

”Koko yhteisön juttu”.

Fenomenografinen tutkimus vanhempien käsityksistä koskien
koulun koulukiusaamista koskevaa toimintaa

Jenny Kerkelä

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Syksy 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Koko yhteisön juttu”. Fenomenografinen tutkimus vanhempien käsityksistä koskien koulun koulukiusaamista koskevaa toimintaa

Tekijä: Jenny Kerkelä

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu – työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 103

Vuosi: 2014

Tiivistelmä:

Pro gradu- tutkielmani tarkoituksena on laadullisen tutkimuksen keinoin selvittää, minkälaisia käsityksiä vanhemmilla on koulun menettelytavoista puuttua koulukiusaamiseen. Tutkimusaineistoni koostuu vanhempien käymistä nettikeskusteluista koskien koulukiusaamista.

Teoriaosuudessa käsittelen perheen ja kasvuympäristön merkitystä lapsen sosiaalisten suhteiden taustalla sekä erittelen koulun mahdollisuuksia puuttua koulukiusaamiseen. Käsittelen myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä sitä, mitä sen onnistuminen vaatii perheiltä ja kouluhenkilökunnalta.

Metodologisesti tutkimukseni sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui fenomenografia, jossa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset ja arkiajatelu. Tavoitteenani on kuvata vanhempien käsitysten laadullisia eroja sekä nostaa esiin erilaisia ajattelutapoja. Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan käsityksiä toisen asteen näkökulmasta.

Tutkimuksen tulososuudessa käsittelen vanhempien käsityksiä koulun toiminnasta koulukiusaamiseen puuttumisessa. Fenomenografisen tutkimuksen analyysimenetelmiä soveltaen muodostin tutkimusaineistosta kolme pääkategoriaa: kouluyhteisön keinot puuttua koulukiusaamiseen, opettajan keinot puuttua koulukiusaamiseen sekä kouluyhteisön tekemä yhteistyö koulukiusaamistapauksissa. Tutkimustuloksista on nähtävissä, että vanhemmat kokevat koulukiusaamisen olevan koko yhteisöä koskettava asia. Opettajien ja muun henkilökunnan odotetaan sitoutuvan kiusaamisen vastaiseen toimintaan, heidän edellytetään panostavan kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen sekä luovan kouluun sellaisen ilmapiirin, joka ottaa huomioon kaikki osapuolet ja velvoittaa kiusaamattomuuteen. Tämä edellyttää sitoutumista myös vanhemmilta. Vanhemmat odottavat kouluilta voimakkaampaa yhteistyötä: koulujen tulisi tiedottaa kotia koulukiusaamisesta, ottaa huomioon lasten vanhempien roolin sekä tarjota vanhemmille enemmän mahdollisuuksia osallistua koulun kiusaamisen vastaiseen toimintaan.

Tutkimukseni avulla pyrin tarjoamaan kouluhenkilöstölle tietoa vanhempien käsityksistä, jotta ymmärrystä kodin ja koulun välillä voitaisiin lisätä. Koulukiusaamisen suhteen voitaisiin toimia tehokkaammin yhdessä.

Avainsanat: Koulukiusaaminen, vanhemmat, yhteistyö, fenomenografia

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1 JOHDANTO.....	5
2 KOULUKIUSAAMINEN	7
2.1 Koulukiusaamisen määrittelyä	8
2.2 Kiusaamisen tunnistaminen	9
2.3 Koulukiusaamisen yleisyys Suomen peruskouluissa	12
3 KOULUKIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN	14
3.1 Perheen ja kasvuympäristön merkitys lapsen sosiaalisten suhteiden taustalla	15
3.2 Koulun mahdollisuudet ennaltaehkäistä koulukiusaamista ja puuttua siihen	21
3.2.1 Kiusaamisen vastaiset interventiot	21
3.2.2 Rehtori, koulun henkilökunta ja oppilaat yhdessä sovittujen toimintaperiaatteiden takana	23
3.2.3 Opettajan mahdollisuudet ennaltaehkäistä koulukiusaamista ja puuttua siihen	27
3.3 Kodin ja koulun yhteistyö avain onnistuneeseen puuttumiseen	32
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1 Laadullinen tutkimus	37
5.2 Tutkimusaineisto ja tutkimushenkilöt.....	38
5.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston analyysi.....	40
5.3.1 Fenomenografinen lähestymistapa	40
5.3.2 Aineiston analyysi.....	41
5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	44
6 TUTKIMUSTULOKSET	47
6.1 Koulu yhteisön keinot puuttua koulukiusaamiseen.....	48
6.1.1 Koulun linja kiusaamista vastaan	49
6.1.2 Koulun kiusaamisen vastaiset menettelytavat	52
6.1.3 Koulun menettelytavat kiusaamistapauksissa	55
6.2 Opettajan keinot puuttua koulukiusaamiseen	60
6.2.1 Opettajan ammattitaito	61
6.2.2 Opettajan keinot puuttua kiusaamiseen luokkatasolla	63
6.2.3 Opettajan keinot puuttua kiusaamiseen yksilötasolla	67
6.3 Koulu yhteisön tekemä yhteistyö kiusaamistapauksissa.....	69

6.3.1 Yhteistyö koulun sisällä	70
6.3.2 Yhteistyö vanhempien kanssa.....	72
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	77
7.1 Tutkimustulosten yhteenveto	77
7.2 Tulosten tarkastelua.....	81
7.3 Pohdinta.....	88
LÄHTEET	91

1 JOHDANTO

Aloin pohtimaan aihetta pro gradu -tutkielmalleni työskennellessäni viidennen luokan luokanopettajana opinnoista pitämäni välivuoden aikana. Omat kokemukseni pitkään jatkuneen ja vaikean kiusaamisvyyhdin selvittämisessä saivat minut huomaamaan, kuinka suuri vaikutus toisaalta koulun johdolla ja kiusaamisen vastaisella suunnitelmallisella toiminnalla - tai sen puutteellisuuksilla - ja toisaalta vanhempien asenteilla ja yhteistyöhalukkuudella on kiusaamistapausten ratkaisemisessa. Kiusaamisen selvittelyn jättäminen yksin opettajan harteille osoittaa huonoa yhteistyöhenkeä ja vaikeuttaa tilanteiden ratkeamista.

Kiusaamisen tutkiminen on aina ajankohtaista ja tärkeää, sillä kiusaamista tapahtuu kokoajan ja sen vaikutukset lapseen ovat kauaskantoisia. Kiusaaminen on lapselle ja hänen vanhemmalleen kipeä asia. Jos opettaja ei osaa huomioida perheitä tavalla, joka saa nämä kokemaan tullee kuulluiksi, voi kiusaamistapausten selvittäminen vaikeutua ja pitkittyä. Koska vanhemmat on mielestäni tärkeää osallistaa kiusaamisen selvittämiseen, otin tutkimukseni lähtökohdaksi vanhempien näkökulman.

Kaikki oppilaat joutuvat kiusaamiskokeilujen kohteeksi mutta vain osasta tulee näiden kokeilujen seurauksena koulukiusattuja. Kiusaamiseen liittyy aina erilaisuuden kohtaamista ja olennaista siinä on, ettei uhri kykene itse lopettamaan itseensä kohdistuvaa huonoa kohtelua. Lapsi ei yleensä itse pysty selvittämään syntyneitä tilannetta, minkä vuoksi aikuisen on puututtava kiusaamiseen. Poikkeavuuden hyväksyminen ja erilaisuuden sietäminen ovat haaste sekä koulun että perheiden kasvatukselle sekä tärkeä peruste niiden yhteiselle toiminnalle. (Harjunoski & Harjunoski 1994, 27–29, 34.) Koulu ja opettajat ovatkin avainasemassa kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja siihen puuttumisessa. Puuttamalla kiusaamiseen opettajat estävät koulukiusaamista. Myös vanhemmilla on oma tärkeä roolinsa kiusaamiseen puuttumisessa, sillä kiusaamiseen kohdistuvien

toimenpiteiden tehokkuus voi monesti olla riippuvainen vanhempien osoittamasta tuesta koulun menettelytapoja kohtaan.

Koulu on edelleenkin jollain tapaa suljettu tila, jonne ei vanhemman ole helppoa mennä (Metso 2004, 116). Vanhemmat kantavat huolta lastensa koulunkäynnin turvallisuudesta ja pääosin toki luottavat koulun toimintatapoihin. Kouluun tyytymättömien vanhempien on helppo arvostella koulua ja koulun menettelytapoja, mutta kuinka nämä viestit ja toiveet koulua kohtaan saataisiin menemään perille ihmisille, jotka voivat lasten asioihin vaikuttaa, eli opettajille ja koulujen muulle henkilökunnalle? Vanhempien luottamukselle tulisi kouluissa luoda vahva pohja huomioimalla vanhemmat lapseen liittyvissä asioissa ja pitämällä muutenkin huolta siitä, että vanhemmat saavat tietoa koulun käytännöistä. Tällöin ehkä vanhemmatkin rohkaistuisivat avaamaan kommunikaatiota koulun suuntaan. Toinen toisensa kuuleminen on askel, jota koululta ja kodilta vaaditaan, jotta keskinäistä yhteistyötä voidaan alkaa rakentamaan. Lasten koulutaival on turvallisin silloin, kun aikuiset kommunikoivat keskenään.

Jokaiselle opettajalle joku kiusaamistapaus on ensimmäinen. Sen vuoksi onkin tärkeää, että opettajilla on jo työuransa alussa keinoja tarttua kiusaamistapausten hoitamiseen määrätietoisesti ja tehokkaasti. Ennen jokaista kouluvuotta opettajien on hyvä suunnitella vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja kiusaamista ennaltaehkäisevää työtä sekä pohtia omaa toimintaansa, jos ja kun kiusaamista tulevan vuoden aikana luokassa ilmenee. Koen, että tämä tutkimus on minulle itselleni opintomatka kiusaamisen maailmaan ja alustava työkalupakki, joka on rakentamassa omaa ammattitaitoani tulevaa työuraani varten.

Tässä tutkimuksessa haluan antaa vanhemmille mahdollisuuden tulla kuulluiksi. Tavoitteenani on selvittää, millaisia käsityksiä vanhemmilla on koulun menettelytavoista puuttua koulukiusaamiseen. Pyrkimyksenäni on lisätä ymmärrystä kodin ja koulun välillä, jotta koulukiusaamisen suhteen voitaisiin toimia tehokkaammin yhdessä.

2 KOULUKIUSAAMINEN

Lapsuudessa ja nuoruudessa vuorovaikutussuhteet vertaisten kanssa ovat tärkeitä yksilön psyykkiselle, fyysiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille. Vertaiset ovat niitä ihmisiä, jotka ovat keskenään suunnilleen samalla tasolla kognitiivisessa, emotionaalisessa ja sosiaalisessa kehityksessä. Lapsuuden vertaissuhteissa lapsi omaksuu arvoja, normeja ja asenteita, sekä harjoittelee vuorovaikutustaitojaan. (Pörhölä 2008, 94.)

Konfliktit, erimielisyydet ja jopa aggressiiviset yhteenotot kuuluvat väistämättömästi ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Oppilaiden välienselvittelyt ovat osa opettajien työnkuvaa lähes päivittäin. (Salmivalli 1999, 29.) Välienselvittelytilanteissa muiden kanssa lapsi oppii tunnistamaan erilaisia tunnereaktioita itsessään, hallitsemaan tunteitaan, selvittämään riitoja ja sopimaan niitä (Salmivalli 2010, 12). Koulussa lapset eivät pääse valitsemaan vuorovaikutuskumppaneitaan. Tämän seurauksena hyvinkin erilaiset lapset päätyvät kanssakäymiseen keskenään jopa vuosiksi, ja heidän arvo- ja ajattelumaailmojensa erilaisuus voi johtaa epätasaväkisiin toverisuhteisiin ja kiusaamiseen (Pörhölä 2008, 94-95.)

Kiusaaminen jättää jälkiä ja voi tulla esiin oireiluna jopa vuosia myöhemmin kouluajojen jälkeen. Opettaja-lehden pääkirjoituksessa Hannu Laaksola toteaa, että kiusaamiskulttuurin elinvoimaisuuden näkyminen aina varhaiskasvatuksesta koulutusportaiden yläpäähän asti osoittaa aikuisten osaamattomuutta koulukiusaamisen suhteen ja jopa haluttomuutta riittävän varhaiseen ja tehokkaaseen puuttumiseen. (Opettaja 32/2012, 3.) Kiusaamisen määrittelyminen on siis tärkeää paitsi tutkimusten vertailtavuuden kannalta, myös lapsille ja kouluhenkilökunnalle. Yhteisellä määritelmällä on oma käytännöllinen tehtävänsä kouluissa. Samassa koulussa työskentelevillä tulisi olla samanlainen käsitys ilmiöstä jotta he voisivat toimia sen suhteen johdonmukaisella tavalla. Lisäksi lapset tarvitsevat konkreettisia esimerkkejä siitä, mikä on kiusaamista (Juvonen & Graham 2004, 231.)

2.1 Koulukiusaamisen määrittelyä

Suomessa sanat *koulukiusaaminen* ja *kouluväkivalta* ovat vakiintuneet tarkoittamaan samaa ilmiötä kuin ruotsin *mobbning* ja englannin *bullying* (Salmivalli 1999, 30). Englanninkielinen ilmaisu *mob* tarkoittaa sanakirjoissa mm. roskaväkeä tai meluavaa kansanjoukkoa. Tyypillisesti tällaisen yhteistä toimintaa varten ryhmittyneen joukon muodostuminen on lyhytkestoista ja sen jäseniä yhdistää muun muassa yhdessä koetut vahvat tunnereaktiot sekä yhtenevä käyttäytyminen. Edelleen ruotsinkielinen sana *mobbning* tarkoittaa yksilön tai ryhmän yksilöön kohdistamaa väkivaltaa. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18; Olweus 1978, 2-3.)

Kiusaamista paljon tutkinut Anatol Pikas määrittelee koulukiusaamisen joko fyysiseksi tai psyykkiseksi ryhmäväkivallaksi (Pikas 1990, 31). Tutkijapiireissä arvostetun Dan Olweuksen määritelmän mukaan koulukiusaaminen on kyseessä silloin kun henkilö on useamman kerran ja pidemmän ajanjakson kuluessa yhden tai useamman yksilön kielteisen toiminnan kohteena. (Juvonen & Graham 2004, 230; Sanders 2004, 3.) Toisin kuin moniin muihin nuorisoväkivallan muotoihin, kiusaamiseen liittyy voimasuhteiden epätasapaino (Nation, Vieno, Perkins & Santinello 2008, 212). Tällainen epätasaväkisyys on mahdollista kun kiusaajalla on enemmän voimaa, valtaa tai muita resursseja, kuin kiusatulla. (Salmivalli 2005, 43).

Suomalainen kiusaamista tutkinut Christina Salmivalli määrittelee kiusaamisen yhdeksi aggression muodoksi vaikka hänen mukaansa kaikki aggressioon liitettävät ominaisuudet eivät aina täyty kiusaamisessa. Kiusaaminen on systemaattista ja tarkoituksellista yhteen ihmiseen toistuvasti kohdistuvaa vahingoittavaa käyttäytymistä. Satunainen hännääminen tai kiusoittelu ei ole kiusaamista. Voimasuhteet kiusaajan ja kiusatun välillä ovat epätasapainossa. Tyypillistä kiusaamiselle on lisäksi, että se tapahtuu pysyvässä sosiaalisessa ryhmässä, kuten koululuokassa, ja se perustuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. (Salmivalli 1999a, 29–33, 52.) Lapset osallistuvat kiusaamiseen monin tavoin, sillä kiusaamistilanteissa lapsilla voi olla erilaisia rooleja: kiusaamispro-

sessiin osallistuvat oppilaat voidaan jakaa kiusaajaan, kiusattuun, apureihin, vahvistajiin, puolustajiin ja ulkopuolisiin sivustaseuraajiin. (Sanders 2004, 9.)

Kiusaamista voidaan tarkastella eri näkökulmista. Huomio voidaan kohdistaa kiusaajan tai kiusatun ominaisuuksiin, niihin oppilaisiin, jotka eivät aktiivisesti osallistu kiusaamiseen, tai yhteisöön, jossa kiusaaminen tapahtuu. (Hamarus 2009, 131.)

2.2 Kiusaamisen tunnistaminen

Lapset ovat taitavia peittelemään kiusaamistilanteita aikuisilta. Kiusaamista on vaikea tunnistaa sen vuoksi, että se voi saada niin monia erilaisia muotoja, sellaisiakin jotka eivät helposti pistä ulkopuolisen silmään. Kiusaaja voi väittää häiritsevää käytöstään leikiksi tai sanoa ettei tarkoitus ollut satuttaa toista. (Juvonen & Graham 2004, 230.) Aikuiset eivät myöskään aina osaa erottaa järjestelmällistä kiusaamista leikistä, tai tasavertaisten kumppanusten välisestä kahnuksesta. (Roland 1984, 19.)

