

**"MINÄKIN OLIN KOULUKIUSATTU" - AIKUISTEN  
KOKEMUKSIA KOULUKIUSAAMISESTA**

Päivi Palmu

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Jyväskylän yliopisto  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Opettajankoulutus

## TIIVISTELMÄ

**Palmu, Päivi. 2018. "Minäkin olin koulukiusattu" - Aikuisten kokemuksia koulukiusaamisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 81 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä koulukiusaamisilmiöön ja sitä koulussa aikanaan kokeneiden koulukiusattujen aikuisten kertomuksiin omista kokemuksistaan.

Tutkimukseni kuuluu kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin ja sen metodologia nousee fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusperinteestä. Tutkimukseni teoreettisessa osassa pohdin kiusaamisen yleistä teoriaa ja kiusaajan, kiusatun sekä sivustakatsojien roolia kiusaamisessa sekä kiusaamiseen puuttumisen ja ennaltaehkäisyyn keinoja koulussa. Pohdin lisäksi opettajan roolia kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja puuttumisessa.

Tutkimukseni empiirisen osuuden olen tehnyt haastattelemalla koulukiusaamista kokeneita aikuisia. Haastateltavat ovat kertoneet tutkimuksessani kokemuksiaan ja ajatuksiaan koulukiusaamisesta.

Tutkimustulosten mukaan koulukiusaamista kokeneilla aikuisilla on pääosin negatiivisia ja ikäviä muistoja koulusta, sillä he ovat kokeneet sekä psyykkistä että fyysistä kiusaamista. Nimittely, haukkuminen ja ryhmän ulkopuolelle jättäminen olivat tutkimuksessa tyypillisiä koulukiusaamisen kokemuksia. Tutkimukseen haastatellut aikuiset ovat kokeneet kiusaamista omassa luokassa, siirtymätilanteissa ja välitunneilla. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat kuitenkin selvinneet kiusaamisen aiheuttamasta traumasta, mutta lähes kaikilla on joitakin seurauksia edelleen haastateltavien jokapäiväisessä elämässä, kuten itsetunnon ongelmia ja sosiaalisten tilanteiden pelkoa.

Asiasanat: koulukiusaaminen, kiusaamiseen puuttuminen, kiusaamisen seuraukset, fenomenologis-hermeneuttinen.

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 KIUSAAMINEN KOULUSSA.....</b>	<b>8</b>
2.1 Turvallisen oppimisympäristön merkitys .....	8
2.2 Koulukiusaamisen määritelmiä.....	9
2.3 Koulukiusaamisen eteneminen .....	13
2.4 Koulukiusaamiseen osallistuvien luonnehdintoja.....	15
2.4.1 Koulukiusaajan tyypillisiä ominaisuuksia.....	15
2.4.2 Koulukiusattuun liitettyjä ominaisuuksia .....	18
2.4.3 Ryhmän merkitys koulukiusaamisessa .....	21
<b>3 KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN.....</b>	<b>24</b>
3.1 Kiusaamisesta kertominen .....	27
3.2 Opettajan rooli.....	28
3.3 Kiusaamisen ennaltaehkäisy .....	30
3.4 Kiusaamisesta koettuja seurauksia .....	32
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....</b>	<b>35</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>36</b>
5.1 Tutkimuksen kohdejoukko .....	36
5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote laadullisessa.....	36
tutkimuksessa.....	36
5.3 Tutkimukseen osallistujat.....	39
5.4 Aineiston keruu .....	40

5.5 Aineiston analyysi .....	44
5.6 Eettiset ratkaisut .....	48
<b>6 TULOSTEN TARKASTELUA.....</b>	<b>51</b>
6.1 Kiusaamisen alkaminen.....	51
6.2 Koulukiusaamisen kokemuksia .....	55
6.3 Koulukiusaamiseen puuttuminen.....	58
6.4 Koulukiusaamisen loppuminen .....	60
6.5 Koulukiusaamisen seurauksia .....	62
6.6 Selviytymiskeinoja.....	65
6.7 Ajatuksia, miten opettaja voi puuttua kiusaamiseen .....	66
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>71</b>
7.1 Tulosten kokoava tarkastelu .....	71
7.2 Jatkotutkimushaasteet.....	74
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>76</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

Koulukiusaaminen on ilmiönä vanha, mutta kuitenkin jatkuvasti ajan - kohtainen aihe, joka koskettaa monia ihmisiä. Kiusaamista ei ponnisteluista huolimatta ole saatu kitkettyä koulumaailmasta ja aivan liian moni oppilas joutuu vielä tänä päivänä koulukiusaamisen kohteeksi. Terveysten ja hyvinvointi-laitoksen vuonna 2017 teettämän kouluterveyskyselyn mukaan kouluissa ilmenee edelleen koulukiusaamista. Kiusaamista, syrjintää, väkivaltaa ja seksuaalista häirintää kokee edelleen noin 6-8 % koululaisista. Koulukiusaamisessa ei ole kyse lasten välisestä nahistelusta, vaan vakavasta systemaattisesta toimin-nasta, josta on uhrille pitkäaikaisia seurauksia.

Itselleni aihe on tärkeä ja haluan saada ilmiöstä syvällisemmän ymmärryksen, koska koin voimattomuutta ja hämmennystä selvitellessäni koulumme oppilaiden välisiä kiusaamistapauksia. Olinko puuttunut kiusaamiseen oikealla tavalla ja saiko kiusattu oppilas tarvitsemaansa tukea? Minulla on pitkä työkokemus varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa, joissa olen perehtynyt vuosien varrella lasten väliseen vuorovaikutukseen. Päiväkodissa työskennellessäni pohdin usein, mikä on vakavampaa kiusaamista ja mikä vain lasten välistä nahistelua. Olen seurannut mielenkiinnolla yhteiskunnallista keskustelua kiusaamisilmiöstä ja perehtynyt alan kirjallisuuteen.

Uskon, että tutkimukseni aiheen tarkastelu antaa minulle ja muille koulussa toimiville aikuisille syvällisemmän ymmärryksen, mistä kiusaamisessa todella on kyse ja miten minun luokanopettajana kannattaisi toimia kiusaamistilanteissa.

Koulukiusattujen omia kertomuksia kuulee aina silloin tällöin. Heidän ajatuksensa ovat tärkeitä, jotta kiusaamistilanteita selvitellessä osattaisiin puuttua ja kiinnittää huomiota oikeisiin asioihin. Tutkimukseni aiheena on koulukiusaaminen ja sitä kokeneiden aikuisten kertomukset omista kokemuksistaan.

Suomi on sitoutunut YK:n ihmisoikeuksien julistuksen sopimukseen, jotka velvoittavat lapsen yhdenvertaiseen, syrjimättömään ja kaikin puolin turvallisen kehittymisen turvaamiseen. Lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä, tulla kuulluksi ja hänen näkemystään tulee kunnioittaa. Jokaisella lapsella on oikeus hyvään elämään; yksilölliseen, ruumiilliseen, henkiseen, hengelliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen. (YK SopS 60/1991.) Perusopetuslaki puolestaan velvoittaa oppilaitoksia huolehtimaan oppilaiden tasa-arvoisesta kohtelusta. Kouluilla tulee olla suunnitelma oppilaan turvaamiseksi väkivallan, kiusaamisen tai häirinnän varalta. Mikäli opettaja kuulee, että lapsi on kohdannut koulussa tai kotimatalla häirintää, opettajalla on velvollisuus ilmoittaa tapahtuneesta asiaan liittyvien oppilaiden huoltajille. (Perusopetuslaki 29 §.)

Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt ovat käyneet koulua aikana, jolloin kouluissa toteutettiin perusopetuksen suunnitelmia vuodelta 1985 ja 1994. Koulukiusaamisesta ei näissä opetussuunnitelmissa puhuttu lainkaan, mutta vuoden 1985 opetussuunnitelmassa on maininta ihmisten samanarvoisuudesta yksilöinä ja koulun tuli korjata mahdollisia kielteisiä asenteita sekä turvata jokaisen oppilaan mahdollisuudet kasvaa omien edellytysten mukaisesti ilman sukupuoleen sidottuja tavoitteita ja odotuksia. Kasvatuksen tuli pohjautua ihmisten väliseen tasa-arvoon. (POPS 1985.)

Kiusaaminen ei sanana esiinny vielä seuraavassakaan opetussuunnitelmassa (1994), mutta siinä korostuu arvona elämänhallintaan liittyvä harkintakyky ja myötäeläminen. Arvoperusteita selkeytettiin korostamalla oppilasta ottamaan huomioon ihmisen suhde omaan itseen ja toisiin ihmisiin. Arvoperusteiden määrittäminen loi koululle edellytykset ohjata oppilaita pohtimaan omia arvojaan ja valintojaan. Opetussuunnitelmassa (1994) puhuttiin, että oppilaiden kanssa tulisi pohtia eettisiä pohdintoja, ihmisarvon ja elämän kunnioittamista ja lähtökohtana on ihmisten välinen tasa-arvo sekä fyysisen, psyykkisen että sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen. (POPS 1994, 9, 13-14.)

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle, jossa painotetaan oppilaiden oikeutta turvalliseen koulupäivään ja yhdenvertaiseen vuorovaikutukseen ryhmässä. Turvallisuus, motivoituneena oleminen ja oppiminen vuorovaikutuksessa ovat oppimisen kannalta tärkeitä elementtejä. Arvoperustana on oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus kasvaa turvallisesti. Koulun tehtävänä on tukea oppilaiden tasapainoista kasvua ihmisyyteen ja terveen itsetunnon omaaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Turvallinen oppimisympäristö on jokaisen oikeus. Turvallisesta kouluympäristöstä vastaa jokainen koulun aikuinen tehtävästä riippumatta. Oppilaalla on koulussa opetussuunnitelman mukaan vastuu toisten ihmisten loukkaamattomuudesta, reilusta ja arvostavasta suhtautumisesta sekä sääntöjen noudattamisesta. Koulukiusaamista ei hyväksytä ja siihen tulee puuttua. (POPS 2014, 14–16, 27.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että koulukiusaaminen on riski, joka saattaa aiheuttaa psyykkisiä ongelmia ja jopa itsemurhayrityksiä. (Young Rong Bang & Jae Hong Park. 2017, 376) Keskustellessani ihmisten kanssa tutkimukseni aiheesta, kuulin monia tarinoita koulukiusaamisesta. Eräs keskustelukumppanini kertoi surullisen kiusaamistapauksen omalta kouluajaltaan Pohjois-Pohjanmaalta, joka päättyi uhrin traagiseen ratkaisuun vain 16-vuotiaana. Koulukiusaaminen on vakavasti otettava ilmiö, jota on syytä tutkia. Tässä tutkimuksessa selvitän, millaisia kokemuksia ja ajatuksia koulukiusaamista kokeneilla aikuisilla on kiusaamisesta.

Tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää koulukiusaamista ilmiönä syvemmin ja lisätä omaa ymmärrystäni. Toivon, että myös lukijalle avautuu elämysmaailma kiusaamisilmiöstä ja että seurauksena on uusi ymmärrys toimia kiusaamista kokeneen oppilaan tukena.

## 2 KIUSAAMINEN KOULUSSA

### 2.1 Turvallisen oppimisympäristön merkitys

Oppiminen on sosiaalinen ja emotionaalinen tapahtuma, jossa oppimisen edellytys on turvallinen sosiaalinen oppimisympäristö. Jos tämä turvallisuus järkkyy, oppiminen vaikeutuu. Haapaniemen ja Rainan (2014) mukaan turvallisuus, ihmisen luonnollinen tarve olla motivoitunut ja oppiminen vuorovaikutuksessa ovat oppimisen kannalta pedagogisia viihtymisen kulmakiviä. Oppimisessa on oppilaille opetuksen sisältöä merkityksellisempää ryhmän sisäinen dynamiikka ja omassa yhteisössä koettu turvallisuus, jotka ovat suoraan verrannollisia oppimiseen ja motivaatioon. Yhdessä oppiminen nopeuttaa oppimista ja lisää yhteisön osaamista. Turvallisuus on hyvinvoinnin kannalta tärkeimpiä emootioita. (Haapaniemi & Raina 2014, 14–15, 25–26, 73, 78, 108.) Turvallista kasvu ympäristöä tulee myös Hamaruksen (2006, 211) mukaan tarkastella sosiaalisen turvallisuuden näkökulmasta, jossa jokaisella yksilöllä on oikeus kuulua täysivertaisena jäsenenä yhteisöönsä.

Palautteen merkitys on oppilaan itsetunnon kannalta merkityksellistä. Kuorelahden ja Lappalaisen (2017) mukaan oppilaan saadessa itselleen tärkeitä ihmisiltä positiivisia havaintoja, oppilaan myönteinen minäkuva ja itsetunto saavat rakennusaineiksi. Lisäksi saadessaan palautetta, oppilas huomaa millainen hän on ja oppii tuntemaan itseään ja vahvuuksiaan. Kouluaikana oppilaan suhteet opettajiin ja kavereihin ovat erityisen tärkeitä. Oppilas vertaa itseään heihin ja ottaa käyttäytymis- ja toimintamalleja heiltä. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 102) Keltikangas-Järvinen (2010b) on samaa mieltä ja toteaa, että koulumenestyksen ja itsetunnon kannalta koulusta saadut kokemukset rakentavat itsetuntoa ja niiden välillä on hyvin voimakas yhteys ja vuorovaikutus. Itsetunto määrää suurelta osin koulumenestyksen. Käsitys itsestä oppijana ja luottamus omiin kykyihin selittää koulumenestystä. Itsetunnon merkitys kasvaa ylemmille luokille siirryttäessä ja se ennustaa moneksi vuodeksi eteenpäin koulumenestyksen. Tyttöillä on voimakkaampi



itsetunnon ja menestyksen yhteys kuin pojilla. (Keltikangas-Järvinen 2010b, 40-43, 180.)

Monista ponnisteluista huolimatta koulukiusaamista ei ole saatu koulu-maailmasta kitkettyä. Keltikangas-Järvisen (2010b, 66) mukaan kiusaaminen on vakava ja todellisesti koettu asia, joka koskettaa yksilön ja hänen ympäristönsä hyvinvointia. Kiusaaminen on ilmiö, joka tulee Hamaruksen (2008, 83-86, 105-107) mukaan tunnistaa ja puuttua kiusaamiseen. Aikuisten tulee ymmärtää kiusaamisen vakavuus ja tunnistaa myös vaikeammin havaittava piilossa oleva kiusaaminen.

## 2.2 Koulukiusaamisen määritelmiä

Kiusaamista on tutkittu paljon ja kansainvälisesti tunnustetun määritelmän Olweuksen (1992, 2003) mukaan kiusaaminen on pitkäkestoista, toistuvaa ja samalle uhrille kohdistuvia kielteisiä tekoja. Uhrin on vaikea puolustautua ja voimasuhteet ovat kiusaamisessa epätasapainossa. Kiusaaminen voi olla suoraa kiusaamista, jossa uhrille tuotetaan esimerkiksi fyysistä väkivaltaa, hyökkäyksiä ja epämiellyttäviä tekoja. Kiusaaminen voi olla myös epäsuoraa, esimerkiksi uhrin eristämistä ryhmästä, karttamista, syrjimistä tai manipuloimista. Lisäksi kiusaaminen on jaettu psyykkiseen, sosiaaliseen, verbaaliseen ja fyysiseen kiusaamiseen. Tyttöjen ja poikien kiusaaminen on erilaista. (Olweus 1992, 14-15; 2003, 62) Salmivalli (2010) on Olweuksen kanssa samaa mieltä siitä, että kiusaaminen on tahallisesti aiheutettua harmia, haittaa tai pahaa mieltä. Kiusaaminen on kohdistettu yhteen ja samaan henkilöön toistuvasti sekä tarkoituksellisesti. Kiusaamisessa on kysymys vallan tai voiman väärinkäytöstä. Roolijakona kiusaamisessa on se, että toinen henkilö on alistettu ja nöyryytetty, toinen puolestaan on alistaja ja nöyryyttävä. Ratkaisevaa kiusaamisessa on tekojen systemaattisuus. (Salmivalli 2010, 12-14.)

Kiusaaminen on mahdollista vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Hamarus (2006, 209) toteaa tutkimuksessaan, että kiusaamisessa on kyse sosiaalisessa vuorovaikutuksessa olevasta valtataistelusta. Kun syntyy

epävarmuutta vallasta, tilanne kehittyy kiusaamiseksi. Vuorovaikutuksen kannalta Herkama (2012) puolestaan toteaa, että kiusaaminen on erilaista erikaisilla ja sitä voidaan tarkastella kiusattuun kohdistuvan loukkaavan viestinnän, vuorovaikutussuhteiden ja ryhmän rakenteiden luomisen ja ylläpitämisen näkökulmasta. Alaluokilla kiusaaminen on sanallista tai sanatonta. Myöhemmin mukaan tulee vertaissuhteisiin liittyvää kiusaamista. (Herkama 2012, 104.)

Ryhmän dynamiikan ja vallan käytön kannalta Hamarus (2006) ja Hamarus, Holmberg-Kelenius ja Salmi (2015) puolestaan tarkoittavat kiusaamisella sosiaalisten prosessien seurauksena syntyneitä ilmiötä tietyissä olosuhteissa, jossa oleellista on valtasuhteiden epätasapaino vuorovaikutuksessa. Tiettyä ryhmän jäsentä tietoisesti ja toistuvasti loukataan. Kiusatun eristäminen, sulkemalla hänet pois yhteisöstä, on tapa purkaa kiusatulta sosiaalista valtaa. Eristäminen johtaa lopulta siihen, että kiusattu haluaa itsekin eristäytyä yhteisöstä. (Hamarus 2006, 53; Hamarus, ym. 2015, 27.) Viestinnän kannalta kiusaamista voidaan Herkaman (2012) mukaan tarkastella kiusattuun kohdistuvan loukkaavan viestinnän, vuorovaikutussuhteiden sekä ryhmän rakenteiden luomisen ja ylläpitämisen näkökulmista. Kiusaamisessa on näin ollen kyse vuorovaikutussuhteista; kuka on kenenkin ystävä, kuka päättää, ketkä voivat olla ystäviä ja kuka jätetään ryhmän ulkopuolelle. (Herkama 2012, 106.)

Kiusaamiseen osallistuu Olweuksen (1998) ja Salmivallin (2010) mukaan yksi tai useampi henkilö, jotka tahallisesti tuottavat uhrille vammoja tai negatiivisen olon fyysisellä kontaktilla, sanoin, elein, ryhmästä sulkemalla tai kieltäytymällä noudattamasta toisen toiveita. Voimasuhteet kiusaamisessa ovat epätasapainossa ja uhrin on vaikea puolustautua. (Olweus 1992, 14–15; 2003, 62; Salmivalli 2010, 12–13.) Sen sijaan Herkaman (2012, 104) mukaan viestintätilanteessa tapahtuva kiusatun oma tulkinta ja kokemus ovat merkityksellisiä. Kiusaamista on se, että kiusattu pahoittaa mielensä tai toista kiusaava oppilas satuttaa kiusatuksi joutunutta lasta. Hamarus (2006, 51) on samaa mieltä Herkaman kanssa siitä, että kiusaamista ilmiönä on vaikea määritellä ja mitata,

koska kyseessä on toiminnan lisäksi asenne; miten kiusattu itse asennoituu kiusaamiseen ja miten muut ryhmän jäsenet suhtautuvat kiusattuun. Keskiöön nousee yksilöiden, niin kiusatun, kiusaajan ja kuin ryhmän muiden oppilaiden kokemukset ilmiöstä.

Koulukiusaamiseen tarvitaan kiusaajan ja kiusatun lisäksi muita kiusaamisen mahdollistavia oppilaita. Vuorovaikutus oppilaiden kesken voi olla niin hienovaraista, ettei ulkopuolinen välttämättä tunnista tilannetta kiusaamiseksi. Kiusaamisessa on kyse Herkaman (2012, 107) mukaan ryhmäilmiöstä, joka kehittyy vuorovaikutussuhteissa. Kiusaamista on joskus ulkopuolisen vaikea havaita ja tunnistaa oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, mutta mukana olevat henkilöt havaitsevat kiusaamisen. Tiettyyn ryhmään kuuluvat henkilöt ymmärtävät kiusaamiseksi tarkoitetun viestinnän. Hamarus (2008, 28) on samaa mieltä ja toteaa, että kiusaaminen on yhteisöllinen ilmiö, jossa kiusaaja hakee itselleen valtaa, asemaa ja suosiota. Kiusaaminen on aseman vahvistamisessa vain väline.

Kiusaaminen on uhrille tehtyjä epämiellyttäviä tekoja. Kiusaaminen on Olweuksen (1992, 14–15; 2003, 62) mukaan joko epäsuoraa tai suoraa kiusaamista. Epäsuora kiusaaminen on esimerkiksi uhrin eristämistä sosiaalisesti sulkemalla hänet kokonaan pois ryhmän ulkopuolelle, levittämällä uhrista juoruja tai manipuloimalla muita ryhmän jäseniä karttamaan uhria. Suora kiusaaminen on esimerkiksi avointa hyökkäystä, psyykkistä, sosiaalista, verbaalista tai fyysistä kiusaamista.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että tyttöjen ja poikien kokema kiusaaminen on erilaista. Salmivallin (1998, 37–38) mukaan tytöt kokevat enemmän epäsuoraa kiusaamista, kuten esimerkiksi haukkumista, juoruilua, nimittelyä ja ryhmän ulkopuolelle jättämistä. Pojat puolestaan kokevat useimmiten suoraa kiusaamista, kuten tönimistä, lyömistä, potkimista, tavaroiden varastamista ja vahingoittamista. Peura, Pelkonen ja Kirves (2009) toteavat, että haukkuminen ja nimittely ovat yleisimmät tavat kiusata, samoin ryhmästä poissulkeminen. Pojat kokevat myös fyysistä kiusaamista. Omaisuuden vahingoittaminen, piilottaminen tai varastaminen ovat myös

yleisiä tapoja kiusata. (Peura, ym. 2009, 20, 22.) Herkama (2012) ei erottele tyttöjen ja poikien kokemaa kiusaamista, vaan tyypillinen koulukiusaamisen muoto oppilaiden kiusaamisessa on nimittely. Se saa aikaan hyvinkin erilaisia prosesseja, jotka riippuvat siitä, millaisia yksilöitä kiusattu ja kiusaaja ovat, millainen vuorovaikutussuhde heidän välillään on, millaista nimittely on ja miten usein sitä on tapahtunut. Tämä kaikki vaikuttaa siihen, millaisen merkityksen yksittäinen nimittelytapahtuma saa aikaan. Jo yksi loukkaava viesti voi sisältää voimakkaita merkityksiä ja näin vuorovaikutustilanteet osaltaan luovat ja ylläpitävät vertaisryhmän rakenteita. (Herkama 2012, 105.) Hamarus (2006) puolestaan viittaa Atlas ja Pepler (2001) tutkimukseen, jossa kiusaaminen kehittyy kaverikonteksteissa ja kytkeytyy luokan aktiviteetteihin sekä kiusaamiseen liittyvien lasten luonteenpiirteisiin. Hamarus (2006) viittaa myös Nielsen ja Rudberg (1988) tutkimukseen, jossa molemmat sukupuolet ovat suhdeorientoituneita ja voivat toimia strategisesti suhteessa toisiin saadakseen vahvistusta, tytöt pyrkivät luomaan intiimin ja luottamuksellisen suhteen tiettyjen oppilaiden kesken, kun taas pojilla on fyysisen näyttämisen tarve. Pojat haluavat, että heidän suorituksensa huomataan ja poika saa vastakaikua muilta. (Hamarus 2006, 53.)

