykset ja asenteet itseä kohtaan. Tämä on osa koulukulttuuria, mutta on asia, joka ei tullut esille opettajien kertomista kiusaamisen puuttumismenetelmistä. Ehkäisymenetelmät kohdistettiin yleensä koko luokkaan ja tärkeää oli suvaitsevaisuuden ja hyvän ilmapiirin kehittäminen luokassa.

Koulukiusaamisen vähentäminen

Koulukiusaamisongelman vähentäminen on ensisijalla turvattaessa oppilaille hyvä oppimisympäristö. Työtä tehdessämme olemme havainneet opettajilla olevan hyvä itseluottamus ongelmatilanteiden hoitoon, mutta mitään erityisiä keinoja he eivät maininneet, vaan näyttivät luottavan omaan kokemukseen ja maalaisjärkeen. Yhteisesti sovittuja menetelmiä koulukiusaamiseen haastateltavien mukaan kouluilla ei ole. Kuitenkin useassa eri lähteessä on mainittu yhteisten toimintatapojen tärkeys poistettaessa koulukiusaamisongelmaa. Ongelmana voi olla kyky tunnistaa kiusaamistilanne tai keinojen vähyys sen hoitamiseksi. Vaikka tutkimuksemme opettajat luottivat omiin keinoihinsa, he toisaalta kaipasivat niitä lisää.

Opettajankoulutus ei mielestämme tarjoa riittävästi keinoja tuleville opettajille kohdata ja selvittää koulukiusaamistilanteita. Kukaan meidän haastateltavistamme ei muistanut opettajankoulutuksessa käsitellyn koulukiusaamista ja hekin olivat sitä mieltä, että sieltä ei saada tarpeeksi valmiuksia ongelmatilanteiden hoitoon. Poikkeuksena on kuitenkin opiskelijoiden harjoittelujaksolla mahdollisesti kohdatut ongelmatilanteet, joita saatettiin myöhemmin käsitellä. Tietoutta saattoi lisätä myös joidenkin opiskelijoiden opinnäytetyöt koulukiusaamisesta. Haastattelemamme opettajat kaipasivatkin enemmän tietoa juuri opiskeluajaksi. Tuntuu olevan niin, että suomalaisessa luokanopettajankoulutuksessa opiskelija saa vain vähän valmiuksia kiusaamistilanteiden tunnistamiseen ja puuttumiseen. Opiskelun aikana tutustutaan koulukiusaamiseen vain muutaman kurssin puitteissa opetusharjoittelun lisäksi.

Vaikka joissakin kouluissa onkin olemassa mittavat strategiat kiusaamisongelman ehkäisemiseksi, usein käytännön toteutus saattaa jäädä vähäiseksi. Koulun koko henkilökunnan tulisi olla valmis käyttämään tarpeeksi aikaa sekä resursseja, jotta ehkäisemisstrategiat saataisiin käytännössä toimimaan. Lisäksi tämä vaatii jokaiselta opettajalta henkilökohtaista panostusta asiaan ja sitoutumista yhteisten sääntöjen noudattamiseen. Omassa tutkimuksessamme opettajat kertoivat käyttävänsä

keskustelua yleisimpänä keinona ehkäistä ja selvittää koulukiusaamisongelmaa. Yhteistyöstä koulun sisällä kysyttäessä melkein kaikki mainitsivat oppilashuoltoryhmän, mutta hieman epäselväksi jäi se, kuinka paljon he todellisuudessa käyttävät oppilashuoltoryhmää apuna. Kaikki opettajat sanoivat, että ilmapiiri henkilökunnan kesken oli hyvä ja apua oli helppo hakea ja saada. Kysymys on taas siitä, kuka haluaa tukeutua muihin opettajiin tai koulun muuhun henkilökuntaan ja kuka haluaa hoitaa asian itse.

