

Paula Katariina Mäkihalvari

**KOULUKIUSAAMINEN -
VIHOLLINEN LUOKKAHUONEESSAMME**

**Pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2000
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Mäkihalvari, Paula

KOULUKIUSAAMINEN - VIHOLLINEN LUOKKAHUONEESSAMME

Kasvatustieteen Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2000.

63 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia koulukiusaamisesta. Koulukiusaamista tarkasteltiin siis oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden kiusaamiselle antamia syitä, kiusaamisen ilmenemismuotoja sekä sitä, millaiseksi oppilaat kuvailevat tyypillisen kiusaajan ja kiusatun. Lisäksi tarkasteltiin oppilaiden erilaisia rooleja kiusaamisprosessissa.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Jyväskylän maalaiskunnan yhden yläasteen yhdeksännen luokan oppilaat, joita oli yhteensä 59, joista tyttöjä 32 ja poikia 27. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeen ja kirjoitelman avulla. Kyselylomake sisälsi avoimia kysymyksiä, johon vastaajille oli jätetty tyhjä tila vastausta varten. Kirjoitelmassa oppilaat keskittyivät kertomaan omista henkilökohtaisista kokemuksista koulukiusaamisesta. Aineisto analysoitiin ryhmittelemällä ja luokittelemalla aineisto tutkimusongelmittain.

Tutkimus osoitti erilaisuuden olevan suurin syy kiusaamiselle. Oppilaan erilaisuus suhteessa muihin oppilaisiin, kuten erilainen pukeutuminen, puhetapa, ulkonäkö, ujous tai arkuus saattavat olla syynä siihen miksi jotakuta kiusataan. Tutkimuksesta kävi ilmi myös, että kiusaajalla on kiusaamisprosessissa lähes aina suuri joukko avustajia ja vahvistajia. Sen sijaan kiusattu on lähes poikkeuksetta aina yksin.

Koulukiusaaminen koskettaa lähes jokaista oppilasta jollain tapaa ja sitä esiintyy lähes jokaisessa koulussa ja luokassa. Koulukiusaamisen ehkäisy onkin suuri haaste sekä opettajille, oppilaille että oppilaiden vanhemmille. Myös kasvatuksen asiantuntijoiden ja tutkijoiden tulisi kiinnittää lisääntyvässä määrin huomiota koulukiusaamiseen lisäämällä ihmisten tietoisuutta kiusaamisesta ja kehittämällä uudenlaisia menetelmiä kiusaamisen poistamiseksi. Suvaitsevaisen ja erilaisuutta hyväksyvän ilmapiirin luominen koko kouluyhteisöön voisi olla yksi keino, jolla kiusaamista voitaisiin ehkäistä ja vähentää.

Avainsanat: koulukiusaaminen, luokkayhteisö, kiusaamisprosessi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	4
2	MITÄ KOULUKIUSAAMINEN ON?.....	6
2.1	Koulukiusaamisen määritelmiä.....	6
2.2	Koulukiusaaminen eri maissa.....	9
2.3	Koulukiusaamisen eri muodot.....	10
2.4	Miksi tytöt ja pojat kiusaavat eri tavoin?.....	12
3	KOULUKIUSAAMISEEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ	14
3.1	Varhaisen kiintymyssuhteen merkitys aggressiiviselle käyttäytymiselle.....	14
3.2	Vanhempien kasvatuskäytäntöjen vaikutus lapsen käyttäytymiseen	16
3.3	Koulu sosiaalisen kasvun ympäristönä.....	21
3.3.1	Oppilaan sosiaalinen asema luokassa.....	22
3.4	Oppilaan sosiaaliset taidot ja toverisuhteet.....	25
3.5	Koulukiusaamisen ryhmädynaamiset syyt.....	27
3.6	Kiusaamisprosessin päätekijät.....	28
4	ROOLIT KIUSAAMISPROSESSISSA.....	31
4.1	Kiusaajan muotokuva.....	33
4.2	Kiusatun muotokuva.....	34
5	TUTKIMUKSEN ONGELMAT JA TOTEUTUS.....	36
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat.....	36
5.2	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusmenetelmät.....	37
5.3	Aineiston käsittely ja analysointi.....	38
6	TUTKIMUSTULOKSET.....	39
6.1	Koulukiusaamisen ilmenemismuodot.....	39
6.2	Miksi jotakuta kiusataan.....	42
6.3	Kiusaajan ominaispiirteet.....	42
6.4	Kiusatun ominaispiirteet.....	45
6.5	Roolit kiusaamisprosessissa.....	46
6.5.1	Roolien pysyvyys kiusaamisprosessissa.....	48
6.6	Oppilaiden kirjoitelmien välittämä kuva kiusaamisesta.....	49
7	POHDINTA.....	51
7.1	Tulosten tarkastelua ja tulkintaa.....	51
7.2	Tulosten luotettavuuden arviointia.....	56
	LÄHTEET.....	57
	LIITE 1.....	62
	LIITE 2	63

1 JOHDANTO

“Kolmetoistavuotias koulutyttö päätyi itsemurhaan koulukiusaamisen seurauksena”, uutisoivat iltapäivälehdet muutamia viikkoja sitten. Koulukiusaamista onkin viime aikoina käsitelty runsaasti lehdissä ja muissa julkisissa tiedotusvälineissä. Julkiseen keskusteluun ovat usein ottaneet osaa kiusatuiksi joutuneet ja heidän läheisensä sekä asiantuntijat. Sen sijaan itse kiusaajat ovat usein pysyneet piilossa julkisuuden valokeilasta. Kuitenkin olemme viime aikoina saaneet tiedotusvälineiden kautta lukea ja kuulla, kuinka koulukiusaajat ovat joutuneet vastaamaan teoistaan ja maksamaan vahingonkorvauksia kiusatuille. Näyttääkin siltä, että koulukiusaaminen ja sen vahingolliset seuraukset etenkin kiusatulle aletaan tiedostaa ja ymmärtää entistä paremmin.

Koulukiusaamisesta on Suomessa tehty niukasti tutkimuksia. Lähinnä on keskitytty tutkimaan kiusaamisen yleisyyttä ja kiusaajan ja kiusatun piirteitä. Koulukiusaaminen ilmiönä ei ole Suomessa laaja ongelma, mutta se on vakava asia kiusaamisen kohteeksi joutuvalla (Räsänen 1996). Koulukiusaamisen on todettu ilmenevän pääasiassa pilkkaamisena ja ivaamisena eli psyykkisenä väkivaltana. Sen sijaan vakavan koulukiusaamisen osuus on vielä suhteellisen vähäistä. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995.)

Oletusten vastaisesti kiusaaminen on ala-asteella yleisempää kuin yäasteella. Kiusaaminen väheneekin ylemmille luokille siirryttäessä (Brunell, Kannas, Levälähti, Tynjälä, Välimaa 1996, 27.). Sitä esiintyy eri koulumuodoissa asuinpaikasta ja koulun

koosta riippumatta (Olweus 1992, 29.) Koulukiusaaminen koskettaakin koko kouluyhteisöä ja sen kanssa tekemisissä olevia henkilöitä. Lisäksi koulukiusaamisella on vaikutuksia sekä oppilaiden hyvinvointiin että kouluviihtyvyyteen. (Kannas ym. 1995.)

Koulukiusaaminen nähdään usein ihmisarvon alentamisena - suvaitsemattomuutena erilaisuutta kohtaan. Asia on otettu huomioon myös Opetushallituksessa. Se korosti vuonna 1994 opetussuunnitelmassa koulun arvoperusteista puhuttaessa sitä, että lasten ja nuorten kasvuun ja kehitykseen liittyvissä kysymyksissä tärkeitä ovat ihmisarvo ja elämän kunnioittaminen sekä tasa-arvo sukupuolesta, rodusta ja varallisuudesta riippumatta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.) Koulukiusaaminen on selkeästi ristiriidassa näiden tavoitteiden ja pyrkimysten kanssa. Suvaitsevaisuuden tulisikin näkyä koulun arjessa siten, että jokaisella oppilaalla olisi oma tilansa yksilönä, erilaisenakin, sekä samalla sovitut rajat käyttäytymiselleen.

Tässä tutkielmassa selvitetään, millaisia kiusaamistapoja oppilaat käyttävät ja miten tyttöjen ja poikien kiusaamistavat eroavat toisistaan. Lisäksi etsitään syitä kiusaamiselle ja tarkastellaan tyypillisen kiusaajan ja kiusatun ominaispiireitä sekä oppilaiden erilaisia rooleja kiusaamisprosessissa.

2 MITÄ KOULUKIUSAAMINEN ON?

2.1 Koulukiusaamisen määritelmiä

Käsitteenä koulukiusaaminen on epäselvä ja varsin monilla tavoilla ymmärretty ja sillä on eri merkityksiä tulkitsijasta riippuen (Merenheimo 1990, 144). Penttilä (1994, 75) selittää käsitesekavuuden johtuvan alun perin ruotsalaisesta termistä “mobbing”, jolle ei ole suoraa vastinetta suomen kielessä. Termi on käännetty esimerkiksi väkivallaksi, ryhmäväkivallaksi, kiusaamiseksi ja koulukiusaamiseksi. Alunperin koulukiusaamistermillä tarkoitettiin ryhmäväkivaltaa, joka yksilön kannalta tarkasteltuna merkitsi hyväksytyksi tulemista tai hylätyksi joutumista (Heinemann 1972, 9-10, 19). Yleispätevän määritelmän puuttuminen on yksi koulukiusaamistutkimusten ongelma (Besag 1989a, 3-4; Penttilä 1994, 75). Merenheimon (1990, 144) mukaan käsitteen epämääräisyys ei kuitenkaan ole este sen tutkimiselle.

Koulukiusaamisen määrittelemisen tekee vaikeaksi myös se, että lapset kokevat kiusaamisen hyvin eri tavoin. Se, minkä toinen lapsi kokee kiusaamiseksi, voi toiselle se olla pelkkää leikkiä. Ongelmana ovat myös näkemuserot siitä, kuinka kauan kiusaajan/kiusaajien hyökkäysten täytyy jatkua, ennen kuin toiminta voidaan määritellä kiusaamiseksi (Besag 1989a, 10). Myös käsitykset kiusaajastakin vaihtelevat: kiusaaja voidaan määritellä yksilöksi, ryhmäksi tai vaihtoehtoisesti molemmiksi (Olweus 1992, 14).

Norjalainen tutkija Dan Olweus (1992, 14) määrittelee koulukiusaamisen seuraavasti:

“yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille”. Negatiivisella teolla tarkoitetaan toimintaa, jossa joku tahallisesti tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon.

Negatiivisia tekoja voidaan saada aikaan sanoin (verbaalisesti), esimerkiksi uhkaamalla, pilkkaamalla, hännämällä tai nimittelemällä. Myös toisen lyömistä, tönimistä, potkimista ja nipistämistä voidaan pitää negatiivisena tekona. Negatiivisia tekoja voidaan tuottaa myös ilman sanoja tai fyysistä kontaktia ilmehtimällä tai elein, sulkemalla joku ryhmästä tai kieltäytymällä noudattamasta toisen henkilön toiveita. (Olweus 1992, 15.)

Toisen norjalaisen tutkijan, Erlin Rolandin (1984, 17) mukaan kiusaaminen on pitkäaikaista henkistä ja/tai ruumiillista väkivaltaa, jonka yksilöt tai ryhmät kohdistavat yhteen uhriin. Myös Pikasin (1990, 31-32, 57) mukaan kouluväkivalta on sekä fyysistä että psyykkistä ryhmäväkivaltaa, jota ryhmä käyttää yksilöä kohtaan. Lisäksi Pikas (1990, 57) korostaa, että koulukiusaaminen on tietoista, ei-laillistettua, fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja/tai yhteisöstä poissulkemista. Huonossa asemassa olevaan yksilöön sen kohdistaa ryhmä, jonka jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan toisensa käyttäytymistä.

Myös suomalainen tutkija Chirstina Salmivalli on tutkinut koulukiusaamista ryhmäilmionä. Salmivallin (1998, 30) mukaan koulukiusaamiselle on tyypillistä sen systemaattisuus: tarkoituksellinen toista vahingoittava käyttäytyminen kohdistuu toistuvasti yhteen ja samaan henkilöön. Salmivalli (1998, 33) korostaa myös, että kiusaaminen tapahtuu yleensä ryhmässä ja perustuu ryhmän jäsenten välisiin pysyviin sosiaalisiin suhteisiin.

Tattum ja Herbert (1993, 6) puolestaan määrittelevät koulukiusaamisen tahalliseksi ja tietoiseksi haluiksi loukata, uhata tai/ja pelotella jotakuta. Myös Frude (1993, 73) viittaa monilla ilmaisuilla (kiusoittelu, ärsyttäminen, ivaaminen, pilkka, virnuilu, syytely, kritisoiminen, nälviminen, väheksyminen, ärhentely) tahallisuuteen ja tietoiseen

toimintaan ja tätä kautta kiusaamiseen.

Harjunkoski (1994, 19) sen sijaan näkee koulukiusaamisen tapahtumasarjana, jossa yksi tai useampi henkilö alistaa psyykkisesti tai fyysisesti, suoraan tai epäsuorasti, toista henkilöä toistuvasti ja jatkuvasti. Harjunkoski (1994, 19) korostaa myös, että koulukiusaamisessa on pitkälti kyse subjektiivisesta kokemuksesta. Jokainen tuntee omakohtaisesti, milloin kysymyksessä on leikinomainen kiusoittelu ja milloin loukkaava kiusaaminen.

Koulukiusaamista eivät kuitenkaan ole ne satunnaiset ja harmittomat negatiiviset teot, jotka kohdistetaan yhdessä tilanteessa yhteen ja toisessa tilanteessa toiseen henkilöön. Koulukiusaamistermiä ei käytetä myöskään silloin, kun kaksi suunnilleen yhtä vahvaa oppilasta tappelee tai riitelee. Kiusaamisen edellytyksenä on voimasuhteiden tasapainottomuus, jolloin sen henkilön, joka on alttiina negatiiviselle teolle, on vaikea puolustautua tai hän on jossain määrin avuton ahdistelijansa tai ahdistelijoidensa edessä. (Harjunkoski 1994, 19-20.) Salmivallin (1998, 31) mukaan tämä puolustuskyvyttömyys voi johtua uhrin fyysisestä heikkoudesta hyökkääjään tai ahdistelijaan nähden tai jostain muusta syystä. Joskus voimasuhteiden epätasapaino syntyy siitä yksinkertaisesta syystä, että kiusaajia on monta (Salmivalli 1998, 31).

Koulukiusaamismääritelmien eroista huolimatta, useimmat tutkijat sisällyttävät kiusaamisen määritelmään ainakin seuraavat kolme eri tekijää: 1) kiusaaminen on toimintaa, joka ilmenee useammin kuin satunnaisesti, 2) siinä voimakkaampi osapuoli hyökkää heikompaan vastaan, 3) kiusaaminen voi olla henkistä tai fyysistä. (Besag 1989a, 4.)

2.2 Koulukiusaaminen eri maissa

Koulukiusaaminen aiheena on ollut runsaasti esillä julkisuudessa 1990-luvulla. Helsingissä vuonna 1993 tehdyn kartoituksen mukaan (n=6200, ala- ja yläasteen oppilaita) 32% oppilaista oli joskus kiusattu ja 7% oppilaista oli jatkuvan kiusaamisen uhreja (Tikkanen 1993). WHO:n kansainvälisen koululaistutkimuksen mukaan (n=5974, 11 - 15 - vuotiaat) 11-vuotiaista pojista oli Suomessa joutunut yhden lukukauden aikana 1 tai 2 kertaa kiusatuiksi 37,1%. Vastaava luku saman ikäisillä tytöillä oli 30%. Saman tutkimuksen mukaan 4,2% 11-vuotiaista pojista ja 3,3% saman ikäisistä tytöistä joutui kiusaamisen kohteeksi useita kertoja viikossa (Liinamo 1994). Vastaavia tuloksia on saatu myös Kuopiossa ja Oulussa, joissa on tehty koulukiusaamista kartoittavia tutkimuksia (Merenheimo 1990).

Olweus on tehnyt laajoja kvantitatiivisia tutkimuksia koulukiusaamisesta sekä Norjassa että Ruotsissa. Aineiston keruumenetelmänä on ollut kyselylomake ja esimerkiksi Norjassa Olweuksen tutkimukset kattoivat kaikki ala- ja keskiasteen oppilaitokset. Olweusin (1992, 20) maanlaajuinen kartoitus (n=568 000, 8 - 16 - vuotiaat) osoittaa, että noin 15% Norjan peruskoulun oppilaista joutui silloin tällöin tai useammin koulukiusaamisen kanssa tekemisiin, kiusaajana tai uhrina. Vakavissa kiusaamisongelmissa, uhreina tai tekijöinä, oli osallisena 5% peruskoulun oppilaista.

Skandinaviassa tehtyjen muiden kartoittavien tutkimuksien tulokset koulukiusaamisen laajuudesta ovat samansuuntaisia kuin Olweuksen tulokset (Ekman 1977; Lagerspetz ym. 1982; Pikas 1990; Roland 1984). Pienet erot voidaan selittää esimerkiksi todellisilla eroilla koulukiusaamisilmiön laajuudessa tai toisistaan eroavilla koulukiusaamisen määritelmillä; mitä laajempi on määritelmä, sitä suuremmat ovat esiintymisprosentit (Pikas 1990, 36).