Hamarus (2006, 48) toteaa, että Olweuksen määritelmä kiusaamisesta on kansainvälisesti hyväksytty yleiseksi määritelmäksi kiusaamisesta, mutta Hamarusen mielestä tarvitaan vielä työtä, jotta kansainvälisesti yhtenäinen määritelmä kiusaamisesta hyväksyttäisiin.

## 2.3 Koulukiusaamisen eteneminen

Oppilaiden roolit ovat erilaisia eri vuorovaikutussuhteissa. Muutokset vuorovaikutussuhteissa vaikuttavat oppilaiden rooleihin, jolloin ystävä saattaa muuttua kiusaajaksi. Hamaruksen (2006, 59) mukaan kiusaamisessa on kyse sosiaalisessa vuorovaikutuksessa olevasta valtataistelusta. Tilanne kehittyy kiusaamiseksi, kun ryhmässä syntyy epävarmuutta vallasta. Herkaman (2012) näkökannan mukaan kiusaamisessa valehdellaan, petetään luottamus, varastetaan kavereita ja paljastetaan salaisuuksia. Läheisiä vuorovaikutussuhteita voidaan käyttää väärin. Kiusaamista voi olla vuorovaikutussuhteissa, joihin on liittynyt kiintymystä ja kokemuksia läheisyydestä. Erilaisissa ryhmissä henkilöiden roolit voivat muuttua ja riippuvat siitä, ketkä vuorovaikutuksessa ovat mukana. Oma roolikäsitys kiusaamistilanteissa voi myös vaihdella, eikä kiusaaja välttämättä ajattele olevansa kiusaaja. Muutokset vertaissuhteissa voivat johtaa suhteen uudelleen määrittämiseen, minkä seurauksena kiusaaminen loppuu tai alkaa uudelleen. (Herkama 2012, 106.)

Oppilaille muodostuu luokissa tietty rooli, jonka mukaisesti he käyttäytyvät. Hamarus (2006) viittaa Pikakseen (1990), jonka mukaan testaaminen on hännäämistä, jossa jokaiselle osoitetaan oma rooli. Jos luokiteltu ihminen käyttäytyykin yllättäen eri tavalla, häntä testataan, onko poikkeava käyttäytyminen tilapäistä vai pysyvää. Lapsi, joka poikkeaa tietystä roolista, joutuu kiusatuksi. Kiusaamisessa on toiminnan lisäksi kyseessä asenne, miten kiusattu itse ja muut ryhmän jäsenet suhtautuvat kiusattuun. Kiusattu ei välttämättä puolustaudu ja hän saattaa olla epävarma. Uhrin itsetunto voi olla heikko ja hän on mahdollisesti arka ja hiljainen. Tällainen käytös ruokkii kiusaajan pätemisen tarvetta, ylemmyyden tunnetta ja kostotaipumusta. Kiusatusta levitetään huhuja ja yhteisöön leviää pelon ilmapiiri, jossa oppilaat joutuvat valitsemaan, kenen puolella ovat. Kiusaaja tarvitsee puolelleen yleisön, joka levittää kiusatusta negatiivista mainetta. Näin tarinat lujittavat yhteisön kuvaa itsestään ja kiusaajalla on fyysistä, sosiaalista ja henkistä valtaa. Kiusaamisen jatkuessa pitkään, ryhmän roolit ja sosiaaliset suhteet vakiintuvat.

Kiusaamisen kohteeksi ei välttämättä joudu se, joka on aiheuttanut kiusaajalle pettymyksen, vaan passiivinen syntipukki, jolloin aggressio on siirretty alkuperäisestä kohteesta syyttömään kohteeseen. Kiusaaja haluaa päteä ja hallita muita. (Hamarus 2006, 55–59.)

Kouluissa tarvitaan huumoria, jonka avulla luodaan yhteisöllisyyttä, mutta Hamaruksen, ym. (2015, 25) mukaan huumoria voidaan käyttää myös nolaamiseen, häpäisemiseen tai alistamiseen. Hauskuus ilmenee kiusaamisessa siten, että kiusattu saatetaan noloon ja naurettavaan asemaan. Salmivallin (2005, 129) mukaan aluksi harmittomana leikkinä alkanut kiusaaminen jatkuu, jolloin kiusaajat näkevät kiusatun yhä erikoisempana, epämiellyttävämpänä ja jopa kiusaamisen ansaitsevana. Tekipä kiusattu mitä tahansa, hänen on vaikea päästä roolistaan. Kiusaamisen voi laukaista myös Hamaruksen (2006, 140–146) mielestä joku vähäpätöinen tapahtuma, jonka johdosta kiusattua aletaan nöyryyttää hauskanpidon nimissä. Hauskoilla jutuilla kiusaaja saa suosiota ja samalla hän lisää valtaansa. Herkama (2012, 172) on puolestaan sitä mieltä, että alaluokilla kiusaaminen on sanallista tai sanatonta, mutta kolmas- ja neljäsluokkalaisilla kiusaamiseen tulee mukaan myös vertaissuhteisiin liittyvää kiusaamista. Myöhemmin alkavat monimutkaiset loukkaavat ryhmäviestinnän prosessit.

Kiusaamisesta voi tulla yhteisön tapa toimia, jolloin arat ja herkätkä oppilaat eivät pysty eikä heidän sallita puolustautua. Hamarus (2012) on todennut, että kiusatulle tuotetaan yhteisössä tietynlainen erilaisuuden maine, joka leviää yhteisössä ja eristää kiusatun. Toisaalta yhteisössä voi olla vallalla erilaisia myyttejä, jossa kiusaaminen normalisoidaan ja kuvitellaan kiusaamisen kuuluvan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen; hyökkäys on paras puolustus, vahvat selviävät ja heikot sortuvat. Kiusaamisesta kertominen koetaan kanteluksi ja kiusaamisen avulla selvitetään sosiaaliset hierarkiat ryhmässä. Vielä yhdessä myytissä kiusaaminen saatetaan kieltää, koska pelätään puuttua hankaliin tilanteisiin ja ajatellaan, ettei kiusaamista kuitenkaan saada loppumaan. (Hamarus 2012, 14–16.) Olweuksen (1992) syntipukkiteoriassa kiusaaminen on seurausta tilannetekijöistä ja yksilön persoonallisuudesta.

Kiusaamisessa on mukana kasvuympäristö ja yksilön ulkoiset ja sisäiset tekijät. Kiusaaminen juontaa juurensa jo varhaislapsuudesta, jolloin kiusaaminen voi olla avointa hyökkäystä kiusattua kohtaan tai epäsuoraa eristämistä ryhmästä. (Olweus1992, 52–57.)

Ulkopuolisen on toisinaan vaikea huomata oppilaiden välistä vuorovaikutusta kiusaamiseksi. Toisaalta kiusaamiseen voi olla opettajan vaikea puuttua, koska kiusaamista tapahtuu hyvin usein oppilaiden ollessa keskenään, kuten välitunneilla tai siirtymätilanteissa. Kiusaaminen saattaa Hamaruksen (2012) mielestä tapahtua niin huomaamattomasti, ettei opettaja koulussa huomaa, että oppilasta kiusataan. Kiusaamista voi olla vaikea havaita ja koulussa voi olla paljon paikkoja, joihin aikuisen valvonta ei välttämättä ulotu. Opettaja saattaa kokea tällaisissa tilanteissa neuvottomuutta ja avuttomuutta. (Hamarus 2012, 9–10.) Peura, ym. (2009, 20, 22) toteavat, että kiusaaminen on yleisintä välitunneilla ja toiseksi yleisintä oppitunneilla.

## **2.4 Koulukiusaamiseen osallistuvien luonnehdintoja**

### **2.4.1 Koulukiusaajan tyypillisiä ominaisuuksia**

Millaisia tyypillisiä ominaisuuksia on koulukiusaajalla? Keltikangas-Järvinen (2010b) toteaa, että koulukiusaaja ei ole oppinut eettisiä normeja ja on huomannut, että saadakseen itselleen aikaan valtaa, kunnioitusta sekä aiheuttaa muille pelon tunnetta, hän toimii aggressiivisesti. Aggressiivinen käytös on sosiaalisten taitojen puuttumista, joka vahvistaa itseään. Tällaisella lapsella on virheellinen sosiaalisen käyttäytymisen päättelykyky tai puutteelliset ongelmanratkaisukeinot. Sosiaalisesti toivottava käytös ei itsestään valikoidu lapsen käytökseksi. Aggressio saattaa olla tehokkain ja nopein keino päästä päämäärään, koska sosiaalisesti rakentava käytös vie enemmän aikaa. Aggressiivista käytöstä voidaan tarkastella sosiaalisten taitojen puuttumisena, jossa aggressiivinen käytös on itseään vahvistavaa. Näin lapsi on oppinut, että aggressiivisesti käyttäytymällä pääsee nopeasti päämäärään ja niin kannattaa

jatkossakin toimia. Aggression määrä on sidoksissa lapsen ikään ja se muuttuu suorasta aggressiosta verbaaliseksi lapsen kasvaessa. Epäsuora aggressio on huipussaan 11–12 vuoden iässä. Koulukiusaajaksi valikoituu lapsi, joka on huomannut, että saadaksesen valtaa, kunnioitusta ja herättääkseen pelkoa, hän toimii aggressiivisesti. Kiusaaja ei ole oppinut eettisiä normeja, eikä näin ollen pohdi, mikä on oikein ja mikä väärin. Hyvin harvoin kiusaamisen syynä on se, että kiusaajaa on kiusattu, vaan kerran alkaneella kiusaamisella on taipumusta jatkaa vuosia. Kiusaaminen loppuu vasta sitten, kun uhri ei ole enää tekemisissä kiusaajan kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2010b, 30–33, 65–67, 69, 209.)

Kiusaamisessa on kyse vallasta. Kiusaajaksi valikoituu yleensä oppilas, jolla on luokassa valtaa sekä kavereita, jotka tottelevat kiusaajaa. Varsinainen kiusaamisen syy Hamaruksen, ym. (2015, 27) mukaan on kiusaajan aseman tai vallan tavoittelu. Kiusaaja haluaa itselleen tukea muilta ja haluaa varmistaa omaa asemaansa sekä hakea ryhmältä suosiota. Olweus (1992) on tästä samaa mieltä ja toteaa, että kiusaajalla on halu päteä ja hallita muita. Kiusaaja on yleensä impulsiivinen ja aggressiivinen, eikä hän tunne juuri empatiaa muita kohtaan. Kiusaaja reagoi voimakkaan aggressiivisesti pieniinkin poikkeamiin. Kiusaamisen kohteeksi ei välttämättä joudu juuri se henkilö, joka on aiheuttanut kiusaajalle pettymyksen, vaan passiivinen syntipukki, jolloin aggressio on siirretty alkuperäisestä kohteesta syyttömään kohteeseen. (Olweus 1992, 52–57.) Herkama (2012, 106) puolestaan toteaa, että kiusaamisessa on kyse vuorovaikutussuhteesta, jossa samanlaisina toistuvat vuorovaikutussuhteet kiusaajan ja kiusatun välillä vaikuttavat siihen, ketkä saavat olla ystäviä keskenään ja kuka jää yksin. Kiusaamisen päämäärä on Salmivallin (2005, 66) mukaan oman aseman pönkittäminen, valta ja suurempi näkyvyys ryhmässä. Kiusaajalla on halu päteä ja hallita muita. Hän keksii kiusaamiselle syyt, paikat ja tavan kiusata. Pikas (1990, 73–76) toteaa, että kiusaajan käytöstä vahvistaa hänen oma käyttäytymisensä ja hän saa toiminnastaan mielihyvää, jolloin hän kannustaa muitakin kiusaamaan, joka taas edelleen vahvistaa kiusaajan käyttäytymistä.



Ympäristöllä on vaikutusta kiusaajaan. Olweuksen (1992) mukaan ympäristö saattaa laukaista kiusaamiskäyttäytymisen, kun kiusaaja kokee frustraatiota. Kiusaaja ei välttämättä saavuta tavoitteitaan tai hänen toimintansa keskeytetään, jolloin kiusaamiseen vaikuttavat lähinnä sisäiset tekijät, kuten dissonanssi, viholliskuva ja vahvistaminen. Myös ulkoiset tekijät, kuten esikuvat, valmiudet, ympäristö ja turhautuminen vahvistavat kiusaamiseen vaikuttavia tekijöitä. (Olweus 1992, 52–57.) Hamarus (2012) on Olweuksen kanssa samaa mieltä siitä, että kiusaajalla voi olla kavereita ympärillään mukana kiusaamisessa ja hänellä on sosiaalista valtaa. Kiusaaja voi olla sanavalmis ja hän voi asettua henkisesti kiusatun yläpuolelle. Ympäristö ja kiusaajan esikuvat saattavat provosoida kiusaamaan toisia. (Hamarus 2012, 24.) Kiusaaja pystyy Olweuksen (1992) mukaan estämään epämiellyttäviä seuraamuksia käyttäytymisestään ja hän pystyy nopeasti muuttamaan strategiaansa. Kiusaajalla on voimakas tarve tehdä kiusaamisesta hyväksyttävää ja täten välttää paheksuntaa esimerkiksi vähättelemällä ja selittämällä omaa käyttäytymistään. Kiusaamisessa on kyse sosiaalisessa vuorovaikutuksessa olevasta valtataistelusta. Kun syntyy epävarmuutta vallasta, tilanne kehittyy kiusaamiseksi. (Olweus 1992, 52–57.) Salmivallin (2010, 40) mukaan kiusaavalla lapsella on voimakas itsekorostuksen tarve, halu olla esillä ja huomion keskipisteenä. Kiusaajan päämääränä on halu saada itselleen valtaa ja statusta ryhmässä.

Lapsella voi olla kotona ja koulussa Hamarusen (2012) mukaan eri rooli, jolloin vanhemman tulee tukea omaa lastaan ja luoda hänelle turvallinen olo. Jos lapsi on kuitenkin kiusaaja, kiusaamiseen puuttuminen on lapsen kasvun kannalta arvokas teko. Lapsi voi oppia kiusaamisen avulla sosiaalisten suhteiden hallitsemista kyseenalaisin keinoin ja soveltaa näitä keinoja vielä aikuisenakin työpaikallaan. Kiusaavan lapsen kanssa voi harjoitella empatiataitoja ja pohtia, mikä on oikein ja mikä väärin sekä kuinka toisia kohdellaan. (Hamarus 2012, 18–19.) Suurin ero aggressiivisten ja ei-aggressiivisten lasten välillä on Keltikangas-Järvisen (2010b, 172) mukaan toimintamallin valinnassa. Aggressiivisella lapsella ei ole varastossa ongelmatilanteessa muuta

toimintamallia kuin aggressio, mutta ei-aggressiivisella lapsella on vaihtoehtoja.

#### 2.4.2 Koulukiusattuun liitettyjä ominaisuuksia

IhmisyYTEEN kuuluva perustarve on Laineen (2005) mukaan yhteenkuuluvuuden kokeminen ryhmässä. Koko elämänsä ajan ihminen kokee tarvetta sellaisiin ihmissuhteisiin, joissa tyydyttyvät hänen emotionaaliset ja sosiaaliset tarpeensa. Omista tarpeista käsin kohdistetaan odotuksia toisiin ihmisiin. Ystävien kautta yksilö rakentaa ihmissuhteita, joissa omiin sosiaalisiin tarpeisiin saadaan vastakaikua. Ihminen tiedostamattaan tai tietoisesti pyrkii vaikuttamaan toisiin ihmisiin saadakseen heidät toimimaan haluamallaan tavalla. Muiden odotukset säätelevät yksilön toimintaa ja nämä odotukset ohjaavat ihmisen toimintaa käyttäytymisen kehän mukaisesti. Muut tulkitsevat sitä sosiaalista käyttäytymistä, jonka yksilö on tulkinnut, kokenut ja omaksunut ympäristöltään saamasta palautteesta. Sosiaalisiin tilanteisiin vaikuttavat puolestaan muiden odotukset siitä, miten yksilö tulkitsee ja siirtää oman suhtautumisensa käyttäytymiseensä. (Laine 2005, 140–142.) Ystävät ovat lapsen kehityksen kannalta tärkeitä. Salmivalli (2005) toteaa, että muilta saatu palaute tulee osaksi lapsen minäkäsitystä ja kiusatuksi joutuminen saattaa aiheuttaa itsesyytöksiä tai tunteen, että ansaitseekin huonon kohtelun. Poikien kielteinen käsitys itsestä vaikuttaa suoraan kiusatuksi joutumiseksi. Tyttöjen kielteinen käsitys itsestä lisää torjutuksi tuleamista ja tyttö saattaa jäädä ilman ystäviä, joka myöhemmin lisää riskiä joutua kiusatuksi. (Salmivalli 2005, 46, 52) Kavereiden merkityksestä Keltikangas-Järvinen (2010b, 195) toteaa, että kavereiden antamalla palautteella on suuri merkitys minäkuvan muodostumisessa ja jota on vaikea muuttaa. Jos lapsella on aivan väärä kuva itsestään kavereiden palautteen takia, se on kuitenkin käsitys, jonka mukaan hän toimii.

Miten joku sitten valikoituu kiusatuksi? Mistä pieni ilkkuminen saa alkunsa ja miksi juuri yksi ja sama oppilas joutuu kiusaamisen kohteeksi? Uhriksi saattaa Keltikangas-Järvisen (2000b, 65–66) mukaan joutua herkkä,

empaattinen tai toiset huomioon ottava lapsi. Salmivalli (2005) puolestaan toteaa, että kiusaamisen kohteeksi voi joutua ihan kuka tahansa. Uudessa ryhmässä lapsen sosiaalinen asema vakiintuu melko nopeasti ja lapsesta muodostuneella käsityksellä on taipumus pysyä, vaikka lapsi toimisi millä tavalla tahansa. Lapset, jotka joutuvat toveripiirin torjumiksi, on suurempi riski joutua ryhmän ulkopuolelle, kokea yksinäisyyden tunteita ja mahdollisesti joutua kiusatuksi. Ennakkoluulot tai aiemmin muodostunut sosiaalinen maine voivat vaikuttaa sosiaalisestikin taitavan lapsen asemaan ryhmässä. (Salmivallin 2005, 127–128, 133.) Hamarus (2006, 2008) on puolestaan todennut, että kiusatulle luodaan tietynlainen maine, jota levitellään tarinoiden avulla. Toiseus on tapa hahmottaa ryhmään kuulumattomia toisiksi, ulkopuolisiksi ja liittää heihin toisarvoisuuden piirteitä, erilaisuutta. Kiusatulle tuotetaan erilaisuutta, jota ei oikeastaan ole olemassa. Kiusatulle saatetaan liittää piirteitä, joita nuorten keskuudessa ei arvosteta, kuten esimerkiksi ulkonäköön, vaatetukseen, osaamiseen tai osaamattomuuteen, perheen ominaisuuksiin, maailmankatsomukseen, kiusatun hiljaiseen ääneen, pätevyyteen, osaamiseen ja niin edelleen. Erilaisuuden leima voidaan siten tuottaa kenelle tahansa, koska jokainen ihminen on erilainen. Vanhemmat oppilaat kiusaavat usein nuorempiaan kouluyhteisöissä. (Hamarus 2006, 112–114; 2008, 28–33.)

Oppilas, joka on hiljainen, herkkä tai arka, jää usein luokassa huomioitta, koska äänekkäät oppilaat kiinnittävät opettajan huomion. Kiusatuksi saattaa joutua Keltikangas-Järvisen (2010b, 211) mukaan sellainen lapsi, joka on herkkä, empaattinen tai toiset huomioon ottava. Hamaruksen (2006) mukaan kiusattu on usein epävarma, ahdistunut, puolustuskyvytön tai fyysisesti kiusaajaa heikompi. Uhrilla saattaa olla heikko itsetunto ja hän voi olla arka tai hiljainen. Kiusattu ei puolustaudu hyökkäystä tai loukkauksia vastaan, jolloin hän on helppo kiusaamisen kohde. Toisaalta uhrit saattavat reagoida herkästi kiusaamisen, jolloin kiusatun avuton, pelokas ja ahdistunut käytös nimenomaan ruokkii ja lisää kiusaajan pätemisen tarvetta, ylemmyyden tunnetta ja kostotaipumusta. (Hamarus 2006, 182–183.) Salmivalli (2010, 38) on samaa mieltä siinä, että kiusaaja valitsee kiusaamisen kohteeksi mieluumasti

lapsen, josta tietää saavansa helpon voiton ja muut oppilaat eivät todennäköisesti puutu kiusaamiseen. Uusilla oppilailta ei vielä ole suojanaan kaveripiiriä, joten myös he ovat helppoja kiusaamisen kohteita.

Tyttöjen ja poikien kokema kiusaaminen on todettu olevan erilaista. Mäntylän, Kivelän, Perttolan ja Ollilan (2013, 24) mukaan tytöt kokevat enemmän epäsuoraa verbaalista kiusaamista, kuten esimerkiksi haukkumista, nimittelyä ja mitätöintiä. Pojat puolestaan kokevat yleisesti verbaalista kiusaamista, mutta enemmän fyysistä kiusaamista, esimerkiksi lyömistä, tönimistä ja esineillä heittämistä. Tyttöjen kiusaamisessa on Herkaman (2012) mukaan kyse erityisesti siitä, että tytöt kilpailevat vuorovaikutussuhteista. Läheiset vuorovaikutussuhteet tuovat suojaa, mutta toisaalta voivat aiheuttaa kateutta ja suhteiden avulla voidaan satuttaa, kiristää ja manipuloida. Riskitekijäksi saattaa muodostua se, että tytöllä on liian vähän ystäviä. Myös uuteen kouluun muuttaminen voi olla riski, koska tytöllä ei ole vielä koulussa arvostettua sosiaalista pääomaa eli ystäviä ja heidän tuomaa turvaa ja tukea. (Herkama 2012, 106–107.) Hamarus (2006) puolestaan toteaa, että ujoja, arkoja ja hiljaisia oppilaita valikoituu kiusattavaksi, koska ryhmä vaientaa hänet. Kiusattu ei pysty eikä hänen sallita vastata vuorovaikutukseen. Toisaalta kiusatun oma käytös saattaa saada aikaan kiusaamista, jos kiusattu pelkää kiusaamista. (Hamarus 2006, 56,113)

Kiusatun henkinen tai fyysinen vahvistuminen voi olla syy kiusaamisen loppumiseen. Hamarus (2006) on sitä mieltä, että kiusamisprosessin myötä kiusattu saattaa ymmärtää kiusaamisen syyn hänestä riippumattomaksi syyksi ja hän alkaa mahdollisesti vastustaa kiusaajaa. Kiusattu näkee kiusaamisen johtuvan kiusaajan oman maailman vaikeuksista, jolloin kiusatulla herää vahvuus kiusaamista kohtaan prosessin ymmärtämisen kautta. Kiusattu tulee todennäköisesti tietoiseksi prosessin mielettömyydestä ja toiseuden keinotekoisesta rakentamisesta. (Hamarus 2006, 191.)