Kiusatut eivät välttämättä halua kertoa kiusaamisesta kenellekään, koska asia voi tuntua häpeälliseltä tai sitten kiusattu saattaa pelätä kiusaamisen pahenevan entisestään. Yksi syy kertomatta jättämiselle saattaa olla se, että lapsi ei usko kenenkään puuttuvan kiusaamiseen. (Salmivalli 1999, 164.) Fekkesin, Pijpersin ja Verloove-Vanhorickin (2005) tutkimuksessa selvisi, että vain 53 % säännöllisesti kiusatuista oppilaista kertoi kiusaamisesta opettajalleen. 67 % puolestaan kertoi kiusaamisesta vanhemmilleen. Säännöllisen kiusan kohteeksi joutuneet lapset kertoivat kiusaamisesta vanhemmilleen tai opettajalleen yleisemmin, kuin ne joita kiusattiin harvemmin. Kaikista säännöllisesti kiusatuista lapsista 75 % kertoi kiusaamisesta ainakin yhdelle aikuiselle (opettajalleen, vanhemmilleen tai molemmille). (Fekkes, Pijpers & Verloove –Vanhorick 2005.)

Usein kiusaamisen salaaminen kertookin luottamuspulasta aikuisen ja lapsen tai nuoren välillä. Lisäksi useimmat oppilaat pelkäävät kiusaamisen suuntautu-

van jostakin syystä heihin, mikäli he kertovat kiusaamisesta aikuisille. Tämä estää kiusaamista sivustaseuraavia oppilaita puolustamasta kiusattua tai toimimasta muulla tavoin kiusaamista vastaan. (Hamarus 2009, 134.) Luottamuksen rakentaminen opettajien ja lasten välille onkin tärkeää.

Koulukiusaamisesta voidaan erotella suoran ja epäsuoran kiusaamisen muotoja. Suoran kiusaamisen strategiat, fyysinen ja verbaalinen kiusaaminen, ovat epäsuoraa kiusaamista helpommin tunnistettavissa. (Salmivalli 1999, 35; Sanders 2004, 5.) Potkiminen, lyöminen, nimittely, tavaroiden ottaminen ja seksuaalinen häirintä ovat esimerkkejä suorasta kiusaamisesta. Pojat ja nuoret lapset turvautuvat useimmin fyysisiin kiusaamismuotoihin (Juvonen & Graham 2004, 231; Sharp & Smith 1994, 4) kun tytöt puolestaan usein pyrkivät vahingoittamaan uhria kiertoteitse: uhrista esimerkiksi levitetään ilkeitä juoruja tai ryhmän muita jäseniä manipuloidaan niin että uhria aletaan hyljeksiä yksissä tuumin (Salmivalli 1999, 36; Sharp and Smith 1994, 3). Tällaiset epäsuorat kiusaamisen muodot edellyttävät siis monesti sosiaalisten suhteiden manipulointia (Juvonen & Graham 2004, 231). Epäsuora kiusaaminen saattaa jäädä aikuisilta helposti huomaamatta, sillä se voi olla hyvinkin hienovaraista, siitä kerrotaan aikuisille harvemmin kuin avoimemman kiusan kohteeksi joutumisesta ja kiusaajan on erityisen vaikea myötää epäsuoraa kiusaamista. Näiden seikkojen vuoksi aikuisten tulisi kiinnittää erityistä huomiota epäsuoraan kiusaamiseen. (Salmivalli 1999, 44–45.)

Monilla aikuisilla on todellisia vaikeuksia erottaa, milloin kyseessä on välinmeno vaativa aggressiivinen episodi, varsinkin kun tapahtumasarjasta on nähty vain pieni osa (Salmivalli 1999, 33). Michael Boulton (1994, 120) on koonnut tunnusmerkkejä, joiden perusteella esimerkiksi välituntivalvoja voi päätellä, milloin rajulta näyttävä leikki on tasaväkistä kisailua ja milloin sen tarkoituksena on toisen lapsen vahingoittaminen. Rajua leikkiä säestää usein hymy ja nauru, eleet ja ilmeet ovat leikkisän ystävällisiä ja siihen saattaa osallistua useita lapsia. Oikeassa tappelussa osallisia on harvoin enempää kuin kaksi lasta. Rajussa leikissä vahvempi oppilas saattaa antaa heikomman välissä voittoa ja voimankäyttöä rajoitetaan, jolloin potkut ja iskut ”osuvat” usein ilmaan. Rajuun

leikkiin saattaa osallistua kerrallaan jopa kymmenen lasta, mutta sen seuraaminen ei yleensä kiinnosta sivullisia oppilaita. Kiusaamisella tai tappelulla puolestaan on usein yleisöä. Aikuisen on lisäksi hyvä huomioida tilanteen jälkeiset tapahtumat, sillä rajuotteisen leikin jälkeen leikkijät yleensä pysyvät yhdessä, kiusaamisen tai tappelun jälkeen osalliset erkanevat toisistaan.

Lapset ovat itse taitavia tunnistamaan lähipiirissään tapahtuvaa kiusaamista ja sen vuoksi tehokas apuväline kiusaamisen tunnistamiseen koululuokassa ovat nimettöminä täytettävät toveriarvioinnit, joita voidaan tarvittaessa täydentää itsearviointeilla. Toveriarvioinnit tehdään kiusaamiskyselynä. Joy Cedercreutzin Salmivallin aineistosta tekemässä pro gradu tutkielmassa selvisi, että opettajat ovat tietoisia vain joka toisen toistuvasti kiusatun oppilaan tilanteesta. Tutkimuksesta saatua tietoa voidaan pitää melko luotettavana, sillä nämä lapset olivat kiusattuja, sekä omasta mielestään, että vähintään neljän luokkatoverin mielestä. (Salmivalli 2010, 47.) Toisten lasten huomiot ovat tärkeitä kiusaamisen kitkemiseksi myös sen vuoksi, että kiusaamisen kohteeksi joutuneen lapsen voi olla vaikeaa myöntää uhriasemaansa. (Salmivalli 1999, 99–100.) Ennen kyselylomakkeen täyttämistä on oppilaille määriteltävä tarkasti, mitä kiusaamisella tarkoitetaan. Lomakkeessa voi antaa kuvaavia esimerkkejä siitä mitä kiusaaminen voi olla. Toisaalta henkilökohtainen ja luottamuksellinen keskustelu opettajan kanssa voi olla osalle oppilaista mielekkäämpi tapa kertoa kiusaamisesta. (Sharp, Arora, Smith & Whitney 1994, 15-16.)

Ratkaisevaa kiusaamisen tunnistamisessa on tarkastella tekojen systemaattisuutta (Salmivalli 1999, 14). Kartoitus kiusaamisesta koululuokassa antaa opettajalle arvokasta tietoa, mutta sen lisäksi opettaja voi saada paremman käsityksen oppilaistaan tarkkailemalla, jääkö joku oppilas jatkuvasti valitsematta ryhmiin, nauretaanko jonkun vastauksille toistuvasti tai viettääkö joku oppilas välitunnit lähes aina yksin (Salmivalli 1999, 164). Kiusaamisen tunnistamisessa on tärkeää ottaa huomioon kohteen reaktiot tilanteeseen. Jos uhri kokee ei-toivotut teot loukkaaviksi, eikä kiusaaja huomautuksesta huolimatta lopeta häiritsevää käytöstään, voidaan kiusaamisen tunnusmerkkien katsoa täyttyvän. (Juvonen & Graham 2004, 230.)

Koulukiusaamiselle ei ole tarpeen löytää yksiselitteistä määritelmää, sillä kiusaamisessa on pitkälti kyse subjektiivisesta kokemuksesta. Toiselle leikiltä tuntuva teko voi toisen kokemusmaailmassa olla loukkaava ja epämiellyttävä (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 19). Yhteisössä lähtökohtana kiusaamisen määrittelemiselle tulisi siis olla kiusatun kokemus tai kenen tahansa huomaama kiusaaminen (Hamarus 2009, 139). Olipa kiusaaminen sitten sosiaalista eristämistä, nimittelyä, fyysistä väkivaltaa tai mitä tahansa muuta vallankäyttöä, on kiusaaminen sen kohteelle aina kehityksellinen riskitekijä ja koettelee lapsen itsetuntoa, ellei siihen puututa mahdollisimman nopeasti. (Salmivalli 1999, 38.)

2.3 Koulukiusaamisen yleisyys Suomen peruskouluissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) nimetään ihmisoikeudet ja tasa-arvo osaksi perusopetuksen arvopohjaa. Perusopetuksen tulisi kunnioittaa yksilön oikeuksia ja vapauksia sekä edistää mm. yhteisöllisyyttä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että koululaisen on saatava mahdollisuus terveen itsetunnon kehittymiseen ja tämä tulee tapahtua niin fyysisesti, kuin psyykkisesti ja sosiaalisestikin turvallisessa ympäristössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12, 15.) Nämä arvot eivät toteudu niiden oppilaiden kohdalla, jotka joutuvat koulukiusatuiksi.

Salmivalli toteaa, että kiusattujen lasten osuus peruskouluikäisistä on useimpien tutkimusten mukaan 5-15 prosenttia ja jatkaa, että etenkin luokka-asteilla 1-6 lähes kaikilla koululuokilla näyttäisi olevan vähintään yksi systemaattisesti kiusattu oppilas. (Salmivalli 2010, 17.) Vuosien 2006 ja 2007 Stakesin Kouluterveyskyselyn aineistosta tehdyn tutkimuksen mukaan noin joka kolmas yläkoulun kahdeksas – ja yhdeksäsluokkalaisista joutui kiusatuksi lukuvuoden aikana. Heistä kahdeksan prosenttia joutui toistuvasti eli vähintään kerran viikossa kiusatuiksi. Neljä kymmenestä oppilaasta osallistui muiden oppilaiden kiusaamiseen. Tutkimuksen mukaan kiusaamisongelma koskettaa kaikkia kouluja riippumatta koulun koosta tai sijaintikunnasta, sillä koulukiusaaminen ei ollut harvi-

naisempaa pienissä koulussa eikä maalaiskouluissa. 2000-luvulla koulukiusattujen osuus kasvoi peruskoulun yläluokilla seitsemästä kahdeksaan prosenttiin. (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008, 33.)

Tutkimustulosten valossa kiusaamisongelma Suomen kouluissa on siis melkoisen suuri. Vastuu kiusaamiseen puuttumisessa on aina aikuisilla, myös lainasäädännön puitteissa. (Hamarus 2012, 29). Oppilaat eivät aina ymmärrä, että väkivaltaisesta kiusaamisesta voi joutua jopa rikosoikeudelliseen vastuuseen, minimissään rahallisena korvauksena, sillä väkivaltainen kiusaaminen katsotaan rikolliseksi toiminnaksi. Haasteena kouluissa on opettaa lapsille avaimia vastuulliseen kansalaisuuteen. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 46.)

3 KOULUKIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN

Kotona luodaan pohja lapsen hyvälle itsetunnolle ja turvalliselle kiintymyssuhteelle. (Munter 1995, 77). Vanhemman läsnäolo tuo lapselle turvallisuutta ja luottavaisuutta. Muihin kuuluvuuden tunne vahvistaa tätä perusturvallisuutta. Kouluikäiset lapset suuntautuvat entistä vahvemmin ikätovereihinsa ja ystävyys-suhteisiin ja kokemus muihin kuulumisesta opettaa lapsia jäsentymään ympäröivään yhteisöön. Lapsi tarvitsee yhteisön, jossa ystävyys-suhteiden myötä hänen läsnäolonsa huomataan ja hän saa kokea ryhmänsä hyväksyntää ja tunnustusta. Onnistumiset ja toisten arvonnanto kasvattavat itsekunnioitusta, kun taas epäonnistumiset ruokkivat huonommuuden tunnetta. Sosiaalisten taitojen heikkous voi johtaa ongelmiin ikätovereiden ja jopa opettajien kanssa. (Pulkkinen 2002, 112–113, 129.)

Hyväksytyksi tuleminen vertaisryhmässä ennustaa lapsen tulevaa mielenterveyttä ja torjutuksi tulemisen tiedetään puolestaan ennakoivan monenlaisia ongelmia (Salmivalli 2008, 196). Huono kohtelu ja kiusaaminen lapsuudessa ovat vakavia ongelmia, jotka voivat olla uhka lapsen sosioemotionaalille kehitykselle (Bauer, Herrenkohl, Lozano, Rivar, Hill & Hawkins 2008). Lapset tarvitsevat aikuisten apua sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja tukea ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa.

Lapsi tarvitsee ryhmää ja ikätovereitaan, koska hän kasvaa vertailemalla itseään muihin. Koulun kasvatuksellisella ja opetuksellisella ilmastolla on vaikutusta koulussa ilmenevään kiusaamiseen. Koulun tulisi viestittää jatkuvasti oppilaille, ettei kiusaamien ole sallittua missään muodossa. Ideaalitulanteessa kiusaamiskierre pystyttäisiin katkaisemaan jo heti pienten koulutulokkaiden koulutaipaleen alussa, jottei se ehtisi vaikuttaa negatiivisesti lapsen itsetuntoon ja kehitykseen. Haasteita varhaiselle kiusaamiseen puuttumiselle asettaa kiusaamistilanteiden havaitseminen sekä kasvattajien eriävät näkemykset siitä, miten kiusaamistilanteissa tulisi toimia. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 51,54, 108.) *Aikuisten*

käyttäytyminen ja asenteet vaikuttavat lapsiin ja lasten muodostama yhteisö luopulestaan edellytykset kiusaamiselle (Roland 1984, 29).

Kiusaaminen on vaikea ja monisyinen ongelma kouluissa. Esimerkiksi monet kiusaajat ovat olleet tai ovat myös kiusaamisen uhreja. (Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt 2001.) Ongelmakäyttäytyminen, kuten koulukiusaaminen, on merkki siitä, että joidenkin oppilaiden on vaikea pysyä koulun heidän käytökselleen asettamien raamien sisäpuolella. Koulu vaatii oppilailta paljon, eikä ole tavatonta, että oppilaat saavat paljon kielteistä palautetta toiminnastaan. Ainainen negatiivinen palaute ei kohota kenenkään itsekunnioitusta, eikä omanarvontuntoa. Jokaisen opettajan tulisi toimia kiusaamisen suhteen johdonmukaisesti noudattaen koulun kiusaamisen vastaisia toimintaperiaatteita jotta oppilaille muodostuisi selkeä kuva siitä, mitä heidän käytökseltään odotetaan. (Sigfrids 2009, 92.)

3.1 Perheen ja kasvuympäristön merkitys lapsen sosiaalisten suhteiden taustalla

Perheen vuorovaikutussuhteilla on merkitystä lapsen sosiaalisen käyttäytymisen säätelijänä, sillä jo ennen kuulumistaan vertaisryhmiin lapsi on perheensä jäsenenä kuulunut ryhmään, jossa säännöt ja toiminta ovat erilaisia kuin toverisuhteissa. Muun muassa asuinpaikalla, perheen ulkopuolisilla vuorovaikutussuhteilla ja sillä, onko lapsella sisaruksia vai ei, on vaikutusta lapsen sosiaalisuuteen. (Salmivalli 1999, 143.) Lapsen suhde vanhempiin saattaa olla yksi niistä tekijöistä, jotka määrittävät kiusaajille ja kiusaamisen uhreille muodostuvia käyttäytymismalleja, jotka saattavat johtaa aggressiiviseen tai passiiviseen käyttäytymiseen toverisuhteissa (Rigby 2002, 153; Nation ym. 2008, 213).

Myönteisellä minäkuvalla on merkitystä oppilaan koulumenestykselle ja yleensäkin elämässä selviytymiselle (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 64). Minäkuva rakentuu ihmissuhteiden kautta sosiaalisessa kontekstissa ja varsinkin perheellä ja varhaisilla ihmissuhteilla on tärkeä merkitys minän kehitykselle (Munter

1995, 71–72). Varhaisen kiintymyssuhteen merkitystä korostavissa tutkimussuuntauksissa oletetaan etenkin äiti-lapsisuhteen laadun ennustavan lapsen myöhempiä ihmissuhteita. Erilaisten sosiaalisten taitojen katsotaan ilmenevän ensin suhteessa vanhempiin ja vasta myöhemmin toverisuhteissa. (Poikkeus 1995, 135.) Lapsi joutuu elämänsä alkumetreiltä lähtien käsittelemään niin emotionaalisen tuen kuin pettymystenkin kokemuksia, sillä syntymästään asti emotionaalisesti virittyneen lapsen ja järkeviin ratkaisuihin pyrkivän aikuisen tarpeet ja tavoitteet eriävät toisistaan. Tässä tunteiden tasapainottelun lomassa lapsen tunne minästä kehittyy. (Munter 1995, 86.)

