

**Oppilaiden ajatuksia kiusaamisesta
ja siihen puuttumisesta**

Pirita Padatsu

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Padatsu, Pirita. 2020. Oppilaiden ajatuksia kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. 38 sivua.

Kiusaaminen koulussa herättää tunteita ja kysymyksiä niin oppilaiden, kodin kuin opettajienkin mielessä. Kiusaamiseen puuttumiseen on kehitetty ohjelmia, joiden avulla kouluissa tapahtuvaa kiusaamista on saatu vähennettyä, mutta ei lopetettua kokonaan. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa oppilaiden ajatuksia kiusaamisesta ja miten he haluaisivat aikuisten puuttuvan kiusaamiseen.

Tutkimus on laadullinen haastattelututkimus, jossa haastateltiin kuutta-toista 10–11-vuotiasta oppilasta. Haastattelut toteutettiin oppilaiden luokassa kiusaamiseen liittyneeseen projektin jälkeen. Haastattelujen yhteydessä kerättiin myös oppilaiden tuottamaa kuvallista aineistoa, joka koostui neljästätoista 3E-mallin avulla tuotetusta kuvasta.

Haastatteluissa oppilaat kertoivat kiusaamisen muodoista, jotka olivat jaettavissa verbaalisiin, fyysisiin, oppilaiden keskinäisiin suhteisiin, omaisuuteen sekä yksilön kokemukseen liittyviin muotoihin. Kiusaamisen syyksi mainittiin usein kiusaajan motiivit, kuten kateus ja maineen hakeminen. Opettajilta toivottiin kiusaamistilanteiden selvittämistä sensitiivisesti keskustellen kaikkien osapuolien kanssa. 3E-mallin avulla kerätty kuvallinen aineisto osoitti, että kiusaamistilanteisiin puuttuminen aiheuttaa oppilaissa epävarmuutta.

Haastattelujen ja kuvallisen aineiston valossa voidaan todeta, että opettajilla on merkitystä kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa ja kiusaamisesta kertominen jollekin aikuiselle oli oppilaiden mielestä hyvä tapa puuttua itse kiusaamistilanteisiin. Kiusaamistilanteeseen puuttuminen aiheuttaa monenlaisia epävarmuuden tunteita ja sen vuoksi on tärkeää, että aikuinen on näissä tilanteissa oppilaan tukena. Oppilaat toivoivat, että kiusaamistilanteita osattaisiin ratkaista hienotunteisesti.

Asiasanat: kiusaaminen, opettaja, oppilaat, haastattelututkimus, 3E-malli

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
1.1	Kiusaaminen.....	5
1.2	Roolit kiusaamistilanteessa	7
1.3	Kiusaamiseen puuttuminen	9
1.4	Tutkimuskysymykset.....	12
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	14
2.1	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusmenetelmät.....	14
2.2	Aineiston analyysi	18
2.3	Tutkimuksen eettisyys	20
3	TULOKSET	23
3.1	Oppilaiden ajatuksia kiusaamisesta.....	23
3.2	Oppilaiden ajatuksia kiusaamiseen puuttumisesta	25
3.3	Voivatko oppilaat itse vaikuttaa kiusaamiseen?	27
4	POHDINTA	31
	LÄHTEET	34
	LIITTEET	39

1 JOHDANTO

Kiusaaminen on tunteita herättävä ongelma, joka puhuttaa koulumaailmassa. Julkista keskustelua mediassa ovat herättäneet yksittäiset tapaukset ja toisaalta myös koulujen käytännöt. Kritiikkiä osakseen on saanut myös laajalti suomalaisissa kouluissa käyttöön otettu kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma KiVa Koulu. Samankaltaisten laajempien koulukiusaamisen ehkäisemiseen kehitettyjen toimenpideohjelmien vaikuttavuutta on tarkasteltu ulkomaisissa tutkimuksissa (Beran, Tutty & Steinrath 2004; Smith, Smith, Osborn & Samara 2008) ja vaikuttaisi siltä, että mahdollisista puutteistaan huolimatta koulukohtaiset interventiot ja yleisemmät laajemmalla tasolla toimivat kiusaamisen vastaiset ohjelmat näyttäisivät vähentävän kiusaamista ainakin jossain määrin (Beran ym. 2004, 110; ks. myös Menesini & Salmivalli 2017, 249). Myös KiVa Koulu toimenpideohjelman vaikuttavuutta on arvioitu useammassa tutkimuksessa (Haataja, Voeten, Boulton, Ahtola, Poskiparta & Salmivalli 2014; Haataja, Ahtola, Poskiparta & Salmivalli 2015; Juvonen, Schacter, Sainio & Salmivalli 2016; Kärnä, Voeten, Little, Alanen, Poskiparta & Salmivalli 2013).

Kiusaamista on tutkittu varsin runsaasti. Menesini ja Salmivalli (2017) koavat yhteen kiusaamiseen liittyvää tutkimusta ja muodostavat yleiskuvan kiusaamisen muodoista, ikään liittyvistä piirteistä sekä kiusaamisen rooleista ja niihin liittyvistä riskeistä. Muissa kiusaamiseen liittyvissä tutkimuksissa on esimerkiksi pyritty selvittämään millaisia tunteita lapset yhdistävät erilaisiin rooleihin kiusaamistilanteissa (Dawn & Cowie 2012), kiusaamiseen liittyviä motiiveja (Bosacki, Marini & Dane 2006; Thornberg & Knutsen 2011) sekä sitä, miten lapset itse puuttuisivat kiusaamistilanteisiin (Johansson & Hannula 2012) tai miten he haluaisivat, että opettaja näihin tilanteisiin puuttuisi (Wachs, Bilz, Niproschke & Schubarth 2019) ja miten heidän mielestään opettajat ovat onnistuneet kiusaamisen ehkäisemisessä (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio & Salmivalli 2014).

Edellä mainituissa tutkimuksissa vastaajina ovat olleet oppilaat. Näiden lisäksi on tutkittu myös opettajien asenteita kiusaamista kohtaan (Blain-Arcaro,

Smith, Cunningham, Vaillancourt & Rimas 2012; Burger, Strohmeier, Spröder, Bauman & Rigby 2015; Yoon, Sulkowski & Bauman 2016). Mielenkiintoisen lisän kiusaamisen tutkimiseen tuovat myös tutkimukset, joissa vertaillaan lasten ja aikuisten näkemyksiä kiusaamisesta (Bradshaw, Sawyer & O' Brennan 2007; Waasdorp, Pas, O'Brennan & Bradshaw 2011). Tutkimukset ovat pääosin haastattelu- tai laajoja kyselytutkimuksia (Burger ym. 2015; Veenstra ym. 2014; Waasdorp ym. 2011; Wachs ym. 2019), joskin eräissä tutkimuksissa on haastattelujen ohessa käytetty myös kuvallisen tuottamisen keinoja tai kuvallisia virikkeitä haastatteluiden tukena (Bosacki ym. 2006; Johansson & Hannula 2012). Kiusaamista on tutkittu myös ennen kouluikää pienempien lasten keskuudessa (Baumgartner 2010; Helgeland & Lund 2017; Repo & Sajaniemi 2015; Vlachou, Andreou, Bot-soglou, Didaskalou 2011). Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan kouluikäisten lasten kiusaamista koskeviin tutkimuksiin.

1.1 Kiusaaminen

Kiusaamisen tutkiminen aloitettiin 40 vuotta sitten Norjassa, kun Dan Olweus teki ensimmäiset koulukiusaamista koskevat tutkimuksensa (Mishna 2012, 4). Tämän jälkeen kiusaamista on tutkittu runsaasti. Tutkimuksissa on pyritty käsitteellistämään kiusaamista tarkemmin, mutta määritelmät ovat moninaisia ja risiriitaisia. Kolme tärkeää kriteeriä kuitenkin toistuvat määritelmissä: kiusaaminen on toistuvaa, intentionaalista ja systemaattista vallankäyttöä (Menesini & Salmivalli 2017, 241; ks. myös Mishna 2012, 5).

Kiusaamista on pyritty ymmärtämään syvemmin erilaisten teorioiden avulla. Mishna (2012) kertoo, että kiusaamisen tutkimuksessa on hyödynnetty mm. attribuutioteoriaa, moraalisen ajattelun kehittymisen teoriaa, dominanssi-teoriaa, feministisiä teorioita sekä kehitysteorioita. Teoriat ovat tärkeitä työkaluja ymmärtääksemme kiusaamista moniulotteisena ilmiönä, mutta yksikään niistä ei itsessään selitä kiusaamista. (Mishna 2012, 30–40.) Toinen tapa hahmottaa kiusaamista on tarkastella sitä eri näkökulmien kautta. Salmivalli (2016) kuvaa kolme tasoa, jotka tarjoavat omalla tavallaan selityksen sille, miksi kiusaamista

tapahtuu. Ensimmäinen taso on yksilötaso. Tästä näkökulmasta kiusaamista selitetään yksilöstä johtuvilla piirteillä, esimerkiksi kiusaajan tai kiusatun luonteenpiirteillä. Toinen taso on luokkataso. Tältä tasolta tarkasteltuna huomio kiinnittyy ryhmän sisäiseen dynamiikkaan. Toisin kuin yksilötasolla, luokkatasolla oleellista on tarkastella kiusaamista sivustaseuraavien vertaisten ja opettajan rooli huomioiden. Näiden lisäksi on erotettavissa koulutaso, jolloin tarkastelun kohteena on koulun fyysinen ympäristö ja kouluilmapiiri yleensä. (Salmivalli 2016, 30–38.)

Kiusaamisen muodolla on merkitystä siihen, kuinka vakavasti siihen suhtaudutaan. Kiusaamisen muotoja on tutkimuksessa yritetty hahmottaa eri tavoin, ja yksi tapa on erottaa toisistaan suorat ja epäsuorat muodot, joilla tarkoitetaan sitä, tuleeko kiusaamisen teko julki, vai tapahtuuko se ikään kuin piilossa. Mishna (2012, 11) kertoo, että epäsuorat kiusaamisen muodot nähdään vähemmän vahingollisena kuin suora kiusaaminen ja siten siihen puututaan heikommin, vaikka tutkimukset ovat osoittaneetkin, että esimerkiksi henkinen kiusaaminen, kuten juoruilu, on yksilölle hyvin vahingollista. Toinen tapa erotella muotoja on miettiä tekoja itsessään. Fyysinen kiusaaminen pitää sisällään potkimista ja lyömistä. Ilkeät kommentit ja haukkuminen ovat sanallista kiusaamista. Epäsuora kiusaamisen muoto voi olla huhujen levittämistä. Esimerkkejä kustakin muodosta voisi antaa useampiakin. Näiden muotojen lisäksi Salmivalli (2016) kuitenkin lisää vielä omaisuuden rikkomisen sekä verkkokiusaamisen. Sinänsä kiusaamisen muodolla ei ole väliä, sillä se ei itsessään määrittele toimintaa kiusaamiseksi, vaan sen tekee toiminnan systemaattisuus. (Salmivalli 2016, 9.)

