

**KOULUKIUSAAMISEN ENNALTAEHKÄISEMINEN OSANA
LUOKAN TOIMINTAKULTTUURIA**

Simo Marttinen

Veera Peura

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Kevät 2010
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaaja: Pentti Moilanen

TIIVISTELMÄ

Marttinen, Simo & Peura, Veera. Koulukiusaamisen ennaltaehkäiseminen osana luokan toimintakulttuuria. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kevät 2010. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma, 78 s.

Teimme tapaustutkimuksen alkuopetuksen luokkaan, jossa tutkimme paljon huomiota saanutta ilmiötä koulukiusaamista. Tutkimme mitä kiusaaminen on oppilaiden ja opettajan mielestä, esiintyykö tutkimusluokassa kiusaamista, miten siihen puututaan ja kuinka luokanopettaja ennaltaehkäisee koulukiusaamisen syntymistä. Käytimme tutkimiseen kouluetnografista lähestymistapaa, johon sisältyi havainnointia, haastatteluja sekä sosiometrisen mittauksen toteuttaminen luokassa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat koulukiusaamisen olevan fyysistä tai henkistä kiusaamista, se voi olla näkyvää tai ulospäin hyvin huomaamatonta. Löysimme sosiometrisen mittauksen avulla kaksi kiusattua, joten sosiometrinen mittaus osoittautui erittäin hyväksi välineeksi selvittää lasten sosiaalisia suhteita. Luokanopettaja oli havainnut kiusaamista ja puuttunutkin siihen, tapauksiin puututtiin uudestaan ja syvemmin tutkimuksemme myötä. Kiusaamistapauksia selvitettiin yhdessä erityisopettajan ja oppilaiden vanhempien kanssa, jolloin oppilaat päädyttiin sijoittamaan seuraavana lukuvuonna eri luokkiin kuin heidän kiusaajansa. Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen lähtee yhteisen ymmärryksen luomisesta sille, mitä on koulukiusaaminen. Muita kiusaamisen ennaltaehkäiseviä toimia ovat yhteisten sääntöjen luominen, projektit, positiiviset palautejärjestelmät sekä avoin vuorovaikutus sekä luottamus opettajan ja oppilaiden välinen luottamus.

Tutkimus osoitti, että kiusaamista voi tapahtua myös luokissa, joissa sitä ei uskoisi tapahtuvan. Kiusaamista tapahtuu eniten välitunneilla ja tuntien siirtymävaiheissa, jolloin opettaja ei ole tilanteita näkemässä. Kiusaamiseen puuttuminen on välttämätöntä, jotta se saataisiin loppumaan. Vielä tärkeämpää on kuitenkin ennaltaehkäisevä työ, jonka pitäisi olla arkipäivää jokaisen luokan toimintakulttuurissa. Jokaisella koululla tulisi olla suunnitelma, kuinka kiusaamista ennaltaehkäistään, miten siihen puututaan ja kuinka tilannetta seurataan jatkossa.

Avainsanat: koulukiusaaminen, ennaltaehkäiseminen, puuttuminen, seuranta, yhteinen ymmärrys, etnografia, sosiometrinen mittaus

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	5
1 KOULUKIUSAAMINEN.....	7
1.1 Käsitteiden määrittelyä	7
1.2 Kiusaamisen yleisyys Suomessa.....	10
1.3 Koulukiusaamisen syyt ja seuraukset	11
1.4 Oppilaiden roolit ja tyypilliset ominaisuudet kiusaamistilanteissa	15
1.5 Kiusaajat ja apurit	16
1.6 Uhrit.....	16
1.7 Muut roolit kiusaamistilanteissa	18
2 KIUSAAMISTILANTEISIIN PUUTTUMINEN JA NIIDEN EHKÄISEMINEN	20
2.1 Kiusaamisen vastaisia toimintamalleja.....	20
2.1.1 Pikas'n keskustelumenetelmä	20
2.1.2 Ljungströmin Farsta-metodi.....	21
2.1.3 Olweuksen interventio-ohjelma	22
2.1.4 Röngän malli (MLL).....	23
2.1.5 Hamaruksen Tasapainotettu vaakamalli.....	23
3 KOULU SOSIAALISENA YMPÄRISTÖNÄ	26
3.1 Koulun toimintakulttuuri ja arvoperusta.....	27
3.2 Sosiaalinen vuorovaikutus luokassa	28
4 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN	30
4.1 Etnografisen tutkimuksen taustoja ja erityispiirteitä	31

4.2	Tutkimuskoulu ja – luokka	33
4.3	Sosiometrinen mittaus	34
4.4	Havainnointi	36
4.4.1	Etnografinen havainnointi ja kenttämuistiinpanot	36
4.4.2	Havainnoinnin kulku.....	37
4.5	Teemahaastattelu.....	38
4.6	Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi	40
4.7	Tutkimuksen merkitys ja tutkimuskysymykset	42
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
5.1	Mitä koulukiusaaminen on?.....	45
5.2	Esiintyykö luokalla kiusaamista?	48
5.3	Miten kiusaamista käsitellään ja ennaltaehkäistään?.....	55
6	POHDINTA	60
6.1	Johtopäätöksiä.....	60
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusideoita	63
	LÄHTEET.....	67
	LIITTEET.....	72
	LIITE 1 Tutkimuslupa.....	72
	LIITE 2 Tutkimusluokan istumajärjestys	74
	LIITE 3 Haastattelukysymykset.....	75
	LIITE 4 Taulukko 1 Oppilaiden saamat tulokset sosiogrammista	77
	LIITE 5 Lasten asema sosiogrammi-kyselyssä	78

JOHDANTO

”...alakoulun oppilasta kiusattiin vuosia ensimmäiseltä luokalta alkaen. Poika kärsii yhä kiusaamisen aiheuttamasta ahdistuksesta sekä post-traumaattisesta stressistä. Asiasta nostettiin syytteet Turun käräjäoikeudessa koulun rehtorille, kahdelle opettajalle, terveydenhoitajalle sekä kaupungin ruotsinkielisen opetustoimen johtajalle.” (Iltalehti 11.12.2009)

Koulukiusaaminen on ollut hyvin paljon esillä mediassa ja tutkimusten mukaan yli kymmenen prosenttia peruskoulun oppilaista joutuu jossain vaiheessa kiusaamisen kohteeksi, joka on mielestämme liian korkea luku. Keskikokoisessa, noin 20 oppilaan ryhmässä, se tarkoittaisi kahta tai kolmea kiusattua oppilasta luokkaa kohden. Tämän perusteella on todennäköistä, että myös omilla luokillamme tulee esiintymään kiusaamista. Emme ole saaneet luokanopettajakoulutuksessa juuri minkäänlaisia valmiuksia käsitellä ja puuttua kiusaamiseen. Tämän takia ilmoitauduimme syksyllä 2008 mukaan Päivi Hamaruksen johtamaan Länsi-Suomen lääninhallituksen rahoittamaan koulukiusaamisen vastaiseen projektiin. Koulutuksen myötä koulukiusaamisen ehkäisemisen tärkeys korostui meille entisestään, ja tutkimuskysymykset avautuivat vasta muutaman koulutuskerran jälkeen. Projektissa oli mukana väitöskirjan tekijä sekä toinen pro gradu-tutkielmaa kirjoittava pari. Teimme tutkimusraportin teoriaosuuden koulukiusaamisen määritelmästä sekä sosiaaliset suhteet osion yhteistyössä toisen parin kanssa.

Valitsimme tutkimuksen metodiksi kouluetnografisen lähestymistavan, johon sisältyi havainnointia, sosiometrinen mittaus sekä oppilaiden ja opettajan haastattelut. Tutkimuskysymyksiksemme nousi aineiston pohjalta kolme teemaa; mitä koulukiusaaminen on oppilaiden ja opettajan mielestä, esiintyykö luokassa kiusaamista ja miten siihen puututaan sekä miten kiusaamista ennaltaehkäistään kyseisessä luokassa.

Pro gradu-tutkielmamme antoi meille konkreettisia työkaluja kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi sekä paljon syvällistä tietoa ilmiöstä. Tutkimuksestamme oli apua projektissa mukana olleelle koululle sekä tutkimusluokan oppilaille. Toivomme tutkimuksestamme olevan

hyötyä etenkin opiskeluvaiheessa oleville opettajille, jotta kaikki opettajiksi valmistuvat ymmärtäisivät kuinka tärkeää jokaiselle koululaiselle on taata lämminhenkinen, turvallinen ja kiusaamaton ilmapiiri kasvaa ja oppia.

1 KOULUKIUSAAMINEN

1.1 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

Dan Olweus (1992) määrittelee kiusaamisen sekä uhriksi joutumisen seuraavasti: ”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille. Teko on negatiivinen, mikäli joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon” (Olweus 1992, 14). Hän jakaa kiusaamisen kahteen pääryhmään: suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. Suoraa kiusaamista ovat suhteellisen avoimet hyökkäykset uhrin kimppuun. Epäsuora kiusaaminen on puolestaan näkymättömämpää, esimerkiksi sosiaalista eristämistä tai ryhmästä poissulkemista. Jälkimmäinen kiusaamisen muoto on vaikeampaa havaita, mutta kiusaamisesta puhuttaessa se on äärimmäisen tärkeää ottaa huomioon. (Olweus 1992, 15; Salmivalli 1998, 35-37, 44.)

Aho & Laine (1997) määrittelevät myös erilaisia kiusaamiselle ominaisia piirteitä. Heidän mukaansa kiusaaminen voi olla joko psyykkistä tai fyysistä, suoraa tai epäsuoraa. Kiusaaminen on aina toistuvaa, tahallista ja tietoista, ja sen tarkoituksena on alistaa ja loukata. (Aho & Laine 1997, 227.) Psykkisen kiusaamisen muotoja ovat esimerkiksi pilkkaaminen, haukkuminen, ryhmästä poissulkeminen, luottamuksen pettäminen, aivopesu jne. Fyysistä kiusaamista puolestaan ovat esimerkiksi hakkaaminen, potkiminen, lyöminen, töniminen, hiuksista repiminen jne. Psykkistä kiusaamista on huomattavasti vaikeampaa valvoa, ja se onkin näistä kiusaamisen muodoista yleisempi. (Aho & Laine 1997, 228.)

Christina Salmivalli on tutkinut koulukiusaamista jo vuosikymmenen ajan. Hän määrittelee kiusaamisen aggressioksi sille ominaisine erityispiirteineen. Salmivallin mukaan koulu-

kiusaamiselle ominaisia piirteitä ovat systemaattisuus, toistuvuus sekä osapuolten epätasaväkisyys, joka tarkoittaa sitä, että kiusaaja on aina jollain tavalla kiusattua vahvempi. Eräs kiusaamisen tyypillinen piirre on, että se on selkeästi sosiaalinen tilanne, joka tapahtuu ryhmässä. Salmivallin kiusaamista koskevassa määritelmässä korostuu se, että kiusaaminen on nimenomaan ryhmäilmiö, ja Salmivalli on tutkinut kiusaamista lähinnä ryhmänäkökulmasta käsin. (Salmivalli 1998, 29,33; Salmivalli 2003, 11.) Kaikkea oppilaiden välistä aggressiivista käyttäytymistä ei voida luokitella kiusaamiseksi. Esimerkiksi satunnainen kiusoittelu, haitanteko tai muut yksittäiset tapahtumat eivät ole kiusaamista. Kiusaamista ei myöskään ole kahden tasaväkisen oppilaan välienselvittely. Nämä em. kaltaiset tilanteet ovat yleensä hyvin hetkellisiä ja niiden kohteeksi joutuvat oppilaat vaihtuvat. (Salmivalli 1998, 30; Höistad 2003, 80.) Myös ruotsalainen Karl Ljungström on samaa mieltä Salmivallin kanssa siitä, ettei yksittäisiä kiusoittelutapauksia voi luokitella varsinaisesti koulukiusaamiseksi. Hänen mukaansa koulukiusaamisen kriteerit täyttyvät vain silloin, kun kiusanteko on systemaattista ja sitä tapahtuu toistuvasti, useissa tilanteissa jopa päivittäin. (Ljungström 1996, 5.)

Salmivallin tavoin myös Anatol Pikas määrittelee koulukiusaamisen ryhmäilmiöksi. Hänen mukaansa kouluväkivalta on ryhmäväkivaltaa, jolla tarkoitetaan sekä fyysistä, että psyykkistä väkivaltaa, jota ryhmä käyttää yksilöä kohtaan. Pikas painottaa, että kaikki ihmisten välinen kielteinen käyttäytyminen ei ole kiusaamista tai väkivaltaa, vaan kiusaamis- tai väkivalta-määritelmää tulisi käyttää ainoastaan silloin, kun puhutaan ryhmän yksilöä kohtaan harjoittamasta kielteisestä toiminnasta. (Pikas 1990, 31, 33.)

Marja Puustinen kirjoittaa Opettaja-lehdessä julkaistussa artikkelissaan ”Nettiherjalle rajat” kiusaamisen uusimmasta muodosta, josta on tullut lyhyessä ajassa maailmanlaajuinen ongelma. Tämän kiusaamismuodon nimi on kyberkiusaaminen. Kyberkiusaaminen tarkoittaa internetin tai tekstiviestien välityksellä tapahtuvaa kiusaamista. Britanniassa tehdyn tutkimuksen mukaan yli kolmannes 12–15-vuotiaista lapsista on joutunut jollain tavalla kiusaamisen uhriksi netissä. Tutkimustuloksen julkistamisen myötä Britannian kouluissa puututaan enemmän siihen, että oppilaita kiusataan internetin tai kännyköiden välityksellä. Myös

Suomessa kyberkiusaamisesta on tulossa yhä enenevässä määrin ongelma. (Puustinen 2007, 12.)

Päivi Hamaruksen (2008) mukaan kiusaaminen tulee nähdä ennen kaikkea kiusatun kokemukseen perustuvana ilmiönä, jolloin tarkat määritelmät kiusaamisen kestosta tai laadusta eivät välttämättä päde. Jo pelkkä kiusaamisen kokeminen on riittävä syy lähteä selvittämään tapausta. Yleinen ilmiö kiusaamisessa on kiusatun eristäminen kiusaajista ja myöhemmin myös muusta yhteisöstä. Kiusaamisessa vallitsee epätasapaino kiusaajan ja kiusatun välillä. Kyse on siis valtapelistä, jossa kiusaaja hankkii valtaa kiusatun kustannuksella. Epätasapaino voi olla fyysistä, psyykkistä tai sosiaalista. Hamarus liittyy kiusaamiseen aina myös tarkoituksellisuuden, kukaan ei kiusaa vahingossa. Jotta kiusaamista voidaan ymmärtää ja puuttua siihen, tulee kiusaaminen määritellä niin, että koko yhteisöllä on yhteinen käsitys siitä. Näin kiusaaminen tunnistetaan nopeammin ja siihen voidaan puuttua aikaisemmassa vaiheessa. Selkeä käsitys kiusaamisesta ja koulun toimintakulttuuri ennaltaehkäisevät tehokkaimmin uusien kiusaamistapausten syntymistä. (Hamarus 2008, 12-15.)

Kiusaamista on tarkasteltu eri määritelmässä pääosin kahdesta eri näkökulmasta: yleisimmin se on nähty ryhmäväkivaltana, mutta joidenkin määritelmien mukaan myös yhden yksilön loukkaavaa ja vahingoittavaa käyttäytymistä voidaan pitää kiusaamisena. Kiusaaminen voidaan siis nähdä myös yksilöväkivaltana. Useimmiten kiusaaminen on kuitenkin ryhmäilmiö; toimintaan osallistuu useampi henkilö kuin vain kiusaaja ja kiusattu. Kiusaamisen kokemuksiin vaikuttavat yksilön omat kokemukset sekä ryhmädynaamiset tekijät. Koska kiusaaminen on sidoksissa kiusatun omiin subjektiivisiin kokemuksiin, sen määritelmää mietittäessä on tärkeää asettaa päällimmäiseksi kriteeriksi kiusatun oma kokemus asiasta. Se, mikä jollekin toiselle on vain hauska ja harmiton pila, voi jonkun toisen mielestä tuntua jopa väkivallalta. (Aho & Laine 1997, 227.)

1.2 KIUSAAMISEN YLEISYYS SUOMESSA

Kiusaaminen on kouluissamme nykyään valitettavan tavallinen ilmiö. Sellaista koulua, jossa kiusaamista ei esiintyisi ollenkaan, on lähes mahdotonta löytää. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että kiusattujen oppilaiden osuus peruskouluikäisistä on 5-15 prosenttia. Luvut vaihtelevat sen mukaan, mitä tutkimusmenetelmää on käytetty ja miten tutkija on määritellyt koulukiusaamisen. Myös tutkittujen lasten ikä vaikuttaa tutkimustuloksiin. Yleisimpinä tutkimusmenetelminä koulukiusaamista tutkittaessa on käytetty itsearviointeja, toveriarviointeja, opettajien arviointeja sekä edellä mainittujen arviointien yhdistelmiä. Suurissa kouluissa erilaiset kyselyt ovat nopein tapa selvittää koulussa tapahtuvan kiusaamisen yleisyyttä, kun taas pienemmissä kouluissa kyselyjen sijaan voi käyttää vaikkapa oppilaiden kirjoituksia (Penttilä 1994, 76). Tutkimustulokset eri maiden välillä ovat yleensä olleet hyvin samankaltaisia silloin, kun käytetyt tutkimusmenetelmät ovat vastanneet toisiaan ja tutkimuksia on muutenkin voinut pitää vertailukelpoisina. (Salmivalli 1998, 98-99; Pikas 1990, 31.)

Koulukiusaamisesta on keskusteltu paljon; sen on selvästi tiedostettu olevan suuri ongelma. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan ole osoittaneet, että kiusaamista olisi juurikaan saatu vähenemään. Salmivallin (2003) kuudesluokkalaisille tekemien tutkimusten mukaan vuonna 1993 kiusatuksi joutui 12,2 prosenttia oppilaista, kun taas vuonna 1999 tuo luku oli 12,8 prosenttia. Kiusaamisprosentti pysyi siis lähes samana. Myös WHO on tutkinut koulukiusaamisen esiintymistä Suomessa: tutkimustulosten mukaan vuosien 1998 ja 2002 välisenä aikana kiusatuiksi joutuneiden tyttöjen määrä on pysynyt lähes samana, kun taas poikien keskuudessa määrä on hiukan laskenut. Kaikista kattavimmin kiusaamisen esiintymistä on Suomessa tutkittu joka vuosi tehtävien Kouluterveys-kyselyjen yhteydessä. Kyselyt on tehty kyselylomakehaastattelulla, ja niihin ovat vastanneet kaikki 8.- ja 9.- luokkalaiset sekä lukion ensi- ja toisluokkalaiset oppilaat. Vuosina 1998 - 2002 kerätyn aineiston tulosten mukaan kiusatuksi joutuneiden oppilaiden määrä pysyi lähes samana vuodesta toiseen. Esimerkiksi kahdeksasluokkalaisista pojista 9-10 prosenttia kertoi joutuvansa kiusatuksi kerran viikossa tai useammin. (Salmivalli 2003, 15.) Vuonna 2008 kerätyn aineiston mu-

kaan kiusattujen määrä on pysynyt lähes samana. Yläkouluikäisillä pojilla 14 %:lla oli kiusaamisenkokemuksia eli hieman enemmän kuin 1998-2002 välisenä aikana. Kouluterveyskyselyn (2008) mukaan kiusaaminen on yleisintä välitunneilla ja toiseksi yleisintä se on oppitunneilla. Internetin välityksellä tapahtuva kiusaaminen on yleisempää kuin koulumatkoilla esiintyvä kiusaaminen. Lähes joka kymmenes on kokenut kiusaamista internetissä. Kaikista kiusatuista noin viides oli kokenut kiusaamista sekä netissä että koulussa. (MLL, 2009.)

1.3 KOULUKIUSAAMISEN SYYT JA SEURAUKSET

Dan Olweuksen (1992) mukaan kiusaamistilanteisiin liittyy monia erilaisia ryhmämekanismia. Christina Salmivalli (1998, 94) pohtii kuinka luokan sosiaalisten verkostojen muodostuminen ja kiusaamisproblematiikka ovat osa samaa sosiaalista prosessia. Pikas (1987) käsittelee kiusaamista ryhmädynaamisena ilmiönä, jolloin oppilaan erilaisuus suhteessa muuhun ryhmään aiheuttaa kiusaamista. Päivi Hamarus (2008) pitää yhteisöllistä näkökulmaa tärkeänä kiusaamisen syntymiselle, koska se kehittyy vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa verkostossa. Hamarus näkee kiusaamisen syntyvän peitetarinan avulla.

Olweuksen (1992) mukaan kiusaaja voi toimia mallina epävarmoille oppilaille. Oppilailta, joilla on epävakaa asema kavereidensa joukossa, ottavat mallia kiusaajan käyttäytymisestä, joka usein koetaan vahvana ja pelottomana. Yleensä ihmisillä on estoja aggressiivista käyttäytymistä kohtaan, mutta nämä estot voivat heikentyä, kun kiusaamistilanteissa kiusaaja saavuttaa voiton. Kolmanneksi kiusaamistilanteiden ryhmämekanismiksi Olweus mainitsee sen, kuinka syyllisyys kiusaamisesta jakaantuu, kun kiusaajia on ryhmässä monta. Yksilöllinen vastuuntunto häviää, kun kiusaaminen jakautuu niin monen oppilaan kesken. (Olweus 1992, 43- 44.)

