

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/210/>

**SUVAITSEVAISUUS KOULUSSA - OPPILAIDEN VÄLISET SOSIAALISET
SUHTEET JA KOULUKIUSAAMINEN ALA-ASTEELLA**

Heli Viinikainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1997

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Viinikainen, H. Suvaitsevaisuus koulussa - oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet ja koulukiusaaminen ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, 1997.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa ala-asteen oppilaiden kokemuksia koulukiusaamisesta ja oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita sekä erityisesti vammaisten ja maahanmuuttajien sosiaalista asemaa. Tutkimuksen kohteena oli n. 140 oppilasta pääasiassa neljäsiltä ja viidensiltä luokilta. Kohderyhmään kuului seitsemän normaaliluokissa toimivaa erityisoppilasta (kaksi näkövammaista ja viisi mukautetun opetuksen oppilasta) sekä viisi maahanmuuttajaa. Tutkimus toteutettiin laadullisia menetelmiä käyttäen; luokissa tehtiin sosiometrinen tiedustelu sekä syksyllä 1995 että keväällä 1996, oppilaita haastateltiin, he kirjoittivat aineita koulukiusaamisesta ja pohtivat oman koulunsa toimintaa lateraalisen ajattelumenetelmän avulla.

Tutkimuksen löydöt osoittivat, että vammaisilla ja maahanmuuttajilla on luokassaan vähän ystäviä. Lähes jokainen oli kokenut suoraa kiusaamista ja syrjintää, mutta vammaisen oppilas ei näytä aina itse tiedostavan sitä. Syrjimistä eivät oppilaat yleensä katsooneet varsinaiseksi kiusaamiseksi. Vaikka kiusaamisen syissä uhrin ulkoiset ominaisuudet painottuivat, havaittiin, että kiusaamisen taustalla saattoikin todellisuudessa olla kateus. Kiusaamisesta kertominen osoittautui vaikeaksi, joskus jopa kysyttäessäkin valehdeltiin. Oppilaat olivat kertoneet kiusaamisesta vanhemmilleen useammin kuin opettajalle. Kuitenkin opettaja oli pääasiassa se, joka loppujen lopuksi oli saanut kiusaamisen loppumaan. Myös kavereiden avulla oli ratkaiseva merkitys kiusaamisen lopettamisessa. Oppilaat kokivatkin kaverit erittäin tärkeiksi kouluviihtymisenkin kannalta.

Opettajalla on nykypäivän koulussa haasteellinen tehtävä suvaitsevaisuuskasvatuksen antajana sekä murtaessaan oppilaiden ennakkoluuloja vähemmistöryhmiä kohtaan. Erilaisuuden suvaitsemattomuus ilmenee usein koulukiusaamisena, johon tulisi suhtautua erittäin vakavasti pyrkien aktiivisesti yhdessä oppilaiden kanssa vastustamaan kiusaamista.

Avainsanat: suvaitsevaisuus, ennakkoluulo, koulukiusaaminen, maahanmuuttajat,
vammainen

ESIPUHE

Tutkimus on tehty pro gradu -työnä Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella keväällä 1997. Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Suvaitsevaisuus-projektia, joka toteutettiin vuosina 1995-1996. Projektin tarkoituksena oli pohtia yhteisön käyttäytymistä suhteessa erilaisuuteen (maahanmuuttajat ja vammaiset) sekä selvittää vammaisten ja maahanmuuttajien sosiaalista asemaa luokassa ja perehtyä koulukiusaamiseen ilmiönä.

Kiitän lämpimästi tutkimukseni ohjaajaa kasvatust. toht. Oiva Ikosta, joka mahdollisti osallistumiseni tähän projektiin ja ohjauksellaan tuki ja kannusti työni etenemisessä, koulutussuunnittelija Riitta-Leena Huttusta perehdyttämisestä tutkimusaineistoon ja saamistani arvokkaista neuvoista, sekä kärsivällisyydestä ja mukanaelämisestä aviomiestäni Kari Viinikaista.

Vaajakoskella toukokuussa 1997

Heli Viinikainen

SISÄLTÖ

| | | |
|---|---|----|
| 1 | JOHDANTO | 6 |
| 2 | SUVAITSEVAISUUS | 8 |
| | 2.1 Ennakkoluulot | 9 |
| | 2.2 Itsetunto ja empatian kyky | 11 |
| | 2.3 Suvaitsevaisuuskasvatus koulussa | 12 |
| 3 | OPPILAIKEN VÄLISET SOSIAALISET SUHTEET..... | 13 |
| | 3.1. Vammainen oppilas luokassa | 15 |
| | 3.2 Maahanmuuttajaoppilas luokassa | 16 |
| | 3.3 Oppilastyypit | 17 |
| 4 | KOULUKIUSAAMINEN | 19 |
| | 4.1 Koulukiusaamisen käsite | 19 |
| | 4.2 Kiusaaminen ryhmässä tai yksin | 20 |
| | 4.3 Koulun ja luokan koon vaikutus kiusaamiseen | 21 |
| | 4.4 Menetelmiä kiusaamisen lopettamiseksi | 22 |
| 5 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ | 24 |
| 6 | TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN..... | 24 |
| | 6.1 Tutkimuksen kohdejoukko | 24 |
| | 6.2 Tutkimusmenetelmät | 25 |
| | 6.3 Aineiston keruu | 26 |
| | 6.4 Aineiston analysointi | 27 |
| | 6.5 Tutkimuksen luotettavuus | 30 |

| | | |
|-------|---|----|
| 7 | LÖYDÖT | 33 |
| 7.1 | Oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen | 33 |
| 7.1.1 | Vammaisen oppilaan sosiaalinen asema | 34 |
| 7.1.2 | Maahanmuuttajaoppilaan sosiaalinen asema | 36 |
| 7.1.3 | Erilaiset oppilastyypit | 39 |
| 7.2 | Koulukiusaaminen - monitahoinen käsite | 40 |
| 7.2.1 | Kiusaamisen erottaminen leikistä ja tappelusta | 43 |
| 7.2.2 | Fyysinen ja psyykinen kiusaaminen | 46 |
| 7.2.3 | Kiusaaminen ryhmässä tai yksin | 47 |
| 7.2.4 | Kiusataan koulussa | 49 |
| 7.3 | Koulukiusaamisen syyt ja niiden tiedostaminen | 49 |
| 7.3.1 | Erlaisia oppilaita kiusataan | 49 |
| 7.3.2 | Kateus kiusaamisen taustalla | 50 |
| 7.4 | Koulukiusaamiseen reagoidaan voimakkaasti | 52 |
| 7.5 | Kiusaamisesta kertominen | 54 |
| 7.6 | Kiusaamiseen puuttuminen | 55 |
| 7.6.1 | Vanhemmat ja opettaja oppilaan apuna | 56 |
| 7.6.2 | Kaveri kiusatun puolustajana | 59 |
| 7.6.3 | Kiusattu itsensä puolustajana | 60 |
| 7.7 | Kaverit ovat tärkeitä | 61 |
| 8 | POHDINTA | 62 |
| 8.1 | Löytöjen tarkastelua | 62 |
| 8.2 | Tutkimusprosessin tarkastelua | 77 |
| 8.3 | Tutkimuksen merkitys | 78 |
| | LÄHTEET | 82 |
| | LIITTEET | 86 |

1 JOHDANTO

Suvaitsevaisuuden merkitys nykypäivän koulussa korostuu. Koulu monikulttuuristuu ja erityisoppilaita pyritään integroimaan normaaliopetukseen yhä enenevässä määrin. Kohtaamme erilaisuutta päivittäin. Suhtautumisemme erilaisuuteen riippuu muun muassa asenteistamme; kuinka valmiita olemme suvaitsemaan erilaisia ihmisiä, hyväksymmekö heidät joukkoomme vai torjummeko heidät. Koulussa suvaitsemattomuus tulee usein ilmi koulukiusaamisena. Erilaisia oppilaita syrjitään, heillä ei ole paljon ystäviä, monet joutuvat jopa suoranaisten kiusaamisen kohteeksi. Vaikka kiusaaminen on uhrilleen aina epämiellyttävä kokemus, niin siitä ei välttämättä kerrota kenellekään. Tästä huolimatta kiusattu yleensä haluaa, että joku puuttuisi kiusaamiseen, sillä uhri saa harvoin itse kiusaamista loppumaan. Koululla onkin ensiarvoisen tärkeä rooli kiusaamisen estämisessä ja suvaitsevaisuuskasvatuksen antajana.

Perusteena suvaitsevaisuuden tutkimiselle voidaan pitää peruskoulun kasvatus- ja opetustyölle asetettuja päämääriä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 nähdään eräänä peruskoulun keskeisenä tehtävänä edellytyksien luominen suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle oppilaitten yksilölliset erot huomioon ottaen. Näiden edellytysten luominen korostuu erityisesti kansainvälisyys-, terveys- ja perhekasvatuksessa, jotka ovat tärkeiksi ja ajankohtaisiksi arvioituja oppiainerajat ylittäviä teemoja. Kansainvälisyyskasvatuksen keskeisinä sisältöalueina nähdään harjaantuminen kansainvälisen kanssakäymisen taitoihin, rauhanomaiset konfliktien ratkaisumenetelmät ja suvaitseva suhtautuminen erilaisuuteen. Terveyskasvatuksen periaatteena on, että tunteiden ilmaisutaito, kyky ratkaista ristiriitatilanteita ja solmia sosiaalisia suhteita kehittyvät koulu yhteisön arjessa. Sosiaaliin taitoihin, harkinta- ja myötäelämisen kykyyn liittyvien tietojen ja taitojen täytyy olla osa lapsen elämää ja kehitystä. Perhekasvatuksessa esille nostettavia sisältöjä ovat esimerkiksi ihmisen sosiaalinen kehitys, hyvät tavat, vuorovaikutustaidot ja ihmissuhteet. Jo ensimmäisten kouluvuosien tavoitteina ja keskeisinä sisältöinä mainitaan lapsen kehittyminen psyykkisesti ja sosiaalisesti tasapainoiseksi, toiset ihmiset huomioon ottavaksi ja ihmisten erilaisuuden hyväksyväksi yksilöksi, joka ymmärtää yhteisesti sovittujen sääntöjen merkityksen ja osaa toimia ryhmän jäsenenä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32-35, 40.)

Monissa koulukiusaamisesta tehdyissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomio lähinnä kiusaamisen määrään. Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus, että kiusaamisen määrällä ei ole merkitystä, jos yhteenkin kiusaamistapaukseen halutaan puuttua. Koska luotettavasti on tutkittu, että kiusaamista esiintyy prosentuaalisesti yhtä paljon kaikissa kouluissa sen koosta riippumatta, ei määrän tutkiminen olisi ollut mielekäästä kiusaamisilmiön ymmärtämisen lisäämiseksi. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ala-asteen oppilaiden kokemuksia koulukiusaamisesta, oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita ja erityisesti maahanmuuttajien ja vammaisten oppilaiden sosiaalista asemaa. Tutkimusmenetelminä käytettiin sosiometristä tiedustelua, haastattelua, ainekirjoitusta sekä lateraalisen ajattelun menetelmää. Sosiometrisen tiedustelun avulla luokasta pyrittiin löytämään yksinäiset, kiusatut, suositut ja johtajaoppilaat, joita kaikkia myös haastateltiin. Koulukiusaamisesta oppilaat kirjoittivat aineita ja lateraalisen ajattelun avulla oppilaat pohtivat, mikä on omassa koulussa mukavaa, ikävää ja mikä voisi olla paremmin.

Olen kirjoittanut tutkimuksen tarkoituksella osittain passiivimuodossa, vaikka Taylorin (1994, 4) mukaan passiivin käyttö onkin tyypillinen virhe tutkimuksessa; tutkimuksen löydöt ovat aina jonkin ihmisen löytöjä, eikä siksi tulisi pelätä käyttää minä- tai me-muotoa. Katsoin kuitenkin parhaaksi käyttää passiivia kertoessani lähinnä tutkimuksen vaiheista, joissa en itse ole ollut mukana. Tutkimuksen aineiston keruun suorittivat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen lehtori, KT Oiva Ikonen ja Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen koulutussuunnittelija Riitta-Leena Huttunen. Huttunen myös analysoi tekemänsä haastattelut ja osittain syksyn -95 sosiometrisiä tiedusteluita sekä puuttui keväällä -96 tutkimuksessa esille tulleisiin kahteen vakavaan kiusaamistapaukseen. Tulokset kiusaamistapausten hoitamisesta on raportoitu erikseen (Huttunen 1997, 52-58).

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen toteuttamaa Suvaitsevaisuus-projektia. Projekti alkoi vuonna 1995, joka oli kansainvälinen YK:n ja Euroopan neuvoston suvaitsevaisuuden vuosi, ja päättyi loppuvuodesta 1996. Projektin tarkoituksena oli pohtia yhteisöjen käyttäytymistä suhtautumisessa erilaisuuteen (vammaiset ja maahanmuuttajat). Projektin sisältämän tutkimuksen ja koulutuksen ohella tavoitteena oli tuottaa ohjausmateriaalia avuksi erilaisuutta kohtaaville yhteisöille.

2 SUVAITSEVAISUUS

Suvaitsevaisuus tarkoittaa muiden ihmisten arvojen, identiteetin ja oikeuksien kunnioittamista. Se edellyttää myös toisten hyväksyntää, oikeaa ymmärtämistä sekä empatiaa. Suvaitsevaisuuden perustana on erilaisuuden hyväksyminen ja sen näkeminen rikkautena ja resurssina. Kasvatustyössä suvaitsevaisuuden täytyy lähteä opettajasta itsestään, sillä näennäissuvaitsevaisuus kasvattaa väärään suuntaan. (Kyhäräinen 1994, 29; Laaksola 1995, 3.) Suvaitsevaisuutta lisää se, että kasvattaja ohjaa lapsia ymmärtämään, että voi olla fyysisiä poikkeavuuksia, että jotkut ominaisuudet ovat muuttumattomia (esimerkiksi ihonväri, kehitysvamma) ja että eroista huolimatta voidaan olla yhteistyössä ja sovussa. Suvaitsevaisuuden rakennusaineiksi ovat ihmissuhdetaidot, yhteistyökyky, ongelmien sietokyky, riitojen sovittelutaidot ja pyrkimys nähdä erilaiset maailmankuvat, uskonnot ja tavat rikkautena, ei uhkana. (Wahlström 1996, 120).

Erilaisuus laajimmassa mahdollisessa merkityksessään saattaa ihanteena olla saavuttamaton, mutta tähänastista suurempi erilaisuuden hyväksyminen lienee toivottavaa ja mahdollista. Tulisi myös uskaltaa avoimemmin nähdä, miten erilaisia ilmenemismuotoja suvaitsemattomuudella voi olla. Asenteet ja niiden ohjaamat käytännön toimet yhteisössä luovat rajat ja mahdollisuuden jokaiselle jäsenelle toisaalta kehittyä ainutkertaiseksi yksilöksi, toisaalta kokea aitoa yhteenkuuluvuutta toisten kanssa. Suurimmaksi esteeksi yksilön minuuteen kasvun tielle tulee kulttuurin ja yhteisön heikko kyky sietää erilaisuutta ja poikkeavuutta. Kulttuuriperintömme on sanottu myös ylläpitävän heikkoa itsetuntoa sekä vaativan yhtenäisyyttä (Laaksola 1995, 3). Jokainen yhteisössä elävä on vastuussa tästä suvaitsemattomuudesta ja kaikki ovat sen uhreja. Jokaisena aikakautena ja jokaisessa kulttuurissa on olemassa ihannekuva ihmisestä, "minuuden normi", jollaiseksi yksilön tulisi kehittyä. (Kulomäki 1985, 79.)

Erilaisuuden hyväksymiseen tulee kasvatuksessa kiinnittää huomiota entistä enemmän. Monikulttuurisuus ja kansainvälisyys ovat jo lisääntyneet Suomessa, ja tulevat lähivuosina lisääntymään entisestään. Erilaisuuden suvaitseminen ei tarkoita kuitenkaan sitä, että toisten oikeuksien loukkaamista tarvitsisi suvaita. Kiusaamisessa saa hyvällä omallatunnolla olla suvaitsematon (Löytömäki 1995, 13) - ja täytyykin olla. Melody Karvonen tähdentää,

että kasvaminen suvaitsemaan erilaisuutta alkaa jo varhaislapsuudesta ja on pitkä prosessi. Erilaisuuden sietämisestä voi tietoisesti edetä sen ymmärtämiseen, sitten hyväksymiseen ja toivottavasti kunnioittamiseenkin. Meidän pitää opetella tekemään luontevaa yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa. Mitä tahansa ei pidä suvaita, kuten esimerkiksi vääriä tekoja; varkautta, lyömistä tai kiusaamista, tekee sitä kuka tahansa. (Rinne 1996, 27.) Suvaitsevaisuus on aktiivista tasa-arvoisuuden puolustamista rasismia, sotaa ja väkivaltaa vastaan. Suvaitsemattomuus saa pahimpia muotoja koulukiusaamisen muodossa. (Wahlström 1996, 92, 104.)

2.1 Ennakkoluulot

Ennakkoluulo on ennalta muodostettu, kaavamainen eli stereotyyppinen asenne jotakin ilmiötä tai ihmisryhmää kohtaan. Ihmisellä on luontainen taipumus olla ennakkoluuloinen. Tämä johtuu ihmisen luonnollisesta pyrkimyksestä tehdä yleistyksiä, luokitteluja ja luoda käsitteitä oman kokemuksensa perusteella. Yleensä ennakkoluulo-sana liitetään tarkoittamaan kielteistä asennoitumista johonkin. Ennen kuin edes kohtaamme ilmiön, muodostamme mielikuvan siitä. Kun kohtaamme ilmiön, emme tarkista ovatko mielikuvamme oikeita, sillä olemme ennalta lyöneet asennoitumisemme lukkoon. Vaikka tapaisimme monta sellaista, jotka eivät vastaa mielikuvaamme, niin emme ehkä pysty muuttamaan tulkintaamme. Suvaitsematon ihminen pitää tiukasti kiinni näkemyksistään, vaikka tosiasiat olisivatkin tulkintoja vastaan, mutta suvaitsevaisessa ihmisessä ennakkoluulot voivat murtua ja muuttua. (Liebkind 1988, 79; Wahlström 1996, 72.)

Tutkijat ovat havainneet, että kasvattajien epäjohdonmukaisella kovalla kurilla ja toisaalta välinpitämättömyydellä on yhteys voimakkaaseen ennakkoluuloisuuteen. Tällainen käyttäytyminen puolestaan edistää heikon itsetunnon muodostumista. Ulkomaalaisiin ja pakolaisiin suhtautuminen saattaa olla seurausta lapsuuden aikaisten pettymysten kautta tulleista ennakkoluuloista. Tiedostamattaan tällaiset ihmiset heijastavat vihamielisyyttä ja katkeruuttaan kasvattajiaan kohtaan. He kokevat, että heidän ei tarvitse pelätä heikompiaan, jotka eivät edes kielellisesti pysty puolustautumaan. Pakolaiset ja maahanmuuttajat voivat olla myös kateuden kohteena. Ollaan kateellisia sille, mitä itsellä

ei ole tai mitä toisilla kuvitellaan olevan. Kateus luuloteltuun hyvinvointiin on aika yleinen lisäisyys muukalaisvihaan ja rasismiin. (Wahlström 1996, 72-73.)

Tietämättömyys nähdään usein syynä ennakkoluuloihin. Tutkimuksissa on havaittu, että mitä vähemmän ihmiset tietävät eri kulttuureista sitä ennakkoluuloisempia he ovat vähemmistöryhmiä kohtaan. On todettu myös, että mitä enemmän ryhmä poikkeaa muista, sitä suuremmat ennakkoluulot ovat. Tutustuminen vähemmistöryhmiin ja niistä saatava tieto saavat aikaan suvaitsevuuksia ja ystävällisiä asenteita. Kuitenkaan tämä riippuvuus ei ole aina selvä; ei tiedetä varmasti aiheuttaako tieto ystävyyttä vai houkutteleeko ystävyys tiedon hankkimiseen. Tiedon hankkimista ja tutustumista edesauttavat kontaktit todennäköisesti synnyttävät terveempiä uskomuksia vähemmistöryhmistä ja samalla poistavat ennakkoluuloja. (Lasonen 1981, 40, 48-49). Toimimalla avoimesti keskustellen ja tutustumalla toisiin voidaan ennakkoluuloista johtuvaa kiusaamista vähentää. Kodeissa ja koulussa olisi keskusteltava hyvin paljon eri maiden uskonnoista, kulttuurista ja tavoista. Näin lasten pelot uusia ulkomaalaisia kohtaan vähenisivät. (Forsius 1992, 43.)

Turussa 1995 tehdyn tutkimuksen mukaan 15 - 18 -vuotiaiden nuorten asiatiedot maahanmuuttajista olivat yllättävän vähäisiä. Varsinkin pakolaisten saamia avustuksia pidettiin kohtuuttomina ja liian suurina. Neutraali asiatieto ei ollut saavuttanut nuoria, vaan he asennoituvat kielteisen tunnevaltaisesti maahanmuuttajiin. Samasta tutkimuksesta voidaan kuitenkin todeta, että vaikka räikeät rasistiset ilmaukset koulunuorison keskuudessa huolestuttavat, suhtautuu valtaosa neutraalisti tai sympaattisesti maahanmuuttajiin. (Rilasmaa 1995, 23.) Virrankosken tutkimuksessa 10 % peruskoulun päättöluokkalaisista osoitti pakolaisia kohtaan avointa syrjintää ja muukalaisvihaa. Avointa syrjintää vielä yleisempi on ns. piilosyrjintä, jonka tarkoituksena on muukalaisten leimaaminen ja erottaminen suomalaisista kielellisten ominaisuuksiensa perusteella. (Lampainen 1995, 16.)

Ennakkoluuloisuuden kehittymistä tarkasteltaessa voidaan todeta, että alle kouluikäisten ennakkoluuloisuus on tiedollisen kehityksen takia erilaista kuin 7 - 12 -vuotiailla. Pienet lapset kuvittelevat, että muut ihmiset näkevät maailman samanlaisena kuin he. Kouluikään tullessa lapsi muuttuu enemmän yhteisökeskeiseksi; omaksi ryhmäksi saattaa muodostua oma luokka. Lapset ovat vahvasti myönteisiä omaa luokkaansa kohtaan. Tästä syystä

luokan asenteet ja luokkakulttuurin kehittäminen on erittäin tärkeää ennakkoluulojen vähentämiseksi. Erityisesti alkuopetuksessa suvaitsevuuskasvatuksen tulisi keskittyä tunnealueelle, koska tunnekokemukset ja tunteenomaiset asenteet määräävät tällöin lasten kokemusmaailmaa. Ennakkoluulojen vähentämisessä on keskeistä myös se, että kasvattaja itse tiedostaa omat ennakkoluulonsa. Omien ennakkoluulojensa tiedostaminen mahdollistuu mm. pohtivalla keskustelulla ja yhteisesti kollegojen kanssa tehtävillä rooliharjoituksilla. Opettajien tulisi avoimesti keskustella kasvatukseen piilotetuista asenteista ja ennakkoluuloja ruokkivista käsityksistä ja pohtia niitä. (Wahlström 1996, 74, 119-120.)

2.2 Itsetunto ja empatian kyky

Empatia on myötäelämistä ja -ymmärtämistä. Mitä vahvempi yksilön itsetunto on, sitä oivallisemmat mahdollisuudet hänellä on tuntea empatiaa. Terveeseen itsetuntoon liittyvä kyky asettua toisen asemaan, käyttää toisen näkökulmaa ja tarkastella asioita toisen elämäntilanteesta. Heikon itsetunnon omaava henkilö ei kykene empatiaan, sillä hänellä ei ole tunteita toista ihmistä kohtaan. Hänen identiteettinsä, kuva itsestä ja muista, on heikoksi muodostunut. Se näkyy tyhjyyden tunteen kokemuksena ja ristiriitaisina käsityksinä itsestä ja toisista ihmisistä. (Kalliopuska 1990, 54-55). Heikon itsetunnon ja ennakkoluuloisuudenkin välillä on todettu olevan yhteyttä. Heikko itsetunto voi ilmetä kaiken erilaisen halveksuntana tai päinvastaisessa tapauksessa liiallisena epärealistisena ihailuna. Se, miten suhtaudumme erilaisuuteen, riippuu itsetunnostamme ja arvoistamme. (Wahlström 1996, 79.)

Itsetunnon kehittymistä tapahtuu koko elämän aikana. Itsetunto muodostuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa, joka lannistaa, murskaa tai oikealla tavalla rohkaisee yksilöä. Itsetunto monipuolistuu iän myötä ja saa murrosiässä uusia aspekteja ajattelun ja moraaliperiaatteiden kehittymisen kanssa. Samaan aikaan empatian kehittymisessä tapahtuu huomattavia muutoksia ja kasvua. Positiiviseen itsehyväksyntään kuuluu muun muassa se, että yksilö kokee itsensä tasavertaiseksi toisten kanssa - ei ylennä eikä alenna itseään, vaan toteaa eroja olevan kyvyissä ja asenteissa sosiaalisessa taustassa. Hyvän itsetunnon omaava ihminen ei alistu toista. Hän nauttii omista saavutuksistaan ja jakaa iloa muillekin. Hänellä on varaa antaa toistenkin onnistua ja hän kykenee iloitsemaan

siitä. Hyvän itsetunnon omaava on kiinnostunut toisista ihmisistä, ystäväistä ja tovereistaan. Hän uskaltaa myös puolustaa heikkoa, kun tämä tarvitsee apua uhkaa vastaan, jota koulussa edustaa pahimmillaan kiusaaminen. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 146; Kalliopuska 1990, 59-60.)

Suomalainen kasvatus on perinteisesti itsetunnon mollaamiseen erikoistunut. Tässä kilpailun ja suvaitsemattomuuden yhteiskunnassa epäonnistuneille ei tarjota muuta kuin alennettua asemaa, jotta he varmasti tiedostaisivat oman heikon asemansa. Usein toisen mitätöiminen on tiedostamatonta, mutta osin myös täysin tietoista. Fyysisillä ominaisuuksilla kiusaaminen on yleistä lasten keskuudessa, mutta yhä useammin aikuiset ja nuoretkin ovat alkaneet käyttää vastaavanlaista kieltä. (Kalliopuska 1990, 74-75, 112.)

2.3 Suvaitsevaisuuskasvatus koulussa

Suvaitsevaisuuskasvatus on hyvä keino poistaa oppilaiden ennakkoluuloja ja lisätä suvaitsevaisuutta vähemmistöä kohtaan. Opettajien pitäisi voida avoimesti keskustella kasvatukseen piilotetuista asenteista ja ennakkoluuloja ruokkivista käsityksistä ja pohtia niitä. Suvaitsevaisuuskasvatuksessa tulee myös korostaa samanlaisuutta huolimatta ulkoisista erilaisuuksista. Usein olemmekin liikaa sidoksissa ulkoisten erojen tarkkailemiseen ja erilaisuuden huomaamiseen emmekä huomaa, että erilaisuuden alla on pohjimmainen samanlaisuus. Suvaitsevuuteen kasvattamisessa pyritään kehittämään ihmisen kykyä kunnioittaa ja hyväksyä erilaisuutta. Kysymys on silloin myös suhtautumisesta myönteisesti sellaisiin ryhmiin, jotka eivät kuulu omaan lähiryhmään. Jo yksistään sellaiset kontaktit, joiden avulla saadaan tietoa ja tutustutaan, lisäävät oikeampia uskomuksia koko kohderyhmästä ja siksi vähentävät myös ennakkoluuloisuutta. (Wahlström 1996, 11, 77, 105, 119.)

Ihminen on moraalinen, arvottava olento, joka osaa kysyä mitä teen, mitä varten ja mitä seurauksia teoillani on. Tekojen seurausten pohtimisen opettaminen onkin eräs suvaitsevaisuuskasvatuksen osa-alueista. Jos huudetaan toiselle "Senkin mutakuono", tulisi pohtia, miltä tällainen toisesta tuntuu ja mihin teko voi johtaa. (Wahlström 1996, 107.) Opettaja voi myös pyrkiä säätelemään ympäristötekijöitä luomalla luokkaan turvallisen,

hyväksyvän ilmapiirin. Oppilaita voidaan ohjata ymmärtämään toistensa tunteita, elämäntilanteita ja jopa epäsosiaalista käyttäytymistä sekä vapaamuotoisessa kanssakäymisessä kaikkien oppilaiden mukaanottamisen tärkeyttä. (Laine 1989, 117.)

Koulu on yksi tärkeimmistä sosiaalistajista ja siksi koulukokemuksilla on huomattava merkitys lasten kokonaiskehitykselle (Liinamo & Kannas 1995, 127). Jos koulu painottaa liiaksi tiedon kulttuuria, voivat ihmissuhdetaidot jäädä turhan vähälle huomiolle. Kouluyhteisössään itsensä hyväksytyksi ja arvostetuksi tuntevat lapset osaavat myös itse aktiivisesti selvittää ongelmiaan ja etsiä tarvittaessa apua muilta ihmisiltä. Ihmissuhdetaidot ja yhteistyökyvyt ovat tärkeässä asemassa alati kansainvälistyvässä maailmassa. (Välimaa 1995, 182.)