Stephenson ja Smith (1989, 47) ovat kartoittaneet koulukiusaamistilannetta Englannissa. Heidän tutkimuksensa osoitti, että noin 23% lapsista oli tekemisissä koulukiusaamisen

kanssa joko kiusaajina tai uhreina. Vastaavia tuloksia Englannin kouluista saivat myös Yates ja Smith (1989, 23). Luvut Englannissa ovat huomattavasti korkeampia kuin Skandinaviassa. Erot saattanevat johtua käsitteiden määrittelystä, erilaisista tutkimusmenetelmistä tai todellisista eroista ilmiön laajuudessa (O'Moore 1987, 14). Yates ja Smith (1989, 23) pohtivat tutkimuksessaan syitä tutkimustulosten eroihin. He olivat käyttäneet tutkimuksensa pohjana Olweusin kyselylomaketta, joten menetelmästä johtuvat erot tuloksissa eivät ole todennäköisiä. Myös kiusaamisen määritelmä oli Yatesin ja Smithin tutkimuksessa Olweusin määritelmää vastaavaa. Yates ja Smith toteavatkin, että Englannissa kiusaamista esiintyy enemmän kuin skandinavian maissa.

Yhdysvalloissa koulukiusaamisongelma näyttää olevan yhtä yleinen kuin Skandinaviassa. Perry, Kusel ja Perry (1988, 809) saivat tuloksen, jonka mukaan 10% tutkituista 165 oppilaasta joutui jatkuvan kiusanteon kohteeksi. Zieglerin ja Rosenstein-Mannerin (1991, 17-18) tutkimuksen tulosten mukaan 8% oppilaista kiusattiin viikottain tai useammin (n=211, 9-15-vuotiaita). Yhdysvaltalaisissa koulukiusaamistutkimuksissa on paljon analysoitu ja kartoitettu aggressiivista käyttäytymistä. Nämä aggressiotutkimusten tulokset eivät ole suoraan verrannollisia pohjoismaisiin tutkimuksiin erilaisten käsitteidensä ja tutkimusmenetelmiensä vuoksi (Greenbaum ym. 1989, 13-14).

2.3 Koulukiusaamisen eri muodot

Tutkimustulokset ovat yhteneviä siinä, että sekä tytöt että pojat kiusaavat, mutta pojat kiusaavat kuitenkin enemmän kuin tytöt (Beseg 1989a, 15; Lagerspetz ym. 1982, 49-51; Roland 1984, 21.) Myös Olweuksen (1992), Tikkasen (1996) ja Salmivallin (1995) mukaan pojille on ominaista suurempi taipumus kiusaamiseen kuin tytöille. Tytöt käyttävät enemmän epäsuoria ja huomaamattomia kiusaamismuotoja siinä missä pojilla ilmenee suoraa kiusaamista ja fyysistä voimankäyttöä. Suhteellisen avoimista hyökkäyksistä uhrin kimppuun käytetään ilmausta suora kiusaaminen. Epäsuoraa kiusaamista on puolestaan se, että joku oppilas suljetaan pois ryhmästä tai hänet eristetään

sosiaalisesti. (Harjunkoski 1994, 20.) Useimmiten kiusaamisen ilmenemismuodot jaetaan fyysiseen ja henkiseen kiusaamiseen, mikä ilmenee jo kiusaamisen määritelmistä (Besag 1989a, 4; Olweus 1992, 15; Roland 1984, 17).

Olweusin (1992, 15) mukaan lapsi on fyysisen kiusaamisen uhri silloin, kun joku esimerkiksi lyö, tönii, potkii, nipistää tai pidättelee häntä ruumiillista kontaktia käyttäen. Henkistä kiusaamista puolestaan tuotetaan sanallisesti, esimerkiksi uhkaamalla, pilkkaamalla, hännäämällä, kiristämällä tai nimittelemällä. Myös ilmeitä, eleitä ja ivallista suhtautumista voidaan käyttää henkisen kiusaamisen välineenä. (Greenbaum ym. 1989, 12; Olweus 1992, 15.)

Salmivallin (1998, 37) tutkimuksen mukaan epäsuoran kiusaamisen, kuten ilkeiden juorujen levittämisen ja ryhmän ulkopuolelle jättämisen todettiin olevan tavallisempaa silloin, kun kiusaaminen kohdistui tyttöön. Sen sijaan poikiin suunnattu kiusaaminen oli yleensä tönimistä, tavaroiden ottamista, lyömistä ja potkimista. Kuitenkin sekä poikien että tyttöjen keskuudessa kaikkein tavallisinta kiusaamista on nimittely ja haukkuminen. (Salmivalli 1998, 37.)

Tutkimuksissa kiusaamisen on havaittu olevan yleisempää ala-asteella kuin yläasteella. Suurin osa tutkimustuloksista osoittaa, että sekä tyttöjen että poikien kiusaaminen vähenee iän myötä. Olweusin (1992, 21) tutkimuksessa kiusattuja oppilaita (pojat ja tytöt yhteensä) oli 2. - 6.luokilla keskimäärin kaksi kertaa niin paljon kuin 7. - 9. luokilla. Myös Sihvolan (1997, 25) mukaan joka neljäs koulutulokas joutuu koulukiusaamisen kohteeksi ensimmäisellä luokalla.

Myös Salmivallin (1998) tekemän tutkimuksen mukaan kiusaaminen väheni selvästi siirryttäessä ylemmille luokka-asteille ja mitä vanhemmaksi oppilaat tulevat, sitä useammin kiusaaminen on verbaalista tai epäsuoraa. Sanat satuttavat nyt nyrkkejä useammin. Varsinkin tytöille kyse on uhria kohtaan synnytetystä kielteisestä asenteesta, jonka uhri saa kokea siten, että hänet suljetaan pois liki kaikesta luokan toiminnasta. Keskustelut esimerkiksi katkeavat, kun uhri tulee paikalle, kukaan ei halua uhria omaan

ryhmäänsä jne. Salmivallin (1998) tutkimus osoitti myös, että pojilla kiusaaminen on tyttöjä pysyvämpää, ja samat oppilaat jatkavat kiusaamista myös yläasteelle siirryttäessä. Tyttöillä kiusaaminen on ennemminkin ohimenevä, usein kaveripiiristä johtuva asia. (Järvinen 1996.)

Harjunkosken (1994, 25) mukaan tyttöjä kiusaavat sekä tytöt että pojat. Sen sijaan poikia kiusaavat useimmiten toiset pojat. Yleensä pojat kiusaavat fyysisesti heikompaa poikaa. Aikaisempien havaintojen perusteella pojat ovat tyttöjä useammin myös kiusattuja. Lisäksi kiusaamista tapahtuu eniten välitunneilla ja luokissa silloin, kun opettaja ei ole paikalla. Sen sijaan koulumatkoilla kiusaaminen on oletettua vähäisempää. (Harjunkoski 1994, 21.)

2.4 Miksi tytöt ja pojat kiusaavat eri tavoin?

Sille, miksi tytöt ja pojat ilmaisevat aggressiotaan ja myös kiusaavat eri tavoin, voidaan antaa monenlaisia selityksiä. Eräät tutkijat olettavat epäsuoran kiusaamisen edellyttävän yksilöltä tiettyä määrää sosiaalista älykkyyttä. Esimerkiksi Kaukiainen (1996) olettaa tyttöillä olevan enemmän sosiaalista älykkyyttä kuin pojilla. Tämän vuoksi tytöillä olisi mahdollisuus epäsuorien kiusaamisstrategioiden taitavaan käyttöön. Sosiaalisella älykkyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä eräänlaista ihmissuhdetietotaitoa - paitsi kykyä tehdä osuvia havaintoja ympäröivästä sosiaalisesta maailmasta myös taitoa hienovaraisesti vaikuttaa toisiin, esimerkiksi saada toiset vakuuttamaan oman mielipiteen paikkaansapitävyydestä (Salmivalli 1998, 40). Sosiaalisesti älykäs lapsi tai nuori pystyy niin halutessaan esimerkiksi manipuloimaan ryhmän jäseniä tiettyä ryhmäläistä vastaan.

Ari Kaukiaisien kollegoineen (1996) tekemä tutkimus osoitti sosiaalisen älykkyyden olevan yhteydessä epäsuoran kiusaamisen käyttöön. Toisin sanoen mitä enemmän kouluikäinen lapsi tai nuori käytti epäsuoraa kiusaamista, sitä enemmän hänellä katsottiin

olevan sosiaalista älykkyyttä. Samanlaista yhteyttä ei löytynyt sosiaalisen älykkyyden ja suoran kiusaamisen käytön väliltä. Sen sijaan näytti siltä, että esimerkiksi fyysistä kiusaamista käyttivät eniten ne, joilla sosiaalista älykkyyttä oli vain vähän. (Salmivalli 1998, 40.)

Samasta asiasta kertonee se seikka, että Kirsi Lagerspetzin ja Kaj Björkqvistin tutkimusryhmän aiempien tutkimusten mukaan kahdeksanvuotiailla ja sitä nuoremmilla lapsilla ei juurikaan esiintynyt epäsuoraa aggressiota. Mahdollisesti tämä juhtuu siitä, että näin nuorilla ei sosiaalinen älykkyys vielä ole kehittynyt riittävästi. Kuitenkin sosiaalisen älykkyyden ja eri kiusaamistapojen väliseen yhteyteen kannattaa suhtautua varoen, koska sosiaalisen älykkyyden määrittelyssä on eroja. (Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen 1994.)

Syitä tyttöjen ja poikien erilaisille kiusaamistavoille on haettu myös sukupuolirooleista ja aggressiivisen käyttäytymisen hyväksymisestä. Aikuiset saattavat rohkaista poikaa aggressiiviseen käytökseen, sillä sen katsotaan kuuluvan perinteiseen maskuliiniseen miehen malliin. Todellisia eroja siitä, kummat kiusaavat enemmän, on vaikea huomata, sillä poikien suora kiusaaminen on helpommin havaittavaa kuin tyttöjen epäsuora kiusaaminen. Voidaan lisäksi olettaa, että tytöt eivät myönnä kiusaavansa, koska kiusaaminen on vastoin heille opetettuja naisellisia arvoja. (Munthe 1989, 74.)

3 KOULUKIUSAAMISEEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ

3.1 Varhaisen kiintymyssuhteen merkitys aggressiiviselle käyttäytymiselle

Lapsen varhaista tunnesidettä vanhempansa tai muuhun ensisijaiseen hoitajaansa kutsutaan psykologisessa kirjallisuudessa kiintymyssuhteeksi (*attachment*). Sillä tarkoitetaan pitempään kestäväää tunnepohjaista sidettä tiettyyn, erityiseen ihmiseen, joka ei ole noin vain korvattavissa toisella (Salmivalli 1998, 145). Yleensä tämä ihminen on äiti, mutta se voi olla myös muu lapsen ensisijainen hoitaja. Kiintymyssuhteen laadulla on katsottu olevan vaikutusta lapsen tai nuoren myöhempiin vuorovaikutussuhteisiin ja tätä kautta myös koulukiusaamiskäyttäytymiseen. Kuitenkin kiintymyssuhteen ja kiusaamisproblematiikan tarkastelu yhdessä on vielä aluillaan, mutta joitakin viitteitä yhteyksistä on saatu. (Hartup 1982, 179-180; Olweus 1992, 41; Salmivalli 1998, 145.)

Lapsi voi olla hoitajaansa turvallisesti tai turvattomasti kiintynyt. Turvaton kiintymyssuhde puolestaan voi merkitä, että lapsi on joko välttävästi tai ambivalentisti eli ristiriitaisesti kiintynyt. Silvenin (1996) mukaan ambivalentisti kiintyneitä lapsia voidaan kutsua myös vastustavasti kiintyneiksi. Se, miten hoitaja reagoi lapseen ja miten sensitiivinen hän on tämän tarpeille, vaikuttaa siihen, millainen kiintymyssuhteesta

muodostuu. (Keltikangas-Järvinen 1985, 41-41; Salmivalli 1998, 146.)

Erwinin (1993, 13) mukaan turvallisesti kiintyneitä lapsia on tutkimusten mukaan noin 50-70 prosenttia yksivuotiaista. Tällaisen lapsen vanhemmat ovat emotionaalisesti lämpimiä ja ilmaisevia. Lisäksi he ovat sensitiivisiä lapsen tarpeille ja näyttävät nauttivan läheisestä kontaktista lapseen. He eivät kuitenkaan pyri sitomaan lasta itseensä, vaan rohkaisevat tätä luottavaisesti tutkimaan ympäristöä. Niinpä turvallisesti kiintynyt lapsi on avoin ja vastaanottavainen ja hänen käyttäytymisestään voi huomata, että hänelle on kehittynyt perusturvallisuuden tunne ja perusluottamus toisia ihmisiä ja ympäröivää maailmaa kohtaan. (Pulkkinen 1997, 40; Salmivalli 1998, 146.)

Välttävästi kiintyneiden lasten, joita on yksivuotiaista noin 20-25 prosenttia, äidit ovat usein psykologisesti etäisiä ja torjuvia, erityisesti jos lapsi on hankala. He ovat suvaitsemattomia ja helposti ärsyyntyviä ja he pikemminkin välttävät kuin hakevat fyysistä kontaktia lapseen, he eivät myöskään reagoi lapsen vaatimuksiin. Lisäksi positiivinen vuorovaikutus rajoittuu usein lyhyisiin hetkiin. Välttävästi kiintynyt lapsi reagoi vastavuoroisesti äitiin niin, että hän ei erityisesti etsi kontaktia tähän vaan jättää äidin ikään kuin huomiotta. Välttävä kiintymyssuhde voi olla seurausta myös äidin ylihuolehtivuudesta ja jatkuvasta sosiaalisen virikkeiden tarjoamisesta, halusipa lapsi sitä tai ei. (Salmivalli 1998, 147.)

Ambivalentisti kiintyneiden lasten (n.10% yksivuotiaista) äidit pyrkivät vauvansa kanssa läheiseen fyysiseen kontaktiin. Heillä on kuitenkin vaikeuksia lapsen kulloistenkin tarpeiden tulkitsemisessa, ja heidän huolenpitonsa on hyvin vaihtelevaa huomiotta jättämisestä ylenpalttiseen huolehtimiseen ja lapseen ripustautumiseen. Vastaavasti ambivalentisti kiintynyt lapsi toisinaan takertuu äitiin, toisinaan välttelee häntä tai jättää hänet huomiotta. Vieraisiin nähden lapsi on hyvin varovainen eikä ole kovinkaan halukas tutkimaan ympäristöään. (Salmivalli 1998, 147.)

Kiintymyssuhteen laatu näyttää pysyvän vauvaiästä leikki-ikään: suomalaisessa seurantatutkimuksessa Maarit Silven (1996) on todennut vuoden iässä arvioidun

kiintymyssuhteen laadun ennustavan kahden vuoden iässä arvioitua kiintymyssuhdetta. On voitu osoittaa myös, että turvallinen kiintymyssuhde 12-19 kuukauden iässä ennustaa myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta kolme-neljä vuotta myöhemmin päiväkotiryhmässä. Aikanaan turvallisesti kiintyneet lapset ovat tällöin uteliaita, itsenäisiä ja itseensä luottavia. Lisäksi he ovat myös muita lapsia todennäköisemmin sosiaalisesti orientoituneita ja empaattisia, yhteistyökykyisiä ja ystävällisiä. Tämän johdosta he ovat usein myös toveriryhmässä pidettyjä ja heillä on yleensä monia ystäviä. (Erwin 1993, 16; Salmivalli 1998, 148.)

Michael Troy ja Alan Sroufe (1987) ovat tutkineet, miten varhainen kiintymyssuhde on yhteydessä kiusaamiseen ja kiusatuksi joutumiseen esikouluiässä. He totesivat sekä kiusaajien että heidän uhriensa tavallista useammin kuuluneen varhaislapsuudessaan turvattomasti (siis joko välttävästi tai ambivalentisti) kiintyneihin lapsiin. Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että turvallinen kiintymyssuhde ennustaa myöhempää myönteistä vuorovaikutusta veratusuhteissa. Sen sijaan turvattomasti varhaislapsuudessaan kiintyneet lapset näyttävät muita useammin kohtaavan vaikeuksia toverisuhteissaan.

3.2 Vanhempien kasvatuskäytäntöjen vaikutus lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen

3.2.1 Hyväksyvä tai torjuva, salliva tai vaativa kasvatustilapiiri

Useat tutkimukset (esim. Pulkkinen 1997, 39; Olweus 1992, 43) ovat osoittaneet, että lasten aggressiivisuuteen ja sitä kautta kiusaamiskäyttäytymiseen vanhempien sosioekonomisella asemalla ei ole todettu olevan yhteyttä. Sosiaaliluokkaa tärkeämpiä vaikuttajia ovat sen sijaan vanhempien kasvatuskäytännöt. (Pulkkinen, 1997, 39.)