Kun oppilailta kysytään kiusaamisen syitä, he sanovat sen usein johtuvan uhrin ulkoisista poikkeavuuksista (Pikas 1987). Ulkoista poikkeavuutta voidaan käyttää hyväksi kiusaamistilanteissa, mutta usein se ei kuitenkaan ole kiusaamisen ainut syy. Pikasin (1987) mukaan

poikkeavuudella on kuitenkin merkitystä kiusaamisilmiön ymmärtämisessä. Ryhmässä, joka pyrkii yhdenmukaisuuteen, poikkeavuudet huomataan herkästi ja niihin puututaan. Tässäkin on siis kyse ryhädynamiikasta, eikä kiusaamista voida katsoa ainoastaan yksinään kiusatun omista ominaisuuksista johtuvaksi. Poikkeavuus ei kuitenkaan aina herätä vihamielisyyttä, sillä lapset, jotka ovat itse vastuussa poikkeavuudestaan, esimerkiksi lihavuudesta, tulevat useammin kiusatuksi kuin ne, oppilaat, joiden poikkeavuus ei ole heidän itsensä aiheuttamaa. (Salmivalli 1998, 85.)

Kiusaaminen voi myös aiheuttaa uhrissa poikkeavia persoonallisuuden piirteitä, jotka voivat yllyttää kiusaajaa entisestään. Tutkijat ovatkin pohtineet kysymystä siitä kiusataanko uhria poikkeavan provosoivan käyttäytymisen tai vastaavasti arkuuden takia vai ovatko nämä seurauksia kiusaamisesta? (Pikas 1987, 61-68.) Vastaavasti Dan Olweus (1986, 31-32) on kirjoittanut siitä, kuinka kiusatut uhrin ikään kuin lähettävä ympäristöönsä signaaleja peloistaan ja arkuudestaan, mikä puolestaan voi yllyttää kiusaajia.

Pikas (1987) on pohdiskellut kiusaamisen syitä ja todennut kolme tekijää selittämään kiusaajaryhmän käytöstä: dissonanssitekijä, viholliskuva ja vahvistaminen. Dissonanssilla tarkoitetaan kognitiivista epäjohdonmukaisuutta eli sitä, kun kaksi vaikutelmaa ei sovi yhteen. Oppilaat testaavat toisiaan päivittäin. Tämä saattaa olla pientä hännäilyä, jolla halutaan esimerkiksi vain selvittää, millainen toinen on. Selvästi toisista poikkeavia oppilaita testataan muita oppilaita enemmän. Ratkaisevaa tässä testauksessa kuitenkin on se, pystytäänkö poikkeavuus jäsentämään joksikin tutuksi. Jos saatuja vaikutelmia ei pystytä yhdistämään aiempiin tuttuihin kategorioihin, ollaan tilanteessa, jossa kaksi vaikutelmaa on keskenään ristiriidassa. Tällaisesta epäjohdonmukaisuudesta on kyse esimerkiksi silloin, kun oppilas on "pikkuvanha", eli näyttää lapselta, mutta käyttäytyy kuin aikuinen. (Pikas 1987, 70-73.)

Viholliskuvalla tarkoitetaan kiusaajan tai kiusaajien mielikuvaan uhkasta, joka liitetään uhriin. Jos tämä mielikuva liitetään sattumanvaraisesti kiusattuun, puhutaan vapaasti liikkuvasta viholliskuvasta. Mutta jos uhka on kiusatun itsensä esimerkiksi käytöksellään aiheuttama uhka, on kyseessä objektiivinen viholliskuva. Tällainen viholliskuva voi syntyä esimerkiksi kantelutilanteissa. (Pikas 1987, 73-75.)

Dissonanssia tai viholliskuvaa ei tarvita samanaikaisesti, mutta molemmat tarvitsevat koltta tekijää eli käyttäytymisen vahvistamista kiusaamisen laukaisemiseksi. Kiusaamisryhmän syntymiseksi tarvitaan vahvistamista, jossa jäsenet yllyttävät toisiaan. Vahvistaminen voi olla avointa tai piilevää, mutta kyse on ryhmäpaineesta. Oppilaat haluavat kuulua ryhmään ja pelkäävät itse jäävänsä ulkopuolelle tai jopa itse kiusatuiksi. (Pikas 1987, 76-77.) Myös Salmivalli on tutkinut vahvistamista ja ryhmäpainetta kiusaamistilanteissa. Oppilaat ovat valmiita kiusaamaan toisiaan päästäkseen tiettyyn ryhmään. Tytöille oli jopa ryhmän ulkopuolelle joutuminen epämieluisempaa kuin kiusatuksi tuleminen. Tulokset myös osoittivat, että oppilas kiusasi sitä enemmän, mitä enemmän hänen ryhmänsä jäsenet kiusasivat muita oppilaita. (Salmivalli 1998, 88-92.)

Näiden kolmen syyn lisäksi Pikas (1987) on tutkinut, onko kiusaamiselle muitakin syitä, kuten esikuvat, ryhmän valmiudet ja ympäristö, mutta hän on tullut kuitenkin tulokseen, ettei näillä yksin voida selittää ryhmäväkivaltaa. Esikuvalla on merkitystä vain, jos se on syntynyt ryhmän omassa toiminnassa. Tutkimusten mukaan esimerkiksi televisiolla yksinään ei ole kiusaamista aiheuttavaa vaikutusta. Valmiudet vahvistavat vain ryhmän omia prosesseja, eikä näin ole valmiuksia, joita voisi opetella, jotta syntyisi ryhmäväkivaltaa. Ympäristön vaikutus kiusaamisen syntymiseen vaikuttaa vain, jos se synnyttää turhautumista ja pettymyksiä, joihin sitten yritetään sopeutua käyttämällä edellä mainittuja pääsyitä sopeutumismekanismeina. (Pikas 1987, 81-88.)

Kolmen päätekijän lisäksi on ryhmäväkivallan yhteydessä puhuttu myös sosiaalisesta maineesta, joka ohjaa oppilaiden sosiaalista havaitsemista. Aiemmat odotukset ja käsitykset ohjaavat tulkintoja sosiaalista tilanteista, ja ihmisillä on taipumus havaita näiden odotusten pohjalta yhdenmukaisia havaintoja ympäristöstä. Tässä on oppilaan vaarassa joutua noidankehään, jossa esimerkiksi kiusattu oppilas koetaan kiusaamisen jatkuessa yhä negatiivisemmaksi. Oppilaat voivat myös alkaa käyttäytyä niin kuin heidän odotetaan käyttäytyvän, jolloin itseään toteuttavasta ennusteesta on vaikea irrottautua. (Salmivalli 1998, 85-86.)

Hamarus (2008) käsittelee kiusaamisilmiötä Pikasin (1987) tavoin ryhmädynaamisesta näkökulmasta. Kiusaaminen perustuu ryhmän arvostamien tai halveksimien ilmiöiden varaan.

Näin tuotetaan niin sanottua toiseutta ja erilaisuutta. Halveksitut ilmiöt vaihtelevat eri ryhmissä voimakkaasti. Esimerkiksi maalaiskouluissa arvostetaan eri asioita kuin kaupunkikouluissa. Kiusaaminen ilmenee peitetarinana, joka kertoo ketä kiusataan, kuka kiusaa, mistä kiusataan ja miten kiusataan. Kiusaaminen aiheuttaa vaaran, että kiusattu alkaa uskoa peitetarinaa, joka vaikuttaa ennen pitkää tämän identiteettiin. Erilaisuus ei ole syy kiusaamiselle vaan yhteisöllinen ilmiö jolla haetaan valtaa ja suosiota sekä parempaa asemaa yhteisössä. Peitetarina ei kerro totuutta kiusaamisen syistä vaan kiusaamisen taustalta löytyy tositarina. Kiusatulle voidaan keksiä jokin ominaisuus, josta tätä aletaan kiusata, esimerkiksi hörökorvien vuoksi. Tällaisen tuotetun erilaisuuden takana saattaa olla esimerkiksi hauskanpito sekä siitä saatu huomio ja valta. (Hamarus 2008. 27-31.)

Mitä seurauksia kiusaamisella sitten on? Kiusaamisen välittömiä vaikutuksia ovat koulupelko, ahdistuneisuus ja huono itsetunto. (Salmivalli 1998, 113) Tässäkin yhteydessä on hyvä miettiä, mitä näistä oppilailta on ollut ennen kiusaamista ja mitkä ovat itse kiusaamisen seurauksia. Hamaruksen (2008, 76-77) mukaan kiusaaminen vaikuttaa voimakkaasti oppimiseen ja oppimisympäristöön, jos siellä ei ole turvallinen ilmapiiri. Kiusaamisen huomioitta jättäminen vaikuttaa voimakkaasti myös oppilaiden käsityksiin oikeudenmukaisuudesta.

Kiusaaminen on vakava ongelma, ja välittömien vaikutusten lisäksi sillä on pitkäaikaisvaikutuksia. Se voi tulevaisuudessa aiheuttaa masentuneisuutta ja huonoa itsetuntoa. Merkittävää on myös se, että kiusattujen käsitykset muista ihmisistä ovat selvästi negatiivisempia kuin kiusaamattomien Tutkimusten perusteella kouluaikaisilla toverisuhteilla voi olla pelastava vaikutus kiusaamisen pitkäaikaisvaikutuksissa. Jos kiusatulla oppilaalla on myös myönteisiä toverisuhteita, voivat ne suojata häntä pitkäaikaisseuraamuksilta. (Salmivalli 2005, 57.)

Kiusaaminen vaikuttaa kiusaajan tapoihin toimia myös myöhemmin erilaisissa yhteisöissä. Esimerkiksi johtotehtäviin päätyessään tällainen henkilö saattaa jatkaa kiusaamista työyhteisössään. Eniten kiusaaminen vaikuttaa yksilötasolla kuitenkin kiusattuun. Pitkäaikainen kiusaaminen aiheuttaa vakavia henkisiä vahinkoja, jotka saattavat tulla esille myöhemmäs-

sä elämässä. Kiusaaminen voi vaikuttaa myös esimerkiksi ammatinvalintaan jos kiusattu ei uskalla haluamilleen kursseille joille myös kiusaajat osallistuvat. Kiusaaminen johtaa ihannoimaan samanlaisuutta. (Hamarus 2008, 77-79)

1.4 OPPILAIDEN ROOLIT JA TYYPILLISET OMINAISUUDET KIUSAAMISTILANTEISSA

Sosiaalipsykologiassa roolilla tarkoitetaan sellaista käyttäytymistä tai osallistumistapaa, jota muut yksilöltä odottavat. Odotuksia voidaan liittää yksilöön esimerkiksi ammatin, sosiaalisen aseman, sukupuolen, iän tai aikaisemman käyttäytymisen perusteella. Ryhmän jäsenelle kehittyy aina jonkinlainen rooli ryhmän vuorovaikutuksen tuloksena. Tämä rooli voi olla vakiintunut, mutta usein se kuitenkin vaihtelee tilanteesta riippuen. Vaikka yksilö tietyssä tilanteessa tai tietyssä ryhmässä toimii tietyllä tavalla, ei voida suoraan olettaa, että tämä tapa on yksilölle ominainen tapa toimia kaikissa tilanteissa. Rooli voi myös vaihdella tilanteesta ja ryhmästä riippuen. Keskeinen osa roolin syntymisessä ovat muiden ryhmän jäsenten odotukset, joten yksilö ei voi vain ”ottaa” itselleen jotakin haluamaansa roolia. Yksilön toiminta vaikuttaa paljon siihen, millaista käyttäytymistä tältä odotetaan ryhmässä, mutta myös ryhmän jäsenten odotukset vaikuttavat siihen, millainen rooli on tarjolla esimerkiksi uudelle tulokkaalle ryhmässä. (Salmivalli 1998, 48-50.)

Kiusaaminen tapahtuu usein ryhmässä ja perustuu ryhmän välisiin sosiaalisiin suhteisiin, näin kiusaamista ei voida tarkastella ainoastaan kiusaajan ja kiusatun välisenä suhteena, vaan se on useiden lasten välistä vuorovaikutusta (Aho & Laine 1997, 232). Salmivallin (1998, 52) tutkimusten perusteella kiusaamistilanteissa voidaan erottaa ainakin seuraavat roolit: kiusaajat, apurit, uhrin, vahvistajat, puolustajat ja ulkopuoliset. Myös Olweus on tutkinut eri rooleja kiusaamistilanteissa. Hänen tutkimustulostensa perusteella voidaan luokitella joitakin tyypillisiä uhrin ja kiusaajan ominaisuuksia sekä heihin kohdistettuja odotuksia.

1.5 KIUSAAJAT JA APURIT

Kiusaajat ovat niitä henkilöitä, jotka aloittavat kiusaamisen sekä keksivät kiusaamistavat, syyt ja paikat. He myös saattavat yllyttää tähän toimintaan mukaan muita; joskus jopa pakottaa. (Salmivalli 1998, 52; Aho & Laine 1997, 232.) Olweuksen tutkimusten perusteella kiusaajat ovat yleensä aggressiivisia niin kavereitaan kuin aikuisiakin kohtaan. Yleensä näiden oppilaiden asenne väkivaltaa kohtaan on keskimääräistä positiivisempi. Muita kiusaajalle tyypillisiä ominaisuuksia ovat mm. impulsiivisuus, voimakas hallitsemisen tarve sekä empatiakyvyn puute uhria kohtaan. Tyypilliset kiusaajapojat ovat yleensä keskimääräistä voimakkaampia. (Olweus 1992, 35; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 35.) Yleisen näkemyksen mukaan kiusaajat peittävät aggressiivisella käyttäytymisellään ahdistunutta ja turvatonta sisintä. Olweus on useassa tutkimuksessaan testannut tätä näkemystä ja saanut tuloksia, jotka meidän mielestämme ovat lähinnä yllättäviä. Tulosten mukaan kiusaajien itsetunto ei ole keskimääräistä alhaisempi, eivätkä he olleet keskimääräistä enempää ahdistuneita tai turvattomia. (Olweus 1992, 35.) Apurit ovat niitä oppilaita, jotka menevät kiusaamiseen helposti mukaan, vaikeivät varsinaisesti aloitakaan kiusaamista itse. (Salmivalli 1998, 52.) Olweus nimittää näitä Salmivallin määrittelemiä apureita passiivisiksi kiusaajiksi, seuraajiksi tai aseenkantajiksi. Passiivisten kiusaajien joukossa on hyvin monenlaisia oppilaita, eikä näin ollen mitään tiettyjä ominaisuuksia, jotka sopisivat kaikkiin, tai edes suurimpaan osaan, voida määritellä. (Olweus 1992, 36; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 36.)

1.6 UHRIT

Uhri on oppilas, joka toistuvasti joutuu kiusaamisen kohteeksi. (Salmivalli 1998, 52; Aho & Laine 1997, 232.) Jokainen oppilas joutuu varmasti jossain vaiheessa koulutaivaltaan kiusaamiskokeilujen uhriksi, mutta osan kohdalla tämä kiusaaminen jatkuu myös näiden ”harmittomien” kokeilujen jälkeen. Ahon ja Laineen (1997, 232) mukaan uhrin ovat usein ”fyysisesti hentoja, ärsyttäviä ja itsetunnoltaan heikkoja, tai reagoivat helposti itseensä

kohdistuvaan toimintaan, esimerkiksi kantelevat tai itkevät”. Myös Olweus on päätenyt tutkimuksissaan samankaltaisiin tuloksiin kuin Aho ja Laine. Olweuksen mukaan uhrin ovat keskimääräistä ahdistuneempia ja turvattomampia. Muita uhrien tyypillisiä piirteitä ovat mm. varovaisuus, herkkyys ja hiljaisuus sekä Ahon ja Laineenkin mainitsema heikko itsetunto ja negatiivinen käsitys itsestä. (Olweus 1992, 33-34, Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 27.)

Höistadin (2003, 35) mukaan kiusaamistaan edesauttavat lapset voivat olla alistuvia, ylisuojeltuja, kielteisen minäkuvan omaavia, luottamuspulasta kärsiviä sekä lapsia, joilla on sosiaalisia vaikeuksia. Hänen mukaansa kiusaaminen selittyy osin uhrin oman käytöksen kautta. Kiusatuksi ei kuitenkaan antauduta vapaaehtoisesti vaan lapset joutuvat hallitsemattomiin tilanteisiin. Tällöin lapsi tarvitsee aina aikuisen apua ja ymmärrystä.

Alistuva lapsi ei ole kykenevä puolustautumaan kun häntä kiusataan. Alistuminen saattaa aiheuttaa halveksuntaa, sillä sellaista on vaikea kunnioittaa, joka hyväksyy mitä tahansa kohtelua. Alistujan minäkuva kauhistuttaa, sillä kiusaajia pelottaa kohdata ihminen, joka on luopunut ihmisarvostaan. Tämä aiheuttaa lisää kiusaamista. Tällaisessa tapauksessa kiusattu tarvitsee ehdottomasti aikuisen tukea. Ylisuojeltu lapsi kokee turvattomuuden tunnetta ja alkaa pelätä ympäröivää maailmaa. Lapsi on riippuvainen ympäristön suojasta, jolloin hänen on vaikea puolustautua. Lapsella ei ole tarpeeksi henkistä kapasiteettia ongelmien käsittelyyn. Hän voi näin ollen altistua kiusaamiselle. Aikuisten tehtävänä on auttaa lasta vaikeuksien kohtaamisessa eikä pakenemaan vastaantulevia ongelmia. Kielteisen minäkuvan omaavat lapset ovat luoneet itselleen jonkin tietyn roolin, jonka mukaan heidän identiteetinsä on rakentunut. Uhri ruokkii omalla käytöksellään kielteistä minäkuvaansa, jotta hänellä olisi jokin paikka ryhmässä. Käytöksestä syntyy helposti kierre, josta ei ole ulospääsyä omin avuin. Aikuisten ja ryhmän pitää tukea lasta ja auttaa häntä löytämään itsestään positiivisia piirteitä. Luottamuspulasta kärsivä lapsi on usein ujo. Hänellä on käsitys, että on tyhmä ja pelkuri. Tällainen lapsi on herkästi haavoittuvainen ja voi siksi reagoida voimakkaasti ulkopuolisuudesta kertoviin viesteihin. Jos lasta pyydetään mukaan johonkin leikkiin hän saattaa kieltäytyä, koska uskoo, ettei häntä oikeasti haluta joukkoon. Tästä saattaa syntyä noidankehä, jolloin muut turhautuvat, eivätkä enää yritä saada lasta mukaan. Lapsi ko-

kee tämän kiusaamisena. Tällainen lapsi tarvitsee paljon kannustusta, jotta hänen ihmisarvonsa rakentuisi eheäksi. Sosiaalisista vaikeuksista kärsivä lapsella on vaikeuksia kuulua ryhmään ja hän leikkii mieluummin kaksin kuin isommissa ryhmissä. Usein lapsi joutuu ryhmän ulkopuolelle epätoivotun käyttäytymisen, esimerkiksi juoruilun takia. Lapsi menettää ryhmän luottamuksen käyttäytymisensä takia. Tällaisella käytöksellä lapsi yrittää epätoivoisesti tulla hyväksytyksi ja saada kavereita itselleen. (Höistad 2003, 35-60.)

Hamarus (2008) tarjoaa toisenlaisen käsityksen kiusaamisen syistä. Hänen mukaansa kiusaamisen syitä eivät ole kiusatun ominaisuudet vaan ympäristön tuottama toiseus. Tällöin kiusatusta kehitetään peitetarina, jonka taustalla on kiusaajien tarve saada valtaa ryhmän sisällä. Peitetarina on ikään kuin väline, jolla uhrin erilaisuus tuotetaan ja vakiinnutetaan ryhmän sisällä. Joskus jopa uhri itse alkaa uskoa hänestä tuotettua tarinaa. Uhrissa ei näin ollen tarvitse olla mitään yleisesti negatiiviseksi luokiteltavaa ominaisuutta, kuten edellä on esitetty. (Hamarus 2008, 27-29.) Koulussa vallitseva kulttuuri ja arvostukset määrittelevät mikä on hyväksyttävää yhteisön keskuudessa, esimerkiksi kuinka pukeudutaan, ilmaistaan mielipiteitä tai näytetään tunteita. Herkästi tunteitaan ilmaiseva poika on näin ollen vaarassa joutua kiusatuksi yhteisössä, jossa vallitsee ”tosimiehet eivät itke” -kulttuuri vaikkei tunteiden ilmaisussa mitään negatiivista olekaan.

1.7 MUUT ROOLIT KIUSAAMISTILANTEISSA

Vahvistajat ovat niitä oppilaita, jotka antavat kiusaajalle positiivista palautetta tämän toiminnasta. He saavat kiusaajan tuntemaan, että kiusaaminen on hyväksyttävää. Puolustajan roolille ominaista on, että oppilas yrittää saada kiusaamisen loppumaan tai tukee kiusaamisen uhria muulla tavoin. Ulkopuoliset ovat niitä henkilöitä, jotka eivät halua puuttua konflikteihin millään tavalla, vaan käyttäytyvät niin kuin kiusaaminen ei olisi ongelma tai sitä ei edes esiintyisi. Epävarma lapsi voi omaksua kiusatuksi tulemisen pelossa helposti ulkopuolisen roolin, kun taas sellaiset lapset, joiden lähimmät ystävät tuomitsevat kiusaamisen, valitsevat itselleen usein puolustajan roolin. (Salmivalli 1998, 52; Aho & Laine 1997, 232-233.)

