

Koulukiusaaminen ja siihen puuttuminen lukiossa

Ari Penttilä
Pro gradu -tutkielma
KTK/ Aikuiskasvatustiede
Lapin Yliopisto
Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Koulukiusaaminen ja siihen puuttuminen lukiossa

Tekijä: Ari Penttilä

Koulutusohjelma/oppiaine: Aikuiskasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ _x_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 100 + 21

Vuosi: 2014

Tiivistelmä:

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää lukiolaisten kokemuksia koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kvantitatiivista tutkimusta. Tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset kyselylomakkeiden avulla. Vastaajat olivat erään Pohjois-Suomen lukion opiskelijoita. Tutkimukseen osallistui yhteensä 212 oppilasta eri vuosiluokilta.

Tutkimuksessa tarkasteltiin koulukiusaamisen esiintymistä lukiossa, sen muotoja sekä sen rooleja. Tutkimuksessa selvitettiin myös puuttumistapoja koulukiusaamiseen lukiossa. Lisäksi tutkimuksessa tutkittiin opiskelijoiden mielipiteitä koulukiusatuksi tulemiseen vaikuttavista tekijöistä.

Tutkimus osoitti, että kohdelukiossani tapahtui kiusaamista tyttöjen keskuudessa. Kiusaaminen oli muodoltaan valtaosin sosiaalista kiusaamista, mutta myös sanallista ja sähköistä kiusaamista sekä selän takana puhumista esiintyi. Kiusaamista tapahtui kiusattujen parissa joko noin kerran viikossa tai harvemmin. Kiusaajina toimivat valtaosin rinnakkaisluokkalaiset, mutta myös omat luokkakaverit kiusasivat. Kiusaamista tapahtui pääosin välitunnilla, mutta myös muissa paikoissa. Tutkimus myös osoitti, että yleisin rooli kyselyyn vastanneiden tyttöjen ja poikien keskuudessa oli ulkopuolinen. Tyttöjen osalta löytyi myös muut kiusaamisen roolit, kun taas pojilla näin ei ollut. Puuttumisen osalta tytöt kertoivat yleisimmäksi tavaksi asiasta keskustelemisen osapuolten kanssa. Pojat sen sijaan kertoivat yleisimmäksi tavaksi asiasta ilmoittamisen osapuolten vanhemmille, asiasta keskustelemisen osapuolten kanssa sekä kiusatun itsensä puolustamisen. Yleisimmäksi puuttujaksi mainittiin toinen opiskelija niin tyttöjen kuin poikien osalta, mutta myös muita puuttujia ilmoitettiin. Lisäksi tutkimuksesta kävi ilmi, että opiskelijoiden mielestä suurin syy koulukiusatuksi tulemiseen on ulkonäkö.

Avainsanat: koulukiusaaminen, lukio, myöhäisnuoruus, puuttuminen

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi _x_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi__

(vain Lappia koskevat)

University of Lapland, Faculty of Education

The title of the pro gradu thesis: Bullying and intervening in high school

Author: Ari Penttilä

Degree programme / subject: Adult Education

The type of the work: pro gradu thesis laudatur thesis

Number of pages: 100 + 21

Year: 2014

Summary:

The purpose of the thesis was to find out how high school students experience bullying and its intervening. The research method used was quantitative study. The answers to the research questions were received from questionnaires. The questionnaires were answered by high school students in a high school in North Finland. The research included a total of 212 students from different classes.

In the study was studied how bullying appears in high school, forms of bullying and roles of bullying. There was also studied how bullying is intervened in high school. Moreover was studied what high school student regard as reason for bullying.

The study showed that bullying happened within girls. Bullying was in the form largely social bullying but also verbal and electronic bullying and talking behind back happened. Bullying happened either about once a week or less within bullied. The tempters was largely parallel grader but also classmates bullied. The place in which bullying happened was largely playtime but also in another places The study showed also that the most common role of bullying was outsider within girls and boys. Within girls there was also another roles of bullying, boys not. The study indicated that the most common way to intervene bullying within girls is talking with parties. Instead boys told that the most common way is telling to parents of parties, talking with parties and bullied self-defense. As girls as boys told that the most common interventor is another student but also another interventors were mentioned. The study indicated also that the biggest reason to being bullied is look.

Keywords: bullying, high school, late adolescence, intervention

Further information:

I give a permission the pro gradu thesis to be read in the Library

I give a permission the pro gradu thesis to be read in the Provincial Library of Lapland (only those concerning Lapland)

Sisällysluettelo

JOHDANTO.....	5
2 NUORET LUKIOSSA.....	9
2.1 Lukio ja siellä tapahtuva opetus.....	9
2.2 Myöhäisnuoruus kehitysvaiheena.....	12
2.3 Lukiolaiset nuoret.....	15
3 KOULUKIUSAAMINEN.....	20
3.1 Koulukiusaaminen -käsitteen määrittelyä.....	20
3.2 Koulukiusaamisen ilmenemismuodot.....	25
3.3 Tyttöjen ja poikien kiusaaminen.....	33
3.4 Kiusaamisen roolit.....	36
3.5 Kiusatuksi tulemiseen vaikuttavat syyt.....	42
4 KOULUKIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN JA ENNALTAEHKÄISEMINEN.....	46
4.1 Koulukiusaamiseen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn määrittelyä.....	46
4.2 Koulukiusaamiseen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn keinot.....	48
4.3 Koulukiusaamiseen puuttumisen toimintamallit ja työkalut.....	52
4.4 KiVa Koulu.....	62
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	65
5.1 Tutkimustehtävät.....	65
5.2 Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus.....	65
5.3 Kysely aineistonkeruumenetelmänä.....	70
5.4 Yksinkertainen satunnaisotanta otantamenetelmänä.....	78
6 TULOKSET.....	81
6.1 Yleistä tietoa vastaajista.....	81
6.2 Koulukiusatuiden opiskelijoiden ja kokemuksia heihin kohdistuvasta kiusaamisesta.....	86
6.3 Koulukiusaamiseen osallistumisesta ja rooleista lukiossa.....	91
6.4 Koulukiusaamiseen puuttumisesta.....	93
6.5 Koulukiusaamiseen vaikuttavista tekijöistä.....	97
7 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	99
7.1 Tulosten yhteenvetoa.....	99
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyuden tarkastelua.....	100
7.3 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelua.....	101
8 POHDINTA.....	105
LÄHTEET.....	106
LIITTEET.....	113
Liite 1 Kyselylomake lukiossa tapahtuvasta koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta.....	113
Liite 2 Saatekirje.....	120
Liite 3 Tutkimuslupahakemus 03.10.2013.....	121

JOHDANTO

Lähes kaikilla meistä on kokemusta kiusaamisesta. Joku on ollut itse kiusattuna tai kiusaajana, toinen on ollut todistamassa kiusaamista sivussa kaveriensa tai tuttaviensa kanssa. Kiusaamisen ei siis voida sanoa olevan marginaali-ilmiö, vaan se on yleistä sekä täällä Suomessa että muuallakin (Salmivalli 2003, 14). Ahon (1997, 226), Salmivallin (2002, 94; 2003, 14) ja Hamaruksen (2006a, 47) mukaan kiusaaminen on vanha ilmiö, jota on tutkittu tarkemmin vasta 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Tällöin tutkimusta tehtiin etenkin Skandinavian maissa Dan Olweuksen johdolla. 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa kiusaamisen tutkimusta alettiin tehdä lisäksi muualla päin maailmaa, kuten Japanissa, Iso-Britanniassa, USA:ssa ja Australiassa. (Hamarus 2006a, 47.) Kuuluisia kansainvälisiä koulukiusaamistutkijoita ovat muun muassa Dan Olweus, Anatoli Pikas, Ken Rigby ja Peter Smith. Kaikkia heitä voidaan mielestäni pitää koulukiusaamistutkimuksen uranuurtajina.

Ensimmäiset suomalaiset tutkimukset koulukiusaamisesta julkaistiin 1980-luvulla. Julkinen keskustelu koulukiusaamisesta suomalaisessa yhteiskunnassa käynnistyi 1990-luvun alusta alkaen. Siitä lähtien on ollut muutoksia lainsäädännössä, jotka ovat koskeneet kouluturvallisuutta ja kiusaamisen vastaisten käytäntöjen kehitystä. (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011, 405.) Tänä päivänä laki sisältää muun muassa seuraavaa: ”Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista”. (Perusopetuslaki 1998, 628, §29.)

Suomessa lukion kiusaamisongelman yleisyyttä ja siinä tapahtuneita vaihteluja on ainoastaan tutkittu joka vuosi Kouluterveys-kyselyjen osana vuodesta 1998 alkaen. Joka toisena vuonna kyselyyn ottavat osaa Etelä-Suomen, Itä-Suomen ja Lapin läänien kunnat, ja joka toisena vuonna taas Länsi-Suomen ja Oulun läänien kunnat. Kyselyyn vastaajina toimivat samanlaisella kyselylomakkeella jokainen kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalainen ja heidän lisäksi lukion ensimmäisen ja toisen vuosiluokan

opiskelijat. (Salmivalli 2003, 14 – 15.)

Vastaavasti peruskoululaisten koulukiusaamiseen tehtyjä tutkimuksia löytyy runsaasti. Suomessa koulukiusaamista ovat tutkineet muun muassa Päivi Hamarus ja Christina Salmivalli. Hamarus on tutkinut muun muassa koulukiusaamista ilmiönä tarkemmin ottaen yläkoulun oppilaiden kokemuksia koulukiusaamisesta. Salmivalli puolestaan on tutkinut muun muassa koulukiusaamiseen puuttumista ja koulukiusaamista ryhmäilmiönä peruskoulussa. Menetelmään Hamarus ja Salmivalli ovat käyttäneet omissa tutkimuksissaan sekä haastatteluja että kyselylomakkeita.

Myös pro gradu -tutkielmia ja opinnäytetöitä on koulukiusaamisesta tehty runsaasti, tosin ei kuitenkaan lukiossa. Esimerkkinä pro gradu -tutkielmasta on Paula Mäkihalvarin (2000) ”Koulukiusaaminen - vihollinen luokahuoneessamme”, jossa tavoitteena oli selvittää, minkälaisia kiusaamistapoja opiskelijat käyttävät ja kuinka tyttöjen ja poikien kiusaamistavat poikkeavat toisistaan. Lisäksi haettiin syitä kiusaamiselle ja tutkittiin tyypillisen kiusaajan ja kiusatun ominaispiirteitä sekä opiskelijoiden erilaisia rooleja kiusaamisprosessissa. Menetelmänä Mäkihalvari käytti kyselyä ja kirjoitelmaa. Esimerkkinä opinnäytetyöstä on puolestaan Tanja Ojansivun ja Sirpa Saarelan (2012) ”Nuoret ja koulukiusaaminen - Etelä-Pohjanmaan yläkoulun 7. luokkalaisten kokemuksia koulukiusaamisesta, jossa tavoitteena oli selvittää koulukiusaamisen ilmenemistä ja sitä, kuinka tämä kiusaaminen tulee ilmi. Menetelmänä Ojansivu ja Saarela olivat käyttäneet kyselylomaketta.

Lukuisista kansainvälisistä ja kotimaisista koulukiusaamistutkimuksista huolimatta koulukiusaamisella on pitkä, mutta kapeahko tutkimusperinne. Koulukiusaamistutkimusta onkin arvosteltu homogeenisuudesta ja ongelmien tarkastelusta yksilön näkökulmasta. Niinpä alan tutkimukseen on toivottu niin teoreettisesti kuin metodologisesti monipuolisempaa käsittelytapaa. (Hamarus & Kaikkonen 2007, 228.) Tämä on hieman yllättävää, sillä koulukiusaamista on tarkasteltu monista eri näkökulmista. Sitä on tutkittu yksilön, ryhmän vallankäytön tai interaktiosuhteiden näkökulmasta. Toisaalta koulukiusaamista on tarkasteltu niin ikään kansanterveyden näkökulmasta, kouluterveydenhuollon näkö-

kulmasta, sosiokulttuurisesta näkökulmasta sekä sosiologisesta näkökulmasta ja sivuttu lisäksi peruspalvelujen ja oppilashuollon näkökulmasta. Edellä mainittujen lisäksi koulukiusaamista on käsitelty myös viestinnän näkökulmasta ja kiusaamisen vaikutusten näkökulmasta sekä ryhmässä esiintyvien roolien kautta. Yllättävää on kuitenkin se, että kouluun liittyviä merkityksiä on tarkasteltu varsin minimaalisesti, vaikka kiusaamista tapahtuu nimenomaan koulussa. (Hamarus 2006a, 52; Hamarus & Kaikkonen 2011, 64.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin koulukiusaamista ja siihen puuttumista lukiossa. Aloitan tutkielmani siten, että toisessa luvussa käsittelen nuoria lukiossa. Kyseisessä luvussa tarkastelen tarkemmin lukiota ja sen opetusta yleisesti, myöhäisnuoruutta kehitysvaiheena sekä lukiolaisia nuoria. Kolmannessa luvussa puolestaan käyn läpi tutkimukseni varsinaista aihetta eli koulukiusaamista. Läpikäyminen etenee määrittelystä ilmenemismuotoihin ja siitä tyttöjen ja poikien kiusaamiseen. Tästä eteneminen jatkuu kiusaamisen rooleihin ja lopuksi kiusatuksi tulemiseen vaikuttaviin syihin. Neljännessä luvussa taasen selvitän koulukiusaamiseen puuttumista ja ennaltaehkäisemistä. Selvittely lähtee liikkeelle puuttumisen ja ennaltaehkäisemisen määrittelystä, jota seuraa puuttumisen keinojen kuvailu. Tämän jälkeen käsittelen puuttumisen toimintamalleja ja työkaluja sekä lopuksi esittelen KiVa koulun. Viidennessä luvussa puolestaan kerron tutkimuskysymykseni, tutkimusmenetelmäni sekä otantamenetelmäni. Kuudennessa luvussa taasen esittelen tutkimukseni tulokset ja analysoin niitä sanallisesti sekä graafisesti. Viimeisessä eli seitsemännessä luvussa niputan yhteen tutkimukseni oleellimmat asiat sekä pohdin tutkimukseni reliabiliteettia ja validiteettia, mutta myös eettisyyttä.

2 NUORET LUKIOSSA

Tässä luvussa käsittelen tutkielmani kontekstia ja tutkittavaa ryhmää. Aloitan luvun tarkastelemalla lukiota ja siellä tapahtuvaa opetusta. Tästä etenen tutkimaan myöhäisnuoruutta kehitysvaiheena. Lopuksi kuvailen vielä lukiolaisia nuoria.

2.1 Lukio ja siellä tapahtuva opetus

Lukio on oppilaitos, jossa opetus pohjautuu perusopetuksen oppimäärälle jatkaessaan sen opetus- ja kasvatustehtävää. Lukiokoulutuksen tehtäväksi määritellään mittavan yleissivistyksen antaminen. Yleissivistys määritellään eri tavalla riippuen siitä, onko kyseessä yksilö vai yhteisö. Yksilölle yleissivistys tarkoittaa informaatioita, valmiuksia sekä arvoja, jotka tukevat hänen elinikäistä kasvamistaan ja kasvattavat niin hänen itsetuntoaan kuin hänen elämänsä laaja-alaista tarkoitusta. Yhteisön osalta yleissivistys merkitsee niitä informaatioita, valmiuksia sekä arvoja, joiden välityksellä yhteisön jäsenet käsittävät toisiaan. Yleissivistys kattaa kiinnostuksen ja motivaation tietyn alan opiskelamiseen, mutta myös valmiuden loogiseen ajatteluun, ryhmissä työskentelemiseen, viestintään ja sekä yhteiskunnalliseen että ammatilliseen orientoitumiseen. (Aho 1995, 1 – 2; Opetushallitus 2013a.)

Lukiokoulutuksen tehtäväksi määritellään myös riittävien valmiuksien tarjoaminen jatko-opintoihin, jotka pohjautuvat lukion oppimäärään. Lukion täytyy antaa niin ikään valmiuksia vastata yhteiskunnan sekä ympäristön haasteisiin unohtamatta kuitenkaan asioiden tutkimiskykyä eri näkökulmista. Lukiolaisen ohjausta toimia vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolta pitävänä kansalaisena sekä yhteiskunnassa että tulevaisuuden työelämässä ei tule myöskään sivuuttaa. Lukio-opetuksen tehtäväksi määritellään lisäksi lukiolaisen itsetuntemuksen kehittymisen tukeminen ja hänen positiivinen kasvamisen aikuisuuteen. Lukio-opetuksen tehtäväksi nähdään myös lukiolaisen elinikäiseen oppimiseen sekä itsensä jatkuvaan kehittämiseen kannustaminen. (Aho 1995, 1 – 4; Opetushallitus 2013b.)

Edellä mainittujen lisäksi lukio-opetuksen tehtävänä pidetään julkilausuttujen arvojen ja todellisuuden välisten eripurien tunnistamiseen kannustamista, mutta myös suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen epäkohtien ja mahdollisuuksien kriittistä mietintää. Lukiovuosien aikana lukiolaiselle tulee muodostua jäsentynyt ymmärrys kansalaisen perusoikeuksista Suomessa, Pohjoismaissa sekä Euroopan unionissa, niiden tarkoitus todellisuudessa ja niiden ylläpitäminen ja edesauttaminen. Lukiolta vaaditaan kestävänsä kehityksen periaatteiden painottamista, mutta myös valmiuksien antamista kohdata muuttuvan maailman haasteet. (Opetushallitus 2013b.)

Lukio-opetuksen arvotaustana toimii suomalainen sivistyshistoria, joka on osa niin pohjoismaista kuin eurooppalaista kulttuuriperintöä. Kulttuuriperinnön vaaliminen, arvioiminen sekä uudistaminen on tarkoitus oppia lukiossa. Lukiolaisten kasvatuksessa korostuu suvaitsevaisuus, mutta myös kansainvälinen yhteistyö. Kasvatustyössä painotus suunnataan yhteistyöhön, kannustavaan interaktioon sekä rehellisyyteen. Pyrkimyksenä määritellään, että lukiolainen oppii tunnistamaan oikeutensa sekä velvollisuutensa, mutta myös kasvaa aikuisen vastuuseen henkilökohtaisista valinnoistaan sekä teoistaan. Lukiovuosien aikana lukiolaiselle pitää syntyä kokemuksia tulevaisuuden muodostamisesta yhteisillä päätöksillä ja työllä. (Opetushallitus 2013b.)

Lukio-opetuksen lähtökohdaksi asetetaan niin elämän kuin ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Lukion sivistysideaalina pidetään tavoitetta totuuteen, inhimillisyyteen sekä oikeudenmukaisuuteen. Lukiokoulutuksen pitää edesauttaa avointa demokratiaa, tasa-arvoa sekä hyvinvointia. Lukiolaisen roolina on toimia henkilökohtaisen oppimisensa, osaamisensa sekä maailmankuvansa muodostajana. Opetuksessa pitää muistaa, että ihminen observoi sekä jäsentää todellisuutta jokaisen aistinsa välityksellä. (Opetushallitus 2013b.)

Tulevaisuuden lukion kasvatettavana on opiskelijajoukko, joka on lähtövalmiuksiltaan ja koulutuksellisilta päämääriltään varsin heterogeeninen. Tällöin lukion täytyy huomioida entistä enemmän opiskelijoiden yksilölliset edellytykset. Tämän pitäisi näkyä

sekä työskentelymahdollisuuksien monipuolistumisena että asenteellisina valmiuksina muodostaa hyvät oppimisolosuhteet kaikille. Opettajan roolia opiskelijoiden motivoijana pidetään merkittävänä. Koulu yhteisössä kunkin yksilön pitää saada mahdollisuus kokea sosiaalista tukea, joka sisältää muun muassa keskinäisen vastuun, hyväksynnän, kiitoksen, arvostelun, muista huolehtimisen, emotionaalisen tuen sekä sosiaaliset kontaktit. Jotta lukio kehittyisi nykyaikaiseksi oppimisympäristöksi, sen ilmapiiriin täytyy olla avoin, kannustava, toista kunnioittava, muut huomioon ottava sekä muita auttava. Kun koulu omaa puitteet joustavalle oppimiselle, opiskelijan kehittyminen ihmisenä mahdollistuu. Käytännössä tämä merkitsee nuoren itsensä arvostamista, tilanteiden arvioimisiin pystymistä, luovaa käyttäytymistä, toisten huomioimista sekä omatoimisuutta. (Aho 1995, 3.)

Lukion oppimäärä on pituudeltaan kolmivuotinen, mutta opiskeluajan pidentäminen tai lyhentäminen on niin ikään mahdollista, mikäli oppilas niin tahtoo. Yläraja oppimäärän suorittamiselle on kuitenkin neljä vuotta, mikäli oppilaalle ei perustellusta syystä myönnetä suoritusaikaan pidennystä. Oppilaan voidaan sanoa läpäisseen lukion, kun oppiaineiden oppimäärät on selvitetty hyväksytysti ja lukion minimikurssimäärä (75 kurssia) on tullut täyteen. Vaihtoehtoisena tapana selvittää lukion oppimäärä on erilliset kokeet. Lukiossa hankitut informaatiot sekä taidot osoitetaan lukion päättötodistuksella, ylioppilastutkintotodistuksella, lukiodiplomeilla sekä vastaavilla muilla näytöillä. (Opetushallitus 2013a.)

Luokattomassa lukiossa oppilaan opintojen edistyminen ei ole riippuvainen vuosiluokista. Lukuvuosi koostuu periodeista, joista yhden aikana oppilas suorittaa viisi tai kuusi kurssia kerrallaan. Tuntimäärällisesti yhden kurssin pituus on noin 38 oppituntia. Yksi periodi kestää usein noin 1,5 kuukautta. Samoja oppiaineita on mahdollista opiskella useiden periodien ajan. Oppiaineen lopullinen arvosana tulee päättöarviointiin, joka annetaan koulutyön loppuessa. (Opetushallitus 2013a.)

Omat kokemukset lukiosta ja siellä tapahtuvasta opetuksesta yhtyvät pääosin edellä esitettyihin tietoihin. Ainoa hieman kummastusta herätti lukioajan lyhentäminen omasta

tahdosta. Omana lukioaikana en muista, että tämä olisi ollut mahdollista. Jos se oli mahdollista, niin siitä ei ainakaan puhuttu omassa lukiossani. Uutta oli myös itselleni lukiossa hankittujen tietojen ja taitojen osoittaminen lukiodiplomeilla. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan käsitellä myöhemmin enää sen tarkemmin lukiota ja siellä tapahtuvaa opetusta, vaan lukio toimii ympäristönä, jossa kyselyn suorittaminen tapahtuu.

2.2 Myöhäisnuoruus kehitysvaiheena

Nuoruusikä määritellään lapsuuden ja aikuisuuden väliin ajoittuvaksi psyykkiseksi kehitysvaiheeksi. Nuoruusikä ajoittuu ikävuosien 12-22 väliin. (Aalberg & Siimes 2007, 15, 67.) Siitä huolimatta, että nuoruus on kestoaltaan pisimmillään pari vuosikymmentä, sen voidaan sanoa olevan tietynlainen siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen (Nurmi 1995, 256).

Nuoruudesta ei ole aina perusteltua puhua yhtenäisenä kehitysjaksona. Niinpä nuoruudesta voidaan erottaa varhaisnuoruus, keskinuoruus ja myöhäisnuoruus. (Nurmi 1995, 257; Aalberg & Siimes 2007, 68.) Lukiolaiset kuuluvat mielestäni nuoruuden kehitysvaiheista myöhäisnuoruuteen. Näin ollen koen pro gradu -tutkielmani kannalta viisaammaksi tarkastella vain sitä kehitysvaiheena.

Myöhäisnuoruus on nuoruuden kehitysvaiheista viimeisin, joka ajoittuu ikävuosien 18-22 välille. Myöhäisnuoruuden aikana aiemmista kokemuksista muotoutuu kokonaisuus naisena tai miehenä olemisesta. (Aalberg & Siimes 2007, 70.) Myöhäisnuoruutta ohjaa itsensä rajaamisen mukauttava voima, jonka ohjauksessa henkilö testaa määriytyksiä itsestään toisistaan poikkeavissa sosiaalisissa rooleissa (Kuusinen 1995, 312). Myöhäisnuoruudessa irrottautuminen vanhemmista on edennyt jo niin kauas, että entistä tasa-arvoisempi lähestyminen heihin tulee mahdolliseksi nuoren osalta. Nuoren kohdalla tarkastelu vanhempiin tapahtuu nyt neutraalisti yrittämällä käsittää heidän reaktioitaan ja elämänsäkaariaan. Hän suvaitsee ja kunnioittaa niin ikään sitä, että itsessä on vanhempien

tapaisia ominaisuuksia ja heidän ajatus- ja arvomaailmaansa. (Aalberg & Siimes 2007, 70 – 71.)

Myöhäisnuoruudelle ovat tyypillistä seuraavanlaiset kehitystehtävät. Ensimmäiseksi kehitystehtäväksi määritellään emotionaalinen riippumattomuus omista vanhemmista. Siinä aikuistuvan nuoren tehtäväksi muodostuu uuden kuvan rakentaminen vanhemmistaan ja toisista aikuisista. Vanhempia ei nähdä enää kaikkivoivina eikä kaiken taitavina henkilöinä. Sen sijaan vanhemmat nähdään normaaleina erehtyvinä henkilöinä erheineen ja vahvuuksineen. Uusien normien ja standardien haku siirtyy vertaisryhmiin, ammatillisiin sekä sosiaalisiin viiteryhmiin. (Kuusinen 1995, 313.)

Toiseksi kehitystehtäväksi puolestaan määritellään parisuhteeseen, avo- tai avioliittoon valmistautuminen. Tällä hetkellä tilanne on erilainen kuin traditionaalisesti. Ero ilmenee varsinkin siinä, että henkilöille hyväksytään enemmän vaihtoehtojen etsintää ja testailuja. Tämä ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että vakaaseen parisuhteeseen valmistautumista pidetään edelleen tavanomaisena myöhäisnuoruuden kehitykselle. (Kuusinen 1995, 313.)

Kolmanneksi kehitystehtäväksi taas määritellään uranvalinta ja ammattiin valmistautuminen. Ammatinvalintaa pidetään merkittävimpänä myöhäisnuoruuden elämänrakennetta jäsentävänä prosessina siitakin huolimatta, että kulttuurin ja varsinkin työelämän rajut muutokset ovatkin muuttaneet työn ja uran roolia ja merkityksiä ihmisen elämässä. Uranvalinta puolestaan nähdään osana ihmisen emotionaalisen riippumattomuuden kasvamista ja ehtona itsenäisen aikuiselämän suunnittelemiselle ja toteutukselle. Usealle nuorelle hankaliksi ongelmiksi ovat muodostuneet vaihtelut tämänhetkisessä taloudellisessa tilanteessa ja muutokset työelämässä, kun yritetään asettua tai päästä työuralle. Valmistautumista jatkuvaan koulutukseen vaaditaan, kun jo saadut valmiudet eivät enää riitä. Tästä johtuen usealla ihmisellä on kenties edessään lukuisia ammatinvalintaongelmia ja jatkuvaan muutokseen varautumista. (Kuusinen 1995, 313 – 314.)

Neljänneksi kehitystehtäväksi määritellään yksilöllisen eettisen ja moraalisen uskomus-

järjestelmän kehittäminen. Silloin nuori, joka on varttumassa aikuiseksi, kehittää itselleen oman aikaisemmista auktoriteeteista itsenäisen, eettisen, moraalisen sekä ideologisen uskomusjärjestelmän. Lapsen moraaliuskomusten taustalla vaikuttavat omien vanhempien ja toisten aikuisten oikeana pitäminen. Varttuessaan aikuiseksi ihmiselle kehittyy tietoisuus toisten sanomisista, kuinka tulee toimia, jotta hyväksytyksi tuleminen mahdollistuisi. Toisilta omaksuttu eettinen, moraalinen sekä ideologinen uskomusjärjestelmä täytyy korvata omalta tuntuvalla arvomaailmalla, joka antaa suuntaa oman maailmankatsomuksen muodostamiselle. (Kuusinen 1995, 314.)

Myöhäisnuoruudessa nuoren myötätunnon kyvyssä tapahtuu kasvua. Itsekeskeiset vallinnat siirtyvät sivuun ja tilalle tulevat myötäelämiseen pohjautuvat kaveri- ja seurustelusuhteet. Nuori huomioi muut, tekee kompromisseja, luovuttaa tai siirtää henkilökohtaisia tahtojaan. Hän pystyy emotionaaliseen läheisyyteen ja kunnioittaa omaa ja toisen yksityisyyttä. (Aalberg & Siimes 2007, 71.)

Identiteetikriisi kuvailee myöhäisnuoruutta. Nuori tekee valintoja, joilla on vaikutusta hänen tulevaan aikuisuuteensa. Hän asettaa itsensä lapsuudenperhettä mittavampaan ympäristöön, yhteiskuntaan. Hänestä tulee yhteiskunnan jäsen, ja hän ryhtyy omasta puolesta kantamaan vastuuta. Nuoren ammatilliset päämäärät stabiloituvat, hän tekee ratkaisun perheen luomisesta ja vastuun ottamisesta seuraavasta sukupolvesta. (Aalberg & Siimes 2007, 71.)

Oma käsitykseni myöhäisnuoruudesta on joltain osin samanlainen kuin tutkijoilla, joltain osin erilainen. Olen samaa mieltä siitä, että myöhäisnuoruuden aikana nuori on valintojen edessä. Pitää päättää, mihin haluaa lähteä jatko-opiskelemaan. Myös seurustelu on arkipäivää monelle arkipäivää tuona ajanjaksona. Toisaalta myöhäisnuoruuden aikana nuoresta tulee täysi-ikäinen, jolloin vastuu omista tekemisistä siirtyy entistä enemmän omille harteille.

Sen sijaan olen eri mieltä Aalbergin ja Siimeksen näkemyksestä, jonka mukaan myöhäisnuoruus ajoittuu ikävuosien 18-22 välille. Itse näkisin myöhäisnuoruuden alkavan

15-16 vuoden iässä, sillä silloin valtaosa nuorista päättää peruskoulun ja aloittaa toisen asteen opiskelun. Myöhäisnuoruuden loppuminen onkin vaikeasti määriteltävissä, koska yksilöt kehittyvät eri tahtiin, mutta yhtenä määrittävänä tekijänä pitäisin valmistumista lukiosta. Pojilla voisi yhtenä määrittävänä tekijänä pitää myös armeijaa ja sen loppumista, sillä paljon puhutaan siitä, että armeijan aikana pojasta tulee mies. Tällöin myöhäisnuoruus päättyisi noin 20 vuoden iässä.

2.3 Lukiolaiset nuoret

Lukiolainen on varhaisen aikuisuuden siirtymävaiheessa, jossa asetetaan kyseenalaiseksi ja arvioidaan olemassa oleva elämänrakenne, tarkastellaan minän ja maailman muutumismahdollisuuksia sekä valmistaudutaan sitoutumaan seuraavan elämänvaiheen valintoihin. Moraaliajattelun osalta lukiolaisen pitäisi olla jo autonomisessa kehitysvaiheessa. Silloin auktoriteettien kunnioittamisesta tulee varauksellisempaa, kun taas kaverien kunnioittaminen kasvaa samanaikaisesti. Eri näkökulmien erottaminen ja vastavuoroisuuden käsittäminen loogiseksi suhteeksi ihmisten kesken onnistuu nuorelta. Autonomisessa vaiheessa kasvanut älyllinen kyky näkyy moraaliarviointien itsenäisyytenä, toisten näkökulman huomioonottamisena, yksilöiden keskinäisenä arvostuksena sekä sosiaalisen tasavertaisuuden painottamisena. (Aho 1995, 5 – 7.)

Lukiolainen tajuaa ja käsittää säännöt, mutta myös noudattaa niitä. Autonomisessa vaiheessa asettuminen toisen ihmisen positioon on mahdollista nuorelle. Kun nuori lähtee arvioimaan teon pahuutta, hän huomioi tekijän motiivit eli tehdyn teon tahallisuuden tai tahattomuuden. Nuoren tahtona on, että ristiriitatilanteiden selvittäminen tapahtuu keskustelemalla, joten ankarat, kostavat sanktiot voidaan hylätä. (Aho 1995, 7.)

Autonomisessa vaiheessa oikeudenmukaisuuden arvioinnin yhteydessä nuori huomioi persoonalliset seikat. Mikäli oikeudenmukaisuus ja sanktio eivät kohtaa, nuori pohtii asiaa. Hän on tietoinen oikeudenmukaisesta ratkaisusta, mutta huomioi yksilön piirteet. Hän käsittää periaatteen ”tee muille kuten haluaisit itsellesi tehtävän”. (Aho 1995, 8.)

Valheen merkitys on selkeytynyt lukiolaiselle. Hän määrittelee totuuden puhumisen normiksi, joka pitää tiedostaa. Lukiolainen huomioi valheen tarkoituksen ja käsittää valheen tahalliseksi teoksi. (Aho 1995, 8.)

Enemmistö lukioikäisistä nuorista on ajattelun osalta konventionaalisella tasolla. Siinä oleva nuori arvostaa sääntöjä, sopimuksia sekä odotuksia. Hän sopeutuu niihin, sillä ne määritellään yhteisön säilymisen ja toiminnan osalta merkittäviksi. Kun nuori suorittaa moraaliarviointeja, hän huomioi seuraamukset niin itselle, ryhmälle, perheelle kuin yhteisölle. (Aho 1995, 8 – 9.)

Konventionaalisesta tasosta on erotettavissa kaksi kehitysvaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa, jota kutsutaan hyvän pojan/tytön moraalivaiheeksi, nuori tahtoo elää niin kuin hänen läheiset henkilöt häneltä odottavat tarkoittaen hyvää ja ponnistelleen ollakseen hyvä. Hän elää, kuten stereotyyppiset mallit edellyttävät, ja osoittaa kohteliaisuutta, arvostusta sekä kiitollisuutta. Toisen ihmisen positioon sijoittuminen tulee mahdolliseksi nuoren kohdalla. Tällöin henkilökohtaiset intressit saattavat hämärtyä yhteisössä olevien intressien taakse. Toisessa vaiheessa, jota kutsutaan lain ja järjestyksen kehitysvaiheeksi, sääntöjen ja lakien noudattaminen sekä niiden ylläpito määritellään itsetarkoitukseksi. Nuori pyrkii pitämään yllä ryhmiä toiminnassa ja torjumaan järjestelmän romahtamisen. Auktoriteetin merkitys määritellään merkittäväksi, ja nuori ponnistelee, jotta hänen velvollisuutensa täytyisi. Omakohtaiset suhteet ovat sulautuneet osaksi suurempaa systeemiä. (Aho 1995, 9.)

Osa lukionuorista on luultavasti jo siirtymässä moraalijattelun osalta postkonventionaaliselle tasolle. Tällä tasolla nuori noudattaa arvioinneissaan periaatteita, jotka hän on itse valinnut. Painotuksen kohteena ovat demokraattisuus, ihmisten tasavertaisuus sekä ihmiselämän loukkaamattomuus. (Aho 1995, 8 – 9.)