### 2.4.3 Ryhmän merkitys koulukiusaamisessa

Ryhmällä on erityinen merkitys kiusaamisessa. Kiusaamiseen tarvitaan kiusaajan ja uhrin lisäksi yleisö, joka mahdollistaa kiusaamisen. Hamaruksen (2006; 2012) mukaan ryhmässä, jossa ilmenee kiusaamista, ryhmän jäsenet hyväksyvät toistensa kielteisen toiminnan ja vahvistavat toistensa kielteistä käsitystä kiusatusta. Koska uhri on turvallinen kohde kiusata, myös ryhmän muut jäsenet kiusaavat uhria, eikä kukaan puolusta syyttömästi valittua syntipukkia. Vähitellen ryhmä eristää kiusatun, koska pelkona on ryhmän hyväksynnän menettäminen. Äärimmäisyydessä ryhmän jäsen voi ajautua kiusaajaksi vasten omaa tahtoa pelätessään ryhmäpainetta ja mahdollista kosta ryhmältä. Kiusaaja apureineen pitää huolen, ettei kiusatun kanssa halua olla kukaan, koska myös kaveri voi joutua kiusatuksi. Näin yhteisöön leviää pelon ilmapiiri, jossa oppilaat joutuvat harkitsemaan, kenen puolella ovat. (Hamarus 2006, 56–57; 2012, 14–16.) Pysyvästi aggressiiviseen käytökseen liittyvä Keltikangas-Järvisen (2010b, 173) mukaan aggressiivinen informaation käsittely. Ei-aggressiivisen käytöksen muuttuminen aggressiiviseksi on todennäköisempää kuin aggressiivisuuden häviäminen.

Oppilailla on erilaisia rooleja ryhmässä, jotka vaikuttavat kiusaamiseen. Hamaruksen (2006) ja Salmivallin (2010) mukaan kiusaamistilanteessa on nähtävissä erilaisia rooleja; kiusaaja on yleensä suosittu, vahva ja varma, apurin sijaan epävarmoja, mutta tekevät kuitenkin varsinaisen kiusaamistyön. Apurit eivät itsenäisesti aloita kiusaamista, vaan tarvitsevat jonkun, joka aloittaa kiusaamisen. Vahvistajat eli kannustajat reagoivat kiusaamisen antamalla kiusaajalle myönteistä palautetta ja hyväksyvät kiusaajan käytöksen. Puolustajat pyrkivät lohduttamaan uhria jälkeenpäin ja yrittävät lopettaa kiusaamisen. Kiusatun puolustajaksi valikoituu hyvässä asemassa oleva, suosittu lapsi. Hiljaiset hyväksyjät seuraavat sivusta puuttumatta tilanteeseen. Ulkopuoliset eivät reagoi lainkaan kiusaamiseen. Nämä roolit ovat suhteellisen pysyviä. (Hamarus 2006, 57–74; Salmivalli 2010, 42–43.) Salmivalli (2010) puolestaan toteaa, että kiusaajan roolissa on kysymys sosiaalisesta roolista, johon vaikuttaa muiden odotukset, koululuokassa vallitsevat normit ja

kulloinenkin sosiaalinen tilanne. Ei ole yhdentekevää se, miten kiusaamiseen suhtautuu luokka tai koko koulu siitä ajattelee. Opettajan ei tarvitse yrittää muuttaa kiusaajaa toisenlaiseksi, vaan vaikuttamalla koko luokan normeihin vähennetään näin kiusaamista. (Salmivalli 2010, 41.)

TAULUKKO 1. Kiusaamisprosessin roolit, niiden lyhyet kuvaukset ja lasten suhteelliset osuudet 10–15 -vuotiaiden lasten ja nuorten ryhmässä. (Salmivalli 2010, 43.)

Rooli	Kuvaus	Osuus %
Kiusattu	Toistuvasti kiusattu lapsi	5–15
Kiusaaja	Aktiivinen, aloitteellinen	7–10
Apuri	Menee kiusaamiseen mukaan, avustaa	7–10
Kannustaja	Rohkaisee kiusaajaa, naureskelee	15–20
Puolustaja	Tukee kiusattua, yrittää saada toiset lopettamaan	15–20
Hiljainen hyväksyjä	Ei ole huomaavinaan kiusaamista	25–30

Jollain ryhmän jäsenellä voi Hamaruksen (2006, 177) mukaan olla voimakas tarve saada huomiota ja päästä osaksi ryhmää, jolloin hän aloittaa kiusaamisen. Keltikangas-Järvisen (2010b) mukaan sosiaalinen suosio (ystävien määrä) ja sosiaalinen status (asema) ovat eri asioita. Lapsella voi olla paljon ystäviä, mutta hän on seurailija. Lapsi, jolla on korkea status, on muiden lasten keskuudessa johtaja, mutta hänellä ei ole paljon ystäviä, vaan status voi perustua pelkoon. Johtajuus on tyypillistä myös sellaisille lapsille, jotka ovat aggressiivisia, mutta suosittuja ryhmässä. (Keltikangas-Järvinen 2010b, 192–

193.) Sosiaalisella statuksella on Kauppilan (2006, 193) mukaan suurempi merkitys lapsen kehitykselle kuin empaattisten ystävien määrällä.

Ilman yleisöä ei ole kiusaamista. Ryhmän muiden toiminta ylläpitää kiusaamista. Kiusatulle luodaan Hamaruksen (2006) mukaan erilaisten tarinoiden avulla maine erilaisuudesta, jota levitellään erilaisin keinoin. Oleellista on yleisö, joka levittää mainetta yhteisössä. Tarinat lujittavat yhteisön kuvaa itsestään. Yhteisö keksii erilaisia salanimiä kiusatusta, joiden tarkoituksena on nöyryyttää ja halventaa kiusattua sekä eristää ryhmästä. Yhteisö saattaa keksiä tavan kiusata harhauttamalla, jolloin aikuiset eivät havaitse kiusaamista. Harhautus voi olla esimerkiksi tietynlainen äänenpaino tai sävy, jolla ilmaistaan emotionaalinen tila. Erilaiset rituaalit, kuten vaientaminen, alistaminen, eristäminen ja inhoaminen vahvistavat rituaaleihin osallistuvien yhteisöllisyyttä. Oleellista rituaaleissa on juuri yleisön läsnäolo. (Hamarus 2006, 154–165.) Kiusaaminen kehittyy Herkaman (2012) mukaan vuorovaikutussuhteissa ja on ryhmäilmiö. Vuorovaikutussuhteiden tarkastelu kiusaamiseen liittyvissä vuorovaikutusprosesseissa auttaa ymmärtämään sitä, miksi joskus on vaikea havaita oppilaiden välistä kiusaamista. Kiusaamisessa mukana olevat havaitsevat kiusaamisen, mutta ulkopuolisten on vaikea tunnistaa ja havaita kiusaamista. Kiusaamiseksi tarkoitettun viestin merkityksen ymmärtävät vain tiettyyn ryhmään kuuluvat. (Herkama 2012, 107.)

Kuka sitten ei osallistu kiusaamiseen? Sosiaalisten taitojen lähtökohtana on Keltikangas-Järvisen (2010b, 60) mukaan empaattisuus. Empaattiset lapset eivät osallistu kiusaamiseen.

### 3 KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN

Koulujen merkitys kiusaamiseen puuttumisessa on oleellista. Hyvässä yhteisössä myönnetään Hamaruksen (2006, 51) mukaan kiusaaminen, otetaan se puheeksi ja puututaan asioihin. Kouluilla on merkitystä kiusaamiseen liittyvien käyttäytymismuotojen syntymisessä, kiusaamiseen puuttumisessa ja kiusaamisen hyväksymisenä normaalina käyttäytymisenä. Salmivalli (1998) on samaa mieltä siitä, että koulussa pitäisi puhua aidosti kiusaamisesta ja olla selkeät eettiset periaatteet. Ennaltaehkäisy ja riitatilanteisiin erityisen huomion kiinnittäminen ovat tehokkaita tapoja koulukiusaamisen kitkemisessä. Tiukentunut valvonta, lisäresurssien kohdentaminen ja kiusaamistilanteissa muun henkilökunnan tiedottaminen toimivat kiusaamista ehkäisevänä toimintana. (Salmivalli 1998, 164.)

Kiusaamisessa ei ole kyse lasten välisestä nahistelusta, vaan vakavasta systemaattisesta toiminnasta, josta on uhrille vakavia seurauksia. Kouluterveyskyselyn vuonna 2017 mukaan koulukiusaamisen kohteeksi joutuu ylä- ja alakouluissa edelleen tänä päivänä noin 10 % oppilaista. Hamaruksen (2006, 2012) mukaan varhainen puuttuminen olisi oppilaan kasvun kannalta tärkeää, koska sitä helpompaa ja vaikuttavampaa kiusaamiseen puuttuminen on, mitä varhaisemmassa vaiheessa siihen puututaan. Erilaiset kiusaamisen ehkäisyohjelmat voivat toimia tehokkaammin alaluokilla kuin yläluokilla. Kiusaamista on sitä vaikeampi saada loppumaan, mitä kauemmin sitä on jatkunut, koska ryhmässä vallitsevat sosiaaliset suhteet ja roolit vakiintuvat käyttäytymismalleiksi. Kiusaamisella voi olla pitkäaikaisia psyykkisiä ja sosiaalisia vaikutuksia. (Hamarus 2006, 75–76; 2012, 22–24.)

Miksi kaikissa kouluissa ei välttämättä puututa herkästi kiusaamiseen? Hamarus (2006, 195) toteaa, että koulu puutuu virallisesti kiusaamiseen vasta silloin, kun kiusaamisesta on jokin näkyvä todiste. Toisaalta tällainen näyttö on konkreettinen dokumentti, johon koulun on helppo vedota.

Koulukiusaamista tapahtuu useimmiten välitunneilla ja siirtymätilanteissa. Koulussa kannattaisi Mäntylän ym. (2013) mielestä



kiinnittää huomiota erityisesti kiusaamisen mahdollistaviin riskipaikkoihin ja tehostaa niissä valvontaa. Lisäksi välituntien porrastaminen voisi olla keino ehkäistä kiusaamista. Varhainen puuttuminen ehkäisee ja saattaa myös estää kiusaamista. Kiusaajan häiriökäyttäytymisen katkaisu olisi kiusaajan itsensäkin kannalta tärkeää, koska tutkimuksissa on todettu, että koulukiusaajalla on lähes kaksinkertainen riski syyllistyä rikokseen ennen täysi-ikäisyyttä. (Mäntylä, ym. 2013, 74, 81–84.) Haapaniemi ja Raina (2014) ovat samaa mieltä siitä, että erityisesti välitunneilla tapahtuu kiusaamista. He toteavat, että kiusatulle tulee välitunneista jatkuvaa selviytymiskamppailua ja aikaa, jolloin oppilaan on rakennettava omaa sosiaalista tilaa, mikäli hänellä ei ole omaa ryhmää ja turvallista tilaa. Hyvinvoinnin kannalta turvallisuus on kuitenkin tärkeimpiä emootioita. (Haapaniemi & Raina 2014, 73, 78.)

Kun kiusaamista ei saada loppumaan, kiusaamiseen liittyvien oppilaiden siirtäminen erilleen on yksi ratkaisu lopettaa kiusaaminen. Mäntylän ym. (2013) mukaan kiusaajajoukon hajottaminen, kuten osapuolten siirtäminen eri luokille saattaa katkaista kiusaamisen. Kiusaajan siirtäminen toiseen kouluun on myös yksi keino kitkeä kiusaaminen. Kaikkien kiusaamiseen osallistuvien osapuolten oikeusturva tulee kuitenkin toteutua. Edelleen kouluissa tarvitaan lisäkoulutusta ja uusia kiusaamiseen puuttumisen keinoja. (Mäntylä ym. 2013, 42–48, 91–97, 116.) Varhaisessa vaiheessa puuttuminen kiusaamiseen on tehokkainta. Kouluissa voitaisiin pohtia Hamaruksen (2006, 210) mielestä sitä, tulisiko ottaa käyttöön erilaisia kiusaamisen määritelmiä ja kiusaamisen asteita, jotta määritelmät sallisivat kiusaamiseen puuttumisen jo varhaisessa vaiheessa. Oppilaat ovat itse sitä mieltä, että kiusaamiseen pitäisi puuttua varhain.

Opettajien tulisi tunnistaa, mitä kiusaaminen on. Kiusatun kannalta on Hamaruksen (2006) mielestä samantekevää, kuinka monta kiusaajaa on. Tärkeämpää kiusatulle on se, mitä hänelle tehdään ja millaisia seurauksia tekemisestä koituu kiusatulle. Oleellista ovat yksilön kokemat kielteisen käyttäytymisen aiheuttamat kokemukset, vaikutukset ja seuraukset, jotka opettajan työn kannalta olisi tärkeää ymmärtää kiusaamistapausta selvitettyä. (Hamarus 2006, 51.) Ryhmän muihin kiusaamiseen liittyviin

passiivisiin myötälijöihin vaikuttaminen tekee Keltikangas-Järvisen (2010a, 211–212) mukaan sen, että kiusaaja jää lopulta yksin, eikä hän voi kauan toimia yksinään. Tilanteiden hoitaminen ja estäminen ovat kiusaamiseen puuttumisen ensisijainen tavoite. Salmivalli (2010) on samaa mieltä ja hän puolestaan toteaa, että lähtökohta kiusaamisen vähentämiselle on rehellinen kiusaamisongelman tiedostaminen sekä ongelman olemassaolon myöntäminen. Koko koulun yhteinen kiusaamisen vastainen toimintamalli vähentää kiusaamista. Kiusaamisen vastaisen työryhmän perustaminen kouluun edistää kiusaamistapausten systemaattista selvittelyä. (Salmivalli 2010, 55, 58–59.)

Joskus kiusaaminen menee niin pitkälle, että se johtaa kiusatun äärimmäiseen tekoon. Kiusaaminen saattaa johtaa prosessin loppuvaiheessa Hamaruksen (2009) mukaan epätoivoiseen tekoon tai räjähtämiseen. Kiusatulla on kokemus, että yhteisö ei voi häntä auttaa ja hän on täysin ulkopuolella. Kiusattu alkaakin käyttäytyä väkivaltaisesti entisen alistuneen käytöksen sijaan. Näin kiusaaminen tulee näkyväksi ja se otetaan vakavasti. (Hamarus 2006, 193.)

Muiden oppilaiden puuttumisella on vaikutusta kiusaamiseen. Hamaruksen (2006) mukaan oleellista on se, onko puuttujilla vaikutusvaltaa kyseisessä yhteisössä. Ikä tuo valtaa, jolloin vanhempi oppilas saattaa puuttua kiusaamiseen. Sukulaisuussuhde saattaa myös vaikuttaa siihen, autetaanko kiusattua. (Hamarus 2006, 194–195.)

Vaikka kouluissa oppilaiden kokema kiusaaminen olisi vähentynyt, Smith, Ananiadou, ja Cowie (2003) esittävät, että koulujen tulisi kuitenkin jatkaa kiusaamisen vastaisia interventioita, kuten koko koulun sitoutumista yhteisiin käytänteisiin kiusaamistapauksissa, hyvän luokkayhteishengen luomiseen ja ylläpitämiseen. He korostavat myös opetussuunnitelman kehittämistyön tärkeyttä etenkin alakouluissa. Tutkijat tosin huomauttavat, että tarvitaan edelleen tutkimusta, jotta saataisiin toimivia toimintatapoja kiusaamisilmiön kitkemiseen. (Smith, ym. 2003, 591–592, 598.)

### 3.1 Kiusaamisesta kertominen

Kiusaamisesta kertominen koetaan oppilaiden keskuudessa negatiiviseksi. Kiusattu kertoo Mäntylän ym. (2013) mukaan yleensä kiusaamisesta huoltajilleen. Kiusattu saattaa toisaalta jättää kertomatta kiusaamisesta, koska kokee, ettei aikuisilla ole keinoja puuttua kiusaamiseen tavalla, joka lopettaisi kiusaamisen. Kiusaaminen saattaa myös hävettää kiusattua ja kertominen voisi merkitä lopullista kasvojen menetystä vertaisryhmässä. Kiusattu saattaa myös pelätä seurauksia, joita aiheutuu, jos hän kertoo kiusaamisesta. Kiusattu saattaa kokea, ettei kertomisesta olisi hyötyä. Puuttumisen kannalta olisi kuitenkin oleellista kodin ja koulun välinen yhteistyö. (Mäntylä ym. 2013, 72, 76, 78–79.) Salmivalli (2010, 43) puolestaan toteaa, että lasten mielestä kiusaamisesta kertominen opettajalle ei ole suotavaa toimintaa. Peura, ym. (2009) raportin mukaan nuoret haluaisivat puhua kiusaamisesta ystävänsä kanssa, mutta myös vanhemmille puhumista pidettiin helppona. Koulun henkilökunnasta koulukuraattorille ja psykologille puhumista nuoret pitivät helppona. Kiusaamista kokeneet oppilaat olivat kuitenkin sitä mieltä, että aikuiselle kertomisesta on melko harvoin apua ja hyötyä. Todennäköisesti kiusattu sai apua, kun kertoi kiusaamisesta omille vanhemmilleen, mutta myös opettajalle kertomisesta oli eniten hyötyä. Osan mukaan kertominen ei ollut kuitenkaan helpottanut tilannetta lainkaan. (Peura ym. 2009, 24–27.)

Jotta opettaja pystyy puuttumaan kiusaamiseen, hänen tulee olla selvillä, mitä kiusaamistilanteessa on tapahtunut ja ketkä siihen ovat osallistuneet. Kiusaamisesta kertominen opettajalle auttoi Hamaruksen (2006) mukaan syyllisyyden poistamisessa, sillä tietoisuus kiusaamisesta siirtää syyllisyyden sille, joka tietää. Kiusaajaoppilas ei tutkimuksen mukaan halunnut, että kiusaamisesta puhutaan muille oppilaille, koska kertominen ja kiusaamiseen puuttuminen koetaan myös noloksi. Kiusaamiseen liittyviä rooleja on kuitenkin vaikea muuttaa hiljaisuudessa. Toisaalta häpeä saattaa saada kiusajan jatkamaan toimintaansa. (Hamarus 2006, 184.)

Kiusaaminen aiheuttaa tunnereaktion kiusatulle, mutta myös muille luokan oppilaille. Hamaruksen (2006) mukaan kiusaaminen tuottaa yhteisössä

kollektiivista syyllisyyttä ja oppilas, joka näkee, mutta ei puutu kiusaamiseen, kokee toiminnastaan syyllisyyttä. Kiusaamisesta pitäisi kuitenkin puhua avoimesti koulussa. Eettisten periaatteiden selkeys on edellytys sille, että kiusaaja muuttaa käyttäytymistään ja kokee tervettä syyllisyyttä. (Hamarus 2006, 205, 210.)

### 3.2 Opettajan rooli

Opettaja ei voi olla puuttumatta koulukiusaamiseen. Opettajilla ja rehtoreilla on koulussa perusopetuslaissa (29 §) määrätty virkavastuu puuttua kiusaamiseen. Puhuttelu on lievimpiä puuttumiskeinoja. Kiusaamiseen liittyvien oppilaiden huoltajille tulee ilmoittaa tapahtuneesta ja sopia yhteistapaaminen oppilaiden kesken. Kiusaamisen jatkuessa kutsutaan huoltajat mukaan keskusteluun. Kiusaamiseen osallistuneille voidaan antaa jälki-istuntoa, kirjallinen varoitus tai vakavissa tapauksissa määräaikainen erottaminen koulusta. (Perusopetuslaki 29 §.)

Opettajan toiminnalla on suuri merkitys kiusaamiseen puuttumisessa. Opettajan roolia pohtivat kiusaamiseen puuttumisessa Salmivalli (2010, 47) sekä Kajavaara, Raivio, Ahonen ja Kiuru (2016), joiden mukaan läsnä olevalla opettajalla on merkittävä rooli kiusaamiseen puuttumisessa ja kiusaamistilanteen eri roolien tunnistamisessa. Opettajan oma luottamus kykyihinsä puuttua kiusaamiseen tukee oppilaiden välisiä myönteisiä vuoro-vaikutussuhteita ja suhtautumista kiusaamiseen. Oleellista on opettajan kyky tunnistaa eri roolit kiusaamistapauksissa. (Kajavaara ym. 2016, 299, 309; Salmivalli 2010, 47.)

Pitkään jatkunutta kiusaamista on vaikea lopettaa. Kun kiusaaminen kestää pitkään, se jatkuu Hamaruksen (2006) mukaan jonkinasteisena pinnan alla kyteväenä siedätysprosessina vuosien ajan. Muuttuessaan sosiaalisesti käytännöksi, kiusaamista on hankala havaita ja tämä kuluttaa luottamuksen ilmapiiriä, jolloin käyttäytymisestä tulee ryhmän tapa toimia. Opettajan toiminta luokassa voi kuitenkin ehkäistä kiusaamista, sillä hän voi

toiminnallaan tukea luokassa oppilaiden sosiaalisten suhteiden tasapainoista kehittymistä. Esimerkiksi oppilaiden ei pitäisi antaa valita vapaasti itse pareja ja ryhmiä. Kiusaajan laittaminen ryhmään, jossa hän ei saa kiusaamiseen sosiaalista tukea, on tehokas tapa toimia kiusaamista vastaan. (Hamarus 2006, 75–76, 212–213.)

Opettajan tulisi reagoida herkästi esille tulleeseen kiusaamiseen ja toimia siten, että kiusaaminen vähenee ja loppuisi kokonaan. Kiusaamistilanteiden ratkaiseminen lähtee Keltikangas-Järvisen (2010a) mielestä tilanteen selvityksestä ja valvonnalla. Oleellista olisi tunnistaa ne paikat, joissa kiusaamista voisi tapahtua ja missä turvallinen alue voisi kasvaa. Opettajan paikallaolo ja luokan rakenteen tunteminen vähentävät ratkaisevasti kiusaamista. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 211–212.) Mäntylä ym. (2013) ovat Keltikangas-Järvisen kanssa samaa mieltä siitä, että opetustyössä etenkin ennaltaehkäisy ja riitatilanteisiin erityisen huomion kiinnittäminen ovat tehokkaita tapoja koulukiusaamisen kitkemisessä. Tiukentunut valvonta kiusaamistilanteissa ja lisäresurssien kohdentaminen, esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajan mukana olona sekä muun henkilökunnan tiedottaminen tehostetun valvonnan lisäksi, ovat koulun keinoja ehkäistä kiusaamista. (Mäntylä ym. 2013, 53.)

Koko koulun henkilökunnan tulisi olla tietoinen siitä, miten reagoidaan mahdollisissa kiusaamistilanteissa. Salmivallin (2010) mukaan olisi tärkeää kiinnittää huomiota koko koulun työskentelyilmapiiriin, kasvatuskulttuuriin ja henkilökunnan asenteisiin. Kouluissa tulisi olla selkeät ja johdonmukaiset säännöt alemmilla luokilla. Ylemmillä luokilla selkeät oppimistavoitteet ja oppilaiden motivoituneisuus koulutyöskentelyyn vähentävät kiusaamista. Kouluissa, joissa kiinnitettiin huomiota kiusaamistapausten selvittelyihin, esiintyi kiusaamista vähemmän kuin kouluissa, joissa näihin asioihin kiinnitettiin vähemmän huomiota. (Salmivalli 2010, 94.)