Monet eri tekijät vaikuttavat siihen, millaiseksi oppilaan rooli muodostuu koulussa. Salmivallin (1998) mukaan oppilaiden koulurooleissa ei ole sinällään kysymys persoonallisuuspiirteistä tai pysyvistä ominaisuuksista. Tosin tutkimukset ovat osoittaneet, kuten edeltäkin käy ilmi, että jotkin tietyt persoonallisuuden piirteet voidaan usein liittää esimerkiksi kiusaajan rooliin esimerkiksi aggressiivisuus. (Salmivalli 1998, 52.) Kaveripiiri ja aiemmat kokemukset vaikuttavat omalta osaltaan hyvin pitkälti siihen millaisen roolin oppilas omaksuu itselleen. Toisaalta myös yksilön saama rooli vaikuttaa siihen millainen yksilön sosiaalinen asema on. (Aho & Laine 1997, 233.)

2 KIUSAAMISTILANTEISIIN PUUTTUMINEN JA NIIDEN EHKÄISEMINEN

Koulukiusaamista on kaikissa kouluissa ja sillä on haitallisia vaikutuksia niin koulunkäyntiin kuin oppilaan muuhunkin elämään. Se, että tämä tosiasia myönnetään ja tiedostetaan, on ensi askel vähentää kiusaamista. Kun kiusaamisongelman olemassaolo myönnetään, voi kiusaamisen vastainen työ todella lähteä käyntiin. (Penttilä 1994, 94.) Perusopetuslain mukaan ”opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 29§). Jokaisella koululla on siis oltava jokin selkeä malli, kuinka kiusaamis-, häirintä- tai väkivaltatilanteissa toimitaan. Suunnitelman noudattamista ja toteuttamista on myös valvottava. Asiaa tiedusteltaessa kouluilla usein valitettavan usein kuulee kuitenkin, ettei asia ole näin, vaan opettajat ovat voimattomia kiusaamistilanteiden edessä. Marja Puustisen Opettaja-lehden artikkelin ”Kunnat laiminlyövät valvonnan” mukaan koulujen suunnitelmat kiusaamistapausten varalle ja niiden kitkemiseksi ovat lääninhallitusten mukaan suurelta osin puutteellisia. Kunnat eivät myöskään valvo riittävästi, että olemassa olevat suunnitelmat toteutuvat. Koska suunnitelmien valvonta on selkeästi kuntien vastuulla, ei lääninhallitus voi puuttua asiaan, elleivät puutteet tule esille kiusaamiskantelujen yhteydessä. (Puustinen 2007, 20.)

2.1 KIUSAAMISEN VASTAISIA TOIMINTAMALLEJA

2.1.1 PIKAS’N KESKUSTELUMENETELMÄ

Pikas on kehittänyt viisi eri vaihetta sisältävän menetelmän, jonka lähtökohtana on oletta-
mus, että kiusaamistilanteen kaikki osapuolet haluavat saada kiusaamisen loppumaan. Me-
netelmän ensimmäinen vaihe on selvittää havainnoimalla tai kyselemällä, ketkä kaikki ovat

olleet mukana kiusaamistilanteessa. Toisessa vaiheessa opettaja käy kiusaajien kanssa kahdenkeskisiä keskusteluja ja kartoittaa heidän näkökulmiaan tilanteesta. Menetelmän kolmas vaihe on opettajan ja kiusatun välinen keskustelu, jonka tarkoituksena on puolestaan selvittää kiusatun kokemus tapahtuneesta. Neljännessä vaiheessa kiusaajat kokoontuvat, jolloin päätetään tulevista toimista ja kiusatun auttamisesta. Menetelmän viides ja samalla viimeinen vaihe on keskustelu ryhmässä kiusaajien ja kiusatun kanssa. Tämän loppukeskustelun tarkoituksena on saada kaikkien ryhmän jäsenten välille yksimielisyys ja saada kiusaaminen loppumaan. (Penttilä 1994, 96-98; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 126-127.)

2.1.2 LJUNGSTRÖMIN FARSTA-METODI

Karl Ljungström (1996) on kehittänyt Pikasin menetelmän pohjalta oman toimintamallinsa, jota kutsutaan Farsta-metodiksi. Farsta-metodiin kuuluu aikajärjestyksessä etenevät kuusi vaihetta: Kouluun perustetaan nimenomaan koulukiusaamista käsittelevä 2-5 -jäseninen työryhmä, jonka kaikki jäsenet ovat sitoutuneita puuttumaan koulukiusaamisen ehkäisyyn. Jokaista erillistä tapausta käsittelee aina kaksi ryhmän jäsentä. Kun koulu saa tiedon kiusaamistapauksesta, työryhmään otetaan yhteyttä ja päätetään jatkotoimenpiteistä. Tapausta selvitetään aluksi uhrin näkökulmia kuunnellen. Uhrin kertomuksen perusteella kiusaajat haetaan yksi kerrallaan keskusteluun ennalta ilmoittamatta. Kiusaajalle esitetään kysymyksiä, joiden tarkoituksena on selvittää kiusaajan näkökulmaa. Kiusaajille tehdään myös selväksi, että heidän toimintansa on väärin ja että sen on loputtava. Keskustelut uusitaan seuraavana päivänä. Työryhmä ilmoittaa kiusaajien koteihin asiasta. Tämä vaihe voidaan suorittaa samaan aikaan kolmannen vaiheen kanssa, mutta Ljungströmin mukaan on parempi, mikäli vanhempiin otetaan yhteyttä vasta viimeisen vaiheen jälkeen, kun asia on jo selvitetty. Viidennen vaiheen toinen päätavoite on tukea kiusattua. Farsta-metodin viimeinen vaihe on seurantakeskustelu kiusaajien kanssa, joka käydään muutaman viikon kuluttua tapauksen käsittelyn alkamisesta. Ennen tätä seurantakeskustelua kiusatulta varmistetaan, että kiusaaminen on varmasti loppunut. Työryhmä on myös kuluneiden viikkojen aikana seurannut tiiviisti kiusaajien toimintaa. Mikäli kiusaaminen on loppunut, työryhmän työskentely päättyy tähän, mutta mikäli tapauksen seuraamista täytyy jatkaa, sovitaan uusi aika, jol-

loin työryhmä ja kiusaajat tapaavat uudestaan. (Penttilä 1994, 100-103; Ljungström 1996, 18.)

2.1.3 OLWEUKSEN INTERVENTIO-OHJELMA

Olweuksen interventio-ohjelman päätavoite on ”vähentää niin paljon kuin mahdollista – ihannetapauksessa täysin poistaa – olemassa olevia kiusaamisongelmia koulusta ja sen ulkopuolella ja estää uusien ongelmien kehittyminen” (Olweus 1992, 61). Interventio-ohjelman peruseriaatteita on kolme:

1. koulusta pyritään luomaan lämmin ja positiivinen ympäristö, jossa aikuiset todella paneutuvat lasten asioihin.
2. koulussa sovitaan yhteisesti lujat rajat käytökselle, joka ei ole hyväksyttävää.
3. sääntöjen rikkomisesta seuraa ennalta sovittu johdonmukainen rangaistus, joka ei kuitenkaan saa olla vihamielinen tai fyysinen.

Ohjelman toteuttaminen vaatii niin oppilaiden kuin vanhempienkin sekä opettajien ja koko muun koulun henkilökunnan panosta. (Penttilä 1994, 104; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 124-125.) Interventiomenetelmää toteutetaan samanaikaisesti kolmella eri tasolla. Näitä tasoja ovat koulutaso, luokkataso ja yksilötaso. Koulutason toimenpiteitä voivat olla mm. kyselylomakekartoitus, päivystävä puhelin, henkilökunnan ja vanhempien tapaaminen jne. Luokkatason toimenpiteitä ovat luokan yhteiset säännöt kiusaamista vastaan, säännölliset luokkakokoukset ja yleinen positiivinen luokkatoiminta. Esimerkkejä yksilötason toimenpiteistä ovat mm. vakavat keskustelut kiusaajien ja uhrien sekä heidän vanhempiensa kanssa, apu ”puolueettomilta oppilailta” sekä luokan tai koulun vaihto. (Olweus 1992, 60.)

2.1.4 RÖNGÄN MALLI (MLL)

Röngän malli korostaa opettajien, oppilaiden ja vanhempien välistä yhteistyötä ongelmatilanteita ratkaistaessa. Olweusin ja Ljungströmin malleihin verrattuna Röngän malli on perheläheisempi ja se tähtää pitempiaikaiseen toimintaan, ei vain jonkin tietyn yksittäisen tilanteen selviämiseen. Mallin pääperiaatteita ovat mm. kiusaamistilanteisiin puuttuminen heti, kun sen olemassaolo on huomattu, lasten kanssa yhdessä toimiminen ja keskustelu sekä oppilaiden ruumiillisen kurituksen lopettaminen ja siitä ilmoittaminen viranomaisille. Muita Röngän mallin pääpiirteitä ovat mm. oppilaiden vanhempien ymmärtäminen ja tukeminen syyttelyn sijasta sekä ensiluokkalaisten oppilaiden vanhempien tutustumisen edistäminen. (Penttilä 1994, 114-115.)

2.1.5 HAMARUKSEN TASAPAINOTETTU VAAKAMALLI

Hamarus (2008, 83-86) on kehittänyt kaksiosaisen toimintamallin (Kaavio 1) kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ja puuttumiseksi. Tasapainotettu vaakamalli korostaa ennaltaehkäisevää työtä turvallisen oppimisympäristön luomiseksi. Ennaltaehkäisemisen ja yhteisöllisyyden luomisen tulisi olla jatkuvasti mukana opettajan arjessa. Koulun toimintakulttuuriin tulisi liittää luonnollisena osana kiusaamisen ehkäiseminen ja siihen puuttuminen. Tasapainotettu vaakamalli on ennemminkin ajattelutapa kuin valmis työkalu. Sen tehtävänä on auttaa koulua luomaan turvallisen yhteisön kasvaa ja oppia.

Kiusaamiseen puuttumisen osatekijöitä ovat kiusaamisen havaitseminen, siitä puhuminen, kiusaamistilanteen selvittely ja seuranta. Ennaltaehkäisyn ensimmäinen askel on kiusaamisen määrittely niin, että yhteisöllä on siitä yhteinen näkemys. Tämän jälkeen kiusaamista pohditaan yhdessä. Tämä toimintatapa tarjoaa oppilaille mahdollisuuden tarkkailla ja muuttaa käyttäytymistään. Tasapainotetun vaakamallin mukaan sosiaalisesti turvallista kouluyhteisöä tukee muun muassa tavoitteellisuus, sitoutuminen kiusaamisen vastaiseen toimintaan, eettisen tietoisuuden lisääminen, oppilaiden arvostaminen yksilöinä ja epävirallisten

normien avaaminen. Myös kodin ja koulun yhteistyö sekä kiva ja rento ilmapiiri ennaltaehkäisevät kiusaamisilmiön syntyä. (Hamarus 2008, 86-88.)

VAAKAMALLI® ja yhteisön hyvinvointi



KT PäiviHamarus ©

KAAVIO 1 Tasapainotettu vaakamalli (Hamarus 2008)

Edellä esitellyt kiusaamisenvastaiset mallit poikkeavat toisistaan joissakin keskeisissä kohdissa melko paljon. Tärkeä kiusaamisen ennaltaehkäisyn sisältävä toiminta on vain kahdessa edellä esitellyissä malleissa, Olweuksen interventiossa ja Hamarusen Vaakamallissa. Muut keskittyivät enemmän jo tapahtuneen kiusaamisen lopettamiseen. Hamarusen ja Olweuksen malleissa kiinnitetään huomiota myös yhteisön muokkaamiseen kiusaamiseen puuttumisessa ja ennaltaehkäisemisessä. Hamarus ja Rönkä pitävät tärkeänä, että vanhemmat otetaan mukaan kiusaamistapauksen selvittämiseen jo varhaisessa vaiheessa toisin kuin esimerkiksi Ljungströmin Farsta-metodin mallissa, jossa perheet otetaan mukaan vasta viimeisessä vaiheessa. Edellä esitellyistä malleista Pikas, Ljungström ja Rönkä tarjoavat valmiita työkaluja opettajille, kun kiusaamista on jo tapahtunut. Etuina näissä malleissa on niiden helppo sovellettavuus mutta niistä ei saa apua itse kiusaamisen ehkäisemiseen. Ol-

weus ja Hamarus tarjoavat puolestaan ideoita kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja koulun sosiaalisen ilmapiirin parantamiseen.

3 KOULU SOSIAALISENA YMPÄRISTÖNÄ

”Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Sen on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä.” (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004).

Koulun sosiaalinen ympäristö muodostuu opettajien, muiden aikuisten ja oppilaiden sosiaalisten suhteiden verkostosta. Jokaisella sosiaaliseen verkostoon kuuluvalla yksilöllä pitää olla mahdollisuus kehittää sosiaalisia taitojaan. Näin ollen koulu oppimisympäristönä voidaan nähdä monipuolisena yksilön sosiaalisten taitojen kehittäjänä. (Pietarinen & Rantala 2002, 234)

Launonen ja Pulkkinen (2004) näkevät suomalaisessa koulujärjestelmässä monia hyviä puolia, joiden ansiosta koulun kasvu ympäristö on lapselle suotuisa. Näitä ovat esimerkiksi yhtenäinen peruskoulu, korkeatasoinen opettajakoulutus ja oppilashuolto sekä maksuton lämmin ateria. He pitävät vahvuutena myös koulunaloitusta seitsemän vuoden iässä, jolloin lapsi on neurologisesti kypsä oppimaan tavoitteellisesti. Perusopetuslaki (1998/628) 2 § määrää koulun tehtäväksi tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Tämä sisältää myös sosioemotionaalisen puolen, jota ei voi tavoittaa pelkästään opetuksen tiedollisella osiolla. (Launonen & Pulkkinen 2004, 46.)

Hamaruksen (2008) mukaan kouluyhteisöön kuuluvat opettajien, oppilaiden ja koulun henkilökunnan lisäksi myös oppilaiden huoltajat. Kiusaamisen ennaltaehkäisevässä työssä koulun ja kodin välinen yhteistyö on erittäin tärkeää. Opettajien tulisi luoda koteihin avoimet ja luottamukselliset vuorovaikutussuhteet, jolloin kiusaamistapauksissa yhteistyö onnistuu helpommin. Vanhempien mukaan ottamisesta koulun toimintaan esimerkiksi toiminnallisten tilaisuuksien kautta on saatu hyviä kokemuksia. Yhteisön yhteisen ymmärryksen rakentaminen on tärkeää, jotta vältetään mahdollisilta ristiriidoilta. Hamarus pitää ensiarvoisena

määrittellä kiusaaminen käsitteenä niin, että kaikki osapuolet puhuvat samasta asiasta. (Hamarus 2008, 139.)

3.1 KOULUN TOIMINTAKULTTUURI JA ARVOPERUSTA

Koulun toimintakulttuuriin sisältyvät sekä viralliset että epäviralliset normit, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyö perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolella tapahtuva toiminta ja koulun sisäinen yhteistoiminta. Koulun käytäntöihin vaikuttaa myös se, miten kunnan opetustoimi ja koulu kykenevät uudistamaan omaa kulttuuriaan. (Launonen & Pulkkinen 2004, 13.)

Arvohierarkian tunnustaminen vaatii aina inhimillistä toimintaa. Arvot ohjaavat niin yksilön kuin yhteisönkin toimintaa ja tavoitteita. (Launonen & Pulkkinen 2004, 13-14). Koulun eettisiin periaatteisiin sisältyvät toisen kunnioittava kohtelu, oikeudenmukaisuus, rehellisyys ja vastuullisuus. Eettiset periaatteet näkyvät järjestyssäännöissä ja kiusaamisenvastaisessa suunnitelmassa. Koulun toimintakulttuurin ja arvoperustan avainhenkilö on rehtori, jonka johtamistapa ja persoona vaikuttaa koko kouluyhteisöön (Launonen & Pulkkinen 2004, 48). On tärkeää, että arvot ovat koko yhteisön tiedossa. Opettajien täytyy miettiä, kuinka he ohjaavat eettistä kasvatusta omilla tavoillaan, sillä lapset lukevat opettajien käytöstä tarkemmin kuin itse sääntöjä. (Hamarus 2008, 126-127). ”Koulun ei-aineellinen oppimisympäristö muodostuu kognitiivisista, emotionaalisista ja sosiaalisista rakenteista, joiden muotoutumisessa vuorovaikutussuhteilla on keskeinen merkitys. Jokainen vuorovaikutussuhde ja -tilanne on syvimmiltään eettinen, tietynlaista arvostusta välittävä” (Launonen & Pulkkinen 2004, 58).

Yhteisö voi olla näennäisesti yhteisöllinen ja sen toimintakulttuuri näyttää ulospäin toimivalta. Kouluyhteisön näennäinen eheys voi kuitenkin perustua jonkin tai joidenkin jäsenten eristämiseksi, jolloin yhteisössä vallitsee vääristynyt kuva yhteisöllisyydestä. Näin eristämisestä on tullut koulun kulttuurissa hyväksyttävä ja toisia yhdistävä tekijä. Kiusaamisella ja siihen suhtautumisella on merkittäviä vaikutuksia koulun toimintakulttuuriin ja arvoperus-

taan. Koko koulun mittakaavassa yksittäinenkin kiusaamistapaus saattaa vaikuttaa oppilaiden arvokäsityksiin, kouluviihtyvyyteen ja jopa luovuuteen. (Hamarus, 2008, 75-78.) Kuten edellä tuli ilmi, jokainen vuorovaikutussuhde on jonkinlaista arvostusta välittävä ja vaikuttaa näin osaltaan koko koulun hyvinvointiin.

3.2 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS LUOKASSA

”Hyvää koulua ei luo pedagogi, vaan ihminen pedagogin roolin takana.” (Höistad 2003, 153). Turvallinen oppimisympäristö ei muodostu pelkästään pedagogisista menetelmistä, vaan opettajan omasta minäkuvasta sekä suhteista työtovereihin ja oppilaisiin. Opettajan tulee tuntea omat asenteensa ja reaktionsa, jotta työ luokassa olisi uskottavaa. Itsetuntemus luo pohjan onnistuneelle työlle. Työhön liittyvillä asenteilla on suuri merkitys, johon vaikuttaa myös moni muu asia kuten yksityiselämä, sosiaaliset suhteet ja omat voimavarat. (Höistad 2003, 153-154.)

Koululuokka on oppilaalle usein merkittävin sosiaalinen konteksti jossa vietetään aikaa ja sosiaalista kanssakäymistä toisten samanikäisten lasten kanssa. Tämän takia on hyvin tärkeää, että luokka ja sen vuorovaikutus tarjoaa viihtyvyyttä, kumppanuutta ja tunteen kuulumista ryhmään. Luokkayhteisö on paikka oppia sosiaalisen vertailun kautta itsestään ja rakentaa sen avulla minäkuvaansa. Ryhmässä opetellaan myös yhteistyötaitoja, kompromissien tekemistä sekä jämäkkyyttä ja omien puoliensa pitämistä. Tällaisen ryhmän ulkopuolelle jääminen tai jatkuva torjuminen heikentää sosiaalisten taitojen opettelua. Tällainen torjutuksi tullut lapsi kokee helposti yksinäisyyden tunnetta ja saattaa joutua jopa kiusatuksi. (Salmivalli 2005, 32-33). Oppilaan sosiaalinen status on yleensä pysyvä, jollei siihen puututa. Koululuokan aikuisen eli opettajan vastuulla on yhteisöllisyyden rakentaminen ja ylläpitäminen. Opettajan tulisi huomata nämä torjutut ja mahdollisesti kiusatut lapset. Opettajan omalla asenteella ja tämän tarjoamalla oppimisympäristöllä on suuri merkitys koulussa viihtymiselle ja oppimiselle (Hamarus 2008, 76).

Ansaittu luottamus syntyy vuorovaikutuksessa, kun oppilaat oppivat tuntemaan opettajan ja toisensa. Oppilaat uskaltavat kertoa huoliaan avoimesti tutulle ja luotettavalle opettajalle. Luottamus muodostuu sopimuksista kiinni pitämisestä, lupauksen mittaisesta toiminnasta ja sanojen takana seisomisesta. Ansaitun luottamuksen opettaja joutuu luomaan jokaisen luokan kanssa erikseen, joka alkaa ryhmään tutustumisella. Opettajan on huolehdittava, ettei kukaan oppilas jää ryhmän ulkopuolelle. Luottamus vahvistuu silloin, kun oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin ja pitämään erilaisuutta rikkautena. Oppilaiden toisilleen antama myönteinen palaute lisää myös luottamuksen syntymistä. Turvallisen oppimisympäristön edellytyksenä on se, että jokaisella on vapaus ilmaista tunteitaan ryhmässä. Tunteista tulee keskustella yhdessä turvallisessa ilmapiirissä. Luottamuksen rakentuminen on pitkäaikainen prosessi ja jos se menetetään, on luottamuksen uudelleen rakentaminen hidasta. (Hamarus 2008, 137-139.)

Oppilaat aiheuttavat usein turhautuessaan häiriötä oppitunnilla, jotta saisivat hauskuutta koulupäivään. Koulunkäyntiin olisi hyvä liittää mukavia hetkiä, jotka tuottavat positiivisia tunnekokemuksia. Oppituntien tulisi sisältää hyviä, kivoja ja rentoja tuokioita, jotta oppilaat kokevat viihtyvänsä koulussa. On hyvä, jos luokan toiminta tuottaa ryhmälle positiivisia tunnekokemuksia, jotka lisäävät yhteisöllisyyttä luokassa. (Hamarus 2008, 140-141.)

