

**”KIUSAAMISEN LOPETTAMISEEN
VAIKUTTAVAT ENITEN
KOULUKAVERIT”**

Koulukiusaamiseen puuttuminen seitsemäsluokkalaisten
näkökulmasta

Taina Konttinen
Pro gradu – tutkielma
Sosiaalityö
Yhteiskuntatieteiden
ja filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2010

TIIVISTELMÄ

”KIUSAAMISEN LOPETTAMISEEN VAIKUTTAVAT ENITEN KOULUKAVERIT” Koulukiusaamiseen puuttuminen seitsemäluokkalaisten näkökulmasta. Taina Konttinen. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto. Ohjaaja: Marjo Kuronen. Syksy 2010. 98 sivua + 3 liitettä.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin seitsemäluokkalaisten oppilaiden ajatuksia koulukiusaamiseen puuttumisesta. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville mitä tapahtuu onnistuneessa ja toisaalta epäonnistuneessa koulukiusaamiseen puuttumisessa ja ketkä kiusaamiseen puuttuvat. Tutkimuksen avulla tahdottiin antaa oppilaille mahdollisuus kertoa koulukiusaamiseen puuttumisesta heidän omista näkökulmistaan.

Tutkimus oli kvalitatiivinen. Tutkimuksen aineisto koostui tutkimuskunnan 49 seitsemäluokkalaisten oppilaan eläytymismenetelmäkirjoitelmista sekä neljästä (4) teemahaastattelusta. Eläytymismenetelmäkirjoitelmat koskivat onnistuneita ja epäonnistuneita koulukiusaamiseen puuttumisia. Teemahaastattelut toteutettiin kirjoitelmista nostettujen teemojen pohjalta. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla.

Tulokset osoittivat, että koulukiusaamisen onnistuneet ja epäonnistuneet puuttumiset rakentuvat hyvin samankaltaisista tekijöistä. Koulun aikuisten ja oppilaiden vanhempien rooli nähtiin tärkeäksi, muttei kuitenkaan ratkaisevaksi kiusaamiseen puuttumisessa. Toisinaan aikuisten kykyjä ja motivaatiota puuttua kiusaamiseen epäiltiin. Sen sijaan sekä kiusattujen että kiusaavien oppilaiden kavereilla ja heidän suhtautumisellaan kiusaamiseen nähtiin olevan paljon vaikutusta. Myös kiusattujen oppilaiden luonteenpiirteillä ja fyysisellä olemuksella oli erittäin paljon vaikutusta kiusaamisen loppumiseen. Jos kiusatun oppilaan itsetuntoa saatiin vahvistettua tai hän kasvoi fyysisesti, saatiin kiusaaminen useimmiten loppumaan. Toisaalta vastaajat näkivät oppilaiden luonteenpiirteiden muuttamisen vaikeaksi tehtäväksi. Tulosten perusteella on oppilaiden luonteesta kiinni, joutuuko kiusatuksi vai ei, ja kiusattujen tulee hankkia koulusta itselleen kavereita sekä olla ärsyttämättä kiusaajia.

Kiusaamiseen puuttumisessa käytettiin vastaajien mukaan erilaisia menetelmiä, joiden vaikutukset olivat ristiriitaisia. Joskus yksittäinen ratkaisukeino kuten keskustelu tai rangaistukset toimivat, ja joskus taas menetelmillä ei ollut positiivista vaikutusta kiusaamisen loppumiseen. Epäonnistuneeseen puuttumiseen johtivat erityisesti uhkaavat ja pelottelevat puheet sekä kaverisuhteisiin pakottaminen. Epäonnistuessaan puuttuminen saattoi johtaa kiusaamisen pahenemiseen.

Haastatteluista saatujen tulosten mukaan kiusaaminen voi loppua, mikäli puuttumiseen panostetaan. Erityinen rooli oli vastaajien mukaan Kiva koulu – ohjelmalla ja Kivaryhmällä, joiden puuttuminen nähtiin kuitenkin useimmiten epäonnistuneena. Kiusattujen oppilaiden luonteen vaikutus uuteen kaveriporukkaan liittymisessä oli myös ratkaisevaa. Erityisen tärkeää kiusaamiseen puuttumisessa ja uusien kavereiden hankkimisessa oli ryhmäyttäminen ja yhteenkuuluvuuteen panostaminen. Kiusaajien rankaisemilla sen sijaan ei nähty saatavan aikaan kiusaamisen loppumista, sillä rangaistukset leimasivat kiusaajia.

Avainsanat: eläytymismenetelmä, koulukiusaaminen, interventio, osallisuus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 KOULU TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ	6
2.1 Koulu yhteiskunnallisena vaikuttajana	6
2.1.1 Koulun kulttuuriset erityispiirteet	6
2.1.2 Koulu arvokasvattajana	8
2.2 Koulu sosiaalisen vuorovaikutuksen areenana	10
2.2.1 Vertaissuhteiden merkitys	10
2.2.2 Oppijoiden yhteisö	12
2.3 Lapsinäkökulma koulun arjessa	14
2.3.1 Mitä osallisuus on?	14
2.3.2 Oppilaiden osallisuus koulussa	15
3 MITÄ KIUSAAMINEN ON?	18
3.1 Koulukiusaamisen määritelmä	18
3.2 Kiusaamisen yleisyys	20
3.3 Kiusaamisen seuraukset	22
3.4 Kiusaaminen ryhmäilmionä	23
4 KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN	27
4.1 Kiusaamiseen puuttumisen lähtökohdat	27
4.2 Koulu- ja luokkatason toimenpiteet	30
4.3 Yksilötason toimenpiteet	33
5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	36
6.1 Kohti lasten ja nuorten käsitysten tutkimista	36
6.2 Aineiston hankinta	39
6.2.1 Eläytymismenetelmäkirjoitelmat	39
6.2.2 Teemahaastattelut	42
6.3 Aineiston analysointi	46
6.4 Tutkimuksen eettisyys	49
6.5 Tutkimuksen luotettavuus	53
7 KETKÄ KIUSAAMISEEN PUUTTUVAT?	56
7.1 ”Aikuiset koululla puuttuu, muttei se ole ratkaisevaa”	56
7.2 ”Vanhemmillakin on jokin rooli”	59
7.3 ”Mutta kaverien rooli on ratkaisevin”	61
7.4 ”Kyllä kiusaajien ja kiusattujen käytökselläkin on vaikutusta”	63
8 MITEN KIUSAAMISEEN VOIDAAN PUUTTUA?	67
8.1 ”Yleensä vaan keskustellaan”	67
8.2 ”Puuttumisella on monenlaisia vaikutuksia”	71
9 ONKO KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN OIKEASTI MAHDOLLISTA?	73
9.1 ”No voi se kiusaaminen loppuaki”	73
9.2 ”On se joku Kiva koulu”	75

9.3 ”Kyllä se siitä kiusatusta on kiinni”	78
9.4 ”Rangaistukset ei ainakaan tehoa ja niistä saa vaan leiman”	80
10 JOHTOPÄÄTÖKSET	82
LÄHTEET	91
LIITE 1 Kehyskertomukset	99
LIITE 2 Saate	100
LIITE 3 Teemahaastattelurunko	101

1 JOHDANTO

Suomalaisessa yhteiskunnassa on käyty viime vuosina vilkkaasti keskustelua lasten syrjäytymisestä, pahoinvoinnista, päihteiden ja huumeiden käytöstä, alkeellisten sosiaalisten taitojen puutteesta, kouluviihtymättömyydestä ja masentuneisuudesta sekä lastensuojelun ja mielenterveyspalvelujen lisääntyneestä tarpeesta. Alaikäisten traaginen ja järjetön väkivalta äärimmäisenä pahoinvoinnin ilmentymänä herättää syventyvää huolta. (Bardy 2001, 13-14.)

Lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvät asiat koetaan yhteiskunnallisesti tärkeiksi ja koulu luontevaksi foorumiksi niiden käsittelyssä. Nykyajan lasten elämässä koulu koetaan kodin lisäksi tärkeänä lapsuuden nykyaikaisten puitteiden rakentamisessa ja muodostamisessa. (Edwards 2002, 1.) Viime vuosina koulun merkitys oppilaiden kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa on edelleen korostunut. Koululla on tärkeä merkitys ihmisten kohtaamisen, vuorovaikutuksen sekä oppimisen paikkana. Suomalaiset koululaiset ovat menestyneet monien oppiaineiden osalta hyvin kansainvälisissä koulusaavutustutkimuksissa, mutta sosiaalisessa ilmapiirissä, yhteisöllisyydessä ja viihtyvyydessä on paljon toivomisen varaa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 34, 36.)

Sosiaaliseen ilmapiiriin, yhteisöllisyyteen sekä viihtyvyyteen vaikuttaa huomattavasti koulukiusaaminen, joka on yleinen ongelma koulujen arjessa (Karhunen 2008, 173). Vaikka kiusaamista kouluissa on tapahtunut jo kauan aikaa, alettiin ilmiötä järjestelmällisesti tutkia vasta 1970-luvun alussa. Ensimmäisenä koulukiusaamista alkoi tutkia psykologian professori Dan Olweus Ruotsissa ja Norjassa. 1980-luvulla tutkijat muissakin maissa havahtuivat koulukiusaamiseen ja sen tutkimiseen. (Olweus 1992, 11.) Suomalaisessa yhteiskunnassa koulukiusaamisesta on keskusteltu vilkkaasti koko viimeksi kuluneen vuosikymmenen ajan (Salmivalli 2003, 14).

Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta keskustellaan mediassa lähes päivittäin. Lisäksi Suomessa on meneillään erilaisia projekteja, kuten Turun yliopistossa kehitetty Kiva koulu – ohjelma, joka on tarkoitettu perusopetusta antavien koulujen käyttöön. Ohjelman tavoitteena on sitouttaa koko koulu yhteisö kiusaamisen vastaiseen työhön. (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008, 9.)

Koska kiusaaminen on yleinen ongelma myös Suomessa, joutuu jokainen koulussa työskentelevä aikuinen kohtaamaan kiusaamista. Aikuisten velvollisuus onkin puuttua kiusaamiseen. (Salmivalli 2002, 94.) Ongelma kuitenkin on, miten kiusaamiseen pystytään tehokkaimmin puuttumaan. Kansainvälisesti ja myös Suomessa on tutkittu erilaisten interventio-ohjelmien tehokkuutta koulukiusaamiseen puuttumiseen. Yleisesti tunnetut, koulu-, luokka- ja yksilötason interventiot näyttävät Salmivallin (2003, 122) mukaan vähentävän koulukiusaamista. Toisaalta varsinkin koululaisten oma ääni on jäänyt kuulumattomiin tutkimuksissa, eikä tiedetä, miten koulukiusaamiseen tulisi koululaisten omasta mielestä puuttua. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin antaa oppilaille itselleen ääni ja kuulla heidän ajatuksiaan koulukiusaamiseen puuttumisesta.

Oma kiinnostukseni koulukiusaamista ja siihen puuttumista kohtaan heräsi työskennellessäni koulukuraattorina. Joudun valitettavasti lähes päivittäin selvittelemään kiusaamistapahtumia. Usein jään miettimään sitä, miten oppilaat ovat kokeneet kiusaamiseen puuttumisen sekä kiusaamistilanteiden selvittelyn ja jääkö oppilaiden oma osallisuus interventio-ohjelmien suunnittelussa ja toteuttamisessa huomioimatta? Vaikka koulukiusaamisesta puhutaan paljon sekä kouluissa että mediassa, ovat koulukiusaamiseen puuttumisen konkreettiset toimet jääneet kuitenkin muun keskustelun alle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, miten koulukiusaamiseen voitaisiin koululaisten itsensä mielestä parhaiten puuttua.

Tarkastelen tutkimusraportissani aluksi koulua toimintaympäristönä ja sen yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Lisäksi olen kiinnostunut sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä lapsinäkökulmasta koulun arjessa. Tarkastelen aiemman tutkimuksen pohjalta myös kiusaamista sekä kiusaamiseen puuttumista. Aiempaan tutkimukseen tehdyn katsauksen jälkeen kuvaan oman tutkimukseni etenemistä sekä tarkastelen lasten ja nuorten käsitysten tutkimista. Lopuksi esittelen oman tutkimukseni tulokset ja teen johtopäätöksiä tuloksistani.

2 KOULU TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

2.1 Koulu yhteiskunnallisena vaikuttajana

2.1.1 Koulun kulttuuriset erityispiirteet

Koska kiusaaminen tapahtuu usein koulussa, on luontevaa tarkastella koulua yhteisönä, jossa oppilaat viettävät paljon aikaa. Instituutiona koulu tavoittaaakin kokonaisen ikäluokan sekä kaikki lapsiperheet, joten koulun kautta on mahdollista vaikuttaa huomattavan suuriin kansalaisryhmiin. Vaikka koulu ei ole ainoa keino ratkaista yhteiskunnallisia ongelmia tai vaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen, sillä on asemansa vuoksi mahdollisuus sekä velvollisuus olla mukana uudistamassa yhteiskuntaa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 25.) Laineen (2000, 14) mukaan lähtökohtana tulee olla koulun tarkasteleminen yhteiskunnallisena instituutiona, joka välittää yhteiskuntaan sosiaalistavaa, sopeuttavaa ja kontrolloivaa sekä myös tuottavaa ja organisoivaa rationaliteettia.

Yhteiskunnan sosiaalinen eriytyminen sekä moniarvoistuminen ovat muuttaneet koulun tehtävää. Myös perhepiirissä kasvuympäristö on muuttunut tavalla, joka on lisännyt oppilaiden välisiä eroja. Toisaalta kodeissa on enemmän taloudellista vaurautta kuin ennen ja lapsilla mahdollisuuksia monipuoliseen harrastustoimintaan. Toisaalta turvallisten aikuisten määrä ja läsnäolo on lasten elämänpiirissä vähentynyt. Aikuissuhteiden vähentymiseen ovat vaikuttaneet myös pienentyneet perhekööt, ohentuneet sukulaisverkostot, lisääntyneet avioerot sekä koulujen suurentuneet ryhmäkoot. (Launonen & Pulkkinen 2004, 31.)

Yhteiskunnan sosiaalinen eriytyminen sekä moniarvoistuminen ovat muuttaneet myös koulun tehtävää. Sosiokulttuurisen hajoamisen keskellä koululla on ainutkertainen mahdollisuus toimia yhteisöllisyyden luoja. Koululla voidaan nähdä olevan sosiaalipedagoginen tehtävä, jonka ytimessä on näkemys siitä, että yhteiskunnallisia ongelmia on mahdollista ratkaista pedagogisin ja kasvatuksellisin keinoin. (Launonen & Pulkkinen 2004, 36.)

Koulun kulttuurilla on tärkeä merkitys sekä yhteiskunnan että koulun arjen sujumisen kannalta. Huttunen (2002, 125) toteaa, että perinteisen antropologisen ajattelutavan mukaan kulttuurilla on valtaa ihmisiin, sillä kulttuuri ohjaa ihmisiä, sitä mitä he ajattelevat ja miten

he toimivat sekä millaisen yhteiskunnan he tuottavat. Sosiaalistuminen johonkin kulttuuriin ja sen jäseneksi antaa ihmisille käsityksen muun muassa hyvästä ja pahasta, sallitusta ja kielletystä sekä maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta. Kulttuuri tarjoaa välineet toimia arjessa, suuntautua maailmaan ja tehdä siitä ymmärrettävän. Kulttuurilla ajatellaan siis olevan valtaa ihmisiin ja se tekee meistä sellaisia ihmisiä kuin me olemme.

Koulun arki on Laineen (2000, 14) mukaan muodostunut neuvoteltavaksi ja samalla koulun kulttuurinen aura ja opettajan auktoriteetti ovat maallistuneet. Koulun arkipäivä organisoituu tottumuksina, rutiineina ja tapoina. Tolonen (2001, 258) huomauttaa, että vaikka koulun virallinen kulttuuri vaikuttaa vahvasti nuorten arkeen, myös nuorten sosiaaliset taustat, kulttuurit ja kokemukset kulkeutuvat kouluun. Nuoret viettävät koulussa suuren osan ajastaan, joten siitä tulee väistämättä osa nuorten arkea, johon he myös itse vaikuttavat.

Tolonen (2001, 258) jatkaa, että oppilaat itse vaikuttavat kouluyhteisön arkeen. Toisinaan nuorten tavat määrittää koulun sosiaalisuus jopa hallitsevat koulua ja nuoret myös ottavat vahvasti oman tilansa oppituntien aikana. Oppilaiden kertomat tarinat välittävät suhtautumistapoja koulun sääntöihin, oppiaineisiin, opettajiin sekä muihin oppilaisiin. Koulu arjen instituutiona merkityksellistyy nuorille nimenomaan oppilaskulttuurin välittämänä ja virallinen koulu suodattuu nuorille oppilaskulttuurin läpi. Myös Nivala (2006, 118) toteaa, että opettajien ja koulun muiden aikuisten lisäksi oppilaat itse keskinäisissä suhteissaan ja suhteissaan aikuisiin muodostavat erilaisia tapahtumia. Koulu onkin sosiaalisista kohtaamisista ja jatkuvista neuvotteluista täyttyvä ympäristö, jossa on omat rutiininsa sekä rituaalinsa, jokapäiväiset tapahtumansa ja herkät ainutlaatuisen kohtaamisen hetkensä.

Kaikkien kulttuuriksi määritettyjen ryhmien sisällä tehdään myös väkivallantekoja. Ne ikään kuin piirtävät näkyviin vallankäytön sekä eriarvoisuuden äärimmäisiä piirteitä kulttuuristen kamppailujen kentällä. (Huttunen 2002, 128.) Koulukulttuurin sisällä nämä väkivallanteot näkyvät ensisijaisesti juuri koulukiusaamisena. Oppimiseen ja opettamiseen keskittyvässä koulutustutkimuksessa kuitenkin unohdetaan usein oppilaiden kulttuuri ja sosiaalinen yhteisö, vaikka nuorten sosiaaliset suhteet vaikuttavat koko kouluyhteisöön (Tolonen 2001, 15). Myös Macklem (2003, 25–26) toteaa, että koulukulttuurilla ja koulun ilmapiirillä on vaikutusta kiusaamiseen.

Myös Kannas ja Liinamo (1995, 109) huomauttavat, että koulun ilmapiirin laadulla on merkitystä niin kouluaikana kuin tulevassa elämässäkin. Koulun ilmapiiri kuvaa koulun toimintakulttuuria ja koulun eetosta, joka säätelee kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa. Ilmapiirin vaikutukset ulottuvat muun muassa siihen, millaisia emotionaalisia kokemuksia lapset saavat kouluaikanaan, millaiseksi heidän ihmiskäsityksensä muodostuu ja millaisia arvoja ja asenteita nuoret kouluaikana omaksuvat. Tolonen (2001, 78) lisää, että koulun sosiaalisiin suhteisiin kiinnittyvät oppilaiden jakama oppilaskulttuurinen taso, jolla nuoret muodostavat käsityksiä itsestään ja toisistaan ystävinä, oppilaina, yhteisössä toimijoina, tulevin menestyjinä tai syrjäytyjinä sekä sukupuolisina toimijoina, miehinä ja naisina.

2.1.2 Koulu arvokasvattajana

Kiireisen koulutyön keskellä pysähtytään harvoin pohtimaan koulun yleisiä arvolähtökoh-
tia tai yhteiskunnallisia yhteyksiä. Tällainen perustehtävän jäsentäminen on kuitenkin tär-
keää, sillä koulun toiminta perustuu monin tavoin opetus- ja kasvatustyön taustalla oleviin
arvoihin. Koulun yhteiskunnallinen rooli on parhaillaan muuttumassa, mikä edellyttää kou-
lun perinteisten toimintatapojen ja lähtökohtien uudelleenarviointia. (Launonen & Pulkki-
nen 2004, 13.)

Arvot ovat tiedostettuja käyttäytymisen motiiveja ja ne ohjaavat valintoja. Arvot opitaan
sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kasvatuksen välityksellä, eikä niitä peritä biologisesti. Ar-
vot liittyvät läheisesti normeihin, jotka ilmenevät koulussa hyväksyttävänä käyttäytymistä-
poina, järjestyssääntöinä sekä esimerkiksi opetussuunnitelman ja perusopetuslain määräyk-
sinä. Monet koulun arvot ovat luonteeltaan arvostuksia eli kohdearvoja, jotka suuntautuvat
konkreettiin sisällöllisiin kohteisiin, esimerkiksi tiettyihin toimintatapoihin. Monet arvos-
tukset seuraavat aikansa yhteiskunnallista kehitystä ja muuttuvat sen mukana. Eettiset ja
sosiaaliset ihanteet vaikuttavat ihmissuhteisiin ja organisoivat sosiaalista todellisuutta ja ne
ovat keskeinen osa ihmisenä kasvamista. Eettisiä ihanteita ovat esimerkiksi ystävällisyys,
rehellisyys sekä luotettavuus. Ihanteille on ominaista pyrkimys suunnata yksilön asenteita
ja persoonallista kasvua sekä säädellä yksilön käyttäytymistään sisältäpäin. (Launonen &
Pulkinen 2004, 14, 16.)

Kasvatuksen eettiset ihanteet ovat tärkeitä arvoja, koska ne vaikuttavat ihmisenä kasvuun, minuuden rakenteeseen sekä yhteisöllisyyteen. Koulukasvatuksessa on tärkeää pyrkiä tunnistamaan kestäviä eettisiä ihanteita, jotka eivät muutu yhteiskunnan ja kasvuympäristön muuttuessa. Lisäksi koulun tulisi kasvuyhteisönä pysähtyä tutkimaan, millaiset eettiset ihanteet käytännössä ohjaavat suhtautumista oppilaisiin, työtovereihin sekä vanhempiin. (Launonen & Pulkkinen 2004, 17.)

Yhteiskunta rakentuu osaamisen, tiedon, luovuuden sekä yhteistyön varaan. Sen perustana ovat esimerkiksi ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia ja monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusarvoja ovat muun muassa ihmisten yhdenvertaisuus, suvaitsevaisuus ja sukupuolten välinen tasa-arvo. Koulutuksella edistetään sivistyksellisiä oikeuksia ja aktiivisen kansalaisuuden valmiuksia, ja nämä tavoitteet tulevat hyvin esiin kaikissa koulutuksen toteuttamista määrittävissä ja kuvaavissa suunnitelmissa hallinnon kaikilla tasoilla sekä koulutuksen järjestämistä koskevissa asiakirjoissa, kuten opetussuunnitelmien perusteissa. (Ikonen & Virtanen 2007a, 67.)

Lapset tulevat kouluun moninaisine tunnekokemuksineen sekä sosiaalisine taitoineen. Koulu ei voi puuttua kodinsisäisiin asioihin, mutta omilla keinoillaan se voi tukea lapsen kehitystä ja toimia siten myönteistä kehitystä suuntaavana voimavaratekijänä. Näin tapahtuukin yleensä tiedollisen oppimisen alueella, mutta koulu voi antaa tukea myös sosioemotionaalisen kehityksen alueella tarjoamalla luotettavia ja pysyviä aikuissuhteita sekä edistämällä lapsen kuulumista toveriyhteisöön. (Launonen & Pulkkinen 2004, 56.) Kannas ja Liinamo (1995, 127) huomauttavat, että jokaisen lapsen on tärkeää tuntea kuuluvansa kouluunsa, saada äänensä siellä kuuluviin ja tulla oikeudenmukaisesti kohdelluksi. Oppilaat viettävät huomattavan osan ajastaan koulussa, joten koulunkäynti on lapsen työtä. Koulu onkin yksi tärkeimmistä sosiaalistajista ja koulukokemuksilla on tärkeä merkitys nuorten kokonaiskehitykselle.

2.2 Koulu sosiaalisen vuorovaikutuksen areenana

2.2.1 Vertaissuhteiden merkitys

Mielenkiinto lasten koulussa vallitsevia sosiaalisia suhteita kohtaan alkoi 1980-luvun lopulla ja lisääntyi 1990-luvulla. Tällöin alettiin tutkia koulua sosiaalisen vuorovaikutuksen areenana ja kompleksisena instituutiona, jossa useat erilaiset tekijät ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Bliding 2004, 28, 45.) Koulun tunnistaminen ja tunnustaminen oppilaiden sekä opettajien yhdessä eletyksi ja koetuksi, erilaisista kulttuurisista todellisuuksista koostuvaksi sosiaalisiksi keskuksiksi on haastava lähtökohta. Tämän lähtökohdan hyväksyminen edellyttää sosiaalisten ja kulttuuristen käytäntöjen tutkimista sekä niistä puhumista. Sosiaalisuus koulun arkikulttuurin ja oppimisen peruskivenä edellyttää kaikilta osapuolilta jatkuvaa uusien kohtaamiskäytäntöjen ja neuvottelutaitojen opettelua ja kehittämistä. (Laine 2000, 161.)

Koululuokassa työskentelyyn vaikuttavat monella tapaa sosiaaliset suhteet. Jokapäiväiset kokemukset sekä oppiminen toisten lasten kanssa ovat tärkeitä, sillä ne tarjoavat lapsille mahdollisuuden sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja vaikuttavat ryhmän ilmapiirin rakentumiseen. Kun lapset oppivat koulussa arvostamaan ryhmään luonnostaan kuuluvaa erilaisuutta, oppivat he myös luottamaan toisiinsa. Luottamusta edistävän ilmapiirin ehtona on kokemus tasa-arvoisuudesta sekä oikeudenmukaisuudesta. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14.)

Oppilaiden hyvinvointia koulussa tutkiessaan Konu (2002, 62) havaitsi tärkeiksi tekijöiksi oppilaiden yleisessä subjektiivisessa hyvinvoinnissa sosiaaliset suhteet, erityisesti ei-kiusattuna oleminen, opettajien kiinnostus kuulumisista, ryhmissä toimiminen sekä koulukavereiden kanssa toimeentuleminen. Laineen (2005, 140) mukaan varsinaisista sosiaalisista ihmissuhteista voidaan puhua, kun vuorovaikutus ihmisten kesken on toistuvaa sekä vastavuoroista ja toimintaan liittyy toisia koskevia odotuksia. Myönteiset ystävyys- ja ihmissuhteet sekä niistä muodostuvat sosiaaliset verkostot tukevat koko elinajan ihmisten psyykkistä hyvinvointia.

Koululuokasta tulee oppilaille hyvin tärkeä vertaisryhmä, jossa sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta opetellaan yhdessä useita vuosia monenlaisten oppimistilanteiden ja välituntien avulla. Vertaisryhmät ovat ryhmiä, joihin lapsi kuuluu itselleen tasavertaisten toisten lasten, yleensä ikätoveriensa kanssa. Keskeistä on, että lapset ovat kehitykseltään samalla tasolla, esimerkiksi heidän sosiaalinen vuorovaikutuksensa on samantasoisia. Vertaissuhteet ja –ryhmät tarjoavat ainutlaatuisen ympäristön niin lapsen sosiaaliselle, tiedolliselle kuin emotionaalisellekin kehitykselle. Lapsille ja nuorille itselleen vertaissuhteet ovat kaikissa ikävaiheissa todella merkityksellisiä. (Salmivalli 1998, 12.) Tolonen (2001, 83) kuitenkin huomauttaa, että koulussa oleva joukko ei ole sisäisesti yhtenäinen. Joukossa muodostuu pieniä ryhmittymiä, joissa toisten kanssa jutellaan, toisille käännetään selkä ja heidät jätetään yksin.

Tavallisesti lapset ja nuoret haluavat kuulua ryhmään ystävyysuhteidensa lisäksi. Tämä ilmentää perustarvetta sekä läheiseen inhimilliseen kiintymykseen toisen kanssa että sellaiseen mukavien tovereiden muodostamaan verkostoon, joka antaa mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen. Lapset ja nuoret kokevat kuitenkin kovana kaveripiiriin taholta tulevat paineet. Vaikka yksilön omat asenteet olisivat normien vastaisia, kokee yksilö paineita toimia ryhmän normien mukaisesti, sillä ryhmä rankaisee normeista poikkeamista. Onkin tavallista, että oppilaat taipuvat kaveripiirissä ryhmäpaineisiin pelätessään joutuvansa muiden torjumaksi tai jopa kiusatuksi. Oppilailta vaaditaan hyvää itsetuntoa sekä itsenäisyyttä ja riippumattomuutta voidakseen toimia ryhmäpaineiden vastaisesti. (Laine 2005, 206, 188.) Myös Salmivalli (1998, 27) on todennut oppilaiden muuttavan käyttäytymistään toisten oppilaiden taholta tulevan todellisen tai kuvitellun paineen johdosta.

Koulun voidaankin sanoa olevan vallan tila (Tolonen 2001, 79). Esimerkiksi poikien keskinäiset mittelöt, tuuppimiset ja tappelut ovat koulun arjessa toistuvia ilmiöitä, joiden kautta otetaan ruumiillisin keinoin paikka yhteisöissä sekä ryhmissä. Taustaa tälle valtakamppailulle ja sosiaalisen järjestyksen luomiselle antaa koulun kilpailua korostava institutionaalinen perusta, jossa yksilöt pienestä lähtien vertaavat itseään muihin ja arvottavat itseään. (Laine 2000, 141.)

Ystävyys- ja kaverisuhteet ovat oppilaiden omaa intiimiä aluetta, johon opettajan ei toivota eikä odoteta puuttuvan. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus monella tavalla vaikuttaa siihen, millaiseksi tuo yhteisö ja sen sosiaalinen kanssakäyminen muodostuvat. Opettaja

voi säädellä luokan ilmapiiriä niin, että oppilaat oppivat ottamaan jokaisen huomioon eikä ketään jätetä toveripiiriin ulkopuolelle. (Laine 2005, 178.)

2.2.2 Oppijoiden yhteisö

Koulu on aina sosiaalinen yhteisö, joka kasvattaa yksilöitään omanlaisiinsa suhdemalleihin. Erityisesti nuorten kohdalla sekä koulun ulkopuoliset että koulun arkipäivässä tapahtuvat oppimiskokemukset ovat ennen kaikkea sosiaalisesti organisoituneita. Myös tiedonvälitykseksi tarkoitettu opetus on aina sosiaalistamista, kasvattamista ja sosiaalistumista tiettyihin kulttuurisiin ja sosiaalisiin malleihin. (Laine 2000, 18, 21, 159.)

Yhteisön merkitys ja yhteisöllisyyden kokemus on usein nähty tärkeänä päämääränä kasvatuskäytännöissä. Yhteisön kehittyminen edellyttää jäsenten välisiä keskinäisiä suhteita, joissa ryhmä tukee jokaisen kehitystä, oppimista sekä kykyä kohdata haasteita. Työskennellessään yhdessä nuoret oppivat luottamaan toisiinsa luoden samalla luottamusta edistävää ilmapiiriä, jossa arvostetaan toisia. Yhteisöllisyyden nähdään vaikuttavan lasten käsityksiin ja havaintoihin toisista ja lisäävän siten erilaisuuden arvostamista, tasa-arvoista ja oikeudenmukaista kohtelua ja halukkuutta yhteistyöhön. Lasten ja nuorten on tärkeää kokea oman panoksensa merkitys yhteisen hyvän vuoksi. (Rasku-Puttonen 2008, 161.)

Erilaiset opiskeluyhteisöt muodostuvat Pörhölän (2009, 84) mukaan länsimaisissa kulttuureissa yleensä keskeisimmiksi ja pitkäkestoisimmiksi vertaisyhteisöiksi ja näiden yhteisöjen jäsenyyttä ja hyväksyntää tavoitellaan kun taas niiden ulkopuolelle jääminen koetaan usein menetykseksi. Opiskeluyhteisöjen ominaispiirteisiin kuuluu kuitenkin se, että niissä yksilöt ohjautuvat vertaissuhteisiinsa pääsemättä itse valitsemaan kenen kanssa rakentavat opiskelutoverisuhdetta. Niinpä hyvien, palkitsevien vertaissuhteiden luominen sekä ylläpitäminen saattavat joskus muodostua haasteeksi.

Luokan kehittyminen yhteisöksi vaatii myös kasvattajalta ryhmäprosessin ymmärtämistä ja halua puuttua niihin tekijöihin, jotka ryhmässä eivät toimi. Yhteisöjen rakentumisessa merkityksellisiä tapahtumia ovat muun muassa yhteiset keskustelut, neuvottelut yksilön asemasta ryhmässä sekä ryhmän sisäiset jännitteet. Ryhmien kehitykseen kuuluu myös

ristiriitojen ilmeneminen ja niiden käsittelemisen opettelu. Kasvatusyhteisöissä näyttäytyykin vuorovaikutussuhteiden monimuotoinen maailma, joka on useiden toimijoiden, erilaisien näkemysten sekä kilpailevien voimasuhteiden kenttä. (Rasku-Puttonen 2006, 111–112.)

Kiusaamisen vaikutuksia käsitteleviin tutkimustuloksiin nojaten Pörhölä (2009, 86–87) on kehittänyt vertaisyhteisöön kiinnittymisen teorian. Lähtökohtana on oletus, että yksilö kiinnittyy vertaisyhteisöönsä vuorovaikutussuhteidensa kautta. Jokaisella vertaissuhteella on merkitystä sille, miten hyvin yksilö onnistuu kiinnittymään vertaisyhteisöönsä. Vertaisyhteisöllä tarkoitetaan niiden vertaisten joukkoa, joiden kanssa nuorella on tai voisi olla vuorovaikutussuhde. Vertaisyhteisö kattaakin suuremman vertaisten joukon kuin vain sen vertaisryhmän, jonka jäsenet nuori jo tuntee.