Opettajan rooli kiusaamiseen puuttumisessa on oleellinen. Opettajalla tulee olla Hamaruksen (2006, 213) mukaan tietoa kiusaamisesta ilmiönä sekä pedagogista johtajuutta, jotta hän pystyy puuttumaan kiusaamiseen. Myös

opettajalla tulisi olla ryhmädynaamisia taitoja, ongelmanratkaisutaitoja ja tiimityötaitoja.

### 3.3 Kiusaamisen ennaltaehkäisy

Perinteisesti kiusaaminen ajatellaan sellaiseksi, että se on toistuvaa, pitkään kestävä ja yhden tai useamman henkilön toimesta tapahtuvaa eikä kiusattu ole tasavertainen kiusaajan kanssa. Tällainen ajattelu kuitenkin estää kiusaamiseen puuttumisen jo varhaisessa vaiheessa, jolloin puuttuminen olisi kaikkein tehokkainta. Hamaruksen (2012) mukaan arjessa voisi toimia ennaltaehkäisevästi ajatus, jossa kiusatun kokema subjektiivinen kokemus kiusatuksi tulemisesta ja tunteesta, ettei ole tasavertainen puolustautumaan kiusaajaa vastaan, riittäisi kiusaamiseen puuttumisen. Kyseessä on tällöin valtaepätasapaino, jossa kiusaajalla on enemmän fyysistä, sosiaalista ja henkistä valtaa. (Hamarus 2012, 22–24.) Keltikangas-Järvinen (2010a, 211–212) puolestaan toteaa koulun hyvän yhteishengen luomisen ja kiusaamisen ehdottomasti tuomitsevan ilmapiirin vähentävän kiusaamista.

Oppilaat tarvitsevat tukea siihen, että oppivat huomioimaan positiivisesti toisia. Opettajien tulisi tunnistaa Hamaruksen (2012) mukaan kiusaamiseen liittyviä asenteita. Lapsi, jonka hallitsevaa käyttäytymistä vahvistetaan, voi tilaisuuden tullen alkaa itse kiusaamaan muita. Empaattisuutta kasvattamalla ja pohtimalla lasten kanssa, miltä kiusatusta lapsesta tuntuu, voidaan ennalta ehkäistä kiusaamista. (Hamarus 2012, 18–19.) Keltikangas-Järvinen (2010b) on samaa mieltä ja jokaiselle lapselle tulee opettaa sosiaalisia taitoja, koska ne eivät synny itsestään hyvänkään kehityksen sivutuotteena. Ongelman ratkaisua ja käyttäytymistä voidaan harjoitella erilaisten roolileikkien ja kuviteltujen tilanteiden avulla lapsen kanssa pohtimalla ja purkamalla erilaisia oikeita tilanteita. (Keltikangas-Järvinen 2010b, 166, 173.)

Lapsen hyvä itsetunto ehkäisee kiusaamista. Hamarus (2012) on sitä mieltä, että lasta olisi hyvä ohjata oman tahdon ilmaisuun, sanomaan jämäkästi

ei ja tunnistamaan, mitä lapsi toivoo ja haluaa. Antamalla rohkaisevaa palautetta, kannustamalla ja auttaa lasta huomaamaan, missä hän on hyvä ja mitkä hänen vahvuutensa ovat, voidaan auttaa lasta rakentamaan itsetuntoa. Jokaisella on oikeus olla oma itsensä, äänekäs tai hiljainen, eikä kenenkään tarvitse muuttaa omaa persoonallisuuttaan. Sen sijaan lasten olisi osattava arvostaa muita ihmisiä. (Hamarus 2012, 18–19.)

Koulun toiminnalla on merkitystä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Hyvässä yhteisössä Hamaruksen (2006, 210; 2012, 19) mielestä myönnetään kiusaaminen, otetaan se puheeksi ja puututaan asioihin. Koulussa tulisi olla selkeät eettiset periaatteet kiusaamiseen liittyen. Mäntylä ym. (2013) toteavat myös, että koulujen tulisi olla tietoisia koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta ja puuttua siihen välittömästi. Erilaiset ohjelmat ja hankkeet, kuten esimerkiksi KiVa -kouluhanke, kohdistuvat koko kouluyhteisöön. Luokkien ryhmäännyttäminen ja yhteishengen luominen ovat tärkeä osa kiusaamisen ennaltaehkäisyä. Ryhmähengen luomiseen kannattaa kiinnittää huomiota erilaisten yhteistoiminnallisten tutustumis- ja ryhmäännyttämisleikkien avulla heti koulujen alkaessa syksyllä, jolloin leikit toimivat kiusaamista ennaltaehkäisevänä toimintana. Oppilaiden ei kannata itse valita ryhmiä, vaan opettajien tulisi määrätä luokassa työryhmät, työparit ja joukkueet. Kouluissa tulisi teettää erilaisia kiusaamiskyselyitä ja sosiogrammeja, jotta saataisiin selville, ilmeneekö luokissa kiusaamista. Opettajan tulisi kiinnittää huomiota oppilaan oirehtimiseen, kuten kouluhaluttomuuteen, runsaasti poissaoloihin sekä somaattisiin oireisiin. Nämä oireet saattavat kertoa siitä, että oppilasta kiusataan. Tällaisessa tilanteessa korostuu kodin kanssa tehtävä tiivis yhteistyö. (Mäntylä ym. 2013, 75, 117–121.)

Opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, onko kaikilla oppilailta kavereita. Peura ym. (2009, 40) raportin mukaan hyvät vertaissuhteet ja omat kaverit ehkäisevät parhaiten kiusaamista. Tutkijoiden teettämän kyselyn mukaan yksinäisiä lapsia kiusataan eniten.

### 3.4 Kiusaamisesta koettuja seurauksia

Kielteiset koulukokemukset ja mielikuvat säilyvät muistoissa pitkään, eivätkä voi olla jättämättä jälkiä kiusatun elämässä. Keltikangas-Järvisen (2000b, 65–66) ja Hamaruksen (2006, 9–10) mukaan kiusaaminen voi vaikuttaa lapsen itsetuntoon, oppimiseen, motivaatioon, kaverisuhteisiin, kouluviihtyvyyteen ja jopa ammatinvalintaan. Sekä Salmivallin (2005) että Mäntylän, ym. (2013) mukaan torjutuksi ja kiusatuksi joutuminen ennustaa pitkällä aikavälillä myöhempiä tunne-elämän vaikeuksia, kuten masentuneisuutta ja ahdistusta, mutta myös vaikeutta luottaa ihmisiin ja ystävän puuttumista jatkossakin. (Mäntylä ym. 2013, 31; Salmivalli 2005, 45, 54, 57) Kaupilan (2006, 52) mukaan saadessaan positiivisia kokemuksia vuorovaikutustilanteissa, ne edistävät luottamusta toisiin ihmisiin ja ovat merkityksellisiä. Lapselle on Keltikangas-Järvisen (2010b) mukaan suuri merkitys sosiaalisella statuksella ja ryhmän ulkopuolelle jääminen on siten vakava uhka lapsen kaikenpuoliselle kehitykselle. Etenkin murrosiässä toveripiirin ulkopuolelle jääminen on erityisen suuri vaara. Vuosikausia jatkunut vakava kiusaaminen muuttaa lopulta lapsen kehityksen suunnan sekä maailmankuvan ja tämä voi riittää jopa kouluampumisen syyksi. (Keltikangas-Järvinen 2010b, 192.)

Kiusaamisella on seurauksia myöhempään elämään. Salmivallin (2005) mukaan kiusatuksi ja torjutuksi joutumisen seurauksena on myöhemmin tunne-elämän ongelmia. Kiusaaminen vaikuttaa lapseen haitallisemmin kuin pelkästään torjutuksi tuleminen. Kiusaaminen vaikuttaa ennen kaikkea käsityksiin toisista ihmisistä siten, että kiusattu pitää toisia ihmisiä epäluotettavina ja vihamielisinä, josta on seurauksia hänen ihmissuhteiden laadulle. Tällä on seurauksia siihen, että henkilöllä on kielteinen käsitys ikätovereista ja sitä kautta sosiaalista vetäytymistä, masentuneisuutta ja yksinäisyyttä. Toisaalta Salmivalli myös toteaa, että monet kiusatuista selviävät pitkällä tähtäimellä yllättävän hyvin. (Salmivalli 2005, 45, 56–57.) Pörhölä (2010) puolestaan toteaa, että kiusaamista kokenut nuori asemoi itsensä vertaisryhmän ulkopuolelle ja kokee suhteensa toisiin nuoriin etäiseksi, vihamieliseksi tai pelottavaksi. Hän näkee vertaissuhteet alisteisina, eikä



tasavertaisina. Kiusatulla on korostunut puolustautumisen, suojautumisen ja vuorovaikutuksen torjumisen taito, mutta hänellä on puutteita ystävystymisen, tutustumisen ja ryhmään liittymisen taidoissa. (Pörhölä 2010.)

Kiusaamisella on vaikutusta oppimiseen. Kiusaaminen voi vaikuttaa Hamaruksen (2006, 214) mielestä koko luokan opiskelumotivaatioon, koska kiusaaminen muovaa oppilaan käsitystä itsestään yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Kiusaamisella on vaikutusta myös elinikäiseen oppimiseen, koska se luo kielteisen asenteen oppimista kohtaan.

Kiusaamisella on vaikutusta mielenterveyteen. Salmivalli (2010) viittaa teoksessaan lukuisiin tutkimuksiin, joiden mukaan kiusaaminen aiheuttaa yleistä ahdistuneisuutta, sosiaalista ahdistuneisuutta, huonoa itsetuntoa ja kielteistä minäkuvaa, yksinäisyyttä, itsetuhoajatuksia ja masentuneisuutta. Masentuneisuus on todettu olevan kaikkein merkittävin kiusaamiseen liittyvä psykososiaalinen ongelma. Kiusatuista tulee ajan mittaan yhä arempia, vetäytyvimpiä ja vähemmän aggressiivisia. Kiusatuksi joutuminen on aina uhka terveille kehitykselle. (Salmivalli 2010, 26–27.) Salmivallin (2005, 54) ja Pörhölän (2010) päätelmänä on, että kiusatuksi joutuminen ennustaa nuorten aikuisten masentuneisuutta, ahdistusta sekä kielteistä käsitystä muista ihmisistä. Kiusatuksi joutuminen vaikeuttaa myös luottamista muihin ihmisiin ja ystävän puuttumista jatkossakin. Nettiriippuvuus kuului myös kouluaikana kiusattujen hyvinvointiprofiiliin. (Salmivalli 2005, 54, 57; Pörhölä 2010.)

Koulukiusaaminen voi aiheuttaa kiusatulle pitkään kestäviä seurauksia. Mäntylän ym. (2013) mukaan kiusaaminen on vakavaa systemaattista toimintaa, josta voi koitua uhrille myöhemmin elämässä vakavia seurauksia, kuten psykososiaalisia vaikutuksia. Kiusaamisesta seuraa myöhemmin elämässä itsetunnon heikkouteen liittyviä ongelmia ja itsetunnon puutetta. Kiusatut kokevat ensisijaisesti sosiaalisten tilanteiden pelkoja, kuten esiintymistä kohtaan tai toisaalta hylätyksi tai petetyksi tulemisen pelkoa jäädessään yksin. Kiusatuilla on vaikeuksia solmia pysyviä ihmissuhteita tai ylipäättään luottaa toiseen ihmiseen. Erilaiset masennus-, paniikki- ja syömishäiriöt sekä viittaukset mielenterveyden heikkenemiseen ovat tyypillisiä

vaikutuksia koulukiusaamista kokeneilla. (Mäntylä, ym. 2013, 29–31.) Kiusaaminen aiheuttaa jännittämisen tunteita. Almonkarin ja Kuntun (2012, 16) artikkelin mukaan jännittämisiongelman kokemuksella on tilastollisesti merkitsevä yhteys psyykkisen hyvinvoinnin mittareihin. Etenkin jännittämisiongelmaasta kärsivillä miehillä on psyykkisiä oireita, kuten unihäiriöitä, ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta yli kolminkertaisesti verrattuna ongelmattomiin.

Kiusaaminen ei välttämättä jätä kaikille kiusaamista kokeneille pitkäaikaisia seurauksia. Salmivalli (2010) viittaa teoksessaan useisiin tutkimuksiin, joiden mukaan kiusatuksi joutumisen pitkäaikaisseuraamukset olivat lievempiä henkilöillä, jotka olivat kokeneet tulevansa kodeissaan hyväksytyiksi. Vanhempien hyväksyntä kompensoi jossain määrin vertaisryhmän ikäviä kokemuksia. Myös ryhmään kuulumisen helpottaa kouluajan kielteisiä kokemuksia. Kiusatun lapsen kokema läheinen ystäväsuhde suojaa lasta kiusaamisen traumaattisilta vaikutuksilta. (Salmivalli 2010, 29.)

Koulukiusaamisella saattaa olla seurauksia itse kiusaajallekin. Salmivalli (2010) toteaa, että kiusaaminen on kehityksellinen riski myös kiusaajalle. Aggressiivinen käyttäytyminen ja toisia alistava käytös voivat jatkua myöhempäänkin, ellei käyttäytymiseen puututa. Salmivalli viittaa Olweuksen (1991) seurantatutkimukseen, jonka mukaan moni kouluaikana kiusannut päätyi rikolliselle, antisosiaaliselle elämäntavalle. (Salmivalli 2010, 30.)

Koulukiusattua voisi auttaa ajatuksena se, ettei kiusaaminen johdu hänestä itsestä. Hamarusen, ym. (2015) mukaan oleellista olisi, että kiusattu ymmärtäisi, että kiusaaminen ei koske henkilökohtaisesti kiusattua, vaan kiusaaminen on nimenomaan yhteisön kipuilua. Kiusattuun liitetty väärä toiseus, erilaisuus ei ole kiusatun omaa identiteettiä. Kiusaamisen ei tarvitse muovata kiusattua väärällä tavalla pahimmassa tapauksessa läpi elämän. (Hamarus, ym. 2015, 17.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulukiusaamista kokeneiden aikuisten kokemuksia kiusaamisesta ja syvennän ymmärrystäni koulukiusaamisilmiöstä. Tarkoitukseni on saada selville, millaisia kiusaamiskokemuksia koulukiusatuilla aikuisilla on ja millaisia seurauksia koulukiusaamisesta on mahdollisesti tullut kiusattujen nykyiseen elämään. Haluan tutkimuksessani myös selvittää, miten koulukiusaamiseen olisi pitänyt tutkittavien mielestä puuttua ja kenen olisi pitänyt siihen puuttua.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat tutkimuskirjallisuuden, tutkimusaineiston ja ennakkotietojeni pohjalta seuraavat kysymykset:

1. Millaisia asioita koulukiusaaminen koulukiusatun aikuisten kokemusten perusteella tarkoittaa?
2. Miten koulukiusaamiseen tulisi koulukiusattujen aikuisten mielestä puuttua?
3. Millaisia seurauksia kiusaamisella on ollut tutkittavien elämässä?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Minulla ei ollut vaikeuksia löytää tutkimukseeni koulukiusaamista kokeneita aikuisia. Yllättävän moni aikuinen on kokenut kouluaikaanaan kiusaamista. Usein keskustellessani tutkimukseni aiheesta, keskustelukumppanini totesi, että hänkin on ollut koulukiusattu. Lähes kaikki tapaamani kiusaamista kokeneet henkilöt olivat valmiit kertomaan omat tarinansa. Näin tutkimukseeni osallistui kuusi aikuista, jotka ovat kouluaikaanaan kokeneet koulu-kiusaamista. Haastateltavista naisia oli neljä ja miehiä kaksi. Haastateltavani olivat iältään 21–42 -vuotiaita. Koulukiusaamiskokemukset ovat tapahtuneet eri puolilla Suomea; etelässä, lännessä ja Pohjois-Pohjanmaalla. Osa haastatelluista oli kokenut kiusaamista muutaman vuoden ja joku oli joutunut kestäämään kiusaamista jopa koko peruskouluajan.

### 5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote laadullisessa tutkimuksessa

Tutkimukseni on tieteenfilosofialtaan laadullinen tutkimus, jossa pyritään Detzonin ja Lincolnin (2005, 3) mukaan tulkitsemaan ja ymmärtämään ihmisten kokemuksille annettuja merkityksiä. Kiviniemi (2015) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa on kyse tutkittavien aineistojen merkitysten käsitteestä ja merkityksellisen toiminnan tutkimuksesta. Laadullinen tutkimus on tutkijalle eräänlainen oppimisprosessi, koska tutkija pyrkii kasvattamaan tietoisuuttaan tutkittavasta ilmiöstä koko tutkimuksen ajan. Tutkija on itse asiassa tutkimusväline, koska hänen kauttaan kertyy tutkittavasta ilmiöstä lisää tietoa. (Kiviniemi 2015, 75–76, 80.) Creswellin (2007, 39, 151) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykset ja aineiston muoto voivat muuttua tutkimuksen aikana. Tutkimusaineiston keruu, analysointi ja tulkinta eivät näin ollen ole toisistaan irrallisia vaiheita, vaan nämä vaiheet etenevät samanaikaisesti. Tekstissä mennään Tuomi ja Sarajärven (2006, 70) mukaan

syvemmälle tutkittavaan aiheeseen aineiston analyysin avulla. Pattonin (2002, 33) mukaan laadullisen tutkimuksen tulee sopia tutkimuskysymyksiin; kysymyksiin ihmisten kokemuksista ja ihmisten kokemusten ymmärtämisestä ympäristöstä käsin eli siinä ympäristössä, missä kokemus on koettu. Töttön (2000) mukaan laadullinen tutkimus koostuu näytteistä ja tutkimuskysymykset ovat laadultaan kuvailevia ja selittäviä. Tutkimuksessa halutaan saada vastauksia, mikä on tutkittava ilmiö, piirre, ominaisuus, ryhmä tai luokka. Tutkija haluaakin saada selville, mistä tietyssä teossa, tavassa tai rituaalissa on kyse. Lisäksi tutkija haluaa saada selville, miten jokin on syntynyt ja kehittynyt, tai millaisista teoista jokin muodostuu. Käytäntöjä halutaan ymmärtää uudella tavalla. (Töttö 2000, 27–29, 75–76.) Laadullinen tutkimus koostuu Alasuutarin (2001, 39) mukaan havaintojen pelkistämisestä ja arvoitusten ratkaisemisesta. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään selittämään yksittäisiä tapahtumaketjuja tai ilmiöitä, eikä tarkoituksena ole se, että selitys edustaisi jotain yleistä lainalaisuutta. Omassa tutkimuksessani haluan syventää ymmärrystäni koulu-kiusaamisilmiöstä haastattelemalla kouluaikana kiusaamista kokeneita aikuisia.

Lähestyn tutkimustani fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta. Kakkori (2009) toteaa, että Edmund Husserler (1859–1938) on varsinainen fenomenologian perustaja ja filosofisen hermeneutiikan perustajana pidetään Hans-Georg Gadameria (1900–2002). Martin Heidegger asettuu näiden kahden filosofin väliin, ollessaan Husserlin oppilas ja Gadamerin opettaja. Näiden filosofien edustamat ajattelutavat edustavat jokainen kuitenkin omaa filosofista ajattelutapaa ja filosofiset lopputulokset ovat hyvin erilaiset. (Kakkori 2009, 273.) Leivon (2010) mukaan, fenomenologista tutkimusasennetta edustaa Husserlin (1973) ja Heideggerin (2000) fenomenologinen hermeneutiikka. Fenomenologian ensisijainen tavoite on ihmisen ja hänen tajunnallisuuden kokonaisvaltainen analysoiminen sekä ihmiselle jonkin merkityksellisen ja tarkoituksellisen ilmiön tutkiminen. Ihmisen kokema ilmiö Husserlin mukaan on tutkimuskohde ja tutkijan tehtävänä on kuvata tietoisuutta ilman ennako-

odotuksia. Heidegger edustaa ajattelua, jossa kokemuksen kuvaamisen ohella painotetaan kokemusten tulkintaa. (Leivo 2010, 56.)

Tuomi ja Sarajärvi (2006) toteavat, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä ihminen on tutkimuksen kohde ja tutkija. Tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö kokemusten merkityksenä eli tehdä jo tunnettu tiedetyksi. Hermeneutiikassa ymmärtäminen tehdään mahdolliseksi. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen filosofisena ongelmana on ajatus, jossa pohditaan, miten saadaan tietoa ja millaista tieto on luonteeltaan. Keskeisenä käsitteenä on kokemus ja merkityksenä yhteisöllisyys. Tutkimuksessa nousee esille ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde elämistodellisuuteen, jossa kokemuksellisuus ja elämyksellisyys korostuvat. Kokemus muotoutuu merkitysten mukaan, jolloin tutkimuksen kohteena on siis inhimillisen kokemuksen merkitykset. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa pyritään etsimään mahdollisia sääntöjä tulkinnalle. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 32–35.) Laineen (2015, 29) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen filosofisena kysymyksenä on ennen kaikkea ihmiskäsitys sekä kysymys kokemuksesta koskevan tiedon luonteesta.

Tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisyys. Pattonin (2002) mukaan fenomenologinen tutkimus pohtii, mitä ovat ihmisen omat kokemukset tutkittavasta ilmiöstä. Hermeneuttinen tutkimus pohtii, mitkä ovat ne olosuhteet, joissa ihmisen teko tapahtui. (Patton 2002, 107, 113.) Laineen (2015) mukaan fenomenologiassa on merkityksellistä tiedostaa ennakoita selittävät teoreettiset mallit ja hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Siinä pyritään etsimään tulkinnalle kriteerejä, joita voidaan tulkita. Haastateltava joutuu pukemaan kokemuksensa sanoiksi. Hermeneuttisella kehällä Laine tarkoittaa tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkiva dialogi on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä. Tutkijan oma ymmärrys korjaantuu ja syvenee jatkuvasti. Dialogin tarkoituksena on tavoitella mahdollisimman avointa asennetta tutkittavaa kohtaan. Fenomenologinen

haastattelu on luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma, jossa haastateltava saa mahdollisimman paljon tilaa. (Laine 2015, 33, 36–39.)

Tutkimukseni fenomenologiselle otteelle on perusteluna se, että tutkimusaineistoni on kerätty henkilöiltä, jotka ovat itse kokeneet kouluaikanaan koulukiusaamista. Fenomenologisesti tutkin koulukiusaamista kokemuksena ja hermeneutiikan osalta koulukiusaamisen kokemuksen vaikutusta myöhempään elämään. Tutkimukseni keskeinen käsite on koulukiusaamisen kokemus ja millaista kiusaaminen haastateltavien ihmisten mielestä on. Tutkijana tarkastelen kiusatun kokemuksia ja tutkimukseni pyrkii ilmiön ymmärryksen syvällisempään muodostumiseen. Tutkimuksessani kuvaan ja tulkiten koulukiusaamisen seurauksia tutkittavan myöhempään elämään ja millaisia asioita tutkittava kokee koulukiusaamisen olevan.