Ideaali tilanne olisi ollut tutkimusta aloittaessamme se, että meillä olisi ollut käytössämme tarkat tiedot tutkimuskohteenamme olevien koulujen todellisesta koulukiusaamisen yleisyydestä. Se olisi ollut mielenkiintoista siksi, koska aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että sellaisissa kouluissa, joissa esiintyy paljon koulukiusaamista, se myöskin tunnistetaan herkemmin ja siihen puututaan nopeammin. Jatkotutkimuksena voisikin olla se, että kartoitetaan kyselylomakkeella näiden kahden koulun todellinen koulukiusaamistilanne ja verrataan siitä saatuja tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin, eli selvitetään kuinka hyvin opettajat ovat todellisuudessa tietoisia koulukiusaamistilanteen yleisyydestä omassa koulussaan.

Muutosehdotuksia

On varmasti hyvin haastavaa saada koulut ymmärtämään erilaisten koulukiusaamisen ehkäisy- ja puuttumisstrategioiden välttämättömyyden, jotta todella jotakin voidaan saada aikaan. Strategian tulisi olla kaikilla opettajilla hyväksytty ja omaksumattu, jotta se onnistuisi. Parasta olisikin, jos jokainen opettaja olisi sen suunnittelussa mukana. Julkisuudessa tai opettajapiireissä voisikin olla esillä enemmän erilaisia toimintamalleja, joiden pohjalta kukin koulu voisi kehittää omansa. Jos kuitenkin opettajien mielestä koulukiusaaminen on oman koulun kohdalta hyvin vähäistä ja opettaja luottaa omiin kykyihinsä hoitaa erilaisia ongelmatilanteita, on uusien toimintatapojen suunnittelu ja omaksuminen kovan työn takana eikä ehkä onnistukaan. Muutokselle paras alulle paneva voima on varmasti tarve. Jos tarvetta ei siis katsota olevan, ei tapahdu muutosta eikä sitä kautta kehitystä. Luulem-

me, että tässä piilee ongelma, varsinkin tutkimuksemme kohteissa olevissa kouluissa, joissa yleisesti ongelmia saattaa olla kaupunginosan luonteen ja sijainnin kannalta vähäisempi kuin jossakin muualla. Tärkeää olisi siis kartoittaa koulun tilanne koulukiusaamisen suhteen. Hyvin toteutettu tutkimus voi antaa luotettavaa tietoa todellisesta tilanteesta.

Koulukiusaamisen kartoittamiseen tarvittava oikeanlainen kyselylomake vaatii opettajalta paljon. Olemme tämän työmme alkuvaiheessa selvittäneet sitä, että koulukiusaamisen yleisyys riippuu siitä, mitä koulukiusaamisella tarkoitetaan. Oppilaan on tiedettävä kyselyssä mitä sillä tarkoitetaan ja mikä on juuri koulukiusaamista. Voisikin olla yksi kehittämisen paikka kehittää yksi kaikkien Suomen koulujen saatavilla oleva kyselylomake, jota koulu voi käyttää. Näin välttyttäisiin virheellisiltä tuloksilta, joka johtuisi lähinnä huonosti tai väärin laaditusta kyselylomakkeesta. Tällaista yleistä lomaketta ei ole tullut ainakaan meidän eteemme tai edes tietoomme.

Koulut ovat sitoutuneet takaamaan koulun fyysisen ja sosiaalisen ympäristön turvallisuuden. Koulukiusaamisen vähättely ja suhtautuminen välinpitämättömästi rikkoo tätä tavoitetta. Koulukiusaaminen on kouluyhteisön ja kotien ongelma, mutta ennen kaikkea se on sen yksilön ongelma, johon kielteinen käyttäytyminen kohdistuu. Koska ihmiset ovat erilaisia, ei voida sanoa, mitä koulukiusaaminen loppujen lopuksi aiheuttaa. Nuorten palstojen kertomukset koulukiusaamisesta joissakin tapauksissa osoittavat, että koulukiusatun koko loppuelämä voi kulua traumojen selvittelyyn. Vaikka kouluilla on vastuu kasvatuksesta, unohdetaan liian usein kotien vastuu kasvatuksessa. Kehittämällä entisestään yhteistyötä, saatettaisiin joitakin asioita saada paremmaksi. Yhteistyöhön tulisi ehdottomasti liittyä molempipuolinen kunnioitus ja koulun tai vanhempien ainainen syyllistäminen lopettaa. Opettajat mainitsivatkin meille, että yhteistyö heidän ja vanhempien välillä oli pääasiassa hyvää. Omassa tutkimuksessamme opettajat korostivat juuri heihin kohdistuvan syyllistämisen lisääntyneen erityisesti mediassa ja yleisessä keskustelussa. Tämä saattaa johtua siitä, että kasvatusvastuu on siirtynyt yhä enemmän kouluille.