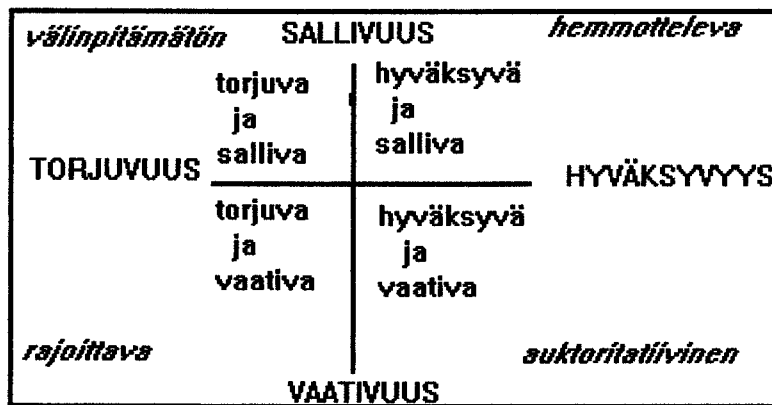
Kun lapselle karttuu lisää ikää, vanhemmat eivät ole enää vain perustarpeista huolehtijoita ja vuorovaikutuksen ylläpitäjiä, vaan heistä tulee yhä enemmän erilaisten sääntöjen ja

käytäntöjen opettajia, lapsen kontrolloijia ja tämän käyttäytymisen suuntaajia - lapsen kasvattajia. Kasvatuksella tarkoitetaan tässä kaikkia niitä vaikutteita, joille lapsi on kotiympäristössään alttiina, ei vain vanhempien tietoista ja tarkoituksellista kasvatusta (Salmivalli 1998, 150). Kodin kasvatusilmapiiriä voidaan kuvata monin tavoin: sitä voidaan esimerkiksi kuvata kahden ulottuvuuden, toisaalta hyväksyvyyden-torjuvuuden ja toisaalta vaativuuden-sallivuuden avulla (Salmivalli 1998, 150).

Hyväksyvyys-torjuvuus-ulottuvuudella on kysymys siitä, miten lapseen emotionaalisella tasolla suhtaudutaan: kokeeko hän vanhempien taholta pääasiassa myönteisiä, rakastavia tunteita vai emotionaalista kylmyyttä ja vihamielisyyttä. Vaativuus-sallivuus-ulottuvuus puolestaan kuvaa sitä, minkä verran lapsen tekemisiä kontrolloidaan ja paljonko hänelle asetetaan rajoja ja vaatimuksia tai toisessa ääripäässä, miten vapaasti ja itsenäisesti hänen sallitaan toimia.

Näistä kahdesta ulottuvuudesta voidaan tehdä yhdistelmiä, joita ovat "torjuva ja salliva", "hyväksyvä ja vaativa", "hyväksyvä ja salliva" ja "torjuva ja vaativa kasvatusilmapiiri (ks. kuvio 1). "Torjuva ja salliva" kasvatusilmapiiri on sellainen, jossa lämpöä ja rakkautta on vain vähän, mutta jossa samanaikaisesti lasta ei juurikaan rajoiteta. "Torjuvaa ja vaativaa" kasvatusilmapiiriä luonnehtii toisaalta lämmön ja hyväksynnän puuttuminen, toisaalta tiukat rajoitukset ja lapseen kohdistuvat vaatimukset. (Pulkkinen 1997, 39; Salmivalli 1998, 150.)

Sen sijaan "hyväksyvässä ja vaativassa" ilmapiirissä lapsi saa paljon rakkautta ja hyväksyntää, mutta siinä hänelle asetetaan myös suuria vaatimuksia esimerkiksi käyttäytymisessä ja saavutuksissa, ja hänen tekemisiään saatetaan kontrolloida paljonkin. "Hyväksyvässä ja sallivassa" ilmapiirissä lapselle osoitetaan lämpöä ja rakkautta ja hänen annetaan toimia vapaasti ilman suurempia rajoituksia, pikemminkin pyritään rohkaisemaan lasta itsenäiseen toimintaan, kuitenkin jonkinlaiset rajat ja säännöt säilyttäen. (Pulkkinen 1997, 39; Salmivalli 1998, 150.)



KUVIO 1. Kasvatusilmapiirit hyväksyvyys-torjuvuus- ja sallivuus-vaativuus-ulottuvuuksilla kuvattuna (Dworetzkyn mukaan/Salmivalli 1998, 151).

Edellä kuvatun jaottelun tapaan (esim. Baumrind 1989) on kuvattu erilaisia lapsenkasvatuskäytäntöjä jakamalla ne kolmenlaiseen vanhemmuuteen: määräilevään (autoritariseen), auktoritatiiviseen ja sallivaan. Näistä ensimmäinen vastaa lähinnä torjuvaa ja rajoittavaa, toinen hyväksyvää ja vaativaa ja viimeksi mainittu joko hyväksyvää ja sallivaa (jolloin se voidaan äärimuodossaan tulkita lapsen hemmotteluksi) tai torjuvaa ja sallivaa kasvatusilmapiiriä (jolloin kysymys saattaa olla lapsen laiminlyönnistä.) (Salmivalli 1998, 151.)

Yleensä aggressiivista käyttäytymistä opitaan vahvistamisen tai sosiaalisen oppimisen kautta eli aggressiivista mallia jäljittelemällä. Tämän perusteella voidaan olettaa, että "torjuva ja salliva" kasvatusilmapiiri olisi omiaan edistämään aggressiivisuuden kehittymistä, ja tutkimukset osoittavat asian olevan yleensä näin näin. Lapsi oppii aggressiiviseksi tällaisessa ilmapiirissä, jossa hän näkee mallin torjuvasta, jopa vihamielisestä ja aggressiivisesta käyttäytymisestä ehkä joutuen sen kohteeksi, ja jossa toisaalta hänen omaa aggressiivista käyttäytymistään ei rajoiteta tai se jopa tulee palkituksi. (Olweus 1992, 41-42; Salmivalli 1998, 152.)

Olweus (1992) on todennut aggressiivisen reaktiomallin olevan tyypillinen kiusaajille. Hänen mukaansa erityisesti neljä kodin ilmapiiriin ja perhesuhteisiin liittyvää tekijää ovat merkityksellisiä tällaisen reaktiomallin kehittämisessä. Ensimmäinen näistä tekijöistä on vanhempien, erityisesti ensisijaisen hoitajan negatiivinen perusasenne lasta kohtaan.

Tällaista asennetta luonnehtii lämmön ja omistatumisen puuttuminen. Toinen tekijä on lapsen aggressiivisuuden salliminen: aggressiiviselle käyttäytymiselle ei aseteta selkeitä rajoja. Kolmanneksi lapsen fyysinen rankaiseminen johtaa aggressiivisen reaktiomallin kehittymiseen. Neljänneksi Olweus toteaa myös lapsen temperamentilla olevan merkitystä aggressiivisen reaktiomallin kehittämisessä. Esimerkiksi aktiivinen ja "tulisella" temperamentilla varustettu lapsi kehittyy todennäköisemmin aggressiiviseksi nuoreksi kuin tavanomaisen tai rauhallisemman temperamentin saanut lapsi. Olweuksen (1992, 41) mukaan tämän tekijän vaikutus on pienempi kuin kolmen ensiksi mainitun tekijän osuus. (Olweus 1992, 41; Randall 1996, 24-29.)

Salmivallin (1998, 152) mukaan sallivuuden lisäksi myös lapsen rajoittaminen ja rankaiseminen (mikäli se on fyysistä) edistää aggressiivisen reaktiomallin kehittymistä: myös tällöin lapsi saa mallin aggressiivisesta käyttäytymisestä. Pulkkinen (1997, 40) kuvaakin kasvatuksen karikkoina sekä ruumiillista rankaisemista, että ylenmääräistä sallivuutta. Pulkkinen (1997, 40) mukaan ruumiillinen rankaiseminen synnyttää lapsessa masennusta ja uhmaa, joka voi johtaa normeja rikkovaan käyttäytymiseen. Lisäksi kurinpidosta saattaa muodostua pakkokeinojen kehä, jossa sekä vanhempi että lapsi turvautuvat yhä kovempiin otteisiin toistensa hallitsemiseksi ja tämän seurauksena positiiviset tunteet väistyvät. (Pulkkinen 1997, 40.)

Myös Lagerspetz (1977) on kuvannut piirteitä, joiden on osoitettu olevan ominaisia toisaalta aggressiivisten, toisaalta epäaggressiivisten lasten saamalle kasvatukselle. Myös niiden perusteella näyttää siltä, että toisaalta sallivuus, toisaalta (etenkin fyysinen) rankaiseminen ovat tekijöitä, jotka johtavat lapsen myöhempään aggressiivisuuteen. Sallivuus johtaa aggressiivisuuteen siksi, että vanhemmat eivät estä lasta käyttäytymästä aggressiivisesti eivätkä osoita tällaisen käyttäytymisen olevan väärin. Rankaiseminen johtaa siihen siksi, että vanhemmat lasta fyysisesti rangaistessaan tulevat itse toimineeksi aggressiivisen käyttäytymisen malleina. (Pulkkinen 1984, 296; Salmivalli 1998, 52)

Aggressiivisten lasten saamaa kasvatusta luonnehtii lämmön ja rakkauden puute, ruumiillisten rangaistusten käyttö ja vanhempien keskinäiset ristiriidat. Lapsen sallitaan

ilmaista aggressiota, eikä hänelle osoiteta sen olevan väärin. Pulkkisen (1997, 39) mukaan tällainen kasvatusta sisältää aineksia sekä välinpitämättömyydestä että määrällisestä (autoritaarisesta) kasvatuksesta. Tällöin vanhemmat eivät esimerkiksi tiedä, missä ja kenen kanssa lapsi viettää vapa-aikaansa. (Pulkinen 1997, 39; Salmivalli 1998, 152.)

Epäaggressiivisten lasten perheissä sen sijaan osoitetaan lämpöä ja rakkautta lapsia kohtaan ja heitä pyritään kasvattamaan sisäiseen kontrolliin. Kun lasta kielletään, kiellot myös perustellaan ja lapselle osoitetaan, millaisia seurauksia hänen toiminnastaan on muille ihmisille. Vanhemmat osoittavat kiinnostusta lasta ja esimerkiksi tämän harrastuksia kohtaan. Lisäksi vanhempien ja lasten välillä on paljon vuorovaikutusta. Tällaista vahvaa itsehallintaa osoittavien konstruktivisten ja mukautuvien nuorten kasvatusta voidaan kuvata sanalla ohjaava tai auktoritatiivinen kasvatusta, joka sisältää vanhempien luontaiseen auktoriteettiin pohjautuvaa turvallisuutta, toimintojen valvontaa, suoritusodotuksia, lämpöä ja lasta aktiivisesti kuuntelevaa kasvatusta. Se on lapsikeskeistä mutta ei lapsijohtoista kasvatusta. (Pulkinen 1997, 39; Salmivalli 1998, 153).

Pulkkisen (1985, 30-43) raportoidessa pitkittäistutkimuksensa tuloksia lasten ja nuorten sosiaalisesta kehityksestä tutkittavat olivat 20-vuotiaita tutkimusta aloitettaessa. Kymmenen seurantavuoden jälkeen tulokset osoittivat, että kehitykseen olivat selvimmän yhteydessä kodin kasvatustilanne ja perhe-elämän vakaisuus. Aggressiivisuus kasvoi, jos lapsen tarpeita ja näkökulmaa oli niukasti otettu huomioon. Säännöllinen perhe-elämä näyttääkin tukevan myönteistä kehitystä ja epävakaisuus puolestaan saattaa aiheuttaa sopeutumispaineita, jotka heijastuvat lasten aggressiivisuudessa ja ahdistuneisuudessa.

Myös Mussenin (1979) mukaan auktoritatiivinen kasvatustyyli on tehokas pyrittäessä edistämään vastuuntunnon, itsenäisyyden ja pysyvyyden tunteen kehittymistä lapsessa. Hänen mukaansa auktoritatiiviset vanhemmat tuottavat muita vanhempia todennäköisemmin vastuuntuntoisia, ystävällisiä, yhteistyökykyisiä ja suorituksiin motivoituneita lapsia ja auttavat lasta kehittymään persoonallisuudeltaan ja sosiaaliselta käyttäytymiseltään kypsäksi ihmiseksi. Myös Olweus (1992, 42) on todennut, että harmonisia ja itsenäisiä lapsia syntyy lasta kasvattavan henkilön rakkaudesta ja

omistautumisesta lapselle, hyvin määritellyistä rajoista sallitulle ja ei-sallitulle käyttäytymiselle ja henkisten kasvatusmenetelmien käytöstä. (Mussen 1979, 101-102; Olweus 1992, 42.)

3.3 Koulu sosiaalisen kasvun ympäristönä

Koulu on sosiaalinen järjestelmä, jossa voidaan havaita konkreetteja sosiaalisia suhteita. Sen jäsenten välillä tapahtuu sosiaalista vuorovaikutusta ja järjestelmän odotukset koordinoitua yksilön yläpuolella olevista tavoitteista lähtien. Koululuokka on vielä nykyäänkin monelle lapselle oikeastaan ensimmäinen yhteisö, jossa hänen sosiaaliset taitonsa joutuvat koetukselle ja jossa sosiaalistumista voidaan tehokkaasti harjaannuttaa (Salminen 1980, 7.) Salmivalli (1998, 12) korostaakin koululuokan olevan oppilaalle hyvin tärkeä vertaisryhmä, koska siinä ollaan pitkään yhdessä ja vuorovaikutus on päivittäistä. Koulukiusaaminen ilmenee tässä sosiaalisessa ympäristössä ongelmakäyttäytymisenä. Tästä johtuen oppilaan asema ja hänen roolinsa luokassa ovat siis oleellisia koulukiusaamisen esiintymistä sääteleviä tekijöitä. (Salminen 1982, 2, 7.)

Koskenniemen (1982, 155) mukaan luokan sosiaalinen ilmasto vaikuttaa merkittävästi oppilaan asenteisiin, mielialaan ja käyttäytymiseen. Koskenniemi (1982, 155) on luonnehtinut käsitettä "ilmasto" luokan elämälle ja työnteolle ominaisina tunteenilmauksina sekä tapana, jolla, yhteisön jäsenet ovat kosketuksissa toisiinsa ja yhteistyössä keskenään. Luokassa, jossa vallitsee myönteinen ilmasto, ovat yhteisön jäsenten väliset suhteet myönteisiä ja luottamuksellisia. Jäsenet kokevat erilaisuudestaan huolimatta yhteenkuuluvuutta, pyrkivät suoriutumaan yhdessä sovituista tehtävistä sekä kantavat niistä vastuun. (Salminen 1982, 163.)

Aittolan, Jokisen ja Laineen (1994) mukaan nykyisen koulutusjärjestelmän on yhä vaikeampi ottaa huomioon erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen muutosten

seurausvaikutuksia. Tämä johtuu osittain siitä, että tämän hetken nuorisosukupolvi on jo lapsuudessaan sosiaalistunut merkkijärjestelmään, jonka perustana ovat kulutus, kulttuuriteollisuus, kaupunki ja kansainvälisyys. Monet merkittävät oppimiskokemukset siirtyvät koulun ulkopuolelle, nuorten vapaa-aikaan, työssäoloon, medioiden seuraamiseen, harrastuksiin ja kuluttamiseen. Edellä mainitut tekijät vaikuttavat nuoren identiteetin muodostumiseen ja muuttumiseen. Aikaisemmin nuorten identiteettiä pystyttiin tarkastelemaan suhteessa kotitaustaan, yhteiskunnalliseen asemaan, koulutukseen ja ammattiin. (Aittola, Jokinen & Laine 1994.)

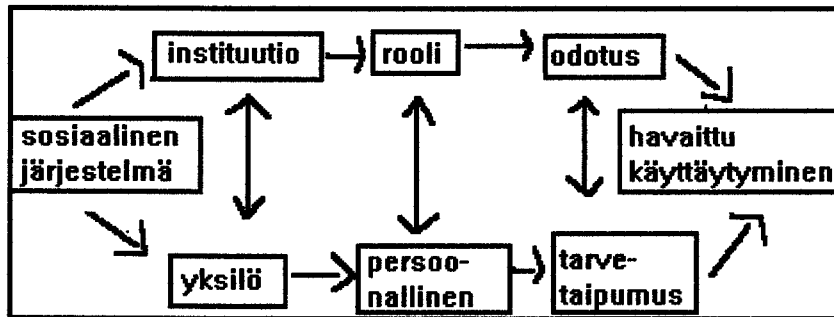
Aittola, Jokinen ja Laine (1994) korostavat myös, että nykyään nuorten suhtautuminen perinteisiin auktoriteetteihin on muuttunut kriittisemmäksi. Kuitenkaan kulttuurinen muutos ei näy koulun arkipäivässä, minkä seurauksena nuoren on hankala löytää ”omaa tilaa” ja mielekästä tekemistä koulun organisatorisissa rakenteissa ja säännöstoissa. Tämä saattaa edistää osaltaan myös koulukiusaamista ja muunlaista epäsosiaalista käyttäytymistä myös kouluelämän ulkopuolella. (Aittola, Jokinen, Laine 1994.)

3.3.1 Oppilaan sosiaalinen asema luokassa

Oppilaan sosiaalisella asemalla tarkoitetaan hänen sijaintiaan luokkatovereiden muodostamassa hierarkisessa arvorakennelmassa (Bany & Johnson 1975). Bany ja Johnsonin (1975) mukaan luokan oppilaat liittyvät jokaiseen luokkatoveriinsa jonkinlaisen sosiaalisen roolin ja aseman, joiden avulla he hahmottavat kyseisen oppilaan. Laineen (1988, 21) mukaan luokkahuoneyhteisössä oppilaan rooli muodostuu hänen ominaisuuksiensa ja käyttäytymisensä perusteella. Oppilaan käyttäytyminen määräytyy rooliin kohdistuvien odotusten kautta. Luokkatoverit ennakoivat, miten kukin oppilas toimii ja reagoi eri tilanteissa. (Laine 1988, 21; Syrjäläinen 1990, 29.)