### 5.3 Tutkimukseen osallistujat

Olen haastatellut tutkimukseeni kuutta aikuista, jotka ovat kouluaikanaan kokeneet koulukiusaamista. Siekkisen (2010, 52) mielestä 4 – 5 haastateltavaa on jo riittävästi, mutta haastattelut tulee tehdä huolellisesti, koska tutkittavien määrä on niin vähäinen. Eskola ja Suoranta (2005, 18) ovat samaa mieltä ja toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus keskittyä varsin pieneen määrään tapauksia, koska tutkijan tulee analysoida aineisto mahdollisimman perusteellisesti, jolloin aineiston tieteellisyyden kriteerinä on laatu. Haastattelu on Alasuutarin (2001, 96) mukaan enemmän tai vähemmän rehellinen, objektiivinen ja tarkka kuvaus siitä todellisuudesta, jota tutkija yrittää selvittää.

Koulukiusaaminen on aiheena tutkittavalle hyvin arkaluonteinen, siksi luottamuksellinen suhde haastateltavien kanssa korostuu tutkimuksessani. Siekkinen (2010, 53) toteaa, että hyvä haastattelusuhde pitää rakentaa ja haastattelijan tulee tuntea empatiaa ja ymmärrystä. Haastattelijan tulee olla haastattelutilanteessa voimakkaasti läsnä, avoimesti ja rehellisesti osana sosiaalista vuorovaikutusta.

## 5.4 Aineiston keruu

Tutkimukseni aihe, koulukiusaaminen, on hyvin moninainen ja epämiellyttävä ilmiö sitä kouluaikanaan kokeneelle ihmiselle. Jokainen kiusaamistarina on omanlainen kertomus. Siksi Laineen (2015, 39) mukaan haastattelukysymykset pyritään laatimaan siten, että vastauksista tulisi kuvailevia kertomuksia. Kysymysten tulisi olla konkreettisia, kokemuksellisia, toiminnallisia ja todellisuuden kuvailemiseen houkuttelevia.

Olen kerännyt tutkimusaineistoni haastattelemalla koulukiusaamista kokeneita henkilöitä. Aineistoni on kerätty teemahaastattelulla, jossa pyrin objektiivisuuteen ja siihen, että minulla ei ole ennako-oletuksia aiheeseen liittyen. Thiseltonin (2009, 13) mukaan tutkijalla ei ole ennako-oletuksia ilmiöön liittyen, mutta sen sijaan tutkijalla tulee olla esiyymmärrys aiheesta. Esiyymmärrys merkitsee alustavaa työolettamusta kohti syvempää ymmärrystä. Eskolan ja Suorannan (2005, 85) mukaan yleisin tapa kerätä aineistoa on laadullisessa tutkimuksessa haastattelu. Haastattelun tavoitteena on selvittää, mitä tutkittavalla on mielessään. Tuomi ja Sarajärvi (2006) toteavat, että kun halutaan saada tietää, mitä toinen ihminen ajattelee tai toimii niin kuin toimii, paras tapa on kysyä asiaa tutkittavalta itseltään. Haastattelu on henkilökohtaista keskustelua, jossa haastattelija esittää kysymykset suullisesti ja merkitsee vastaukset muistiin. Haastattelu on joustava tapa kerätä tietoa, johon voidaan palata, selventää tai käydä keskustelua tutkittavasta aiheesta. Haastattelussa pyritään löytämään tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ja tutkimustehtävän mukaisia vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 74–75, 77.)

Haastattelin tutkittavia eri paikoissa, jotka olin sopinut haastateltavien kanssa etukäteen. Tarkoituksena oli, että saimme keskustella häiriöttömästi ja luottamuksellisesti. Nämä valitsemamme haastattelupaikat mahdollistivat rauhassa keskustelemisen. Eskola ja Vastamäki (2010) toteavat, että haastattelupaikalla on merkitystä haastattelun onnistumisen kannalta. Haastattelupaikan tulisi olla mahdollisimman rauhallinen ja virikkeetön. Tärkeää on, että haastateltava tuntee olonsa turvalliseksi haastattelun aikana,



siksi haastateltavan oma koti saattaa olla haastateltavalle kyllin tuttu ja turvallinen paikka. (Eskola & Vastamäki 2010, 29–30.)

Haastatteluiden aluksi kerroin tutkimukseni tavoitteen ja ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli luoda vapautunut ja luottamuksellinen tunnelma. Metsämuuronen (2003, 187) toteaa, että haastattelu on ennalta suunniteltua ja johdettua tutkijan ja tutkittavan välistä luottamuksellista vuorovaikutusta. Eskolan ja Vastamäen (2010, 32) mukaan haastattelutilanteessa ei kannata heti kysyä kysymyksiä itse tutkittavasta ilmiöstä, vaan esipuheen tarkoituksena on luoda vapautunut ilmapiiri ja tunnelma. Luottamuksellisen vuorovaikutuksen luominen ennen haastattelua helpottaa syventymään arkaankin aiheeseen. Luottamus on Siekkisen (2010, 52) mukaan avainkysymys tutkimushaastattelussa.

Tutkimusaineistoni olen kerännyt haastattelemalla teemahaastatteluun koulukiusaamista kokeneita aikuisia. Tutkimukseni haastattelukysymysten teemat perustuivat tutkimukseni teoriaan. Eskola ja Vastamäki (2010) ovat todenneet, että haastatteluissa teoreettinen käsite muutetaan haastatteluteemoiksi. Olennaista on miettiä teemoja valitessa, että haastattelun tarkoituksena on saada vastauksia näihin tutkimusongelmiin. Haastatteluissa teoreettinen käsite muutetaan haastatteluteemoiksi, jossa olennaisinta on saada vastauksia tutkimusongelmiin. (Eskola ja Vastamäki 2010, 35.) Alasuutarin (2001, 99) mukaan haastattelun kysymykset on järkevää muotoilla mahdollisimman neutraalisti ja esittää samat kysymykset kaikille haastateltaville validiteetin lisäämiseksi. Jokaisessa haastattelussa käytin samaa kyselyrunkoa ja keskustelumme etenivät samojen keskusteluteemojen mukaisesti. (Liite 1.)

Haastatteluiden kysymysrunko perustuu tutkimukseni teoriaan kiusaamisesta. Eskolan ja Vastamäen (2010) mukaan teemahaastattelujen aihepiirit on etukäteen määrätty ja aiheet on tarkoitus käydä haastateltavan kanssa läpi. Kysymysten järjestys voi vaihdella haastatteluissa. Haastattelijalla tulisi olla jonkinlainen tukilista, jonka mukaan keskustelu haastattelutilanteessa käydään. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29.)

Äänitin jokaisen haastattelun älypuhelimeni muistiin. Tuomi ja Sarajärven (2006, 135–138) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa aineistonkeruu, miten se on kerätty ja millä tekniikalla.

Kerroin tutkittaville haastatteluiden alussa, mihin tarkoitukseen tarvitsen heidän tarinansa. Tarina tulee osaksi pro gradu työtäni ja otan haastatteluista joitakin otteita tutkimukseeni. Tutkittaville on hyvä kertoa Kuulan (2006) mielestä, millaista uutta tietoa tutkimuksella tavoitellaan ja miten tutkimustuloksia voidaan tulevaisuudessa hyödyntää. Tutkittavan tulee olla tietoinen, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa. Tutkijaa sitoo lakiin kirjattu asiakirjasalaisuutena koskeva vaitiolo- ja salassapitovelvollisuus. Tutkijan, joka on saanut tietää toisen henkilön ominaisuuksista, henkilökohtaisista oloista tai taloudellisesta asemasta, tulee arkaluonteista aineistoa käsiteltäessä noudattaa erityistä huolellisuutta, eikä tietoja saa lain vastaisesti ilmaista sivullisille. (Kuula 2006, 90–92, 105–106.)

Tutkimukseeni kertyi monta sivua haastatteluista litteroitua tekstiä, joissa on hyvin arkaluonteisia tarinoita. Kuula (2006) on sitä mieltä, että luottamuksellisuus tarkoittaa tutkittavan kanssa tutkimusaineistosta tehtyjä sopimuksia ja lupauksia, aineiston sovittua käyttöä ja tarkoitusta. Tutkimusaineisto tulee hävittää tutkimuksen tarkastamisen jälkeen ja aineistoa saa käsitellä vain tutkija ja mahdollisesti tutkittavien kanssa sovittu henkilö. Luottamuksellisuuden tärkein ehto on aineiston käsittely siten, kun siitä on sovittu tutkittavien kanssa. (Kuula 2006, 88–91.)

Ennen kuin aloitin haastattelut, kerroin haastateltaville, että tulen käsittelemään haastatteluaineistoja luottamuksellisesti ja olen syventämässä ymmärrystäni koulukiusaamisilmiöstä ja siksi haluan saada tietää, millaisia kokemuksia kiusaamisesta kiusatuilla on ja millaisia seurauksia kiusaamisesta on ollut heille. Keskustelin haastateltavien kanssa tutkimukseeni liittyvistä yleisistä asioista, kuten anonymiteetistä ja omasta vaitiolo- ja salassapitovelvollisuudestani. Kerroin aluksi haastateltavalle, kuinka kauan haastattelut suurin piirtein kestävät. Kuula (2006) toteaa, että tutkittavan tulee saada tietää, kauanko keskustelu tulee kestämään. Tutkittava voi päättää vapaaehtoisesti, haluaako

hän osallistua tutkimukseen. Tutkittavalla tulee olla mahdollisuus keskeyttää halutessaan osallistuminen tutkimukseen. Tutkimus voi olla tutkittavalle terapeuttinen tai ahdistava kokemus, siksi tutkittavalla tulee olla mahdollisuus keskeyttää tutkimus halutessaan. Tutkittavan tulee olla myös tietoinen, ettei tutkittavaa voi tunnistaa tutkimuksessa. Tutkija kantaa vastuun tutkittavien yksityisyyden suojasta ja raportoinnista tulee olla tarkka, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. Tutkittavien nimet on hyvä muuttaa ja aineisto pilkkoa siten, ettei muodostu tunnistettavia kokonaisuuksia. (Kuula 2006, 107–108, 142–143, 204–205.) Tutkimuksessani ei tule missään ilmi haastateltavieni identiteetti ja olen numeroinut haastateltavani anonymiteetin takia.

Eskolan ja Vastamäen (2010, 38) mielestä haastattelusta kannattaa pyrkiä tekemään mahdollisimman keskustelunomaisia ja ymmärtää lopettaa keskustelu ajoissa, mikäli teema ei enää kiinnosta haastateltavaa. Tutkimukseni haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin. Haastattelun jo loputtua, haastateltavat saattoivat vielä muistaa jonkun jutun, jonka halusivat vielä kertoa. Tallensin myös nämä lopuksi kerrotut asiat.

Tallensin haastattelut älypuhelimeni muistiin, josta litteroin ne paperisiksi versioiksi. Sain haastattelumateriaalia 33 A4 sivua. Paperiversiot olen säilyttänyt niin, ettei kukaan ulkopuolinen ole voinut nähdä haastatteluja. Tutkimukseni päätyttyä hävitän haastatteluaineistoni asianmukaisesti.

TAULUKKO 2. Haastatteluinformantit.

Haastateltava	Koettuja kiusaamisvuosia peruskoulussa	Haastattelun kesto minuuttia	Litteraation määrä sivuina
1	4	32	5
2	7	54	9
3	4	35	6
4	9	29	5
5	3	21	3
6	4	45	7

Tutkimukseni on aineistolähtöistä käymistäni haastatteluista. Käsittelin keräämäni haastattelumateriaalin aineistolähtöisesti ja pyrin löytämään uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksessani kuvasin ja tulkitsin tutkitavan ilmiön eli millaisia ajatuksia tutkittavilla on koulukiusaamisesta ja koulukiusaamisen seurauksista tutkittavien myöhempään elämään. Kuvasin myös tutkittavien ajatuksia siitä, miten opettajan kannattaisi koulukiusaamiseen puuttua ja millaisia selviytymiskeinoja kiusatuilla on. Pyrin kertomusten kautta koulukiusaamisilmiön syvällisempään ymmärtämiseen.

## 5.5 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan aineistolähtöisestä analyysistä, joka tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta käsin. Tämä on tarpeellista varsinkin silloin, kun tarvitaan jonkin ilmiön olemuksesta perustietoa. Aineiston analyysin on tarkoitus luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa tutkittavasta asiasta uutta tietoa. Laadullisessa analyysissä ensimmäinen tehtävä on aineiston järjestäminen keräämisen jälkeen. Kerätty teksti puretaan tekstiksi ja järjestetään käsiteltävään muotoon. Teemahaastattelun teemat ovat jo eräänlainen aineiston jäsenitys, josta voi lähteä liikkeelle. (Eskola & Suoranta 2005, 19, 137, 150–151.)

Aineistoa tulee tarkastella Alasuutarin (2001) mukaan tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Laadullisia aineistoja olisi syytä tarkastella puhe-, toiminta- tai tekstinäytteinä, joiden rakenteita tutkimalla voi etsiä vastauksia tutkimus-kysymyksiin. Tutkimus ei ole vain havaintojen ja löydösten tekemistä, eikä vastaa ainoastaan mitä -kysymykseen, vaan aineistossa tulisi olla myös miksi -kysymyksiä. Aineiston avulla selvitetään jokin ”mysteeri”. (Alasuutari 2001, 205, 216.) Siekkinen (2010) on sitä mieltä, että hermeneuttisessa näkemyksessä tutkimuskysymykset vastaavat siihen, mitä fyysinen ilmiö tarkoittaa tai mikä on sen merkitys. Tärkeintä on siis ymmärtää merkitysten löytäminen, johon pyritään. Kiinnostavaa on tutkittavien ihmisten elämä ja sen osatekijöiden ymmärtäminen. Haastattelijan on ymmärrettävä tutkittavaa ja tutkijan eläytyminen sekä omistautuminen ovat edellytys ymmärrykselle. (Siekkinen 2010, 51.)

Tutkimus kannattaa aloittaa aiheesta, josta tutkija jo jotakin tietää. Laine (2015) toteaa, että tutkimus rakentuu tutkijan oman esiyymmärryksen kriittisestä reflektiosta, joka jatkuu koko tutkimuksen ajan. Seuraavaksi tutkimukseen kerätään aineistoa esimerkiksi haastatteluin. Fenomenologit korostavat intuition merkitystä haastatteluissa: merkitykset ikään kuin nähdään, mutta se vaatii riittävästi paneutumista aineistoon. Merkitysten välisten yhteyksien ymmärtäminen perustuu tutkijan elämäkokemuksen myötä kehittyneeseen ymmärtämiseen intuitiivisesti. Haastatteluaineistoa luetaan ja hahmotetaan kokonaisuudeksi. Tutkimuskysymysten näkökulmasta nostetaan olennainen esiin ja kuvataan luonnollisella kielellä. Aineistoa analysoidaan ja merkitykset jäsennetään merkitys-kokonaisuuksiksi, jotka esitetään tutkijan omalla kielellä. Tässä vaiheessa tutkija tarvitsee tulkintaa vaativien lauseiden ja lausekokonaisuuksien tarkastelua. Kun merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita on tarkasteltu ja luotu kokonaisrakenne ensin yksilöittäin, sitten mahdollisesti uutena vaiheena yksilötulosten yhteen vientinä, tämän jälkeen muodostuu synteesi. Tuloksia tarkastellaan suhteessa tutkimuskirjallisuuteen ja tutkimuksen itsearviointiin. Lopuksi arvioidaan uuden tiedon käytännöllinen sovellutus ja mietitään mahdolliset kehittämisideat. (Laine 2015, 43, 50.)

Alasuutari (2001, 40, 42, 203) puolestaan toteaa, että mikäli aineistosta nousee esiin teoreettisesta viitekehuksesta kovin erilaisia teoreettista havaintoja, teoreettista viitekehystä tulee silloin muuttua. Aineiston analyysissä havaintoyksikkö on yksilö tai sellainen tekstinäyte, joista aineisto koostuu. Omassa tutkimuksessani näkökantana on fenomenologis-hermeneuttinen näkökanta. Tutkimuksessani keskitytään siihen, mikä on oleellista teoreettisen viitekehysten kannalta.

Litteroin haastatteluaineistot ja teemoitin aineistot erilaisiin kategorioihin. Haastatteluaineisto litteroidaan eli koodataan Tuomi ja Sarajärven (2006) mukaan siten, että ensin on aineistossa sisään kirjoitettuja muistiinpanoja. Haastattelut kuunnellaan ja kirjoitetaan auki sana sanalta. Seuraavaksi aineisto jäsennetään eli mitä aineistossa tutkijan mielestä käsitellään. Haastattelut luetaan ja tutkija perehtyy aineiston sisältöön. Teksti toimii kuvailun välineenä, jossa aiheita luokitellaan, teemoitetaan ja tyypitellään. Tutkija etsii pelkistettyjä ilmauksia ja listaa ilmaukset. Tutkija etsii pelkistetyistä aineistosta samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Aineisto toimii jäsennyksen testausvälineenä. Pelkistetyt ilmaukset yhdistetään ja muodostetaan ala- ja yläluokkia, jotka yhdistämällä saadaan lopuksi yläluokkia kokoava käsite. Tutkijan tulee päättää, haetaanko teksteissä samanlaisuutta vai erilaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 95, 110–111.)

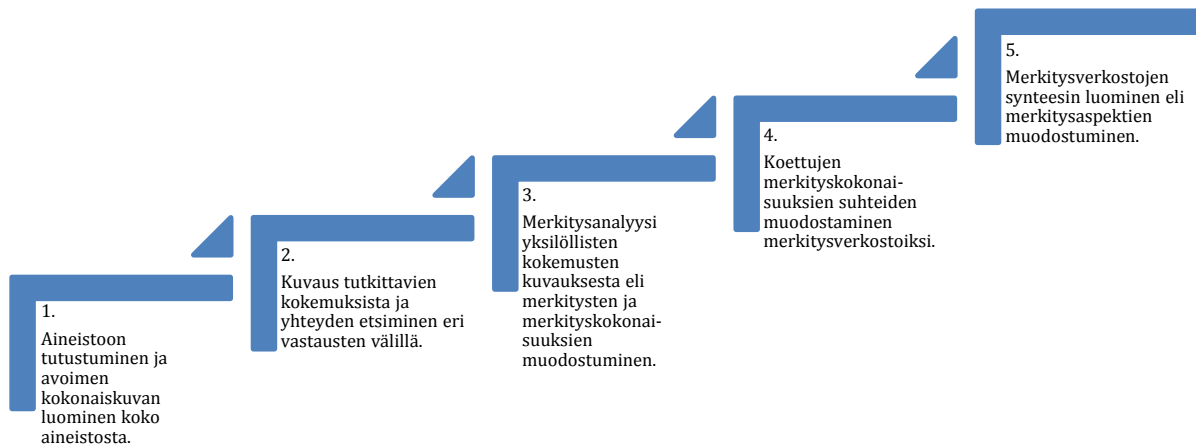
Tutkijan elämäkokemuksella ja intuitiolla on merkitystä haastatteluja tehtäessä. Laine (2015, 43) toteaa, että fenomenologit korostavat intuition merkitystä haastatteluissa: merkitykset ikään kuin nähdään, mutta se vaatii riittävästi paneutumista aineistoon. Merkitysten välisten yhteyksien ymmärtäminen perustuu tutkijan elämäkokemuksen myötä kehittyneeseen ymmärtämiseen intuitiivisesti. Teoriasidonnaisessa analyysissä Tuomi ja Sarajärven (2006) mukaan on teoreettisia kytkeitä, jotka eivät suoraan perustu teoriaan. Teoria kuitenkin toimii apuna analyysin etenemisessä ja analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, joka avaa tutkijalle uusia ajatusuria. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2006) toteavat:

”Aineiston analyysiä ohjaa valmis, aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys.” (Tuomi & Sarajärvi 2006, 98–99.)

Tutkimukseeni on liitetty tutkimuksen kannalta oleellisimpia haastatteluissa esille tulleita ajatuksia. Moilanen ja Räihä (2015, 61) puhuvat aineiston teemoittamisesta, jossa aineiston pelkistämällä etsitään tekstin olennaisimmat asiat. Näiden teemojen avulla pyritään löytämään tekstin merkitysten ydin. Tutkimuksen analysointivaiheessa Tuomi ja Sarajärven (2006) mukaan aineistosta otetaan esiin ne asiat, joista ollaan kiinnostuneita. Aineisto redusoidaan eli pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuksi ja samaa tarkoittavat asiat yhdistetään samaan luokkaan eli kategoriaan ja niille annetaan sisältöä kuvaava nimi. Aineiston jäsentelyä jatketaan yhdistämällä samansisältöiset kategoriat toisiinsa ja niistä muodostetaan yläkategorioita. Lopulta kaikki yläkategoriat yhdistetään kaikkia kuvaavaksi kategoriaksi. Näiden ylä- ja alakategorioiden avulla vastataan tutkimusongelmiin. Analyysissä pyritään siis teemaan liittyen nimeämään, käsitteellistämään ja kerronnallisesti yleistämään esitetyt kuvaukset. Aineiston tulkinta lähtee tulkitsijan esiymmärryksestä. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 103, 105.)

Haastatteluaineistojen pelkistämisen jälkeen tutkijan tulisi löytää tutkimuksesta yksinkertaistettuja yläteemoja, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Alasuutarin (2001, 40) mukaan aineiston pelkistämisen jälkeen aineistoa karsitaan edelleen havaintoja yhdistämällä. Näin päästään etsimään havainnoista yhteinen piirre, joka pätee aineistoon. Ajatuksena on, että esimerkit ovat näytteitä samasta ilmiöstä. Eskola ja Vastamäki (2010, 43) puolestaan toteavat, että haastatteluaineisto teemoitetaan litteroinnin jälkeen. Jokaisen haastateltavan vastaukset liitetään tietyn teeman alle, jonka jälkeen vastauksia on helppo analysoida. Moilanen ja Räihä (2015, 61) puhuvat aineiston teemoittamisesta, jossa aineiston pelkistämällä etsitään tekstin olennaisimmat asiat. Näiden teemojen avulla pyritään löytämään tekstin merkityksentojen ydin.

Olen tallentanut haastattelut ja litteroinut ne 35. paperiversioiksi, joita olen huolellisesti analysoinut. Tutkimukseni aineistonkäsittelyn pohjana toimii Giorgin (1985) analyysimenetelmämalli, joka Piispasen (2017) mukaan antaa väljyyttä tutkijalle kehittää analyysimenetelmää. Omassa tutkimuksessani analysoin aineistoni seuraavan kaavan mukaan, joka on sovellettu Giorgin (1985) mallista:



KUVIO 1. Tutkimuksen fenomenologisen analyysin vaiheet Giorgin mallin pohjalta. (Luentomateriaalia, Piispanen 2017.)

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseni perustuu hyvään tieteelliseen etiikkaan. Olen pyrkinyt tutkimukseni tutkimusprosessissa objektiivisuuteen, enkä ole tarjonnut haastateltaville omia käsityksiä aiheesta. Tieteen etiikka perustuu Hallamaan (2013) mukaan totuudellisuudelle, luotettavuudelle ja rehellisyyden vaatimuksille. Tieteellisen tutkimuksen perusteena on avoin ja rehellinen vuorovaikutus ja tavoitteena tieteen edistyminen. Hyvän tieteellisen, laadukkaan ja luotettavan tutkimuksen edellytyksenä on hyvä tieteellinen käytäntö ja sen vaaliminen. (Hallamaa 2013, 1-3.) Olen aikaisemman tietoni perusteella tutkimuksessani perehtynyt tutkimusaiheeni kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia ovat



Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013) mukaan tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat, yleinen huolellisuus sekä tarkkuus. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat eettisesti kestäviä ja tutkimuksen kriteerien mukaisia. Tutkijan tulee kunnioittaa ja huomioida muiden tutkijoiden saavutukset. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan 2013, 8.)