Claes Anderssonin mielestä ei ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista, että suvaitsevaisuuskasvatuksesta tulisi uusi oppiaine kouluihin, vaan tarkoituksena on oppia eri oppiaineiden yhteydessä tunnistamaan kulttuurien erityispiirteitä ja elämänmuotojen runsautta. Suvaitsevuusteemaa tulisi käsitellä ns. läpäisyperiaatteella kaikissa aineissa ja koulun oheistoiminnoissa. Tällä tavoin opimme myös kohtaamaan meille vieraita kulttuureja ja näkemään niissä ihmisen rikkauden lähteen. (Lampainen 1995, 16; Miettinen 1995, 5.) Suvaitsevaisuus ei kuitenkaan liity pelkästään toisiin kulttuureihin, vaan myös omaan kulttuuriin ja jokapäiväiseen elämään, tapahtui se missä sosiaalisessa ympäristössä tahansa (Tuominen 1995, 4).

3 OPPILAIDEN VÄLISET SOSIAALISET SUHTEET

Morenon (1953) sosiometrisen teorian mukaan ihmisyyhteisössä on havaittavissa sosiaalisia vetovoimasuhteita, jotka ilmenevät vetovoimana, torjuntana ja välinpitämättömytenä. Näiden suhteiden perusteella oppilaille määräytyy koululuokassakin tietty sosiaalinen asema. Se tarkoittaa, että oppilaat ovat luokassaan eriarvoisia. Usein luokissa on kiinteä oppilaiden sosiaalisen aseman mukainen hierarkinen järjestys. Yksilön sosiaalinen asema on hänen asemansa ryhmän koko järjestelmässä erilaisten sosiaalisten arviointien perusteella.

Oppilaiden sosiaalisen aseman pohjalta voidaan selvittää luokan sisäistä rakennetta, eli miten hyvin luokka on integroitunut, ovatko valinnat jakautuneet tasaisesti vai onko havaittavissa alaryhmiä tai klikkejä. (Lasonen 1981, 16-17.) Lasten kulttuuriin näyttää liittyvän kaikkialla se, ettei toveripiiri hyväksy kaikkia lapsia jäsenikseen. Säännöllisesti joitain lapsia torjutaan ja syrjitään toveripiirissä. Valitettavasti sosiaaliselta asemaltaan syrjittyihin oppilaisiin suhtaudutaan iän myötä negatiivisemmin, ja näiden on yhä vaikeampi liittyä toverijoukkoon. (Laine 1989, 2, 20.)

Ihmisillä ja varsinkin nuorilla on tarve hakeutua ryhmään. Ryhmän jäsenyys luo varmuutta ja turvallisuutta. Usein oppilas pyrkii mahdollisimman edulliseen asemaan sosiaalisten suhteiden verkostossa toisten kustannuksella. Joihinkin lapsiin halutaan liittyä toisiin taas ei. Usein koko luokka suhtautuu samalla tavalla tiettyyn luokkakaveriin. Vastaavasti tämä tietty kaveri suhtautuu hänelle ominaisella tavalla omaan luokkaansa. (Lasonen 1981, 17-18.)

Luokkien sosiaalinen rakenne saattaa kehittyä hyvinkin erilaiseksi sen mukaan, miten torjunta ja ystävyys ovat levittäytyneet oppilaiden keskuuteen. Koskenniemen (1981, 85) mukaan sosiometrisissä kyselyissä sekä ystävävalinnat että torjunta kasaantuvat usein muutamien oppilaiden kohdalle. Schmuck (1966) erottaa valintojen jakaantumiseen perustuen kaksi erillistä rakennetyyppiä: keskeisesti rakentuneet luokat, joissa ystävyys- ja torjuntavalinnat ovat keskittyneet joillekin tietyille oppilaille, sekä diffuusit luokat, joissa ystävyys-suhteet ja torjunnat ovat levittäytyneet laajalti luokassa. Edellisissä luokissa oppilaiden on helpompi arvioida oma sosiaalinen asemansa. Diffuusiluokissa toveriryhmää ei nähdä uhkana, vaan oppilaat tuntevat turvallisuutta. Tällaiset luokat ovat kiinteämpiä, viestintä on helpompaa, mistä taas seuraa asenteiden ja yleensäkin käyttäytymisen yhdenmukaisuus. (Lasonen 1981, 18-19.)

Oppilaiden sosiaalisia suhteita sosiometrisillä menetelmillä tarkastelevissa tutkimuksissa ei läheskään aina käsitteitä ystävyys ja toveruus ole erotettu toisistaan. Niin kuin ei omassakaan tutkimuksessani. Käsitteiden erottaminen olisi kuitenkin varmaan tarpeen, sillä on todettu, että lapset ymmärtävät käsitteet ystävyys ja toveruus eri tavalla. Todelliset ystävyys-suhteet ymmärretään löytyvän molemminpuolisissa valinnoissa, mitä pidettiin kriteerinä myös tässä tutkimuksessa. (Koskenniemi 1982, 71; Lasonen 1981, 19.)

3.1 Vammaisen oppilas luokassa

Sinänsä hyvästä ja oikein oivallettuna toteuttamisenarvoisesta integraatioideasta, vammaisen liittämistä ei-vammaisten joukkoon, tulee vielä kovin usein pakottamista muottiin, jonka ovat luoneet vammattomat. Moni vammaisen koululainen, joka aloittaa koulunkäyntinsä tavallisessa koulussa, saattaa kokea voimakkaan syrjässä olemisen ja yksinäisyyden tunteen. Tämä koituu yleensä sopeutumiselle ja kehitykselle suuremmaksi esteeksi kuin mahdollinen liikkumisvaikeus. Usein unohdetaan jokaisen lapsen tarve kokea yhteyttä tovereiden kanssa ja samastua heihin sekä elää samanlaista elämää ilossa ja surussa. Vammaisellakin tulee olla oikeus tähän. Vammaisuus tulisi nähdä asianomaisen erityispiirteenä, ominaisuutena kuten tukan kiharuus tai silmien väri. Sen tulisi olla elämään kuuluva, normaali asia. (Kulomäki 1985, 79-80.)

Integraatiota koulussa ei pidä nähdä vain sijoituspäätöksenä. Integraatioon kuuluu sosiaalinen integraatio, mikä on säännöllisten ja spontaanien kontaktien luomista poikkeavien ja normaalien välille niin, että poikkeavat kokevat itsensä ja myös muut kokevat heidät ryhmän luonnolliseksi osaksi. Mikäli integraatiosijoitus ei johda sosiaaliseen integraatioon, este ei ole välttämättä sijoituksesta johtuva, vaan este voi olla siinä normaalissa yhteisössä, johon poikkeava sijoitetaan. Normaali kouluyhteisö voi aiheuttaa poikkeavassa oppilaassa sellaisia paineita ja esteitä, joista selviämisen mahdollisuudet puuttuvat poikkeavalta kokonaan. Seurauksena saattaa olla, että heikkous muuttuu vähitellen sosiaalisesti haitaksi estäen jopa sijoitetun oppilaan myöhempää yhteiskunnallista integroitumista. (Salminen 1989, 74 - 75.)

Todellisen integraation kehittymisen edellytys on, että koulu ja ympäröivä yhteiskunta hyväksyvät ajatuksen integraatiosta ja sitä edellyttävistä toimenpiteistä. Vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden vuorovaikutukselle on koulussa luotava ohjelmalliset puitteet, sillä positiivinen vuorovaikutus ja ystävyysuhteet ovat tärkeitä kaikille oppilaille. Harvat vammaiset oppilaat haluavat sellaiseen luokkaan, jossa heidän tarpeitaan ei oteta huomioon, ja jonne he eivät tunne olevansa tervetulleita. Todellinen integraatioajattelu edustaa ihmisten tasa-arvoa korostavaa yleistä ideologiaa. Koulun, joka toimii tuon periaatteen mukaan, pitäisi pyrkiä vastustamaan kaikkea oppilaiden syrjintää, olipa se sitten rotuun, sukupuoleen, sosiaaliseen taustaan, kyvyttömyyteen, vammatilaan tai

kouluvaikeuksiin perustuvaa. Sosiaalisen integraation katsotaan toteutuneen, kun vammaisilla oppilailla on säännöllisiä ja spontaaneja kontakteja ei-vammaisiin ja kun he kokevat itsensä ja heidät koetaan ryhmän luonnolliseksi osaksi. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 141, 145 -153.)

3.2 Maahanmuuttajaoppilas luokassa

Kouluihimme tulee yhä enemmän kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita, jotka muuttavat kouluamme yhä monikulttuurisemmaksi. Vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuurinsa että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14.) Jokainen maahanmuuttaja edustaa omaa kulttuuriaan. Vaikka Suomi on uusi kotimaa, niin todellinen koti on oma kulttuuri. Maahanmuuttajille voi olla vaikeaa löytää omaa kulttuuriryhmäänsä Suomessa, koska täällä on niin vähän eri kulttuurien edustajia. (Wahlström 1996, 12.) Suvaitsevaisuus ja avoimuus erilaisia katsomuksia, kulttuuritaustoja ja kieliä kohtaan sekä kiinnostus niihin luovat edellytyksiä oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle. Ne luovat myös pohjaa kansainväliselle yhteistyölle. Toimintaympäristöjen yleinen kansainvälistyminen, Suomen monikulttuuristuminen ja Euroopan yhdentymisen edellyttävät koululta uusia sisällöllisiä painotuksia, kielten opiskelun monipuolistamista, vuorovaikutuksen lisäämistä kulttuurin eri alueilla sekä kansainvälisyyskasvatuksen tehostamista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14.)

Koulukasvatuksella on merkittävä rooli myös itsetunnon ja terveen minän kehitykselle. Kannustamista tarvitsevat sekä suomalaiset että maahanmuuttajaoppilaat. Maahanmuuttajien erityisosaamisen arvostaminen voi edistää heidän syrjäytymistään koulun vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutuksen paranemisen kannalta on keskeistä, että oppilaat saavat osallistua itse tilanteisiin yhdessä eri kulttuureista tulleiden kanssa. Pitäisi pyrkiä siihen, että kouluissa olisi avoin ja turvallinen ilmapiiri keskustelulle ja erilaisuuden hyväksymiselle. (Wahlström 1996, 132-133.)

Suomalaisten muukalaispelko on todettu voimakkaaksi muun muassa pohjoismaisissa ja kansainvälisissä vertailututkimuksissa (Laaksola 1995, 3). Suomen pakolaisavun ja

Yhteiset lapset -yhdistyksen keräämien tietojen mukaan pakolaislapset ja -nuoret joutuvat kouluissa ja oppilaitoksissa lähes poikkeuksetta koulukiusaamisen uhriksi. Syynä ovat erilainen ihonväri, ulkonäkö ja huono suomenkielen taito. Vierasmaalaisilla on vain harvoin todellisia ystäviä, he pelkäävät liikkua ulkona yksin ja kokevat myös vapaa-ajan ongelmaksi. Eräiden tutkimusten mukaan jopa 20 prosenttia suomalaisista on rasisteja. Rasismien taustalla on muun muassa outous, pelko ja tiedon puute. Kulttuurien erilaisuudet, esimerkiksi ruokailutavat, aiheuttavat törmäyksiä joka päiväisessä elämässä ja saattavat johtaa helposti ivaan, hyljeksintään tai jopa lyönteihin ja potkuihin. (Laaksola 1994, 5.) Meidän tulisi tutustua eri kulttuurien toimintatapoihin ja arvostaa niitä. Muuten voimme tahtomattammekin loukata toista syvästi ja tuhota hyvin alkaneen yhteistyön. (Wahlström 1996, 160.)

3.3 Oppilastyypit

Luokan sosiaalinen rakenne oppilastyypeineen syntyy nopeasti ja säilyy hyvin samanlaisena koko kouluvuoden. Luokan eri oppilastyyppejä on eritelty useissa sosiometrisissä tutkimuksissa, joissa on käytetty ystävyys- toveruusvalintoihin perustuvia kriteereitä. Tiettyyn sosiaaliseen tyyppiin kuuluminen on yleensä määritelty äänimääräksi, jonka oppilas saa luokkakavereiltaan. (Lasonen 1981, 19-20.) Koskenniemi (1968, 97-99) on tehnyt yhdeksänluokkaisen sosiaalisten tyyppien järjestelmän, joissa päätyypeinä ovat johtajat, myötäilijät ja syrjässäolijat. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt Koskenniemen (1968) jaotteluun pohjautuvaa Lasosen (1981) tekemää sosiaalisten tyyppien luokittelua; suositut, johtajat ja suosion ulkopuolelle jäävät oppilaat.

Suositut. Suosituilla oppilailla on todettu tiettyjä käyttäytymistapoja ja luonteenpiirteitä, jotka erottavat heidät luokan muista oppilaista. He ovat aloitekykyisiä, yritteliäitä, iloisia, ystävällisiä, ei kiusaavia, tottapuhuvia ja empaattisia. He ovat älylliseltä tasoltaan keskitason yläpuolella ja menestyvät hyvin koulussa. Erityisesti empaattisuus tulee iän myötä suosikkioppilaissa yhä ilmeisemmäksi. Suositut oppilas säilyttää yleensä asemansa kyselykerrasta toiseen. (Koskenniemi 1982, 86-87; Laine 1988, 28; Lasonen 1981, 20.)

Johtajat. Johtajaoppilailta on suuri vaikutus ryhmäänsä, siksi kasvattajat ovat usein kiinnostuneet löytämään erityisesti heidät muiden oppilaiden joukosta. Johtajaoppilaiden on havaittu omaavan samoja ominaisuuksia kuin suosittujen oppilaiden. Lisäksi heissä korostuu esiintymisvarmuus, ystävällisyys, auttavaisuus, sopeutumiskykyisyys, oivaltamisnopeus, itsetunto ja toimintavalmius sekä varsinkin pojilla fyysinen suorituskyky. Luokan oppilaat olettavat johtajan myös pitävän puolueettomin keinoin yllä työrauhaa. (Laine 1988, 88; Lasonen 1981, 21-22.)

Moreno (1953) on luokitellut johtajaoppilaat valintojen perusteella kolmeen eri ryhmään; suosittu, voimakas ja eristetty johtaja. Sekä suosittu että voimakas johtaja saavat oletettua enemmän valintoja, mutta erona on se, että suosittu johtajan valinnoilla on alhainen sosiaalinen asema ja voimakkaan johtajan valinnoet ovat yleensä luokan suosittuja oppilaita. Voimakkaalla johtajalla on luonnollista valtaa luokkaansa. Eristetty johtaja saa oletettua vähemmän valintoja. Luokan voimakas johtaja valitsee hänet. Eristetty johtaja saattaa toimia näkymättömänä hallitsijana luokassaan ja vaikuttaa epäsuorasti ja laajasti luokan sosiaaliseen verkostoon. Näitä kaikkia johtajatyyppejä ei saada kuitenkaan selville ainoastaan sosiometrisellä kyselyllä, vaan tarvitaan esim. observointiakin. (Lasonen 1981, 21-22.)

Suosion ulkopuolelle jäävät. Suosion ulkopuolelle jääneitä oppilaita on luokiteltu useimmissa tutkimuksissa. Haapasalo ja Hynninen (1996, 194) jakavat ei-suositut oppilaat hyljeksittyihin ja eristäytyviin. Eristäytyvät oppilaat eivät herätä huomiota, kun taas hyljeksityt lapset ovat ulospäinsuuntautuneita ja toiminnallaan aiheuttavat hyljeksimisen. Lasonen (1981, 22) puhuu eristäytyvän sijasta eristetystä oppilaasta; eristetty ei valitse ketään eikä kukaan valitse häntä. Hän ei saa myöskään yhtään kielteistä valintaa. Hän ei saa luokkatovereiltaan minkäänlaista huomiota. Usein eristetyt oppilaat pysyttelevät omasta halustaan erossa luokan yhteisestä toiminnasta. Näkymätön oppilas näyttää olevan tietämätön luokan sosiaalisesta rakenteesta ja omasta asemastaan siinä ja siten jää luokan toveripiiriin ulkopuolelle. Näkymätön oppilas ei tunnu kärsivän tilanteesta yhtä paljon kuin eristetty oppilas. Laiminlyöty oppilas saa vain harvoja valintoja. Torjutut saavat kielteisiä valintoja. (Lasonen 1981, 22-23.) Laineen (1988, 86) tutkimuksessa luokkatoverit mainitsivat kiusaamisen tavallisimmaksi syyksi oppilaan torjumiseen; torjutut oppilaat ovat kiusaajia, tappelijoita ja riitelijöitä. Yleisesti ottaen epäsuositut oppilaat ovat levottomia,

arkoja epäystävällisiä, epäsiistejä ja menestyvät koulussa huonosti. He sopeutuvat sosiaalisesti heikommin ja ovat tyytymättömiä ympäristöönsä, heidän fyysinen kuntonsa on yleensä heikko ja he ovat älykkyydeltään muita alempana. (Laine 1988, 86.)

Luokan sosiaalinen rakenne muuttuu koko ajan. Kuitenkin suosittujen, johtajien ja torjuttujen aseman on todettu säilyvän päiväkotikäisestä koulun loppuun, vaikka toverit vaihtuisivatkin useita kertoja. (Lasonen 1981, 24.) Vaikka epäsuosiossa olevan oppilaan asema ei ole yhtä pysyvä kuin suosikin, niin tällaisiin tapauksiin on syytä kiinnittää huomiota, jottei oppilaan sosiaalinen kehitys häiriintyisi (Koskenniemi 1982, 86).

4 KOULUKIUSAAMINEN

4.1 Koulukiusaamisen käsite

Koulukiusaaminen näyttää olevan ilmiö, jota koskeviin tutkimuksiin perehtyessään joutuu kiinnittämään erityistä huomiota siihen, miten tutkija on määritellyt käsitteen, ja miten hän on sitä käytännössä tutkinut. Eri luvut koulukiusaamisen esiintymisestä perustuvat siihen, että tutkijat tarkoittavat samalla sanalla eri asioita ja lapsilta on kysely eri tavoin. Eli mitä laajempi määritelmä, sitä suuremmat luvut. (Pikas, 1990, 31, 33). Räsänen (1995, 91) mukaan kiusattujen lasten määrä vaihtelee kymmenesosasta jopa kolmannekseen, riippuen tutkimustavasta ja -kohteesta eri maissa tehdyissä tutkimuksissa. Pikas (1990, 370) näkee koulukiusaamisesta esitettyjen lukujen antavan sinällään arvokasta tietoa siitä, mitä mieltä oppilaat ja opettajat ovat ja mitä he kokevat, mutta se ei kuitenkaan merkitse sitä, että luvut kuvaisivat todella kouluväkivaltaan sekaantuneiden ihmisten lukumäärää.

Kiusaamisella on useita määritelmiä: puhutaan fyysisestä ja psyykkisestä, suorasta ja epäsuorasta kiusaamisesta. Epäystävällisyys, eristäminen, ohittaminen, puolueellisuus, uhkaaminen, painostaminen ja hiljaisuus voivat olla kiusaamisen muotoja yhtä hyvin lasten kuin aikuistenkin yhteisössä. (Liinamo & Kannas 1995, 125.)

Määritelmistä löytyy useimmiten sana toistuvasti tai jatkuvasti, milloin vasta tarkoitetaan varsinaista koulukiusaamista. Kuitenkin koulukiusaamisen subjektiivisen kokemisen luonteen vuoksi Harjunkosket (1994, 19) eivät näe tarpeellisena löytää sille mitään yksiselitteistä määritelmää; kiusaamisena voidaan pitää yhdenkin kerran tapahtunutta vakavaa ahdistelua. Satunnaisia harmittomia tekoja, jotka kohdistuvat eri henkilöihin, he eivät pidä varsinaisena koulukiusaamisena. Harjunkosket (1994) määrittelevät koulukiusaamisen tapahtumasarjaksi, jossa yksi tai useampi vahvempi henkilö alistaa, psyykkisesti tai fyysisesti, suoraan tai epäsuoraan, toista henkilöä toistuvasti ja jatkuvasti. Kiusaamista on pidettävä vakavana silloin, jos toisella osapuolella ei ole mahdollisuutta pärjätä. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 17 - 19).

Mäenpää (1989) ja Harjunkosket (1994) käyttävät kiusaamisen ja väkivallan käsitettä rinnakkain - kiusaaminen on aina väkivaltaa. Samoin he näkevät, että koulukiusaamisessa on kyse subjektiivisesta kokemuksesta; jokainen tuntee ja tietää omakohtaisesti, milloin on kysymyksessä leikinomainen kiusoittelu ja milloin loukkaava kiusaaminen. Väkivallan kokeminen on myös suhteellista; toiset oppilaat saattavat kokea pienenkin pilkkaamisen haitallisena, kun taas toinen oppilas voi kokea saman tilanteen yhdentekeväenä. (Harjunkoski 1994, 17-19; Mäenpää 1989a, 60). Myös Räsänen (1992, 88) viittaa määritelmässään yksilön kokemukseen; koulukiusaamisella tarkoitetaan kiusatun lapsen kokemusta tulla fyysisen tai psyykkisen kiusanteon kohteeksi, joko yksin tai lapsiryhmässä.

Olweuksen (1992, 14) mukaan yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman henkilön negatiivisille teoille. Negatiivisilla teoilla hän tarkoittaa sitä, että joku tahallaan haluaa tuottaa toiselle epämiellyttävän olon tai vammoja. (Olweus 1992, 14).

4.2 Kiusaaminen ryhmässä tai yksin

Suomessa koulukiusaaminen-sanana yleinen käyttö saa meidät liittämään kiusaamisen juuri kouluun. Englannin kielessä ilmiötä kuvaavat termit *bullying* ja *mobbing* kuvaavat kiusaamista yleensäkin. (Liinamo & Kannas 1995, 124.) Sana "mobbing" on peräisin Heinemannilta vuodelta 1969 (Pikas 1990, 368; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18).

Sana lienee johdettu englannin kielen sanasta "mob", joka tarkoittaa mm. roskaväkeä tai meluavaa kansanjoukkoa (Harjunkoski 1994, 19). Termiä on kuitenkin käytetty merkitsemään myös yhden henkilön toiseen henkilöön kohdistamaa piikittelyä, ahdistelua tai kiusaamista. Kiusaamisen tai "mobbauksen" käsitteeseen on tärkeää sisällyttää molemmat tilanteet; kun yksilö ahdistelee toista tai kun ryhmä on vastuussa ahdistelusta. Olweuksen (1992) tekemät tutkimukset ovat osoittaneet, että suurinta osaa uhreja kiusaavat yleensä yksittäiset oppilaat. Sikäli on luonnollista pitää yhden oppilaan ja ryhmän harjoittamaa kiusaamista sukulaisilmiönä, vaikka ne voivatkin poiketa toisistaan. Useamman kuin yhden toverin harrastama kiusaaminen on epämiellyttävämpää ja ehkä haitallisempaakin uhrille. (Olweus 1992, 14).

Pikas (1990, 31) haluaa rajoittaa koulukiusaamisen selvästi vain ryhmätoiminnaksi ja määrittelee koulukiusaamisen ryhmäväkivallaksi, joka voi olla sekä fyysistä että psyykkistä kohdistuen yksilöön. Tämän rajauksen hän tekee mm. siksi, että termi pysyisi käyttökelpoisena kommunikaatiovälineenä keskusteltaessa siitä, mitä tapahtuu ja mitä käsitellään. Pikasin mukaan sellaisia tutkimuksia ei ole tehtykään, joissa lapsilta olisi haastattelussa kysytty, tarkoittavatko he todella ryhmäväkivaltaa, vai ottavatko he huomioon myös yksittäiset kiistat. (Pikas 1990, 36.)

4.3 Koulun ja luokan koon vaikutus kiusaamiseen

Koulun ja luokan koon ei ole todettu vaikuttavan kiusaamisen määrään prosentuaalisesti - absoluuttinen määrä on tietysti suurempi, kun lapsia on enemmän. Tutkittaessa on myös todettu, että kiusaamista esiintyy prosentuaalisesti maaseudulla yhtä paljon kuin kaupungeissakin. Suomessa tehdyt useat pro gradu -tutkielmat osoittavat lisäksi, että kaupungissa ollaan tietoisempia ongelmasta ja varautuneempia toimintaan sen ehkäisemiseksi kuin maaseudulla. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 21; Olweus 1992, 21; Penttilä 1994, 83-84.)

4.4 Menetelmiä kiusaamisen lopettamiseksi

Pikasin (1990) menetelmä kiusaamisen lopettamiseksi koostuu useasta osiosta kahdenkeskisiä keskusteluja kiusaajien ja kiusatun kanssa. Keskustelujen avulla kiusaajat pyritään saamaan kiusatun avustajiksi. Ensimmäiseksi selvitetään kyselemällä tai havainnoimalla, ketkä ovat osallistuneet kiusaamiseen. Toisessa vaiheessa kiusaamisesta epäiltyjen kanssa käydään kahdenkeskisiä keskusteluja. Keskustelumalleja Pikas erottaa kaksi: 1) suggestiivisen käskyn menetelmä (SKM), jossa kiusaajalle keskustelemalla selvitetään, että kiusaaminen on välttämätöntä lopettaa 2) yhteisen huolen menetelmä (YTH), jossa on kaksi tavoitetta; ensin opettaja-terapeutti saa kokemuksen, että hän ja oppilas ovat yhdessä huolestuneet siitä, että kiusaamista tapahtuu juuri heidän keskustelemassa tapauksessa. Sitten oppilas etsii tavan auttaa entistä uhria ja opettaja tukee tilannetta ulkoapäin. Kun kiusaajien kanssa on puhuttu 3-6 kertaa, keskustellaan uhrin kanssa. Tarkoituksena on saada uhri itse puhumaan tilanteestaan ja luoda samalla häneen turvallisuuden tunnetta. Tavoitteena on myös pyrkiä saamaan uhri tarpeeksi vahvaksi kohtaamaan kiusaajansa ja keskustelemaan heidän kanssaan. Neljännessä vaiheessa keskustellaan ryhmässä kaikkien asiaan kuuluvien oppilaiden kanssa ja viimeisessä vaiheessa keskustellaan yhdessä kiusaajien ja uhrin kanssa. Keskustelussa kiusaajat esittävät ensin uuden hyvän tahtonsa ja ehtonsa. Uhri kommentoi kuulemaansa. Opettaja-terapeutin tehtävänä on aikaansaada mahdollisimman aito yksimielisyys. (Penttilä 1994, 95-98; Pikas 1990, 130 -133.)

Olweus (1992) on kehittänyt ns. interventio-ohjelman kiusaamisen katkaisemiseksi. Interventio-ohjelman tavoitteena on vähentää tai ihannetapauksessa täysin poistaa kiusaaminen koulusta ja sen ulkopuolelta sekä estää uusien ongelmien kehittyminen. Intervention-ohjelman edellytys on, että koulussa ja kodeissa tiedostetaan kiusaamisongelman laajuus ja aktiivisesti osallistutaan tilanteen muuttamiseen. Peruseriaatteena on, että kouluun (ja ihannetapauksessa myös koteihin) pyritään luomaan oppimisympäristö, jossa ollaan kiinnostuneita ja paneutuneita asioihin ja jossa on lujat rajat ei-hyväksyttävälle kiusaamiselle. Aikuisilla on oltava selvä auktoriteettiasema. Interventio-ohjelman tavoitteena on, että luokan kanssa yhdessä sovitaan selkeät säännöt kiusaamista vastaan ja niiden rikkomisesta seuraavat rangaistukset. Oppilaiden toimintaa tarkkaillaan ja valvotaan sekä koulutilojen sisällä että erityisesti välituntien aikana. Koulussa

kiusaamisen poistamiseen osallistuu aikuisten lisäksi myös jokainen oppilas - eivät ainoastaan kiusatut ja kiusaajat. Interventio-ohjelman tavoitteena on myös tukea ja suojata kiusaamisen uhreja. (Olweus 1992, 59-108; Penttilä 1994, 104.)

Ruotsissa on viime vuosina yleistynyt käyttöön ns. "Farstametodi" kiusaamisen poistamiseksi. Sen on kehittänyt Karl Ljungström Pikasin menetelmän pohjalta. Farstametodi perustuu opettajan ja oppilaan väliseen hyvin valmisteltuun suoraan keskusteluun. Se on tehokas ja yksinkertainen, mutta käyttökelpoinen ainoastaan silloin, kun kiusaaminen on jatkunut lyhyen aikaa. Sellaisten oppilaiden kanssa, jotka ovat omaksuneet väkivallan, rasismien, uusnatsien yms. ideologian, on käytettävä muita keinoja. Farstametodin yhtenä peruseriaatteena on, että kiusaamistapaukset ratkaistaan koulussa. Kun ongelmat on selvitetty, voidaan kotiin ottaa yhteyttä, jos on tarpeellista. (Jokela 1995, 20-21; Penttilä 1994, 102-103.)

Kun kiusaamistapaus tulee koulussa ilmi, (aikaisemmin perustettu) valmiusryhmä tarkkailee oppilasta ja valmistelee tapaamisen huolellisesti kiusaajilta salaa. Uhrin kanssa käydään hienovaraisia keskusteluja yksityiskohtien tarkistamiseksi ja häntä tuetaan myös tarvittaessa jälkeinpäin. Jokainen kiusaaja haetaan yksitellen puhutteluun ennalta ilmoittamatta - saman tunnin aikana. Kaikki pitää tapahtua yllättäen, jotta kiusaajalla ei ole aikaa puolustelujen keksimiseen. Tapaaminen päättyy sopimukseen, että kiusaaminen loppuu heti, tässä ja nyt! Keskustelu toistetaan seuraavana päivänä ja tarvittaessa muutaman viikon päästä uudelleen. Kiusaajat tietävät nyt olevansa tarkkailun alla ja varovat aiheuttamasta hankaluuksia. Ljungström korostaa, että keskustelut perustuvat molemminpuoliseen kunnioitukseen. Rangaistukseksi riittää, että koko tapahtuma nolottaa kiusaajaa jälkeinpäin pitkän aikaa. Ljungström myös muistuttaa, että koskaan ei ole liian myöhäistä puuttua kiusaamiseen - sillä voi olla arvaamaton merkitys nuoren ihmisen tulevaisuudelle. (Jokela 1995, 20-21; Penttilä 1994, 102-103.)