Salmivallin (2003) mukaan kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ei riitä pelkästään luokan ilmapiirin kohentaminen. Hänen tutkimuksensa (1999) mukaan luokan ilmapiiri ja kiusaamisen määrä ei ollut yhteydessä toisiinsa. Joissain luokissa ilmapiiri oli oppilaiden mielestä hyvä, vaikka systemaattista kiusaamista esiintyikin. Toisissa luokissa ilmapiiri koettiin hyvinkin kielteiseksi, vaikkei systemaattista kiusaamista esiintynytäkään. Kiusaamisen vähentäminen edellyttää aina kiusaamisen käsittelyä. (Salmivalli 2003, 54). Myös Hamarus (2008, 138) pitää luokan vuorovaikutuksen kannalta ehdottoman tärkeänä sitä, että jos opettaja näkee tai kuulee kiusaamista, on siihen reagoitava välittömästi.

4 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN

Etnografinen tutkimus on pitkäaikaista kenttätyöskentelyä, jonka aikana tutkija kerää pääsääntöisesti aineistonsa osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun avulla. Tutkijalla on etnografisessa tutkimuksessa aktiivinen rooli ja tutkimus lähtevät tutkittavasta ilmiöstä käsin. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä väljä tutkimussuunnitelma, joka antaa tutkijalle mahdollisuuden kuunnella enemmän aineistoa kuin etukäteen päätettyä suunnitelmaa. (Syrjäläinen 1995, 78, 83)

Kentälle pääsy on tärkeää etnografisen tutkimuksen onnistumiseksi. Vaikka koulu on periaatteessa avoin ympäristö, vaaditaan tutkimuksen tekemiseen luvat monelta eri taholta, kuten rehtorilta, opettajilta ja oppilaiden vanhemmilta. Tutkijan on myös tiedostettava oma vastuunsa eettisistä ratkaisuksista tutkijana heti alusta alkaen. Avoimuus ja hyvä vuorovaikutus vaikuttavat suoraan tutkimuksen onnistumiseen ja luotettavuuteen. (Syrjäläinen 1995, 83-84)

Pro Gradu-tutkimuksemme pohjautui koulukiusaamista ennaltaehkäisevään koulutukseen, joka toteutettiin Päivi Hamaruksen johdolla. Koulutus pohjautui Hamaruksen Tasapainotettuun Vaakamalliin (ks. sivu 23-25). Kenttäkoulu oli ennaltamääritelty, joten meidän ei tarvinnut käyttää aikaa koulun valitsemiseen. Myös tutkimusluvut hoidettiin koulutuksen vetäjien toimesta (LIITE 1). Tutkimuskoulun vanhemmat ovat tutustuneet projektiin useassa koulun vanhempainillassa ja vastaanotto on ollut avointa ja myönteistä. Tutkimusluokkamme jokaisen oppilaan vanhempi antoi suostumuksensa tutkimukseemme, joka osaltaan helpotti tutkimuksen tekoa ja lisäsi myös sen luotettavuutta.

Kouluetnografisen tutkimuksemme aineisto koostui sosiometrisestä mittauksesta, havainnoinnista, haastatteluista ja lasten tekemistä piirustuksista. Opettaja oli jo ennen tutkimuksen aloittamista käsitellyt oppilaiden kanssa koulukiusaamista keskustellen ja piirroksien avulla. Oppilailla oli jo alustava käsitys siitä, mitä koulukiusaaminen tarkoittaa ja siihen oli

käytetty melko paljon aikaa. Opettaja oli erittäin yhteistyöhaluinen ja myönteinen tutkimustamme kohtaan.

4.1 ETNOGRAFISEN TUTKIMUKSEN TAUSTOJA JA ERITYISPIIRTEITÄ

Etnografisesta tutkimuksesta on tullut viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana merkittävä tutkimusmenetelmä ihmistieteiden kentällä, johon myös kasvatustiede luetaan (Pole & Morrison 2003, 1). Laadullisen tutkimusotteen vahva nousu on nostanut etnografisessa tutkimuksessa käytetyt menetelmät suurempaan asemaan myös Suomessa (Lahelma & Gordon 2007, 26-28). Tutkimusmenetelmänä etnografia on tullut antropologian kautta ihmistieteiden piiriin. Erityisesti niin sanotun Chicagon koulukunnan parissa virinnyt etnografinen tutkimus 1920-luvulla nosti etnografian merkitystä tutkimusmenetelmänä ihmistieteiden piirissä (Deegan 2001, 11-12). Myös ihmistieteiden filosofisella kentällä tapahtunut ”ymmärtävän” tulkinnan vahvistuminen, erityisesti Clifford Geertzin yli eri tiedealojen levinneet ajatukset tulkitsevasta antropologiasta ja etnografiasta, toivat sen lähemmäksi ihmistieteellistä tutkimusperinnettä (Raatikainen, 2004, 106-108). Geertzin mukaan etnografia ja tulkitseva antropologia ovat ”tiheiden”, monisyisten tulkintojen antamista tutkimuskohteista ja heidän käsityksistään eli tutkija kertoo tarinoita tarinoista. Vain näin menettelemällä tutkija voi todella ymmärtää ja käsitteellistää tutkimaansa kulttuuria. (Geertz 1973, 9-10, 20-21)

Etnografista tutkimusta, joka tutkii koulua, kutsutaan kasvatus- tai kouluetnografiaksi erotuksena esimerkiksi antropologien etnografioista (Lappalainen 2007, 12). Kouluetnografia poikkeaa monella tavalla muusta etnografiasta tutkimuskentän selvärajaisuuden, tiukkojen yhteiskunnallisten säästöjen ja opetus suunnitelmien sekä siellä työskentelevän henkilökunnan melko samantasoisien koulutuksen suhteen (Gordon, Holland & Lahelma 2001, 188-189). Myös tutkimuskentän tuttuus, jokainen tutkija on viettänyt siellä useita vuosia itsekin oppilaana, saattaa vaikeuttaa suhtautumista tutkimukseen. (Spindler & Spindler 1982, 23-

24); Delamont & Atkinson 1995, 1) Omat kokemukset ja mielipiteet nousevat helposti häiritsemään tutkimuksen tekoa ja saattavat ohjata tutkimusta jopa harhaan.

Etnografiasta on monenlaisia määritelmiä sen mukaan, mitä on tutkittu ja millaiset tieteenfilosofiset taustaoletukset tutkimusta ovat ohjanneet. Hammersleyn (1990, 1-2) määritelmä etnografiasta tutkimusmetodinä sisältävät seuraavat kriteerit:

1. Tutkimuksen tulee tapahtua ihmisten jokapäiväisen elämän keskellä eikä tutkijoiden luomassa tilanteessa
2. Aineisto kerätään tutkittavien lähellä pääasiassa havainnoimalla ja keskusteluiden avulla.
3. Aineiston kerääminen tapahtuu strukturoimattomasti eli sen keräämistä ei ohjaa ennalta laaditut kysymykset tai lomakkeet. Aineisto pitää kerätä mahdollisimman ”raakana”.
4. Tutkimus suuntautuu yleensä yksilöihin tai pieniin ryhmiin.
5. Aineiston analysointi sisältää pääasiassa merkitysten ja toiminnan tulkintaa. Erityisesti toiminnan sanalliset kuvailut ja selitykset ovat tärkeässä roolissa. Luokitteluja ja tilastollisia analyyseja tehdään vähemmän kuin yleensä.

Kuten edellä tuli ilmi, etnografisen tutkimuksen erityispiirre on tutkijan vahva läsnäolo tutkittavassa yhteisössä. Lappalaisen (2007, 113) mukaan tutkijan mukanaolo tutkittavien parissa on aina osallistumista, varsinkin etnografisessa havainnoinnissa ilmiö tulee erityisesti ilmi. Tämä johtaa väistämättä siihen, että tutkija vaikuttaa myös omalla osallistumisellaan, havainnointitavallaan ja persoonallaan tutkimukseen ja sen tuloksiin. Tästä on noussut kritiikkiä etnografisen tutkimuksen luotettavuutta kohtaan ja sen kyvykkyyttä esittää ajankohtaisia ja yhteiskunnallisesti merkittäviä kysymyksiä. (Lahelma & Gordon 2007, 25). Olemme tiedostaneet tutkimusta tehdessämme tämän Lappalaisen esittelemän ”osallisuuden ongelman” ja sen tuomat haasteet erityisesti havainnoinnin ja haastatteluiden osalta. Raatikaisen (2004, 83) mukaan tutkija voi kuitenkin luottaa omiin havaintoihinsa ja pitää

niitä todellisuutta vastaavina. Hyvä yhteenveto etnografisen tutkimuksen luonteesta ja totuudellisuudesta on mielestämme seuraava:

”...the fact that we are part of the social world we study, and that there is no escape from reliance on common-sense knowledge and on common-sense methods of investigation. All social research is founded on the human capacity for participant observation.” (Hammersley & Atkinson 1983, 25)

4.2 TUTKIMUSKOULU JA – LUOKKA

Tutkimusprojektimme tiimoilta pääsimme toteuttamaan tutkimuksemme keskisuomalaisen peruskoulun alakouluun. Koulu on mukana edellä mainitussa tutkimusprojektissa. Toteutimme tutkimuksen aineistonkeruun maaliskokuussa 2009, jolloin koulussa oli samanaikaisesti meneillään koulukiusaamista ehkäisevä koulutus koulun henkilökunnalle. Pienellä koululla on noin 150 oppilasta ja koululla työskentelee kymmenisen opettajaa ja kolme koulunkäyntiavustajaa. Koulu sijaitsee luonnonkauniilla paikalla ja on hiljattain remontoitu.

Toteutimme tutkimuksen yhdysluokassa, jossa oli yhteensä kahdeksantoista oppilasta, kahdeksan ykkösluokkalaista ja kymmenen kakkosluokkalaista. Oppilaista kymmenen oli poikia ja kahdeksan tyttöjä. Yhdysluokan opettajana työskenteli nuori, muutaman vuoden työelämässä ollut naisopettaja. Kyseisessä tutkimusluokassa opettaja aloitti työt elokuussa 2008. Tiloiltaan luokka oli valoisa, tilava ja hyvin varustettu. Oppilaiden istumajärjestys oli suunniteltu hevosenkengän muotoon, jossa ykkösluokkalaiset istuivat toisella puolella ja kakkosluokkalaiset toisella puolen luokkaa (LIITE 2). Tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaan ja oppilaiden anonymiteetin suojaamiseksi käytimme peitenimiä oppilaita kuvatesa.

4.3 SOSIOMETRINEN MITTAUS

Ryhmädynamiikan luonteeseen kuuluu, että ryhmään muodostuu jonkinlainen sosiaalinen rakenne. Ryhmän jäsenet arvioivat joko tietoisesti tai tiedostamattomasti ryhmän jäsenten asemaa, jonka pohjalta suhteuttavat toisensa hierarkkiseen järjestykseen. Erilaisista sosiaalisista asemista muodostuu koko ryhmän sosiaalinen rakenne. Jo hyvinkin pienet lapset pystyvät nimeämään tovereitaan, joista pitävät ja joista eivät pidä. Näin ollen sosiometrinen mittaus voidaan hyödyntää jo päiväkotiryhmistä lähtien, kun halutaan selvittää lasten sosiaalisia suhteita. (Aho & Laine 1997, 210.)

Sosiometriikka terminä tarkoittaa sosiaalisten suhteiden mittaamista. Mittaamisella tarkoitetaan jonkin ominaisuuden muuttamista mittarin avulla kvantitatiiviseen muotoon. Sosiometriikan lähtökohdaksi on, että sosiaalisia suhteita voidaan mitata ja kvantifioida. Toisin sanoen sosiaalisia suhteita koskevat vuorovaikutusilmiöt voidaan jakaa muuttujiksi, niin että ilmiöiden osia voidaan mitata toisistaan riippumattomasti. Toisena oletuksena on, että numeraaliset arvot kuvaavat ilmiöitä pätevästi ja luotettavasti. Käyttämämme sosiogrammi oli järjestysasteikollinen. (Ropo 2001, 85-88.)

Teimme luokkaan sosiometrisen mittauksen kyselylomakkeella (LIITE 3). Käytimme sosiometrisen mittauksen analyysivaiheessa oppilaista samoja peitenimiä kuin oppilaiden istumajärjestyksen kuvauksessa (LIITE 2). Oppilaat nimesivät kolme luokkakaveria, joiden kanssa tekisi mieluiten ryhmätyötä ja kolme kaveria, joiden kanssa ei haluaisi työskennellä. Ohjeistimme oppilaita suullisesti sekä kirjallisesti. Pyysimme nimeämään luokkakaverit siinä järjestyksessä 1-3 kenen kanssa oppilas työskentelisi kaikkein mieluiten ja kaikkein vähiten. Kerroimme kyselyn olevan täysin luottamuksellinen, jonka uskoimme helpottavan vastaamista. Lisäksi anonymiteetin turvaaminen tällaisissa tutkimuksissa on hyvien tapojen ja tutkimuksen eettisten ohjeiden mukaista. Osalle oppilaista tuotti vaikeuksia nimetä luokkatovereita, joiden kanssa he eivät halunneet työskennellä. Saimme vastauslomakkeet jokaiselta oppilaalta, mutta kaksi oppilasta jätti nimeämättä kavereita kohdassa, jossa kysyttiin keiden kanssa ei haluaisi työskennellä. Toinen oppilaista jätti nimeämättä kaikki kolme

kaveria ja toinen oppilas yhden luokkatoverin. Otimme tämän huomioon laskiessamme oppilaiden saamia keskiarvoja, koska näiden täyttämättä jätettyjen kohtien takia jokin oppilas olisi voinut saada jopa kaksi mainintaa lisää. Toiset kolme oppilasta olisi näin ollen saanut yhden maininnan lisää.

Muunsimme oppilaiden vastaukset numeerisiksi arvoiksi siten, että mieluisin työskentelykaveri sai yhden pisteen ja epämieluisin kuusi pistettä. Laskimme näiden arvojen perusteella jokaiselle oppilaalle mainintojen lukumäärän, mieluisin – epämieluisin-vastausten lukumäärät sekä kaikkien oppilaan saamien vastausten keskiarvon (LIITE 4). Keskiarvon (M) saimme jakamalla jokaisen oppilaan saamat pisteet mainintojen lukumäärällä. Vähentääksemme yksittäisten lukujen vaikutusta keskiarvossa, laskimme sekä mainintojen että vastausten keskihajonnan (SD) koko luokalle (Nummenmaa 2008, 57-63). Y-akseli kuvaa mainintojen lukumäärää ja x-akseli oppilaan saamien vastausten keskiarvoa välillä mieluisin-epämieluisin. Laskemaamme keskihajontaa kuvaa liitteessä 5 oleva ympyrä P. Y- ja x-akseleiden origossa on sekä mainintojen että vastausten keskiarvot koko luokan osalta. Ympyrän P sisään jäävät arvot mahtuvat luokan keskiarvon ja keskihajonnan väliin. Näin ollen merkittävästi luokan keskiarvoista poikkeavat arvot sijoittuvat ympyrän ulkopuolelle ja lähellä keskiarvoja olevat arvot sijoittuvat lähelle origoa.

Sosiogrammissa suositut oppilaat saivat paljon mainintoja ja alhaisen keskiarvon, kun taas torjutut lapset saivat vähän mainintoja ja korkean keskiarvon. Coien ym. (1982) mukaan status ryhmässä perustuu toverisuosioon ja – epäsuosioon. Yleisesti käytetyssä jaottelussa puhutaan niin kutsutuista suosituista, torjutuista, keskimääräisessä asemassa olevista, huomiotta jätetyistä ja ristiriitaisessa asemassa olevista lapsista (ks. LIITE 5) (Salmivalli 2005, 25-26).

Suosittu lapset saavat ovat keskimääräisessä asemassa olevia lapsia sosiaalisempia ja kognitiivisesti kehittyneempiä. Heillä on myös kyky ylläpitää myönteisiä kaverisuhteita. Suositut lapset syyllistyvät vain harvoin kielteiseen käyttäytymiseen. He eivät välttämättä kuitenkaan ole oikeasti suosittuja vaan saattavat olla suosittun maineessa. Torjutut lapset saavat paljon pidän vähiten -mainintoja ja tuskin lainkaan positiivisia mainintoja. Torjutut lapset

ovat osoittautuneet aggressiivisemmiksi ja kognitiivisesti taitamattomampia kuin keskimääräisessä asemassa olevat. Torjutut jakautuvat yleensä aggressiivisiin tai vetäytyviin lapsiin. Huomiotta jätetyiksi kuvataan lapsia, joita ei mainita sosiometrisissä kyselyissä, eivätkä he juurikaan eroa keskimääräisessä asemassa olevista lapsista, mutta he ovat hieman vähemmän aggressiivisia ja ulospäin suuntautuneita. Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset saavat paljon kielteisiä mainintoja, mutta ovat silti suosittujen luokkakaverien joukossa. Tällaisella lapsella on sekä suosittujen että torjuttujen lasten käyttäytymispiirteitä. (Salmivalli 2005, 26-29)

Salmivallin (2005) mukaan lapsilla on melko epärealistinen kuva omasta statuksestaan luokassa. Kaikkein vääristynein kuva on torjutuilla lapsilla, jotka eivät yleensä katso olevansa epäsuosittuja. Tutkimusten perusteella lapsi suojelee näin ollen itseään ja haluaa kokea itsensä sosiaalisesti pärjääväksi ympäristöstä huolimatta. Torjutuksi tuleminen on yhteydessä myöhempiin kouluvaikeuksiin, tunne-elämän ongelmiin ja heikkoon itsetuntoon. Kuitenkaan ei voi olla varmaa, ovatko ongelmat osoitus siitä, että lapsella oli alun perin jo vaikeuksia vai johtuivatko myöhemmät ongelmat siitä, että lapsi on joutunut vertaistensa epäsuosioon. (Salmivalli 2005, 29-30.)

4.4 HAVAINNOINTI

4.4.1 ETNOGRAFINEN HAVAINNOINTI JA KENTTÄMUISTIINPANOT

Havaintojen teko on itsestään selvä osa arkielämämme toimintaa. Yksinkertaisimmillaan etnografinen havainnointi voidaan käsittää Elyn (1993) tavoin katselemiseksi ja kuuntelemiseksi. Toiminta on yksinkertaista, mutta paikka ja tapa toimia poikkeavat arkielämästä (1993, 49). Havaintojenteon lisäksi etnografiseen havainnointiin ymmärretään kuuluvaksi pitkäkestoisuus, vahva fyysinen läsnäolo tutkimusympäristössä. Etnografisessa havainnoinnissa tutkijan aktiivisuus vaihtelee aineistonkeruun tarpeen ja tutkimuskysymysten mukaan. Tutkija aloittaa havainnoinnin yleensä ilman tarkasti määriteltyjä tutkimusongel-

mia. Havainnointi alkaa kokonaisvaltaisena ja vähitellen aineisto alkaa ohjata tutkijaa kiinnittämään huomiota tarvittaviin yksityiskohtiin. Tutkijalla täytyy olla kuitenkin selkeä kuva mitä kaikkea ottaa huomioon ja miten havainnoinnin rajaa. Tavoitteena tutkijalla on pystyä tekemään havainnointia luontevasti ilman, että häneen kiinnitetään suurempaa huomiota. Havainnoinnin määrää on vaikeaa määritellä. Tärkeää on, että havainnointi on säännöllistä. (esim. Grönfors 2001, 124-134 ja Emerson ym. 2001, 352-353)

Monissa etnografisen tutkimuksenteon oppaissa ja artikkeleissa suositellaan kenttämistiinpanojen välitöntä puhtaaksikirjoittamista. Tätä perustellaan usein aineiston selkiyttämällä ja eräänlaisen esianalyysin tekemisellä, jolloin tutkijalla olisi heti jäsenyntyempi kuva aineistostaan. Myös vuoropuhelu aineiston ja tutkijan välillä alkaisi tehokkaammin jo ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Omassa tutkimuksessamme jätimme havainnointiaineiston puhtaaksikirjoittamisvaiheen pois, koska aineistomme ei ollut niin laaja, että puhtaaksikirjoittaminen olisi ollut välttämätöntä käytännön syistä. Aineistonanalysointi ja vuoropuhelu tekstien kanssa käynnistyivät automaattisesti kun aloitti uuden havainnointipäivän kertaamalla edellisen tapahtumat muistiinpanovihkosta.

4.4.2 HAVAINNOINNIN KULKU

Havainnoimme tutkimusluokkaa yhteensä 8 päivää, aikataulusyistä osin yhdessä ja erikseen. Rajasimme havainnoinnin oppitunteihin ja siirtymiin välitunnille ja takaisin luokkaan. Havainnointimme oli tietoisesti melko passiivista luokan takaosassa seuraamista emmekä puuttuneet luokan tapahtumiin kovin aktiivisesti. Halusimme luokan toiminnan olevan mahdollisimman aitoa ja arkista. Erityisesti meitä kiinnosti nähdä, miten oppilaat toimivat ilman opettajan valvontaa tuntien alussa ja lopussa. Tämän takia emme halunneet erottua oppilaiden silmissä auktoriteetteina. Kerroimme luokan opettajalle olevamme tarkoituksella passiivisia havainnoitsijoita emmekä näin ollen puutu tapahtumien kulkuun kuin ääritapauksissa. Niin ei onneksi sattunut koko havainnointijakson aikana kuin kerran, kun SM joutui puuttumaan Timon häiriköintiin ennen tunnin alkua.