Arvo- ja normiympäristö johon lapsi syntyy, yhdessä ympäröivän yhteisön lapselle osoittaman tuen kanssa, määrittelevät pitkälti sosiaalisen alkupääoman, jonka lapsi saa perintönä ympäristöltä, jossa hän kasvaa ja kehittyy. Sosiaalinen alkupääoma on perusta lapsen oman sosiaalisen pääoman karttumiselle, mikä tapahtuu aktiivisen kasvatustyön ja myös passiivisesti vastaanotetun ympäristövaikutuksen tuloksena. Esimerkiksi liian monet pettymykset aikuisten lupauksiin voivat saada lapsen epäluuloiseksi ja varautuneeksi ihmissuhteissaan, minkä vuoksi lapselle pidetyt lupaukset on tärkeää pitää. Sosiaalinen pääoma heijastuu lapsen mahdollisuuksiin omaksua kulttuurista pääomaa, kuten tietoja, sosiaalisia taitoja ja moraalista luotettavuutta, mikä edelleen vaikuttaa siihen, miten lapsi pystyy rakentamaan sosiaalisia verkostojaan ja luottamuksellisia suhteitaan. Lapsen persoonallisuus ja sosiaaliset taidot vaikuttavat lapsen kykyihin tehdä aloitteita sosiaalisten suhteiden solmimiseksi. Jos sosiaalinen alkupääoma on niukka, lapsi etsii myöhemmin täydennystä sieltä, mistä löytää ja voi joutua alttiiksi huonoille vaikutteille. (Pulkkinen 2002, 44–46.) Sosiaalisen kompetenssin puutteet voivat johtaa monenlaisiin vaikeuksiin muillakin elämän alueilla kuin vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Salmivalli 2008, 196).

Kiintymyssuhde tarkoittaa lapsen ensimmäistä ihmissuhdetta, jonka hän luo elämänsä ensimmäisinä kuukausina häntä hoitavaan henkilöön (Heikkilä 2002, 506). Ensimmäisten elinvuosien aikana rakentunut suhde lapsen ja hänen vanhempiansa välillä vaikuttaa lapsen kehitykseen koko elämänkaaren ajan (Rigby 2002, 157). Voimakas kiintymyssuhde vanhemman ja lapsen välillä on lapselle

turvallinen kasvualusta, jossa lapsi saa huolenpitoa ja osallistuu vuorovaikutukseen itseään sosiaalisesti taitavamman kumppanin kanssa. Varhaisessa kiintymyssuhteessa lapselle syntyy tietynlaisia odotuksia siitä, miten muut ihmiset reagoivat ja suhtautuvat häneen. Sosiaaliset taidot ovat opittavissa olevia taitoja, joiden harjoittelussa sekä vanhemmat, että muut aikuiset ja vanhemmat sisarukset voivat tukea lasta monin tavoin: keskustelemalla tunteista ja sosiaalisista strategioista lapsen kanssa, vahvistamalla tai rankaisemalla lapsen sosiaalista käyttäytymistä sekä toimimalla hyvänä esimerkkinä sosiaalisissa tilanteissa. (Poikkeus 1995, 122, 135–136.) Aikuisen on hyvä muistaa, että lapsi imee vanhempien käyttäytymisestä myös huonoja käyttäytymismalleja ja vaikutteita, sillä lapsi matkii mieluusti henkilöä johon on kiintynyt (Hurme 1995, 148–149). Lapsen ensimmäisillä ja lähimmillä ihmissuhteilla uskotaan myös olevan merkitystä lasten sosiaalisiin ja emotionaalisiin ongelmiin, (Heikkilä 2002, 506) jotka voivat näkyä kouluiässä muun muassa koulukiusaamisena.

Pieni lapsi kaipaa läheisyyden tunnetta synnyttäviä tilanteita ja hellimistä. Tämän vastapainona vanhemman tehtävä on säädellä lapsensa mielitekoja sekä asettaa tälle rajoja, joiden myötä lapsi oppii sietämään pettymyksiä. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 44.) Vanhempien asettamat rajat ja toisaalta mahdollisuudet vaikuttavat valtavasti lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Lapsen varhaiset sosiaaliset kontaktit muihin ihmisiin sekä kontaktit erilaisiin virikkeisiin, ovat pitkälti riippuvaisia hänen vanhemmistaan. Lapsi, jonka kotona käy vieraita, joka tapaa omia isovanhempiaan ja tutustuu uusiin ihmisiin, sekä saa mahdollisuuden harrastaa sekä kodissa että kodin ulkopuolella, on saanut aivan erilaiset lähtökohdat sosiaalisten taitojen harjoittelulle, kuin lapsi jolle näitä mahdollisuuksia ei ole suotu. (Hurme 1995, 149–150.)

Vanhempien ja lapsen tapa olla vuorovaikutuksessa keskenään on merkityksellinen myös lapsen toverisuhteissa. Vanhemmat ovat lastaan sosiaalisesti kyvykkäämpiä ja pystyvät sopeuttamaan kommunikaatiotaan lapsen tasolle, mikä vuoksi lapsen on hyvä harjoitella vuorovaikutustaitoja kotona. Toverisuhteissa lapset ovat keskenään samalla kommunikaation tasolla ja kanssakäyminen vaatii enemmän ponnisteluja. Keskinäisessä kanssakäymisessä lapset opette-

levat yhteistoiminnan alkeita ja oppivat ymmärtämään sosiaalisia sääntöjä ja toisten tarpeita. Tovereiden kiintymys pitää ansaita. Vanhempi voi tukea lastaan olemalla ylipäättään aktiivisesti mukana tämän elämässä. (Poikkeus 1995, 122, 135–136.)

Vanhemmat vaikuttavat lapsensa sosiaaliseen kehitykseen antamansa mallin kautta sekä tahallisesti, että tahattomasti. Toisaalta vanhemmat pyrkivät tietoisesti suuntaamaan lapsen käyttäytymistä, eli kasvattamaan tätä. (Salmivaali 1998, 144.) Toisaalta vanhemmat välittävät lapsilleen omia asenteitaan ja arvojaan, halusivatpa he sitä tai eivät. Lapsi omaksuu vanhemmiltaan muun muassa sukupuoliroolit, parisuhdemallin sekä lastenkasvatustavan vaikka heille ei niitä tietoisesti opetetakaan. Lapsi sisäistää vanhempiensa käyttäytymisen ja yhdessä luodut merkitykset sisäisiksi toimintamalleiksi, jotka ohjaavat hänen käyttäytymistään. (Hurme, 1995, 149, 152.) Lapset mieltävät vanhempien sanomiset totuuksina; he tulevat sellaisiksi, millaisia sanomme heidän olevan, sillä heillä ei ole mitään, mihin suhteuttaa vanhempiensa sanomisia. (Höistad 2001, 33.) Vanhempien olisikin hyvä tiedostaa, miten he kohtelevat muita ihmisiä ja minkälaista kuvaa hyvästä ja huonosta käyttäytymisestä he omalla mallillaan lapsilleen välittävät. Lisäksi heidän kannattaa välttää muodostamasta lapsesta tiettyä kuvaa, esimerkiksi villinä tai tuhmana lapsena ja välittämästä tätä kuvaa puheissaan edelleen muille ihmisille, tai lapsille itselleen. Näin he voivat pyrkiä vaikuttamaan siihen, minkälainen sosiaalinen pääoma lapselle kehittyy.

Myös kasvatusasenteiden on todettu periytyvän sukupolvelta toiselle. Erityisesti äidin etäinen ja kylmä suhtautuminen lapseen, vakiintumattomat ihmissuhteet perheessä sekä vanhempien rangaistuskeskeinen ja kontrolloiva kasvatustyyli ovat tutkitusti tyypillisiä kasvuolosuhteita toisia kiusaaville lapsille. (Oliver, Oaks and Hoover 1994, 200; Holmes & Holmes-Lonergan 2004, 123.) Jos oma vanhempi käyttää väkivaltaisia kasvatukseen keinoja, lapsi oppii, että väkivalta on hyväksyttävää ja normaalia käyttäytymistä. Lapsuuden aggressiivisella käyttäytymisellä on taipumus jatkua aikuisuuteen saakka, sillä se on pysyvä toimintamalli. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 38, 45.) Ruumiillinen kuritus luo epäluottamusta lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen. Rangaistuskeskeisyys kas-

vattaa uhmaa ja vaikeuttaa lapsen käsittelyä, eikä lapsi opi ottamaan vastuuta teoistaan. Ruumiillinen kuritus ei myöskään kehitä lapsen itsehallintaa. Kiusaajilla on heikko sosiaalinen pääoma, mikä näkyy muun muassa itsetehostuksen tarpeena ja huonoina käytöstapoina. Näillä lapsilla kodin tuki ja hyväksyntä on usein puutteellista. (Pulkkinen 2002, 66,131.)

Lea Pulkkinen on pohtinut nykyaikaista elämäntapaa Suomalaisessa yhteiskunnassa, sekä lasten ja varhaisnuorten aikuissuhteita ja ajankäytön valvontaa sen sisällä. Hän toteaa, että koululaisten yksinäiset iltapäivät, lasten harrastustoiminnan ajoittuminen iltatunteihin ja ulkosalla myöhään yksinään kuljeskelu heijastuvat lasten kehitykseen ja perhe-elämään ongelmallisella tavalla. Pulkkisen mukaan perhe-elämän kuormittuneisuus, perheen yhteisen ajankäytön vähäisyys ja perheen yhteisten tapojen, kuten aterioiden, puuttuminen voidaan nähdä riskitekijöinä lapsen kehitykselle, sillä nämä aiheuttavat lapsissa tuvattomuuden tunteita. Niukat aikuissuhteet ja lasten toiminnan valvonta, sekä ilta-aikaan sijoittuvat harrastukset hajauttavat lapsen päivärytmiä sen sijaan, että päivä olisi rytmitetty kehitystä tukevalla tavalla; Aktiiviseen valveillaoloaikaan kuuluisi oppiminen ja virkistystoiminta ja iltatunnit omistettaisiin perheen yhdessäololle ja rauhoittumiselle, jolloin vanhemmilla olisi aikaa kuunnella lapsiaan, tarjota heille huolenpitoa ja turvallisuutta sekä opettaa käytöstapoja. Pulkkinen korostaa, että harrastukset suojaavat lasta epäsosiaaliseen toimintaan johtavilta vaikutteilta; lapset ja nuoret, joilta harrastukset puuttuvat, ajautuvat helposti kuljeksimaan kaduille muiden kaltaistensa kanssa. Vanhempien ei tulisi yliarvioida lastensa kykyä itsenäisyyteen, sillä lapsi kaipaa vielä aikuisen valvontaa ja huolenpitoa. Tilapäisenä kokemuksena yksin selviytyminen voi olla itsearvostusta kohottavaa, mutta jatkuvana lasta ahdistavaa. (Pulkkinen 1996, 12–15.)

Vähäinen kasvatuksellinen ohjaus ja toiminnan rajoittaminen osoittavat vanhempien välinpitämättömyyttä kasvatust vastuuta kohtaan. Välinpitämättömyyden uhkana on, että lapsi oppii tyydyttämään mielihalujaan, mutta ei opi ottamaan vastuuta käytöksestään, eikä ymmärrä toiminnan seurauksia itselleen tai muille. Aikuisten vastuuttomuus lapsiaan kohtaan voi olla myös osaongelmana lasten käytösongelmien takana. (Pulkkinen 2002, 125–126.) Batche ja Knoff

(1994) esittävät, että kiusaajien perheissä esiintyy usein samanaikaisesti sekä vihamielisyyttä, että sallivuutta: Kiusaajien vanhemmat eivät useinkaan valvo ja ohjaile lastensa tekemisiä, mutta niin tehdessään heillä on tapana käyttää ankaria rangaistuskeskeisiä keinoja. He jatkavat, että kiusaajien vanhemmilla on usein huonot ongelmanratkaisukyvyt ja he opettavatkin lapsensa vastaamaan väkivaltaan väkivallalla. (Batche ja Knoff, 1994.) Aggressiivisen vanhemmuuden on osoitettu olevan yhteydessä lasten aggressiiviseen käyttäytymiseen tovereitaan kohtaan (Rigby 2002, 154).

Vanhempien vaikutus lapsensa omanarvontuntoon ja luottamukseen omia kykyjä kohtaan on suuri. Osoittamalla hyväksymistä tai paheksuntaa lastaan ja tämän tekemisiä kohtaan he voivat joko vahvistaa lapsen tiettyä käyttäytymistä tai rangaista lasta. (Hurme 1995, 150.) Vanhempien aito kiinnostus lastaan kohtaan ja perheenjäsenten avoin vuorovaikutus synnyttävät luottamusta perheenjäsenten välille. Lapsensa tekemisistä ja koulunkäynnistä kiinnostuneet vanhemmat ovat turvallisia aikuisia joille lapsi voi näyttää myös kielteisiä tunteita ja puhua vaikeistakin asioista, kuten koulukiusaamisesta. Hyvä itsetunto ja positiivinen minäkuva auttavat lasta olemaan oma itsensä; lapsen ei tarvitse alistaa tai toisaalta mielistellä ketään tunteakseen itsensä arvokkaaksi. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 46, 87.)

Lapset, joilla kouluun tullessaan on hyvä sosiaalinen pääoma kehitystä positiivisesti tukevan kasvatuksen seurauksena, on kykyjä ja voimia kohdata koulu kulttuurisen pääoman kartuttamisen näkökulmasta. Heikon kotitaustan on osoitettu johtavan keskimääräistä vähäisempään sosiaaliseen toimintakykyyn. Lapsen kehitys voi vaikeista oloista huolimatta edetä suotuisasti, jos hänen elämässään on niin sanottuja suojaavia tekijöitä. Hyvä suhde esimerkiksi lasta motivoivaan ja lapsen itsetuntoa kohentavaan opettajaan, voi toimia suojaavana tekijänä. Kouluympäristöllä sosiaalisena yhteisönä voi myös olla suojaavaa merkitystä lapselle, jonka perusvoimavaroissa on puutteita ja jonka kehitykseen sisältyy siten riskejä (Pulkkinen 2002, 134, 211.)

3.2 Koulun mahdollisuudet ennaltaehkäistä koulukiusaamista ja puuttua siihen

3.2.1 Kiusaamisen vastaiset interventiot

Kiusaamisongelmiin pyritään tietoisesti vaikuttamaan kouluissa erilaisten interventioiden avulla. Interventiot eroavat toisistaan tavoitteidensa puolesta, sekä siinä, mihin ne kohdistetaan. Eräs tapa jaotella erityyppisiä interventioita on jakaa ne kiusaamisen ennaltaehkäisyyn tähtääviin menetelmiin sekä akuutteihin kiusaamistapauksiin puuttumiseen. Toinen mahdollinen tapa jaotella interventioita on jakaa ne yksilötason, luokkatason ja koulutason interventioihin. Näiden lisäksi kiusaamisen vastaisia interventioita voidaan tarkastella sen perusteella, ovatko kiusaamisen vähentämiseen tähtäävät toimenpiteet yleisiä kaikkia oppilaita koskevia ja luonteeltaan ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä, vai onko toimenpiteet kohdennettu valikoidusti tiettyihin lapsiin (yleensä kiusaajaan tai kiusattuun), usein tilanteessa, jossa kiusaaminen on tullut koulun tietoon. (Salmivalli 2010, 53–54.)

Koulu yhteisön tasolla toteutettavat interventiot koskevat kaikkia oppilaita ja koulun koko henkilökuntaa. Näissä interventioissa kiusaamisen ajatellaan olevan koulun kulttuuriin liittyvä sosiaalinen ongelma, ei ainoastaan joitakin oppilaita yksilötasolla koskettava ongelma. Edelleen ajatellaan, että kiusaamista koskevia sosiaalisia normeja tulisi muuttaa, mikä vaatii ongelmien luonteen ymmärtämistä, lisääntyntä seuranta ja sekä kouluhenkilökunnan johdonmukaisia toimintatapoja kiusaamistilanteissa. Koulun tai luokan tasolla interventiot pyrkivät yleensä auttamaan kiusaamisen uhria tai antamaan kiusaamista sivustaseuralle lapsille keinoja toimia kiusaamisen ilmetessä. Yksilötasolla interventiot keskittyvät usein nimenomaan kiusaajiin (Juvonen & Graham 2004, 242) tai kiusattuihin ja niillä tähdätään muun muassa aggressiivisen ja ongelmakäyttäytymisen vähentämiseen, emotionaalisen kontrollin strategioiden opetteluun ja sosiaalisten keinojen harjoittamiseen. Salmivallin (1999) mukaan kiusaamisen vähentä-

miseen tähtääviä toimia on kyllä aiheellista kohdistaa yksilötasolle, mutta on myös ehdottoman tärkeää suunnata niitä koskemaan koko ryhmää, koska useimmat lapset ovat joka tapauksessa tavalla tai toisella kiusaamisprosessissa mukana. Muutkin kuin kiusaamistilanteen ”päähenkilöt” on tehtävä tietoisiksi siitä, että he itse ovat mukana kiusaamisessa vaikka eivät välttämättä aktiivisesti osallistu uhrin simputukseen. (Salmivalli 1999, 168, 170.)

Kiusaamista ajatellaankin olevan ryhmäilmiö, jossa lapsiryhmän jäsenillä on erilaisia sosiaalisia rooleja (Sanders 2004, 7). Kiusaamiseen kannattaa puuttua koko ryhmän tasolla, sillä vaikuttaminen muihin oppilaisiin voi olla helpompaa kuin vaikuttaminen kiusaajaan. Yhdessä kiusaajan toimintaan kohdistuvien kohdennettujen toimenpiteiden kanssa muutokset ryhmän toiminnassa voivat johtaa kiusaamisen vähenemiseen. (Salmivalli 2010, 109.)