Toivo Röngän ohjelma kiusaamisen poistamiseksi perustuu hänen kokemukseensa ja työskentelyynsä Mannerheimin Lastensuojeluliitossa. Röngän ohjelma on perheläheinen, jossa vanhempien syyttelyn sijasta heitä pyritään ymmärtämään ja tukemaan. Peruseriaatteena on tutustuttaa jo ensiluokkalaisten vanhemmat toisiinsa. Tutkimusten mukaan tämä vähentää koulukiusaamista. Periaatteina on myös puuttua välittömästi

kiusaamiseen, ottaa lapset mukaan väkivallan vastustamiseen, tehdä kiusaajista kiusattujen auttajia, keskustella ja toimia lasten kanssa yhdessä sekä järjestää kouluun "pikatiimit" vakavien kiusaamistapausten varalle. (Penttilä 1994, 114-115.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa koulukiusaamisen ilmenemistä ala-asteella ja selvittää oppilaiden kokemuksiin pohjautuen millaista koulukiusaaminen on, miksi kiusataan, ketä kiusataan, miten siihen reagoidaan ja miten kiusaamiseen puututaan sekä selvittää oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita ja erityisesti vammaisten ja maahanmuuttajien sosiaalista asemaa sekä ystävyyssuhteita.

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukko valittiin Jyväskylän kaupungin luokista, joissa oli maahanmuuttajia (3 luokkaa). Tiedot maahanmuuttajaluokista saatiin kouluviraston kautta. Tutkimukseen valittiin myös yksi luokka Jyväskylän maalaiskunnasta sekä kaupungin ulkopuolelta pieni maalaiskoulu, koska yksittäisten luokkien lisäksi haluttiin tutkia yhtä isompaa kokonaisuutta, jossa oli vammaisia oppilaita.

Tutkimuksen kohderyhmään kuului n. 140 oppilasta pääasiassa peruskoulun neljänsiltä ja viidensiltä luokilta sekä muutama 1.- 3. ja 6. -luokan oppilas. Kohderyhmässä oli 7 normaaliluokassa toimivaa erityisoppilasta (kaksi näkövammaista ja viisi mukautetun opetuksen oppilasta) ja 5 maahanmuuttajaa.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa käytettiin laadullisia menetelmiä yhdessä sosiometrisen tiedustelun kanssa, koska tällä tavoin saadaan syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Bukowski & Newcombin 1984, 952). Koska kiusaaminen on käsitteenä yksilön subjektiivisesta kokemuksesta riippuvainen, niin asian tutkiminen ainoastaan kyselylomakkeiden avulla tuskin antaisi koulukiusaamisesta yhtä kattavaa ja luotettavaa tietoa kuin laadullisin menetelmin pystytään saavuttamaan.

Tutkimus on toimintatutkimus, jonka avulla pyrittiin parantamaan sosiaalisia ja kasvatuksellisia käytäntöjä sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteita entistä paremmin. Tutkimus eteni jatkuvaan pohdintaan ja keskusteluihin perustuen vaiheittaisena prosessina (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 30), jossa tutkimusmenetelmiä valittiin prosessin edetessä tarpeen mukaan lisää.

Sosiometrinen tiedustelu valittiin ensimmäiseksi tutkimusmenetelmäksi kartoittamaan luokan rakennetta, oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita (Koskenniemi 1982, 71; Lasonen 1981, 66) ja erityisesti maahanmuuttajien ja vammaisten oppilaiden sosiaalista asemaa. Kyselyn avulla pyrittiin löytämään luokasta kiusatut, syrjässäolevat ja johtajaoppilaat. Sosiometrinen tiedustelu laadittiin mukaillen yleisesti käytettyjä periaatteita, joita ovat sekä parhaiden luokkatovereiden nimeäminen että niiden oppilaiden, joiden kanssa ei haluaisi olla. Sosiometrisessä kyselyssä voidaan ystävävahlintoja ja torjuntujen lukumäärää rajoittaa tai olla rajoittamatta. (Laine 1988, 28-32; Lasonen 1981, 246-247.) Tässä tutkimuksessa ystävävahlintojen määrä rajoitettiin kolmeen analysoinnin helpottamiseksi, mutta torjuntujen määrä oli rajoittamaton. Syksyn -95 sosiometrisessä tiedustelussa kysyttiin lisäksi oppilaiden mielipiteitä siitä, kuka sopisi luokan johtajaksi, kuka on usein yksin, ketä kiusataan ja miksi kiusataan (Liite 1). Keväällä -96 tiedustelun loppuun lisättiin kaksi kohtaa, joihin oppilas sai kirjoittaa kiusaajan ja kiusatun nimet ilman, että hänen tarvitsi pelätä ketään rangaistavan (Liite 2).

Koska sosiometrinen tiedustelu ei kerro syitä oppilaiden valintoihin eikä mittaa tunteen syvyyttä (Lasonen 1981, 67), valittiin haastattelu tukemaan kyselyllä saatuja tuloksia. Haastatteluna käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jonka aiheena olivat

koulukiusaaminen ja sosiaalinen asema (Liite 3). Teemahaastattelu valittiin tutkimusmenetelmäksi, sillä keskustelunomaisena tietojenkeruumenetelmänä se sallii tutkimuksen henkilöiden reagoida mahdollisimman luontevasti ja vapaasti. Hyvin toteutettuna se myös ottaa huomioon ihmisen sekä ajattelevana että toimivana olentona. Hirsjärvi ja Hurme (1985) korostavat, että puolistrukturoidun haastattelun avulla voidaan emotionaalisia aiheita lähestyä paremmin kuin esim. kyselylomakkeella. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 8, 15, 35.)

Ainekirjoitus valittiin yhdeksi menetelmäksi, sillä arasta aiheesta kirjoittaminen on monelle helpompaa kuin puhuminen. Oppilaiden kirjoitukset koulukiusaamisesta myös selventävät niitä käsitteitä, joita he liittävät kiusaamiseen. Kirjoittamisen etuna on otsikoinnin tarjoama mahdollisuus kertoa oppilaan haluamasta näkökulmasta tai asioista. Kirjoittaminen saa ilmeisesti oppilaat myös kiinnostumaan tunneperäisemmin kouluväkivallan pohtimisesta ja ehkäisemisestä. (Roland 1984, 43-44.) Vaikka aineet eivät välttämättä perustukaan tositahtumiin, niin oppilaiden kirjoitukset kuitenkin todennäköisesti heijastavat heidän kokemusmaailmaansa.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin myös lateraalisen ajattelun menetelmää (Bono 1993). Menetelmän tavoitteena on kehittää oppilaan ajattelutapoja. Kuuden ajattelun hatun (Liite 4) avulla yritettiin saada ilmi jotain uutta tai vahvistusta jo esille tulleille asioille viihtymisestä koulussa, kavereista ja koulukiusaamisesta.

(Oppilaille tehtiin myös kysely, jonka perusteella arvioitiin oppilaitten oppimistapoja. Kyselyn tulokset esitetään toisessa yhteydessä.)

6.3 Aineiston keruu

Aineistoa kerättiin syksyn -95 ja kevään -96 aikana. Syksyllä -95 tehtiin aluksi sosiometrinen tiedustelu kaikille tutkimukseen kuuluville oppilaille. Sosiometrisen tiedustelun pohjalta valittiin haastateltavaksi sellaisia oppilaita, joilla ei sen mukaan näyttänyt olevan lainkaan molemminpuolisia kaverivalintoja tai niitä oli vain yksi. Valintaan vaikuttivat myös maininnat, ettei oppilaan kanssa viihdytä. Lisäksi haastateltiin

erityisoppilaita ja maahanmuuttajia, vaikka heillä olisi molemminpuolisia kaverisuhteita ollutkin, sekä johtajaoppilaita. Maahanmuuttajia haastateltaessa oli tarvittaessa tulkki apuna. Haastatteluiden edetessä niissä ilmenneitten asioiden perusteella haastateltavaksi valittiin lisää oppilaita. Maalaiskoulussa sen vähäisen oppilasmäärän vuoksi haastateltiin kaikki (7) neljännen ja viidennen luokan oppilaat. Haastattelut tapahtuivat koulupäivän aikana yleensä opettajanhuoneessa tai muussa vapaassa ja rauhallisessa tilassa, ja ne kestivät keskimäärin puoli tuntia. Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä 35 oppilasta.

Koska sosiometriseen tiedusteluun saadut vastaukset riippuvat aina tilanteesta ja vastaajan mielialasta (Koskenniemi 1982, 71), sosiometrinen tiedustelu toistettiin keväällä -96 lähes syksyn kaltaisena. Tuolloin sosiometrisestä tiedustelusta puuttuivat maalaiskoulun oppilaat (25 kpl). Keväällä kahden neljännen luokan oppilaita pyydettiin kirjoittamaan myös aineita. Aiheena oli koulukiusaaminen. Ainekirjoituksen ohjasi luokan oma opettaja. Samana keväänä 1996 oppilaiden piti arvioida omaa kouluaan Kuuden ajattelun hatun avulla. Hattujen ohjaamisesta vastasi Oiva Ikonen ja ne tehtiin joko yksilö- tai ryhmätyönä luokasta ja koulusta riippuen. Luokkien opettajille toimitettiin ohjeet hattujen toteuttamisesta, jotta he voivat halutessaan myöhemmin käyttää menetelmää opetuksensa apuna. Hatuista puuttuivat yhden luokan oppilaat (32 kpl).

6.4 Aineiston analysointi

Sosiometriset tiedustelut. Aineiston tutkimusmenetelmiä käsiteltiin jokaista alussa erikseen. Kuten edellä on mainittu, aineiston käsittely aloitettiin syksyllä -95 tehdyn sosiometrisen tiedustelun purkamisella. Sekä syksyn että kevään -96 sosiometrinen tiedustelujen analysoinnilla pyrittiin saamaan esille sekä suositut että yksinäiset vailla kaverivalintoja olevat oppilaat. Kaverivalinnat luokiteltiin positiivisiin ja negatiivisiin valintoihin. Positiivisia kaverivalintoja olivat sekä molemminpuoliset että yksipuoliset valinnat. Negatiivisiksi valinnoiksi luokiteltiin luokkakavereiden vastaukset, etteivät oikein viihdy mainitsemansa oppilaan kanssa. Näiden perusteella piirrettiin sosiogrammeja (Liite 5). Kunkin luokan sukupuolten sosiogrammit piirrettiin erikseen, koska tytöt valitsivat pääasiassa tyttöjä ja pojat poikia. Tämä noudatteli Rödstamin (1992, 91) kokemusta siitä, että toverivalinnat ovat yleensä 7-12 -vuotiailla omaan sukupuoleen sidottuja, mutta

poikkesi Hayden-Thompsonin (1987) havainnoista, joiden mukaan 6 - 13 -vuotiaat oppilaat arvioivat vastakkaista sukupuolta tilastollisesti merkittävästi useammin matalammin kuin samaa sukupuolta. (Laine 1989, 50.) Sosiogrammeja piirtämällä pyrittiin hahmottamaan sekä koko luokan sosiaalista rakennetta että yksittäisten oppilaiden sosiaalista asemaa. Sosiogrammien perusteella muodostettiin pylvädiagrammeja (Liite 6) havainnollistamaan koko luokan tilannetta kuitenkin niin, että tyttöjen ja poikien pylvääät olivat omalla rivillään. Näin pystyttiin yhtäaikaan tarkastelemaan sekä koko luokkaa että sukupuolten välisiä eroja sosiaalisissa suhteissa.

Erityistä huomiota kiinnitettiin oppilaisiin, jotka saivat paljon negatiivisia valintoja, eli joiden sosiaalinen asema luokassa vaikutti torjutulta. Tiedustelujen perusteella etsittiin myös oppilaita, jotka olivat luokkakavereidensa mielestä usein yksin ja joita mainittiin kiusattavan. Sosiogrammeista tarkasteltiin myös suosittujen, monia kaverivalintoja saaneiden oppilaiden asemaa syrjittyihin oppilaisiin. Pyrittiin myös saamaan selville, valitaanko suosittu oppilas yleensä johtajaksi, ja mikä on suosittu oppilaan suhde useita negatiivisia valintoja saaneeseen oppilaaseen. Tutkittiin myös paljon kaverivalintoja saaneeseen oppilaaseen kohdistuvia negatiivisia valintoja.

Pyin vertailemaan syksyn ja kevään sosiometristen tiedustelujen vastauksia sekä toisiinsa että muilla tutkimusmenetelmillä havaittuihin löytöihin. Tarkastelin vastauksista ei-viihtyvyyden ja molemminpuolisen kaverivalinnan pysyvyyttä, positiivisen valinnan muuttumista negatiiviseksi ja päinvastoin sekä syrjimisestä kasvamisesta ja vähentymisestä. Vertailin myös luokkien pylvädiagrammeja toisiinsa. Tutkiessani kyselyjen vastauksia yritin hakea lisätietoa ja tukea päätelmilleni katsomalla haastatteluja. Sosiometristä tiedusteluista ja haastatteluista jouduin vuorostaan hakemaan tukea lukiessani ainekirjoituksia.

Haastattelut. Haastatteluaineistosta päästään analyysiin Suorannan ja Eskolan (1992, 277) mukaan kolmella eri tavalla. Ensimmäinen aineisto voidaan purkaa ja edetä siitä tutkijan intuitioon luottaen suoraan analyysiin. Toinen tapa on aineiston purkamisen jälkeen koodata se ja sitten analysoida. Kolmannessa tavassa yhdistetään purkamis- ja koodausvaiheet, minkä jälkeen siirrytään analyysiin. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto purettiin kolmannen tavan mukaan; yhtä aikaa purkamisen kanssa

koodattiin aineisto, jonka jälkeen aineistosta nostettiin esiin tutkimuksen kannalta oleellisia teemoja.

Haastattelut kirjoitettiin nauhalta puhtaaksi analyysiä varten lähes sanatarkasti, kaikkia huokauksia ja pieniä täytesanoja lukuunottamatta, kuitenkin niin, että haastattelun puhetyyli ja ajatus ei muuttunut. Haastattelutilanteessa puhe joskus laajeni hetkeksi ohi alkuperäisen ajatuksen niin paljon, ettei katsottu tutkimuksen aiheen kannalta tarpeelliseksi kirjoittaa näitä keskusteluja muistiin. Jos haastatteluja ei pureta täysin sanatarkasti, Hirsjärven (1985, 112) mielestä aineiston parhain jatkokäsittelijä on haastattelun tehnyt tutkija tai haastattelutyössä mukana ollut henkilö. Tutkija itse tuntee aineistonsa niin hyvin, että pystyy tunnistamaan nauhasta tema-alueet ja huomaamaan, milloin on tarpeen kirjoittaa sanatarkkoja dialogeja. Tämä tutkimus noudatteli Hirsjärven (1985, 112) ajatusta, sillä haastattelut purki ja analysoi haastattelun tehnyt henkilö.

Ainekirjoitukset. Oppilaitten aineiden kirjoittaminen puhtaaksi tuotti minulle vähän ongelmia. Päädyin pohdiskelujeni jälkeen kirjoittamaan oppilaitten aineet ylös korjaten joitain kirjoitusvirheitä, kuitenkin muuttamatta oppilaan tarkoittamaa ajatusta ja hänelle ominaista kirjoitustyyliä. Mielestäni tiettyjen lukemista vaikeuttavien virheiden korjaaminen oli tarkoituksenmukaista, jotta tekstin pääidea ei olisi hävinnyt kirjoitusvirheiden alle. Kun kirjoitin aineita puhtaaksi, huomasin aineista nousevia yhteisiä teemoja. Kokosin teemat yhteen sivu- ja rivinumeroinnin avulla muodostaen kategorioita saadakseni selville aineiden keskeisimmät sisältöalueet. Ne osoittautuivat lähes samoiksi kuin mitä haastattelussa oli tullut esille.

Kuusi ajattelun hattua. Eri väristen hattujen analysoinnin aloitin kokoamalla kunkin luokan ajatukset yhteen hattujen värien perusteella eri teemojen alle. Sen jälkeen tarkastelin vastauksista erityisesti koulukiusaamisesta ja kaveruudesta kertovia kohtia ja kokosin niitä yhteen.

Raportoinnissa olen käyttänyt suoria lainauksia haastatteluista, aineista ja "hatuista" kuvatakseni oppilaiden kokemuksia ja tuntemuksia elävästi.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullinen tutkimus ei pyri esittämään yhtä ainoaa totuutta, sillä kullakin yksilöllä on omat kokemuksensa ja siten myös niihin liittyvät totuutensa. Tällöin tutkimuksella saavutetaan objektiivisen totuuden sijasta tietty näkökulma ilmiöstä. Tässä mielessä kvalitatiiviseen tutkimukseen eivät sellaisenaan sovellu perinteiset määrälliset tavat tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden sijasta voisikin käyttää käsitettä tutkimuksen uskottavuus. (Syrjälä ym. 1994, 78, 100.) Tässä tutkimuksessa oppilaiden omiin kokemuksiin perustuva totuus koulukiusaamisesta korostuu. Näkökulman saavuttaminen mielestäni auttaa tutkijaa ymmärtämään ilmiötä syvällisesti.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden osoittaminen on monivaiheinen ja koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. Luotettavuutta ei voida tarkastella erillisenä itse tutkimusprosessista eikä tutkimuksen raportoinnista. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 128; Syrjälä & Numminen 1988, 135.) Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta Tynjälän (1991) käsitteillä vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus eli neutraalius. (Tynjälä 1991, 390.)

Vastaavuus. Tutkimuksen vastaavuus on hyvä, jos tutkija on pystynyt osoittamaan tutkimustulosten ja alkuperäinen todellisuuden vastaavan toisiaan. Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen päästään käyttämällä useita eri tutkimusmenetelmiä, tutkijoita, aineistoa tai teorioita. Tällaista menettelyä kutsutaan triangulaatioksi. Menetelmä- eli metoditriangulaation oletuksena on, että eri menetelmillä on heikkoutensa ja vahvuutensa. Yksittäisen metodin virheellisyys pystytään voittamaan käyttämällä sen lisäksi toista, täysin erilaista metodia - joko määrällistä laadullisen tukena tai useita kvalitatiivisia menetelmiä rinnakkain. Aineisto- eli tietolähdetriangulaatiolla aineistoa voidaan kerätä tutkittavasta ilmiöstä eri näkökulmista tai vertaillen eri menetelmin saatua aineistoa. Tutkija- ja teoreettinen triangulaatio vaativat runsaasti aikaa, eivätkä sen vuoksi ole kovin yleisesti käytettyjä menetelmiä. (Syrjälä & Numminen 1988, 140-141; Tynjälä 1991, 390-392.) Tässä tutkimuksessa käytettiin menetelmä-, aineisto- ja jossain määrin tutkijatriangulaatiota. Tutkittaessa kiusaamista menetelmätriangulaation käyttö on mielestäni välttämätöntä, jotta ilmiöstä pystytään saamaan mahdollisimman syvällistä ja luotettavaa tietoa. Monet erilaiset laadulliset tutkimusmenetelmät tukivat toisiaan.

Aineistotriangulaatio toteutui tutkimuksessa vertailtaessa eri menetelmien saatuja tuloksia toisiinsa. Patton (1990, 467) korostaa, ettei triangulaatiossa kannata odottaa eri menetelmin saatujen tulosten aina tukevan toisiaan, vaan pikemminkin on varauduttava eroavaisuuksiin. Oleellista on tällöin kiinnittää huomiota, missä eroavaisuuksia esiintyy ja miksi. Tutkimuksessamme eroavaisuuksia oli joissain asioissa haastattelujen ja ainekirjoitusten välillä. Esimerkiksi haastateltaessa ei monikaan kenties kehdannut kertoa itkevänsä kiusaamistilanteissa. Ainekirjoituksissa itkeminen tuli reagoititapana selvästi esille.

Tutkijatriangulaatiota oli tutkimuksen jakautuminen kolmen henkilön kesken. Ennen lopullista tulosten kirjoittamista keskustelimme muutaman kerran aineistosta heränneistä mielipiteistämme, ja pyrin pohtimaan esille tulleita erilaisia näkökulmiamme ja syitä niihin. Luotettavuutta lisää myös, että pystyin olemaan melko objektiivinen aineistoa analysoidessani, koska en ollut missään vaiheessa henkilökohtaisessa kontaktissa tutkimuskohteena oleviin oppilaisiin. Luotettavuutta heikentäväksi tekijäksi kuitenkin koin, etten ollut keräämässä aineistoa, vaan jouduin toisen tutkijan kanssa käytyjen keskustelujen ja lähinnä oppilashaastattelujen perusteella muodostamaan kuvan oppilaista.

Siirrettävyys. Tulosten siirrettävyys kontekstista toiseen riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Jotta lukija voisi pohtia tulosten sovellettavuutta muihin konteksteihin sekä niiden käyttöarvoa, on tutkijan kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan. (Syrjälä ym. 1994, 103; Tynjälä 1991, 390.) Olen pyrkinyt kuvailemaan rikkaasti ja yksityiskohtaisesti tutkimusprosessia ja perustelevaan tekemiäni ratkaisuja, jotta tutkimus voitaisiin toistaa samanlaisena ja lukija pystyisi arvioimaan tutkimustulosten ja johtopäätösten luotettavuutta.

Tutkimustilanteen arviointi. Tutkijan tulisi uskottavuuden osoittamiseksi arvioida tutkimustilannettaan. Tutkijan täytyy ottaa huomioon, että tutkimustilanteessa saattaa ilmetä erilaisia tekijöitä, joilla on merkitystä tulosten luotettavuuden kannalta. Myös tutkittavassa ilmiössä ja tutkijassa voi esiintyä eri syistä johtuvaa vaihtelua. (Syrjälä ym. 1994, 101; Tynjälä 1991, 391.)

Haastattelutilanteella on aina vaikutusta saatuihin tutkimustuloksiin. Jotkut oppilaat saattavat kokea toisen ihmisen uhkana, eivät luota haastattelijaan, jolloin kysymyksiin vastaaminen voi tuntua vastenmieliseltä eikä oppilas mielellään kerro vaikeuksistaan. Mahdollista on sekin, ettei henkilö ehkä todella tiedä, hän on luonteeltaan arka tai hänen elämäntilanteensa on niin vaikea, ettei hän voi keskittyä haastatteluun (Hirsjärvi & Hurme 1985, 92). Tässä tutkimuksessa oppilaan vastatessa vain muutamilla sanoilla ("ei", "joo", "en tiä") esitettiin johdattelevia lisäkysymyksiä, jotta vastaukset tarkentuivat. Johdattelevat kysymykset eivät mielestäni kuitenkaan ohjailleet oppilaiden vastauksia, eivätkä siten vähennä tutkimuksen luotettavuutta, sillä haastatteluilmapiiri oli avoin ja keskusteluun rohkaiseva. Tutkijaan kohdistuvassa pysyvyydessä tapahtui vaihtelua. Haastattelujen edetessä tutkija harjaantui kyselemään tutkimuksen kannalta oleellisia asioita ja haastattelutekniikka kehittyi. Tutkittavan ilmiön, koulukiusaamisen, pysyvyydessä tapahtui oleellinen muutos niiden oppilaiden kohdalla, joiden kiusaamistapauksiin oli puututtu. Tämä muutos oli selkeästi nähtävissä oppilaiden itsensä kirjoittamista kommentaareista (Huttunen 1997, 56) ja vertailtaessa syksyn ja kevään sosiometristen tiedustelujen vastauksia toisiinsa.

Vahvistettavuus eli neutraalius. Neutraalisuutta tarkasteltaessa tulee huomioida, että kvalitatiivisella tutkimuksella tavoitellaan pikemminkin näkökulmaa kuin totuutta sinänsä. Neutraalisuuden varmistamisessa on tärkeää, että tutkija huolellisesti dokumentoi tutkimusmenettelyt, jotta lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 392.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksessani tarkasti aineiston keruun lisäksi myös analyysin suorittamista, sen eri vaiheita, jotta analyysi olisi myös muiden toistettavissa. Tynjälä (1991, 394) käyttää tästä luotettavuuden varmistamistavasta nimeä analyysin tekniikka.

Koulukiusaamistapausten etsiminen tiettyjen kriteerien perusteella luotettavasti ei ole kuitenkaan mikään tavoite sille, joka haluaa puuttua yhteenkin löytämäänsä tapaukseen. Tulisi myös muistaa, että laadullisten menetelmien luonteen vuoksi mekaanista luotettavuuden määrittelyä ei pitäisi liikaa korostaa. Tutkijan oma kokemuksiin perustuva käsitys tulosten ja todellisuuden yhteneväisyydestä Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 130) mukaan ilmaisee luotettavasti tutkimuksen luotettavuuden.

7 LÖYDÖT

7.1 Oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen

Kukaan haastatelluista ei ollut sitä mieltä, että heillä ei ole lainkaan kavereita koulussa - siitä huolimatta, että kukaan ei ollut välttämättä valinnut häntä kolmen parhaan kaverinsa joukkoon. Tutkimuksen joidenkin oppilaiden oli puolestaan vaikeata mainita vain kolme parasta kaveria. Siinä tapauksessa he kirjoittivat enemmän kuin kolme nimeä. Tutkijoina jouduimme kuitenkin tasapuolisuuden vuoksi rajaamaan ystävät kolmeen ensin mainittuun, mikä puolestaan ei välttämättä ollut oppilaan tarkoittama paremmuusjärjestys. Muutamassa tapauksessa kävi niinkin, että sosiogrammin perusteella oppilas oli vailla molemminpuolisia kavereita, mutta haastattelussa hän mainitsikin kaverikseen sellaisen oppilaan, joka oli sosiometrisessä tiedustelussa valinnut hänet. Eli todellisuudessa hänellä oli molemminpuolinen kaveri.

Sosiogrammeja tarkasteltaessa havaitaan, että molemminpuolisia kaverivalintoja on tyttöillä hieman enemmän kuin pojilla, mutta pojilla kaverivalinnat ovat pysyvämpiä. Täysin varmaa päätelmää tästä ei voida tehdä, sillä molemminpuolisten kaverivalintojen pysyvyydessä oli luokkien välillä eroa. Tarkasteltaessa kaverivalintoja luokittain havaitaan yhden luokan kohdalla poikkeuksellinen tilanne; sekä syksyllä että keväällä luokan kaikilla pojilla - yhtä lukuunottamatta - oli molemminpuolisia kavereita. Syksyllä seitsemän oppilasta ja keväällä neljä mainitsi kyseisestä pojasta, ettei oikein viihdy hänen kanssaan. Hänen mainittiin myös olevan usein yksin.

Ainekirjoitusten tarinoiden mukaan kiusatuilla oppilailla on yleensä ainakin yksi kaveri. Muutamissa tapauksissa, kun kavereita ei ollut, tilannetta kuvattiin seuraavasti:

".....Toni katsoi kentän reunalta muitten peliä.....hänellä ei ollut kavereita, kukaan ei leikkinyt hänen kanssaan.....kukaan ei välittänyt hänestä..."

".....hänellä ei ollut ystäviä omassa pihassa, eikä kyllä muutenkaan...."

Joskus sellaisetkin oppilaat, jotka olivat ennen olleet kiusatun kavereita, alkoivat vähitellen syrjiä häntä.

".....luokkani pojat huutelivat minulle. Kävelin pelokkaasti tyttöjen luokse. Kuulin kun jotkut haukkuivat minua Basilli Beibiksi. Tytötkin kävelivät vähitellen pois luotani ja loppujen lopuksi seisoin yksin keskellä koulun pihaa....."

Oppilaiden kirjoittamissa aineissa tuli selvästi ilmi uuden oppilaan vaikutus oppilaiden välisiin suhteisiin:

"4a luokkaan tulee uusi oppilas. Hänen nimensä on Titta.....musta on ihan tyhmää kun se tulee tälle luokalle, Mara sanoi.....Mara rupesi heti haukkumaan tyttöä pisamanaamaksi..."

"...päivä oli tosi karkee koska koulu oli vaihtunut ja uusi luokka oli vastassa...kukaan ei halunnut olla mun kanssa....kuvaamataito oli mun huonoin aine koulussa, josta mulle naurettiin, kun ope ei ollut luokassa.....kotimatalla oli karkeeta, mua haukuttiin koko ajan...."

7.1.1 Vammaisen oppilaan sosiaalinen asema

Sosiometrisen tiedustelun perusteella siinä mukana olleitten integroitujen vammaisten oppilaiden (7 kpl) kaverisuhteet olivat vähäisiä, mutta oletettavasti sitäkin tiiviimpiä, sillä jopa viidellä heistä oli yksi molemminpuolinen kaveri. Syksyllä -95 kukaan ei valinnut kahta heistä kolmen parhaimman kaverinsa joukkoon ja yhdellä heistä oli lisäksi yksi yksipuolinen valinta. Keväällä -96 ainostaan yksi vammaisen oppilas jäi kokonaan ilman kaverivalintoja, muuten sosiogrammi oli syksyn kaltainen. Haastatelluista vain yksi oli sitä mieltä, että hänellä ei oikein ole koulussa kavereita eikä mene yleensä edes välitunneille. - Mukana sai olla leikeissä, mikäli kykeni.