Sosiaalinen rooli ja asema luovat myös oppilaalle itselleen käsityksen siitä, miten hänen odotetaan käyttäytyvän. On olemassa yleisesti hyväksytyjä sosiaalisia normeja, jotka

määräävät, miten roolista tulisi suoriutua. (Laine 1988, 21.) Getzels ja Thelen (Laine 1988, 21) kuvaavat ryhmään kuuluvien oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttavien roolien ja niihin liittyvien odotusten sekä persoonallisuuden ja siihen liittyvien tarveaiipumusten vuorovaikutusta seuraavan kuvion mukaisesti.



KUVIO 2. Käyttäytyminen sosiaalisessa järjestelmässä (Getzelsin & Thelen mukaan /Laine 1988, 21.)

Yksilön käyttäytymisessä saattaa olla hallitsevasti määrävänä sekä rooli että persoonallisuus. Roolit heijastavat koulun opetussuunnitelmissa esitettyjä muodollisia tavoitteita. Kuitenkin luokassa esiintyy aina myös epämuodollisia odotuksia esimerkiksi silloin, kun oppilaiden tarpeet ovat erisuuntaisia muodollisten tavoitteiden kanssa. Oppilaat ovat oppimisen ohella motivoituneet tyydyttämään sosio-emotionaalisia tarpeita, kuten tulla pidetyksi, saada tukea ajatuksilleen ja asenteilleen. Hämäläinen (1994, 76) olettaa, ettei monikaan lapsi koe koulua ensisijaisesti oppimispaikkana, vaan yhteisönä, jossa sosiaaliset suhteet näyttelevät pääosaa. Esimerkiksi oppilaan frustroituminen omaan asemaansa (esim. syrjitty) voi saada aikaan häiriökäyttäytymistä. Häiriökäyttäytymisen takana voi olla myös opetustilanteen epäselvyys, opettajan epäoikeudenmukaisuus tai poikkeaminen yhteisön säännöstä. (Syrjäläinen 1990, 36.)

Oppilaan asemaa luokkayhteisössä määrävät myös hänen kykynsä, taipumuksensa ja luonteensa. Salmisen (1980, 10) mukaan sekä tiedot että taidot vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten oppilas hyväksytään luokkayhteisössä ja siten ne myös muokkaavat oppilaan

ympäristönsä avulla muodostamaa kuvaa itsestään.

Koskenniemi (1982, 101) erottaa koululuokasta kolme erilaista oppilasroolia: *johtajat, myötäilijät ja syrjässä olijat*. *Johtajat*, joiden vaikutusvalta ulottuu suurimpaan osaan luokkaa voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin: *aitoon johtajaan, tilapäisjohtajaan ja valtiaaseen*. *Aito johtaja* on ylivoimainen kaikilla tai useimmilla alueilla ja nauttii yleistä arvontoa. *Tilapäisjohtaja* vaikuttaa vain harvoin tai harvoilla alueilla enimpään osaan luokkaa. Sen sijaan *valtiaan* vaikutusvalta perustuu alistamiseen. (Koskenniemi 1982, 101.)

Myötäilijät ovat yksilöitä, jotka ovat aktiivisesti mukana yhteisissä toimissa, mutta joiden vaikutusvalta on osittaista. Myös myötäilijät voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan. *Apuri* toimii aktiivisesti ja oma-aloitteisesti vaikuttamatta kuitenkaan itsenäisesti yhteisöön. *Suosikin* asema perustuu suureen toverijoukon osoittamaan ystävyyteen. Lisäksi suosikit ovat avuliaita, ystävällisiä ja yhteistyökykyisiä. *Sortaja* puolestaan on jatkuvasti yksin tai muutaman toverinsa kanssa eri tavoin väkivaltainen jotakuta oppilasta kohtaan. (Koskenniemi 1982, 101; Salmivalli 1998, 17.)

Sen sijaan *syrjässäolijat* ovat oppilaita, joilla ei ole vaikutusvaltaa ja joiden osallistuminen yhteisiin toimiin on rajoittunutta. *Syrjässäolijat* Koskenniemi (1982, 101) jakaa *eristyjiin, sivuutettuihin ja torjuttuihin*. *Eristyjä* pysyttelee oma-aloitteisesti erossa yhteisistä toimista. Sen sijaan *sivuutettu* ei pyrkimyksistään huolimatta ole päässyt mukaan yhteisiin toimiin. *Torjuttua* oppilasta puolestaan torjutaan aktiivisesti ja jatkuvasti toveripiirin keskuudessa. Lisäksi Salmivallin (1998, 17) mukaan torjutuille oppilaille näyttää olevan yhteistä sosiaalisten taitojen puute, joka ilmenee kyvyttömyydessä luoda myönteistä vuorovaikutusta toveripiirissä. (Koskenniemi 1982, 101; Salmivalli 1998, 17,19.)

“Kouluväkivalta ryhmäilmionä” -tutkimusprojektissa on todettu, että koululuokissa sekä toisia kiusaavat että kiusatut oppilaat ovat yleensä torjuttuja, kun taas ne, joilla on tapana puolustaa kiusattuja, ovat kaikkein suosituimpia. (Salmivalli 1998, 18-19.)

3.4 Oppilaan sosiaaliset taidot ja toverisuhteet

Lapsen asemaan toveripiirissä vaikuttavat paljon hänen sosiaaliset taitonsa, jotka ovat välttämättömiä toverisuhteiden muodostumiselle ja niiden ylläpitämiselle tyydyttävinä. Puutteet näissä taidoissa aiheuttavat ongelmia vuorovaikutuksessa. Sosiaalisilla taidoilla viitataan usein toimintaan, joka johtaa myönteiseen vuorovaikutukseen, esimerkiksi leikkiin mukaan pääsemiseen. Tällaista toimintaa on vaikkapa taito kommunikoida selkeästi, kyky yhteistoimintaan ja kyky asettua toisen asemaan. Koulukiusaamisessa on kysymys häiriöisistä vuorovaikutussuhteista ja ne ovat kiusatun kannalta hyvin epämiellyttäviä. (Laine 1989, 18-20; Salmivalli 1998, 19.)

Suuri osa sosiaalisista vuorovaikutussuhdetaidoista opitaan lapsuuden toverisuhteissa, joissa harjoitellaan yhdessä toimimista, tunteiden ilmaisemista ja säätelyä. Lisäksi vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapsi saa tietoa itsestään, toisista ihmisistä ja maailmasta. Hän vertaa itseään muihin lapsiin ja muodostaa näin omaa minäkuvaansa: mikä minussa on samanlaista, mikä erilaista kuin toisissa. Poikkeuksen (1995, 122) mukaan erilaisissa rooleissa toimien ja mielikuvitusleikkien avulla lapset voivat käsitellä heidän elämäänsä koskettavia ongelmia tai huolia. Vuorovaikutussuhteissa opitaan myös yhteisiä merkityksiä ja sosiaalinen ymmärrys kehittyy. (Poikkeus 1995, 122.)

Lapsuusiässä palkitsevaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen pääsemiseen leikkitilanteissa ja toverisuhteiden solmimisessa tarvitaan riittävää sosiaalista kompetenssia. Sillä tarkoitetaan Poikkeuksen (1995, 126-127) mukaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti sekä omia että ympäristössä olevia resursseja siten, että hän saavuttaa henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteitaan. Tilanteeseen sopivien strategioiden valinta edellyttää sosiokognitiivisia taitoja: kykyä tehdä tarkkoja havaintoja muiden aikomuksista, ajatuksista ja tunteista sekä arvioida oman käyttäytymisensä sosiaalisia seuraamuksia. Puutteellinen sanattomien viestien oppiminen, dyssemia, häiritsee Colemanin (1997, 156-157) mukaan sosiaalista vuorovaikutusta. Sillä tarkoitetaan ilmeiden ja eleiden taitamatonta käyttöä (esim. katsekontaktin välttäminen, oudot äänenpainot puheessa) ja tulkintaa tai heikkoa henkilökohtaisen tilan hahmotusta (esim. tunkeutumista liian lähelle

toista).

Salmisen (1980, 7) mukaan sosiaalisten taitojen puuttuminen on usein merkinä monista persoonallisuuteen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvistä ongelmista. Sosiaalisten taitojen puutteesta kärsivät lapset ovat tavallisesti toisten oppilaiden torjumia, heihin saatetaan suhtautua vihamielisesti ja he voivat joutua kiusaamisten kohteiksi. Tällaisten tilanteiden jatkuminen johtaa helposti myönteisen ja terveen persoonallisuuden kehityksen vaikeutumiseen ja minäkäsityksen heikkenemiseen. Sosiaalisten kontaktien jatkuva väheneminen tai torjunnasta johtuva toverien karttamaksi joutuminen johtavat taas sosiaalisten taitojen puutteellisuuksien jatkuvaan lisääntymiseen. (Salminen 1980, 7.)

Myös Laineen (1989, 2,20) mukaan tovereiden taholta tuleva torjunta ehkäisee mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja saa aikaan epäsuotuisaa reagoitua, kuten käyttöhäiriöitä. Esimerkiksi, jos oppilaat sulkevat tietyn oppilaan pois leikistä, saattaa hän tuntea ahdistusta, joka voi saada aikaan eristäytymistä tai vihamielisyyttä. Samoin, kun torjuttu oppilas pyrkii aktiivisesti muiden seuraan, mutta epäonnistuu yrityksessään, saattaa hän tämän seurauksena käyttäytyä aggressiivisesti ja ryhtyä kiusaamaan muita. (Laine 1989, 2,20.)

Yksilön käyttäytymisen lisäksi toverisuhteisiin vaikuttavat voimakkaasti muutkin tekijät: ryhmässä vallitsevat ennakkoluulot ja stereotyyppit ohjaavat arviota uudesta yksilöstä ja vaikuttavat hänen asemaansa ja suosionsa ryhmässä. Stereotyyppit voivat värittää ja vääristää muiden lapsesta tekemiä havaintoja ja arvioita vielä silloinkin, kun lapsen asema ja maine on jo ryhmässä vakiintunut. Poikkeuksen (1995, 134-135) mukaan maineen muodostuttua ryhmässä suhtaudutaan suosittuihin lapsiin positiivisesti ja epäsuosittuihin negatiivisesti riippumatta heidän käyttäytymisestään. Muut lapset eivät myöskään ota mielellään kontaktia poikkeavaksi koettuun (esimerkiksi kiusattuun) lapseen, vaan ylläpitävät hänen eristämistään tai saattavat liittyä kiusaajiin.

Myös Laineen (1988, 1) mukaan oppilaan ikävaiheista ja kognitiivisesta kehitystasosta huolimatta, oppilaat pitäytyvät aikaisempien kokemustensa pohjalta syntyneissä

henkilökäsityksissään ja arvioivat tovereidensa käyttäytymistä heidän sosiaalisten rooliensa mukaisesti. Tämä merkitsee, että ennakkokäsitykset ohjaavat voimakkaasti tovereiden käyttäytymisen tulkintaa.

3.5 Koulukiusaamisen ryhmädynaamiset syyt

Olweuksen (1992, 43-44) mukaan kiusaamistilanteisiin liittyy useita ryhmämekanismeja. Ensinnäkin kiusaajan käyttäytyminen toimii mallina etenkin hieman epävarmoille ja riippuvaisille oppilaille, joilla on epävakaa asema toveriensa joukossa ja jotka itse haluavat pitää puolensa. Tämän niin sanotun sosiaalisen tartunnan tai mallioppimisen vaikutus on voimakkaampi, jos tarkkailijalla on positiivinen käsitys mallista, tässä tapauksessa kiusaajasta, jos hän esimerkiksi näkee tämän vahvana ja pelottomana. (Olweus 1992, 44; Salmivalli 1998, 81.)

Olweus (1992, 44) korostaa myös, että kiusaamista sivusta seuraavien oppilaiden tavallisesti olemassa olevat aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyvät estot saattavat heikentyä, jos kiusaamistilanteet päättyvät kiusaajan voittoon. Lisäksi useamman oppilaan osallistuessa kiusaamiseen syyllisyys jakautuu monen kesken ja yksilöllinen vastuuntunto vähenee niin, että tapahtuman jälkeen ei juurikaan koeta syyllisyyttä. Myös käsitykset kiusattavasta oppilaasta muuttuvat vähitellen; kiusattu aletaan nähdä yhä arvottomampana henkilönä, joka tuntuu jopa ansaitsevan kiusaamisen. (Löytömäki 1995, 10; Olweus 1992, 43-44; Salmivalli 1998, 81.)

Salmivallin (1998, 82) mukaan paitsi mallioppiminen myös kiusaajaa kohtaan tunnettu pelko saattaa selittää lapsen samastumista kiusaajaan. Samastuminen on tällöin yritys hälventää uhatuksi tulemisen tunnetta. Joka tapauksessa pelko usein estää puuttumasta kiusaamiseen. Esimerkiksi Sleen (1993, 49) tutkimuksen mukaan lähes kolmannes lapsista ilmoitti pelkäävänsä ja tuntevansa turvattomuutta koulukiusaamisen vuoksi.

Yhtenä yleisimmistä syistä siihen, miksi kiusattua ei puolustettu, mainittiin pelko siitä, että kiusaajat kostavat ja on mahdollisuus joutua itse kiusatuksi. (Salmivalli 1998, 81; Slee 1993, 49.)

3.6 Kiusaamisprosessin päätekijät

Pikasin (1987, 70) mukaan kiusaaminen saa tavallisimmin alkunsa suhteellisen harmittomaksi tarkoitettusta koululaisten jokapäiväisestä tavasta testata tai vertailla toistensa eri ominaisuuksia. Toistensa koettelulla oppilaat luovat keskinäistä sosiaalista järjestystä, jolloin tulos voi olla yhtä lailla hierarkkinen nokkimisjärjestys kuin tasavertaisuus, jota ei pidä järkyttää. Luokassa saattaa esiintyä erilaisia hierarkioita esimerkiksi koulumenestymisessä ja fyysisessä voimassa. Toisten koettelusta ja testaamisesta tulee lähes rituaali ja sitä jatketaan vaikka sosiaalinen järjestys olisikin jo selvillä. Tämä on osa normaalia koulun sosiaalista elämää. (Pikas 1987, 70-71; Salmivalli 1998, 82-83.)

Pikasin (1987, 71) mukaan kaikkia selvästi poikkeavia testataan enemmän siitä yksinkertaisesta havaintopsykologisesta syystä, että kontrasti havaitaan ensimmäiseksi. Silmäänpistävä voi merkitä sitä, että jokin oppilas näkyy muita paremmin. Jos joku tulee kouluun poikkeavissa vaatteissa, tai jos joku on ulkomaista alkuperää tai liian lihava, häntä katsotaan, testataan ja tunnustellaan. Ratkaisevaa on kuitenkin se, voidaanko poikkeavuus jäsentää joksikin tutuksi. Jos testatusta oppilaasta saatuja vaikutelmia ei voida yhdistää ryhmän jäsenten ennestään tuntemiin ja odottamiin kategorioihin, ollaan tilanteessa, jota Pikas (1987, 72) nimittää *dissonanssiksi*. *Dissonanssi* tarkoittaa tässä yhteydessä kongnitiivista epäjohdonmukaisuutta eli sitä, että kaksi vaikutelmaa ei sovi yhteen. (Pikas 1987, 72.)

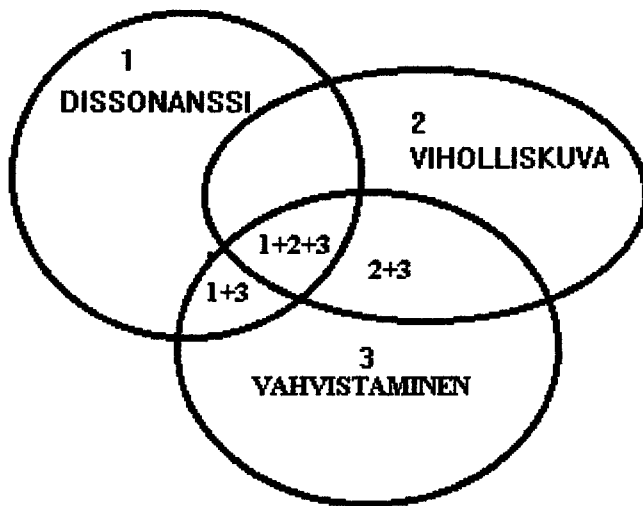
Lisäksi tietyt ominaisuudet herättävät toisissa enemmän dissonanssia ja siksi testausta jatketaan. Esimerkiksi pikkuvanhan lapsen käyttäytymisen aiheuttamaa ristiriitaista vaikutelmaa ryhmän on vaikea ymmärtää, sillä tällainen lapsi näyttää lapselta, mutta puhuu kuin aikuinen. Pikas (1987, 73) korostaa kuitenkin, että vaikka ristiriitaisia vaikutelmia luova lapsi joutuu riskialueelle kiusaamisen laukeamiseen nähden, havaintojen kognitiivinen epäjohdonmukaisuus ei vielä sinänsä ole riittävä syy kiusaamisen alkamiseen

Toinen merkittävä tekijä kiusaamisprosessissa on *viholliskuva*, joka voi olla vapaasti liikkuva viholliskuva tai objektiivinen viholliskuva. Vapaasti liikkuva viholliskuva on kiusaajaryhmän dominoivan jäsenen päässä jo ennen kiusaamisen alkua. Nämä mielikuvat siirretään johonkin tiettyyn henkilöön, jota aletaan kiusata. Kun kiusaamisen kohteessa itsessään on syytä ryhmän hyökkäykseen, esimerkiksi luokkatoveri kantelee, provosoi, tai muulla tavoin rikkoo ryhmän normeja, on kyseessä objektiivinen viholliskuva. Suuressa osassa kiusaamistapauksia vapaasti liikkuva ja objektiivinen viholliskuva sulautuvat yhteen. (Pikas 1987, 72-73.)