Tutkimukseni aihe, koulukiusaaminen, on tutkittaville hyvin arkaluonteinen aihe. Aineiston keruuseen ja säilyttämiseen olen kiinnittänyt erityistä huolellisuutta. Olen tietoinen tutkijan vaitiolosta, enkä ole paljastanut ulkopuolisille saamiani tietoja. Tutkittavat ovat tietoisia siitä, että keräsin tutkimusaineistoa pro gradu työtäni varten. Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan tutkijan tulee tiedostaa eettisten kysymysten problematiikka, jolloin tutkimuksesta tulee eettisesti asiallista tutkimusta. Eettisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi Eskolan ja Suorannan esittämät kysymykset Suojasta (1982) lainaten tutkimuslupa-aineiston keruuseen, tutkimuskohteen hyväksikäyttöön, osallistumiseen liittyvät ongelmat ja tutkimuksesta tiedottamiseen liittyvät kysymykset. (Eskola & Suoranta 2005, 52.)

Olen perehtynyt aiheeseeni lukemalla koulukiusaamiseen liittyvää kirjallisuutta ja tutkimuksia. Olen kirjoittanut huolellisesti tulkintani aikaisempien tutkimusten tuloksista ja haastatteluiden litteroinnit. Tutkimuksen luotettavuudessa Eskola ja Suoranta (2005) toteavat, että teksti on osoitus luotettavuudesta. Tekstissä on yhteenliittymiä luetusta, koetusta, pohditusta ja muistelusta. Teksti luo oman todellisuutensa. Laadullisessa menetelmässä ei ole absoluuttista totuutta, vaan tutkijan kokemus, lukeneisuus ja teksti tekevät tutkimuksesta vakuuttavan. (Eskola & Suoranta 2005, 219, 251.) Tutkimus tulee suunnitella Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013, 8–9) mukaan siten, että se suunnitellaan, raportoidaan ja syntyneet tietoaineistot tallennetaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Tutkimusluvut, vastuut ja velvollisuudet sekä aineistojen säilytys on etukäteen mietitty.

Olen kuvannut tutkimusprosessini selkeästi ja analysointiin olen liittännyt haastateltavien suoria lainauksia, jotka mahdollistavat sen, että lukija voi tehdä

lainauksista omia tulkintoja tutkimukseni teoreettisesta viitekehystä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on oleellista Tuomi ja Sarajärven (2006, 135–138) mukaan pohtia tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, eli mitä ja miksi ilmiötä tutkitaan. Tutkimuksen luotettavuudesta Kiviniemi (2015) puolestaan toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa on kyse aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamisesta ja hallitsemisesta. Prosessin esiin tuomisessa ei ole kyse vain tyylikeinosta, vaan uskottavuuden kannalta keskeisestä valinnasta. Prosessin kuvaus tekee tutkimuksessa tapahtuneen suuntautumisen ja tutkimuksen teoreettiset ja aineiston analysointia koskevat painotukset ymmärrettäviksi lukijalle. Luotettavuuden kannalta on perusteltua tarkastella ilmiötä, tapahtumia ja toimintoja, jotka ovat tutkimuksessa keskeisiä. (Kiviniemi 2015, 84–86.) Kiviniemen (2015) kanssa samaa mieltä ovat Eskola ja Suoranta (2005), jotka toteavat, että teksti on osoitus luotettavuudesta. Tekstissä on yhteenliittymiä luetusta, koetusta, pohditusta ja muistelusta. Teksti luo oman todellisuutensa. Laadullisessa menetelmässä ei ole absoluuttista totuutta, vaan tutkijan kokemus, lukeneisuus ja teksti tekevät tutkimuksesta vakuuttavan. (Eskola & Suoranta 2005, 219, 251.) Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset tarkentuivat koko ajan tutkimukseni edetessä. Kirjallisuuden ja teoreettisen viitekehysten pohjalta laadin haastatteluja varten kyselyrunon, jota noudatin haastatteluissa. Tutkimukseni haastattelut sujuivat etukäteen laatimani keskusteluteemojen mukaisesti häiriöttömästi ja teknisesti ne onnistuivat hyvin.

Tutkimukseni aihe, koulukiusaaminen, on minulle tärkeä aihe ja halusin omassa tutkimuksessani syventää ymmärrystäni koulukiusaamisilmiötä.

## 6 TULOSTEN TARKASTELUA

### 6.1 Kiusaamisen alkaminen

Koulukiusaaminen saattaa tutkimusten mukaan alkaa, kun oppilas siirtyy uuteen ryhmään. Herkaman (2012, 106–107) mukaan uuteen kouluun muuttaminen voi olla riski, koska lapsella ei ole vielä koulussa arvostettua sosiaalista pääomaa eli ystäviä ja heidän tuomaa turvaa ja tukea. Lapsen aloittaessa koulunkäynnin, ensimmäinen luokka voi olla paikka, jossa kiusaaminen alkaa uuden ryhmän toimesta. Kaksi tutkituista oli kokenut kiusaamista jo heti koulun ensimmäisellä luokalla.

Se oli ala-asteella, heti ekalla luokalla. (Haastateltava 4)

Ykkösluokalla alkoi, se kiusaaminen. Me oltiin eskarissa tosi hyviä kavereita keskenään ja leikittiin paljon, mutta sitten se alko pikku hiljaa siellä koulussa, kun niillä muilla oli (yhdyksluokalla) hirveesti mun kavereiden isosiskoja ja isoveljiä, niin sitte ne halus tietenkkin mennä niitten isosiskojen ja isoveljien porukoihin. (Haastateltava 6)

Haastateltavien koulukiusaamiskokemukset ajoittuvat yleensä 3. ja 4. luokalle sekä yläasteelle.

Alakoulun kolmannella luokalla ja muutettiin paikkakuntaa ja vaihdoin koulua, niin siellä (kiusaaminen alkoi). (Haastateltava 3)

Itse asiassa se alko yläasteelle mennessä. Ala-asteella ei ollu. Itse asiassa se (kiusaaminen) alko ihan heti. Niitä (kiusaajia) oli monta. Se oli aina silloin, ku ne oli porukassa, yksin ne ei kiusannu koskaan. Eniten oli niinku omat luokkalaiset. (Haastateltava 5)

TAULUKKO 3. Koulukiusaamisen kokemusten jakautuminen eri luokilla.

Haastateltava	1. luokka	2. luokka	3. luokka	4. luokka	5. luokka	6. luokka	7. luokka	8. luokka	9. luokka
1						x	x	x	x
2			x	x	x	x	x	x	x
3			x	x	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5							x	x	x
6	x	x	x	x					
Yhteensä	2	2	4	4	3	4	5	5	5

Uusi ryhmä ja uudet oppilaat ovat yksi riski joutua kiusatuksi. Koulukiusaaminen kehittyy Herkaman (2012, 106) mukaan vuorovaikutussuhteissa ja on ryhmäilmiö. Salmivallin (2005, 127–128, 133) mukaan uudessa ryhmässä lapsen sosiaalinen asema vakiintuu melko nopeasti ja lapsesta muodostuneella käsityksellä on taipumus pysyä, vaikka lapsi toimisi millä tavalla tahansa. Uusilla oppilailta ei vielä ole suojanaan kaveripiiriä, joten he ovat helppoja kiusaamisen kohteita.

Tutkimuksessani koulukiusaaminen alkoi melkein kaikilla, viidessä tapauksessa kuudesta, siirryttäessä uuteen kouluun tai ryhmään siten, että haastateltava oli itse tullut uuteen ryhmään tai sitten luokkaan siirtyi ulkopuolelta uusia oppilaita.

Meillä oli silleen, että meillä tuli toisesta koulusta oppilaat mejän kouluun, että kun se toinen koulu lakkautettiin, ne tuli sitten sinne. Ja kun sitten leikin niitten uusien tyttöjen kanssa ja ne mun kaveritkin alko leikkii niitten uusien kanssa, niin siitä lähtien jäin ulkopuolelle. (Haastateltava 2)

Haastateltavan puuttuminen luokkatoverin kiusaamiseen aiheutti itselle kiusaamisen. Hamaruksen (2006, 14–16) mukaan kiusaaja pitää huolen, ettei kiusattua voi puolustaa, koska myös kaveri voi joutua kiusatuksi.

Meidän luokassa oli yks ystävä, jota kiusattiin myös. Niin menin häntä puolustamaan, niin siitä se sitten kärjisty, siitä lähti niinku alamäki. Sitä tyttöä pahoinpideltiin ja minä menin siihen väliin ja siitä se sitten lähti.

(Haastateltava 3)

Kiusattu koetaan jollain lailla erilaiseksi ja häntä kohdellaan yhteisössä poikkeavana. Kiusatulle tuotetaan yhteisössä Hamaruksen (2006, 156–165) mukaan tietynlainen erilaisuuden maine, joka leviää yhteisössä. Salmivallin (2005, 129) mukaan aluksi harmittomana leikkinä alkanut kiusaaminen jatkuu, jolloin kiusaajat näkevät kiusatun yhä erikoisempänä, epämiellyttävänä ja jopa kiusaamisen ansaitsevana. Kiusaaminen alkoi kahdella haastateltavalla ulkonäköön liittyvästä koetusta erilaisuudesta.

Mä sain näitä ulkonäköön kohdistuvia halventavia ja haukkuvia huomioita aika paljon; eri tyyppisiä ja niihin liittyi sellasta huumoria. (Haastateltava 1)

No varmaankin sen takia, kun mä en ole ollut koskaan mikään maailman laihiin lapsi, siitä se varmaan alko. (Haastateltava 4)

Kiusatun perheen ryhmän muista erottuva piirre voi olla syy kiusaamiseen. Hamarus (2006, 2008) on todennut, että kiusatulle luodaan tietynlainen maine, jota levitellään tarinoiden avulla. Kiusatulle saatetaan liittää piirteitä, joita nuorten keskuudessa ei arvosteta, esimerkiksi perheen ominaisuuksiin ja maailmankatsomukseen liittyviä piirteitä. Toiseus on tapa hahmottaa ryhmään kuulumattomia toisiksi, ulkopuolisiksi ja liittää heihin toisarvoisuuden piirteitä, erilaisuutta. Erilaisuuden leima voidaan näin ollen tuottaa kenelle tahansa, koska jokainen on erilainen. Parissa haastattelussa tulikin ilmi, että kiusaaminen liittyi perheen elämäkatsomukseen.

Ja sitt siihen tuli vielä mejän perhe mukaan, ett mejän perhe oli keskimääräistä isompi. Siis mulla on kuus sisarusta ja mä oon vanhoillislestadiolaisesta perheestä ja siellä missä mä asuin, se ei ollut mitenkään tunnettu uskonto. (Haastateltava 1)

Siihen liittyy just toi oma uskonto ja perhe ja tota eiks sun vanhemmat osaa ehkästä (perheessä useampi lapsi). (Haastateltava 5)

Kiusatun herkkyys tai arkuus oli tutkimuksessani syy kiusata. Keltikangas-Järvisen (2010b, 211) mukaan kiusaamisen uhriksi saattaa joutua herkkä, empaattinen tai toiset huomioon ottava lapsi. Hamarus (2006, 56, 113, 182-183) puolestaan toteaa, että epävarma, ahdistunut, puolustuskyvytön ja fyysisesti kiusaajaa heikompi lapsi voi joutua kiusatuksi. Uhrin heikko itsetunto, arkuus, ujous ja hiljaisuus lisäävät kiusaajan pätemisen tarvetta, ylemmyyden tunnetta sekä kostotaipumusta ja ryhmä vaientaa kiusatun, eikä salli hänen vastata vuorovaikutukseen. Salmivallin (2010, 38) mukaan kiusaaja valitsee kiusaamisen kohteeksi lapsen, joka ei anna kiusaajalle vastustusta ja on siten helppo kiusaamisen kohde.

Mulla on se, että mä jännitän ihan sairaasti esiintymisissä sun muissa. Siit kans kiusattiin tosi paljon. (Haastateltava 4)

Sekin pisti silmään sitten, että tollanen (hiljainen) ja tosiaan kun olen ollu aika semmonen vetäytyvä luonne, niin se pakonomainen tarve sitten murtaa ja löytää niitä herkkiä ja vaikeita kohtia. (Haastateltava 3)

Menestyvät oppilaat saattavat joutua kiusatuiksi. Hamaruksen (2006, 112-114, 2008 28-33) mukaan kiusatulle tuotetaan erilaisuutta, jota oikeastaan ei ole olemassa. Kiusatulle saatetaan liittää piirteitä, joita ei nuorten keskuudessa arvosteta, kuten esimerkiksi osaaminen.

Että kun tuo on tommonen, tollanen tyhmä opettajan hikipinko, joka istuu edessä. (Haastateltava 3)

## TAULUKKO 4. Kiusaamisen syyt.

Kiusaamisen syy	Naiset	Miehet	Yhteensä
Ulkonäkö, olemus	4	1	5
Uusi luokka tai koulu	3	2	5
Kiusatun puolustaminen	1	0	1
Arka, herkkä, hiljainen luonne	1	1	2
Perhesyyt	1	1	2
Uskonto, maailmankatsomus	1	1	2
Koulumenestys	1	0	1

Kiusatut kokivat tutkimuksessani, että ulkoinen olemus oli tutkittavien mielestä yleisin syy kiusaamiselle. Uusi koulu tai luokka lisäsi myös tutkimuksessani riskiä joutua kiusatuksi.

## 6.2 Koulukiusaamisen kokemuksia

Olweuksen (1998, 14–15) ja Salmivallin (2010, 12–13) mukaan kiusaamiseen osallistuu yksi tai useampi henkilö, jotka tahallisesti tuottavat uhrille vammoja tai negatiivisen olon fyysisellä kontaktilla, sanoin, elein, ryhmästä poissulkemalla ja kieltäytymällä noudattamasta toisen toiveita. Voimasuhteet kiusaamisessa ovat epätasapainossa ja uhrin on vaikea puolustautua. Haastateltavat kokivat kiusaamista lähinnä omassa luokassa ja kiusaajina oli lähes poikkeuksetta oman luokan oppilaita, mutta myös vanhemmat oppilaat ja opettaja saattoi olla kiusaajana.

Siellä mejän (yhdys)luokassa oli kaks pahinta mua vuoden vanhempia. Ett kaks semmosta tyttöö, joista se sitte lähti. (Haastateltava 6)

Kolmannella luokalla se oli pahinta, ku se opettajaki oli siinä mukana siinä kiusaamisessa. Se suosi niitä kiusaajia, ku sekään ei tykänny musta sitte ollenkaan. (Haastateltava 6)

Yks minun opinto-ohjaaja jollain tapaa se myös kiusasi, ett se sano, että minusta ei ole mihinkään, et sinä pärjää tuollaisessa. Se opettajan suhtautuminen

meidän perheeseen ja minun vanhempiin sisaruksiinkin oli jo niin sanotusti vastenmielistä. (Haastateltava 2)

Kaikki tutkimukseni tutkittavat olivat kokeneet haukkumista ja nimittelyä.

No niinku lyhyteen ja tyhmyyteen, kaikkia sanoja, mitä ne nyt keksivätään. (Haastateltava 6)

Mä sain näitä ulkonäköön kohdistuvia halventavia ja haukkuvia huomioita aika paljon, eri tyyppisiä. (Haastateltava 1)

Jossain vaiheessa ruvettiin haukkumaan. Sillä tavalla, siis nimiteltiin, keksittiin nimiä ja sitten jossain vaiheessa alkoi olemaan sitä, että huoriteltiin. (Haastateltava 2)

Se X (kiusaaja) haukku mun äidin ulkonäköö. Se niinku satutti mua enemmän ku ett se haukku mua ittee. (Haastateltava 1)

Ryhmän ulkopuolelle jättäminen tuntui tutkituista erityisen ikävältä. Laine (2005, 140–142) toteaa, että yhteenkuuluvuuden kokeminen ryhmässä kuuluu ihmisyyden perustarpeisiin. Ryhmän ulkopuolelle jättämistä koki puolet tutkituista.

Olin koko ajan yksin ja jos yritin mennä mukaan johonkin porukoihin leikkimään, niin siellä tuli heti, että ei saa tulla. Kaikista pahimmalta tuntu se ulkopuolelle jättäminen ja haukkuminen. (Haastateltava 6)

Kaikki oikeestaan jätti, no jätettiin ulkopuolelle. Jopa ryhmätyöskentelyssä jätettiin ulkopuolelle. Ja minä olin se, joka jätettiin aina viimeiseksi ryhmätyöskentelyssä, ketä valittiin ryhmään. Niin se opettaja vaan niinku antaa oppilaiden itse valita ryhmät. (Haastateltava 2)

Kiusatun selän takana puhuminen oli varsinkin naisten kokemuksen mukaan yleistä tyttöjen keskuudessa.

Jossain vaiheessa puhuttiin minusta, se oli selän takana. Se käyttäytyminen ja olemus ja sitten kun minä tulin paikalle, niin sitten oltiin hiljaa ja katottiin. (Haastateltava 2)

Koko luokka sit lopulta (osallistui kiusaamiseen) vähän sellasta hännäämistä ja selän takana naureskelua. (Haastateltava 3)



Yleisen kiusaamisen tutkimuksen ja Salmivallin (1998, 37–38) mukaan, tytöt kokevat enemmän epäsuoraa ja pojat suoraa kiusaamista. Tutkimuksessani tytöt ovat kuitenkin kokeneet yhtä paljon fyysistä kiusaamista kuin pojat. Fyysistä pahoinpitelyä koki tutkimuksessani haastateltavista kaksi naista ja kaksi miestä.

Esimerkiksi mun rystynen poltettiin avaimella, sytkärillä (kiusaaja) lämmitti avaimen ja paino tohon. Ala-asteella ne haasto mua painimaan ja siis sit ku me alotettiin painiminen, niin yks löikin mua suoraan turpaan, eikä se sitten mennykkään niinku mä oletin. (Haastateltava 4)

Ja sitten se kiusaaminen äityi fyysiseksi, yleensä tyttöjen puolelta oli sellasta fyysistä pahoinpitelyä. (Haastateltava 3)

Ensin oli semmosta pientä, mut sitten se loppuu kohden käytiin ihan käsiks muhun, ihan siinä lopussa. Sitten vanhemmat ihan pelästy, ku mä kerroin ett on ihan tönitty ja lyötiin ja jätettiin rännin alle, ett pidettiin rännin alla ku sato, pidettiin kiinni ja mä ihan kastuin ja olin ihan likomärkä. Ja sitten, kun mä nään niitä ihmisiä (kiusaajia) niin mä muistan, kuka piti rännin alla, kuka heitti pulpettia päin niin, että mua sattuu. Ihmettelen, ettei koskaan käyny mitään pahemmin, mustelmia ja sellasia (tuli), mut mikään paikka ei mennä rikki tai murtunu. (Haastateltava 6)

#### TAULUKKO 5. Koulukiusaamisen kokemuksia.

Miten kiusattiin	Naiset	Miehet	Yhteensä
Naureskelua	2	1	3
Haukkumista	4	2	6
Nimittelyä	4	2	6
Juoruilua, selän takana puhumista	3	0	3
Ryhmän ulkopuolelle jättämistä	2	1	3
Fyysistä pahoinpitelyä	2	1	3
Ilkivaltaa	1	0	1

Tutkimuksen tulokset poikkeavat aikeisemmista tutkimuksista siinä, että fyysistä pahoinpitelyä ovat kokeneet sekä miehet että naiset. Haukkuminen ja nimittely olivat tutkimuksessani yleisimmät tavat kiusata.

### 6.3 Koulukiusaamiseen puuttuminen

Haastateltavia kiusattiin joka paikassa koulussa, mutta erityisesti välitunneilla ja siirtymätilanteissa. Välitunnit olivat tutkimuksessani kiusaamiselle kaikista eniten mahdollistavia paikkoja. Haastateltavista kaikki kokivat kiusaamista nimenomaan välitunneilla. Kiusaaminen on Peura, ym. (2009, 20, 22) raportin mukaan yleisintä välitunneilla ja toiseksi yleisintä oppitunneilla. Haapaniemi ja Raina (2014, 73, 78) toteavat, että välitunneista tulee kiusatuille jatkuvaa selviytymiskamppailua ja aikaa, jolloin oppilaan on rakennettava omaa sosiaalista tilaa, mikäli hänellä ei ole omaa ryhmää ja turvallista tilaa. Hamaruksen, ym. (2015, 27) mukaan yhteisöstä eristetty kiusattu haluaa lopulta myös itse eristäytyä yhteisöstä.

Aina koulussa, aina välitunneilla. Puukäsityöluokan katto oli mun piilopaikka, sinne ei muita tullu, siellä sai olla rauhassa. Sinne sai niinku vähän aikaa ähertää, että sinne pääsi kiipeemään, niin ei sinne kukaan muu lähteny kiipeemään. Kaikki oli vaan tyytyväisiä, ku mä olin poissa silmistä. (Haastateltava 6)

Se oli yleensä välitunneilla tai ku odotettiin luokkaan. (Haastateltava 5)

Koulu koettiin tutkimuksessani turvattomaksi joka puolella, sillä kiusaaminen on mahdollista joka paikassa koulua.

Se oli yllättäen, kun olin kaapeilla käytävällä, hain reppua kaapista niin siinä ruokavälitunnilla. (Haastateltava 4)

Koulumatkat ovat koulukiusaamisen kannalta haasteita.

Koulussa ja linja-autossa. Koulun jälkeen niinku vapaa-ajalla, bussissa. Kuljin koulumatkat bussilla. Että bussissa kukaan ei sanonu mitää, muuta ku bussista tultiin ulos, niin se alko siinä ja sitten tietysti välitunnit. (Haastateltava 2)

Kiusaaminen koettiin tutkimuksessani sellaiseksi ilmiöksi, ettei haastateltava välttämättä ollut uskaltanut tai halunnut kertoa kiusaamisesta koulussa.

Mä en itse halunnut, että siihen puututaan. Halusin vaan, että se tilanne loppuu ja mua pelotti se ajatus, että siihen puututaan. Me jouduttais istumaan jonkun pöydän äärellä ja näkee kiusaajan vanhempia, kiusaajan ja omien vanhempieni, opettajan kanssa. Ja tilanne saattaa pahimmillaan kärjistyä. Ja mä pelkäsin, että mitä siellä voi sattua. (Haastateltava 3)

Tutkimuksessani osa kiusatuista puhui kiusaamisestaan vanhemmilleen, muille perheenjäsenille tai kaverille. Kiusattu kertoo Mäntylän, ym. (2013) mukaan kiusaamisesta huoltajilleen. Toisaalta kiusattu saattaa jättää kertomatta kiusaamisesta, koska hän kokee, ettei aikuisilla ole keinoja puuttua kiusaamiseen tavalla, joka lopettaisi kiusaamisen. Kiusaaminen saattaa myös hävettää kiusattua ja kertominen voisi merkitä lopullista kasvojen menetystä vertaisryhmässä. Kiusattu saattaa myös pelätä seurauksia, jos hän kertoo kiusaamisesta ja kokee, ettei kertomisesta ole hyötyä. (Mäntylä, ym. 2013, 72, 76, 78–79.)