Yhden vammaisen oppilaan haastatteluhetki ajoittui huonosti, sillä hänet herätettiin päiväevolta kesken unien. Kaikki näytti tosi synkältä hänen mielestään. Koulussa ei ollut oikein mikään kivaa, melkein kukaan ei tykännyt hänestä, melkein kaikki olivat kiusanneet ja hän olisi mieluummin halunnut olla toisessa koulussa, missä hänen pikkuveljensäkin oli, mutta oli oltava kyseisessä koulussa, koska "ne kunnasta niin määrää". Opettaja, avustaja ja keittäjä olivat sitä mieltä, että oppilaalla oli huono päivä - toisena päivänä haastattelun tulos olisi voinut olla erilainen. Sosiometrisessä kyselyssä oppilaalla oli yksi molemminpuolinen kaverivalinta toisen mukautetun oppilaan kanssa.

Kaikkien vammaisten oppilaiden tilanne ei kuitenkaan näyttänyt aivan yhtä surkealta. Samassa koulussa toinen oli sitä mieltä, että hänellä on kavereita, vaikka sosiometrisessä tiedustelussa kukaan ei ilmoittanut häntä kuuluvaksi kolmen parhaan kaverin joukkoon. Kiusaaminen ei ollut hänellekään kokonaan vierasta, mutta enää häntä ei kuitenkaan kiusattu. Tytöt eivät olleet kiusanneetkaan, mutta pojat olivat tönineet ja kamppineet porukassakin. Samaisesta vammaisesta pojasta eräs haastatelluista pojista oli sitä mieltä, ettei hän aina muistakaan kyseistä oppilasta vammaiseksi, ja eräs tyttö oli sitä mieltä, että tämä oppilas oli ehkä kaikkein kivoin pojista, koska hän osasi olla niin huomaavainen.

Kun pojat yleensä pelasivat jalkapalloa välituntisin, sokean pojan tunne oli, että välillä ei oikein ollut tekemistä ja kavereitakaan ei ollut niin hirveästi: "en mä oikeen tykkää olla välillä, kun mä tykkään olla vähän enemmän täällä sisällä". Kiusatuksi hän ei kokenut tulleensa. Tosin eräs toinen haastatelluista oli sitä mieltä, että tälle oppilaalle välillä muut nauroivat, kun hän änkytti. Syksyllä lähes kaikki (13/18) kyseisen luokan oppilaista mainitsivat sosiometrisessä kyselyssä sokean pojan olevan yksin ja kaksi mainitsi, että häntä kiusattiin. Kevään sosiometrisessä kyselyssä lähes kaikki (16/18) olivat sitä mieltä, että tämä poika on usein yksin. Itse hän ei kyselyssä maininnut olevansa yksin ja kiusattu. Avustaja oli täyttänyt paperin.

Vammaisia oppilaita lähes kaikkia (5/7) syrjitään omalla luokallaan. Ainoastaan yhden oppilaan kohdalla oli tapahtunut huomattava muutos kevään aikana, sillä syksyllä oppilaalla oli kolme torjujaa, mutta kevään sosiogrammin mukaan ei yhtään. Yhteen oppilaaseen puolestaan kohdistui keväällä yksi negatiivinen valinta syksyn kielteisten valintojen puuttuessa kokonaan.

Eräs vammaisista oppilaista tiedosti, että aikaisemmilla luokilla, mutta ei enää, oli ollut sellainen olo, että oli joutunut olemaan yksin. Haastatteluissakin eräs ilmaisi asian, mutta ei osannut selittää syytä siihen - "jotenki vaan, kun joku juttu tulee niin ...". Eräs oli sitä mieltä, että tämä vammaisen oppilas suuttuisi aika helposti, jos häntä haukuttaisiin. Kiusaamisesta tuo vammaisen oppilas oli itsekin sitä mieltä, että häntä oli aikaisemmin kiusattu melko usein, enää ei niin usein. Muistissa oli kuitenkin aivan tuore tapaus, jolloin häntä oli vamman vuoksi kiusattu. Oppilas oli sitä mieltä, että hänen omat luokkatoverinsa eivät ole häntä koskaan kiusanneet, vaan kiusaajina ovat olleet ylempien luokkien oppilaat. Ne kerrat, joina häntä oli kiusattu vaikuttivat lisäksi vakavalta kiusaamiselta, jolloin sen välittömänä syynä oli ollut oppilaan fyysinen, näkyvä vamma.

Oppilaiden kirjoittamissa aineissa vammaisuus kiusaamisen syynä mainittiin vain kaksi kertaa; puhuttiin lukuhäiriöstä ja kerran mainittiin, että "..kiusattu oppilas voi olla esim.....vammainen...". Aineissa puhuttiin kyllä osaamattomuudesta ja vääristä vastauksista, mutta yleensä ei mainittu syyksi mitään erityistä vammaa.

"Silloin alkoi kuulua tirskauksia joka puolelta luokkaa, koska laskut olivat menneet väärin..."

"Mut hakattiin heti ekalla välkällä koska en tehnyt maalia jaliksessa..."

Hattujen avulla mietittäessä oman koulun asioita tuli osaamattomuuden suvaitsemattomuus selkeästi esille. Oppilaat kirjoittivat, että heitä vihastuttaa kun koulussa on "taneleita" ja nimeltä mainittiin kolme oppilasta, joista ei välitetä. Syyksi mainittiin, että yksi on vähä-älyinen, toinen pönttö ja kolmas tyhmä. Kaksi oppilasta oli myös sitä mieltä, että koulussa tyhmiä tulisi rangaista. (Osa vastauksista saattaa liittyä myös oppilaiden haluun esittää "kovista", eli voivat olla hieman "ylilyöntejä".)

7.1.2 Maahanmuuttajaoppilaan sosiaalinen asema

Sosiometrisen tiedustelun tekemisen hetkellä syksyllä -95 vain yhdellä maahanmuuttajaoppilaalla oli molemminpuolisia kaverivalintoja. Hän oli ollut Suomessa jo

useamman vuoden ajan ja puhui suomea paremmin kuin muut maahanmuuttajaoppilaat. Huomattava on myös, että eräs maahanmuuttajaoppilas oli ollut poissa sosiometrisen tutkimuksen tekohetkellä, ja haastatteluissa ilmeni, että hänellä oli ainakin yksi molemminpuolin valittu kaveri. Hän ei erottunut suomalaislapsista ulkonäkönsä puolesta. Kevään -96 sosiogrammissa molemminpuolinen kaverivalinta näkyi. Muista suomalaisoppilaista ei kukaan valinnut maahanmuuttajaoppilasta kolmen parhaan kaverinsa joukkoon. Kolmea heistä ei valinnut siis kukaan - ei syksyllä eikä keväällä. Haastattelutilanteissa kuitenkin vaikutti siltä, että kaikkien maahanmuuttajien asemassa oli tapahtunut korjaantumista; kukaan heistä ei sanonut joutuvansa olemaan yksin koulussa ja kiusaaminen oli kaikkien mielestä vähentynyt. Saman suuntaisen tuloksen antoi sosiometriset tiedustelut kahden maahanmuuttajatyön kohdalla. Heihin kohdistunut syrjintä oli kevään kuluessa hävinnyt kokonaan.

H: Mitä luulet, kun ajattelet sinua ja luokkaasi, niin oletko suosittu?

V: Mikä on suosittu?

H: Pidetäänkö sinusta paljon?

V: Joo.

H: Onko sinun luokassa sellaisia, jotka eivät pidä sinusta?

V: Ei. Jos mä tulen uusi, sitten ei pidä mulle, nyt mä olen tulenu aika paljon heidän kanssa sitten pidä minulle. Nyt mä olen aika paljon luokassa, sitten ne pidää mulle. (Eli alussa, kun ei vielä ollut ollut paljon luokkakavereitten kanssa oli ollut vaikeampaa.)

Tarkasteltaessa sosiogrammeista maahanmuuttajia omana kokonaisuutenaan havainnot poikkeavat haastatteluista. Kysyttäessä ketä kiusataan, maahanmuuttajat saivat keväällä yhteensä kymmenen mainintaa (syksyllä eivät yhtään!), ja kymmenen oppilasta oli sitä mieltä, että maahanmuuttajaoppilaat ovat usein yksin (syksyllä neljä mainintaa). Usein yksin-maininnan kasvuun vaikutti erityisesti yhden oppilaan kohdalla lisääntynyt syrjiminä. Monet haastatelluista luokkatovereista ilmaisivat hänet luokassa sellaiseksi, josta eivät oikein pidä. Syyksi ilmoitettiin työrauhan häiritseminen ja kiusaaminen. Syksyllä noin kolmasosa ja keväällä lähes puolet oppilaista mainitsi tämän maahanmuuttajapojan oppilaaksi, jonka kanssa ei haluaisi olla.

Tulostaan suomalaiseseen kouluun eräs näistä oppilaista kertoi seuraavasti:

H: Muistatko enää, miltä tuntui aluksi, kun tulit Suomeen?

V: No, tuntu vähän pahasti. Ei ollut hyvä.

H: Miten luokkakaverit suhtautui silloin, kun sinä tulit?

V: Se ei tule minun kanssa leikkimaa, ei tule mun kanssa istumaan ja mä menen istumaan hänen takana, se lähti pois.

H: Se tuntu varmaan aika pahalle!

V: Joo, se meni aika vaikee viime vuonna, mutta ei enää.

Maahanmuuttajaoppilaita oli kahdessa luokassa kaksi. He eivät valinneet toisiaan parhaimpiin kavereihinsa kuuluviksi. Maahanmuuttajatytöt (samasta maasta) kuitenkin olivat välituntisin samoissa porukoissa. Maahanmuuttajapojat samassa luokassa (eri maista) eivät olleet kavereita keskenään - päin vastoin. Toinen heistä ilmaisi kielteistä suhtautumista toiseen. Hänestä tuntui, että toinen pyrki viemään häneltä kaverit.

Tummat maahanmuuttajatytöt olivat kokeneet jonkin verran kiusaamista ulkonäkönsä vuoksi; heitä oli nimitelty mustalaisiksi. Oman luokan oppilaat eivät kuitenkaan yleensä kiusanneet. Jonkinlaista torjumista tyttöjen taholta kuitenkin esiintyi, sillä mennessään kouluun tekemään haastatteluja, sattui haastattelija juuri paikalle, kun jotkut tytöt ryhmässä kielsivät maahanmuuttajatyttöjen porukkaa (muitakin tyttöjä) tulemasta heidän luokseen. Kun asiasta kyseltiin, tytöt eivät ensin muistaneet koko asiaa, mutta sitten myönsivät, että se tuntui pahalta ja että sitä oli jonkun verran niiden tyttöjen taholta. Sosiogrammeistakin käy ilmi torjunnan kohdistuminen juuri maahanmuuttajiin, sillä nämä maahanmuuttajatytöt valitsevat kumpikin tietyn tytön, jonka kanssa eivät oikein viihdy (kenties kiusaa heitä), ja eräs toinen tyttö puolestaan valitsee heidät molemmat kysyttäessä ei-viihtymistä. Kaksi oppilaista sanoo kiusaamisen syyksi ulkomaalaisuuden ja kaksi oppilaista on sitä mieltä, että maahanmuuttajatytöt haisevat.

Ainekirjoituksissakin ulkomaalaisuus ja tummaihoisuus kiusaamisen syynä tulivat esille:

"Olipa kerran Ismo-niminen poika. Ismolla oli tumma iho. Ismoa haukuttiin neekeriksi ja lakuksi..."

"6 C luokalle oli tulossa uusi oppilas, hän oli kotoisin Keski-Brasiliasta.....
Eräänä keskiviikkoamuna opettaja ja uusi oppilas seisoivat ovella.

- Onko tuo Laku-Pekka se uusi oppilas. Matti nauroi.

- Mikä aabraham sinä olet, Pekka ihmetteli.

- Hiljaa! opettaja huusi. Ottakaa Fladimir mukaan leikkeihinne, opettaja pyysi.

- Mutta eihän me tuollaisen suklaavohvelin kanssa voida leikkiä, Matti ja Pekka vastustelivat.

- Kylläpäns voitte, opettaja sanoi.....

Oli välitunnin aika ja lapset lähtivät ulos.... kaikki kiusasivat Fladimiriä minkä kerkesivät....."

7.1.3 Erilaiset oppilastyypit

Yhdeksän oppilasta niistä haastatelluista, joilla molemminpuolisia kaverivalintoja oli enintään yksi, oli selvästi sitä mieltä, että he eivät ole kovin suosittuja. En tiedä -vastauksia oli vielä runsaammin (12). Syitä epäsuosioon eivät oppilaat juurikaan kyenneet sanomaan. Jos joku kiusasi, niin siitä jotkut oppilaat tiesivät, että tämä ei juuri sillä hetkellä pidä kiusaamastaan oppilaasta. Jotkut arvelivat, että eivät ole suosittuja, koska eivät pääse leikkeihin mukaan. Jos sen tietäminen, että oliko suosittu tai ei, oli vaikeaa, niin vielä vaikeampaa oli selittää, että mistä niin päätteli. Vieläkin vaikeampaa oli kertoa syitä siihen. Koko kysymys suosituksi tulemisesta oli kovin epämääräinen. Sen paljasti jo en tiedä - vastausten runsaus. Suosittu-sana myös ymmärrettiin eri tavoin, mikä tuli haastateltaessa esille. Kuvaavaa oli seuraava keskustelu asian tiimoilta:

H: Jos sä ajattelet tätä koulua, kun te ootte aika paljon kaikki yhdessä, niin sua tässä koulussa, niin mitä luulet, oot sä suosittu?

V: En kyllä tiedä.

H: Vaikea sanoa?

V: Nii.

H: Kuka sun mielestä on suosittu koulussa? Onko siihen helpompi vastata?

V: No, en kyllä nyt oo niin huomannu. En oo niin tarkasti kahtonu. Se on yks hailee mulle, kuka se on.

Sosiometrinen tiedustelujen perusteella useita kaverivalintoja saaneisiin todella suosittuihin oppilaisiin ei yleensä kohdistunut negatiivisia valintoja. Suosittu oppilas valittiin myös usein johtajaksi.

Johtajiksi valitut oppilaat eivät saaneet lainkaan negatiivisia valintoja (yhtä mainintaa lukuunottamatta). Johtajaoppilaat eivät joka luokalla olleet ryhmänsä suosituimpia, eniten kaverivalintoja saaneita oppilaita. Kahdella luokalla sama oppilas valittiin johtajaksi sekä keväällä että syksyllä. Toinen näistä johtajista oli todella koko luokan ehdoton valinta; syksyllä 16/30 ja keväällä 21/30 valitsi hänet luokkansa johtajaksi. Luokan pojista 12/14 äänesti tätä poikaa. Kaverivalintoja hänellä oli syksyllä neljä (kaksi molemminpuolista ja kaksi yksipuolista) ja keväällä yksi molemminpuolinen kaveri vähemmän. Erään luokan maahanmuuttajapoika mainitsi itsensä kysyttäessä kuka sopisi hyvin johtajaksi. Kukaan muu luokasta ei valinnut häntä.

Jokaisella luokalla oli havaittavissa oppilaita, joilla ei ollut lainkaan ystäviä tai niiden määrä oli vähäinen ja oppilaita, joita torjuttiin. Joillain luokilla torjuminen kohdistui poikkeuksellisen voimakkaana tiettyihin oppilaisiin, kun taas toisilla luokilla ei-viihtymisen jakautui luokassa tasaisemmin. Luokista erottui eristettyjä oppilaita, (jotka eivät saaneet yhtään valintaa, mutta Laineen (1981, 22) määrittelystä poiketen valitsivat itse kavereita), näkymättömiä oppilaita, laiminlyötyjä sekä torjuttuja oppilaita.

7.2 Koulukiusaaminen - monitahoinen käsite

Haastattelutilanteissa tuli esille, että niin yleistä käsitettä kuin kiusaaminen oli syytä välttää, ellei saman tien kerrottu haastateltavalle, mitä sillä itse tarkoitti. Oppilailta ei suoraan kysytty, mitä he pitävät kiusaamisena, vaan haastattelun kuluessa täsmennettiin ilmiön sisältöä tarvittaessa. Ilmiön laadullisesta sisällöstä päästiin näin jonkinlaiseen yksimielisyyteen. Vaikka minkäänlaista kiusaamista ei ensin olisi näyttänyt esiintyvän, niin yksitellen erilaisten kiusaamisen muotojen kyseleminen tuottikin erilaisia tuloksia. Mutta vaikka näin saattoikin saada selville, ketä ei oltu koskaan lyöty, potkittu, tönitty, pilkattu, nimitelty, jätetty ottamatta mukaan leikkeihin tai kenen tavaroita ei oltu koskaan viety ja kenelle ei koskaan oltu naurettu koulussa jne, niin sangen epäluotettavaa olisi puhua kovin

tarkoista kiusaamisen määristä, kuten esimerkiksi seuraavista vuoropuheluista käy ilmi:

V: Joskus sanoo, että sä oot ihan tyhmä ja niin edespäin. Ei sitä nyt oo ollut vähään aikaan.

H: Milloin sitä on ollut?

V: En mä muista.

H: Onko sitä ollut tänä vuonna?

V: On.

H: Nyt syksyllä?

V: On.

H: Oliko sitä usein?

V: Jonkun verran.

H: Kun sä sanoit, että joskus on ollut semmosta nimittelyä, niin osaatko yhtään sanoa, miten usein, kerran viikossa, kerran päivässä?

V: Joskus ne sillee leikillään sanoo.

H: Leikillään sanoo, mutta miten usein sitä tapahtuu?

V: No, ei sitä yleensä ainakaan oo, joskus vaan.

H: Ihan satunnaisesti?

V: Nii.

Ainekirjoituksissa muutamat oppilaat määrittivät kiusaamisen käsitettä ja esittivät myös omia mielipiteitään:

"Kiusattua tönitään, haukutaan, jätetään ulos leikeistä ja pahimmassa tapauksessa kiristetään. Koulukiusaus on vakava asia."

"Kiusaaminen on ihan hölmöjen touhuja, eikä kannata kiusata vaikka olisi minkäläinen. Kiusaaminen on aivan turhan päiväistä, joutavaa hommaa jossa ei ole järkeä. Oikeastaan kiusaaminen on vain toisen loukkaamista joko henkisesti tai fyysisesti..."

Harjunkoskien (1994, 17) mukaan kiusaamista on pidettävä vakavana, jos toisella osapuolella ei ole mahdollisuutta pärjätä. Ongelmaksi jää kuitenkin pärjäämisen mahdollisuuksien rajojen määrittely.

V: Annan takaisin samalla mitalla.

H: Eli jos joku lyö, sä lyöt takaisin.

V: En mä välttämättä lyö, mutta haukun ja tönin.

H: Tuntuuko susta, että sä oot alakynnessä, vai että sä pärjääät niitten kanssa?

V: No, se nyt vähän riippuu, kyllä se...esimerkiksi jos on kaks tai enemmän.

Olweuksen (1992, 14) määrittelemänä kiusaamisen negatiivisina tekoina voidaan mielestäni pitää tapahtumia, jotka tekojen kohde viestittää joko sanoin tai muilla havaittavilla keinoilla sellaisiksi, joista hän jollain tapaa kärsii. Negatiiviset teot voivat olla mitä tahansa käyttäytymistä, minkä kohde kokee kielteisenä: fyysistä, sanallista tai sanatonta.

V: Se on vähän niinku äree aina mulle, joskus välillä.

H: Mitä se sit tekee, kun se on niin äree?

V: Se on aina tämmönen, että se sanoo semmosella äänellä, että mua alkaa pelottaa.

Tekojen tahallisuuskin voidaan nähdä eri tavoin:

V: Yks luuli, että se haukku sitä, mutta se vaan aina teki semmosia ilmeitä, kun se ei oikein ymmärtäny - ei se tarkottanu haukkua.

Lähes kaikki erään luokan oppilaat olivat sekä syksyn että kevään sosiometrisen tiedustelun mukaan vahvasti sitä mieltä, ettei heidän luokallaan kiusata ketään. Syksyllä vain kolmea oppilasta (yhteensä viisi mainintaa) ja keväällä ainoastaan yhtä oppilasta (yksi maininta) kirjoitettiin kiusattavan. Kuitenkin tarkasteltaessa koko luokan tilannetta havaitaan, että

syksyllä jopa 10:llä ja keväällä 8:lla oppilaalla on useampi kuin yksi torjuja. Kolmen oppilaan kohdalla torjuminen oli lisääntynyt huomattavasti; yhdellä työlläkin oli 14 oppilasta, jotka eivät viihtyneet hänen kanssaan syksyn 4:n maininnan sijasta. Eräsikin oppilas, joka ei saanut yhtään kaverivalintaa (ei syksyllä eikä keväällä), mutta ei myöskään kielteisiä valintoja, ilmoitti tiedustelussa "Luokallani ei mielestäni kiusata ketään. Meillä on reilu luokka." Luokan oppilaista suurin osa (syksyllä 18, keväällä 15) mainitsi kuitenkin edellä mainitun oppilaan olevan usein yksin. Syyksi tähän he kertoivat seuraavaa:

.....yleensä se haluaa olla yksin.....

.....on usein yksin välitunneilla, mutta kyllä otetaan mukaan, jos hän haluaa tulla.....

.....oli joulun jälkeen, ei enää..... (vastaus on samansuuntainen sosiometristen tiedustelujen mukaan)

Tutkimuksen erään koululuokan viidesluokkalaisista oppilaista puolet mainitsi jotain luokkakaveriaan kiusattavan, mutta kiusatuksi mainitut eivät välttämättä pitäneet itseään kiusattuna. Tutkimuksessa olleen pienen maalaiskoulun osalta tilanne oli aivan erilainen; kaksi kolmasosaa oppilaista mainitsi vähintään yhden oppilaan, jota kiusattiin. Oppilaat tiesivät mainita ei vain omien luokkien oppilaita vaan koko koulun oppilaista niitä, joita heidän mielestään kiusattiin.

7.2.1 Kiusaamisen erottaminen leikistä ja tappelusta

Vaikka itsekukin tietäisikin kohdaltaan, mitä pitää vielä leikkinä ja minkä kokee kiusaamisena, niin toisen mielipiteen tietäminen asiasta ei näyttänyt olevan niin itsestään selvää; kiusaaja, kiusattu tai kiusaamistapauksen nähnyt ulkopuolinen voivat tulkita tilanteen eri tavoin.

H: Mites noita eppu toppuja, kiusaako niitä kukaan?

V: Kyllähän niitä jotkut.

H: Isommat?

V: Jotkut niitä kiusaa.

H: Mitä ne tekee sitten, kun ne kiusaa?

V: Nostaa syltiin ja sen semmosta.

H: Koetaanko se kiusaamisena vai onko se vaan semmosta hyväntahtosta puolileikkiä, josta ei oikeen tiedä kumpaa se on?

V: En tiä, en kyllä tiä.

H: Että se ei oo siis semmosta, että siitä ei tykättäis, vaan mieluummin niin, että siitä tykätään ja halutaan, että se huomais.

V: Se on vähän niin ja näin - rajalla kiikkuu.

Hattujen avulla ajateltaessa kolme oppilasta mainitsi ikäväksi asiaksi, että kaverit suuttuvat liian pienestä ja yksi kirjoitti, että kaverit ovat tosikkoja. Näidenkin vastausten perusteella voitaneen todeta, että se, minkä toinen on saattanut tarkoittaa leikinomaiseksi, voi toisesta tuntua varsin kurjalta.

Kiusaajat ovat usein sitä mieltä, että he vain leikkivät, mutta uhrin mielestä se saattaa ollakin totta.

H: Ootko sä ite koskaan kiusannu ketään? Se kiusaaminen tarkoittaa nyt just tämmöstä nimittelyä tai nauramista tai tavaroitten viemistä tai tämmöistä pientäkin?

V: No, oon mä sillee joskus niinku tavaroilla, mutta sillee niinku leikillään.

H: No, onko se ollut sen mielestä leikkiä, johonka se on kohdistunu? Mitä sä luulet?

V: En mä tohon..

H: Pystyt sä erottamaan, jos tekee jollekin semmosta pientä kiusaa, ite pitää sitä vielä leikkinä, mutta milloin se menee siihen, että se ei oo enää sen toisen mielestä leikkiä?

V: Kyllä mä sitten näen, jos se rupee niinku sanoo jotain.

H: Sen pitää jotenkin ilmaista se?

V: Nii.

H: Mutta näkeeks sitä, jos ei sano mitään, näkeeks sitä ilmeistä tai?

V: Eei.

Leikillinen kiusanteko voi helposti muuttua tappeluksi, josta ulkopuolisen ja asianosaistenkin on vaikea sanoa, missä oli se raja, minkä ylittäminen teki leikistä tappelun.

V: Nii, mekin ollaan aina sellasta, että otetaan kiinni ja tönitään semmosta leikkiä.

H: Ja niin kauan, kun se pysyy leikkinä, että molemmat on sitä mieltä, että se on leikkiä, niin ei siinä mitään. Tietääks sitä muuten, milloin se ei oo enää leikkiä?

V: On se monta kertaa käyny niin, että sitte raivostuu siitä ja tekee jotain.

H: Että siitä sitte seuraa kuitenkin se, että jossain vaiheessa raivostuu?

V: Nii.

H: Miksi sä et tykkää hänestä?

V: Mä sanoin kerran yhdelle toiselle leikilläni, että sä olet sairas, niin tämä tuli sanomaan mulle, että miks sä sanoit hänelle sillä tavalla.

Seurauksena oli riita, joka vietiin opettajalle asti. Sitten kun selvisi, että sairaaksi nimittely oli ollut pelkkää leikkiä, osapuolet pääsivät sovintoon keskenään. Erään toisen kanssa sama oppilas oli kokenut samaisen nimittelyn molemminpuolisena leikkinä, "huulenheittona", josta kertoessaan oppilasta vieläkin nauratti.

Leikin ja kiusanteon erottamisesta erään luokan johtajaoppilas oli sitä mieltä, että "kyllä myö yleensä sillee tietään". "Höh, naamastahan sen näkkee!" Leipälä (1995, 12) sai kommentin vastaukseksi kysymykseensä kiusaamisen ja kiusoittelun erottamisesta ensiluokkalaiselta pojalta. Ilmeellä oli merkitys myös seuraavassa haastattelun esimerkissä:

H: Ehkä pojistakin olis kivempaa, kun ei kiusais. Tietysti sen rajan näkeminen, milloin se muuttuu leikistä kiusaamiseksi ja semmosesta viattomasta kiusaamisesta vakavammaksi - niin näkeekö sitä mistään?

V: No, en nyt tiedä - varmaan ilmeestä!

7.2.2 Fyysinen ja psyykinen kiusaaminen

Suurin osa haastattelun oppilaista mainitsi jostain sanallisen kiusaamisen muodosta. Muutama heistä oli saanut jonkin varsinaisen ikävän "lempinimen", joko nimestä väännettynä tai muuten johonkin ominaisuuteen liittyen tai liittymättä. Haukkuminen ja nimittely mainittiin kiusaamisen muotona muita enemmän myös oppilaiden kirjoittamissa aineissa.

Sanallisen kiusaamisen lisäksi psyykkisen kiusaamisen tavoista tässä tutkimuksessa tuli esille leikistä poisjättäminen, nauraminen, uhkailu, kiristys, tavaroitten vieminen ja niiden turmeleminen ("repi matikan vihon ja heitti kuralätäkköön"). Nauraminen kiusaamisen muotona koetaan aineitten tarinoiden mukaan erittäin kiusalliseksi. Kuvaavaa on mielestäni erään oppilaan kirjoittama lause "Sanoin, että se on kaksi ja koko luokka nauraa räkätti minulle". Yksittäisiä mainintoja saivat myös sormella osoittelu, keskisormen näyttäminen, matkiminen, töllääminen ja se, että "ei kuunneltu ollenkaan". Seuraavassa esimerkkejä haastatteluissa esille tulleista kiusaamisen eri muodoista:

...ne tuli ottaa pallon pois, kun me pelattiin...

...tänäänkään en päässy pelaamaan...

...ne vaan nauro sille, ja sit ne katto...

...väänteli naamaansa mulle ja kaikenlaista...

...tunnilla ne ottaa kumeja ja heittelee ympäri luokkaa...

Jonkinlaista fyysistäkin kiusaamista (lyöminen, töniminen, kamppiminen, lumipalloilla heittäminen, lumipesu) olivat ainakin joskus joutuneet kokemaan lähes puolet niistä, joita ylipäätään oli joskus jollain tavalla koulussa kiusattu. Kolme haastateltavista oppilaista oli

joskus lyöty. Kuitenkaan kukaan niistä oppilaista, jotka kokivat kiusaamista usein ja joiden kiusaaminen vaikutti vakavalta, ei kertonut, että heitä lyötäisiin. Kiusaaminen oli heidän kohdallaan nimittelyä tai muutoin haukkumista ja/tai tönimistä. Aineissa puhuttiin myös potkimisesta ja hakkaamisesta useamman kuin yhden oppilaan mainitsemana. Yhdessä tosikertomuksessa oppilas oli joutunut sairaalaan kiusaamisen seurauksena saatuaan "hypotermisen kohtauksen". Eräs haastatelluista oppilaista vastasi kysymykseen, millaista kiusaaminen oli ollut:

V: Se on haukkumista ja tönimistä ja tollee, ei se niin pahaa, kyllä sen kestää; välillä tahtoo olla, ettei millään jaksais.