Vuosittaisten koulukyselyjen avulla on kartoitettu koulukiusaamista Suomessa. Kyselyitä toteuttaa tätä nykyä Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (Salmivalli 2016, 16.) Viimeisin THL:n kouluterveyskysely on vuodelta 2019. Terveyskyselystä tehdyn raportin mukaan 12 % 4.- ja 5.- luokkalaisista oppilaista kokee kiusaamista vähintään kerran viikossa. Noin joka kahdeskymmenes oppilas oli kokenut kiusaamista viikoittain ja oppilaista 2 % kertoi itse osallistuvansa kiusaamiseen viikoittain. (Ikonen & Helakorpi 2019, 5–6.) Suomessa kouluterveyskyselyiden lisäksi tärkeää tutkimustietoa kerää myös KiVa Koulu, joka sai

alkunsa toimenpideohjelmana, mutta joka nykyään toimii interventio-ohjelmana koulukiusaamisen kitkemiseksi. KiVa Koulu- ohjelman kautta kerätään vuosittain valtavasti dataa nimenomaan koulukiusaamisesta. (Salmivalli 2016, 109.) Koulukiusaamista on tutkittu laajojen kyselyiden avulla myös kansainvälisesti. Tutkimuksia eri maista on vertailtu keskenään, mutta erilaiset tavat hahmottaa kiusaamista sekä kielelliset erot hankaloittavat näiden kyselyiden vertailua. (Mishna 2012, 13; ks. myös Salmivalli 2016, 17.)

1.2 Roolit kiusaamistilanteessa

Salmivalli (2016) kertoo, että alaluokkien nuorimmat oppilaat kokevat tulevansa kiusatuksi useammin kuin vanhemmat oppilaat, mutta määrä vähenee iän myötä. Myös kiusaajien määrä vähenee, mutta kasvaa jälleen myöhemmillä luokilla. Kiusatun rooli on usein pysyvä ja monet kyselyt ovat osoittaneet, että kiusaaminen joidenkin oppilaiden kohdalla saattaa kestää vuosiakin. (Salmivalli 2016, 14, 25.) Kiusaaminen on aina henkilökohtainen tragedia. Koulukiusaamisen vaikutuksista on tehty paljon tutkimuksia ja ne ovat osoittaneet, että koulukiusaamisen arvet ulottuvat pitkälle aikuisuuteen ja aiheuttavat monenlaisia henkisiä ja fyysisiä sairauksia (Mishna 2012, 17; ks. myös Kiriakidis 2014, 23–36). Tutkimuksissa on todettu, että kiusaamista esiintyy todennäköisemmin luokissa, joissa on huono ilmapiiri ja vahva statushierarkia (Saarento & Salmivalli 2015, 201). Tämä tarkoittaa sitä, että valta on jakaantunut epätasaisesti ryhmässä vain muutamalle. Vallan saaminen nähdään myös kiusaajan kannalta eräänä kiusaamiseen motivoivana tekijänä. Yhtä selkeää syytä kiusaamiseen ei kuitenkaan ole, sillä kiusaajiakin on erilaisia: niitä, jotka ovat itse olleet kiusaamisen uhreja ja niitä, jotka eivät ole olleet. Tutkimuksissa kiusaaminen on yhdistetty toisaalta heikkoihin sosiaalisiin taitoihin, toisaalta taas toimintaan, josta kiusaaja saa sosiaalista palkkiota suosion muodossa. (Menesini & Salmivalli 2017, 244.)

Kiusaamisen tarkastelu luokkatasolta painottaa kiusaamista sivusta seuraavien vertaisten roolia (Salmivalli 2016, 30–38). Ajatus vertaisryhmän merkityksestä lähtee siitä oletuksesta, että kiusaamisella nähdään olevan merkitystä

kiusaajan sosiaalisen aseman kanssa. Kiusaaja saa sosiaalisen palkkion kiusaamisesta, kun vertaiset ympärillä hyväksyvät kiusaamisen esimerkiksi nauramalla mukana tai hyväksymällä hiljaa. (Salmivalli 2014, 286.) Vertaisilla on suuri merkitys, sillä toisaalta yksikin puolustaja voi ehkäistä kiusaamisen haitallisia vaikutuksia (Saarento & Salmivalli 2015, 203). Kiusaamiseen puuttuminen ei ole kuitenkaan helppoa, vaikka siihen löytyisi tahtoakin. Vertaiset eivät aina ole tietoisia, miten heidän reaktionsa vaikuttavat ja vaikka he haluaisivat auttaa tilanteessa, he voivat tuntea epävarmuutta siitä, miten heidän tulisi kiusaamistilanteessa toimia. Kun kukaan ei puolusta kiusattua, voivat vertaiset myös ajatella, että kiusaamiselle on joukon yleinen hyväksyntä. Toisaalta vertaiset voivat myös pelätä, että heitä itseään aletaan kiusata, mikäli he puuttuvat kiusaamiseen. (Salmivalli 2014, 287.)

Johansson ja Hannula (2012) tutkivat, mitä oppilaat tekisivät kiusaamiselle, jos heillä olisi supersankarin voimat. Tutkimus oli tapaustutkimus, jonka aikana 16 oppilasta yhdestä luokasta käsitteli teemaa sarjakuvien kautta miettimällä, millaisia persoonallisuuden piirteitä kiusaamiseen puuttuvilla supersankareilla voisi olla ja mitä supersankareille opetettaisiin supersankarikoulussa. Oikeudenmukaisuus ja huolenpito ohjasi oppilaiden suunnittelemissa supersankareissa. (Johansson & Hannula 2012, 1.) Tämän lisäksi tutkimukset ovat selvittäneet, kuinka vertaiset selittävät kiusaamista ja siihen liittyviä motiiveja. Thornberg & Knutsen (2011) selvittivät oppilaiden selityksiä kiusaamiselle. Tutkimuksen mukaan tytöt olivat poikia useammin sitä mieltä, että kiusaaminen johtuu enemmän kiusaajasta, kun taas pojat olivat enemmän sitä mieltä, että se johtuu kiusatusta. Ne oppilaat, jotka olivat itse syyllistyneet kiusaamiseen, syyttivät myös useammin uhria. (Thornberg & Knutsen 2011, 187–188.) Dawn & Cowie (2012) tutkivat millaisia tunteita oppilaat liittivät kiusaajiin ja kiusattaviin. Kiusaajiin yhdistettiin välinpitämättömyyden sekä ylpeyden tunteita, kun taas kiusattavaan liitettiin huolen ja häpeän tunteita. (Dawn & Cowie 2012, 229.) Bosacki ym. (2006) tutkivat oppilaiden ajatuksia kiusaamisen motiiveista. Tutkimus koostui haastatteluista ja oppilaiden piirroksista. Oppilaiden kertomuksissa kiusaajien motiivit olivat jätettävissä instrumentaalisiin ja emotionaalisiin motiiveihin. Näitä olivat

esimerkiksi lounaan saaminen tai se, että kiusaaja ei pitänyt kiusatusta. Näiden lisäksi ilmeni sadistisia motiiveja, joilla tarkoitettiin kiusaamista sen vuoksi, että kiusaaja saa siitä hyvän mielen itselleen. (Bosacki ym. 2006, 232.)

Kiusaaminen ei ole vain teko, joka koskettaa kiusattavaa uhria ja kiusaajaa. Kiusaamista voi ymmärtää paremmin ryhmäilmiönä, johon vaikuttaa kiusaajan ja kiusatun lisäksi moni muu henkilö. Ymmärtämällä kiusaaminen laajempaa yhteisöä koskehtavana sosiaalisena ilmiönä, voidaan ymmärtää paremmin, mistä kiusaamisessa on oikeastaan kyse ja päästä sen äärelle, millaisia toimia tulisi suunnitella sen kitkemiseksi.

1.3 Kiusaamiseen puuttuminen

Perusopetuslain 29. pykälän mukaan koulutuksen järjestäjän on taattava jokaiselle turvallinen opiskeluympäristö (Perusopetuslaki 1998/628). On siis koulu-yhteisön yhteisenä vastuuna pitää huolta oppilaiden hyvinvoinnista ja turvallisuudesta, mutta keinot sen toteuttamiseen vaihtelevat kouluittain. Kouluviihtyvyyteen liittyvänä uhkana kiusaamiseen on pyritty vaikuttamaan monella tavalla ja silloin voidaan puhua interventioista. Interventiot voivat olla laajoja kansallisia tai pienempiä koulukohtaisia ohjelmia, mutta myös opettajan puuttumista yksittäiseen tilanteeseen voidaan pitää interventiona. Minkään tietyn kiusaamisen vastaisen ohjelman käyttämiseen ei Suomessa kouluja velvoiteta.

Koulukohtaisten interventioiden vaikuttavuutta on pyritty selvittämään seurantatutkimuksilla ja vertailemalla interventioita käyttäneitä kouluja niihin, jotka eivät ole niitä käyttäneet. Smith ym. (2008, 1) vertailivat tutkimuksessaan erilaisia kiusaamisen vastaisia ohjelmia ja havaitsi, että ne erosivat toisistaan sisällöltään paljon. Interventiot eivät ole aukottomia ja on jopa väitetty, ettei niillä ole vaikutusta varsinaiseen kiusaamiseen (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel 2010, 41–42). Syy tähän on siinä, että kaikkia käyttöön otettuja interventioita ei ole tutkittu kunnolla. Opettajat soveltavat niitä käyttöönsä myös hyvin eri tavalla ja valitsevat sieltä itselleen sopivat kohdat. Ohjelman onnistumisen vuoksi on kuitenkin tärkeää, että interventiot kestävät pitkään ja ne toteutetaan

annettujen ohjeiden mukaisesti. (Menesini & Salmivalli 2017, 249.) Beran ym. (2004) vertailivat keskenään kouluja, jotka käyttivät samaa ohjelmaa eri ajan. Asenteet muuttuivat parhaiten niissä kouluissa, joissa ohjelma oli käytössä kokonaiskestoltaan pidemmän aikaa (Beran ym. 2004, 109–110).

KiVa Koulu on tunnetuin kiusaamisen vastainen ohjelma Suomessa. KiVa Koulu sai alkunsa koulukiusaamisen vastaisena toimenpideohjelmana, jota rahoitti Opetusministeriö ja toteutti Turun yliopisto (Salmivalli 2016, 109). Tähän mennessä KiVa Koulu-ohjelmassa on mukana 900 koulua ja sen laatimiin kyselyihin vastaa noin 200 000 oppilasta vuosittain. Koulut voivat osallistua ohjelmaan ja saavat sitä kautta ohjeita kiusaamiseen ehkäisyyn ja kiusaamistilanteiden käsittelyyn. Tämän lisäksi ohjelmaan kuuluu kysely, josta koulut saavat kohdennettua tietoa koulukiusaamisesta omassa koulussaan. (KiVa Koulu 2012.) Salmivalli & Poskiparta (2018, 1) kertovat koulukiusaamisen vähentyneen Suomessa ohjelman laajan käyttöön ottamisen vuoksi. KiVa Koulu-tutkimuksen tuloksista on kirjoitettu useita tieteellisiä artikkeleja (Garandeanu & Salmivalli 2014; Strohmeier, Kärnä & Salmivalli 2011; Yang, Li, & Salmivalli 2016.) ja ohjelman vaikutuksia on tutkittu useassa tutkimuksessa (Haataja ym. 2014; Haataja ym. 2015; Juvonen ym. 2016; Kärnä ym. 2013).