Lukiolaiset nuoret ovat tavoittaneet molemminpuolisen yhteisymmärryksen toisistaan ja vuorovaikutustensa rakenteesta käyttämällä apunaan vastavuoroista roolinottamista.

Heidän mielestään kaikkien, jotka ovat jäseninä yhteiskunnassa, pitää tiedostaa julkisen, institutionalisoidun lain heihin kohdistuneet odotukset. Ystävyyssuhteiden muodostamisen tuloksena on tasapainoinen ja kestävä yhteistoiminnan skeema. Kunkin osapuolen ennustamiskohteeksi määritellään toisten emootiot, tarpeet ja pyrkimykset sekä muiden parhaaksi toimiminen. Niin moraalisesti oikean kuin moraalisen vastuun määrittämisessä painottuu interpersoonallisen sopusoinnun moraalit: ”ole harkitseva, mukava ja ystävällinen, niin tulet toimeen muiden kanssa”. (Aho 1995, 10.)

Lukiolainen nuori elää minän kehityksessään sopeutumisen ja itsetietoisuuden vaihetta. Sopeutumisen vaiheessa olevan nuoren ajattelu on varsin stereotyyppistä. Painotusalueena nuorella on ryhmään kuuluminen, jonka hän kokee hyvinvointinsa pohjaksi. Ryhmän säännöt sallitaan ja kaikkien ryhmään kuuluvien ehtona on samanlaisuus. Yksilöllisille eroille suljetaan silmät eikä niitä sallita. Merkittävänä pidetään sosiaalista sallintaa, ulkonäköä, materiaalisia seikkoja sekä mainetta. Ryhmiä luokitellaan sen perusteella, millaiset ovat ulkoiset piirteet. Mukavuus, ystävällisyys sekä yhteistyötaidot toimivat toisten henkilöiden arvostuksenkohteena. Nuorella on luottoa ryhmäänsä, mutta pelkää älyttömästi sen hylkäämistä. Luovuutta, empatiaa sekä ristiriitojen sietämistä luonnehtii vajavaisuus. Opiskelu nähdään merkittävänä ammatin hankinnan tai työpaikan saannin takia. (Aho 1995, 14.)

Itsetietoisuuden vaiheessa oleva nuori tiedostaa itsensä ja mahdollisuutensa selkeämmin kuin sopeutumisen vaiheessa oleva nuori. Yksilöllisten erojen havaitseminen tulee mahdolliseksi hänelle, mikä määritellään jonkinlaiseksi siirtymävaiheeksi aikuisuuteen. Nuoren itseluottamuksessa ja tilannearviointitaidossa on havaittavissa kehitystä, mutta ajattelua kuvaa vielä yleensä stereotyyppisyys. Nuorelle ero sosiaalisesta ryhmästä tuntuu kivuliaalta. Samaten nuorta huolestuttaa elämänsä sujuminen yhdessä mahdollisuuksien hyödyntämisen kanssa. Empatiataidossa, luovuudessa sekä stressien sietämisessä tapahtuu kasvua. Siitä huolimatta rooleihin mukautumista kunnioitetaan. Opiskelu määritellään valmistautumiseksi elämään ja sijoittamiseksi tulevaisuuteen. Opiskelussa kunnioituksen kohteena ovat itseluottamuksen kasvaminen yhdessä ihmisten tapaamisen kanssa. (Aho 1995, 15.)

Lukiolaisen nuoren tahtona on itsenäisyys, vaikkakin samaan aikaan kaveripiiri määrittää merkittäväksi samastumisen kohteeksi. Ryhmään kuulumista edistetään irrottautumalla vanhemmista. Ryhmän hyvä itsetunto näkyy nuoren oman itsetunnon kasvuna. Ryhmän suosio määrittää nuorelle henkisen hyvinvoinnin lähteeksi. Kapina, välinpitämättömyys tai tunteettomuus saattaa olla seurauksena, kun nuori irrottautuu auktoriteetista. Apuna tästä syntyvän syyllisyyden helpottamisessa toimii ryhmä. Ihmissuhteissa nuoren kunnioituksen kohteena ovat rehellisyys ja aitous. Tahto testata erilaisia rooleja toimii apuna nuorelle identiteetin muodostuksessa. Vaikka ryhmän vaikutus on suuri, nuori turvautuu vanhempiinsa kohdatessaan merkittäviä ongelmatilanteita. (Aho 1995, 21.)

Kehityopsykologisen näkemyksen mukaan lukioikäisen nuoren kiinnostuksen kohteena on itsensä kehittäminen. Usein nuorten huolenpidon kohteena on oma koulutyö ja ne, jotka ovat siitä tosissaan kiinnostuneita, ovat niin ikään valmiita panostamaan siihen voimavarojaan. Murrosiän kuohuntavaiheen taakse jättänyt nuori on kohtalaisen tyytyväinen kouluunsa ja hänen suhteensa opettajiin kuvataan myönteisen rakentaviksi. Lukioikäisen nuoren merkittävimiksi huolenaiheiksi määrittää koulutyö silloin, kun huolia esiintyy. Toisaalta nuori ei ole halukas stressaamaan itseään millään seikoilla. Kurssiarvosanojen saaminen voi tuottaa ahdistusta lukiolaiselle. (Aho 1995, 27 – 28.)

Lukiolaisen itsensä ymmärryksillä on todennäköisesti vaikutusta hänen koulukokemuksiinsa, motivaatioonsa sekä sosiaalisiin suhteisiinsa. Itseluottamusta ei nähdä ainoastaan opiskelijan sisäisenä asiana, vaan sillä on vaikutusta interaktioon ja suhteeseen muokata oppimisympäristöä. Nuori, jolla on luottoa itseensä, ansaitsee opettajalta enemmän positiivista palautetta kuin toiset, mistä on seurauksena itseensä uskomisen voimistuminen. (Aho 1995, 33.)

Peilattessani Ahon esittämiä ajatuksia lukiolaisesta nuoresta aikaan jolloin itse olin lukiolainen nuori, löysin joitakin yhtäläisyyksiä, mutta myös eroavaisuuksia. Yhtäläisenä tekijänä oli ristiriitojen selvittäminen keskustelemalla. Kohdatessani ristiriitoja lukiolai-

sena pyrin aina selvittämään ne keskustelemalla, koska mielestäni se oli luontevin tapa toimia. Yhtäläisenä tekijänä oli myös, että näin lukion tärkeäksi oppilaitokseksi ja siellä menestymisen tärkeäksi asiaksi matkalla kohti jatko-opiskelua yliopistossa ja sitä kautta kohti tulevaa ammattia.

Eroavana tekijänä puolestaan oli kavereiden kunnioittamisen voimistuminen. Omalla kohdallani kavereiden kunnioittaminen säilyi ennallaan, kuten myös vanhempien. Eroavana tekijänä oli myös eläminen stereotyyppisten mallien mukaan. Itse yritin elää sillä tavalla, minkä näin omalta kohdaltani parhaaksi tulevaisuutta ajatellen. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan tarkastella lukiolaisessa tapahtuvia erilaisia muutoksia enää sen syvällisemmin, vaan lukiolaiset nuoret toimivat kyselyyni vastaajina eli tutkimukseni kohdejoukkona.

3 KOULUKIUSAAMINEN

Tässä luvussa käsittelen koulukiusaamista. Aloitan luvun määrittelemällä koulukiusaamisen. Siitä etenen koulukiusaamisen ilmenemismuotojen esittelyyn. Tästä jatkan tyttöjen ja poikien kiusaamisen tarkasteluun. Sen jälkeen kuvailen kiusaamisprosessissa esiintyviä rooleja. Lopuksi tarkastelen kiusatuksi tulemiseen vaikuttavia syitä.

3.1 Koulukiusaaminen -käsitteen määrittelyä

Kiusaaminen voidaan nähdä eräänä sosiaalisen käytöksen muotona, jota esiintyy usein varsin pienissä yhteisöryhmissä, kuten koulussa. Kiusaamista pidetään ilmiönä, jota ei ole helppo määritellä eikä mitata, sillä se käsittää toiminnan ohella asennekysymyksen, kiusatun oman suhtautumisen kiusaamiseensa sekä muiden yhteisön jäsenten asennoitumisen kiusattuun. (Aho 1997, 227 – 228; Hamarus 2006a, 50 – 51, 53; Hamarus & Kaikkonen 2011, 62.)

Koulukiusaamisesta on käytetty monia termejä, kuten kiusaaminen, kouluväkivalta, ryhmäväkivalta, mobbaus tai aggressiivinen käyttäytyminen. Merkittävää on, että erilaiset määritelmät sisältävät tiettyjä yhteisiä piirteitä, joita ovat esimerkiksi tahallisuus, tarkoituksellisuus, toistuvuus ja epätasapaino kiusatun ja kiusaajan kesken. Kiusaamisen määritelmät ovat vaihdelleet varsin laajasta määritelmästä varsin kapea-alaiseen käytöksen määrittelyyn. Määritelmät ovat vaihdelleet lisäksi eri maiden kesken. (Hamarus 1998, 4; 2006a, 47 – 48; 2006b, 5 - 6; 2008, 45; Hamarus & Kaikkonen 2011, 59, 62.)

Esimerkiksi Ranskassa koulukiusaamisella viitataan ensisijaisesti väkivaltaisuuteen. Väkivalta on sitä, mikä määritellään sellaisenaan ranskalaisen rikoslain toimesta. Koulukiusaaminen kattaa kaikki erilaiset voiman väärinkäytön muodot, kaikki koulun väkivallan muodot instituutiona ja kaikki vähäiset, mutta lukuisat huonojen tapojen ilmentymät, mitkä häiritsevät kouluelämää. Koulukiusaamisen fenomenologisemmassa määritelmässä väkivalta on sitä, mitä siitä ajatellaan tai koetaan väkivaltana uhrin osal-

ta. (Fabre-Cornali, Emin & Pain 1999, 129 – 130.) Sen sijaan Yhdysvalloissa kiusaamiselle ei ole yhtä vakiomääritelmää, vaan kiusaamiseksi nähdään sekä suora fyysinen aggressio että epäsuora käyttäytyminen. Kiusaamisella viitataan usein lapsuuden tapahtumiin. (Harachi, Catalano & Hawkins 1999, 279 – 281.) Japanissa taasen kiusaamisen sijasta puhutaan ijimestä, joka määritellään kohteluksi huonosti ja ankarasti, ilkeänä tai kovana olemiseksi jollekin, hännäämiseksi, ärsyttämiseksi sekä kiusaamiseksi (Morita, Soeda, Soeda & Taki 1999, 311). Australiassa puolestaan kiusaaminen määritellään sortamiseksi, joka kohdistetaan vahvempien henkilöiden tai henkilöryhmän osalta yksilöitä vastaan, jotka eivät kykene tarpeeksi puolustamaan itseään. (Rigby & Slee 1999, 324.)

Siitä huolimatta, että monilla on jonkinlainen kosketuspinta kiusaamiseen, eri henkilöt käsittävät ilmiön eri lailla. Esimerkiksi nuoremmat ja vanhemmat opiskelijat saattavat ymmärtää kiusaamisen toisistaan poikkeavalla tavalla. Sukupuolella ja iällä on niin ikään vaikutusta siihen, kuinka kiusaaminen määritellään. Opiskelijoiden käsitys kiusaamisesta saattaa poiketa opettajien vastaavasta käsityksestä. Myös vanhemmat ymmärtävät kiusaamisen omalla tavallaan. Näiden kaikkien lisäksi koulun sisällä työskentelevän henkilöstön näkemykset kiusaamisesta ovat yleensä toisistaan poikkeavia. (Hamarus 2009a, 222; 2009b, 138.)

Kiusaamisen määrittelyä voidaan pitää merkittävänä monestakin syystä. Kun tutkimuksissa käytetään yhtäläisiä, mahdollisimman tarkkoja määritelmiä, niiden avulla pystytään vertailemaan eri maissa ja eri aikoina tehtyjä tutkimuksia keskenään. Toisaalta määritelmällä voidaan nähdä käytännöllinen funktio: samassa koulussa toimivien tulisi ymmärtää ilmiö samalla tavalla, jotta menettelyjen johdonmukaisuus kiusaamistapauksissa toteutuisi. Lisäksi kiusaamisen määritelmä johtaa huomaamaan käytöstä, jota määritelmä edellyttää. (Hamarus 2006a, 47; 2006b, 5; 2008, 14; 2009a, 224; Hamarus & Kaikkonen 2011, 58, 66.)

Kiusaamisesta tarvittaisiin varsinaisesti kaksi määritelmää. Ensimmäiseksi määritelmäksi voidaan nähdä teoreettinen tutkimuksen tarpeita tyydyttävä määritelmä, joka rajaa ilmiön mitattavaksi. Toiseksi määritelmäksi voidaan puolestaan nähdä yhteisön ai-

kaista puuttumista auttava määritelmä, jossa kiusatun kokemus on painotuksena. (Hamarus 2009a, 224 – 225; Hamarus & Kaikkonen 2011, 66.)

Yhden määritelmän mukaan kiusaamisella tarkoitetaan pitkäkestoista henkistä, ruumiillista tai sosiaalista väkivaltaa, jonka kiusaajat suuntaavat yhteen kiusattuun (Hamarus 1998, 4; 2006b, 5; 2008, 12). Toisen määritelmän mukaan koulukiusaamisella tarkoitetaan tapahtumasarjaa, jossa yksi tai useampi henkilö alistaa psyykkisesti tai fyysisesti, suoraan tai epäsuorasti toista henkilöä toistuvasti ja jatkuvasti (Hamarus 1998, 4; 2006b, 5; Ervasti, Posti, Lautjärvi & Posti 2000, 102). Ahon (1997, 227) mukaan kiusaaminen taas merkitsee tahallista ja tietoista tahtoa loukata, uhata, pakottaa, vahingoittaa tai pelottaa toista.

Olweus (1992, 14 – 15) puolestaan määrittelee kiusaamisen tai kiusatuksi tulemisen niin, että yksilöä kiusataan tai hänet voidaan nähdä kiusaamisen uhrina, jos yksilö on jatkuvasti tai kauemman aikaa alttiina yhden tai monen muun henkilön kielteisille teoille. Teon katsotaan olevan negatiivinen, jos joku tarkoituksellisesti saa tai koettaa saada toiselle vammoja tai epämieluisan olon. Negatiivisia tekoja on mahdollista saada aikaan sanoin (verbaalisesti), muun muassa uhkailemalla, ivaamalla, hännämällä sekä nimittelemällä. Kielteiseksi teoksi nähdään myös, kun joku lyö, tönii, potkii, nipistää tai pidättelee toista fyysistä kontaktia käyttäen. Negatiivisia tekoja on mahdollista tuottaa lisäksi käyttämättä sanoja tai fyysistä kontaktia ilmehtimällä tai elein, sulkemalla joku joukosta tai kieltäytymällä noudattamasta toisen henkilön toiveita. (Olweus 1992, 14 – 15; 1999a, 31; 1999b, 10; Hamarus & Kaikkonen 2007, 229; 2011, 60; Hamarus 2010, 28 – 29; 2012, 22; Dueholm 1999, 51.)

Höistadin (2003, 79 – 80) mukaan kiusaamisella taas tarkoitetaan sitä, kun yksi tai useampi ihminen jatkuvasti ja pidemmän ajan kuluessa suuntaa tietoista ja aktiivista negatiivista käyttäytymistä yhtä tai useampia kohtaan tai sulkee heidät pois joukostaan. Salmivallin (1999, 30; 2002, 94; 2003, 11) ja Lämsän (2009, 59) mukaan kiusaamisella puolestaan tarkoitetaan yhteen ja samaan opiskelijaan jatkuvasti suuntautuvaa tahallisen vihamielistä käytöstä (Kärnä, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli 2010,

311). Smokowskin ja Kopaszin (2005, 101) mukaan kiusaamisella taas tarkoitetaan aggression muotoa, jossa yksi tai useampi lapsi aikoo satuttaa ja häiritä toista lasta, jonka huomataan olevan pystymätön puolustamaan itseään. Oma näkemykseni koulukiusaamisen määrittelystä yhtyy hyvin pitkälle edellä esitettyihin määritelmiin, mutta tiivistäisin kuitenkin koulukiusaamisen teoksi, joka on kauempikestoista toiselle aiheutettua mielipahaa.

Ahon (1997, 228, 233), Olweuksen (1992, 15; 1999a, 31; 1999b, 11), Salmivallin (1999, 30 – 31; 2003, 11 – 12) ja Hamaruksen (1998, 4; 2008, 12; 2012, 23) mukaan kiusaamisesta ei ole kyse, kun kaksi tasavertaista opiskelijaa riitelee tai tappelee keskenään. Kiusaamisessa ei ole alati tai edes yleensä kysymys näkyvästä ja avoimesta hyökkäyksestä kiusattua vastaan (Lämsä 2009, 60). Kiusaamista eivät niin ikään ole satunnaiset, milloin keneenkin suuntautuvat hyökkäykset (Ervasti ym. 2000, 102 -103; Olweus 1992, 15; 1999b, 11). Lisäksi on merkittävää havaita, että yksittäiset tapahtumat siitä huolimatta, että ne olisivat epämiellyttäviä, eivät vielä ole kiusaamista (Höistad 2003, 80). Kouluuyhteisössä onkin keskeistä erottaa leikinomainen kiusoittelu, härnäys sekä kahinoiminen varsinaisesta kiusaamisesta (Hamarus 1998, 4). Kiusaaminen pitää erottaa myös aggressiosta, jolla tarkoitetaan ympäristön tahallista ja tarkoituksellista vahingoittamista, johon saattaa sisältyä tai olla sisältymättä yksilön sisäinen emotionaalinen ja fysiologinen aggressiotila, mutta myös aggression kohteeseen sisältyvät vihamieliset kognitiot (Hamarus 2006a 48; 2006b, 5; Hamarus & Kaikkonen 2007, 229; 2011, 59).

Jotta jotakin käytöstä on mahdollista pitää kiusaamisena, se vaatii systemaattisuutta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aktiivisen pahantahtoisen toiminnan tai joukosta poissulkemisen täytyy suuntautua tiettyyn opiskelijaan tai opiskelijoihin, sen pitää toistua usein ja tapahtua tietyn ajanjakson aikana. (Höistad, 2003, 80; Ervasti ym. 2000, 102 – 103; Olweus 1992, 15.) Salmivallin (2003, 11) mukaan koulukiusaaminen poikkeaa muusta aggressiivisesta käytöksestä siten, että osapuolten roolijako ja keskinäiset voimasuhteet erottuvat selkeästi. ”Toinen on alistettu, toinen alistaja”. Alistajan ei

yleensä nähdä olevan pelkästään lapsi, vaan sen on mahdollista olla kokonainen ryhmä, jopa koko koululuokka. (Salmivalli 2003, 11.)

Kiusaamisessa on pohjimmiltaan yleensä kyse kiusaajan vallan tavoittelemisesta. Valta määritellään position, suosion, kaverien, huomion tai muun vastaavan tavoitteluksi. (Hamarus 2008, 13, 29; 2009a, 226; 2009b, 134; 2012, 37.) Valtaa ja vaikutusta ilmenee alati sosiaalisessa interaktiossa. Rutinoidussa ja ohjatussa kontekstissa vallan jakautuminen erottuu selkeästi ja ongelmia ei pääse muodostumaan. Tilanteesta tulee kiusaamista vasta silloin, kun epävarmuutta vallasta on havaittavissa. (Hamarus 2009a, 224.) Koulukiusaamisessa on myös kysymys subjektiivisesta kokemuksesta. Keskeistä kiusaamisessa on interaktio ja ryhmä. Kiusaamisessa on lisäksi kysymys ihmisten välisistä suhteista ja kiusaamista kuvataan ryhmäprosesseina. Kiusaaminen vaatii interaktiota kiusaajan ja kiusatun kesken, mutta niin ikään kiusaajien välillä. (Aho 1997, 227 – 228; Hamarus 1998, 4; 2006b, 6, 53.) Toisaalta kiusaamisessa on kyse heikomman alistamisesta (Salmivalli 2002, 94).

Kiusaaminen vaatii myös ”voimasuhteiden tasapainottomuutta (asymmetrinen voimasuhde)”, jolloin kielteisille teoille taipumuksen omaavan yksilön on hankala puolustautua, ja hän on paikka paikoin avuton kiusaajansa tai kiusattujensa edessä (Aho 1997, 228, 233; Hamarus, 1998, 4; 2008, 12; 2010, 29; Höistad 2003, 79 - 80; Lämsä 2009, 60; Olweus 1992, 15; 1999b, 11; Salmivalli 1999, 31; 2002, 94; 2003, 11 – 12; Smokowski & Kopasz 2005, 101). Epätasapaino saattaa ilmetä ruumiillisesti, henkisesti tai sosiaalisesti. Ruumiilliseksi epätasapainoksi määritellään tasapainoa, jossa toinen on fyysisesti voimakkaampi tai isokokoisempi kuin toinen. Henkiseksi epätasapainoksi puolestaan määritellään tasapainoa, jossa toinen on henkisesti alakynnessä eikä kykene puolustautumaan tasavertaisesti toista vastaan. Toisen käytöstä luonnehtii muun muassa alistavuus, teräväkielisyys sekä pystyvyys toisten opiskelijoiden manipulointiin omalle puolelleen, kun taas toisen käytöstä saattaa kuvata muun muassa epävarmuus, hiljaisuus sekä pelokkuus. Sosiaalisesti epätasapainolla taasen tarkoitetaan tasapainoa, jossa kiusaajalla saattaa olla esimerkiksi enemmän ystäviä ympärillään, kun taas kiusatulla ei ole yhtään kaveria. (Hamarus 2008, 12; 2010, 29; 2012, 23.)

Oma käsitykseni siitä, milloin on kyse kiusaamisesta ja milloin taas ei, yhtyy pitkälti eri tutkijoiden näkemyksiin. Mielestäni kiusaamisesta on kyse silloin, kun kaksi opiskelijaa selvittelee välejänsä niin, että toinen opiskelijoista on dominoivana ja toinen selkeästi altavastajaan. Kiusaamisessa dominoiva opiskelija purkaa eri tunteitaan kuten pahaa oloaan altavastajaan. Kiusaamisessa on myös kyse dominoivan opiskelijan maineen ja kunnianhankinnasta. Lisäksi kiusaamisessa on kyse dominoivan opiskelijan heikkouksien piilottamisesta. Näiden edellä esitettyjen asioiden tarvitsee tapahtua toistuvasti, tietoisesti sekä tahallaan, jotta kiusaamisesta voisi puhua.

Sen sijaan mielestäni kiusaamisesta ei ole kyse, jos kaksi opiskelijaa, jotka ovat keskenään kavereita, pelailevat leikkisästi toisistaan. Samaten kiusaamisena en pitäisi myöskään sitä, jossa keskenään hyvät kaverit tönivät toisiaan kevyesti ja nauravat sen päälle aidosti. Tässä tutkielmassa kiusaaminen kuitenkin määritellään kauempikestoiseksi, jatkuvaksi henkiseksi, ruumiilliseksi tai sosiaaliseksi negatiiviseksi teoksi, jonka kiusaaja tai kiusaajat kohdistavat yhteen ja samaan henkilöön, kiusattuun.

3.2 Koulukiusaamisen ilmenemismuodot

Koulukiusaamisesta on mahdollista erottaa suora ja epäsuora kiusaaminen (Hamarus 2012, 38; Olweus 1992, 15; Salmivalli 1999, 35 – 36). Hamaruksen (2006a, 50) ja Salmivallin (2002, 95) mukaan suoralla kiusaamisella tarkoitetaan ”suhteellisen avoimia hyökkäyksiä uhrin kimppuun”. Suorassa kiusaamisessa kiusaaja tuo julki kielteiset tekonsa suoraan kiusatulle. Tämä tapahtuu muun muassa lyömällä, potkimalla tai haukkumalla kiusattua ja huutamalla kiusatulle päin näköä. Epäsuoralla kiusaamisella puolestaan tarkoitetaan ”sosiaalista eristämistä ja poissulkemista ryhmästä”. Epäsuoralle kiusaamiselle on tyypillistä yleensä piiloisuus, mikä ilmenee muun muassa selän takana pahan puhumisena, huhujen levittämisenä tai eristämisenä muusta joukosta. (Hamarus 2006a, 50; 2008, 45; Salmivalli 2002, 95.) Joskus kiusaamista ei ole helppoa yksiselit-

teisesti asettaa kumpaankaan edellä esitettyyn luokkaan: kiusaaminen voi olla niin ikään vaikkapa kiusatun tavaroiden särkemistä tai hävittämistä (Salmivalli 2002, 95).

Kiusaamisesta on mahdollista erottaa myös proaktiivinen ja reaktiivinen kiusaaminen (Hamarus 2006a, 50; 2008, 45; Salmivalli 1999, 31; 2005, 59 – 68). Kiusaaminen itsessään on mahdollista nähdä eräänä proaktiivisen aggression muotona. Proaktiivinen aggressiivisuus on aggression välineellistä käyttämistä, jossa lapsi tai nuori toimii aggressiivisesti tavoittaakseen jotain itselle merkittävää. Käytös ei pakosti sisällä aggressiivisuutta eikä edes suuttumusta aggression kohdetta kohtaan. Proaktiivisella aggressiivisuudella on positiivinen vaikutus koulukiusaajaksi tulemiseen. Kun proaktiivista aggressiota lähdetään vähentämään, merkittävää on, että aggressiivisesta käytöksestä rangaistaan systemaattisesti ja epäaggressiivisuudesta palkitaan. Oleellista on myös muunlaisten toimintatapojen opetteleminen, kun tavoitellaan henkilökohtaisia päämääriä. Keskeistä on niin ikään se, että aggressiivisia malleja minimoidaan ympäristössä. Lisäksi merkittävää on lapsen tai nuoren tarkkailu siltä osin, missä ja keiden kanssa tämä kulkee. Kaveriryhmässä tapahtuvalla voimistamisella nähdään olevan oleellinen osuus proaktiivisen aggression kehittymiseen. Proaktiivinen aggressio ennakoi paremmin käytöksen ongelmia, rikollisuutta sekä aikuisikään saakka ulottuvaa antisosiaalista käytöstä. (Salmivalli 1999; 31 – 32; 2005, 59 – 68.)

Altistumista aggressiivisille malleille esimerkiksi kotona pidetään varsin oleellisena, kun puhutaan proaktiivisen aggression kehityksestä. Lapsen aggressiivista käytöstä ei esimerkiksi ole rajoitettu tai hän on jopa tottunut saamaan halunsa läpi käyttäytymällä aggressiivisesti. Proaktiivisesti aggressiivisten lasten ja nuorten kaveripiiri koostuu yleensä samalla tavalla aggressiivisista lapsista ja nuorista. Tämä saattaa kertoa siitä, että proaktiivisesti aggressiivisten lasten kaverivalinta suuntautuu muihin proaktiivisesti aggressiivisiin lapsiin. Toisaalta tämä saattaa kertoa siitä, että proaktiivisesti aggressiiviset lapset vaikuttavat ajan kuluessa kavereihinsa siten, että näistäkin tulee proaktiivisesti aggressiivisia. Proaktiivisesti aggressiivisia lapsia leimaa usko aggression kannattavuuteen. He ovat oppineet aggression tehokkaaksi tavaksi tavoittaa tahtomiaan seikkoja. (Salmivalli 2005, 62 – 63.)

Reaktiivinen aggressio puolestaan määritellään hallitsemattomaksi, räjähtäväksi aggressiivisuudeksi, johon sisältyy fysiologinen aggressiotila yhdessä suuttumuksen ja vihan emootioiden kanssa. Se nähdään reaktiona uhkaan tai provokaatioon. Kysymyksessä saattaa olla todellinen tai kuviteltu uhkatilanne. Reaktiivisella aggressiolla ja kiusatuksi joutumisella nähdään olevan yhteys toisiinsa. Reaktiiviseen aggressiivisuuteen puuttumisessa painotusalueena toimii lapsen kanssa muodostettu turvallinen ihmissuhde, uhkaavien tilanteiden minimoiminen lapsen elämässä, emootioiden säätelyn harjoittelu ja tilannevihjeiden huomaamisen sekä tilannetulkintojen opetteleminen. (Salmivalli 1999, 31; 2005, 59 – 68.)

Reaktiivisen aggression taustatekijöiksi määritellään varhaisen interaktion ongelmat, turvattomuus, jopa kotona tapahtuvan väkivallan kohteeksi joutuminen. Reaktiivisesti aggressiiviset lapset ja nuoret eroavat kavereistaan. Reaktiivisesti aggressiivisilla lapsilla on taipumus ikäkaverien pyrkimysten vihamieliseen tulkintaan. (Salmivalli 2005, 62 – 63.)

Reaktiivisen aggression ongelmat tulevat esiin usein aikaisemmin kuin proaktiivisen aggression. Reaktiivinen aggressio on proaktiivista aggressiota pysyvämpää. Geneettisillä seikoilla voi olla oleellisempi osuus, kun reaktiivista aggressiota kehittyy. Reaktiiviseen aggressioon sisältyy enemmän tunne-elämän häiriöitä verrattuna proaktiiviseen aggressioon. Reaktiivinen aggressio niin ikään ennakoi tämäntapaisten ongelmien syntymistä tuonnempana. (Salmivalli 2005, 64 – 65.)

Proaktiivinen ja reaktiivinen aggressio kulkevat yleensä käsi kädessä, vaikkakin ne ovat käsitteellisesti erillisiä ilmiöitä. Niillä on niin ikään osittainen yhteys erilaisiin asioihin. Reaktiiviseen ja proaktiiviseen aggressioon kuuluu muun muassa erilainen positio ryhmässä, erilaiset sosiaaliset kognitiot sekä osin erilainen kehityshistoria. Lapset, jotka ovat niin proaktiivisesti kuin reaktiivisesti erittäin aggressiivisia, ovat koululuokissa yleensä niin sanottuja kiusaaja-uhreja. Heitä kiusataan, mutta he myös kiusaavat muita. (Salmivalli 2005, 59 – 68.)

Merkityksen mukaan koulukiusaamisesta voidaan erottaa lievä ja vakava kiusaaminen. Lievään kiusaamiseen nähdään usein liittyvän esimerkiksi nimittely, pilkkaaminen, tavaroitten otto ja niiden piilotteleminen, töniminen tai kamppaaminen. Vakavaan kiusaamiseen puolestaan katsotaan usein liittyvän esimerkiksi uhkaileminen, kiristys, lyöminen sekä hakkaaminen. Nimittelemisen ja pilkkaamisen kohteeksi joutuminen saattaa opiskelijan osalta olla kuitenkin yhtä vakava ja ikävä kokemus kuin suoranaisten fyysisen väkivallan kohteeksi joutuminen. (Aho 1997, 228.)

Höistad (2003, 80 - 81) jakaa kiusaamisen kolmeen pääasialliseen ryhmään sen perusteella, millä tavalla kiusaaminen voi ilmetä. Ensimmäiseksi kiusaamisen ilmenemismuodoksi voidaan nimetä hiljainen kiusaaminen eli ruumiinkieli, joka tunnetaan myös nimellä hienovarainen kiusaaminen. Se on kiusaamisen yleisin muoto, jota on lisäksi hankala huomata. Höistad nimeää hiljaisen kiusaamisen muodoiksi muun muassa katseen välttämisen, tuijottamisen, ilmeilyn sekä huokailun. Hän kuvaa hiljaisen kiusaamisen uhreja usein hiljaisiksi ja näkymättömiksi oppilaiksi, jotka eivät pidä ääntä itsestään eivätkä kerro, mitä joutuvat kokemaan. (Höistad 2003, 80 – 81.)

Toiseksi kiusaamisen ilmenemismuodoksi voidaan nimetä sanallinen kiusaaminen, josta käytetään myös nimeä henkinen kiusaaminen. Jotkut tutkijat kutsuvat tätä verbaaliseksi aggressioksi (Hamarus 2008, 45 – 46.) Hamaruksen (2006a, 78 – 79; 2008, 46 - 47) mukaan sanallisella kiusaamisella tarkoitetaan pääasiassa sanojen kautta toiselle opiskelijalle aiheutettua pahaa mieltä. Höistadin (2003, 82) ja Hamaruksen (2006a, 78) mielestä sanallisena kiusaamisena pidetään esimerkiksi haukkumista, nimittelyä, huhujen levittämistä sekä uhkailua. Sanallista kiusaamista on vaivattomampaa havaita kuin hiljaista kiusaamista, mutta ei aina, sillä opettajan selän takana hiljaa kuiskuttelu on mahdollista.

Kolmanneksi kiusaamisen ilmenemismuodoksi voidaan nimetä fyysinen kiusaaminen, joka tunnetaan myös nimellä fyysinen väkivalta tai fyysinen aggressio (Hamarus 2008, 45). Hamaruksen (2006a, 76; 2008, 45) mukaan fyysisellä kiusaamisella tarkoitetaan yleensä fyysistä päällekkäymistä, tönimisestä hakkaamiseen tai muuta vastaavaa (fyysi-

sesti) satuttavaa toimintaa. Höistadin (2003, 85) mielestä vaivattominta on havaita tilanne, jossa lasta kiusataan ruumiillisesti. Se tulee näkyviin ulkoisina merkkeinä, kuten esimerkiksi revittyinä vaatteina ja mustelmina. Tämäntapaista kiusaamista tapahtuu normaalisti ala-asteella ja poikien parissa. (Höistad 2003, 85.)

Muiksi kiusaamisen ilmenemismuodoiksi on mahdollista nimetä syrjiminen ja eristäminen, ärsyttävä kiusaaminen, suhdekriisi, sosiaalinen (Hamarus 2006a, 79 – 91) ja saippaus eli sähköisissä viestimissä tapahtuva kiusaaminen (Hamarus 2012, 31 – 32). Hamarusen (2006a, 79; 2008, 47) mukaan syrjinnässä joku opiskelija ja hänen lähipiirinsä syrjivät toista opiskelijaa. Loppujen lopuksi syrjiminen etenee syrjityn opiskelijan pois-sulkemiseen koko yhteisöstä. (Hamarus 2006a, 79; 2008, 47.)

Kun kiusaamisessa on vain kyse syrjinnästä, sitä ei ole helppoa huomata. Siihen ei ole myöskään helppoa puuttua, koska kiusatut itsekin kokevat, että heille ei yksinkertaisesti löydy kyseiseltä luokalta kaveria. Syrjimisessä ongelman tunnistamista vaikeuttaa lisäksi se, että tällainen yhteisön ulkopuolelle jätetty opiskelija voidaan väliaikaisesti ottaa kaveriksi muun muassa silloin, kun jonkun ystävä on sairas. Toisaalta syrjiminen voi käynnistyä äkillisesti. Syrjimisen yhteydessä ei pakosti harjoiteta mitään muuta toiminnallista kiusaamista, vaan opiskelija ainoastaan jätetään porukan ulkopuolelle. Syrjiminen selviää opettajalle yleensä ryhmä- tai parityöskentelyssä, mikäli opiskelijoilla annetaan mahdollisuus valita ryhmänsä tai parinsa. (Hamarus 2006a, 79 – 80; 2008, 48 – 49.)