En kertonut. En uskaltanut. Kukaan muu ei tiennyt, paitsi tämä ystävä. Eikä hankään kertonut kenellekään. Me oltiin siihen aikaan pieniä tyttöjä, ne oli niin paljon isompia ja pelottavia (kiusaajat), että jos kerrotte niin käy vielä huonommin. Niin ei me kerrottu. Enkä kertonu kotonakaan kenellekään, en halunnu tuottaa kenellekään pettymystä. (Haastateltava 3)

Siitähän (kiusaamisesta kertominen) se kiusaaminen vaan lisäänty, ku mä olin sellanen, joka kertoo vanhemmille tästä tilanteesta. (Tilanne, jossa kiusaamista selvitellään kiusaajan ja kiusatun kanssa) se oli kyl tosi inhottava tilanne, sellanen. Siinä rupee ihan silleen... no ihan itkettämään. Eikä niistä ollu mun mielestä mitään hyötyä. Se oikeastaan vaan pahentaa sitä kiusaamista. (Haastateltava 4)

Opettaja oli joissakin tapauksissa tietoinen kiusaamisesta, mutta ei kuitenkaan puuttunut kiusaamiseen.

Sillon vanhemmat alko soittaleen joka päivä koululle, mut ne opettajat vaan sano, että semmosta se nyt vaan on, toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos. Ei auttanu sillon mikään. (Kiusaamista) ei ole käsitelty, opettaja sano vaan yleisesti (koulussa kiusaamisesta). (Haastateltava 6)

Haastateltavien mielestä opettajan tulisi puuttua napakasti kiusaamiseen kertomalla kiusaamisesta osapuolten huoltajille. Tosin tässäkin osa koki, että kertominen vain pahentaa kiusaamista.

Mun omassa luokassa oli yks semmonen poika, jota haukuttiin mursuks. Ja sen äiti ja isä otti muhun yhteyttä ja mä tiesin sen. Mä puutuin siihen tosi voimakkaasti. (Haastateltava 1)

Itseluottamuksen puute koettiin syynä joutua kiusatuksi.

”Ja se, mikä mua on jälkeinpäin hämmentäny, on se, että mä en suuttunu. Miks mä en suuttunu? Miks mä en puolustautunu enkä kertonu kellekkään? Mä niinku menin itekin siihen mukaan sillä tavalla, että mä niinku nauroin tavallaan siinä mukana ja ajattelin itekin olevani niin ruma ja lihava, että se oli ihan ok, että mua kiusattiin.” (Haastateltava 1)

Hamaruksen (2006, 191) mukaan kiusaamisprosessin myötä kiusattu saattaa ymmärtää kiusaamisen syyn hänestä riippumattomaksi syyksi. Kiusattu näkee kiusaamisen johtuvan kiusaajan oman maailman vaikeuksista, jolloin kiusatulla herää vahvuus kiusaamista kohtaan prosessin ymmärtämisen kautta.

Sitte mä jossain vaiheessa, niinku mä olin kasilla ja varsinkin ysillä, mua joskus sanottiin kauniiks myös. Siis muualla ku koulussa. Ja mä muistan, että mä rupesin miettimään jossain vaiheessa, oonko mä kaunis vai oonko mä ruma. Ja aloin vähän kyseenalaistaa sitä (kiusaamista). (Haastateltava 1)

#### **6.4 Koulukiusaamisen loppuminen**

Kiusaaminen loppui tutkimuksessani yleensä luokan oppilaiden siirtyessä erilleen tai ulkopuolisen puuttumiseen. Ryhmän hajottaminen oli keino lopettaa kiusaaminen siten, että siirretään kiusaaja tai kiusattu toiseen luokkaan tai peräti toiseen kouluun. Mäntylä, ym. (2013) toteavat, että kiusaajajoukon hajottaminen, kuten osapuolten siirtäminen eri luokille voi katkaista kiusaamisen. Kiusaajan siirtäminen toiseen kouluun voi olla myös keino lopettaa kiusaaminen.

No se luokka hajos. Se (kiusaaminen) liitty jotenkin sen luokan ryhmädynamiikkaan. Ku se luokka hajos, niin se kiusaaminen loppu. (Haastateltava 1)

Salmivallin (2010, 29) mukaan ryhmään kuulumisen helpottaa kouluajan kielteisiä kokemuksia. Mikäli kiusatulla on joku läheinen ystäväsuhde, se suojaa lasta kiusaamisen traumaattiselta vaikutukselta

Kasi luokalla me tehtiin valitus siitä, että mua kiusataan sillä luokalla ja mulla ei ole kaveria sillä luokalla. Niin mä sain vaihtaa luokkaa kieliluokkaan ja siellä oli hauskaa, eikä siellä (tuudessa luokassa) kiusattu. (Haastateltava 4)

Se kiusaaja sitte lopetti sen kiusaamisen, ku se (kiusaajan) isä sitte lopetti sen kiusaamisen, että se pani ihan koko koulun, opettajat ja kaikki lopettamaan sen kiusaamisen. Se (kiusaaminen) loppu (kokonaan) siihen (kiusaajan isä puuttui kiusaamiseen) ja ku me vaihdettiin koulua isompaan kouluun. Niin siellä mä sitte sain kavereita ja se loppu se kiusaaminen siihen. Sitte ei ollu enää kiusaamista. (Haastateltava 6)

Koulukiusaaminen päättyi kaikilla tutkimuksessani viimeistään peruskoulun viimeisellä luokalla, sillä lukiossa kiusaamista ei enää tapahtunut. Keltikangas-Järvinen (2010b, 65–67, 69, 209) toteaa, että aggression määrä on sidoksissa lapsen ikään ja epäsuora aggressio on huipussaan 11–12 vuoden iässä. Lisäksi kiusaaminen loppuu sitten, kun kiusattu ei ole enää tekemisissä kiusatun kanssa.

(Kiusaaminen kesti peruskoulun yhdeksännelle asti) Joo. Lukiossa sitä ei enää tapahtunu. Siinä oli selkee ero. (Haastateltava 1)

Kiusaaminen saattaa johtaa prosessin loppuvaiheessa Hamaruksen (2009) mukaan epätoivoiseen tekoon tai räjähtämiseen. Kiusatulla on kokemus, että yhteisö ei voi häntä auttaa ja hän on täysin ulkopuolella. Kiusattu alkaakin käyttäytyä väkivaltaisesti entisen alistuneen käytöksen sijaan. Näin kiusaaminen tulee näkyväksi ja se otetaan vakavasti. (Hamarus 2006, 193.)

Se loppu siihen yläasteella, kun mulla alkoi olemaan hermot kireellä siitä kiusaamisesta ja haukkumisesta ja aina, kun mä liikuin jossain, sitten aina sanottiin jotain tai kuiskuteltiin. Ja tota yhden välitunnin jälkeen oli silleen, että

yks poika sano jotain. No niin, mä latasin turpaan sitä ja sen jälkeen se loppu se kiusaaminen. Mulla niinku tavallaan tuli se mitta täyteen, niin se valikoitu se poika. Siinä se jotenki oli semmonen, joka oli paljon haukkunut minua. Väkivaltahan ei ole mikään ratkaisu, mutta tässä tilanteessa oli. Tavallaan näytin, ett oon vahva. (Haastateltava 2)

Kiusaaminen voi loppua myös oman vahvuuden lisääntymiseen. Hamaruksen (2006, 191) mukaan kiusattu saattaa ajan myötä ymmärtää kiusaamisen syyn hänestä riippumattomaksi syyksi ja mahdollisesti alkaa vastustaa kiusaamista.

Mä kasvoin vaan niin paljon pidemmäksi, enkä ollu enää niin nujerrettavissa. Uskoisin, että opin pitää puoliani, että uskalsin avata suuni. (Haastateltava 3)

## 6.5 Koulukiusaamisen seurauksia

Vakavimpana seurauksena koulukiusaamisesta saattaa olla oppilaan itsemurha. Tutkimuksessani kaikilla tutkittavillani on ollut joitakin kiusaamisesta johtuvia seurauksia myös aikuisuudessa. Keltikangas-Järvisen (2010b, 192) toteaa, että kiusaaminen on vakava uhka lapsen kaikenpuoliselle kehitykselle. Etenkin murrosiässä vuosikausia jatkunut vakava kiusaaminen muuttaa lopulta lapsen kehityksen ja maailmankuvan ja se voi riittää jopa kouluampumisen syyksi.

Yläasteaikani, kun mua kiusattiin ja se oli jokapäiväistä, niin mua ei kiinnostanut mennä ollenkaan kouluun ja mä muistan siis, mitä mä joka päivä ajattelin, että tappasin vaan itteni! No kyllähän se jälkeenpäin tuntuu ihan hirveeltä ajatella, että tuollaisia ajatuksia sitte tulee. Että mitä ihminen on valmis tekemään, että kaikki loppuis. (Haastateltava 2)

Kiusatuille on tärkeää pärjätä elämässään ja kiusatuilla on kova menestymisen ja muille näyttämisen tarve.

Mulla on sellanen pakonomainen tarve aina jotenkin vaikuttaa älykkäältä ja mulla on tavallaan hirveitä suorituspaineita sen menestyksen suhteen, koska mä en koe olevani samanarvoinen muiden kanssa, ku mä olen ruma ja lihava. Itellä on on sellanen tunne, että mä en oo saman arvoinen ku muut ja et mun pitäis laihtuu. (Haastateltava 1)

Sosiaalisten tilanteiden pelkoja oli kaikilla tutkituilla. Koulukiusatuilla on yleisesti ottaen edelleen aikuisena heikko itsetunto ja sosiaalisten tilanteiden pelkoa. Salmivalli (2005, 45, 54, 57) sekä Mäntylä, ym. (2013, 31) toteavat koulukiusatuksi tulemisen ennustavan pitkällä aikavälillä myöhemmin tulevia tunne-elämän vaikeuksia, kuten masentuneisuutta ja ahdistusta. Kiusatun on vaikea luottaa ihmisiin ja kiusatulta voi puuttua ystävä jatkossakin. Tutkimuksessani koulukiusaamisella on ollut seurauksia tutkittavien itsetuntoon ja heillä on alemmuuden tunnetta sekä yksinäisyyttä.

Uskoisin, että opin pitää puoliani, että uskalsin avata suuni. Vaikka ei se tänä päivänäkään ole niin itsestä selvää. Tunnistan itsessäni vielä semmosen pelokkaan tytön ja esiintymispelkoisen, välillä kuoreensa menevän. (Haastateltava 3)

Pienenä mä olin tosi sosiaalinen ja ilonen, sitten ammattikoulun jälkeen, kun muutin pois (lapsuuden kodista), olen ollut tosi arka ja ujo siis uusien ihmisten kanssa, mutta nyt ajan myötä olen muuttunut takaisin samaksi ihmiseksi, et mikä minä oon joskus ollut. (Haastateltava 2)

Mä menin mukaan siihen kiusaamiseen, et mä niinku itekin pilkkasin itteeni niitten kiusaajien kanssa. Ja se on näin jälkepäin ajatellen ollu aika tuhoisaa mun itsetunnolle. (Haastateltava 1)

Mulla on pitkäaikaista masennusta. Enkä mä voi sanoa, ett se johtuu pelkästään tästä koulukiusaamisesta. Mutt varmasti tällä niinku fyysisellä heikolla itsetunnolla, joka kuitenkin liittyy vähän siihen masennukseenkin, sillä on yhteyksiä siihen koulukiusaamiseen. (Haastateltava 1)

Mäntylä, ym. (2013, 29–31) toteavat, että kiusaamisesta seuraa myöhemmin elämässä itsetunnon heikkouteen liittyviä ongelmia. Kiusatut kokevat erityisesti sosiaalisten tilanteiden pelkoja, kuten esiintymistä kohtaan tai petetyksi tulemisen pelkoa.

No onhan se (kiusaaminen) siinä vaikuttanut, että mulla on tosi heikko itsetunto vieläkin, mä myönnän sen. No kyllä mä uskon itteeni ja omiin mahdollisuuksiin, mutta en kuitenkaan sillä intensiteetillä, ku pitäis. Jatkuvasti yritän niinku näyttää ja että kyllä pystyn tähän. Ja näyttämisen tarve ja semmonen huomionhakuisuus, että huomatkaa mut. (Haastateltava 3)

Tutkituilla on ollut aikuisena vaikeuksia olla esillä ryhmässä ja solmia ystävyys-suhteita. Salmivallin (2005) mukaan kiusaaminen vaikuttaa ennen kaikkea käsityksiin toisista ihmisistä siten, että kiusattu pitää toisia ihmisiä epäluotettavina ja vihamielisinä. Tästä on seurauksia kiusatun ihmissuhteiden laadulle ja tätä kautta sosiaalista vetäytymistä, yksinäisyyttä ja masentuneisuutta. Pörhölä (2010) puolestaan toteaa, että kiusatulla on korostunut puolustautumisen, suojautumisen ja vuorovaikutuksen torjumisen taito, mutta hänellä on puutteita ystäväystymisen, tutustumisen ja ryhmään liittymisen taidoissa.

Mä pelkään noita tilanteita, oon ollu niin paljon silmätikkuna. Tilanteissa, missä niinku joutuu suojamuurit laskemaan (esillä olemisessa), niinku siihen tulee semmonen pelko, nyt mä olen tässä tilanteessa silmätikkuna, mitä jos tuolla tulee naurua, mitä jos piikitellään. Siinä tilanteessa mä pelkään ja siinä tilanteessa mulla on huono itsetunto. (Haastateltava 3)

Varmaan itsetuntoon. Ei oo hirveesti sillai rohkeutta tehdä mitään uutta. Kaikki uudet tilanteet jännittää. Olen aika arka lähtemään mihinkään ja muutenkin tällanen aika sulkeutunu tänne huoneeseeni. (Haastateltava 4)

No ei oikein enää (kiusaaminen vaikuta). Yläasteella mua jännitti uudet tilanteet ja ihmiset. Ja vieläkin mietin, että jos näkee uusia ihmisiä, (tunnen itseni) vähän menee niinku, että anteeks, että olen olemassa. Ei nyt ensimmäiseks näytä sitä omaa luonnetta, että minkälainen on oikeesti. Että ei uskalla olla oma ittensä ensin, yrittää olla semmonen... semmonen... näkymätön. Itsetunto oli aika alhanen silloin (kun kiusattiin), mut sitte yläasteella se sitte parani, ku mä sain niin hyvät kaverit. Kyllä se itsetunto yläasteen ja ammattikoulun aikana koheni. Onneksi! Kavereiden avustuksella. (Haastateltava 6)

Vaikuttaa se (kiusaaminen) sillä tavalla, että en ole tykänny puhua siitä mun uskonnosta muille enkä perheestä edelleenkään. Kyllä se vaikuttaa vieläkin, etten puhu mitään muille. Jos joku kysyy, niin kerron, mutta muuten en kerro. Pystyn luomaan kontakteja muihin ihmisiin, ei oo vaikuttanu mitenkään. Mulla on luonnollista arkuutta (solmia kontakteja). En ajattele tota kokemusta. Se on ollutta ja mennyttä. (Haastateltava 5)

Tutkimuksessa kävi ilmi, että haastateltava ei hakeutunut alalle, johon olisi halunnut, koska samaan koulutukseen olisi tullut myös haastateltavan



kiusaajia. Kiusaamisella voi olla vaikutusta Hamaruksen (2006, 9–10) mukaan jopa ammatinvalintaan.

Ammattikouluun mennessä oli tietysti sellanen tietynlainen pelko, että mitä jos se (kiusaaminen) jatkuu sielläkin. Mä en hakenu edes sellasiin kouluihin, missä ne kiusaajat on. Jos ne on siellä samassa koulussa ja sitten mä hain ihan sellaselle alalle, että missä mä tiesin, että kukaan sieltä samasta koulusta ei tuu sinne samaan kouluun. (Haastateltava 2)

Toisaalta Salmivalli (2005, 45, 56–57) toteaa, että monet kiusatut selviävät pitkällä tähtäimellä yllättävän hyvin. Tutkimuksessani haastateltavalla on luottamusta tulevaan.

On se (kiusaaminen) positiivisestikin vaikuttanut, että on tullut ehkä kuuntelevaisemmaksi ja hyväksyn. Ja semmonen, että tuntosarvet pystyssä, että huomaa, jos jotain kiusataan. Että pystyn reagoimaan, enkä kulje sokeasti. (Haastateltava 3)

Mä en olis tällanen ihminen tällä hetkellä, jos ei olis ollu tollasta kokemusta. Minä en ole sellainen ihminen, että joka nykyään enää murehtisi ihan turhan päiväisistä. Kaikesta pääsee yli. Minä olen suht vahva nykyään ja olen saanut itsevarmuutta ja itsetuntoa. Olen aika itsevarma nykyään. (Haastateltava 2)

## 6.6 Selviytymiskeinoja

Koulukiusaaminen on tutkimuksessani koettu raskaaksi vaiheeksi elämässä. Kiusatut ovat löytäneet erilaisia keinoja, joiden avulla ovat työstäneet tapahtumaa tai sulkeneet kiusaamisen kokemuksen tietoisuudesta. Osa tutkituista on myöhemmin aikuisena käynyt muistojaan läpi terapiassa. Lisäksi taide, kuten maalaaminen, musiikin kuuntelu tai sen tuottaminen, elokuvat ja kirjojen lukeminen ovat olleet selviytymiskeinoja kiusatuilla.

Olen käynyt läpi lapsuuttani terapiassa. (Haastateltava 3)

Mulla oli taide yks sellanen kanava ja semmonen, mistä mä sain itsetuntoa. Mä olin hyvä piirtämään ja maalaamaan ja mä hain kuvataidekouluun. Ja sitte myöhemmin kävin nuorten maalauspiirissä. Ja laulaminen oli mulle semmonen tosi tärkeä juttu ja semmonen, mikä sitte anto niinku sitä itsetuntoa, mitä se kiusaaminen söi. (Haastateltava 1)

Salmivalli (2005, 54) toteaa, että nettiriippuvuus kuului myös kouluaikana kiusattujen hyvinvointiprofiiliin. Erästä haastateltavaani helpotti koulukiusaamisen unohtaminen uppoutumalla pelimaailmaan, eikä tutkittava halunnut päästää muistojaan tietoisuuteen. Myös haastattelu koettiin tässä tapauksessa epämiellyttävänä tapahtumana.

(Selviytymiskeinoja) Pelaaminen. Pelaan paljon kavereiden kanssa moninpelejä, virtuaalipelejä. No en yritä oikein yhtään ajatella sitä (kiusaa-mista). Se nyt tapahtu, ei voi mitään. En ole keskustellut siitä oikeastaan kenenkään kanssa. No kun mä olen yrittäny vaan unohtaa sen (kiusaamisen), niin ei se erityisen hyvältäkään tunnu tuoda niitä uloskaan. (Haastateltava 4)

Joillekin kiusatuille perheen tuki ja tapahtumista puhuminen oli auttanut työstämään kiusaamista ja selviämään traumasta.

Onneks mulla on sellanen puoliso, jonka kanssa on voinu puhua näistä asioista ja oon saanu häneltä tukea. Minä olen suht vahva nykyään, että minä oon löytäny lähelle tosi paljon sellasia oikein tärkeitä ihmisiä, joitten kanssa on hyvä keskustella ja käydä asioita läpi. Ja tietysti itsensä kehittäminen, kirjojen ja sosiaalisen kanssakäymisen kanssa, niin tuo sitä itsevarmuutta ja itsetuntoa ja olen aika itsevarma nykyään. (Haastateltava 2)

## 6.7 Ajatuksia, miten opettaja voi puuttua kiusaamiseen

Tutkimuksessani haastateltavilla oli opettajan roolista kiusaamistilanteissa samansuuntaisia ajatuksia kuin tutkijoilla. Hamarus (2006) toteaa, että varhainen puuttuminen kiusaamiseen olisi oppilaan kasvun kannalta tärkeää. Sitä helpompaa ja vaikuttavampaa puuttuminen on, mitä aikaisemmin kiusaamiseen puututaan. Oppilaat ovat itekin sitä mieltä, että kiusaamiseen tulisi puuttua varhain. (Hamarus 2006, 75–76, 210; 2012, 22–24.)

Siihen pitää reagoida saman tien. Ottaa asia puheeksi, mutta silleen rakentavasti, lempeästi, ei saa olla syyttävä. Pitää mennä henkilön luo, jota on kiusattu, jos huomaa. Pyrkii keskustelemaan, antaa aikaa. (Haastateltava 3)

Yrittäis tarkkailla, ett tapahtuuko kiusaamista ylipäätään. (Haastateltava 4)

Opettajan toiminnalla on ratkaiseva rooli kiusatun tukemisessa ja siinä, miten opettaja reagoi kiusaamiseen. Opettajan ottamalla johtajuudella luokassa on ratkaiseva merkitys kiusaamisessa ja siihen puuttumisessa. Salmivalli (2010) ja Kajavaara, ym. (2016) toteavat, että opettajan rooli kiusaamistilanteissa on merkittävä. Opettajan tulisi olla läsnä oleva ja oleellista olisi tunnistaa erilaiset roolit kiusaamistilanteissa. Opettajan oma luottamus kykyihinsä puuttua kiusaamiseen tukee oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja suhtautumista kiusaamiseen. (Salmivalli 2010, 47; Kajavaara, ym. 2016, 299, 309.)

Ulos, sitä mukaan ulos, ku kiusaa. Mulle tuli itelle sellanen turvallinen fiilis, ku ne kiusaajat pantiin käytävään. Sai sitte hengähtää, että ihanaa, nyt se on poissa. Ja tietysti kotiin jonkunlaista viestiä ja sanktioo. Että se (kiusaaminen) loppuu oikeasti, eikä niin, että vaan keskustellaan, ei se auttanut. Se oli ainoastaan se, että tehtiin oikeasti jotain sen kiusaamisen lopettamiseksi. Että siitä tuli jonkinmoinen rangaistus, silloin se toimi. (Haastateltava 6)

Kiusattujen mielestä kiusaamiseen tulee puuttua siten, että kiusattu saa kertoa oman näkemyksensä tilanteesta ilman, että hän joutuisi kohtaamaan selvittelyssä kiusaajan. Haastatteluissa korostui myös yhteistyön merkitys vanhempien kanssa kiusaamistilanteisiin puuttumisessa. Kiusaamistilanteiden ratkaisemiseen ja ennaltaehkäisyyn Mäntylä, ym. (2013) mukaan tulisi kiinnittää huomiota. Oppilaiden oirehtiminen, kuten esimerkiksi kouluhaluttomuus, runsaat poissaolot sekä erilaiset somaattiset oireet voivat olla merkinä, että lasta kiusataan. Opettajan tulisi tehdä tällaisissa tapauksissa tiivistä yhteistyötä huoltajien kanssa. (Mäntylä, ym. 2013, 75, 117–121.) Hamaruksen (2012) mukaan lasta olisi hyvä ohjata oman tahdon ilmaisuun, sanomaan jämäkästi ei ja tunnistamaan, mitä lapsi toivoo ja haluaa. Antamalla rohkaisevaa palautetta, kannustamalla ja auttaa lasta huomaamaan, missä hän on hyvä ja mitkä hänen vahvuutensa ovat, voidaan lasta auttaa rakentamaan itsetuntoa. Jokaisella on oikeus olla oma itsensä, äänekäs tai hiljainen, eikä kenenkään tarvitse muuttaa omaa persoonallisuuttaan. (Hamarus 2012, 18–19.)