7.2.3 Kiusaaminen ryhmässä tai yksin

Tutkimuksemme haastatteluissa oppilaat eivät erottaneet toisistaan kiusaamista ryhmässä tai yksin, ellei sitä erikseen kysytty. Useimmiten vastaukseksi saatiin, että kiusaaminen oli tapahtunut pelkästään yksittäisten oppilaitten taholta, mutta poikkeuksiakin oli ja kaikilta haastateltavilta asiaa ei tiedusteltu lainkaan. Yhdeksän oppilaan haastatteluista käy ilmi, että he ovat kokeneet kiusaamista paitsi yhden oppilaan niin myös oppilasryhmän toimesta. Ainekirjoituksissa ryhmässä kiusaaminen painottui selvästi. Vain muutamassa tapauksessa kiusaaja oli toiminut yksin. Näissä tapauksissa kiusaaminen ei yleensä ollut jatkuvaa, vaan lähinnä yhden päivän aikana tapahtunut kahden henkilön välinen kiista. Huolimatta kiusaamisen lyhyestä ajallisesta kestosta ja siitä, että kiusaaja toimi yksin, kahdessa tarinassa kiusaamista kuvattiin ainakin fyysisesti vakavaksi; yhdessä tarinassa kiusatulta murtui käsi ja toisessa kiusattu sai aivotärähdyksen. Ryhmässä kiusaamista eräs tyttö kuvaili aineissaan seuraavasti:

"...mut et sitten kerro teidän fajjalle tai mutsille muuten me tehdään tuhmia. Tuulan vierelle saapui tyttöjä "joo" ja kaikki nauroivat..."

Vaikka oman luokkalaiset oppilaat saataisiinkin lopettamaan kiusaaminen, ongelma voi olla myös muiden luokkien oppilaitten taholta tuleva kiusaaminen, sillä välitunnithan ovat yhteisiä. Haastateltaessa yli puolet joskus kiusatuiksi tulleista oppilaista mainitsi, että kiusaajina olivat olleet myös muut kuin oman luokan oppilaat. Osaa haastateltavista olivat kiusanneet ainoastaan toisten luokkien oppilaat.

H: Niin, sä kerroit opettajalle, teit sä muuta, vai nimittelitkö sä takaisin?

V: En mä, ei niinku uskalla, jos on sillee niinku joku juttu. (Äänestä kuuli, että asia oli voimakkaasti koettu.)

H: Ei uskalla sanoa takasi. Ketä ne oli, oliko ne sun luokkakavereita?

V: Ei, kun ne oli, oisko ollut kuukkeja.

Eräs oppilas, joka ilmoitti sosiometrisessä tiedustelussa itsensä tulleen kiusatuksi, oli tullut kiusatuksi ylempien luokkien oppilaitten taholta. Maalaiskoulussa kiusatuiksi mainitut olivat lähinnä 1. - 3. luokkien oppilaita.

H: Sä sanoit, että viime viikolla viimeks kiusattiin niin pahasti, että tuli itku. Miten usein niitä tulee semmosia kiusaamisia?

V: Hyvin harvoin niitä nyt enää tulee, epulla ja topulla tuli kaikista eniten.

Vaikka kaikissa aineissa ei ollut mainintaa kiusaajien iästä, niin voidaan sanoa, että kiusaaminen oli yleisintä oman luokkalaisten taholta. Vain neljässä tapauksessa isommat, ylemmän luokan oppilaat olivat olleet kiusaajina. Yhdessä vakavassa tosi kertomuksessa oppilasta olivat kiusanneet pienemmät, oman luokan ja isommat oppilaat:

"...kerrankin kun minä kuljin kaverini kanssa meille, tuli iso joukko kuudes- ja viidesluokkalaisia ja he alkoivat tönä ja hakata ja muuta sellaista. Sitten kiusaajia olivat jotkut kolmasluokkalaiset ja meidän omat luokkalaiset. No kolkit nyt silleen nimittelivät. Omat luokkalaiset hakkasivat viivottimella, kamppivat, kiristivät yms...."

7.2.4 Kiusataan koulussa

Suurimmaksi osaksi haastateltujen kiusaaminen oli tapahtunut välitunneilla. Ainekirjoitusten perusteella kiusaamista tapahtuu lähes yhtä paljon välituntisin, koulumatkalla kuin tuntienkin aikana. Välituntisin ei oteta leikkeihin mukaan, haukutaan, koulumatkalla hännätään, heitetään lumipalloilla, uhkaillaan yms. Tuntien aikana yleensä nauretaan väärille vastauksille tai tuhotaan kiusatun omaisuutta opettajan huomaamatta.

"...sitten oli välitunti ja taas kiusattua oppilasta kiusattiin....sitten oli teknisen työn tunti....kiusajat rikkovat vähän hänen työtään, kenenkään näkemättä..."

7.3 Koulukiusaamisen syyt ja niiden tiedostaminen

Oppilas itse ei välttämättä tiedosta syytä, miksi häntä kiusataan. Kiusaamiseen pari oppilasta esitti haastateltaessa jonkin syyn: kateus, ihon väri ja se, että itse ärsytti toisia. Eräskin tyttö, jolla oli kyllä kavereita, kertoi tapauksen, miten häntä oli kiusattu ja miten hän oli sen itse hoitanut, mutta kiusaamisen syystä hänellä ei ollut "harmainta aavistustakaan"! Sosiometrisissä tiedusteluissa muutama oppilas mainitsi kiusaamisen syyksi lihavuuden, näköongelman ja äkkipikaisuuden. Eräs oppilas arveli itseään kiusattavan, koska hän on luokan nuorin, lihava ja häntä sanotaan tunariksi. Eräs poika kirjoitti kiusaamisensa syyksi, että hän on läski ja tyhmä.

7.3.1 Erilaisia oppilaita kiusataan

Ainekirjoituksissa tulivat esille kiusatun ulkoisista piirteistä silmälasit, erilainen pukeutuminen, pienuus, lihavuus, laihuus, nenän koko ja muoto, ulkomaalaisuus (mm. ihon väri), nimen erilaisuus, puhetyyli (murre tai huono suomi), punatukkaisuus ja pisamat, isot hampaat, suuret silmät, hörökorvat ja kaljuus.

"..... onks sulla uuet housut, ne on vähän tyhmän näköset, meill o paljo siistimmät eiks oo kundit, ja he näyttelivät roikkuvia farkkujaan...."

"...tulivat kiusaamaan minua. Varmaan sen takia, koska olin aika ujo ja minulla oli silmälasit...."

"...tänään kouluumme tuli ensimmäinen turkkilainen oppilas. Pojat rupesivat heti haukkumaan turkkilaista poikaa. Poika oli aika tummaihoisen..."

Eräs poika kuvasi aineessaan kiusaamisen kohteeksi joutuvia näin:

".....yleensä koulukiusauksen kohteeksi joutuvat erilaiset oppilaat mm. paksut, silmälasipäiset, todella kiltit oppilaat, erilaisen nimiset oppilaat, eri väriset oppilaat ja todella hyvät oppilaat....."

Persoonallisuuden piirteistä kuvattiin kiusaamisen syyksi ujous, liika kiltteys, osaamattomuus, lahjakkuus, pahan puhuminen, rauhallisuus, arkuus ja herkkäluonteisuus. Muutamassa tapauksessa syynä oli tykkääminen, kateus ja kostonhalu.

Aina ei voida kuitenkaan löytää mitään erityistä syytä kiusaamiseen, kuten eräs tyttökin aineessaan kirjoitti:

"....Jonna ei edes ollut mikään erikoinen, ei lihava, ei laiha. Häntä vain kiusattiin...."

7.3.2 Kateus kiusaamisen taustalla

Kateus kiusaamisen syynä on mielenkiintoinen asia. Leipälän (1996b) mielestä "kiusaamisen todellinen syy on aina kateus - jollakin tasolla". Oppilaiden aineista huomasi kateuden olevan syynä ainakin osaan tapauksista:

"...Vesa oli Mattia parempi koulussa ja se otti Mattia päähän. Kerran Matti rupesi haukkumaan Vesaa, koska Vesalla on rillit..."

"...saiks mämmäri taas kympin, nelonen o paljo parempi....onks sulla vähän iso nenä mämmäri..."

Kateus kohdistui myös kaverisuhteisiin; kiusaaja olisi halunnut olla kiusattunsa kaveri, muttei uskaltanut sanoa sitä suoraan.

"...olisin halunnut olla Pekan ystävä..."

"...me kiusattiin sua sen takia, että sä olit ainoa, joka ei halunnut tulla meidän jengiin! Siis tajuut sä, me haluttais, ihan salettiin, et sä tulisit meidän jengiin!....."

Eräs oppilas kirjoitti, että hänen kaveriaan ja häntä itseään oli haukuttu "juuri siksi, että olen harrastanut karatea".

Kateus toisen omaisuutta kohtaan tuli ilmi sekä aineissa että haastatteluissa :

"...kiusaaminen voi alkaa pienen pienistä asioista, esimerkiksi tavarasta..."

".....he kiristivät Annikaa, koska hän saa hyviä numeroita kokeesta ja hänellä on rikkaat vanhemmat..."

"...mä vain kadehdin sun äidin korua ja sua..."

H: Mikä sä luulet, että mikä siinä niinku on, että miks ne sillai haukkuu?

V: En mä tiedä, kateeks.

H: Mistä sä luulet, että ne ois kateellisia?

V: No, kun meillä on niin paljon rahaa ja iskä on ostanu meille moottoripyörän ja me saadaan moottoripyöräkelkkakin.

Kateudesta eräs oppilas kirjoitti aineessaan seuraavaa:

"...kateus on tyhmää, kateus saa aikaan monenlaista sotkua..."

7.4 Koulukiusaamiseen reagoidaan voimakkaasti

Ainekirjoituksissa kuvattiin tarkasti uhrin tunteenomaista reagointia kiusaamiseen. Itkeminen, pakoilu ja pelkääminen korostuivat oppilaiden kertomuksissa. Haastatteluissa tuli ilmi lähinnä välitön toiminnallinen kiusaamiseen reagointi: paikalta poistuminen, haukkuminen takaisin, kiusan huomaamatta jättäminen ja pojilla fyysinen kiinnikäynti. Itkemistilanteita kuvailtiin sekä välittömän kiusan seuraukseksi että yksin, salaa itkemiseksi. Muutamassa tapauksessa itkemistä yritettiin peitelläkin, oltiin ns. itku kurkussa. Eräs oppilas kirjoitti erittäin pitkään jatkuneesta kiusaamisesta ja kuvaili kiusaamisen vaikutuksia voimakkaana: "Essi ei itkenyt, mutta syvällä sisällään hän itki kauheasti". Eri tyyppisiä itkemistilanteita oppilaat kuvailivat aineissaan seuraavasti:

"...menen nukkumaan tyynyni täyttyy kyynelistä..."

"...Ville rupesi itkemään, koska lyönti teki kipeää..."

"...tulivat kiusaamaan minua...yleensä nämä tilanteet koituivat itkuisiksi..."

Kiusaamistilanne koetaan usein pelottavaksi ja niin ahdistavaksi, että oppilas mielellään pakenee paikalta tai välttelee kohtaamasta kiusaajia pakoillen heitä. Tilanteen ahdistavuutta kuvaavat oppilaiden kertomuksissa myös poikkeuksellisen usein mainitut pelastavat koulun kellot.

"...Emmi toivoi, että kellot soisivat koska hän tiesi, että Milla tekisi jotain pahaa. Kun Milla oli juuri tönäisemässä Emmiä, niin kellot soivat. Vielä me nähdään, Milla sanoi..."

"...siellä ne kiusaajat ovat ja odottavat taas minun tulevan. Päätän jäädä siihen kunnes kello soi. Kello soi kaikki ryntäävät sisälle odotan vielä hetken..."

Aineissaan oppilaat kirjoittivat kiusatun haluttomuudesta herätä ja lähteä aamulla kouluun tai jopa kieltäytyvän kokonaan menemästä kouluun, myöhästyvän tahallisesti, pakenevan nurkan taakse, viivyttelävän, menevän salaista polkua pitkin, turvautuvan kavereiden läheisyyteen ja juoksevan koulusta kotiin välillä taakseen katsoen. Kiusaamiseen reagoidaan jopa fyysisin oirein: kädet hikoavat ja tärisevät, sydän lyö eikä ruokakaan maistu. Aineissa kerrottiin myös uhrin kärsivän keskittymisvaikeuksista ja painajaisunista.

"...en kykene kertomaan, en tekemään läksyjä, en mitään..."

"... sisimmässään hän tunsi pelkoa seuraavaa koulupäivää kohtaan...Niinan tuli hiki pelosta...hän halusi paeta kauas pois, kauas jonnekin...Niina jähmettyi pelosta..."

Näkövammaisen poika kirjoitti tositarinassaan, että pelkkä kiusaajan näkeminen pelotti häntä. Eräs oppilas kuvaili aineessaan tilannetta, jossa kiusaaminen oli mennyt niin pitkälle, että oppilas alkoi pelätä jopa parasta luokkakaveriaan.

Kiusaamiseen reagointi siten, että yrittää olla välittämättä tuli esiin sekä haastatteluissa että ainekirjoituksissa. Kummassakin kuitenkin korostui, että sellaisessa tilanteessa on vaikeaa yrittää olla näyttämättä, miltä todellisuudessa tuntuu.

V: Mä yritän olla sillee, että mä en välitä, mutta kun mä en pysty, kun ne kiusaa niin paljon...

"...kuka sen heitti? Niina kysyi koettaen olla rauhallinen, vaikka oikeasti hänellä oli itku kurkussa..."

7.5 Kiusaamisesta kertominen

"Ei kannata yhtään pelätä kertomista. Kiusaajat yleensä lopettavat kiusauksen siihen paikkaan. Jos ne rupeavat haukkumaan voi kertoa uudestaan opettajalle niin kyllä muuten lopettavat.....jotenka kiusaajat! Lopettakaa toisten kiusaaminen, vaikka olisi minkälainen tahansa...joudutte kuitenkin opettajan puheille, jos kiusaamista jatkuu kauan. Kiusauksen uhri kertoo kuitenkin opettajalle...", kirjoitti eräs poika aineessaan.

Suurin osa haastatelluista, joita joskus oli jollain tapaa kiusattu, oli keskustellut vanhempiensa kanssa kiusaamisesta. Melkein kaikissa tapauksissa siitä oli keskusteltu silloin, kun jotain kiusaamista oli esiintynyt.

H: Oot sä sun vanhempien kanssa koskaan puhunu koulukiusaamisesta?

V: Oon mä joskus.

H: Mitäs siitä olis ollut juttua, muistatko?

V: En muista, siitä on niin kauan. Jotain epulla tai topulla.

H: Mitäs siitä ois ollut? Pelkäsikö sun vanhemmat, että sua kiusataan tai onko ollut jotain kiusaamista tai minkä takia siitä on tullu juttua?

V: No, on ollut kiusaamista.

H: Minkälaista se on ollut?

V: Nimittelyä.

Sekä haastattelun että aineiden oppilaat olivat kertoneet kiusaamisesta hieman useammin vanhemmilleen kuin opettajille. Reilu kolmannes haastatelluista oli itse mennyt kertomaan opettajalle jostain kiusaamisesta, mutta lisäksi oli tapauksia joihin opettaja oli muuten puuttunut, joko toisten oppilaiden kertoman tai oman havaintonsa perusteella.

Muutama oli kertonut myös kaverilleen. Ainekirjoitusten perusteella kiusaamisesta ei koston pelossa uskalleta kertoa, pelätään kiusaamisen vain lisääntyvän tai ei yksinkertaisesti haluta kertoa. Usein tällaisissa tapauksissa oppilas saattaa myös valehdella ja keksiä tekosyitä mm. mustelmille ja vaatteiden likaantumiselle. Eräs oppilas mainitsi aineessaan kertomattomuuden syyksi myös sen, ettei usko opettaja välittävän.

"...Yrjön opettaja ei tiedä kiusausjutusta mitään. Yrjö ei ole kertonut, koska hän pelkää, että tietyt oppilaat alkaisivat kiusata häntä yhä enemmän. Äidilleen Yrjö oli kertonut kiusauksesta, mutta Yrjön äiti vain sanoi, että kyllä se siitä. Mutta illalla Yrjö kertoi taas äidilleen. Nyt äiti aikoi selvittää jutun opettajan kanssa, mutta Yrjö kielsi..."

"...äiti, en halua mennä kouluun, olen kipeä, minua pyöryttää ja oksettaa. Äiti tiesi, että Essi narrasi, koska Essi oli yrittänyt tuota konstia useasti. Essi ei kai sinua vain kiusata koulussa? kysyi äiti. Ei, ei ja sitä paitsi voin jo paremmin, sanoi Essi kiireisesti..."

Koska kantelupukiksi leimautuminen saattaa olla opettajalle kertomisen esteenä, opettajan ei kannattaisi luottaa ainoastaan siihen, mitä hänelle kerrotaan. Aktiivinen asian tiedustelu voisi helpottaa näitäkin oppilaita.

H: Oot sä kertonu opettajalle tai vanhemmille koskaan siitä kiusaamisesta?

V: E.

H: Et oo puhunu mitään?

V: Meiän isäki sano, ettei kannata koskaan kannella opelle tai kenellekään niistä.

H: Oot sä koskaan aatellu, että ois hyvä, kun joku tulis apuun?

V: Eei, kyllä mä aina yleensä oon ite pärjänny.

7.6 Kiusaamiseen puuttuminen

Oppilaiden kirjoittamissa aineissa oli tapauksia, joissa opettaja ei oppilaan tai vanhempien kertomisesta huolimatta välittömästi puuttunut kiusaamiseen. Yhdessä aineessakin sanotaan: "...vaikka mä opelle valitin, niin se usko kiusaajia..."

7.6.1 Vanhemmat ja opettaja oppilaan apuna

Yleensä vanhemmat olivat jotenkin puuttuneet kiusaamiseen, mutta joskus lapsi oli saanut vain kehotuksen olla välittämättä.

H: Olisit sä halunnu, että siihen olis jotenki puututtu?

V: En mä tiä. Ne sanoo aina, että ei kannata välittää siitä, vaikka kiusais.

H: Mutta siitä on tietysti vaikea olla välittämättä, jos haukutaan.

V: Nii.

Lisäksi voi olla, että saa myös opettajalta ohjeen olla välittämättä:

H: Onko se semmonen asia, että se häiritsee sua niin paljon, että sä haluaisi, että ne todella lopettais sen?

V: En tiä, no ei nyt niin välttämättä mutta

H: Mutta olis kuitenkin kiva, kun olisivat hiljaa. No, voisko se olla semmonen asia, mistä vois puhua opettajan kanssa? Auttaisko se mitään?

V: En mä tiä.

H: Sä et oo puhunu siitä opettajan kanssa?

V: No, mä oon sanonu, mutta opekin sano, ettei kannata välittää.

Niitä kolmea oppilasta, joita oli haastattelun perusteella kiusattu jotenkin fyysisesti, vanhempien väliintulo oli auttanut. Sekin oppilas, jota oli nimitelty ja muuten haukuttu, koki, että vanhempien ja opettajan apu oli vähentänyt kiusaamista, joskaan ei kokonaan saanut sitä loppumaan. Sekä ainekirjoituksissa että haastatteluissa muutamat vanhemmat olivat puuttuneet kiusaamiseen ottamalla yhteyttä joko kiusaajan vanhempiin tai opettajaan. Yhden aineen kertomuksen tytön äiti oli ottanut yhteyttä opettajan lisäksi poliisiin kiusaajien vakavan uhkailun vuoksi.

Muutamassa aineessa vanhemmat ostivat koiran lohdutukseksi yksinäiselle ja kiusatulle lapselleen. Yhdessä tarinassa koiran puolustus lopetti kiusaamisen. Oppilaat myös

kirjoittivat, että kiusaamisen vuoksi perhe muutti toiselle paikkakunnalle tai oppilas vaihtoi koulua tai ainoastaan luokkaa. Kaikissa näissä tapauksissa oppilaan tilanne parani, ja hän voi hyvin uudessa ympäristössään.

"...Maijan äiti kysyi Maijalta haluaako hän vaihtaa koulua. Äiti kysyi Maijan opettajalta ja se kävi opettajalle. Maija on nyt toisessa koulussa. Hänellä on ihania ystäviä ja Maija on paljon iloisempi tässä koulussa."

"...opettaja sanoi: Tästä jutusta ei tule enää kalua. Sinun on parasta vaihtaa luokkaa viidennellä...meni A:lle ja sai ystäviä riittämiin...entis luokkalaiset eivät ymmärtäneet, mitä olivat saaneet aikaan."

Oppilaiden kirjoittamissa aineissa kaikkien kiusaamistapausten lopullinen ratkaisija oli opettaja. Vaikka vanhemmat saattoivat puuttua kiusaamiseen, niin opettaja kuitenkin oli henkilö, joka toiminnallaan sai kiusaamisen loppumaan. Puolet haastattelun oppilaista oli sitä mieltä, että opettajan toimenpiteet olivat vähentäneet kiusaamista koulussa. Kaikilta ei asiaa kuitenkaan tiedusteltu, joten sitä mieltä olisi voinut olla useampikin; kukaan ei vastannut, että opettajan toiminnalla ei olisi ollut mitään vaikutusta kiusaamiseen. Opettajan puuttuminen kiusaamistilanteisiin ja sen merkitys vaihteli luokittain. Eräällä luokalla opettajan puuttuminen leikkeihin mukaan ottamiseen vaikutti olleen tehokasta, koska siitä mainitsi useampi haastateltu oppilas:

H: Onks aina otettu leikkeihin mukaan tai jätetty ottamatta leikkeihin mukaan?

V: Oon, mutta silloin kolkilla, kun ei ope ollut vielä puhunu siitä, niin silloin ei otettu.

H: No, senkö jälkee säkin oot kokenu, että leikkeihin on otettu?

V: Nii.

H: Onko se auttanut, kun opettaja on sanonut, että pitää ottaa leikkeihin mukaan?

V: On. Niinku tehtiin semmosia näytelmiä päivänavauksessaki, niin semmosesta hyppynaruleikistä, että sitte ku oltii niinku esitetty se, niin sitte meiän luokkaset tytötki rupes ottaa vähän enemmän poikia siihen hyppynaruleikkiin. Ja me sovittiin sit sillee, että jos ne ei osaa hyppiä ja ne ei pyöritä kunnolla, ihan tahallaan tekee virheitä, niin ope sano, että niitä ei oo pakko ottaa peliin.

Eräässä luokassa videon katsominen suvaitsevaisuudesta oli molempien maahanmuuttajaoppilaitten mielestä saanut aikaan kiusaamisen vähenemistä:

H: Onko opettaja puhunut kiusaamisesta luokassa?

V: Joo, me katsomme filmiä ja kaikkia.

H: Mitä luulet, että onko se auttanut, että on puhuttu kiusaamisesta, että sitä ei ole niin paljon?

V: Kun tulin tähän kouluun, pojat aina kiusasivat, mutta sitten me katsoimme filmiä, sen jälkeen ei kukaan ole kiusannut minua.

Opettajalle kiusaamisesta kertominen voi olla joillekin oppilaille vaikeaa, vaikka sitten opettajan väliintulo koettaisiinkin myönteisenä.

H: Olisit sä kertonu, jos ope ei ois nähny?

V: E.

H: No, miltä se tuntu, kun opettaja puuttu siihen? Tuntuko se pahalta vai hyvältä?

V: Hyvältä.

H: No, jos ois vastaava tilanne, niin uskaltaisitko kertoa opettajalle?

V: No, uskaltaisin.

Oppilaiden kirjoittamien aineiden perusteella voidaan päätellä, että tehokkain ja koulussa eniten käytetty keino puuttua kiusaamiseen on keskustelu joko yksittäisten tai koko luokan

oppilaiden kanssa. Asiat selvitetään puhumalla, sovitaan riita ja pyydetään anteeksi. Kiusaamistilanteen ratkaisuna anteeksipyyntö korostui oppilaiden aineissa. Kiusaaminen ratkaistiin aineissa myös perinteisin rangaistuskeinoin antamalla jälki-istuntoa ja jopa erottamalla koulusta kolmeksi päiväksi.

Oppilaiden ainekirjoitusten rakentavia ratkaisuja kiusaamiseen olivat keskustelu vanhempainilloissa, luokan kanssa yhdessä kiusatun oppilaan (ja miksi ei jokaisenkin?) hyvien puolien ja vahvuuksien pohtiminen sekä tiivis yhdessä oleminen, tutustuminen toisiinsa.

7.6.2 Kaveri kiusatun puolustajana

Muutamissa oppilaiden aineissa kiusatun kaveri auttoi ratkaisevasti kiusattua. Lähes jokaisessa tilanteessa pelkästään luokkakaverin apu myös lopetti kiusaamisen. Jos näin ei käynyt, niin kiusattu yhdessä kaverinsa kanssa kertoi opettajalle, joka puuttui kiusaamiseen ja sai sen loppumaan.

"...Tiina puolusti Anaa ja sanoi - Mitä järkeä on kiusata toista ja vielä erimaalaista. Arvatkaa kun te olisitte vieraassa maassa ja teitä kiusataan. AJATELKAA MITÄ TEETTE! ...ELKÄÄ ENÄÄ KIUSATKO KETÄÄN!!!...siitä lähtien Anaa ei kiusannut kukaan..."

Kaverin ei ole helppo auttaa kiusattua, vaikka itsekin tietäisi omasta kokemuksesta, miltä kiusaaminen tuntuu.

"...itselläni on monia kokemuksia koulukiusaamisesta. Olen myös nähnyt kun kavereitani on kiusattu. Tein typerän virheen kun katsoin vain sivusta. Olisi pitänyt sanoa jollekin opettajalle..."

7.6.3 Kiusattu itsensä puolustajana

Seuraavassa ainoa haastattelussa kuultu kertomus kiusatun itsensä suoraan hoitamasta tapauksesta, mikä ei tietenkään tarkoita sitä, että väittäisin, ettei niitä ole muita ollutkaan.

V: No, mä yritin olla huomaamatta sen vääntelyä, että se loppuis, mutta ei se sille riittäny, niin oli pakko tehdä jotain.

H: Miten usein se teki sitä?

V: Melkein joka päivä, mun alkoi jo käydä hermoille, niin mä sanoin kerran sille suorat sanat, se on loppunu siitä.

Aineen eräs äiti antoi pojalleen puolustautumisen neuvoksi "Anna takaisin samalla mitalla. Jos sekään ei auta niin puhutaan siitä opettajan kanssa". Kovin hyväksi neuvo ei tässä tapauksessa kuitenkaan osoittautunut, sillä "Jukka yritti puolustautua, mutta mitä kovikset siitä välittivät...".

Lähinnä poikien haastattelussa tuli ilmi fyysinen itsensä puolustaminen, mikä ei kyllä välttämättä ratkaise kiusaamisongelmaa.

H: Mitäs sitten, kun sä et pysty olemaan niin, että sä et välitä? Mitä sä teet sitten?

V: Annan takasin samalla mitalla.

H: Eli jos joku lyö, sä lyöt takasin.

V: En mä välttämättä lyö, mutta haukun ja tönin.

Näennäisesti kiusaamisesta aiheutuvia ongelmia ei ole sellaisella oppilaalla, joka katsoo pärjäävänsä tilanteissa.

H: No, mitä sä oot tehny, kun sä oot kiusannu?

V: No, esimerkiksi jos ne kiusaa mua, niin mä kiusaan niitä takasin.

H: Entäs haukkunu tai nimitelly?

V: No joo, yks meiän talon poika, niin se aina alkaa nimittelee.

H: Nii, ja sitten kun se nimittelee, niin säkin nimittelet?

V: Nii.

7.7 Kaverit ovat tärkeitä

Oppilaiden kirjoittamissa aineissa oli selvä yhtenäinen linja siitä, mitä tapahtuu ja miltä tuntuu, kun kiusaaminen saadaan loppumaan. Tärkeänä pidettiin, että kiusattu oppilas sai itselleen kavereita, useissa tapauksissa jopa kiusaajasta tuli kiusatun ystävä. Moni oppilas kirjoitti myös uhrin mielialan parantuneen huomattavasti. Kiusaamisen loppuminen koettiin suureksi helpotukseksi. Ainoastaan yhden oppilaan tarinassa kiusaaminen loppui, kun luokkaan tuli uusi oppilas, uusi uhri, ja kiusatusta tuli nyt kiusaaja.

"...jopa se poika joka minua potkaisi tuli pyytämään anteeksi, tytöt ottivat mukaan eikä kukaan huudellut minulle. Näin oli minunkin helpompi tulla terveeksi ja olla koulussa aivan niin kuin muutkin."

"...Turon ei tarvinnut enää pelätä mitään..."

"...sen päivän jälkeen Mikko sai kavereita. Mikon ei enään tarvitse olla yksin. Mikko on nykyään iloinen koululainen..."

Kavereiden merkitystä kouluikäisillä oppilailta tuskin koskaan voidaan korostaa liikaa. Kavereiden tärkeys nousi selkeimmin esille hattujen avulla ajateltaessa. Mietittäessä, mikä on koulussa mukavaa, jokaisessa tutkimuksen koulussa vastaukseksi tuli kaverit. Ystävien suurta merkitystä hyvinvointiin kuvaa maahanmuuttajatyön kirjoitus "kaveri tuntuu hyvältä". Yleensäkin koulunkäynnistä tykättiin, koska on paljon kavereita. Eräskin oppilas kirjoitti: "...hyvä että on kavereita lähes aina". Ystävien mukavuutta perusteltiin mm. seuraavalla tavalla:

- ...kivoja kavereita, koska ottavat mukaan leikkiin
- ...ketkään ei kiusaa toisiaan
- ...ketään ei haukuta
- ...on hauskaa, kun on paljon kavereita, ettei tarvitse olla yksin
- ...koska heidän kanssaan voi tehdä kaikkea kivaa

Yksi oppilas piti välitunneista juuri siksi, että sai olla kavereiden kanssa ja eräs toinen toivoi välitunteja lisää juuri samasta syystä.