Eristäminen koostuu yleensä inhoon kuuluvista sisällöistä. Myös ulottuminen kiusatun piirteeseen on mahdollista. Toisaalta kiusaaminen saattaa olla fyysistä eristämistä, jolla tarkoitetaan pakoa pois kiusatun luota. Edellä esitetyt sisällöt leviävät yhteisössä tehokkaasti ja johtavat pikaisesti yksilön välttelyyn. Lopputuloksena on yksilön eristäminen toisista opiskelijoista. Eristäminen jättää jälkensä niin ikään koulutyöskentelyyn, sillä kukaan ei tahdo eristettyä henkilöä parikseen. (Hamarus 2006a, 80 – 81; 2008, 50.)

Eristäminen voi tapahtua niin, että opettaja ei tiedä asiasta mitään. Tällöin siihen tulee mukaan harhauttaminen. Se määritellään salaviestinnäksi, jossa osalliset henkilöt sulkevat toiset ulkopuolelle. Toisaalta hienotunteisuus, suoraan sanominen sekä fyysisyys saattavat leimata eristämistä. Eristäminen liittyy yleensä selvän rajan ja vastakkainasettelun muodostamiseen. (Hamarus & Kaikkonen 2007, 230, 234.) Eristäminen saattaa olla niin ikään mukaan ottavaa eristämistä. Siinä opiskelija on fyysisessä tilassa paikalla ja lähellä, mutta sosiaalisesti ulkopuolinen. Ristiriitaista eristämisessä on se, että kiusaamisen syyksi voidaan määritellä yksinolo tai ystävien puute. Toisaalta eristyksissä oloa pidetään syynä kiusaamiselle, toisaalta eristäminen nähdään kiusaamisen seurauksena. (Hamarus 2006a, 81 – 82; 2008, 51 - 52.)

Hamaruksen (2006a, 82 – 83; 2008, 67) mukaan ärsyttävällä kiusaamisella tarkoitetaan kiusaamista, jossa vastuu kiusatuksi tulemisesta on varsinkin kiusatulla. Ärsyttävässä kiusaamisessa kiusatun roolina ja kuvauksena ei käytetä tavanomaista ujoa ja hiljaista kiusattua. Sen sijaan ärsyttävässä kiusaamisessa kiusattu ei suostu hänelle määritettyyn eristettyyn rooliin, vaan yrittää jatkuvasti mukaan ryhmään. Lopputuloksena on kiusaamisen määrittely kiusatun syyksi, sillä hän yrittää mukaan väkisin ilman muiden ryhmäläisten hyväksyntää. (Hamarus 2006a, 82 – 84; 2008, 67 - 68.)

Ärsyttävässä kiusaamisessa kiusatun käytös poikkeaa siitä, kuinka hänen ajatellaan käyttäytyvän, kun kiusattu on alemmassa valta-asemassa. Ärsyttävässä kiusaamisessa tyypillistä on pyrkimys ärsyttävän opiskelijan vallan rajoittamiseen ja opiskelijoiden epävirallisen normin rikkomisen ärsyttävän opiskelijan taholta. Ärsyttävyyteen saattaa sisältyä liian nopea tutustuminen tuntemattomaan opiskelijaan tai liian nopea yritys ystävyyttä jonkin opiskelijan kanssa. (Hamarus 2006a 83 – 85; 2008, 68 - 69.)

Hamaruksen (2006a, 87; 2008, 65) mukaan suhdetriisillä käynnistyvällä kiusaamisella tarkoitetaan kiusaamista, jossa kiusaaja ja kiusattu ovat voineet olla hyviä kavereita, mutta heidän välisiinsä suhteisiin on tullut (jostain ulkoisesta syystä) kriisi. Ajoittain hyviin kaverisuhteisiin liittynyt kiusaaminen ei välttämättä vaadi kolmatta osapuolta, kun se alkaa. Toisaalta mahdollista on kolmannen henkilön liittyminen, kun kiusaami-

nen alkaa. Tällöin hänen suhteellaan on vaikutusta kahden muun opiskelijan suhteeseen, jonka seurauksena on kiusaamisen käynnistyminen. (Hamarus 2006a, 87; 2008, 65.)

Suhdekriisin selvittäminen ei ole helppoa, sillä se saa alati uusia ulottuvuuksia ja kytkeytyy toisiin suhteisiin. Tällaisen kiusaamisen selvittäminen ei ota edistysaskelia, jos kiusaajat pakotetaan pyytämään anteeksi toisiltaan. Sen sijaan edistystä tapahtuisi, jos päästäisiin kiusaamisen alkujuurille juttelemaan kiusaamisen syistä avoimesti. (Hamarus 2008, 67.)

Hamaruksen (2008, 45 – 46; 2012, 38) mukaan sosiaalisella kiusaamisella tarkoitetaan kiusaajan yritystä vaikuttaa kiusatun ystävyys- ja interaktiosuhteisiin. Sen on mahdollista tapahtua manipuloimalla ystävyys-suhteita, eristämällä ja sulkemalla kiusattu pois joukosta ja yhteisöstä tai olemalla ikään kuin häntä ei olisi olemassakaan. Eristämistä on mahdollista tapahtua niin ikään sähköisissä viestimissä, kun joku eristetään esimerkiksi sosiaalisen median joukoista tai virtuaalisista peliryhmistä. (Hamarus 2012, 38.)

Uuden teknologian myötä sähköisten kanavien käyttäminen kiusaamiseen on tullut mahdolliseksi. Suomessa ei ole vakiintunutta käsitettä sähköisesti tai elektronisesti tapahtuvalle kiusaamiselle. Ruotsalaiset käyttävät vaivattomasti käsitettä ”elektronisk mobbning” ja englantilaiset sanaa ”cyberbullying”. Suomessa meidän on mahdollista puhua sähköisestä (elektronisesta tai digitaalisesta) kiusaamisesta. Ajoittain käytetään sanaa verkkokiusaaminen, mutta se viittaa niin ikään verkostoihin. Samaten virtuaalikiusaaminen saattaa viitata muussa kuin reaali maailmassa tapahtuvaan toimintaan. Eräs arkikielinen hyvä ilmaus saattaisi olla englanninkielisestä käsitteestä johdettu saippaus. (Hamarus 2008, 71.)

Saippauksesta (sähköisestä kiusaamisesta tai e-kiusaamisesta) on erotettavissa kännykkäkiusaaminen ja nettikiusaaminen. Kännykkäkiusaaminen koostuu muun muassa pila-puheluista, loukkaavista puheluista tai tekstiviesteistä, haukunnasta, uhkailemisesta ja kiristyksestä puhelimen avulla sekä salaviesteistä ilman lähettäjä-tietoja. Kiusaamisessa puhelin toimii apuvälineenä netin käytön ohessa. Kamerakännyköitä käyttämällä kiusa-

tusta on mahdollista ottaa salaa valokuvia tai videoklippejä, jotka lähetetään sitten nettiin ilman asianomaisen lupaa. Valokuvia on mahdollista manipuloida ja niistä on mahdollista muodostaa pilkkaava verkkosivu tai järjestää jopa äänestys. (Hamarus 2008, 72; Lämsä 2009, 65.)

Nettikiusaaminen esiintyy yleensä yhtäaikaaisesti traditionaalisen kiusaamisen kanssa. Toki mahdollista on myös nettikiusaamisen esiintyminen yksistään. (Hamarus 2008; 72; 2012, 39 – 40.) Nettiä hyödyntämällä kiusaaminen on mahdollista tapahtua lähettämällä sähköpostiviestejä, ottamalla osaa keskustelupalstoille tai galleriasivuille. Kiusaamisen on mahdollista koostua pilkkaavien tai uhkaavien viestien lähettamisestä, juorujen, pilkkaavien viestien tai omakohtaisten informaatioiden levittämisestä nettiyhteisöissä sekä valokuvien tai videoiden manipuloinnista ja levittämisestä. Sen on myös mahdollista muodostua toisen salasanojen huijaamisesta ja toisen nimellä tai nimimerkillä esiintymisestä tai sulkemisesta virtuaalisen ryhmän ulkopuolelle. (Hamarus 2008, 72; 2012, 40; Lämsä 2009, 65.)

Nettikiusaamista luonnehtii vaivattomuus. Se onnistuu yhdellä hiiren painalluksella. Netissä kiusaamista edistävinä tekijöinä pidetään anonyymisyyttä, aikuisten läsnäolon puutetta sekä virtuaalisen, suuren ja valtaosin vieraan yleisön läsnäoloa. Nettiä käyttämällä kiusaajan on mahdollista tavoittaa kiusattu periaatteessa koska vain ilman, että se on riippuvainen vuorokauden aikaan. (Hamarus 2008, 71 – 72; 2012, 39; Lämsä 2009, 65 – 66.)

Kiusaamisessa merkittäväällä paikalla nähdään kiusatusta kerrotut tarinat tai juorut. Sähköisiä viestimiä käyttämällä näiden leviäminen tehostuu ja yleensä jopa vieraille ihmisille. Viestit, jotka lähetetään sähköisissä viestimissä, nähdään sisällöltään yleensä julmemmiksi verrattuna kasvotusten kerrottuihin viesteihin. Tähän saattaa olla syynä anonyymiyys. Netissä kiusaajan on mahdollista esiintyä nimettömänä tai peitenimellä. Tällöin kiusattu saattaa ainoastaan arvailla kiusaajan henkilöllisyyttä. (Hamarus 2008, 72; 2012, 39; Lämsä 2009, 65 – 66.)

Kiusaamisen muodoille saattaa olla mahdollista vaihtelevuus, mutta periaatteeltaan niiden tarkoitus on sama. Kiusaaja aiheuttaa kiusatulle toiseuden muodostamalla hänelle tietynlaisen maineen, eristämällä hänet yhteisöstä ja hyödyntämällä kiusaamista positionsa ja valtansa muodostamiseen ja vahvistamiseen. Kiusaajan on mahdollista hyödyntää pelottelukeinona uhkailemista. (Hamarus 2012, 40.)

Oma jaotteluni kiusaamisen muodoista eroaa hieman yllä mainituista muodoista. Mielestäni syrjinnän ja eristämisen voisi yhdistää yhdeksi isoksi kiusaamisen muodoksi, sillä molemmissa on enemmän tai vähemmän kyse yhden tai useamman opiskelijan välttelystä. Sen sijaan ärsyttävää kiusaamista, sosiaalista kiusaamista sekä suhdekriisiä en näkisi kiusaamisen muodoiksi lainkaan. Ärsyttävää kiusaamista en pitäisi kiusaamisen muotona sen takia, koska siinä perinteinen kiusaaja-kiusattu -asetelma ei toteudu. Sosiaalista kiusaamista en puolestaan näkisi kiusaamisen muotona sen takia, koska siinä esiintyvät kiusaamisen piirteet ovat hyvin lähellä syrjintää ja eristämistä. Niinpä yhdistäisinkin sen syrjinnän ja eristämisen kanssa yhdeksi isoksi kiusaamisen muodoksi. Suhdekriisiä taas en pitäisi kiusaamisen muotona sen takia, koska se ei sisällä konkreettisia tapoja kiusata. Niinpä näkisinkin sen enemmän kiusatuksi tulemiseen vaikuttavaksi syyksi kuin kiusaamisen ilmenemismuodoksi.

3.3 Tyttöjen ja poikien kiusaaminen

Lämsän (2009, 63) mukaan koulukiusaaminen ilmiönä on ainakin osittain sukupuolisdonnainen. Olweuksen (1992, 23) mukaan poikien taipumus kiusaamiseen on korkeampi verrattuna tyttöihin. Poikien ja tyttöjen harjoittama kiusaaminen poikkeaa toisistaan. Tämä ero on nähtävissä jo varhain ja jatkuu koko peruskoulun ajan. Peruskoulun jälkeisissä oppilaitoksissa sukupuolten väliset erot tässä suhteessa ovat varsin minimaalisia. Eri oppilaitosten eroja tässä suhteessa ei kuitenkaan ole tähän mennessä selvitetty. (Salmivalli 2002, 95.)

Tyttöjen ja poikien aggressioissa ei itsessään ole mitään eroa, ne ainoastaan tulevat ilmi eri lailla (Höistad 2003, 94). Salmivallin (1999, 35 – 36, 38; 2002, 95), Olweuksen (1992, 23), Lämsän (2009, 63) ja Ervastin ym. (2000, 103) mukaan tyttöjen keskuudessa kiusaaminen näyttää ilmentyvän enemmän epäsuorana ja manipulatiivisena kiusaamisena. Tyttöillä kiusaaminen koostuu muun muassa juoruilusta, panettelusta sekä ryhmästä poissulkemisesta (Lämsä 2009, 63; Hamarus 1998, 8; Salmivalli 1999, 36). Höistadin (2003, 95) ja Lämsän (2009, 63 – 64) mielestä tyttöjen kiusaaminen on muuttumassa entistä enemmän poikien tavaksi kiusata, sillä tytötkin tappelevat ja heidän sanallinen kiusaaminen muistuttaa poikien puheita.

On tosin normaalimpaa, että tyttöjen kiusaamiskeinot ovat hankalammin havaittavissa aikuisten osalta. Tytöt harrastavat poikia enemmän erilaisia sosiaalisia pelejä, joiden avulla suosio muiden keskuudessa lisääntyy. Tyttöjen harjoittamaa kiusaamista luonnehtii tavanomaisemmin hiljaisuus. Tytöt omaavat poikia paremmin taidon saada selville muiden heikot paikat ja käyttävät niitä hyväkseen. Tyttöjen kiusaaminen määritellään tyypiltään henkilökohtaisemmaksi verrattuna poikiin. Pysyvän kelpaamattomuuden tunteen on mahdollista olla riittävä syy kosta menestyville. (Höistad 2003, 95.)

Toisaalta tytöt saattavat kuiskutella keskenään toisesta luokalla olevasta tytöstä siten, että se havaitaan. Jotta he saisivat toisia puolelleen, he saattavat levittää huhuja ja puhua selän takana pahaa. Myös vaatteista ja kampauksesta kommentointi on tyypillistä. (Höistad 2003, 95 – 96; Lämsä 2009, 63.)

Tyttöjen on mahdollista kaikessa hiljaisuudessa ja hymyssä suin kiusata ja ilkkua sekä sanoa mitä häijympiä ja inhottavampia seikkoja toisistaan ja jopa toisilleen. He tekevät päätöksen ryhmän ulkopuolelle jätettävästä henkilöstä. Tämä tapahtuu juonittelemalla, kuiskuttelemalla, vaihtamalla merkittäviä katseita, ilmeilemällä sekä huokailemalla. He suorittavat kaikki näitä, jotta ryhmä ei hajoaisi ja kiusattu jäisi syrjään. Toiminta heidän osalta tapahtuu niin, että ulkopuoliset eivät ole tietoisia tapahtumista. (Höistad 2003, 96; Lämsä 2009, 63.)

Sen sijaan Salmivallin (1999, 35, 38; 2002, 95), Olweuksen (1992, 23 – 24), Lämsän (2009, 63) ja Ervastin ym. (2000, 103) mukaan poikien keskuudessa kiusaaminen näyttää ilmentyvän enemmän suorana kiusaamisena. Iän myötä epäsuora kiusaaminen tulee yleisemmäksi poikien keskuudessa (Salmivalli 2002, 95). Höistadin (2003, 94) mielestä poikien harjoittama kiusaaminen havaitaan vaivattomammin tyttöihin verrattuna, sillä sitä luonnehtii yleensä äänekkyyys ja selkeys. Poikien kiusaaminen tulee julki ulkoisesti, se voidaan määritellä sanalliseksi ja fyysiseksi. (Höistad 2003, 94 – 95; Lämsä 2009, 63.)

Höistadin (2003, 94) mukaan poikien sanallinen kiusaaminen voi tulla julki esimerkiksi kiusatun pilkkaamisena toisten kuullen, kommentointina vaatteista, kiusatun nimittelynä kovalla äänellä lihavaksi tai laihaksi, kiusatun haukkumisena arkajalaksi sekä uhkailuna. Yleensä uhkausta ei tarvitse edes ilmaista sanoin, vaan se riittää, kun kiusaaja luo kiusattuunsa tärkeän katseen tai pui nyrkkiä. (Höistad 2003, 94.)

Sen sijaan poikien fyysinen kiusaaminen voi Höistadin (2003, 94 – 95) ja Hamaruksen (1998, 8) mukaan tulla julki esimerkiksi nahisteluna, kiusatun tuuppimisena seinää vasten, kiusatun sulkemisena johonkin paikkaan, lyömisenä, potkimisena, kiusatun maahan painamisena, pipon päästä repimisenä, repun viemisenä sekä kamppaamisena. Kiusaamisen tullessa julki pojat väittävät sitä leikiksi (Höistad 2003, 94 – 95).

Omat ajatukseni tyttöjen ja poikien kiusaamisesta mukailee eri tutkijoiden näkemyksiä. Näkisin poikien kiusaamiselle tyypillisemmäksi nyrkkien heiluttelemisen, potkimisen sekä tönimisen, mutta en huhujen levittämistä, selän takana pahan puhumista enkä vaatteista huomauttelua. Tyttöjen osalta puolestaan näkisin tyypillisemmäksi kiusaamiseksi eri asioista huomauttelun ja juoruilun nyrkkien heiluttelemisen, potkimisen sekä tönimisen sijaan.

3.4 Kiusaamisen roolit

Kiusaamistilanteissa ryhmässä syntyy erilaisia rooleja. Yksi rooli on kiusaaja (Hamarus 1998, 8). Kiusaaja määritellään yksilöksi tai ryhmäksi (Olweus 1992, 15). Toisaalta kiusaaja määritellään henkilöksi, joka tietoisesti satuttaa tovereitaan varsin säännöllisesti joko fyysisesti tai psyykkisesti. Yleensä kiusaajaa nimitetään valtias-kiusaajaksi. (Aho 1997, 234.) Kiusaaja nähdään tapahtuman aloittajana ja toimeenpanijana (Ervasti ym. 2000, 103). Kiusaaja määritellään ”primus motoriksi”, joka kiusaamisen käynnistämisen ohella saattaa yllyttää tai jopa pakottaa toisia osallistumaan siihen (Salmivalli 1999, 52). Kiusaajat koostuvat varsin monikerroksisesta joukosta, johon kuuluu niin heikkoja kuin vahvoja lapsia (Hamarus 1998, 8; Aho 1997, 235 – 236). Kiusaaja määritellään yleensä lapseksi, joka etsii huomiota toiminnallaan (Ervasti ym. 2000, 104).

Kiusaajaa luonnehtii usein suosittuna oleminen, itsevarmuus, sekä hyökkäävyys. Ulkoiselta luonteeltaan kiusaaja on tyypillisesti fyysisesti voimakas ja hyväkuntoinen. Tavallista on niin ikään kiusaajan ärsyyntymisen vaivattomuus ja vihantunteen heikko hillitseminen. Myös aggressiivisuus, pätemisen tahto, empatian puute, narsismi sekä toisten ihmisten hallitsemisen tahto ovat tavanomaisia kiusaajalle. Niinpä kiusaajan voidaan sanoa olevan tekojensa osalta tunteeton. (Hamarus 1998, 8; 2006a, 57; 2009a, 223; Aho 1997, 231, 233.)

Kiusaajaa kuvastaa lisäksi itsetunnon heikkous. Tyrannisoiva, dominoiva sekä itsevarma käytös toimivat apuvälineinä kiusaajan piilottaessa epävarmuuttaan, sisäistä turvattomuuttaan sekä heikkouksiaan. Kiusaajalla on niin ikään taipumuksia masennukseen. Edellä mainittujen lisäksi kiusaajan minäskeema on heikosti jäsentynyt. Vahvuuksien ja heikkouksien ymmärtäminen on lähes olematonta kiusaajalla. (Aho, 1997, 236.)

Toisaalta kiusaajan ymmärrys itsestään ryhmän jäsenenä on heikko. Hänen sosiaaliset taidot ovat varsin heikot. Ongelmatilanteita kohdatessaan hänellä on käytettävissään varsin niukanlaisesti erilaisia vaihtoehtoisia käytösmalleja. Kaveripiiri kiusaajalla on

pieni ja he, jotka kuuluvat siihen, ovat usein nuorempia kiusaajaan nähden. Kiusaajan ympärillä pyörii keskimäärin ainoastaan 2-3 opiskelijaa, jotka toimivat hänen toimintansa kannustajina. Interaktiutilanteissa kiusaajat ovat yleensä halukkaammin ottajan kuin antajan roolissa. (Aho 1997, 236 – 237.) Kiusaaja toimii kiusaamistilanteissa aivoina, koska hän keksii kiusaamistavat, syyt sekä paikat (Aho 1997, 232; Hamarus 2006a, 57).

Koulukiusaajan koulumenestystä kuvastaa yleensä heikkous hyvän koulumenestyksen kapasiteetista huolimatta. Motivaation puute ja epämieluisuus luonnehtivat hänen koulunkäyntiään. Suoritustilanteissa kiusaajan käytös on varsin minäorientoitunutta. Suoritustilanteita leimaa kiusaajan impulsiivisuus ja pitkäjänteisyyden puute. Useat kiusaajat nähdään joko alisuoriutujina tai luokan häiriköinä. Opettajan sietäminen on mahdotonta. (Aho 1997, 237.)

Kiusaajan empaattisuuden ja oikeudenmukaisuudentajun kehittyminen on ollut hieman heikompaa kuin vertaisilla. Luulo sosiaalisten normien edellyttämästä dominoivasta käytöksestä toimii mallina omalle käytökselle. Käytöksen rajoja ei tiedosteta, vaan hän luulee saavansa tehdä tahtonsa mukaan. Tietoisuus käytössäännoista puuttuu ja ne koetaan pakotteiksi, jotka ovat tulleet ulkopuolelta. Kiusaajalle on tyypillistä erilaisuuden hyväksynnän vaikeus ja ärsyyntyvyys pienistäkin poikkeamista. Hän pitää omaa ajattelun- ja toimintamalliaan yksistään oikeina. Erilaisiin tilanteisiin mukautumisen taitotasoa kuvaa heikkous, koska hän on tietämätön menettelytavasta. Hänelle on tavanomaista itsekkeskeinen ajattelu, mikä on mahdollista näyttäytyä itsetehostuksena. (Aho 1997, 237 – 238.)

Kiusaaja voi olla peräisin sekä ylemmistä että alemmistakin sosiaaliluokista. Kiusaajan kotiolosuhteita luonnehtii yleensä ankarien tai välinpitämättömien kasvatustapojen käyttö. Ohjaaminen ja neuvonta puuttuvat hänen osaltaan täysin. Sen sijaan nalkutus ja moittiminen saattavat olla arkipäivää. Itsenäisesti selviytyminen on tyypillistä kiusaajalle, joten emotionaaliset siteet vanhempiin ovat melko heikot. (Aho 1997, 235 – 236.) Normaalia kaukaisempi suhde vanhempiin on yleistä kiusaajalle, varsinkin suhdetta

isään kuvaa epätyytyväisyys (Hamarus 1998, 8). Kotonaan kisaaja on saanut käyttäytyä niin kuin on tahtonut, joten selkeät rajat ovat puuttuneet. Myös vastuu toisista ihmisistä on kiusaajalle vierasta. Kiusaaja ei saa kovin paljon myönteistä huomiota ja hyväksyntää osakseen, jolloin kielteinen käytös on tapa, jota hänen pitää käyttää saavuttaakseen. (Aho 1997, 236.) Sukupuolten välilläkin on eroja. Kiusaajien joukko koostuu useammin pojista kuin tytöistä. (Hamarus 1998, 8; Aho 1997, 236.)

Kiusaajista on erotettavissa neljä eri tyyppiä. Ensimmäistä tyyppiä kutsutaan fyysisiksi kiusaajiksi, jotka ovat hyvin tunnettuja kouluissa. Fyysisiä kiusaajia kuvastaa toimintasuuntautuneisuus ja he hyödyntävät suoraa kiusaamiskäytöstä. Tätä pidetään kiusaamisen vähiten kehittyneimpänä tyyppinä johtuen helppoudesta tunnistettaessa näitä kiusaajia. Fyysiset kiusaajat ovat usein poikia. Ajan edetessä fyysisistä kiusaajista tulee aggressiivisempia ja kiusaamiskäytös voi kestää aikuisuuteen. Toista tyyppiä nimitetään sanallisiksi kiusaajiksi. He hyödyntävät sanoja, kun he haluavat loukata tai nöyryyttää kiusattuaan. Sanallisen kiusaajan kiusaamista luonnehtii tapahtumana pikaisuus, josta johtuen sitä on hankala huomata ja puuttua. Kolmatta tyyppiä kutsutaan ihmissuhdekiusaajiksi. Heille on tyypillistä vertaisten vakuuttaminen poissulkemalla tiettyjä lapsia. Ihmissuhdekiusaajan kiusaamista tapahtuu usein tyttöjen keskuudessa, mistä saattaa olla seurauksena emootiot hylätyksi tulemisesta ajankohtana, jolloin sosiaalinen yhteys nähdään kriittisenä. Neljättä tyyppiä nimitetään reaktiivisiksi kiusaajiksi, joita saattaa määrittää tunnistamisen hankaluus. Reaktiivisia kiusaajia luonnehtii usein impulsiivisuus ja toisten häرنäys tappeluun heidän kanssaan. Reaktiiviset kiusaajat tulevat tappelemaan takaisin, mutta sitten väittävät sen itsepuolustukseksi. (Smokowski & Kopasz 2005, 102.)

Toinen rooli on kiusattu eli uhri. Kiusatut määritellään väkivallan kohteiksi joutuneiksi uhreiksi. He ovat jatkuvasti tai pidemmän aikaa alttiina yhden tai useamman henkilön kielteisille teoille. (Aho 1997, 238; Salmivalli 1999, 52.) Tyypillisin kiusaamisen uhri on lapsi tai nuori, joka on joltain osin erilainen ja jolla on psyykkisiä hankaluuksia (Ervasti ym. 2000, 103). Toisaalta nuoret, joita kohdellaan epäoikeudenmukaisesti koulussa ja kaltoin kotona, ovat toisia nuoria alttiimpia kiusaamiselle (Lämsä, Kiviniemi & Pönk-

kö 2009, 100). Uhria kuvaa yleensä fyysinen heikkous kiusaajaan nähden, epävarmuus, ahdistuneisuus sekä kyvyttömyys puolustautua (Aho 1997, 231; Hamarus 2006a, 57 – 58; 2009a, 223). Näiden lisäksi uhria luonnehtii yleensä myös ärsyttävyyys ja heikkous itsetunnon osalta sekä vaivaton reagointi, joka tapahtuu kantelemalla tai itkemällä, kun toiminta suuntautuu häneen (Hamarus 2009a, 223).

Kiusatuista voidaan erottaa kaksi toisistaan eroavaa tyyppiä, joita ovat passiiviset kiusatut ja provokatiiviset kiusatut. Valtaosa kiusatuista on niin kutsuttuja passiivisia kiusattuja. Heitä kuvaa usein sensitiivisyys, pelokkuus, vetäytyneisyys sekä hiljaisuus. He ovat väkivaltaa vastaan ja viestittävät muille turvattomuudestaan ja arvottomuudestaan yksilöinä, jotka jättävät hyökkäyksen tai loukkauksen kostamatta. Tavanomaista heille on alistuneisuus, kun hyökkäys suuntautuu heihin. Provokatiivisten kiusattujen käytöstä puolestaan luonnehtii aggressiivisuus toisia ärsyttäessä ja hermostuttaessa, ärsyyntyneisyyden vaivattomuus sekä hyökkäys tai ainakin pyrkimys vastahyökkäykseen tilanteissa, joissa kiusanteko suuntautuu heihin. He kärsivät keskittymisvaikeuksista ja he provosoivat käytöksellään useita luokan opiskelijoita. Ne, joiden käytös on passiivista, määritellään yleisemmin kiusattujen ryhmäksi kuin ne, joiden käytös on provokatiivista. (Hamarus 1998, 9; Aho 1997, 241; Cowie 2013, 10.)

Useat kiusatut lapset ovat lähtöisin vajaista perheistä ja lisäksi alemmista sosiaaliluokista. Poikkeavista tai kotiolosuhteista johtuen kiusatulla nähdään olevan vaikeuksia tulla toimeen yhteisöissä varsinkin sellaisissa tilanteissa, joissa muodostuu konfliktitilanteita. Kiusatut lapset ovat vanhempiensa kanssa ajallisesti keskimäärin enemmän kuin vertaiset. Kaikin puolin lapsen kotitaustalla ei näytä kuitenkaan olevan kovin suurta vaikutusta kiusatuksi joutumiseen ja kiusaajaan. (Aho 1997, 239 – 240.)

Kiusatut opiskelijat ovat yleensä nuorimpia luokassaan. Kiusattujen opiskelijoiden sosiaalista ja fyysistä minäkuvaa kuvastaa heikkous ja niiden heikkeneminen kouluvuosien kuluessa lisää riskiä lapsen kiusatuksi joutumiselle. Kiusattujen lasten sosiaalisissa kyvyissä on vakavuuksia. Tämä näkyy hankaluutena ikäkavereita lähestyttäessä ja kavereisuhteita sidottaessa. Interaktiutilanteissa he voivat käyttää ei-toivottuja menettelytapo-

ja kavereittensa suosion tavoittelussa. Kiusattuja luonnehtii yleensä arkuus, ujous, eristytyneisyys sekä sulkeutuneisuus. He vaikuttavat puolustuskyvyttömiltä, eivät vahdi oikeuksiaan, juoksevat karkuun tai kantelevat toisista opiskelijoista. Kun heistä tulee kiusaamisen kohteita, he itkevät herkästi tai vetäytyvät täysin tilanteesta. Kaveripiiri on varsin pieni, ja se koostuu usein itseä nuoremmista. Kaikin puolin konfliktitilanteissa kiusatuilla on vähemmän käytettävissä toisistaan poikkeavia ratkaisumalleja. (Aho 1997, 240.)

Älykkyydeltään useat kiusatut lapset edustavat joko keskitasoa tai hieman sen alapuolta eikä heidän koulumenestyksensä ole kovin hyvä. Silti he ovat yleensä varsin motivoituneita koulunkäyntiin. Suoritustilanteissa tehtävät nähdään haasteina ja niistä ollaan innostuneita. Tästä huolimatta heidän osaltaan ollaan niin ikään joltain osin riippuvuus-orientoituneita. (Aho 1997, 240.)

Ruumiilliselta rakenteeltaan kiusattuja luonnehtii yleensä heiveröisyys ja ei-urheilullisuus. Pojat nähdään yleisemmin kiusattuina, mutta myös kiusaajina. (Hamarus 1998, 9 – 10.) Alemmilla luokilla kiusaamista tapahtuu niin tyttöjen kuin poikien keskuudessa, mutta ylemmillä luokilla tyttöjen kiusaamisessa tapahtuu kasvua (Aho 1997, 240).

Kiusatut opiskelijat ovat tietoisia omasta positiostaan luokassa. Kiusatut kokevat usein olevansa ryhmäkiusaamisen kohteena. He itse selittävät kiusaamistaan fyysiseen olemukseensa ja persoonallisuuteensa kuuluvilla seikoilla. (Aho 1997, 240.)

Monien kiusattujen lasten moraalikäsitteillä on poikkeavuuksia toisten lasten käsityksiin. Osalla kiusatuista moraalikehitys on heikommalla kehitystasolla vertaisiinsa nähden varsinkin oikeudenmukaisuuden ja sääntöjen käsittämisen ulottuvuuksilla. Näillä henkilöillä on vaikeuksia erottaa epäreilu käsky oikeudenmukaisesta menettelystä. Osalla puolestaan on moraalikehitys erittäin korkealla tasolla. Tästä johtuen he torjuvat mahdollisuuden puolustaa itseään joko lyöden takaisin tai kostaen. (Aho 1997, 241.) Yllä mainituista seikoista huolimatta kiusatun prototyyppiä ei ole helppoa määritellä, sillä

tietty ominaisuus toisessa kiusatussa ei pakosti esiinny toisessa kiusatussa (Hamarus 1998, 10).

Kolmas rooli on apuri. Apurit määritellään epävarmoiksi, mutta he toimivat todellisen kiusaamisen suorittajina. Apuri ei itse käynnistä kiusaamista, mutta liittyy siihen avustajana ja seuraajana. (Ervasti ym. 2000, 103; Hamarus 1998, 10; 2006a, 57 – 58; 2009a, 223; Aho 1997, 232; Salmivalli 1999, 52; Salmivalli ym. 2011, 406.) Passiiviset kiusaajat liittyvät mukaan kiusaamiseen turvatakseen oman selustansa kiusatuksi joutumisessa (Hamarus 1998, 10).

Neljäs rooli on vahvistaja. Hän on paikalla, vaikka ei alati ottaisikaan osaa kiusaamiseen. Vahvistaja antaa positiivista palautetta kiusaajalle ja näyttää omalla käytöksellään, että kiusaajan käyttäytyminen on sallittua. (Hamarus 2009a, 223; Salmivalli 1999, 52; Salmivalli ym. 2011, 406.) Vahvistajia on kolmentyyppisiä. Yksi tyyppi on hauskanpitäjät. Heille on tyypillistä kiusatun piirteiden liioittelu ja apinointi sekä kiusaamisen jatkumisen palkitseminen nauramalla. Toinen tyyppi on huhunlevittäjät. Heille on puolestaan tavanomaista argumenttien vääristeleminen ja kannustaan kiusaajaa jatkamaan käyttäytymistään. Kolmas tyyppi on sankarit. Heille on taasen tyypillistä peliin astuminen ja rohkeiden hyökkäysten tekeminen. (Hamarus 1998, 10; 2006a, 58; Ervasti ym. 2000, 103; Aho 1997, 232.)

Viides rooli on puolustaja. Hän seisoo kiusatun rinnalla. Puolustaja voi kertoa kiusaamisesta jollekin aikuiselle tai hän tahtoo päättää kiusaamisen uhkaamalla kertoa seikasta. Hän tuo julki kiusaamisen typeryyden ja pyrkii kiusaamisen päättämiseen. Puolustaja on kiusatun kaveri ja yrittää lohduttaa häntä. (Hamarus 1998, 11; 2006a, 58; 2009a, 223; Ervasti ym. 2000, 103; Aho 1997, 232; Salmivalli 1999, 52; Salmivalli ym. 2011, 406.)