Jos opettaja näkee, että jotain oppilasta kiusataan ja vaikka se lapsi sanois, et se ei häntä haittaa, niin sitä ei pidä uskoo, vaan pitää tehdä selväks sille lapselle, ett hänen ei pidä sellasta sietää. Ja tehdä sille luokalle selväks, ett ketään ei haukuta mursuks eikä Mansikiks eikä millään halventavilla nimillä. (Haastateltava 1)

Se vois toimia, että ottas erikseen (kiusaamiseen liittyvät) henkilöt ja juttelis asiat. Että ihan varmasti käy, ku otetaan yksitellen sen tyyppin kanssa, joka kiusaa, niin se tajuaa, ett hetkonen, se kiusaa. (Haastateltava 5)

Että siihen (kiusaamiseen) pitää puuttua ja vanhempien pitäis ajatella myös sitä, että kyllä se omakin lapsi saattaa kiusata myös muita. Opettajan pitäis ottaa myös yhteyttä vanhempiin ja käydä lasten kanssa läpi se asia. (Haastateltava 2)

Opettaja voi omalla toiminnallaan joko tukea kiusaamista tai puuttua siihen. Jos oppilaat saavat itse valita työskentelyryhmät, kiusaaminen voi mahdollistua. Hamarus (2006, 212–213) toteaa, että opettaja voi toiminnallaan tukea luokassa oppilaiden sosiaalisten suhteiden tasapainoista kehittymistä. Mäntylän, ym. (2013, 75, 117–121) mukaan, oppilaiden ei kannata itse valita ryhmiä, vaan opettajan tulisi itse määrätä luokassa työryhmät, työparit ja joukkueet.

Jos oli ryhmätyöskentelyä, jopa siitä jätettiin ulkopuolelle. Se opettaja vaan niinku antaa oppilaiden itse valita ryhmät. (Haastateltava 2)

Oppilaiden luoma kiusatun fyysiseen ulkonäköön liittyvä poikkeavuus oli yhtenä syynä kiusaamiseen. Salmivallin (2010, 94) mukaan koulun työskentelyilmapiiriin, kasvatuskulttuuriin ja henkilökunnan asenteisiin tulisi kiinnittää huomiota. Haastateltava korosti erittäin paljon nykymedian vaikutusta lapsiin. Median luoma hoikkuusihanteesta poikkeava ruumiinrakenne oli haastateltavan mukaan eräs syy kiusata.

Jos luokassa on selkeesti lihavia lapsia, niin siinä kannattaa (opettajan) pitää silmänsä auki ja korvat auki, että onko niillä aivan varmasti kaikki ok. Ett varsinkin, jos kuulee ja huomaa sellasia kommentteja, ett se hoikkuus tai laihuus tulee jotenkin sieltä esiin sellasena arvona, joka on kauheen tärkeä arvo. (Haastateltava 1)

Opettajan tulisi huomioida toiminnassaan kiusaajaa ja pohtia, miksi joku kiusaa. Opettajien tulisi Hamaruksen (2012, 18–19) mielestä tunnistaa kiusaamiseen liittyviä asenteita ja empaattisuutta kasvattamalla ennaltaehkäistä kiusaamista.

Ei saa syyttää ja ei saa missään nimessä lähteen syyttään sitä kiusaajaa, koska uskoisin, että niinku opettajana tiedostan, että kiusaajankin saattaa olla taustalla jotain. Huomionhakuisuuttahan se kiusaaminen on. Että niinku niillä kiusaajilla saattaa olla jopa vaikeammat olosuhteet ja se saattaa olla jopa heikompia, kun nämä kiusatut. Kiusaajalla on heikko itsetunto, sillai että sillä on pahat oltavat, paha olo. Että sillä tavalla saa itselleen paremman olon, kun kiusaa ja löytää sitten sen heikomman. (Haastateltava 3)

Vaikka haastateltava oli mielestään selvinnyt kiusaamisesta hyvin, kysyessäni, miltä tämä keskustelu tuntuu haastateltavasta, sain vastaukseksi:

Kyllähän se tuo niitä mielikuvia, niitä ajatuksia ja onhan se vähän raskasta välillä ajatella sitä asiaa. (Haastateltava 2)

Kiusatun olisi hyvä kaikesta huolimatta puhua kokemuksistaan, vaikka puhuminen tuntuisi pahalta. Selvittämättömiä asioita ei kannattaisi jättää käsittelemättä, koska ne voivat vielä myöhemmin aiheuttaa lisää vaikeuksia kiusatun elämässä. Kuten haastateltava 2 toteaa:

Mä otan sen avoimesti esille, että mua on kiusattu, minkä takia on kiusattu ja miten se on vaikuttanut ja yritän ihmisille antaa sen kuvan, että kannattaa miettiä, miten se merkkää, jos ihmiselle jopa se pienikin asia saattaa vaikuttaa siihen toiseen ihmiseen, eikä lähde sieltä sitten pois sieltä sisältä. (Haastateltava 2)

Koulukiusaamisen kokemus on hyvin vahva tunnekokemus ja haastateltava 2 toteaaakin näin:

Välillä mä olin niin vihainen, vihanen! Kun ei oikeestaan nuo voi käsittää sitä, että miltä tuntuu semmosesta, joka kokee kiusaamista, niin se jättää niin syvät jäljet. (Haastateltava 2)

Kaikki kommentit ovat olleet hyvin vahvoja ja osoittavat, että kiusaamisella on kauaskantoiset seuraukset.

## 7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut syventää ymmärrystäni koulukiusaamisilmiöstä. Olen kerännyt tutkimusaineistoni haastattelemalla koulukiusaamista kokeneita aikuisia ja vastannut tarinoiden avulla tutkimuskysymyksiini.

Saamani tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa on saatu selville. Nykypäivänä koulukiusaaminen on paljolti siirtynyt sosiaalisen median kautta kiusaamiseksi. Toisin kuin nykyään, nettikiusaaminen ei ollut vielä silloin ajankohtaista, kun haastateltavani kävivät koulua. Haastateltavien kokema koulukiusaaminen oli fyysistä ja psyykkistä.

Keskustellessani ihmisten kanssa tutkimukseni aiheesta, tuli ilmi, että koulukiusaaminen on ollut yllättävän yleistä aikuisten keskuudessa. Minulla ei ollut vaikeuksia saada tutkimukseeni haastateltavia, koska niin moni keskustelukumppanini oli kokenut kiusaamista kouluaikanaan. Kiusaamiseen ei ole juurikaan puututtu tutkittavien kouluissa, eikä kiusattu ole saanut tukea. Tuen saaminen on ollut kiusatun oman aktiivisuuden varassa.

### 7.1 Tulosten kokoava tarkastelu

Koulukiusaamista on tutkimukseni mukaan tapahtunut lähes poikkeuksetta oman luokan oppilaiden toimesta. Koulukiusaaminen alkaa yleensä silloin, kun luokka on uusi tai sinne tulee ulkopuolelta lisää oppilaita. Luokan ryhmäyttämisessä kannattaisi opettajan käyttää paljon aikaa lukuvuoden alussa. Hyvän yhteishengen luominen osaltaan ennaltaehkäisee kiusaamista.

Oppilaan jääminen ryhmässä yksin oli tutkimuksessani riski joutua kiusatuksi. Jokaisella oppilaalla tulisi olla joku, jonka kanssa ystäväystyä. Opettajan kannattaisi lukuvuoden alussa sekä tilanteessa, jossa luokkaan tulee uusi oppilas, kiinnittää erityistä huomiota luokan yhteenkuuluvuuteen ja lisätä

oppilaiden empatiakykyjä. Tutustuminen ja yhdessä tekeminen luovat ryhmään ilmapiirin, jossa oppilaat hyväksyvät toisensa.

Tutkimuksessani kävi ilmi, että kiusatut ovat yleensä arempia, herkempiä ja hiljaisempia oppilaita kuin suurin osa luokasta. Oppilaiden itsetunnon vahvistaminen ja positiivisen palautteen antaminen lisäävät oppilaiden henkistä vahvuutta. Oppilaiden tulisi oppia sanomaan "ei" ja jokaisen rohkaistua kertomaan oma mielipiteensä. Toisaalta onko niin, että yhteiskunnassamme ihannoidaan vahvoja, voimakkaita ja dynaamisia ihmisiä? Hiljaiset, ujut, herkäät ja arat ihmiset poikkeavat tästä yleisestä ihannekuvasta. Annetaanko nykyisessä sosiaalisuutta painottavassa koulussa tilaa herkkyydelle ja hitaudelle?

Oppilaiden poikkeava ulkonäkö, opinnoissa menestyminen, perheen erilaisuus tai maailmankatsomus ovat tutkimuksessani olleet myös syitä kiusaamiselle. Opettajan tulisi olla vahvasti läsnä luokassa ja havainnoida oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Oppilaiden kokema haukkuminen, oppilaan selän takana puhuminen ja muu negatiivinen vuorovaikutus ovat selkeä syy puuttua kiusaamiseen. Kiusaamiseen pitäisi puuttua heti, kun se tulee ilmi.

Tutkimuksessani haastateltavien tarinoiden mukaan kiusaamiseen ei ollut puututtu koulussa tai puuttumisesta ei ollut hyötyä. Luokkaan tulisi yhdessä oppilaiden kanssa laatia yhteiset säännöt, joissa kiusaamista ei hyväksytä. Kaikkien oppilaiden kunnioittaminen tulisi olla luokan tärkeimpiä tavoitteita, jotta kiusaamista ennaltaehkäistäisiin. Kouluissa tulisi teettää säännöllisin välein kyselyjä ja sosiogrammeja kiusaamiseen liittyen, joissa saadaan selville, kiusataanko jotain oppilasta. Opettajan tulisi tunnistaa kiusaamiseen liittyvät roolit sekä asenteet, jotta hän pystyy puuttumaan kiusaamiseen. Mikäli luokassa ilmenee kiusaamista, passiivisiin myötäläijöihin tulisi vaikuttaa siten, että kiusaamista ei sallita.

Aikaisemmista tutkimuksista poiketen, omassa tutkimuksessani ei ollut eroa tyttöjen ja poikien kokeman suoran ja epäsuoran kiusaamisen välillä.



Kaikki tutkittavani olivat kokeneet haukkumista ja itseen kohdistuvaa epämiellyttävää kommunikointia. Fyysistä pahoinpitelyä oli myös kokeneet sekä tytöt että pojat.

Koulukiusaamista tapahtuu tutkimukseni mukaan eniten välitunneilla ja siirtymätilanteissa, mutta kiusaamista on koettu myös oppitunneilla. Kiusaaminen on ilmiönä hyvin vaikea ulkopuolisen huomata, mutta opettajan tulisi olla aidosti läsnä oppilaiden kanssa ja luoda turvallinen ilmapiiri, jossa jokainen uskaltaa tulla kertomaan huolistaan. Ryhmän ulkopuolelle jättäminen koettiin tutkimuksessani erittäin epämiellyttäväksi kokemukseksi. Opettajan tulisi itse jakaa oppilaat ryhmiin ja joukkueisiin, ettei kukaan jää ulkopuoliseksi. Koulun tulisi kiinnittää huomiota erityisesti välituntivalvontaan ja miettiä, onko koulussa paikkoja, joissa mahdollista kiusaamista voi tapahtua. Mikäli opettajat huomaavat, että välituntisin joku oppilas jää jatkuvasti yksin, häntä tulisi tukea luomaan kaverisuhteita. Jokaisen oppilaan olisi hyvä löytää välituntisin jokin ryhmä, jossa voi osallistua toimintaan. Välituntivalvojien tulisi olla aktiivisia ja löytää yksin jätetyt oppilaat. Koulun pihasta kannattaisi tehdä sellainen, että siellä on paljon aktiviteetteja ja oppilailta on yhteistä tekemistä välituntien aikana.

Koulumatkojen aikana tapahtui tutkimuksessani haastateltaville kiusaamista. Koulussa tulisi kiinnittää huomiota ja lisätä valvontaa myös tilanteisiin, joissa oppilaat odottavat koulukyytejä. Mikäli opettaja tai joku koulun aikuinen saa tietoonsa, että oppilasta kiusataan koulumatkoilla, tilanteeseen tulee välittömästi puuttua.

Kiusaamisen loppuminen olisi kiusattavan oppilaan kannalta tärkeää. Tutkimuksessani kiusaaminen loppui yleensä, kun ryhmä hajosi. Mikäli koulukiusaamista ei saada loppumaan, tulisi kiusaaja siirtää hetkeksi tai kokonaan toiseen ryhmään.

Koulukiusaamisella on seurauksia tutkittavien elämään. Tutkimuksessani kaikilla tutkittavilla on ollut tai on edelleen sosiaalisten tilanteiden pelkoja ja kiusaaminen on vaikuttanut heidän itsetuntoonsa.

Kiusaaminen aiheuttaa osalle tutkittavista pärjäämisen, menestymisen sekä näyttämisen tarpeen. Toisaalta kiusaamisesta on ollut seurauksena yksinäisyyttä ja masentuneisuutta.

Tutkimukseni koulukiusaamiset ovat tapahtuneet edellisten opetussuunnitelmien (1988 ja 1994) aikana, jolloin kouluissa ei vielä puhuttu koulukiusaamisesta. Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) koulukiusaaminen on nostettu esille hyvin vahvasti ja opettajilla on velvollisuus puuttua kiusaamiseen. Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) korostetaan myös oppilaiden sosiaalisia taitoja ja yhteistoimintaa. Sosiaalisessa ryhmätoiminnassa oppilaiden välinen vuorovaikutus korostuu ja oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin, jolloin luokan yhteishenki paranee. Tämä uusi tapa työskennellä voi olla edesauttamassa opettajan mahdollisuuksia huomata ja puuttua kiusaamiseen. Erilaiset koulujen käyttämät kiusaamisen vastaiset ohjelmat osaltaan vaikuttavat siihen, että kouluille on annettu välineitä puuttua kiusaamiseen.

## 7.2 Jatkotutkimushaasteet

Olen tutkimuksessani saanut syventää ymmärrystäni koulukiusaamisesta ilmiönä. Tutkimukseni aihe, koulukiusaaminen, on luonteeltaan arkaluonteinen ja tunteita herättävä, mutta ilmiönä ehdottomasti tutkimisen arvoinen. Olisi myös mielenkiintoista tietää, millaisia ajatuksia koulukiusattujen huoltajilla on kiusaamisesta. Seuraava mielenkiintoinen tutkimuksen aihe voisi kuitenkin olla, millaisia ajatuksia aikuisilla koulukiusaajilla itsellään on koulukiusaamisesta. Minkä takia joku alkaa kiusaamisen, millaisia ajatuksia kiusaajalla on kiusaamisesta aikuisena ja miten hän kokee kiusaamisen näkyvän omassa elämässä? Olisi mielenkiintoista perehtyä ilmiön syvällisempään tutkimiseen kiusaamiseen liittyvien muidenkin henkilöiden kannalta. Lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, miten koulukiusaaminen näkyy työelämässä; ovatko koulukiusatut empaattisempia johtajia kuin koulukiusaajat

ja niin edelleen. Toisaalta nykykouluissa kiusaaminen on pikku hiljaa siirtynyt sosiaaliseen mediaan, jolloin kiusaamiseen puuttuminen on vaikeutunut entisestään. Tähän aiheeseen olisi myös mielenkiintoista perehtyä. Koulukiusaamisilmiössä on edelleen paljon tutkittavaa.

Tulevana luokanopettajana ymmärrän nyt koulukiusaamisilmiötä syvällisemmin kuin aikaisemmin. Toivonkin, että osaan nyt puuttua kiusaamiseen sillä tavalla, että koulukiusattu oppilas saa tarvitsemansa tuen ja toipuu kokemuksistaan ilman seurauksia. Olen kovin kiitollinen, että olen saanut tutkimukseeni mukaan rohkeita ihmisiä, jotka ovat olleet valmiita kertomaan minulle omat tarinansa.

Tuntematon on sanonut:

*Se, mitä on takanamme  
ja mitä on edessämme,  
ei merkitse juuri mitään  
verrattuna siihen, mitä on  
sisällämme.*

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Almonkari, M & Kunttu, K. 2012. Korkeakouluopiskelijoiden jännittämiskokemusten yhteys opiskelukykyyn. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) Prologi, Puheviestinnän vuosikirja 2012, 7-27. Jyväskylä: Prologos ry.
- Creswell, J. W. 2007. Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Ellonen, N. 2008. Kasvu ympäristö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Väitöstutkimus. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino -Juvenes Print.
- Eskola, J & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 27-44.
- Gordon, T & Lahelma, E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 1, 42-58.
- Haapaniemi, R & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hallamaa, J. Puhe. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsittely -teoksen julkistamistilaisuus 3.4.2013 Säätytalo, Helsinki

- Hakala, J. 2008. Uusi graduopas. Melkein maisterin entistä ehompi niksikirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä, yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Hamarus, P. 2012. Haukku haavan tekee. Puututaan yhdessä kiusaamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hamarus, P. Holmberg-Kalenius, T. Salmi, S. 2015. Opas kiusaamisen jälkihoitoon. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Herkama, S. 2012. Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. Aikuiskasvatus. Näkökulmia tutkimukseen. 4/2009. 273–280.
- Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010a. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010b. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kirves, L. & Stoor-Genner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto. / Mannerheimin Lastensuojeluliitto & Folkhälssan. [www.mll.fi](http://www.mll.fi).
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimusprosessi. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 74–88
- Kniivilä, S. Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. 2007. Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa kirjoittamiseen. Helsinki: WSOY.

Terveyden ja hyvinvointilaitos. 2018. Kouluerveyskysely 2017.

<https://thl.fi/tutkimus-ja>

[asiantuntijatyo/vaestontutkimukset/kouluerveyskysely](https://thl.fi/tutkimus-ja/asiantuntijatyo/vaestontutkimukset/kouluerveyskysely). Luettu

16.4.2018.

Kuorelahti, M. Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa (toim.) Puukari, S. Lappalainen, K. Kuorelahti, M. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus. 85–109

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus.

Kääriäinen, P. 2017. Koulu ei voi yksin poistaa kiusaamista. Opettaja -lehti. 16/2017.

Lahikainen, A & Pirttilä-Backman, A-M. 1996. Sosiaalipsykologian perusteet. Helsinki: Otava.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajakoulutuksen vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylä: Bookwell.

KT Leivo Marjaana. Tutkimuksen hermeneuttisia lähtökohtia & merkitysten analyysia ja tulkintaa. Luento. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Jyväskylän yliopisto Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 30.10.2017.

Lähteenmäki, M. 2013. Lapsi turvapaikanhakijana. Etnografisia näkökulmia vastaanottokeskuksen ja koulun arjessa. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä. Jyväskylä: Gummerus.

Mäntylä, N. Kivelä, J. Perttola, L & Ollila, S. 2013. Pelastakaa koulukiusattu! - koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa. Lasten oikeudet ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa -

tutkimushanke. KAKS- Kunnallisalan kehittämissäätiö. Vammalan Kirjapaino Oy. Sastamala.

[www.kaks.fi/sites/default/Tutkimusjulkaisu](http://www.kaks.fi/sites/default/Tutkimusjulkaisu). Luettu 19.1.2018.

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

Olweus, D. 2003. Bullying/victim problems in school: Basic facts and an effective intervention programme. In Einarsen, S. Hoel, H, Zapf, D & Cooper, C.L. (eds) Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice. London: TYLOR & Francis, 62-78.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

KT Perkkilä Päivi. Fenomenografia tutkimusmetodina. Luento. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Jyväskylän yliopisto Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 3.10.2017.

Perusopetuslaki (628/1998, 29. §). [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi). Luettu 24.11.2017.

Perusopetuksen opetussuunnitelma. 1985. Opetushallitus. Helsinki.

Perusopetuksen opetussuunnitelma. 1994. Opetushallitus. Helsinki.

Perusopetuksen opetussuunnitelma. 2014. Opetushallitus. Helsinki.

Peura, J. Pelkonen, M. & Kirves, L. 2009. Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. [www.mll.fi/tukioppilastoiminta](http://www.mll.fi/tukioppilastoiminta). Luettu 12.2.2018.

KT Piispanen Maarika. Fenomenologia tutkimusmetodina. Luento. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Jyväskylän yliopisto Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 13.9.2017.

Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suom. Eeva Pilvinen. Helsinki: Weiling & Göös.

Pörhölä, M. 2010. Korkeakouluopiskelijoiden kiusaamiskokemukset. Henkinen väkivalta vuorovaikutussuhteissa -tutkimushanke: [www.jyu.fi/hum/laitokset/viesti/oppiaineet/puh/tutkimus/tutkimushaankkeet/hvy](http://www.jyu.fi/hum/laitokset/viesti/oppiaineet/puh/tutkimus/tutkimushaankkeet/hvy). Luettu 11.2.2018.

- Ronkainen, S. Pehkonen, L. Lindblom-Ylänne, S & Paavilainen, E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä:PS-kustannus.
- Sarajärvi, A & Tuomi, J. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Siekinen, K. 2010. Syvähaastattelu. Teoksessa J.Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smith, P. K. Ananiadou, K. & Cowie, H. 2003. Interventions to Reduce School Bullying. The Canadian Journal of Psychiatry. VOI. 48. No 9. First Published oct. 1, 2003. 591-599.
- Thiselton, A. 2009. Hermeneutics. An Introduction. Grand Rapids, Mich: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- Tutkimustieteellinen neuvottelukunta. 2013. Tieteen etiikka: ei mitään siveysoppia. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauksien käsittely. [www.tenk.fi](http://www.tenk.fi). Luettu 12.4.2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismien paluu. Jyväskylä: Gummerus.
- YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus 1948. Yleissopimus lapsen oikeuksista. 20.7.1991, SopS 60/1991
- Young Rong Bang & Jae Hong Park. 2017. Psychiatric Disorders And Suicide Attempts Among Adolescents Victimized By School Bullying. SAGE. Australians Psychiatry. Vol 25(4) 376.



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelun tukilista

Kysymykset yksilöhaastattelussa:

1. Taustatietoja
  - nimi, ikä, paikkakunta, jossa koulukiusaaminen tapahtui.
2. Alkulämmittely kysymys
  - Kerro jokin kouluun liittyvä muisto, joka on jäänyt sinulle mieleen.
3. Kiusaamisen alkaminen:
  - Milloin kiusaaminen alkoi?
  - Miten se alkoi?
4. Kiusaamiseen osallistuneet ihmiset:
  - Kuka sinua kiusasi?
  - Osallistuiko kiusaamiseen muita? Ketä?
5. Kiusaaminen tapahtumana:
  - Miten sinua kiusattiin?
  - Missä sinua kiusattiin?
  - Kuinka kauan kiusaaminen kesti?
  - Miten kiusaaminen loppui?
6. Kiusaamisesta kertominen:
  - Kerroitko kiusaamisesta jollekin? Kenelle? Miten hän reagoi?
  - Miten olisit halunnut, että kiusaamiseen olisi puututtu koulussa?
7. Kiusaamisen seuraukset:
  - Mitä seurauksia kiusaamisella on ollut myöhemmässä elämässäsi?
  - Mitä ajattelet nyt kokemuksestasi?