Viime vuosikymmenen aikana on kehitetty useita kiusaamisen vähentämiseen systemaattisesti tähtääviä toimenpideohjelmia. Interventio-ohjelmissa pyritään usein huomioimaan oppilaiden lisäksi heidän vanhempansa. Vanhemmat voidaan ottaa työskentelyyn mukaan esimerkiksi tarjoamalla interventio-ohjelmissa heille neuvontaa kasvatusasioissa. (Salmivalli 2008, 190; Salmivalli 2010, 100.)

Eräs esimerkki suomalaisissa kouluissa jo käytössä olevasta interventio-ohjelmasta on vertaissovittelutoiminta, joka käynnistyi maassa 1990-luvulla Englannista saatujen esikuvien inspiroimana. Vertaissovittelun pääajatuksena on oppilaiden osallistaminen aktiiviseen työrauhan turvaamiseen, sillä oppilaiden ajatellaan olevan tärkeitä vaikuttajia hyvän kouluilmapiirin ja me-hengen rakentamisessa. Sovittelijoina toimivat suomen sovittelufoorumi ry:n Versokoulutuksen käyneet oppilaat ja heidän tehtävänä on häiriötä tuottaneiden oppilaiden kuuleminen ilman syyttelyä. Vertaissovittelun tarkoituksena on muun muassa edistää oppilaiden vuorovaikutustaitoja, vähentää koulun toimintahäiriöitä ja edistää oppilaiden elämänhallintataitoja käyttämällä ratkaisukeskeistä toimintatapaa sovittelutuokioissa. Riitaosapuolet tapaavat toisensa ilman aikuisen läsnäoloa. Tällä pyritään siihen, että oppilaat ottaisivat itse vastuun omista teoistaan ja käytöksen muutoksesta ilman aikuisen painostusta. Aikuisjohtojen

mallien oletetaan kulkevan koulun työrauhakäytännöissä kuitenkin vertaissovit-
telun kanssa rinta rinnan. (Saloviita 2009, 147, 151, 153.)

Koska koulukiusaamisella on kauaskantoisia vaikutuksia yksilön koko elämään,
on luonnollista, että koulussa pyritään yhteisymmärryksessä suunnittelemaan
ennalta kiusaamisen vastaista toimintaa sekä toimintaa kiusaamistilanteissa.
(Penttilä 1994, 94.) Koulun koko henkilökunnan tulisi myös johdonmukaisesti
noudattaa yhdessä laadittuja koko koulua koskevia työrauhakäytäntöjä (Sigfrids
2009, 92).

3.2.2 Rehtori, koulun henkilökunta ja oppilaat yhdessä sovittu- jen toimintaperiaatteiden takana

Lähtökohtana kiusaamiseen puuttumiselle on kiusaamisongelman rehellinen
tiedostaminen ja havaitseminen, sekä sen myöntäminen, että koulussamme on
kiusaamista (Salmivalli 2010, 55). Havaitsemisen taustalla puolestaan on ym-
märrys kiusaamisesta. Jotta kiusaamiseen voitaisiin vaikuttaa, on kaikkien sa-
man yhteisön jäsenten ymmärrettävä kiusaaminen samalla tavalla. Kouluyhtei-
sössä jo aikuisten käsitykset voivat keskenään poiketa toisistaan ja edelleen
oppilaiden käsitys kiusaamisesta voi olla erilainen kuin opettajien. Siksi onkin
tärkeää, että opettajat ja oppilaat keskustelevat keskenään kiusaamisen määrit-
telmisestä. Oleellista on, että kiusaamiseen puututaan mahdollisimman var-
haisessa vaiheessa, jotta siihen liittyvät roolit eivät ehdi kehittyä ja vakiintua.
Tämän onnistumiseksi on etenkin oppilaiden määritelmä tärkeää ottaa huomi-
oon, sillä opettajat eivät aina havaitse kiusaamiseksi sitä, minkä oppilaat koke-
vat kiusaamiseksi. (Hamarus 2006, 47–48; Hamarus 2009, 138–139.) Koulun
kiusaamisen vastaiset säännöt ja toiminta eivät ole tehokkaita ilman oppilaiden
itsensä positiivista suhtautumista niitä kohtaan (Payne & Gottfredson 2004, 163;
Rigby 1996, 141). Kouluissa, joissa tehdään töitä yhteisöllisyyden ja sosiaalisen
ilmaston kehittämiseksi, on todennäköisesti vähemmän kiusaamista, kuin kou-
luissa, joissa niihin ei panosteta (Payne & Gottfredson 2004, 173).

Kiusaaminen on tärkeää nostaa esiin toistuvasti sekä opettajien perus – ja täydennyskoulutuksessa, että koulujen sisäisessä kehittämisessä. Koulukiusaamisen ehkäisyn tulisi kuulua jo koulun opetussuunnitelmaan. Jotta opettajat sitoutuisivat noudattamaan koulun opetussuunnitelmaa ja sitä kautta yhteisiä päämääriä, tulisi heidät ottaa mukaan opetussuunnitelmatyön prosessiin, jossa opetuksen sisällöllisten kysymysten lisäksi otetaan kantaa opetusmenetelmien kehittämiseen ja koulun toimintatapoihin yleensä. Lähtökohtana opetussuunnitelmatyölle tulisi olla keskustelu koulun arvoista. Koulun arvopohja tulisi määrittellä opettajien, koulun muun henkilökunnan, vanhempien ja huoltajien, sekä oppilaiden ja koulun eri sidosryhmien välisen keskustelun pohjalta. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 108, 120- 121.) Koska jokainen koulu on omanlaisensa, on kouluille luotava juuri omaan kouluun ja sen toimintatapoihin sopivat menetelmän niiden ihmisten kesken, jotka ovat kyseisen koulun toiminnassa mukana (Penttilä 1994, 94).

Koulun omaksumat toimintaperiaatteet kiusaamisen suhteen ohjaavat kouluorganisaation toimintaa ja ovat jo itsessään kannanotto koulun negatiivisesta suhtautumistavasta kiusaamiseen. Selkeät, ennalta asetetut tavoitteet koulukiusaamisen suhteen viestittävät oppilaille, henkilökunnalle ja vanhemmille, että koulu on sitoutunut aina puuttumaan kiusaamiskäyttäytymiseen. Kouluhenkilökunnan yhtenäinen suhtautuminen kiusaamiseen ja ennakkoon suunnitellut menettely – ja toimintatavat auttavat opettajia ajamaan kiusaamattomuutta korostavia arvoja työssään oppilaiden parissa. (Sharp & Thompson 1994, 23.) Koululla pitäisi olla koko koululle yhteinen kiusaamisen vastainen toimintasuunnitelma, jossa otettaisiin kantaa sekä akuutissa tilanteessa toimimiseen, sekä siihen, miten koulussa yleisesti torjutaan ja ennaltaehkäistään kiusaamista (Salmivalli 2010, 59). Kaikissa kouluissa suunnitelmaa ei kuitenkaan vielä ole. (Höistad 2003, 120).

Suomen perusopetuslain (628/1998) 7. luvun 29.§:n mukaan on jokaisella opetukseen osallistuvalla oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Vuonna 2003 tehdyssä säännöksen täydennyksessä todetaan: ”Opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi

väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen toteutumista.” Kouluja velvoitetaan siis jo laissa laatimaan kiusaamisen vähentämiseen tähtäävä toimintamalli ja huolehtimaan sen toimeenpanosta, sekä mallin toteutumisen seurannasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelma tarjoaa oppilashuoltotyön koordinaattoriksi moniammatillista oppilashuoltoryhmää, mutta sen olemassaoloa ei kouluilta edellytetä. Oppilashuoltoryhmän jäsenet voivat olla opettajien lisäksi eri alojen ammattilaisia, kuten rehtori, erityisopettaja, koulukuraattori, terveydenhoitaja ja opinto-ohjaaja. Tämän lisäksi oppilashuoltoryhmään voi osallistua muitakin toimijoita, joilla voi olla oma roolinsa oppilashuollossa käsittelyssä olevan oppilaan tilanteen tukemisessa. Oppilashuoltoryhmien työpanos suuntautuu yleensä pääosin korjaavaan työhön, esimerkiksi koulukiusaamistapauksen selvittelyyn. (Koskela 2009, 60–61.) Oppilashuollossa olisi kuitenkin tärkeää pyrkiä toimimaan myös ennaltaehkäisevästi, sillä oppilashuollon eräs keskeinen tehtävä on nimenomaan toimia lastensuojelulain ja perusopetuslaissa määriteltujen periaatteiden hengessä, turvaten lapsen oikeutta turvalliseen kasvuympäristöön, tasa-painoiseen ja monipuoliseen kehitykseen, sekä erityiseen suojeluun (Honkanen & Suomala 2009, 40).

Joissakin kouluissa on edelleen perustettu työryhmiä, joiden nimenomaisena tehtävänä on puuttua koulussa ilmenevään kiusaamiseen. Varta vasten perustettu työryhmä edistää koulun sitoutumista kiusaamisen vastaiseen toimintaan, sillä kiusaamistapaukset tulevat varmemmin ja systemaattisemmin selvitettyä. Luvussa 3.2.1 kerroin kiusaamisen vastaisista interventioista. Esimerkkinä eräästä interventiosta, jota toteuttavat koulut jo ohjelman käyttöönottoaiheessa perustavat koulukiusaamistapausten hoitamiseen oman työryhmänsä, on KiVa Koulu-ohjelma (KiVa= kiusaamisen vastainen). KiVa Koulu on jo saatavilla kaikkiin Suomen kouluihin, joskin sitä ei vielä läheskään joka koulussa toteuteta. Ohjelmaan sisältyy informaation ja koulutuksen hankkiminen, sitoutuminen kiusaamisen vastaiseen toimintaan, tilannekartoituksen tekeminen ja kiusaamistapauksia selvittävän työryhmän nimeäminen. Toimintamallin kehittäminen jää koulujen vastuulle. Toimenpideohjelma sisältää muun muassa peräkkäisten

kiusaamiskeskusteluiden sarjan, joka käynnistyy kiusaamistapauksen tultua ilmi. (Salmivalli 2010, 58, 65, 86.)

Koulun johtajan merkitys kiusaamisen ennaltaehkäisevän työn ja ylipäätään koulun työrauhan kehittämisessä on keskeinen. Hyvän rehtorin ominaisuuksiin kuuluu, että hän nostaa rohkeasti esille epäkohdat kouluyhteisön toiminnassa, asettaa tavoitteita epäkohtien korjaamiseksi ja vie asioita eteenpäin kehittääkseen koulun toimintaa. (Sigfrids 2009, 95.) Rehtorin tulee osoittaa sitoutumista kiusaamisen selvittämiseen ja vähentämiseen koulussaan. Tämä vaatii ajan ja voimavarojen kohdentamista toimenpiteiden kehittämiseen ja toteuttamiseen, sekä rehtorin itsensä osallistumista kehittämisprosessiin. Rehtorin tulee tukea henkilökunnan toimintaa ja varmistaa, että yhdessä sovittuja periaatteita noudatetaan. (Sharp ja Thompson 1994, 24.) Rehtori on avainasemassa myös koulun sosiaalisen pääoman kartuttamisessa. Koulun sosiaalinen pääoma, eli sisäinen keskustelu ja vuorovaikutus vahvistuvat, kun koululla on rehtori, joka tukee opettajien työtä, paneutuu oppilaiden ongelmiin, pitää aktiivisesti yllä vuorovaikutusta koulun ja kotien välillä sekä ylläpitää suhteita koulun ulkopuolelle. (Pulkkinen 2002, 213–215.)

Ihanteellisessa tapauksessa koulun ja luokan säännöt ovat selkeitä ja yhdessä opeteltuja ja seuraamukset välittömiä, johdonmukaisia ja ennakoitavissa (Sigfrids 2009, 93). Man (2002) tutkimuksessa todettiin koulun sääntöjen selkeyden ja johdonmukaisuuden ehkäisevän kiusaamista alemmilla luokilla sekä selkeiden oppimistavoitteiden ja oppilaiden motivoituneisuuden vähentävän kiusaamista ylemmillä luokilla. Myös Cedercreutz (2001) huomasi koulun johdonmukaisen kasvatuskulttuurin merkityksen kiusaamista ehkäisevänä tekijänä: kouluissa, joissa kiusaamisongelman hoitamiseen oli sitouduttu ja joissa asiaan puuttumista pidettiin tärkeänä, kiusaamista esiintyi vähemmän kuin kouluissa, joissa nämä asiat koettiin vähemmän tärkeiksi. (Salmivalli 2010, 49.) Kun oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan, ja kaikki opettajat toimivat samojen toiminta-periaatteiden mukaan, oppilaat ymmärtävät koulun säännöt yhteiseksi ohjenuoraksi, jota noudattamalla kaikilla on mukavampaa yhdessä. Mitä yhtenäi-

semmin koulun henkilökunta seisoo sovittujen toimintaperiaatteiden takana, sitä selkeämmiksi nämä tulevat myös oppilaille.

Kiusaamisen ennaltaehkäisevän työn tulisi olla suunnitelmallista ja yhteisöllistä ja kuulua normaalina osana opetussuunnitelmatyön lisäksi myös opettajien arjen työhön. Kiusaamisen ennaltaehkäisemisellä tähdätään mm. oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseen sekä takaamaan oppilaille turvallinen oppimisympäristö. Kouluvuoden aikana kiusaaminen nousee esiin oppituntien lisäksi esimerkiksi monissa aihekokonaisuuksissa, oppilashuollossa, teemapäivissä, vanhempainilloissa, päivänavauksissa, tukioppilaiden ja kummioppilaiden toiminnassa, vertaissovittelussa, oppilaskunnan toiminnassa sekä kouluvierailujen ja opettajien täydennyskoulutuksen aiheena. (Hamarus 2009, 142.)

3.2.3 Opettajan mahdollisuudet ennaltaehkäistä koulukiusaamista ja puuttua siihen

Opettajien ammatillinen ymmärtämys erilaisista perheistä ja perhe-elämän vaikutuksista lapseen on tarpeen, jotta opettajalla on työssään valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita ja heidän perheitään. Opettajat tarvitsevatkin työnohjausta ja jatkuvaa koulutusta työnsä tueksi. (Pulkkinen 2002, 229.) Yhteisen onnistuneen dialogin rakentaminen vanhempien kohtaamisissa vaatii opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja, kuten kuuntelemisen ja kannustavan elekielen taitoja. Ratkaisukeskeinen lähestymistapa voi antaa mahdollisuuden luottamuksellisen yhteyden luomiseen vanhempiin. (Leino 2009, 193.)

Opettajan ammatti on vaativa, sillä pelkät tiedot ja taidot eivät riitä työssä onnistumiseen (Pulkkinen 2002, 224). Oppilaat eivät ole tietokoneita, joihin opettaja voi syöttää erilaista dataa. Opettajan persoonalla on vahva vaikutus oppilaidensa asennoitumiseen koulutyöhön, opiskelumotivaatioon ja siihen, millaiseksi luokan ilmapiiri ja yhteenkuuluvuudentunne muotoutuvat. Lasten kannustaminen itsensä ilmaisuun ja kokemusten jakamiseen opettaa heille tärkeitä vuorovaikutustaitoja, joita he tarvitsevat sosiaalisissa suhteissaan. Vuorovaikutustai-

tojen harjoittaminen opettaa oppilaita empaattiseen, toista arvostavaan kommunikaatioon. Oppilailla on myös paremmat edellytykset käsitellä ilmenneitä kiusaamistilanteita. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 108.)

Auktoriteetti tarkoittaa sosiaalista suhdetta, jossa toiset henkilöt johtavat ja toiset suostuvat seuraamaan johtajia. Työrauhaongelmat, ja edelleen muut käytösongelmat ovat opettajan hallittavissa, kun hänellä on kolmea erilaista, toinen toistaan täydentävää auktoriteettia: Ensinnäkin opettaja tarvitsee asiantuntija-auktoriteettia, mikä tarkoittaa hyvää opetusta ja koulutyön mielekkyyttä oppilaille. Toiseksi opettajalla on oltava traditionaalista auktoriteettia, mikä tarkoittaa oppilaiden kunnioitusta luokan sääntöjä ja rutiineja kohtaan. Kolmanneksi opettajalla täytyy olla karismaattista auktoriteettia, eli lämpimät ja hyvät välit oppilaisiinsa. Ihmissuhteilla on taipumus olla vastavuoroisia; oppilaitaan arvostava opettaja saa oppilailtaan vastavuoroisesti kunnioitusta. Siksi karismaattinen auktoriteetti on tärkein opettajan suhteessa oppilaisiin. Luokan johtamisen perustaidot yhdessä opettajan persoonallisen, erityyppisiä auktoriteetteja yhdistelevän auktoriteetin, sekä oppilaiden ominaisuuksien kanssa määrittelevät sen suhteen, mikä opettajan ja hänen oppilaidensa välille syntyy. (Saloviita 2007, 50–56; Saloviita 2009, 71–72.)