Vertaisyhteisöön kiinnittymisen teoriassa Pörhölä (2009, 87) luokittelee nuoren vertaissuhteet viidentyypisiksi suhteen palkitsevuuden tai vahingollisuuden mukaan. Ystävyyssuhteita leimaa molemminpuolinen läheisyyden, yhteenkuuluvuuden, arvostuksen ja hyväksytyksi tulemisen tunne sekä vastavuoroinen itsestä kertominen, toisen ymmärtäminen ja toisesta huolehtiminen, kiintymys, luottamus, tuki ja sitoutuminen. Kaverisuhteissa taas osoitetaan keskinäistä hyväksyntää ja vietetään runsaasti aikaa yhteisten aktiviteettien parissa. Neutraaleille vertaissuhteille on ominaista vastavuoroinen kiinnostuksen puute toista osapuolta kohtaan kun taas vihollissuhteissa tyypillisiä piirteitä ovat vastavuoroiset kielteiset tunteet ja molemminpuolinen fyysinen tai verbaalinen loukkaaminen toistuvissa riidoissa ja konflikteissa. Alistaville vertaissuhteille on ominaista yksipuolinen kiusaaminen, loukkaaminen, alistaminen ja syrjiminen ilman, että toinen osapuoli pystyy puolustautumaan tai vaikuttamaan saamaansa kohteluun. Kiusaamissuhde on tyypillinen esimerkki alistavasta vertaissuhteesta.

Pörhölä (2009, 87–88) olettaa, että ystävyys- ja kaverisuhteet vetävät nuorta kohti vertaisyhteisön keskiötä muodostaen eräänlaisen turvaverkon hänen ympärilleen. Sen sijaan vihollissuhteet ja alistavat vertaissuhteet työntävät nuorta pois vertaisyhteisön keskiöstä ja ajavat häntä samalla vertaisten toisilleen muodostaman turvaverkon ulkopuolelle. Lisäksi Pörhölä olettaa, että se miten yksilö onnistuu lapsuudessaan ja nuoruudessaan kiinnittymään vertaisyhteisöönsä, heijastuu siihen, miten hän onnistuu kiinnittymään uusiin vertaisyhteisöihin myöhemmin elämässään siirtyessään opiskeluasteelta toiselle ja lopulta siirtyessään työelämään.

2.3 Lapsinäkökulma koulun arjessa

2.3.1 Mitä osallisuus on?

Oikeus osallistua tasavertaisena sekä vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja yhteiskunnan kehityksen ohjaamiseen on demokraattisen yhteiskunnan perusarvo (Vesikansa 2002, 12). Osallisuutta sekä lapsilähtöisyyttä voidaan lasten ja nuorten kannalta määritellä monella tavalla. Kiilin (2006, 37) mukaan osallisuuteen liittyy henkilökohtainen tunne osallisuudesta, mitä osallistumiselta ei välttämättä edellytetä. Laajasti ymmärrettynä osallisuus on yhteisöön liittymistä, kuulumista sekä siihen vaikuttamista. Osallisuuden rakentuminen on vastavuoroista toimintaa, joka edellyttää yhteisöltä jäsentensä huomioon ottamista sekä jäseniltä aktiivista mukaan tulemistä. Osallisuus koostuu oikeudesta saada tietoa itseä koskevista asioista ja mahdollisuuksista vaikuttaa niihin ilmaisemalla mielipiteensä. Osallistuminen onkin toimintaa, jossa osallisuus usein konkretisoituu. (Oranen 2008, 9.)

Lasten osallistumisen kehittäminen onkin riippuvaista siitä, ovatko aikuiset kiinnostuneita lasten asioista (Kiili 2006, 129). Aikuisten toiminnan ja kiinnostuksen lisäksi lapsilähtöisyyteen kuuluu lasten omaehtoinen sekä vapaaehtoinen osallistuminen tilanteensa, esimerkiksi huoltensa ja toiveidensa määrittelyyn sekä halutessaan myös ratkaisujen miettimiseen. Huolenpidon ja suojelun turvaamisen lisäksi lapsilähtöiset työtavat pyrkivät siis luomaan edellytykset lasten aidolle osallisuudelle. (Reinikainen 2007, 15.) Lasten osallisuuden kehittymisen edellytyksenä on se, että lasta kunnioitetaan tahtovana ja haluavana subjektina ja että hänen tarpeitaan, tunteitaan sekä ajatuksiaan kuunnellaan (Aronen 1994, 23).

Rasku-Puttosen (2008, 155) mukaan osallisuudella tarkoitetaan kansalaisten mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristön kehittämiseen ja päätöksentekoon. Myös koulua koskevat lait ja asetukset, kuten Perusopetuslaki (1. luku § 2), määrittelevät opetuksen tavoitteeksi aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen sekä valmiudet toimia demokraattisessa yhteiskunnassa. Kannaksen ja Liinamon (1995, 128) mukaan koulussa keskeinen käsite on oppilaskeskeisyys, jolla viitataan oppilaan subjektiuteen. Oppilas on koulun päähenkilö, joten hänet tulisi nähdä subjektina, joka pystyy ja on oikeutettu vaikuttamaan

opiskeluunsa sekä koko koulun kehittämiseen. Osallisuuden kehittyminen edellyttää taitoja, jotka opitaan toimimalla sosiaalisissa suhteissa, ja niiden oppimiselle on luotava puitteet koulussa (Rasku-Puttonen 2006, 113).

Lapsen näkökulman tavoittamista ja lapsen osallisuuden vahvistamista voidaan perustella myös moderneilla kehitys- ja oppimiskäsityksillä, jotka johtavat lapsilähtöiseen tai lapsikeskeiseen kasvatukseen. Sen sijaan lasten osallisuuden mahdollistaminen tarkoittaa demokraattisten toimintaperiaatteiden vähittäistä yhdessä opettelua, eri osapuolten kuulemistä, neuvottelua sekä sopimista. (Turja 2007, 170.)

Haldenin (2003, 13) mukaan on tärkeää erottaa toisistaan käsitteet lapsinäkökulma tai lapsuusnäkökulma ja lapsen näkökulma. Lapsen näkökulma koskee lapsen omia näkemyksiä tai lasten omaa kulttuuria ja tätä koskevan tiedon tuottamisessa on lapsi itse aktiivisesti osallisena. Lapsinäkökulmalla taas viitataan lasten yhteiskunnallisiin olosuhteisiin sekä lasten parhaaksi tehtävään lapsipoliittiseen työhön. Tässä yhteydessä suoraan lapsilta itseltään saatu tieto ei ole välttämätöntä, vaan huomion kohde voi olla esimerkiksi yhteiskunnassa vallitsevien lapsuutta koskevien käsitysten olemuksessa tai erilaisten poliittisten päätösten vaikutuksissa lasten asemaan ja oikeuksiin.

2.3.2 Oppilaiden osallisuus koulussa

Lasten ja nuorten kyky liittyä yhteiskuntaan perustuu myönteisille kokemuksille perheestä ja koulusta sekä monipuolisille kokemuksille lapsuuden sekä nuoruuden vertaisryhmistä. Demokratiakasvatus alkaakin jo varhaislapsuudessa. Kouluyhteisöt ovat tärkeitä sosiaalisia maailmoja, joissa lapset ja nuoret voivat harjoitella sekä vahvistaa demokraattisen osallistumisen edellyttämiä taitoja. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että toiminta luo edellytyksiä aktiiviselle ja myönteiselle osallistumiselle. Esimerkiksi koulussa hyvä mahdollisuus demokratian harjoittamiselle on luokan järjestyssääntöjen laatiminen. Säännöt voidaan laatia aidosti demokraattisena prosessina sen sijaan, että järjestyssäännöt annetaan oppilaille vain noudatettavaksi. (Vesikansa 2002, 21–22, 24.) Myös Rasku-Puttonen (2006, 112) huomauttaa, että sääntöjä ei pidä ainoastaan laatia yhdessä, vaan niistä pitää myös keskustella. Säännöistä keskusteleminen auttaa lapsia ymmärtämään niiden merkityksen ja perus-

telut ja siten lapset voivat paremmin sitoutua niihin ja he kasvavat ottamaan vastuuta luokan ilmapiiristä.

On tärkeää tuntea lasten osallisuuden kehityksen ja keskinäisen vuorovaikutuksen dynamiikka. Lasten yhteisöjä ja yhteisöllisyyden kehittymistä on tutkittu Suomessa melko vähän, mutta silti osallisuuden kokemusten on huomattu vahvistavan toimijuutta yhteisöissä. Opettajalla on luokkatilanteissa ratkaiseva rooli keskusteluedellytysten luomisessa, sillä hän määrittelee millaisessa ympäristössä opetus ja oppiminen tapahtuvat. (Rasku-Puttonen 2006, 113.)

Koulumaailmassa pitkään vallalla ollut behavioristinen oppimiskäsitys on nykyisin pyritty korvaamaan oppilaskeskeisimmillä näkemyksillä kuten konstruktivistisella oppimiskäsityksellä, jossa oppilaat nähdään tiedon merkityksiä aktiivisesti rakentavina toimijoina. Syystä tai toisesta uudistukset eivät kuitenkaan ole tavoittaneet koulun arkisia käytäntöjä. (Poikajärvi 2007, 153.) Lasten omien näkökulmien tavoittaminen ja mukaanotto osaksi kasvatustyötä onkin nykyisin jokaisen opettajan haaste. Lasten näkökulmien esiin nostaminen liittyy kiinteästi lasten osallisuuteen. Lasten näkökulmaa arvostavat opettajat luovat sellaisia pedagogisia arjen käytäntöjä, jotka tukevat lasten osallisuutta ja auttavat jokaista lasta ilmaisemaan omia kokemuksiaan, ajatuksiaan sekä tunteitaan monin eri tavoin vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden lasten kanssa. (Turja 2007, 167–168.)

Poikajärven (2007, 154) tutkimusten mukaan oppilaiden kokemukset, oppimiskäsitykset ja opetussuunnitelma eivät ole kohdanneet toisiaan kovin hyvin. Oppilaiden mukaan koulun arki on hyvin opettajajohtoista, vaikka oppilaskeskeisyys ja yksilön huomioiminen on keskeistä opetussuunnitelmassa. Rasku-Puttonen (2008, 160) jatkaa, että yläluokilla olevat oppilaat eivät ole omaksuneet aktiivisen toimijan roolia eivätkä ole tottuneet merkityksistä neuvotteluun. Sen sijaan he ovat tottuneet siihen, että opettajalla tai muulla auktoriteetilla on vahva kontrolli tapahtumiin. Lapset ja nuoret kuitenkin tarvitsevat mahdollisuuksia tehdä valintoja ja osallistua päätöksentekoon, sillä ne johtavat vahvaan osallistumisen ja sitä kautta osallisuuden kokemukseen sekä sellaisten taitojen oppimiseen, joita tarvitaan aktiivisena kansalaisena. Myös Thornberg (2009, 407, 409) on tutkimuksessaan huomannut, että oppilaille annetaan harvoin mahdollisuuksia luoda, muuttaa tai poistaa virallisia sääntöjä avointen keskustelujen myötä. Aikuiset tekevät lähestulkoon kaikki koulun säännöt,

myös ne, jotka tehdään niin sanotuissa koulun demokratia – tapaamisissa. Oppilaat myös toivat selkeästi esille, että opettajat tekevät säännöt ja päättävät niistä.

3 MITÄ KIUSAAMINEN ON?

3.1 Koulukiusaamisen määritelmä

Suuri osa kiusaamisen tutkijoista myöntää, ettei tällä hetkellä ole olemassa selkeää määritelmää termille kiusaaminen (Sanders 2004, 3). Käytän tutkimuksessani käsitettä koulukiusaaminen, vaikka eräiden tutkijoiden mukaan kiusaaminen, sekä fyysinen että psyykinen, voidaan nähdä väkivaltana. Esimerkiksi Cacciatoren (2007, 56) mukaan on tärkeää, että kiusaaminen mielletään väkivallaksi. Myös Ellonen, Kääriäinen, Salmi ja Sariola (2008, 29) määrittelevät koulukiusaamisen yhdeksi väkivallan teemaksi.

Päädyn kuitenkin itse käyttämään käsitettä koulukiusaaminen väkivallan sijaan, vaikka kiusaamisessa, rakenteellisessa väkivallassa ja kaltoinkohtelussa on pohjimmiltaan kyse ympäristön lapsen tai nuoreen kohdistamasta väkivallasta, joka vaikuttaa hänen hyvinvointiinsa kokonaisvaltaisesti ja jättää aina jälkensä lapseen ja nuoreen (Lämsä 2009, 66, 70). Koulukiusaaminen on kuitenkin yleisemmin käytetty käsite, ja mielestäni se kuvastaa paremmin ajatusta koulukiusaamisesta ryhmäilmiönä. Kiusaaminen on kuitenkin luonteeltaan sosiaalista ja tapahtuu suhteellisen pysyvissä sosiaalisissa ryhmissä (Björqvist, Kaukiainen, Lagerspetz, Salmivalli & Österman 1996, 1).

Kiusaamiseen liittyvän tutkimuksen alkuaikoina kiusaaminen käsitettiin pääasiassa kahden ihmisen väliseksi vuorovaikutukseksi, jolloin mielenkiinto kohdistui vain kiusaajaan ja kiusattuun. Viime vuosina on kuitenkin keskitytty kiusaamiseen ryhmäprosessina, jossa ilmenee erilaisia rooleja. (Sanders 2004, 13.) Björqvistin ym. (1996, 2) mukaan kiusaaminen tapahtuu usein tilanteessa, jossa useat ryhmänjäsenet ovat läsnä: myös ne, jotka eivät tiedä mitä on meneillä. Vaikka suurin osa luokasta ei osallistuisi aktiivisesti kiusaavaan käytökseen, voivat he käyttäytyä tavoilla, joka tekee aloituksen ja jatkumisen mahdolliseksi.

Koululuokissa ja välitunneilla tapahtuu päivittäin erilaisia aggressiivisia yhteenottoja. Kaikki aggressiiviset yhteydenotot eivät kuitenkaan ole koulukiusaamista. (Salmivalli 1998, 29.) Erilaiset erimielisyydet ja konfliktit ovat oppilaiden välisessä toiminnassa väis-

tämättömiä. Välienselvittelyillä on myös kehitykselliset tehtävänsä, eivätkä ne sinänsä ole paha asia. Lasten kesken esiintyy erimielisyyksiä, kiusoittelua ja hännäämistä. Jotkut näistä tilanteista kiusoittelun kohde voi tulkita leikiksi, jotkut taas loukkaaviksi ja satuttaviksi. Tällaiset tilanteet ovat kuitenkin usein hetkellisiä ja niiden kohteeksi joutuvat lapset vaihtuvat. (Salmivalli 2003, 10.)

Kiusaaminen on prosessi, jossa kiusaaja tekee aloitteen ja kiusattu reagoi siihen jollakin tavalla (Hamarus 2006, 71). Muusta aggressiivisesta käyttäytymisestä koulukiusaamisen erottaa osapuolten roolijako ja varsin selkeät keskinäiset voimasuhteet. Toistuvat, kahden tasaväkisen oppilaan tappelut eivät ole kiusaamista sanan varsinaisessa merkityksessä. Tilapäiset kiusoittelut ovat eri asia kuin systemaattinen yhden oppilaan kiusaaminen. Koulukiusaamista ei siis ole kiusoittelutilanteet, jotka tapahtuvat vain yhden kerran. (Salmivalli 2003, 10–12.) Olweus (1992, 15) kuitenkin huomauttaa, että yleensä kiusaamisen määritelmät korostavat toistettuja ja pitkään aiheutettuja negatiivisia tekoja, vaikka yhdenkin kerran ahdistelua voidaan jo pitää kiusaamisena. Sen sijaan Olweus sulkee pois satunnaiset harmittomat negatiiviset teot, jotka kohdistetaan yhdessä tilanteessa yhteen ja toisessa tilanteessa toiseen henkilöön. Pikas (1987, 57) lisää, että kiusaamisen kohdistaa huonossa asemassa olevaan yksilöön ryhmä, jonka jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan toistensa käyttäytymistä.

Koulukiusaaminen on oma ilmiönsä, jonka taustalla on erilaisia mekanismeja ja syitä kuin esimerkiksi yksittäisen oppilaan väkivaltaisen purkauksen tai uhkaavan käytöksen taustalla. Kiusaamisella tarkoitetaan yhteen ja samaan oppilaaseen toistuvasti kohdistuvaa tahallista, vihamielistä käyttäytymistä. (Salmivalli 2003, 10–11.) Hamaruksen (2006, 67) mukaan kiusaaminen koulussa alkaa ikään kuin huomaamatta, pikkuhiljaa. Kiusaajana voi olla yksilö tai joukko, ja kiusaamisen kohde voi myös olla joko yksilö tai ryhmä. Tavallisesti koulukiusaamisen kohteena on yksittäinen oppilas. (Olweus 1992, 15.) Kiusaamiselle tyypillistä on se, että se tapahtuu yleensä ryhmässä ja perustuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Kiusaamista tapahtuukin tyypillisesti pysyvässä sosiaalisessa ryhmässä. (Salmivalli 1998, 33.) Pikasin (1987, 31, 33) mukaan kouluväkivalta on ryhmäväkivaltaa eli ryhmän yksilöä kohtaan harjoittamaa kielteistä toimintaa.

On hyödyllistä erottaa toisistaan suora kiusaaminen, joka ilmenee suhteellisen avoimina sanallisina tai fyysisinä hyökkäyksinä uhrin kimppuun, sekä epäsuora kiusaaminen, joka

ilmenee sosiaalisena eristämisenä ja poissulkemisena ryhmästä (Olweus 1992, 15). Jälkimmäinen, muita näkymättömämpi kiusaamisen muoto on Salmivallin (1998, 38) mukaan tyypillisempää tytöille. Suoraa kiusaamista esiintyy enemmän poikien parissa. Tosiasia kuitenkin on, että tavallisimpia kiusaamisen muotoja sekä pojilla että tytöillä ovat nimitely, haukkuminen ja uhkailu. Lämsän (2009, 63–64) mukaan kiusaamisen sukupuolisidonnaisuus on jossain määrin vähentynyt suoran aggressiivisuuden muotojen yleistyttyä myös tyttöjen keskuudessa. Australiassa tehdyn tutkimuksen mukaan pojat käyttävät tyttöjä enemmän kiusaamisen sosiaalisia keinoja, kuten poissulkemista, juoruilua ja manipulaatiota (Craven, Finger, Marsh & Parada 2004, 78).

Lämsän (2009, 62–63) mukaan suuri osa koulukiusaamisesta tapahtuu tilanteissa, joissa opettaja ei ole läsnä, kuten välitunneilla ja ruokatunneilla sekä ennen oppituntien alkua luokissa ja käytävillä. Kiusatuksi tulemisen riski on suurin taito- ja taideaineiden tunneilla, sekä liikuntatunneilla, joissa toiminta poikkeaa tavanomaisesta luokkahuoneopetuksesta. Vaikka nuorten kokema kiusaaminen tapahtuu pääosin koulussa tai koulumatkoilla, kytkeytyy myös muualla tapahtuva kiusaaminen usein koulun vertaissuhteisiin (Peura, Pelkonen & Kirves 2009, 20).

Koulussa alkanut kiusaaminen voi jatkua myös kouluajan ulkopuolella nettikiusaamisena. Kiusaaja voi julkaista netissä esimerkiksi kiusatun valokuvia, videoita tai häntä koskevia juoruja sekä lähettää kiusatulle ilkeitä viestejä. Tyypillistä nettikiusaamiselle on nimettömyys, sillä netissä kiusaaja voi kätkeytyä joko nimettömyyden tai väärän nimen taakse. (Lämsä 2009, 65.) Yleisimmin virtuaalikiusaaminen on matkapuhelinten, sähköpostin, messengerin ja chatin kautta tapahtuvaa kiusaamista (Kowalski & Limber 2007, 26).

3.2 Kiusaamisen yleisyys

Maailman terveysjärjestö WHO:n koululaistutkimusten mukaan Suomi on kiusaamistilastoissa keskivaiheilla: kiusattujen määrä ei ole kansainvälisessä vertailussa hälyttävän suuri, mutta emme myöskään loista erityisen alhaisilla luvuilla (Salmivalli 2003, 17). Kiusaaminen ei siis ole marginaali-ilmiö, vaan valitettavan tavallista sekä Suomessa että ulkomailla. Kiusattujen oppilaiden osuus peruskouluikäisistä on Suomessa tutkimusten mukaan 5-15

prosentin tasolla. Vaihtelut luvuissa riippuu muun muassa käytetystä tutkimusmenetelmästä sekä lasten iästä. Luokka-asteilla 1-6 useimmilla koululuokilla näyttäisi olevan ainakin yksi systemaattisesti kiusattu oppilas. (Salmivalli 2003, 14.) Peuran ym. (2009, 5) tutkimusten mukaan Suomen peruskouluissa on toistuvasti eli vähintään kerran viikossa kiusattuja lapsia 6-10 prosenttia, mikä tarkoittaa kahdenkymmenen oppilaan luokassa arviolta yhtä tai kahta lasta, joita kiusataan toistuvasti. Koulukiusaamisen yleisyyttä arvioitaessa ongelmaksi nousee kuitenkin Pikasin (1987, 35) mukaan se, mitä tutkimuksiin osallistuvat käsittävät kiusaamisella.

Vaikka kouluväkivalta laski yleisesti 1980-luvulla, lisääntyi kiusaaminen huolestuttavalla voimakkuudella (Naito & Gielen 2005, 170). Selvää näyttöä kiusaamisen vähenemisestä ei siis ole huolimatta asian saamasta huomiosta. Salmivallin 1993 ja 1999 keräämissä tutkimusaineistossa niiden kuudesluokkalaisten määrä, jotka kertoivat itseensä kohdistuvan systemaattista kiusaamista, oli vuonna 1999 samalla tasolla kuin vuoden 1993 aineistossa. Vuonna 1993 kiusatuksi ilmoitti joutuvansa 12,2 prosenttia tutkimukseen osallistuneista kuudesluokkalaisista, ja vuonna 1999 omasta mielestään kiusatuksi joutui 12,8 prosenttia kuudesluokkalaisista. (Salmivalli 2003, 14–16.)

Opetusministeriön tekemän tutkimuksen mukaan koulukiusatuksi joutuminen lisääntyi hieman vuodesta 2000 vuoteen 2006. Vähintään kerran viikossa koulukiusaamisen kohteeksi joutuneiden peruskoulun kahdeksannen ja yhdeksannen luokan oppilaiden osuus kasvoi 6,5 prosentista 7,6 prosenttiin. Koulukiusaamisen kohteeksi joutuminen lisääntyi enemmän pojilla kuin tytöillä. Kiusattujen osuus kasvoi kuudessa vuodessa pojilla 8,0 prosentista 9,5 prosenttiin ja tytöillä 5,0 prosentista 5,8 prosenttiin. (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008, 13.)

Muiden oppilaiden kiusaamiseen osallistuvien osuus oppilaista pysyi kuuden vuoden aikana lähes samana. Kiusaajia oli vuosituhannen alussa 6,4 prosenttia ja kuusi vuotta myöhemmin 6,5 prosenttia. Suurin osa peruskoulun kahdeksannen ja yhdeksannen luokan oppilaista ei kuitenkaan joutunut lainkaan kiusatuiksi lukukauden aikana. (Luopa ym. 2008, 14–16.)

Viime aikoina yleistynyttä nettikiusaamista kokevat eniten yläkoululaiset tytöt. Kaikista kiusatuista oppilaista noin viidennes oli kokenut kiusaamista sekä netissä että koulussa eli

koulumatkoilla, oppitunnilla ja välitunnilla. Netissä koettu kiusaaminen onkin selvästi yhteydessä kouluyhteisöön, joten sen voi erottaa koulukiusaamisesta vain tapauskohtaisesti. Netissä alkanut kiusaaminen voi myös siirtyä koulun arkeen. Lähes puolet (43 %) niistä oppilaista, joita oli kiusattu netissä, ilmoitti, että heitä oli kiusattu nettiin levitetyn materiaalin takia myös muualla kuin netissä. (Peura ym. 2009, 21.)

3.3 Kiusaamisen seuraukset

Kiusaamisen seurauksia sen kohteeksi joutuville oppilaille on tutkittu verrattain paljon. Tutkimuksissa kiusatuksi joutumisen on todettu olevan yhteydessä muun muassa koulu-pelkoon ja erilaisiin psykosomaattisiin oireisiin. Myös yleistä ahdistuneisuutta sekä heikompaan itsetuntoon ilmenee koulukiusatuilla oppilaille (Salmivalli 1998, 117.) Myös Kochenderferin ja Laddin (1996, 1314–1316) tutkimuksen mukaan kiusaaminen aiheuttaa yksinäisyyden tunnetta sekä halua vältellä kouluympäristöä. Myöhemmin kiusaaminen voi aiheuttaa myös kouluongelmia ja koulusopeutumattomuutta.

Australialaisen Rigbyn (2001, 121–122) seurantatutkimuksen tulosten perusteella voitiin osoittaa systemaattisen kiusatuksi joutumisen ennustavan merkittävästi kolme vuotta myöhemmin esiintyviä psyykkisiä ongelmia, kuten masentuneisuutta, ahdistuneisuutta sekä itsetuhoisuutta. Syy-seuraussuhde ei kuitenkaan ole vain yhdensuuntainen, sillä eräät psykososiaaliset ongelmat lisäävät lapsen riskiä joutua kiusatuksi.

Salmivalli (1998, 117) toteaaakin, että on vaikea tutkia, johtuvatko seuraukset kuten ahdistuneisuus kiusaamisesta vai valikoituvatko uhreiksi sellaiset oppilaat, jotka ovat jo ennestään ahdistuneita ja joilla on huono itsetunto. Tästä syystä ei voida sanoa tarkasti sitä, millaisia kiusaamisen vaikutukset ovat tutkittaessa lapsia, joita kiusataan parasta aikaa. Koulukiusaamisen pitkäaikaisista vaikutuksista sen sijaan tiedetään jotain. Kiusaamisen keston on todettu olevan yhteydessä sen kielteisiin vaikutuksiin. Pitkään kiusaamista kokeneiden lasten psykososiaaliset ongelmat lisääntyvät edelleen sen jälkeen, kun kiusaaminen on jo loppunut. (Kochenderfer & Ladd 1996, 1314–1316.) Myös Lämsän (2009, 71) mukaan vielä vuosienkin päästä kiusaamistilanteita muistuttavat tilanteet saattavat nostattaa pintaan vanhoja tunteita ja saada kiusatun toimimaan kuin hän olisi edelleen kiusattu.

Kiusatuksi joutumisesta erityisen traumaattisen tekee se, ettei se ole ohimenevä tapahtuma, vaan pysyvä tilanne, joka useiden kiusattujen kohdalla jatkuu kouluvuodesta toiseen. Lisäksi kiusaamiseen liittyy usein kokonaisvaltainen ihmisarvon menetys vertaisryhmässä, koska kiusaaminen ei ole muusta luokan sosiaalisesta elämästä irrallaan. Kiusaamisen ryhmämekanismeihin liittyen kiusattu oppilas on epäsuosittu vähitellen koko ryhmän silmissä. (Salmivalli 2003, 19.)

Kiusaaminen on Salmivallin (2003, 22–23) mukaan kehityksellinen riski erityisesti kiusatulle, mutta myös kiusaajalle. Mikäli kiusaaja saa jatkaa kiusaamista ilman, että siihen puututaan, on hänellä riski jatkaa aggressiivista sekä toisia alistavaa käytöstä myöhemmin. Olweuksen (1992, 36) seurantatutkimus osoitti yllättävän monen koulukiusaajan päätyvän rikolliselle ja antisosiaaliselle elämänpolulle. Nuorina aikuisina entiset kiusaajat olivat neljä kertaa useammin suhteellisen vakavan rikoksen uusijoita. Toisaalta Cravenin ym. (2004, 94–95) mukaan kiusaamisen uhriksi joutumisen negatiiviset vaikutukset ovat suurempia kuin kiusaajana olemisen negatiiviset seuraukset.

3.4 Kiusaaminen ryhmäilmionä

Kiusaamista voidaan tarkastella myös koululuokan tasolla. Koululuokkaan liittyvät tekijät vaikuttavat sekä siihen, esiintyykö kiusaamista vai ei että siihen, miten kiusaamista sivusta seuraavat oppilaat reagoivat ja toimivat kiusaamistilanteissa. Vaikka enemmistö oppilaista ei asennetasolla hyväksyisikään kiusaamista, tulee moni kuitenkin kiusaamistilanteissa toimineeksi tavoilla, jotka vahvistavat ja ylläpitävät kiusaamisen kierrettä. Uusimmista tutkimusaineistoista käy ilmi, että koululuokkien ryhmänormit eli ryhmissä vallitsevat, ääneen lausumattoman säännöt, ovat yllättävän usein kiusaamista edistäviä. Iän myötä ryhmänormit muuttuvat yhä enemmän kiusaamista hyväksyviksi. (Salmivalli 2003, 32, 34.)

Kiusaamistilanteissa on mukana kiusaaja sekä kiusattu. Tulokset osoittavat, että monet lapset joutuvat vertaisryhmän jäsenten kiusaamiksi jo hyvin nuorina, alle kouluikäisinä. Kiusaaminen on melko yleistä tuoreissa vertaisryhmissä, esimerkiksi päiväkotiryhmissä.

(Kochenderfer ja Ladd 1996, 1314.) Koulussa vertaisryhmän, eli luokan suhtautumisella sekä koulun ajatuksilla kiusaamisesta on huomattavaa merkitystä. Tietyt oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet eivät välttämättä yksin riitä saamaan aikaan kiusaamista, mutta yhdessä esimerkiksi kiusaamisen sallivien ryhmänormien kanssa ne riittävät. (Salmivalli 2003, 32.)

Vaikka jotkin oppilaan ominaisuudet ennustavat tutkimusten mukaan kiusatuksi joutumisesta, ei tämä Salmivallin (2003, 30) mukaan kuitenkaan tarkoita sitä, että kiusaaminen olisi kiusattujen tai heidän vanhempiensa syytä tai heidän vastuullaan. Kiusatuksi joutumisen riskiä lisää usein ulkoinen olemus, kuten poikkeava ruumiinrakenne, lihavuus, laihuus tai motorinen kömpelyys. Myös Pikas (1987, 61, 63) on tutkimuksissaan todennut, että lähes aina oppilaat sanovat kiusatun ulkoisen poikkeavuuden syyksi kiusaamiselle.

Temperamentti, eli arkuus, vetäytyvä käyttäytyminen ja ”räjähtämisherkkyys” voivat Salmivallin (2003, 30) mukaan olla ulkoisen poikkeavuuden lisäksi tekijöitä, jotka johtavat kiusatuksi joutumiseen. Myös tietynlainen perhetausta ja kasvatuskäytännöt voivat lisätä kiusatuksi joutumisen riskiä. Olweuksen (1992, 34) mukaan kiusatut ovat varovaisia, herkkiä ja hiljaisia oppilaita. Yksinäisillä ja hylätyillä uhreilla on usein heikko itsetunto sekä negatiivinen kuva sekä itsestä että tilanteesta. Heillä ei ole luokassa yleensä yhtään hyvää ystävää. Kiusatuksi valikoituu usein passiivinen oppilas, jonka käyttäytyminen ja asenne viestittävät kiusaajalle hänen olevan turvaton yksilö, joka ei kosta kiusaamista.

Passiivisten kiusattujen lisäksi on olemassa myös toinen, huomattavasti pienempi uhrien joukko. Nämä kiusatut ovat provokatiivisia, joita luonnehtii sekä ahdistuneet että aggressiiviset reaktiomallit. Näillä oppilailta on usein keskittymisongelmia, ja he käyttäytyvät ympäristöään ärsyttäen ja hermostuttaen, ja joutuvat tästä syystä kiusaamisen kohteeksi. (Olweus 1992, 35.)

Kiusaajan persoonallisuutta taas luonnehtii usein aggressiivisuus, joka kohdistuu kiusattuun oppilaaseen, muihin oppilaisiin, vanhempiin, sisaruksiin ja opettajaan. Kiusaajalla on tarve hallita muita, ja luokkatoverit luonnehtivat häntä usein häiritseväksi sekä meluisaksi. Kiusaaja ei yleensä ole luokkatoveriensä suosiossa, vaikka hänellä on tavallisesti oma pieni piirinsä, jossa hän nauttii suosiota, tai on jopa hallitsevassa asemassa. Kiusaajilla on myös voimakas itsekorostuksen tarve: he haluavat olla esillä ja huomion keskipisteenä. (Salmi-

valli 2003, 30–31.) Kiusaajien kuva itsestään on usein suhteellisen positiivinen. Lisäksi kiusaajille on luonteenomaista impulsiivisuus ja voimakas muiden dominoinnin tarve. (Olweus 1992, 35.)

Kiusaajat eivät Salmivallin (2003, 12) mukaan ole millään lailla häiriintyneitä tai erityisen aggressiivisia, vaan aivan tavallisia lapsia, jotka porukassa tulevat syyllistyneeksi kiusaamiseen. Kuitenkin Olweus (1992, 35) huomauttaa, että kiusaajien asenne väkivaltaan ja väkivaltaisten keinojen käyttöön on positiivisempi kuin oppilaiden yleensä, ja empatiaa kiusaamisen uhreja kohtaan heillä on vain vähän.