Kuudes rooli on ulkopuolinen. Hän loistaa poissaolollaan kiusaamistilanteessa. Ulkopuolinen on tietämätön ja tahtoo olla tietämätön seikasta. Tästä johtuen hän yrittää olla havaitsematta mitään. Hän ei ole kenenkään puolella ja usein hakeutuu pois kiusaamis-

tilanteesta. (Hamarus 1998, 11; 2006a, 58; 2009a, 223; Ervasti ym. 2000, 103; Aho 1997, 232.) Ulkopuolinen ei nimenomaan puutu kiusaamistilanteisiin, vaan jättäytyy syrjään niistä (Salmivalli 1999, 52; Salmivalli ym. 2011, 406).

Oma näkemykseni kiusaamisen rooleista on yhteneväinen tutkijoiden ajatusten kanssa. Kuitenkaan kaikissa kiusaamistilanteissa ei esiinny kaikkia rooleja. Tärkeintä olisi kuitenkin mielestäni saada ulkopuolisen roolin omaavat henkilöt siirtymään kiusatun puolustajan rooliin, sillä silloin he osoittavat kiusaajalle ja hänen tukijoukoille, että he uskaltavat asettua puolustamaan alakynnessä olevaa opiskelijaa ja eivät näin ollen pelkää kiusaajaa ja hänen tukijoukkojaan. Vastakkaisessa tilanteessa he antavat kiusaajalle ja hänen tukijoukoille hiljaisen hyväksynnän toimintaan.

3.5 Kiusatuksi tulemiseen vaikuttavat syyt

Tutkijoiden näkemykset vaihtelevat kiusatuksi tulemiseen vaikuttavista syistä. Se, minäkalaisiksi hahmotamme kiusaamisen primaarit syyt, vaikuttaa siihen, kuinka päätämme puuttua kiusaamiseen. Kun havaitsemme, että kiusaamiselle löytyy eritasoisia selityksiä, meille muodostuu käsitys erityyppisten puuttumismallien mahdollisuuksista ja rajoituksista. Kiusaamiselle on mahdollista löytää selityksiä ainakin yksilötasolta, koululuokan ja koulun tasolta. (Salmivalli 2003, 28.)

Yksilötason selityksiä tarkasteltaessa kuka tahansa ei joudu kiusatuksi yhtä todennäköisesti (Salmivalli 2003, 30). Sama ominaisuus toisessa opiskelijassa ei pakosti johda kiusaamiseen (Hamarus 1998, 10). Kiusatuksi joutumisen riskiä kasvattavat muun muassa ”ulkoinen olemus (poikkeava ruumiinrakenne kuten lihavuus, motorinen kömpelyys), temperamentti (arkuus tai räjähdysherkkyys provosoitaessa), jopa tiettyntyyppinen perhetausta ja kasvatuskäytännöt (lapsen ylisuojeleminen tai lasta alistava kontrolli)”. Selkeimmin kiusatuksi joutumista ennakoivat arkuus, epävarmuus sekä heikko itsetunto. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että kiusaaminen olisi kiusattujen syytä tai heidän

harteillaan. Arkuudesta tai epävarmuudesta ei pidä syyllistää kiusattua. Ne ovat hänen piirteitään, joiden kanssa hän ansaitsee tulla sallituksi. (Salmivalli 2003, 30.)

Yhtenä syynä on myös esitetty sitä, että kiusatun käytös ärsyttää kiusaajaa. Toisaalta kiusatuksi tulemisen saattaa aiheuttaa jokin ulkonäköön liittyvä asia tai vaikkapa vanhempien ammatti tai auton väri. Näin ollen voisikin sanoa, että kiusaamisen syyksi kelpaa melkein mikä tahansa piirre, jota nuorten piirissä ei kunnioiteta ja joka erottaa kiusatun toisista. (Aho 1997; 239; Hamarus 1998, 10; 2008, 29; 2009a, 230; 2009b, 132 – 133; 2012, 49; Hamarus & Kaikkonen 2007, 230; Lämsä 2009, 59 – 60.) Ajoittain riittävä peruste on pelkästään se, että kiusattu sattuu olemaan väärässä paikassa väärään aikaan (Lämsä 2009, 60). Toisin sanoen näiltä asioilta puuttuu yhteneväisyys linjan osalta (Hamarus 1998, 10).

Monissa tapauksissa ihmissuhdehankaluudet määritetään kiusaamisen syyksi poikkeavan ulkonäön tai käyttäytymisen sijaan. Ne ovat kuitenkin ainoastaan kiusaamisen teko-syyt. (Höistad 2003, 108.) Muina kiusatuksi tulemisen syinä sen sijaan voidaan pitää kiusatun käytöksen myönteistä poikkeavuutta, kuten hyvää koulumenestystä tai kohteliaita tapoja (Aho 1997, 239; Hamarus 1998, 6), kiusaajan mustasukkaisuutta (Höistad 2003, 69), kiusaajan vallanhalua (Höistad 2003, 64) sekä kiusatun heikkoa itsetuntoa (Salmivalli 1999, 117).

Luokkatason selityksiä puolestaan tarkasteltaessa koululuokkaan kuuluvat seikat määrittävät kiusaamisen esiintymisen ja esiintymättömyyden. Yhdeksi seikaksi määritellään kiusaamisprosessin useat roolit. Valtaosa opiskelijoista käyttäytyy kiusaamistilanteissa tavoilla, joilla on vaikutusta kiusaamiskierteen voimistumiseen ja ylläpitämiseen, vaikka eivät asennetasolla pidäkään kiusaamista hyväksyttävänä. Lasten omaksumilla rooleilla jonkin luokkakaverinsa kiusaamistilanteissa on todella merkitystä siihen, jatkuuko kiusaaminen vai loppuuko se. Toiseksi seikaksi määritellään ryhmänormit. Normilla tarkoitetaan ryhmässä vallalla olevia, yleensä ääneen lausumattomia sääntöjä siitä, kuinka ryhmässä tulisi toimia tullakseen hyväksytyksi ja mikä taas on vähemmän hyväksyttävää. Mikäli ryhmän jäsenet toimivat niin kuin normeissa sanotaan, tapahtuu

palkitsemista. Sen sijaan, mikäli ryhmän jäsenet toimivat toisin kuin normeissa sanotaan, tapahtuu rankaisemista. Muiksi seikoiksi määritellään huono ilmapiiri ja opettajan merkitys. Opettajan sitoutuminen kiusaamisongelmien hoitamiseen ennakoii luokassa tapahtuvan kiusaamisen määrää. Toisaalta menetelmät, jotka ovat opettajan saatavilla ja opettajan luottamus niihin, määrittävät luokassa tapahtuvaa kiusaamisen määrää. (Salmivalli 2003, 32 – 37.)

Koulutason selityksiä taas voidaan tarkastella joko fyysisen ympäristön tai kouluilmapiirin tai -kulttuurin kautta. Fyysisestä ympäristöstä puhuttaessa koulun koolla ei ole nähty olevan vaikutusta kiusattujen opiskelijoiden määrään. Merkittävää oli yhä enemmän kiinnittää huomiota koulun työskentelyilmapiiriin, kasvatuskulttuuriin sekä kiusaamiseen kuuluviin asenteisiin. (Salmivalli 2003, 38.)

Myös vanhempien toiminta määrittää kiusaamisen esiintymisen ja esiintymättömyyden. Vanhemmat määrittävät omien lastensa käytöstä ja nämä saapuvat kouluyhteisöön sellaisina ja sellaisten eväiden kanssa kuin he ovat kotoa saaneet. Kotitausta määrittää tiettyä osin lapsen persoonallisuutta, sosiaalisia kykyjä, tapoja sekä arvomaailmaa. Tosin aivan kaikki lapsen piirteet ja toiminnot eivät johdu vanhemmista, koska lapsiin vaikuttaa usea muukin asia. (Salmivalli 2003, 28.)

Kaikin puolin voi kuitenkin todeta, että kiusatuksi tulemiseen ei pakosti tarvita mitään syytä. Kiusaaminen määritellään julmaksi käytökseksi, joka etsii alati itselleen oikeuksensa. (Hamarus 1998, 10.)

Omat ajatukseni kiusatuksi tulemiseen vaikuttavista syistä rakentuu pitkälti tutkijoiden esittämistä ajatuksista. Mielestäni suurimmat syyt koulukiusatuksi tulemiseen ovat ulkonäkö ja muutenkin erilaisuus, sillä joillakin henkilöillä on syytä tai toisesta vaikeuksia sietää erilaisuutta. Myös koulumenestyksen ja siitä kumpuavan kateuden nostaisin merkittäviksi kiusatuksi tulemisen syiksi, sillä osalla ihmisistä on taipumusta vaikeuteen myöntää, että toinen on parempi kuin hän itse. Toisaalta koulun ilmapiiri vaikuttaa

niin ikään koulukiusatuksi tulemiseen varsinkin silloin, jos henkilökunta on välinpitämättömän kiusaamisen suhteen.

4 KOULUKIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN JA ENNALTAEHKÄISEMINEN

Tässä luvussa käsittelen koulukiusaamiseen puuttumista ja ennaltaehkäisemistä. Aloitan luvun määrittelemällä koulukiusaamiseen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn. Siitä etenen koulukiusaamisen puuttumis- ja ennaltaehkäisykeinojen esittelyyn. Tästä jatkan tarkastelemaan koulukiusaamiseen puuttumisen toimintamalleja ja työkaluja. Lopuksi kuvaan vielä KiVa Koulun.

4.1 Koulukiusaamiseen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn määrittelyä

Kiusaamisen puuttumisesta puhuttaessa, lähtökohdaksi määritellään kiusaamisen huomaaminen. Sen taustalla vaikuttaa käsitys kiusaamisesta, joka ohjaa toimintaa. Sitä, mitä käsitetään kiusaamisella, on mahdollista huomata. Puuttua voidaan ainoastaan siihen, mikä käsitetään ja huomataan kiusaamiseksi. (Hamarus 2009b, 138.) Mitä aikaisemmassa vaiheessa kiusaamiseen puututaan, sitä vaivattomampaa ja tehokkaampaa puuttuminen on, sillä roolit eivät ole ehtineet vielä vakiintua opiskelijoiden välillä (Hamarus 2008, 12).

Koulussa puuttumisen lähtökohtana pidetään mahdollisen kiusaamisen ilmentymisen myöntämistä. Jotta koulukiusaamiselle olisi mahdollista tehdä jotain, täytyy olla jokin organisaatio, jonka tehtävänä on huomata ja tarkastella kiusaamista. (Höistad 2003, 120.) Tämän lisäksi jokaisesta koulusta pitää löytyä menettelytavat kiusaamistilanteiden toiminnan osalta. Hyvä menettelytapa etenee vaihe vaiheelta ja kuvaa seurannan jälkeisiä toimia edellyttäen, että kiusaaminen vielä jatkuu. Yleensä vaihe vaiheelta etenevä menettelytapa etenee niin, että aluksi kiusaamistilanteet ovat pienehkön joukon tai tiimin ja oman opettajan tarkastelukohteena. Seuraavassa vaiheessa mukaan on mahdollista tulla vaikkapa rehtori, sen jälkeen huoltajat ja oppilashuoltohenkilökunta. Viimeisessä vaiheessa on mahdollista tapahtua vaikkapa kiusaajan väliaikainen erottaminen, kiusaajan vaihtaminen eri luokkaan sekä eksperttiavun hakeminen. Menettelytapojen ehtoi-

na on riittävä tiukkuus ja lopullisen tavan sisältäminen, mikäli kiusaaminen jatkuu puuttumisesta huolimatta. (Hamarus 2012, 60.)

Kaikille kouluille ei ole mahdollista tarjota yhtä yhtenäistä menettelytapaa. Sen sijaan kunkin yhteisön tulee rakentaa oma tapansa toimia. Kun menettelytavat luodaan yhdessä koko koulun kasvatushenkilökunnan kanssa, syntyy sitoutumista ja menettelystä tulee näin ollen yhtenäisempää. Yhteisesti sovitut menettelytavat antavat koulun henkilökunnalle tukea henkilökohtaiseen työhön. Toisaalta muodostettaessa menettelytapoja opiskelijoiden ja huoltajien mukaanottaminen on niin ikään mahdollista. (Hamarus 2012, 61.)

Kiusaamisen vastainen työ yhdessä kiusaamisen ennaltaehkäisemisen kanssa määritellään koko koulun yhteiseksi asiaksi. Kun eri osapuolet ovat sitoutuneet asiaan, koulun profiili voimistuu ja luottamus ja uskottavuus kasvavat. (Höistad 2003, 122.) Koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja kiusaamiseen puuttumisessa on kysymys pohjimmiltaan koulun toimintakulttuurin muodostamisesta (Hamarus 2008, 83). Koulukiusaaminen täytyykin nähdä mittavampana osana koulutyötä ja siihen sisältyvät kysymykset osana koulun kasvatus- ja opetustyötä. Asennoitumistapa kiusaamiseen kertoo osaltaan, mitkä ovat koulun arvot ja mitä koulussa arvostetaan. (Hamarus 1998, 38.) Yhteisön jäsenten toiminta määrittää koulun arvoja. (Hamarus 2008, 83). Se myös kuvaa koulun interaktiivista ja yhteisössä hyväksyttyä käytöstä. Kun opetussuunnitelmaa lähdetään muodostamaan, järkevää olisikin puhua siitä, minkälainen koulu tahdotaan. (Hamarus 1998, 38.)

Mikäli yhteisön toiminta ja rakenteet ovat kiusaamista synnyttävää, kiusaamista esiintyy yhä uudelleen, ja puuttumista luonnehtii jatkuvuus, voimia vievyys, sekä tehottomuus, eikä ennaltaehkäisevään työhön ole kiinnostusta perehtyä. Sen sijaan mikäli toiminta ja rakenteet ennaltaehkäisevät kiusaamista ja synnyttävät hyvinvointia, yhteisössä esiintyy vain minimaalisesti kiusaamistapauksia, puuttuminen vie ainoastaan minimaalisesti resursseja ja opettajien on mahdollista panostaa entistä paremmin ennaltaehkäisevään työhön. (Hamarus 2009a, 234 – 235.)

Puuttuminen nähdään keskeisenä, mutta unohtaa ei sovi ennaltaehkäisemistä. Ennaltaehkäisevän työn päämääräksi asetetaan turvallinen oppimisympäristö, joka määritellään yhdeksi oleellisimmista oppimisen perusehdoista. (Hamarus 2009a, 235.) Laissakin sanotaan, että oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön (Perusopetuslaki 1998, 628, §29).

Oma määrittelyni koulukiusaamisen puuttumisesta ja ennaltaehkäisystä yhtyy tutkijoiden näkemyksiin. Määrittelyn osalta pitäisinkin tärkeänä, että koulussa työskentelevän henkilökunnan osalta hyväksytään tosiasia, että kiusaamista esiintyy. Tällöin on helppompaa lähteä muodostamaan koululle omaa toimintamallia, kun kaikki ovat samoilla linjoilla asiasta. Mitä aikaisemmin toimintamallia päästään suunnittelemaan ja etenkin käyttämään, sitä nopeammin ja tehokkaammin kiusaamiseen pystytään puuttumaan.

4.2 Koulukiusaamiseen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn keinot

Kiusaamisen kokeminen riittää syyksi tilanteen selvittämiseen. Kiusaamistilanteiden selvittelyssä keskeiseksi asioiksi määritellään tietoisuus tekemisestä, roolien selkeys sekä kunkin oma paikka ja tehtävä. Merkittävänä pidetään myös molempien osapuolten kuuntelua ja molempien osapuolten tarinoiden kuuntelua avoimena tasavertaisesti ilman ennakoasenteita. (Hamarus 2008, 14 – 15, 83.) Kahdenkeskisiä keskusteluja pidetään kaikkein tehokkaimpana lähtökohtana, kun lähdetään purkamaan kiusaamistilannetta. Keskusteluissa kiusaajalle täytyy tehdä selväksi vaatimus kiusanteon välittömästä loppumisesta. Ennen keskustelua on kuitenkin viisasta päättää pakotteista, mikäli kiusaaminen jatkuu. (Hamarus 1998, 15 – 16.) Toisaalta pitää muistaa, että ainoastaan kiusatun kokemuksen perusteella ei ole mahdollista ryhtyä ääritoimiin. Tällöin paras tapa olisikin osapuolten keskenään sopiminen. (Hamarus 2008, 14 – 15.)

Alkuvaiheessa ilmenevään kiusaamiseen on mahdollista puuttua monin tavoin. Yksi tapa on informaation jakaminen varsinaisesta prosessista. Toinen tapa on menetelmällisen informaation välittäminen kiusaamistilanteisiin puuttumisesta. Kolmas tapa on kiu-

saamisen esiintymisen kartoitus. Neljäs tapa on kiusatun valmiuksien kohentaminen kohdata kiusaaja(t), joka tapahtuu informaation välittämisen ja kiusatun itsetunnon voimistamisen avulla. Viides tapa on kiusaamisesta keskustelu luokissa, opettajainkokouksissa, vanhempainilloissa, kahden kesken sekä ryhmissä. Kuudes tapa on opiskelijoiden hyödyntäminen apuna kiusaamisen huomaamiseksi. Seitsemäs tapa on kiusaamistapausten käsittelemiseen rakennettujen toimintamallien hyödyntäminen. (Hamarus 1998, 15.)

Eräs keino hahmottaa erityyppisiä interventioita on eritellä ne eri tasoilla tapahtuvaan puuttumiseen eli koulutason, luokkatason sekä yksilötason interventioihin. Mahdollista on myös erottaa toisistaan joko puuttuminen akuuttiin kiusaamistapaukseen tai yleisempi ennaltaehkäisevä tai kampanjaluonteinen kiusaamisen vastainen työ. Usein kiusaamisen pienentäminen on kaikkein tehokkainta silloin, kun siihen puututaan usealla tasolla yhtäaikaisesti. (Salmivalli 2003, 42 – 43.)

Koulutason kohdalla lähtökohdaksi kiusaamisen pienentämiselle määritellään kiusaamisongelman rehellinen tiedostaminen ja koulussa esiintyvän kiusaamisen myöntäminen. Toinen keino on kyselylomakekartoitus, jonka avulla saadaan tietoa kiusaamisen laajuudesta ja selvyyttä koulun tai luokan tilanteesta. Kolmas keino on kiusaamistapauksia tapauksia selvittelevä työryhmänä, joiden nimenomaisena tehtävänä on kiusaamistapausten käsitteleminen. Neljäs keino on koulun kiusaamisen vastainen toimintamalli, joka on kirjalliseen muotoon laadittu selostus koulun tavoista puuttua ilmeneviin kiusaamistapauksiin ja ehkäistä niiden muodostumista. (Salmivalli 2003, 44 – 53.)

Luokkatason kohdalla puolestaan lähtökohdaksi kiusaamisen pienentämiselle asetetaan vaatimus kiusaamisen käsittelemisestä opiskelijoiden kanssa. Kiusaaminen määritellään ryhmäilmiöksi, minkä pienentämisessä pitäisi siirtyä yksilökeskeisistä menetelmistä ryhmäkeskeisempään työskentelemiseen. Toinen keino on kiusaamisen vastaiset säännöt, jotka edesauttavat uudentyypiseen toimintaan sitoutumista ja sisältävät kiusaamista sivusta katsovien opiskelijoiden toimintaa. Kolmas keino on pienryhmätyöskentely, jossa opiskelijat miettivät keskenään kysymyksiä koskien kiusaamista, pohtivat tapoja kiusaamisen pienentämiseksi sekä esittelevät niitä jonkin projektin lomassa. Neljäs kei-

no on eläytymis- ja roolinottoharjoitukset, jotka antavat mahdollisuuden turvallisesti tarkkailla eri kiusaamisrooleihin sisältyviä emootioita. Ne toimivat myös havaintoapuna opiskelijoille, kuinka vaivattomasti, melkein kuin itsestään, kiusaamiseen tulee mentyä mukaan, vaikka sitä ei oikeastaan tahtoisikaan. (Salmivalli 2003, 54 – 58.)

Viides keino luokkatasolla on valmiit materiaalit luokan kanssa työskentelyyn, joita ovat Koulukiusaaminen-kalvosarjat ja siihen liittyvä oheismateriaali, Kasvattajan käsikirja, kokonainen oppituntien sarja kiusaamisen etukäteen ehkäisemiseen sekä kaunokirjallisuus. Koulukiusaaminen-kalvosarjat ja siihen liittyvä oheismateriaali sekä Kasvattajan käsikirja on kehitetty tilanteisiin, joissa keskustellaan opiskelijoiden kanssa kiusaamisesta. Sen sijaan kokonaisen oppituntien sarjan harjoitukset koostuvat sekä yleisistä ryhmäytymistä tukevista harjoituksista että kiusaamista tarkastelevista oppitunneista, joissa tarkastelun kohteena ovat muun muassa kiusaamisen muodot, kiusaamista käsittävät asenteet sekä kiusaamiseen kuuluvat ryhmäroolit. Kirjallisuudesta taasen voidaan opiskelijoiden kanssa tunnistaa ihmisiä, jotka toimivat erilaisissa rooleissa. Kuudes keino on itse tuotettu materiaali, joita ovat opiskelijoiden tuottamat kirjeet, ainekirjoitus, julisteet, multimedia sekä näytelmä kiusaamisesta. (Salmivalli 2003, 60 – 62.)

Luokkatasolla keskeisiksi tavoitteiksi kiusaamisen torjunnassa määritellään seuraavanlaiset asiat: Ensimmäiseksi tulisi kasvattaa informaatiota kiusaamisesta ja sen mekanismeista ryhmässä, jolloin opiskelijat tulevat ongelmasta tietoisiksi. Toiseksi opiskelijat pitäisi saada tutkimaan omaa toimintaansa kiusaamisessa. Kolmanneksi opiskelijat täytyisi saada miettimään uudentyyppisiä toimintatapoja ja sitoutumaan niihin. (Salmivalli 2003, 55 – 57.)

Yksilötason kohdalla taas lähtökohtana on kiusaajien ja kiusatun kanssa käydyt keskustelut, joiden pyrkimyksenä on kiusaamisen välitön loppuminen ja tuen tarjoaminen kiusatulle. Toinen keino on kodin ja koulun yhteistyö, jossa vanhemmat pyydetään koululle tapaamiseen keskustelemaan opiskelijan ongelmista yhteistuumin koulun edustajien kanssa. Tapahtunutta käydään läpi sekä kiusaajan että kiusatun vanhempien kanssa. Samalla sovitaan yhteistuumin kiusaamisen lopettamisesta. Kolmas keino on kiusaamista-

pausten muistiin kirjaaminen, jolloin puuttumisesta tulee järjestelmällisempää. (Salmivalli 2003, 63 – 75.)

Kaikkien edellä mainittujen asioiden ohella myös opettajat nähdään olevan avainasemassa, kun kiusaamista lähdetään minimoimaan. Opettajan kiusaamisen tunnistamistaito määritellään ehdottomaksi ehdoksi puuttumiselle. (Salmivalli 2003, 36 – 37.) Kiusaamiseen puuttuminen nähdäänkin osaksi opettajan ammatillisuutta. Opettajan tehtävänä on kiusaamiseen puuttuminen ja kullekin opiskelijalle turvallisen oppimisympäristön turvaaminen, jonka laki määrittää. Opettajaa vaaditaan käynnistämään prosessi, kun hän on saanut tietää kiusaamisesta. (Hamarus 2008, 90 – 91.)

Toisaalta vanhemmilla on niin ikään oleellinen osuus kiusaamisen pienentämisessä. He saattavat ottaa osaa koulun kiusaamisen vastaisen kampanjan suunnittelemiseen ja toteutukseen tai kiusaamisen vastaisen toimintamallin kehittämiseen. Toisaalta he saattavat aktivoida koulua toimintamallin kehittämiseen tai kiusaamista käsittävän kyselyn organisoimiseen. Myös vanhempien keskinäinen yhteistyö voidaan määritellä kiusaamista etukäteen ehkäiseväksi voimavaraksi. Lisäksi vanhemmat voivat ehkäistä kiusaamista ja aggressiivista käytöstä kehittämällä ympäristön, jossa aggressiivista ja ilkeää käytöstä ei sallita, haluttuja asioita ei saada aggressiolla ja kiukuttelulla läpi sekä omaa aggressiivista käytöstä ei suunnata lapseen. Merkittävä seikka, jonka varmasti jokainen vanhempi pystyy tekemään, on keskustella kiusaamisesta oman lapsensa kanssa. Keskustelunaiheina voivat olla kiusaamiseen asennoituminen ja oma tekeminen kiusaamisen lopettamiseksi. (Salmivalli 2003, 77 – 80.)

Lopuksi merkittävimpänä keinona vaikuttaa ehkäisevästi kiusaamisen ilmenemiseen, on vaikuttaa kiusaamistilanteen ulkopuolisiin opiskelijoihin. Näiden opiskelijoiden mielipiteillä ja asennoitumistavalla on oleellinen vaikutus kiusaamistapausten minimointiin. Heidän on mahdollista myös omalla käytöksellään minimoida kiusaamistapauksia. (Hamarus 1998, 14.)

Koulukiusaamisen ennaltaehkäisy ja siihen puuttuminen koostuu joistakin avaintekijöistä (Hamarus 2008, 91). Ensimmäiseksi koulun tehtävä on rakentaa turvallinen ilmapiiri opiskelijoille, jotta kertominen heidän näkemistään tai kokemistaan kiusaamistilanteista tulisi mahdolliseksi. Toiseksi opettajilta, rehtorilta sekä vanhemmilta vaaditaan tietoisuutta kiusaamisen ilmenemismuodoista. Kiusaamisprosessin tunteminen määrittellään keskeiseksi lähtökohdaksi kiusaamisongelmien poistamiseen. Tietoisuus kiusaamiseen johtavista syistä helpottaa opettajaa jo etukäteen ehkäisemään kiusaamistilanteita ja käynnistämään kiusaamista tukahduttavia toimenpiteitä. Toisaalta kiusaamisprosessin tunteminen helpottaa aikuista niin ikään käsittämään, mistä kiusaaminen johtuu. Näiden lisäksi koulun henkilöstön on hyvä olla tietoinen erilaisista kiusaajatyypeistä. Kolmanneksi koululla täytyy olla selvä ja toimiva suunnitelma kiusaajan ja kiusatun käsittelemisestä. Myös kaikkien opiskelijoiden on oltava tietoisia kiusaamisesta seuraavista sanktioista. (Hamarus 1998, 13 – 14.)

Puhuttaessa koulukiusaamisen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn keinoista mielestäni tärkeintä on välitön keskustelu kiusaamistilanteessa läsnäolleiden henkilöiden kanssa, kun kiusaaminen on tullut opettajan tietoon. Tällöin saadaan parempi kokonaiskuva kiusaamistapahtumasta, kun kuullaan kaikkia mukana olleita. Kiusaaminen ei myöskään pääse kehittymään pidemmälle, kun siltä katkaistaan siivet heti alkuunsa. Toisaalta muuta koulun henkilökuntaa olisi hyvä informoida asiasta, että mahdollisia uusia kiusaamistapauksia ei pääse syntymään. Myös osapuolten vanhemmille pitää välittää tieto asiasta, jotta he voivat omalta osaltaan keskustella asiasta lapsensa kanssa. Merkittävää olisi myös opiskelijoiden keskinäinen puuttuminen kiusaamiseen sitä havaitessaan. Näitä edellä esitettyjä keinoja käyttäen luodaan opiskelijalle viihtyisä ja ennen kaikkea turvallinen ilmapiiri kouluun.

4.3 Koulukiusaamiseen puuttumisen toimintamallit ja työkalut

Koulukiusaamisen ehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi on kehitelty monia toimintamalleja. Tällaisia ovat esimerkiksi Toivo Röngän malli, Anatol Pikasin kehittämä kes-

kustelumenetelmä, Barbara Mainesin ja George Robinsonin kehittämä keskustelumenetelmä No Blame Approach, Rolandin kolmivaiheinen toimintasuunnitelma, Olweusin interventiomenetelmä, Ljungströmin Farstametodi sekä Hamaruksen Tasapainotettu Vaakamalli. Jokainen koulu voi valita näistä itselleen sopivimman tai luoda oman mallin. Merkittävää on kuitenkin, että koululla on selvä toimintamalli kiusaamistapausten varalle, jonka kaikki kouluyhteisön jäsenet sallivat ja tiedostavat. Se kannattaa liittää osaksi suunnitelmaa opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta sekä häirinnältä, minkä laki vaatii. (Hamarus 1998, 18; 2008, 120.)

Ensimmäinen valmiiksi kehitetty toimintamalli on Toivo Röngän malli, joka ongelmatilanteiden yhteydessä painottaa opettajien, opiskelijoiden sekä vanhempien välisen yhteistyön tärkeyttä. Se sisältää yhdeksän toimenpidettä. Ensimmäisessä toimenpiteessä tapahtuu syytteleminen sijaan vanhempien osalta pyrkimystä käsittää ja tukea yhteisen kasvatustyön hengessä. Toisessa toimenpiteessä ensiluokalla olevien lasten vanhempien keskinäistä tutustumista helpotetaan. Kolmannessa toimenpiteessä tapahtuu välitön ryhtyminen toimintaan, missä käytetään hyväksi määrätietoisen positiivisen kontrollin keinoja. Neljännessä toimenpiteessä tukioppilastoimintaa kasvatetaan. Viidennessä toimenpiteessä kehitetään pikatiimejä vakavia kiusaamistapauksia silmällä pitäen. Kuudennes- sa toimenpiteessä suoritetaan keskustelua ja työskentelyä yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Seitsemännessä toimenpiteessä opiskelijoiden kuuntelemisessa tapahtuu kasvua, kun opiskelijoita tiedotetaan palvelevista puhelimesta ja toisista tukihenkilöistä. Kahdeksannessa toimenpiteessä lakkautetaan opiskelijoiden ruumiillinen kurittaminen ja ilmoitetaan viranomaisille huomattavasta väkivallasta. Viimeisessä eli yhdeksännessä toimenpiteessä päättäjille asetetaan vaatimus uuden perhepolitiikan kehittämiseen. (Hamarus 1998, 18 – 19.)

Toinen valmiiksi kehitetty toimintamalli on Anatol Pikasin kehittämä keskustelumenetelmä. Se määritellään yksilötason menetelmäksi siltä osin, kun se pohjautuu keskusteluihin, jotka käydään yksittäisten opiskelijoiden kanssa. Yksilökeskustelujen ohella menetelmään sisältyy ryhmäkeskustelu, jonka tavoitteeksi asetetaan varmistus saavutetun muutoksen kiinteydestä. (Salmivalli 2003, 63.)

Pikasin mallissa opiskelijoiden kanssa käytäviä selvittämiskeskusteluja suorittaa koulupsykologi tai koulukuraattori, mutta myös opettaja tai joku toinen koulun aikuinen. Selvittämiskeskusteluista voidaan erottaa suggestiivisen keskustelun menetelmä (SKM) ja yhteisen huolen menetelmä (YHM). Suggestiivisen keskustelun menetelmä käsittää kahdenkeskisen keskustelun kiusaajan kanssa kiusaamisen lopettamisesta. Se sopii käytettäväksi silloin, kun kiusaaminen ei ole kovin vakavaa ja kiusaajien yhteenkuuluvuus ei ole tiivistä. (Hamarus 1998, 19; 2008, 172 – 173; Salmivalli 2003, 64.)

Suggestiivisen keskustelun menetelmässä tapauksen käsittelemisen lähtökohtana on observointi. Varsinainen menetelmä sisältää neljä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa ilmi tullutta kiusaamista lähdetään purkamaan kiusaajien kanssa yksitellen. Toisessa vaiheessa annetaan opiskelijalle puheenvuoro. Ellei suggestio vaikuta tässä vaiheessa, on mahdollista edetä yhteisen huolen menetelmään. Eteneminen seuraavaan vaiheeseen tulee mahdolliseksi, kun opiskelija osoittaa syyllisyydenmerkkejä. Kolmannessa vaiheessa rakentavuus on tähtäimessä opettajan vahvistaessa opiskelijoiden tekemiä ehdotuksia ja tuodessa esiin asteittain realistisia ja konkreettisia ehdotuksia. Viimeisessä eli neljännessä vaiheessa opiskelijan suostuessa rakentavaan ehdotukseen ja sanoessa lopettavansa kiusaamisen sovitaan seuraava tapaamisajankohta opettajan osalta. (Hamarus 1998, 19 – 20; 2008, 172 – 173; Salmivalli 2003, 65 – 66.)

Yhteisen huolen menetelmästä käytetään myös nimitystä jaetun huolen menetelmä. Menetelmän taustalla vaikuttaa ajatus kiusaamisesta ryhmäväkivaltana, jossa opiskelijoiden osalta tapahtuu keskinäistä voimistamista, kun he ovat vastavuoroisessa interaktiossa. Sen pohjana on keskustelut opiskelijoiden ja koulupsykologin tai -kuraattorin, mutta yhtä hyvin menetelmien käyttämistä treenanneen opettajan välillä. Olennaisena pidetään fokuoimista ratkaisujen löytämiseen opiskelijoiden syytteleminen sijaan. (Salmivalli 1999, 181.) Tämä menetelmä sopii käytettäväksi silloin, kun kysymyksessä on vakava kiusaaminen ja kiusaajat muodostavat yhteenkuuluvan ryhmän (Hamarus 1998, 20; 2008, 173; Salmivalli 2003, 64).

Yhteisen huolen menetelmä sisältää viisi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa ilmi tullutta kiusaamista lähdetään purkamaan kiusaajien kanssa yksitellen. Toisessa vaiheessa kiusaamisen tarkastelu tapahtuu yhdessä kiusaajien kanssa, jolloin päämääräksi määritetään kokemus koulukiusaamisen hyväksymättömyydestä ja kiusatun kestämyydestä. Eteneminen seuraavaan vaiheeseen tulee mahdolliseksi, kun yhteinen tunnekokemus ja yhteisymmärrys toisen kiusaamisen huolestuttavuudesta on tavoitettu. Kolmannessa vaiheessa tapahtuu muutos. Neljännessä vaiheessa edetään rakentaviin ehdotuksiin. Viidennessä vaiheessa sovitaan seurannasta. (Hamarus 1998, 20; 2008, 173 – 174; Salmivalli 2003, 66 – 67.)

Molemmissa yllä esitetyissä menetelmissä keskustelut kiusatun kanssa käydään erikseen. Tämä on vuorossa kiusaajien kanssa käytyjen, loppuunsovitettujen keskustelujen jälkeen. Kiusatun kanssa käytävän keskustelun primääriksi tavoitteeksi asetetaan hänen turvallisuusemootio kasvattaminen ja viestittäminen, että aikuinen on ehdottomasti kiusatun puolella ja aikoo tehdä lopun kiusaamisesta. Mikäli kyseessä on niin sanottu provosoiva uhri, tavoitteeksi määritellään opiskelijan havaitsemisen auttaminen, että hänelläkin on oma osuutensa tapahtumien kulkuun ja hänenkin tulee tulevaisuudessa muuttaa toimintaansa. (Salmivalli 2003, 67.)