Vastaanotto koulussa oli erittäin myönteistä ja kannustavaa sekä koulun johdon, muiden opettajien että tutkimusluokan opettajan puolelta. Luokan oppilaat kyselivät ensimmäisinä havainnointipäivinä keitä olimme ja mitä teimme luokassa. Suhtautuminen tutkijoihin oli ujon välinpitämätöntä, toisaalta heitä kiinnosti tutustua, mutta hiljaiset ja hieman etäiset aikuiset saattoivat hämmentää heitä. Muistiinpano ensimmäiseltä havainnointipäivältä kertoo molemminpuolisesta hämmennyksestä:

”Oppilaat varmaan ihmettelevät, että mittee tuo tyyppi kyylää?” (SM 25.3.)

Meistä tuntui, että suurin osa oppilaista ei kiinnittänyt meihin ensimmäisten päivien jälkeen kovinkaan paljon huomiota. Muutama oppilas tarkkaili meitä enemmän ja seurasi reaktioitamme muun muuassa ei-toivottuun käytökseen.

Käytimme havainnoinnissa muistiinpanovälineenä ainoastaan vihkoa. Pyrimme kuvaamaan tuntien kulkua, oppilaiden ilmeitä ja eleitä mahdollisimman tarkasti. Kiinnitimme myös erityistä huomiota opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Teimme havaintoja melko itsenäisesti mutta keskustelimme havainnoista ja vertailimme muistiinpanoja jonkin verran. Opettaja halusi tietoja tekemistämme havainnoista ja keskustelimme niistä hänen kanssaan. Koulupäivien kiire rajoitti jonkin verran keskusteluja opettajan kanssa. Emme käyttäneet havainnoinnissa videointia tai nauhureita, koska se olisi häirinnyt mielestämme pienten oppilaiden keskittymistä ja vääristänyt luokan normaalia toimintaa.

4.5 TEEMAHAASTATTELU

Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat haastattelun osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelulle tyypillistä on, että se on ennalta suunniteltu, haastattelijan aloittama ja ohjaama sekä haastattelijan motivoiva. Haastattelijan on saatava haastateltava luottamaan häneen, jotta avoin vuorovaikutustilanne mahdollistuu. Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelun teemat ovat ennalta mietitty ja perusteltu. Teemahaastattelu poikkeaa muista haastatteluista siten, että haastattelu kohdennetaan tiettyihin tee-

moihin, joista keskustellaan haastateltavan kanssa. Haastattelu etenee ennalta määritettyjen teemojen varassa, eikä ole riippuvainen tarkasti laadituista ja yksityiskohtaisista kysymyksistä. Teemahaastattelun hyvä puoli on se, että se antaa tilaa haastateltavalle ja tuo tämän äänen kuuluviin. Teemahaastattelu puoltaa myös sitä, että asioiden merkitykset syntyvät aina vuorovaikutuksessa. Puolistrukturoitu haastattelu ei ole sidoksissa tiukasti tarkkaan muotoon, mutta se ei kuitenkaan ole samalla tapaa vapaa kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Rikastutimme havainnoinnilla ja sosiometrisellä mittauksella kerättyä aineistoamme haastatteleamalla luokan opettajaa ja viittä oppilasta. Valitsimme haastattelumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Havainnoinnista nousi esiin teemoja, joiden pohjalta haastattelukysymykset muotoutuivat. Haastattelujen tarkoituksena oli syventää ilmiöitä, joita olimme havainneet luokkahuonetyöskentelyssä. Valitsimme haastateltavat sosiometrisen mittauksen perusteella sekä neuvottelemalla luokan opettajan kanssa. Halusimme opettajan mielipiteen siitä keitä oppilaita haastattelisimme. Opettaja tuntee oppilaansa ja tietää paremmin keneltä saa vastauksia, sillä emme pitäneet järkevänä haastatella oppilaita, jotka eivät kysymyksiimme mielellään vastaisi. Haastattelimme suosittua tyttöä Ninniä, torjuttuja oppilaita Ottoa ja Tuulia sekä keskimääräisessä asemassa olevaa Maria ja Juhaa (LIITE 5).

Haastattelupaikka oli rauhallinen koulun iltapäiväkerhon tila. Olimme sopineet roolit etukäteen, toinen meistä (VP) haastatteli ja toinen (SM) nauhoitti haastattelut. Oppilaat aluksi hieman jännittivät haastattelua, mutta rentoutuivat melko nopeasti ja vastasivat avoimesti kysymyksiimme. Tosin muutaman kohdalla jouduimme esittämään tarkentavia kysymyksiä. Oppilaiden haastattelut kestivät keskimäärin kahdeksan minuuttia ja opettajan haastattelu vei aikaa noin kaksikymmentä minuuttia. Haastattelut toteutuivat haluamallamme tavalla, lukuun ottamatta keskusradion aamunavausta, joka häiritsi puheen kuuluvuutta sekä tulostinta, joka käynnistyi kesken yhden haastattelun.

Emme olleet aikaisemmin haastatelleet lapsia ja lasten haastattelemisen poikkeaa hieman aikuisten haastattelusta. Haastattelijan täytyy jo kysymyksiä laatiessaan tutustua mahdollisimman hyvin lapsen kokemusmaailmaan ja ikätason mukaiseen kielelliseen ilmaisuky-

kyyn. Haastattelija saattaa joutua yllätyetyksi lapsen avoimuudella ja suorasukaisuudella. Lapsesta huomaa helposti, onko tämän kanssa keskusteltu pienestä pitäen ja onko lapsi saanut esittää mielipiteitään. Jos lapsen on vaikea puhua haastattelijalle, voi haastattelija helpottaa tilannetta tutustuttamalla ensi lasta itseensä esimerkiksi jonkin leikin tai pelin avulla. Mikrofonit ja nauhuri saattavat jännittää ja jopa pelottaa lasta. Haastattelija tulee perustella lapselle miksi nauhoitusvälineitä käytetään ja näin ollen yrittää rentouttaa lasta.

Haastattelijan täytyy tietoisesti huomioida lapsen ikä ja näkökulma. Haastattelu pitäisi aloittaa lapselle tutuista teemoista ja turvallisen haastatteluilmapiirin luominen on ensiarvoisen tärkeää. Haastattelijan tulee olla aidosti kiinnostunut kaikesta mitä lapsi sanoo, vastaa ja kysyy. Tutkija ei saa olettaa, että lapsi tuntee käsitteet, vaan haastattelijan on mahdollisimman tarkasti avattava käyttämiään termejä. Haastattelun teemat saattavat olla vaikeita ja kipeitäkin, jolloin haastattelija ei saa millään tavalla painostaa lasta. Tutkijan tulee kuitenkin sietää kaikki lapsen vastaukset, jotta lapsi uskaltaa vastata rohkeasti ja avoimesti kysymyksiin. Vastaus ”en tiedä” on hyvin yleinen lapsille ja siihen haastattelija tulisi olla varautunut. Vastaus saattaa tarkoittaa sitä, että lapsi ei ole ymmärtänyt kysymystä tai siitä, ettei lapsi uskalla jotain asiaa kertoa.

4.6 LAADULLISEN TUTKIMUKSEN AINEISTON ANALYYSI

Ymmärrämme laadullisen tutkimuksen analyysin Eskolan (2001) tavoin. Laadullisen tutkimuksen analyysi ei ole numeraalista, se on lähinnä tutkijan oman aktiivista työtä ja tulkintaa. Tutkimuksessamme laadullinen ja määrällinen tapa analysoida aineistoa sekoittuvat toisiinsa varsinkin sosiometrisen mittauksen osalta. Määrällinen lähestymistapa tukee tässä tapauksessa laadullisen analyysin tekemistä. Laadullisen tutkimuksen ongelmana on analyysitapojen paljous, näin ollen tutkijan on itse päätettävä mitä analyysitapaa käyttää oman aineistonsa purkamiseen. Voidaan puhua aineistolähtöisestä, teoriasidonnaisesta tai teorialähtöisestä tutkimuksesta. Meidän tapamme tulkita aineistoa on pääosin teoriasidonnaista, koska vertaamme kerättyä aineistoa käyttämäämme teoriaan koulukiusaamisesta. Emme kuitenkaan käyttäneet tutkimuksessamme yhtä ainoaa teoriaa, vaan tutustuimme

erilaisiin teorioihin koulukiusaamisesta, sen määrittelemisestä sekä kiusaamisen ennaltaehkäisemisestä. Tutkimustulokset ovat havaintojemme ja aiempien tutkimusten pohjalta nousseiden teorioiden vuoropuhelua. (Eskola 2001, 48-57)

Eräs tapa orientoitua laadullisen tutkimuksen analyysiin on omaksua eräänlainen askartelijan tai palapelin tekijän, bricoleurin, rooli suhteessa aineistoon. Analyysimme onkin eräänlainen ”bricolage” (Weinstein & Weinstein 1991, 161, Denzinin & Lincolnin 2000, 4 mukaan), joka tarkoittaa tutkijan ja aineiston vuorovaikutuksessa syntynyttä uniikkia, tulkinnoista koostuvaa välitöntä rakennelmaa tai palapeliä, joka kehittyy ja muotoutuu uusien menetelmien ja näkökulmien noustessa esiin. Pro gradu-tutkielmamme aineisto on siis erilaisilla metodeilla kerätty yhteensopiva palapeli, jonka me tutkijoina kokoamme. Rantalan (2007, 140) vertausta käyttäksemme meidän palapelimme paloja ovat havainnointipäiväkirjat, oppilaiden piirtämät kuvat, sosiometrinen mittaus sekä haastattelut. Aineiston analyysiksi voimme kutsua Rantalan tavoin sitä, millä perusteella valitsimme palat palapeliin. Olemmekin samaa mieltä Tuomen ja Sarajärven (2003, 101-102, 104) kanssa siitä, että valmiit menetelmät tai metodit ovat vain eräänlaisia orientoitumistapoja, eivätkä välttämättä anna parempaa tai objektiivisempaa tietoa aineistosta. Ajatuksemme ja menetelmämme kiteytyvätkin oivallisesti Tuomen ja Sarajärven (2003, 102) esittämään toteamukseen: *”Tutkimuksen tekijän itsensä on tuotettava analyysinsa viisaus.”*

Pattonin (1990 377-378) mielestä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruu- ja analysointivaihetta ei oikeastaan voi erottaa toisistaan, koska tutkija analysoi aineistoa jo sen keräämisvaiheessa. Huomasimme myös omassa tutkimuksessamme, että tämä jatkuva aineiston analysointi vaikutti paljon aineistonkeruun seuraaviin vaiheisiin ja käyttämiimme menetelmiin. Monesti teimme analyysia huomaamattamme ja vasta jälkikäteen huomasimme organisoineemme ja pelkistäneemme aineistoamme jo sen keruuvaiheessa. Varsinkin etnografisessa tutkimuksessa tällainen aineiston ja analyysin vuoropuhelu sekä reflektointi ovat olennainen osa tutkimuksen muodostumisessa (Coffey & Atkinson 1996 10, 45-52).

Valitsimme etnografisen tutkimuksemme aineiston ensimmäiseksi aineistonkeruuvaiheen jälkeiseksi analyysitavaksi teemoittelun, koska sitä pidetään suositeltavana analyysitapana

jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa. Tutkimme, tapahtuuko koululuokassa kiusaamista, millaista kiusaamista esiintyy ja kuinka opettajan toiminta on vaikuttanut luokan ilmapiiriin. Teemoittelun avulla aineistosta voi nostaa esiin ilmiöitä, jotka mahdollistavat vertailun eri teemojen välillä. Keskeiset aiheet voidaan esittää kokoelmana erilaisia kysymyksenasetteluja. Meidän tutkimuksessamme nostamme teemoja tutkimuskysymyksistämme, joihin etsimme vastauksia eri tavoilla kerätyistä ja teemoitelluista aineistosta. Teemoittelu vaatii empirian ja teorian vuoropuhelua, ettei se jää vain irrallisiksi sitaateiksi vaila tarkoitusta. Etsimme havainnoillemme tukea käyttämästämme koulukiusaamisen teoriasista. (Eskola & Suoranta 1998, 175-180.)

4.7 TUTKIMUKSEN MERKITYS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Olimme lukeneet ennen kenttäkoululle menoa tutkimuksen ohjaajien antamia artikkeleita etnografisesta tutkimuksesta ja koulukiusaamisesta. Pohjana aineistonkeruulle meillä oli koulukiusaamisen ennaltaehkäisevä koulutus, jota suoritimme tutkimuksen teon yhteydessä. Ryhdyimme tekemään etnografista tutkimustamme havainnoimalla luokkahuonetyöskentelyä ilman tarkkoja tutkimuskysymyksiä tai hypoteeseja. Koulutus järjestettiin tutkimuskoulussa, joten tutustuimme samalla koulun ympäristöön, kulttuuriin ja opettajiin. Koulutukseen osallistui koko koulun opetushenkilökunta ja tutkimuksemme oli osa koulutusta. Kaikki opettajat olivat tietoisia koulukiusaamisen määritelmästä ja siitä millainen ilmiö koulukiusaaminen on. Tutkimuksen lähtökohtana oli tehdä tapaustutkimus kahteen luokkaan, 1-luokkaan ja 1-2 yhdysluokkaan. Meidän oli tarkoitus kerätä aineistoa molemmista luokista ainoastaan havainnoimalla luokkahuonetyöskentelyä. Havainnointi olisi vienyt liian paljon aikaa, eikä siihen ollut mahdollista elämäntilanteissamme. Keskustelimme asiasta tutkimuksen ohjaajan, koulutuksen ohjaajien ja koulun opettajien kanssa ja sovimme, että keskitymme ainoastaan 1-2 yhdysluokkaan. Päätimme monipuolistaa tutkimusmenetelmiä ja käyttää sosiogrammia ja haastatteluja havainnoinnin lisäksi.

Ensimmäinen havainnointipäivä oli yleiskatsaus luokan arkeen, jolloin tutustuimme luokan ilmapiiriin ja etsimme mahdollisia kiusaamistapauksia. Päädyimme tekemään luokkaan

sosiometrisen mittauksen, joka tuki havaintojemme paikkaansa pitävyyttä. Sosiogrammi auttoi meitä jäsentämään havainnointia ja keskittymään tarkemmin tiettyihin tapauksiin. Palmun (2007, 141) mukaan aineistolähtöisessä tutkimuksessa aineisto ja kenttä, meidän tutkimuksessa 1-2 yhdysluokka muokkasivat tutkimuskysymyksiä ja rajasivat aineistoa. Aineistonkeruussa tapahtuu myös sisäistä rajausta, esimerkiksi meidän tutkimuksessa sosiogrammi ohjasi tarkkailemaan enemmän oppilasryhmiä, joissa esiintyi eristämistä, torjuntaa ja huomiotta jättämistä. Rikastutimme aineistoa haastatteluilla, joilla halusimme vahvistaa sosiogrammin ja havainnoinnin tuloksia.

Tiesimme opettajan käsitelleen koulukiusaamista etukäteen oppilaiden Oppilaat olivat piirtäneet kuvat siitä mitä kukin piti kiusaamisena. Tätä ennen opettaja ei ollut puhunut aiheesta, mikä antoi lapsille vapauden tuoda esiin omia näkemyksiään. He olivat yhdessä käsitelleet kuvia ja keskustelleet kiusaamisesta. Tämä ohjasi osittain tutkimuskysymystemme muotoutumista. Olisi ollut aivan eritilanne toteuttaa tutkimus luokassa, jossa kiusaamista ei ollut käsitelty oppilaiden kanssa. Tämän perusteella muodostimme ensimmäisen tutkimuskysymyksen, millainen ilmiö koulukiusaaminen on opettajan ja oppilaiden mielestä, joka on erittäin tärkeä pohja tutkimukselle. Tutkimuksen toisena ja samalla myös pääkysymyksenä oli tutkia esiintyykö yhdysluokassa koulukiusaamista ja jos esiintyy, niin miten kiusaaminen ilmenee. Kysymys oli lähtökohtana koko meidän pro gradu työllemme, sillä tutkimuksemme tarkoituksena oli auttaa opettajia huomaamaan mahdollisia kiusaamistapauksia luokissaan. Tutkimus oli osa isompaa projektia, joten jouduimme huomioimaan myös koulutuksen ohjaajien ja koulun opettajien toivomuksia tutkimuskysymysten laatimisessa. Kolmantena kysymyksenä oli tutkia kuinka opettaja vaikuttaa luokan kulttuuriin ja ilmapiiriin ja millaisia ennaltaehkäiseviä toimia hän luokassaan käyttää. Havainnoimme millaisia arkipäiväisiä tapoja luokassa oli sekä millainen vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä vallitsi. Ensimmäiseen kysymykseen keräsimme aineistoa lähinnä haastatteluilla ja oppilaiden piirustuksilla. Toiseen ja kolmanteen kysymykseen hankimme aineistoa monipuolisesti käyttäen havainnointia, sosiogrammia ja haastatteluja.

Tutkimuskysymykset:

1. Millainen ilmiö koulukiusaaminen on opettajan ja oppilaiden mielestä?
2. Esiintykö luokassa koulukiusaamista? Jos esiintyy, niin miten kiusaaminen ilmenee?
Miten opettaja puuttuu kiusaamistilanteeseen?
3. Miten opettaja toiminnallaan vaikuttaa luokan kulttuuriin ja ilmapiiriin? Millaisia kiusaamisen ennaltaehkäiseviä toimia opettaja käyttää luokassa

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Olemme jäsentäneet pro gradu-tutkimuksemme tulokset tutkimuskysymysten mukaiseen järjestykseen eli ensin esittelemme aineistosta nousseet tulokset ensimmäiseen, sitten toiseen ja lopuksi kolmanteen tulokseen. Viimeisiksi tuloksiksi nostimme aineiston analyysivaiheessa esiin tulleita miksi-kysymyksiä, joita Alasuutarin (1995) mukaan on hyödyllistä esittää aineistolle sen analyysivaiheessa. Hänen mielestä tieteelliselle tutkimukselle ei riitä vastaaminen vain mitä- ja miten-kysymyksiin vaan aineiston ja oikeanlaisten kysymysten avulla tulisi selittää eräänlainen ”mysteeri”. Hyödyllisiä näkökulmia pohtia mielekkäitä miksi-kysymyksiä ovat esimerkiksi kulttuurien välinen vertailu, ristiriidat aikaisempiin tutkimuksiin, suhde julkiseen diskurssiin ja aineiston sisäiset ristiriitaisuudet. Pohdimme aineistostamme nousseita kysymyksiä johtopäätökset osiossa. (Alasuutari 1995, 187-202.)

5.1 MITÄ KOULUKIUSAAMINEN ON?

Luokan opettaja oli aloittanut koulukiusaamisen käsittelemisen lasten ennakkotiedoista käsin. Hän sai idean Hamaruksen pitämältä kurssilta, jossa ensimmäisellä kerralla painotettiin yhteisen ymmärryksen löytämistä ilmiölle nimeltä koulukiusaaminen. Kiusaamista määriteltäessä on tiedostettava oppilaiden ikätaso ja ennakkoajatukset on kyseltävä sen mukaan. 1-2- luokkalaisille piirtäminen on helpompi tapa ilmaista sitä mitä he pitävät kiusaamisena kuin esimerkiksi kirjoittaminen. Hän pyysi oppilaita piirtämään tai kirjoittamaan mitä kiusaaminen on oppilaiden mielestä. Opettaja ja oppilaat käsitelivät yhdessä jokaisen piirustuksen ja keskustelivat siitä. Saimme käyttöömme piirustukset, joita myös itse analysoimme ja käytimme osana aineistoa. Saimme viidentoista oppilaan piirustukset, oletimme, että loput oppilaista olivat olleet poissa koulusta kyseisenä päivänä.

Hamaruksen mukaan ensimmäinen kiusaamisen ennaltaehkäisyn askel on nimenomaan yhteisen ymmärryksen luominen siitä, mitä kiusaaminen on ja mitä pidetään kiusaamisena kyseisessä yhteisössä. Yhdessä pohtiminen auttaa oppilaita miettimään omaa käyttäytymistään ja näin ollen he saavat mahdollisuuden muuttaa sitä toivottuun suuntaan. (Hamarus 2008, 86-87.)

Piirustuksista nousi keskeisenä esille fyysinen ja sanallinen kiusaaminen, joita esiintyi lähes jokaisessa kuvassa. Fyysistä kiusaamista oli lyöminen, potkiminen, töniminen, tukistaminen, lumipesun antaminen, pipon varastaminen ja majan rikkominen. Henkistä kiusaamista lasten mielestä on haukkuminen, itkettäminen, valokuvan ottaminen vasten tahtoa ja yksin jättäminen. Oppilaille tuntui olevan huomattavasti helpompaa ja selkeämpää nimetä fyysistä kiusaamista kuin henkistä väkivaltaa. Päätelimme, että fyysinen kiusaaminen näkyy selvemmin muulle luokalle kuin henkinen kiusaaminen. Ahon & Laineen (1997, 228) mukaan psyykkistä kiusaamista on myös vaikeampi valvoa kuin fyysistä.

Salmivalli (1998) on sitä mieltä, että kiusaaminen on systemaattista ja toistuvaa, Hamarus puolestaan näkee kiusaamisen uhrin kokemana ilmiönä, johon ei päde tarkat määritelmät kiusaamisen kestosta tai laadusta. Kiusaamisessa vallitsee aina epätasapaino kiusaajan ja kiusatun välillä, jolloin kiusaaja hakee valtaa kiusatun kustannuksella. (Hamarus 2008, 12-15.) Meillä jäi selvittämättä kokivatko lapset yhdenkin tönäisyn jo kiusaamisena vai pitikö kiusaamisen olla toistuvaa ja jatkuvaa.