Viimeaikaiset tutkimukset kuitenkin osoittavat Salmivallin (2003, 31) mukaan, että osa kiusaajista poikkeaa monella tavalla perinteisestä kiusaajan prototyypistä, varsinkin kiusaajatytöt. Tyttökiusaajat ovat usein motivoituneita ja kykeneviä muunlaiseen kuin hyökkäävään ja aggressiiviseen vuorovaikutukseen. Tytöille ominainen epäsuora kiusaaminen, kuten manipulointi, edellyttää sosiaalista älykkyyttä, jonka avulla kiusaaja pystyy tekemään tarkkoja havaintoja sosiaalisesta maailmasta ja kykenee vaikuttamaan siihen haluamallaan tavalla. Toisin kuin kiusaajapojat, kiusaajatytöt ovat myös yleensä luokassaan suosittuja.

Vaikka kiusaajaa luonnehtivat tietyt piirteet ja ominaisuudet, osallistuu kiusaamiseen hyvin monenlaisia lapsia ja nuoria. Myös lapset, jotka eivät ole erityisen aggressiivisia tai muutenkaan edellä kuvatun kaltaisia, osallistuvat toisinaan kiusaamiseen. Moni tavallinen oppilas menee luokan, vertaisryhmän mukana sinne, minne ryhmän normit edellyttävät. Kysymys onkin sosiaalisesta roolista, johon vaikuttavat myös muiden odotukset, luokassa vallitsevat normit sekä kulloinenkin sosiaalinen tilanne. (Salmivalli 2003, 31–32.)

Kiusaamisessa on mukana kiusaajien ja uhrien lisäksi oppilaita erilaisissa rooleissa. Kiusaajan kannustajia ovat ne oppilaat, jotka kerääntyvät paikalle katsomaan kiusaamista, nauruskelevat sekä tarjoavat muilla tavoin myönteistä palautetta kiusaajalle ja rohkaisevat häntä. Kannustajina toimii 15–30 prosenttia kaikista oppilaista. Kiusaajan apurit taas menevät mukaan kiusaamiseen ja avustavat kiusaajaa eri tavoin. Kiusaamisen hiljaisia hyväksyjiä ovat oppilaat, jotka seuraavat sivusta tapahtumien kulkua uskaltamatta tai haluamatta puuttua siihen. Hiljaisia hyväksyjiä on noin kolmannes oppilaista. Kiusatun puolustajia on jopa

viidennes oppilaista, mutta tämän roolin uskaltavat omaksua vain itsetunnoltaan vahvat ja luokkatoverien keskuudessa suosittu oppilaat. (Salmivalli 2003, 32–33.)

Kiusaaja-uhrit ovat Solbergin, Olweuksen ja Endresenin (2007, 441–442, 453, 461) tutkimuksen mukaan oppilaita, joilla on kaksoisasema kiusaamistilanteissa, he ovat sekä kiusaajia että uhreja. Pojat ovat kiusaaja-uhreja tyttöjä useammin. Alemmilla luokilla kiusaaja-uhreja oli 30–50 prosenttia kiusaajaryhmästä, ja kiusaaja-uhri-rooli onkin yleisempää alaluokilla kuin yläluokilla. Kiusaaja-uhrien-ryhmä on kuitenkin huomattavasti pienempi kuin pelkästään uhrien tai pelkästään kiusaajien ryhmät. On kuitenkin tärkeää olla tietoisia siitä, että pieni oppilaiden määrä, pääasiassa poikia, on kaksoisasemassa kiusaamistilanteissa.

4 KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN

4.1 Kiusaamiseen puuttumisen lähtökohdat

Koulukiusaamisen tunnistaminen ja siihen puuttuminen voivat olla haasteellista (Karhunen 2008, 173). Avainkysymys kiusaamiseen puuttumisessa onkin, miten kiusaamisongelmia voidaan ehkäistä ja minkälaisia valinnanmahdollisuuksia koulun henkilökunnalla on puuttuessaan kiusaamiseen (Juvonen & Graham 2004, 229). Tärkeää on määritellä se, mitä puuttumisella tarkoitetaan. Aarnos (2002, 81) määrittelee puuttumisen tarkoittavan väliintuloa, eli jonkin kielteisen vaikutuksen vähentämistä tai kielteisen prosessin katkaisemista. Puuttumiselle rinnakkainen käsite, jota myös käytetään paljon, on interventio. Myös preventio eli jonkin kielteisen tekijän tai prosessin ennaltaehkäisy on puuttumisessa oleellinen käsite. En varsinaisesti keskity tutkimuksessani kiusaamisen preventioon eli ehkäisyyn, vaikka sivuan sitä pohtiessani koulu- ja luokkatason toimenpiteitä, joilla yritetään saada aikaan se, ettei kiusaamista esiintyisi ollenkaan. Tutkimukseni kannalta oleellisia käsitteitä ovat erityisesti puuttuminen ja interventio, joita käytän tutkimuksessani rinnakkain.

Kiusaamiseen puuttuminen on tärkeää, mutta kiusaamisen vähentämiseksi painopistettä pitäisi siirtää ennaltaehkäiseviin toimenpiteisiin. Oppilaiden välisiin vertaissuhteisiin ja niiden tukemiseen sekä oppilaskulttuurin epävirallisiin normeihin vaikuttaminen on todettu tärkeimmiksi ja tehokkaimmiksi ennaltaehkäisevän työn alueiksi. (Peura ym. 2009, 40.) Lähtökohta kiusaamisen varsinaiselle vähentämiselle on kiusaamisongelman rehellinen tiedostaminen ja sen myöntäminen, että koulussa on kiusaamista. Niin kauan kun asiaa vähätellään tai sitä ei ollenkaan pidetä koulun ongelmana, ei kiusaamisen vastainen työ voi lähteä kunnolla käyntiin. (Salmivalli 2003, 44.) Kiusaamisongelmien kartoittaminen on Olweuksen (1992, 63) mukaan hyvä alku interventio-ohjelmalle. Myös Salmivallin (1998, 164–165) mukaan totuudenmukaisen ja objektiivisen käsityksen saamiseksi asiasta on hyvä selvittää kiusaamisen laajuutta systemaattisesti. Mikäli koulussa on tarkoituksena toteuttaa interventio kiusaamisen vähentämiseksi, on mielekästä ensin selvittää, mikä todellinen tilanne on, ja seurata, miten se mahdollisesti muuttuu intervention johdosta.

Lapset eivät aina itse kerro kiusaamisesta, koska he eivät usko kenenkään puuttuvan asiaan. Vaikka oppilaat eivät itse kertoisikaan kiusaamisesta, voi opettaja pyrkiä ottamaan selvää luokan tilanteesta seuraamalla tarkkaan mitä oppilaiden välillä tapahtuu välitunneilla, koulun käytävillä tai oppituntien alussa sekä niiden aikana. (Salmivalli 1998, 164.) Opettajan kyky tunnistaa kiusaamista onkin välttämätön edellytys puuttumiselle, vaikka tutkimusten mukaan opettajat eivät ole selvillä läheskään kaikesta kiusaamisesta edes silloin, kun kiusaaminen on hyvin systemaattista ja jatkuvaa. (Salmivalli 2003, 37.) Whittedin ja Dupperin (2005, 172) mukaan vanhempien tulisi kertoa koululle, mikäli he epäilevät lastensa olevan osallisia kiusaamiseen tai kiusaamisen uhreja. Kun kiusaamista on kestänyt pitkään, se saa rohkeampia muotoja, ja lopulta kiusaaminen on siinä pisteessä, että se on pakko huomata ja siihen puututaan (Hamarus 2006, 74).

Vaikka koulukiusaaminen tapahtuu koulussa, edellyttää kiusaaminen erilaisia puuttumismalleja kuin monet muut kouluongelmat (Salmivalli 2003, 11). Opettajilla, vanhemmilla ja lainsäätäjillä on edelleen suuri huoli koulukiusaamisen vähentämisestä (Whitted & Dupper 2005, 167). Kiusaamiseen puuttumista on tutkittu sekä Suomessa että kansainvälisesti, ja interventiotutkimusten tulokset ovat olleet vaihtelevia ja hyvin harvoin ristiriidattomia. Kaikissa hankkeissa ei ole pystytty vähentämään kiusaamista vaan kiusattujen määrä on pysynyt ennallaan tai jopa lisääntynyt. (Salmivalli 2003, 92.) Kiusaamisen vähentäminen ei kuitenkaan ole mahdotonta, sillä eräät interventiotutkimukset osoittavat, että kiusatuksi joutuneiden määrää voidaan vähentää, kun asiaan todella panostetaan. Panostaminen ei välttämättä tarkoita suuria rahoja eikä ihmeellisiä temppuja, vaan aikuisten aitoa sitoutumista kiusaamisen vähentämiseen. Suomessa ei käytännön toimien tasolla ole tehty riittävästi kiusaamisen vähentämiseksi tai sitten keinot ovat olleet väärinä. (Salmivalli 2003, 16–17.)

Vaikuttaa siltä, että kiusaamisen vähentäminen ei ole yksinkertaista ja helppoa, vaan se vaatii todella paneutumista. Tutkimuksissa on voitu osoittaa, että koulut, jotka ovat satsanneet interventioon aikaa ja resursseja, ovat myös saaneet aikaan hyviä tuloksia. Kiusaamisen vastaisten interventioiden vaikutukset vaihtelevat kuitenkin luokasta, koulusta ja ikäryhmästä sekä oppilaasta toiseen. (Salmivalli 2003, 93, 124.) Jotta saataisiin selville, mitkä tekijät vaikuttavat kiusaamisen ehkäisyyn, on tehtävä tutkimuksia, jotka toteutetaan oppilaiden näkökulmasta. Oppilailta saatu informaatio voi tarjota parempia keinoja kiusaamisen ehkäisemiseen ja kiusaamiseen puuttumiseen. (Frisen, Jonsson & Persson 2007, 750.)

Myös Camodeca ja Goossens (2005, 94) näkevät tärkeänä sen, että interventiot suunnitellaan yhdessä lasten kanssa eikä ainoastaan aikuisten kesken, kuten yleensä on ollut tapana.

Hyvä pedagoginen interventio rakentuu kohdeongelman syvällisestä ymmärtämisestä, positiivisten mallien löytymisestä, arkipäivän kokemuksiin ankkuroimisesta, sosiaalisen tuen vahvistamisesta sekä erilaisten ratkaisumallien ja – prosessien tuntemisesta (Aarnos (2002, 86). Juvosen ja Grahamin (2004, 250–251) mukaan interventioiden tulee olla herkkiä eri ikäkausien erilaisille tarpeille, eivätkä interventiot lakkaa toimimasta tietyssä iässä tai kehityksellisessä vaiheessa.

Vastuuta kiusaamisen lopettamisesta pallorellaan usein koulun ja kodin välillä. Vanhemmat toivovat, että koulussa tartuttaisiin tehokkaammin ongelmaan, ja toisinaan koulua syytetään tilanteesta, sillä kodeissa ajatellaan koulun olevan vastuussa siitä, mitä kouluaikana ja koulun alueella tapahtuu. Koulun aikuiset taas pitävät itseensä kohdistettuja vaatimuksia kohtuuttomina. Ajatellaan, että päävastuu lasten kasvatustehtävässä on kodeilla, joten kotien on saatava kiusaajat kuriin. (Salmivalli 2003, 24–25.) Peura ym. (2009, 6) toteavat, että kiusaamisen ehkäisemisen kannalta on tärkeää, että vanhemmat, päiväkotiki ja koulu yhdessä edistävät lasten myönteisten vertaissuhteiden kehittymistä ja vertaisryhmiin kiinnittymistä sekä tukevat lasten ja nuorten ystävyysuhteiden pysyvyyttä.

Koulutusta koskevassa lainsäädännössä on jo kauan ollut säännös oppilaiden oikeudesta turvalliseen kouluympäristöön, johon sisältyvät niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisen turvallisuuden ulottuvuudet. Syksyllä 2003 koululakeihin lisättiin säädös, jonka mukaan opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi muun muassa kiusaamiselta. Koulujen tulee kuvata opetussuunnitelmissaan toimenpiteet sekä työn- ja vastuunjako kiusaamistilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi ja hoitamiseksi. (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008, 9.) Jokaisella oppilaalla on perusopetuslain mukaan oikeus saada opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto, joka koskee sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä kasvamista. Oppilashuollon tavoitteena on terve ja turvallinen oppimisympäristö, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi sekä syrjäytymisen ehkäiseminen ja koulun yhteistyön edistäminen. Toimenpiteissä painottuu nimenomaan ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäiseminen, havaitseminen ja hoitaminen sekä kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäiseminen. (Ikonen & Virtanen 2007b, 122–124.)

Koulu on vahvasti lapsuuteen ja nuoruuteen vaikuttava instituutio, ja siksi oppilashuolto kuraattoreineen on tärkeä osa lasten ja nuorten hyvinvointityötä ja lastensuojelua (Sipilä-Lähdekorpi 2006, 11). Kouluyhteisön kehittäminen turvalliseksi oppimisympäristöksi sekä ristiriitojen, kiusaamisen sekä väkivaltilanteiden ehkäiseminen edellyttävät yhteisötason toimintaa, jossa oppilashuollon asiantuntemuksella on suuri merkitys. Oppilashuollon yhtenä jäsenenä toimivan koulukuraattorin työllä on tärkeä merkitys koko kouluyhteisön psykososiaalisten riskitekijöiden ehkäisijänä, tunnistajana ja ongelmatilanteisiin puuttujana. (Akselin 2002, 60.) Puotisen (2008, 52) tutkimuksen mukaan koulukuraattorin näkyminen koulun arjessa on yksi parhaimmista koulukiusaamisen ennaltaehkäisyn keinoista.

Koulukiusaamisen ehkäisemisen tai minimoimisen strategiat pitävät Whittedin ja Dupperin (2005, 169) mukaan sisällään koulutason interventioita, joiden tarkoituksena on muuttaa koulun koko kulttuuria ja ilmapiiriä, sekä luokkatason ja oppilastason interventioita, joiden tarkoituksena on auttaa ryhmiä ja yksilöitä. Interventio-ohjelmia tulee toteuttaa niin kuin ne on suunniteltu, ja ohjelmia on alettava toteuttaa jo alakoulussa. Ohjelman tulee myös olla integroituna koulujen opetusohjelmiin. Hamaruksen (2006, 197) mukaan kiusaamiseen puuttumisessa on mietittävä erilaisia menettelytapoja, sillä ei ole olemassa yksi yhteen sopivaa mallia.

4.2 Koulu- ja luokkatason toimenpiteet

Koska suurin osa lapsista osallistuu jotenkin kiusaamisprosessiin, tulisi interventioiden olla kohdistettu ei vain uhreja ja kiusaajia, vaan koko ryhmää varten (Björqvist ym. 1996, 13). Myös Nishina (2004, 55) on sitä mieltä, etteivät ainoastaan aggressiivisiin oppilaisiin kohdistuvat interventiot ole tarpeeksi tehokkaita vähentämään kiusaamista. Sen sijaan systemaattiset, koko koulunlaajuiset lähestymistavat ovat tehokkaimpia keinoja. Juvosen ja Grahamin (2004, 249) mukaan kouluperustaiset ohjelmat ovat luonnollinen konteksti kiusaamiseen puuttumiselle, koska koulut ovat yksi sosiaalisen käyttäytymisen pääasiallisista toteutumisaikoina.

Pelkkä kiusaajaan yksilötasolla vaikuttaminen ei siis riitä. Parempiin tuloksiin päästään, mikäli kyetään vaikuttamaan koko ryhmään ja kaikissa eri rooleissa toimiviin lapsiin. Koska kiusaaminen on ryhmäilmiö, on sen vähentämisessä siirryttävä yksilökeskeisistä menetelmistä ryhmäkeskeisempään työskentelyyn. Entistä enemmän tulisi kiinnittää huomiota koulun ja luokan työskentelyilmapiiriin, kasvatuskulttuuriin sekä kiusaamiseen liittyviin asenteisiin. (Salmivalli 2003, 38, 55.) Koulutason interventioissa kohderyhmänä on koko koulun oppilasjoukko, eikä tällöin keskitytä erityisesti kiusattuihin tai kiusaajiin (Olweus 1992, 63).

Opettajat ovat Salmivallin (2003, 36–37) mukaan avainasemassa kiusaamisen vähentämisessä. Opettajan sitoutumisen kiusaamisongelmien hoitamiseen on todettu ennustavan kiusaamisen määrää luokassa. Myös opettajan käytössä olevat menetelmät ja hänen luottamuksensa välineisiin vaikuttavat lopputulokseen. Erilaisten koulu- ja luokkatason interventioiden tehokkuus riippuu viime kädessä opettajasta, koska useimmiten hän on se aikuinen, joka interventioita luokkatasolla toteuttaa. Koulu- ja luokkatason interventioiden tulisi Whittedin ja Dupperin (2005, 169) mukaan pyrkiä selvittämään ja välittämään käyttäytymisen normeja eli kehittämään luokan sekä koko koulun laajuiset säännöt, jotka kieltävät kiusaamisen ja edistävät kunnioittavaa ja ei-väkivaltaista käyttäytymistä. Kaikkien koulun aikuisten on tärkeää olla osallisina kiusaamisen ehkäisyssä. Erityisen tärkeää on, että rehtori viestittää vahvasti koko kouluyhteisölle, että kiusaaminen otetaan vakavasti, eikä sitä suvaita.

Joissakin Suomen kouluissa on perustettu työryhmiä, joiden tehtävänä on kiusaamistapausten hoitaminen. Myös koulun oman kiusaamisen vastaisen toimintamallin tärkeyttä on korostettu kiusaamista ja sen vähentämistä koskevassa kirjallisuudessa. (Salmivalli 2003, 46–47.) Myös Whittedin ja Dupperin (2005, 167, 171) mukaan kiusaamisen ehkäisymateriaalin on oltava osa opetussuunnitelmaa. Kouluissa ja luokissa tulisi myös järjestää tunteja kiusaamisen ehkäisystä ja oppilaita tulee kannustaa tekemään säännöt kiusaamista vastaan.

Frisenin, Jonssonin ja Perssonin (2007, 757, 760) tutkimuksessa oppilailta kysyttiin keinoja, joilla kiusaaminen saadaan loppumaan. Vain 14 prosenttia vastauksista oli yhteydessä aikuisen puuttumiseen. Tämä voi tutkijoiden mukaan kertoa siitä, että nuorilla on vain vähän uskoa aikuisten mahdollisuuteen puuttua kiusaamisen lopettamiseen. Toisaalta kiusat-

tujen joukossa aikuisten puuttuminen koettiin tärkeimmäksi keinoksi puuttua kiusaamiseen.

Suomessa toteutetun kouluterveyskyselyn mukaan suurin osa oppilaista ilmoitti, etteivät koulun aikuiset ole puuttuneet kiusaamiseen lukuvuoden aikana. Peruskoulun kahdeksaluokkalaisista kiusatuksi joutuneista oppilaista 26–27 prosenttia, ja 24–29 prosenttia kiusaajista ilmoitti koulun aikuisten puuttuneen kiusaamiseen. Huonoin tilanne oli tutkimuksen mukaan kiusaaja-uhreilla, joista vain 21–24 prosenttia ilmoitti kiusaamiseen puuttumisesta koulussa. (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008, 18.)

Kiusaamisen vähentäminen edellyttää, että oppilaiden kanssa käsitellään kiusaamista. Koulun aikuisten tulisi ohjata eri rooleissa toimivia oppilaita toimimaan kiusaamistilanteissa toisin. Kannustajia ja apureita tulisi ohjata muuttamaan käyttäytymistään, ja hiljaisia hyväksyjä tulisi rohkaista osoittamaan, etteivät he hyväksy kiusaamista. Tavoitteena on saada yhä useampi oppilas toimimaan kiusatun puolustajana. Oppilaat on tärkeä saada ymmärtämään, että jokainen on omalta osaltaan vastuussa luokan hyvinvoinnista ja että jokainen voi siihen vaikuttaa. (Salmivalli 2003, 54–55.)

Salmivalli (2003, 55–57) on asettanut luokkatason toiminnalle kolme tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena luokan kanssa toimiessa tulisi olla tiedon lisääminen kiusaamisesta ja sen ryhmämekanismista. Oppilaiden täytyy tulla tietoisiksi kiusaamisesta. Toisena tavoitteena on saada oppilaat tarkkailemaan omaa toimintaansa eli sitä, miten he ovat osallisina kiusaamisessa. Kolmanneksi oppilaat on saatava pohtimaan uudenlaisia toimintatapoja ja sitoutumaan niihin. Erilaisia toimintatapoja voidaan pohtia esimerkiksi keskustelemalla tai rooliharjoitusten avulla. Luokan on tärkeä oivaltaa, että kaikki eivät ole vastuussa kiusaamisesta, mutta kaikki ovat omalta osaltaan vastuussa sen lopettamisesta!

Vaikka Suomi on pitkään ollut yksi kiusaamista koskevan tutkimuksen edelläkävijämaita, on meiltä puuttunut laaja, tutkittuun tietoon perustuva kiusaamisen vastainen ohjelma. Kouluilta on edellytetty kiusaamiseen puuttumista sekä turvallisen opiskeluympäristön takaamista jokaiselle oppilaalle, mutta tehokkaat työvälineet ovat puuttuneet. Vuonna 2006 suomalaisten perusopetusta antavien koulujen käyttöön kehitettiin KiVa Koulu – toimenpideohjelma, jonka tavoitteena on vähentää sekä ehkäistä kiusaamista. Ohjelman kehittäminen alkoi Turun yliopistossa ja syksystä 2009 alkaen ohjelma on ollut kaikkien haluk-

kaiden suomalaisten koulujen käytössä ja tutustuttavissa Internetissä www.kivakoulu.fi. (Poskiparta, Salmivalli & Tuomisto 2009, 173–174.) Salmivallin (2003, 47) mukaan kiusaamisen vähentämiseksi olisi tärkeää luoda koulun oma kiusaamisen vastaisen toimintamalli. Suomalaisissa kouluissa kiusaamisen vastaiset toimintamallit eivät kuitenkaan ole yleisiä, ja koulut puuttuvat yleisesti kiusaamiseen eri tavalla eri tilanteissa. Suomessa on kuitenkin kehitetty ja vaihtelevasti myös käytetty erilaisia ohjelmia kiusaamiseen puuttumiseen, kuten Hamaruksen (2006) väitöskirjansa pohjalta kehittänyt tasapainotettu vaa-kamalli.

Tutkimuskoulu on mukana KiVa Koulu – ohjelmassa. Ohjelmassa pyritään vaikuttamaan erityisesti niihin oppilaisiin, jotka enimmäkseen seuraavat kiusaamista sivussa. Tarkoituksena on saada heidät tukemaan kiusattua sekä vastustamaan kiusaamista. Ohjelmalla on kolme erityispiirrettä. Ohjelmassa on poikkeuksellisen runsas konkreettinen materiaali, joka on suunnattu opettajille, oppilaille sekä vanhemmille. Lisäksi ohjelmassa on virtuaalinen oppimisympäristö, joka koostuu esimerkiksi peli- ja verkkoympäristöstä. Lisäksi ohjelman tavoitteena on koko ryhmään vaikuttaminen. Toimenpideohjelmaan sisältyy sekä yleisiä että kohdennettuja toimenpiteitä ja ohjelmasta on olemassa erilliset versiot vuosiluokille 1-3, 4-6 ja 7-9. (Poskiparta ym. 2009, 173–175.)

4.3 Yksilötason toimenpiteet

Yksilötason toimenpiteiden tarkoituksena on muuttaa yksittäisen oppilaan käyttäytymistä tai tilannetta. Kohteena on siis oppilas, jonka tiedetään tai epäillään olevan joko kiusaajana tai kiusattuna. (Olweus 1992, 63.) Akuutin kiusaamistapauksen tullessa ilmi tarvitaan usein yksilötason puuttumista. Yksilötason puuttumisella tarkoitetaan useimmiten kiusaajien ja kiusatun kanssa käytäviä keskusteluja, joilla pyritään toisaalta kiusaamisen välittömään loppumiseen ja toisaalta tuen tarjoamiseen kiusatulle. Selvittämiskeskusteluja oppilaiden kanssa voi käydä koulupsykologi tai –kuraattori tai opettaja ja joku muu koulun aikuinen. (Salmivalli 2003, 63–64.)

Koulukuraattorilla on usein mahdollisuus tarkastella nuoren elämäntilannetta ja ongelmakokonaisuuksia osin erillään muusta koulutoiminnasta, mutta kuitenkin samalla suhteessa

opettajiin, kouluterveydenhuoltoon, muuhun oppilashuollon henkilöstöön ja erityisesti kotiin. Koulukuraattorin onkin mahdollista tukea oppilasta arjen tilanteissa ottaen huomioon hänen koko elämäntilanteensa. (Akselin 2002, 60.) Koulukuraattorin rooliin nähdäänkin usein kuuluvan koulu yhteisön ”tarkkailun”. Yksilötasolla kuraattorin nähdään puuttuvan yksittäisiin kiusaamistapauksiin, ja kuraattorille pitäisi oppilaiden mielestä olla mahdollista kertoa kiusaamisesta myös nimettömänä. (Puotinen 2008, 52–53.)

Man (2004, 30) mukaan opettajat työskentelevät pääasiassa kiusaajien kanssa, mutta on tärkeää todistaa myös uhreille, että kiusaajien kanssa tehdään välittömiä toimenpiteitä, jotta kiusaaminen loppuu koulussa. On myös tärkeää kertoa uhreille, että opettajat ovat heidän tukenaan ja ovat aina valmiita auttamaan. Frisenin, Jonssonin ja Perssonin (2007, 757) tutkimuksessa oppilaat mainitsivat kiusaamisen loppuvan, kun kiusaaja kasvaa ja kypsyy. Oppilaat myös mainitsivat, että mikäli uhri puolustautuu, loppuu kiusaaminen. Tosin uhrin puolustautumiseen keinona kiusaamisen loppumiseen uskoi vain 4 prosenttia uhreista. Suomessa Puotisen (2008, 43) tutkimuksessa oppilaat näkivät merkittävänä kiusaamiseen puuttumisen keinona keskustelun. Keskustelu yhdessä kiusaajan ja kiusatun kanssa sai enemmän kannatusta kuin osapuolten kuuleminen erikseen. Olweus (1992, 87) muistuttaa, että kiusattujen ja kiusaajien henkilökohtaisten keskusteluiden jälkeen on hyödyllistä koota heidät ryhmäksi.

Hollantilaiset kiusatut alakoululaiset valitsivat Camodecan ja Goossensin (2005, 101, 104) tutkimuksessa yleisimmäksi kiusaamisen interventiostrategiaksi itsevarmuuden. Itsevarmuuden valitseminen kertoo tutkijoiden mukaan siitä, että lapset ovat tietoisia itsevarmuuden tärkeydestä ja tehokkuudesta kiusaamisen lopettamisessa. Kiusaajat taas kokivat koston parhaaksi tavaksi estää kiusaamista. Myös kiusatut mainitsivat koston kiusaamisen lopettamisessa useammin kuin kiusaamisen ulkopuolella olevat oppilaat. Tulokset osoittavat, että interventioiden tulee olla erilaisia eri rooleissa toimiville oppilaille. Esimerkiksi kiusaajille ja kiusatuille, jotka ajattelevat koston olevan tehokas ja hyvä strategia, voitaisiin opettaa sosiaalisia taitoja ja sitä, kuinka selvittää tilanteista itsevarmalla ja sosiaalisella tavalla.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Koulukiusaamista ja kiusaamiseen puuttumista on tutkittu sekä Suomessa että ulkomailla varsin paljon, mutta oppilaiden oma osallisuus on tutkimuksissa usein unohdettu. Kiusaamiseen puututtaessa on kuitenkin huomattu, että oppilaita osallistamalla ja oppilaiden näkemyksiä kuuntelemalla saadaan aikaan onnistuneita kiusaamiseen puuttumisia. Tutkimukseni tavoitteena onkin antaa ääni oppilaille itselleen ja kuulla heidän ajatuksiaan sekä näkemyksiään kiusaamisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää seitsemäsluokkalaisten oppilaiden ajatuksia erityisesti koulukiusaamiseen puuttumisesta. Tutkimuksessa tavoitteena on selvittää, mitä onnistuneissa ja toisaalta epäonnistuneissa koulukiusaamiseen puuttumisissa tapahtuu ja miten kiusaamiseen voitaisiin oppilaiden mielestä parhaiten puuttua. Kiinnostuksen kohteena on myös se, ketkä kiusaamiseen puuttuvat.

Eskolan ja Suorannan (1998, 139) mukaan empiirisen tutkimuksen perusajatuksena on se, että tutkittavien vastaukset kertovat siitä, mikä on totta. Strandell (1992, 20) lisää, että se mitä oppilaat kertovat tutkimuksen aiheesta, tässä tutkimuksessa koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta, vastaa asioiden todellista ilmenemistä. Toisaalta lasten ja nuorten todellisuuden tavoittaminen on aina rajallista, enkä voi tietää varmasti ovatko oppilaiden kirjoitelmat ja haastattelut todellisuutta koulun arjessa. Lisäksi tekemäni johtopäätökset voivat kertoa erilaisesta todellisuudesta kuin se, mitä oppilaat itse tarkoittavat ja ajattelevat. Johtopäätösteni varmuutta olen kuitenkin pyrkinyt varmistamaan kirjoitelmien jälkeen tehdyillä haastatteluilla, joissa oppilaat saivat selventää ja syventää kirjoitelmista nostamiani teemoja.

Varsinainen tutkimuskysymys on:

Millaista koulukiusaamiseen puuttuminen on oppilaiden näkökulmasta?

- Miten oppilaat määrittävät onnistunutta koulukiusaamiseen puuttumista?
- Miten oppilaat määrittävät epäonnistunutta koulukiusaamiseen puuttumista?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Kohti lasten ja nuorten käsitysten tutkimista

Yhteiskuntatieteissä lapset ja lapsuus ovat olleet marginaalisia ilmiöitä, vaikka lapsuuden paikan hahmottaminen yhteiskunnallisissa rakenteissa on välttämätöntä kokonaisvaltaisemman näkökulman saamiseksi lapsuuteen (Alanen & Bardy 1990, 11). Lasten käsityksiä onkin tutkittu perinteisesti aikuisten näkökulmasta, mikä tarkoittaa sitä, ettei lapsilta itseltään ole kysytty mitä he ajattelevat ja kokevat. Aikuiset ovatkin toimineet lasten äänenä. 1980-luvun puolivälissä perinteinen aikuiskeskeinen tutkimus alkoi kuitenkin väistyä, kun tilalle tuli lapsilähtöinen tutkimus, jossa lasten omille tulkinnoille ja äänelle annettiin painoarvoa. (Strandell 1992, 20.)

Eskosen (2005, 34–35) mukaan yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimusta voidaan pitää itsenäisenä tutkimussuuntana, sillä siinä sitoudutaan tiettyihin teoreettisiin, metodologisiin ja poliittisiin lähtökohtiin ja se ohjaa tekemään tutkimuksessa sellaisia teoreettisia ja metodologisia ratkaisuja, jotka mahdollistavat sekä lasten toiminnan että kokemusten näkyväksi tekemisen. Strandellin (1992, 21–22) mukaan yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa lapsiin suhtaudutaan vakavasti oman elämänsä subjekteina ja aktiivisina toimijoina ja lapsuutta pyritään lähestymään sen omista lähtökohdista käsin. Lapset nähdään aktiivisina subjekteina, jotka tuottavat itse merkityksiä toimintaansa ja jotka vaikuttavat omiin vuorovaikutussuhteisiinsa. Lapsia pidetään sosiaalisesti kyvykkäinä, aloitteellisina ja itseohjautuvina suhteessa omaan elämäänsä.

Brooker (2001, 162–163) on listannut uuden sosiologisen lapsuustutkimuksen periaatteita. Lapsuus on erillinen, mielenkiintoinen sekä tärkeä vaihe ihmiskokemuksessa. Lapsuutta tulee arvostaa sen omilla ominaispiirteillään mieluummin kuin verrattuna aikuisuuteen. Lapset tulee nähdä täysin muodollisina ja täysin yksilöinä heidän omista perspektiiveistään. Lapset ovat myös autonomisia subjekteja, eivätkä vain perheensä jäseniä. Lapsilla on omat oikeudet, esimerkiksi oikeus omiin mielipiteisiin ja vaikutusmahdollisuus päätöksiin, jotka vaikuttavat heidän elämäänsä.

Huolimatta nykyisestä lasten subjektiuden painottamisesta lapsuustutkimuksessa keskeistä on ollut lasten toiseus, mikä on liittynyt siihen, ettei lasten näkökulmia eri asioihin ole kai-vattu ja lapsilta saatu tieto on kyseenalaistettu, mikäli se on ollut vastakkaista aikuisilta saadun tiedon kanssa. (Eskonen 2005, 34–35.) Mutta mikäli lapsen puhetta ei voida ottaa vakavasti tai sen kuunteleminen on ylivoimaista, niin kuka aikuinen on kelvollinen edus-tamaan lasta ja puhumaan hänen puolestaan? On olemassa kaksi selkeää kilpailevaa ryh-mää, jotka puhuvat lasten puolesta ja edustavat heitä: hoivan ja kasvatuksen ammattilaiset sekä lapsen vanhemmat. Molemmat ryhmät tietävät lasten asioista, mutta kummankin ryhmän tieto on vinoutunutta ja valikoitunutta perustuen lapsen yksipuoliseen kohtaami-seen koulussa tai kotona. (Lahikainen 2001, 39.)