Myös Fraczek (1996) selittää niin ryhmän sisäisiin kuin ryhmien välisiin konflikteihin liittyvän ryhmäprosesseja, joiden ilmenemismuodot muistuttavat pitkälti edellä esitettyjä viholliskuvamalleja. Ryhmä valitsee jonkun henkilön tai toisen ryhmän syntipukiksi silloin, kun se kokee epäonnistuneensa jonkin päämäärän tai tavoitteen saavuttamisessa (vrt. vapaasti liikkuva viholliskuva). "Musta lammas" puolestaan on henkilö, joka omalla toiminnallaan vahingoittaa ryhmälle tärkeitä arvoja ja normeja, esimerkiksi kantelee toistuvasti toisista opettajalle (vrt. objektiivinen viholliskuva). (Fraczek 1996, 88.)

Dissonanssitekijä ja viholliskuva eivät Pikasin (1987, 76-77) mukaan yksin riitä synnyttämään kiusaajaryhmää. Kiusaajaryhmän syntyminen edellyttää lisäksi, että sen jäsenet yllyttävät toisiaan kiusantekoon uhria vastaan. Psykologisella kielenkäytöllä heidän tarvitsee vahvistaa toistensa kielteistä käyttäytymistä. Tällaista *vahvistamista* saattaa esiintyä hyvinkin hienovaraisena hiljaisena hyväksyntänä. Pikas (1987, 76) esittää vahvistamisen kehittyneeksi muodoksi ryhmäpaineen: tämän johdosta jostakusta saattaa

tulla kiusaaja, koska hän pelkää muutoin tulevansa itse kiusatuksi. Oli vahvistaminen sitten avointa tai piilevää, siinä on aina kyse liikkeen laajenemisesta samaan suuntaan. Koko tapahtumaketju saattaa alkaa pilana, mutta se voimistuu ryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa. (Pikas 1987, 76-77.)



KUVIO 3. Kiusaamisprosessin kolme päätekijää. (Pikas 1987, 77.)

Pikasin (1987, 78-79) mukaan kiusaamisprosessin kolme päätekijää ovat siis dissonanssitekijä, viholliskuva ja vahvistaminen. Näiden kaikkien täytyy vaikuttaa yhdessä, jotta kiusaamiseen ryhdytään. Voimakkain tekijä kiusaamisprosessissa on tovereiden taholta tuleva vahvistaminen. Vahvistaminen tarvitsee kuitenkin joko dissonanssitekijän tai viholliskuvan koulukiusaamisen laukeamiseen. Dissonanssia ja viholliskuvaa ei tarvita samanaikaisesti. Toisin sanoen dissonanssi ja viholliskuva ovat keskenään vaihdettavissa, mutta tovereiden keskinäinen vahvistaminen pienemmässä tai suuremmassa vainoamisessa on välttämätön kiusaamisen alkamisen ehto. (Pikas 1987, 78-79; Salmivalli 1998, 84.)

4 ROOLIT KIUSAAMISPROSESSISSA

Kiusaaminen ei ole vain kiusaajan ja kiusatun lapsen välinen kahdenkeskinen tapahtuma vaan se koskettaa eri tavoin hyvin monia luokan oppilaita. Kiusaamistilanteissa on tyypillisesti läsnä muitakin kuin kiusaaja ja kiusattu, ja nekin, jotka eivät ole läsnä, ovat yleensä tietoisia kiusaamisesta. Oppilailla voidaan sanoa olevan kiusaamisprosessissa erilaisia rooleja, jotka voidaan jakaa kiusaajaan, kiusattuun (uhriin), vahvistajaan, apuriin, puolustajaan ja ulkopuoliseen. (Harjunkoski 1994, 35; Olweus 1992, 36; Salmivalli 1998, 46-47.)

Kiusatun roolissa oleva oppilas on siis systemaattisen, toistuvan ahdistelun kohteeksi joutuva lapsi tai nuori. Kiusaaja puolestaan on prosessin “primus motor”, joka paitsi aloittaa kiusaamisen, saattaa yllyttää tai jopa pakottaa muitakin siihen mukaan. Apuri taas on kiusaamisessa mukana pikemminkin kiusaajan seuraajana tai avustajana kuin varsinaisena aloitteentekijänä. Vaikka hän ei aktiivisesti itse aloita kiusaamista, menee hän siihen helposti mukaan. (Salmivalli 1998, 52.)

Vahvistajan asemassa olevalle oppilaalle on ominaista myönteisen palautteen antaminen kiusaajalle: yleisönä oleminen, nauraminen, kiusaajan kannustaminen esim. huudoin. Vahvistamista on jo sekin, että oppilas tulee paikalle katsomaan kun jotakuta kiusataan ja kenties naureskelee kiusaajan kiusatusta oppilaasta esittämille kommentteille. Puolustaja

on sen sijaan oppilas, joka asettuu kiusatun oppilaan puolelle, joko yrittämällä saada toiset oppilaat lopettamaan kiusaamisen tai tukemaalla kiusattua muutoin. Ulkopuolisen roolissa oleva ei juuri puutu kiusaamistilanteisiin vaan pysyttelee niistä sivummalla. (Salmivalli 1998, 52.)

Useat tutkimukset ovat osoittaneet kiusaamisprosessien roolien olevan melko pysyviä. Esimerkiksi Olweus (1978) havaitsi tutkimuksessaan, että ne pojat, jotka 13 vuoden iässä voitiin luokitella joko kiusaajiksi tai kiusatuiksi, olivat edelleen kolmen vuoden kuluttua näissä samoissa rooleissa siitakin huolimatta, että joissakin tapauksissa heidän luokkatoverinsa olivat tällä välin vaihtuneet. Myös Boultonin ja Smithin (1994) tutkimustulokset osoittivat melkoista pysyvyyttä sekä kiusatuksi joutumisessa että kiusaamisessa. Heidän tutkimuksessaan oli mukana sekä tyttöjä että poikia, ja taipumus kiusata toisia osoittautui yhtä pysyväksi tytöillä ja pojilla. Sen sijaan kiusatuksi joutuminen oli pojilla pysyvämpää kuin tytöillä. (Boulton & Smith 1994, 322; Olweus 1992, 31.)

Myös Salmivallin (1998, 71) tutkimukset antavat samansuuntaisia tuloksia edellä mainittujen tutkijoiden kanssa roolien pysyvyydestä kiusaamisprosessissa. Salmivalli (1998, 71) tarkasteli tutkimuksessaan, miten pysyviä tai muuttuvia kiusaamisprosessiin liittyvät uhrin, kiusaajan, apurin, vahvistajan, puolustajan, ja ulkopuolisen roolit ovat tytöillä ja pojilla. Samoja oppilaita seurattiin ala-asteen kuudennelta yläasteen kahdeksannelle luokalle. Seurannassa oli mukana kaikkiaan 189 oppilasta. Tutkimus osoitti kiusaamisprosessin roolien olevan kaiken kaikkiaan melko pysyviä lukuvuodesta toiseen. Toisten kiusaaminen, samoin kuin kiusaajan apurina ja vahvistajana toimiminen olivat erityisesti pojilla hyvin pysyviä käyttäytymistaipumuksia. Myös tytöillä niissä oli jatkuvuutta, joskaan ei yhtä voimakasta. Toisaalta taipumus puolustaa kiusattuja oppilaita oli hyvin pysyvä nimenomaan tytöillä. (Salmivalli 1998, 73.)

Kiusatuksi joutuminen oli erittäin pysyvää niin tytöillä kuin pojillakin. Niitä oppilaita, joita oli kiusattu kuudennella luokalla, kiusattiin siis yleensä edelleen kahdeksannella luokalla. Salmivalli (1998, 75) toteaaakin, että kiusatuksi joutumisessa voidaan tehdä

mielenkiintoinen, joskin hieman lohduttomalta tuntuva havainto: kiusatuksi joutuminen oli erittäin pysyvää sekä samassa luokassa pysyneillä että luokkaa vaihtaneilla oppilailla. Tämä tarkoittaa, että kiusatuksi tulemisella on vahva taipumus jatkua siitäkin huolimatta, että oppilas aloittaa kokonaan alusta uudessa luokassa. (Salmivalli 1998, 75.)

4.1 Kiusaajan muotokuva

Olweuksen (1992, 35) mukaan kiusaajaa luonnehtiva piirre on aggressiivinen käyttäytyminen sosiaalisessa yhteisössä. Aggressio kohdistuu niin tovereihin kuin aikuisiinkin koulussa sekä usein myös vanhempiin kotona. Yleensä kiusaajan asenne väkivaltaan ja väkivaltaisten keinojen käyttöön on positiivisempi kuin oppilaiden yleensä. Impulsiivisuus ja voimakas muiden dominoinnin tarve on lisäksi hänelle luonteenomaista. Kiusaajalla on myös vain vähän empatiaa kiusaamisen uhreja kohtaan ja hänellä on usein vaikeuksia pitkäaikaisten ystävyysuhteiden solmimisessa. (Harjunkoski 1994, 35; Olweus 1992, 35.)

Usein kiusaaja kokee itsensä myönteisesti eli hänellä on myönteinen minäkuva, johon kuuluu läheisesti aggressiivisuus. Toimiessaan aggressiivisesti kiusaaja toimii hyväksytyllä tavalla eli hän on kova ja hyvä tyyppi. Koulukiusaajan mielestä kiusaamisen syy on kiusatun, ei kiusaajan. (Olweus 1992, 35-36.) Lisäksi jos kiusaaja on poika, hän on todennäköisesti fyysisesti vahvempi kuin pojat yleensä ja kiusatut. Toisin kuin yleisesti oletetaan, Olweuksen tutkimus osoittaa, että kiusaaja ei tunne oloaan ahdistuneeksi tai turvattomaksi eikä hän pöde alhaista itsetuntoa (Olweus 1992, 35). Myös Salmivallin (1995, 9) ja Helsingin kaupungin opetusviraston (Kähkönen 1996, 43) tutkimukset tukevat tätä näkemystä.

Roland (1984, 17) ja Olweus (1992, 36) kuvaavat tyypillistä kiusaajaa seuraavasti:

- röyhkeä, itsevarma, helposti ärsyyntyvä
- tunteeton tekojensa seurauksista

- aggressiomyönteinen ja sosiaalisesti sopeutumaton
- taipuvainen toisten alistamiseen
- suhteet vanhempiin huonot

4.1 Kiusatun muotokuva

Useat oppilaat joutuvat kouluaikanaan ainakin satunnaisen koulukiusaamisen kohteeksi. Vain osa heistä jää koulukiusaamisen uhriksi toistamiseen. Se, miksi jotakin oppilasta kiusataan jatkuvasti, voi johtua monesta eri syystä. Aina ei tiedetä tarkaa syytä, miksi kiusaamista esiintyy. Koulukiusaamisen uhreja kuvatessaan Roland (1984, 24) mainitsee yhdeksi yhteiseksi tekijäksi sosiaalisen epävarmuuden. Lisäksi heillä on todettu olevan heikko itsetunto ja he pitävät itseään myös vähemmän älykkäinä ja vähemmän viehättävinä kuin muut oppilaat pitävät itseään. Kiusatut oppilaat ovat myös muita useammin ahdistuneita, ujoja, varovaisia ja hiljaisia oppilaita. Poikauhrit ovat usein myös muita ikäisiään fyysisesti heikompia. Lisäksi kiusatuilla oppilailla on yleensä negatiivisempi kuva itsestään kuin muilla oppilailla. (Harjunkoski 1994, 27; Olweus 1992, 33-34; Roland, 1984, 24; Salmivalli 1998, 103.)

Olweus (1992, 35) jakaa kiusatut lapset kahteen eri tyyppiin, passiivisiin ja proaktiivisiin uhreihin. Passiiviset uhrit ovat hiljaisia, ahdistuneita ja epäaggressiivisia. Proaktiivisille uhreille on niin ikään tyypillistä ahdistuneisuus, mutta he ovat lisäksi itse aggressiivisia. Lisäksi proaktiiviset uhrit aiheuttavat ärtymystä ja jännitteitä ympäristössään ja he saattavat myös itse kiusata toisia. Olweuksen mukaan kuitenkin vain alle 20 prosenttia kaikista uhreista on proaktiivisia. (Olweus 1992; Salmivalli 1998, 103.)

Oppilaiden mielestä kiusatuiksi joutuvat usein oppilaat, joilla on ulkoisia poikkeavuuksia, kuten lihavuus, punainen tukka, epätavallinen murre tai silmälasit. Olweuksen tutkimus kahdesta eri poikaryhmästä ei kuitenkaan tukenut tätä käsitystä. Kiusattujen ei juurikaan

huomattu poikkeavan ulkonäöltään ei-kiusattujen poikien kontrolliryhmästä. Fyysinen vahvuus oli ainoa ryhmiä erotteleva "ulkoinen poikkeavuus". Uhrit olivat fyysisesti heikompia kuin pojat yleensä. Tutkimus osoitti, että kiusaajat saattavat kiusaamistilanteessa hyödyntää uhrien poikkeavia erityisominaisuuksia, mutta ulkoiset ominaisuudet eivät yleensä ole syynä itse kiusaamiseen. (Olweus 1992, 32-33; Salmivalli 1998, 102.)

Koivisto ja Tamminen (1996) tekivät tutkimuksen lahjakkaista 11-17-vuotiasta lapsista, joita oli nimitelty ja syrjitty koulussa. Pääasiallisena syynä lapsen kiusaamiselle oli heidän erilaisuutensa suhteessa ikätovereihin. Kiusaamista aiheutti myös lapsiin kohdistuva kateus. Lahjakkaiden lapsien kohdalla kiusaaminen ryhmäilmiönä tuli selvästi esiin. Tutkimus osoitti lahjakkuuden olevan yksi merkittävä syy koulukiusaamiselle. Tutkimuksessa on kuitenkin huomattava, että otoksessa oli vain 14 oppilasta. Yleensä kiusaamisen syinä olivat kuitenkin koulumenestykseen liittyvät muut tekijät, kuten lapsen uteliaisuus, innokkuus, aktiivisuus, omien erilaisten mielipiteiden esittäminen ja opettajan opetuksen kyseenalaistaminen.

Koulukiusaajan persoonallisuuden piirteitä tarkasteltaessa, on kuitenkin tärkeä pysähtyä pohtimaan, ovatko kiusatun persoonallisuuden piirteet kiusaamisen syy vai seuraus. Salmivalli (1998, 113) korostaakin, että on hyvin vaikea tutkia, johtuuko esimerkiksi kiusattujen ahdistuneisuus itse kiusaamisesta vai valikoituvatko kiusatuiksi sellaiset lapset, jotka ovat jo ennestään ahdistuneita ja joilla on huono itsetunto. Tämän vuoksi ei voida sanoa mitään tarkkaa siitä, millaisia kiusaamisen vaikutukset ovat, kun tutkitaan lapsia, joita parasta aikaa kiusataan. (Salmivalli 1998, 113.)

5 TUTKIMUKSEN ONGELMAT JA TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun yläasteen oppilaiden kokemuksia koulukiusaamisesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden kiusaamiselle antamia syitä, kiusaamisen ilmenemismuotoja sekä sitä, millaiseksi oppilaat kuvailevat tyypillisen kiusaajan ja kiusatun. Lisäksi tarkasteltiin myös sitä, millaisia rooleja oppilaat tunnistavat kiusaamisprosessissa ja olivatko he omasta mielestään itse olleet jossakin kiusaamisprosessin roolissa ala- ja yläasteen aikana. Koulukiusaamista tarkasteltiin siis oppilaiden kokemuksista käsin.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Millaisia kiusaamistapoja oppilaat tunnistavat ja erottavat ala- ja yläasteella?
2. Miten tytöt ja pojat oppilaiden mielestä kiusaavat?
3. Mitkä ovat oppilaiden mielestä yleisempiä kiusaamisen syitä?
4. Millaiseksi oppilaat luonnehtivat tyypillisen kiusaajan ja kiusatun?
5. Missä kiusaamisprosessin rooleissa oppilaat tunnistavat itsensä olleen kouluaikanaan ja kuinka pysyviä roolit ovat heidän kohdallaan olleet?