Koulussa opettaja on merkittävässä asemassa koulukiusaamisen kannalta. Luokanopettaja tuntee ryhmänsä parhaiten ja osaa arvioida sen sisällä olevaa vuorovaikutusta. Opettajalla on siten parhaimmat mahdollisuudet puuttua kiusaamiseen nimenomaan tässä ympäristössä. Vaikka lasten kasvatuksen päävastuu onkin vanhemmilla, on koulun vastuulla se, mitä koulussa lasten kesken tapahtuu ja huolehtia siitä, ettei kukaan joudu kiusaamisen kohteeksi. Vaikka tavoite on kiusaamisen puuttuminen kokonaan, on myös tärkeää tietää, miten toimia, jos kiusaamista tapahtuu. Yhteistyössä perheiden kanssa saavutetaan parhaat tulokset. (Salmivalli 2016, 27–28.)

Opettajan asenteilla on merkitystä kiusaamiseen puuttumisessa (Veenstra ym. 2014, 1136). Tästä huolimatta opettajien erilaisista puuttumisen keinoista ja niiden toimivuudesta vain vähän tutkittua tietoa (Wachs ym. 2019, 643). On selkeää, että opettajan rooli tulisi huomioida kiusaamisen ehkäisemisessä. Veenstra

ym. (2014) tutkivat kuinka opettajien kyky puuttua kiusaamistilanteisiin vaikutti kiusaamiseen luokassa. Tässä tutkimuksessa opettajien kykyä puuttua kiusaamistilanteisiin arvioivat oppilaat. Tätä verrattiin oppilaiden arvioon oman luokansa ilmapiiristä. Tulosten mukaan niiden opettajien luokassa oli vähemmän kiusaamista, joiden kyvyt tarttua kiusaamistilanteeseen oppilaat olivat arvioineet hyväksi. (Veenstra ym. 2014, 1135, 1137, 1141.) Bradshawn ym. (2007) tutkimuksessa huomattiin, että koulun henkilökunnasta ne henkilöt, jotka arvioivat pystyvänsä puuttumaan kiusaamistilanteisiin myös puuttuivat niihin useammin (Bradshaw ym. 2007, 380).

Blain-Arcaro ym. (2012) tutkivat kiusaamistilanteiden piirteitä, jotka saivat opettajat puuttumaan kiusaamistilanteisiin. Opettajat puuttuivat todennäköisimmin tilanteisiin, jossa oppilaalla on selkeästi hätä tai jos he tietävät, että kyseinen oppilas on joutunut toistuvan kiusaamisen uhriksi. Myös sillä oli merkitystä, oliko kiusattu itse reagoinut kiusaamistilanteeseen. (Blain-Arcaro ym. 2012, 238). Yoonin ym. (2016) tutkimus puolestaan osoitti, että opettajat puuttuivat fyysisiin kiusaamisen muotoihin enemmän.

Wachs ym. (2019) selvittivät erilaisia keinoja selvittää kiusaamistilanteita ja näiden keinojen toimivuutta. Kyselyyn vastasivat oppilaat. Tutkimuksen mukaan oppilasta tukevilla keinoilla oli pidemmällä tähtäimellä suurempi merkitys kuin autoritäärisillä keinoilla (esim. kurinpidolliset toimenpiteet tai opettajan ilmeet), vaikka ne lyhyellä tähtäimellä toimivatkin paremmin. Yleisesti opettajien kykyä puuttua kiusaamistilanteisiin pidettiin hyvänä, vaikka tutkimus osoitti, että paljon kiusaamistilanteita jää myös opettajalta huomaamatta. (Wachs ym. 2019, 646, 662.) Vaikka autoritääriset tavat puuttua kiusaamistilanteisiin ovat pitkällä aikavälillä toimimattomia, käyttävät opettajat niitä kuitenkin usein, mikä kävi ilmi Burgerin ym. (2015, 191) tutkimuksessa, jossa selvitettiin opettajien keinoja puuttua kiusaamistilanteisiin.

Opettajien suhtautumisella kiusaamiseen on suuri merkitys sen kannalta, miten hän itse päättää kiusaamistilanteessa toimia. Tutkimuksen mukaan opettajien sekä muiden aikuisten ja oppilaiden välillä näyttäisi olevan epäsuhta siinä, miten kiusaamista määritellään ja kuinka suurena ongelmana kiusaaminen

oikeastaan näyttäytyy. Blomqvistin, Saarento-Zaprudin ja Salmivallin (2019) tutkimuksessa selvitettiin tekijöitä, jotka vaikuttivat siihen, kertovatko oppilaat kiusaamisesta jollekin aikuiselle. Tutkimuksen mukaan nuoremmat oppilaat ja tytöt kertoivat kiusaamisesta useammin. Myös sillä oli merkitystä, oliko kiusattu ollut jo aiemmin kiusattu. Näiden lisäksi luokan ilmapiirillä oli merkitystä, sillä todennäköisempää kertominen oli, mikäli luokan ilmapiiri ja erityisesti opettajan asenne kiusaamista kohtaan oli tuomitseva. (Blomqvist ym. 2019, 6–7.) Wachs'n ym. (2019, 658) tutkimuksessa oppilaat kertoivat opettajien olleen tietoisia vain tässä tutkimuksessa mainituista 30 % kiusaamistilanteista. Näiden tutkimusten valossa voisi sanoa, että vain pieni osa kiusaamistapauksista tulee lopulta opettajan tietoon. Tämän lisäksi on mahdollista, etteivät opettajat aina osaa tulkita tilanteita niin vakavasti kuin pitäisi. Bradshaw'n ym. (2007) laajassa kyselytutkimuksessa kiusaamisen yleisyyttä tutkittiin vertailemalla 15185 oppilaan ja 1547 henkilökunnan jäsenen vastauksia. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että henkilökunta aliarvioi kiusaamisen todellisen määrän. (Bradshaw ym. 2007, 361.)

Vain osa kiusaamistilanteista tulee aikuisten tietoon. Opettajan asenteella on merkitystä siihen, miten kiusaamista käsitellään omassa luokassa ja millaisiin kiusaamistilanteisiin hän puuttuu. Kiusaamisen määritelmään tutustuminen auttaa opettajaa ymmärtämään kiusaamisen moniulotteisuutta ja olemaan herkempi havaitsemaan kiusaamistilanteita. Epäsuhta oppilaiden ja aikuisten välillä kertoo kuitenkin myös siitä, ettei olekaan aivan yhdentekevää, kysytäänkö kiusaamista tutkiessa omakohtaisia kokemuksia vai ovatko vastaajina lasten kanssa toimivat aikuiset.

1.4 Tutkimuskysymykset

Kiusaamisen ehkäisyyn on tehty jo paljon työtä. Aiempien tutkimusten mukaan opettajilla on suuri rooli kiusaamisen ehkäisemissä. Samoin kiusaajien ja kiusattujen ohella myös kiusaamistilanteita todistavat vertaiset ovat oleellisessa roolissa. Kiusaamiseen liittyviä laajoja kyselytutkimuksia on paljon ja niiden avulla voidaan selvittää kiusaamisen laajuutta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on

ymmärtää kiusaamista tarkemmin oppilaiden näkökulmasta ja kuinka siihen heidän mielestään tulisi puuttua.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä kiusaaminen oppilaiden mielestä on?
2. Miten aikuisen pitäisi puuttua kiusaamistilanteisiin oppilaiden mielestä?
3. Mitä oppilaat ajattelevat omista mahdollisuuksistaan puuttua kiusaamistilanteisiin?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen haastattelututkimus. Haastatteluaineiston analyysin tukena on käytetty oppilaiden tuottamaa kuvallista materiaalia. Valitut tutkimusmenetelmät ja niiden eettisyyden tarkastelu nojautuvat monitieteiseen lapsuudentutkimuksen tutkimusalaan.

2.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusmenetelmät

Toteutin tutkimuksen eräässä neljännen vuosiluokan luokassa toukokuussa 2019. Haastateltavina oli kuusitoista 10–11-vuotiasta oppilasta. Luokka oli minulle ennestään tuttu ja olin ehtinyt tutustua luokan oppilaisiin ennen tutkimuksen toteuttamista lukuvuoden ajan satunnaisesti luokassa vieraillessani. Haastattelut olivat osa kiusaamiseen liittyvää projektia, jonka toteutin luokassa. Projektin aikana kiusaamista käsiteltiin ensin ryhmänä keskustellen ja sitten tuottamalla parityönä animaatio kiusaamistilanteesta. Animaatiot katsottiin yhdessä luokan kesken, jonka jälkeen haastattelin tutkimusluvan palauttaneet parit. Animaatiot ja varsinainen projekti toimivat ajatusten herättäjänä varsinaiselle haastattelulle, joten varsinainen tutkimusaineistoni koostui haastatteluista ja haastattelun aikana tuotetusta kuvallisesta, 3E-mallin avulla kerätystä materiaalista (3E-malli kuvattu tarkemmin s. 18).

Ennen tutkimuksen aloittamista sain luvan tutkimuksen toteuttamiseen luokanopettajalta ja kerroin oppilaille tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta luokassa. Aloitin varsinaiset lupaprosessit pari kuukautta ennen aineiston keräämistä ja sain luvat tutkimuksen toteuttamiseen lapsilta, vanhemmilta sekä koulun rehtorilta. Lähetin tutkimusluvan lasten vanhemmille lomakkeen muodossa. Samaan lomakkeeseen suostumuksen antoivat kirjallisena tutkittava lapsi ja hänen vanhempansa. Vanhemmille lähetetyssä tietosuojailmoituksessa kerroin, että oppilas voi osallistua luokan yhteiseen projektiin, vaikka hän ei osallistuisikaan tutkimukseen. Lupien puuttuminen ei siis estänyt projektiin osallistumista, mutta toki rajasi nämä oppilaat haastattelujen ulkopuolelle. Tutkittavien

ja vanhempien lisäksi kysyin vielä luvan tutkimuksen toteuttamiseen koulun rehtorilta sekä kunnan perusopetuksesta vastaavalta taholta.

Lupa saatiin yhteensä 18 oppilaalta. Aineisto ei kuitenkaan ollut lopulta näin kattava, sillä poissaolot haastattelupäivänä vaikuttivat haastatteluihin ja lopulta aineisto koostui kahdesta yksilöhaastattelusta, seitsemästä parihaastattelusta ja 14 kuvasta, jonka kukin haastateltavista oppilaista teki itse.