Lasten parissa tehtävän tutkimuksen yksi keskeisimmistä keskusteluista onkin ollut poh-dinta siitä, miten ja missä määrin aikuisen tutkijan on mahdollista päästä osallistumaan lasten maailmaan (Lappalainen 2007, 66). Uudessa lapsuustutkimuksessa ollaan Ruoppilan (1999, 28) mukaan kiinnostuneita siitä, missä asioissa ja kysymyksissä lapset ovat parhaita asiantuntijoita, missä lapset voivat olla oman elämänsä informantteja. Lahikainen (2001, 23, 67) muistuttaa, että jo pienet lapset ovat taitavia muodostamaan käsityksen maailmasta ja kertomaan siitä, kun heille annetaan siihen mahdollisuus. Toisaalta täytyy muistaa, että lasten parissa tutkimusta tekevä tutkija saa myös jatkuvasti muistutuksia siitä, että mahdol-lisuus tavoittaa lapsen tai nuoren kokemusta on aina rajallinen.

Eskosen (2005, 37) mukaan sosiaalinen todellisuus voi näyttäytyä eri tavoin riippuen siitä, mistä käsin sitä tarkastellaan. Esimerkiksi lapsen kokemus perheessä tapahtuvasta väkival-lasta voi poiketa huomattavasti siitä, miten perheen vanhemmat tilanteen näkevät. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia, miten lapset ajattelevat asioista. Tilanne voi olla samanlainen myös koulukiusaamista ja siihen puuttumista tutkittaessa. Puuttumisen strategioista päättä-vät aikuiset voivat nähdä tilanteen eri tavalla kuin oppilaat. Tämän tutkimuksen myötä onkin tarkoitus antaa oppilaille edellytyksiä aktiiviselle ja myönteiselle osallistumiselle, sillä kertomalla omista ajatuksistaan koulukiusaamiseen puuttumisesta oppilaat voivat olla vaikuttamassa siihen, miten kiusaamiseen mahdollisesti jatkossa puututaan. Näin koulu-kiusaamiseen puuttuminen ei enää ole vain ulkopuolelta tulevaa, vaan oppilaista itsestään lähtevää.

Lapset ja nuoret ovat halukkaita ja kyvykkäitä osallistumaan monimutkaisiinkin tutkimuksiin. Mikäli heillä on halukkuutta antaa näkemyksiänsä aiheisiin, joissa he ovat jollain tavalla eksperttejä, kuten koulutus, tulee aikuisten olla halukkaita kuuntelemaan mitä heillä on sanottavaa ja yhdistää näkemykset ymmärrykseen siitä, mitä on olla lapsi ja nuori. Kysymättä lapsilta ja nuorilta suoraan heidän näkemyksiään, on liian helppoa stereotypisoida nuoruutta pienten esimerkkien perusteella. (Roberts 2000, 235.)

Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta keskeisenä tavoitteena on löytää sellaisia menetelmiä, jotka tukevat äänen löytämistä. Englanninkielisessä laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa tästä käsitteestä käytetään termiä voicing, jolla tarkoitetaan äänen antamista tutkimuksessa mukana oleville henkilöille. Äänen antamisella voidaan viitata siihen, miten tutkimuksen avulla voidaan antaa ääni yksilöille ja ryhmille, joiden ääni ei pääse vallitsevan kulttuurin eikä niiden luomien stereotyyppien kautta esiin. (Niemi 2008, 125–126.) Aapola (1999, 15) huomauttaakin, että esimerkiksi nuorten käytöstä selitetään usein murrosikäisyydellä, johon oletetaan liittyvän tietynlaisia tunnetiloja ja käyttäytymistä. Tällöin nuorten yksilöllisyys ja toisaalta nuorten väliset sosiaaliset erot unohdetaan ja heidät luokitellaan yhtenäiseksi ryhmäksi. Tällöin kaikki nuoret saatetaan murrosikäisyyden varjolla leimata epäluotettaviksi eikä nuorelle uskota vastuullisia tehtäviä tai hänen toimintaansa rajoitetaan.

Lasten ja nuorten osallistuminen tutkimukseen on Massonin (2004, 44) mukaan suhteellisen moderni ilmiö. Lasten ja nuorten osallistuminen tutkimukseen kertoo siitä, että heillä nähdään olevan tärkeä osuus tehtävänä ja on huomattu, että lasten näkökulma tarjoaa ratkaisevan suunnan tutkimukselle. Hurtigin (2006, 167, 178, 184, 186) mukaan käsite lasten tieto korostaa lasten oikeutta osallisuuteen. Sekä osallisuus että aktiivinen toimijuus edellyttävät, että lapsilla on mahdollisuus olla mukana tuottamassa tietoa tilanteistaan, kokemuksistaan ja odotuksistaan. Lasten mahdollisuutta tuottaa tietoa ei pidetä tärkeänä vain lapsen oikeuksien toteutumisen vuoksi. Lasten tieto on myös aidosti merkityksellistä, sillä vain lapsi voi kuvata todellisuuttaan sellaisena kuin se hänelle näyttäytyy. Lasten tiedon arvostaminen on tärkeä askel matkalla lasten osallisuuteen ja lasten oikeuksien toteutumiseen. Esimerkiksi vaikeista kokemuksista kertominen on voi olla helpotus asiaa sisällään pitäneelle lapselle ja tämän asian jakaminen voi muuttaa positiivisella tavalla lapsen elämän. Tutkijoiden tulisikin koko ajan innostua lasten kanssa keskustelemisesta ja saada näin

näkemys lasten ymmärryksestä omasta itsestään, elämästään sekä sosiaalisesta yhteisöstä (Andersson 2002, 174–175).

Niemen (2008, 126) mukaan osallisuus, kriittinen tietoisuus ja äänen löytäminen kietoutuvat toisiinsa ja toteutuakseen ne myös tarvitsevat toinen toistaan. Lapsilla ja nuorilla on aina joku ääni, jolla he puhuvat asioista. Löytääkseen äänensä tulisi lasten ja nuorten voida ilmaista itseään, mutta tulla samalla tietoisiksi omaan ääneensä liittyvistä taustaoletuksista ja kyetä tarkastelemaan itseään suhteessa positioonsa.

6.2 Aineiston hankinta

Tutkimukseni on pienimuotoinen empiirinen tutkimus, joka toteutettiin kvalitatiivisin menetelmin. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 164) mukaan kvalitatiivisessa aineistonhankinnassa suositetaan metodeja, joissa tutkittavien omat näkökulmat ja ääni pääsevät esille. Tavoitteenani oli antaa oppilaille mahdollisuus kertoa heidän omista näkökulmistaan koskien koulukiusaamiseen puuttumista. Siksi valitsin aineistonkeruumenetelmikseni eläytymismenetelmäkirjoitelmat sekä teemahaastattelut. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 38–39) huomauttavat, että laajentamalla menetelmien käyttöä saadaan esiin laajempia näkökulmia ja voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Kun tutkija käyttää vain yhtä menetelmää ja saa selviä tuloksia, voi tutkija päätyä uskomaan löytäneensä ”oikean” vastauksen. Kun lisänä käytetäänkin toista menetelmää, saattaa syntyä erilaisia vastauksia, jotka myös poistavat näennäisen varmuuden. Tutkimukseni tuloksissa syntyi erilaisia vastauksia, tai ainakin vastausten painotukset olivat erilaisia. Tutkimuksen aineiston hankinta tapahtui kahdessa eri vaiheessa siten, että ensin kerättiin eläytymismenetelmäkirjoitelmat ja kirjoitelmiin kirjoittaneista valittiin satunnaisotannalla neljä (4) haastateltavaa.

6.2.1 Eläytymismenetelmäkirjoitelmat

Eläytymismenetelmäkokeilut käynnistyivät Suomessa Antti Eskolan johdolla vuonna 1982. Eläytymismenetelmä on osoittanut elinvoimaisuutensa ja käyttökelpoisuutensa, vaikka sitä on käytetty sosiaali- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa melko vähän moneen muuhun

tiedonhankintamenetelmään verrattuna. Eläytymismenetelmän määrittely tiedonhankintamenetelmäksi mahdollistaa menetelmän käytön monipuolisissa tilanteissa. Menetelmää käytettäessä ollaan kiinnostuneita ennen kaikkea sosiaalisista säännöistä, erilaisista logiikoista sekä kulttuurisista rakenteista, jotka ohjaavat annetun tilanteen kulkua. Eläytymismenetelmän suhde sosiaaliseen konstruktionismiin onkin mielenkiintoinen, sillä kehyskertomuksissa konstruoidaan erilaisia mahdollisuuksia ja kirjoittajaa johdetaan ajattelemaan niiden edellytyksiä ja/tai seuraamuksia. Eläytymismenetelmällä pyritään tavoittamaan sekä tilanteen että vastaajan sosiaalisuus ja kulttuurisidonnaisuus ja tavoitteena on valaista kyseessä olevan toiminnan merkityksiä. (Eskola 1998, 11, 17, 47, 67.)

Eläytymismenetelmillä tarkoitetaan lyhyiden tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastaajille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan vastaajat kirjoittavat pienen tarinan. Keskeistä eläytymismenetelmän käytössä on variointi, sillä samasta peruskehyskertomuksesta on kahdesta neljään versiota, jotka poikkeavat toisistaan jonkin keskeisen seikan suhteen. Oleellista onkin juuri tämän vaihtelun selvittäminen: mikä vastauksissa muuttuu kun kehyskertomuksessa muutetaan jotakin keskeistä elementtiä. (Eskola 1998, 10.) Tutkimustani varten muodostin kaksi kehyskertomusta, joista toisessa koulukiusaamiseen puuttuminen oli onnistunut hyvin ja toisessa puuttuminen oli epäonnistunut.

Eläytymismenetelmä tarjoaa Eskolan (1998, 80) mukaan käyttökelpoisen aineistonhankintamenetelmän pyrittäessä ratkaisemaan jotain käytännöllistä ongelmaa. Koska tutkimusaiheeni, koulukiusaamiseen puuttuminen, on käytännöllinen ongelma, sopi eläytymismenetelmän käyttö hyvin tutkimukseni tarkoitukseen. Aloin muodostaa kehyskertomuksia tammikuussa 2010. Eskolan (1998, 44) mukaan on tavallista käyttää varsin lyhyitä kehyskertomuksia, sillä pitkiä kehyskertomuksia käytettäessä vastaajille tarjotaan liian paljon virikkeitä. Halusin pitää kehyskertomukset lyhyinä, mutta kuitenkin sellaisina, että oppilaiden on helppo eläytyä niihin. Minulla oli alun perin ajatuksena, että kehyskertomuksissa esiintyy joku seitsemäsluokkalainen oppilas, jolle keksin nimen.

Kuten kaikkia aineistonkeruumenetelmiä, kannattaa myös kehyskertomuksia testata etukäteen, sillä jo muutamista vastauksista näkee, millaisia vastauksia kehyskertomukset synnyttävät ja toimivatko kertomukset ollenkaan (Eskola 1998, 71). Testasin kehyskertomuksiani seitsemättä luokkaa käyvillä sukulaisillani sekä heidän kavereillaan. Koska kehyskerto-

muksissani kiusatuksi joutui poika, sain testaamisen yhteydessä vahvistusta sille ajatukselle, että kiusaaminen koettiin aina fyysiseksi ja puuttuminen oli lähes poikkeuksetta tappe- lujen selvittelyä koulupoliisin toimesta. Tästä syystä päädyin jättämään kehyskertomuksista oppilaan sukupuolen pois, ja oleellisimmaksi tekijäksi jäi se, oliko kiusaamiseen puut- tuminen onnistunut vai epäonnistunut (Liite 1).

Tutkimukseni empiirinen osa koostuu itäsuomalaisen kunnan yhden yläkoulun kolmen seitsemännen luokan oppilaiden 49 eläytymismenetelmäkirjoitelmista sekä neljästä (4) teemahaastattelusta. Olin syksyllä 2009 yhteydessä yläkoulun rehtoriin, jonka kanssa kes- kustelimme alustavasti mahdollisuudesta toteuttaa tutkimus kyseisessä koulussa. Rehtori antoi luvan tutkimuksen tekemiselle ja lisäksi sain kunnan sivistystoimenjohtajalta kirjalli- sen tutkimusluvan 15.1.2010. Rehtorin kanssa sovimme aineistonkeruupäiväksi 12.3.2010. Rehtori tiedotti niitä opettajia, joiden tunneilla aineistonkeruuni tapahtui. Jätin rehtorille myös tiedotteet, jotka oppilaat veivät koteihinsa. Tiedotteissa kerroin tutkimukseni tarkoi- tuksesta ja aineistonkeruutavasta sekä kysyin vanhemmilta lupaa siihen, saavatko heidän lapsensa osallistua tutkimukseeni (Liite 2). Mikäli vanhemmille sopi oppilaiden osallistu- minen tutkimukseen, ei tiedotetta tarvinnut palauttaa takaisin koululle. Tiedotteessa mai- nitsin myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Lähetekirjelmässä onkin tär- keää kertoa tutkimuksen tarkoituksesta ja tärkeydestä sekä rohkaista vastaamaan (Hirsjärvi ym. 2009, 204).

Yläkoulun kolmen 7. luokan oppilaita oli yhteensä 61, ja viidestä kodista palautui koululle kieltävä vastaus tutkimukseen osallistumiselle. Lisäksi muutama oppilas oli poissa koulus- ta aineistonkeruupäivänä, joten sain yhteensä 49 eläytymismenetelmäkirjoitelmia, joihin kaikkiin oli vastattu. Koulukiusaamisen onnistuneita puuttumisia koskevia kirjoitelmia oli 25 kappaletta ja epäonnistuneita koulukiusaamisen puuttumisia koskevia kirjoitelmia 24 kappaletta. Pyysin oppilaita laittamaan kirjoitelmiin sukupuolen, mutta päädyin kuitenkin jättämään sukupuolen pois aineiston analysointivaiheessa, sillä aineistoista muodostui hy- vin yhteneväinen vastaajan sukupuolesta riippumatta. Aineistonkeruu tapahtui terveystie- don, matematiikan sekä historian tuntien alussa. Eskolan (1998, 71) mukaan paras tilanne vastaamiselle on jonkin ryhmän kokoontuminen; tilanne, jossa joka tapauksessa on pakko olla paikalla. Sen sijaan kokemukset vastauspaperi- den lähettämisestä postitse eivät ole rohkaisevia. Tästä syystä halusin olla henkilökohtaisesti paikalla aineistonkeruuhetkellä, ja pystyin näin kertomaan tutkimuksesta, vastaamaan heränneisiin kysymyksiin ja myös seu-

raamaan kirjoitelmien kirjoittamista. Tutkimukseen osallistuminen tuli oppilaille myös konkreettisemmaksi, kun he näkivät, kuka tutkimusta on tekemässä. Ne viisi oppilasta, jotka eivät osallistuneet eläytymismenetelmäkirjoitelmien kirjoittamiseen, tekivät saman ajan koulutehtäviä, jotka opettajat heille antoivat.

Jokaisen tunnin alussa esittäydyin oppilaille ja kerroin lyhyesti siitä, miksi olen paikalla. Lisäksi annoin oppilaille lyhyet ohjeet siitä, mitä heidän tulee tehdä. Pyysin oppilaita eläytymään tarinaan ja kirjoittamaan, mitä kehyskertomuksessa kuvatussa tilanteessa on tapahtunut. Oppilaille jaetuissa a 4 – kokoisissa vastauspapereissa oli kehyskertomuksen ohella myös kirjallisesti ohjeet eläytymisestä ja vastaamisesta. Korostin oppilaille sitä, ettei ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta, ja kirjoitustyyli on vapaa. Sekoitin kehyskertomukset ennen oppilaille jakamista, joten oppilaat saivat eri luokissa sattumanvaraisesti onnistuneita ja epäonnistuneita puuttumisia koskevia tarinoita.

Vastausaikaa kirjoitelmien kirjoittamiseen varataan Eskolan (1998, 73) mukaan vähintään 20 minuuttia. Mainitsin ohjeita antaessani vastausajaksi noin 20 minuuttia, joka oli sopiva aika. Osa oppilaita kirjoitti vastauksensa hyvinkin nopeasti, mutta toiset oppilaat keskittyivät kirjoittamiseen koko 20 minuutin ajan. Oppilaat keskittyivät ylipäänsä vastaamiseen hyvin, ja tunneilla oli rauhallinen ja hiljainen tunnelma. Muutamat oppilaat esittivät joitakin kysymyksiä koskien vastaamista, esimerkiksi sitä, voiko kirjoitelmiin keksiä oppilaille nimen. Vastaukset olivat keskimäärin puolen a 4 – kokoisen sivun mittaisia, mutta myös joitakin muutaman rivin vastauksia sekä toisaalta koko sivun mittaisia vastauksia esiintyi.

6.2.2 Teemahaastattelut

Haastattelu on sekä määrällisessä että laadullisessa tutkimuksessa käytetty aineistonkeruun muoto ja lyhyesti se voidaan määritellä keskusteluksi, jolla on jonkin tarkoitus (Kirmanen 1999, 196). Lapsuustutkimuksen kentällä käydään kuitenkin paljon keskustelua siitä, onko parempi havainnoida ja tehdä etnografista tutkimusta kuin haastatella lapsia ja nuoria. Haastattelujen tärkeyttä on perusteltu sillä, että haastattelujen myötä voidaan antaa ääni lasten ja nuorten omille tulkinnoille. Toinen perustelu haastattelujen tärkeydelle on ollut

se, että haastattelemalla voidaan oppia niistä aiheista, jotka ovat tärkeitä ja tulevat esiin lasten ja nuorten elämässä, mutta jotka eivät kuitenkaan esiinny jokapäiväisessä keskustelussa ja vuorovaikutuksessa. (Eder & Fingerson 2003, 33.) Alasuutarin (2005, 145) mukaan kvalitatiivinen haastattelu onkin perinteisesti tarjonnut menetelmän, jonka on katsottu mahdollistavan lasten äänen kuulemisen ja heidän näkökulmansa esiin tuomisen.

Lasten mahdollisuutta tuottaa tietoa voidaankin tukea esimerkiksi haastattelulla. Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä lasten kanssa sisältää useita etuja. Se mahdollistaa sen, että lapset voivat kontrolloida tilaa ja suuntaa keskustelussa ja nostaa aihealueita keskusteluun. Näiden keskustelujen läpi tutkijat voivat saavuttaa hyvää ymmärrystä siitä, mitä asiat ja aihealueet merkitsevät lapsille. (Mayall 2000, 133.)

Vaikka lasten haastattelujen käyttö on lisääntynyt huomattavasti, on kvalitatiivista haastattelua menetelmänä tarkasteltu melko vähän. Kuitenkin myös lapsilla on omat odotuksensa siitä, millaisesta tilanteesta on kyse, ja mitä siitä seuraa, kun häntä haastatellaan. Haastattelija ei siis voi olettaa, että haastattelu olisi lapsen näkökulmasta mitä tahansa keskustelua ja että lapsi toimii tilanteessa lapsen viattomuudella. Myös lapsi on tilanteessa sosiaalinen toimija. (Alasuutari 2005, 145, 147–148.)

Haastattelua pidetään joustavana menetelmänä, joka sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa kaksi henkilöä tapaa toisensa. Tutkijan tehtävänä onkin välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, tunteista ja kokemuksista. Haastattelu eroaa kuitenkin keskustelusta, sillä haastattelu on päämäärähakuista toimintaa ja se tähtää informaation keräämiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34, 41–42.) Tutkimushaastattelulla onkin erityinen tarkoitus ja erityiset osallistujaroolit: haastatteliija on tietämätön osapuoli tiedon ollessa haastateltavalla, haastatteluun on ryhdytty tutkijan aloitteesta, ja tutkija myös yleensä ohjaa tai vähintäänkin suuntaa keskustelua tiettyihin puheenaiheisiin (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22).

Termiä teemahaastattelu ei esiinny muissa kielissä, vaikka samantyyppisiä haastatteluja tehdään muuallakin maailmassa. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua, sillä yksi haastattelun aspekti, haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat kaikille samat. Puolistrukturoiduille menetelmille kuten teemahaastattelulle on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, muttei kaikkia. Haastattelu

on kohdennettu joihinkin teemoihin, joista keskustellaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.) Kvalitatiivisen tutkimushaastattelun tarkoituksena on ymmärtää eletyn päivittäisen elämän teemoja subjektin omasta näkökulmasta (Kvale 1996, 27). Ruusuvooren ja Tiittulan (2005, 29) mukaan haastattelu voi muistuttaa enemmän joko kysymys-vastaustyyppistä toimintaa tai tavallista arkikeskustelua. Haastattelut ovat aina vuorovaikutustilanteita olivatpa ne kuinka strukturoituja, suunniteltuja tai avoimia tahansa.

Halusin syventää eläytymismenetelmäkirjoitelmista analysoimiani teemoja teemahaastattelun avulla, koska halusin antaa oppilaille mahdollisuuden tuoda esille kiusaamiseen puuttumista koskevia ajatuksia mahdollisimman vapaasti ja saada näin mahdollisimman tarkan kuvauksen siitä, mitkä tekijät ovat keskeisiä kiusaamiseen puuttumisessa. Haastattelujen toteuttamiselle hain lupaa samalla tutkimuslupahakemuksella, jonka lähetin alkukeväästä kunnan sivistystoimenjohtajalle. Kotiin lähetetyssä saatekirjeessä (Liite 2) mainitsin myös haastatteluiden tekemisestä.

Päädyin toteuttamaan teemahaastattelut yksilöhaastatteluina, vaikka esimerkiksi Hirsjärven ja Hurmeen (2006, 63) mukaan mielipiteiden saaminen lapsilta ja nuorilta voi toisinaan olla helpompaa ryhmähaastattelun muodossa. Ryhmähaastattelussa saadaan nopeasti tietoa samanaikaisesti usealta vastaajalta. Ryhmädynamiikka ja erityisesti valtahierarkia vaikuttavat kuitenkin siihen, kuka ryhmässä puhuu ja mitä sanotaan. Tästä syystä en valinnut ryhmähaastattelua, sillä koulukiusaaminen voi olla joillekin oppilaille arka ja henkilökohmainen asia, ja sattumanvaraisesti valittuun ryhmään olisi voinut valikoitua esimerkiksi kiusattu ja kiusaaja.

Analysoituani eläytymismenetelmäkirjoitelmat aloin muodostaa nostamistani teemoista teemahaastattelurunkoa (Liite 3). Jätin teemahaastattelurungon väljäksi, enkä valmistellut valmiita kysymyksiä. Minulla oli kuitenkin ylhäällä ne teemat, joista halusin oppilaiden kanssa keskustella. Haastattelut toteutuivat toukokuussa 2010. Minulla oli käytettävissä oppilaslistat niiltä luokilta, jotka osallistuivat kirjoitelmien kirjoittamiseen aiemmin keväällä. Poistin listoista ne oppilaat, jotka eivät saaneet osallistua tutkimukseen. Tämän jälkeen arvoisin neljä oppilasta, joita oli tarkoitus pyytää haastateltavaksi. Sovimme kyseisten oppilaiden opettajien kanssa, että opettajat pyytävät oppilaita tulemaan yksitellen luokan ulkopuolelle tapaamaan minua, jotta voin kertoa haastatteluista.

Neljästä valikoituneesta oppilaasta kaksi ei halunnut osallistua haastatteluihin. Suoritin uuden arvannon, jonka jälkeen haastateltaviksi valikoitui kolme tyttöä ja yksi poika. Mielestäni neljän oppilaan haastattelemisesta saatu aineisto oli sopiva ja antoi selvennystä kirjoitelmien pohjalta analysoimiini teemoihin. Toisaalta haastatteluaineisto syvensi tiettyjä kirjoitelmista nostamiani teemoja, mutta toisaalta se antoi minulle uutta ajateltavaa ja uusia teemoja. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2000, 59) toteavat, että jo muutamaa henkilöä haastatteleamalla voidaan saada merkittävää tietoa.

Haastattelujen onnistumisen kannalta tärkeää on luottavaisen yhteistyösuhteen luominen lapseen. Tutkijan on tärkeää aidosti osoittaa olevansa kiinnostunut lapsesta sekä luoda rauhoittava ja rauhallinen ilmapiiri. On tärkeää korostaa lapselle hänen tärkeyttään ja ainutlaatuisuuttaan haastateltavana. Lapselle on viestitettävä, että häntä todella kuunnellaan ja että se, mitä hän sanoo, on tärkeää. On luotava sellainen ilmapiiri, että lapsi tuntee voivansa puhua mitä vain joutumatta naurunalaiseksi tai ilman että hänen sanomisiaan väheksytään. (Kirmanen 1999, 211.)

Haastattelut toteutettiin koulun oleskelutilassa olevilla sohvaryhmillä tuntien aikana. Näin haastattelutilanne oli rauhallinen ja häiriötön. Pyrin haastattelujen alussa kertomaan oppilaille heidän vastaustensa tärkeydestä ja heidän asiantuntijuudestaan liittyen koulukiusaamiseen puuttumiseen. Painotin kuitenkin myös sitä, ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia, vaan tarkoituksenani on kuulla nuorten omia mielipiteitä. Kestoltaan haastattelut olivat puolesta tunnista tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin, ja kerroin sen heti haastattelun alussa oppilaille, kuten myös Kirmanen (1999, 207) mukaan on suositeltavaa. Kaikki oppilaat suostuivat haastattelun nauhoittamiseen. Haastattelujen toteutumisen jälkeen purin haastattelut käyttämällä litterointia, eli kirjoitin haastattelut puhtaaksi äänitteeltä kirjalliseen muotoon (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138). Yhteensä litteroitua materiaalia kertyi 24 a 4 – kokoista liuskaa.

Kirmanen (1999, 205) toteaa, että haastattelut on hyvä aloittaa suhteellisen neutraaleina pidetyillä kysymyksillä. Haastattelu on myös hyvä lopettaa iloisein asioihin, sillä näin voidaan pyrkiä varmistamaan se, etteivät pahat ja ahdistavat ajatukset jää askarruttamaan lapsen mieltä haastattelun jälkeen. Aloitin haastattelut keskustelemalla yleisesti koulukiusaamisesta ja sen määrittelystä. Näin annoin oppilaille aikaa orientoitua aiheeseen ja keskustelu pysytteli hyvin yleisellä ja neutraalilla tasolla. Pyrin myös lopettamaan haastattelut niin,

ettei viimeiseksi käsiteltäväksi aiheeksi jääneet epäonnistuneet puuttumiset, koska näin oppilaille olisi voinut jäädä negatiivinen kuva kiusaamiseen puuttumisesta. Haastatteluiden lopuksi keskustelimmekin usein yleisesti koulun arjesta ja annoin myös oppilaille mahdollisuuden kommentoida ja kysyä haastatteluun liittyvistä aiheista.

Haastattelutilanteeseen liittyy lukuisia seikkoja, jotka vaikuttavat siihen, millaiseksi vuorovaikutus lapsen ja haastattelijan välillä muodostuu. On muistettava, että lapsi eroaa aikuisesta tutkimuskohteena monella tavalla, joten tutkijan ja kohteen välisestä suhteesta tulee erityinen. (Kirmanen 1999, 199.) Koska olen urani aikana työskennellyt paljon lasten ja nuorten kanssa, pystyin omasta mielestäni ottamaan huomioon sekä oppilaiden erityispiirteet että heidän kielensä. Koska olin nostanut haastattelun teemat eläytymismenetelmäkirjoitelmista, pyrin käyttämään haastateltaessa samoja termejä kuin nuoret itse olivat kirjoitelmissaan käyttäneet. Alasuutarin (2005, 154) mukaan erityisesti lapsen kielellä onkin oltava riittävästi tilaa haastattelussa, jotta kvalitatiivisen haastattelun avulla on mahdollista tavoittaa lapsen tapaa jäsentää maailmaansa ja hänen merkityksiään. Lapsen kielen tavoittamisen lähtökohtana on, että haastattelijalla kuuntelee ja tunnistaa lapsen tapaa puhua ja sovitaa oman puheensa lapsen tarjoamiin kuvaamisen tapoihin sekä ilmaisuihin.

Tavoitteenani haastatteluiden tekemisessä oli oppilaiden osallistaminen. Osallistamiseen liittyy vahvasti tutkimustilanteessa esiintyvä valta-asema. Tutkimuksenteossa esiintyvän lapsen ja aikuisen välisen valtaeron voi nähdä tutkimushaastattelun näkökulmasta sekä myönteiseksi että kielteiseksi asiaksi. Myönteisenä seurauksena voidaan pitää sitä, että se suo aikuiselle oikeuden tehdä kaikenlaisia kysymyksiä ja odottaa lapselta vastauksia. Toisaalta aikuisen ja lapsen välinen epätasa-arvo voi heijastua haastatteluun sen tavoitteiden eli lapsen äänen kuulemisen vastaisesti. (Alasuutari 2005, 152.) Koska pyrin kuulemaan oppilaiden ääntä, yritin olla tietoinen valta-asemastani ja pyrin tietoisesti välttämään oman ääneni liiallista kuulumista sekä haastattelutilanteessa että haastatteluja analysoidessani.

6.3 Aineiston analysointi

Tutkimustulosten analysoinnissa käytin hyväkseni kvalitatiivisia analysointimenetelmiä, erityisesti teemoittelua, sillä teemoittelun avulla pystyin nostamaan esiin tutkimusongel-

maa valaisevia teemoja. Teemoittelemalla oli myös mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä sekä ilmenemistä aineistossa ja poimia sen sisältämät keskeiset aiheet. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176.) Teemoittelussa on Moilasan ja Rähän (2001, 53) mukaan kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla on tarkoitus tavoittaa tekstin merkityksenantojen ydin.

Metsämuurosen (2006, 440–441) mukaan teemoittelussa aineisto luokitellaan esimerkiksi tutkielman teemojen ja esitettyjen kysymysten mukaan. Tämä on tietysti mahdollista, mikäli kyseessä on laadullisen aineiston kerääminen teemoittain, kuten eläytymismenetelmäkirjoitelmissa. Myös kirjoitelmien pohjalta muodostetun teemahaastattelurungon avulla toteutetuissa haastatteluissa aineisto kerättiin teemoittain. Analyysi on kuitenkin viävä pidemmälle kuin temaattisen aineiston järjestelyyn, sillä löysä analyysi ja tulkinta sopivat Eskolan (1998, 80) mukaan huonosti eläytymismenetelmän käyttöön.

Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston analyysitapa riippuu Eskolan (1998, 134) mukaan siitä, mitä aineistoltaan haluaa ja mihin sillä etsii vastausta. Eläytymismenetelmässä on se hyvä puoli, että kehyskertomuksen variaatiot muodostavat jo teemat, joihin voi ja kannattaakin tarttua. Tarkoitukseni olikin pyrkiä etsimään aineistosta onnistuneen ja toisaalta epäonnistuneen koulukiusaamiseen puuttumisen elementtejä juuri kehyskertomusten variaatioista.

Eskola (1998, 137) jatkaa, että teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa, kuten koulukiusaamiseen puuttumisessa. Tällöin tarinoista voi poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa ja saada tekstiaineistosta esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Näin tutkimustulokset palvelevat parhaiten juuri erilaisia käytännöllisiä intressejä.

Ensimmäinen vaihe tarinoiden keräämisen jälkeen on Eskolan (1998, 130) mukaan uteliaisuuden tyydyttäminen vastauksia selailemalla: Miten on vastattu? Kuinka pitkiä vastaukset ovat? Saako käsialasta selvää? Onko mukana herjavastauksia? Tässä vaiheessa aineisto kannattaa myös järjestää. Ensimmäisen selailukerran ja uteliaisuuden tyydyttämisen jälkeen kasasin kehyskertomukset teemojen mukaisesti pinoihin ja aloitin aineiston muokkaamisen ja tutkimuskysymysten kannalta olennaisten teemojen etsimisen. Etsin aineistostani onnistumisen ja toisaalta epäonnistumisen elementtejä. En analysoinut erikseen onnis-

tuneita ja epäonnistuneita tarinoita, vaan keräsin molemmista kertomuksista löytämiäni teemoja samoihin pinoihin ja analysoin sitä, miten samat teemat näkyivät toisaalta onnistuneissa ja toisaalta epäonnistuneissa kiusaamiseen puuttumisissa. Lisäksi analysoin erikseen niitä teemoja, jotka esiintyivät vain joko onnistuneissa tai epäonnistuneissa puuttumisissa. Eläytymismenetelmäkirjoitelmien vastauksista korostin eri väreillä samoja teemoja koskevia vastauksia ja muodostin näin tutkimusongelmaani vastaavia teemoja. Tämän jälkeen yhdistelin teemat a 4 – kokoisille papereille, jotta pystyin arvioimaan eri teemojen esiintymistä. Tarinoita lukiessani pyrin pitämään mielessä kysymyksen ”mikä tässä tarinassa on se tekijä, joka aiheuttaa kiusaamiseen puuttumisen onnistumisen tai epäonnistumisen?” (Eskola 1998, 134).