Kolmas valmiiksi kehitetty toimintamalli on Barbara Mainesin ja George Robinsonin kehittämä keskustelumenetelmä No Blame Approach. Keskeiseksi periaatteeksi määritellään syytteleminen sijaan yhteisen vastuun näyttäminen. Lähtökohtana on keskustelu kiusatun kanssa. Tätä seuraa kiusaamiseen osallistuneitten opiskelijoiden yhteiskeskusteluun organisointi, missä tuodaan julki kiusaamisen traumaattisuus ja vaatimus kiusaamisen loppumisesta. Viimeiseksi käydään lasten kanssa erikseen seurantakeskustelut, jossa varmistetaan kiusaamisen loppuminen. (Salmivalli 2003, 70 – 71.)

Neljäs valmiiksi kehitetty toimintamalli on Rolandin kolmivaiheinen toimintasuunnitelma, jossa hyödyntämisen kohteina ovat esikuvat, opetus sekä tukioppilassysteemi. Kiusaamisen käsitteleminen koulussa lähtee liikkeelle koko koulun henkilöstölle tarkoite-

tulla kouluväkivaltaa käsittävällä suunnittelupäivällä, jossa mietitään kiusaamisen hoitamiseen ja ennaltaehkäisyyn kuuluvia kysymyksiä, päätetään tahdotaanko kiusaamisongelmat ratkaista ja mietitään tämän järjestämistä. Samana päivänä nimetään työvaliokunta, jonka tehtävänä on luonnostella yhteinen toimintasuunnitelma yhdessä opettajien kanssa. (Hamarus 1998, 21 – 22.)

Rolandin kolmivaiheisen toimintasuunnitelman ensimmäisen vaiheen kohteena on vanhemmat, sillä heillä on vaikutusta lastensa käytösmalleihin ja asenteisiin. Tavoitteeksi määritellään vanhempien saaminen ottamaan osaa kiusaamista vastustavaan torjuntatyöhön. Opiskelijat otetaan mukaan ensimmäisen vaiheen loppupuolella. Toisessa vaiheessa on oppilaskuntien tai jäsenten mukaanottamisen vuoro. Samassa vaiheessa muodostetaan työryhmiä, jotka koostuvat oppilaskunnan edustajista, vanhemmista sekä opettajista. Kolmannessa vaiheessa tartutaan seuraavanlaisiin toimenpiteisiin, joita ovat kiusatun yksilöllinen hoitaminen, kiusaajan yksilöllinen hoitaminen, ryhmän vaikutus, luokkakokous, yhteydenottaminen perheeseen, esikuvien vaikuttaminen sekä opiskelijoiden saattaminen kouluun vanhempien osalta. (Hamarus 1998, 21 – 23.)

Viides valmiiksi kehitetty toimintamalli on Olweuksen interventiojärjestelmä. Se määritellään niin kutsutuksi interventio-ohjelmaksi, jonka perustana on koulun realiteetit ja sosiaalisen ympäristön hyväksikäyttö. Pää tavoitteeksi asetetaan koulussa ja sen ulkopuolella esiintyvien kiusaamisongelmien mahdollisimman runsas minimointi ja uusien ongelmien muodostumisen torjuminen. Tavoitteeksi asetetaan myös parempien kavereisuhteiden saavuttaminen koulussa ja sellaisten olosuhteiden muodostaminen, jossa kiusatut ja kiusaajat tulevat keskenään toimeen ja käyttäytyvät paremmin koulussa ja sen ulkopuolella. Jotta tavoitteet toteutuisivat koulussa, se edellyttää kahta varsin merkittävää ehtoa. Ensimmäisenä ehtona on koulun aikuisten ja joltain osin kodin aikuisten tietoisuus kiusaamisongelmien laajuudesta omassa koulussaan. Toisena ehtona on päättäväisyys fokuoitetu tilanteen korjaamiseen aikuisten osalta. (Hamarus 1998, 23 – 24; Olweus 1992, 60 – 61.)

Interventio-ohjelma käsittää kolmentasoisia toimenpiteitä, joista ensimmäinen taso on koulutason toimenpiteet. Ne pitävät sisällään kyselylomakekartoituksen, kokouspäivän koulussa kiusaamisongelmista, entistä paremman välituntivalvonnan, entistä viihtyisämmän koulun pihan, päivystävän puhelimen, henkilökunnan ja vanhempien tapaamisen, opettajien työryhmät koulun sosiaalisen ympäristön kehittämiseksi ja vanhempien piirit. Kohderyhmän muodostaa koko koulun opiskelijajoukko. Toimenpiteiden tavoitteena on sellaisten asenteiden edistäminen ja sellaisten olosuhteiden muodostaminen, jotka pienentävät kiusaamisen määrää koko koulussa. Joidenkin toimenpiteiden lisätavoitteeksi saatetaan määrittää uusien koulukiusaamisongelmien muodostumisen torjuminen. (Hamarus 1998, 25; Olweus 1992, 60, 63.)

Toinen taso on luokkatason toimenpiteet. Ne sisältävät luokan säännöt kiusaamista vastaan (ilmiön selityksen, palkkiot ja rangaistukset), säännölliset luokkakokoukset, rooleikit, kirjallisuuden, oppimisen yhteistyönä, yleisen positiivisen luokkatoiminnan ja kokoukset opettajan ja vanhempien/lasten välillä. Kohderyhmän muodostaa kokonainen luokka siihen kuuluvine opiskelijoineen. Toimenpiteet ja niiden lisätavoite on sama kuin koulutasolla. (Hamarus 1998, 25; Olweus 1992, 60, 63.)

Kolmas taso on yksilötason toimenpiteet. Yksilötason toimenpiteet käsittävät vakavat keskustelut kiusaajien ja uhrien kanssa, vakavat keskustelut kiusaajien ja uhrien vanhempien kanssa, opettajan ja vanhempien mielikuvituksen käytön, avun puolueettomilta oppilailta, avun ja tuen vanhemmille, kiusaajien ja uhrien vanhemmille keskusteluryhmät ja luokan tai koulun vaihdon. Yksilötason kohderyhmän muodostavat opiskelijat, joiden tiedetään tai epäillään joko kiusaajina tai kiusattuina sotkeutuneen kiusaamisongelmiin. Yksilötason toimenpiteiden tavoitteeksi asetetaan yksittäisten opiskelijoiden käytöksen tai tilanteen muuttaminen. (Hamarus 1998, 25; Olweus 1992, 60, 63.)

Kuudes valmiiksi kehitetty toimintamalli on Ljungströmin Farstametodi, joka painottaa koulun vastuuta kiusaamisongelmassa. Farstametodi koostuu kuudesta menettelytavasta. Ensimmäisessä menettelytavassa kouluun kehitetään työryhmä kiusaamista silmällä pitäen. Toisessa menettelytavassa koulun tietoon saapuu kiusaamistapaus, jolloin työ-

ryhmään otetaan yhteyttä ja päätetään tapauksen tarkastelusta. Kolmannessa menettelytavassa kiusaajat haetaan keskusteluun vuorotellen niin, että siitä ei ole kerrottu aikaisemmin. Neljännessä menettelytavassa keskustelut suoritetaan uudelleen seuraavana päivänä tai enintään 3-4 päivän päästä siten, että opiskelijoille ei ole sitä ennalta kerrottu. Viidennessä menettelytavassa kiusaajan huoltajat saavat tiedon asiasta. Samanaikaisesti tapahtuu kiusatun tukemista. Viimeisessä eli kuudennessa menettelytavassa toteutetaan seurantakeskustelu 1-2 viikon päästä siitä, kun käsittely on aloitettu. Ennen keskustelemista suoritetaan tarkistus kiusatulta kiusaamisen loppumisesta. Jos asia on kunnossa, työryhmä lopettaa toiminnan tähän. Sen sijaan, jos tarvetta ilmenee, tapausta seurataan sovittavan ajanjakson verran ja sitten suoritetaan uudelleentapaaminen. (Hamarus 1998, 26 – 28; 2008, 171 – 172; Salmivalli 2003, 71 – 72.)

Seitsemäs valmiiksi kehitetty toimintamalli on Hamaruksen Tasapainotettu Vaakamalli, joka on kaksiosainen toimintamalli kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ja kiusaamiseen puuttumiseksi. Puuttumiseen sisältyvät kiusaamisen huomaaminen, puheeksi ottaminen, kiusaamistilanteen selvittely sekä seuranta. Ennaltaehkäisevä työ on koko yhteisön hyvinvointiin mittavasti vaikuttavaa arjen työtä, jolla on käytännössä positiiviset pitkäkestoiset vaikutukset opiskelijoiden elämään. (Hamarus, 2008, 85 – 87.)

Kiusaamisen huomaaminen koostuu erilaista konkreettisista toimintatavoista. Yksi on liikennevalodokumentointi, jossa kiusatun opiskelijan täytyisi tehdä muistiinpanoja kokemastaan kiusaamisesta. Toinen on säännöllinen kiusaamiskysely, jonka avulla pysytään ainakin osittain ajan tasalla yhteisön kiusaamistilanteesta. Kyselyn lisäksi opiskelijoiden omia tarinoita yhdessä koulun henkilöstön havaintojen kanssa voidaan pitää erinomaisina tietoväylinä, kun lähdetään muodostamaan kokonaiskuvaa. Kolmas on sosio-grammi, joka voi toimia apuvälineenä kauan kestäneen kiusaamisen ja luokassa vallitsevien sosiaalisten verkostojen selvittelyssä. Neljäs on kiusaamiskartta, jonka välityksellä tullaan tietoisiksi kiusaamisen tapahtumapaikoista. Viides on arviointikeskustelu, jotka käydään opettajan johdolla opiskelijan ja tämän huoltajan tai huoltajien kanssa. Niissä on mahdollista tuoda julki sitä, mikä ahdistaa ja mikä sujuu. Kuudes on kirjoitelma, jossa opiskelija käy itse läpi tapahtumia ja selvittää ajatuksiaan tai kertoo opettajalle omas-

ta tai luokan tilanteesta. Lisäksi vanhempien on mahdollista kirjoittaa lapsestaan kirje opettajalle. Kirjoitukset toimivat pohjana selvittämis- ja puuttumistoimien aloittamiselle. (Hamarus 2008, 99 – 103.)

Höistad (2003, 122 – 131) listaa vielä muutamia konkreettisia toimintatapoja lisää. Yksi on kiusaamistyöryhmän perustaminen, johon valitut henkilöt edustavat kaikkia koulussa olevia tehtäväryhmiä. Näiden aikuisten edustama koko koulun elämää käsittävä eksperttiyys auttaa kiusaamistyöryhmää huomaamaan opiskelijat ja heidän tilanteensa niin mitavasti kuin mahdollista. Toinen on tukioppilasryhmän perustaminen, jonka jäsenet ovat koulun opiskelijoita ja kiusaamistyöryhmässä työskenteleviä. Viimeksi mainitut toimivat myös joukon vetäjinä ja kokoonkutsujina. Tukioppilaat saattavat voimistaa koulun yhteishenkeä ja painottaa kaikkien sitoutuneisuutta yhteiseen työhön. Tukioppilaiden tehtäviksi määritellään koulun pihalla ja käytävillä tapahtuvien tapahtumien tarkkailu, niiden tervehtiminen, joita muuten ei tervehditä sekä tukena oleminen. Tehtäviksi määritellään myös ryhmän ulkopuolelle jääneiden kanssa puhuminen, heidän vetäminen mukaan ryhmään sekä yksin istuvan viereen istuminen. Lisäksi tehtäviksi määritellään silmien pitäminen auki ja opiskelijoiden välisten tapahtumien tarkkailu, tilanteisiin puuttuminen tarpeen tullen sekä kiusaamistyöryhmälle raportoiminen. (Höistad 2003, 122 – 131.)

Kolmas on tukipuhelin, johon opiskelijat voivat soittaa nimettömästi ja keskustella aikuisen kanssa kaikesta mahdollisesta, kuten kiusaamisesta, omasta henkilökohtaisesta tilanteesta tai siitä, mikäli tietää jonkun muun olevan kiusattu. Tukipuhelin voi toimia apuna myös vanhemmille, jotka kokevat olevansa tuen ja neuvon tarpeessa erilaisten kysymysten, kuten kiusaamisen, kasvatuksen sekä lastensa kouluvaikeuksien osalta. Neljäs on kirjelaatikko, johon opiskelijat voivat kirjeitse kertoa asioita, paljastaa kiusattuja ja kiusaajia niin, että heillä itsellään ei ole vaaraa paljastua. (Höistad 2003, 130 – 131.)

Vaakamallista puhuttaessa kiusaamistilanteiden purkamisessa keskeistä on interaktio. Kiusatun kanssa käydään läpi aluksi kiusaaminen tapahtumana ja siinä mukana olleet.

Samanaikaisesti on mahdollista selvittää luokan muitakin sosiaalisia suhteita. Kiusatun ohella kiusaajaa täytyy kuulla, jonka yhteydessä kiusaajalle tehdään selväksi kiusaamisen sallimattomuus. Kiusaajalta itse tiedustellaan omia tekemisiä kiusaamisen lopettamiseksi. Tavallista on myös usein yhteydenotto vanhempiin tai huoltajiin kiusaamisen tullessa ilmi. (Hamarus 2008, 105 – 107.)

Jotta kiusaamiseen on mahdollista puuttua tehokkaasti, Vaakamallin mukaan lapsilla ja nuorilla tulisi olla tarpeeksi väyliä, joita pitkin heidän on mahdollista tuoda kokemaansa tai havaitsemaansa kiusaamista julki. Koulusta tulisi löytyä kahdentyyppisiä väyliä, joita kutsutaan luottamusväyliksi ja virallisiksi väyliksi. Luottamusväylät koostuvat primääristi ihmisistä. Kotona vanhempien voidaan sanoa olevan yleensä niitä luottoihmisiä, joille kiusaamisesta kerrotaan. Vastaavasti koulussa opettajien ja opiskelijoiden keskinäistä interaktiota pidetään primäärinä väylänä. Kouluterveydenhoitaja, kuraattori, koulupsykologi tai muu kiusaamistilanteita selvittelevä henkilö edustavat niin ikään tämäläisyyttä sosiaalista luottamusväylää. Sen sijaan viralliset väylät koostuvat kirjallisista väylistä, joita ovat palautepostilaatikko, kirjoitelmat oppitunneilla kyselyt tai sosiogrammit. (Hamarus 2008, 117 – 118.)

Niin väylien kuin puuttumisen rakenteiden täytyy olla kunnossa. Aikuisten ohella opiskelijoiden pitää olla tietoisia toiminnasta huomatessaan kiusaamisesta, kiusaamistilanteiden läpikäymisestä sekä kiusaamisen seuraamuksista. Koulun tehtäväksi määritellään sellaisten rakenteiden rakentaminen, jonka avulla asioiden käsitteleminen tulee mahdolliseksi. Myös kiusaamistapaukset täytyy kirjata, jolloin puuttumisesta tulee järjestelmällisempää. (Hamarus 2008, 118 – 120.)

Valmiiden toimintamallien ohella kiusaamisen puuttumiseen on kehitetty useita työkaluja. Yksi on koko luokan haastattelu, jossa kukin opiskelija vastaa kysymykseen, mitä on tapahtunut ja siihen liittyviin jatkokysymyksiin. Toinen on sarjakuvien käyttäminen, jossa luokan opiskelijoiden on mahdollista piirtää sarjakuva kiusaamiseen liittyvistä tapahtumista. Toisaalta se voi toimia myös apuvälineenä muodostettaessa ratkaisuehdotusta. Kolmas on positiivisten ratkaisujen toimintamalli, jossa opiskelijat tai opiskelijat

ja vanhemmat yhdessä pohtivat välitunnilla tehtäviä asioita, että kaikki menisi hyvin. (Hamarus 2008, 122 – 123.) Neljäs on kiusaamisen ehkäisemisen vuosikello, joka voi toimia apuvälineenä, kun lähdetään suunnittelemaan kiusaamisen ennaltaehkäisevää toimintaa arjessa. Sen keskeisinä seikkoina pidetään yhteisön jäsenten keskenään käymää keskustelua ja tietoisuutta toisten toiminnasta kiusaamisen ennaltaehkäisyksi. (Hamarus 2009b, 140 – 141.)

Kiusaamisen ennaltaehkäisy on osa opettajan tavallista arjen työtä, joka ei edellytä lisäresursseja eikä lisähenkilökuntaa. Se on uusi keino havaita ilmiöitä, huomata sosiaalisia suhteita sekä vaikuttaa niihin. Kiusaamisen ennaltaehkäisyä kuvaa jatkuvuus ja pitkäkestoisuus. (Hamarus 2009b, 140 – 142.) Kiusaamisen ennaltaehkäisevässä työssä on merkittävää tilaisuus opettajien keskinäiseen keskusteluun. Erittäin merkittävää on puolestaan hyvä yhteys kodin ja koulun kesken. Lisäksi välituntien viihtyisäksi tekeminen on osa kiusaamisen ennaltaehkäisemistä. (Hamarus 2008, 128 – 141.)

Kiusaamista ennaltaehkäisevä työ on mahdollista kiteyttää seitsemään kohtaan. Ensimmäiseksi koulun jokaisen aikuisen täytyy ryhtyä tarkastelemaan asennoitumistaan omaan itseensä, työtovereihinsa, opiskelijoihinsa sekä opiskelijoiden huoltajiin. Toiseksi työyhteisön sisäinen tunnelma on pohdinnan alla. Kolmanneksi koulun henkistä ja fyysistä ympäristöä kartoitetaan. Neljänneksi puhutaan riman korkeuden asettamisesta. Viidenneksi muodostetaan toimintasuunnitelma. Kuudenneksi koulun toimintasuunnitelma otetaan käyttöön ja tehdään tutuksi. Seitsemänneksi ryhdytään toimintasuunnitelman edellyttämiin käytännön toimiin. (Höistad 2003, 153.)

Ehkäiseviä toimenpiteitä on useita. Yksi toimenpide on informaation ja valistuksen hankkiminen ja välittäminen kiusaamisesta. Toinen toimenpide on koulun ilmapiirin harjoittaminen suvaitsevaksi ja muita kunnioittavaksi. Kolmas toimenpide on hyvien ja luottamuksellisten suhteiden muodostaminen koulun ja opiskelijoiden vanhempien kesken. Neljäs toimenpide on yhteisen positiivisen toiminnan muodostaminen opiskelijoiden vanhempien kesken ja pyrkimys kohentaa keskinäistä tutustumista. Viides toimenpide on sosiaalisen verkoston ylläpitäminen. Kuudes toimenpide on sosiaalisten suhteiden

den huomioiminen suunniteltaessa ja muodostettaessa opetusryhmiä. Seitsemäs toimenpide on yhteisten sääntöjen muodostaminen koululle yhdessä ja sitoutuminen niihin. Kahdeksas toimenpide on sellainen, että kullakin opiskelijalla pitäisi olla koulu yhteisössä joku aikuinen, johon hän kokee luottavansa ja jolle on mahdollista kertoa niin ikään kiusaamisesta. (Hamarus 1998, 14 – 15.)

Oma kohdekouluni oli lukio, joten siellä yllä esitettyjä toimintamalleja ei voi käyttää, koska ne olivat suunniteltu peruskoulutasolle. Otin kuitenkin tähän tutkielmaan esittelyyn eri toimintamalleja, joita joko hieman soveltaen tai keskenään yhdistelemällä voisi kehittää uusia toimintamalleja, jotka sopisivat lukioon. Niinpä pitäisinkin tärkeänä, että koulukiusaamiselle kehitetään myös toimintamalleja lukiotasolle, sillä kiusaamista tapahtuu vielä sielläkin.

4.4 KiVa Koulu

KiVa Koulu on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke koulukiusaamisen minimoimiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi, jonka pohjana toimii tutkimusinformaatio kiusaamisesta ja sen vastaiset toimenpiteet (Tuomisto, Salmivalli & Poskiparta 2009, 173). Ohjelman suunnittelusta ovat vastanneet Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Oppimistutkimuksen keskuksen ekspertit. Kehittämistyön vastuullisina johtajina ovat toimineet Christina Salmivalli ja Elisa Poskiparta. (KiVa Koulu 2013b.) Ohjelman kohdeyrymänä on perusopetuksen vuosiluokat 1-9. Ohjelma sisältää erilliset versiot vuosiluokille 1-3, 4-6 ja 7-9 (Tuomisto ym. 2009, 175; Kärnä ym. 2010, 313.)

KiVa Koulu -ohjelma käsittää kolme tavoitetta, jotka voidaan jakaa koulutasoon, luokkatasoon sekä opiskelijoiden tasoon. Koulutason tavoitteeksi määritellään perusinformaation tarjoaminen kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Luokkatason tavoitteeksi puolestaan asetetaan pyrkimys vaikuttaa opiskelijoihin siten, että he sijoittuisivat tukemaan kiusattua ja näyttäisivät, etteivät salli kiusaamista. Opiskelijoiden tasolla tavoitteeksi taas määritellään fokuusoituminen ilmenevien kiusaamistapausten mahdollisim-

man tehokkaaseen selvittämiseen, jolloin keskeisenä työmuotona pidetään selvittämiskeskusteluja. Selvittämisenä on alati mukana seurantakeskustelu, jonka tehtävänä on varmistaa kiusaaminen todellinen loppuminen. (Kiva Koulu 2013a; 2013b.)

Toimenpiteet KiVa Koulu -ohjelmassa voidaan erottaa yleisiin toimenpiteisiin ja kohdennettuihin toimenpiteisiin. Yleisten toimenpiteiden kohderyhmänä ovat kaikki opiskelijat. Yleiset toimenpiteet ovat enimmäkseen kiusaamista ennalta ehkäiseviä toimenpiteitä. Niitä ovat koulun oman tilanteen kartoittaminen, oppitunnit/KiVa teemat, virtuaalinen oppimisympäristö, symbolit sekä huoltajien opas. (KiVa Koulu 2013a; Tuomisto ym. 2009, 175; Salmivalli ym. 2011, 406.) Päämääränä on kaikkien opiskelijoiden tietoisuuden kasvattaminen ryhmän merkityksestä kiusaamisessa ja sen lopettamisessa. Lisäksi pyrkimyksenä on saada aikaan myötätuntoa kiusattuja kohtaan sekä tarjota turvallisia tapoja tukea ja auttaa kiusattuja koulukavereita. Päämääränä on myös vaikuttaa opiskelijoihin siten, että he sijoittuisivat tukemaan kiusattua ja näyttäisivät, etteivät salli kiusaamista. Kiusaamisen lakkaamisen pohjana toimii yhteisen vastuuntunteen muodostuminen ja koko ryhmän normeissa tapahtuvat muutokset. (Tuomisto ym. 2009, 176 – 178.)

Kohdennetut toimenpiteet puolestaan otetaan käyttöön kiusaamisen tullessa selville. Kohdennettu toimenpide määritellään aikuisen välittömäksi reagoinniksi akuuttiin kiusaamiseen sekä avun ja tuen tarjoamista kiusatulle opiskelijalle. (Tuomisto ym. 2009, 178.) Kohdennettujen toimenpiteiden kohderyhmänä ovat kiusaamiseen osallistuneet ja kiusatut opiskelijat. Ne koostuvat koulutiimin yksilö- ja pienryhmäkeskusteluista kiusatun kanssa ja kiusaamisen osanottajien kanssa, seurantakeskusteluista sekä luokanopettajien organisoimista selvittelykeskusteluista. Päämääräksi asetetaan kiusaamisen lakkaamisen saaminen. (KiVa Koulu 2013a; Tuomisto ym. 2009, 175; Salmivalli ym. 2011, 406.)

Oma kohdekouluni oli lukio, joten sen ei ollut edes mahdollista kuulua KiVa Koulu -ohjelman piiriin. Otin kuitenkin KiVa Koulun tutkielmaani sen takia, että mielestäni KiVa Koulua ja siinä esiintyviä asioita voisi toteuttaa yhtä lailla lukiotasolla, tosin hieman so-

vellettuna. Jos tämä ei ole mahdollista, pitäisin kuitenkin tärkeänä, että vastaavanlainen ohjelma kehitettäisiin myös lukiotasolle, sillä lukiossakin esiintyy vielä kiusaamista.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron tutkimukseni toteuttamisesta. Aloitan luvun esittelemällä tutkimukseni tavoitteen ja tutkimuskysymykseni. Tämän jälkeen kuvailen määrällistä eli kvantitatiivista tutkimusta. Sen jälkeen kuvaan kyselyä aineistonkeruumenetelmänä. Lopuksi tarkastelen yksinkertaista satunnaisotantaa otantamenetelmänä.

5.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää erään Pohjois-Suomessa sijaitsevan lukion opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta koulussaan. Tutkimuskysymykset ovat seuraavanlaiset:

- Kuinka paljon lukiossa esiintyy kiusaamista?
- Millaisia kiusaamisen muotoja lukiossa ilmenee?
- Millaisia rooleja kiusaamistilanteessa esiintyy lukiossa?
- Millä tavalla kiusaamiseen puututaan lukiossa?
- Mitkä tekijät opiskelijoiden mukaan vaikuttavat koulukiusatuksi tulemiseen?

5.2 Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus

Kvantitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan määrällistä tutkimusta. Vilka (2007, 13) määrittelee kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi, joka tarjoaa yleisen kuvan muuttujien keskinäisistä suhteista ja eroista. Kvantitatiivinen tutkimus tunnetaan myös nimellä hypoteettis-deduktiivinen, eksperimentaalinen ja positivistinen tutkimus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 139) sekä tilastollinen tutkimus (Heikkilä 2004, 16). Kvantitatiivisen tutkimuksen syntyperänä pidetään luonnontieteitä, ja näillä tieteenaloilla samankaltaisuus ilmenee useissa tutkimuksellisissa menettelytavoissa (Hirsjärvi ym.

2009, 139). Kvantitatiivinen tutkimus vastaa kysymykseen kuinka paljon tai miten usein (Vilka 2007, 13).

Niskasen (2006, 52) mukaan kvantitatiivisen tutkimuksen filosofiseksi lähtökohdaksi määritellään positivismi, jonka tavoitteena pidetään eri tieteenalojen menetelmällistä ykseyttä. Tavoitteeksi voidaan myös määritellä ilmiöiden tai asioiden välisten säännönmukaisten yhteyksien löytäminen sekä ilmiöiden kausaalisuhteiden (syy-seuraussuhteiden) selvittäminen, joka tapahtuu empiiristä tutkimusta hyödyntämällä. Kvantitatiivisen tutkimuksen tarkoituksiksi nähdään tarkoin rajatun kohteen sisältävän objektiivisen tiedon kerääminen. Kvantitatiivinen tutkimus hyödyntää numeerisia mittauksia ja menetelmiä. Kvantitatiivisen tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset pohjautuvat usein tilastollisiin menetelmiin (Niskanen 2006, 52.)

Kvantitatiivinen tutkimus toimii apuvälineenä lukumääriin ja prosentiosuuksiin kuuluvien kysymysten sekä eri seikkojen välisten riippuvuuksien tai tarkasteltavissa ilmiöissä tapahtuneiden muutosten selvittämisessä. Ehtona kvantitatiiviselle tutkimukselle on tarpeeksi suuri ja edustava otos. Aineiston keräämisessä hyödynnetään usein standardoituja tutkimuslomakkeita valmiine vastausvaihtoehtoineen. Asioiden kuvaamisessa apuvälineenä toimivat numeeriset suureet ja tuloksia on mahdollista havainnollistaa taulukoin tai kuvioin. (Heikkilä 2004, 16.)

Kvantitatiivinen tutkimus pohjautuu yleensä mittaamiseen (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994, 10, 35). Niskasen (2006, 54 – 55) mielestä mittaamisella tarkoitetaan ”mittalukujen määrittämistä”. Kvantitatiivisen tutkimuksen mitattavista olioista käytetään usein nimitystä tilastoyksikkö, jonka on mahdollista olla joko konkreettinen tai abstrakti. Kvantitatiivisen tutkimuksen aineisto koostuu lukuisista tilastoyksiköistä, joista etsitään informaatiota kiinnostuksen kohteena olevista asioista eli muuttujista. Kvantitatiivinen tutkimus on mahdollista koostua monista muuttujista, ja niiden lukumäärään vaikuttaa tutkimukselle asetettu tavoite. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa muuttujiin ja tilastoyksiköihin sisällytetään mittauksen perusteella mittalukuja. Mittaukset toteutetaan mittarilla, joka määritellään standardoiduksi mittausvälineeksi. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa

aineistossa esiintyvät muuttujat täytyy operationalisoida, jolla tarkoitetaan muuttamista mitattavaan muotoon. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa muuttujien luokittelu eri luokkiin tapahtuu sen perusteella, millaista informaatiota muuttujan arvot antavat. (Niskanen 2006, 54 – 55.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa oleellisina pidetään johtopäätöksiä aikaisemmista tutkimuksista, aikaisempia teorioita, oletusten esittämistä sekä termien määrittelemistä. Olennaiseksi määritellään myös koejärjestelyjen tai aineiston keräämisen suunnitelmat, joissa merkittäväksi nähdään havaintoaineiston soveltuvuus määrälliseen, numeeriseen mittaamiseen. Oleelliseksi nähdään niin ikään koehenkilöiden tai tutkittavien henkilöiden valitseminen, yleensäkin tarkat koehenkilömäärittelyt sekä otantasuunnitelmat. Edellä mainituista määritetään perusjoukko, josta otetaan otos. Lisäksi oleellista on muuttujien muodostus taulukkomuotoon ja aineiston saattaminen tilastollisesti tarkasteltavaan muotoon. Toisaalta olennaista on myös päätelmien tekeminen havaintoaineiston tilastolliseen analysointiin pohjautuen. (Hirsjärvi ym. 2009, 140.) Sen sijaan kvantitatiivinen tutkimus saa kritiikkiä yleensä pinnallisuudesta, sillä tutkija ei siinä pääse tarpeeksi syvälle tarkasteltavien maailmaan. Silloin uhkana nähdään tutkijan tekemät väärät tulkinnat tuloksistaan etenkin silloin, kun tutkimuskohde on tutkijalle vieras. (Heikkilä 2004, 16.)

Kvantitatiivinen tutkimus etenee usein seuraavalla tavalla. Ensimmäisessä vaiheessa toteutetaan tutkimuksen suunnittelu. Se jakaantuu kuuteen alavaiheeseen. Ensimmäisessä alavaiheessa asetetaan tutkimusongelmat. Toisessa alavaiheessa perehdytään aiheeseen aiempien tutkimusten ja menetelmäkirjallisuuden kautta. Kolmannessa alavaiheessa muodostetaan teorettinen kehys muun muassa taustateorioiden avulla. Neljännessä alavaiheessa rajataan aihe esimerkiksi alueellisesti ja ajallisesti. Viidennessä alavaiheessa laaditaan hypoteesit. Ensiksi laaditaan teorettiset hypoteesit, jotka sitten muunnetaan operationaaliseksi hypoteeseiksi, jotka sitten taasen muunnetaan tilastollisiksi hypoteeseiksi. Kuudennessa alavaiheessa laaditaan lomakkeet ja mittarit. (Niskanen 2006, 57.)

Toisessa vaiheessa suoritetaan aineiston kerääminen. Ennen aineiston keräämistä on viisasta suorittaa esitutkimus, jonka avulla selvitetään, onko tutkimusongelmiin vastaaminen aiotulla tavalla ylipäättään mahdollista. Esitutkimus säästää aikaa ja usealta virheeltä. Sen voisi kuvata olevan aiottu tutkimus pienoiskoossa. Esitutkimus kannattaa yleensä toteuttaa vasta tutkimustaustan ja ongelmanasettelun selkiinnyttyä. Ennen varsinaista aineiston keruuta on myös hyvä olla tietoinen siitä, millaista aineistoa keruussa muodostuu. Tämä merkitsee sitä, että käytetyt aineistonkeruutavat tulevat myöhemmin varsin määrittämään analyysitekniikat, joita tutkijan on mahdollista hyödyntää. (Erätuuli ym. 1994, 14, 41.)

Varsinaisessa aineiston keruussa aineistoa kerätään ainoastaan ongelmanasettelun lähtökohdista. Ongelmanasettelun perusta muodostetaan taustasta, jonka välityksellä kutakin ongelmanasettelussa esiintyvää kysymystä on mahdollista perustella. Yleensä tutkimuksen taustamuuttujat valitaan ilman riittäviä perusteita. Ongelmiin kuuluvat taustatekijät johdetaan teoriasta ja aiemmasta tutkimuksesta. (Erätuuli ym. 1994, 15.)

Kolmannessa vaiheessa tapahtuu aineiston tarkastelu. Siinä lähdetään liikkeelle lomakkeiden käsin tapahtuvasta tarkistuksesta ja lomakkeiden numeroinnista. Tätä vaihetta seuraa aineiston tallentaminen tietokoneelle, jossa sitä tarkastellaan tilastollisin ohjelmin tai taulukkolaskentaohjelmin. Aineiston tallennus suoritetaan havaintomatriisiin, joka pitää sisällään kaikkien muuttujien havaintoarvot, mitä tutkituilta henkilöiltä on saatu. Tämän jälkeen tarkastelu tapahtuu pääosin tilastollisin menetelmin. (Niskanen 2006, 63.)

Aineiston kuvailuvaiheessa muodostetaan taulukoita, graafisia esityksiä sekä lasketaan tunnuslukuja. Aineiston syvällisemmässä tarkastelussa, jota kutsutaan päättelevän tilastotieteen vaiheeksi, fokusoidutaan esimerkiksi ryhmien välisten erojen ja muuttujien välisten yhteyksien tarkastelemiseen. Tässä vaiheessa suoritetaan niin ikään tilastollisten hypoteesien testaaminen. (Niskanen 2006, 63 – 65.)

Neljännessä eli viimeisessä vaiheessa tehdään diskussio, johtopäätökset. Siinä mietitään, minkälaisia johtopäätöksiä ja tulkintoja tutkimuksen perusteella on mahdollista tehdä, minkälaisia ovat tulosten yleistysmahdollisuudet, minkälaiset ovat kytkennät alan teorioihin, minkälaisia jatkotutkimuksia on mahdollista tehdä sekä arvioidaan tutkimuksen mahdollisia virhelähteitä. Diskussio määritellään ”eräänlaiseksi tieteelliseksi keskusteluksi, jossa tuloksia arvioidaan tutkimuksen alussa esitettyjen tavoitteiden ja hypoteesien valossa”. Omien tulosten merkitystä punnitaan, ja niitä vertaillaan tuloksiin, joita toiset ovat saaneet. Mahdollista on niin ikään korrektisti kritisoida tuloksia, joita toiset ovat saaneet, mikäli siihen on aihetta. Tutkijan täytyy pyrkiä objektiivisiin pohdintoihin. (Niskanen 2006, 65 – 66.)