Tutkimukseen osana järjestettiin luokassa toteutettava kiusaamiseen liittyvä projekti, jonka parissa työskenneltiin yhteensä noin kuusi tuntia kahden päivän aikana. Projektin ensimmäisenä päivänä keskustelimme ryhmässä kiusaamisesta, ja oppilaat toteuttivat pareittain kiusaamiseen liittyvän tarinan Toontastic 3D -tietokoneanimaatiota (<https://toontastic.withgoogle.com/>) käyttäen. Valmiit animaatiot siirrettiin opettajan laitteelle niiden valmistuttua, ja ne katsottiin yhdessä oppilaiden kanssa kaksi päivää myöhemmin. Samana päivänä suoritettiin parihaastattelut ja kerättiin kuvallinen aineisto. Haastatteluihin kului aikaa yhteensä reilut kaksi tuntia.

Lapsuudentutkimus. Tutkimusjoukon ja käytettyjen menetelmien valintaan vaikutti monitieteinen lapsuudentutkimus. Alusta saakka pidin tärkeänä luottavaista vuorovaikutussuhdetta, keskustelevaa haastattelutilannetta sekä erilaisten kerrontaa tukevien ratkaisujen löytämistä. Tämän vuoksi halusin säilyttää haastattelutilanteen keskustelevana ja mahdollistaa myös muunlaisia kerronnan muotoja kuin sanallisen ottamalla haastattelutilanteeseen mukaan täydennettävän 3E-mallin. Näiden lisäksi minusta oli tärkeää, että sensitiivistä aihetta pohjustettaisiin yhdessä keskustellen. Haastattelun teemat etenivät konkreettisista aiheista kohti yleisempää keskustelua. Parin kanssa tehty animaatio toimi keskustelun herättäjänä, josta oli helppo lähteä liikkeelle.

Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017) kertovat, että monitieteisen lapsuudentutkimuksen tarkastelun kohteena on lasten arki ja elämä heidän omasta näkökulmastaan tarkasteltuna. Kun tutkimuksen kohteena ovat lapset, täytyy tutkimuksessa huomioida erilaisia asioita kuin aikuisten kanssa toimiessa. On tärkeää, että tutkija tutustuu lapsiin ja ymmärtää heitä. Toisaalta on myös hyvä huomioida tilanteen valtasuhde. Tutkija on aikuinen, mutta ei vanhempi. Tutkija ei

anna oikeita vastauksia, vaan on kiinnostunut lapsen ajatuksista. Lapsi on asian tuntija omassa lapsuudessaan ja riippuu täysin tutkijan sensitiivisyydestä, millaiseksi aineisto muodostuu. Lapsuuden ilmiöt näyttäytyvät erilaisina silloin, kun lapset ovat itse aktiivisesti mukana tuottamassa tietoa. (Raittila ym. 2017, 312–313.)

Tutkimusjoukon valintaan liittyi se, että olin tutustunut entuudestaan ryhmän oppilaisiin. Ajattelin, että ryhmän kanssa voimme käsitellä niinkin sensitiivistä aihetta ryhmänä kuin kiusaamista. Tämän lisäksi ajattelen, että tutkittavat olivat sopivan ikäisiä ollakseen tietoisia kiusaamisesta ilmiönä ja pystyvät sanallistamaan ajatuksiaan. Ajatukseni alusta saakka oli kuitenkin, että en voi vain haastatella lapsia aiheesta, vaan aihetta tulee jollain tavalla pohjustaa. Luokan yhteisissä keskusteluissamme pohdimme kiusaamiseen liittyviä tunteita, ja animaatiota tehdessään oppilaat saivat pareittain miettiä, miten jokin kiusaamistilanne voisi loppua. Vielä lopuksi katsoimme oppilaiden tekemät animaatiot ja keskustelimme niistä yhdessä.

Parihaastattelut. Tutkimusmenetelmäksi valitsin parihaastattelut. Poissaolojen vuoksi kaksi haastattelua suoritettiin kuitenkin yksittäin. Koska varsinainen tutkimus koski kiusaamista yleisemmin, en nähnyt tälle estettä. Yksi yksilöhaastatteluun osallistunut oppilas ei myöskään ollut mukana tekemässä animaatiota. Haastatteluaineisto koostui näin yhteensä yhdeksästä haastattelusta, joista kaksi oli yksilöhaastatteluja. Haastattelujen kestot vaihtelivat noin viidestä minuutista kahteentoista minuuttiin. Yksilöhaastattelut olivat haastatteluista kestoltaan lyhimpiä. Kaikki haastattelut yhtä parihaastattelua lukuun ottamatta järjestettiin samana päivänä, kun valmiit animaatiot katsottiin. Poissaolojen vuoksi yksi parihaastattelu pidettiin samana päivänä, kun animaatiot tehtiin.

Haastattelut toteutettiin samojen parien kanssa, kenen kanssa animaatiotkin tehtiin. Luokanopettaja oli jakanut parit valmiiksi poissaolijoiden mukaan, mutta sain vielä itse vaikuttaa parien muodostamiseen. Haastattelu oli jaettu teemoihin, jotka ohjasivat keskustelua. Haastattelun alussa oppilailta kysyttiin kysymyksiä animaation tekemiseen liittyen ja siitä edettiin kohti yleisempää pohdintaa kiusaamisesta. Ensimmäinen käsiteltävä teema oli tehty animaatio, toinen

teema oli kiusaaminen yleensä ja siihen liittyvät roolit sekä kolmas teema koski kiusaamiseen puuttumista. Teemojen käsittelyä helpotettiin apukysymyksin (liite 1). Minulle haastattelurunko apukysymyksineen oli muistin tukena, jotta pystyisin seuraamaan, että tutkimuskysymyksieni kannalta oleelliset asiat tulisivat käsiteltyä.

Haastattelumenetelmä sijoittuu avoimiin vastauksiin kannustavan teema-haastattelun ja ryhmäkeskustelun välimaastoon. Silverman (2006) erottaa nämä kaksi haastattelulajia toisistaan: Teemahaastattelua ja ryhmähaastattelua ohjaa hieman erilainen ajatus saatavilla olevasta tiedosta. Ryhmähaastattelussa ajatus on konstruktivistinen, eli ryhmän kesken rakennetaan yhdessä todellisuutta ja haastattelun kommentit ovat enemmän representaatioita todellisuudesta kuin todellisuutta sinänsä. (Silverman 2006, 117–119, 129–132.) Haastattelutilanteessa pyrin keskustelemaan haastattelutapaan, missä oppilaat saivat myös johdatella keskustelua haluamaansa suuntaan. Keskustelutilanne ei kuitenkaan koskaan voi olla täysin vastavuoroinen, sillä haastattelua ohjaa tutkijan intentio hyödyntää haastatteluja myöhemmin osana tutkimusta (Kvale 2007, 50; ks. myös Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23). Haastatteluroolini määritteli siis haastattelun muodon, joka ei puhtaasti ollut teemahaastattelua tai ryhmäkeskustelua.

3E-malli. Oppilaiden ajatuksia kiusaamisesta kartoitettiin käyttämällä menetelmänä haastattelua ja visuaalista 3E-mallia (liite 2). 3E-template (expressing emotions and experiences) on tutkimusmenetelmä, jonka ovat kehittäneet Tähti ja Arhippainen (2004) ihmisen ja teknologian välisessä vuorovaikutuksessa muotoutuvan käyttäjäkokemuksen tutkimiseen. Menetelmän etu on siinä, että sen avulla voidaan ilmaista omia ajatuksia piirtämällä ja kirjoittamalla. 3E-mallin kuvassa on piirretty henkilö, jolla on ympärillään ajatuskupla ja puhekuupla. Menetelmän avulla voi valita itselleen mieleisen tavan ilmaista itseään, sillä sitä voi täydentää piirtämällä tai kirjoittamalla (Tähti & Arhippainen 2004, 196). Käyttäjäkokemuksen lisäksi menetelmää voi hyödyntää myös muissa yhteyksissä, sillä menetelmän tarkoitus on kerätä kokemuksia visuaalisesti ja sanallisesti, ei niinkään soveltaa sitä tiettyyn ympäristöön. 3E-templatea on soveltanut omassa tutkimuksessaan myös Silvennoinen (2014, 230) tutkiessaan yliopisto-opiskelijoiden

kokemuksia kahdesta vertailusta internetsivusta (ks. myös Silvennoinen & Jokinen 2016; Silvennoinen, Rousi & Mononen 2017).

3E-mallin hyödyntämisen tarkoituksena oli kartoittaa oppilaiden ajatuksia kiusaamisesta syvällisemmin. Oppilaat täydensivät 3E-mallit ennen haastattelun alkua. Ennen aloitusta oppilaita ohjeistettiin miettimään tilannetta, jossa he seuraivat sivusta kiusaamistilannetta. Heitä kehoitettiin pohtimaan, mitä he siinä tilanteessa sanoisivat ja ajattelisivat. Ohjeistuksen yhteydessä kerrottiin, että he saavat itse vapaasti täydentää kuviota kirjoittamalla tai piirtämällä, eikä siihen ole olemassa oikeaa vastausta.

Yksi haastattelu pidettiin jo ennen animaatioiden katsomista. Näin myös kaksi 3E-mallia täydennettiin eri päivänä. Nämä kuvat jätin kuitenkin kokonaan analyysin ulkopuolelle, sillä ne ohjeistettiin täydentämään eri tavalla. Tämän vuoksi analyysissä on mukana yksittäin tehtyjä kuvia 14 ja haastateltuja oli yhteensä 16.

2.2 Aineiston analyysi

Pääasiallinen aineisto tutkimuksessa on haastatteluaineisto. Tätä aineistoa tarkastelen kuvallisen aineiston tukemana, millä tarkoitan 3E-mallia. Tutkimusaineistoni koostuu siis haastatteluista ja kuvallisesta aineistosta, mutta pääpaino on haastatteluilla.

Haastattelujen analyysi. Haastattelujen osalta käytän analyysimenetelmänä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on sisällön erittelyä tutkimuskysymysten kannalta oleellisten asioiden mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Sisällönanalyysia sovelletaan analyysimenetelmänä eri tavoin, se voi olla tarkkaa esiintymisien määrää kuvaavaa (esim. Silverman 2006) tai muodoltaan vapaampaa, jolloin sisällönanalyysia käytetään laajempaa tulkinnallisena viitekehyksenä aineiston kokoamiseksi (esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 78).

Tutkimusongelma keskittyy kiusaamisen muotoihin ja aikuisen rooliin. Mitä kiusaaminen on oppilaiden mielestä ja millaisia muotoja siitä on löydettävissä? Millä tavalla oppilaat toivoisivat kiusaamistilanteisiin puuttuttavan?