Haastatteluiden analysointi tapahtui lähes samalla tavalla kuin eläytymismenetelmäkirjoitelmien analysoiminen. Koska haastattelut perustuivat niille teemoille, jotka olin nostanut eläytymismenetelmäkirjoitelmista, oli luonnollista teemoitella myös haastattelut. Litteroidusta haastatteluaineistosta merkitsin samalla värillä samaan teemaan liittyvät kommentit. Haastatteluissa ei keskusteltu järjestelmällisesti onnistuneista ja epäonnistuneista kiusaamiseen puuttumisista, joten aineiston teemoittelu tapahtui luonnollisesti ilman jakoa epäonnistuneisiin ja onnistuneisiin kiusaamiseen puuttumisiin.

Eläytymismenetelmäkirjoitelmien pohjalta nostin aineistoni teemoiksi koulun henkilökunnan, vanhempien sekä kaverien roolit. Lisäksi muodostin teemoiksi kiusattujen ja kiusaajien roolit, kiusaamisen ratkaisukeinot sekä kiusaamiseen puuttumisen seuraukset. Teema-haastattelujen kysymysrunгон muodostin edellä mainittujen teemojen pohjalta, ja toteutuneiden teema-haastattelujen teemoiksi nostin Kiva koulu – ohjelman ja ohjelmaan osittain liittyvän ryhmäytyksen, kiusaamiseen puuttumisen mahdollisuudet, kiusatun oman roolin sekä rangaistusten mahdollisuudet ja niihin liittyvän leimautumisen. Tutkimustulosten kirjoittaminen tutkimusraporttiin tapahtui siten, että en yhdistänyt eläytymismenetelmäkirjoitelmien ja haastattelujen tuloksia. Esittelenkin ensin eläytymismenetelmäkirjoitelmista analysoimani teemat ja myöhemmin haastatteluista analysoimani teemat. Onnistuakseen teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 175–176).

6.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen tekeminen liittyy monin tavoin hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen, jota kutsutaan tutkimusetiikaksi. Tutkimusetiikalla tarkoitetaan yleisesti sovittuja pelisääntöjä, jotka velvoittavat kaikkia tutkimusentekijöitä. (Vilkkä 2005, 29–30.) Tutkimus ja etiikka voidaan nähdä Tuomen ja Sarajärven (2002, 122) mukaan kahdesta näkökulmasta, sillä tutkimuksen tulokset vaikuttavat tutkijan eettisiin valintoihin ja toisaalta taas eettiset kannat vaikuttavat tutkijan valintoihin tutkimusprosessissa. Tutkimusta suunniteltaessa nouseekin kaksi tärkeää eettistä kysymystä: onko tutkimus tekemisen arvoinen ja voivatko tutkijat selittää projektin tarpeeksi selvästi, jotta jokainen mahdollinen osallistuja voi antaa suostumuksensa (Alderson & Morrow 2004, 21)?

Tutkimuseettiset kysymykset ovat viime vuosina nousseet yhä keskeisempään asemaan (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 10). Erityisesti lapsiin ja nuoriin kohdistuvan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä sekä niihin suositeltuja kannanottoja on pisimpään pohdittu lääketieteessä, mutta myös psykologisen tutkimuksen alueella. Näiden tieteenalojen ulkopuolella lasten tutkimuksen eettisten ongelmien käsittely alkoi yksityiskohtaisesti samaan aikaan, kun käytiin julkista keskustelua lasten yleismaailmallisista oikeuksista. (Ruoppila 1999, 27.)

On selvää, että yleiset eettiset suuntaviivat ja periaatteet liittyvät olennaisesti myös lasten ja nuorten kanssa tehtävään tutkimukseen, mutta aihepiiristä löytyy myös jotain erityistäkin. Esille nousevat kysymykset muun muassa siitä, miten nuoria tutkittavia voi kohdella tutkimustilanteissa täysivaltaisina subjekteina, mitkä ovat nuorten tutkittavien mahdollisuudet aitoon osallisuuteen sekä ”kenen suulla” tutkimus puhuu. (Vehkalahti ym. 2010, 15.) Lasten tutkimiseen kuuluu myös Ruoppilan (1999, 26) mukaan omia erityiskysymyksiä tutkimusten ongelmanasettelusta, tutkimusmetodiikasta ja havaintojen tulkinnasta. Tutkijoiden on pohdittava erityisiä eettisiä kysymyksiä tutkimuksen jokaisessa vaiheissa, sillä eettiset kysymykset koskevat koko tutkimusprosessia kysymyksenasettelusta tulosten julkistamiseen sekä julkaisujen kieliasuun saakka. Ihmistieteissä joudutaankin eettisten kysymysten eteen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19).

Tutkielman tekemiseen liittyy siis aina eettisiä kysymyksiä. Kysymykset voivat koskea muun muassa tutkimuslupaa, tutkimusaineiston keruumenetelmää, tutkimuskohdetta sekä

tutkimuksesta tiedottamista (Eskola & Suoranta 1998, 52–53). Näitä tutkimuseettisiä kysymyksiä olen pyrkinyt ottamaan huomioon mahdollisimman huolellisella ja tutkimuskohdetta kunnioittavalla tutkimustavalla. Tutkimukseen hain tutkimuslupaa sekä suullisesti yläkoulun rehtorilta että kirjallisesti tutkimuskunnan sivistystoimenjohtajalta (ks. tarkemmin kappale 6.2.1).

Periaatteena tutkimuksessa tulee olla, että osallistujat ovat antaneet suostumuksensa asianmukaisen informaation pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Kvalen (1996, 112) mukaan suostumus sisältää tutkittavien informoinnin tutkimuksen tarkoituksesta ja pääasiat tutkimuksen toteuttamisesta, mahdollisista riskeistä sekä eduista. Myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus tulee mainita.

Valitsin tutkimuskohteeksi 13–14-vuotiaat seitsemäsluokkalaiset oppilaat. Francen (2004, 175, 183, 184) mukaan tämän ikäryhmän kanssa tutkimuksen tekeminen on täynnä metodologisia ja eettisiä jännitteitä, jotka pitää olla voitettuna saavuttaaksemme parempaa ymmärrystä heidän elämästään, asenteistaan sekä toiminnoistaan. Nuorten kanssa tutkimusta tehtäessä tulee nuorille antaa yksityiskohtaista tietoa tutkimuksesta, jotta nuoret ovat tietoisia tutkimuksen vapaaehtoisuudesta, päämääristä ja tavoitteista. Pyrin vanhemmille ja oppilaille tarkoitettussa tiedotteessa (Liite 2) kertomaan kuka olen ja miksi ja mistä aiheesta tutkimustani teen. Sekä kirjoitelmien kirjoitustilanteessa että haastattelutilanteissa olin henkilökohtaisesti läsnä, jotta minun oli mahdollista kertoa nuorille tarkasti tutkimuksesta ja vastata kysymyksiin. Kerroin sekä saatekirjeessä että paikanpäällä sen, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Näin pyrin välittämään nuorille sen, että arvostan heitä tutkimuksen kohdejoukkona. Annoin saatekirjeessä myös mahdollisuuden kysyä lisätietoja tutkimuksesta, mutta en saanut yhtään yhteydenottoa.

Eläytymismenetelmä toimii Eskolan (1998, 80) mukaan yhtenä vaihtoehtona pyrittäessä minimoimaan tutkimuksen eettisiä ongelmia. Eettisten kysymysten osalta eläytymismenetelmä onkin ongelmattomampi kuin moni muu tiedonkeruumenetelmä, sillä se ei pakota vastaajaa ilmaisemaan vastaustansa jonain tiettyinä rastina ruudussa ja vastaaminen on vapaaehtoista. Eläytymismenetelmään vastatessaan oppilas ei myöskään joudu perustelemaan vastauksistaan samalla tavalla kuin haastattelutilanteessa. Eläytymismenetelmä tarjoaa nykyään suhteellisen turvallisen mahdollisuuden tehdä ainakin eettisesti korkeatasoista tutkimusta. (Eskola 1998, 66.)

Kokonaan ilman eettisiä ongelmia ei kuitenkaan selvitä, koska kehyskertomus johtaa vastaajaa ajattelemaan tietyllä tavalla, sekä nostaa esiin mahdollisuuksia, jotka eivät aina ole positiivisia. Epäonnistumiseen viittaava kehyskertomus voi nostaa vastaajan mieleen riidat, juorut sekä muut epäonnistumisen mahdollisuudet. (Eskola 1998, 44.) Tutkimuksessani jotkut oppilaat ovat voineet kokea koulukiusaamista, ja epäonnistunutta koulukiusaamiseen puuttumista kuvaavaan kehyskertomukseen vastaaminen on voinut aiheuttaa joillekin oppilaille tunteen siitä, ettei koulukiusaamiseen pystytä puuttumaan ja se jatkuu tulevaisuudessakin. Pysin kuitenkin painottamaan ennen kirjoittelun kirjoittamista, että kehyskertomus on keksitty tarina, eikä se kerro kenestäkään. Tästä huolimatta useissa tarinoissa puhuttiin ”meidän luokasta”, kaupungin lähiöissä tapahtuneista kiusaamisista sekä siitä, että ”tämä tarina on tosi”.

Tutkittaville on tärkeää muistuttaa, ettei tutkimus itsessään tuo muutosta (Alderson & Morrow 2004, 66). Mietin sekä eläytymismenetelmäkirjoitelmia että haastatteluaineistoja luukiessani, että olinko muistanut painottaa oppilaille sitä, ettei tutkimus itsessään poista koulukiusaamista. Ainakin haastattelujen aikana keskustelimme paljon siitä, että oppilaat saavat vaikuttaa kiusaamiseen puuttumiseen melko vähän. Kerroin haastateltaville, että tutkimuksen avulla haluan tuoda esiin nimenomaan nuorten ajatuksia kiusaamiseen puuttumisesta. Samalla kuitenkin sanoin, etteivät nuorten sanomiset ja tutkimukseni tulokset suoraan johda kiusaamisen tehokkaampaan puuttumiseen.

Haastattelutilanteessa ollaan suoraan kontaktissa tutkittaviin, joten eettiset ongelmat ovat erityisen monitahoisia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19). Yksi oleellisimmista tekijöistä haastatteluissa on luottamuksellisuus, jolla viitataan Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 41–42) mukaan siihen, että haastattelijan on kerrottava haastateltavilleen totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta, pidettävä saamia tietoja luottamuksellisina sekä varjeltava haastateltavien anonymiteettia. Luottamuksen synnyttäminen haastattelussa on käytännössä eräänlaista tasapainottelua yhtäältä empatian osoittamisen ja yhteisyyden rakentamisen ja toisaalta haastattelutilanteen tehtävään ja roolijakoon suuntautumisen välillä.

Lapsen haastattelun luottamuksellisuutta ja tiedonsaantia koskevat kysymykset ovat Alasuutarin (2005, 147) mukaan ratkaistavissa selkeillä sopimuksilla ja riittävällä tiedottamisella tutkimuksen alussa. Riittävä tieto tutkimuksesta ja haastattelusta on tärkeää ei

vain aikuisten vaan myös lasten näkökulmasta. Lasten haastattelun erityispiirteen muodostaakin se, että lapsi ei voi yksin päättää tutkimukseen osallistumisestaan, vaan tutkimuseettisten ja lainsäädännöllisten syiden vuoksi lapsen osallistumisesta sovitaan aina huoltajan kanssa. Oppilaille ja heidän vanhemmilleen osoitetussa tiedotteessa (Liite 2) kerroin myös eläytymismenetelmäkirjoitelmien jälkeen tapahtuvista haastatteluista. Sekä vanhemmilla että oppilailta oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Kaksi haastatteluun arvotuista oppilaista ei halunnut olla haastateltavina.

Tutkimuksen etiikassa keskeistä on anonymiteetti, ja tutkimuksen tietoja julkaistaessa on luottamuksellisuuden säilyttäminen tärkeää. Henkilöllisyyden paljastuminen on tehtävä vaikeaksi. (Eskola & Suoranta 1998, 57.) Koska oppilaat vastasivat kirjoitelmiin nimettöminä, ei minulle kirjoitelmien kirjoitusvaiheessa selvinnyt vastanneiden oppilaiden henkilöllisyys. Osa oppilaista kirjoitti eläytymismenetelmäkirjoitelmiin, että ”tämä tarina on tosi”, joten tutkimustulosten raportoinnissa minun tuli kiinnittää huomiota siihen, ettei oppilaiden henkilöllisyys tule ilmi esimerkiksi suoria lainauksia käyttäessäni. Pyrin kuitenkin käyttämään sellaisia lainauksia, joissa ei ole suoria viittauksia liian yksityiskohtaisiin asioihin, vaan pohdinta on yleisellä tasolla. Joissakin kirjoitelmissa oli mainittu oppilaiden nimiä. Voi olla mahdollista, että nimet ovat keksittyjä, mutta päädyin vaihtamaan suorissa lainauksissa esiintyvien oppilaiden nimiä, jotta kenenkään oppilaan henkilökohtaisia asioita ei tule ilmi tutkimusraportissa. Haastatteluun osallistuvia nuoria arpoessani näin tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden nimet. Arvonnan suoritettua tuhosin nimilistat, eikä mihinkään näin ollen jäänyt dokumenttia siitä, keitä haastateltavat oppilaat olivat.

Arviointi pelkistyy Eskolan ja Suorannan (1998, 211–212) mukaan varsinkin laadullisessa tutkimuksessa kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Myös Kvale (1996, 117) huomauttaa, että tutkijan persoonalla on suuri vaikutus sekä tieteellisen tiedon laadulle että eettisille päätöksille. Erityisesti haastattelussa tutkijan tärkeys persoonana on suurta, koska haastattelija itse on pääinstrumentti tiedon hankinnalle. Tutkimusta tehdessäni aineiston kerääminen, käsittely, analyysi ja raportointi tapahtuivat tutkimuksenteon eettiset periaatteet mielessä pysyen. Tutkimusmateriaalia säilytin koko tutkimusprosessin ajan niin, ettei se joutunut ulkopuolisten käsiin. Tutkimusaineistoa käsitteli ainoastaan minä, ja tutkimusaineiston aukikirjoittaminen tapahtui eettiset seikat huomioiden. Tulosten esittelyssä olleita

suoria lainauksia pyrin käyttämään tarkoituksenmukaisesti ja niin, että kaikkien vastaajien mielipide tuli esille.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida erilaisin mittaus- ja tutkimustavoin. Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia vastauksia. Validius taas tarkoittaa pätevyyttä eli tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Laadullisessa tutkimuksessa näiden termien käyttö on toisinaan tuotu esiin ongelmallisena. Tärkeää kuitenkin on, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen kiinnitetään huomiota, vaikka kyseisiä termejä ei käytettäisikään. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.)

Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisääkin tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta, esimerkiksi olosuhteista ja paikoista, joissa aineisto on kerätty. Raportoidessani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni etenemistä ja sen vaiheita tutkimusluvan hankkimisesta aineiston keräämiseen ja analysointiin mahdollisimman tarkasti, jotta lukija pystyy ymmärtämään mitä olen tehnyt ja miksi.

Myös tulosten tulkintaan pätee sama vaatimus kuin raportin kirjoittamiseen. Tutkijan on kerrottava millä perusteilla hän on tehnyt tulkintansa ja mihin nämä päätelmät perustuvat. Tässä lukijaa auttavat esimerkiksi suorat lainaukset, jotka rikastuttavat tekstiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 233.) Olen pyrkinyt siihen, että tutkimukseni tulkinnat ovat selkeitä ja suoria lainauksia on käytetty tukemaan tekemiäni tulkintoja.

Suunnittelin huolellisesti tutkimuksessa käytetyt kehyskertomukset ja testasin kehyskertomuksia etukäteen, jotta ne olisivat mahdollisimman helposti ymmärrettäviä. Tutkimuksessa ei ollut huomattavissa systemaattista virhettä, sillä oppilaat näyttivät ymmärtäneen kehyskertomuksen idean ja tutkimusaineistoni antoi vastauksen tutkimuskysymykseeni. (ks. Vilka 2005, 161.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että kaikki oppilaat kirjoittivat kunnollisia ja motivoituneita vastauksia, eikä joukossa ollut niin sanottuja huumorivastauksia.

Haastatteluaineiston luotettavuutta pohdittaessa tulee olla tietoinen siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja että kyse on tutkijan tulkinnoista, hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. Tutkijan onkin pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt. Tutkimuksen reliaabelius koskeekin tällöin enemmän tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia eli sitä, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalissa on. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

Haastatteluaineistojen luotettavuus riippuu myös sen laadusta. Mikäli tallenteiden kuuluvuus on huonoa tai litterointi noudattaa eri sääntöjä alussa ja lopussa tai luokittelu on satumanvaraista, haastatteluaineistoa ei voida sanoa luotettavaksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.) Tallenteiden kuuluvuus oli tutkimuksessani hyvä, ja vastaajien sanomisista oli helppo saada selvää. Litterointi tapahtui samoja sääntöjä noudattaen, ja litteroin tallenteista sanomiset tarkasti.

Tutkimuksen toistettavuus sellaisenaan ei ole mahdollista, sillä jokainen laadullisella tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus on aina ainutkertainen eikä sitä voi toistaa ikinä täysin samanlaisena (Vilka 2005, 159). En kuitenkaan usko, että tutkimukseni olisi antanut satumanvaraisia tuloksia, sillä suurin osa oppilaiden vastauksista voidaan suhteuttaa aiemmista tutkimuksista ja teoriasta saatuun tietoon ja löytää näin selviä yhtäläisyyksiä.

Voidaan tietysti miettiä, vaikuttiko tutkimuksen luotettavuuteen se, että oppilaat vastasivat tutkimukseen koulussa ja luokissa, joissa opettajat olivat läsnä. Vastasivatko oppilaat niin kuin olettivat opettajien heidän vastaavan? Alasuutari (2005, 153) huomauttaa, että mikäli lapsi toimii tutkimustilanteessa opettaja-oppilas-suhteen kaltaisesti, voi hänen vastaamistaan ohjata koulusta tuttu pyrkimys oikeiden vastausten antamiseen. Tällöin lapsen vastaukset voivat kertoa enemmän siitä, mitä hän olettaa tutkijan odottavan vastauksilta kuin siitä, miten asiat näyttäytyvät hänelle hänen omassa elämänpiirissään. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 132) mukaan erityisesti nuoret saattavat olla herkkiä sille, että haastattelu edustaa koulua tai vanhempia tai muita instituutioita, joita vastaan he kapinoivat. Tätä korostaa vielä se, että haastattelut suoritetaan koulussa ja kouluaikana. Esimerkiksi haastattelu saattaa tällöin olla vain tapa päästä pois tunneilta, ja vastaaminen on sen mukaista: ylimalkaista ja lyhyttä. Koska koulukiusaamiseen puuttuminen on aiheena sellainen, joka tapahtuu yleensä koulussa, uskon oppilaille olleen luontaista vastata aiheeseen liittyvään

tutkimukseen juuri koulussa. Yritin myös painottaa oppilaille ennen sekä kirjoitelmien kirjoittamista että haastatteluja, että kiinnitän ulkoasun sijaan huomiota sisältöön enkä odota heiltä tietynlaisia vastauksia. Mielestäni oppilaat kirjoittivat kirjoitelmiin keskittyneesti ja paneutuen, eikä haastatteluissakaan ilmennyt ylimalkaista suhtautumista.

Tutkimuksen luotettavuuteen on luonnollisesti voinut vaikuttaa se, että kyseessä on melko kokematon tutkimuksen tekijä, jolle eläytymismenetelmän käyttö tutkimuksessa ei ollut ennestään tuttua. Haastattelujen käyttö sekä pienimuotoisessa tutkimuksessa että työelämässä sen sijaan on tutumpaa. Olen kuitenkin pyrkinyt huolelliseen tutkimuksen toteuttamiseen ja raportointiin ja näin pyrkinyt mahdollistamaan luotettavan tutkimuksen tekemisen.

7 KETKÄ KIUSAAMISEEN PUUTTUVAT?

7.1 ”Aikuiset koululla puuttuu, muttei se ole ratkaisevaa”

Lähes jokaisessa kirjoitelmassa kiusaamiseen oli puuttunut koulun aikuinen tai joku koulun henkilökunnan koululle kutsuma ulkopuolinen aikuinen. Useimmiten kiusaamiseen kuitenkin puuttui opettaja tai luokanvalvoja, mutta myös rehtori ja erityisopettaja mainittiin muutamissa kirjoitelmissa.

Opettajien ja luokanvalvojien kiusaamiseen puuttumisen nähtiin olevan sekä positiivista että negatiivista. Useimmiten oppilaat mainitsivat koulun aikuisten puuttumisen olleen oleellista kiusaamisen onnistuneessa puuttumisessa. Opettajat ovat puuttuneet tiukasti kiusaamiseen ja ovat ottaneet kiusatut puhutteluun ja kieltäneet kiusaamisen. Opettajat ovat myös vedonneet oppilaiden tunteisiin ja puhuneet siitä, miltä kiusatusta tuntuu. Toisaalta opettajat ovat huomioineet myös kiusatut oppilaat, ja lohduttaneet heitä.

”Opettajat ovat rankaisseet kiusaajaa ja lohduttaneet kiusattua oppilasta”

”Kiusattu ja kiusaajat on tuotu puhumaan opettajan kanssa asiat halki”

Vaikka useimmissa kirjoitelmissa koulun henkilökunnan puuttuminen mainittiin, eivät oppilaat olleet vakuuttuneita aikuisten kyvyistä ja mahdollisuuksista puuttua kiusaamiseen. Myös Frisenin ym. (2007, 760) tutkimuksessa vain 14 prosenttia oppilaiden vastauksista oli yhteydessä aikuisten puuttumiseen, mikä voi kertoa siitä, että nuorilla on vain vähän uskoa aikuisten mahdollisuuteen puuttua kiusaamisen lopettamiseen. Myöskään opettajat eivät Boultonin (1997, 223) tutkimuksen mukaan luota kykyihinsä puuttua koulukiusaamiseen. Useissa oppilaiden kirjoitelmissa aikuiset olivat yrittäneet puuttua kiusaamiseen ja olivat muun muassa puhutelleet oppilaita ja antaneet mahdollisesti jonkin rangaistuksen kiusaajille. Tästä huolimatta kiusaaminen usein jatkui, sillä oppilaiden mielestä aikuisten kyvyt puuttua kiusaamiseen ovat rajalliset.

”Opettaja on ottanut kiusaajan tai koko kiusanneen porukan puhutteluun, mutta se ei ole kiusaamista lopettanut”

Kirjoitelmissa oppilaat epäilivät myös koulun henkilökunnan halua ja kiinnostusta puuttua kiusaamiseen. Oppilaiden mielestä opettajilla ei aina ollut aitoa halukkuutta puuttua kiusaamiseen, ja jotkut opettajat myös pelkäsivät kiusaamiseen puuttumista. Esimerkiksi välitunneilla tapahtuvaan kiusaamiseen opettajat harvoin uskalsivat tai halusivat puuttua. Oppilaiden mielestä opettajien uskalluksen puute näkyi myös siinä, että toisinaan opettajat valehtelivat vanhemmille puuttuneensa kiusaamiseen, vaikka oikeasti minkäänlaista puuttumista ei ollut tapahtunut.

”Opettajat eivät uskaltaneet puuttua kiusaamiseen”

”Vanhemmat on soittanut kouluun ja opettajat on valehdellu, että ovat puuttuneet, mutta eivät oikeasti ole”

Opettajien puuttumisen nähtiin toisinaan myös sekoittavan tilannetta entisestään, sillä muutamalla sanalla puuttuminen eli ”*puolittainen puuttuminen*” ei ollut oppilaiden mielestä hyödyllistä. Oppilaiden mukaan opettajien taidot eivät siis aina riitä kiusaamiseen puuttumiseen ja opettajat käyttävät vääriä menetelmiä puuttumisessa. Huono puuttuminen voikin entisestään lisätä kiusaamista. Opettajat ottavat myös helposti silmätikkuja, ja syyttävät kiusaamisesta aina samoja oppilaita selvittämättä kiusaamisen todellista alkuperää. Kirjoitelmien mukaan opettajat ajattelevat kiusaamisen johtuvan aina kiusaajasta eli kiusaaminen on aina kiusaajan syytä, eikä kiusatun roolia tapahtuneessa selvitetä. Lisäksi opettajat ovat usein liian kaukana nuorten elämästä ja ajatuksista, eivätkä opettajat oppilaiden mielestä ymmärrä nyky maailmaa, eivätkä näin ollen ymmärrä sitä, mistä kiusaamisessa on kyse. Myös Salmivalli (2003, 37) toteaa, etteivät opettajat ole selvillä läheskään kaikesta kiusaamisesta silloinkaan, kun se on systemaattista ja jatkuvaa. Myös opettajien aito kiinnostus, motivaatio ja sitoutuminen kiusaamisongelmien hoitamiseen sekä käytössä olevat menetelmät vaihtelevat suuresti. Myös Hamaruksen (2006, 196) mukaan kiusaaminen jää huomaamatta, koska oppilaat puhuvat eri kieltä kuin opettajat. Opettajat eivät osaa ”meidän kieltä”, vaan kiusaamisprosessin peittämisestäkin tulee osa näytöstä, joka tuottaa koulun arkeen hauskuutta ja vaihtelua. Nämä tekijät vaikuttavat kuitenkin oleellisesti kiusaamiseen puuttumiseen.

”Koulussa opettajat ottavat silmätikkuja ja kaikki mahdollinen johtuu kiusaajista”

”Opettajat eivät puuttuneet koko asiaan, koska ne ei tajua nyky maailmaa”

”Opettajista ei ole oikein apua, tuntuvat vain sekoittavan yhä enemmän tätä juttua”

Koulun aikuisista ison roolin kirjoitelmissa sai myös koulukuraattori. Koulukuraattorin rooli oli kirjoitelmissa ristiriitainen, kuten muidenkin koulun aikuisten. Toisaalta kuraattorin puuttuminen nähtiin osittain turhana, sillä aikuisten puuttuminen ei oppilaiden mielestä ole ratkaisevaa. Toisaalta oppilaat ajattelivat, että koulukuraattori puuttuu kiusaamiseen onnistuneesti yhdessä koulun muun henkilökunnan sekä vanhempien kanssa. Kuraattori puuttui kiusaamiseen yleensä silloin, kun opettajien puuttuminen ei ollut tehonnut. Kuraattori pohtii kiusaamista yhdessä koulun muiden aikuisten kanssa ja tapaa yleensä vain kiusaajia puhuttelun yhteydessä.

”Kuraattori ja luokanvalvoja pohtivat tilannetta ja kuraattori puhutteli kiusaajia”

Kirjoitelmissa kuraattorin roolia ja kiusaamiseen puuttumista pohdittiin myös hyvin kriittisesti. Kuraattorin nähtiin usein puuttuvan kiusaamiseen epäonnistuneesti, sillä kuraattorilla oli harvoin omakohtaista tietoa siitä, mitä koululla oli tapahtunut ja millaiseen tilanteeseen kuraattori tulee puuttumaan. Kuraattorin nähtiinkin syyttelevän kiusaamisesta sellaisia oppilaita, jotka eivät edes ole olleet mukana kiusaamisessa. Oppilaiden mukaan kuraattori ei välttämättä ole tietoinen siitä, mitä koululla ja nuorten vertaisryhmissä oikeasti tapahtuu, ja kuraattori esimerkiksi pakottaa oppilaita olemaan kaikkien kaveri.

”Viimein koulukuraattori päättää pakottaa muut olemaan tämän tytön kanssa ja kiusaamisen luullaan loppuneen monien kuraattorin ja oppilaitten välisten keskustelujen jälkeen, joissa syytettiin muita suoraan kiusaajiksi. Syvä viha alkoi toden teolla velloa muiden sisällä ja velloo vieläkin.”

”Järjestetään monia kuraattorin ja oppilaitten välisiä keskusteluja, joissa muita syytettiin kiusaajiksi”

On hyvin todennäköistä, että oppilaat kokevat kuraattorin olevan tietämätön koulun ja luokan arjesta, sillä kuraattorit harvoin näkyvät koulujen käytävillä tai luokissa. Puotisen (2008, 52) tutkimuksessa oppilaat kirjoittivat siitä, mitä koulukuraattorin tulisi koululla tehdä. Tutkimuksessa oppilaat näkivät koulukuraattorin rooliin itsestään selvänä kuuluvana asiana kouluyhteisön tarkkailun, mikä liittyy kuraattorin fyysiseen ja psyykkiseen läsnäoloon koulussa. Näin kuitenkin tapahtuu harvoin, sillä kuraattoreilla on harvoin mahdolli-

suutta olla vain yhdellä koululla. Oppilaat voivatkin helposti nähdä kuraattorin aikuisena, joka kuulee kiusaamistilanteesta vain opettajan version, ja asettuu näin opettajan puolelle oppilaita vastaan.

Hieman samanlaista kritiikkiä kuin kuraattori sai myös koulun Kiva-ryhmä. Kiva-ryhmä on eräänlainen koulussa perustettu työryhmä, jonka tehtävänä on kiusaamistapausten hoitaminen (Salmivalli 2003, 46). Tutkimuskoulu on mukana Kiva koulu – ohjelmassa, mutta siitä huolimatta Kiva-ryhmän puuttuminen kiusaamiseen mainittiin vain muutamassa kirjoitelmassa. Tällöinkin maininnat olivat yhtä lukuun ottamatta negatiivisia. Kiva-ryhmään kuuluvat aikuiset koettiin hankalasti lähestyttäviksi, eikä heidän kanssaan ollut luontevaa työskennellä. Kiva-ryhmän tulemistä luokkaan myös pelättiin, koska kukaan ei halua joutua heidän puhutteluunsa. Kiva-ryhmän kiusaamiseen puuttuminen koettiin useimmiten epäonnistuneeksi, sillä ryhmän jäsenet vain syyttävät kaikkia kiusaamisesta, eivätkä anna kiusaajille mahdollisuuksia puolustaa itseään.

”Aina saa pelätä, että koska ne taas tulee ovesta sisään ja ottaa puhutteluun”

”KiVa-kouluryhmä, joka koostuu kolmesta erittäin ärsyttävästä opettajasta, on puhutellut joitakin oppilaita monta kertaa, mutta heitä vaan kiinnostaa kiusatun puheet”

Koulun ulkopuolisista ammattilaisista mainittiin useammassa kirjoitelmissa myös poliisi. Poliisi kutsuttiin koululle silloin, kun opettajien ja kuraattorin puuttuminen kiusaamiseen ei ollut tehonnut. Poliisi tuli koululle myös vakavia fyysisiä tappeluita selvittämään, ja yleensä poliisin puuttuminen nähtiin toimivaksi varsinkin fyysisen kiusaamisen selvittelyssä.

”Poliisi puhutteli, kun opettajien sana ei tehonnut”

7.2 ”Vanhemmillakin on jokin rooli”

Myös vanhemmilla nähtiin olevan rooli kiusaamiseen puuttumisessa. Yleisesti kirjoitelmissa nähtiin, että vanhemmat puuttuvat kiusaamiseen yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa. Usein vanhempien kuvattiinkin voivan puuttua kiusaamiseen onnistuneesti.

Kirjoitelmien perusteella oppilaat kertovat kiusaamisesta usein ensimmäisenä vanhemmilleen, vaikka esimerkiksi Olweuksen (1992, 25) mukaan vanhemmat ovat usein tietämättömiä kiusaamisesta. Vanhemmille kertomisen jälkeen vanhemmat ottavat yhteyttä kouluun, mikä on myös Salmivallin (2003, 78) mukaan yleistä. Oppilaiden mukaan vanhemmat soittavat usein luokanvalvojalle tai koulukuraattorille ja kertovat kiusaamisesta, ja usein myös sen, miten tilanteessa tulee toimia. Kirjoitelmissa nähtiinkin, että vanhemmat tietävät miten kiusaamiseen tulee puuttua, ja koulu ottaa vastaan vanhemmilta tulevat neuvot.

”Kiusattu on kertonut asiasta vanhemmilleen ja sitä kautta koulukuraattorille”

”Vanhemmat on soittanut koululle ja sanoneet, että asiaa voisi pohtia kuraattorin ja luokanvalvojan kanssa ennen kuin vanhemmat menevät paikalle”

Yleistä kiusaamisen selvittelyssä vanhempien kanssa onkin, että kiusattu ja kiusaaja tai kiusaajat pyydetään vanhempien koululle. Tilannetta selvitelläänkin yhdessä ”*pyöreänpöydän ääressä*” luokanvalvojan, kuraattorin, kiusaajan, kiusatun sekä heidän vanhempiensa kanssa. Nämä keskustelut oli kirjoitelmissa mainittu onnistuneina kiusaamisiin puuttumisina.

Koulun ja kodin yhteistyöstä puhutaan paljon suomalaisessa koulukeskustelussa. Monet opettajat kertovat, että kiusaamistapaukset hoidetaan usein juuri siten, että kiusaajan ja kiusatun vanhemmat pyydetään mukaan palaveriin, jossa keskustellaan tapahtuneesta ja sovitaan yhteisesti kiusaamisen lopettamisesta. Keskustelujen onnistuminen on kuitenkin riippuvaista muun muassa yhteistyöperinteestä ja sujuvuudesta sekä vanhempien keskinäisistä suhteista. Kiusaamistapauksia voidaan kuitenkin hoitaa myös koulun sisällä ja koulun asiantuntemuksella ilman että vanhemmat ainakaan heti ovat mukana tapauksen selvittämisessä. (Salmivalli 2003, 73–74.)