Tämä tutkielma on kvantitatiivinen tutkimus. Tutkielma eteni pitkälti Niskasen esittämien vaiheiden mukaisesti. Aluksi perehdyin koulukiusaamiseen aiheena aikaisempien tutkimusten ja eri lähdeteosten valossa. Samassa yhteydessä lähdin rajaamaan omaa tutkielmaani sellaiseksi, josta ei olisi paljon tehty aikaisempia tutkimuksia. Kun tutkielmani rajaus oli suoritettu, lähdin muotoilemaan selkeät ja yksinkertaiset tutkimuskysymykset. Samalla mietin tutkimusmenetelmää, mikä sopisi parhaiten tutkimuskysymysteni kannalta. Päädyttyäni kyselyyn tutkimusmenetelmänä, ryhdyin laatimaan kyselylomaketta. Apuna kyselylomakkeen laatimisessa minulla oli eri tutkijoiden kyselylomakkeet. Kun olin saanut sen valmiiksi, testautin sen. Tämän jälkeen toimitin kyselylomakkeet henkilökohtaisesti paperiversiona kohdelukiooni. Siellä lomakkeet vastaanotti rehtori, joka lupasi välittää ne ryhmänohjaajille. Samalla sovimme täytettyjen kyselylomakkeiden noutamisen ajankohdan. Odottaessani kyselylomakkeiden noutamista viimeistelin teoriaani valmiimmaksi.

Saatuani kyselylomakkeet takaisin aloitin niiden analysoinnin siten, että aluksi numeroin lomakkeet. Sen jälkeen lähdin lomake kerrallaan syöttämään siinä olevia tietoja SPSS -ohjelmaan. Syöttämisen yhteydessä tarkistin moneen kertaan, että virheitä ei synny. Kun syöttäminen oli suoritettu loppuun, aloitin varsinaisen analyysin. Laskin tunnuslukuja ja muodostin taulukoita ja pylväskuvioita saamistani tuloksista. Sen sijaan tilastollisia testejä en voinut tehdä, koska aineistoni ei riittänyt sellaisten tekemiseen.

Samassa yhteydessä tein vertailua aikaisempiin tutkimuksiin ja niissä saatuihin tuloksiin.

Lopuksi tein vielä yhteenvedon saamistani tuloksista. Yhteenvedon yhteydessä mietin myös, miten tutkimusta voisi jatkaa eteenpäin. Samoin arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja pätevyyttä. Pohdin myös tutkielmani eettisyyttä.

5.3 Kysely aineistonkeruumenetelmänä

Kyselytutkimuksen voidaan sanoa olevan merkittävä keino koota ja tutkia informaatiota esimerkiksi erilaisista yhteiskunnan ilmiöistä, henkilöiden toiminnasta, mielipiteistä, asenteista sekä arvoista. Kyselytutkimuksessa tutkijan tehtävänä on esittää tutkittavalle kysymyksiä käyttäen apunaan kyselylomaketta. (Vehkalahti 2008, 11.) Kyselylomake voidaanakin määritellä erääksi traditionaalisimmista keinoista kerätä tutkimusaineistoa. Sitä on pidetty erityisenä aineistonkeruumenetelmänä 1930-luvulta alkaen. Kyselylomakkeen käyttäminen on aineistonkeruussa perusteltua, ja sille on oma sijansa ja käytötarkoituksensa. (Valli 2010, 103.)

Kyselylomaketutkimuksessa vastaaja henkilökohtaisesti lukee ja vastaa kirjallisesti esitettyyn kysymykseen. Tämäntyyppinen aineiston kokoamisen tapa on sopiva silloin, kun tutkitaan hyvin suurta ja hajallaan olevaa ihmisjoukkoa. Sitä hyödynnetään niin ikään silloin, kun tutkimus pitää sisällään arkaluontoisia kysymyksiä. (Vilkka 2005, 74; 2007, 28.)

Kysely määritellään survey-tutkimuksen oleelliseksi menetelmäksi. Survey merkitsee sellaisia kyselyn, haastattelun sekä observoinnin muotoja, joissa aineistoa kootaan standardoidusti ja joissa koehenkilöt muodostavat otoksen tai näytteen tietystä perusjoukosta. Standardisuus määritellään kysytyn seikan tiedustelemiseksi kaikilta vastaajilta täysin samalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 2009, 193.)

Survey-tutkimukset nähdään mittavina kartoituksina, millä yritetään selvittää todellisuudessa vallitsevia oloja kuvaamalla tiettyä perusjoukkoa tiettyjen muuttujien osalta. Survey-tutkimus määritellään normaalisti poikkileikkaustutkimukseksi, minkä tuloksia hyödynnetään tehtäessä päätöksiä. Se on ei-kokeellinen tutkimustapa, mikä käsittää kolme perustyyppiä, joita ovat esimerkiksi kuvaileva eli deskriptiivinen survey. Siinä pyrkimyksenä on jonkin ilmiön, joukon tai asian tyhjentävämpi kuvaus, kun vertailukohtana ovat epäsystemaattiset arkihavainnot. (Niskanen 2006, 67 – 68.) Tässä tutkielmassa käytetään kuvailevaa eli deskriptiivistä surveytä.

Survey-tutkimuksella nähdään pitkä historiallinen perinne (Hirsjärvi ym. 2009, 193 – 194). Survey-tutkimusten on mahdollista koostua tuhansista tilastoyksiköistä, sadoista muuttujista sekä lukuisista numeerisista materiaaleista, mitä tulkitaan tilastollisten menetelmien avulla. Aineiston keruu tapahtuu usein lomakekyselyin ja -haastatteluin. (Niskanen 2006, 68.) Survey-tutkimus on tehokas ja taloudellinen keino koota informaatiota silloin, kun tutkittavia on runsaasti (Heikkilä 2004, 19).

Kysely voidaan suorittaa monella eri tavalla. Yksi tapa on kontrolloitu kysely, josta voidaan erottaa informoitu kysely ja henkilökohtaisesti tarkistettu kysely. Informoitu kysely merkitsee sitä, että tutkija jakaa lomakkeet omakohtaisesti. Mahdollista on asettaa sentyyppisiin paikkoihin, joissa suunniteltujen kohdejoukkojen tapaaminen on henkilökohtaisesti mahdollista. Lomakkeiden jaon yhteydessä tutkija toimii samanaikaisesti tutkimuksen tarkoituksen kertojana, kyselyn selittäjänä sekä kysymyksiin vastaajana. Vastaajat täyttävät lomakkeet heille sopivana ajankohtana ja palauttavat lomakkeet joko postitse tai johonkin sovittuun paikkaan. Henkilökohtaisesti tarkistettu kysely puolestaan merkitsee sitä, että tutkija on lähettänyt lomakkeet postitse, mutta hakee ne omatoimisesti ilmoitetun ajan päästä. Hän voi tarkistaa, kuinka lomakkeet on täytetty ja saattaa niin ikään keskustella lomakkeen täyttöön tai tutkimukseen sisältyvistä kysymyksistä. (Hirsjärvi ym. 2009, 196 – 197.) Muita tapoja suorittaa kysely on posti- tai kirjekysely, yhtäaikainen kysely isolle ryhmälle, jossa tutkija on läsnä, yhtäaikainen kysely isolle ryhmälle, jossa tutkija ei ole läsnä, kysely haastattelun tapaan, puhelinkyselyt sekä sähköposti- ja Internet-kyselyt (Valli 2010, 107 – 113).

Tässä tutkielmassa käytetään osittain kontrolloitua kyselyä, tarkemmin ottaen henkilökohtaisesti tarkistettua kyselyä. Kysely suoritettiin ryhmänohjaustunnilla ryhmänohjaajan valvonnassa. Itse en siis ollut paikalla, kun kyselyihin vastattiin. Valitsin kyselyn aineistonkeruumenetelmäkseni muutamasta syystä. Ensimmäinen syy on se, että sen avulla pystyn keräämään laajemman aineiston kuin jos olisin valinnut esimerkiksi haastattelun. Toinen syy on se, että pystyn esittämään arkaluontoisempia asioita tutkittaville, joi- ta ei voi kukaan saada selville, koska vastaajat ovat nimettömiä. Samaten myös kiusat- tujen leimautuminen on olematon. Kolmas syy on se, että pystyn kysymään monia eri asioita.

Kyselylomaketutkimuksessa on erotettavissa kaksi toisistaan poikkeavaa tutkimusasetelmaa. Tutkimuksen kysymyksenasettelu määrittää tutkimusasetelman valinnan. En- simmäinen tutkimusasetelma on poikittaistutkimus eli poikkileikkausaineistolla tehty tutkimus. Poikittaistutkimuksessa aineiston kokoaminen tapahtuu yhden ajankohdan ai- kana monilta vastaajilta. Eri ilmiöiden kuvailu tulee mahdolliseksi, kun suoritetaan poikkileikkausaineistolla analyysit. Jos tutkijan kysymykset liittyvät joidenkin seikko- jen tai ilmiöiden esiintyvyyteen, on poikittaistutkimus sovelias tutkimusasetelma näiden seikkojen tutkimiseen. Sen sijaan seikkojen kausaalisuhteiden selvittäminen on poikit- taistutkimuksella mahdotonta, mutta niiden keskinäinen korrelaatio on mahdollista sel- vittää. Toinen tutkimusasetelma on pitkittäis- eli seuranta tutkimus. Jotta tutkimus onnis- tuisi, tärkeää on, että kyselylomake on laadittu hyvin. Tämä koskee niin poikittais- kuin pitkittäistutkimusta. (Vastamäki 2010, 128, 134.) Tässä tutkielmassa käytetään poikit- taistutkimusta.

Kysely aineistonkeruumenetelmänä sisältää joitakin hyviä ja huonoja puolia. Kyselytut- kimusten hyvänä puolena pidetään usein mahdollisuutta koota mittava tutkimusaineisto. Tutkimukseen osallistuneiden määrän runsautta ja useiden seikkojen tiedustelua on mahdollista pitää niin ikään hyvänä puolena. Kyselymenetelmää pidetään tehokkaana tutkijan ajan- ja vaivansäästämisen ansiosta. Huolellisesti suunnitellun lomakkeen an- siosta aineiston nopea tarkastelu tallennettuun muotoon ja sen analysointi tietokoneen

välityksellä tulee mahdolliseksi. Samaten aikataulun ja kulujen varsin tarkka arviointi tulee mahdolliseksi. Kun informaatio on koottu näin, sen käsittelemistä helpottamaan on kehitetty tilastollisia analyysitapoja ja raportointimuotoja. Tällöin tutkijan työ on helpompaa, kun uusien aineistojen analyysitapojen suunnittelua ei tarvitse itse tehdä. Tulosten tulkinta saattaa tosin aiheuttaa harmaita hiuksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Kyselyn hyvänä puolena pidetään myös sitä, että vastaaja jää alati tuntemattomaksi (Vilkkä 2005, 74).

Huonona puolena puolestaan pidetään aineiston pinnallisuutta ja tutkimusten vaatimattomuutta teoreettisesti. Huonona puolena pidetään myös varmistumisen mahdottomuutta koskien vastaajien tutkimukseen asennoitumisen totisuutta. Selkeys puuttuu myös siitä, kuinka onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien mielestä. Huonona puolena pidetään niin ikään väärinkäsitysten kontrolloinnin hankaluutta. Lisäksi huonona puolena pidetään tietämättömyyttä vastaajan tietoisuudesta ja perehtyneisyydestä tiedusteltavaan asiaan. Toisaalta huonoina puolina pidetään lomakkeen laadinnan ajanvievyyttä ja tutkijalta edellytettävää monitietoisuutta ja -taitoisuutta. Myös kato eli vastaamattomuus kohoaa osissa tapauksia suureksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.)

Omassa tutkimuksessani kysely sopi hyvin aineistonkeruumenetelmäksi, sillä vastausprosentti oli erittäin korkea (noin 98%). Lomakkeisiin oli vastattu monipuolisesti niin tyttöjen kuin poikien osalta. Tutkimusmenetelmän toimivuutta kuvastaa myös mielestäni se, että kukaan lomakkeeseen vastanneista ei ole lähettänyt mahdollisia ongelmaviestejä lomakkeesta sähköpostiini. Toisaalta jäin miettimään asioita, miten lomake olisi toiminut vieläkin paremmin. Mieleeni tullut asia koski kysymystyyppejä, joita käsittelem tuonnempana. Olisin voinut lisätä kyselyyni muutaman avoimen kysymyksen.

Kysely aineistonkeruumenetelmänä lähtee liikkeelle lomakkeen saatekirjeestä. Saatekirjettä ei usein pidetä osana tutkimusta ja sen arviointia siitä huolimatta, että sillä voi olla vaikutusta siihen, onko tutkimus kokonaisuudessaan onnistunut vai ei (Vilkkä 2005, 152.) Saatekirje nähdään kyselytutkimuksen julkisivuna (Vehkalahti 2008, 47). Saatekirjeellä tarkoitetaan yhden sivun pituista tekstiä, joka pitää sisällään informaatiota tut-

kimuksesta (Vilka 2007, 80). Saatekirje on mahdollista ajoittain korvata saatesanoilla ennen kysymyksiä (Heikkilä 2004, 61). Saatesanoilla puolestaan tarkoitetaan alle puolen sivun pituista selontekoa tutkimuksesta, johon kyselylomake liittyy (Vilka 2007, 80).

Saatekirjeen tarkoituksena pidetään vastaajan motivointia lomakkeen täyttämiseen ja tutkimuksen taustan ja vastaamisen selvittämistä. Se saattaa vaikuttaa vastaajan halukkuuteen täyttää tai jättää täyttämättä lomake. Sen pitää olla kohtelias, eikä se saa olla yhtä sivua pidempi. Saatekirjeessä tulee käydä ilmi ”tutkimuksen toteuttaja ja rahoittajat, tutkimuksen tavoite, tutkimustietojen käytötapa, miten vastaajat on valittu, mihin mennessä on vastattava, lomakkeen palautusohje, kommentti tietojen ehdottomasta luottamuksellisuudesta, kiitos vastaamisesta sekä tutkijan allekirjoitus”. (Heikkilä 2004, 61 – 62; Vilka 2005, 152 – 154.; 2007, 80 – 88.) Hirsjärven ym. (2009, 204) ja Vilkan (2005, 154; 2007, 84 – 88) mukaan saatekirjeessä puolestaan tulisi käydä ilmi kyselyn tarkoitus ja merkittävyys, sen merkitys vastaajalle, kannustus vastaamaan sekä pyyntö nopeasta palautuksesta.

Saatekirjeen jälkeen varsinainen lomake koostuu erilaisista kysymystyypeistä. Yleensä lomake sisältää aluksi niin kutsutut taustakysymykset, joita ovat esimerkiksi sukupuoli ja ikä. Ne toimivat samanaikaisesti lämmittelykysymyksinä todelliseen aiheeseen, jolloin vastaaja pääsee pikku hiljaa mukaan. Taustakysymykset määritellään usein selittäviksi muuttujiksi, toisin sanoen tarkasteltavaa ominaisuutta tutkitaan niiden suhteen. Mahdollista on myös asettaa taustakysymykset lomakkeen loppuun. Taustakysymyksiä seuraa helpot kysymykset. Kyseisissä kysymyksissä johdatellaan kyselyssä tiedusteltaviin arkoihin aiheisiin, jos sellaisia kyselystä löytyy. (Valli 2010, 104 – 105.) Helpot kysymykset toimivat apuvälineinä, kun yritetään herättää vastaajan kiinnostus tutkimusta kohtaan. Tavanomaisia helppoja kysymyksiä ovat monivalintaiset arvionvaraisia faktoja tai täsmällisiä faktoja mittaavat kysymykset. (Jyrinki 1977, 103; Heikkilä 2004, 48.) Helppojen kysymysten jälkeen vuorossa ovat arkojen aihepiirien kysymykset. Lopuksi kyselyyn sijoitetaan niin kutsutut jäähdyttelyvaiheen kysymykset, jotka sisältävät joi-takin helposti vastattavia kysymyksiä. (Valli 2010, 104 – 105.)

Kyselylomakkeessa useiden asioiden tiedustelu eri tavoin tulee mahdolliseksi. Yksi vaihtoehto kysymyksen asettelemiseen on muodostaa valmiit, numeroidut vastausvaihtoehdot kuviteltujen vastausten pohjalta. (Valli 2010, 117, 125.) Tällöin on kyseessä monivalintakysymykset, joissa vastaaja merkitsee ristin tai ympyröi lomakkeesta valmiin vastausvaihtoehdon tai monia vaihtoehtoja, mikäli sellainen ohje on annettu (Hirsjärvi ym. 2009, 199). Monivalintakysymyksiä kutsutaan myös valintavaihtoehtoiksi, suljetuiksi kysymyksiksi ja pakkovalintakysymyksiksi (Jyrinki 1977, 95) sekä strukturoiduiksi kysymyksiksi (Vilkka 2005, 84). Tämäntyylliset kysymykset ovat sopivimpia ja käytetyimpiä, kun selvitetään taustatietoja, mutta mahdollista on käyttää niitä myös muissa yhteyksissä (Valli 2010, 125). Monivalintakysymykset ovat myös sopivia silloin, kun mahdolliset vastaamisvaihtoehdot ovat ennalta tiedossa. Ne ovat sopivia niin ikään silloin, kun niitä ei ole liikaa ja kun niiden raja-alue on selkeä. (Jyrinki 1977, 100; Heikkilä 2004, 50.)

Monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehdot on operationalisoitu teoriasta (Vilkka 2007, 67). Monivalintakysymyksen vastausvaihtoehtojen esittämistapa on usein joko sanallinen tai asteikollinen muoto. Kysymyksestä, joka sisältää kaksi luokkaa, käytetään erikoisnimitystä dikotomia. (Jyrinki 1977, 97.) Merkittävää on oikean tai sopivan vastausvaihtoehdon löytyminen vastaajan kannalta. Tämän varmistamiseksi vastausvaihtoehtoihin täytyy yleensä lisätä ”muu, mikä?” -vaihtoehto. Tämän ohella yleensä on tarkoituksenmukaista, että vastaajalle löytyy ainoastaan yksi sopiva vastausvaihtoehto. Tällöin analysoinnista ja tulkinnasta tulee merkittävästi yksinkertaisempaa ja vaivattomampaa. (Valli 2010, 125.) ”Valmiit vastausvaihtoehdot selkeyttävät myös mittausta” (Vehkalahti 2008, 25). Toisaalta vastausvaihtoehtojen pitää olla mieluisia, järkeviä sekä toisensa poissulkevia (Heikkilä 2004, 51).

”Monivalintakysymyksissä kysymysmuoto on standardoitu eli vakioitu” (Vilkka 2007, 62, 67). Standardoiduilla kysymyksillä pyritään siihen, että kysymykset ovat vertailukelpoisia. Standardoidut kysymykset määritellään alati mittauksen tarkkuuden, systemaattisuusehtojen sekä arkikielen monimerkityksellisyyden väliseksi kompromissiksi.

(Vilkka 2005, 86; 2007, 67.) Vastausten käsittelemisen yksinkertaistaminen yhdessä tietynlaisten erheiden torjumisen kanssa määritellään monivalintakysymysten tarkoitukseksi. Kaikki vastaajat eivät ole verbaalisesti lahjakkaita eivätkä pysty omin päin muo-
vailemaan vastauksiaan. Jotkut taasen yrittävät välttää vaikkapa kritiikin antamista. Kun vastaajille annetaan vaihtoehtoja, kielivaikeudet eivät tule vastaamisen esteeksi ja moittivien tai kritisoivien vastausten antaminen tulee myös vaivattommaksi. (Heikkilä 2004, 50 – 51.)

Toinen vaihtoehto on avoimet kysymykset (Hirsjärvi ym. 2009, 198). Vilkan (2007, 62) mukaan avoimet kysymykset määritellään laadullisiksi kysymyksiksi ilman vastausvaihtoehtoja. Niissä esitetään ainoastaan kysymys, jota seuraa tyhjä tila vastaukselle (Hirsjärvi ym. 2009, 198). Avoimien kysymysten tavoitteeksi asetetaan vastaajien spontaanien mielipiteiden saaminen, joissa vastaamista rajataan ainoastaan minimaalisesti (Vilkka 2005, 86; 2007, 68). Avoimessa kysymyksessä vastaaja kirjoittaa vastauksensa vapaamuotoisesti (Jyrinki 1977, 95; Vilkka 2007, 62). Avovastauksista voidaan saada tutkimuksen osalta merkittävää informaatiota, joka saattaisi jäädä muuten täysin huomaamatta (Vehkalahti 2008, 25; Heikkilä 2004, 49). Myös avovastauksissa on mahdollista hyödyntää tilastollisia menetelmiä. Ehtona on kuitenkin vastausten jaotteluun ryhmiin. Jaottelua tehtäessä saatujen vastausten etukäteen tapahtuva pohdinta ja tutkiminen on välttämätöntä, jotta saadaan selville vastausten jakaantumisen luokat. Liiallista rajausta on ensiksi viisasta välttää. Sen sijaan on parempi käyttää paljon pieniäkin eroja tai vivahteita käsittäviä luokkia, koska aineiston tiivistäminen jälkikäteen onnistuu yhdistämällä läheisiä luokkia keskenään. Sen sijaan toisin päin tekeminen on mahdotonta. Avointen kysymysten analysoinnissa on mahdollista myös hyödyntää laadullista tarkastelemista, jolloin turvaudutaan yleensä teemoitteluun. (Valli 2010, 126.)

Avoimia kysymyksiä luonnehtii kysymisen vaivattomuus, vastaamisen hankaluus sekä analysoinnin vielä suurempi hankaluus. Niitä kuvastaa myös vastaamatta jättämisen houkuttelevuus. Niitä luonnehtii niin ikään hankaluus sanallisia vastauksia luokiteltaessa. Toisaalta niitä kuvastaa numeeristen vastausten luokittelun helppous käyttämällä apuna ohjelmaa. Avoimet kysymykset ovat sopivia usein silloin, kun tarkasteltavaa ai-

hetta kuvaa sellainen monimutkaisuus, ettei ennalta ole mahdollista tietää tähän teemaan kuuluvia oleellisia ulottuvuuksia. Ne ovat usein sopivia myös silloin, kun tutkimuksen tarkoituksena on eksploraatiivisesti saada informaatiota tarkasteltavasta ilmiöstä tai kun tahdotaan vastaajien esittävän ja kartoittavan tutkimuskohteeseen kuuluvia seikkoja. (Jyrinki 1977, 86, 96 – 97.) Avoimet kysymykset ovat ehdottomia tilanteissa, joissa vaihtoehtoja ei tahdota tai on mahdotonta luetella. Vaihtoehtoja saattaa olla liikaa, tai niitä on mahdotonta ennalta rajata tarpeeksi. (Vehkalahti 2008, 25.) Avoimet kysymykset on usein viisasta asettaa lomakkeen loppuun ja sen vastauksille jättää riittävästi tilaa (Heikkilä 2004, 49).

Strukturoidulle kysymykselle ja avoimelle kysymykselle on olemassa myös välimuoto (Hirsjärvi ym. 2009, 199). Vilkka (2005, 86 – 87; 2007, 62) ja Heikkilä (2004, 52) nimittävät tätä välimuotoa sekamuotoiseksi kysymykseksi. Sekamuotoisissa kysymyksissä osa vastausvaihtoehdoista on esitetty. (Vilkka 2005, 86 – 87; 2007, 69; Heikkilä 2004, 52.) Siinä valmiita vastausvaihtoehtoja seuraa avoin kysymys. Avoimet vaihtoehdot voidaan nähdä apuvälineinä, kun yritetään saada esiin näkökulmia, joita tutkija ei ole ennalta kyennyt kuvittelemaan. Jotta tilaa menisi mahdollisimman vähän, lomakkeeseen asetetaan yleensä kysymykset yhtenäisinä sarjoina. (Hirsjärvi ym. 2009, 199.)

Kolmas vaihtoehto on asteikkoihin eli skaaloihin pohjautuva kysymystyyppi. Siinä esitetään väitteitä ja vastaaja valitsee niistä sen, kuinka vahvasti hän on yhtä mieltä tai eri mieltä kuin esitetty väite. (Hirsjärvi ym. 2009, 200.) Eri asteikkoja ovat Likertin asteikko, Osgoodin asteikko eli semanttinen differentiaali, Flechen asteikko, VAS-mittari sekä yksisuuntainen intensiivisyysasteikko (Valli 2010, 117 – 123). Näistä käytetyimmät ovat Likertin asteikko ja Osgoodin asteikko (Hirsjärvi ym. 2009, 53.)

Likertin asteikko on mielipideväittämissä käytetty, yleensä 4- tai 5-portainen järjestysasteikon tasoinen asteikko, jossa toisena ääripäänä on yleensä täysin samaa mieltä ja toisena ääripäänä täysin eri mieltä. Vastaajan tehtävänä on valita asteikolta se vastausvaihtoehto, joka kuvaa parhaiten hänen käsitystään. Asteikolla on mahdollista olla arvoja enemmänkin kuin viisi. (Hirsjärvi ym. 2009, 53.)

Osgoodin asteikko eli semanttinen differentiaali on puolestaan tuote- ja yrityskuvatutkimuksissa käytetty joko 5- tai 7-portainen järjestysasteikon tasoinen asteikko, jossa asteikon ääripäinä ovat vastakkaiset adjektiivit. Yleensä kielteistä ääripäätä merkitään miinusmerkkisillä arvoilla ja myönteisiä plusmerkkisillä arvoilla. Toisaalta asteikko on mahdollista myös numeroida pelkästään myönteisillä arvoilla. Asteikko on mahdollista niin ikään esittää graafisena, jolloin vastaajan on mahdollista merkitä henkilökohtaisen valintansa sopivaan kohtaan janaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 53 – 54.)

Tämän tutkielman kyselylomakkeessa (Liite 1) käytettiin monivalintakysymyksiä, taustakysymyksiä sekä kyllä-ei-kysymyksiä. Ennen varsinaisia kysymyksiä kyselylomake sisälsi saatekirjeen (Liite 2), jossa oli lyhyt esittely tutkielmasta, kyselyyn vastaamisen luottamuksellisuudesta sekä ohjeet lomakkeen täyttämiseksi. Kyselylomakkeen alussa oli muutama taustakysymys, jossa selvitettiin vastaajan sukupuolta, ikää sekä vuosiluokkaa. Tämän jälkeen lähestyttiin tutkimuksen varsinaista aihetta tiedustelemalla asioita, mitä opiskelijat pitivät kiusaamisena. Sitä seurasi kysymys siitä, oliko opiskelija kiusattu. Mikäli kysymykseen oli vastannut myöntävästi, vastaaja vastasi kiusaamisen ilmenemismuodosta, säännöllisyydestä, kokemuksesta, kiusaajasta sekä kiusaamispaikasta koskeviin kysymyksiin. Sitä seurasi kysymykset havaitusta kiusaamisesta ja sen muodoista. Tästä kysely eteni kysymyksiin kiusaamisen roolista ja kiusaamiseen osallistumisesta. Tämän jälkeen tiedusteltiin puuttumisen tapoja, henkilöitä sekä säännöllisyyttä. Lopuksi opiskelijat ympyröivät tekijöitä, mitkä heidän mielestään vaikuttivat koulukiusatuksi tulemiseen. Kyselyssä opiskelijoiden oli tosin myös mahdollista jättää joihinkin kysymyksiin vastaamatta, mikäli asia ei koskenut vastaajaa.

5.4 Yksinkertainen satunnaisotanta otantamenetelmänä

Otanta merkitsee sitä, että perusjoukosta kerätään jollain tavalla satunnaisesti tietty määrä yksiköitä tutkimusaineistoon. Otantaa hyödynnetään silloin, kun tarkastellaan ilmiötä, jota ei tahdota tai ole mahdollista tarkastella kokonaisuudessaan. Määrällisessä

tutkimuksessa otannan onnistumista pidetään oleellisena seikkana. Siinä tarkoitukseksi määritellään tutkimuksessa saatujen tulosten yleistäminen perusjoukkoon eli populaatioon. Otantaa hyödyntämällä pyrkimyksenä on muodostaa suuresta perusjoukosta jonkinlainen pienoismalli, joka kuvaukseltaan ja vastaavuudeltaan muistuttaa mahdollisimman hyvin perusjoukkoa. (Niskanen 2006, 62; Valli 2010, 113 – 114.) Tästä johtuen on huolellisesti mietittävä otantavaiheen kaikki huomioitavat seikat, kun suoritetaan otoksen ottamista ja otantamenetelmän valitsemista. Yleensä aineistoa on syytä kerätä hieman enemmän kuin otantaan on tarkoitus valita, jotta sitten varsinaisessa otannassa on mahdollista ottaa huomioon erilaisten taustamuuttujien täydellinen vastaavuus perusjoukkoon. Otantamenetelmiä on lukuisia, niille kullekin on tyypillistä satunnaisuus: kuka vaan on mahdollista tulla valituksi lopulliseen otantaan samalla todennäköisyydellä. (Valli 2010, 113 – 114, 117.)

Otantamenetelmät voidaan jakaa kokonaisotantaan, yksinkertaiseen satunnaisotantaan, systemaattiseen otantaan, ositettuun otantaan ja ryväotantaan (Vilkka 2005, 78; 2007, 52). Yksinkertaista satunnaisotantaa voidaan pitää otannan perusmenetelmänä (Jyrinki 1977, 30; Vilkka 2007, 53). Yksinkertaisesta satunnaisotannasta käytetään myös ajoittain nimitystä umpimähkäinen otanta (Heikkilä 2004, 36). Yksinkertaisessa satunnaisotannassa lähdetään liikkeelle alkioiden numeroinnista (Vilkka 2005, 79; 2007, 53). Sitä seuraa arvonta, jossa kaikki mahdolliset alkiot ovat kasattuina yhteen ja kullakin niistä on sama todennäköisyys tulla valituksi. Arvonnan toteuttaminen on mahdollista tapahtua hyödyntämällä erilaisia satunnaisgeneraattoreita. Toteuttaminen on myös mahdollista tapahtua kirjoittamalla kullekin alkiolle samanlainen lappu ja kasata ne kaikki vaikkapa lakkiin, josta sitten arvotaan yksi kerrallaan. (Valli 2010, 115; Nummenmaa 2004, 22 – 23; Jyrinki 1977, 30.)

Rajoittavana tekijänä yksinkertaisen satunnaisotannan käyttämisessä on ehto kunkin populaation alkion yhtä suuresta todennäköisyydestä otokseen mukaan pääsemisessä. Toisin sanoen tutkijan täytyy tietää kaikki populaation kuuluvat alkiot ennen kuin lähtee suorittamaan otantaa. Tästä johtuen yksinkertainen satunnaisotanta tulee harvoin kyseen, sillä kaikki populaation alkiot ovat hyvin harvoin tiedossa. Yksinkertainen satun-

naisotanta tulee kuitenkin kysymykseen silloin, kun tutkimuksen kohdejoukkona on yhden koulun opiskelijat. (Valli 2010, 115; Nummenmaa 2004, 22 – 23; Jyrinki 1977, 30.)

Yksinkertaista satunnaisotantaa kuvaa menetelmänä nopeus ja edullisuus (Heikkilä 2004, 36). Se sopii hyvin käytettäväksi tilanteissa, joissa perusjoukosta ei ole ennalta informaatiota. Se sopii hyvin myös käytettäväksi tilanteissa, joissa perusjoukkoa kuvaa homogeenisuus eli tarkasteltavissa ominaisuuksissa on vähän vaihtelua. (Heikkilä 2004, 36; Vilka 2005, 79; 2007, 53.)

Tässä tutkielmassa otantamenetelmänä käytettiin yksinkertaista satunnaisotantaa. Yksinkertainen satunnaisotanta toteutui tutkielmassani niin, että rehtori oli kohdelukiossani jakanut toimittamani kyselylomakkeet satunnaisesti eri ryhmäohjaajille. Ryhmäohjaajat puolestaan olivat jakaneet lomakkeet seuraavalla ryhmänohjaustunnilla silloin paikalla olleille opiskelijoille.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen pro gradu -tutkielmani kyselyn tulokset. Saamiani tuloksia vertailen aikaisempien tutkimuksien tuloksiin, mikäli sellaisia on. Aloitan luvun kuvaamalla tutkielmani kohdejoukkoa. Tämän jälkeen selvitän koulukiusatuiden opiskelijoiden kokemuksia heihin kohdistuvasta kiusaamisesta. Sen jälkeen esittelen kiusaamiseen osallistumista ja siinä esiintyviä rooleja lukiossa. Tämän jälkeen analysoin opiskelijoilta saamiani vastauksia kiusaamiseen puuttumisesta. Lopuksi selvitän tekijöitä, mitkä vaikuttavat koulukiusaamiseen opiskelijoiden mielestä.

6.1 Yleistä tietoa vastaajista

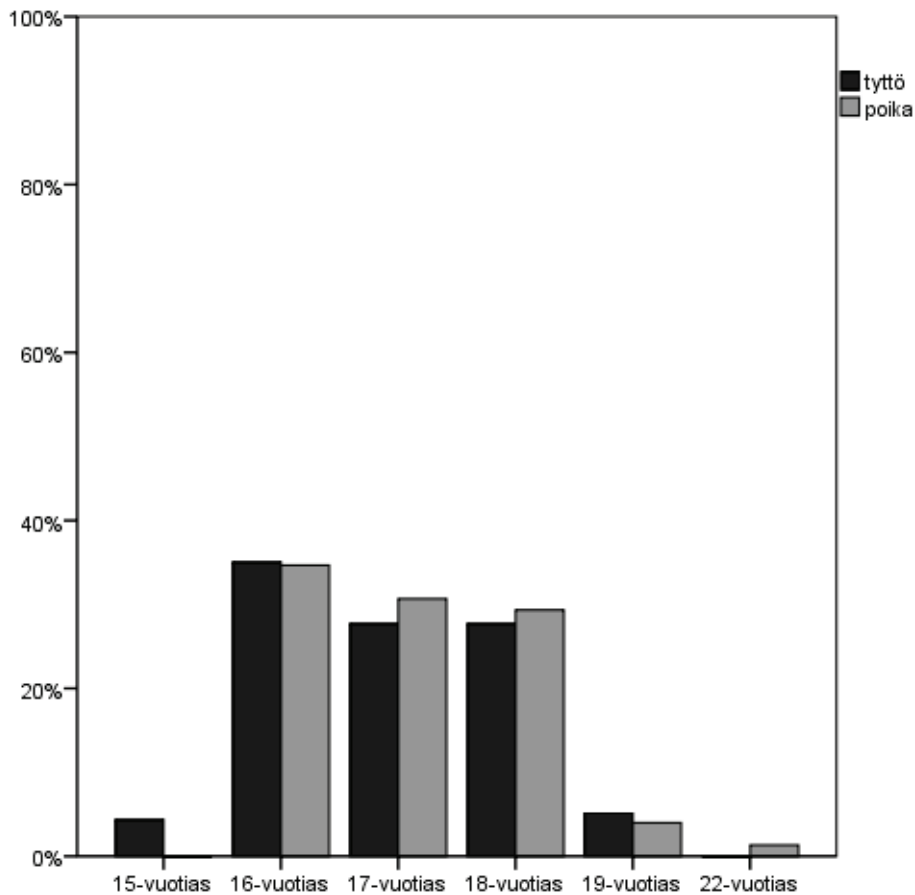
Tässä alaluvussa kuvaan tutkielmani kohdejoukkoa. Kohdejoukkonani ovat lukiolaiset. Toimitin tutkimuskohdelukioonni 217 kyselylomaketta. Vastausprosentti kyselyyn oli noin 98%. Vastausten jakaantuminen sukupuolen perusteella meni seuraavalla tavalla: vastanneista enemmistö oli tyttöjä (137) ja vähemmistö oli poikia (75).