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Jyväskylän maalaiskunnan yhden yläasteen neljä yhdeksättäluokkaa, joissa oli oppilaita 59, heistä tyttöjä 32 ja poikia 27. Kohderyhmäksi valitsin yhdeksäsluokkalaisia, koska ajattelin heillä olevan kokemuksia ja havaintoja koulukiusaamisesta sekä ala-asteen että yläasteen ajoilta. Sovin tutkimuksen käytännön toteutuksesta ja ajankohdasta koulun rehtorin kanssa. Oppilaat olivat hyvin tietoisia koulukiusaamisesta ja sen ilmentymisistä, koska aihetta oli käsitelty runsaasti kuluvan lukukauden aikana.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeen ja kirjoitelman avulla. Kyselylomakkeena käytettiin kontrolloitua ja informoitua kyselyä. Uusitalon (1995, 91) mukaan informoitu kysely tarkoittaa sitä, että tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti. Hän voi mennä työpaikoille, messutilaisuuksiin, kouluihin, koulutustilaisuuksiin, harrastusryhmiin, yleensäkin sellaisiin paikkoihin, joissa hänen suunnitelmansa kohdejoukot ovat henkilökohtaisesti tavoitettavissa. Jakaessaan lomakkeet tutkija samalla kertoo tutkimuksen tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastaa kysymyksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 192-193; Uusitalo 1995, 91.)

Kyselylomake sisälsi avoimia kysymyksiä, johon vastaajille oli jätetty tyhjä tila vastausta varten (ks. liite 1). Tämä antoi oppilaille mahdollisuuden vastata kysymyksiin juuri niin kuin he ne ymmärsivät. Kirjoitelman avulla halusin saada syvempää tietoa kiusaamisprosessin rooleista sekä oppilaiden omia henkilökohtaisia kokemuksia koulukiusaamisesta (ks. liite 2). Kirjoitelmassa oppilaat siis keskittyivät kertomaan niistä kiusaamisprosessin rooleista, joista heillä itsellään oli kokemusta tai havaintoja.

Menin itse henkilökohtaisesti koululle, ja jaoin kyselylomakkeet ja kirjoitelman yhdelle luokalle kerrallaan ilman opettajan läsnäoloa. Aluksi selitin oppilaille tutkimuksen tarkoituksen ja vastasin oppilaiden esittämiin kyselylomaketta ja tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Lisäksi korostin vielä kyselylomakkeiden ja kirjoitelmien käsittelyn

luottamuksellisuutta.

Oppilaille oli varattu kyselylomakkeen täyttämiseen ja kirjoitelman tekemiseen aikaa noin tunti, jonka jälkeen he palauttivat kyselylomakkeen ja kirjoitelman suoraan minulle. Kaikki tutkimukseen osallistuneet 59 oppilasta palauttivat kyselylomakkeen lähes kokonaan täytettyinä ja kirjoitelmiakin kertyi 54. Lisäksi aiheen arkaluonteisuuden vuoksi oppilailla oli mahdollisuus täyttää kyselylomake ja tehdä kirjoitelma nimettömänä. Yleisesti ottaen oppilaat suhtautuivat kirjoitelman tekemiseen ja kyselylomakkeen täyttämiseen myönteisesti ja innostuneesti.

5.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Pattonin (1990, 376-377) mukaan kvalitatiivisen aineiston analysointi on luova prosessi, jonka toteuttamiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa. Tutkijan on itse löydettävä oma prosessinsa sekä hänelle ja tutkimukselleen sopivin työskentelymenetelmä. Ensimmäisenä tehtävänä tutkijalla on analysointivaiheessa päättää, miten hän sen aloittaa. Kyselyn ja kirjoitelman analysoinnin voi aloittaa esimerkiksi ryhmittelemällä yhteen eri henkilöiden vastaukset tiettyihin kysymyksiin.

Kyselyn ja kirjoitelman avulla kerätty aineisto oli runsas mutta sisällöltään suppea. Aineiston keruun jälkeen luin kirjoitelmat ja kyselylomakkeet huolellisesti läpi ja tarkastelin, mihin asioihin oppilaat olivat keskittyneet ja millaisia näkökulmia ja havaintoja kirjoitelmista nousi esille. Aineiston analysointivaiheessa ryhmittelin ja otsikoin tutkimusongelmittain aineistosta esille nousseet asiat, tulkitsin niitä ja vertasin niitä aikaisempiin tutkimuksiin. Tällä tavoin yritin löytää vastauksia tutkimusongelmien esittämiin kysymyksiin. Pyrin konkreettiseen, elävään ja yksityiskohtaiseen todellisuuden lähikuvaukseen ja tulkintaan, jossa koulukiusaamista tarkastellaan nimenomaan yksittäisen oppilaan näkökulmasta. Jotta lukijan olisi helpompi samastua ymmärtämään koulukiusaamista, olen tutkimustulosten esittelyn yhteydessä ottanut tutkimusaineistosta lainauksia oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Koulukiusaamisen ilmenemismuodot

Tutkimuksen mukaan kiusaamisessa voitiin erottaa fyysinen ja henkinen sekä epäsuora ja suora kiusaaminen. Tutkituista oppilaista 85% (n=59) ilmoitti yleisemmiksi koulukiusaamisen muodoiksi sekä tyttöjen että poikien keskuudessa nimittelyn ja haukkumisen. Oppilaista 47% mainitsi seuraavaksi yleisemmiksi kiusaamistavoiksi lyömisen, tönimisen ja potkimisen. Myös syrjiminen eli ryhmän ulkopuolelle jättäminen oli aika yleinen kiusaamistapa. Oppilaista 25% ilmoitti havainneensa sitä kouluaikanaan. Muita oppilaiden mainitsemia kiusaamistapoja olivat naureskelu halveksuvasti (14%), takanapäin pahaa puhuminen (20%), juoruilu (3%), valehtelu (2%) ja väärille vastauksille nauraminen (8%). Lisäksi tutkimuksesta kävi ilmi, että pojilla on suurempi taipumus kuin tytöillä olla sekä kiusaajia että kiusattuja.

TAULUKKO 1. Koulukiusaamisen ilmenemismudot. (Prosenttiluvut osoittavat, kuinka suuri osa oppilaista oli maininnut tietyn kiusaamistavan vastatessaan kyselylomakkeen ensimmäiseen kysymykseen (ks. liite 1).

	n=59
nimittely, haukkuminen,	85 %
töniminen, lyöminen, potkiminen	47 %
syriminen, ryhmän ulkopuolelle jättäminen	25 %
takanapäin pahaa puhuminen	20 %
naureskelu halveksuvasti	14 %
väärille vastauksille nauraminen	8 %
juoruilu	3 %
valehtelu	2 %

Oppilailta kysyttiin myös tyttöjen ja poikien erilaisia kiusaamistapoja. He kertoivat tyttöjen kiusaavan useimmiten vain ja ainoastaan henkisesti, kun taas poikien kerrottiin käyttävän melkein yhtä paljon sekä henkisiä että fyysisiä kiusaamistapoja. Oppilaista 58% (n=59) mainitsi nimittelyn ja haukkumisen yleisimmiksi tyttöjen käyttämiksi kiusaamistavoiksi. Syrjminen eli ryhmän ulkopuolelle jättäminen (29%) ja takanapäin pahaa puhuminen (20%) olivat myös melko yleisiä tyttöjen käyttämiä kiusaamistapoja. Muita oppilaiden mainitsemia, tyttöjen suosimia kiusaamistapoja, olivat ilkeiden juorujen levittely (7%), valehtelu (5%) ja naureskelu halveksuvasti (3%).

TAULUKKO 2. Millä tavalla tytöt ja pojat kiusaavat? (oppilaiden (n=59) vastausten %-jakauma kysymykseen 2 ja 3

	tytöt	pojat
nimittely, haukkuminen	58 %	46 %
syriminen, ryhmän ulkopuolelle jättäminen	29 %	0
takanapäin pahaa puhuminen	20 %	0
valehtelu	5 %	0
naureskelu halveksuvasti	3 %	0
ilkeiden juorujen levittely	7 %	0
väärille vastauksille nauraminen	0 %	2 %
lyöminen, töniminen	0 %	42 %
potkiminen	0	5 %

*“Monesti kun Katri käveli luokkaan niin muut tytöt naureskelivat ja nimittelivät häntä.”
(tyttö)*

“Kukaan luokassa ei tahtonut olla tytön pari missään, joten tyttö oli aina yksin. Aina jos vähän hipaisi tyttöä huudettiin, että sai saasteita.” (tyttö)

“No kun se tyttö joka välitunti tuli meidän kanssa seisoskelemaan ja ruokatunnilla samaan pöytään istumaan, niin se alkoi ärsyttämään tosi paljon. Ei voinu suoraan sanoa, että mene pois. Niinpä sitten aina kun näki sen lähestyvän, niin porukka hiljalleen vaihto paikkaa ja kun se tuli siihen seisomaan, niin kaikki katto toisiaan ilmeellä “voi V-, taas toi tuli tohon” tai jos jonkun oppitunnin aikana joutu sen pariksi, niin ilmeet varmasti näytti, mitä mieltä oli.” (tyttö)

Oppilaiden vastauksista kävi ilmi myös, että pojat käyttävät lähes yhtä paljon sekä henkisiä että fyysisiä kiusaamistapoja. Oppilaista 46% (59) ilmoitti nimittelyn ja haukkumisen olevan yleisimpiä poikien käyttämiä kiusaamistapoja. Lähes yhtä yleiseksi poikien käyttämiksi kiusaamistavoiksi oppilaat mainitsivat lyömisen (42%) ja tönimisen (31%). Muista poikien käyttämisestä kiusaamistavoista oli mainittu potkiminen (5%) ja väärille vastauksille nauraminen (2%). Yleisesti ottaen näyttää siltä, että pojat kiusaavat toisiaan pääasiassa fyysisesti, mutta tyttöjä he haukkuvat tai nimittelevät. Lisäksi tyttöjä kiusaavat sekä tytöt että pojat, kun taas poikia kiusaavat useimmiten toiset pojat. Oppilaiden vastauksista kävi ilmi myös, että kiusaaminen vähenee ja muuttuu henkisemmäksi ja epäsuoremmaksi siirryttäessä ala-asteelta yläasteelle.

“Yhtenä päivänäkin hänen (tytön) luokkalaiset pojat heittelivät häntä kymmenpennisillä ja kutsuivat milloin milläkin nimellä. Nyt tämä tyttö on mielisairaalassa, koska hän ei enää jaksanut”. (tyttö)

“Niin sitten eräänä päivänä koulun ruokatunnilla luokkakaverini juoksi pienemmän jätkän kiinni ja alkoi itseasiassa syyttää potkimaan häntä. Pienempi joutui tappelun päätyttyä sairaalaan. “ (poika)

“Muut oppilaat olivat jo tunnilla, kun Juha sai Laurin kiinni. Juha alkoi hakkaamaan Lauria ja löi n. 5 kertaa täydellä voimalla Lauria päähän.” (poika)

“Kukaan ei huolinut poikaa linja-autossa istumaan viereensä. Loppujen lopuksi poika seisoi linja-auto matkan. (tyttö)

6.2 Miksi jotakuta kiusataan?

Oppilaat ilmoittivat tärkeimmiksi kiusaamisen syiksi oppilaan ulkonäköön ja erilaisuuteen liittyvät seikat. Erilaiset, jollain lailla ulkonäöltään tai persoonaltaan poikkeavat oppilaat joutuvat helposti kiusaamisen kohteeksi. Oppilaista 42% (n=59) mainitsi erilaisuuden olevan suurin syy siihen, miksi jotakuta kiusataan. Tällaisia “erilaisuuksia” ja “poikkeavuuksia”, joista kiusaaminen usein lähtee liikkeelle, oppilaat mainitsivat kiusatun erikoisen vaatetuksen (22%), erikoisen luonteen ja persoonan (15%), hyvän koulumenestyksen (14%) sekä ujouden ja arkuuden (15%). Muita oppilaiden kertomia syitä kiusaamiselle olivat kiusatun puhetapa (5%), uskonto (7%), ruokavalio (kasvis) (2%), outo käyttäytyminen (7%), opettajille mielistely (5%) sekä kiusatun erilaiset vanhemmat ja kotiolot (5%).

Oppilaista 37% (n=59) kertoi kiusaamisen johtuvan kiusatun ulkonäköön liittyvistä seikoista. Tällaisia ulkonäköön liittyviä tekijöitä, joista kiusaaminen saattaa johtua, oppilaat mainitsivat kiusatun likaisen olemuksen (likaiset hiukset, haisee hielle, ei huolehdi itsestään) (17%), pienuuden (2%), laihuuden (3%), lihavuuden (6%) ja vinot silmät(3%). Nämä edellä mainitut kiusaamisen syyt liittyvät siis itse kiusattuun.

“Ala-asteella luokallamme oli tyttö, jota kiusattiin hänen ulkonäkönsä takia. En puolustele kiusaajia, mutta oli tytössäkin vikaa. Hänellä oli aina tosi rasvaiset hiukset ja muutenkin ulkonäkö oli epäsiisti.” (tyttö)

“Lähes kaikki kiusasivat tätä tyttöä esim. rasvaisista hiuksista, vaatteista, arkuudesta ja muusta aivan olemattomasta.” (tyttö)

“Se alkoi ala-asteella toisella luokalla eräiden poikien huomattessa minun silmiäni olevan vinossa kuin kiinalaisella. Sanasta “kiinalainen” tulikin haukkumanimeni. Muita nimiä sain sitä mukaa kuin epäkohtia minussa havaittiin lisää: “etana” keksittiin kun nuo samaiset pojat huomasivat, etten ihan kaikkeen kerinnyt samassa tahdissa kuin muut luokkatoverini.” (tyttö)

“Useimmiten kiusataan ulkonäön, vaatteiden tai koulumenestyksen takia tai siitä, jos on “nössö”. Tarkoitetaan, että ei juo, polta tupakkaa tai ole viikonloppuna pitämässä hauskaa.” (poika)

Oppilaat (n=59) ilmoittivat kiusaamisen syiksi myös kiusaajan omat henkilökohtaiset ongelmat, kuten huonon itsetunnon (5%), ongelmat kotona ja koulussa (3%) sekä kateuden kiusattua kohtaan (7%).

“Kiusaamisen syyt ovat kiusaajassa. Hänellä on “huono” elämä ja kostaa sen heikommalle osapuolelle. (poika)

“Kiusaaminen johtuu kiusaajan kateudesta kiusattua kohtaan ja huonosta itsetunnosta. Kiusaaja kiusaa itse itseään. (tyttö)

TAULUKKO 3. Oppilaiden mainitsemia syitä kiusaamiselle.(Prosenttiluvut osoittavat, kuinka suuri osa oppilaista mainitsi kyseisen syyn kiusaamiselle.)

	n=59
erilaisuus	42 %
erikoinen ulkonäkö	37 %
erikoinen pukeutumistyyli	22 %
epäsiisti ulkonäkö,(likaiset hiukset, haisee hielle)	17 %
erikoinen luonne ja persoona (esim.vahvat mielipiteet)	15 %
ujous, arkuus	15 %
hyvä koulumenestys	14 %
outo käyttäytyminen	7 %
uskonto	7 %
kiusaajan kateus kiusattua kohtaan	7 %
lihavuus	6 %
puhetapa	5 %
erilaiset vanhemmat, kotiolut	5 %
opettajille mielistely	5 %
kiusaajan huono itsetunto	5 %
kiusaan ongelmat kotona ja koulussa	3 %
vinot silmät	3 %
laihuus	3 %
pienuus	2 %
ruokavalio (kasvis)	2 %

6.3 Kiusaajan ominaispiirteet

Oppilaista 25% (n=59) kertoi kiusaajien olevan suosittuja oppilaita, joilla on laaja ystäväpiiri. Oppilaista 24% (n=59) mainitsi, että kiusaajilla on usein johtajan rooli toveripiirissä ja he nauttivat keskipisteenä olemisesta. Kuitenkin 18% oppilaista uskoi, ettei kiusaajilla ole montaa todellista hyvää ystävää. Lisäksi 32% oppilaista kertoi, että kiusaajilla on tarve näyttää olevansa “kova tyyppi”. 19% oppilaista oli myös sitä mieltä, että kiusaajat ovat epävarmoja itsestään ja heillä on huono itsetunto.

“Kiusaajalla on paljon kavereita ja on muutenkin tosi hauska ja suosittu, ja kuuluu ns. koulun ylimpään kastiin.” (tyttö)

“Luonteeltaan kiusaaja on aktiivinen ja hän vetää hauskuttajan roolia ja on kaveripiirissä suosittu.” (poika)

“Se on semmonen joka esittää kovaa ja on muka kingi. Ja yleensä niillä on paljon kavereita, mutta ei yhtään hyvää ystävää. Mut yleensä kiusaajilla itsellään on ongelmia ja juuri sen takia ne kiusaa muita.” (tyttö)

“Luonne on heikko ja itsetuottamus puuttuu. Pakko olla koko ajan joukko ympärillään. Ei uskalla yksin sanoa/tehdä mitään.” (tyttö)

Oppilaiden vastauksista kävi ilmi myös, että kiusaajapojat ovat yleensä vanhempia kuin heidän kiusaamisensa kohteena olevat pojat. Lisäksi oppilaat (n=59) ilmoittivat kiusaajien olevan usein itserakkaita (8%), ylimielisiä (5%), aggressiivisia (3%), isokokoisia (5%), ilkeitä(2%) ja huonoja koulussa (5%).