Opettajat eivät kuitenkaan vastustaneet, että asiasta puhutaan, sillä he olivat sitä mieltä, että asian säilyminen julkisessa keskustelussa edistää tietoisuutta ongelmasta. Opettajat eivät kuitenkaan pitäneet siitä, miten asiasta puhutaan.

LÄHTEET

Aho, S. 1997. Kiusaaminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine. Minä ja muut. Helsinki: Otava, 226-246.

Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Opetushallitus. Painorauma Oy.

Ahonen-Eerikäinen, H. & Salomäki, U. 2000. Koulun arki vaatii pelisäännöt. Helsingin Sanomat. 10.9.2000. Vieraskynä. A5.

Brunell, V. & Kupari, P. 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Kirjassa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1994. Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. SAGE Publications. Inc. Thousand Oaks. California, 1-17.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. Painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. 1. Painos. Tampere: Tammer-Paino Oy, 99-116.

Hamarus, P. 1998. Älä Kiusaa mua!: Miten tunnistan ja estän koulukiusaamisen. Länsi-Suomen lääninhallitus. Sivistysosasto.

Helminen, M. 2001. Sovittelutoiminta parantaa koulun ilmapiiriä –sosiaalinen kanssakäyminen osaksi opetusta. Promo 17. Terveystieteiden edistämisen keskus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Kyrri Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hoikkala, T. 1989. Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen. Helsinki: Painokaari Oy.

Hänninen, P. 2001. Via Nova. Etelä-Suomen lääninhallituksen tiedotuslehti. Koulun tartuttava ongelmiin nopeasti. Saatavilla myös Internetmuodossa www.intermin.fi/eslh/.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., Rimpelä, A. 1998. Koulukiusaaminen, masentuneisuus ja itsetuhoajatukset. Suomen lääkäri-lehti. 24/98 vsk 53:2543-2549.

Kannas, L. & Brunell, V. 2000. Elevernas subjektiva livskvalitet i skolan. Teoksessa L. Kannas & V. Brunell (toim.) Subjektiv hälsa, hälsovaror och skoltrivsel. Jämförelse mellan svensk- och finskspråkiga elever 1994-1998. Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja. Folkhälsan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino ja ER-Paino OY, 137-161.

Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A., & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki: Haka-paino Oy, 131-149.

Kansanen, A. 1991. Koulu yhteisön kulttuuri kehittämishaasteena. Teoksessa Kehittyvä koulu yhteisö. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 83-91.

Kivistö, K. & Vaherva, T. 1981. Kasvatustieteologia. Jyväskylä: Gummerus.

Kivivuori, J. 1999. Opettajien uhrikokemukset Helsingin suomenkielisissä kouluissa. Teoksessa Mä teen mitä mä haluan. Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997-1998. Helsingin kaupungin tietokeskus: Tutkimuksia 1999:3. Helsinki: Hankintakeskus.

Koivuniemi, M. 2001. Kouluovittelun haasteet. Promo 17. Terveystieteiden tutkimuskeskus.

Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallistieteiden tutkimuskeskuksen tutkimus- ja kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 18. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Koulukiusaaminen: Raportti Opetushallituksen koulukiusaamista koskevan palvelun puhelimen toiminnasta 21.9.-30. 9. 1993. Helsinki: Opetushallitus.

Koulukiusaamista koskeva selvitysmiehen raportti. 1993. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993:32. Helsinki: Yliopistopaino.

Koulusäädökset. 1989. Lakikokoelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Koulusäädökset. 1999. Lakikokoelma. Helsinki: Oy Edita Ab.