Taulukko 1 Tyttöjen ja poikien osuus lukumäärinä ja prosentteina

	lkm	%
tyttö	137	64,6
poika	75	35,4
yhteensä	212	100

Kuten yllä olevasta taulukosta käy ilmi, lähes kaksi kolmasosaa kyselyn vastaajista oli tyttöjä ja yksi kolmasosa poikia.

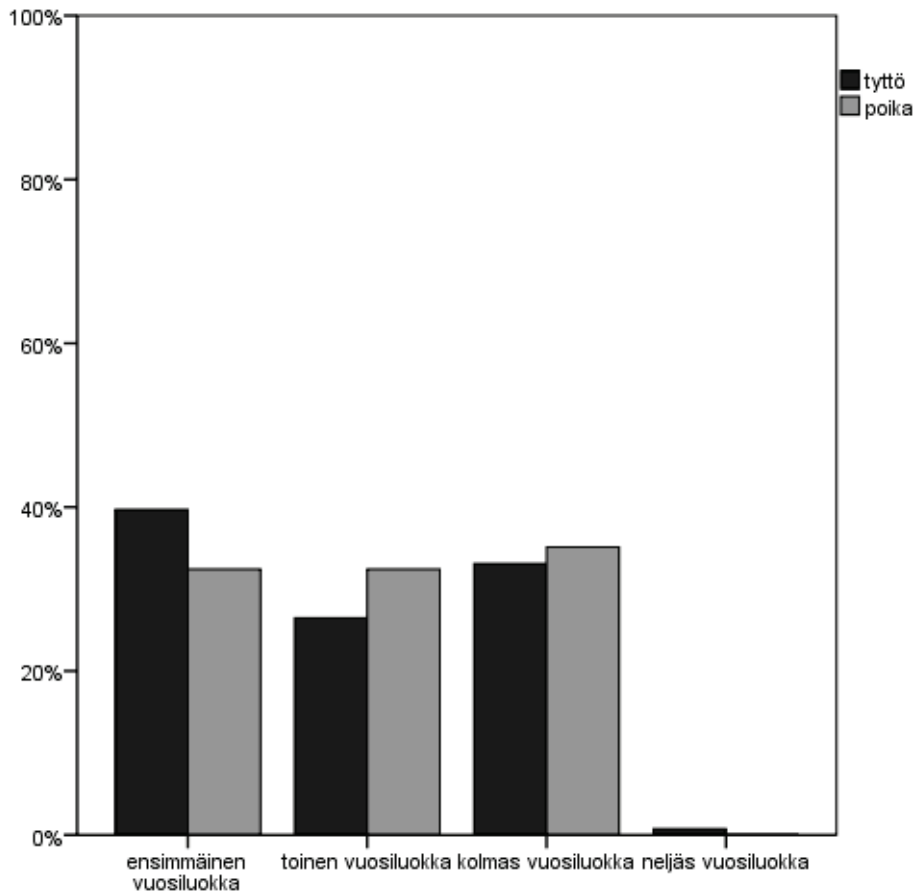
Vastausten jakaantuminen puolestaan iän perusteella meni niin, että kyselyyn vastanneista hieman yli kolmannes oli iältään 16-vuotias. Sen sijaan vastaajista hieman enemmän kuin joka neljäs oli iältään joko 17-vuotias tai 18-vuotias. Myös 19-vuotiaita ja 15-vuotiaita löytyi vastausten joukosta, mutta myös yksi 22-vuotias.



Kuvio 1 Iän jakauma sukupuolittain prosenttiosuuksina

Kuten yllä esitettävästä kuvasta ilmenee, kyselyyn vastanneista tytöistä yleisin vastaajan ikä on 16-vuotias. Poikien osalta tilanne on sama. Tarkasteltaessa vastausten jakaantumista iän perusteella mielenkiintoista on huomata, että poikavastaajien joukossa ei ole yhtään 15-vuotiasta. Yllättävää oli se, että vastauksista löytyi yksi 22-vuotias. Yllättävää oli myös se, että 19-vuotiaitakin vastaajia löytyi niin tyttöjen kuin poikien keskuudessa.

Vastausten jakautuminen taas vuosiluokan perusteella meni seuraavalla tavalla: kyselyn vastaajista hieman enemmän kuin kolmannes opiskeli ensimmäisellä vuosiluokalla. Sen sijaan noin kolmasosa vastanneista opiskeli kolmannella vuosiluokalla. Vastaavasti hieman yli neljännes opiskeli toisella vuosiluokalla. Neljännellä vuosiluokalla opiskelleita ei ollut kuin yksi.



Kuvio 2 Vuosiluokan jakauma sukupuolittain prosenttiosuuksina

Kuten yllä olevasta kuvasta tulee esille, kyselyyn vastanneiden tyttöjen yleisin vuosiluokka on ensimmäinen. Vastaajien poikien osalta yleisin vuosiluokka on kolmas. Tutkittaessa vastausten jakautumista vuosiluokan perusteella on kiinnostavaa nähdä, että poikavastaajat jakaantuivat hyvin tasaisesti ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuosiluokan välillä. Tyttöjen keskuudessa jakaantuminen on selvästi epätasaisempi. Positiivista oli havaita, että joukosta löytyi myös yksi neljännen vuosiluokan opiskelija.

Kysyttäessä, mikä opiskelijoiden mielestä on kiusaamista, saatiin, että valtaosa vastaajista piti lyömistä, potkimista, tönimistä, nimittelyä, ahdistelua, uhkailua, syrjintää ja loukkaavien viestien lähettämistä kiusaamisena. Sen sijaan huokailu ja ilmeily jakoivat mielipiteitä merkittävästi. Myös noin joka kahdeksas oli vastannut muu -vaihtoehdon. Tyttöjen osalta muu -vaihtoehto sisälsi ihmisten negatiivisen asenteen henkilöä kohtaan,

yksinjättämisen, sosiaalisen kiusaamisen ja netissä tapahtuvan kiusaamisen. Se piti myös sisällään toista loukkaavan tavan ja toiminnan, alistamisen, pilkkaamisen, toistuvan ryhmän ulkopuolelle jättämisen ja imitoinnin. Lisäksi se käsitti toisten ihmisten arvostelun negatiiviseen sävyyn, selän takana puhumisen sekä sellaisen toiminnan, mikä aiheuttaa toiselle pahaa mieltä. Poikien osalta muu -vaihtoehto puolestaan piti sisällään valheiden levittämisen, kaiken epäkunnioittavan ja epämiellyttävän sekä päättömien huhujen levittämisen. Se sisälsi myös kaiken toistuvan toiselle pahaa mieltä aiheuttavan toiminnan sekä kaiken, mikä tuottaa toiselle henkilölle huonon olon ja on tahallista.

Taulukko 2 Opiskelijoiden määritelmät kiusaamisesta sukupuolittain kyllä –vastauksien lukumäärinä ja prosenttiosuuksina

	tyttö	poika	yhteensä
lyönti	131	63	194
	95,6%	84,0%	91,5%
potku	128	62	190
	93,4%	82,7%	89,6%
töniminen	132	65	197
	96,4%	86,7%	92,9%
nimittely	133	69	202
	97,1%	92,0%	95,3%
ahdistelu	129	65	194
	94,2%	86,7%	91,5%
uhkailu	133	66	199
	97,1%	88,0%	93,9%
ilmeily	108	37	145
	78,8%	49,3%	68,4%
huokailu	82	27	109
	59,9%	36,0%	51,4%
syrijintä	131	72	203
	95,6%	96,0%	95,8%
loukkaavat viestit	131	69	200
	95,6%	92,0%	94,3%
muu	18	11	29
	12,4%	13,3%	12,7%

Kuten yllä esitettävästä taulukosta käy ilmi pojat määrittelevät ainoastaan syrjimisestä tyttöjä enemmän kiusaamiseksi. Kaikissa muissa tilanne on päinvastainen. Poikien mielestä kiusaaminen on yleensä syrjintää, nimittelyä ja loukkaavien viestien lähettelyä. Tyttöjen mielestä kiusaaminen on puolestaan uhkailua, nimittelyä ja tönimistä, mutta suurta eroa ei ole lyömiseen, potkimiseen, ahdisteluun, syrjintään ja loukkaavien viestien lähettelyyn, kun taas poikien osalta erot ovat hieman selvemmat. Tarkasteltaessa vastausten jakaantumista yllättävää on kuitenkin se, että tytöt määrittelevät kiusaamiseksi enemmän asioita kuin pojat. Mielenkiintoista on myös havaita se, kuinka ilmeily

ja huokailu poikkeavat muista kiusaamisen määritelmistä niin tyttöjen kuin poikien osalta.

6.2 Koulukiusatuiden opiskelijoiden ja kokemuksia heihin kohdistuvasta kiusaamisesta

Tässä alaluvussa selvitän koulukiusatuiden opiskelijoiden kokemuksia heihin kohdistuvasta kiusaamisesta. Vastauksista selvisi, että kiusaamista oli kokenut neljä opiskelijaa, joista kaikki olivat tyttöjä. Tämä tulos poikkeaa muun muassa Löselin ja Bliesenerin (1999) sekä Ojansivun ja Saarelan (2012) esittämistä tuloksista, jonka mukaan kiusaaminen on yleisempää poikien parissa. Omien tulosteni jakaantumisessa sukupuolen mukaan positiivista on se, että poikien keskuudessa kiusaamista ei ole. Huolestuttavaa on kuitenkin se, että koulukiusaamista esiintyy vielä tyttöjen keskuudessa lukiossakin.

Tarkasteltaessa kiusattujen vuosiluokkaa kiusaamista esiintyi ensimmäisellä ja kolmannella vuosiluokalla. Tämä tulos eroaa Olweuksen (1992; 1999a), Mäkihalvarin (2000), Ojansivun ja Saarelan (2012) sekä Smokowskin ja Kopaszin (2005) esittämistä ajatuksista ja tuloksista, joiden mukaan kiusattujen opiskelijoiden määrä laskee mitä korkeammalle luokka-asteelle siirrytään. Omien tulosten kohdalla kiinnostavaa oli kuitenkin se, että kiusaamista ei esiintynyt toisella vuosiluokalla.

Taulukko 3 Kiusatut sukupuolittain lukumäärinä ja prosentteina

	tyttö	poika	yhteensä
kyllä	4	0	4
	2,9%	0,0%	1,9%
ei	132	74	206
	97,1%	100,0%	98,1%
yhteensä	136	74	210
	100,0%	100,0%	100,0%

Kuten yllä esitettävästä taulukosta selviää, kaikki kiusatut olivat tyttöjä.

Tiedusteltaessa kiusaamisen muotoa kiusatuista tytöistä keneenkään ei ollut kohdistunut fyysistä kiusaamista. Sen sijaan yhtä tyttöä lukuunottamatta kaikkiin oli suuntautunut sosiaalista kiusaamista. Kahteen kiusatuista tytöistä oli myös kohdistunut sanallista kiusaamista. Lisäksi hiljaista ja sähköistä kiusaamista mutta selän takana pahan puhumista oli suuntautunut kiusattuihin tyttöihin.

Taulukko 4 Kiusaamisen muodot sukupuolittain lukumäärinä

	tyttö	poika	yhteensä
fyysinen	0	0	0
sanallinen	2	0	2
hiljainen	1	0	1
sosiaalinen	3	0	3
sähköinen	1	0	1
muu	1	0	1
yhteensä	8	0	8

Kuten yllä olevasta taulukosta ilmenee, tyttöjen yleisin kiusaamisen muoto oli sosiaalinen kiusaaminen. Tämä tulos eroaa Salmivallin (1999; 2002) ja Mäkihalvarin (2000) tuloksista, joiden mukaan yleisimmät kiusaamisen muodot tytöillä ovat nimittely ja pilkkaaminen. Omat tulokseni poikkeavat myös Löselin ja Bliesenerin (1999) esittämästä tuloksesta, jonka mukaan lievemmat kiusaamisen muodot ovat yleisimpiä. Omat tulokseni eroavat Ojansivun ja Saarelan (2012) esittämästä tuloksesta, jonka mukaan yleisin kiusaamisen muoto on sanallinen kiusaaminen ja harvinaisin teknologiavälineiden avulla tapahtuva kiusaaminen. Omat tulokseni poikkeavat myös Smithin (1999) esittämästä tuloksesta, jonka mukaan yleisin kiusaamisen muoto oli nimittely, jota seurasi fyysinen ja sanallinen kiusaaminen. Omat tulokseni eroavat niin ikään Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyn (2014) esittämästä tuloksesta, jonka mukaan tyttöjen yleisin kiusaamisen muoto on syrjintä.

Sen sijaan omat tulokseni poikkeavat osittain Rigbyn ja Sleen (1999) esittämästä tuloksesta, jonka mukaan sanallinen kiusaaminen on yleisin kiusaamisen muoto. Yhtymäkohdanna Rigbyn ja Sleen (1999) esittämään tulokseen on kuitenkin se, että fyysistä kiusaamista on kaikista kiusaamisen muodoista vähiten. Vastaavasti omat tulokseni yhtyvät Fabre-Cornali ym. (1999) esittämään tulokseen, jonka mukaan ei ole yksittäistä koulu-kiusaamisen muotoa vaan monia. Omat tulokseni mukailevat myös muun muassa Höistadin (2003), Naylorin, Cowien, Cossinin, Bettencourtin ja Lemmen (2006), Olweuksen (1999a), Smithin (1999), Rigbyn ja Sleen (1999) sekä Harachin ym. (1999) ajatuksia ja tuloksia, joiden mukaan tyttöjen kiusaaminen on epäsuoraa. Omat tulokseni yhtyvät niin ikään Olweuksen (1999a) ja Rigbyn ja Sleen (1999) esittämiin tuloksiin, jonka mukaan fyysinen kiusaaminen vähenee korkeammilla luokilla. Omien tulosten osalta myönteistä oli se, että fyysistä kiusaamista ei ilmennyt tyttöjen keskuudessa.

Kysyttäessä kiusaamisen toistuvuutta kiusatut tytöt kertoivat kiusaamista tapahtuneen joko noin kerran viikossa tai harvemmin. Kukaan kiusatuista ei siis maininnut kiusaamista tapahtuvan monta kertaa viikossa, noin kerran kuussa eikä aikaisemmin tapahtuvaa kiusaamista.

Taulukko 5 Kiusaamisen toistuvuus sukupuolittain lukumäärinä

	tyttö	poika	yhteensä
monta kertaa viikossa	0	0	0
noin kerran viikossa	2	0	2
noin kerran kuussa	0	0	0
harvemmin	2	0	2
on aikaisemmin	0	0	0
yhteensä	4	0	4

Kuten yllä esitetystä taulukosta selviää, tyttöjä kiusattiin joko noin kerran viikossa tai harvemmin. Tämä tulos yhtyy eri tutkijoiden muun muassa Höistadin (2003), Olweuksen (1992) sekä Salmivallin (1999) näkemyksiin ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyn (2014) tuloksiin, joiden mukaan kiusaamiselle on tyypillistä tois-

tuvuus ja systemaattisuus. Sen sijaan omat tulokseni eroavat Löselin ja Bliesenerin (1999) esittämästä tuloksesta, jonka mukaan säännöllinen kiusaaminen on epätavallista. Omat tulokseni poikkeavat myös Ojansivun ja Saarelan (2012) esittämästä tuloksesta, jonka mukaan kiusaamista tapahtuu pääosin useita kertoja viikossa tai päivittäin. Yllättävää on kuitenkin se, että tuloksissani ketään ei kiusattu monta kertaa viikossa eikä noin kerran kuukaudessa.

Tiedusteltaessa kiusaajaa kiusatut tytöt ilmoittivat kiusaajakseen joko rinnakkaisluokkalaiset tai omat luokkakaverit. Ketään ei ollut kiusannut ylemmän vuosiluokan opiskelijat, alemman vuosiluokan opiskelijat eikä opettaja(t).

Taulukko 6 Kiusaajan rooli kiusattuun nähden sukupuolittain lukumäärinä

	tyttö	poika	yhteensä
omat luokkakaverit	1	0	1
rinnakkaisluokkalaiset	3	0	3
ylemmän vuosiluokan opiskelijat	0	0	0
alemmän vuosiluokan opiskelijat	0	0	0
opettaja(t)	0	0	0
muu	0	0	0
yhteensä	4	0	4

Kuten yllä olevasta taulukosta käy ilmi, kiusaajina toimivat yleensä omat rinnakkaisluokkalaiset. Tämä tulos yhtyy Olweuksen (1992) näkemykseen ja Löselin ja Bliesenerin (1999) sekä Olweuksen (1999b) esittämiin tuloksiin, joiden mukaan kiusaaja voi olla yksilö tai joukko. Omat tulokseni mukailevat myös Salmivallin (1999) ajatusta, jonka mukaan kiusaamiselle on tavanomaista se, että se tapahtuu usein ryhmässä. Omat tulokseni yhtyvät niin ikään Smithin (1999) esittämään tulokseen, jonka mukaan opiskelijoita kiusasivat enimmäkseen rinnakkaisluokkalaiset. Sen sijaan omat tulokseni poikkeavat Löselin ja Bliesenerin (1999) ja Olweuksen (1999a) esittämistä tuloksista, jonka mukaan kiusaajat ovat usein joltain osin vanhempia kuin kiusatut. Mielenkiintoista on kui-

tenkin se, että tuloksissani kiusaajina olivat ne henkilöt, jotka olivat aloittaneet lukion samaan aikaan kiusatun kanssa.

Kysyttäessä kiusaamispaikkaa kiusatut tytöt kertoivat kiusaamista tapahtuneen välitunnilla, käytävällä, sähköisissä viestimissä, ruokalassa, tunnin alussa ennen opettajan tule-
mista luokkaan sekä oppitunnilla. Sen sijaan ketään ei ollut kiusattu vessassa eikä kou-
lumatkalla.

Taulukko 7 Kiusattujen kiusaamispaikat sukupuolittain lukumäärinä

	tyttö	poika	yhteensä
ruokala	1	0	1
välitunti	4	0	4
vessa	0	0	0
käytävä	2	0	2
tunnin alku ennen opettajaa	1	0	1
koulumatka	0	0	0
sähköiset viestimet	2	0	2
muu	1	0	1
yhteensä	11	0	11

Kuten yllä esitetystä taulukosta ilmenee, yleisin kiusaamispaikka oli välitunti. Tämä tu-
los yhtyy Ojansivun ja Saarelan (2012) esittämään tulokseen, jonka mukaan kiusaamista
tapahtuu yleisimmin välitunnilla. Vastaavasti omat tulokseni eroavat Olweuksen (1992)
ajatuksesta, jonka mukaan kiusaamista tapahtuu pääasiassa koulumatkalla. Omat tulok-
seni poikkeavat myös Löselin ja Bliesenerin (1999) ja Smithin (1999) sekä Smokowskin
ja Kopaszin (2005) esittämistä tuloksista, joiden mukaan yleisimmät paikat kiusaamiselle
ovat koulunpiha ja käytävä.

Sen sijaan omat tulokseni yhtyvät osittain Hamaruksen (2008) näkemykseen, jonka mu-
kaan kiusaamista tapahtuu välitunnilla, oppituntien aluissa ennen kuin opettaja on saa-
punut luokkaan, ruokatunneilla sekä koulumatkoilla, sillä nämä nähdään aikana ilman

virallisen maailman ehdotonta läsnäoloa tai ohjausta (ei tosin virallisesti aikaa ilman valvontaa). Poikkeuksena Hamaruksen (2008) ajatukseen on kuitenkin se, että omista tuloksissani kiusaamista ei tapahtunut koulumatkalla, mikä on hieman yllättävää. Omat tulokseni yhtyvät myös osittain Salmivallin (2003) esittämään ajatukseen, jonka mukaan valtaosa kiusaamisesta juuri koulun aikana ja koulun alueella. Erona Salmivallin (2003) esittämään ajatukseen on tosin Hamaruksen (2008) tapaan koulumatkalla tapahtuva kiusaaminen.

6.3 Koulukiusaamiseen osallistumisesta ja rooleista lukiossa

Tässä alaluvussa esittelen kiusaamiseen osallistumista ja siinä esiintyviä rooleja lukiossa. Kyselyyn vastanneista selvisi, että kiusaamiseen oli osallistunut sekä tyttöjä että poikia.

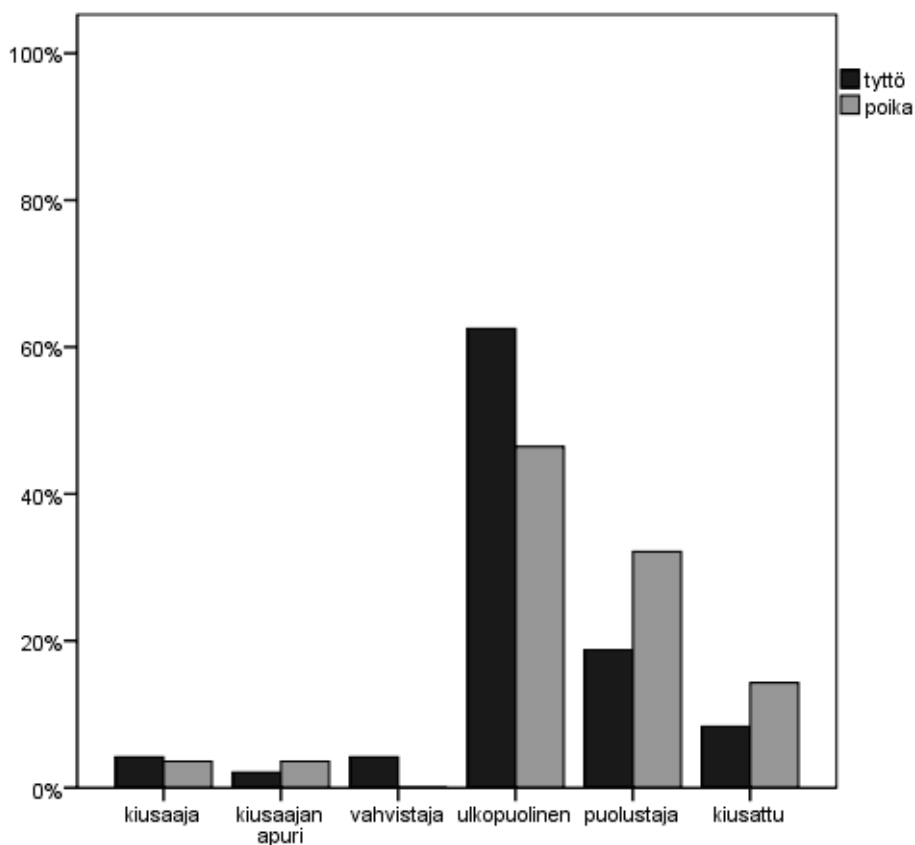
Taulukko 8 Kiusaamiseen osallistuminen sukupuolittain lukumäärinä ja prosentteina

	tyttö	poika	yhteensä
kyllä	9	4	13
	6,6%	5,5%	6,2%
ei	128	69	197
	93,4%	94,5%	93,8%
yhteensä	137	73	210
	100,0%	100,0%	100,0%

Kuten yllä olevasta taulukosta selviää tytöt olivat osallistuneet poikia hieman aktiivisemmin kiusaamiseen. Tämä tulos poikkeaa Olweuksen (1999a) ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyn (2014) esittämistä tuloksista, joiden mukaan pojat osallistuvat tyttöihin verrattuna useammin kiusaamiseen.

Tiedusteltaessa kiusaamisen roolia kyselyn vastaajista hieman enemmän kuin joka viides ilmoitti roolinsa kiusaamistilanteessa. Näistä vastanneista lähes kaikki ilmaisivat roolinsa olevan kiusaamistilanteessa ulkopuolinen. Sen sijaan vastaajista hieman enem-

män kuin joka kolmas kertoi roolikseen kiusaamistilanteessa puolustajan. Vastaavasti noin joka kuudes vastaajista ilmoitti roolinsa olevan kiusattu. Vahvistajia puolestaan oli ainoastaan tyttöjen parissa. Kiusaajia taasen esiintyi sekä tyttöjen että poikien keskuudessa. Lisäksi apureita oli niin tyttöjen kuin poikien parissa.



Kuvio 3 Tyttöjen ja poikien roolit kiusaamistilanteessa sukupuolittain prosenttiosuuksina

Kuten yllä esitetystä kuviosta ilmenee, yleisin rooli kiusaamistilanteessa on ulkopuolinen niin tyttöjen kuin poikien kohdalla. Tämä tulos yhtyy osittain Salmivallin (1999, 2003) esittämiin tuloksiin, joiden mukaan yleisimmät opiskelijoiden roolit kiusaamistilanteessa ovat ulkopuolinen ja puolustaja. Omat tulokseni mukailevat lisäksi Salmivallin (2003) esittämiä tuloksia, joiden mukaan kiusattuja on enemmän kuin kiusaajia. Poikkeuksena Salmivallin (1999, 2003) esittämiin tuloksiin on kuitenkin se, että omassa

tuloksissani vahvistajien ja apureiden roolit ovat huomattavasti pienemmät. Erona on myös se, että omissa tuloksissani kiusattuja on kiusaajia enemmän, kun taas Salmivallin (1999) esittämässä tuloksissa tilanne on päinvastainen. Omat tulokseni poikkeavat lisäksi Cowien (2013) ajatuksesta, jonka mukaan ainoastaan vähemmistö opiskelijoista toimii uhrin puolustajina ja tämä määrä pienenee, kun lapset varttuvat vanhemmiksi. Omat tulokseni eroavat niin Mäkihalvarin (2000) esittämästä tuloksesta, jonka mukaan yleisimmät roolit opiskelijoilla ovat kiusaaja ja kiusattu.

Toisaalta sukupuolirooleissa on myös eroja omien tulosteni ja Salmivallin (1999) esittämien tulosten välillä. Salmivallin (1999) mukaan pojat toimivat merkittävästi tyttöjä useammin kiusaajan apureina ja vahvistajina. Omissa tuloksissani vahvistajan roolin osalta tilanne on päinvastainen ja apurin roolin osalta tasavahva. Poikkeuksena on myös se Salmivallin (1999) esittämä tulos, jonka mukaan tytöille ovat puolustajan ja ulkopuolisen roolit ominaisempia. Omat tulokseni ulkopuolisen roolin osalta yhtyvät Salmivallin (1999) ajatukseen. Sen sijaan omissa tuloksissani puolustajan roolissa toimivat tytöt ja pojat tasavahvasti. Erona on niin ikään se Salmivallin (1999) esittämä tulos, jonka mukaan kiusaajina toimivat kaksi kertaa enemmän pojat kuin tytöt. Omissa tuloksissani kiusaajina toimivat enemmän tytöt. Lisäksi poikkeuksena on Salmivallin (1999) ja Olweuksen (1999a) esittämät tulokset, joiden mukaan poikien osuus kiusatuista on suurempi. Omissa tuloksissani kiusattujen osuus poikien ja tyttöjen välillä on yhtä suuri. Omat tulokseni eroavat myös Fabre-Cornali ym. (1999) ja Löselin ja Bliesenerin (1999) esittämistä tuloksista, joiden mukaan tytöt ovat harvemmin kiusaajia ja kiusattuja. Miellenkiintoista on kuitenkin havaita omissa tuloksissani, että roolit jakautuvat tasan sukupuolten välillä lukuunottamatta vahvistajia ja kiusaajia. Yllättävää on se, että poikien keskuudesta ei löydy ollenkaan vahvistajia.

6.4 Koulukiusaamiseen puuttumisesta

Tässä alaluvussa analysoin opiskelijoilta saamiani vastauksia kiusaamiseen puuttumisesta. Kyselyyn vastanneista 17 ilmoitti, että kiusaamista on tapahtunut tämän lukuvuo-

den aikana ja siihen on puututtu. Heistä noin kolme neljäsosaa kertoi, että kiusaamiseen oli puututtu keskustelemalla asiasta kiusaajan/kiusaajien ja kiusatun/kiusattujen kanssa. Sen sijaan hieman yli kaksi viidesosaa ilmaisi, että kiusaamiseen oli puututtu niin, että kiusattu oli puolustanut itseään. Vastaavasti hieman alle neljännes ilmoitti, että kiusaamiseen oli puututtu ilmoittamalla asiasta kiusaajan/kiusaajien ja kiusatun/kiusattujen vanhemmille. Myös yksi oli kertonut kiusaamisen puuttumiseksi muun tavan. Muu tapa piti sisällään jonkun muun väliin tulemisen.

Taulukko 9 Kiusaamisen puuttumistapa sukupuolittain lukumäärinä

	tyttö	poika	yhteensä
ilmoittaminen asiasta osapuolten vanhemmille	2	2	4
keskustelemalla asiasta osapuolten kanssa	11	2	13
kiusatun itsensä puolustaminen	5	2	7
muu	0	1	1
yhteensä	18	7	27

Kuten yllä olevasta taulukosta käy ilmi, yleisin kiusaamisen puuttumistapa on tyttöjen kohdalla keskusteleminen asiasta osapuolten kanssa, kun taas poikien kohdalla yleisintä kiusaamisen puuttumistapaa ei ole, koska kaikki vaihtoehdot muu -vaihtoehtoa lukuunottamatta ovat tasavertaisia. Yllättävää on havaita, että ainoastaan noin neljäsosassa puuttumistapauksista on ilmoitettu asiasta osapuolten vanhemmille. Mielenkiintoista on sen sijaan huomata se, melkein puolessa puuttumistapauksista kiusattu on puolustanut itseään.

Kysyttäessä kiusaamisen puuttujaa kysymykseen vastanneista hieman enemmän kuin kaksi kolmasosaa ilmoitti puuttujaksi toisen opiskelijan. Sen sijaan noin kaksi viidesosaa ilmaisi puuttujaksi kiusatun itse. Lisäksi hieman enemmän kuin joka kolmas kertoi puuttujaksi opettajan. Myös kiusatun huoltajat, apulaisrehtori sekä rehtori ilmoitettiin puuttujaksi. Toisaalta kukaan ei kertonut puuttujaksi kiusaajan huoltajia.

Taulukko 10 Kiusaamiseen puuttuva henkilö sukupuolittain lukumäärinä

	tyttö	poika	yhteensä
opettaja	5	1	6
rehtori	1	0	1
toinen opiskelija	7	5	12
kiusatun huoltaja	2	0	2
kiusattu itse	5	2	7
kiusaajan huoltaja	0	0	0
muu	1	0	1
yhteensä	21	8	29

Kuten yllä esitettävästä taulukosta selviää, yleisin kiusaamiseen puuttuva henkilö on toinen opiskelija niin tyttöjen kuin poikien kohdalla. Huolestuttavaa on nähdä se, että ainoastaan kahdessa tapauksessa puuttuvana henkilönä on ollut kiusaajan huoltaja. Yllättävää on havaita se, että ainoastaan yhdessä tapauksessa puuttuvana henkilönä on ollut rehtori. Kiinnostavaa on kuitenkin huomata se, että yhdessä tapauksessa puuttuvana henkilönä on ollut apulaisrehtori.

Tiedusteltaessa kiusaamisen puuttumisen säännöllisyyttä hieman vähemmän kuin puolet ilmoitti puuttumisen tapahtuneen harvemmin. Sen sijaan joka kolmas kertoi, että kiusaamiseen on puututtu joka kerta. Lisäksi joka viides ilmoitti, että kiusaamiseen ei ole puututtu ollenkaan. Kukaan ei kertonut kiusaamiseen puuttumisen tapahtuneen joka toinen kerta tai joka viides kerta.

Taulukko 11 Kiusaamiseen puuttumisen säännöllisyys lukumäärinä

	tyttö	poika	yhteensä
joka kerta	3	2	5
joka toinen kerta	0	0	0
joka viides kerta	0	0	0
harvemmin	6	1	7
ei ollenkaan	2	1	3
yhteensä	11	4	15

Kuten yllä olevasta taulukosta ilmenee, tyttöjen kohdalla kiusaamiseen puututaan yleensä harvemmin, kun taas poikien kohdalla kiusaamiseen puututaan yleensä joka kerta. Huolestuttavaa on havaita se, että viidesosassa kiusaamistapauksista ei ole puututtu lainkaan. Murheellista on myös nähdä se, että melkein puolessa kiusaamistapauksista on puututtu harvemmin.

Kysyttäessä kiusaamisen loppumista puuttumisen jälkeen kysymykseen vastanneista kolme viidesosaa ilmoitti, että kiusaaminen on loppunut puuttumisen jälkeen. Sen sijaan kaksi viidesosaa kertoi, että kiusaaminen ei ollut päättynyt puuttumisen jälkeen.

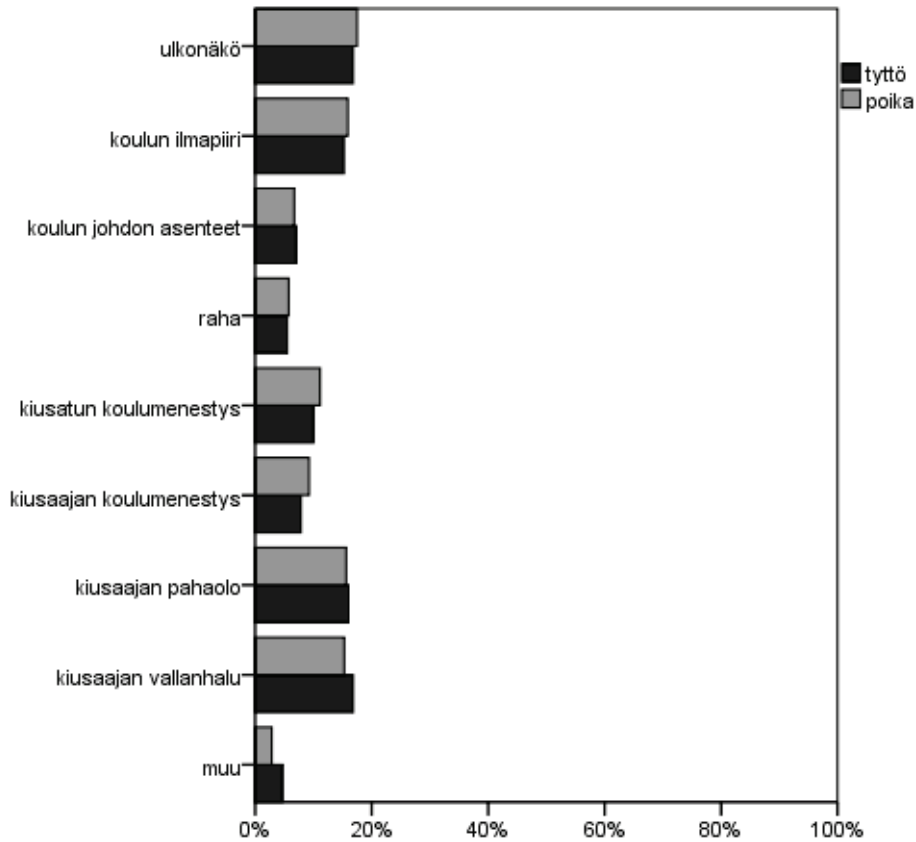
Taulukko 12 Kiusaamisen loppuminen puuttumisen jälkeen sukupuolittain lukumäärinä

	tyttö	poika	yhteensä
kyllä	6	3	9
ei	5	1	6
yhteensä	11	4	15

Kuten yllä esitetystä taulukosta käy ilmi kiusaaminen on loppunut puuttumisen jälkeen yli puolessa kiusaamistapauksista. Sen sijaan huolestuttavaa on huomata se, että kahdesosa viidesosassa kiusaamistapauksista kiusaaminen ei ole päättynyt.