Hyvä oppilaiden- ja luokanhallinta on opettajalle oiva työväline myös kiusaamistilanteiden varalta. Hyvän luokanhallinnan yhtenä edellytyksenä on, että opettajat osaavat ennakoida työrauhakysymyksiä järjestämällä opetuksen niin, ettei häiriöitä pääse syntymään. Opettajan tulee pystyä osoittamaan oppilailleen olevansa jatkuvasti tietoinen luokan tapahtumista. Opettajan välitön puuttuminen häiriötekijöihin osoittaa oppilaille, että opettaja on aina tilanteen tasalla siitä, mitä luokassa tapahtuu. Luokanhallintaan tähtää myös ongelmanratkaisun, oma-aloitteisuuden ja oman toiminnan säätelyn taitojen opettaminen oppilaille. Näiden avulla oppilaat oppivat tarkkailemaan omaa toimintaansa, arvioimaan tilanteita ja ottamaan huomioon toisten ihmisten näkökulmia ja edelleen muokkaamaan omaa toimintaansa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oman käytäytymisen säätelyn kyky lisää oppilaiden autonomian tunnetta, edistää moraalista pohdiskelua ja parantaa itseohjautuvuutta. (Salo 2009, 123.)

Kiusaamisen ennaltaehkäisemisen tulisi olla toistuvaa ja tapahtua pitkän ajan kuluessa. Opettaja voi suunnitella kiusaamisen ennaltaehkäisevää toimintaa arjessa käyttäen apunaan esimerkiksi kiusaamisen ehkäisyn vuosikelloa. Tämän työkalun käytössä oleellisia asioita ovat yhteisön jäsenten yhdessä käymä keskustelu ja tietoisuus toistensa toiminnasta kiusaamisen ehkäisemiseksi. Eri oppiaineiden opettajien on hyvä käydä keskustelua siitä, miten ja mistä näkökulmasta heidän oppiaineissaan käsitellään kiusaamista ja sopia ajallisesti, milloin asiaa käsitellään eri oppiaineiden tunneilla kouluvuoden aikana. Tällöin kiusaamisen ennaltaehkäisemisestä muodostuu oppiaineiden sisältöinä oppilaille yhtenäinen kokonaisuus. (Hamarus 2009, 140–142.)

Jonkun oppilaan torjunta ryhmässä voi olla merkki kiusaamisesta (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 108). Oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden korostaminen koulutyössä parantaa oppilaiden välisiä suhteita ja luokan ilmapiiriä. Tämä johtuu siitä, että oppilaat alkavat nähdä toisensa yhteistyökumppaneina, minkä vuoksi heidän kiinnostuksensa ja kunnioituksensa toisiaan kohtaan lisääntyy. Keskinäisen kunnioituksen lisääntyminen vähentää syrjintää ja kiusaamisilmiötä. (Saloviita 2006, 171.) Sosiaalisten taitojen oppiminen on prosessi, joka jatkuu läpi elämän (Salmivalli 1999, 167). Opettaja voi monilla käytännön keinoilla pyrkiä tukemaan oppilaidensa ryhmäytymistä ja lisäämään yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteita luokassaan. Esimerkiksi ryhmätyöt, yhteistoiminnallinen oppiminen, ja erilaisten roolien ottaminen ryhmien sisällä mahdollistavat oppilaille pystyvyyden kokemuksia ja asettavat heidät sellaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa he saavat harjoitella yhteistyötaitojaan.

Tutkimusten mukaan ryhmätöiden on todettu parantaneen oppilaiden välisiä suhteita (Saloviita 2006, 138). Luokan yhteisöllisyyden kehittäminen ryhmätyön keinoin on oivallinen tapa rakentaa kiusaamista ehkäisevää, positiivista toimintaympäristöä lapsille. Opettajan vastuulla on ryhmien muodostaminen niin että mahdolliset kiusaajat on hajotettu eri ryhmiin. Ryhmäjaot tulee tehdä niin, ettei kelläkään oppilaalla ole vaaraa joutua kiusatuksi tai eristetyksi. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 108.) Tässä tehtävässä opettajaa auttaa hyvä oppilaantuntemus. Timo Saloviita esittää kotiryhmät eräänä ryhmätyön muotona. Ajatus

niiden takana on, että jakamalla oppilaat koko kouluvuoden ajaksi neljän tai viiden oppilaan kotiryhmiin, opettaja voi tarjota oppilaille kokemuksia pysyvyydestä ja sosiaalisesta tuesta. Koululuokka saattaa olla liian laaja sosiaalisen tuen yksikkö, minkä vuoksi pienempi kotiryhmä tuo ryhmään kuulumisen jokaisen oppilaan ulottuville. Kotiryhmien eduksi voidaan lukea myös mahdollisuus luokassa esiintyvien sulkeutuneiden ryhmäkuntien ja jengien purkamiseen. Näiden klikkien hajottamiseen opettaja voi käyttää apunaan vuoden alussa tehtävää sosiometristä mittausta. (Saloviita 2009, 22–23.) (ks. luvusta 2.2: kiusaamiskysely.) Ryhmissä lapset joutuvat tekemisiin niidenkin luokkatovereiden kanssa, joihin he eivät muutoin välttämättä tutustuisi. Onnistuneet ryhmäjaot voivat olla onnenpotku sellaisille oppilaille, jotka ovat vaarassa joutua kiusatuiksi. Omasta kotiryhmästä saattaa löytyä kaveri, joka pitää puolia kiusaajia vastaan.

Eräs ryhmätyön muoto on sosiaalisten taitojen harjoitteluun erinomaisesti sopeva yhteistoiminnallinen oppiminen. Sen tuntomerkkejä ovat suoran vuorovaikutuksen lisäksi ryhmän jäsenten positiivinen keskinäisriippuvuus ja yksilöllinen vastuu. (Saloviita 2006, 172.) Vastuulliset tehtävät ryhmässä ovat oivallisia kehittämään oppilaiden itsetuntoa ja harjaannuttavat heitä ottamaan toiset huomioon. Johtajan roolissa toimiessaan lapset oppivat ottamaan vastuuta muista ja ryhmän jäsenenä he joutuvat harjoittelemaan yhdessä työskentelemisen taitoja ja asettumaan toisen oppilaan johdettavaksi. Ryhmän johtajana toimiminen saattaa nostaa heikompien oppilaiden asemaa ryhmässä. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 47.) Eräs oppimiseen liittyvä perustarve on tarve kokea onnistumisia. Yhteistoiminnallisen oppimisen eduksi voidaan lukea, että se takaa oppilaille pätevyyden ja pystyvyyden kokemuksia ja sitä kautta myös onnistumisen kokemuksia. (Salo 2009, 121.)

Hamarus kuvaa kiusaamista piiloisena ilmiönä. Hänen mukaansa kiusaaminen tapahtuu usein salassa aikuisilta, eikä siitä myöskään kerrota aikuisille. Kiusaaminen saatetaan ulottaa myös oppitunneille opettajan silmien alle, jos siihen ei puututa. Opettajat eivät usein huomaa oppitunneilla ja muualla opettajan läsnä ollessa tapahtuvaa kiusaamista, sillä oppilaat ovat taitavia harhauttamaan aikuisia. Piiloisen kiusaamisen jäljille opettajat voivat päästä tarkkailemalla oppi-

laitaan ja näiden sosiaalisia suhteita, sekä keskustelemalla näistä kollegoidensa kanssa. (Hamarus 2009, 137.) Kun oppilas on leimautunut luokassaan kiusatun tai torjutun asemaan, on tavallista että muut oppilaat tulkitsevat hänen toimintansa kielteisesti, käyttäytyipä hän miltei miten tahansa. Hänen positiiviset piirteensäkin tulkitaan usein ärsyttäväiksi tai toisten asioihin sekaantumiseksi. (Salmivalli 2010, 52.) Tällaisessa tapauksessakin kiusaaminen voi jatkua päivittäin, jopa joka oppitunnilla. Toistuva ryhmästä torjuminen täyttää kiusaamisen merkit. Opettajan voi olla vaikeaa erottaa systemaattista kiusaamista oppilaiden ajoittaisesta toistensa nälvimisestä, minkä vuoksi konkreettiset kiusaamisen vähentämiseen tähtäävät esimerkit ovat tarpeen.

Ryhmän tuki voi edesauttaa kiusaamisen jatkumista, sillä kiusaaja voi kokea muiden osallistumisen helpottavana, jakautuuhan syyllisyys silloin useammalle (Hamarus 2006, 73). Parempiin tuloksiin kiusaamisen vähentämisessä päästään, kun pyritään vaikuttamaan yksilötason lisäksi koko ryhmään ja kaikissa kiusaamisen rooleissa toimiviin lapsiin (Salmivalli 2010, 68). Luokkatason interventiona opettaja voi tähdätä kiusaamisen ehkäisemiseen esimerkiksi keskustelemalla oppilaidensa kanssa kiusaamisen vakavuudesta ja tuomittavuudesta, pohtimalla kiusaamisen rooleja ja niiden vaikutusta kiusaamiseen esimerkiksi eläytymis- ja roolinottoharjoitusten avulla, sekä kannustamalla oppilaita miettimään, mitä kukin voisi osaltaan tehdä luokan tilanteen muuttamiseksi. (Salmivalli 2010, 53.) Luokan yhteisesti laatimat, näkyvälle paikalle ripustetut kiusaamisen vastaiset säännöt voivat kannustaa oppilaita toimimaan yhdessä sovitulla tavalla. Säännöistä keskusteleminen voi auttaa luomaan luokkaan kiusaamisen vastaista ilmapiiriä ja rohkaista lapsia puhumaan omista kiusaamiskokemuksistaan. (Fekkes ym. 2005.)

Yksilötason interventioksi Xin Ma ehdottaa, että vakavissa selvittämiskeskusteluissa olisivat mukana sekä kiusaaja, että kiusattu. Kiusattu oppilas voi kokea, että kiusaamiseen ei puututa koulussa (Ma 2004, 30) ja kiusaaja puolestaan ei välttämättä kykene samaistumaan kiusatun kärsimykseen, sillä hänelle itselleen vakavatkin teot voivat tuntua leikiltä ryhmän jäsenten kesken (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 45). Yhteisissä keskusteluissa, oppilaat kuulevat myös ta-

pahtumista toisen osapuolen version ja näkökulman ja saattavat ymmärtää, miksi toinen teki niin kuin teki. Oppilaille välittyy kuva siitä, että opettaja suhtautuu kiusaamiseen vakavasti. Etenkin kiusattu oppilas saa kokemuksen siitä, että kertomisesta on hyötyä ja kiusaamiselle voidaan tehdä jotain.

Harjunkoski ja Harjunkoski (1994) listaavat toimintatapoja, joilla opettaja voi reagoida oppilaan epäsuotavaan käyttäytymiseen pienten oppilaiden kanssa. Kun kiusaamista esiintyy, lapsi poistetaan välittömästi luokkayhteisöstä. Lapselle luokasta poistaminen kesken koulupäivän tuntuu rangaistukselta. Oppilaan voi lähettää keskustelemaan erityisopettajan tai koulukuraattorin kanssa, oppilas voidaan ohjata tukiopetukseen tai jopa kotiin jos vanhemmilla on mahdollisuus olla lastaan vastassa. Yhtenä keinona voidaan kokeilla säännöllisesti lyhennettyjä koulupäiviä. Lyhyemmän koulupäivän aikana lapsi saa mahdollisuuden onnistumisen kokemuksiin ja tilaisuudet negatiiviselle käyttäytymiselle vähenyvät silloin kun lapsi ei jaksa käyttäytyä kunnolla koko koulupäivän ajan. Toimintatavoista on sovittava etukäteen oppilaiden kanssa, jotta nämä tietävät mitä heiltä odotetaan. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 54.)

Jokaisen kiusaamista ehkäisevän toimenpiteen teho riippuu viime kädessä opettajasta, sillä opettaja on useimmiten aikuinen, joka intervention toteuttaa. Koska opettaja toimii kouluorganisaation sisällä, hänen on saatava koululta tukea, jotta kiusaamiseen puuttuminen olisi tehokasta. (Salmivalli 2010, 47.)

3.3 Kodin ja koulun yhteistyö avain onnistuneeseen puuttumiseen

Päivi Hamarus toteaa, että kodin ja koulun on tärkeää ymmärtää toistensa näkökulmat kiusaamisen tarkastelussa, sillä toisen näkökulman ymmärtäminen ja yhteistyö ovat ratkaisevia tekijöitä kiusaamiseen puuttumisessa (Hamarus 2012, 9). Lähtökohtana onnistuneelle yhteistyölle ja vuorovaikutukselle kodin ja koulun välillä puolestaan on yhteisten tavoitteiden asettaminen ja toinen toisensa kuuleminen. Koulun avoimuus ja valmius käsitellä ongelmia, ja kotien koululle osoit-

tama tuki tähtäävät yhdessä kaikille turvallisen ja viihtyisän opiskeluympäristön luomiseen. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 122.) Hyvä yhteys perheiden ja koulun välillä turvaa lapsen kasvua ja kehitystä. Luottamuksellisen suhteen rakentaminen opettajan ja oppilaiden vanhempien välille vaatii opettajalta aikaa ja sitoutuneisuutta jo tutustumisvaiheessa. Jokaisen vanhemman tapaaminen erikseen ja yhdessä, sekä ystävällinen vastaanotto luovat pohjaa avoimelle yhteydenpidolle ja luottamukselle. (Leino 2009, 193, 195.)

Usein vanhempien ensireaktio lapsensa kiusaamiseen on syyllistää koulua ja vaatia voimakkaita toimenpiteitä kiusaamisen lopettamiseksi. Vanhempienkin tulisi muistaa, että heidän yhteydenottonsa lapsen koulukiusaamiseen liittyen voi ensimmäistä kertaa tuoda asian opettajan tietoon. (Rigby 1996, 241–242.) Lastaan koskevista huolenaiheista puhuminen opettajan kanssa voi herättää vanhemmissa monenlaisia tunteita, jotka vanhempi saattaa purkaa helposti opettajaan. Opettajan on syytä ottaa tunneryöppy vastaan kylmän rauhallisesti jolloin vaikean alun jälkeen voidaan lähteä yhdessä rakentamaan kaikkia hyödyttävää vuoropuhelua. (Leino 2009, 191.) Sen sijaan, että kodit ja koulu syyttelevät toisiaan ja karttelevat vastuuta koulukiusaamisen lopettamisesta, on molempien osapuolten ymmärrettävä, että vastuu lapsista on yhteinen; lasten peruskasvatusvastuu kuuluu vanhemmille, ja koulun vastuulla on se, mitä sen seinien sisäpuolella tapahtuu. (Salmivalli 2010, 32–33.) Kun opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa korostuvat luottamus, kunnioitus, toinen toisensa kuuleminen, sekä avoin vuoropuhelu, voidaan kasvatuksen vastuiden jakamisen sijaan puhua kasvatuskumppanuudesta (Salo 2009, 194). Kasvatuskumppanuuteen perustuvassa suhteessa myös kiusaamiseen liittyvistä asioista voidaan keskustella luottamuksellisesti (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 44).

Jotta sekä kodeilla, että koululla olisi yhteinen käsitys siitä, mikä tulkitaan kiusaamiseksi, olisi joka lukukauden alussa tärkeää käydä keskustelua asiasta. Kiusaaminen voidaan ottaa teemaksi vanhempainiltaan, jossa keskustellaan siitä mitä kiusaaminen tarkoittaa. Vanhempainilta on oivallinen tilaisuus sopia yhteisistä menettelytavoista, joilla kiusaamiseen tullaan puuttumaan lukuvuoden edetessä. (Hamarus 2012, 25.)

Kiusaamisesta kertominen on lapselle vaikea asia. Siksi lapsen auttamiseen tarvitaan sekä kodin, että koulun panosta. Ensinnäkin opettajalla on vanhempia paremmat mahdollisuudet puuttua kiusaamiseen ja siihen liittyviin tekijöihin. Opettaja tuntee ryhmän kaikki oppilaat, minkä vuoksi hän ymmärtää luokkansa ryhmädynaamisia asioita ja pystyy ohjaamaan oppilaidensa keskinäistä vuorovaikutusta. (Salmivalli 2010, 32–33.) Toiseksi vanhemmilla on opettajia paremmat edellytykset saada selville, jos heidän lastaan kiusataan. Usein lapsi kertoo kiusaamisesta vanhemmalleen, jos hän ylipäättään kertoo kiusaamisesta kenellekään aikuiselle. Turvalliset vanhemmat ovat lapselle todennäköisesti helpommin saavutettavissa, kuin opettaja jolla on parikymmenpäinen lapsijoukko kaitsettavanaan. Lapsensa hyvin tuntevat vanhemmat saattavat aiheellisesti epäillä, että lasta kiusataan, vaikka tämä ei itse sitä kertoisikaan. Koulussa kiusaamista tapahtuu usein silloin kun opettajat eivät ole paikalla, minkä vuoksi kiusaaminen voi pysyä pitkäänkin salassa. Vanhempien ja koulun myönteinen suhtautuminen toisiinsa ja yhteistyöhalukkuus on muun muassa kiusaamisen ilmetessä ensiarvoisen tärkeää. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 48; Rigby 1996, 240.) Opettaja voi saada vanhemmilta arvokasta tietoa lapsesta ja vanhemmat voivat saada opettajalta tukea ja neuvoja lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvissä asioissa. (Leino 2009, 196.)