Kouluterveyskysely 1999 - Valtakunnalliset tulokset. Saatavilla www-muodossa: <http://www.stakes.fi/kouluterveys/1999/kiusaaminen99.htm>>.8.12.2000.

Kvale, S. 1996. Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing.

Thousand Oaks. California: SAGE Publications, Inc.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 1-12.

Laaksola, H. 1999. Koululautakuntien jäsenet tiukkoina -Kiusaamisen estoon lisää resursseja. *Opettaja*. 48/99, 8-10.

Lahdenperä, P. & Sahlin, B. 1994. Syrjinnästä kaveruuteen. Työtapa oppilaiden asenteiden ja vuorovaikutussuhteiden kehittämiseksi. Kokkola: Keski-Pohjanmaan Kirjapaino Oy.

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO:n koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 109-130.

Limper, R. 2000. Cooperation Between Parents, Teachers, and School Boards to Prevent Bullying in Education: An Overview of Work Done in the Netherlands. *Aggressive Behavior*. 26:125-134.

Lindström, A. 1996. Toisen ihmisen huomioon ottaminen. Teoksessa K. Aho (toim.) Tavattomasti tapoja. Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 9-14.

Lindström, A. 2000. Yhteinen vastuu vähentää koulukiusaamista Helsingin Sanomat. 28.9.2000. Mieli-pide. A5.

Ljungström, K. 1999. Mobbing i skolan. Ett kompendium om mobbing samt om mobbing behandling enligt Farstametoden. Stockholm: Ordskällan/Pedaktiv. Suom.

Ahtiainen, E. Mobbaus koulussa: Käsikirja mobbauksesta ja sen selvittämisestä Farsta-menetelmällä. Kauniainen: Jessica Lerche.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Mannonen, P. 2001. Pieni % pienistä = liikaa. Promo 12. Terveyden edistämisen keskus.

Metsämuuronen, J. 2000. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia – sarja 1. V•ru: Jaabes O•.

Mäkelä, K. 1994. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Yliopistopaino, 154-169.

Olweus, D.1992. Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Otava.

O´Moore, M. 2000. Critical Issues for Teacher training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. Aggressive Behavior. 26: 99-111.

Peltonen, H. 1994. Terveyttä ja turvallisuutta edistävä koulu. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 66-83.

Peltonen, H. 2000. Koulutyön tavoitteet. Kirjassa P. Terho, E. L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pitkänen (toim.) Kouluterveydenhuolto. DUODECIM. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 22-31.

Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus 1996. Helsinki: Edita OY.

Pietikäinen, M. & Ala-Laurila, E-L. 2000. Oppilashuoltotyö. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pitkänen (toim.) Kouluterveydenhuolto. DUODECIM. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy, 204-207.

Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Weilin+Göös.

Pitkänen S. & Rouvinen, P. 1999. Kiusaaminen tapetilla. Tutkimus 11-15 – vuotiaiden koulukiusaamisesta ja sen yhteydestä koettuun terveyteen. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.

Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja. Keuruu: Otava.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. 2. Painos. Juva: WSOY.

Salminen, J. 1987. Didaktiikka. Kirjassa A. Antikainen & P. Nuutinen (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. 4. Painos. Helsinki. Yliopistopaino.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-paino Oy.

Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R. & Rawson, L. 1993. Bullying: teachers' views and school effects. 19:301-321.

Takala, T. 1991. Johdanto. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY, 9-17.