Analyysimenetelmä on teoriaohjaava, eli teoria toimii analyysin apuvälineenä aineiston jäsentämisessä. Analyysin prosessi etenee haastattelujen litteroinnista aineiston tulkintaan, pelkistämiseen ja ryhmittelyyn sekä lopulta kokoavaan yläkäsitteeseen. Teoriaohjaavassa analyysissä abstrahoinnissa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 81–82, 90–93, 98). Alla olevassa taulukossa (Taulukko 1) havainnollistan analyysiprosessin kulkua tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 1: Esimerkki analyysin etenemisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>"Haukkuminen ja niinku syrjiminen ja tota käyt... Miten sen nyt sanois...</i>	- lyöminen	Väkivalta tai siihen yllyttä-	Kiusaamisen fyysiset
<i>Käyttää niinku väkivaltaisia asioita, vaikka lyö tai potkii tai kamppii" (oppilas 16)</i>	-kamppaaminen	minen	muodot
<i>"Se voi olla tappelua, lyömistä" (oppilas 4)</i>	- tappelu		
<i>"Just satuttaa ja potkii ja..." (oppilas 9)</i>			
<i>"nii ja että vaikka lyö toista ja sellanen" (oppilas 2)</i>			
<i>"lyöminen" (oppilas 6)</i>			
<i>"lyömistä, potkimista ja kaikkee niinku tollasta" (oppilas 13)</i>			
<i>"väkivaltaa" (oppilas 14)</i>			

3E-mallin analyysi. 3E-mallin käyttämisen haasteina Tähti ja Arhippainen (2004, 197) mainitsevat aineiston monipuolisuuden, jonka vuoksi sen analysointi vie paljon aikaa. 3E-mallia menetelmänä käyttänyt Silvennoinen (2014) eteni analyysissään tulkitsemalla vastauksia ensin kokonaisuutena, jonka jälkeen hän alkoi eritellä aineistosta eniten esiintyviä ilmauksia, joista muodosti aineistolle tulkintaviitekehyksen (Silvennoinen 2014, 231).

3E-mallin avulla kerättyjen kuvien analyysi eteni samaan tapaan kuin Silvennoinen omassa tutkimuksessaan kuvaa (Silvennoinen 2014,231). Kuvia analysoitiin ensin kokonaisuutena. Kun aineisto oli tuttu ja kokonaisuudesta oli

saatu kattava kuva, tarkasteltiin kuvia sen kannalta, miten oppilas kuvitteellisessa tilanteessa toimi. Tämän jälkeen tarkasteltiin piirroksissa toistuvaa piirrettä, epävarmuutta, piirroksia yhdistävänä tekijänä.

Kahta aineistoa tarkasteltiin lopulta rinnakkain kiusaamiseen puuttumisen osalta. Haastatteluaineisto oli laajempi, joten kaikkia aiheita ei olisi ollut mahdollistakaan vertailla samalla tavalla. 3E-mallin tarkastelussa syntyneitä huomioita verrattiin haastattelujen sisällönanalyysin yhteydessä saatujen yläluokkien kanssa ja saatiin näin tukea niistä syntyneille päätelmille.

2.3 Tutkimuksen eettisyys

Lasten haastattelemisen tutkimukseen oli tutkimusongelman kannalta selkeä päätös. Valintana se ei kuitenkaan ollut helpoimmasta päästä, sillä lasten haastattelemisen tuo tutkimukseen erilaisia eettisiä ongelmia verrattuna aikuisten haastattelemiseen. Myös tutkimuslupien kerääminen voi tuottaa ongelmia.

Pekkarinen (2018) kertoo, että tutkimuksen ihmistieteissä tulisi olla luonteeltaan tutkimuskohteen itsemääräämisoikeutta tukevaa, vältettävä vahingon aiheuttamista ja olla luonteeltaan anonyymia. Se, että tutkittavana on lapsi, tekee näistä kysymyksistä erityisen herkkiä sen vuoksi, että tutkimuksen kohteena on henkilö, joka ei välttämättä itse tiedosta mitä seurauksia vastaamisella voi olla. Tämä voi olla myös syynä sille, että tietoa tai lupia tutkimuksen toteuttamiseen on välillä haastavaa kerätä. (Pekkarinen 2018.)

Lain mukaan huoltajat ovat vastuussa lapsensa asioista ja täten päättävät lastensa asioista myös tutkimuksen lupia kerätessä. Tämän lisäksi eettisesti vastuullisen tutkimuksen periaatteena on, että tutkittava kohde ymmärtää itse tutkimuksensa luonteen. Suostumus tulee lähettää vanhemmille, mutta ne eivät kuitenkaan ole välttämättä paras tapa lähestyä lapsia. Sen sijaan lasten kanssa voisi viettää aikaa ja lähteä sitä kautta rakentamaan luottamusta. (Pekkarinen 2018.) Lupaa voidaan joutua kysymään myös oppilaitoksen johtajalta ja mahdollisesti myös kaupungin virastosta, riippuen paikkakunnan omista ohjeistuksista. Tärkein lupa tulee kuitenkin lapselta itseltään. Tähän voi käyttää millaista tapaa

vain, mutta tärkeintä on, että tutkija itse toimii sensitiivisesti ja lasta oikein tulkiten. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 331.)

Alasuutari (2005) painottaa, että sosiaalisena toimijana lapsi asemoi itsensä paitsi haastattelutilanteessa suhteessa haastattelijaan, myös haastateltavaan aiheeseen. Tämä tarkoittaa sitä, että joistakin aiheista voi olla hankalampi saada tietoa kuin toisista. (Alasuutari 2005, 148.) Pyrin kertomaan tutkimuksestani mahdollisimman paljon oppilaille ymmärrettävällä tavalla mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kerroin tutkimuksen kulusta ja ennakoin tilanteita kertomalla, mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan. Tutustuimme tutkimusvälineenä toimineeseen nauhuriin yhdessä ja pysähdyin selittämään tutkimuksesta aina kun oppilaalla oli siitä kysymys. Oppilaat suhtautuivat tutkimukseen kiinnostuneesti ja kyselivät aktiivisesti siihen liittyvistä asioista. Riittävän tiedon saaminen on oleellista, vaikka lupa vanhemmilta olisikin kysytty (Alasuutari 2005, 148). Pidin itse vapaaehtoisuutta ja haastateltavien ymmärrystä tutkimuksen toteuttamisesta erityisen tärkeänä.

Olipa kyse sitten lapsista tai aikuisista, täytyy käytettyjä metodeja ja tutkimuksen toteuttamista osata aina arvioida kriittisesti. Erityisen tärkeää nimenomaan lapsia tutkiessa on kuitenkin ymmärrys lapsista, heidän kehityksestään ja siitä kontekstista, missä aineistoa kerätään. Lasten kokemukset ovat usein hankalasti saavutettavissa, joten tutkimusmenetelmiksi tulee valita sellaiset keinot, joilla voidaan taata turvallinen kertomistila sekä tukea kerrontaa (Nikupeteri & Laitinen 2017, 11–13).

Haastattelu oli tähän sopiva menetelmä, mutta tämän lisäksi halusin käyttää myös kuvallisen kerronnan muotoja. Fargas-Malet ym. (2010) esittelevät artikkelissaan erilaisia menetelmiä, joita on aiemmin sovellettu lapsuuden tutkimuksessa. Luotettavuuden kannalta metodien valinta on oleellinen osa tutkimusprosessia. Tärkeää on pohtia, mitä tietoa niillä halutaan ja mitä niiden kautta on mahdollista saada. Käytettäviä metodeja tulisi kuitenkin heidän mielestään pohtia tarkoin, eikä vain soveltaa niitä sen vuoksi, että ne ovat hauskoja. Esi-merkkinä he mainitsevat lasten piirroukset, jotka yleensä ovat nopea tapa tuottaa

tietoa, mutta joiden käyttämistä kannattaa miettiä harkiten. (Fargas-Malet ym. 2010, 183, 187.)

Oppilaiden tuottamien kuvien erottaminen kontekstistaan ja niiden irrallinen analysointi oli asia, jota halusin tutkimuksessani välttää. Kuvat toimivat välineenä aiheen käsittelyyn ja ajatusten herättämiseen ja tässä tutkimuksessa oppilaat saivat itse kertoa animaatiostaan. Sen vuoksi en sisällyttänyt oppilaiden tekemiä animaatioita varsinaiseen tutkimusaineistooni. 3E-mallin avulla kerättyä aineistoa tarkastellaan haastatteluaineiston tukiaineistona. Vaikka tutkimuksessani on hyödynnetty kuvallista tuottamista, halusin kuitenkin välttää sen irrallista analysointia virhearvioiden vuoksi.

Tutkimus lähestyy kiusaamista tutkittavan ryhmän näkökulmasta, eikä se pyri yleistettävyyteen. Laadullisena tutkimuksena se tuo kuitenkin rikkaan kuvan käsiteltävästä ilmiöstä ja sen luotettavuutta lisää useamman kuin yhden tutkimusmenetelmän käyttö. Erityistä huolta on käytetty menetelmien valinnassa ja tutkimusjoukon huomioimisessa. Tutkimusjoukon anonymiteettia on tutkimuksessa suojattu pseudonymisoinnalla aineisto ja jättämällä mahdollisen tunnistamisen kannalta liittyviä tietoja pois, jotka eivät ole nähty tutkimuksen läpinäkyvyyden ja luotettavuuden arvioinnin kannalta oleelliseksi.

3 TULOKSET

Seuraavaksi käsittelen haastatteluja ja kuvallista aineistoa. Havainnollistan tekemiäni tulkintoja aineistolainauksen avulla ja esittämällä sanallisia esimerkkejä kuvallisesta aineistosta. Kuvallisen aineiston kommentit on kirjoitettu puhtaaksi. Selvyyden vuoksi käytän dialogin yhteydessä oppilaasta lyhennettä O ja haastattelijasta H. Numero kirjaimen perässä viittaa yksittäiseen oppilaaseen.

3.1 Oppilaiden ajatuksia kiusaamisesta

Haastateltavat oppilaat suhtautuivat yksimielisen tuomitsevasti kiusaamiseen. Tämä näkyi myös 3E-mallin avulla kerätyssä kuvallisessa aineistossa. Oppilaita pyydettiin miettimään kuvitteellista kiusaamistilannetta ja miettimään, mitä he siinä tilanteessa sanoisivat ja ajattelisivat. 3E-mallia sai myös täydentää piirtämällä kuviossa olevalle ihmiselle kasvot. Osa oppilaista päätti olla piirtämättä kasvoja ollenkaan, mutta piirretyistä kasvoista oli tulkittavissa monenlaisia hämmästyneitä, pettyneitä ja vihaisia ilmeitä.