Haastatteluiden perusteella oppilaiden käsitykset kiusaamisesta olivat samansuuntaisia kuin mitä ne olivat piirustuksissakin. Oppilaat näkivät kiusaamisen fyysisenä sekä henkisenä ilmiönä. Esimerkiksi Tuuli ja Otto näkevät kiusaamisen vahvasti fyysisenä ilmiönä:

”No, jos joku vaikka on rikkomassa toisten majaa tai kiusaa toista niinku potkii tai lyö.”
(Tuuli)

”Toisia satutetaan eikä päästetä leikkiin” (Otto)

”Lyömistä, potkimista, tönimistä.” (Otto)

Kiusaamisen fyysisen puolen lisäksi oppilaat toivat esille myös henkisen kiusaamisen eri puolia, joista yleisin muoto oli haukkuminen ja nimittelemine. Myös leikeistä eristäminen tuli esille haastatteluista. Fyysinen kiusaaminen nähtiin selkeästi kiusaamisena, kun taas haukkumisen, eristämisen ja toista kohtaan osoitetun huonon käytöksen, esimerkiksi töiden vertailun, nimittäminen kiusaamiseksi oli epävarmempaa. Juhan ja Ninnin mielestä kiusaaminen voi olla seuraavanlaista:

”...sillei hassusti niinku jos ei vaikka niinku hermostuu hirveesti jos vaikka niinku toinen tekee jotain väärin. Tai no ei se oo oikein kiusaamista oikeestaan, siis.” (Ninni)

” siis sillei että mun on hienempi, sun on surkee. Sillei.” (Juha)

Haastattelussa ilmeni, että opettajan mielestä kiusaaminen on fyysisen satuttamisen lisäksi valtaepätasapainoa, jolloin toinen on jostain syystä ala-arvoisempi kuin toinen. Tällöin kiusaaminen ilmenee eräänlaisena pomottamisena, jolloin yksi määrää ja muiden on toteltava. Hän pitää kiusaamisena myös eristämistä porukasta eli joku oppilaista jätetään muun ryhmän ulkopuolelle.

”Kyllä se mun mielestä aika sillä tavalla menee, että kiusaamista voi olla hirmu monenlaista, voi olla ihan sellaista, että eristetään porukasta.” (Ope)

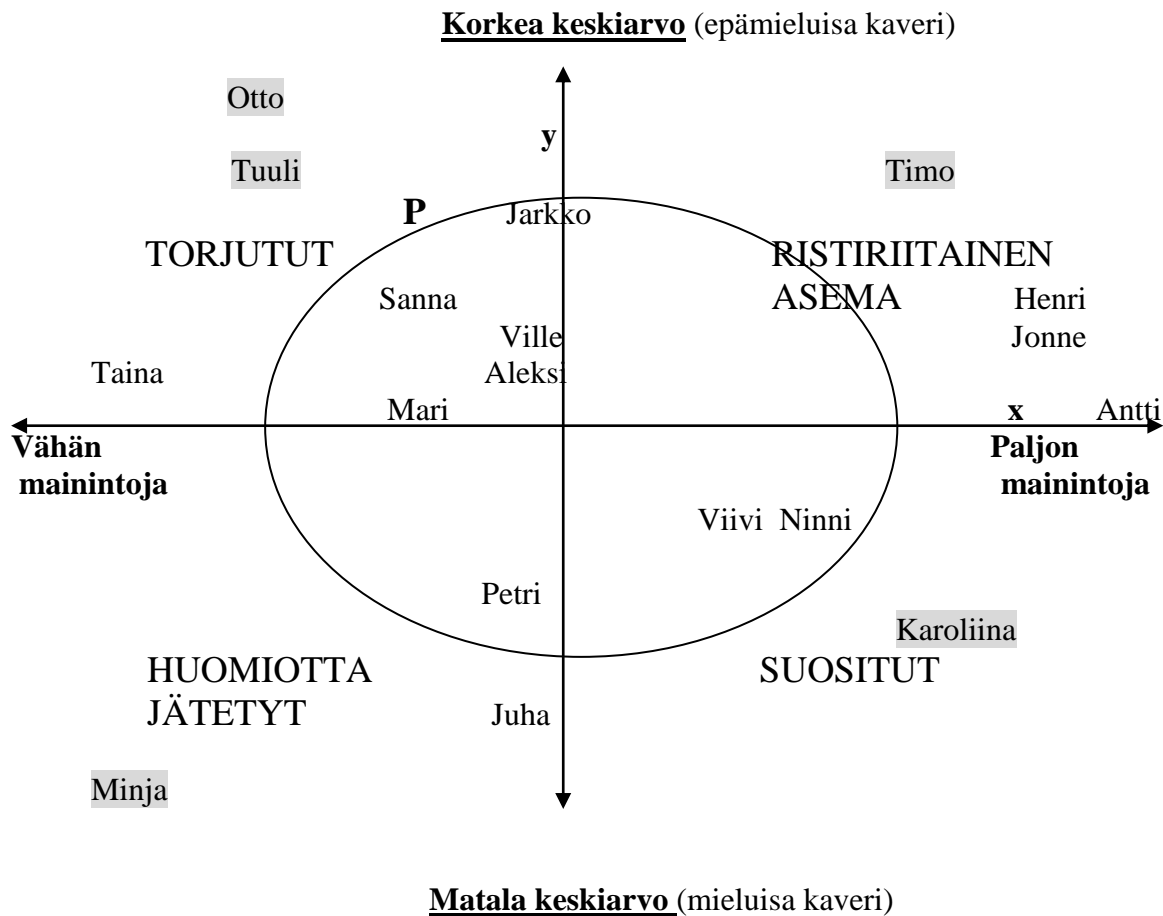
Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta nousi esiin kiusaamisen tulkitseminen vahvasti fyysiseksi toiminnaksi. Oppilaiden haastatteluiden pohjalta kiusaaminen oli suurimmaksi osaksi tönimistä, potkimista tai lyömistä eli oppilailla oli melko yhtenevä käsitys.

5.2 ESIINTYYKÖ LUOKALLA KIUSAAMISTA?

Toisessa tutkimuskysymyksessämme tutkimme, esiintyykö luokassa koulukiusaamista ja jos esiintyy niin millaista se on. Lisäksi etsimme opettajan erilaisia tapoja puuttua mahdollisiin kiusaamistilanteisiin. Tunneilla vallitsi melko rauhallinen ja leppoisa tunnelma, jonka perusteella emme olisi osannut havainnoida ja etsiä kiusaamistapauksia.

”En ole huomannut mitään erityistä kiusaamiseen liittyvää tunneilla, jotain pientä hännäilyä esiintyy. Ope puuttuu aika napakasti ja tarttuu asioihin, jos huomaa jotain kiusaamiseen liittyvää esiintyvän.” (VP 27.3)

Luokassa vallitsevia sosiaalisia suhteita kartoittaaksemme teimme sosiogrammin. Muunsimme oppilaiden vastaukset kahdeksi eri arvoksi. Mainintojen lukumäärä kertoo, kuinka monta kertaa kukin oppilas on mainittu toisten oppilaiden vastauksissa. Toinen arvo eli vastaukset on laskettu oppilaiden asteikolla 1 = mieluisen kaveri ja 6 = epämieluisen kaveri saamien tulosten ja mainintojen lukumäärän keskiarvoksi. Kaaviossa 2 mainintojen lukumäärää kuvaa x-akseli ja vastausten tuloksia y-akseli. Akseleiden origossa sijaitsee molempien arvojen keskiarvot. Oppilaiden antamien tulosten mukaan luokan (N=18) keskiarvo oli mainintojen osalta 5.8 (s=2.6) ja vastausten osalta 3.3 (s=1). Mainintojen arvon ollessa <3.2 tai >8.4 oppilaan katsottiin saaneen merkittävästi keskimääräistä vähemmän tai enemmän mainintoja. Vastausten osalta arvot olivat <2.3 ja >4.3. Kuvassa 2 oppilaat sijoitettiin koordinaatistoon saamiensa tuloksien perusteella joko keskihajontaa kuvaavan ympyrän (P) ulko- tai sisäpuolelle. Sekä mainintojen että vastausten osalta merkittävästi poikkeavan tuloksen saaneet oppilaat merkittiin harmaalla taustavärillä



KAAVIO 2 Oppilaiden sijoittuminen luokassa sosiogrammin mukaan. (Mukailtu Salmivalli, C. 2005)

Tekemämme sosiogrammin tulosten mukaan luokassa on selkeästi torjuttuja ja yksi huomiotta jätetty oppilas. Torjuttuja oppilaita olivat Otto, Tuuli ja Taina. Huomiotta jätetty oppilas oli Minja. Yhteistä näille oppilaille oli vähäinen mainintojen määrä, mutta Minja erottuu joukosta mainintojen matalan keskiarvon takia. Sosiogrammin mukaan luokassa on kaksi oppilasta, Tuuli ja Mari, jotka pitävät häntä mieluisana työskentelykaverina. Minja itse nosti mieluisimmiksi työskentelykavereikseen Karoliinan, Ninnin ja Marin. Eli Minjal-

la oli yksi molemminpuolinen kaverisuhde luokassa ja tämän takia emme jatkossa keskittyneet enempää Minjan tapaukseen, jatkossa opettajan olisi kuitenkin hyvä keskittyä luomaan uusia kaverisuhteita myös Minjalle.

Muista vähän mainintoja saaneista oppilaista Tainalla oli yksi molemminpuolinen kaverisuhde Karoliinan kanssa mutta torjuva suhde Sannan taholta. Tuulilla ei ollut kumpiakaan kaverisuhteita ja Otolla oli ainoastaan torjuva suhde Henrin taholta. Otto sai myös kaikkein korkeimman keskiarvon vastausten osalta, mikä viittaa selkeästi torjuvaan suhteeseen muidenkin oppilaiden kohdalla.

Jonne, Henri ja Juha olivat Oton mielestä mieluisimpia kavereita. Yksikään heistä ei maininnut Ottoa mieluisimpana kaverinaan. Sosiogrammin perusteella nämä kolme oppilasta, Jonne, Henri ja Juha, muodostivat tiiviin ryhmän koska he kaikki mainitsivat toisensa mieluisien kaverien kohdalla. Otto sen sijaan halusi päästä mukaan tähän ryhmään mutta suhtautuminen oli joko välinpitämätöntä tai torjuvaa. Haastattelut ja havainnoinnit vahvistivat tämän sosiogrammin tuloksen ja paljastivat selkeää kiusaamista Ottoa kohtaan.

Lasten haastatteluista tuli ilmi, kuinka vaikeaa oman luokan kiusaamistapauksista oli puhua. Esimerkiksi Juha ei aluksi halunnut kertoa, että luokalla esiintyi kiusaamista:

”Mitä sä oot ite nähny tai kokenu? (kiusaamista)” (Haastattelija)

”No, en minä oo nähny kiusaamista ollenkaan.” ja ”No, en minä, en mä oo kyllä ollenkaan huomannu sellasta että joku olis kiusannu” (Juha)

Hieman myöhemmin haastattelun aikana kun kysyimme, että onko luokalla oppilaita jotka jäävät usein yksin kun valitaan pareja esimerkiksi liikuntatunnilla, Juha kertoi Oton jäävän koko ajan leikistä pois.

”Joo, on tullu ku, ku mulla on tota niitä viis kaveria, nii on tullu että on jääny yks pois.” ja

”No, Otto on jääny koko ajan leikistä pois.” (Juha)

Kiusaamisen kohdistuminen itseensä tai kaveriin saatetaan kokea pelottavaksi, jolloin siitä on helpompi vaieta. Oppilaat olivat hyvin epävarman oloisia kun kielsivät kiusaamisen. Eleistä ja ilmeistä päätelimme, että oppilaat eivät paljastaneet luokassa esiintyvää kiusaamista. Lisäkysymyksillä saimme heidät kuitenkin kertomaan enemmän.

Myös muut haastattelemamme oppilaat kertoivat Oton jääneen toistuvasti yksin liikuntatunneilla. Häntä myös haukuttiin muiden oppilaiden mukaan toistuvasti. Mielenkiintoista on, että Otto itse ei kertonut jääneensä yksin pareja valittaessa. Haukkumisen hän sen sijaan tunnusti mutta ei kertonut ketkä häntä haukkuivat. Lisäksi Otto mainitsi, että yhtä heidän luokkalaistaan tönittiin alas lumivuorelta ja se alkoi itkeä. Oton piirustuksen sekä Ninnin haastattelun perusteella päätelimme, että Otto oli itse kiusaamisen kohteena. Huomasimme, että asia oli ollut koko luokan tiedossa ja sitä oli käsitelty yhdessä.

”Semmosta, että yks meidän luokkalainen töni yhtä toista meidän luokkalaista alas tuolta lumivuorelta.” (Otto)

”Mua haukuttiin eikä päästetty leikkiin. Mä olin joka välkkä yksin” (Otto)

”Voi että. No, muistatko sä mikskä sua haukuttiin? (Haastattelija)

”Lihavaks läskiks ja idiootiks.” (Otto)

Havainnoistamme selvisi, että Ottoa kohtaan esiintyi päivittäin jonkinlaista kiusaamista ja ärsyttämistä. Kiusaaminen oli sanallista ja samojen poikien aiheuttamaa. Tunneilla esiintyi vastauksille nauramista, irvistelyä, syytelyä, huomiotta jättämistä ja estämistä. Opettaja ei yleensä huomannut kiusaamista sillä oppilaat tekivät kiusaamisen huomaamattomasti keskellä oppitunteja. Huomatessaan kiusaamista opettaja puuttui siihen mutta käsittely jäi pinnalliseksi.

”Otto yrittää ottaa kontaktia Henriin. Henri ei reagoi. Otto ja Antti irvistelevät toisilleen.” (VP 1.4.)

”Otto vastasi open kysymykseen oikein että ”kraateri” hieman sortaen. Jonne matki sitä ivallisesti. Otto sanoi maakeskipisteessä olevan siemenen, joka vetää asioita puoleensa. Jonne matki sitäkin.” (SM 25.3.)

Otto ei ollut lihava eikä tyhmä, joiksi häntä oli ensimmäisellä luokalla omien sanojensa mukaan haukuttu. Ahon & Laineen (1997, 232) mukaan kiusatut ovat fyysisesti heikkoja, itsetunnoltaan heikkoja sekä kantelevat herkästi opettajalle pienistäkin kiusaamisista. Myös Höistad (2003, 35) on sitä mieltä, että kiusaamisen uhrin ovat heikkoitsetuntoisia ja kärsivät sosiaalisista ongelmista. Emme kuitenkaan nähneet kyseisiä ominaisuuksia Oton persoonassa. Otto oli havainnointimme perusteella mukavannäköinen, siististi ja hyvin pukeutuva, ystävällinen, kohtelias ja rehti kakkosluokkalainen poika. Ulkonäön ja käytöksen perusteella voisimme kuvitella Oton olevan viimeisempien mahdollisten kiusattujen oppilaiden joukossa. Hamarus (2008, 27-29) on sitä mieltä, että kiusaamisen syyt eivät ole uhrin ominaisuudet vaan yhteisön luoma toiseus. Oton tapaus kuvaa mielestämme hyvin peitetarinaa, jossa tietty poikaporukka hakee valtaa Oton kustannuksella. Joskus kiusattu saattaa alkaa uskomaan hänestä kehitettyä peitetarinaa. Me emme saaneet selville, oliko Otto kokenut itsensä lihavaksi ja tyhmäksi vai oliko hänen itsetuntonsa kestänyt haukkumiset. Poika vaikutti haastattelussa hyvin vahvalle ja rauhalliselle.

Myös opettajan haastattelusta ilmeni, että yhtä pojista syrjittiin ja eristettiin. Tätä esiintyi opettajan mukaan päivittäin ja joka päivä joutui selvittämään poikien välisiä riitoja. Yhdeksi syyksi opettaja epäili eri tasolla olevia sosiaalisia taitoja. Pojat eivät välttämättä edes ymmärrä kiusaavansa toisiaan.

”...meilläkin on neljän pojan sakki ja tuntuu, että yksi poika saatetaan jättää ulkopuolelle. Tai sit on sillä tavalla, että sovitaan, että yhtenäkin päivänä oli yks poika pois koulusta ja kolme paikalla, oli hirveän hankala mukamas olla kolmestaan, että ois yks saattanut jäädä ulkopuolelle. Siitäkin käytiin kova väantö, että voittekste olla kolmestaan, ettei kenenkään tarviis olla yksin.” (Ope)

”Sit on ollut sellasta kiusaamista, että tuota pomottamista, että yks on määränny ja muut koittanu sopeutua näihin määräyksiin. On ollu tosi hankaliakin tilanteita, että omien kerptomuksiensa mukaan ovat ihan fyysisesti käyneet kiinni jos tää pomottelija ei oo ollut oikeen hyvä kaveri sitten.” (Ope)

Oppilaiden mukaan opettaja oli puhunut kiusaamisesta luokan kanssa ja puuttunut kiusaamistilanteisiin. Havainnointipäivien aikana huomasimme, ettei opettaja ehdi puuttua eikä välttämättä edes näe kiusaamista. Teimme havainnointimme oppitunneilla, jolloin opettaja joutui keskittymään opettamiseen. Näin ollen opettajan huomiokyvyn ulkopuolelle jäi tapahtumia, jotka ulkopuolinen havainnoitsija huomasi. Myös siirtymävaiheet ennen ja jälkeen oppituntien olivat tilanteita, joihin opettaja ei päässyt puuttumaan. Usein kiusaaminen on eleitä

Keskustelimme opettajan kanssa tuloksista, jotka saimme sosiogrammilla, havainnoinnilla ja haastattelemalla. Opettajalla oli yhdenmukainen ymmärrys siitä, että Otto oli poikaporukan kiusaamisen ja syrjimisen kohteena. Hänelle tuli kuitenkin yllätyksenä se, miten ottoa oli kiusattu ja nimitelty ykkösluokan aikana. Opettaja huolestui tilanteesta enemmän ja keskusteli asiasta erityisopettajan ja koulun rehtorin kanssa. He päättivät pitää palaverin, johon kyseisen poikaporukan vanhemmat osallistuivat. Osa oppilaiden vanhemmista oli ollut todella huolissaan tilanteesta, osa taas ajatteli, että ”pojat on poikia”, eikä pitänyt tilannetta huolestuttavana. Palavereiden jälkeen päädyttiin siihen, että kakkosluokan poikaporukka hajotettaisiin, kun he siirtyvät kolmannelle luokalle. Onneksi koulussa oli kaksi kolmatta luokkaa, niin järjestely oli mahdollista. Näin ollen Otto saisi uusia kavereita, eikä hänen tarvitsisi kokea kiusaamista tai olla jatkuvasti sovittelijana erilaisissa tilanteissa.

Toinen oppilas, josta opettaja huolestui keskustelujemme jälkeen, oli Tuuli. Hän on hiljainen tyttö, joka jäi helposti yksin ja ilman paria. Haastattelussa selvisi, että Tuuli oli viimeaikoina ollut paljon yksin välitunnilla sen vuoksi, koska tämä ei osannut hyppiä hypynarua, jota muut tytöt välitunneilla harrastivat. Kerroimme asiasta opettajalle ja seuraavan kerran, kun hänet tapasimme, oli Tuuli oppinut hyppimään narua. Opettaja siis puuttui heti tilanteeseen, joka oli johtanut yksinjäämiseen. He harjoittelivat liikuntatunneilla hyp-

pynaruilla hyppimistä, jolloin Tuulikin taidon viimein oppi. Huomasimme, että Tuuli yritti sitkeästi saada tyttöjen huomiota, mutta hän sai torjuvaa kohtelua osakseen. Jostain syystä opettajat näkivät kuitenkin varmemmaksi ratkaisuksi siirtää Tuulin kolmannelle luokalle eri luokkaan kuin muutaman muun kakkosluokan tytön kuten Marin ja Minjan. Tuulin hyvä kaveri oli sillä luokalla, johon Tuuli syksyllä siirrettäisiin ja se varmistaisi, että Tuulilla oli ainakin yksi hyvä kaveri samalla luokalla hänen kanssaan.

Tuloksemme osoitti, että Ottoa kiusattiin selvästi ja Tuuli jäi usein yksin esimerkiksi pareja valittaessa sekä välitunneilla. Muita selkeitä kiusaamistapauksia ei havainnointimme ja haastattelujemme osalta selvinnyt. Haastatteluissa tuli kuitenkin ilmi, että Timon huutamista ja kiroilua pidettiin kiusaamisena. Timolla oli selkeästi keskittymisvaikeuksia ja ylivilkkautta, mikä vaikutti hänen käyttäytymiseensä. Myös sosiogrammin tulosten mukaan Timon asema luokassa on ristiriitainen (Kaavio 2). Hänen tuloksensa poikkeavat merkittävästi molemmissa mittareissa luokan keskiarvoista. Timolla on kuitenkin luokalla yksi molemminpuolinen kaverisuhde Petrin kanssa, joten hän ei ole selkeästi torjuttu luokalla. Esimerkiksi Otto ja Mari pitivät Timon tunneilla ja tuntien siirtymävaiheissa Timon toimintaa kiusaamisena.