8 POHDINTA

8.1 Löytöjen tarkastelua

Sosiaalinen asema ja oppilastyypit

Tutkimuksessa tuli selvästi ilmi maahanmuuttajien ja vammaisten oppilaiden heikompi sosiaalinen asema muihin oppilaisiin verrattuna. Vammaisilla oppilailla ystävien määrä oli vähäinen, joka ei vielä sinällään ole huono asia, koska ystävyysuhteiden laatua pidetään yleensä määrääkin tärkeämpänä. Arajärvi (1992, 37-38) korostaakin, että myös vammaisten on saatava kokea ympäristön hyväksyntä "sellaisena kuin on". Vasta tämä voi auttaa nuorta hyväksymään paitsi vammansa tai sairautensa, myös itsensä vammaisena.

Tämän tutkimuksen vammaiset ja maahanmuuttajaoppilaat jäivät luokassaan Lasosen (1981) luokittelun mukaan suosion ulkopuolelle. Sokea poika oli oppilastyypiltään näkymätön; hän jäi toveripiirin ulkopuolelle, mutta ei tuntunut kärsivän siitä. Muut vammaiset olivat lähinnä laiminlyötyjä; he saivat vain muutamia kaverivalintoja. Maahanmuuttajat tuntuivat tiedostavan oman heikon sosiaalisen asemansa, eikä siksi yksikään ollut oppilastyypiltään näkymätön. Maahanmuuttajista yksi poika oli selvästi luokkansa torjuttu. Hän sai useita kielteisiä valintoja. Kaksi maahanmuuttajaa oli

oppilastyypiltään eristettyjä ilman kaverivalintoja (poiketen Lasosen (1981) määrittelystä he kyllä itse mainitsivat kavereita), ja kaksi laiminlyötyjä.

Useimmat tutkimuksen vammaiset olivat omienkin kokemusten mukaan joutuneet kiusaamisen uhreiksi. Saatu havainto poikkeaa Harjunkoskien (1994, 27) saamasta tuloksesta, jonka mukaan vammaiset eivät yleensä tule kiusatuiksi. Mielestäni tämä onkin aika yllättävä väite. Kirjoittaessaan näin he eivät perustelleet tai kertoneet tarkemmin, miten ja millaisia vammaisia oli tutkittu, esim. olivatko vammaiset normaali- vai erityisluokissa, millä lienee vaikutusta kiusatuksi tulemiseen.

Vammaisen oppilas ei välttämättä näytä tiedostavan yksinäisyyttään. Eräästä oppilaasta lähes koko luokka oli sitä mieltä, että hän on yksin. Silti oppilas ei kokenut olevansa yksin. Saattaa olla, että yksinäisyydestä oli tullut lähes tapa, kenties osittain vammasta johtuvien poikkeustoimenpiteiden vuoksi (oma opiskelunurkka, avustaja yms.). Oppilas ei enää pidä yksinoloaan poikkeuksena eikä sen vuoksi osaa edes vaatia muuta.

Maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat erityistä tukea integroituakseen kouluun. Onnistuneen integraation perusedellytys on hyvä suomenkielen taito. Uuden kielen oppiminen on kuitenkin pitkä prosessi. Lapset omaksuvat usein nopeasti arkipäivän tilanteissa tarvittavan käyttökielen, mutta tämä ei kuitenkaan riitä opiskeluun. (Korpela 1995, 17; Rekola 1995, 16.) Kieliongelman on myös todettu lisäävän kiusaamista (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 33). Eräs maahanmuuttajatyttö mainitsikin hatuissa, että on vaikeaa, kun ei ymmärrä kieltä. Niiden viiden maahanmuuttajaoppilaan, jotka olivat tutkimuksessa mukana, sosiaalisessa asemassa näkyi aivan selvästi suomen kielen ymmärtämisen ja puhumisen taidon merkitys. Parhaiten luokkaansa oli sopeutunut maahanmuuttajatyttö, joka oli ollut Suomessa useita vuosia ja puhui suomea muita maahanmuuttajaoppilaita paremmin. Kajola (1995, 18) onkin todennut, että maahanmuuttajatyöt ystävystyvät poikia helpommin.

Ulkomaalaiset, eri rotuiset ja pakolaislapset tulevat kiusatuiksi ainakin Suomessa olon alkuaikoina (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 33). Tämä tuli selvästi esille myös tässä tutkimuksessa. Maahanmuuttajaoppilaat kertoivat kiusaamisen vähentyneen ajan myötä ja kavereiden lisääntyneen, vaikka sosiometristen tiedustelujen vertailu antoikin vähän

negatiivisemmän kuvan. Mielestäni tärkeintä kuitenkin on, miten oppilas itse asian kokee. Uusi oppilas joutuukin aina varmaan jonkinlaiseen testiin luokkakavereiden taholta. Hänen täytyy etsiä oma paikkansa toisten joukosta, joskus jopa kiusaamisen kautta. Alun voimakkaat ennakkoluulot voivat vaihtua hyväksyntään tai jopa ystävyyteen, mutta usein taustalla saattavat pysyä perusasenteet, kuten erään oppilaankin hatuissa mainitsemasta kommentista käy ilmi: "he ovat kivoja vaikka ovatkin pakolaisia".

Mielenkiintoista oli myös havaita kaikkien oppilaiden vastaavan, että heillä on kavereita, vaikka sosiometrinen tiedustelujen tulokset osoittivat aivan muuta. Syyt tähän voivat johtua monista eri asioista. Esimerkiksi oppilaat, joilla ei kavereita todellisuudessa ollutkaan, saattoivat tiedostamattaan kirjoittaa sellaisten oppilaiden nimiä, joiden ystävä hän ei ole, mutta haluaisi olla. Myös sosiaaliset paineet kavereiden olemassaolosta varmaan vaikuttavat vastauksiin. Tutkiessani sosiometrisiä tiedusteluja huomasin, että syrjityt oppilaat valitsivat usein kaverikseen oppilaita, joita moni muukin oli valinnut. Yhdessäkään tapauksessa suosittu oppilas ei kuitenkaan valinnut torjuttua oppilasta kaverikseen, vaan pikemminkin mainitsi hänet henkilöksi, jonka kanssa ei viihdy. Tutkimustulos tukee Koskenniemen (1982), Laineen (1988) ja Lasosen (1981) tutkimuksia siitä, että suosittu oppilaat ovat ystävällisiä, empaattisia ja eivätkä kiusaa toisia.

Koulukiusaamisen käsite

Koulukiusaamiskäsitteen monitahoisuuteen törmättiin usein tämänkin tutkimuksen aikana. Myös tässä yhteydessä usein esiintyvät käsitteet kaveri ja suosittu havaittiin erittäin hankaliksi. Päänvaivaa aiheuttivat myös kiusaamisen vakavuuden asteen arviointi ja yksilön oma kokemus kiusaamismääritelmän perustana. Esimerkiksi eräs oppilas, jolle kyllä naureskeltiin koulussa, oli itse sitä mieltä, että häntä ei kiusata millään tavoin (ei huomannut). Salmivallin, Lagerspetzin, Björkqvistin, Östermannin ja Kaukiaisien (1996, 12) tutkimuksessa lähes neljännes oppilaista, (joita vähintään kolmasosa luokan oppilaista mainitsi kiusattavan), ei kertonut itseään kiusattavan ja kolmannes uhreista jätti kysymykseen "ketä kiusataan" vastaamatta. Syy tähän voi olla, että kiusattu oppilas kieltää sen tosiasian, että häntä kiusataan. Epätodennäköiseltä tuntuu, ettei oppilas olisi kokenut tullessaan kiusatuksi.

Myös syrjimineen, torjumineen ja yksinjättäminen ovat kiusaamista. Vaikka tällainen ei olekaan välttämättä näkyvää kiusaamista, niin sosiaalinen eristäminen ryhmästä vaikuttaa aina negatiivisesti oppilaaseen. Erästä tutkimuksessa mukana olleesta luokasta, jossa oli useita valintoja oppilaista, joiden kanssa ei haluttaisi olla, voidaan päätellä, että tässä luokassa ei-viihtymistä jonkun kanssa ei pidetä varsinaisena kiusaamisena - ainakaan, jos muuta, näkyvää kiusaamista ei esiinny lainkaan. Samanlaiseen tulokseen päätyivät myös Martikainen ja Muuronen (1996, 41) omassa tutkimuksessaan; kukaan oppilaista ei maininnut kaverijoukosta eristämistä kiusaamiseksi.

Kysyttäessä syitä oppilaiden yksinoloon, eräs oppilas esimerkiksi vastasi "yleensä se haluaa olla yksin". Tämän vuoksi voikin kysyä, onko yksinolo ollut kyseisen oppilaan kohdalla kiusaamisen syy vai seuraus, sillä tuskin kukaan nauttii jatkuvasta yksinäisyydestä edes välituntien aikana. Kenties oppilas on tottunut yksinoloon lukuisten poissaolojen takia. Eräs toinen oppilas kertoi mainittua oppilasta kiusattavan siksi, että hänellä on ollut aivokasvain. Oppilas on Arajärven (1989, 143) luokittelun mukaan jatkuvasti yksinäinen, passiivinen lapsi, joka ei jaksa uskoa, että yksinäisyys joskus helpottuisi. Kouluikäisten lasten toinen yksinäisten ryhmä on tilapäisesti yksinäiset lapset. He ovat aktiivisia, yrittävät saada tilanteeseen muutoksen. On huomattava myös, että yksinäisyyden kokemineen on subjektiivista. Lapsi voi kokea olevansa yksin yhtä hyvin suuressa joukossa kuin yksin ollessa. (Arajärvi 1989, 143.) Laineekin (1989, 4) korostaa yksinäisyyden subjektiivisuutta; ihminen voi hyvinkin olla fyysisesti yksin kokematta kuitenkaan itseään psyykkisesti yksinäiseksi.

Kiusaamisen vakavuuden asteen arviointi on vaikeaa; määrääkö sen useus, muoto vai kiusaajien määrä. Kiusaamisesta yleisellä tasolla puhuttaessa yksittäisten, satunnaisten, subjektiivisesti voimakkaastikin koettujen tapausten merkitys väkisinään saa pienemmän huomion kuin sitä yksilötasolla tarkasteltaessa. Ryhmän toimesta tapahtuva kiusaaminen voitaneen kuitenkin yksimielisesti aina katsoa vakavaksi ilmiöksi.

Myös väkivallan käsitteellinen ryhmittely on vaikeaa, sillä väkivallan kokemineen on suhteellista. Jotkut oppilaat saattavat kokea pienenkin pilkkaamisen haitallisena, kun taas jotkut toiset voivat kokea saman tilanteen yhdentekevänä. (Mäenpää 1989a, 60) Kiusaamisen subjektiivinen luonne tulikin selvästi esille oppilaiden haastatteluissa eli

havaittiin, että oppilaiden reagoiminen kiusaamiseen vaihteli suuresti. Myös ainekirjoituksissa oppilaat kuvailivat yksityiskohtaisesti kiusaamisen aiheuttamaa tunteenomaista reagointiaan. Oppilaiden kirjoituksissa kuvailu painottui tunteisiin, toisin kuin haastatteluissa. Tämä johtunee osittain haastattelijan tavasta kysyä asioita (ei huomannut kysellä erityisesti tunteista) sekä yksinkertaisesti siitä, että haastateltaessa tunteiden ilmaisu on vaikeampaa, käytössä ovat ehkä erilaiset suojaimekanismit. Tästä syystä varmaan haastateltavat usein mainitsivat, että kiusaamistilanteessa uhri yrittää olla välittämättä, lähtee pois paikalta. Harvoin puhuttiin itkemisestä - ei ainakaan ellei kiusaaminen aiheuttanut kipua. Saatettiin kyllä mainita, että joskus pienempänä oli itkenyt. Eli oppilaiden aineissa tilanne kuvailtiin ehkä totuudenmukaisemmin. Vaikka ulospäin uhri ei näytäkään kärsivän, niin kiusaaminen tuntuu kuitenkin aina pahalta.

Kiusaamisen erottaminen leikistä ja tappelusta

Kiusaamisen erottaminen leikistä ja tappelusta osoittautui aika olennaiseksi asiaksi kiusaamisen käsitettä tarkasteltaessa. Harjunkoskienkin (1994) mukaan lapsiyhteisössä on tärkeää erottaa leikinomainen kiusoittelu, voimien mittely ja hännääminen varsinaisesta kiusaamisesta. Jokainen tuntee ja tietää omakohtaisesti, milloin on kysymyksessä leikinomainen kiusoittelu ja milloin loukkaava kiusaaminen. Monesti kiusaajat ovat sitä mieltä, että he vain leikkivät. Kiusaamisella he eivät tarkoita mitään pahaa, mutta uhrin kannalta kiusaaminen on totisinta totta ja kaukana leikistä. Myös leikinomaiseen toisen nimittelyyn tulee koulussa puuttua välittömästi yhtä suurella vakavuudella kuin muuhunkin kiusaamiseen. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18, 33-34.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa tuli selvästi ilmi, ettei kiusaamista ole helppo erottaa leikistä, varsinkaan kiusaajan tai edes ulkopuolisenkaan mielestä.

Kiusanteon ja leikin erottamiseksi aikuinen voi mennä katsomaan tapahtumaa; jos nahistelu jatkuu, kyseessä on leikki, mutta jos osapuolet vaikenivat ja nahistelu lopetetaan kiireesti, on kiusanteko ollut meneillään. Kiusanteon molemmat osapuolet vakuuttavat aikuiselle, että kyse on ollut vain leikistä. Kiusaaja yrittää peitellä tapahtunutta ja kiusanteon uhri pelkää ilmiannon tuovan tullessaan entistä kovakouraisempaa käsittelyä osakseen. Aikuisen voi olla vaikeaa päästä kiusaamiseen kiinni, vaikka hän huomaisikin, ettei kaikki ole kohdallaan. Hänen ei tulisi kuitenkaan varauksetta uskoa oletetun uhrin vakuuttelua, että

koko juttu oli vain "huvin vuoksi". Usein äänenpainosta, kasvojen ilmeistä ja toiminnan ilmapiiristä voidaan päätellä, onko kyseessä kiusaaminen. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 62-63; Olweus 1986, 66; Roland 1984, 19.)

Räsänen (1992) viittaa lasten leikkiaperinteeseen, johon kuuluvia ilmiöitä voidaan pitää myös kiusaamisena, esimerkiksi nolaus- ja härnäysperinnettä. Nolausperinne on 6 - 11 - vuotiailla erittäin suosittua. Siinä keskeisinä asioina ovat vastakkain nokkeluus ja typeruus. Nokkelilla kysymyksillä ja niihin liittyvillä yllättävillä vastauksilla pyritään yhtä paljon oman arvonnostamiseen kuin toisen nujertamiseen. Härnäysperinne on sisällöltään jo astetta voimakkaampaa kiusaamista, jonka avulla yritetään saada toinen menettämään malttinsa ja suuttumaan. Härnäämiseen kuuluu mm. nimittely, nimien vääntäminen, toisen leikkien sotkeminen tai häirintä. Tähän ryhmään kuuluu myös toiselle osoitettujen eleiden ja ilmeiden käyttö. Härnääminen johtaa usein tappeluun, vaikka tähän ei yleensä pyritäkään, ja siihen kuuluu myös aggressiivisia aineksia. (Räsänen 1992, 89.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa ilmennyt kiusaaminen saattoi edustaa suurimmalta osaltaan leikkisä tarkoitettua härnäämisperinnettä. Härnäämisen erottaminen tappelusta voi olla monille vaikeaa. Tutkimustenkin mukaan nuorten oikeustaju on terävämpi omaisuuden kuin ihmisen osalta. Kaverin mukiloimista eivät nuoret välttämättä käsitä rikokseksi samalla tavalla kuin tupakka-askin näpistämistä. (Mäenpää 1989b, 25.)

Usein kiusaamistilanteessa toinen voi olla enemmän tai vähemmän tosissaan toisen vielä leikkiessä. Toisinaan leikin tarkoituksena voi ollakin toisen suututtaminen ja joskus taas voi olla kysymys vääristä tulkinnoista, jotka muuttavat viattomasti alkaneen leikin ilmitappeluksi tai sitten kätkeytyksi kaunaisuudeksi, mikäli tilanne on fyysisten voimien suhteen epätasapainoinen. Aikuisen saattaa olla vaikea tulkita tilanteen vakavuutta uhrin kannalta, vaikka hän sitä tappelutilanteessa kysyisikin. Leipälä (1996a, 3) korostaa, että nykypäivän lapset tarvitsevat säännöt tappelulle. Hän ehdottaa seuraavaa: "1) yksi yhtä vastaan, 2) potkia et saa, 3) puolustuskyvyttöä et lyö eli tappelun on loputtava viimeistään silloin kun toinen on maassa, 4) suunsoiton on loputtava, kun toinen nielaisee. -Tiedäthän tunteen, kun sinua isketään sanan miekalla, ja tuska panee sinut nielaisemaan tyhjiä. Huomaat sen kyllä". (Leipälä 1996a, 3.)

Kiusaamisen muoto

Maamme peruskouluissa tehdyissä kiusaamista koskevissa tutkimuksissa kaikkein yleisimmäksi kiusaamisen muodoksi on osoittautunut yleensä jokin sanallinen kiusaamisen muoto kuten haukkuminen, nimittely ja pilkkaaminen (Merenheimo 1990, 101; Pukkila 1991, 64; Sopanen & Suonsaari 1991, 80). Tässäkin tutkimuksessa sanallinen kiusaaminen korostui niin haastatteluissa kuin oppilaiden kirjoittamissa aineissakin. Löytö on erittäin tärkeä ajateltaessa kiusaamiseen puuttumista. Usein näkyvään kiusaamiseen puuttuminen on helpompaa ja yleensä fyysistä kiusaamista pidetään yhä vieläkin vakavampana kuin psyykkistä kiusaamista. Kuitenkin henkiseen kiusaamiseenkin puuttuminen on hyvin tärkeää, ei ainoastaan siksi, että se on niin yleistä, vaan myös siksi, että tulokset osoittavat henkisen kiusaamisen olevan varsin vakava asia uhrin näkökulmasta. Toisin sanoen lapset kokevat psyykkisen kiusaamisen erittäin raskaaksi.

Kiusaajat

Olweuksen (1986, 21) Norjassa tekemässä koulukiusaamistutkimuksessa kävi ilmi, että vanhemmat oppilaat olivat melkoisessa määrin kiusaajina. Tämä oli erityisen selvää alaluokilla, yli 50 % toisen ja kolmannen peruskoululuokan oppilaista kertoi vanhempien oppilaiden kiusaavan heitä. Tästä syystä tulee pitää mielessä, että kiusaamisen ongelmaa ei voida poistaa millään pelkästään luokkakohtaisella ohjelmalla. Sillä vaikka tietyssä luokassa ei näyttäisi esiintyvän toisten kiusaamista, saattaa sitä tapahtua muiden luokkien taholta. Kiusaaminen ei ole vain yksittäisten luokkien vaan koko koulun asia. Tässäkin tutkimuksessa osoittautui todeksi, etteivät ainoastaan oman luokan oppilaat ole kiusaajina, vaan myöskin ylempien luokkien oppilaat. Tämä korostui erityisesti maalaiskoulun osalta. Kiusaamisen havaittiin myös olevan yleisempää alaluokilla. Tämä saattaa johtua siitä, että maalaiskoulussa tunnetaan jokainen oppilas ja halutaan kenties pitää hierarkista "nokkimisjärjestystä" yllä. Löydöt näyttävät yhteneväsiltä muiden tutkimusten tuloksiin siitä, että kiusaaminen tai ainakin fyysinen kiusaaminen vähenee ylemmille luokille siirryttäessä (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 21; Huvila & Tilli 1977, 9; Merenheimo 1990, 97; Olweus 1986, 21-22; Pukkila 1991, 50). Koulukiusaamiskäsitteen määrittely on aina siitä puhuttaessa välttämätöntä, jotta voitaisiin pyrkiä keskustelemaan edes suurin

piirtein samasta ilmiöstä - ainakin silloin, kun luodaan niitä kiusaamisen rajoja, joiden sisällä oppilaiden liikkuminen voidaan sallia ja joiden ylittämistä olisi pyrittävä estämään.

Kiusaamisen paikka

Keskusteltaessa koulukiusaamisesta tärkeätä on puhua myös, missä kiusaamista tapahtuu. Melko usein kiusaamisen arvellaan tapahtuvan pääasiassa koulumatkalla, ei niinkään koulussa. Olweus (1986, 25) on tutkimuksissaan Norjassa ja Ruotsissa todennut tämän näkemyksen vääräksi. Hänen saamiensa tulosten mukaan kiusaamista tapahtuu koulussa noin kaksi kertaa enemmän kuin koulumatkalla. Harjunkoskien (1994, 17) mukaan koulukiusaaminen tapahtuu koulussa, yleensä välitunneilla tai tunneilla. Harvemmin kiusaamista tapahtuu koulumatkalla ja vielä harvinaisempaa on, että kiusaamista esiintyy vapaa-aikana. Englannissa Riversin ja Smithin (1994, 367) tekemän tutkimuksen mukaan kaikenlaista kiusaamista esiintyi kaikissa tilanteissa, mutta epäsuora kiusaaminen oli yleisintä luokkatilanteissa. Tämän tutkimuksen haastateltujen kiusaaminen oli tapahtunut suurimmaksi osaksi välituntisin. Ainekirjoitusten perusteella saatu tulos poikkeaa hieman Olweuksen ja Harjunkoskien havainnoista; oppilaiden tarinoissa kiusaamista tapahtuu lähes yhtä paljon tuntien, välituntien ja koulumatkojen aikana. Muutamassa tapauksessa kiusaamista oli ollut kotiympäristössäkin. Koulumatkalla tapahtuneeseen kiusaamiseen voi opettajan puuttuminen olla vaikeaa. Toisaalta saattaa olla, että oppilas on sellainen, jota kiusataan koulussakin, ja jos opettajan puuttuminen saa kiusaamisen loppumaan koulussa, on epätodennäköistä, että se jatkuu koulumatkoillakaan.

Koulukiusaamisen syitä

Kiusaamisen syiden etsimisessä voidaan lähteä liikkeelle kiusaajan, kiusatun, vanhempien tai opettajien tai keiden tahansa kiinnostavien henkilöiden näkökulmasta. Syitä voidaan hakea ulkoisista, pinnallisista piirteistä tai persoonallisuuden piirteistä, kasvatukselta, vanhempien vaikutuksesta tai sisarusten välisistä suhteista, ryhmädynaamisista tekijöistä tai jopa yhteiskunnallisista oloista. Kiusaamiseen liittyy Harjunkoskien (1994, 27) mukaan aina erilaisuuden kohtaamista. Silti voidaan todeta, että uhriksi joutuminen ei edellytä välttämättä erityisen silmiinpistäviä ominaisuuksia - mikään ulkonäköön liittyvä asia ei automaattisesti altista kiusaamiselle (Mäenpää 1989b, 26; Penttilä 1994, 85). Leipälänkin

(1996b) kokemusten mukaan jokin poikkeava piirre kiusatussa on harvinaista. Leipälä (1996b) on luokitellut koulukiusaamisen riskiryhmiksi seuraavat oppilaat:

- 1) Lahjakkaat, taiteelliset, hyvätapaiset
- 2) Lapset, jotka eivät suostu tappelemaan
- 3) Opettajien lapset
- 4) Lapset, joiden vanhemmista toinen on ulkomaalainen
- 5) Lapset, jotka eivät käy uskonnon tunneilla, vaan elämäkatsomustiedon.

Tämän tutkimuksen tulokset noudattivat pitkälti Harjunkoskien (1994, 27) väittämää, että kiusaamisessa on kyse erilaisuudesta. Kiusaamisen näkyvimpinä syinä olivat kiusatun ulkoiset piirteet. Toisaalta on muistettava, että kun oppilaita pyydetään selittämään, miksi jotain kiusataan, he mainitsevat helposti ulkoisia (negatiivisia) poikkeavuuksia (Olweus 1986, 32). Sisäisiä syitä ei kuitenkaan voida pitää mitenkään vähempiarvoisina - melkein päinvastoin. Ulkoisiin näkyviin syihin pystytään helpommin vaikuttamaan mm. suvaitsevaisuuskasvatuksella, mutta esimerkiksi kateuden tuntemiseen vaikuttaminen on vaikeampaa.

Vaikka tutkimuksen oppilaiden kiusaaminen kohdistuikin usein ulkoisiin piirteisiin, niin pohjimmiltaan saatettiin kadehtia hyvää koulumenestystä. Mäenpää (1989b, 26) on todennutkin, että ulkoisia ominaisuuksia käytetään hyväksi, kun uhria halutaan loukata tai ärsyttää, mikä tavallaan kätkee asian todellisen luonteen, tässä tapauksessa kateuden. Olweuskin (1986, 33) on havainnut, että kiusaaja saattaa käyttää hyväkseen uhrin ulkoisia poikkeavuuksia, vaikka ulkonäön poikkeavuus ei välttämättä ole kiusaamisen aiheuttaja. Oppilaan mainitsema karateharrastus ainoana kiusaamisen syynä ei voi olla muuta kuin kateutta. Saattaahan olla, että kiusattu on valinnut harrastukseksi itsepuolustuslajin omaksi sekä psyykkiseksi että fyysiseksi turvakseen vasta sen jälkeen, kun kiusaamista on alkanut esiintyä, eikä näin ollen ole varsinainen kiusaamisen alkuperäinen syy. Koska kateus saattaa naamioitua kiusatun ulkoisten ominaisuuksien taakse, niin puututtaessa kiusaamiseen tulee olla erityisen tarkkana kiusaamisen alkuperän selvittämisessä.

Oppilaiden aineissa tuli selvästi esille se, että ulkomaalaisuus on syy kiusaamiseen.

Maahanmuuttajia kiusataan monesta syystä; he puhuvat huonosti suomea, ovat

ihonväriiltään erilaisia ja yleensä nimikin on muista poikkeava. Ulkonäössäkkin saattaa olla hänen rodulleen tyypillisiä piirteitä, jotka poikkeavat suomalaisten kasvojenpiirteistä.

Saattaa olla, että oppilas on luokassaan uusi ja joutuu siksi kiusauksen kohteeksi. Oppilaan kykenemättömyys tai haluttomuus puolustaa itseään voi myös aikaansaada kiusaamista. Joskus voi oppilaan oma käytöskin provosoida kiusaajia (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 27; Mäenpää 1989b, 26), vaikka se ei teekään kiusaamisesta yhtään hyväksyttävämpää tai sallittavampaa. Tämänkin tutkimuksen kiusatuissa oli havaittavissa pari poikaa, joita muut luokkakaverit luonnehtivat ärsyttäviksi, sellaisiksi, jotka omalla käytöksellään aikaansaivat kiusaamista. Näitä oppilaita torjuttiin luokallaan, toista heistä erittäin voimakkaasti. Kumpikaan heistä ei kuitenkaan näyttänyt nauttivan yksinolostaan.

Kiusaamiseen reagointi

Kiusaaminen on uhrilleen aina voimakas tunnekokemus. Useimpien kiusatuksi tulleiden uhrien on todettu reagoivan kiusaamiseen vältellen ja pakoillen, mikä tuli selvästi ilmi tässäkin tutkimuksessa. Ala-asteella kiusatut reagoivat tavallisesti myös itkemällä (Olweus 1986, 34). Salmivalli (1995, 353) on luokitellut reagoimisen kolmeen eri tyyppiin: aggressiolla vastaaminen, avuttomuus ja välinpitämättömyys. Tässä tutkimuksessa aggressiolla vastaaminen oli yleisempää pojilla, mikä noudattelee Salmivallin (1995, 354) tutkimustuloksia. Avuttomuus; mm. itkun pidätteleminen, pakeneminen, kiusaamisesta kertominen olivat tutkimuksessa eniten esiintyneitä reagoititapoja. Välinpitämättömyys - rauhallisena pysyminen, on kuin ei välittäisi kiusaamisesta, oli vähäistä. Roland (1984, 25) on ala-asteella tehtyjen haastattelujensa perusteella todennut, että kiusaajat saavat tyydytystä uhrin pelokkuudesta, ja jopa uhrin avuton raivostuminen tuottaa kiusaajalle mielihyvää. Kiusaaminen voi aiheuttaa lapselle myös koulupelkoa. Koulupelon tavallisimpia oireita ovat ns. aamuoireet: päänsärky, vatsakipu, unettomuus, oksentaminen, pahoinvointi ja väsymys. (Arajärvi 1989, 138.) Uusimpien tutkimusten mukaan koulukiusaaminen voi lapsella laukaista jopa migreenin (Koulukiusaaminen... 1997, 10). Oppilaiden kirjoittamissa aineissa kuvattiin useita edellä mainituista aamuoireista ja mainittiin suoraankin, että kouluun meneminen pelotti.