Suuri osa haastatelluista arveli kiusaamisen johtuvan useimmiten kiusaajasta. Mainitut syyt olivat psykologisia tai instrumentaalisia, esimerkiksi kateus, maineen hakeminen ja kosto. Tämän lisäksi haastatteluissa mainittiin, että kiusaajat kiusaavat sen vuoksi, että siitä tulee itselle parempi mieli. Bosacki ym. (2006, 242) tutkimuksessa oppilaat antoivat samanlaisia selityksiä. Osa haastateltavista suhtautui kiusattuun myös ymmärtävästi. Haastatteluissa kiusaamisen syiksi mainittiin myös oman pahan olon purkaminen ja se, että kiusaajaa itseään on mahdollisesti kiusattu.

O3: Mutta kyllä monella kiusatulla on tullut ilmeisesti pahoja jälkiä itseensä.

Oppilaat tunsivat empatiaa kiusattua kohtaan, mutta osasivat myös nimetä monisyisempiä selityksiä kiusaamiselle.

O4: Niin ja sit ku jotkut on ottanu mallia vaikka isoveljestään. Hän on ollut kiusaaja koulussa ni sit hänkin päättää, että hän on kiusaaja koulussa.

Kun kiusaaminen nähtiin johtuvan kiusatusta, mainittiin syyksi erilaisuus ja ulkonäkö. Näitä mainintoja oli vähemmän, eli useimmiten kiusaaminen nähtiin johtuvan kiusaajaan liittyvistä syistä. Osassa haastatteluissa kerrottiin kuitenkin myös syitä, jotka eivät liittyneet kiusaajaan tai kiusattavaan kumpaankaan. Tuolloin kiusaamisen nähtiin johtuvan siitä, että muut oppilaat kiristävät ja kehottavat kiusaamaan.

O3: Että sua vaikka kiristetään, että jos sä et tee jotain tolle ni sulle tehään jotain pahaa. Että sä voit olla joka häntä kiusaa niin sä voit olla uhri.

Haastatteluissa pohdittiin myös, että taustalla voi olla jokin selvittämätön riita.

O5: Sopia sen riidan.

H: Onko siellä sitten aina joku riita siellä taustalla kiusaamisessa?

O6: Yleensä.

O5: Yleensä.

H: Ja niitä ei oo niitä riitoja ratkastu ja sit alkaa se kiusaaminen vai?

O5: Nii alkaa.

Koulu mainittiin useassa haastattelussa paikkana, missä kiusaamista tapahtuu. Tämä voi johtua myös siitä, että haastattelut järjestettiin koulupäivän aikana koulun tiloissa. Toisaalta oppilaat kertoivat kiusaamista voivan tapahtua oikeastaan missä tahansa ympäristössä. Vapaa-ajalla tapahtuva kiusaaminen voi olla jopa pahempaa, sillä siellä aikuiset eivät ole läsnä.

O3: Vapaa-aika. Koulussa ei välttämättä kiusata, mutta vapaa-ajalla sitten. Jos ei koulussa kiusata niin vapaa-ajalla sitten kiusataan ja vapaa-ajalla voidaan tehdä paljon pahempia asioita.

O4: Niin koska ne aattelee ettei kukaan huomaa sitä tai tietää siitä.

O3: Et ollaan turvassa ja vapaa-ajalla, ettei opettajat pysty tekemään mitään.

Kiusaaminen sai oppilaiden haastatteluissa erilaisia muotoja, jotka on koottu alla olevaan taulukkoon (Taulukko 2). Fyysiset ja henkiset kiusaamisen muodot mainittiin useimmin, mutta niiden lisäksi oli myös paljon muunlaisia kiusaamisen muotoja, jotka eivät sopineet näistä kumpaankaan muotoon.

TAULUKKO 2: Kiusaamisen muotoja oppilaiden haastatteluista

Pelkistetty ilmaus	Yläkäsite (kiusaamisen muodot)
- nimittely	verbaalinen muoto
- ärsyttäminen	
- rasismi	
- syrjintä	relationaalisia muotoja
- sulkeminen ulkopuolelle	
- Kaikki mikä tuntuu kiusatusta epämiellyttävältä	yksilön kokemukseen liittyvä muoto
- satuttaminen (potkiminen, lyöminen, kamppaaminen)	fyysisiä muotoja
- tappelu	
- varastaminen	omaisuuteen kohdistuvia muotoja
- tavaroiden rikkominen	

Oppilaiden nimeämät kiusaamisen muodot olivat hyvin samankaltaisia Salmivallin (2016, 9) mainitsemien muotojen kanssa. Yllättävää kyllä oppilaat eivät maininneet netissä tapahtuvaa kiusaamista. Oikeastaan ainut muoto mainittujen lisäksi, jota Salmivalli ei maininnut, oli haastatteluissa ilmennyt yksilön kokemukseen liittyvä muoto, jota kuvailtiin sellaiseksi toiminnaksi, joka tuntuu kiusatusta epämiellyttävältä. Ero muihin muotoihin on siinä, että se ei ole objektiivisesti nähtävissä.

3.2 Oppilaiden ajatuksia kiusaamiseen puuttumisesta

Oppilailta kysyttiin miten kiusaamiseen tulisi puuttua. Viidessä haastattelussa kahdeksasta mainittiin kiusaamisesta kertominen jollekin aikuiselle, useimmiten opettajalle. Aikuiset ja erityisesti opettaja nähtiin tärkeänä henkilönä kiusaamisen lopettamisen kannalta. Tämän lisäksi mainittiin itse väliin meneminen ja se ettei itse ala kiusata, vaikka itseä olisikin kiusattu.

Vaikka opettajat olivat kiusaamisen loppumisen kannalta merkittäviä henkilöitä, kävi haastatteluista ilmi, että parantamisen varaakin vielä löytyisi. Opettajat eivät aina oppilaiden mukaan suhtaudu kiusaamiseen tilanteen vaatimalla

vakavuudella. Oppilaat toivoivat riitatilanteiden selvittämistä sensitiivisesti ja sovitellen. Haastatteluista kävi ilmi, että on tärkeää tutustua tilanteen eri näkökulmiin ja jutella kaikkien osapuolien kanssa perusteellisesti.

O1: Sen pitäis puhua kaikkien kanssa yhdessä ja sit erikseen. Kertooks ne eri tarinan vai saman tarinan ja silleen.

O2: Ja kattoo että mitä se niinku ois. Ja kysyä joltai ketkä ois saattanu nähdä sitä. Nii niiltäki.

H: Nii, selvittää syvemmin.

O1: Eikä vaan olla sillai, että pyydäppäs nyt anteeks.

Haastatteluissa toistui sensitiivisyys ja keskusteleavuus. Yksittäisiä mainintoja autoritäärisemmistä keinoistakin löytyi, mutta ne nähtiin ikään kuin viimeisenä keinona puuttua kiusaamiseen.

O4: Jos se pahimmassa tapauksessa lisääntyy nii vaikka erottaa koko koulusta ja muuttaa kou-, johonki toiseen kouluun.

Oppilaat toivoivat myös yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä kiusaamistilanteissa. Myös vapaa-ajalla tapahtuneista asioista olisi hyvä ilmoittaa kouluun. Opettajalta toivottiin huomaavaisuutta ja hienotunteisuutta. Jos kiusattu tulee itse kertomaan tilanteestaan, tulisi häneltä itseltään kysyä, miten hän haluaisi tilanteessa toimittavan.

Kiusaamiseen tulisi puuttua heti, mutta tarvittaessa tulisi antaa myös aikaa sille, että osapuolet saavat viilentää tunteitaan rauhassa. Anteeksi pyytäminen ei ole helppoa ja siksi sille pitäisi antaa oma aika ja varmistaa, että osapuolet todella tarkoittavat sitä mitä sanovat.

O11: (---) Joskus vaan kaikki ohjaa sillee et sanokaa nyt anteeks, mutta ei se aina lopeta sitä riitaa.

H: Niin joo, mitäs siinä pitäis tehdä sitte?

O11: No antaa niille aikaa ja sitte ku niillä tekee mieli niin sit ne sais sanoa anteeks. Tai vaikka laittaa istumaan johonkin huoneeseen ja sit se saa purkaa ajatukset. Tai sillee ettei sano vihasesti.

Opettajien ja koulun muun henkilökunnan pitäisi tarkkailla mitä ympärillä tapahtuu ja valvontaa voisi olla esimerkiksi välitunneilla enemmänkin. Yleisesti

oltiin tyytyväisiä siihen, miten opettajat hoitivat kiusaamistilanteet, mutta parantamisen varaakin löytyi.

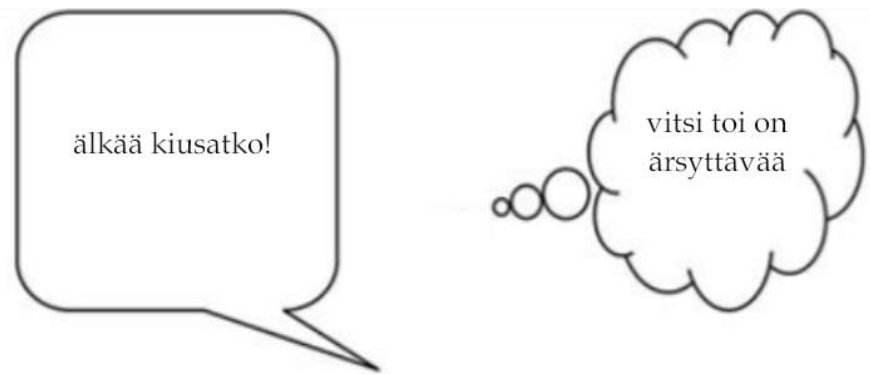
O3: Mutta niin. No on siinä. No siis, opettajan pitäis myös ottaa tämmöset kiusaamistilanteet paljon vakavammin, Että jotkut kiusaamistilanteet voi vaan. Okei sä löit tota. Pyyä vaan anteeks. No olkaa hyviä ystäviä.

Oppilaat toivoivat opettajilta samanlaisia oppilasta tukevia puuttumiskeinoja kuin Wachs ym. (2019, 662) tutkimuksissaan huomasivat tehokkaimmaksi. Kuitenkin myös autoritääriset keinot mainittiin tarvittaessa. Opettajan tehtävä on neuvotella ja toimia sillanrakentajana, mutta tarvittaessa asettaa myös tiukat rajat.