Terho, P. 2000. Kouluterveydenhuollon historiaa. Teoksessa P. Terho, E. L. Ala-

- Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pitkänen (toim.) Kouluterveydenhuolto. DUODECIM. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 16-21.
- Tirri, K. 1998. Koulu moraalisen yhteisönä. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 187.
- Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekkäs tyttö. Ääni, sukuuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Tammer-Paino Oy, 135-158.
- Tossavainen, K., Vartiainen, E. & Paavola, M. 1995. Euroopan Terveet koulut ohjelman toimintatutkimus osana terveystieteiden kehittämistä Suomessa. Teoksessa L. Kannas, M. Poskiparta, J. Tynjälä, R. Pötsönen & R. Välimaa (toim.) Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 1996: 33: 71-79. Supplementti: Terveystieteiden tutkimuksen vuosikirja 1995. 33. Vuosikerta. Sosiaalilääketieteen yhdistys ry.
- Tuomi, M. T. 2001. Ihmisarvo oppimisympäristössä. Lyhennelmä opettajille. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 10. Saatavana www-muodossa <URL:<http://www.jyu.fi/ktl/lyhytt010.HTM>. 21.8.2001.
- Turunen, M-M. 2001. Promo 12. Koulussa toimittava ennen kuin puukot ja nyrkit heiluvat. Terveystieteiden edistämisen keskus.
- Turvatyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 20:2000. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tyrväinen, H. 2001. Promo 17. Terveystieteiden edistäminen koulun arjessa. Euroopan Terveet Koulut –ohjelman käytäntöjä. Terveystieteiden edistämisen keskus.
- Veijola, E. 2001. Promo 12. EU:n asiantuntijaryhmä suosittaa opettajankoulutuksen kehittämistä. Terveystieteiden edistämisen keskus.

Viinikainen, H. 1997. Suvaitsevaisuus koulussa. Oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet ja koulukiusaaminen ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro -gradu-tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <URL:docuweb.jyu.fi/iisg\210.con/210.gif\2.jpg 7.11.2000.

Whitney, I. & Smith, P-K. 1993. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. 35:3-25.

TAULUKKO 1. Koulukiusaamisen ehkäisystrategiat ja niiden erityispiirteet

	Olweus ¹⁾	Pikas ²⁾	Ljungström ³⁾	Rönkä ⁴⁾	Roland ⁵⁾	Tattum ja Herbert ⁶⁾
Intervention kohde	Koulu, opettaja ja henkilökunta	Opettaja ja oppilas	Koulu ja työryhmä	Koulun ja kodin yhteistyö	Koti, koulu, oppilaat ja näiden yhteistyö	Opettaja, vanhemmat, kouluhallinto
Lähtökohta	Kiusaamisongelman tiedostaminen ja havaitseminen	Saada selville kuka tai ketkä kiusaavat	Kiusaamisen vastaisen työryhmän perustaminen	Puuttuminen heti kiusaamistilanteeseen Vanhempien tutustuminen toisiinsa ja koulun menettely tapoihin	Kouluuyhteisön väkivallattomuuden edistäminen Koulun henkilökunnan yhteinen suunnittelu-päivä	Antaa ohjeet koululle ja kodeille kiusaamistapausten käsittelyyn
Miten vaikutetaan?	Kehittämällä koulu-, luokka- ja yksilötason toimintoja esim. viihtyvyys, säännöt ja roolileikit	Käyttämällä Pikasin keskustelumenetelmää, jolla pyritään vaikuttamaan asenteisiin	Työryhmä päättää, miten asiaa käsitellään Tieto vanhemmille Keskustelu (malli kehitetty Pikasin menetelmän pohjalta)	Yleinen keskustelu aiheesta kotona ja koulussa Tukioppilastoiminta Lisätään lasten ja vanhempien yhteisiä hetkiä	Tukioppilajärjestelmä Opetus: kirjoittaminen, roolileikit aiheesta Keskustelut vanhempien kanssa	Ohjeet kouluille Selvitetään koulun menettelytavat Opetussuunnitelma Yhteishengen korostaminen ja toisen huomioon ottaminen
Tavoite	Vähentää ja poistaa kiusaamistilanteita Luoda hyviä kaveruussuhteita	Saada kiusatut ja kiusaajat sopimaan asiasta ja tekemään asialle jotakin	Lopettaa kiusaamistilanne	Vaikuttaa päättäjiin uuden perhepolitiikan kehittämiseksi	Kiusaamisen ehkäiseminen vahvistamalla myönteisiä normeja ja käyttäytymistapoja	Selkeät ohjeet koulujen hallinnolle kehittää jokaiseen kouluun omat tavat käsitellä kiusaamista Ympäristö ja valvonta luotava kiusaamista vähentäväksi

1) Olweus, D. 1992.