Sen lisäksi, että kiusaamistilanteita selvitellään yhdessä vanhempien kanssa koululla, tulee vanhempien puhua kiusaamisesta myös kotona. Kirjoitelmien mukaan varsinkin kiusaajien vanhemmilla on suuri rooli kiusaamisen onnistuneessa puuttumisessa. Kiusaajien vanhempien tulee puhua lapsilleen kotona ja kieltää kiusaaminen. Vanhempien tulee olla lapsilleen todella tiukkoja ja antaa tarvittaessa myös rangaistuksia, jollei kiusaaminen muuten lopu.

”Kiusaajan vanhemmat ovat olleet lapsilleen tiukkoja ja käskeneet kiusaamisen loppua”

”Vanhemmat juttelee kotona kiusaajan kanssa, ovat vihaisia ja käskivät lopettaa”

Vaikka vanhempien mahdollisuudet puuttua nähtiin kirjoitelmissa positiivisina, on vanhempien puuttumisella mahdollisuuksia muuttua myös negatiiviseksi. Vanhemmat voivat alkaa puuttua kiusaamiseen oppilaiden ja koulun puolesta, ja samalla vanhemmat sekoittavat kiusaamistilannetta ja varsinkin sen sopimista entisestään. Useissa kirjoitelmissa mainittiin siitä, että vanhemmat soittelevat toisilleen ja syyttävät toisten lapsia oman lapsensa kiusaamisesta. Vanhemmat myös saattavat soittaa suoraan koulun oppilaille ja pakottaa oppilaita olemaan lastensa kaveri. Tämä ei kirjoitelmien perusteella vaikuta positiivisesti tilanteeseen.

”Vanhemmat soittelevat toisilleen ja valittavat että minun lastani kiusataan ja se on sinun lapsesi vika”

”Tytön äiti on sotajalalla ja soittelee luokan muille tytöille uhkaillen ja huutaen. Tämä lisää vihaa tyttöä kohtaan”

7.3 ”Mutta kaverien rooli on ratkaisevin”

Kuten koko tutkimuksen otsikko kertoo, näkivät oppilaat kavereiden roolin olevan ratkaisevinta kiusaamiseen puuttumisessa. Kiusaamisen lopettamiseen vaikuttavat eniten kaverit. Sekä kiusatun että kiusaajan kaverit pystyivät oppilaiden mukaan vaikuttamaan kiusaamisen loppumiseen. Mikäli kiusatulla oli edes joitakin kavereita, saattoi kiusaaminen loppua. Jos taas kiusattu joutui olemaan koko ajan yksin, ei kiusaamiseen voitu puuttua onnistuneesti. Toisaalta kiusaajan kavereilla oli myös mahdollisuus vaikuttaa puuttumiseen onnistuneesti.

Kiusatut oppilaat kuvattiin kirjoitelmissa usein yksinäisiksi, eikä heillä yleensä ollut juuriakaan kavereita. Jos kiusatulla kuitenkin oli edes muutama kaveri, jotka uskalsivat puuttua kiusaamiseen, onnistui kiusaamiseen puuttuminen. Yleensä kiusatun ystävät puolustivat kiusattua ja mahdollisesti myös uhkailivat kiusaajaa, jotta tämä lopettaisi kiusaamisen.

Myös joidenkin ulkopuolisten oppilaiden puuttumisella oli positiivinen vaikutus kiusaamisen loppumiseen. Ulkopuoliset oppilaat puuttuivat joko suoraan kiusaamistilanteeseen tai kertoivat asiasta luokanvalvojalle.

”Se on lopettanut, että kiusattu tai joku sen kaveri on puuttunut tilanteeseen ja vähän kovistellen uhkaillut kiusaajaa”

”Kiusatun ystävät ja muutama muu ulkopuolinen on saanut kiusaamisen loppumaan”

Ystävien tärkeys oli nostettu joissakin kirjoitelmissa erityisen tärkeään rooliin, sillä ilman ystäviä ei olisi jaksettu käydä koulua tai edes jaksettu nauttia elämästä. Nämä ystävät olivat joko vapaa-ajan ystäviä tai koulussa olevia ystäviä. Salmivalli (2003, 22) huomauttaakin, että jos lapsella on kiusaamisesta huolimatta edes joitakin vertaissuhteita, joissa hän voi saada hyväksyntää, tai läheinen ystävyysuhde, kiusaamisen vaikutukset ovat vähemmän dramaattiset myöhemmän elämän kannalta.

”Jos en omistaisi joitakin niistä ihanista ihmisistä, jotka ovat puolellani, en varmaan jaksaisi enää”

Nämä Salmivallin (2003, 33) puolustajiksi nimeämät oppilaat yrittävät lopettaa kiusaamisen. Ulkopuolisten oppilaiden puuttuminen kiusaamiseen nähtiin kirjoitelmissa kuitenkin hankalaksi ja harvoin tapahtuvaksi. Kaverit uskalsivat puuttua kiusaamiseen ja puolustaa kiusattua vain harvoin. Tilanteen ulkopuoliset oppilaat kuvattiin yleensä vanhempina oppilaina tai oppilaina, joilla oli valtaa kouluyhteisössä. Myös Hamarus (2006, 194–195) toteaa, että muiden oppilaiden puuttumisessa kiusaamiseen oleellista on se, onko puuttujalla vaikutusvaltaa kyseisessä yhteisössä. Myös ikä tuo valtaa, joten joskus vanhempi oppilas voi puuttua kiusaamiseen. Koululuokkien yhdenmukaisuusvaatimukset koskettavat Salmivallin (1998, 28) mukaan kiusaamisproblematiikkaa niin, että kiusattua oppilasta ei ehkä auteta vaikka haluttaisiinkin. Auttamalla kiusattua oppilasta oman suosion pelätään joutuvan vaakalaudalle.

”Kaverit ei uskalla puolustaa toista kaveria, jota kiusataan”

”Kiusatulla oppilaalla on vain muutama kaveri, ja ne eivät uskalla auttaa”

Kiusaamiseen puuttuminen epäonnistuikin useimmiten silloin, kun kiusatulla ei ollut yhtään kaveria puolustamassa itseään. Kiusaajien on myös helpompi ottaa kohteekseen sellainen oppilas, joka viettää esimerkiksi välitunnit yksin. Tuolloin kukaan ei välitä tapahtuvasta kiusaamisesta, eikä yksinäisen kiusatun uskota kertovat asiasta kenellekään.

”Kukaan kavereista ei välittänyt, että sitä kiusataan”

Kirjoitelmissa kuitenkin nähtiin, että kiusattujen oppilaiden on mahdollista saada kavereita. Kiusatun on kuitenkin oltava itse aktiivinen, jotta uusia kaverisuhteita voi muodostua. Toisaalta on myös mahdollista, että aiemmin oppilasta kiusanneet myös huomaavat tekojensa tyhmyyden ja alkavat kiusatun kaveriksi. Kun kiusattu oppilas saa muutamia kavereita, onnistuu kiusaamiseen puuttuminen, sillä kiusattua ei enää ”kehdata” kiusata.

”Kiusaajat eivät enää kehdanneet kiusata häntä, koska hänellä oli kavereita, jotka puolustivat häntä”

”Tyttö sai muutamia kavereita, jotka olivat aiemmin syrjineet häntä”

Paitsi kiusatun kavereilla, myös kiusaajan kavereilla on vaikutusta kiusaamiseen puuttumiseen. Kiusaajan kaverit voivat joko kannustaa kiusaajaa tai yrittää puhua kiusatun puolesta. Kiusaajan kaverit voivat puhua kiusaajalle siitä, miten kiusaaminen on typerää ja olla antamatta tukea kiusaajalle. Näin kiusaaja vähitellen jää yksin, eikä enää viitsi kiusata. Kiusaajan kaverit voivat myös alkaa olla kavereita kiusatun kanssa.

”Sitten jo kaveritkin kokeilivat sanoa, että voitko lopettaa kiusaamisen kun tätä ei aina jaksaa”

”Kiusaajan kaverit voivat sanoa, että tuo on typerää ja itse esim. jutella kiusatun kanssa”

7.4 ”Kyllä kiusaajien ja kiusattujen käytökselläkin on vaikutusta”

Vaikka aikuisten ja erityisesti kavereiden puuttumisella nähtiin olevan oleellinen rooli kiusaamiseen puuttumisessa, täytyy sekä kiusaajien että kiusattujenkin muuttua, jotta kiusaaminen saataisiin loppumaan onnistuneesti. Kirjoitelmissa kuvattiin paljon kiusattujen oppi-

laiden luonnetta, joka vaikutti kiusatuksi joutumiseen ja kiusaamisen jatkumiseen. Myös kiusaajan luonnetta pohdittiin useissa kirjoitelmissa.

Kiusaamiseen puuttuminen onnistui kirjoitelmien mukaan vasta sitten, kun kiusaaja saatiin ymmärtämään lopettaa kiusaaminen. Kiusaajiin pystyivät vaikuttamaan sekä aikuiset että kiusaajan kaverit. Oppilaiden mukaan ei kuitenkaan ole olemassa yhtä keinoa, jolla kiusaaja saadaan lopettamaan kiusaaminen, ja vain kiusaaja itse voi ratkaista sen loppuuko kiusaaminen vai ei. Myös Frisenin ym. (2007, 757) tutkimuksen mukaan oppilaiden yleisin vastaus kiusaamisen lopettamiseen oli kiusaajien kasvaminen ja kypsyminen.

”Mutta lopputilanteessa kiusaajat itse vaikuttavat siihen eniten”

Kiusaajan luonnetta oli pohdittu kirjoitelmissa huomattavasti vähemmän kuin kiusatun käyttäytymistä ja luonnetta. Kiusaaminen nähtiinkin useissa kirjoitelmissa kiusatusta itseltään johtuvaksi. Useimmiten kiusaaminen johtui siitä, että kiusattu oli luonteeltaan sisäänpäinkääntynyt, ujo ja hiljainen. Näin oppilaan kanssa oli vaikeaa kommunikoida, eikä hänen puolelleen ollut helppoa asettua. Oppilailta ei ollut hiljaisten ja ujojen oppilaiden kanssa mitään yhteistä keskusteltavaa.

”Kyseinen henkilö on todella ujo, ja jokseenkin sisäänpäinsulkeutuva, hän ei puhu, joka vaikeuttaa kommunikoimista hänen kanssaan”

”Tylsänpuoleinen tyttö on jätetty yksin, koska kukaan ei jaksu tuhlata aikaa hänen kanssaan möllöttämiseen”

Kiusaamiseen ei siis voitu puuttua onnistuneesti, koska kiusattu itse ei tehnyt mitään kiusaamisen lopettamisen eteen. Kirjoitelmissa mainittiin usein se, etteivät kiusatut oppilaat edes yrittäneet hankkia itselleen kavereita, vaan oleilivat vain yksin välitunneilla ja ryhmissä he eivät koskaan pyytäneet päästä kenenkään ryhmään.

”Ei tehnyt mitään kavereita saadakseen”

”Vika saattaa kuitenkin olla myös kiusatussa itsessään, eikä hän tee asialle mitään”

Koska kiusatut oppilaat nähtiin usein ujoina ja hiljaisina, tuli kiusattuja oppilaita kirjoitelmien mukaan rohkaista sosiaalisiin kontakteihin. Lisäksi oppilaiden itsetuntoa tuli paran-

taa, jotta he uskaltaisivat hankkia itselleen kavereita ja näin kiusaaminen saataisiin lopetet-
tua. Myös Camodecan ja Goossenssin (2005, 100) tutkimuksen mukaan kiusattujen oppi-
laiden itsevarmuuden koheneminen oli strategia, jonka lapset useimmiten valitsivat kiu-
saamisen onnistuneen puuttumisen keinoksi. Kirjoitelmissa ajateltiin, että kun kiusattujen
itsetunto kohenee ja he saavat kavereita, eivät he enää välitä kiusaamisesta, vaikka kiusaa-
minen edelleen jatkuisikin. Kirjoitelmissa itsetunnon ja ulospäinsuuntautuneisuuden lisään-
tyminen johti aina positiiviseen tulokseen, mutta kirjoitelmissa ei kuitenkaan mainittu sitä,
kuka oppilaiden itsetuntoa paransi ja miten.

”Maijaan valettiin lisää itsetuntoa. Lopulta Maijasta tuli vahvempi ja hän opi-
pi olemaan välittämättä kiusaamisesta. Luokan oppilaatkin saatiin lopetta-
maan syrjiminen, mutta eniten muuttui Maija. Hänestä tuli itsevarma ja roh-
kea nuori nainen”

”Kiusattua rohkaistiin olemaan avoimempi ja hankkimaan lisää ystäviä”

Onnistunut kiusaamiseen puuttuminen saattoi johtua myös siitä, että kiusattu oli kasvanut
henkisten voimavarojen lisäksi fyysisesti. Fyysisellä koolla koettiin olevan vaikutusta var-
sinkin poikien välisessä kiusaamisessa. Kiusatut pojat olivat usein pienikokoisia, ja kiu-
saaminen saatiin loppumaan vasta sitten, kun kiusattu kasvoi fyysisesti.

”Kun kiusaajat tulivat takaisin kouluun, niin Matti oli kasvanut ja tullut voi-
makkaammaksi. Eikä pojat uskaltaneet kiusata Mattia enää”

Kiusaamisen epäonnistunut puuttuminen saattoi oppilaiden mielestä johtua siitä, etteivät
kiusatut kertoneet kiusaamisesta. Salmivalli (1998, 163) huomauttaa, että kiusattu oppilas
ei välttämättä halua kertoa kiusaamisesta, koska kiusatuksi joutuminen saatetaan kokea
häpeänä tai sitten pelätään, että aikuiselle kertomisesta ei ole apua ja kiusaaminen päinvas-
toin pahenee entisestään. Kirjoitelmien mukaan kiusatut eivät joskus kertoneet kiusaami-
sesta kenellekään, ja kiusaaminen jatkui vuodesta toiseen. Toisinaan kiusaaminen tuli opet-
tajan tietoon, mutta opettajan kysyessä kiusaamisesta kiusattu ei kuitenkaan kertonut kiu-
saamisesta tai valehteli, ettei kiusaamista ole koskaan tapahtunut. Kiusaamisesta kertomis-
ta saattoi estää myös se, että kiusaaminen oli tapahtunut vain joidenkin tiettyjen oppilaiden
kesken, eikä kiusattu halunnut, että koko luokka saa tietää kiusaamisesta. Mikäli kiusaami-
sesta ei kuitenkaan kerrota, ei kenenkään voida olettaa puuttuvan kiusaamiseen.

”Se oppilas ei ole sanonut opettajille mitään, oppilas on vaan sanonut, että ei minua koske mihinkään”

”Kiusattu ei halua, että asia tulee kaikkien tietoon”

Joskus kiusaamisen lopettamisen oli kirjoitelmissa estänyt se, että kiusatun oli koettu ”*härnänneen*” kiusaajia. Tilanteessa kiusatun siis koetaan olevan itse eräänlaisena kiusaajana, kun hän tulee tahallaan ärsyttämään toisia oppilaita, jotka sitten nimetään kiusaajiksi. Härnääminen ja ärsyttäminen tapahtuvat oppilaiden mukaan yleensä opettajien silmien ulottumattomissa, kun taas härnätty kiusaaja yleensä ”*antaa samalla mitalla takaisin*” opettajien nähdessä tilanteen. Näin kiusattu ei saa itselleen ”*kiusaajan leimaa*”, vaan on aina uhri ja tilanne jatkuu edelleen.

Ongelmallista kiusaamiseen puuttumisessa oli oppilaiden mielestä myös se, että jokainen kokee kiusaamisen niin eri tavalla. Jokainen oppilas on luonteeltaan erilainen, eikä varsinkaan yläkoulua aloitettaessa voi tuntea kaikkia luokan oppilaita. Kirjoitelmissa pohdittiinkin sitä, että toisinaan jotkut oppilaat kokevat kiusaamisena sen, mitä toiset oppilaat eivät koe kiusaamiseksi. Tällöin voikin tulla väärinkäsityksiä, ja lopulta tilanne voi edetä siihen, ettei jollekin oppilaalle uskalleta enää puhua, kun ei tiedetä minkä hän kokee loukkaavaksi ja minkä taas ei.

”Jos muut eivät puhu, se on kiusaamista. Jos muut puhuvat, se on kiusaamista, koska kiusattu kokee sen halventavana”

8 MITEN KIUSAAMISEEN VOIDAAN PUUTTUA?

Kiusaamiseen oli oppilaiden mielestä puututtu onnistuneesti samoilla metodeilla eli puuttumiskeinoilla kuin onnistuneissa puuttumisissa. Kirjoitelmissa oli kirjoitettu ja pohdittu useita hyvinkin erilaisia ratkaisukeinoja, jotka olivat vaikuttaneet kiusaamiseen puuttumiseen joko onnistuneesti tai epäonnistuneesti. Samat keinot olivat toisissa kirjoitelmissa johtaneet onnistuneeseen puuttumiseen, mutta toisissa kirjoitelmissa puuttumiskeino oli epäonnistunut täysin. Kirjoitelmissa ei kuitenkaan pohdittu syitä puuttumiskeinojen onnistumiselle tai epäonnistumiselle.

8.1 ”Yleensä vaan keskustellaan”

Kirjoitelmien mukaan kiusaamiseen puuttuminen alkoi lähes aina sekä kiusaamistilanteen että kiusaajien ja kiusattujen selvittelyllä. Tilanteen selvittelyssä oli mukana sekä koulun henkilökuntaa että kiusaamisessa mukana olleita oppilaita. Selvittelyiden kokoonpano vaihteli kuitenkin huomattavasti. Tavoitteena oli selvittää, ketkä ovat osallisia kiusaamiseen ja milloin kiusaamista on tapahtunut ja kuinka kauan. Kiusaamistilanteiden selvittelyissä pyrittiin kirjoitelmien mukaan saamaan selville mitä oli tapahtunut ja ketkä olivat osallisia tapahtuneeseen. Selvittelyn perusteella päätettiin se, mitä jatkotoimenpiteitä on tarpeen tehdä.

”Kiusaaja/kiusaajat, kiusattu, vanhemmat, kuraattori ja luokanvalvoja istuivat pyöreänpöydän ääreen ja sitten he rupesivat selvittämään tilannetta ja miettimään mitä tehdään jatkossa”

Selvittelyjen jälkeen tiedettiin kiusaamiseen osallistuneet oppilaat. Nämä oppilaat joutuivat jonkun koulun aikuisen puhutteluun. Kirjoitelmien mukaan puhuttelu olikin yleisin keino, jolla kiusaaminen oli onnistuttu lopettamaan onnistuneesti. Puhuttelujen aikana kiusaajia käskettiin pyytämään kiusatuilta anteeksi. Toisinaan anteeksipyyntö tapahtui yhteisesti, toisinaan anteeksipyyntö jäi kiusaajan omalle vastuulle. Anteeksipyyntö sopimisen eleenä koetaan oppilaiden mielestä tärkeäksi, toteavat Ikonen ja Viinikainen (1997, 47). Toisaalta kirjoitelmissa esiintyi myös kritiikkiä puhuttelua kohtaan, sillä sen ei nähty toimivan tarpeeksi tehokkaasti. Hamarus (2006, 197) huomauttaakin, että oppilaat kaipaavat asioiden

avointa käsittelyä. Kiusaamistilanne on usein käsitelty virallisesti, mutta oppilaiden mielestä siitä on puhuttu ”tosi vähän”. Virallisen maailman edustajan on koettu antaneen repliikit oppilaiden suuhun kehottamalla heitä pyytämään anteeksi. Tällä ei ole suurta vaikutusta kiusaajien ymmärrykseen ja aitoon kohtaamiseen kiusaajan kanssa ja tapaus jää elämään pinnan alle odottaen seuraavaa otollista tilannetta ja hetkeä. Kirjoitelmissa nähtiinkin, että oppilaiden on mahdollista sopia tilanteet keskenään ilman aikuisten puuttumista.

”Kiusaajat otettiin keskusteluun”

”Kiusaajan ja kiusatun väleihin ei ole saatu mitään muutosta tai ne ovat menneet huonommaksi kaikkien keskustelujen jäljiltä”

”Kiusaaja ja kiusattu ovat sopineet asian”

Selvittelyjen seurauksena oli yleistä järjestää tapaaminen, johon osallistui koulun henkilökunnan ja kiusaamiseen osallisten oppilaiden lisäksi vanhempia. Näissä keskusteluissa jokaiselle annettiin suunvuoro ja tilannetta pohdittiin yhdessä jokaisen kannalta. Tapaamisessa yleensä sovittiin, ettei kiusaamista enää tapahdu ja pyydettiin anteeksi. Tapaamisia, joissa vanhemmat olivat mukana, ei kuitenkaan nähty onnistuneina, sillä ”*tapaamisissa oli aika negatiivinen ja syyttelevä ilmapiiri*”.

Onnistuneena puuttumisen keinona nähtiin myös koko luokalle puhuminen. Tätä menetelmää ei mainittu kuin muutamissa kirjoitelmissa, mutta sen vaikutukset nähtiin aina positii-visena. Myös Whittedin ja Dupperin (2005, 169) mukaan kouluissa tulisi keskittyä luokkatason interventioihin, joilla pyritään parantamaan muun muassa luokan ilmapiiriä. Kirjoitelmiensa mukaan luokassa on hyvä puhua erityisesti siitä, mitä kiusaamisesta seuraa ja miltä se kiusatuista tuntuu. Tärkeäksi nähtiin myös se, että puhumalla koko luokan kesken kaikki luokan oppilaat saadaan mukaan tilanteen tasolle ja he voivat ymmärtää oman roolinsa merkityksen kiusaamisen lopettamisessa.

”Luokassa on puhuttu siitä miten pahalta kiusaaminen tuntuu kiusatusta ja miten väärin se on”

”Opettajat puhuivat oppilaille, kuinka vaarallista on jos toista kiusataan”

”Puhumalla siten, että kaikki on saatu mukaan tilanteen tasolle”

Toisaalta koko luokan kesken käydyt keskustelut voivat toimia myös päinvastoin, ja keskustelut voivat muuttaa luokan oppilaiden keskinäisiä välejä ja aiheuttaa lisää riitoja siitä, kuka on kiusannut ja ketä.

”Asiasta on varmasti keskusteltu tunneilla. Kun asiasta on keskusteltu kaikkien luokan oppilaiden kanssa, saattaa syntyä uusia riitoja siitä, kuka kiusaa ja ketä”

Ristiriitaisena kiusaamiseen puuttumisen keinona nähtiin myös rangaistukset. Myös Swearerin, Espelagen ja Napolitanon (2009, 95) tutkimukset osoittavat, etteivät rangaistukset ole tehokkain tapa lopettaa kiusaamista. Oppilaiden kirjoituksissa mainittiin, että uhkailu ja rangaistukset ovat yleinen tapa puuttua kiusaamiseen. Yleisin rangaistus oli jälki-istunto. Toisinaan jälki-istunnon nähtiin toimivan hyvänä keinona, mutta uhkailun ja rangaistusten toimivuutta myös epäiltiin.

”Antamalla jälki-istuntoa ja sanottu kiusaajalle”

”Kiusaamiseen on puututtu melkein vain kiristämällä ja pelottelemalla, en ymmärrä mikä näillä opettajilla on?”

Koulukiusaamiseen puuttuminen epäonnistui aina silloin, kun oppilaita peloteltiin tai kiristettiin erilaisilla seuraamuksilla. Pelottelua käytti keinonaan muun muassa Kiva-ryhmä, jonka vuoksi Kiva-ryhmän puuttumisella ei nähty olevan positiivista vaikutusta kiusaamisen lopettamiseen.

”Kukaan ei halua olla kiusatun kanssa, koska Kiva-kouluryhmä pelottelee”

Äärimmäisinä rankaisukeinoina kirjoitelmissa mainittiin kotiopetus, kotiin lähettäminen kesken päivän sekä koulusta erottaminen. Näitä puuttumisen keinoja oli kuvattu onnistuneissa kiusaamiseen puuttumisissa. Kiusaajien nähtiinkin saavan opetuksen siitä, ettei kannata kiusata, tai joutuu pois koulusta.

”Pojat olivat saaneet paljon lappuja ja jälki-istuntoja. Lopulta he joutuivat kotiopetukseen”

”Kiusaajat erotettiin koulusta kuukaudeksi ja kiusaaja sai siitä opetuksen”

Joissakin kirjoitelmissa onnistuneena kiusaamiseen puuttumisen ratkaisuna nähtiin kiusatun oppilaan luokan vaihtaminen. Luokanvaihdon avulla oppilaan ajateltiin saavan uusia kavereita ja kiusaamisen näin loppuvan. Salmivalli (1998, 14) kuitenkin huomauttaa, ettei kiusatun oppilaan siirtäminen toiseen luokkaan voi olla patenttiratkaisu kiusaamisongelmaan, koska se ei useinkaan auta, vaan kiusaaminen alkaa uudelleen uudessa luokassa. Ihannetilanne olisikin, että kiusaamisongelma voitaisiin hoitaa siinä ympäristössä, missä se on syntynyt. Näin kaikki osapuolet saavat hyvän kokemuksen siitä, että kiusaaminen voidaan yhdessä saada loppumaan.

”Opettajat vaihtoivat kiusatun luokkaa ja hän sai sieltä kavereita”

Myös kiusaajien vanhemmille jaettiin kirjoitelmissa vastuuta kiusaamisen onnistuneessa puuttumisessa. Koululta soitettiin vanhemmille ja kerrottiin koulussa tapahtuneesta kiusaamisesta. Koulusta annettiin vanhemmille ohjeeksi, että heidän tulee puhua lastensa kanssa. Lisäksi vanhempien tuli antaa lapsilleen kotiarestia, jotta kiusatut ymmärtävät myös vanhempien olevan mukana kiusaamiseen puuttumisessa.

Onnistunut kiusaamiseen puuttuminen oli mahdollista myös silloin, kun kiusattua oppilasta kehoitettiin tutustumaan uusiin ihmisiin ja olemaan rohkeasti tekemisissä koulun oppilaiden kanssa. Myös kiusaajiin pyrittiin vaikuttamaan kehottamalla heitä tutustumaan kiusattuun oppilaaseen. Kirjoitelmissa ei kuitenkaan mainittu, tekivätkö koulun aikuiset jotain oppilaiden tutustumisen hyväksi.

Oppilaiden omaa osallisuutta kiusaamiseen puuttumisessa ei mainittu kuin muutamassa kirjoitelmassa, vaikka kavereiden ja toisten oppilaiden rooli nähtiinkin tärkeimmäksi. Kirjoitelmissa ei kuitenkaan pohdittu sitä, miten kiusaamisen ”ulkopuolella” olevat oppilaat voivat vaikuttaa esimerkiksi kiusaamisen lopettamiseen tai kavereiden hankkimiseen. Oppilaiden osallisuus oli kirjoitelmissa esillä, mutta kirjoitelmissa pohdittiin kuitenkin harvoin sitä, mitä oppilaat itse voivat tehdä kiusaamisen lopettamiseksi. Vain muutamissa kirjoitelmissa mainittiin, että oppilaat olisivat olleet suunnittelemassa kiusaamiseen puuttumisen keinoja. Oppilaita oli tällöin puhuteltu ja sitten pohdittu yhdessä sitä, mitä tilanteessa olisi parasta tehdä. Kirjoitelmat, joissa oppilaiden omaa osallisuutta oli pohdittu, koskivat onnistuneita kiusaamiseen puuttumisia. Camodeca ja Goossens (2005, 94) toteaa-

vat, että osallistamalla oppilaita sekä kiusaamiseen puuttumiseen että puuttumisen arviointiin voidaan huomattavasti parantaa interventioiden tehokkuutta.

”Kuraattori on ottanut kiusatun luokkalaisia puhutteluun kertomaan asiasta ja ketkä ovat kiusaajia, sekä miten tilanne saataisiin korjattua”

8.2 ”Puuttumisella on monenlaisia vaikutuksia”

Useissa kirjoitelmissa oli pohdittu sitä, mitä kiusaamiseen puuttumisesta seuraa. Pääasiassa kiusaamiseen puuttumisesta seurasi negatiivisia tapahtumia, tilanne joko säilyi ennallaan tai paheni. Harvoissa kirjoitelmissa kiusaaminen loppui ja kiusattu oppilas ”*sai jatkaa koulutaivaltaan hyvillä mielin*”. Näissä onnistuneissa puuttumisissa ratkaisevaa oli ollut kaverien puuttuminen, eikä aikuisten puuttumisella nähty olevan positiivista vaikutusta oppilaan tulevaisuudelle.

Yleinen ongelma kiusaamisen epäonnistuneissa puuttumisissa oli se, että kiusaaminen ei loppunut vaan päinvastoin paheni. Kiusattua pidettiin ”*kielikellona*” sen jälkeen, kun kiusaaminen oli tullut aikuisten tietoon ja kiusaamistilanteita oli koulussa alettu selvittää. Hammarus (2006, 196) toteaaakin kiusaamisesta kertomisen johtavan helposti kiusan kohteeksi joutumiseen tai tilanteen kovenemiseen. Kirjoitelmien mukaan kiusaajat saavat kiusaamistilanteiden selvittelyistä uusia syitä kiusata kiusattua. Kiusattua voidaan alkaa pitää ”*vielä tyhmempänä*”. Toisinaan tilanne voi jopa paheta huomattavasti, ja esimerkiksi nimittelyllä alkanut kiusaaminen voi päättyä koston fyysiseen pahoinpitelyyn.

”Kiusaaminen ei ole loppunut, vaan se on pahentunut. Mikään ei ole auttanut”

”Seuraavana päivänä kiusaajat hakkasivat tämän pojan pahasti”

Kiusaamisen epäonnistuneella puuttumisella voi olla myös kauaskantoisia seuraamuksia. Mikäli kiusaamista ei ole saatu loppumaan, voivat oppilaat kärsiä kiusaamiseksi joutumisen seuraamuksista koko loppuelämänsä. On myös mahdollista, että oppilaat eivät enää uskalla tai tahdo tulla kouluun, koska eivät luota aikuisten kykyyn puuttua kiusaamiseen.

”Pekalle jäi traumoja siitä”

”Lopulta tyttö ei enää tullut kouluun”

Ongelmallista kiusaamiseen puuttumisessa on myös se, ettei puuttumiseen käytetä oppilaiden mielestä tarpeeksi aikaa. Kiusaamisen lopettamiseksi koulussa käytyjen keskustelujen vaikutukset voivat helposti jäädä lyhytaikaisiksi, varsinkin jos keskustelut ovat yksittäisiä ongelmaan puuttumisia. Oppilaat muistavat esimerkiksi luokassa tehtyjä sääntöjä ja sopimuksia muutamien viikkojen ajan, mutta yksittäiset puuttumistilanteet eivät tuota oppilaiden mukaan pitkäaikaisia vaikutuksia. Kiusaamisen jatkuessa ongelma myös saatetaan unohtaa, ja puuttumisessa on ”*luovutettu*”, kun kiusaaminen ei ole aiemmilla kerroillakaan loppunut.

”Silloin kun siihen puututtiin, kaikki mielistelivät häntä, ottivat hänet huomioon. Sitä kesti sitten olisiko...viikko tai pari, mutta tuntui, että jokainen oli niin sanotusti unohtanut koko jutun ja kaikki oli niin kuin ennenkin”

”Kiusaamiseen puututtiin ensin monellakin tapaa, mutta sen jälkeen kiusaamiseen puuttuminen haalistui, siihen ei enää puututtu yhtä paljoa”

Vaikka kiusaamiseen puuttuminen nähtiin useimmiten epäonnistuneeksi, ja epäonnistuneella puuttumisella nähtiin olevan negatiivisia seuraamuksia oppilaiden tulevaisuuteen, oli joissakin kirjoitelmissa kuitenkin huomautettu, että loppujen lopuksi pienet asiat ja teot vaikuttavat kiusaamisen lopettamiseen ja kiusaamiseen puuttuminen onnistuneesti on mahdollista. Onnistuneella kiusaamiseen puuttumisella voidaan vaikuttaa oppilaan koko elämään, niin yleiseen hyvinvointiin kuin koulunkäyntiinkin.

”Tytön elämä helpottui ja hän oli vihdoinkin iloinen pitkästä ajasta, hänen koulunkäyntinsä parani, arvosanat nousivat yms. Todella pienet asiat ja eleet pystyivät parantamaan hänen elämäänsä isolla tavalla”

9 ONKO KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN OIKEASTI MAHDOLLISTA?

Tutkimukseni empiirisen osan toisen aineiston muodostivat neljän oppilaan teemahaastattelut. Keväällä 2010 toteutuneiden haastattelujen teemat pohjautuivat oppilaiden aiemmin kirjoittamiin eläytymismenetelmäkirjoitelmiin. Haastattelujen tavoitteena oli tarkentaa kirjoitelmista nostamiani teemoja ja antaa näin oppilaille mahdollisuus tarkentaa minulle heränneitä kysymyksiä ja varmentaa tekemääni analyysia. Haastattelujen myötä osa teemoista syveni, ja toisaalta nostin haastattelujen analyysissa uusia teemoja. Teemahaastattelujen pohjalta nostin teemoiksi Kiva koulu – ohjelman ja siihen liittyvän ryhmäytyksen, kiusaamiseen puuttumisen mahdollisuudet, kiusatun oman roolin sekä rangaistukset ja niihin liittyvän leimautumisen.