6.5 Koulukiusaamiseen vaikuttavista tekijöistä

Tässä alaluvussa selvitän tekijöitä, mitkä vaikuttavat koulukiusaamiseen opiskelijoiden mielestä. Kysyttäessä koulukiusaamiseen vaikuttavista tekijöistä kyselyn vastaajista noin kolme neljäsosaa ilmoitti ulkonäön. Sen sijaan hieman vähemmän kuin kolme neljäsosaa ilmaisi kiusaajan vallanhalun. Lisäksi hieman enemmän kuin kaksi kolmasosaa kertoi koulun ilmapiirin. Myös hieman enemmän kuin kaksi kolmasosaa ilmoitti kiusaajan pahanolon. Vastaavasti hieman vähemmän kuin puolet ilmaisi kiusatun koulumenes-tyksen. Sen sijaan hieman vähemmän kuin kaksi viidesosaa kertoi kiusaajan koulume-nestyksen. Hieman alle kolmannes puolestaan ilmoitti koulun johdon asenteet. Joka neljäs taas ilmaisi rahan. Myös noin joka kuudes vastasi muu -vaihtoehtoon. Tyttöjen kohdalla muu -vaihtoehto sisälsi yleisen epäsuvaitsevaisuuden, kiusaajan kotiolosuh-teen, vapaa-ajalla tapahtuneet riidat tai ongelmat sekä pätemisen tarpeen. Se piti sisäl- lään myös kiusatun luonteen, provosoitumisen helppouden, kiusaajien luonteen, keksityt asiat ja niiden levittämisen ja kiusatun käytöksen. Se käsitti niin ikään kateuden, sattuman, erilaisuuden, kiusaajien ylimielisyyden, yhteisen menneisyyden sekä tapahtumat menneisyydestä. Lisäksi se sisälsi kiusaajien muiden syyllistämisen, henkilökemioiden kohtaamattomuuden, itsetunto-ongelmat, iän, kiusatun mielenpahoittamisen helppou- den, muut ihmissuhteet sekä kiusatun kokemisen inhottavaksi ja ärsyttäväksi ihmiseksi. Poikien kohdalla muu -vaihtoehto puolestaan piti sisällään kiusatun hiljaisen ja syrjäy- tyneen luonteen, kavereiden puutteen, erilaisuuden, kiusaajan käytöksen sekä kiusaajien älykkyyden puutteen.



Kuvio 4 Tyttöjen ja poikien näkemykset koulukiusaamiseen vaikuttavista tekijöistä prosenttiosuuksina

Kuten yllä olevasta kuviosta selviää, yleisimmät koulukiusaamiseen vaikuttavat tekijät tyttöjen kohdalla ovat ulkonäkö ja kiusaajan vallanhalu, mutta suurta eroa ei ole koulun ilmapiiriin ja kiusaajan pahaan oloon. Poikien kohdalla yleisimmät koulukiusaamiseen vaikuttavat tekijät puolestaan ovat ulkonäkö ja koulun ilmapiiri, mutta suurta eroa ei ole kiusaajan vallanhaluun ja pahaan oloon. Sen sijaan rahaa ja koulun johdon asenteita pidetään vähiten koulukiusaamiseen vaikuttavina tekijöinä niin tyttöjen kuin poikien osalta. Mielenkiintoista on huomata se, että tytöt vastasivat muu -vaihtoehdon selvästi useammin kuin pojat. Yllättävää on puolestaan nähdä se, että kiusaajan ja kiusatun koulumenestyksen välillä ei ole kovin suurta koulukiusaamiseen vaikuttavana tekijänä sekä tyttöjen että poikien kohdalla.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa niputan yhteen tulokseni ja pohdin tutkimukseni luotettavuutta, pätevyyttä sekä eettisyyttä. Aloitan luvun tekemällä yhteenvedon saamistani tuloksista. Tämän jälkeen käsittelen tutkimukseni luotettavuutta ja pätevyyttä. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä.

7.1 Tulosten yhteenvetoa

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin koulukiusaamista ja siihen puuttumista lukiossa. Tutkimuksestani selvisi, että kohdelukiossani esiintyi kiusaamista. Kiusaamista oli kokenut neljä tyttöä, mutta ei yhtään poikaa. Kiusattujen tyttöjen keskuudessa yleisin kiusaamisen muoto oli sosiaalinen kiusaaminen, mutta myös sanallista, hiljaista sekä sähköistä kiusaamista ja selän takana pahan puhumista esiintyi. Heidän keskuudessaan kiusaamista tapahtui joko harvemmin tai noin kerran viikossa. Kiusaajina toimivat pääosin rinnakkaisluokkalaiset, mutta yhdessä tapauksessa kyseessä oli omat luokkakaverit. Kiusaamisen tapahtumapaikkana oli kaikilla välitunti, mutta myös ruokala, käytävä, tunnin alku ennen opettajan tulemista, sähköiset viestimet sekä oppitunti mainittiin kiusaamisen tapahtumapaikaksi.

Kiusaamiseen osallistumisen osalta tytöt olivat osallistuneet hieman poikia useammin kiusaamiseen. Rooleista ulkopuolinen oli yleisin niin tytöillä kuin pojilla. Tyttöjen keskuudessa myös kaikkia muita rooleja löytyi. Vastaavasti poikien keskuudessa ei löytynyt ollenkaan kiusaajan vahvistajia, mutta muita kyllä.

Puuttumisen kohdalla yleisin tapa oli keskusteleminen asiasta osapuolten kanssa. Muita keinoja olivat asiasta ilmoittaminen osapuolten vanhemmille, kiusatun itsensä puolustaminen sekä jonkun muun väliintuleminen. Useimmin puuttujaksi mainittiin toiset opiskelijat, mutta myös opettajaa, rehtoria, kiusatun huoltajaa, kiusattua itseä sekä apulaisrehtoria löytyi vastauksista. Puuttumisen säännöllisyyden osalta hieman huolestuttavaa

on, että yleisin vastaus oli harvemmin. Toisaalta joka kerta ja ei ollenkaan mainittiin.

Koulukiusatuksi tulemiseen vaikuttavien tekijöiden osalta yleisimmäksi nähtiin ulkonäkö. Lähes yhtä yleisenä tekijänä pidettiin kiusaajan vallanhalua. Vähiten vastauksia saivat muu -vaihtoehto sekä raha.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuus (reliaabelius) määritellään ”tulosten tarkkuudeksi eli mittauksen kyvyksi antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja mittaustulosten toistettavuutta” (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Vilka 2005, 161; 2007, 149). Tutkimuksen voidaan sanoa olevan luotettava ja tarkka, kun toistetussa mittauksessa tulee sama tulos riippumatta tutkimuksen tekijästä. Tutkimus määritellään luotettavaksi alati ajassa ja paikassa. (Vilka 2005, 161; 2007, 149.)

Tutkimuksen luotettavuudessa arvioidaan muutamia asioita. Ensimmäiseksi arvioidaan sitä, kuinka onnistuneesti otos edustaa perusjoukkoa. Toiseksi arvioidaan vastausprosenttia. Kolmanneksi arvioidaan sitä, kuinka tarkkaan havaintoyksikköjen kaikkia muuttujia käsittävät informaatiot on syötetty. Viimeiseksi eli neljänneksi arvioidaan sitä, millälaisia mittausvirheitä tutkimukseen liittyy eli mittarin kyky mitata tarkasteltavia seikkoja kattavasti. (Vilka 2007, 149 – 150.)

Arvioidessani tutkimukseni luotettavuutta voisin sanoa, että tulokseni vastaavat melko hyvin perusjoukkoa. Ainoa hieman epäröintiä herättää se, että poikien keskuudessa kiusaamista ei esiintynyt ollenkaan. Tutkimuksen vastausprosentti on todella hyvä, sillä se on noin 98%. Havaintoyksikköjen kaikkia muuttujia käsittävät informaatiot on syötetty huolellisesti ja tarkasti. Syötetyt tiedot on tarkistettu moneen kertaan, että ne vastaavat lomakkeessa olevia tietoja. Mittausvirheitä ei tutkimukseen mielestäni liity, vaan tarkasteltavia asioita on mitattu monipuolisesti. Kaikin puolin näkisin siis tutkimukseni olevan luotettavuuden osalta kunnossa.

Tutkimuksen pätevyys (validius) puolestaan määritellään ”mittarin tai tutkimusmenetelmän kyvyksi mitata sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoituskin mitata” (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Vilkka 2005, 161; 2007, 150). Tutkimuksen pätevyyden voidaan sanoa olevan hyvä, mikäli tutkimuksen tekijä ei ole joutunut tutkimuksessa harhaan ja systemaattisia virheitä ei esiinny. Tutkimus määritellään päteväksi, kun teoreettiset ja operationaaliset määritelmät nähdään yhtäpitävinä. (Vilkka 2005, 161; 2007, 150.)

Tutkimuksen pätevydessä arvioidaan muutamia asioita. Ensimmäiseksi arvioidaan sitä, kuinka tutkimuksen tekijä on onnistunut teoreettisten termien operatinalisoinnissa arki-kielelle. Toiseksi arvioidaan sitä, kuinka mittarin kysymysten ja vastausvaihtoehtojen sisältö ja muotoilu ovat onnistuneet. Kolmanneksi arvioidaan sitä, kuinka onnistunut on valitun asteikon toimivuus. Viimeiseksi eli neljänneksi arvioidaan sitä, minkälaisia epätarkkuuksia mittariin liittyy. (Vilkka 2007, 150.)

Arvioidessani tutkimukseni pätevyyttä sanoisin, että teoreettinen operatinalisointi on onnistunut, sillä en saanut mitään kommentteja vastaajilta sähköpostiini. Kysymysten ja vastausvaihtoehtojen sisältö ja muotoilu on esitetty hyvin yksinkertaisessa muodossa. Tällä olen pyrkinyt takaamaan kyselyn onnistumisen. Valitun asteikon toimivuutta en pysty arvioimaan, sillä kyselylomakkeeni ei sisältänyt yhtään asteikkoihin pohjautuvaa kysymystä. Mittarin epätarkkuuksia ei mielestäni ole, koska vastausvaihtoehdot on esitetty yksinkertaisesti ja tarkasti. Kaikin puolin näkisin siis tutkimukseni olevan myös pätevyyden osalta kunnossa.

7.3 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelua

Tutkimuseettiset normit eivät sido tutkimuksen tekijää laillisesti, mutta ne velvoittavat tutkimuksen tekijää ammatillisesti. Normien avulla ohjataan tutkimuksen tekemistä, mutta myös tuodaan ilmi niitä arvoja, joihin tutkimuksen tekijöiden toivotaan ja uskotaan sitoutuvan. Niitä kuvastaa yleensä yleiselle tasolle jääminen ja tulkinnanvaraisuus,

sillä ne koskevat usein varsin mittavaa joukkoa tutkijoita ja erilaisia tutkimuksia. Normeista itsessään ei ole löydettävissä suoria ratkaisuja konkreettisiin ongelmiin. Ne eivät vapauta yksittäisiä tutkijoita pohdintaan ja huolelliseen arviointiin pohjautuvasta vastuun ottamisesta. (Kuula 2006, 58 – 59.)

Ihmistieteiden eettisten normien perusta on pääsääntöisesti neljässä lääketieteeseen kehitetyssä periaatteessa, joita ovat hyötyperiaate, vahingon välttämisen periaate, autonomian kunnioituksen periaate sekä oikeudenmukaisuuden periaate. Näiden ohella ihmistieteiden eettiset normit sisältävät yleensä myös tieteen sisäisen etiikan periaatteita. Lisäksi normeissa on alati mukana tutkittavia käsittävien informaatioiden luottamuksellisuuden turvaamisen periaate. (Kuula 2006, 59.)

Ihmistieteissä tutkimuseettisten normien oleelliseksi lähtökohdaksi määritellään ihmisen kunnioittamista ilmentävät arvot. Ensimmäinen normi on ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Pyrkimys ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen tapahtuu siten, että ihmisille tarjotaan tilaisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta. Tämä vaatii onnistuakseen heidän kohdallaan riittoisan informaation saannin tutkimuksesta. Riittoisa informaatio koostuu tutkimuksen ja sen toteuttajien perustiedoista, tutkittavilta koottavien informaatioiden käyttötarkoituksesta sekä tutkimukseen osanottamisen konkreettisuudesta. (Kuula 2006, 61 – 62.)

Omassa tutkimuksessani ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen toteutui niin, että tutkittavien ei ole ollut pakko vastata kyselyyn, jos he eivät ole sitä halunneet. Olen myös pyrkinyt madaltamaan osallistumisen kynnystä siten, että olen saatekirjeeseeni kertonut mahdollisimman tiiviisti ja yksinkertaisesti tutkimuksestani. Tällä olen yrittänyt turvata riittävän informaation saannin tutkittaville, sillä en ole ollut itse paikalla, kun kyselylomakkeet on jaettu ja täytetty.

Toinen normi on vahingon välttämisen normi. Siitä huolimatta, että ihmistieteellisellä tutkimuksella varsin harvoin tuotetaan fyysisiä vahinkoja tutkittaville, on mahdollista tutkimuksella kuitenkin tuottaa henkisiä, sosiaalisia sekä taloudellisia vahinkoja.

Sosiaaliset ja taloudelliset vahingot tulevat kysymykseen silloin, kun tutkittavilta saatuja informaatioita luovutetaan tai ne joutuvat väärin käsiin. Tämäntapaisen vahingon tutkija voi ehkäistä pitämällä huolta asianmukaisesti luottamuksellisten informaatioiden tietosuojasta. Henkisen vahingon välttämiseen liittyy keskeisesti niin ikään tutkittavien kunnioitus vuorovaikutustilanteessa. Toisaalta julkaistuilla tutkimustuloksillakin saattaa olla haitallinen vaikutus tutkittavien elämään. Negatiivinen kirjoittamistyyli saattaa leimata tutkittavien edustaman joukon siitä huolimatta, että yksittäisiä tutkittavia ei olisikaan mahdollista tutkimusjulkaisusta tunnistaa. (Kuula 2006, 62 – 63.)

Omassa tutkielmassani vahingon välttäminen toteutui niin, että en ole antanut kenenkään muun henkilön nähdä kyselylomakkeessa olevia vastauksia. Olen myös pyrkinyt tuloksia kirjoittaessani kirjoittamaan mahdollisimman neutraalisti. En ole myöskään maininnut lukion nimeä missään vaiheessa pro gradu -tutkielmaani.

Kolmas normi on ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen. Kunnioittaminen voidaan määritellä eri tavoin. Tutkimuksessa yksityisyyden kunnioittaminen määritellään sellaiseksi, että ihmisillä itsellään pitää olla oikeus määrittää se, mitä informaatioitaan he tutkimuskäyttöön antavat. Yksityisyyden kunnioittaminen määritellään myös sellaiseksi, että tutkimustekstejä ei ole oikeutta kirjoittaa siten, että yksittäiset tutkittavat olisivat niistä tunnistettavissa. (Kuula 2006, 64.)

Luottamuksellisuus tutkimusaineistoista puhuttaessa viittaa yksittäisiä henkilöitä käsitteviin informaatioihin ja näiden informaatioiden käyttämisestä annettuihin lupauksiin. Luottamus tutkimusaineiston yhteydessä määritellään primääristi tutkittavan luottamukseksi siihen, että aineistoa käytetään, käsitellään sekä säilytetään, kuten on sovittu. (Kuula 2006, 64.)

Tietosuoja määritellään ”yksityisyyden kunnioittamiseksi ja suojelemiseksi oikeudellisia säännöksiä noudattavin periaattein ja toimintakäytännöin. Kunkin tutkijan velvoite on noudattaa tietosuojalainsäädäntöä. Lain huolellisuusvelvollisuuden vaatimuksena on tutkittavien yksityisyyden suojan loukkaamattomuus. Suojaamisvelvollisuuden vaati-

muksena taas on henkilötietojen suojaaminen siten, etteivät ulkopuoliset pääse niihin käsiksi. (Kuula 2006, 64.)

Omassa tutkimuksessani yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen toteutui niin, että tutkimukseen osallistuneiden ei tarvinnut laittaa lomakkeeseen omaa nimeään. Samaten aineistoa on käytetty vain ja ainoastaan tähän pro gradu -tutkielmaan. Käsitteleminen ja säilyttäminenkin on tapahtunut niin, että kukaan ulkopuolinen ei ole päässyt aineistoon käsiksi.

8 POHDINTA

Kaiken kaikkiaan tutkimus antoi mielenkiintoista tietoa kiusaamisesta lukiossa. Tutkimuksen hyötynä oli, että se antoi arvokasta tietoa lukiossa tapahtuneesta koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta, koska aikaisempia tutkimuksia kyseisestä aiheesta on tehty hyvin vähän. Hyötynä oli myös, että se sisälsi hyödyllistä tietoa kiusaamisen vastaisen toimintamallien suunnittelijoille. Lisäksi hyötynä oli se, että kohdelukioni pystyy nyt tehokkaammin toimimaan kiusaamisen vastaisessa työssä.

Tutkimusta voisi jatkaa monella tavalla. Yksi tapa olisi tehdä samanlainen tutkimus ammattikoulussa ja vertailla niissä saatuja tuloksia tähän tutkimukseen. Toinen tapa olisi tutkia lukiokiusaamista alueellisesti. Tällöin voisi tehdä vertailua eri alueiden välillä. Kolmas tapa olisi tehdä selvitystä kiusaamisesta yliopisto- ja ammattikorkeakoulutasolla. Silloin selviäisi, esiintyykö kiusaamista vielä korkeakoulutasolla.

LÄHTEET

Aalberg, V. & Siimes, M. 2007. Lapsesta aikuiseksi, nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Aho, S. 1995. Lukiolainen nuori. Nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:172.

Aho, S. 1997. Kiusaaminen. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 226-251.

Cowie, H. 2013. The immediate and long-term effects of bullying. Teoksessa Rivers, I. & Duncan, N. (toim.) Bullying. Experiences and discourses of sexuality and gender. New York: Routledge, 10-18.

Dueholm, N. 1999. Denmark. Teoksessa Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. London: by Routledge, 49-55.

Ervasti, L., Posti, P., Lautjärvi, S. & Alaja, K. 2000. Monenkeskisiä vuorovaikutusongelmia. Teoksessa Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto R. (toim.) Sata yksi koulu ongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 101-112.

Erätuuli, M. Leino, J. & Yliluoma, P. 1994. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Fabre-Cornali, D., Emin, J-C. & Pain, J. 1999. France. Teoksessa Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. London: by Routledge, 128-139.

Hamarus, P. 1998. Älä kiusaa mua! Miten tunnistan ja estän koulukiusaamisen. Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 10. Turku: Länsi-Suomen lääninhallitus.

Hamarus, P. 2006a. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hamarus, P. 2006b. Koulukiusaamisen ehkäisemistä tiimityöllä. Nuorisotutkimus 24(1), 4-17.

Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.

Hamarus, P. 2009a. Koulukiusaaminen yhteisön näkökulmasta. Teoksessa Jaatinen, R., Korhonen, V. & Moilanen, P. (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurien välinen toimijuus. Helsinki: OKKA-säätiö, 222-236.

Hamarus, P. 2009b. Miten estää koulukiusaamista? Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: WS Bookwell Oy, 129-143.

Hamarus, P. 2010. Kiusaamisen ehkäiseminen osaksi arjen normaalia työtä. Terveystieteiden aikakauslehti 9/2010, 28-30.

Hamarus, P. 2012. Haukku haavan tekee. Puututaan yhdessä kiusaamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2007. Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Kasvatus 38 (3), 228-239.

Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2011. Kiusaamisen määritelmät ja määrittely, Kasvatus (1), 58-68.

Harachi, T. W., Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. 1999. United States. Teoksessa Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. London: by Routledge, 279-295.

Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita, 5.painos.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Höistad, G. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä. Opas kouluille ja kasvattajille. Suom. Salla Korpela. Helsinki: Kirjapaja.

Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 3. painos.

KiVa Koulu 2013a. KiVa Koulu@hanke. Saatavilla [www-muodossa: http://www.kivakoulu.fi/hanke](http://www.kivakoulu.fi/hanke) (Luettu 01.11.2013)

KiVa Koulu 2013b. Vanhempien opas. Saatavilla [www-muodossa: http://www.kivakoulu.fi/vanhemmille](http://www.kivakoulu.fi/vanhemmille) (Luettu 01.11.2013)

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuusinen, J. 1995. Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 311-322.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T.D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. 2010. A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program. Child Development.

Lämsä, A-L. 2009. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 59-72.

Lämsä, A-L., Kiviniemi, L. & Pönkkö, M-L. 2009. Kiusatun leima ja itsetuhoinen elämäntapa. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 97-109.

Lösel, F. & Bliesener, T. 1999. Germany. Teoksessa Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. London: by Routledge, 224-249.

Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. & Taki, M. 1999. Japan. Teoksessa Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. London: by Routledge, 309-323.

Mäkihalvari, P.K. 2000. Koulukiusaaminen – vihollinen luokkahuoneessamme. Jyväskylän yliopisto: kasvatustieteen laitos, pro gradu -tutkielma.

Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R. & Lemme, F. 2006. Teacher's and pupil's definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology* (76): 553-576.

Niskanen, V. 2006. Kohti tutkivaa työtapaa -kurssin materiaali. Helsingin yliopisto.

Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

Nurmi, J.E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 256-274.

Ojansivu, T. & Saarela, S. 2012. Nuoret ja koulukiusaaminen - Etelä-Pohjanmaan yläkoulun 7.luokkalaisten kokemuksia koulukiusaamisesta. Seinäjoen ammattikorkeakoulu: sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö, sosiaalialan koulutusohjelma, opinnäytetyö.

Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.

Olweus, D. 1999a. Norway. Teoksessa Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. London: by Routledge, 28-48.

Olweus, D. 1999b. Sweden. Teoksessa Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. London: by Routledge, 7-27.

Opetushallitus 2013a. Lukiokoulutus. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.fi) http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus (Luettu 07.10.2013)

Opetushallitus 2013b. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.fi) http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus (Luettu 07.10.2013)

Perusopetuslaki 1998/628 21.08.1998.
<http://www.finlex.net/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 24.03.2014)

Rigby, K. & Slee, P. T. 1999. Australia. Teoksessa Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. London: by Routledge, 324-339.

Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Helsinki: Gaudeamus.

Salmivalli, C. 2002. Koulukiusaaminen. Teoksessa Terho, P., Ala-Laurila, E-L. Laakso, J. Krogius, H. Pietikäinen, M. (toim.) Kouluterveydenhuolto. Helsinki: Duodecim, 94-101.

Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C, Kärnä, A. & Poskiparta, E. 2011. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal for Behavioral Development*.

Smith, P.K. 1999. England and Wales. Teoksessa Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: by Routledge, 68-90.

Smokowski, PR. & Kopasz, KH. 2005. Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools* 27(2): 101-110.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014. Nuorten tapaturmat ja väkivalta. Taulukko: Koulukiusaamiseen liittyvät taulukot vuosilta 2000/2001-2013. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/aiheittain/tapaturmat_ja_vakivalta)

http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/aiheittain/tapaturmat_ja_vakivalta (Luettu 25.03.2014.)

Tuomisto, T., Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2009. Kivassa koulussa ei kiusata! Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 173-183.

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 103-127.

Vastamäki, J. 2010. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 128-140.

Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

Liite 1 Kyselylomake lukiossa tapahtuvasta koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta

1. Sukupuoli

a) tyttö

b) poika

2. Ikä

a) 15

b) 16

c) 17

d) 18

e) 19

3. Vuosiluokka

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

4. Mikä sinun mielestäsi on kiusaamista? (voit valita useamman vaihtoehdon)

a) lyöminen

b) potkiminen

c) töniminen

d) nimittely

e) ahdistelu

f) uhkailu

g) ilmeily

h) huokailu

i) syrjintä

j) loukkaavien viestien lähettely

k) joku muu, mikä? _____

5. Tuntuuko sinusta, että sinua kiusataan? (jos vastasit ei, siirry kysymykseen 11)

a) kyllä

b) ei

KÄÄNNÄ

6. Millaista sinuun kohdistuva kiusaaminen on? (voit valita useamman vaihtoehdon)

- a) fyysistä kiusaamista (esim. tönimistä, lyömistä, potkimista)
 - b) sanallista kiusaamista (esim. nimittelyä, ahdistelua, uhkailua)
 - c) hiljaista kiusaamista (esim. ilmeilyä, huokailua, vaikenemista)
 - d) sosiaalista kiusaamista (esim. ystävyysuhteiden manipulointia, eristämistä ryhmästä, poissulkemista ryhmästä)
 - e) sähköistä/verkossa tapahtuvaa kiusaamista (esim. loukkaavien viestien lähettelyä, henkilökohtaisten tietojen ja kuvien lähettelyä muokattuina, mustamaalausta)
 - f) muu, millaista? _____
-

7. Kuinka usein sinua kiusataan koulussa?

- a) monta kertaa viikossa
 - b) noin kerran viikossa
 - c) noin kerran kuussa
 - d) harvemmin
 - e) on kiusattu aikaisemmin, koska? _____
-

8. Millaiseksi koet kiusaamisen? (voit valita useamman vaihtoehdon)

- a) ahdistavaksi
 - b) pelottavaksi
 - c) uhkaavaksi
 - d) häpeälliseksi
 - e) muuksi, millaiseksi? _____
-

9. Ketkä sinua kiusaavat? (voit valita useamman vaihtoehdon)

- a) omat luokkakaverit
 - b) muut rinnakkaisluokkalaiset
 - c) ylemmällä vuosiluokalla olevat opiskelijat
 - d) alemmalla vuosiluokalla olevat opiskelijat
 - e) opettaja(t)
 - f) joku muu, kuka? _____
-

10. Missä sinuun kohdistuvaa kiusaamista tapahtuu? (voit valita useamman vaihtoehdon)

- a) ruokalassa
 - b) välitunnilla
 - c) vessassa
 - d) käytävällä
 - e) tunnin alussa ennen kuin opettaja on luokassa
 - f) koulumatkalla
 - g) sähköisissä viestimissä (facebook, irc-galleria, kännykkä ym.)
 - h) muualla, missä? _____
-

11. Oletko nähnyt jotain opiskelijaa kiusattavan koulussasi? (jos vastasit ei, siirry kysymykseen 14)

- a) kyllä
- b) ei

KÄÄNNÄ

12. Millaista näkemäsi kiusaaminen on ollut? (voit valita useamman vaihtoehdon)

- a) fyysistä kiusaamista (esim. tönimistä, lyömistä, potkimista)
 - b) sanallista kiusaamista (esim. nimittelyä, ahdistelua, uhkailua)
 - c) hiljaista kiusaamista (esim. ilmeilyä, huokaamista, vaikenemista)
 - d) sosiaalista kiusaamista (esim. ystävyysuhteiden manipulointia, eristämistä ryhmästä, sulkemista ryhmästä)
 - e) sähköistä/verkossa tapahtuvaa kiusaamista (esim. loukkaavien viestien lähettelyä, henkilökohtaisten tietojen ja kuvien lähettelyä muokattuina, mustamaalausta)
 - f) muu, millaista? _____
-

13. Millainen rooli sinulla on ollut kiusaamistilanteessa? (voit valita useamman vaihtoehdon)

- a) kiusaaja
- b) kiusajaan apuri (et itse aloita kiusaamista, mutta osallistut siihen ja avustat)
- c) vahvistaja (kannustat kiusaajaa)
- d) ulkopuolinen (tiedät tai näet kiusaamisen, mutta et tee mitään)
- e) puolustaja (olet uhrin puolella ja yrität lopettaa kiusaamistilanteen)
- f) kiusattu eli uhri

14. Oletko itse osallistunut kiusaamiseen? (jos vastasit ei, siirry kysymykseen 16)

- a) kyllä
- b) ei

15. Kuinka usein olet osallistunut toisten opiskelijoiden kiusaamiseen tämän lukuvuoden kuluessa?

- a) useita kertoja viikossa
- b) noin kerran viikossa
- c) noin kerran kuussa
- d) harvemmin

16. Jos kiusaamista on tapahtunut tämän lukuvuoden aikana, onko tilanteeseen puututtu? (jos vastasit ei, siirry kysymykseen 21)

a) kyllä

b) ei

17. Millä tavalla kiusaamiseen on puututtu? (voit valita useamman vaihtoehdon)

a) ilmoittamalla asiasta kiusaajan/kiusaajien ja kiusatun/kiusattujen vanhemmille

b) keskustelemalla asiasta kiusaajan/kiusaajien ja kiusatun/kiusattujen kanssa

c) kiusattu on puolustanut/kiusatut ovat puolustaneet itseään

d) jollain muulla tavalla, millä? _____

18. Kuka tai ketkä on puuttunut/ovat puuttuneet koulukiusaamiseen? (voit valita useamman vaihtoehdon)

a) opettaja(t)

b) rehtori

c) toinen opiskelija/toiset opiskelijat

d) kiusatun/kiusattujen huoltaja(t)

e) kiusattu/kiusatut itse

f) kiusaajan/kiusaajien huoltaja(t)

g) joku muu henkilö/jotkut muut henkilöt, kuka/ketkä? _____

19. Kuinka usein koulukiusaamiseesi on puututtu?

a) joka kerta

b) joka toinen kerta

c) joka viides kerta

d) harvemmin

e) ei ollenkaan

KÄÄNNÄ

20. Onko kiusaaminen loppunut puuttumisen jälkeen?

a) kyllä

b) ei

21. Kenen/keiden pitäisi mielestäsi puuttua koulukiusaamiseen? (voit valita useamman vaihtoehdon)

a) opettajan/opettajien

b) rehtorin

c) toisen opiskelijan/toisten opiskelijoiden

d) kiusatun/kiusattujen huoltajan/huoltajien

e) kiusatun/kiusattujen itse

f) kiusajaan/kiusaajien huoltajan/huoltajien

g) jonkun muun, kenen/keiden? _____

22. Miten koulukiusaamiseen pitäisi mielestäsi puuttua? (voit valita useamman vaihtoehdon)

a) puhumalla asiasta yleisesti koko koulun kuullen esimerkiksi auditoriossa

b) puhumalla asiasta kiusajaan/kiusaajien ja kiusatun/kiusattujen kanssa kahden kesken

c) ottamalla yhteyttä kiusajaan/kiusaajien ja kiusatun/kiusattujen huoltajaan/huoltajiin

d) jollain muulla tavalla, millä? _____

23. Jos sinua on kiusattu tai olet kiusannut toista opiskelijaa/toisia opiskelijoita, oletko kertonut asiasta?

a) kyllä, kenelle? _____

b) en

24. Mikä/mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat koulukiusaamiseen? (voit valita useamman vaihtoehdon)

- a) ulkonäkö**
 - b) koulun ilmapiiri**
 - c) koulun johdon asenteet (opettajien tai muun koulun henkilökunnan)**
 - d) raha**
 - e) kiusatun/kiusattujen koulumenestys**
 - f) kiusajaan/kiusaajien koulumenestys**
 - g) kiusajaan/kiusaajien pahaolo**
 - h) kiusajaan/kiusaajien vallanhalu**
 - i) muu, mikä/mitkä? _____**
-

KIITOS VASTAUKSISTASI!!!

Liite 2 Saatekirje

Hei!

Olen aikuiskasvatustieteen opiskelija Lapin yliopistosta ja tämä on pro gradu -tutkielmaani liittyvä kysely. Pro gradu -tutkielmani otsikkona on: ”**Koulukiusaaminen lukiossa ja siihen puuttuminen**”. Lähestyn Teitä tällä kyselylomakkeella ja toivon, että käytätte muutaman minuutin ajastanne lomakkeen täyttämiseen. Vastauksenne on tärkeä tutkimuksen onnistumisen kannalta.

Kyselylomake on tässä liitteenä. Kysely koostuu kysymyksistä, joihin on annettu valmiit vastausvaihtoehdot. Rengasta itseäsi tai kokemuksiasi parhaiten kuvaava vaihtoehto. Joissakin kysymyksissä (4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 21, 22, 24) voit valita myös useamman vaihtoehdon. Kysely on tarkoitettu palauttaa kyseisellä oppitunnilla, jolla kysely pidetään, heti täytettyäsi oppituntia pitävälle opettajalle.

Kaikkia vastauksia käsitellään luottamuksellisesti eikä vastaajien henkilöllisyys tule missään vaiheessa ilmi. Tämän varmistamiseksi jokainen vastaaja rengastaa vain sukupuolensa ja ikänsä. Näitä asioita kysytään heti kyselyn alussa kysymyksissä 1 ja 2. Oma nimeä ja lukion nimeä lomakkeeseen ei näin ollen tarvitse laittaa.

Kiitos osallistumisesta!

Ari Penttilä

Väinämöisentie 47 A 27

96300 Rovaniemi

puh. 0400 654185

s-posti: arpentti@ulapland.fi

Hei!

Olen Ari Penttilä. Opiskelen Lapin yliopistossa ja pääaineeni on aikuiskasvatustiede. Haen tutkimuslupaa opintoihini kuuluvan pro gradu -tutkielman tekemiseksi. Pro gradu -tutkielmani otsikko on: **Koulukiusaaminen lukiossa ja siihen puuttuminen**. Pro gradu -ohjaajana toimii Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan kasvatustieteen professori Raimo Rajala.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta koulussaan. Tarkoitukseni on toimittaa lukioonne 200 kyselylomaketta niin, että jakaisitte ne mahdollisimman tasaisesti eri vuosiluokille ja sukupuolille. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua toukokuun 2013 loppuun mennessä.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuville ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Heillä on myös oikeus jättää vastaamatta kyselyyn niin halutessaan.

Annan mielelläni tutkimuksesta myös lisätietoja, yhteystiedot alla.

Kunnioittavasti

Ari Penttilä (tutkimuksen tekijä)

Väinämöisentie 47 A 27

96300 Rovaniemi

puh. 0400 654185

s-posti: arpentti@ulapland.fi