Kodin ja koulun keskinäinen kunnioitus toisiaan kohtaan mahdollistaa toimivan työjaon ja yhteistyön kiusaamistapausten selvittelyssä. Toisen osapuolen syylistäminen ja vastuun pakoilu voivat vain huonontaa jo ennestään vaikeaa tilannetta. (Salmivalli 2010, 33.) Vanhempien antama tuki helpottaa ongelmanratkaisutilanteissa, mutta koulun on pystyttävä toimimaan myös silloin kun tukea ei tule (Pulkkinen 2002, 215). Vaikka kiusaamisen osapuolten perheiden tuki puuttuisi, on koulun silti tehtävä kaikkensa tilanteen selvittämiseksi parhain päin. Kun vanhemmat huomaavat, että koulu ei jätä perhettä yksin tilanteeseen, jossa lasta kiusataan, voi koulu ansaita kodin luottamuksen toimintaansa kohtaa ja sitä kautta halukkuuden tehdä yhteistyötä.

Vanhemmat voivat osallistua koulun kiusaamisen ehkäisemiseen tähtäävään työhön muun muassa osallistumalla kiusaamisen vastaisen toimintamallin

suunnitteluun yhdessä opettajien kanssa tai koulun kiusaamisen vastaisen kampanjan suunnitteluun. Vanhemmat voivat myös tiedustella koululta mitä toimia koululla on kiusaamisen ehkäisemiseksi tehty ja pyrkiä aktivoimaan koulua, mikäli toiminnassa on puutteita. Vanhempien keskenään luontevat ja hyvät suhteet voivat myös olla voimavara silloin kun luokassa esiintyy kiusaamista. Siksi koululuokan vanhempien tapaamiset ja yhteinen toiminta ovat arvokkaita, kun pyritään luomaan heidän välilleen vuorovaikutusta. Jokainen vanhempi voi edesauttaa kiusaamisen vastaisen asenteen kasvattamista juttelemalla kiusaamisesta oman lapsensa kanssa. Tämä hyödyttää myös koulussa tehtävää työtä. (Salmivalli 2010, 92–95.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata niitä odotuksia, joita vanhemmat kohdistavat koulun koulukiusaamista koskeviin menettelytapoihin. Tutkimuksessani tarkastelen, miten koulu puuttuu koulukiusaamiseen vanhempien käsitysten mukaan. Pyrkimyksenä on tarjota kouluhenkilöstölle tietoa vanhempien käsityksistä, jotta ymmärrystä kodin ja koulun välillä voitaisiin lisätä, ja koulukiusaamisen suhteen voitaisiin toimia tehokkaammin yhdessä. Tutkimusaineistonani ovat vanhempien koulukiusaamisesta käymät nettikeskustelut.

Tutkimuksessani etsin vastausta seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Millaisia käsityksiä vanhemmilla on koulun menettelytavoista puuttua koulukiusaamiseen?

Päätutkimuskysymystä täsmentäviä alakysymyksiä ovat:

1. Miten koulu yhteisönä voi vanhempien mielestä puuttua koulukiusaamiseen?
2. Miten opettaja voi vanhempien mielestä puuttua koulukiusaamiseen?
3. Millaisena koulun tekemä koulukiusaamiseen liittyvä yhteistyö näyttäytyy vanhempien käsityksissä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus korostaa ihmistä oman elämänsä maailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82). Keskeistä tutkimuksen kannalta on todellisen elämän kuvaaminen ja sen tulkitseminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Tutkimuksessa ei pyritä tutkimuskohteen laajamittaiseen tai täydelliseen ymmärtämiseen, vaan tutkimusmielenkiinto suunnataan tiettyyn kohteesta eristettyyn ilmiöön, jota pyritään selvittämään tarkemmin ja luotettavammin, kuin epäsystemaattisten arkihavaintojen varassa olisi mahdollista (Hirsjärvi 1983, 99). Tämän tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä pyritään kuitenkin kokonaisvaltaisuuteen sikäli, että ilmiö pyritään ymmärtämään suhteessa kontekstiinsa ja tutkittujen tapahtumien erityispiirteisiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 152; Kiviniemi 2001, 68). Laadullinen tutkimus onkin pieniin harkintaotoksiin perustuvaa tutkimusta (Gröhn ja Jussila 1992, esipuhe). Silvermanin (2007, 113) mukaan laadullisen tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää kykyä tutkia ainutlaatuisia ilmiöitä ja päästä kiinni todellisiin elämäntilanteisiin ja ihmisiin.

Laadullinen tutkimus voi olla päämääriltään esimerkiksi ilmiöitä selittävää, ennustavaa, vertailevaa, tai kuvailevaa (Määttä 1991, 59–62). Kuvailevan tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa yksilöiden, yhteisöjen, instituutioiden, tilanteiden tai prosessien eri piirteitä. Tutkimukseni on kuvailevaa tutkimusta, sillä pyrin kuvailemaan ja ymmärtämään vanhempien käsityksiä koulukiusaamisesta sekä kartoittamaan niitä erilaisia tapoja, joilla vanhemmat odottavat ja toivovat koulun puuttuvan koulukiusaamiseen. (Hirsjärvi 1983, 99; Määttä 1991, 61). Tutkimuksessani käytän fenomenografista tutkimusotetta, joka on kiinnostunut nimenomaan ilmiöiden laadullisista piirteistä (Gröhn 1992, 5).

Laadullista tutkimusta tekevän tutkijan tavoitteena on säilyttää tutkittava ilmiö sellaisena kun se on, eli tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavien näkökulman tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suonranta 1998). Tutkimus on luonteeltaan prosessinomaista, mikä tarkoittaa, että tutkimustehtävä ja teorianmuodostus sekä aineistonkeruu ja aineiston analyysi voivat kehittyä ja täsmentyä matkan varrella. Tämä johtuu siitä, että tutkimuksen edetessä tutkijan ymmärrys aiheesta, sekä hänen tietoisuutensa tutkimuskohteesta lisääntyvät, mikä mahdollistaa tutkimukselliset uudelleenlinjaukset. Koska tutkija on aineistoa raportoidessaan myös tulkintojen tekijä, on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää, että tutkija tuo tutkimuksessaan esille ne perusteet, joihin hän pohjaa tekemänsä tulkinnat. Tällä tavoin tutkija voi tarjota lukijalleen välineet arvioida, onko hänen muodostamansa käsitys tutkittavasta ilmiöstä luotettava. (Kiviniemi 2001, 68–69, 75, 79, 82.) Tässä luvussa tuon esille aineiston hankinnan ja käsittelyn vaiheet, sekä tutkimusprosessini etenemisen, esittelen tutkimukseni menetelmällisen pohjan, sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

5.2 Tutkimusaineisto ja tutkimushenkilöt

Laadullinen aineisto voi pelkistetyimmillään tarkoittaa aineistoa, joka on ilmiösultaan tekstiä (Eskola & Suonranta 1998, 15). Halusin tutkimuksessani käytettävän aineiston ilmentävän mahdollisimman totuudenmukaisia mielipiteitä vanhemmilta. Valmiin aiheesta käydyn keskustelun käyttäminen mahdollisti myös omien aiheeseen liittyvien ennakkokäsitysteni poissulkemisen aineistonkeruuvaiheessa. Nettikeskustelut valikoituivat aineistokseni lopulta ohjaajaltani saamani ehdotuksen perusteella.

Aineistoni on niin sanottu luonnollinen aineisto, sillä se on olemassa tästä tutkimuksesta riippumatta. Ilman tutkijan väliintuloa syntyneen aineiston käyttämisellä tutkimuksessa voidaan pyrkiä tavoittelemaan mahdollisimman aitoa puhetta ja tutkittavien vilpittömyyttä. (Makelä 1990, 49–50.) Jokaisella aineistolla on omat syntyehdonsa, joilla on vaikutusta siihen, mitä aineistot voivat tutkijalle ker-

toa. Nettikeskusteluiden syntyehdot vaikuttavat muun muassa siihen, ketkä keskusteluihin osallistuvat ja edelleen siihen, miten keskustelut tutkimusaineistona heijastelevat tutkittavaa ilmiötä. (Ronkainen ym. 2011, 108–109.)

Olen kerännyt tutkimusaineistoni internetin kaikille avoimilta keskustelupalstoilta, joihin osallistujat voivat kirjoittaa anonymisti nimimerkillä. Valitsin internetin eri keskustelupalstoilta 7 viestiketjua, joiden otsikko liittyi tutkimusongelmiini. Pisimmässä viestiketjussa viestejä oli 192 kappaletta ja lyhimässä 4 kappaletta. Yhteensä viestejä oli 280 kappaletta. Aloitin aineiston käsittelyn kopioimalla ja siirtämällä viestit Word- tiedostoon. Aineistoksi sain yhteensä 94 sivua tekstiä.

Tutkimusjoukokseni muodostui valitsemini keskusteluihin osallistuneet henkilöt. Keskusteluihin osallistui koululaisten vanhempien lisäksi myös koulukiusattuja sekä koulukiusaamisen parissa työskenteleviä ihmisiä, kuten opettajia, rehtoreita ja psykologisia sairaanhoitajia. Koska tutkimuksessani tutkin vanhempien käsityksiä ja kokemuksia, jätin muiden kuin vanhempien kommentit analyysini ulkopuolelle. Vanhemmista suurin osa oli koulukiusattujen lasten vanhempia ja osa puolestaan kertoi oman lapsensa olleen koulukiusaaja. Joillakin vanhemmilla oli kokemuksia oman lapsen luokassa tapahtuneen kiusaamisen selvittämisestä, ja osa osallistui keskusteluun, vaikka omaa tai oman lapsen luokkatovereita ei ollut kiusattu. Tässä yhteydessä nousi esiin se seikka, että vanhemmat kokevat tärkeäksi koulukiusaamisesta, ja erityisesti kiusaamisen ennaltaehkäisystä käytävän keskustelun, sillä lapset ovat alttiita joutua kiusatuiksi kouluissa.

Nimimerkkien perusteella suurin osa vanhemmista on äitejä ja pienempi osa isiä. Pieni osa nimimerkeistä on neutraaleja, sukupuolta ei ole mahdollista päätellä. Kirjoittajan sukupuolella, iällä tai muilla ominaisuuksilla ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen kannalta merkitystä, sillä käyttämässäni fenomenografisessa tutkimusotteessa huomio siirtyy tutkittavista niihin merkityksiin, joita tutkittavat ilmauksissaan tuottavat. (Niikko 2003, 33). Saman nimimerkin kirjoittamista viesteistä on voinut löytää useita merkityksellisiä ilmauksia, joita olen sijoittanut eri kategorioihin. Fenomenografista lähestymistapaa esittelen luvussa 5.3.

Kirjoittajien tarkkaa määrää on vaikea määritellä, sillä moni keskustelijoista käyttää keskenään tarkalleen samaa nimimerkkiä, vaikka keskustelijat ovat viestien perusteella selvästi eri henkilöitä. Osassa viesteistä ei ole nimimerkkiä ollenkaan. Olen pyrkinyt viestien sisällön perusteella päättelemään, mitkä viestit kuuluvat samalle henkilölle ja merkinnyt analyysiini näkyviin saman nimimerkin kirjoittamat viestit saman vastaajakoodin taakse. Olen numeroinut kaikki viestit numeroilla 1-280. Saman kirjoittajan kommentteja lainatessani käytän vastaajakoodina kirjoittajan ensimmäisen viestin numeroa. Analyysissä käytän aineistokatkelmassa merkintätapaa K1 (kommenttija 1). Nimimerkkien jättäminen pois aineistolainauksista voi suojata kirjoittajien henkilöllisyyttä, sillä kirjoittajat saattavat käyttää samaa nimimerkkiä useilla eri keskustelufoorumeilla.

5.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston analyysi

5.3.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimuksessani käytän fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografiasana pohjautuu kreikan kielestä johdettuihin - jotakin ilmiötä sekä jonkin asian kuvaamista/esiintymistä merkitseviin - sanoihin. (Niikko 2003, 8.) Fenomenografisen tutkimuksen juuret puolestaan juontavat Ference Martonin 1970-luvulla aloittamiin tutkimuksiin, jotka liittyivät opiskelijoiden erilaisiin oppimista koskeviin käsityksiin. Fenomenografia-nimitys otettiin käyttöön 1980-luvulla. (Ahonen 1994, 115.) Suomessa muun muassa Niikko (2003) sekä Huusko ja Paloniemi (2006) ovat käsitelleet fenomenografista kasvatustieteellistä tutkimusta.

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmistä ympäröivä maailma ja sen ilmiöt ilmenevät ja rakentuvat ihmisten tietoisuudessa (Ahonen 1994, 114). Fenomenografia pyrkii kuvaamaan ilmiötä toisen asteen näkökulmasta, mikä tarkoittaa toisten ihmisten tai tietyn ryhmän kokemusten ja niiden merkityssisältöjen systemaattista tulkittamista. Tutkimuksen kohteena on ihmisen arkiajattelu ja tavoitteena sen laadullisten erojen kuvaaminen ja tiettyyn ilmiöön

liittyvien, mahdollisimman erilaisten ajattelutapojen esiin nostaminen. (Niikko 2003, 20, 24.) Mäkelä kiteyttää erilaisuuksia etsivien tutkimustapojen mielekkyyden toteamalla, että erilaisuuksien etsintä on kannattavaa jo senkin takia, että sen jälkeen samankaltaisuus on rikkaammin jäsentynyttä (Mäkelä 1990, 45).

Fenomenografisessa tutkimuksessa termit käsitys ja kokemus ovat avainasemassa: ihmisen kokemukset heijastuvat ihmisen mielensisältöihin eli käsityksiin asioista. Fenomenografiassa käsitys on merkitykseltään laajempi ja syvempi verrattuna arkikieleen. Sillä tarkoitetaan perustavaa laatua olevaa ymmärrystä ja näkemystä asioista. (Niikko 2003, 25–27.) Eri ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat olla hyvinkin erilaisia, sillä jokaisen ihmisen lähtökohdat, elämäntahti ja kokemukset ohjaavat ihmisen ajattelua ja käsitteiden muodostusta. Ilmiöt saavat erilaisia sisältöjä tulkitsijasta riippuen. Käsitykset saattavat myös ajan kuluessa muuttua. (Metsämuuronen 2003, 174–175.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä muodostamaan yleispäteviä periaatteita, vaan tarkastelemaan ilmiön sisäisiä vaihteluja yksilölle merkityksellisten käsityksien, kokemusten ja ymmärryksen kautta. (Niikko 2003, 29). Tutkimuksessani tarkastelen vanhempien käsityksiä koulun mahdollisuuksista puuttua kiusaamiseen. Vanhempien näkemykset heijastelevat heidän kokemuksiaan koulukiusattujen lasten vanhempina.

5.3.2 Aineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimuksen lähestymistapa on aineistolähtöinen, jolloin tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Teoria on kuitenkin erottamaton osa tutkimusprosessia, minkä vuoksi on välttämätöntä, että tutkija perehtyy aiheeseensa liittyvään aikaisempaan tutkimukseen ja avaa siihen liittyviä käsitteitä (Ahonen 1994, 123). Tutkimusaiheen varmistuttua tutustuin aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja avasin siihen liittyviä käsitteitä. Tutkimuksen edetessä

tutustuin myös aiempiin tutkimuksiin ja hain tukea omalle ajattelulleni. Aineisto ohjasi analysointia ja teoria tuki löytämiäni havaintoja.

Fenomenografisen analyysin tekemiseen ei olemassa selkeää ohjeellista menettelytapaa, jonka pohjalta aineistoa tulee käsitellä (Niikko 2003, 32). Mukailen analyysissäni Niikon (2003) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) esittelemää fenomenografiselle tutkimukselle ominaista analyysitapaa. Sekä Niikko (2003) että Huusko ja Paloniemi (2006) mukailevat esittelemässään analyysitavassa Uljensia (mm. 1989). Vaikka hankin aineistoni useammalta keskustelupalstalta, hahmotan aineistoni yhdeksi kokonaisuudeksi, sillä kaikki keskustelut käsittelivät samaa aihetta.

Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija muodostaa aineistostaan ajatuksellisen kokonaisuuden lukemalla aineistonsa huolella läpi (Niikko 2003, 32). Tutkija ei keskity yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin, vaan pyrkii nostamaan esiin aineistostaan tärkeitä ilmauksia eli merkitysyksiköitä (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Fenomenografisessa analyysissä kiinnostuksen kohteena ovat aineistosta esiinnousseet merkitykset, joten sillä ei ole väliä, kuka ilmauksen on esittänyt. Rajat tutkittavien välillä voidaan hylätä. (Niikko 2003, 33.) Fenomenografisessa analyysissä, kuten *missä tahansa empiirisessä tutkimuksessa, koottava aineisto kaippaa aina käsittelyä ennen analyysiä. Käsittelyssä aineistosta karsitaan kaikki turha ja se saatetaan muotoon, jossa se on valmis eriteltäväksi, valmis vastaamaan niihin kysymyksiin, joiden testaamista varten se on koottu* (Ehrnrooth 1990, 37). Aloitin aineiston analyysin lukemalla aineistoa kokonaisuutena useampaan kertaan. Jo ensimmäisellä lukukerralla pyrin hahmottelemaan tutkimusongelmiini liittyviä merkityksellisiä ilmauksia. Poimin viesteistä merkityksellisiä ilmauksia ja kirjoitin ne erilliseen tiedostoon, jättäen viesteistä pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset sisällöt. Myöhemmillä lukukerroilla aineistosta nousi esille vielä lisää ilmauksia. Jätin viestien nimimerkit jo tässä vaiheessa analyysin ulkopuolelle.