9.1 ”No voi se kiusaaminen loppuaki”

Haastateltavien mielestä kiusaamiseen voidaan koulussa puuttua onnistuneesti. Oppilaiden mielestä kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta puhutaan koulussa melko paljon sekä luokkatasolla että koko koulun tasolla. Lisäksi erilaiset teematunnit ja –päivät sekä kiusaamiskyselyt voivat mahdollistaa sen, että kiusaamiseen pystytään puuttumaan onnistuneesti. Oppilaat eivät kuitenkaan osanneet sanoa sellaisia varmoja tekijöitä tai puuttumisen keinoja, joilla kiusaaminen saadaan loppumaan onnistuneesti. Puuttuminen riippuu monista tekijöistä. Myös Salmivalli (2003, 124) huomauttaa, että kiusaamisen vastaisen intervention vaikutukset vaihtelevat ei vain luokasta, koulusta ja ikäryhmästä toiseen vaan myös oppilaasta toiseen.

”No jos siihen puututaan hyvin, ni voi se ratketaki”

”No kyllä puututaan aika hyvin silleen”

Toisaalta oppilaat näkivät, että koululla on valmiuksia puuttua onnistuneesti nimenomaan toisten haukkumiseen sekä fyysiseen väkivaltaan. Sen sijaan jokaisen oppilaan haastattelussa tuli ilmi syrjintään ja ryhmän ulkopuolella olemiseen puuttumisen hankaluus. Mikäli joku luokan oppilas oli ulkopuolinen, oli tähän puututtu haastateltavien mielestä epäonnis-

tuneesti. Puuttumisena käytettiin pääasiassa vain vihaista uhkailua, joka oppilaiden mielestä harvoin tuottaa oikeanlaista tulosta eli johtaa ryhmän ulkopuolelle jääneen oppilaan ottamiseen ryhmään.

”No kyllä ehkä joihinki tilanteisiin puututaan oikein. Esim. niinku haukkumisiin ja sit johonki väkivaltaan. Mut et kyllä ehkä niihin, mut niinku näihin syrjimisiin ja sellasiin, ni niihin ei kyllä osata puuttuu”

”No jos ei niinku puutu liikaa tai silleen niinku vihasesti ni voi onnistuaki. Mut et jos niinku silleen vihasesti et jos työ ette nytte oo sen kans ni tapahtuu jotain”

Kiusaamisen epäonnistunut puuttuminen johtuikin lähes aina siitä, että kiusaamisen selvityksessä oli asetettu kiusatun puolelle. Kiusaamiseen puuttuvien aikuisten ajateltiin aina näkevän tilanteen vain kiusatun kannalta, ja aikuiset uskoivat kaiken, mitä kiusattu heille kertoi. Pelkästään kiusatun kuuntelemisen sijaan puuttuvien aikuisten tulisi yrittää ymmärtää myös kiusaajia, sillä oppilaiden mukaan kiusaamistilanne ei edes aina ole kiusaamista ja siinä tulisi kuunnella myös ”kiusaajien” näkemyksiä asiasta.

”Mut et puhus niitten kiusaajien kanski ilman että syyttelee niitä ja silleen”

”No siis niitten ei aina pitäs olla vaan sen kiusatun puolella, silleen et pitäs hän niitä molempia yrittää ymmärtää”

Sen sijaan että syytellään ja uhkaillaan vain kiusaajia, tulisi puuttuvien aikuisten oppilaiden mukaan yrittää ymmärtää ja kuunnella myös kiusaajien näkemystä asiaan. Aikuisten tulisi yrittää puuttua kiusaamiseen ”*rennosti*”, mutta kuitenkin niin, että kiusaaminen saadaan loppumaan. Aikuisten on myös suhtauduttava vakavasti siihen, kun kiusaamisesta tullaan kertomaan. Oppilaiden mielestä opettajat eivät aina jaksaa olla kiinnostuneita kiusaamiseen puuttumisesta.

”No jotenki silleen rennosti, ettei olla heti silleen, et sie taas. Mut että kuitenkin saatat se kiusaaminen loppumaan”

”Ei niinku meijänkään koulussa kaikki opet ota tosissaan jos menee sanomaan, et tuo kiusaa minuu. Ni ne on vaan, et anna olla. Et ei ne kaikki puutu”

Mikäli koulun aikuiset kuitenkin puuttuvat kiusaamiseen, tulee heidän oppilaiden mukaan muistaa keskittyä kiusaamisen kannalta olennaisiin asioihin. Kiusaamista on vaikea saada loppumaan, mikäli kiinnitetään kiusaamisen kannalta epäolennaisiin asioihin huomiota. Jos kiusaamiseen puututaan liian rennosti, on mahdollista, että kiusaaminen pahenee. Toisaalta oltiin ylipäättänsä hyvin epäileväisiä sen suhteen, että kiusaamista edes olisi mahdollista saada loppumaan aikuisten puuttumisen seurauksena.

”On puututtu jotenki epäolennaisesti joihinki asioihin”

”Se voi useesti pahetaki, jos siihen puututaan niinku löysästi tai silleen”

”Mut ei se niinku oikeestaan mitenkään muutu, vaik siihen yritetään puuttuu”

9.2 ”On se joku Kiva koulu”

Vaikka tutkimukseni tarkoituksena ei ole pohtia Kiva koulu – ohjelman toteutumista tai onnistumista, puhui jokainen haastateltava paljon nimenomaan Kiva koulu-ohjelmasta ja Kiva-ryhmästä. Oppilaat yhdistivät koulukiusaamiseen puuttumisen heti Kiva koulu – ohjelmaan kuuluvaksi. Oppilaiden mukaan kiusaamisesta ei ole puhuttu aiemmin yhtä paljon kuin nyt, ja kiusaamisesta puhuminen johtui oppilaiden mukaan nimenomaan Kiva koulu – ohjelmasta. Hankkeen myötä oppilaat ovat myös määritelleet kiusaamista, ja kaikille haastateltaville oli selkeää se, mitä he itse pitävät kiusaamisena.

”Varmaan ton Kiva-koulun mukana tullu, koska ei meille oo hirveesti ennen puhuttu siitä”

Ohjelma näkyi oppilaiden mielestä koulun arjessa usealla eri tavalla. Ohjelman kautta koko koululle oli järjestetty erilaisia teematunteja, joissa aiheet olivat vaihdelleet. Lisäksi ohjelma oli toiminut luokkatasolla ja järjestänyt erilaisia aktiviteetteja kiusaamisteemaan liittyen. Myös erilaisia kiusaamista koskevia kyselyjä oli toteutettu. Kyselyjen tarkoituksena oli saada selville kiusaamisen esiintyvyyttä koulussa. Ohjelmaan liittyen koululla oli myös käynyt aikuisia vierailijoita, jotka olivat kertoneet kokemuksistaan sekä kiusattuina että kiusaajina olemisesta.

”No nyt on se joku Kiva Koulu juttu, ni aika paljon sellasia tunteja ollu”

””No siis meil on joku Kiva Koulu juttu, että pitää kertoa mikä mielestään on kiusaamista ja sit et onko kiusattu”

”Sit sinne tulee aina selittämään jotain kokemuksista”

Oppilaat yhdistivät haastatteluissa ohjelmaan vahvasti myös tukioppilastoiminnan. Myös Puotisen (2008, 53) tutkimuksessa koulukiusaamiseen puuttumisesta nostettiin esille tukioppilaiden merkitys. Haastateltavien mukaan koulun kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista oppilaista valikoidut tukioppilaat toimivat usein yhdessä Kiva Koulu – ohjelman aikuisten kanssa. Tukioppilaiden kanssa oppilaat olivat leikkineet erilaisia leikkejä ja yrittäneet näin parantaa luokan yhteishenkeä. Erilaisten leikkien yhteydessä oli pohdittu myös kiusaamiseen puuttumista ja sitä mitä voidaan tehdä, jos luokassa esiintyy kiusaamista. Yksi vastaajista kuitenkin oli sitä mieltä, ettei ryhmäytystä ollut tapahtunut yläkoulun aikana.

”No niinku tukioppilaat sellasia joitain leikkejä niinku et opitaan tuntemaan toisemme ja sit jotain sellasia et yhdistetään sitä luokkahenkeä ja sellasia että mietitään jotain että mietitään mitä tässä tilanteessa pitäis tehdä ja tälleen”

”Ei oo oikeen ollu mitään ryhmäytystä”

Tukioppilaiden rooli nähtiin varsinkin ryhmähengen parantamisessa toimivaksi ja hyödylliseksi. Toisaalta vastaajat olivat sitä mieltä, että luokassa on jo hyvä ryhmähenki, eikä se varsinaisesti kaipaa parannusta. Tukioppilaiden nähtiin voivan toimia myös kiusattujen kavereina ja puolestapuhujina. Mikäli jollakin kiusatulla ei ole lainkaan kavereita, voisivat tukioppilaat toimia haastateltavien mukaan kiusatun oppilaan kaverina. Toisaalta oppilaat pohtivat sitä, että tukioppilaan kaveriporukkaan sopeutuminen ei välttämättä ole helppoa eikä näin auta kiusattua.

”No mejän luokalla on silleen aika hyvä luokkahenki. Että ei ne nyt mitenkään kauheesti sitä oo parantanu, mut ne on kivoja ne tunnit”

”No ne vois esim. jos jotaki kiusataan ni olla sen kaa tai siis silleen et auttas sitä”

Luokkien ryhmäytykseen oli osallistunut Kiva Koulu – ohjelman ja tukioppilaiden lisäksi myös seurakunta. Nämä ryhmäytykset olivat tapahtuneet luokittain seurakunnan leirikokouksessa, ja mukana päivän kestäneellä ryhmäytyksellä olivat olleet oppilaiden lisäksi luo-

kanvalvoja, seurakunnan työntekijöitä ja ”*ehkä myös joitain muita aikuisia koululta*”. Nämä ryhmäytykset koettiin hyödyllisiksi, sillä heti syksyn alussa oppi tuntemaan luokkakaverit. Toisaalta oppilaiden mielestä olisi ollut hyödyllistä ryhmäytyä myös muiden seitsemänsien luokkien kanssa, jotta koulun käytävillä ja välitunneilla tulisi oltua tekemisissä myös muiden luokkien oppilaiden kanssa.

”Vois lähtee johonki niinku myö lähettiin luokan kans tuonne leirille”

”No oli se silleen ihan hyvä tutustua eka omaan luokkaan paremmin, mut ois voinu olla myös silleen, et ois muittenki seiskojen kans joku yhteinen juttu”

Vaikka Kiva Koulu – ohjelmaan yhdistettiin paljon hyvää ja mukavaa toimintaa yhdessä tukioppilaiden kanssa, ei Kiva Koulu –ohjelman kykyyn puuttua kiusaamiseen luotettu. Puuttuminen oli tapahtunut väärillä keinoilla, ja varsinkin perinteinen oppituntimainen opetus koettiin turhauttavaksi. Oppilaat kokivat vain saavansa aikuisilta ohjeita siitä, miten kiusaaminen saadaan loppumaan. Rigby (2001, 326) huomauttaakin, että oppilaita tulisi rohkaista puuttumaan kiusaamiseen keskustelemalla oppilaiden kanssa ja pyytää oppilaita osallistumaan ohjelmiin, joissa pohditaan kiusaamisen lopettamisen keinoja. Haastatellut oppilaat olivat myös sitä mieltä, että jokainen oppilas kyllä tietää mitä kiusaaminen on ja mitä siitä seuraa, joten puheet saattavat helposti ”*mennä toisesta korvasta ulos*”.

”Niissä on aika paljon silleen, et aikuinen puhuu oppilaille, no, istutaan siinä oppitunnilla”

”Et kyl siitä puhutaan, mut et kyllä kaikki tietää mitä siellä aina sanotaan, mut en mie usko sellasen puheen auttavan”

Varsinkaan Kiva-ryhmän toimintaa ei nähty toimivana. Oppilaat pitivät Kiva-ryhmän toimintaa uhkailevana. Ryhmän aikuiset ovat uhkailleet oppilaita muun muassa rangaistuksilla ja sillä, että tilanteeseen puututaan entistä vakavammin. Lisäksi haastateltavat näkivät Kiva-ryhmän aikuisten olevan aina vain kiusattujen puolella. Ryhmän aikuisten ei siis ajateltu edes haluavan ymmärtää kiusaajia. Karhunen (2008, 190) huomauttaakin, että koulu-kiusaamistilanteita selvittävien tulisi ottaa huomioon jokaisen oppilaan kiusaamiselle antamat attribuutiot, koska sillä miten koulukiusaamisen syitä selitetään, on osittain vaikutusta myös siihen, miten vastaavissa tilanteissa käyttäytyään. Kiva-ryhmän aikuisten toiminta oli haastateltavien mukaan joskus ollut niin pelottavaa, että oppilaat tulivat itkien pois Kiva-ryhmän puhuttelusta.

”No aika uhkaavasti puhunu. Et jos tää tilanne ei muutu, ni koko luokalle tulee rangaistus. Et kuulostaa siltä, et ne vaan uhkailisi meitä”

”Minuu vaan ärsyttää ku miusta tuntuu, et se Kiva-ryhmä on sen kiusatun puolella, et ne ei edes välttämättä halua ymmärtää niitä kiusaajia.

”Joilleki oli sanottu iha päin naamaa, et sie oot kiusaaja ja tälleen, ja sit ärsytti ku joku esim. kaveri tulee sieltä Kiva Koulu –ryhmän luota itkien pois, ni ei sekään nyt oo ollu mukavaa silleen”

Toisaalta kiusaamiseen puuttuminen epäonnistui haastateltavien mukaan usein siksi, että innostus kiusaamiseen puuttumiseen hiipui, mikäli kiusaamista ei saatu loppumaan muutamalla puuttumiskerralla. Oppilaat näkivätkin, että aikuiset tyytyivät vain uhkailemaan, eikä kiusaamiseen puuttuminen tästä syystä onnistunut. Oppilaille jäikin sellainen näkemys, että uhkailuista ei ikinä seuraa todellista onnistunutta puuttumista. Peura ym. (2009, 27, 41) toteavatkin, että nuoret vaikenevat kiusaamisesta siksi, ettei kertominen johda kuitenkaan mihinkään. Kiusaamisen ehkäisy ja koulurauhan rakentaminen vaatii kuitenkin pitkäjänteistä työtä koulun toimintakulttuurin muuttamiseksi.

”Ne jäi sit siihen ne tilanteet. Aina vaan niinku uhkailtiin, et jos se ei lopu ni sit siihen puututaan kovemmi”

9.3 ”Kyllä se siitä kiusatusta on kiinni”

Kiusaamiseen puuttumisen onnistuminen ja epäonnistuminen riippuu haastateltavien mukaan paljon kiusatusta oppilaasta. Kiusatut oppilaat nähdään usein luonteeltaan sellaisiksi, etteivät he uskalla tulla mukaan ”*porukkaan*” ja vetäytyvät kaikista sosiaalisista kontakteista. Näin ei oppilaiden mukaan voi saada kavereita, ja syrjäytyminen on tällöin luonnollista. Haastateltavien mukaan koulussa tulee olla todella sosiaalinen ja puhelias, jos aikoo olla mukana oppilaiden muodostamissa ryhmissä.

”No se niinku riippuu, että se riippuu siitä tyyppistä ketä kiusataan, et toimiiks se vai ei”

”No mut jos miettii tiettyjä tyyppisiä, jotka ei halua olla niissä ryhmissä, ni kylhän ne siitä pakostaki syrjäytyy”

”Mut jos ei niinku oo sellanen sosiaalinen tai sellanen ulospäinsuuntautunu, ni jos ei oo sen ryhmän keskipiste ja koko ajan puheissa, ni kylhän siinä voi jääh sen ryhmän ulkopuolelle”

Koska kiusattujen nähtiin useimmiten aiheuttavan kiusaamiseksi joutumisen omalla hiljaisella luonteellaan ja sosiaalisista kontakteista vetäytymisellä, käytiin haastateltavien kanssa keskustelua siitä, miten koulussa voi saada kavereita ja päästä mukaan kaveriporukkaan. Haastateltavien mukaan koulussa ei aina ole helppoa saada kavereita, varsinkaan jos on ollut aiemmin kiusattu. Lisäksi koulussa olevat kaveriporukat ovat usein niin tiiviitä, ettei porukkaan ole helppo sopeutua. Koulu ei oppilaiden mukaan voi tehdä oikein mitään sen eteen, että kiusatut oppilaat saisivat kavereita. Mikäli koulu yrittää pakottaa oppilaita olemaan kavereita keskenään, voi tilanne pahentua edelleen. Toisaalta jotkut haastateltavista näkivät, että oppitunneilla kavereiden saaminen voisi onnistua. Varsinkin ryhmätöitä tehdessä uusia kavereussuhteita voi syntyä, ja opettajien tulisi enemmän kiinnittää huomiota siihen, että pari- ja ryhmätöitä ei aina tehtäisi samojen ihmisten kanssa, vaan myös opettaja päättäisi ryhmien koostumuksesta. Jokelainen (1999, 91) huomauttaa, että yläkouluissa ei huomioida riittävästi syrjäänvetäytyviä tai jatkuvasti ilman paria jääviä oppilaita. Pienillä keinoilla olisi kuitenkin mahdollista välttää isoja ongelmia koulussa ja näin lisätä nuorten sosiaalista vahvuutta. Välitunneilla ystäväystymistä puolestaan vaikeuttaa haastateltavien mukaan se, että välitunneilla oppilaat ovat todella isoissa ryhmissä, ja ryhmät koostuvat eri luokkien eri-ikäisistä oppilaista. Tällöin ryhmään tuleminen on vaikeampaa kuin omassa luokassa.

”No en usko, et koulussa pystytään mitenkään”

”Et varmaan tunnilla on helpompi, koska tota jos on vaikka joku ryhmätyö, ni sit voi mennä kysymään, et voinks mie tulla teijän tyhmään”

”No ainakin vois enemmän olla silleen, et ei aina sais valita sitä omaa paria, vaan silleen et opettaja päättää”

Toisaalta haastateltavat ajattelivat, että kiusatun tulee rohkaistua ja näin myös kavereiden hankkiminen on helpompaa. Kavereiden hankkiminen ja uuteen kaveriporukkaan pääseminen on siis kiinni kiusatun oppilaan luonteesta. Kiusatun pitää olla aktiivinen ja tehdä työtä kaveriporukkaan pääsemisen eteen. Kaveriporukkaan haluavan olisi oltava puhelias ja kiinnostava, jotta ”*sen kans jaksaa olla*”.

”Voi saaha. No jos on silleen niinku puhelias ja sellanen, riippuu luonteesta”

”Riippuu mitä se tekkee sen etteen”

Haastateltavien mukaan on myös mahdollista, että kiusatut ovat luonteeltaan sellaisia, että ärsyttävät muita oppilaita tahallaan. Joskus nämä kiusatut oppilaat ”kerjäävät” kiusaamista, ja heti kun heille ”vastataan samalla mitalla”, juoksevat he kertomaan kiusatuksi tulemisestaan opettajalle. Näin kiusaamisen kierre jatkuu edelleen, eikä kiusaamiseen voida puuttua onnistuneesti, koska kiusattu jatkaa kiusaajien ”härnäämistä”. Kiusatun koetaan siis ansainneen kiusatuksi joutumisen. Karhusen (2008, 189) tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että koulukiusaamisen syyt ymmärretään hyvin eri tavalla, kun niitä tarkastellaan eri toimijoiden näkökulmasta. Se, mikä näyttäytyy kiusatulle käsittämättömänä julmana väärinkäytöksenä, saattaa olla kiusaajan näkökulmasta katsottuna kiusatun ansaitsemaa kohtelua.

”No jos ihan kerjää sitä, et halua, et kiusataan, ni en mie ihmettele jos kiusataan. No jos se vaikka eka aukoo ite päättään ja sit sitä kiusataan, ni ehkä se vaan halua jotain huomioo”

9.4 ”Rangaistukset ei ainakaan tehoa ja niistä saa vaan leiman”

Rangaistusten merkitys onnistuneelle ja epäonnistuneelle puuttumiselle oli haastateltavien mukaan oleellista. Rangaistusten tehokkuuteen ei uskottu, sillä rangaistukset olivat usein liian kevyitä. Jälki-istunnon, puhutteluun joutumisen tai käytösnumeron alenemisen ei ajateltu vaikuttavan kiusaamisen loppumiseen positiivisesti.

”Ei ne välttämättä välitä niistä rangaistuksista”

”No en mie ainakaan usko, et joku jälki-istunto tai jonku lapun lähettäminen toimii”

Rangaistukset myös johtivat usein kiusaajien leimaamiseen. Koulun aikuiset muodostavatkin haastateltavien mielestä helposti kuvia siitä, kuka on kiusattu ja kuka kiusaaja. Oppi-

laiden mielestä leimat ovat pysyviä, vaikka opettajat yrittävätkin ”esittää”, etteivät he leimaa ketään.

”No sit siitä tulee tyyliin kuraattorille yleiskuva, et tuo on kiusattu ja tuo kiusaaja”

”No ehkä ne on pysyviä, mutta nää opettajat yrittää varmaan niinku esittää, ettei ne muka ota huomioon sitä leimaa tai jotain”

Jos joku oppilas on ollut aiemmin mukana kiusaamistilanteessa, on opettajille jäänyt kuva siitä, että oppilas on kiusaaja. Tämä leima on haastateltavien mukaan pysyvä ja haittaa tulevien kiusaamistilanteiden selvittämistä. Kiusaajiksi leimattuja oppilaita syytetään aina, kun koululla on tapahtunut kiusaamista. Jos kiusaajiksi leimatut oppilaat kertovat tullessaan itse kiusatuiksi, eivät he saa minkäänlaista apua.

”No kyllä kaikki varmaan osaa puuttua, mut jos ne ajattelee, et tuo oppilas on iteki kiusannu ja jos sit sanoo, et sitä kiusataan, ni sit ne ei usko sitä”

Rangaistusten käyttö ei siis haastateltavien mukaan ole kovinkaan tehokas puuttumisen keino, ja pahimmillaan rangaistukset johtavat kiusaajien leimaamiseen ja leimautumiseen. Rangaistusten käyttö kiusaamiseen puuttumisessa ei siis haastateltavien mukaan ole toimivaa, eikä rangaistuksia kannata käyttää ainakaan pääasiallisena keinona kiusaamiseen puuttumisessa.

10 JOHTOPÄÄTÖKSET

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli kuvata oppilaiden ajatuksia sekä onnistuneista että epäonnistuneista koulukiusaamiseen puuttumisen tilanteista. Tutkimuksessani olin kiinnostunut siitä, mitä oppilaat itse ajattelevat koulukiusaamiseen puuttumisesta ja mitä tapahtuu sekä onnistuneissa että epäonnistuneissa kiusaamiseen puuttumisissa. Tutkimuksessani halusin tuoda esille nimenomaan oppilaiden ajatuksia koulukiusaamiseen puuttumisesta. Oppilaiden osallisuudesta puhutaan nykyisin paljon, mutta jostain syystä oppilaiden itsensä näkökulma jää usein huomioimatta. Positiivista tietysti on, että osallisuus on ajankohtainen aihe yhteiskunnassamme, mutta oppilaiden osallisuutta voitaisiin lisätä huomattavasti heitä itseään koskevia asioita käsiteltäessä. Kiusaamiseen puuttumista tehdään kuitenkin oppilaiden parhaaksi, joten eikö olisi luontevaa, että oppilaiden ääni myös kuuluisi puuttumisen tapoja suunniteltaessa ja mahdollisesti kehitettäessä?

Tulosten perusteella voidaan kokoavasti todeta, että kiusaamisen onnistuneet ja epäonnistuneet puuttumiset rakentuvat hyvin samankaltaisista tekijöistä. Ratkaisevaa on kiusaamistilanne, sillä puuttumisen tulos riippuu sekä tilanteeseen puuttuvista aikuisista ja vertaisista että kiusatusta ja kiusaajasta. Sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa mainittiin aikuisten, varsinkin opettajan ja kuraattorin, puuttuvan kiusaamistilanteisiin. Kuitenkin näiden aikuisten mahdollisuutta puuttua kiusaamiseen epäiltiin. Myös Kiva koulu – ohjelman ja Kivaryhmän aikuisten mahdollisuutta ja taitoja puuttua kiusaamiseen epäiltiin. Oleellisimmaksi kiusaamisen onnistuneissa puuttumisissa nähtiinkin kavereiden ja kiusatun itsensä rooli. Sekä kiusatun että kiusaajan kaverit voivat omalla toiminnallaan saada kiusaamisen onnistuneen puuttumisen aikaiseksi. Vaikka kiusaamiseen olisi puuttunut kuka tahansa aikuinen käyttäen millaisia keinoja tahansa, ei kiusaamiseen puuttuminen oppilaiden mukaan onnistu, ellei kiusatulla ole kavereita. Kiusattujen myös tulee olla sosiaalisia ja näin hankkia itselleen kavereita. Kavereiden hankkiminen ei ole helppoa, mutta oppilaiden mukaan kuitenkin mahdollista. Tuloksissa mielenkiintoista olikin se, että kiusatun oma käytös ja luonne nähtiin erityisen ratkaisevaksi kiusaamiseen puuttumisessa kun taas muiden oppilaiden rooli, käyttäytyminen ja osallisuus jäivät lähes kokonaan huomioimatta. Tulosten perusteella näyttää siltä, että oppilaat eivät näe omalla toiminnallaan olevan merkitystä kiusaamisen onnistuneessa puuttumisessa.

Tuloksissa oppilaiden oma osallisuus kiusaamiseen puuttumisessa jäi siis melko pieneen rooliin, mutta tutkimuksessa oppilaiden ääni kuului sekä laadullisten eläytymismenetelmäkirjoitelmien että teemahaastattelujen kautta. Tuloksissa vain yhdessä kirjoitelmassa koulun aikuiset puuttuivat kiusaamiseen yhdessä oppilaiden kanssa. Tällöin aikuiset ja oppilaat miettivät yhdessä sitä, miten kiusaamiseen tulisi puuttua. Periaatteessa oppilaiden osallisuus oli mukana kiusaamiseen puuttumisessa, sillä usein kiusaamisen onnistuneisiin puuttumisiin oli vaikuttanut nimenomaan oppilaiden toiminta. Erityisesti haastatteluissa pohdittiin paljon ryhmäytyksen ja tukioppilaiden merkitystä, ja näiden toimintojen kautta oppilaat näkivät, että myös omalla ja koko luokan toiminnalla on vaikutusta kiusaamisen loppumiseen. Toisaalta kirjoitelmissa ja haastatteluissa ei pohdittu juurikaan sitä, mitä oppilaat voisivat tehdä sille, että kiusatut oppilaat saisivat kavereita. Suuri vastuu annettiin kiusatuille itselleen, sillä vastaajien mielestä ratkaisevinta oli kiusatun oma toiminta, luonne ja käytös. Varsinaista oppilaiden omaa osallisuutta ei kirjoitelmissa eikä haastatteluissa pohdittu, vaikka tutkimuksen mukaan on erittäin merkityksellistä, että nuoret otetaan mukaan ja heidän osallisuuttaan pidetään tärkeänä kiusaamisen vastaisessa työssä (Peura ym. 2009, 41).

Yhtenä tutkimuksen päätuloksista voidaankin pitää ymmärrystä oppilaiden ajattelutavasta suhteessa omaan toimintaan ja muihin oppilaisiin. Oppilaat näkivät vahvasti kiusaamisen onnistuneen puuttumisen riippuvan kiusattujen omasta käytöksestä ja luonteesta. Aikuisten ei nähty vaikuttavan kiusaamisen loppumiseen onnistuneesti, sillä aikuiset asettuivat lähes aina vain kiusattujen puolelle, vaikka kiusaaminen saattoi johtua myös kiusatuista itsestään. Harvoissa vastauksissa kuitenkin ajateltiin muiden oppilaiden käyttäytymisellä olevan vaikutusta kiusaamisen loppumiseen. Oppilaiden näkemys kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta on siis hyvin yksilökeskeinen, vaikka haastatteluissa ryhmäytyksen hyviä puolia pohdittiinkin paljon. Mielenkiintoista kuitenkin on se, etteivät oppilaat pohtineet kirjoitelmissa tai haastatteluissa sitä, mitä he itse voisivat tehdä kiusaamisen onnistuneen puuttumisen mahdollistamiseksi. Vaikka oppilaat näkivät kiusaamisen onnistuneen puuttumisen perustuvan kiusatun oman käyttäytymisen ja luonteen muuttumiselle, oli myös muilla tekijöillä vaikutusta onnistuneeseen puuttumiseen. Kiusaamiseen ei siis voida puuttua ainoastaan kiusattuihin oppilaisiin vaikuttamalla, sillä koulun mahdollisuudet luonteen vaikuttamiseen nähtiin vähäisinä. Ja koska kiusaaminen on monimutkainen ryhmäilmiö, ei mielestäni voida ajatella, että vain kiusattuun vaikuttamalla saataisiin aikaan kiusaamisen onnistunut puuttuminen.

Vaikka tutkimusjoukkoni on pieni, olivat tutkimukseni tulokset mielestäni kuitenkin hyvin kuvaavia. Aiemmissa tutkimuksissa on vain harvoin kysytty suoraan oppilailta, mitkä tekijät johtavat onnistuneisiin ja epäonnistuneisiin puuttumisiin. Tutkimukseni tulokset kuitenkin viittaavat siihen, että oppilaat ajattelevat koulukiusaamiseen puuttumisen tapahtuvan osittain samantapaisesti kuin teoreettisesta viitekehystä käy ilmi (esim. Salmivalli 2003). Yllättävää minusta kuitenkin oli, että oppilaat esittivät myös kritiikkiä sekä teoreettisessa viitekehyksessä esiintyviä että koulun toteuttamia puuttumiskeinoja kohtaan, vaikka olivat ensin maininneet ne esimerkiksi onnistuneen puuttumisen tekijöiksi. Voisiko tämä kertoa siitä, että kiusaamiseen puuttuminen ei kouluilla ole järjestelmällistä eikä puuttumiseen yleensä ole olemassa ohjeita, kuten Salmivalli (2003, 47) toteaa. Näin tiettyjä puuttumiskeinoja saatetaan käyttää kaikkiin tilanteisiin, ja joissakin tilanteissa ne ovat oppilaiden mielestä toimivia ja toisissa eivät. Luopa ym. (2008, 36) toteavatkin, että opettajat tarvitsisivat yksityiskohtaisempia neuvoja ja ohjeita kiusaamiseen puuttumiseen.

Oppilaat mainitsivat lähes poikkeuksetta neuvottelun eri osapuolten kesken ratkaisevaksi tekijäksi onnistuneessa kiusaamiseen puuttumisessa. Myös Salmivallin (2003, 73–74) mukaan kiusaamistapausten hoitaminen tarkoittaa usein yhteisiä palaverieja varsinkin hankalimmissa kiusaamistapauksissa. Uskon, että neuvottelulla on paljon positiivisia vaikutuksia kiusaamisen lopettamiseen, mutta mistä johtuu se, että vaikka neuvottelu nimettiin kirjoitelmissa onnistuneen puuttumisen osatekijäksi, tuli kirjoitelmissa myöhemmin ilmi, ettei neuvotteluilla ollut lopulta juurikaan vaikutusta? Ja toisaalta haastatteluissa neuvottelut eivät tulleet esille lainkaan. Kertooko tämä siitä, että oppilaat ajattelevat, että kiusaamiseen pitääkin puuttua juuri niillä keinoin, joita nyt on koulussa käytetty eli esimerkiksi neuvottelemalla, vaikka keinot on koettu toimimattomiksi? Toisaalta haastatteluissa oppilaat antoivat suoraa kritiikkiä aikuisten puuttumista ja puuttumisen tapoja kohtaan. Ehkä neuvottelut nähdään aikuisten ennalta päättämiksi ja neuvottelut ja niiden tarkoitus jäävät nuorille etäiseksi. Neuvotteluilla voikin olla oppilaiden ymmärrykseen vain vähän vaikutusta (Hamarus 2006, 197).

Vastauksista nousi selkeästi esiin, ettei koulun henkilökunnan puuttumisella lopulta ollut läheskään niin suurta vaikutusta kuin kavereiden puuttumisella. Tämä oli mielestäni osittain yllättävä tutkimustulos, sillä aiemmissa tutkimuksissa opettajan rooli on koettu merkityksellisimmäksi kiusaamiseen puuttumisessa (esim. Ikonen & Viinikainen 1997, 47). Toi-

saalta aiemmissa tutkimuksissa on myös huomattu, että opettajien tulisi pysyä konfliktien ulkopuolella, sillä opettajat eivät voi tehdä asialle mitään, päinvastoin he pahentavat tilannetta (Owens, Slee & Shute 2001, 226). Oppilaat mainitsivat kyllä opettajien puuttumisen, mutta kokivat, ettei se kuitenkaan ollut ratkaisevaa. Tutkimukseni tulokset eivät siis anna koulun henkilökunnalle kovinkaan paljoa rakennusaineita koulukiusaamiseen puuttumiseen. Toisaalta taas tutkimukseni tulokset voivat antaa kouluille paljon rakennusaineita kiusaamiseen puuttumiseen. Koska oppilaat näkivät kavereiden puuttumisen olevan merkityksellisintä kiusaamiseen puuttumisessa, niin eikö se nimenomaan anna koulun henkilökunnalle ajateltavaa? Oppilaiden vastauksissa ei kirjoitelmien osalta noussut suoraan esille ajatuksia koko luokkaan ja vertaisiin vaikuttamisesta, vaikka vastauksissa toki mainittiin kiusaamisesta keskustelu koko luokalle. Sen sijaan haastatteluissa oppilaat pohtivat paljon koko luokkaan ja vertaisiin vaikuttamista sekä luokan yhteishenkeä. Mielestäni tutkimuksen tulokset vahvistavat ajatusta siitä, että kouluissa on erityisen tärkeää pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin.