3.3 Voivatko oppilaat itse vaikuttaa kiusaamiseen?

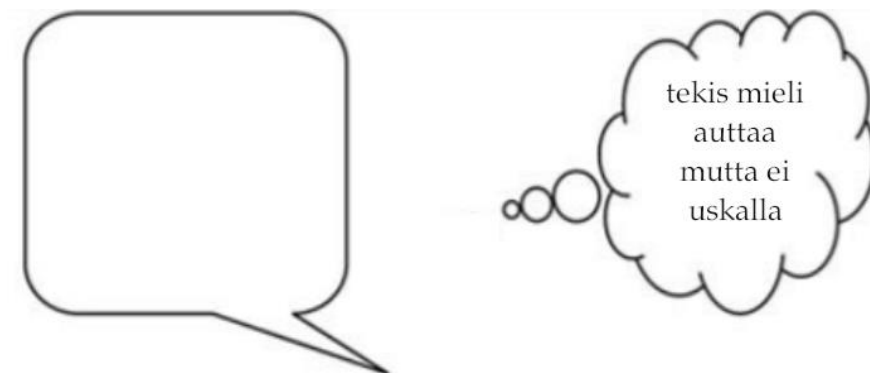
Oppilaat suhtautuivat haastatteluissa melko positiivisesti mahdollisuuksiinsa puuttua kiusaamiseen. Osa haastatteluista puuttuisi tilanteeseen puolustamalla itse kiusattua, mutta useimmiten haastatteluissa mainittiin jollekin aikuisille kertominen. Sama huomio toistui 3E-mallien kohdalla. Kun 3E-mallit jaettiin kahteen ryhmään, tilanteeseen puuttujiin ja puuttumattomiin, oli puuttujissa huomattavissa kahdenlaista tapaa toimia: itse väliin meneminen ja aikuiselle kertominen. Kolmestatoista kuvasta kahdeksassa puututtiin kuvitteelliseen kiusaamistilanteeseen joko menemällä väliin tai kertomalla opettajalle. Viidessä kuvassa kuvitteelliseen tilanteeseen ei puututtu lainkaan. Yhdessä kuvassa toiminta jäi epäselväksi.

Yhteistä 3E-malleille oli epävarmuus, joka heijastui oppilaiden kirjoittamissa ajatuksissa. Epävarmuus ilmeni myös yhdessä kuvassa sanallisen viestin ja piirroksen ristiriitaisuutena. Kuvioon oli piirretty hymyilevä ilme, mutta sanallinen viesti oli kielteinen (kuva 1).



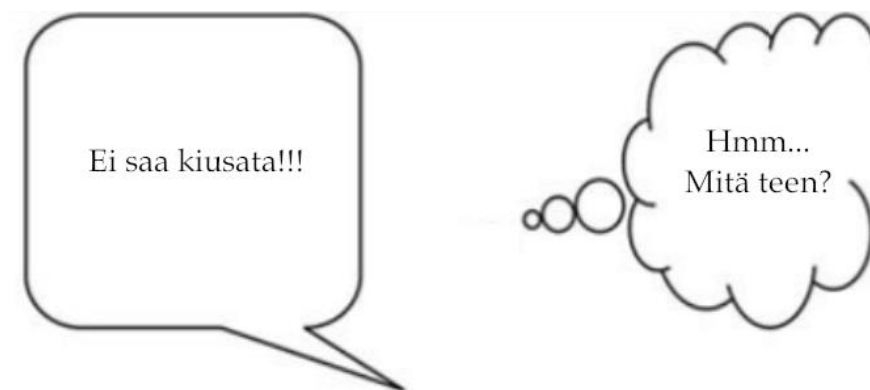
KUVA 1: Sanallinen ilmaisu täydennetystä 3E-mallista (oppilas 13)

Kuvien kautta kerätyt ajatukset antavat ymmärtää, että vaikka kiusaaminen on tuomittavaa ja siihen löytyisi keinoja puuttua, on tilanteessa toimiminen oppilaille hämmentävää ja aiheuttaa epävarmuutta (kuva 2).



KUVA 2: Sanallinen ilmaisu 3E-kuvasta (oppilas 10)

Epävarmuus siitä kuinka tulisi toimia, heijastui myös niiden oppilaiden vastauksissa, jotka puuttuivat kuvitteellisen kiusaamistilanteeseen (kuva 3).



KUVA 3: Sanallinen ilmaisu 3E-kuvasta (oppilas 6)

Syitä epävarmuudelle voi olla useita. Salmivalli (2014, 287) mainitsee ryhmäpaineen ja pelon olevan mahdollisia syitä sille, että oppilaat eivät itse uskalla puuttua kiusaamistilanteeseen. Myös kiusaamisesta kertominen saattaa aiheuttaa kiusaamisen lisääntymisen.

O7: Ku joskus ku niinku aikuinen puuttuu siihen ni sit niinku (---) niin se kiusaaja saattas lällätellä, että mammanpoika mammanpoika.

Kiusaamisen loppumiseen kokonaan oppilaat suhtautuivat epäilevästi.

O1: Ei sitä käytännössä voi koskaan lopettaa kokonaan.

H: No miksei?

O2: No koska.

O1: Nii. Koska et sä vaan voi olla kaikille sillee et nyt ei saa enää kiusata koska yleensä ku kuitenkin se jatkuu.

Oppilaat olivat sitä mieltä, että kaikesta huolimatta kiusaaminen luultavasti jatkuu ja syynä siihen on se, etteivät kiusaajat vain lopeta kiusaamista.

O16: No kun on niin paljo niinku ihmisiä joka puolella ja ei ne kaikki kiusaajat varmaan oikeen uskois muutenkaan jos niitten pitäis lopettaa että.

Toivoa ei kuitenkaan ollut kokonaan heitetty. Kiusaamisen loppuminen aiheutti monessa haastattelussa huvittuneita reaktioita. Kiusaaminen voitaisiin haastattelujen perusteella lopettaa muuttamalla ihmisten asenteita kiusaamista kohtaan ja jakamalla siitä tietoa.

O11: Vois varmaan jotenki, mutta ei se olis hirveen mahollista. Kaikki vaan jatkaa sitä kuitenkin.

H: Nii. Joo. Mistähän se mahtaa johtua?

O11: En tiedä. Voihan sitä yrittää. Laittaa vaikka nettiin jonkun ilmoituksen voisko ton kiusaamisen lopettaa? Siitähän se ainaki leviää.

Kiusaamisen lopettaminen kokonaan vaatisi oppilaiden mielestä asenteiden muuttumista.

H: Mitä sillon täytyis tehdä?

O13: Uskotella kaikille niinku sillee tosi palon, että se on oikeesti väärin.

Asenteiden muuttumisen lisäksi olisi myös tärkeää oppia ymmärtämään erilaisuutta.

H: Mitä pitäis muuttua, jotta kiusaaminen maailmassa loppuis?

O9: No. Kaikki pitäis hyväksyy sellasena kun ne on ja.

H: Voisko semmosia asioita opetella?

O9: Vois.

Oppilaat uskoivat omiin kykyihinsä vaikuttaa kiusaamiseen. Kuitenkin kiusaamiseen puuttuminen aiheutti myös monessa epävarmuuden tunteita. Opettajalle kertominen oli yksi hyvä tapa puuttua kiusaamiseen. Oppilaat tuomitsivat kiusaamisen, mutta ajattelivat, että kiusaamista saataisiin tuskin koskaan kokonaan loppumaan. Kiusaamisen lopettamiseksi olisi tärkeää muuttaa ihmisten asenteita kiusaamista kohtaan sekä opettaa ymmärtämään erilaisuutta.

4 POHDINTA

Aiemman tutkimuksen mukaan kiusaamiseen voidaan vaikuttaa ennalta-ehkäisevästi opettamalla empatiataitoja (Salmivalli 2014; Bosacki ym. 2006) ja neuvomalla turvallisia kiusaamiseen puuttumisen keinoja (Salmivalli 2014; Saarento & Salmivalli 2015; Blomqvist ym. 2019; Wachs ym. 2019). Tämän lisäksi opettajien tulisi olla tietoisia kiusaamisen määritelmästä ja ymmärtää kiusaaminen ilmiönä laajasti kiusaamisen määritelmää avaamalla (Blain-Arcaro 2012; Wachs ym. 2019). Jo valmiiden interventtioiden hyödyntämisestä koulutasolla on hyötyä silloin, kun käytettävän ohjelman vaikutus on tutkittu, se on käytössä pidemmän aikaa ja sitä käytetään ohjeistuksen mukaan (Menesini & Salmivalli 2017; 249).

Tässä tutkimuksessa kiusaaminen sai oppilaiden kertomana monenlaisia muotoja. Mainitut kiusaamisen muodot: verbaalinen, fyysinen, relationaalinen ja omaisuuteen kohdistuva, olivat muotoja, jotka myös Salmivalli (2016, 9) mainitsi. Näiden muotojen lisäksi oppilaat mainitsivat myös muodon, joka sisällöltään liittyy yksilön kokemukseen tapahtumasta. Tällöin kiusaaminen voi olla mitä tahansa, mitä kiusattu itse pitää epämiellyttävänä toimintana. Tämä luonnehdinta ei sovi yhteen kiusaamisen määritelmän kanssa, joka pyrkii objektiivisuuteen, eli kiusaaminen on toistuvaa, intentionaalista ja systemaattista vallankäyttöä (Menesini & Salmivalli 2017, 241; ks. myös Mishna 2012, 5). Periaatteessa tämäkin on mahdollista, mutta jos kiusaamisen määrittelee yksilö itse, niin se voi olla yhtä hyvin yksittäinen teko kuin toistuvaa toimintaa. Tämän huomion vuoksi on helppo ymmärtää, miksi määritelmät kiusaamisesta ovat niin moninaisia ja keskenään ristiriitaisia.

Haastatteluissa oppilaat ymmärsivät kiusaamisen johtuvan suurilta osin kiusaajasta. Syitä kiusaamiseen oli useita ja myös kiusaajaa kohtaan tunnettiin myötätuntoa. Aikuisen, erityisesti opettajan, rooli oli merkittävä kiusaamistilanteiden selvittämisessä. Pääsääntöisesti opettajien toimintaan oltiin tyytyväisiä, mutta parantamisen varaakin löytyi. Oppilaiden mukaan opettajien tulisi suhtautua tilanteisiin sen vaatimalla vakavuudella. Opettajilta toivottiin sensitiivistä ja keskustelevaa tyyliä selvittää ristiriitatilanteita ja tämän lisäksi kykyä huomata

ristiriitatilanteita oppilaiden välillä ennen kuin ne muuttuvat huonompaan suuntaan ja mahdollisesti jopa kiusaamiseksi. Autoritääriset tavat, kuten rangais-
tukset, nähtiin viimeisenä keinona puuttua kiusaamistilanteisiin. Tukeva ja yhteistyötä tekevä strategia nähtiin myös Wachs'n ym. (2019, 662) tutkimuksessa parhaana puuttumisen strategiana kiusaamistilanteissa. Oppilaiden haastatteluissa korostui selkeästi, että opettaja tarvitsee sensitiivisyyttä ymmärtää kiusaamistilanteita ja tehdä siihen sopivat ratkaisut puuttumisen suhteen. Wachs'n ym. (2019, 662) esittivät tutkimuksessaan jatkotutkimuksen haasteeksi selvittää, millaiset puuttumisen strategiat sopisivat tiettyyn tilanteeseen. Tämän haastatteluaineiston valossa voisi paremminkin ajatella, ettei kiusaamistilanteeseen voi suhtautua mekaanisesti oikealla tavalla, vaan päätös toimia tulee tehdä tilanteen mukaan oppilaita ja heidän toiveitaan kuunnellen. Haastatteluissa oppilaat tuomitsivat kiusaamisen ja kertoivat pystyvänsä vaikuttamaan kiusaamistilanteisiin. Haastattelut ja täydennetyt 3E-mallit kuitenkin kertovat, että kiusaamiseen puuttuminen aiheuttaa oppilaissa epävarmuutta ja tilanteen selvittämisessä kaivataan opettajan apua.