“Kiusaajat ovat omahyväisiä, itserakkaita, ei ota muita huomioon. asema yleensä korkea toveripiirissä.” (poika)

“Kiusaajat kiusaavat aina nuorempia ja pinempiä.” (poika)

6.4 Kiusatun ominaispiirteet

Oppilaista 56% (n=59) kuvaili tyypillisen kiusatun hiljaiseksi, ujoksi ja araksi oppilaaksi, jolla on usein myös heikko asema toveripiirissä. Tästä johtuen kiusattu on usein hyvinkin yksinäinen ja syrjäänvetäytynyt (25%), mikä tekee hänestä usein helpon uhrin kiusaajille. Oppilaista 24% kuvaili kiusatun jollain tapaa erilaiseksi kuin muut oppilaat. Lisäksi 15% oppilaista kertoi kiusattujen menestyvän yleensä hyvin koulussa. Lisäksi he voivat olla

opettajan lellikkejä (3%), lihavia (3%), pienikokoisia (7%) tai muiden oppilaiden mielestä lapsellisia (2%) ja herkkäluontoisia (2%). Tutkimuksessa monet oppilaat ilmoittivat kiusaamisen kohteena olevan pojan olevan yleensä pienikokoinen kiusaajiin nähden.

“Kiusattu on hiljainen , joka on tosi hyvä koulussa, syrjäänvetäytynyt, jolla ei ole kavereita.” (tyttö)

“Henkilö on hiljainen ja yksinäinen, kaveripiirissä väheksytty. Hyvä koulussa ja ns. “opettajan lallikki” Hänellä saattaa olla myös olla jonkinlainen tyyli joka ärsyttää muita.” (tyttö)

“Aika yksinäinen ruumiin rakenteeltaan aika pieni. Luonne voisi olla aika herkkä. Sillä ei ole välttämättä paljon kavereita.” (poika)

“Kiusattu on luonteeltaan hiljainen hyssykkä joka ei osaa laittaa hanttiin. Hän ei ole suosittu kaveripiirissä.” (poika)

6.5 Roolit kiusaamisprosessissa

Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat kertoivat olleensa jossakin kiusaamisprosessin roolissa ala- ja yläasteen aikana, ja lähes jokaisen roolit olivat välillä vaihtuneet. Oppilaista 42% (n=59) kertoi olleensa kiusajaan roolissa, mikä olikin yleisin kiusaamisprosessin rooli. Lähes yhtä yleinen rooli oppilailla oli kiusatun rooli. Oppilaista 39% (n=59) mainitsi olleensa kiusatun roolissa kouluaikanaan. Seuraavaksi yleisimmät kiusaamisprosessin roolit, joissa oppilaat kertoivat joskus olleensa, olivat ulkopuolisen (34%), kiusatun puolustajan (32%), kiusajaan apurin (25%) ja vahvistajan (17%) roolit.

Tutkimustulokset osoittivat selvästi kiusaamisen ryhmäluonteen eli kiusaaja kiusaa harvoin yksin. Hänellä on ympärillään suuri joukko apureita ja vahvistajia. Tämä kävi

selvästi ilmi erityisesti poikakiusaajien keskuudessa. Sen sijaan kiusattu on lähes aina yksin ilman ketään puolustajaa. Näin kiusattu on kiusaajille ”helppo nakki”, koska hän on voimasuhteiltaan kiusaajiin nähden lähes puolustuskyvytön. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että monet oppilaat haluavat olla kiusaajaoppilaan apurina, vahvistajana ja kaverina siitä yksinkertaisesta syystä, että näin välttyy itse joutumasta kiusatuksi.

*“ Olen ollut sekä kiusaaja ja kiusattu. Kiusaajana olen ollut aika usein, mutta kun olen kiusannut olen kyseistä henkilöä kiusannut ryhmässä tai jonkun muun kaverini kanssa.”
(poika)*

“Kiusaajat eivät toimi yleensä yksin, vaan ryhmässä kahdesta viiteen oppilasta, ainakin meidän koulussa.” (poika)

“Minua ärsytetään sekä koulussa että vapaa-ajalla, mutta kiusaajat ovat sen verran raukkoja tyyppejä, että silloin kun he tulevat yksin kylällä ja koulussa vastaan niin he pitävät visusti päänsä kiinni toisin kuin silloin kun heitä on monta, niin he aukovat päätään minkä jaksavat.” (poika)

“Muistan sen kun yhtä 8. Luokkalaista ruvettiin kiusaamaan linja-autossa hajun perusteella ja siitä missä hän asui. Siinä hyvin näkyi pieni jengi joka nimitteli oppilasta. Kiusatulla ei ollut puolustajaa, mutta kiusaajalla oli monta apuria.” (poika)

*“Silloin kun olemme yhdessä harva uskaltaa tulla haukkumaan meitä. Jos on yksin kiusaaminen yleensä lisääntyy mutta jos saa kavereita kiusaajia ei ilmeenny niin paljon.”
(tyttö)*

Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, kuinka kiusatun puolustajan rooli on hyvin vaikea ja ristiriitainen. Suurin osa tutkituista oppilaista sanoi haluavansa olla kiusatun puolella, mutta he eivät uskaltaneet, koska pelkäsivät itsekin joutuvansa kiusatuksi. Sen sijaan kiusatun apurin ja vahvistajan sekä ulkopuolisen roolissa on yleensä helppo olla, koska tällöin välttyy itse joutumasta kiusatuksi.

“Mä oon aina ollut joko ulkopuolinen tai kiusatun puolustaja. Joskus tekisi mieli sanoa sellaisessa tilanteessa, kun joku kiusaa jollain tavalla toista, että lopeta, mutta ei sitä aina kehtaa sanoa, varsinkin jos on enemmänkin porukkaa paikalla.” (tyttö)

“Kiusatun auttajia on harvoin. Kukaan ei uskalla riveta puolustamaan kiusattua, koska pelkää itse joutuvansa kiusatun rooliin.” (tyttö)

“Jos on kiusatun puolella joutuu myös itse kiusatuksi. Joten puolueettomuus on paras ratkaisu.” (poika)

“Kukaan ei ollut kiusatun puolustajana, koska kukaan ei varmastikkaan uskaltanut mennä väliin, vaikka niin olisi halunnut tehdä. Itse olin ringissä ulkopuolisena, vaikka puolustajana olisi tarvittu. Puolustajana olisi saanut tilanteessa todella huonon maineen. Ehkä siksi puolustajia ei ollut.” (tyttö)

6.5.1 Roolien pysyvyys kiusaamisprosessissa

Tutkimustulokset osoittivat monen oppilaan kohdalla kiusaamisen ja kiusatuksi joutumisen jatkuneen ala-asteelta yläasteelle. Erästä oppilasta oli kiusaatu yläasteen jälkeen vielä toisessakin koulussa. Kiusatuksi joutuminen näytti olevan lähes yhtä pysyvää sekä tyttöjen että poikien keskuudessa. Sen sijaan jotkut oppilaat olivat havainneet kiusaajien välillä vaihtuneen. Kuitenkin löytyi myös tapauksia, jossa kiusaaminen oli kokonaan loppunut yläasteelle siirryttäessä.

“Itse olen ollut sekä ala- että yläasteen aikana kiusattuna.” (tyttö)

“Tyttöä kiusattiin yläasteelle asti ja vielä jonkun verran jopa toisessa koulussa minne hän meni ysin jälkeen.” (tyttö)

“Mun naapurissa asuu poika jota on kiusattu ala-asteelta-asti, sen takia koska sen vanhemmillä on kotona navetta.” (tyttö)

“Ei välttämättä samat ihmiset kiusaa mutta samaa ihmistä kiusataan.” (tyttö)

“Minua esim. on kiusattu 7-vuotta kohta, mutta kiusaajat ovat kyllä vaihtuneet.” (poika)

6.6 Oppilaiden kirjoitelmien välittämä kuva koulukiusaamisesta

Kirjoitelmassa oppilaat keskittyivät syvällisemmin kertomaan erilaisista kiusaamisprosessin rooleista, joista heillä oli havaintoja ja kokemuksia. Monien oppilaiden kirjoitelmat sisälsivät tarinoita siitä, kuinka kiusatuksi joutuminen oli joidenkin oppilaiden kohdalla jatkunut ala-asteelta yläasteelle. Jotkut oppilaat taas kertoivat, miten ja miksi heitä tai heidän kaveriaan oli kiusattu, ja miten he olivat reagoineet siihen, jos jotakuta oli kiusattu. Eräskin tyttö kertoi kirjoitelmassaan siitä, kuinka hänen naapurissaan asuvaa poikaa oli kiusattu sekä ala-asteella että yläasteella. Tyttö oli kiusatun puolustaja ja teki kaikkensa, jotta kiusaaminen saatiin loppumaan.

“Mun naapurissa asuu poika jota on kiusattu ala-asteelta asti, sen takia koska sen vanhemmillä on kotona navetta. Kiusaajien mielestä se haisee. Pojasta tuli hiljainen ja se ei uskaltanut koulussakaan puhua mitään. Sitten kerran kotimatalla mä kysyin että ketkä sitä kiusaa ja seuraavana päivänä menin sanomaan kiusaajille ja kerroin entiselle luokanvalvojalle. Mutta se ei auttanut, viime syksynä näin sen pojan itkevän koulun käytävällä ja käskin sen mennä rehtorin luo mutta ei se uskaltanut. Kävin sen jälkeen vielä pari kertaa puhumassa kiusaajille ja vähän aikaa sitten poika tuli kiittämään mua kun kiusaaminen oli vähentynyt ja nyt se saa olla rauhassa.” (tyttö)

Eräs tyttö kirjoitti puolestaan siitä, kuinka hän oli ollut sekä kiusaajan että kiusatun roolissa.

Itselläni ei ole kauheasti omakohtaisia kokemuksia kiusaamisesta. Olen ollut mukana kiusaamisessa, pääasiallisesti juuri puhunut paha seläntakana yms. Itse liikun aina n. seitsemän hengen tyttöporukassa ja emme hirveesti tykkää, jos joku yrittää tunkeutua seuraamme. Minua itseäni on myös kiusattu, koska en halunnut olla samanlainen kuin muut” (tyttö)

Oppilaiden kirjoitelmissa toistuivat useimmiten samat asiat kuin, mitä he olivat vastanneet kyselylomakkeen kysymyksiin. Katkelmia oppilaiden kirjoitelmista on esitetty jo aikaisemmissa luvuissa.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua ja tulkintaa

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia kiusaamistapoja oppilaat erottavat ja tunnistavat ja miten heidän mielestään tytöt ja pojat kiusaavat. Lisäksi etsittiin syitä kiusaamiselle ja tarkasteltiin tyypillisen kiusaajan ja kiusatun ominaispiirteitä. Lopuksi keskityttiin tarkastelemaan kiusaamisprosessin rooleja ja oppilaiden roolien pysyvyyttä ja jatkuvuutta. Koulukiusaamista tarkasteltiin nimenomaan oppilaiden kokemuksista käsin.

Tutkimustulosten mukaan nimittely, nälviminen ja haukkuminen olivat yleisimpiä kiusaamistapoja sekä tyttöjen että poikien keskuudessa. Tyttöjen kiusaamistavat olivat lähes kokonaan henkisiä ja epäsuoria, kuten syrjimistä, ryhmästä poissulkemista ja takanapäin pahaa puhumista, kun taas pojat haukkumisen ja nimittelyn lisäksi usein lyöivät, tönivät ja potkivat kiusattua.

Tytöt siis selvästikin kiusaavat ja heitä kiusataan henkisesti kun taas pojat kiusaavat toisia poikia usein fyysisesti ja tyttöjä henkisesti. Samoin tyttöjä kiusaavat usein sekä tytöt että pojat ja poikia yleensä vain ja ja ainoastaan toiset pojat. Tutkimustulokset osoittivat myös kiusaamisen vähenevän ja muuttuvan henkisemmäksi ja epäsuoremmaksi siirryttäessä ala-asteelta yläasteelle. Lisäksi pojilla oli suurempi taipumus sekä kiusata toisia että olla myös kiusattuja. Samanlaisiin tutkimustuloksiin ovat päätyneet myös Salmivalli, (1998,

37) Greenbaum (1989, 12) ja Olweus (1992, 15).

Mistä sitten voisivat johtua tyttöjen ja poikien erilaiset kiusaamistavat? Syitä on etsitty muun muassa sukupuolirooleista ja aggressiivisen käyttäytymisen hyväksymisestä sekä sosiaalisen älykkyyden ja epäsuoran kiusaamisen välisestä yhteydestä. On selvää, että kulttuurimme suhtautuu hyväksyvämmiin ja sallivampiin nimenomaan poikien käyttävän fyysisiä ja suoria kiusaamistapoja, kuten tönimistä, lyömistä ja potkimista. Sen katsotaan kuuluvan perinteiseen maskuliiniseen miehen malliin. Sen sijaan tyttöjen odotetaan olevan hiljaisia, kilttejä ja toiset huomioon ottavia yksilöitä, jotka eivät lyö eivätkä potki toisia. Sukupuoliroolien erilaisuutta ja aggressiivisen käyttäytymisen hyväksymistä voidaankin pitää merkittävänä selittäjänä tyttöjen ja poikien erilaisille kiusaamistavoille.

Tyttöjen käyttämää henkistä ja epäsuoraa kiusaamista on perusteltu myös sillä, että se edellyttäisi yksilöltä tietyn määrän sosiaalista älykkyyttä, ja että tytöillä olisi enemmän sosiaalista älykkyyttä kuin pojilla. Tällöin tytöillä olisi hyvät mahdollisuudet epäsuorien kiusaamistapojen käyttöön. Sen sijaan poikien käyttämä suora ja fyysinen kiusaaminen olisi yhteydessä vähäiseen sosiaaliseen älykkyyteen. Kuitenkaan ei voida todeta suoraan, että tämä selittäisi syyn tyttöjen ja poikien erilaisille kiusaamistavoille, koska jo pelkästään sosiaalisen älykkyyden määrittelyssä on eroja. Joka tapauksessa sosiaalisen älykkyyden ja epäsuoran kiusaamisen välistä yhteyttä kannattaisikin tutkia tulevaisuudessa enemmän.

Yhtenä syynä sille, miksi kiusaaminen vähenee ja muuttuu henkisemmäksi ja epäsuoremmaksi siirryttäessä ala-asteelta yläasteelle, voidaan pitää oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymisellä ja kypsymisellä. Oppilaat tulevat tietoisemmaksi siitä, miltä kiusattavasta tuntuu ja hyvät ihmis- ja vuorovaikutussuhteet tulevat heille tärkeiksi ja merkittäviksi. Lisäksi fyysinen kiusaaminen ja nahisteleminen ei enää ehkä yläasteella ole sosiaalisesti yhtä suotavaa kuin ala-asteella. Sen sijaan syrjimistä ja nimittelyä voidaan pitää "pienempänä pahana".

Poikien suurempaa taipumusta olla sekä kiusaajia että kiusattuja voidaan myös selittää

usealla eri tavalla. Pojille fyysinen nahistelemine ja voimien mittelöinti on ehkä luonteenomaista ja maskuliinisuuteen kuuluvaa, ja sillä voidaan ajatella olevan jonkinlaisia ryhmän kiinteyttä ylläpitäviä funktioita. Kuitenkin, kuten Muntehekin (1989, 74) on todennut, todellisia eroja siitä, kummat kiusaavat enemmän, on vaikea huomata, sillä poikien suora kiusaaminen on helpommin havaittavaa kuin tyttöjen epäsuora kiusaaminen. Lisäksi voidaan olettaa, että tytöt eivät myönnä kiusaavansa, koska kiusaaminen on vastoin heille opetettuja naisellisia arvoja. Voi myös olla, että tytöille kiusaaminen on ennemminkin ohimenevä, usein kaveripiiristä johtuva asia.

Oppilaat mainitsivat tärkeimmiksi kiusaamisen syiksi oppilaan ulkonäköön ja erilaisuuteen liittyvät seikat. Kiusaamisen katsottiin johtuvan muun muassa kiusatun erilaisesta vaatetuksesta, ulkonäöstä, puhetavasta, ruokavaliosta, rasvaisista hiuksista, ujoudesta ja arkuudesta. Lisäksi myös hyvä koulumenestys saattoi olla syynä kiusaamiselle. Myös Koiviston ja Tammisen (1996) mukaan pääasiallisena syynä oppilaan kiusaamiselle on hänen erilaisuutensa suhteessa ikätovereihin. Sen sijaan Olweuksen (1992, 32) tutkimuksen mukaan kiusattujen ei ole huomattu poikkeavan ulkonäöltään ei-kiusattujen oppilaiden kontrolliryhmästä. Tämä saattaa johtua osittain siitä, että Olweuksen tutkimus kiusatuista kohdistui ainoastaan poikiin. Kuitenkin voidaan olettaa jo pelkän arkikokemuksenkin perusteella, että oppilaat saattavat hyödyntää kiusaamistilanteessa kiusatun poikkeavia erityisominaisuuksia.