Sekä oppilaiden kirjoitelmissa että haastatteluissa painottui voimakkaasti se, että kiusaamiseen puuttumiseen vaikuttavat suuresti yksittäisen oppilaan luonteenpiirteet. Pitäisikö kouluissa keskittyä ryhmään vaikuttamisen sijaan kuitenkin yksilötyöskentelyyn? Tämä yksilökeskeisyys antaa mielestäni huolestuttavan kuvan siitä, että oppilaiden mielestä ujompien ja hiljaisten oppilaiden tulee muuttaa luonnettaan, muuten he jäävät ilman kavereita ja syrjäytyvät. Olisiko kouluissa siis syytä opettaa asennekasvatusta ja erilaisten ihmisten hyväksymistä? Toisaalta vastaavanlaisia tuloksia on saatu aiemminkin, mikä on mielestäni äärimmäisen huolestuttavaa (Camodeca & Goossens 2005, 101, 104). Voiko tässä yksilöpainottuneessa näkemyksessä olla kyse siitä, että oppilaat, jotka eivät ole kokeneet koulukiusaamista, eivät osaa samaistua kiusatun oppilaan ahdinkoon (Besag 1989, 135)?

Edellämainittua Besagin (1989) ajatusta tukee osaltaan myös se, että sekä eläytymismenetelmäkirjoitelmissa että haastatteluissa oltiin tyytymättömiä siihen, että kiusaamiseen puuttuvat aikuiset ovat aina kiusattujen puolella, eikä kiusaajia ymmärretä. Sen sijaan kiusaamisen ajatellaan aina olevan kiusaajien syytä, ja kiusaajat saavatkin yleensä hyvinkin pysyvän kiusaajan leiman. Voi olla, että ne oppilaat, jotka eivät ole itse kokeneet kiusaamista, näkevät kiusaamisen helpommin kiusattujen syyksi ja kokevat, ettei kiusaajia oteta huomioon. En tiedä mikä on todellisuus koululla, mutta koska oppilaat näkevät tilanteen niin, ettei kiusaajaa huomioda ollenkaan, olisi tähän asiaan hyvä paneutua kouluilla. Kyseessä

on kuitenkin yläkoulua käyvät kasvavat nuoret, joten olisi mielestäni tärkeä huomioida myös kiusaajat. On tietysti ymmärrettävää, että kiusattuun oppilaaseen panostetaan, mutta myös kiusaajan käyttäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin tulisi panostaa. Oppilas on kuitenkin kasvavassa iässä, ja häneen voidaan todennäköisesti vielä vaikuttaa. Jotta oppilas ei käyttäytyisi oppimillaan negatiivisilla tavoilla tulevaisuudessa, olisi myös kiusaajan kanssa työskenneltävä. Camodeca & Goossens (2005, 104) huomauttavatkin, että kiusaajille voitaisiin opettaa sosiaalisia taitoja sekä strategioita, jotka ohjaavat heitä toimimaan muilla kuin aggressiivisilla tavoilla. Kiusaajaa voidaan myös auttaa löytämään positiivisempi tapa saavuttaa statusta yhteisössään (Hamarus & Kaikkonen 2008, 334).

Kiusaamiseen puuttuminen on tärkeää, mutta kiusaamisen vähentämiseksi painopistettä tulisi siirtää nimenomaan ennaltaehkäiseviin toimenpiteisiin. Tärkeimpiä ja tehokkaimpia ennaltaehkäisevän työn alueita ovatkin oppilaiden väliset vertaissuhteet ja niiden tukeminen sekä oppilaskulttuurin epävirallisiin normeihin vaikuttaminen. (Peura ym. 2009, 40.) Ryhmään ja sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaminen on siis tutkimuksen tulosten sekä muiden tutkimusten perusteella oleellista. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä pelkkä keskustelu ei riitä ryhmään vaikuttamiseen. Mutta voitaisiinko kaverisuhteita ja luokan yhteishenkeä parantaa esimerkiksi heti yläkoulun alkamisen jälkeen tapahtuvalla ryhmäytämällä, joka tapahtuisi muualla kuin kouluympäristössä? Yläkoulussa oppilaat aloittavat ikään kuin puhtaalta pöydältä, sillä usein luokkakoostumukset vaihtuvat ainakin osittain alakoulun jälkeen. Näin kiusaamisen kierre voitaisiin mahdollisesti katkaista kiinnittämällä huomiota seitsemänsien luokkien kokoonpanoihin ja panostamalla hyvän luokkahengen syntymiseen. Eläytymismenetelmäkirjoitelmissa oppilaat eivät maininneet ryhmäyttämistä, mutta haastatteluissa ryhmäyttäminen oli yksi yleisimmistä teemoista. Haastatteluiden tulokset tukevatkin ajatusta siitä, että kouluissa hyödynnettäisiin entistä enemmän esimerkiksi koulukuraattorien, nuorisotyöntekijöiden tai sosionomien työpanosta, sillä uskon ulkopuolisen aikuisen järjestämällä toiminnalla olevan positiivista vaikutusta ryhmään kiinnittymisessä. Ulkopuolisen ohjatessa ryhmäyttämistä pääsee myös luokanvalvoja mukaan ryhmäyttämiseen ja saa samalla uusia ajatuksia ja näkemyksiä luokkansa vertaissuhteista ja toimintatavoista.

Tutkimuksen tulokset osoittivatkin, että koulun tulisi kiinnittää huomiota nuorten vertais- ja ystävyys-suhteisiin sekä tukea niiden laatua ja pysyvyyttä myös yläkoulussa. Oppilasryhmien sosiaalisten suhteiden havaitseminen vaatii kuitenkin kiireettömyyttä ja aikaa,

mikä voi olla haastavaa yläkouluille sekä yksittäisille opettajille, koska he näkevät luokan vain oman oppiaineen opetuksen yhteydessä (Peura ym. 2009, 40). Mistä siis löytyisi aikaa ja kiireettömyyttä tälle äärettömän tärkeälle työlle? Olisiko opetussuunnitelmissa varaa keskittyä oppilaiden sosiaaliseen kasvuun ja sen kehittämiseen? Voin kuvitella, että panostamalla oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin heti uusien oppilasryhmien muodostuessa saataisiin kiusaaminen vähenemään. Tämä tietysti lisäisi oppilaiden hyvinvointia ja viihtyvyyttä koulussa sekä vapauttaisi koulun henkilökunnan voimavaroja kiusaamiseen puuttumisesta.

Vertaisryhmän vaikutus on lapsille voimakas ja nuoruudessa vertaisryhmän merkitys identiteetille kasvaa edelleen. Koska oppilaat ovat yleensä ”jumissa” tietyssä vertaisryhmässä kouluaikinsa, on koululuokan kokoonpanolla merkitystä. (Bukowski & Sippola 2001, 364, 372.) Peuran ym. (2009, 40) mukaan opetusryhmien muodostamisessa pitäisikin huomioida olemassa olevat vertaissuhteet ja erityisesti yksinäisten oppilaiden tukeminen. Sekä vertaissuhteita että sosiaalisia taitoja voidaan tukea monin tavoin myös osana eri aineiden opetusta. Turvallisten ryhmien rakentamiseen erilaisten yhteistoiminnallisten harjoitusten ja opetusmenetelmien avulla tulisi kiinnittää enemmän huomiota ja ne tulisi liittää vahvemmin osaksi opetussuunnitelmaa ja opettajien ammattiosaamista. Nykyisin luokkien yhteishenkeen ja sosiaalisiin taitoihin pyritäänkin vaikuttamaan, ja myös lähes koko Suomeen levinnyt Kiva koulu – ohjelma pyrkii kiusaamiseen puuttumisen lisäksi ennaltaehkäisemään kiusaamista.

Tutkimuskoulu on mukana Kiva koulu – ohjelmassa. Ohjelmaa toteutetaan ympäri Suomea monilla paikkakunnilla, ja alustavien tulosten mukaan ohjelmaa toteuttavissa kouluissa kiusaaminen on vähentynyt (Poskiparta ym. 2009, 181–182). Tutkimuksessani mukana oleva koulu on ollut ohjelmassa mukana vasta yhden lukuvuoden ajan, joten tuloksia kiusaamisen vähentymisestä ei vielä ole saatavilla, eikä tämän tutkimuksen tarkoituksena ole tutkia ohjelman vaikutuksia kiusaamisen vähenemiseen. Ajatuksia kuitenkin herätti se, että vain yhdessä kiusaamiseen puuttumisen kirjoitelmassa mainittiin Kiva-ryhmän vaikutus onnistuneessa mielessä. Toisaalta epäonnistuneissa kiusaamiseen puuttumisissa Kiva-ryhmä mainittiin useammin. Lisäksi haastatteluissa Kiva koulu – ohjelman toimivuutta epäiltiin suuresti, ja varsinkin Kiva-ryhmän toiminta nähtiin lähes ainoastaan epäonnistuneissa puuttumisissa. Syyt Kiva-ryhmän epäonnistuneille puuttumiselle olivat Kiva-ryhmän aikuisissa sekä puuttumiskeinoissa, jotka koettiin uhkaileviksi. Kirjoitelmissa Kiva koulu – ohjelmaan liittyvät maininnat koskivat kuitenkin vain Kiva-ryhmää, eivät esimer-

kiksi koko luokkatasoille tarkoitettua ryhmätyöskentelyä. Haastatteluissa sen sijaan puhuttiin myös oppitunneista, mutta niiden sanoma koettiin itsestäänselvyytenä. Voi myös olla, etteivät oppilaat ajattele luokissa käytyjä Kiva koulu – ohjelman opetustunteja kiusaamiseen puuttumiseksi, ja siksi maininnat hankkeen positiivisista vaikutuksista jäivät vähäisiksi. Uskoisin kuitenkin, että ohjelman koko luokkiin vaikuttamaan pyrkivillä oppitunneilla voidaan vaikuttaa positiivisesti kiusaamiseen puuttumiseen, ja nimenomaan niin, että luokissa parannetaan ryhmähenkeä, vaikka Owensin, Sleen ja Shuten (2001, 226) tulosten perusteella opetussuunnitelmiin sisällytetyt vuorovaikutusoppitunnit nähtiin pahentavan tilannetta entisestään ja tunteja pidettiin vitsinä. Kiva koulu – ohjelman oppituntien pitämisestä vastaavat kuitenkin yksittäiset opettajat, vaikka oppituntien teemat ovat kaikille ohjelmassa mukana oleville kouluille samat. Tuntia pitävän opettajan motivaatiolla ja kiinnostuksella aihetta kohtaan on varmasti paljon vaikutusta sille, millaiseksi ilmapiiri tunnilla muodostuu ja mitä oppilaat ajattelevat jatkossa kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta.

Ajatuksiani herättivät kuitenkin oppilaiden kirjoitukset siitä, että kiusaamiseen puuttuminen epäonnistuu, kun oppilaita pakotetaan olemaan toistensa kavereita. Pakottamiseen ovat oppilaiden mielestä osallistuneet niin vanhemmat kuin koulun henkilökunta. Voivatko vanhemmat tai kuraattori tai kuka tahansa aikuinen pakottaa oppilaita olemaan kavereita keskenään? Ymmärrän sekä oppilaiden että koulun henkilökunnan ajatukset kaverina olemisen pakottamisen suhteen. Uskon aikuisten ajattelevan, että ”pakottamalla” oppilaat olemaan toistensa kanssa kukaan ei jää yksin. Aikuiset ajattelevat varmasti, että kun oppilaat ovat yhdessä, voivat he oppia tuntemaan toisiaan ja huomaamaan kuinka mukavasti he tulevatkin toimeen. Myös haastatteluissa nähtiin tärkeäksi se, ettei tunneilla aina tehtäisi töitä vain oman kaverin kanssa, vaan opettajat myös jakaisivat oppilaita pareiksi ja ryhmiin. Tämä ei kuitenkaan saisi tapahtua pakottamalla. Toisaalta ymmärrän myös sen, ettei aina kaikkien ihmisten kanssa olla parhaita kavereita, vaikka ehkä haluttaisiinkin. Yläkouluikässä kavereilla ja tietynlaiseen kaveriporukkaan kuulumisella on oppilaille todella iso merkitys, joten ei varmasti ole helppoa ottaa kaveriporukkaan sellaista oppilasta, joka ei esimerkiksi vaatetukseltaan sovi porukkaan. Paine yhdenmukaisuuteen voikin olla erittäin vahva, ja esimerkiksi nuorisokulttuurista paljon poikkeavat nuoret joutuvat tästä syystä helposti eristetyiksi tai kiusatuiksi (Salmivalli 1998, 28).

Mielenkiintoista oli mielestäni myös kuraattorin rooli koulukiusaamiseen puuttumisessa. Kuraattorit työskentelevät usein suurten oppilasmäärien kanssa, joten heillä on vain vähän

mahdollisuuksia toimia kouluissa luokkien kanssa. Oli kuitenkin ilo huomata, että kuraattorin työ on kuitenkin huomattu koululla, vaikkakin puuttuminen koettiin useimmiten epäonnistuneeksi. Kuraattori toimi koululla kuitenkin usein yhdessä toisten koulun aikuisten kanssa. Kurki (2006, 77) huomauttaakin, ettei yhteisiä tavoitteita, eli kiusaamisen onnistunutta puuttumista saavuteta, ellei voimia yhdistetä. Vähitellen koulujen ovet ovat kuitenkin auenneet myös muulle kuin perinteiselle didaktiselle kasvatustoiminnalle. Kasvatuksen yhdeksi tärkeimmistä tavoitteista ymmärretäänkin nykyään se, että oppilaiden tulee saavuttaa laajasti niitä sosiaalisia valmiuksia ja taitoja, joita tarvitaan sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen ympäristöön sopeutumisessa ja sen edelleen kehittämässä, aidossa kansalaisuudessa.

Vaikka tiedossani on, että vanhemmat reagoivat koulukiusaamisuutisointiin voimakkaasti, ja toivovat, että kouluissa puuttuttaisiin tehokkaammin ongelmaan (esim. Salmivalli 2003, 24), nousi sekä kiusattujen että kiusaajien vanhempien rooli mielestäni yllättävänkin suureksi kiusaamisen onnistuneita ja epäonnistuneita puuttumisia koskevissa kirjoitelmissa. Vastauksissa vanhempien puuttuminen nähtiin ratkaisevaksi tekijäksi onnistuneissa puuttumisissa, sillä vanhempien kautta kiusaamistilanteet tulivat yleensä koulun tietoon. Toisaalta kiusaajien vanhemmat olivat tärkeässä roolissa puhutellessaan omia lapsiaan ja antaessaan heille rangaistuksia kiusaamisesta. Vanhempien käytös voi kuitenkin aiheuttaa myös kiusaamisen epäonnistuneita puuttumisia. Oppilaiden mukaan vanhemmat syyttelevät toisia oppilaita ilman syytä, soittelevat luokan oppilaiden koteihin ja pakottavat olemaan kavereita. Näin vanhempien positiiviseksi ajateltu puuttuminen voi kääntyä negatiiviseksi. Mielenkiintoista oli, että haastatteluissa vanhempien roolia ei nähty merkittävänä kiusaamiseen puuttumisessa.

Tuloksissa yllättävää ei ollut se, että epäonnistunut kiusaamiseen puuttuminen aiheuttaa kiusaamisen pahenemisen. Kielikelloksi haukkuminen ja sen myötä kosto koettiin kirjoitelmissa yleisiksi tavoiksi, joita tapahtuu kiusaamisen selvittelyjen yhteydessä. Haastatteluissa todettiin, että myös aikuisten puuttuminen voi epäonnistuessaan johtaa kiusaamisen pahenemiseen. Hamaruksen (2006, 195–196) mukaan kiusaamisesta kertominen opettajille rikkoo oppilaiden epävirallisen kulttuurin sisäisiä normeja ja johtaa helposti kiusaamisen kovenemiseen. Myös Ikosen ja Viinikaisen (1997, 46) tutkimusten mukaan kiusaamisesta kertominen johtaa helposti koston, kantelemisesta haukkumiseen sekä halveksuntaan. Kouluissa olisikin tärkeää pohtia kulttuuria, joka aiheuttaa sen, että puuttuminen johtaa

pahempiin seurauksiin. Kouluilla tulisi pyrkiä rakentamaan sellaista kulttuuria, jossa asioista uskalletaan puhua ja tilanteisiin uskalletaan puuttua.

Onnistuneet ja epäonnistuneet puuttumiset muodostuvat siis samanlaisista tekijöistä, mutta epäselväksi jää edelleen, mikä on ratkaisevin tekijä näiden puuttumisten taustalla. Tutkimuksen tulosten perusteella saadaan kuitenkin näkökulmia siihen, miten kiusaamiseen puuttumista voitaisiin kehittää ja saada aikaan mahdollisimman paljon onnistuneita kiusaamiseen puuttumisia. Yhtenä tärkeimpänä näkökulmana voitaisiin pitää sitä, että koko luokan ja koulun yhteishengen luomiseen ja ryhmäyttämiseen panostamalla ei kiusaamistapauksia tarvitsisi edes selvittää. Näenkin tärkeänä jatkotutkimusalueena nimenomaan oppilaiden osallisuuden kehittämisen kiusaamiseen puuttumisessa sekä erityisesti koko ryhmään ja sen sosiaalisiin suhteisiin vaikuttamisen tutkimisen. Oppilaiden ääni tulee saada jatkossakin esille kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta keskusteltaessa. Tutkimalla tarkemmin oppilaiden suhdetta muihin oppilaisiin voitaisiin saada hyödyllistä tietoa ajatellen koulujen tunnekasvatusta sekä sosiaalisten taitojen opettamista ja oppimista. Tämä tutkimus rohkaisee pohtimaan koulukiusaamisen ennaltaehkäisyä ja kiusaamiseen puuttumista nimenomaan luokan sosiaalisten suhteiden ja ryhmäyttämisen kannalta, sillä oppilaiden yksilökeskeinen kuva kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta herättää huolestuttavia ajatuksia. Onnistuneella ennaltaehkäisyllä mahdollistetaan osin se, ettei kiusaamistapauksiin tarvitse puuttua niin usein.

LÄHTEET

- Aapola, S. 1999. Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 9/99. Vaasa: Nuorisotutkimusseura.
- Aarnos, E. 2002. Opettaja intervention taitajana – näkökulmana kiusaamiseen puuttuminen. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Chydenius-instituutin tutkimuksia. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, 80-92.
- Akselin, T. 2002. Koulukuraattoritoiminta. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 59-61.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Alderson, P & Morrow, V. 2004. Ethics, social research and consulting with children and young people. Essex: Barnardo's.
- Andersson, G. 2002. Barnen i socialt arbete – en maktlös grupp? Teoksessa A. Meeuwisse, S. Sunesson & H. Swärd (toim.) Socialt arbete. En grundbok. Falköping: Elanders Gummessons, 172-185.
- Aronen, M-L. 1994. Nuorten kokemuksia lastensuojelusta. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsen etu ja viidakon laki. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, julkaisu 94, 22–39.
- Bardy, M. 2001. Huoli lapsuudesta ja vanhemmuudesta. Teoksessa M. Bardy, M. Salmi & T. Heino (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Raportteja 263. Helsinki: Stakes, 13-19.
- Besag, V. 1989. Bullies and victims in schools: a guide to understanding and management. Milton Keynes: Open University.
- Björqvist, K., Kaukiainen, A., Lagerspetz, K., Salmivalli, C. & Österman, K. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior* 22, 1-15.
- Bliding, M. 2004. Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan. Göteborg studies in educational sciences 214. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Boulton, M. 1997. Teachers views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British journal of educational psychology* 67, 223-233.

- Brooker, L. 2001. Interviewing children. Teoksessa G. Naughton & S. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (toim.) *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice*. Philadelphia: Open university press, 162-177.
- Bukowski, W. & Sippola, L. 2001. Groups, individuals, and victimization. A view of the peer system. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford, 355-377.
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat*. Helsinki: Opetushallitus.
- Camodeca, M. & Goossens, F. 2005. Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective. *Educational Research* 47, 93-105.
- Craven, R., Finger, L., Marsh, H. & Parada, R. 2004. In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. Teoksessa C. Sanders & G. Phye (toim.) *Bullying. Implications for the Classroom*. Oxford: Elsevier, 63-106.
- Eder, D. & Fingerson, L. 2003. Interviewing children and adolescents. Teoksessa J. Holstein & J. Gubrium (toim.) *Inside interviewing. New lenses, new concerns*. London: Sage, 33-53.
- Edwards, R. 2002. Introduction. Conceptualising relationships between home and school in children's lives. Teoksessa R. Edwards (toim.) *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection?* London: RoutledgeFalmer, 1-23.
- Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. 2008. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset. Tutkimus peruskoulun 6. ja 9. luokan oppilaiden kokemasta väkivallasta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 87. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu, Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Eskola, J. 1998. *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskonen, I. 2005. *Perheväkivalta lasten kertomana. Miten ja mitä lapset kertovat terapeutisissa ryhmissä perheväkivallasta? Akateeminen väitöskirja*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- France, A. 2004. Young people. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Robinson (toim.) *Doing research with children and young people*. London: SAGE, 175-190.
- Frisen, A., Jonsson, A-K. & Persson, C. 2007. Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence* 42, 749-761.

- Hallden, G. 2003. Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 12-23. Viitattu 16.10.2010. <https://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/hallden.pdf>.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2008. School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research* 50 (4), 333-345.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hurtig, J. 2006. Lasten tieto sosiaalityön haasteena. Teoksessa H. Forsberg, A. Ritala-Koskinen & M. Törrönen (toim.) *Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-193.
- Huttunen, L. 2002. Valta, väkivalta ja kulttuuri. *Sosiologia* 2, 125-129.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Päiväkotiki ja koulu vuorovaikutuksellisina yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 11-16.
- Ikonen, O. & Viinikainen, H. 1997. Suvaitsevaisuus koulussa. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Tutkimuksia ja selvityksiä 27*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 37-51.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007a. Yhteiskunta tukee kokonaisvaltaista koulun kehittämistyötä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 67-83.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007b. Oppilashuolto ja oppilaanohjaus tukevat yksilöä ryhmässä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 121-130.
- Jokelainen, S. 1999. Ole Ryxon, älä yx on –ryhmäytymiskurssi. Teoksessa A. Wallin (toim.) *Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman loppu-työjulkaisu. Julkaisusarja 2/99*. Tampere: Cityoffset, 91-100.
- Juvonen, J. & Graham, S. 2004. Research-based interventions on bullying. Teoksessa C. Sanders & G. Phye (toim.) *Bullying. Implications for the classroom*. Oxford: Elsevier, 229-255.
- Kannas, L. & Liinamo, A. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys*,

- hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-Koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 109-130.
- Karhunen, S. 2008. Miksi meidän luokassa kiusataan? Nuorten käsityksiä ja kokemuksia koulukiusaamisen syistä. Teoksessa M. Lairio, H. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 173-194.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 194-217.
- Kochenderfer, B. & Ladd, G. 1996. Peer victimization: cause or consequence of children's school adjustment difficulties? *Child development* 67(4), 1305-1317.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kowalski, R. & Limber, S. 2007. Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health* 41(6), 22-30.
- Kurki, L. 2006. Sosiaalikirjuriina koulussa. Teoksessa L. Kurki, E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura, 38-100.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. California: SAGE.
- Lahikainen, A-R. 2001. Lasten kuuntelemisesta ja sen esteistä. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli. Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY, 21-46.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, S. 2007. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohdina koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65-88.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-75.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000-2007. Opetusministeriö: Opetusministeriön julkaisuja 2008:7. Viitattu 19.10.2009. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Koulukiusaaminen_peruskoulun_ylaluokilla_2000_2007.html

- Lämsä, A-L. 2009. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 59-72.
- Ma, X. 2004. Who are the victims? Teoksessa C. Sanders & G. Phye (toim.) *Bullying. implications for the classroom*. Academic press educational psychology series. Oxford: Elsevier, 19-34.
- Macklem, G. 2003. *Bullying and teasing. Social power in children's groups*. New York: Kluwer.
- Masson, J. 2004. The legal Context. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Robinson (toim.) *Doing research with children and young people*. London: Sage, 43-58.
- Mayall, B. 2000. *Conversations with children. Working with generational issues*. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. London: RoutledgeFalmer, 120-135.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Naito, T. & Gielen, U. 2005. Bullying and ijime in Japanese schools. A Sociocultural perspective. Teoksessa F. Denmark, U. Gielen, H. Krauss, E. Midlarsky & R. Wesner (toim.) *Violence in schools. Cross-national and cross-cultural perspectives*. New York: Springer, 169-190.
- Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopisto, 121-147.
- Nishina, A. 2004. A theoretical review of bullying: can it be eliminated? Teoksessa Cheryl E. Sanders & Gary D. Phye (toim.) *Bullying. implications for the classroom*. Academic press educational psychology series. Elsevier : Oxford, 35-62.
- Nivala, E. 2006. Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa L. Kurki, E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi. *Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa*. Helsinki: Finn Lectura, 101-164.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Suomentanut Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Sosiaali- ja terveysministeriön Lastensuojelun kehittämisohjelman osaraportti. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto.

Owens, L., Slee, P. & Shute, R. 2001. Victimization among teenage girls. What can be done about indirect harassment? Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized. New York: Guilford, 215-241.

Perusopetuslaki 1998/628

Peura, J., Pelkonen, M. & Kirves, L. 2009. Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 1.3.2010. <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/021b0dac20b59caa07f28a96a515802f/1269960635/application/pdf/8577382/MLL%20Kiusaamiskyselyraportti%20web.pdf>

Pikas, A. 1987. Irti kouluväkivallasta. Suomentanut Eeva Pilvinen. Espoo: Weilin&Göös.

Poikajärvi, E. 2007. Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas – vai toisin päin? Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopisto, 153-165.

Poskiparta, E., Salmivalli, C. & Tuomisto, T. 2009. KiVassa Koulussa ei kiusata! Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 173-183.

Puotinen, S. 2008. ”Jos olisin koulukuraattori...” Yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä koulun sosiaalisuudesta. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Pörhölä, M. 2009. Kiusaamiskokemukset yhteisöön kiinnittymisen esteenä. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo. Puheviestinnän vuosikirja. Jyväskylän yliopisto: Prologos, 84-89.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila & M. Alasuutari (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111-125.

Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus koulu yhteisöissä. Teoksessa M. Lairio, H. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155-171.

Reinikainen, S. 2007. Läheisneuvonpito lapsinäkökulmasta. Raportteja 7/2007. Helsinki: Stakes.

Rigby, K. 2001. Health Consequences of bullying and its prevention in schools. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized. New York: Guilford, 310-331.

Roberts, H. 2000. Listening to children: and hearing them. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. London: Routledge-Falmer, 225-240.

- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26-48.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2002. Koulukiusaaminen. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 94-101.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sanders, C. 2004. What is bullying? Teoksessa C. Sanders & G. Phye (toim.) Bullying. implications for the classroom. Academic press educational psychology series. Oxford: Elsevier, 1-16.
- Sipilä-Lähdekorpi, P. 2006. Ristiriitoja ja onnistumisia. Koulukuraattorin työ Suomessa. Teoksessa L. Kurki, E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura, 11-37.
- Solberg, M., Olweus, D. & Endresen, M. 2007. Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology* 77, 441-464.
- Strandell, H. 1992. Uusi lapsi on syntynyt? "Uuden" lapsitutkimuksen arviointia. *Nuorisotutkimus* 10 (4), 19-27.
- Swearer, S., Espelage, D. & Napolitano, S. 2009. Bullying prevention and intervention: realistic strategies for schools. New York: Guilford.
- Thornberg, R. 2009. Rules in everyday school life: Teacher strategies undermine pupil participation. *International Journal of Children's Rights* 17, 393-413.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-196.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestäväää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisu 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 10-23.

Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, humanistinen ammattikorkeakoulu, 11-30.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Whitted, K. & Dupper, D. 2005. Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools* 27 (3), 167-175.

LIITE 1 Kehykertomukset

Yläkoulua käyvää oppilasta on kiusattu koulussa. Nyt kiusaamiseen on puututtu ja kiusaaminen on saatu loppumaan. Mitä tilanteessa on tehty? Miten kiusaamiseen on puututtu? Ketkä kiusaamisen lopettamiseen ovat vaikuttaneet?

Eläydy tilanteeseen ja kirjoita siitä pieni tarina (voit jatkaa tarvittaessa kääntöpuolelle). Voit käyttää edellämainittuja kysymyksiä apunasi. Aikaa kirjoittamiseen on noin 20 minuuttia.

Älä laita nimeäsi paperiin, mutta yritä kirjoittaa luettavaa käsialaa. Merkitse myös oikeaan yläkulmaan sukupuolesi. Kiitos!

--

Yläkoulua käyvää oppilasta on kiusattu koulussa. Nyt kiusaamiseen on puututtu, mutta kiusaamista ei ole saatu kuitenkaan loppumaan. Mitä tilanteessa on tehty? Miten kiusaamiseen on puututtu? Ketkä ovat yrittäneet saada kiusaamista loppumaan?

Eläydy tilanteeseen ja kirjoita siitä pieni tarina (voit jatkaa tarvittaessa kääntöpuolelle). Voit käyttää edellämainittuja kysymyksiä apunasi. Aikaa kirjoittamiseen on noin 20 minuuttia.

Älä laita nimeäsi paperiin, mutta yritä kirjoittaa luettavaa käsialaa. Merkitse myös oikeaan yläkulmaan sukupuolesi. Kiitos!

LIITE 2 Saate

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SAATE

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos / Sosiaalityö
Kasvatustieteiden laitos / Erityispedagogiikka

1.2.2010

Arvoisat oppilaat ja vanhemmat!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa sosiaalityötä ja erityispedagogiikkaa neljättä vuotta. Teen parhaillaan opintoihin kuuluvaa sosiaalityön pro gradu – tutkielmaa sekä erityispedagogiikan kandidaatin tutkielmaa. Tutkielmiani käsittelevät koulukiusaamiseen puuttumista. Tarkoituksenani on selvittää, mitä seitsemäsluokkalaiset ajattelevat onnistuneen ja epäonnistuneen koulukiusaamiseen puuttumisen sisältävän.

Olen saanut kaupungin sivistystoimenjohtajalta kirjallisen tutkimusluvan 15.1.2010. Lisäksi olen saanut XXXX:n koulun rehtorilta suullisen luvan kerätä aineistoa lapsenne luokalta 12.3.2010. Aineiston keruu muodostuu vapaamuotoisen, nimettömän kirjoitelman kirjoittamisesta (kirjoitelman aihe liittyy koulukiusaamiseen puuttumiseen) sekä yksilöhaastattelusta. Kirjoitelmien kirjoittamiseen osallistuvat kaikki halukkaat oppilaat, ja haastatteluita tulen tekemään viisi (5) kappaletta. Haastateltavat valitsen arpomalla halukkaiden oppilaiden joukosta.

Oppilas saa halutessaan kieltäytyä osallistumisesta. Tutkielman aihe on yleisellä tasolla, eikä kenenkään oppilaan henkilökohtaisia asioita kysytä. Tutkimusaineistoa käsittelemättömänä ja luottamuksellisena, ja vastauksia käsittelemättömänä minä.

Myös teillä, arvoisat huoltajat, on oikeus päättää, saavatko lapsenne osallistua tutkielmiin. Mikäli lapsenne EI saa osallistua tutkielmiin, palauttakaa paperin alaosa luokanvalvojalle allekirjoitettuna 26.2.2010 mennessä. Mikäli lapsenne SAA teidän puolestanne osallistua tutkielmiin, ei paperia tarvitse palauttaa.

Mikäli haluatte saada lisätietoa tutkielmista, vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin. Voitte olla yhteydessä sähköpostitse tai puhelimitse joko minuun Taina Konttiseen (XXXXX / XXXXX) tai tarvittaessa tutkielmieni ohjaajiin Kati Närheen (XXXX / XXX) tai Jonna Pulkkiseen (XXXXX / XXXXX)

Kiitos!

Taina Konttinen

Oppilas _____ ei saa osallistua tutkielmien kirjoittamisvaiheeseen

Oppilas _____ ei saa osallistua tutkielmien haastatteluvaiheeseen

Huoltajan allekirjoitus

LIITE 3 Teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELURUNKO

- Mitä kiusaaminen on?
- Miten kiusaamiseen puututaan?

- Mitä tapahtuu onnistuneessa kiusaamiseen puuttumisessa?
 - Selvittely, puhuttelu, keskustelu
Kokoonpano?
 - Rangaistukset, uhkailu?
 - Kiusaamiseen puuttuvat henkilöt?
Aikuiset vs. vertaiset?
 - Kiusaavat ja kiusatut oppilaat

- Mitä tapahtuu epäonnistuneessa kiusaamiseen puuttumisessa?
 - Kiusaamiseen puuttuvat aikuiset?
Metodit?
 - Kavereiden rooli
 - Kiusatun rooli
 - Kiusaamisen paheneminen

- Mitä koulussa voitaisiin tehdä?
- Mitä eroa on onnistuneen ja epäonnistuneen kiusaamisen välillä?