Toisessa vaiheessa tutkija vertailee aineistosta esiinnousseita merkityksellisiä ilmauksia toisiinsa ja ryhmittelee niitä keskenään tutkimusongelmiensa antamisen suuntaviivojen mukaan (Niikko 2003, 34). Alleviivasin ilmauksia ja kirjasin

ylös huomioitani. Pyrin hahmottelemaan ilmauksia yhdistäviä tekijöitä. Ryhmittelin viestien sisältöä muistiinpanojeni pohjalta ja pyrin löytämään jokaiselle ilmaukselle sitä kuvaavan ryhmän. Tutkimusongelmani täsmentyivät jäsennellessäni aineistoa, ja tämän seurauksena ryhmittelin ilmauksia vielä myöhemmin uudelleen.

Kolmannessa vaiheessa tutkija muodostaa ryhmittelyistään kategorioita. Kategoriarajoja määritetään vertaamalla merkityksellisiä ilmauksia koko aineiston merkitysten joukkoon. Jokaisen kategorian tulisi kertoa jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. (Niikko 2003, 36.) Kategorioiden rajausten tulee olla niin selkeitä, etteivät eri kategoriat ole päällekkäisiä keskenään (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Tässä vaiheessa koin ahaa-elämyksen ja vasta nyt koin ymmärtäväni aineistoani kunnolla. Minulle selkeni, miten aion aineistoni järjestää. Niimpä muotoilin tutkimuskysymyksen lopulliseen muotoonsa. Määrittelin, miten ryhmät eroavat toisistaan ja yhdistelin ryhmiä huomatessani samankaltaisuuksia. Jäljelle jäi kahdeksan kategoriaa, joille annoin niitä kuvaavat nimet.

Neljännessä vaiheessa kategorioita yhdistellään ylätasoon kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat kuvaavat ilmiöitä ylemmällä tasolla, mikä tarkoittaa, että niiden pohjalta voidaan saada kuva kulttuurisista ajattelutavoista. Ne heijastavat joukkoa laadullisesti erilaisia tapoja kuvata tutkittavaa ilmiötä. (Niikko 2003, 36-37.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita käsitysten laadullisista eroista, eikä niinkään niiden määrällisestä painottumisesta, minkä vuoksi aineiston marginaalisin käsityskin huomioidaan analyysissä (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tutkimuksessani tämä tarkoittaa, että kuvauskategoriat kertovat, mitä keinoja koululla on vanhempien mielestä puuttua koulukiusaamiseen.

Kuvauskategorioita voidaan järjestellä esimerkiksi tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella, tai ajatellen, että toiset käsitykset ovat rakenteeltaan tai sisällöltään muita käsityksiä kehittyneempiä (Niikko 2003, 50). Tutkimuksessani ajattelen käsitykset keskenään samanarvoisiksi, sillä erot käsitysten välillä ovat sisällöllisiä. Kategorioiden näkemistä tasavertaisina nimitetään horisontaaliseksi kuvauskategoriaksi (Niikko 2003, 38). Viimeisessä vaiheessa ryhmittelin alakategoriat kolmen otsikon alle.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Perinteiset luotettavuuspohdinnat liittyvät tutkimuksen validiteettiin ja reliabiliteettiin. Validiteetti tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimus vastaa tutkimustehävään ja reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta ja mittauksen tarkkuutta. Käsitteiden avulla arvioidaan lähinnä määrällistä tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Eskola & Suonranta 1998, 212.) Validiteetilla tarkoitetaan nykyään yhä useammin yleisesti koko tutkimusprosessin arviointia (Ronkainen ym. 2011, 133). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on kehitetty tapoja, jotka soveltuvat paremmin niiden tutkimusten arviointiin, jotka eivät ole määrällisillä mittareilla mitattavissa. Arvioin tutkimukseni luotettavuutta omaan tutkimukseeni oleellisimmin liittyvien arviointiperusteiden mukaan.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan tulkinnallista; Tutkittavasta ilmiöstä ei ole löydettävissä mitään väistämättä esiin nousevaa totuutta, joka voitaisiin esittää tutkimuksen kuvauksena ja tuloksena. Edelleen, tutkimusraportti on tutkijan henkilökohtainen tulkinnallinen konstruktio tutkittavasta ilmiöstä (Kiviniemi 2001, 82), sillä tutkija vaikuttaa tuottamaansa tietoon tulkitessaan aineistoaan oman esiymmärryksensä kautta (Ronkainen ym. 2011, 82.) Joku toinen voisi siis tulkitella ja luokitella samaa aineistoa eri tavalla. Aineistolähtöisessä analyysissä objektiivisuuteen voi olla vaikea pyrkiä, sillä tutkija itse asettaa omat tutkimustavoitteensa, valitsee käsitteet ja menetelmän, joita tutkimuksessaan käyttää sekä kerää ja analysoi aineiston valitsemallaan tavalla. Kaikilla edellä mainituilla on merkitystä tutkimuksen tuloksiin. Tulkintojen tekemisessä ongelmalliseksi voi muodostua analyysin kontrollointi siten, että tutkimus tehdään todella tiedonantajien ehdoilla, eivätkä tutkijan omat käsitykset määrittele tutkimuksen suuntaa. (Tuomi ja Sarajärvi 2009 16, 19, 113–114.) Tutkimusaineistoon paneutuessani tiedostin omat, jopa tunneväriytyneet ajatukseni vanhempien kommentteja kohtaan. Oli vaikeaa tarkastella tutkimusaihetta täysin ilman subjektiivisuutta, sillä olihan kiinnostukseni aiheeseen herännyt omien kokemusteni ja jopa turhautumiseni pohjalta. Valmiin aineiston käyttämisellä pystyin jättämään pois omat

olettamukseni aineistonhankinnassa. Analyysissä ja tulkinnassa pyrin sulkemaan omat oletukseni ulkopuolelle.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu pohtimaan ja perustelemaan valintojaan niitä tehdessään koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suonranta 1998, 209). Koska tutkijan intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat tutkimuksen lopputulemaan ja lisäksi tutkimus on luonteeltaan prosessinomaista - eli ilmiötä koskeva teoretisointi, tutkimusasetelma sekä aineiston keruussa ja analysoinnissa tehtävät ratkaisut kehittyvät vähitellen - on laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa syytä tarkastella tutkimusprosessin kehitystä. (Kiviniemi 2001, 71, 79–80.) Olen pyrkinyt tekemään tutkimusprosessini mahdollisimman läpinäkyväksi: (Cohen, Manion & Morrison 2007, 77; Eskola & Suonranta 1989, 210–213.) Tutkimuksen johdanto-osassa olen kertonut, omasta kiinnostuksestani lähteä tutkimaan valitsemaani aihetta. Luvussa 5 olen avannut aineistonkeruun ja analyysin vaiheita, ja pyrkinyt perustelemaan tutkimuksessa tekemiäni valintoja sekä selostamaan tutkimusprosessia. Tämän kaiken tarkoituksena on tarjota lukijalle mahdollisuus seurata, miten olen päätenyt tulkintoihini.

Ihmistieteellisissä aineistoissa on usein kysymys tulkintojen ja näkemysten ristiriitaisuudesta ja moninaisuudesta. Olen pyrkinyt perustelemaan tutkimuksessani esittämiäni väitteitä ja vähentämään analyysin vaikutelmanvaraisuutta käyttämällä tekstissäni runsaasti aineistokatkelmia. Aineistokatkelmat, joihin tulkintani perustan, ovat nähtävillä analyysikappaleessa, jolloin lukijalle jää mahdollisuus joko hyväksyä tai ristiriitauttaa tekemäni tulkinnat. (Eskola & Suonranta 1998, 217–218.) Aineiston esittämisellä lukijalle olen pyrkinyt myös välttämään ylitulkintaa (Syrjälä & Numminen 1996, 102).

Eskola ja Suonranta (1998, 54) toteavat, että sähköisiä keskustelupalstoja tutkittaessa tulisi tutkimusaikomuksista kertoa aina keskustelijoille, siinäkin tapauksessa, että tutkija kiinnostuu käydystä keskustelusta vasta myöhemmin. He perustelevat tätä sillä, että tutkimustarkoitus asettaa oman kehyksensä muuten melko vapaamuotoiseen verkkovuorovaikutukseen ja jatkavat, että vapaan vuorovaikutusmahdollisuuden tulisi säilyäkin vapaana. Tämä sai minut pohtimaan tutkimukseeni valitsemani aineiston käytön eettisyyttä, sillä en ole pyytänyt kir-

joittajilta lupaa käyttää heidän viestejään tutkimustarkoituksiin. Luvan hankkiminen olisi käytännössä mahdotonta, sillä kirjoittajat osallistuvat keskusteluihin anonyymisti nimimerkkien takaa, minkä vuoksi heidän henkilöllisyyttään on vaikeaa saada selville. Lisäksi viestiketjujen viestit jakautuvat pitkälle aikavälille; vanhimmat viesteistä on kirjoitettu vuonna 2007, uusimmat vuonna 2012.

Eskolan ja Suonrannan ajatuksille vastakkaisen näkökulman tarjoaa Internetin tutkijoiden kansainvälisen yhdistyksen eettinen ohjeistus (2002), jonka mukaan tutkijan velvollisuus suostumuksen hankkimiseen on sitä vähäisempi, mitä julkisemmasta sivustosta on kysymys. Oikeutan keskustelujen käytön tutkimusaineistonani sillä perusteella, että keskustelut ovat kaikille avoimia eikä niiden lukeminen vaadi rekisteröitymistä. Lisäksi keskusteluihin osallistuneet ovat vapaaehtoisesti halunneet jakaa kokemuksiaan tiedostaen, että kuka tahansa pääsee lukemaan heidän kommenttejaan. Tutkimuksen tuottama tieto voi tulevaisuudessa hyödyttää niitä vanhempia tai kouluja, jotka tuskailevat samojen ongelmien parissa, kuin keskusteluihin osallistuneet, minkä vuoksi koen tutkimuksen hyötyjen olevan haittoja suurempia. Keskustelijoiden henkilöllisyyden paljastuminen on hyvin epätodennäköistä. (Ess & the AoIR ethics working committee 2002, 5-8.)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on hyvä huomioida myös tutkimustulosten yleistettävyyttä (Ronkainen ym. 2011, 129). Tutkimukseni tavoitteet ja tutkimusongelma ovat ohjanneet aineistonvalintaani, ja valmiisiin keskusteluihin on valikoitunut tietynlainen vastaajien joukko. Koska vanhemmista suurin osa oli koulukiusattujen lasten vanhempia ja pienempi osa kiusattujen vanhempia, tai niitä, joilla on kokemuksia lastensa koulutovereiden kiusaamisesta, ei tutkimukseni tuloksia voida yleistää koskemaan kaikkia vanhempia.

Tutkimukseni kesto (Tuomi & Sarajärvi 2011, 141) jakautuu melko pitkälle aikavälille, minkä vuoksi olen joutunut ikään kuin aloittamaan kirjoittamisen useaan kertaan alusta. Koen, että pitkäkestoisesta työstä on ollut minulle hyötyäkin, sillä ymmärrykseni tutkimusaiheesta ja itse tutkimuksen teosta on syventynyt.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Olen ryhmitellyt vanhempien käsitykset koulun puuttumisesta koulukiusaamiseen kolmeen pääkategoriaan: 1) kouluyhteisön keinot puuttua koulukiusaamiseen, 2) opettajan keinot puuttua koulukiusaamiseen sekä 3) kouluyhteisön tekemä yhteistyö kiusaamistapauksissa. Olen esitellyt nämä kategoriat sekä niiden alakategoriat kuviossa 1.

MITEN KOULUN TULISI PUUTTUA KOULUKIUSAAMISEEN?		
Kouluyhteisön keinot puuttua koulukiusaamiseen	Opettajan keinot puuttua koulukiusaamiseen	Kouluyhteisön tekemä yhteistyö kiusaamistapauksissa
Koulun linja kiusaamista vastaan	Opettajan ammattitaito	Yhteistyö koulun sisällä
Koulun kiusaamisen vastaiset menettelytavat	Opettajan keinot vaikuttaa kiusaamiseen luokkatasolla	Yhteistyö vanhempien kanssa
Koulun menettelytavat kiusaamistapauksissa	Opettajan keinot vaikuttaa kiusaamiseen yksilötasolla	

Kuvio 1. Miten koulun tulisi vanhempien mielestä puuttua koulukiusaamiseen

Seuraavissa luvuissa avaan jokaisen pääkategorian sisällön. Ensimmäisessä luvussa kerron, mitä menettelytapoja vanhemmat mieltävät koululla yhteisönä olevan koulukiusaamiseen puuttumisessa. Käsittelen koulun kiusaamisen vastaista linjaa, mikä käsittää muun muassa koulun ilmapiirin sekä koulun henkilö-

kunnan ja oppilaiden asenteen kiusaamista kohtaan. Lisäksi esittelen koulun menettelytapoja kiusaamisen ennaltaehkäisyyn sekä siihen puuttumiseen.

Toisessa luvussa käsittelen, mitä keinoja vanhemmat näkevät opettajilla olevan koulukiusaamisen vastaisessa työssä. Vanhemmat pohtivat opettajalta vaadittavaa ammattitaitoa ongelmatilanteissa sekä keinoja, joiden avulla opettaja voi puuttua kiusaamiseen ensiksi luokkatasolla, ja toiseksi yksilötasolla.

Kolmas luku käsittelee koulun tekemää yhteistyötä kiusaamistapauksissa. Esittelen, minkälaisia odotuksia vanhemmat kohdistavat koulun sisäiseen yhteistyöhön koulukiusaamistapauksissa, sekä sitä, miten koulun odotetaan ottavan oppilaiden perheet mukaan puuttuessaan kiusaamiseen.

6.1 Koulu yhteisön keinot puuttua koulukiusaamiseen

Tutkittavien mukaan koulun kiusaamisen vastainen linja vaikuttaa pitkälle koulun henkilökunnan ja oppilaiden suhtautumiseen koulukiusaamiseen sekä määrittelee, miten kiusaamiseen koululla puututaan. Tässä luvussa esittelen ensin, minkälaista linjaa koulu yhteisöltä odotetaan kiusaamisen vastaisessa toiminnassa. Sen jälkeen käsittelen menettelytapoja, joilla koulussa pyritään ennaltaehkäisemään koulukiusaamista ja edelleen menettelytapoja, joita koululla vanhempien mielestä on puuttua kiusaamiseen.

Koulu yhteisön keinot puuttua koulukiusaamiseen		
Koulun linja kiusaamista vastaan	Koulun kiusaamisen vastaiset menettelytavat	Koulun menettelytavat kiusaamistapauksissa

6.1.1 Koulun linja kiusaamista vastaan

Kiusaamisen nähdään koskettavan koko yhteisöä. Vanhemmat korostavat, että kiusaamiseen puuttuminen tulisi olla perheiden ja koulun yhteinen asia, ja kiusaamisen vastaisen työn tulisi kohdistua yksittäisten lasten sijaan kaikkiin oppilaisiin.

Kiusaaminen ei ole koskaan vain kiusaajan ja kiusatun ja heidän vanhempiensa juttu. Se on koko yhteisön juttu ja yhtä syyllisiä ovat myös ne, jotka mahdollistavat kiusaamisen jatkumisen. Ovat sitten opettajia, vanhempia tai koulukavereita. (K2)

Ottivat koko koulun asiaksi ja nyt poikani käynyt viikon koulua hyvillä mielin. (K115)

Vanhemmat pitävät tärkeänä, että koulun henkilökunta tiedostaa kiusaamisongelman ja myöntää, että kiusaaminen koskettaa omaa koulua. Kiusaamiseen tulisi aina reagoida nopeasti ja jokainen kiusaamistapaus tulisi käsitellä johdonmukaisesti tilannetta väheksymättä.

Kokemukseni mukaan huomattavan tärkeä rooli on omalla opettajalla ja koulun rehtorilla miten koulukiusaamiseen puututaan ja suhtaudutaan. (K25)

Tiedän koulun jossa AINA puututaan koulukiusaamiseen kun se havaitaan tai tuodaan esille ja pidetään palaveri JOKAISESTA tapauksesta. Palaveriin osallistuu esim. osalliset lapset, vanhemmat, vararehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja... -- Näin syntyy tuloksia, ja aikuiset näyttävät, että se on EHDOTTOMASTI EI HYVÄKSYTTÄVÄÄ KÄYTÖSTÄ ja sille ei löydy puolustusta. (K243)

Kiusaamisen väheksyminen koulun taholta aiheuttaa avuttomuutta ja turhautumista vanhemmissa. Jos koulu kieltää kiusaamisongelman, jäävät kiusattu ja hänen vanhempansa yksin asian kanssa. Monet vanhemmat toivat esiin turhautumisensa koulun toimintaa kohtaan. Jos kiusaamista ei myönnetä koululla ta-

pahtuvan, ei siihen myöskään puututa asianmukaisesti. Tällainen suhtautuminen myös mahdollistaa kiusaamisen jatkumisen. Ensiarvoisen tärkeänä vanhemmat pitivätkin, että kiusaamista ei väheksytä, vaan koulun henkilökunta suhtautuu lasten ja vanhempien huoleen tosissaan. Pieneltäkin tuntuva kiusanteke tulisi pyrkiä lopettamaan heti alkuunsa.