Tutkitut oppilaat pitivät kiusaajia suosittuina oppilaina, joilla on laaja ystäväpiiri. Olweuksen (1992, 35) ja Harjunkosken (1994, 35) tutkimuksen tapaan heitä pidettiin usein myös toveripiirin johtajina, jotka nauttivat keskipisteenä olemisesta. Samoin kuten monet muutkin tutkimukset (esim. Kähkönen 1996, 43; Olweus 1992, 35; Salmivalli 1995, 9) ovat osoittaneet, kiusaajana olevat pojat ovat yleensä fyysisesti vahvempia kuin heidän kiusaamisen kohteena olevat oppilaat. Vaikka kiusaajien katsottiin olevan suosittuja toveripiirissä, useat oppilaat kuitenkin pitivät heitä ylimielisinä, itserakkaina ja ilkeinä. Salmivallinkin (1998, 18-19) tutkimus osoittaa kiusaajien olevan yleensä torjuttuja oppilaita.

Saattaa olla, että monet oppilaat haluavat olla kiusaajan ystäviä vain ja ainoastaan sen vuoksi, että näin välttyy itse joutumasta kiusatuksi. Tästä johtuen kiusaajilla on paljon kavereita, mutta hyvin vähän todellisia ystäviä, kuten eräs tähän tutkimukseen osallistunut tyttö kertoi. Voi myös olla, että jotkut kiusaajan kaverit saattavat tuntea itsensä suositummaksi, paremmaksi ja voimakkaammaksi, kun heillä on kaverina kiusaaja, jolla on yleensä valtaa ja voimaa.

Oppilaat kuvailivat tyypillisen kiusatun hiljaiseksi, ujoksi ja yksinäiseksi oppilaaksi, joka on usein hyvä koulussa. Myös Harjunkoski (1994, 27), Olweus (1992, 33-34) ja Roland (1984, 24) ovat päätyneet samanlaisiin tuloksiin kuvailemalla kiusatun persoonallisuuden piirteitä. Tutkimuksesta kävi selvästi ilmi, kuinka oppilaan yksinäisyys altistaa kiusaamiselle. Lisäksi poikauhrien todettiin olevan usein muita ikäisiään fyysisesti heikompia.

Kuitenkin, kun tarkastellaan koulukiusatun persoonallisuuden piirteitä, on tärkeä pysähtyä miettimään, ovatko kiusatun persoonallisuuden piirteet kiusaamisen syy vai seuraus. Salmivallin (1998, 113) mukaan onkin hyvin vaikea tutkia, johtuuko esimerkiksi kiusattujen ujous, ahdistuneisuus ja arkuus itse kiusaamisesta vai valikoituvatko kiusatuiksi sellaiset oppilaat, jotka jo ennestään ovat hiljaisia ja ujoja.

Esimerkiksi Rolandin (1984, 24) mukaan koulukiusattuja yhdistävä piirre on sosiaalinen epävarmuus ja heikko itsetunto. Lisäksi he pitävät itseään usein myös vähemmän viehättävinä kuin muut oppilaat pitävät itseään. Nämä edellä kuvatut kiusattujen persoonallisuuden piirteet voivat hyvinkin olla seurausta kiusaamisesta, koska hyväksytyksi tuleminen toveri- ja muissa vertaissuhteissa on erittäin tärkeää yksilön tasapainoisen ja terveen itsetunnon kehittymisen kannalta (Keltikangas-Järvinen 1985, 94-95; Salmivalli 1998, 12-13).

Kiusaaminen ole vain kiusaajan ja kiusatun välinen tapahtumasarja. Kiusatun ja kiusaajan lisäksi kiusaamisprosessissa voitiin erottaa myös kiusaajan apurin, vahvistajan, kiusatun puolustajan ja ulkopuolisen roolit. Kiusaajalla on aina ympärillään suuri joukko apureita

ja vahvistajia, jotka yllyttävät ja tukevat häntä kiusaamisessa.

Luultavasti monet oppilaat ovat kiusaajan apurina ja vahvistajana siitä yksinkertaisesta syystä, että näin he välttyvät itse joutumasta kiusatuksi. Salmivallinkin (1998, 22) mukaan mallioppimisen lisäksi myös kiusaajaa kohtaan tunnettu pelko saattaa selittää oppilaan samastumista kiusaajaan. Samastuminen kiusaajaan on tällöin yritys hälventää kiusatuksi ja uhatuksi tulemisen tunnetta (Salmivalli 1998, 82). Lisäksi kuten Olweuskin (1992, 43-44) toteaa, kiusaajan käyttäytyminen saattaa toimia mallina etenkin hieman epävarmoille ja riippuvaisille oppilaille, joilla on epävakaa asema toveriensa joukossa ja jotka itse haluavat pitää puolensa.

Tutkimukset osoittivat kiusatun olevan lähes aina yksin. Monet oppilaat kuitenkin ilmaisivat halukkuutensa olla kiusatun puolustaja, mutta pelko joutua itse kiusatuksi esti heitä menemästä kiusatun puolelle. Harjunkosken (1994, 19-20) mukaan kiusaamisen edellytyksenä on voimasuhteiden tasapainottomuus, jolloin sen henkilön, joka on alttiina negatiiviselle teolle, on vaikea puolustautua tai hän on jossain määrin avuton kiusaajien edessä. Tässä tapauksessa voimasuhteiden epätasapaino syntyy siitä syystä, että kiusaajalla on paljon avustajia ja vahvistajia kun taas kiusattu on yksin.

Boultonin ja Smithin (1994, 34) sekä Olweuksen (1992, 31) ja Salmivallin (1998, 71) tutkimusten mukaan kiusaamisella ja kiusatuksi joutumisella on taipumus jatkaa oppilaan siirtyessä ala-asteelta yläasteelle. Kiusatuksi joutuminen oli lähes yhtä pysyvää sekä tyttöjen että poikien keskuudessa. Voi olla, että sekä kiusaaja että kiusattu ikään kuin omaksuvat itselleen kiusatun ja kiusaajan roolin ja näin käyttäytymisellään ylläpitävät kiusaamista. Luokkassa ja koulussahan oppilaan rooli mudostuu hänen ominaisuuksiensa ja käyttäytymisensä perusteella, jolloin oppilaan käyttäytyminen määräytyy rooliin kohdistuvien odotusten kautta. Sosiaalinen rooli ja asema luovat oppilaalle itselleen käsityksen siitä, miten hänen odotetaan käyttäytyvän. (Laine 1988, 21; Syrjäläinen 1990, 29.)

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että koulukiusaaminen koskettaa lähes jokaista

oppilasta jonkin kiusaamisprosessin roolin kautta. Koulukiusaamisessa on kysymys häiriöisistä vuorovaikutussuhteista, jotka etenkin kiusatun kannalta ovat hyvinkin epämiellyttäviä. On mahdollista, kuten Hämäläinenkin (1994, 76) on todennut, ettei monikaan lapsi koe koulua ensisijaisesti oppimispaikkana, vaan yhteisönä, jossa sosiaaliset suhteet näyttelevät pääosaa. Kiusaamisen vaikutuksia kiusattuun on tutkittu Suomessa erittäin vähän. Kuitenkin kiusatuksi joutumisella on katsottu olevan yhteyttä yksilön huonoon itsetuntoon, ja sitä on pidetty myös uhkana terveen ja tasapainoisen minäidentiteetin kehittymiselle. (Gilmartin 1987, 469.) Tästä johtuen olisi tärkeää, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus käydä koulua ilman minkäänlaista pelkoa jotua kiusatuksi.

7.2 Tulosten luotettavuuden arviointia

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys (Syrjälä & Numminen 1988, 135). Tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioitaessa on mietittävä, mitkä asiat tutkimuksen eri vaiheissa vaikuttavat luotettavuuteen. Koska oppilaat saivat täyttää kyselylomakkeen ja kirjoittaa aineensa nimettömänä ja olin itse henkilökohtaisesti paikalla ilman opettajan läsnäoloa tunnilla, pidän oppilaiden antamia vastauksia ja tietoja melko luotettavina. Kuitenkin aiheen arkaluontoisuuden vuoksi ei voida olla täysin varmoja siitä, kuinka rehellisesti ja vakavasti oppilaat tutkimukseen suhtautuivat.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 142-143) mukaan ulkoisella validiudella tarkoitetaan yleensä yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Yleisesti ottaen tutkimustulokset vastasivat aikaisempia tutkimustuloksia koulukiusaamisesta - toisin sanoen ne vahvistivat aiemmin tehtyjä tutkimuksia koulukiusaamisesta. Suorat lainaukset ja tarkat kuvaukset tutkimustuloksissa antavat lukijalle itselleen mahdollisuuden pohtia tulosten ja johtopäätösten totuudenmukaisuutta ja luotettavuutta.

LÄHTEET

- Aittola, T., Erämies, T. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 25. 5:472-482.
- Arajärvi, T. 1989. Kouluikäisten psyykkisistä häiriöistä. *Kasvatus* 2, 140-145.
- Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Porvoo: Wsoy.
- Bany, M. & Johnson, L. 1975. *Educational social psychology*. New Yourk: Macmillan.
- Besag, V. E. 1989a. *Bullies and Victims in schools. A guide to understanding and management*. Philadelphia: Open university press.
- Besag, V. E. 1989b. *Management strategies with vulnerable children*. Teoksessa E. Munthe & E. Roland (toim.) *Bullying. An international perspective*. London: David Fulton Publishers, 81-90.
- Boulton, M & Smith, P. 1994. Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology* 12, 315-329.
- Brunell, V., Kannas, L., Levälahti, E., Tynjälä, J. & Välimaa, R. 1996. Liskvalitet i skolan. *Folkhälsan. Terveystieteen laitoksen julkaisuja 5/1996*. Jyväskylän yliopisto.
- Coleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suomentanut Jaakko Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Dworetzky, J. 1995. *Human development. A life span approach*. Minneapolis: West Publishing Company.

- Ekman, K. 1977. Skolmobbning. Pro gradu-tutkielma. Åbo Akademi. Psykologiska institution.
- Erwin, P. 1993. Friendship and peer relations in children. Chichester: John Wiley & Sons.
- Fraczek, A. 1996. Violence and aggression in children and youth. A socio-psychological perspective. *European Review* 1, 75-90.
- Frude, N. 1993. Hated between children. Teoksessa V. Varma (toim.) *How and Why children hate*. London: Jessica Kingsley, 72-93.
- Gilmartin, B. 1987. Peer group antecedents of severe love shyness in males. *Journal of personality* 55, 467-489.
- Greenbaum, S., Tuner, B. & Stephens, R. 1989. Set straight on bullies. Mallibu: Pepperdine university, National school safety center. (Eric document reproduction service No. Ed 312 744.)
- Harjunkoski, S. & Harjunkoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen- haaste kasvattajalle. Juva: Wsoy.
- Hartup, W. 1982. Lapset ja heidän ystävänsä. Teoksessa H. McGurk (toim.) *Lapsen sosiaalinen kehitys*. Espoo: Weilin Göös. 158-203.
- Heinemann, P. P. 1972. Mobbning - Gruppvåld bland barn och vuxna. 2.painos. Stocholm: Ronzo Boktryckeri.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hämäläinen, M. 1994. Näkökulmia epäsosiaaliseen kehitykseen. *Kasvatus* 1, 72-78.
- Järvinen, V. 1996. Kiusaajaporukat palasiksi ja luokka rooliharjoituksiin. *Opettaja* 44, 12-13.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tyynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisen kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO:n koululaistutkimus. Opetushallitus. 138-147.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. Keuruu: Otava.
- Koivisto, H. & Tamminen, E. 1996. "Lahjakkuusko ärsyttää". Pro gradu. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.

- Kähkönen, J., Niittyinen, A., Packalen, L., Parviainen, P., Ruotsalainen, L. & Taponen, H. 1996. Koillisen kasit: kahdeksaluokkalaisten Koillis-Helsingissä. Helsingin kaupunki. Nuorisosiainkeskus. Koillinen nuorisokeskus.
- Lagerspetz, K. M. J., Björqvist, K. & Peltonen, T. 1988. Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-12-year-old children. *Aggressive behavior* 13, 403-414.
- Lagerspetz, K., Björqvist, K., Berts, M. & King, E. 1982. Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 23, 45-52.
- Lagerspetz, K. M. J. 1977. *Aggressio ja sen tutkimus*. Helsinki: Tammi.
- Laine, K. 1988. Luokkatovereihin liittyvät henkilökäsitykset ja sosiaaliset attribuutiot peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja A:130*.
- Laine, K. 1989. Yksinäisyyden kokeminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. *Julkaisusarja A:137*.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 74.
- Niemelä, R., Sipola, S. & Vornanen, R. 1994. Kuopiolaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Snellman-Instituutti. *Julkaisusarja B:35*. Kuopio: Kuopion kaupungin paonatuskeskus.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Keuruu: Otava.
- O Moore, M. 1987. *Bullying in school. Report on a course / seminar*, Stavanger. The CDSS `S Teacher Bursaries scheme
- Penttilä, E. 1994. *Turvallinen koulu*. Porvoo: Wsoy.
- Penttilä, E. 1993. Koulukiusaamista koskeva selvitysmiehen raportti. Opetusministeriön työryhmien muistioita 32. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perry, D., Kusel, S. J. & Perry, L. C. 1988. Victims of peer aggression. *Developmental psychology* 24 (6), 807-814.
- Pikas, A. 1990. *Irti kouluväkivallasta*. Suomentanut alkuperäisteoksesta Eeva Pilvinen. Imatra: Weilin Göös.

- Poikkeus, A. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen & M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: Wsoy, 122-138.
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja. Keuruu: Otava.
- Räsänen, E. 1992. Koulukiusaaminen. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) Tasapainoinen koululainen. Juva: Wsoy, 88-93.
- Salminen, J. 1980. Peruskoulun ala-asteen koululuokan sosiaalisista suhteista. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita nro 21.
- Salmivalli, C. 1995. Kiusaaminen on koko luokan ongelma. Opettaja nro 36, 8-10
- Salmivalli, C. 1998. Kiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Silven, M. 1996. Vuorovaikutuksesta kiintymykseen ja minuuteen. Psykologia-johdantokurssi. Yle-opetuspalvelut. Jyväskylä: Gummerus, 65-78.
- Stephenson, P. & Smith, D. 1989. Bullying in the Junior school. Teiksessa D. P. Tattum & D. A. Lane (toim.) Bullying in schools. London: Trentham Books.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4.vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajanlaitoksen tutkimus 78.
- Tattum, D. & Herbert, G. 1993. Countering bullying. Initiatives by schools and local authorities. Stokeon-Trent: Trentham Books.
- Tikkanen, T. 1993. Kiusaamisen vähentäminen Helsingin kouluissa. Helsingin kouluvirasto.
- Troy, M & Sroufe, L. A. 1987. Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. Journal of American academy of child and adolescent psychiatry 26, 166-172.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 2. PAINOS. Porvoo: WSOY.
- Ziegler, S. & Rosenstein-Manner, M. 1991. Bullying at school: Toronto in an international context. Research services No. 196. Ontario: Toronto. Board of education. (Eric document reproduction service No. ED 328 848.

Yates, C. & Smith, P. K. 1989. Bullying in two english comprehensive schools. Teoksessa E. Munthe & E. Roland (toim.) Bullying. An international perspective. London: David Fulton, 22-34.

LIITE 1: Kyselylomake**Sukupuoli: 1. Tyttö 2. Poika**

1. Luettele erilaisia kiusaamistapoja, joita olet havainnut koulussasi ala- ja yläasteella?

2. Mitkä ovat tyttöjen käyttämiä yleisempiä kiusaamistapoja?

3. Mitkä ovat poikien käyttämiä yleisempiä kiusaamistapoja?

4. Mikä on oma käsityksesi kiusaamisen syistä, miksi esimerkiksi sinua tai ystävääsi on kiusattu?

5. Millainen oppilas kiusaaja mielestäsi on? (luonne, asema tai rooli toveripiirissä)

6. Millaista oppilasta mielestäsi kiusataan, millainen on tyypillinen kiusattu?(luonne, asema tai rooli toveripiirissä)

7. Kiusaamistilanteessa oppilailla on erilaisia rooleja: kiusattu, kiusaaja, kiusaajan apureita ja vahvistajia, ulkopuolinen ja kiusatun puolustaja. Missä näissä roolissa/rooleissa olet itse ollut ja miksi?

LIITE 2: Kirjoitelman runko

Kiusaamistilanteessa oppilailla on siis erilaisia rooleja, joita ovat kiusaaja, kiusattu, kiusaajan apurit ja vahvistajat, ulkopuolinen (joka ei ole millään tavalla mukana kiusaamistilanteessa) sekä kiusatun puolustaja. Voit nyt kirjoittaa omia kokemuksia ja havaintoja tällaisesta kiusaamistilanteesta, jossa on voitu tai voidaan erottaa edellä mainittuja kiusaamistilanteen rooleja. Voit esimerkiksi kertoa, millaisessa roolissa itse olet ollut ala- ja yläasteella ja miksi, ja ovatko roolisi välillä vaihtuneet. Lisäksi jos ehdit voit kirjoittaa mitä tahansa koulukiusaamiseen liittyvää, esim. oman tai ystäväsi tarinan koulukiusaamisesta, millaista kiusaaminen on ollut ja millaisia vaikutuksia sillä on ollut sinuun tai ystäväsi. Voit kirjoittaa kirjoitelman nimettömänä. Merkitse kuitenkin kirjoitelmaasi oletko tyttö vai poika. Muistathan, että kirjoitelmien käsittely on ehdottoman luottamuksellista, eikä niitä tule näkemään kukaan muu kuin minä. Voit itse keksiä kirjoitelmallesi otsikon.

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI JA HYVÄÄ KEVÄÄN JATKOA!