Kiusaamisesta kertominen

Vanhemmilla on paremmat edellytykset päästä selville kiusaamisesta kuin opettajilla. Lapsi kertoo asiasta yleensä helpommin kotona kuin koulussa (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 48). Samanlaiseen tulokseen päädyttiin Helsingissä 1995 tehdyssä tutkimuksessa; eniten kiusaamisesta kerrottiin vanhemmille - lähes puolet eivät kertoneet kenellekään (Löytömäki 1995, 14). Englannissa 1994 tehdyssä tutkimuksessa kävi ilmi, että fyysisestä kiusaamisesta ja haukkumisesta oppilaat kertoivat aikuiselle helpommin kuin epäsuorasta kiusaamisesta. Epäsuorasta kiusaamisesta voi olla vaikeampi kertoa, sillä kiusaamiskokemus on subjektiivinen, "tulkinnanvarainen" juttu, josta selviä näkyviä todisteita ei välttämättä ole. (Rivers & Smith 1994, 364, 367). Tämän tutkimuksen haastatteluista ei käy ilmi, miten usein lapset olivat puhuneet vanhempiansa kanssa asiasta, mutta myönteistä oli, että lapsista melkein jokainen oli ainakin jossain vaiheessa koettanut viestittää siitä vanhemmilleen. Se, että useimmat oppilaat olivat jossain vaiheessa kertoneet vanhemmilleen kiusaamisesta, osoittaa, että nämä oppilaat olivat ainakin halunneet vanhempiansa tietävän kiusaamisesta. Olweuksen tutkimuksessa noin 55 % ala-asteen oppilaista oli kertonut, että "joku kotona" oli puhunut heidän kanssaan kiusaamisesta (Olweus 1992, 25).

Kiusaamisesta kertominen ei ole helppoa. Usein lasten keskuudessa kertomista opettajalle tai vanhemmille pidetään kantelemisena, halveksittavana, eikä kiusaaminen sen vuoksi tule aikuisten tietoon (Räsänen 1992, 93). Pelätään myös kostamista ja kiusaamisen lisääntymistä. Haastatteluissa ja aineissa osoittautui myös, ettei opettajaa koeta kovin turvalliseksi henkilöksi, jolle uskallettaisiin puhua tai johon luotettaisiin. Kuitenkin oppilaat, jotka olivat kertoneet kiusaamisesta jollekin, olivat olleet tyytyväisiä, sillä yleensä he olivat saaneet apua tukalaan tilanteeseensa.

Kiusaamiseen puuttuminen

Jotta kiusaamistapauksiin pystyttäisiin puuttumaan entistä paremmin, tulisi kiinnittää huomio niihin oppilaisiin, jotka eivät kerro kiusaamisesta tai kysyttäessä valehtelevat. Syitä vaikenemiseen on useita. Uhri tuntee niin suurta masennusta ja häpeää, ettei halua lisätä tuntemuksiaan kertomisellaan. Lapsi haluaa menestyä vanhempiansa silmissä tai hän haluaa

suojella vanhempiaan. Tällöin myös koulun henkilökunta on uhka, sillä kiusaaminen voi kulkeutua heidän kauttaan vanhempien korviin. (Penttilä 1994, 89-90.) Oppilaat saattavat myös pelätä, että jos he kertovat kiusaamisesta, aikuinen ei usko heitä tai on haluton tai voimaton puuttumaan tilanteeseen. Eikä pelko ole täysin aiheeton - kuten tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi. Tutkimusten mukaan opettajat ovat kouluissa yllättävän vaisusti puuttuneet kiusaamiseen. Opetushallituksen selvityksen (1993) mukaan kiusaamiseen liittyvien ongelmien ratkaisua vaikeuttaa mm. se, ettei kiusaamiseen puututa tai sen esiintymistä vähätellään. Myös Olweus (1991) oli Norjassa tehdyissä tutkimuksissaan havainnut, että opettajat puuttuivat koulussa sekä kiusaajien että kiusattujen mielestä yllättävän vähän kiusaamiseen. (Linamo & Kannas 1995, 126.)

Oppilailta voi olla sellainen käsitys, että heidän tulisi itse pärjätä tilanteessa. Haastattelijakin kehotti erästä oppilasta vain olemaan välittämättä saamastaan lisänimestä, mutta jälkeensä tajusi tehneensä virheen. Lapselle tuskin on apua sellaisesta ohjeesta. Häntä neuvotaan siten vain olemaan kiinnittämättä huomiota omiin tunteisiinsa. Lisäksi se saattaa saada hänet oppimaan, että hänen asiansa ovat niin aikuisten mielestä niin pikkujuttuja, ettei niistä kannata heille kertoa. Kun haastattelija oli useamman oppilaan suusta kuullut, että vanhemmat olivat kehottaneet olla välittämättä koko asiasta, hän huomasi, että itse asiassa kaikki oppilaat olivat äänensävyllään viestittäneet kokeneensa neuvon kielteisenä. Ehkäpä vanhemmat ja opettajatkin kokevat voimattomuutta auttaa lasta kiusaamisen lopettamiseksi jollain konkreettisella toiminnalla, ja se saa heidät lohduttamaan tavalla, joka lisäksi mitätöi senkin avun mahdollisuuden, että lapsi olisi voinut kokea, että häntä ainakin kuunneltiin ja ymmärrettiin.

Kiusaamistapaukset edellyttävät yleensä ulkopuolisen aikuisen apua. Koulussa tarvitaan riittävää välituntivalvontaa sekä päättävää väliintuloa kiusantekotilanteissa. (Mäenpää 1989b, 26.) Olweus (1986, 30, 66) on tutkimuksissaan havainnut riittävän monen aikuisen läsnäolon välitunnilla vähentävän kiusaamista, edellyttäen, että aikuiset ovat kiinnostuneita ja valmiita puuttumaan alkaviin kiusaamisvälikohtauksiin. Pelkkä fyysinen läsnäolo välitunnilla ei riitä, vaan opettajien on oltava valmiita puuttumaan kiusaamiseen silloinkin, kun vain epäillään kiusaamisen tapahtuneen. Asioiden seuraaminen vierestä niihin puuttumatta, huonosti hoidettu välituntivalvonta tai opettajien myöhästyminen tunneilta

kuvaavat tilanteita, joissa oppilaille viestitään kiusaamisen "salaan sallimista" (Opetushallitus 1993, 6). Tässäkin tutkimuksessa välituntikiusaaminen oli keskeisellä sijalla. Ainekirjoituksissa oppilaat kirjoittivat ikävistä välituntitilanteista, joista todella usein mainitut soivat koulunkellot pelastivat heidät. Haastatteluissakin esille tullut kiusaaminen oli tapahtunut pääasiassa välituntisin.

Tärkeää on huomata, että yksikään tutkimuksen haastatelluista oppilaista ei maininnut, että opettajien toiminnalla ei ole lainkaan vaikutusta kiusaamiseen. Haastatteluissa opettajan toiminnan koettiin usein vaikuttaneen kiusaamiseen, vaikkakin opettajan puuttuminen kiusaamiseen vaihteli luokittain. Huomattavaa on, että aineissa kiusaamisen lopullinen ratkaisija oli lähes aina opettaja. Tästä voitaneen päätellä, että oppilaiden sijoittaessa kirjoituksissaan opettajan lähes poikkeuksetta ratkaisijan rooliin, heidän sisäinen toiveensa on, että opettaja todellakin aina puuttuisi kiusaamiseen ja ratkaisisi sen. Vaikka muutamissa ainekirjoitusten tarinoissa opettaja ei kiusaamiseen puuttunutkaan, niin voidaan sanoa, että opettajan toiminnalla näyttää olevan kiusaamisen ehkäisemisessä ja sen lopettamisessa erittäin suuri merkitys.

Useat tutkijat ovat todenneet kiusatun roolin olevan erittäin pysyvä, ja Olweus on havainnut kiusaajankin roolin olevan melko pysyvä. Tästä syystä kiusaamiseen tulisi puuttua vaikuttamalla lasten käyttäytymiseen erityisesti jo ala-asteella, sillä mitä nuorempia lapset ovat, sitä helpompi heidän käytöstään on muovata. (Roland 1984, 26-27.) Myös suvaitsevaisuus vieraita kulttuureja kohtaan tutkimusten mukaan vähenee iän mukaan (Harjunkoski - Harjunkoski 1994, 34).

Pikas (1990) jakaa opettajan toiminnan kiusaamisen vastustamiseksi kolmeen eri rooliin; asenteenmuokkaaja, toimeentarttuja ja käyttäytymisen kehittäjä. Tässä tutkimuksessa esiintyivät opettajat sekä asenteenmuokkaajina että toimeentarttujina, mutta yhtään käyttäytymisen kehittäjää ei tullut esille. Asenteenmuokkajana opettajat toimivat mm. näyttäessään filmiä maahanmuuttajista. Toimeentarttujia olivat opettajat, jotka puuttuivat kiusaamiseen välittömästi sitä nähdessään tai siitä kuullessaan. Kehittämällä käyttäytymistä opettaja järjestää vuorovaikutustilanteita ja harjoituksia, joissa esitetään rakentavia ratkaisuja. Oppilaat itse saavat harjoitella käytännössä, miten he voisivat välttää tappelun. (Pikas 1990, 92-93.)

Ratkaisu kiusaamiseen

Helsingissä 1993 tehdyssä tutkimuksessa lapsilta ja nuorilta kysyttiin, mikä tai kuka voisi auttaa koulukiusaamistilanteessa. Erittäin huolestuttavaa on, että jopa puolet kiusatuista oppilaista ei vastannut mitään ja seitsemän prosenttia vastasi, ettei mikään auta! (Penttilä 1994, 89.) Tämänkin tutkimuksen oppilaista muutama tunsi voimattomuutta kiusaamisen lopettamiseksi: ainekirjoituksissa oli onneton loppu tai kiusaaminen jäi vaille ratkaisua. Myös vanhempien voimattomuutta kiusaamisen edessä kuvaa mielestäni se, että jos todellakin heidän ainoa keinonsa auttaa lastaan on ostaa koira. Lemmikkieläimen hankkiminen saattaa olla myös epätoivoisen oppilaan haave edes yhdestä ystävästä. Ratkaisuna kiusaamiseen sitä tuskin kuitenkaan voidaan pitää, kuten kävi ilmi tässäkin tutkimuksessa. Neljäsluokkalaisten oppilaiden aineissa ratkaisuksi kiusaamiseen muutama oppilas kirjoitti kiusatun muuttamisen toiselle paikkakunnalle. Jos kiusaamisongelma toistuvista selvittely-yrityksistä huolimatta ei muutu, voi luokan tai koulun vaihtaminen olla ratkaisu (Olweus 1986, 95). Todellisuudessa tilanne ei välttämättä ole näin yksinkertainen. Kiusaaminen saattaa alkaa uudessakin luokassa. Ja miksi kiusatun tulisi vaihtaa luokkaa tai koulua? Eikö silloin kiusaaja vain vaihda kohdettaan? Kiusaajaporukan jakaminen eri luokille tai mahdollisesti eri kouluihin voisi olla parempi ratkaisu (Olweus 1986, 96).

Tutkimuksen oppilaat kirjoittivat aineissaan erilaisista rankaisukeinoista, kuten jälki-istunnosta ja jopa koulusta erottaminenkin mainittiin. Muissakin tutkimuksissa on tullut ilmi, että oppilaat suosivat kiusaajien rankaisemista ja kontrollin lisäämistä. (Martikainen & Muuronen 1996, 57; Merenheimo 1990, 152.) Kiusaamisen ratkaisuna anteeksipyyntö sopimisen eleenä koettiin tärkeäksi tutkimusten oppilaiden mielestä. Varmaan sana anteeksi tiedetään tärkeäksi ristiriitojen sovittelussa, mutta kuinka moni on sisäistänyt sanan ajatuksen todellisen merkityksen, sitä on vaikea sanoa. Joissain tapauksissa anteeksi pyydettiin ainoastaan sen tähden, että opettaja näin halusi ja siten päästi ikävästä asiasta eroon. Eräässä haastattelussa oppilas itsekin oli sitä mieltä, että kiusaaja pyysi anteeksi "pakon edessä". Tällaisissa tapauksissa anteeksipyyntöllä tuskin on kovin suurta merkitystä kiusaamisen lopettamista ajatellen. Arajärvi (1989, 138-139) korostaakin, että lapsen tulee riitatilanteissa saada kokea sovinto, mutta anteeksipyyntöön lapsi ei pysty aikuisen neuvosta ja käskystä, vaan ottaa mallia aikuisen käyttäytymisestä ja samaistaa sen itselleen. Opettajan rooli esimerkkiäikuisena tulee merkittävästi esille.

On tärkeää oppia puolustautumaan, kun siihen on aihetta, tai muuten joutuu kiusatun rooliin, josta on vaikea päästä eroon (Penttilä 1994, 99). Puolustautuminen saattaa lopettaa kiusaamisen, sillä monissa tutkimuksissa on havaittu, että kiusaamisen kohteeksi joutuu oppilas, joka on fyysisesti heikko, ei kykene tai edes halua puolustaa itseään (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 42; Roland 1984, 24). Tutkimuksen uhreista harva puolusti itseään. Myös kiusatun kaverit kokevat usein vaikeaksi puolustaa kiusattua ystäväänsä. Joskus kaverit saattavat liittyä jopa kiusaajien joukkoon, koska he pelkäävät joutuvansa itse kiusatuiksi ja leimatuiksi. Kouluajan ulkopuolella ystävä voi olla taas kiusatun kaveri entiseen tapaan, kun joukon kingi ei ole näkemässä. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 37, 43.) Valitettavasti kovin harvoissa tämän tutkimuksen tapauksissa kaveri oli ollut auttamassa kiusattua. Kuitenkin jokaisessa sellaisessa tapauksessa ystävän apu oli jollain tavalla saanut kiusaamisen loppumaan.

Ystävien merkitys

Ystävien merkitystä 7 - 12 -vuotiailla painotetaan. Ystävien avulla lapset voivat tehdä itsensä riippumattomiksi aikuisista ja toimia yhdessä toisten yhdenvertaisten kanssa. Toverisuhteilla on myös erittäin olleellinen merkitys lasten sosiaaliselle identiteetinkehitykselle. Kehityspsykologisesta näkökulmasta katsottuna toveriryhmällä on oma erityinen arvonsa, koska se tarjoaa lasten kehitykselle oleellisesti erilaiset ehdot kuin mitä perhe tai muut ryhmät pystyvät tarjoamaan. Toveriryhmässä voidaan olla tasa-arvoisempia kuin pohjimmiltaan hierarkisessa perheessä. Lisäksi toveriryhmä tarjoaa mahdollisuuden kehittää sekä yhteistyökykyä että kommunikaatiokykyä lapsen omista lähtökohdista käsin. (Rödnam 1992, 86-87.)

Alkuopetuksessa ystävyysmerkitys perustuu lähinnä ulkoisiin seikkoihin. Ystävän seura ja tämän kanssa yhdessä toimiminen ovat tärkeitä. Todennäköisesti kuitenkin esimerkiksi ystävän vaihtuminen ei aiheuta lapselle pitkäaikaisia vakavia ongelmia. Sen sijaan ystävän puuttuminen saattaa tuottaa lapselle todellisia ongelmia. Ilman ystävyysuhteiden tuomia kokemuksia lapsen on vaikea oppia solmimaan ja ylläpitämään läheisiä sosiaalisia suhteita vertaisiinsa ikätovereihin. Myöhempinä kouluvuosina ystävyysuhteet antavat lapsille ja nuorille todella tärkeitä voimavaroja selvitä erilaisissa toverien välisissä vuorovaikutussuhteissa. Läheisen ystävän puuttuminen lapsen lähestyessä murrosikää

vaikeuttaa sosiaalisen kanssakäymisen kehittymistä. Se saattaa saada aikaan myös yksinäisyyden ja hyväksymättömyyden kokemuksia. (Laine 1988, 99.)

Kavereiden tärkeys ala-asteen oppilailla tuli selkeästi ilmi vasta lateraalisen ajattelun kautta. Myös opetushallituksen yläasteella tekemän tutkimuksen mukaan hyvät kaverit ovat oppilaiden mielestä paras asia koulussa (Ylilehto 1995, 3). Arajärvi (1989, 33) korostaa ystävien merkitystä 8 - 12 -vuotiailla, ja mainitsee, että ystävyys kehittää empatiaa, sosiaalista toisen ymmärtämistä ja maailman hädän tuntemista. Tässä tutkimuksessa kaverit koettiin todella tärkeiksi kouluviihtymisenkin kannalta. Myös ainekirjoitusten tarinoiden lopussa, kun oppilaat kuvailivat tilannetta kiusaamisen jälkeen, ystävien merkitys korostui. Haastatteluissa ystävien merkitystä ei saatu selville yhtä voimakkaana ilmiönä kuin muilla menetelmillä. Voi olla, että ystävien puute koetaan niin voimakkaan ahdistavana, ettei siitä uskalleta edes puhua. On sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti hävettävää sanoa, ettei minulla ole yhtään ystävää. Halutaan kenties myös torjua asia mielestään.

8.2 Tutkimusprosessin tarkastelua

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa peruskoulun ala-asteen oppilaiden kokemuksia koulukiusaamisesta sekä selvittää oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita ja erityisesti maahanmuuttajien ja vammaisten sosiaalista asemaa luokassaan.

Tutkimuksessa käytetyt laadulliset menetelmät soveltuivat mielestäni hyvin oppilaiden sosiaalisten suhteiden ja koulukiusaamisen tutkimiseen. Sosiometrisellä tiedustelulla pystyttiin saamaan selville oppilaan sosiaalinen asema luokassa, teemahaastattelulla ja ainekirjoituksella tietoa syventämään perustuen oppilaiden subjektiiviseen kokemukseen ja "Kuuden ajattelun hatun" avulla tuli ilmi oppilaiden mielipiteitä koulusta ja ystävistä. Ainekirjoitus tutkimusmenetelmänä oli mielestäni onnistunut, sillä koulukiusaamisesta kertominen havaittiin vaikeaksi. Aineissa oppilaat kirjoittivat tuntemuksiaan ja kokemuksiaan koulukiusaamisesta avoimemmin kuin haastattelussa.

Vertaillen eri tutkimusmenetelmien saatuja tietoja toisiinsa havaitsin harmikseni, ettei erästä kiusaamisesta elävästi ja todentuntuisesti kertanutta oppilasta oltu haastateltu.

Koska hänen nimeään ei ollut syksyn sosiogrammissa, otimme jälkikäteen selvää oliko hän ollut luokallaan uusi oppilas. Kävi ilmi, että poika oli ollut syksyn sosiometrisen tiedustelun aikaan poissa koulusta eikä kukaan ollut valinnut häntä kaverikseen. Hän oli näkymätön luokkakaverilleen ja ikävä kyllä tällä kertaa myös tutkijoillekin. Voi olla, että hän kirjoitti omista kokemuksistaan (Liite 7), mutta kiusaaminen ei ollut ajankohtaista tai se ei ainakaan kevään tiedustelujen vastauksista tullut ilmi. Tästä opin, että sosiometrisen tiedustelun tekohetkellä tulee pyytää jokaisen luokan oppilaista nimilista ja verrata sitä saatuihin vastauksiin, ettei yksikään tulosten kannalta tärkeä oppilas jää huomiotta.

Tutkimuksen alkuun pääseminen oli työlästä, koska en ollut lainkaan mukana aineiston keruuvaiheessa: aineisto ja sen henkilöt olivat minulle täysin vieraita. Perehtyminen laajaan tutkimusaineistoon oli haastavaa ja koen, että tutkimus on minulle ensiarvoisen tärkeä tulevaa erityisopettajan työtäni ajatellen.

8.3 Tutkimuksen merkitys

Lähtökohtana kiusaamisen lopettamiseksi voitaneen pitää Rolandin (1984, 41) mielipidettä, että kiusaamista tuskin voi tapahtua, jos sitä yhteisössä vastustetaan tehokkaasti. Vaikuttaisi siltä, että mikäli kiusaamiseen halutaan koulu yhteisössä puuttua, ensinnä tuossa yhteisössä olisi päästävä sopimukseen siitä, että mitä koko asialla tarkoitetaan. Opettajien olisi yhdessä oppilaitten kanssa sovittava konkreettisesti siitä, millaiset negatiiviset teot ovat kiellettyjä, ja mitä niistä seuraa. On tärkeää, että oppilaat saavat osallistua sääntöjen ja menettelytapojen suunnitteluun (Liinamo & Kannas 1995, 128). Sääntöjen tulee olla sellaiset, että yhteisön "heikoinkin" jäsen voi ne turvallisesti hyväksyä. Se mikä jää näiden yhteisesti sovittujen sääntöjen ulkopuolelle olisi sitten kahdenkeskisten riitojen sopimisen aluetta. Asian konkretisoimiseksi esimerkki: "Sallitaanko meidän koulussa oppilaitten nimittelevän toisiaan millä tavalla tahansa?". Sallimalla kiusaamista kahdenvälisissä suhteissa ja pyrkimällä samanaikaisesti estämään sitä ryhmässä, olisi samaa, kuin "pyrkä kantamaan tulta helmassa helman palamatta". Wahlström vertaa osuvasti ihonvärin, uskonnon tai kansallisuuden perusteella tapahtuvan eriarvoisen kohtelun torjumista tulipalon sammuttamiseen; hyväksyttävän ja ei-hyväksyttävän käytöksen erosta on viestittävä niin selvästi, ettei jää epäselvyyksiä - liekkien leviämisen estämiseksi. (Sahlman

1996, 9). Jos ei aina fyysisenkään, niin vielä vähemmän psyykkisen kiusaamisen vakavuuden määrittäminen ehdottoman luotettavasti ulkopuolisen silmin katsottuna, on vaikeaa ellei mahdotonta. Negatiivisten tekojen vähäinenkin suvaitseminen jättää kyteviä palopesäkkeitä, jotka voivat helpostikin roihahtaa ilmiliikkiin.

Vähättelevä toteamus, että ainahan koulussa on joitakin kiusattu, osoittaa välinpitämättömyyttä lasten hätää kohtaan. Jokaiseen kiusaamistapaukseen täytyy puuttua - kiusaaminen on liian vakava asia ohitettavaksi (Kinnunen 1994, 56; Mäenpää 1989b, 25). Kuitenkin vaikuttaa siltä, että sekä opettajat että oppilaat tuntevat usein voimattomuutta kohdatessaan kiusaamista. Opettajat eivät osaa, halua, jaksaa tai ehdi puuttua jokaiseen tapaukseen. Sellaiset oppilaat, jotka eivät ole varsinaisia pääkiusaajia, niin vierestä seuraajina tai naurajina he ovat yhtäläillä osallisena kiusaamistapahtumassa. He eivät ehkä uskalla puolustaa kiusattua, tai sitten kiusaamisesta on tullut jonkin oppilaan kohdalla lähes yleisesti hyväksytty tapa. Jos opettaja vielä ummistaa silmänsä kiusaamiselle, niin hän omalla käytöksellään hyväksyy kiusaamisen. Kuinka oppilas voisi silloin luottaa opettajan apuun, turvata aikuiseen?

Vaikka nimittelyt ja lallätykset yksittäisinä tapahtumina tuntuvat turhan mitättömiltä, jotta niihin kannattaisi puuttua, niin kokonaisuutena nähtyinä ne muodostavat konkreettisen asian, johon voi ja johon täytyy puuttua. (Lehtola 1995, 29). Lapset itsekin voivat pitää tuollaista käyttäytymistä täysin luonnollisena ja ihmisten väliseen kanssakäymiseen sopivana ja hyväksyttävänä. Leipälä (1995, 4) mainitseekin, että kiusaaminen on niin tavanomainen asia lapsen koulumaailmassa, että siihen kiinnitetään saman verran huomiota kuin aikuiset päivittäiseen kaupassakäymiseen.

"Se aina haukkuu sillee jännästi kaikkia, ja mä oon sanonu sille, että älä viitti haukkua koko ajan mua, se on inhottavaa. Sillä on vaan sellainen tyyli, mä oon tottunu siihen."

Kun joistain negatiivisista teoista oppilastoveria kohtaan tulee itsestäänselvyysä, osoittaa rohkeutta kohteen taholta pyrkiä osoittamaan tekijälle sanallisesti omaa persoonaa koskevia rajoja. Mikäli yleinen mielipide sallii jonkin käyttäytymisen, todennäköistä on, että joku oppilas ei sen tähden uskalla tuoda esiin negatiiviseksi kokemaansa kohtelua,

vaan pyrkii peittämään sen ja tukahduttamaan sen herättämät tunteet itsessään. Mäenpään (1989) ja Salmivallin (1995) mukaan tunteiden tukahduttaminen saattaa onnistua näennäisesti eikä oppilas ulospäin näytä pahemmin kärsivän itseensä kohdistuvasta negatiivista kohtelusta. Uhrin "välinpitämättömyys" ei kuitenkaan yleensä vastaa yksilön sisäistä kokemusta. Se, että kiusatut lapset "eivät välitä" tai "eivät ota kiusaamista vakavasti", lienee lähinnä vain heidän ulkoisen käyttäytymisensä välittämä viesti, eikä suinkaan subjektiivinen kokemus. (Mäenpää 1989b, 25; Salmivalli 1995, 356.) Opettajan täytyisikin muistaa, että kiusaaminen ei voi koskaan olla jättämättä uhriinsa jälkiä. Vaikka oppilas ei uskaltaisi tai haluaisi kertoa kiusaamisesta, tulisi opettajan kuitenkin aina kiusaamista huomatessaan tapauksiin puuttua. Jotta opettaja kykenisi huomaamaan niin syrjityt kuin suoran kiusaamisen kohteenakin olevat oppilaat, hänen täytyy aktiivisesti seurata luokkaansa, sen sosiaalisen rakenteen vaihteluita ja luokassa vallitsevia sosiaalisia suhteita. Opettajan täytyy olla tietoinen, mitä luokan sisällä tapahtuu ja miksi.

Jokaisella lapsella on oikeus tuntee koulussa olonsa turvalliseksi ja luottaa, että hän saa olla rauhassa, tai ainakin tietää, että jos jotain pahaa tapahtuu häntä autetaan (Kinnunen 1994, 55). Opettajan täytyy olla oppilaan turvana, sellainen johon oppilas voi luottaa, ja jonka puoleen voi kääntyä pelkäämättä, ettei opettaja usko tai auta häntä. Kiusauksen uhri harvoin saa itse kiusauksen loppumaan. Selkeä ja jämäkkä kannanotto kiusaamistilanteessa, aikuisten välitön puuttuminen ja jatkuva valppaana olo voivat laukaista suurimman osan alkavista kiusaamiskierteistä (Opetushallitus 1993, 6). Luultavasti vasta kun opettajat alkavat puuttua kiusaamiseen yhdessä luokan kanssa laatien yhteiset pelisäännöt, niin kiusaaminen vähentyy ja oppilaat rohkenevat yhä useammin kertomaan vaikeuksistaan aikuisille.

Kouluopetuksessa pitäisi pystyä vahvistamaan oppilaan minäkäsitystä, sillä minältään vahvasta koululaisesta ei tule rasistia; hän pystyy pelkäämättä kohtaamaan muista kulttuureista tulevia luokkakavereita, pystyy arvostamaan myös toisenlaista ajattelua ja vieraita tapoja menettämättä omaa näkemystään (Forsius 1992, 42). Syrjäytymistä voi syntyä myös pelkästään siitä, että kukaan ei uskalla eikä osaa lähestyä ulkomaalaista lasta, koska ei osaa hänen kieltään. Ei suinkaan kaikki yhteisön ulkopuolelle sulkeminen ole tahallisesti tuotettua; kohteelle seuraukset lienevät joka tapauksessa kielteisiä, tapahtuipa se tahattomasti tai tahallisena - kiusaamisena.

Jotta opettajan rooli ei muodostuisi kaikkien mahdollisten oppilaitten välisten ristiriitojen ratkojaksi, lapsia tulisi ohjata ja auttaa ratkaisemaan itse riitoja rakentavalla tavalla. Itseilmaisun ja tunteiden käsittelyn opettamista lapsille voidaan tuskin liikaa korostaa; sanallinen, selkeä viesti siitä, minkälaisesta käyttäytymisestä itseään kohtaan ei pidä, voi sinällään jo ratkaista ristiriitoja. Tilanteissa, joissa leikin ja kiusan raja ei ole selvä, tällaisen itseilmaisun tarve korostuu. Oppilaille tulisi myös korostaa kavereiden merkitystä ja kiusatun oppilaan puolustamisen tärkeyttä. Puolustaminen yleensä auttaa uhria ja voi toimia rohkaisevana esimerkkinä myös muille. Huttunen ja Salmivallikin (1996, 435) ovat tutkimuksissaan havainneet, että oppilaiden ja heidän ystäviensä välisessä käyttäytymisessä on samankaltaisuutta; mitä enemmän oppilaan ystävät puolustivat uhria, sitä enemmän oppilas itsekin teki niin.

Ennaltaehkäisevässä työssä ei siis riitä pelkästään negatiivisten tekojen kertominen; on uskottava siihen, että lapsille voidaan opettaa myönteisiä sosiaalisia taitoja, asiallista suhtautumista varsinkin itselle erilaisten ryhmien edustajiin, kuten eri sukupuolta oleviin, maahanmuuttajiin ja vammaisiin. On kuitenkin muistettava, että suvaitsevaisuuden opettaminen lähtee kasvattajasta itsestään. Jos opettaja ei itse pysty hyväksymään itseään eikä tunnistamaan omia tunteitaan, hän tuskin pystyy hyväksymään myöskään erilaisuutta, suhtautumaan siihen luonnollisesti. Herää kysymys, kuinka hän silloin voisi sitä oppilaillekaan luontevasti ja luotettavasti opettaa. Kasvattajan jokapäiväinen käyttäytyminen ja toiminta ovat parhaimmillaan myönteisenä esimerkkinä lapsille suvaitsevaisuutta opittaessa.