” Se, se huutaa, se meidän luokan Timo, se huutaa. ” (Otto)

” No se sillei jahtaa, enkä mä haluais että se jahtaa. ” (Mari)

Havainnointimme perusteella tuli ilmi, että Timo oli varastanut Jarkon pulpettikirjan, joka löytyi pitkän etsinnän jälkeen Timon pulpetista. Hän häرنäsi jatkuvasti muita ja katsoi tunneilla toisten vastauksia. Timo tiuskii rumasti avustajalle sekä oppilaille. Huomasimme, että Timo ei tiuski opettajalle ja käyttäytyy paremmin silloin, kun opettaja on läsnä. Häirintä tapahtui usein tuntien alussa ennen kuin opettaja tai avustaja ehti luokkaan.

”Antti tulee luokkaan ja kailottaa, että Timolla on housut ihan märät. Jopa tytöt ihmettelevät Timoä. Kohta Sanna juoksee wc:hen ja huutaa, että Timo kiusaa. Timo juoksee myös käyttävään ja pitelee Maria kiinni. Joudun puuttumaan tilanteeseen ja myös avustaja tulee

paikalle. Opettaja ei ollut vielä paikalla. Tilanne jäi vähän epäselväksi, että mitä siinä lopulta tapahtui. ” (SM 6.4.)

Tämä on esimerkki tapauksesta, jota saa pohtia, että onko toiminta kiusaamista vai ei. Oppilaiden mielestä Timon häirintä ja huutaminen oli kiusaamista, kun me, eikä opettajakaan pitänyt toimintaa kiusaamisena. Opettaja ei juuri puuttunut tuntien aikana Timon häiritsevään käytökseen. Kun häirintä tapahtuu yleensä ennen opettajan luokkaan tuloa, voisi sitä ehkäistä olemalla paikalla, kun oppilaat tulevat välitunneilta sisälle. Tuntien siirtymävaiheita tulisi tarkkailla, jotta kiusaamistilanteita ei syntyisi valvomattomassa tilanteessa.

Mielestämme opettaja puuttui napakasti kiusaamistapauksiin ja vei asioita eteenpäin pohdittavaksi. Hamaruksen (2008, 86-88) mukaan kiusaamisen puuttumisen osatekijöitä ovat kiusaamisen havaitseminen, siitä puhuminen, kiusaamistilanteiden selvittely ja seuranta. Kiusaaminen oli yhdessä määritelty, jonka jälkeen siitä oli helpompi puhua kuin aikaisemmin. Onnistunut palaveri oppilaiden vanhempien kanssa kertoi opettajan ja kotien välisestä avoimesta vuorovaikutuksesta. Kiusaamistapauksia ei jätetty oman onnensa nojaan, vaan niihin puututtiin ja etsittiin yhdessä ratkaisuja. Hamarus (2008, 139) pitää erittäin tärkeänä lasten vanhempien ja huoltajien mukaan ottamista koulun toimintaan. Koteihin tulisi näin ollen luoda avoimet ja luottamukselliset vuorovaikutussuhteet. Erilaiset tilaisuudet ovat hyviä paikkoja rakentaa kulun ja kodin välistä yhteistyötä. Kyseisellä koululla järjestettiin Hamaruksen koulutuksen yhteydessä vanhempainilta, jossa luotiin yhteistä ymmärrystä koulukiusaamisesta. Vanhemmat ottivat tilaisuuden positiivisina vastaan ja pitivät aihetta erittäin tärkeänä.

5.3 MITEN KIUSAAMISTA KÄSITELLÄÄN JA ENNALTAEHKÄISTÄÄN?

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitimme sitä, miten opettaja ennaltaehkäisee kiusaamista ja rakentaa sekä pitää yllä hyvää luokkahenkeä. Opettajan haastattelusta nousi keskeiseksi avoin vuorovaikutus ja oppilaiden huomioiminen. Opettajan täytyy olla valmis kuun-

telemaan oppilaita ja heidän huoliaan, vaikka ne voisikin tuntua turhille. Höistadin (2003, 153-154) mukaan opettajan asenteella on hyvin suuri merkitys oppimiselle ja luokassa viihtymiselle. Hamarus (2008, 76) painottaa koulussa viihtymisen tärkeyttä, johon kuuluu avoin vuorovaikutus, kumppanuus ja tunne siitä, että kuuluu johonkin ryhmään. Opettajalla on suuri vaikutus sille miten viihtyisäksi mielekkääksi oppilaat koulunkäynnin kokevat.

Haastattelemamme opettajan mielestä oppilaiden kokemuksia ei saa aliarvioida, sillä asioiden kokeminen on hyvin yksilöllistä. Kanteleminen on hyvin yleistä alaluokilla, mutta opettaja oli sitä mieltä, että ennemmin kuunnella pienetkin kantelut, kuin sulkee korvansa. Kiusaamisen ennaltaehkäisemissä on tärkeää yhteisen ymmärryksen luominen sekä sääntöjen laatiminen ja noudattaminen.

” Mä ite näkisin sillä tavalla, että kun mulla tulee noi eput ja toput kouluun eka kertaa syksyllä, varsinkin eput. Mun mielestä on hirmu tärkeätä se, että niille perustellaan, että miksi on koulussa säännöt. Tehdään luokkaan säännöt, että kaikki tietää mitä odotetaan niiltä oppilailta, mitä opettaja oottaa ja miten meillä olis helpompaa olla täällä koulussa...Me puhutaan paljon syksyn alussa siitä, että millainen on reilu kaveri, miten käyttäytyään toista kohtaan, että olis mukava kaikkien olla.” (Ope)

Koululla tulee olla selkeästi luodut järjestyssäännöt, joita myös valvotaan. Säännöistä heijastuu koulun ja luokan eettisyys sekä kiusaamisenvastainen suunnitelma. Hamaruksen (2008, 126-127) mielestä on tärkeää, että säännöt ja arvoperusta ovat koko yhteisön tiedossa. Opettajan tulee pohtia sääntöjä ja niiden tarkoitusta, eikä vain asettaa niitä ilman perusteluja. Tutkimusluokkamme opettaja piti erittäin tärkeänä laatia säännöt yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin he myös noudattavat niitä paremmin.

Opettaja suosii palautejärjestelmiä ja on havainnut niillä olevan positiivisia vaikutuksia luokan ilmapiirille. Luokassa oli käytössä kunniakirja systeemi. Syksyn alussa luokassa vieraili tonttu, joka kertoi havainnoivansa oppilaiden käyttäytymistä ja työskentelyä. Tonttu kertoi opettajalle ja avustajalle oppilaiden toiminnasta, ja päivän päätteeksi opettaja jakoi 1-3 kunniakirjaa jostakin hyvästä teosta tai ahkerasta työskentelystä.

” Kunniakirjat menevät tänään Aleksille ja Vिलlelle, Alekski tekee niin kuin ope on pyytännyt ja Juho on keskittynyt tehtäviinsä hienosti häiritsemättä toisia.” (VP 27.3)

Luokassa oli käytössä myös kultahippuvihko. Vihkoon kirjattiin aina ylös riidan sopiminen tai ystävällinen teko jollekin toiselle. Hyvästä teosta sai aina ”kultahipun” purkkiin ja purkin täytyttyä seurasi siitä jokin palkkio. Aluksi opettaja kirjasi hyvät teot vihkoon, mutta myöhemmin oppilaat saivat vastuun käyttää itse vihkoa, kun olivat tehneet jonkin ystävällisen teon. Oppilaat eivät maininneet palkkiojärjestelmiä kiusaamisen ennaltaehkäisevänä toimena, kuten opettaja mainitsi. Hamaruksen (2008, 137-139) mukaan luottamuksen syntymistä yhteisössä edesauttaa opettajan sekä oppilaiden toisilleen antama myönteinen palaute. Tutkimusluokkamme opettaja suosi selvästi positiivista ja kannustavaa kasvattamisen tapaa. Emme huomanneet havainnointipäiviemme aikana suuria poikkeamia opettajan haastatteluissa kertomien periaatteiden ja käytännön työn välillä. Mielestämme tutkimusluokan opettaja teki parhaansa saadakseen luokkaan hyvän ja turvallisen ilmapiirin. Havaitimme ulkopuolisina tarkkailijoina joitakin tapauksia, joihin olisi ollut hyvä puuttua mutta opettaja ei joko kuullut tai nähnyt niitä luokan muun toiminnan takia. Tahallisia laiminlyöntejä emme nähneet.

Opettajan mielestä luokassa vallitsee pääosin hyvä ilmapiiri, mutta hän näkee luonnollisena asiana, että selvitettäviä asioita tulee aina, eikä niitä voi täysin kitkeä pois. Yhteiset projektit kasvattavat ja lujittavat luokan yhteishenkeä.

”...kun luokka joutuu ponnistelemaan yhdessä jonkin asian eteen, että joku asia onnistuu, joku isompi juttu, vaikka joku yhteinen laavuretki. Semmoinen on kuitenkin aika raskasta ja joutuu vähän ponnistelemaan. Sen jälkeen menee aina paremmin, kun on tehty joku tämän oma juttu.” (Ope)

Luokassa oli meneillään myös nukketeatteriprojekti, jossa oppilaat itse väsäivät nukkeja ja tekivät esityksiä toisilleen. Uskonnonopetukseen kuului teemana erilaiset uskonnolliset juhlat, joiden puitteissa järjestettiin häät. Oppilaat pukeutuivat hienosti ja kaikilla oli jokin rooli esimerkiksi kaaso, morsian ja sulhanen.

” Lapset on tietenkin ihan täpinöissään. Hieno tapa yhdistää huvi ja hyöty.” (SM 3.4)

Oppimisen ei pidä olla tasaista, rutiininomaista puurtamista päivästä toiseen, vaan koulupäivään tulisi sisällyttää mukavia, rentoja ja hauskoja tuokioita. Jos koulupäivään ei sisälly mitään lasten mielestä mukavaa, saattavat oppilaat alkavat järjestämään itse hauskuuttavaa, joka häiritsee niin opetusta kuin oppimistakin. Laavuretki, häät ja nukketheateriprojekti olivat oppilaille mieluisia ja elämyksellisiä oppimiskokemuksia, jotka lisäävät yhteisöllisyyden tunnetta luokassa. (Hamarus 2008, 140-141.)

Opettaja ennaltaehkäisee konflikteja myös sillä, että ei anna oppilaiden valita itse pareja tai ryhmiä. Hän on sitä mieltä, että oppilaiden on opittava pitämään itsestään selvyytenä sitä, että kaikkien kanssa voi koulussa työskennellä. Opettaja vaihtelee pareja paljon, esimerkiksi matematiikan toimintatunnit ovat hyviä parityöskentelyyn. Istumajärjestyksellä on myös merkitystä työskentelyrauhan ja viihtyvyyden takaamiseksi. Opettajan mukaan esimerkiksi keskittymishäiriöinen oppilas on järkevä sijoittaa vastatusten rauhallisen oppilaan kanssa. Hän näkee tärkeänä antaa oppilaille erilaisia rooleja esimerkiksi häiritseville ja vilkkaille oppilaille apuopettajan tehtäviä.

” Mari halusi apuopeksi ja ope lupasi.” (VP 27.3)

Opettajan haastattelusta nousi selkeästi esille vuorovaikutuksen tärkeys, että asioista keskustellaan paljon ja niiden oikeilla nimillä esimerkiksi kiusaamistapauksia käsiteltäessä. Opettajan ei pitäisi pelätä vastoinkäymisiä ja hyväksyä tosiasia, että kiusaamista tapahtuu omallakin luokalla. Huomasimme, että luokan opettaja oli aidosti kiinnostunut oppilaidensa hyvinvoinnista oppimisen lisäksi. Hän puuttui tilanteisiin mahdollisimman hyvin ja osasi jakaa huoliaan muun muassa erityisopettajalle, mikä on osa moniammatillista yhteistyötä.

”Eppuluokkalaisetkin on niin pieniä ja että ne osaisi käyttäytyä ryhmässä, niin kyllä siihenkin saa varata aikaa. Kyllä se on osa sitä opiskelua. Jotkut sanoo, että kiusaamisesta alkaa puhumaan, niin sittenhän se vasta ryöpsähtääkin, mutta mä oisin ehkä toista mieltä, että mieluummin ehkä puhutaan asioista. (Ope)

Oppilaiden haastattelujen perusteella opettaja käsitteli kiusaamista avoimilla keskusteluilla, mitä oli tapahtunut missäkin kiusaamistilanteessa. Ninni kertoi, että opettaja käsitteli kuitenkin pääsääntöisesti kiusaamistapaukset keskenään kiusaajan ja kiusatun kanssa. Opettaja kuitenkin kertoo aina muulle luokalle mitä oli tapahtunut, mutta ei kuitenkaan kovin yksityiskohtaisesti. Hamaruksen (2008, 137-139) mukaan ansaittu luottamus on mahdollista vasta kun oppilaat oppivat tuntemaan oman opettajansa. Luottamus rakentuu sopimusten ja lupauksen kiinnittämistä ja sanojen takana seisomisesta. Opettajan vastuulla on se, ettei kukaan oppilas jää ryhmän ulkopuolelle eikä koe kiusatuksi tulemistä. Tunteiden näyttämisen vaatii turvallista oppimisen ja kasvamisen ilmapiiriä, johon opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa.

6 POHDINTA

6.1 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tutkimusluokassamme oli muodostettu yhteinen ymmärrys siitä mitä kiusaaminen on, jonka pohjana opettaja käytti lasten ennakkokäsityksiä asiasta. Oppilaiden oli helpompi nimeä fyysistä satuttamista kuin henkistä kiusaamista, kuten syrjimistä. Fyysinen kiusaaminen on selvemmin näkyvässä, jonka vuoksi sitä on helpompi pitää kiusaamisena. Päättelimme havaintojemme perusteella, että henkistä väkivaltaa tapahtuu kuitenkin enemmän kuin fyysistä, siihen ei vain puututa niin herkästi kuin esimerkiksi tönimiseen ja potkimiseen. Miksi näin toimitaan? Pohdimme, että voisiko se johtua kulttuuristamme vai onko opettajalle työllämpää ja vaikeampaa alkaa selvittää henkistä kiusaamista.

Oppilaat kokivat meidän mielestä hyvin pienetkin asiat kiusaamisena kuten huutamisen ja häiritsemisen luokassa. Se oli mielestämme yllättävä tulos, koska lapset itse aiheuttavat meteliä luokassa, eivätkä aikuiset useinkaan ajattele sen häiritsevän lapsia. Näin ollen työrauhakysymykset ovat osa kiusaamisen ennaltaehkäisyä. Jos oppilaat kokevat olonsa turvallisiksi rauhallisessa oppimisympäristössä, tulisi opettajan puuttua sitä häiritseviin tekijöihin. Tällaisessakin tapauksessa tulisi luoda yhteinen ymmärrys siitä, että onko huutaminen ja tunneilla häiritseminen kiusaamista vai yleistä keneenkään kohdistumatonta huonoa käytöstä.

Kiusaamisesta kertominen osoittautui hyvin haasteelliseksi ja araksi asiaksi oppilaille. Koimme haastattelutilanteissa, että heidän teki mieli kertoa asioita, mutta arastelivat selvästi. Se saattoi tosin johtua myös siitä, että he ujostelivat meitä. Lisäkysymysten avulla saimme kuitenkin selville, että luokalla esiintyi kiusaamista ja se oli kaikkien oppilaiden ja myös opettajan tiedossa. Kiusaaminen kohdistui selkeästi yhteen poikaan, jota nimiteltiin, haukuttiin, tönittiin ja eristettiin porukasta. Hän joutui kokemaan niin fyysistä kuin henkistäkin kiusaamista koulussaan. Kiusaamistapaus oli opettajan ja luokan tiedossa, mutta se

näyttäytyi selkeästi vasta sosiometrisen mittauksen ja oppilaiden haastattelujen avulla. Pelkkä luokassa observointi ei olisi riittänyt huomaamaan tapausta, sillä kiusaaminen tapahtui hyvin hienovaraisesti tunneilla ja välitunneilla emme olleet havainnoimassa.

Koimme sosiometrisen mittaukset erittäin hyväksi menetelmäksi selvittää oppilaiden välisiä suhteita luokassa. Sosiogrammeja on erilaisia ja opettajan kannattaa perehtyä niihin, jotta voi valita oman ryhmän tarkoitukseen sopivimman. Sosiogrammia voi pitää melko luotettavana, koska opettaja ei tunteja pitäessään huomaa kaikkia oppilaiden tekemisiä, esimerkiksi sanattomia viestejä irvistelyjä ja torjumista. Sosiometrinen mittaus olisi hyvä tehdä syksyllä, kun ryhmäytyminen on tapahtunut. Sen tuloksia voi hyödyntää istumajärjestyksiä ja ryhmiä muodostettaessa. Totesimme, että käyttämämme sosiogrammi ja sen analyysitapa toimii hyvin, sillä malli paljastaa suoraan ne henkilöt, jotka ovat saaneet merkittävästi poikkeavia tuloksia luokan keskiarvosta. Sosiogrammin avulla voi torjutullekin oppilaalle löytää oppilaan, johon hänellä on molemminpuolinen kaverisuhde. Tämä kannattaa huomioida istumajärjestyksessä, jotta torjuttu ei kokisi olevansa yksin. Opettajan on saatava oppilaat vakuuttuneiksi mittauksen anonymiteettisuojasta, jotta oppilaat uskaltavat vastata kyselyyn rehellisesti. Sosiometrinen mittaus ei vaadi paljoa aikaa opettajalta ja se on tärkeää kiusaamisen ennaltaehkäisevää työtä.

Tulosten mukaan kiusaamista tapahtui välitunneilla, tunneilla ja tuntien siirtymävaiheissa. Opettaja ei ollut näkemässä läheskään kaikkea kiusaamista. Näin ollen olisi tärkeää, että opettaja tai joku aikuinen olisi paikalla tuntien siirtymävaiheissa. Meneekö tällainen toiminta liialliseksi oppilaiden holhoukseksi? Toisaalta lapsille pitää antaa vastuuta keskinäiseen kanssakäymiseen ilman aikuisia. Tutkimusluokassa osa oppilaista käytti vapaata hetkeään väärin riehumalla ja huutamalla, jonka muut kokivat kiusaamiseksi. Tuntien siirtymävaiheistakin kannattaisi luoda yhteiset säännöt, kuinka luokassa ja käytävällä toimitaan. Opettajan tulisi miettiä yhdessä oppilaiden kanssa keinot, kuinka tilanteita valvotaan, kun aikuinen ei ole paikalla. Meille tuli mieleen tutkimusluokan kultahippuvihkosta idea, että käytössä voisi olla vihko, johon oppilaat itse kirjaavat hyvää ja huonoa käyttäytymistään luokassa, kun opettaja ei ole paikalla.

Monet opettajat kertovat puuttuvansa kiusaamiseen, mutta mikä on riittävää puuttumista? Havainnointimme perusteella huomasimme, kuinka vaikeaa opettajan on puuttua esimerkiksi haukkumiseen ja irvistelyyn oppitunneilla muuten kuin huomauttamalla tai jättämällä oppilaan välitunniksi luokkaan miettimään. Mietimme, voiko oppitunnin keskeyttää keskustelemalla esiintyneestä kiusaamisesta paneutuen huolella tapahtuneeseen vai ovatko itse oppimistavoitteet tärkeämpiä. On hyvin paljon opettajan vastuulla mitä hän pitää tärkeänä opetus- ja kasvattamistyössään. Turvallinen ilmapiiri on edellytys keskittymiselle ja oppimiselle, jolloin tunnin keskeyttäminen voisi olla perustellumpaa. Näin ollen oppilaat saavat mahdollisuuden perustella toimiaan ja ymmärrys toisten hyvin kohtelemisesta vahvistuu.

Pieniinkin kiusaamistapauksiin on puututtava, koska ne saattavat jättää uskomattomat syvät arvet uhreihinsa. Kouluilla pitäisi olla ehdoton sääntö, ettei yhtäkään oppilasta kiusata millään tavalla. Suurin vastuu kiusaamisen lopettamisesta on koulun aikuisilla. Kiusaamistapausten seuranta on pitkäaikainen prosessi, sillä oppilaat saattavat esittää päällepäin, ettei kiusaamista enää esiinny, mutta sitä tapahtuu salassa. Tutkimusluokan kiusaamistapauksiin puututtiin ja paneuduttiin huolella. Kiusatut oppilaat vaihdettiin eri luokille seuraavan syksyn alussa, jotta kiusatut saisivat kavereita ja pääsisivät pois kiusaamisesta ja yksin jäämisestä. Olisi mielenkiintoista selvittää miten kyseisillä oppilailla menee nykyisissä luokissaan.

Tutkimuksemme keskeisimmäksi tulokseksi nousi kiusaamisen ennaltaehkäisemisen tärkeys. Kiusaamistapauksissa vahinko on jo tapahtunut, joten on tärkeää, ettei kiusaamista pääse tapahtumaan lainkaan. Emme pysty määrittelemään toisen puolesta, mikä saa tuntua kiusaamiselta ja mikä ei, siksi kaikenlaiseen häirintään pitäisi saada nollatoleranssi. Painopiste tulisi siirtää Hamaruksen (2008) tasapainotetun vaakamallin mukaan jo tapahtuneiden kiusaamistilanteiden käsittelyn puolelta kiusaamisen ennaltaehkäisemisen puolelle. Koulussa ja luokissa tulisi pohtia keinoja, jotka parantavat yhteisöllisyyttä, kasvattavat suvaitsevaisuutta ja näin ollen vähentävän kiusaamisen syntymistä. Tulevina opettajina haluamme tehdä töitä hyvän yhteishengen ja kiusaamisen ennaltaehkäisyn eteen. Tällöin saa keskittyä ”tulipalojen sammuttelujen” sijaan itse opetukseen ja kasvattamiseen.