Kiusaaminen on monimuotoinen ryhmään liittyvä ilmiö, jonka kompleksisuuden esiintuomiseen tämä tutkimus pyrki. Opettajalle on tärkeää ymmärtää kiusaamista monesta eri näkökulmasta laajasti ja siksi tutustuminen siihen liittyvään tutkimukseen on tärkeää. Pelkkä ilmiön ymmärtäminen ei kuitenkaan riitä. Opettajan omat vuorovaikutustaidot ovat oleellisia, samoin herkkyys havaita tilanteita ja oppilaiden erilaisia tunnetiloja. Jos opettaja joskus tuntee olevansa neuvoton kohdatessaan kiusaamistilanteen, niin voi vain kuvitella, kuinka neuvottomalta tuntuu oppilaasta, joka sellaiseen joutuu. Vaaditaan toimia tilanteen selvittämiseksi ja se on opettajan vastuulla. Yksinkertaista ohjetta kussakin tilanteessa toimimiseen on mahdotonta antaa, tärkeää on kerätä tietoa ja keskustella. Kiusaamiseen ryhmätason ilmiönä vaikutetaan jo ennaltaehkäisevästi opettamalla empatiaa ja tunnetaitoja, mutta tilanteen tullen myös keskustellen ja vääränlainen käytös tuomiten.

Tässä tutkimuksessa kiusaamista lähestyttiin yhden ryhmän näkökulmasta haastatteluiden avulla. Tutkimus ei pyri yleistettävyyteen, eikä se aineiston

rajallisuuden vuoksi olisi mahdollistakaan, mutta se tarjoaa vaihtoehdon laajoille kysely- ja haastattelututkimuksille, joita on tehty jo paljon. Tutkimuksessa on hyödynnetty menetelmällistä triangulaatiota, jossa 3E-mallin avulla kerätty aineisto toimi tukena haastatteluaineiston tarkastelulle ja mahdollisti myös kvaalisen kerronnan muodon oppilaille. Opettajalle tutkimus tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää kiusaamista ryhmäilmiönä ja tarjoaa mahdollisia puuttumisen keinoja. Tutkimuksen tuloksista hyötyvät opettajaksi opiskelevat ja jo työelämässä olevat opettajat. Kiusaamiseen puuttumiseen liittyvän jatkotutkimuksen kannalta olisi hyödyllistä pohtia millaisin konkreettisin keinoin kiusaamista kouluissa voitaisiin ennaltaehkäistä ja kuinka koulussa voitaisiin rakentaa toista kunnioittavaa ja luottavaista ilmapiiriä, jossa ristiriitojen sattuessakin uskallettaisiin turvautua tarvittaessa aikuisen apuun. Kiusaamisen kokemuksen tutkimiseen jatkossakin olisi tärkeää panostaa siihen sopivilla menetelmillä ja siihen kvaalliset menetelmät sopivat erityisen hyvin.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lasten haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Baumgartner, A. 2010. Emotion understanding of victimized and bullying children in kindergarten – starting points for a prevention? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 59 (7), 513–528.
- Beran, T., Tutty, L., Steinrath, G. 2004. An evaluation of a bullying prevention program for elementary Schools. *Canadian Journal of School Psychology* 19 (1–2), 99–116.
- Blain-Arcaro, C., Smith, J. D., Cunningham, C. E., Vaillancourt, T. & Rimas, H. 2012. Contextual attributes of indirect bullying situations that influence teachers' decisions to intervene. *Journal of School Violence* 11 (3), 226–245.
- Blomqvist, K., Saarento-Zapruidin, S. & Salmivalli, C. 2019. Telling adults about one's plight as a victim of bullying: student- and context-related factors predicting disclosure. *Scandinavian Journal of Psychology* 2019 (February), 1–9.
- Bosacki, S.L, Marini, Z. A. & Dane, A. W. 2006. Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education* 35 (2), 231–245.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. & O' Brennan, L. M. 2007. Bullying and peer victimization at school: perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review* 36 (3), 361–382.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. & Rigby, K. 2015. How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education* 51, 191–202.
- Dawn, J. & Cowie, H. 2012. Listening to children's voices: moral and emotional attributions in relation to primary school bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties* 17 (3-4), 229–241.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. 2010. Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research* 8 (2), 175–192.

- Garandeau, C., Lee, I., & Salmivalli, C. 2014. Inequality matters: classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth & Adolescence* 43 (7), 1123–1133.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A., Ahtola, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. 2014. The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology* 52, 479–493.
- Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. 2015. A process view on implementing an antibullying curriculum: How teachers differ and what explains the variation. *School Psychology Quarterly* 30 (4), 564–576.
- Helgeland, A. & Lund, I. 2017. Children's voices on bullying in kindergarten. *Early Childhood Education Journal* 45 (1), 133.
- Ikonen, R. & Helakorpi, S. 2019. Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraportti 33/2019, 17.9.2019. THL. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091528281> (Luettu 29.12.2019.)
- Johansson, J. & Hannula, M. S. 2012. Third graders' perceptions on moral behaviour on bullying if they had the infinite powers of superhero defenders. *Education Research International* 2012, 1–15.
- Juvonen, J., Schacter, H. L., Sainio, M., & Salmivalli, C. 2016. Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? Evidence for risk × intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 84 (4), 334–344.
- Kiriakidis, S. P. 2014. *Bullying among youth: Issues, interventions and theory*. New York: Nova Publishers.
- KiVa-koulu -Tehdään se yhdessä. 2012. KiVa Anti-Bullying-Program. Kiva Program & University of Turku. <http://www.kivakoulu.fi/> (Luettu 13.5.2019.)
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. Los Angeles; London: SAGE.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. 2013. Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology* 105, 535–551.
- Menesini, E. & Salmivalli, C. 2017. Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine* 22 (1), 240–253.
- Mishna, F. 2012. *Bullying: A guide to research, intervention and prevention*. New York: Oxford: Oxford University Press.

- Nikupeteri, A. & Laitinen, M. 2017. Lasten sensitiivisten kokemusten tutkimisen metodologiset valinnat – Esimerkkinä vanhempien välisen eron jälkeisen vainon tutkimusprosessi. *Kasvatus ja Aika*, 11. 6–23.
- Pekkarinen, E. 2018. Kuka suostuu lasten ja nuorten tutkimuksessa? Artikkelisiivustolla Vastuullinen tiede. Tutkimusetiikka ja tiedeviestintä Suomessa. <https://www.vastuullinentiede.fi/fi/tutkimuksen-suunnittelu/kuka-suostuu-lasten-ja-nuorten-tutkimuksessa> (Luettu 29.4.2019.)
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Raittila, R, Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori & R. Granfelt. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 312–335.
- Repo, L. & Sajaniemi, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: Pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal* 23 (4), 461–475.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–54.
- Saarento, S. & Salmivalli, C. 2015. The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives* 9 (4), 201–205.
- Salmivalli, C. 2014. Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice* 53, 286–292.
- Salmivalli, C. 2016. Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2018. Alkusanat Avain KiVa:n kouluun - Opettajan oppaassa. http://www.kivakoulu.fi/assets/files/kiva_koulu_opettajanopas_avain_kivaan_kouluun_fi_2018.pdf (Luettu 31.12.2019.)
- Silvennoinen, J. 2014. Towards essential visual variables in user interface design. In *Proceedings of the 7th International Conference on Advances in Computer-Human Interactions - ACHI2014*. ThinkMind, 1–7.
- Silvennoinen, J. M., & Jokinen, J. P. 2016. Appraisals of salient visual elements in web page design. *Advances in Human-Computer Interaction*. Volume 2016, Article ID 3676704, 14 s.
- Silvennoinen, J., Rousi, R., & Mononen, L. 2017. Creative interpretation in web design experience. *The Design Journal*, 20 (sup1), 134–135.

- Silverman, D. 2006. *Interpreting Qualitative Data*. 3 rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Smith, P. K., Smith, C., Osborn, R. & Samara, M. 2008. A content analysis of school anti-bullying policies: Progress and limitations. *Educational Psychology in Practice* 24 (1), 1–12.
- Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. 2011. Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology* 47 (1), 248–258.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. 2010. What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher* 39 (1), 38–47.
- Thornberg, R. & Knutsen, S. 2011. Teenagers' explanations of bullying. *Child & Youth Care Forum* 40 (3), 177–192.
- Toontastic 3D. 2017. Toontastic by Google. <https://toontastic.withgoogle.com/> (Luettu 2.1.2020.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tähti, M. & Arhippainen, M. 2004. A proposal of collecting emotions and experiences. *Interactive Experiences in HCI* 2. 195–198.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. & Salmivalli, C. 2014. The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology* 106 (4), 1135–1143.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. & Didaskalou, E. 2011. Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review* 23 (3), 329–358.
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., 2011. A multilevel perspective on the climate of bullying: discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence* 10 (2), 115–132.
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., Schubarth, W. 2019. Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *The Journal of Early Adolescence* 39 (5), 642–668.

- Yang, A., Li, X., & Salmivalli, C. 2016. Maladjustment of bully-victims: validation with three identification methods. *Educational Psychology* 36 (8), 1390–1407.
- Yoon, J., Sulkowski, M. L. & Bauman S. A. 2016. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts, *Journal of School Violence* 15 (1), 91–113.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelun teemat ja apukysymykset

ANIMAATION KUVAUS

Oliko animaatiota helppo tehdä?
Mitä animaatiossa tapahtuu?
Keitä siinä on?

KIUSAAMINEN ANIMAATIOSSA

Onko animaatiossa kiusaaja?
Miksi se kiusaa?
Keitä se kiusaa?
Mistä sen tietää?
Miltä siitä kiusatusta mahtaa tuntua?
Miltä kiusaajasta?
Onko animaatiossa muita hahmoja?
Mitä ne tekevät?

KIUSAAMISEN MÄÄRITTELY

Mitä on kiusaaminen teidän mielestä?
Missä kiusaamista tapahtuu?
Minkä takia jotkut kiusaa?
Mitä kiusaamiselle pitäisi tehdä?

KIUSAAMISEEN VAIKUTTAMINEN

Voisitko itse vaikuttaa kiusaamiseen?
Miten?
Voiko aikuinen vaikuttaa kiusaamiseen?
Miten?
Mitä aikuisen pitäisi tehdä jos lapsi tulee kertomaan kiusaamisesta?

KIUSAAMISEN LOPETTAMINEN

Voisiko kiusaamisen lopettaa kokonaan?
Miten sen voisi lopettaa?
Mitä silloin tapahtuisi?

Liite 2: 3E-malli