Saatujen tulosten perusteella kateutta kiusaamisen syynä voitaneen pitää merkittävänä löytönä, sillä aikaisempia tutkimustuloksia kateudesta kiusaamisen syynä ei ole juurikaan löydettävissä. Kateus oppilaiden välisissä sosiaalisissa suhteissa ja yhteys kiusaamiseen sekä laajemminkin tunteiden, erityisesti negatiivisten tunteiden, tunnistaminen ja ilmaisu olisivatkin varmaan kannattavia jatkotutkimuksen aiheita. Laadulliset menetelmät ja erityisesti osallistuva havainnointi soveltuisivat kenties parhaiten selvittämään kateuden todellista luonnetta. Jatkossa olisi myös mielenkiintoista tutkia hankalaksi todettujen käsitteiden subjektiivisuutta; miten eroavat esimerkiksi suositun ja kiusatun oppilaan käsitykset kaverei-sanan merkityksestä tai määriteltäessä kiusaamista.

LÄHTEET

- Arajärvi, T. 1989. Tasapainoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.
- Arajärvi, T. 1992. (toim.) Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY.
- Bono, E. 1993. Kuusi ajattelun hattua. Loimaa: Loimaan kirjapaino oy.
- Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F. 1984. Stability and determinants of sociometric status and friendships choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology* 20 (5), 941-952.
- Forsius, H. 1992. Eettinen kasvu. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY, 38-49.
- Haapasalo, J. & Hynninen, T. 1996. Miksi aggressiiviset ja vetäytyvät lapset eivät ole suosittuja? *Psykologia* 31/1996, 194-198.
- Harjunkoski, S-M. & Harjunkoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä: koulukiusaaminen - haaste kasvattajille. Juva: WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen S. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huttunen, A. & Salmivalli, C. 1996. Ystävyysuhteet ja kiusaaminen koululuokassa. *Psykologia* 31/1996, 433-439.
- Huttunen, R-L. 1997. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus - erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27, 52-58.
- Huvila, P. & Tilli, L. 1977. Koululaisten keskinäinen väkivalta oppikoulussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos A: 52.
- Jokela, K. 1995. Näe, kuule, toimi. Kiusattu panee toivonsa aikuiseen. *Lapsen maailma* 10/1995, 20-21.
- Kaijola, L. 1995. Maahanmuuttajan opiskelu ammattiin on moniottelua vieraalla kentällä, *Spektri* 6/95, 18-19.
- Kalliopuska, M. 1990. Itsetunto. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kannas, L. 1995. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus.
- Kirkinen, S. 1994. Pulmista ratkaisuihin. Juva: WSOY.

- Korpela, H. 1995. Valmistava opetus tasoittaa muuttajalasten alkutaivalta. *Spektri* 6/1995, 16-17.
- Koskenniemi, M. 1968. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.
- Koulukiusaaminen voi laukaista migreenin 1997. *Keskisuomalainen* 13. 4. 1997, 10.
- Kulomäki, T. 1985. Synnyntäisesti vammaisen lapsi perheessä. Teoksessa A-M. Oranen, K. Kauttu, E. Keinänen, K. Malmivaara & J. Myyrä (toim.) *Lapsen kehityksen tukeminen*. Juva: WSOY, 70-89.
- Kyhäräinen, J. 1994. Suomen kouluissa jo tuhansia ulkomaalaisia. *Opettaja* 39/1994, 28-29.
- Laaksola, H. 1994. Ulkomaalainen ongelma. *Opettaja* 46/1994, 4.
- Laaksola, H. 1995. Avoin suvaitsevaisuudelle. *Opettaja* 46/1995, 3.
- Laine, K. 1988. Luokkatovereihin liittyvät henkilökäsitykset ja sosiaaliset attribuutiot peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 130*.
- Laine, K. 1989. Yksinäisyyden kokeminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 137*.
- Lampainen, R. 1995. Suvaitseva, monikulttuurinen koulu. *Spektri* 1/1995, 16.
- Lasonen, K. 1981. Siirtolaisoppilas Ruotsin koulu yhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtola, M. 1995. Henkinen väkivalta on tyttöjen rasite. *Koulurauhaa* 6/1995, 28 -29.
- Leipälä, E. 1995. Tyhmä luennoitsija. *Koulurauhaa* 5/1995, 12.
- Leipälä, T. 1995. Toimi, älä odota! *Koulurauhaa* 5/1995, 4-6.
- Leipälä, E. 1996a. Väkivallan normit takaisin. *Koulurauhaa* 6/1996, 3.
- Leipälä, E. 1996b. Jyväskylän Humanistiyhdistyksen järjestämä luento. Jyväskylä: *Sepänaukion vapaa-aikakeskus* 13.11.1996.
- Liebkind, K. 1988. Me ja muukalaiset. Helsinki: Gaudeamus.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 109-130.
- Löytömäki, J. 1995. Vakava kiusaaminen väheni Helsingissä. *Opettaja* 39/1995, 12-14.

- Martikainen, I. & Muuronen, A. 1996. Ala-asteelle integroitujen liikunta- ja näkövammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio ja kokemuksia koulukiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto: pro gradu -tutkielma.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.
- Miettinen, S. 1995. Ellet osaa suvaita, ole edes ihmisiksi. *Spektri* 8/1995, 4-5.
- Mäenpää, T. 1989 a. Toimintatutkimus kouluväkivallan ja nuorten päihteiden käytön ennaltaehkäisemisestä. Turku: Turun ja Porin lääninhallitus, kouluosaston julkaisuja.
- Mäenpää, T. 1989 b. Tutkimuksella ja toiminnalla kiinni kouluväkivaltaan. *Opettaja* 16/1989, 24-26.
- Olweus, D. 1986. Development of antisocial behavior. Orlando: Fla Academic Press.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus 1993. Raportti opetushallituksen koulukiusaamista koskevan palvelevan puhelimen toiminnasta 21.9. - 30.9.1993.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. (2. painos.) London: Sage.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suom. E. Pilvinen. Espoo: Weilin + Göös.
- Pukkila, C. 1991. Kouluväkivalta Halsuan peruskoulun ala-asteen 3.-6.-luokilla. Jyväskylän yliopisto: pro gradu -tutkielma.
- Rekola, N. 1995. Maahanmuuttajaopetuksen mahdollisuudet lisääntyvät. *Spektri* 6/1995, 16.
- Rilasmaa, P. 1995. Tietämättömyys ruokkii ennakkoluuloja - tuttua maahanmuuttajaa on helpompi suvaita. *Spektri* 6/1995, 23.
- Rinne, R. 1996. Melody Karvonen tietää kokemuksesta; Suvaitsevuus ensimmäinen askel. *Opettaja* 51-52/1996, 26-27.
- Rivers, I. & Smith, P. K. 1994. Types of Bullying Behavior and Their Correlates. *Aggressive Behavior*, vol. 20, 359-368.
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Suom. K. Manninen ja M.-L. Zetterberg. Helsinki: Otava.

- Räsänen, E. 1995. Koulukiusaaminen. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY, 88-94.
- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 -vuotta. Helsinki: Otava.
- Sahlman, H. 1996. Suvaitsevaisuus kasvaa koulussa. Opettaja 4/1996, 8-9.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Salmivalli, C. 1995. Kouluväkivallan uhrien toiminta kiusaamistilanteissa. Kasvatus 26 (4), 350-358.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, vol. 22, 1-15.
- Sopanen, M. & Suonsaari, K. 1991. Koulukiusaamisongelma peruskoulun ala-asteella ja opettajien toiminta sen vähentämiseksi. Jyväskylän yliopisto: pro gradu - tutkielma.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. Kasvatus 23 (3), 276-280.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Taylor, S. J. 1994. Common Mistakes in Writing from Qualitative Data. Opetusmoniste. Kevät 1994. Center on Human Policy. Syracuse University.
- Tuominen, J. 1995. Itseluottamus, suvaitsevaisuus, kunnan kansalaisuus? Spektri 6/1995, 4.
- Tynjälä, P. 1991. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuuteen kasvattaminen. Porvoo: WSOY.
- Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 177-192.
- Ylilehto, H. 1995. Suomen koululaiset viihtyvät huonosti. Koulu ei ole jännä paikka, koulu ei ole iloinen. Spektri 8/1995, 3.

LIITTEET**Liite 1. Syksyn 1995 sosiometrinen tiedustelu.**

SOSIOMETRINEN TIEDUSTELU

Nimi _____

1. Mainitse kolme parasta ystävää luokaltasi!

2. Keiden luokkatovereittesi kanssa ei viihdy oikein hyvin?

3. Kuka on luokallasi usein yksin?

4. Kuka luokkatoverisi sopisi hyvin johtajaksi?

5. Kiusataanko luokallasi ketään? Jos kiusataan, niin ketä tai keitä?

Miksi?

Liite 2. Kevään 1996 sosiometrinen tiedustelu.

SOSIOMETRINEN TIEDUSTELU

Nimi _____

1. Mainitse kolme parasta ystävää luokaltasi!

2. Keiden luokkatovereittesi kanssa et viihdy oikein hyvin?

3. Kuka luokallasi on usein yksin?

4. Kuka luokkatoverisi sopisi hyvin johtajaksi?

5. Kiusataanko luokallasi ketään? Jos kiusataan, niin ketä tai keitä?

Miksi?

6. Jos haluat **kiusatun** saavan apua ilman, että ketään rangaistaan, kirjoita hänen tai heidän nimensä tähän! _____7. Jos haluat **kiusaajan** saavan apua ilman, että ketään rangaistaan, kirjoita hänen tai heidän nimensä tähän! _____

Liite 3. Oppilaan teemahaastattelu.

Perustietoja - tyttö / poika
- luokkataso

Verryttelyä - harrastukset
- parhaat kaverit, ovatko samalta luokalta?
- onko koulussa mukavaa? mistä pidät? mistä et pidä?
- kouluympäristö - onko viihtyisä / onko tekemistä?
- pelottaako jotkin asiat koulussa, koulumatkalla?

Sosiaalinen asema / sosiaalinen integraatio

Leikitkö koulukavereiden kanssa myös koulun jälkeen?
Oletko mielestäsi suosittu luokkakavereittesi kesellä?
Onko luokassasi niitä, jotka eivät oikein pidä sinusta?

Kiusaaminen

Miten ne kaverit käyttäytyvät sinua kohtaan, jotka eivät pidä sinusta?

Mitä pidät kiusaamisena?

Ovatko he...

a) tönineet, potkineet, lyöneet, nipistelleet, heitelleet
lumipalloilla (yms. fyys.)

b) nimitelleet, haukkuneet, nolanneet (nauraneet virheille) (yms.
sanall.huomauttelua vaatteista, ulkonäöstä, vammasta,
hitaudesta, apuvälineistä, koulumenestyksestä, epä-
onnistumisista)

c) jättäneet ottamatta mukaan leikkeihin (yms. sanaton)?

Missä tuollaista kiusaamista on tapahtunut?

- luokassa / välitunneilla / kouluajan ulkopuolella?

Kuinka usein sinua on kiusattu?

- päivittäin, kerran viikossa, kerran kuukaudessa,
harvemmin

(jatkuu)

(s. 2/2)

Kuinka pitkään kiusaamista on jatkunut?

Miksi luulet, että nuo kaverit eivät oikein pidä sinusta / kiusaavat sinua?

Mitä teet itse silloin, kun kaverit ovat käyttäytyneet kertomallasi tavalla?

- suutut
- lyöt
- itket
- kerrot aikuisille
- vaikenet tai et tee mitään
- poistut paikalta

Ovatko jotkut muut kiusanneet sinua?

- muiden luokkien oppilaat
- tytöt / pojat
- yksin / ryhmässä

Onko luokassa / koulussasi sellaisia kavereita, joista et itse pidä?

Oletko jotenkin osoittanut sen heille?

- miten?

Oletko sinä mielestäsi kiusannut ketään?

- miten?

Kiusaamistilanteiden ehkäisy ja hoito

Oletko kertonut vanhemmille / koulussa opettajalle kiusaamisesta? (oma opettaja, erityisopettaja, koulunkäyntiavustaja)

Oletko jutellut ongelmista kavereitten kanssa?

Miten vanhempasi / opettajasi / kaverisi ovat suhtautuneet kiusaamiseen?

- mitä on tehty?

Onko luokallasi / koulussasi puhuttu kiusaamisesta?

Onko puhuttu mitään maahanmuuttajista / vammaisista?

- mitä?

Miten kiusaaminen on vaikuttanut sinuun?

Olisiko jotain muuta, mitä haluaisit kertoa itsestäsi?

Liite 4. Lateraalisen ajattelun menetelmä - Kuusi ajattelun hattua.

Kuusi ajattelun hattua. (Bono, E. 1993. Kuusi ajattelun hattua. Loimaa: Loimaan kirjapaino oy.)

Valkoinen hattu "Koulu alkaa maanantaina klo 9.00. Ensimmäisellä tunnilla on englantia. Koulu loppuu klo 14.00. Toisella tunnilla on äidinkieltä ja matematiikkaa. Ruokailu on klo 11.30."

Valkoinen on neutraali ja objektiivinen. Se liittyy objektiivisiin tosiasioihin ja numeroihin. Valkoinen (värin puute) merkitsee puolueettomuutta. Käyttäessään valkoista hattua ajattelijan pitäisi matkia tietokonetta.

Punainen hattu "Minua ihastuttaa välitunnit. Minua vihastuttaa läksyt."

Punainen ilmentää vihaa, raivoa ja tunteita. Se edustaa tunneperäistä näkemystä. Punainen hattu päässään ajattelijalla voi sanoa: "Tältä minusta tämä asia tuntuu". Punainen hattu antaa kätevän menetelmän ajattelijalle vaihtaa "tunteet" päälle ja pois tavalla, joka ei ilman tällaista apuvälinettä onnistuisi. Kun ajattelijalla käyttää punaista hattua, tunteita ei koskaan pitäisi yrittää perustella tai löytää niille loogista perustaa.

Keltainen hattu "Koulunkäynti on kivaa, koska oppii uusia asioita ja tytöt on kivoja."

Keltainen on aurinkoinen ja myönteinen. Se on optimistinen ja sisältää toivoa ja positiivista ajattelua. Keltaisen hatun ajattelu on rakentavaa ja alullepanevaa. Keltaisen hatun ajattelusta ovat peräisin konkreettiset ehdotukset ja suunnitelmat. Keltaisen hatun ajattelu sallii myös visiot ja unelmat. Keltaisen hatun ajattelu ei liity yksinomaan positiiviseen yltäkylläisyyteen (punainen hattu) eikä suoranaisesti uusien ideoiden luomiseen (vihreä hattu).

(jatkuu)

(s. 2/2)

Vihreä hattu

"Matikka olisi kivempaa, jos olisi enemmän ryhmitöitä."

Vihreä merkitsee ruohoa, kasvillisuutta ja runsasta hedelmällistä kasvua. Vihreä hattu merkitsee luovuutta ja uusia ideoita. Tämä hattu onkin luovaa ajattelua varten. Vihreän hatun ajattelun peruspiirre on vaihtoehtojen etsintä. Ajattelijat yrittävät liikkua ideasta eteenpäin päästäkseen käsiksi uuteen ideaan. Provokaatio on tärkeä osa vihreän hatun ajattelua. Ärsykettä käytetään viemään meidät ulos tavallisista ajattelumalleista.

Musta hattu

"Ei ole kiva kun kiusataan."

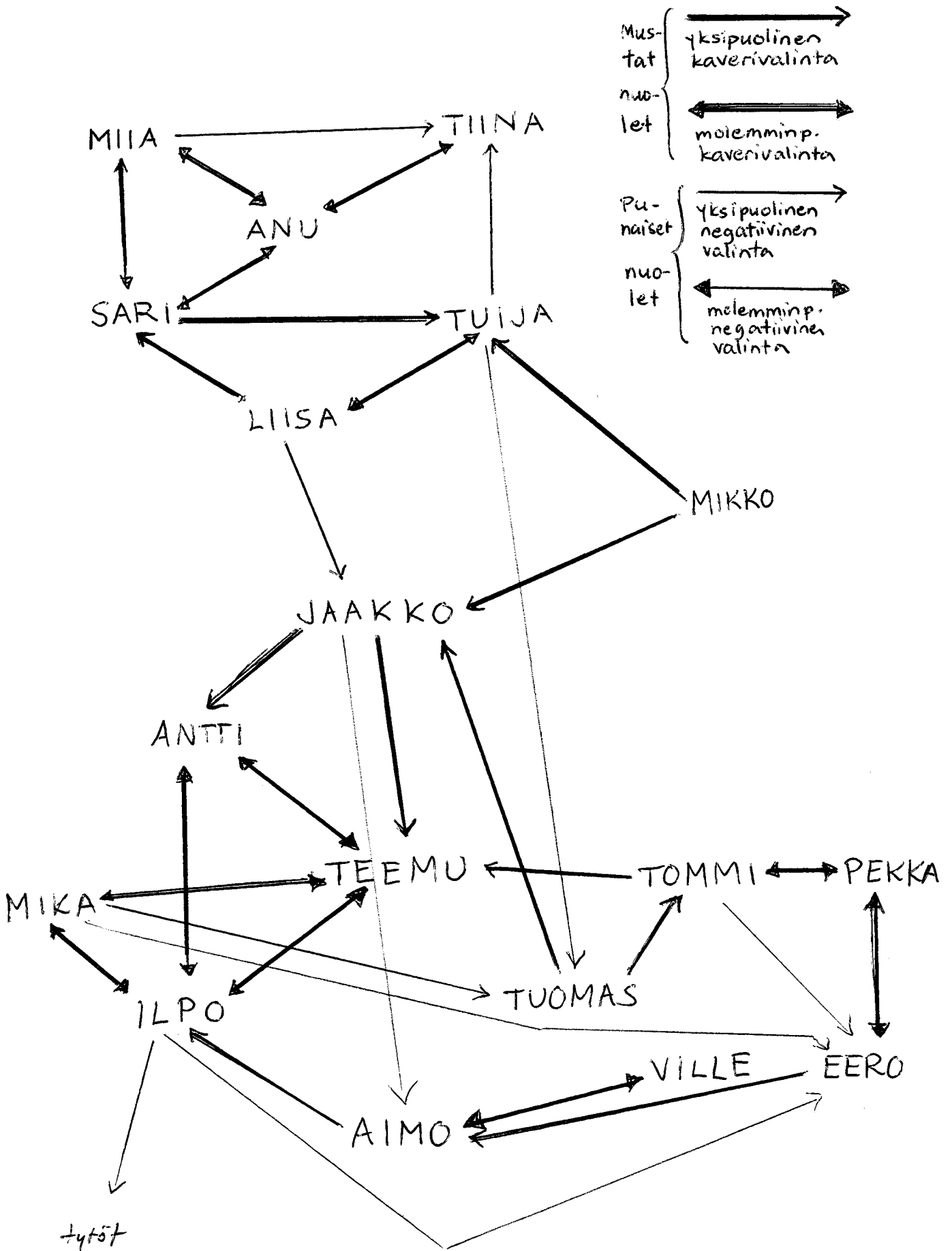
Musta on synkkä ja kielteinen. Musta pitää sisällään negatiiviset puolet - miksi jokin asia ei ole mahdollinen. Mustan hatun ajattelijat osoittavat mm. mikä on väärin, pielessä ja missä on vika, miksi jokin ei tule toimimaan, mitkä ovat suunnitelman puutteet.

(ei käytetty tässä tutkimuksessa:)

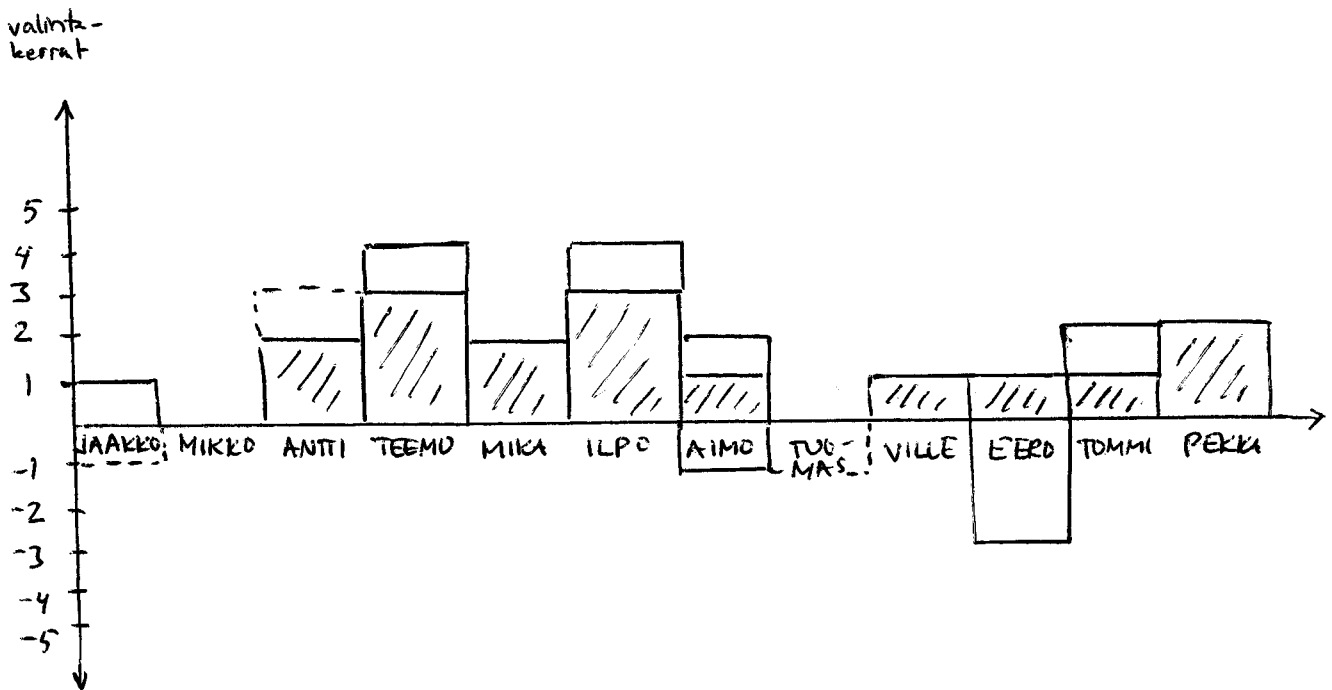
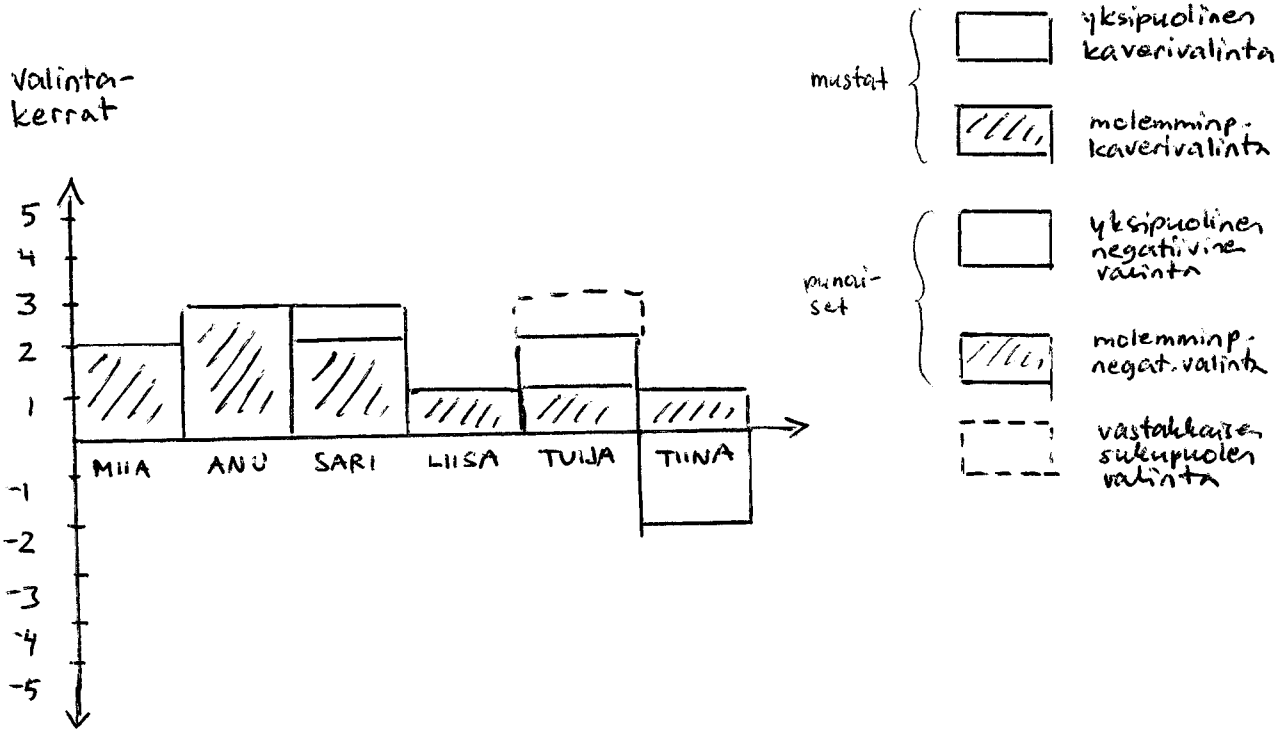
Sininen hattu

Sininen on viileä ja se on myös kaiken yläpuolella olevan taivaan sineen väri. Se sisältää ajatteluprosessin kontrollin ja organisoinnin. Myös muiden hattujen käytön. Sininen hattu on "kontrolli"hattu. Sinisen hatun ajattelijat organisoivat itse ajattelun. Sinisen hatun ajattelu on "aiheen tutkimiseksi tarvittavan ajattelun ajattelemista". Sinisen hatun ajattelu on vastuussa yhteenvedoista, katsauksista ja johtopäätöksistä.

Liite 5. Esimerkki sosiogrammista.



Liite 6. Esimerkki pylväsdiagrammista.



Liite 7. Erään oppilaan aine koulukiusaamisesta.**Kiusatun päivä**

Kello soi, en halua herätä, toivottavasti pirinä liittyisi uneen. Ei se ei lopu, pirinä tunkeutuu koko pääkoppaan. Nousen ylös puen vaatteeni. Syön pienen leivän, aamupala ei maistu. Aivan kuin kurkussa olisi jo pala. Askeleeni ovat raskaat kävellessäni. En tahdo mennä kouluun. Pääsen koulun lähelle menen nurkan taakse. Siellä ne kiusaajat ovat ja odottavat taas minun tulevan. Jään seisomaan nurkan taakse. Pidätän henkeä olen hiljaa. Päätän jäädä siihen kunnes kello soi. Kello soi kaikki ryntäävät sisälle odotan vielä hetken. Kaikki ovat menneet jo luokkaan. Minä myöhästyn taas ja yritän sepittää, että kun kello ei soinut. Opettaja vilkaisee minua tuimasti olenhan myöhästynyt koulusta joka ikinen aamu. Kuulen hänen vaimeasti sanovan taas Matti on myöhässä.

Pahoitan mieleni, mieleni tekisi huutaa en minä ole myöhässä, mutta kun ne kiusaajat tavallaan pakottavat minut myöhästymään. Lasken koko tunnin minuutteja toivon, että aika pysähtyisi. Välillä kuulen opettajan puhuvan ympäristön ongelmista ja saasteista. Voi ei kun tunti lähestyy loppuaan kello on viittä vaille kymmenen. Sydän jyskyttää minä hengästyn käteni hikoavat, kun puristan niitä nyrkkiin. Kello on tasan kymmenen, huudan hätäntyneenä Ei! mutta ääntä ei kuulu. Yritän viivyttellä välitunnille lähtöä. Opettaja taputtaa minua alahan jo mennä. Menen portaat hitaasti alas mietin siinä, että olisipa portaita kymmenen kerroksen verran. Aukaisen oven, siinä ne ovat jähmetyn paikalleni. Ensimmäinen ottaa minulta takin hupusta kiinni ja vetää minut sitten maahan. Olen kuin yksin näyttämöllä, ihmisjoukko ympärilläni hurraa kiusaajille. Yritän nousta ylös toinen kiusaaja tönäisee minut maahan. Minulla on kämmenet auki ja polviin koskee. Vaatteeni ovat likaiset yltäpäältä kurassa. Valvoja, minun pelastava enkelini saapuu. Joukko hajaantuu kiusaajat pakenevat paikalta. Siinä minä yksin itken, en saa sanotuksi mitään. Valvoja kyselee en uskalla kertoa, pelkään taas kostoja. Pelkään, häpeän miksi, miksi kukaan ei auta ja ymmärrä minua.

(jatkuu)

(s. 2/2)

Koulu päättyy, pääsen kotia, vitkastelen hieman, katson reitti selvä. Kävelen jonkin matkaa taas kiusaajat tulevat. Juoksen minkä kintuistani pääsen kohti kotia. Tällä kertaa minä voitin, oven pamaus on ihana. Huokaan turvassa, puhelin soi säpsähdän. Vastaan kuulen kiusaajan äänen tällä kertaa selvisit huomenna saamme sinut. Hän lyö luurin korvaan. Vanhemmat palaavat töistä. Äiti kyselee miten koulussa on mennyt. Minä lasken pääni alas ja vaikenen. Juttu loppuu siihen, koska isä tulee kyselemään onko ruoka jo valmista. Illalla katsomme TV:stä levyraatia laulaja Tommi Läntinen sattuu laulamaan laulun koulukiusaamisesta. "Kiusaajat saapuvat näytös voi alkaa taas. Voi kuinka koskee sydämeen sattuu, kelle sen kertoisi - syvälle sydämeen sattuu..." Poistun huoneeseeni en kestä enää. En kykene kertomaan, en tekemään läksyjä en mitään. Menen nukkumaan tyynyni täyttyy kyynelistä. Tiedätkö sinä kuinka koskee? Apua!