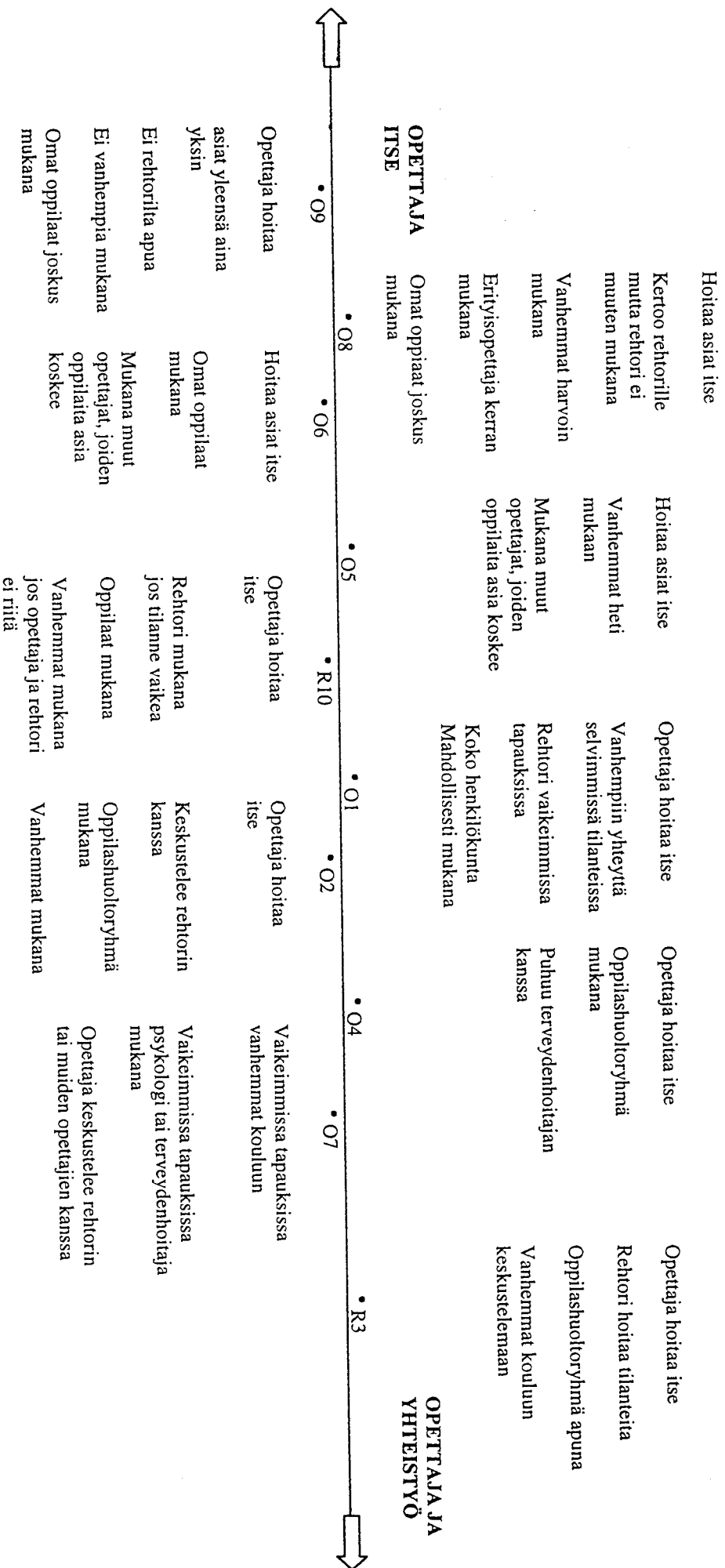
2) Pikas, A. 1990.

3) Ljungström, K. 1999.

4) Hamarus, P. 1998.

5) Roland, E. 1984.

6) Penttilä, E. 1994.



KUVIO 2. Opettajien yhteistyötahot kiusaamiseen puuttumisessa.