6.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSIDEOITA

Mielestämme jo etnografia tutkimusmenetelmänä antaa luotettavuutta tutkimuksellemme. Emme olisi saaneet kyseisiä tuloksia vain yhtä menetelmää käyttämällä, vaan havainnointi, sosiometrinen mittaus ja opettajien haastattelut tukivat toinen toisiaan sekä antoivat vahvistusta tuloksillemme. Tutkimuksemme oli vain tapaustutkimus, mutta voisimme uskoa tulosten pätevän myös muihin luokkiin, koska koulukiusaaminen on hyvin yleinen ilmiö. Tutkimuskoululla toteutettiin koulukiusaamisen vastaista koulutusta Hamaruksen tasapainotetun vaakamallin mukaan. Aloittaessamme tutkimusta, tutkimuskoulussa ja –luokassa oli luotu yhteinen ymmärrys siitä mitä on koulukiusaaminen. Näennäisestä yhteisestä ymmärryksestä huolimatta oppilailla ja opettajilla oli monia näkemyksiä siitä mitä kiusaaminen on. Emme voi pitää täysin luotettavana sitä, että kiusaaminen olisi tarkoittanut kaikille täysin samaa ilmiötä.

Esittelimme oppilaille itsemme ennen kuin aloitimme havainnoinnin luokassa, mutta emme kertoneet tutkivamme kiusaamista. Tämä olisi saattanut vaikuttaa luokan normaaliin arkeen ja oppilaiden käytökseen. Havainnoimme oppitunteja luokanperällä puuttumatta mihinkään oppilaiden välisiin keskusteluihin. Oppilaat eivät kiinnittäneet meihin huomiota muutamaa oppilasta lukuun ottamatta, jotka tarkkailivat meitä aina silloin tällöin. Havainnoimme luokan arkea kymmenen päivän ajan, jonka uskoimme riittävän vahvistamaan sosiometrisen mittauksen sekä haastattelujen tuloksia. Toki luotettavuutta olisi lisännyt, jos olisimme viettäneet pidemmän ajanjakson koululla. Keskitimme havainnoinnin vain oppitunteihin ja tuntien siirtymävaiheisiin, vaikka osa kiusaamisesta tapahtuukin välitunneilla. Jatkotutkimuksena voisi olla välituntien observointi, joka antaisi lisää näkökulmaa ja luotettavuutta oppitunneilla esiintyvän kiusaamisen lisäksi.

Toteutimme sosiometrisen mittauksen ensimmäisenä havainnointipäivänä, jonka uskomme auttaneen keskittämään havainnointiamme epäsuosittuihin oppilaisiin ja heidän toverisuh-teisiinsa. Ohjeistimme sosiometrisen kyselyn huolella, sekä kirjallisesti, että suullisesti. Painotimme luottamuksellisuutta, ettei kukaan muu meidän tutkijoiden lisäksi tulisi näke-mään kyselylomakkeita. Ainoastaan kaksi oppilasta jätti nimeämättä tovereita, joiden kans-sa ei haluaisi työskennellä. Huomioimme tämän seikan laskiessamme keskiarvoja, keskiha-jontoja ja analysoidessamme tuloksia. Valitsimme haastateltavat oppilaat sosiometrisen mittauksen perusteella. Haastattelimme sekä kiusattuja että suosittuja oppilaita, näin us-koimme saavan parhaiten tietoa luokan kiusaamistapauksista.

Haastattelut toteutimme koulun iltapäiväkerhon tiloissa, johon pyrimme luomaan mahdolli-simman rauhallisen tunnelman. Toinen meistä toimi haastattelijana ja toinen vastasi nauhoi-tusten onnistumisesta. Painotimme haastateltaville, että tilanne on luottamuksellinen ja tieto jäisi vain meille tutkijoille. Aloitimme haastattelun rauhallisissa merkeissä kyselemällä op-pilailta kuulumisia ennen kuin aloitimme itse haastattelun. Oppilaat olivat hieman arkoja kertomaan kiusaamistapauksista, joten jouduimme esittämään jonkin verran tarkentavia kysymyksiä, pyrkimättä kuitenkaan johdattelemaan oppilaita millään tavalla. Emme myös-kään huomanneet, että oppilaat olisivat jännittäneet tilanteen nauhoittamista. Yhden haas-tattelun aikana kuului aamunavaus keskusteluradiosta, joka hieman häiritsi tilannetta ja myö-hemmin haastattelun litterointia. Litteroidessamme haastatteluja mieleemme tuli paljon lisäkysymyksiä, joita olisimme halunneet haastateltavilta lapsilta kysyä. Luotettavuutta olisi lisännyt uudet haastattelut samoilla oppilailla ja otoskoon suurentaminen, joita meillä ei kuitenkaan ollut loppukeväästä enää aikaa toteuttaa. Olisi mielenkiintoista haastatella uudestaan kiusaamista kokeneita oppilaita, mitä heille kuului luokan vaihtamisen jälkeen.

Koimme etnografisen tutkimuksen toimivan hyvin tämän tapaisessa tutkimuksessa. Saim-me osviittaa eri tutkimusmenetelmiin etnografisen tutkimuksen sisällä. Meidän alkuperäi-nen tarkoitus oli toteuttaa sama tutkimus kahteen eri luokkaan, tutkimusluokkamme lisäksi 1-luokkaan. Päädyimme kuitenkin opettajien kanssa yhteisymmärryksessä tutkimaan kiu-saamista vain yhden luokan sisällä. Olemme tyytyväisiä valitsemaamme ratkaisuun, sillä näin ollen pystyimme yhdessä pohtimaan kiusaamista ja vertailemaan havainnointiamme.

Purimme havainnointimme vasta koulupäivien jälkeen, jolloin emme pystyneet vaikuttamaan toisen havaintoihin. Uskomme tämän tuovan lisää luotettavuutta tutkimuksellemme.

Koulukiusaaminen on aina ajankohtainen ja erittäin tärkeä aihe, josta riittää tutkittavaa pitkäksi aikaa. Tutkimuksemme perusteella uusiksi tutkimuksen aiheeksi nousi esimerkiksi välituntien ja tuntien siirtymävaiheiden tapahtumat, joita opettaja ei ole näkemässä. Koulun muun henkilökunnan esimerkiksi siistijöiden ja koulunkäyntiavustajien haastattelut saattaisi tuoda uutta tietoa oppilaiden välisestä toiminnasta, joka tapahtuu piilossa niin sanotuilta virallisilta auktoriteeteilta. Monen teorian mukaan koulun henkilökunnan välisillä sosiaalisilla suhteilla on merkitystä koko koulun ilmapiirille. Jatkotutkimuksessa voisi tutkia onko henkilökunnan sosiaalisilla suhteilla merkitystä tai yhteyttä kiusaamiseen, ja kuinka työilmapiiriä voidaan parantaa, jos kiusaamista esiintyy. Olisi mielenkiintoista, jos meidän tutkimuksen avulla löytyneitä kiusattuja oppilaita havainnoitaisiin ja haastateltaisiin. Tutkimus selvittäisi mitä oppilaille kuuluu nykyään ja miten tehdyt toimenpiteet ovat vaikuttaneet oppilaiden elämään. Tämä olisi Hamaruksen (2008) tasapainotetun vaakamallin mukaista toimintaa.

Jatkotutkimusaiheiksi meillä nousivat edellä mainittujen aiheiden eli tuntien siirtymävaiheissa esiintyvä kiusaaminen, koulun henkilökunnan sosiaalisten suhteiden ja ilmapiirin merkitys kiusaamiselle ja sen ennaltaehkäisemiselle sekä tutkimuksessamme löytyneiden kiusaamistapausten jälkiseurannan lisäksi vertaileva tutkimus. Vertailukohtia voisivat olla esimerkiksi miten saman luokan tyttöjen ja poikien kiusaaminen eroavat toisistaan tai erikäisten oppilaiden tavat puuttua kiusaamiseen. Se, miten eri tavalla mies ja naisopettajat ennaltaehkäisevät kiusaamista ja vaikuttaako kiusatun oppilaan sukupuoli opettajan suhtautumiseen, voisi olla myös antoisa tutkimusaihe.

Hamaruksen johtama koulutus tuki tietämystämme kiusaamisesta ja toi mielenkiintoa tutkimukseemme. Etnografia oli hyvä valinta tutkimusmenetelmäksi ja gradua oli antoisaa kirjoittaa. Tärkeintä meille oli oman tutkimuksemme lisäksi se, että gradustamme oli hyötyä myös koululle sekä yksittäisille oppilaille. Tutkimuksemme vahvisti luokalla olevan yhden kiusatun ja yhden yksinäisen oppilaan ja näihin tapauksiin todella puututtiin. Ha-

vainnoidessamme ymmärsimme kuinka vaikeaa opettajan on nähdä luokassa tapahtuvaa kiusaamista opetuksen keskeltä. Mielestämme sosiogrammi on hyvä apuväline selvittää kiusaamistapauksia ja aiomme itsekin käyttää sitä tulevassa työssämme. Tutkimus antoi meille paljon tärkeitä eväitä tuleville opettajavuosillemme. Toivomme, että tulevaisuudessa luokanopettajan koulutuksessa olisi enemmän tilaa koulukiusaamisen ja ennen kaikkea sen ennaltaehkäisemisen käsittelemiselle.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996 Making sense of qualitative data: complementary research strategies. Los Angeles: SAGE
- Deegan, M.J. 2007. The Chicago School of Ethnography. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) Handbook of Ethnography. Los Angeles: SAGE. 11-25
- Delamont, S. & Atkinson, P. 1995. Fighting familiarity. Essays on Education and Ethnography. New Jersey: Hampton Press.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. 2000. Handbook of Qualitative Research. Los Angeles: SAGE
- Ely, M. 1993. Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar. Lund: Studentlitteratur.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. 2007. Participant Observation and Fieldnotes. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) Handbook of Ethnography. Los Angeles: SAGE. 352-353.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen aineiston juhannustaiat. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Jyväskylä: PS –kustannus. 48-57
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2007. *Ethnographic Research in Educational Settings*. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) *Handbook of Ethnography*. Los Angeles: SAGE. 188-203
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeruun menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus. 124-141..
- Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1983. *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hammersley, M. 1990. *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longman.
- Harjunoski S. & Harjunoski R. 1994. *Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajille*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Höistad, G. 2003. *Irti kiusaamisen kierteestä. Opas kouluille ja kasvattajille*. Helsinki: Kirjapaja.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. *Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan*. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 17-38

- Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 113-133
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 7-14
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ljungström, K. 1996. Mobbing i skolan. Ett kompendium om mobbing samt om mobbingbehandling enligt Farstametoden. Stockholm: Ordkällan/ Pedaktiv.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2009. Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.
- Olweus, D. 1986. Mobbing. Vad vi vet och vad vi kan göra. Stocholm: Liber Tryck.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 137-150.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628

- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY. 225-241
- Pikas, A. 1987. Irti kouluväkivallasta. Espoo: Weiling & Göös.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Espoo: Weiling & Göös.
- Puustinen, M. 2007. Kunnat laiminlyövät valvonnan. Opettaja-lehti 39/2007.
- Puustinen, M. 2007. Nettiherjalle rajat. Opettaja-lehti 40/2007.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, T. 2007. Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa Syrjäläinen, E. & Eronen, A. & Värri, V-M (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press. 126-158
- Ropo, E. 2001. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. 85-99.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Spindler, G. & Spindler, L. 1982. Roger Harker and Schönhausen: From Familiar to Strange and Back Again. Teoksessa Spindler, G. (toim.) Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action. New York: Holt, Rinehalt and Winston. 20-46

Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen lähestymistapa opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) Tutki vertaile arvioi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 78-93

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Internet-lähteet:

Iltalehti 11.12.2009 http://www.iltalehti.fi/turku/2009121110764578_tu.shtml (viitattu 19.12.2009)

Olweus, D. 2001. Bullying at school: tackling the problem. OECD observer. <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/434> (viitattu 25.9.2009)

Opetussuunnitelman perusteet 2004 http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf (viitattu 5.9.2009)

LIITTEET

LIITE 1 TUTKIMUSLUPA

Tutkimuskoulun opettajat osallistuvat Länsi-Suomen lääninhallituksen järjestämään kouluhyvinvointia edistävään ja koulukiusaamista ennaltaehkäisevään koulutukseen kalenterivuoden 2009 ajan. Kouluttajana toimii Lääninhallituksen erikoissuunnittelija, kasvatustieteiden tohtori Päivi Hamarus. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos tutkii edellä mainitun koulutuksen vaikutuksia kouluarkeen. Sellaista tutkimusta, johon oppilaat osallistuvat, suorittavat Opettajankoulutuslaitoksen neljä luokanopettajaopiskelijaa ohjaajanaan professori Pauli Kaikkonen. Oppilaiden kanssa tehtävä tutkimus on luokassa ja koulussa tapahtuvaa havainnointia, oppilaiden ryhmätoimintaan ja vuorovaikutukseen liittyvää selvitystä sekä mahdollisesti joidenkin oppilaiden yksilöhaastatteluja (äänitettävässä keskustelumuodossa). Tutkimusaineisto kerätään kevään 2009 aikana. Kaikki neljä opiskelijaa tekevät maisterin tutkielmaansa ja ovat suorittaneet jo useimmat opettajaharjoittelunsa. He valmistuvat opettajiksi keväällä 2010. Olemme keskustelleet heidän kanssaan seikkaperäisesti saatujen tietojen salassa pidosta ja kaikenpuolisesta hienotunteisuudesta tutkimustoiminnassa. He toimivat kestävien eettisten periaatteiden mukaan ja samojen salassapitovelvoitteiden ohjaamana kuin koulun vakituiset opettajatkin. Toivomme, että lapsenne voi osallistua kouluhyvinvointia edistävään tutkimukseen ja näin osaltaan myötävaikuttaa tieteellisen tiedon saamiseen monin tavoin ajankohtaisesta koulukiusaamisesta ja sen ennalta ehkäisemisestä.

Ystävällisin terveisin

Pauli Kaikkonen

professori

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Päivi Hamarus

KT, erikoissuunnittelija

Länsi-Suomen lääninhallitus

Palauttakaa lupavahvistus lapsen mukana kouluun, jos ette olleet vanhempainillassa, jossa asiaa käsiteltiin.

Lapseni _____ voi osallistua edellä kuvattuun kouluhyvinvointia edistävään ja koulukiusaamista ennalta ehkäisevään tutkimukseen.

Jyväskylässä _____ 2009

huoltajan allekirjoitus

LIITE 2 TUTKIMUSLUOKAN ISTUMAJÄRJESTYS

Opettaja

Mari
Aleksi
Antti
Sanna
Petri

Jonne
Karoliina
Viivi
Henri
Ninni
Juha
Tuuli

Jarkko	Taina	Timo	Minja	Ville	Otto
--------	-------	------	-------	-------	------

Tutkijat

LIITE 3 HAASTATTELUKYSYMYKSET

Opettajan haastattelu

1. Kiusaamisen määritelmä ja omat kokemukset kiusaamisesta

- Miten itse määrittelisit kiusaamisen? Mitä kiusaaminen on?
- Millaista kiusaamista on tullut eteesi opettajan työssä?
- Millaisesta kiusaamisesta olet kuullut puhuttavan?

2. Oletko kohdannut/havainnut nykyisessä luokassasi kiusaamista? Millaista kiusaaminen on ollut?

3. Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen

- Millaisia kiusaamista ennalta ehkäiseviä toimia olet toteuttanut luokassasi?
- Oletko ajatellut ryhtyä joihinkin uusiin ennaltaehkäiseviin toimiin kiusaamisen ehkäisemisessä? Millaisiin?
- Miten kuvailisit luokkasi ilmapiiriä?
- Millaisia keinoja olet käyttänyt luokkahengen parantamiseksi?

4. Oppilaiden toiminta luokassa

- Jääkö joku tai joitakin oppilaita yksin? Jääkö samat oppilaat yksin, jos oppilaat saavat itse valita parit/ryhmät?
- Muodostuuko oppilaiden kesken suljettuja pienryhmiä, klikkejä tms?
- Jos olet havainnut em. ryhmien muodostumista, oletko reagoinut tähän jollain tavalla?

Oppilaan haastattelu

1. Kiusaamisen määritelmä ja omat kokemukset kiusaamisesta

- Mitä kiusaaminen on mielestäsi?
- Millaista kiusaamista on tullut eteesi?

2. Oletko kohdannut/havainnut nykyisessä luokassasi kiusaamista? Millaista kiusaaminen on ollut?

- Oletko itse joutunut kiusatuksi?
- Oletko itse ollut joskus kiusaajana?
- Oletko puuttunut kiusaamiseen, jos olet havainnut sellaista luokassasi?
-

3. Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen

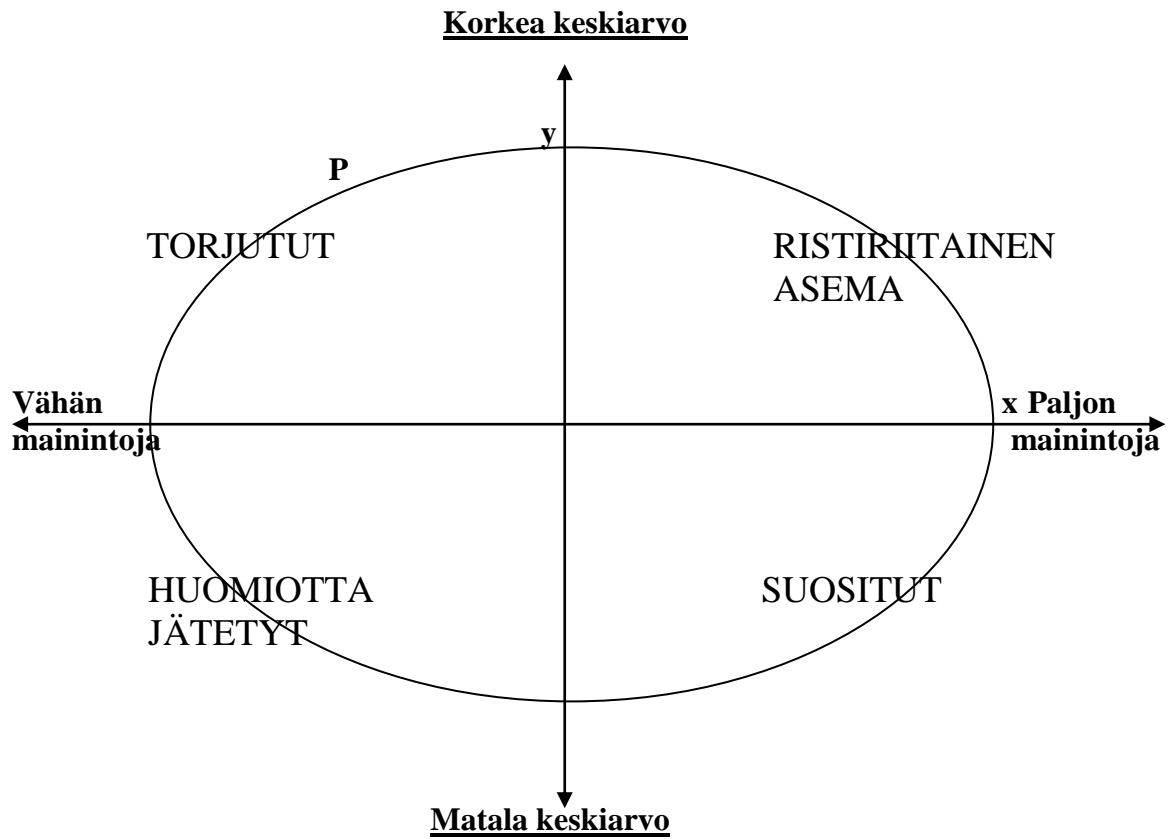
- Miten opettajasi on käsitellyt kiusaamista luokassa?
- Miten kiusaamista voisi mielestäsi ennaltaehkäistä?
- Millainen luokkahenki teidän luokassa on? Viihdytkö itse luokassasi?
-

4. Oppilaiden toiminta luokassa

- Oletko huomannut jonkun oppilaan jäävän usein yksin esim. pareja valittaessa?
- Pystytkö itse työskentelemään kenen tahansa parina luokassasi?

**LIITE 4 TAULUKKO 1 OPPILAIDEN SAAMAT TULOKSET
SOSIOGRAMMISTA**

Nimi	Maininnat	Keskiarvo	Paras kaveri	Epäsuosittu
Mari	4	3,25	1	1
Otto	3	5,3	-	2
Karoliina	9	2,1	2	-
Viivi	6	2,7	2	1
Henri	10	4,0	2	3
Ninni	7	2,7	2	1
Juha	5	1,8	1	-
Tuuli	3	4,3	-	-
Jonne	10	3,8	1	1
Ville	5	3,8	1	-
Timo	9	4,4	1	3
Minja	2	1,5	1	-
Jarkko	5	4,2	1	2
Petri	5	2,4	1	-
Sanna	4	4,0	-	1
Aleksi	5	3,8	-	-
Antti	11	3,3	2	1
Taina	2	3,5	-	-
M	5.8	3.3		
SD	2.6	1		

LIITE 5 LASTEN ASEMA SOSIOGRAMMI-KYSELYSSÄ

Mukailtu Salmivalli, C. 2005. 25-26