Otin heti yhteyttä kouluun, mutta opettaja (sekä rehtori) vähättelivät asiaa ja sanoivat että se on ihan normaalia tämän ikäisillä. (K194)

Mutta itse sitä puuttumista ja asioitten selvittämistä pitää melkein poikkeuksetta vaatia, koska ihan itsestäänkään ei tunnu mitään tapahtuvan. Asiaa vähäteltiin ja sanottiin vain, että "tollasiahan ne pojat ovat.. leikilläänhän ne vain", ja "ei ne tosissaan tarkoita..". (K63)

Poikaani on kiusattu toista vuotta (2.lk) Samat ongelmat tulevat aina aika-ajoin uudelleen ja uudelleen. Koulu ei myönnä että olisi mitään ongelmaa. Puhuttelut eivät auta. (K107)

Ihmettelen kovasti, miksei opettaja puutu asiaan, vaikka asiasta on hänen kanssaan koko lukuvuoen puhuttu, aina vain sama vastaus, seurataan tilannetta. (K190)

Palaveri oli mielestäni fiasko. Opettaja vähätteli tilannetta, epäili lapsen yli-reagoivan ja puolusteli muiden toimintaa sillä, että lapseni on niin erilainen.-- Itselleni tuli sellainen olo, että opettaja koki asian esille nostamisen henk.koht. loukkauksena eikä siksi ole valmis asiaan tarttumaan. (K218)

Vanhemmat mieltävät hyvän koulun ominaisuuksiksi muun muassa myönteisen ja turvallisen kouluympäristön sekä suvaitsevaisen, empaattisen ja ihmisiä kunnioittavan ilmapiirin. Aineistossani vanhempien mielipiteissä korostuu koulun yhtenäisen me-hengen ja koulun henkilökunnan johdonmukaisen toiminnan näkyminen onnistuneessa koulukiusaamiseen puuttumisessa. Vanhempien mielestä koululla tulisi olla kiusaamiseen niin kutsuttu nollatoleranssi.

Meidän tapauksessamme Onneksi koulun henkilökunta ja "henki" ajaa kiusaamisen nollalinjaa ja niihin on ollut helppo puuttua heti, ainakin ala-

asteella. Vanhempien ja oppilaiden on ollut helpompi lähteä ajamaan asiaa kun niihin myös reagoidaan heti. (K39)

Nollatoleranssi toi tulosta, asia joka oli salassa jatkunut melkein puoli vuotta, ennen kuin edes vanhemmat haistoivat mitään outoa, loppui kuin seinään, koulusta tuli taas kiva paikka. (K49)

Useat kommentoijat pohtivat koulujohtoon ja erityisesti rehtorin merkitystä siihen, miten koululla suhtaudutaan kiusaamiseen ja vanhempien yhteydenottoihin. Empaattisuus ja oppilaiden arvostus, sekä läsnäolo ovat ominaisuuksia, jotka painottuvat hyvän rehtorin kuvauksissa. Rehtorin jyrkän negatiivinen suhtautuminen koulukiusaamiseen heijastuu myös oppilaiden sitoutumisena kiusaamattomuuteen.

Uuden koulun rehtori oli todella miellyttävä ja koulussa tuntui olevan erinomaisen hyvä henki. --lhastuimme heti uuteen rehtoriin, joka alusta lähtien totesi vanhempainiloissa ja muissa keskusteluissa, että kiusaamista on aina ja valitettavan usein, mutta siihen puututaan heti. – Nyt pojallani koulu menee erinomaisesti ja hänellä on monta hyvää opettajaa vaikka kaikki eivät olisi juuri aina niin mieleisiä, hän kokee kuitenkin olevansa turvassa ja että asioihin puututaan heti kun tarvetta ilmenee. (K125)

Tilanteen korjaantuminen johtui (kahden koulun) silloisista rehtoreista, jotka ilmoittivat vanhemmille ja kouluun tuleville uusille oppilaille vuosittain seuraavaa: Tässä koulussa niin henkinen kuin ruumiillinenkin kiusaaminen on ehdottomasti kielletty! Jos joku tuntee olevansa kiusattu, tulkoon siitä minulle tai opettajille kertomaan, sitä ei pidetä kanteluna, eikä kenenkään tule pelätä kosta, sillä tässä koulussa ei myöskään kosteta. Asiat selvitetään aina perusteellisesti. Nyt jälkeinpäin olen lapsiltani (nyt jo aikuisia) kysynyt pitikö tuo kiusaamattomuus paikkansa ja kuulemma se piti. Tämä voisi olla esimerkki nollatoleranssista, johon kaikki sitoutuvat niin opettajat, oppilaat ja vanhemmat. Silloin kaikilla on helpompi toimia ja rakentaa elämänsä. (K86)

Yhtä poikaa kiusattiin ja kun asia tuli ilmi, rehtori laittoi koko luokan jälki-istuntoon. Miksi? Raukkamaisuudesta, kun eivät olleet asettuneet kiusatun puolelle tai tulleet kertomaan asiasta opettajille, vaikka tiesivät siitä. (K2)

Rehtorin välinpitämättömyys puolestaan voi näkyä myös henkilökunnan asenteissa, jolloin vanhempi saattaa tuntea avuttomuutta lapsensa kiusaamisasian suhteen. Aikaisemmin totesin, että onnistuneen puuttumisen edellytys on koko yhteisön negatiivinen asenne kiusaamista kohtaan. Koulun johtajana rehtorilla on suuri vastuu myös henkilökunnan asenteiden muokkaajana, sillä jos rehtorin mukaan koulussa ei ole kiusaamista, voi kiusaamiseen puuttuminen jäädä kodin harteille.

Rehtorin mukaan ”meidän koulussa ei ole kiusaamista”, joten kaikki tuki piti antaa vain kotoa. (K91)

6.1.2 Koulun kiusaamisen vastaiset menettelytavat

Tutkittavien joukossa on vanhempia, jotka velvoittaisivat koulua laatimaan toimintamallit kiusaamistilanteiden selvittelyyn. Vanhemmat toivovat kouluilta selkeitä ohjeistuksia, joiden mukaan koko henkilökunta toimii kiusaamistilanteissa. Yhtenäiset toimintatavat toimivat ohjenuorana ja johdonmukaistavat kiusaamisen puuttumiseen tähtäävää työtä.

Menettelytavat tulee myös luoda yhtenäisiksi. Koulut ovat velvoitettuja laatimaan toimintamallin kiusaamisen varalle. Voit kysyä, mikä koulusi kriisi-/kiusaus-/turvallisuussuunnitelma on. Sieltä pitäisi kaikkien nähdä, mitkä ovat juuri sinun koulusi toimintatavat. (K234)

Jokaisella koululla pitää olla toimintakansio, minkä mukaan edetään. (K38)

Sekin auttaa, että koulussa tehdään kaikille selväksi, että kiusaaminen ei kuulu koulunkäyntiin ja sen käsittelemiseen on selvät säännöt ja ohjeistukset. (K51)

Koulun henkilökunnan olisi hyvä osallistua kiusaamisen vastaisen toiminnan suunnitteluun, sillä oman työpanoksen antaminen suunnitteluun velvoittaa aikuisia myös noudattamaan yhdessä sovittuja periaatteita ja toimintatapoja.

Kun on yhdessä sovittu, miten toimitaan ja se on kaikkien tiedossa, ei tarvitse miettiä mitä pitäisi tehdä. (K160)

Jos koululla ei ole olemassa selkeitä ohjeistuksia kiusaamistapausten varalle, voi kiusaamisasian selvittely jäädä puolitiehen tai kokonaan vaille ratkaisua. Kun opettaja ei tiedä, miten tilanteessa toimisi, eivät vanhempien odotukset ja opettajan toiminta kohtaa.

Opettajan mielestä mitään radikaalia ei voi tehdä kiusaajan suhteen, esim. siirtää toiseen luokkaan, koska se voi olla vahingollista näin pienelle lapselle (ekaluokkalaiselle). Sanoin, että kyllä kiusaaminenkin on vahingollista lapselle. (K194)

Hulluinta on (opettajan) kommentti – jututan poikia. (K193)

Opettajat tarvitsevatkin työkaluja, joiden avulla käsitellä kiusaamista. Koulu-kiusaamista ja siihen puuttumista tulisi käsitellä jo opettajankoulutuksen aikana. Vanhemmat peräänkuuluttavat opettajien kouluttamista kiusaamistilanteiden käsittelyyn sekä työnohjausta ongelmatilanteiden hoitamisen varalle.

Kuitenkin se koulutus (opettajankoulutus) on kaukana riittävästä ja ei edes voi sanoa, että kunnollista koulutusta kasvattamisesta olisi olemassa. (K224)

Tarvittaisiinko luokanopettajille koulutusta kiusaamistilanteiden avoimeen selvittelyyn? (K125)

Opettajia pitää kouluttaa paremmin puuttumaan koulukiusaamiseen. (K186)

Työhön ohjausta koko porukalle ja täydennyskoulutusta. (K230)

Opettajille myös tiedonhakua häirikkölapsien auttamisesta ei pitäisi olla vaikeaa. (K224)

Useat vanhemmat ovat kokeneet kouluissa toteutettavien interventio-ohjelmien olleen tehokkaita apuvälineitä kiusaamisen vastaisessa toiminnassa. Esimerkkeinä interventio-ohjelmista mainittiin KiVa Koulu, vastuunportaat ja vertaissovittelu. Vertaissovittelua olen käsitellyt luvussa 3.2.1 ja KiVa Koulua luvussa 3.2.2.

Meillä pelasti tilanteen KiVa-koulu –hanke. (K150)

Vastuuttamalla (vastuun portaat ja vertaissovittelu) muutoksia voi pikkujalkaa tulla, mutta se vaatii opettajien määrätietoista ja johdonmukaista puuttumista. (K160)

Useissa kouluissa toimii jokin kiusaamista ehkäisevä ohjelma (vertaistuki, KISU tms.), joilla on valmis työkalupakki tilanteen selvittämiseksi. (K36)

Vanhemmat korostavat välituntivalvonnan merkitystä käytösongelmia vähentävänä tekijänä. Välitunneille ehdotetaan järjestettävän myös valvottua toimintaa. Yhteinen toiminta välitunnilla tuo oppilaat opettajan valvovan silmän alle ja osallistaa yhteiseen tekemiseen myös niitä oppilaita, jotka ovat vaarassa jäädä yksin koulupäivän aikana. Opettajien odotetaan valvovan oppiaita aktiivisesti myös välitunneilla ja puuttuvan häiriökäyttäytymiseen tehokkaammin.

Välitunneilla pitää olla riittävästi valvovia opettajia, se ehkäisee osaltaan ikävyyksiä. (K171)

Rehtorilla ja opettajilla pitäisi olla välitunneilla aikaa valvoa oppilaiden tekemisiä. (K108)

Opettaja / opettajat ovat tässä isossa roolissa. Valvotaan, että ketään ei jätetä yksin ja järjestetään yhteistä valvottua tekemistä välitunneilla. (K110)

välitunnit on se paikka joilla resursseja on. Halua käyttää välitunnit muuhun kuin seurusteluun ei vain ole. -- Välitunti valvonta on muutamaa poikkeusta lukuunottamatta sitä, että opettaja seisoo vakio paikassa ja yrittää

välttää paikkoja joissa joutuisi puuttumaan häiriökäyttöön. Lisäksi sisällä loput opettajista juoruaa ja juo kahvia. (K224)

Tuloksista käy ilmi, että sen lisäksi, että kouluissa on määritelty, miten mahdollisissa kiusaamistapauksissa tulee toimia, tulisi koululta löytyä vastuuhenkilöt jotka ottavat kiusaamistapauksen selvittämisen asiakseen.

Koululta pitää löytyä aikuinen (kuraattori, opettaja, rehtori), joka ottaa asian vastuulle, koko prosessin, ottaa yhteyttä kiusaajien vanhempiin jne. (K67)

Onnekseni koulun rehtori otti asian vakavasti, piti tiukan puhuttelun lapsille ja myöskin oppilaiden vanhemmille. Kiusaaminen loppui siihen. (K49)

6.1.3 Koulun menettelytavat kiusaamistapauksissa

Useat vanhemmat toivovat kouluilta kiusaamistapauksissa kaikki osapuolet yhteen kokoavaa tapaamista, joka järjestetään puolueettomalla maaperällä koulun tiloissa. Tapaamisiin toivotaan osallistuvan kiusaamisen osapuolten ja opettajan lisäksi kiusaajan/ kiusaajien ja kiusatun/ kiusattujen, sekä mahdollisten muiden osapuolten lisäksi heidän vanhempansa. Tapaamisissa kiusaamisasia voidaan tuoda kaikkien osapuolten tietoon yhtä aikaa ja siitä voidaan keskustella. Tapaamisilta vanhemmat toivoivat asian etenemistä ja jatkotoimenpiteistä sopimista.

Keskustelemaan koululle kiusattu ja vanhemmat, kiusaaja ja vanhemmat, luokan opettaja. Kiusaajan kotona on tiedettävä, mitä heidän lapsensa tekee. (K123)

Opettaja kutsui koulun istuntoon kaikkien kolmen osapuolen vanhemmat. Onneksi kaikki kutsutut tulivat paikalle, ja tapaamisen tuloksena syntyikin toimenpidesuunnitelma kiusaamisen kitkemiseksi. (K72)

Tyttäreni kiusaaminen loppui sovittelukokoukseen, jossa jokainen asianosainen vanhempineen allekirjoitti sopimuksen jossa luvattiin lopettaa kiusaaminen ja annetaan koulurauha kaikille. (K189)

Yhteisissä tapaamisissa vanhemmat toivovat tulevansa lapsineen kuulluksi. Koulun henkilökunnan puolueeton, ja asiallinen suhtautuminen ja tapaamisten ilmapiiri on vanhemmille tärkeää.

Lopulta kaikkien kiusaajien vanhemmat pyydettiin koolle, opettaja, kuraattori ja rehtori mukana. Tuntui kuin olisin itse (kiusaton) poikani kanssa istuneet syytettyjen penkillä. (K25)

Parhaassa tapauksessa kiusaamisasia saadaan tällaisessa tapaamisessa lopullisesti sovittua.

Otin yhteyttä opettajaan, joka järjesti tilaisuuden jossa olivat kiusaajat, heidän vanhempansa, poikani ja minä. – lopulta poikani sanoi, että eikö olisi aika sopia ja antaa anteeksi. Kaikki löivät kättä päälle eikä kiusaamista ole ollut sen jälkeen. (K142)

Osa vanhemmista näkee, että opettajan läsnäolo koulun henkilökunnan edustajana on riittävä, mutta osa toivoo rehtorin ja/tai jonkun muun koulun henkilöstöön kuuluvan osallistumista yhteisiin tapaamisiin. Opettajan koetaan olevan niin lähellä lapsia, että jonkun muun näkökulma voi olla tapaamisissa tarpeen.

Parasta olisi tavata koulun tiloissa perheet, lapset ja opettaja sekä rehtori jutellen asiasta. (K162)

Vaadi, että koulu järjestää yhteisen palaverin, jossa voit puolueettomasti tuoda asian esille. (K176)

Osa vanhemmista koki, että kiusaamisen selvittämistä kannattaa yrittää ensin ilman vanhempien läsnäoloa, sillä lapset saavat näin itse ottaa vastuuta omasta toiminnastaan ja saattavat ymmärtää oman toimintansa seuraukset.

Koulussa päätettiin kuitenkin kokeilla ensin asian käsittelyä lasten kanssa. Siellä järjestettiin palaveri, jossa olivat mukana poikamme, hänen opetta-

jansa, kaksi poikaa rinnakkaisluokalta ja heidän opettajansa. -- Poikamme sanoi, että pojat olivat olleet noloja keskustelutilanteessa, eli jotakin tapahtui jo silloin. Jäämme odottamaan jatkoa, mutta näillä näkymin vanhempien tapaamista ei tarvita. (K31)

Suurin osa koulun antamiin rangaistuksiin viitanneista vanhemmista kokee ne tehottomiksi tavoiksi puuttua koulukiusaamiseen. Jälki-istuntoa pidetään yleisesti huonona ratkaisuna.

Jälki-istunto ei kiusaamista lopeta eikä tuo kiusatulle luottamusta takaisin. (K160)

Hän on saattanut antaa kiusaajille jälki-istuntoa, eikä sillä ole mitään tehoa. (K190)

Kiusatun oppilaan luokan, ja jopa koulun vaihto näyttää olleen koulun ratkaisu koulukiusaamiseen useassa tapauksessa. Osa vanhemmista kokee luokan tai koulun vaihdon lopettaneen kiusaamisen, mutta suurin osa tutkittavista toteaa kiusaamisen jatkuneen uudessa luokassa tai koulussa. Koulun vaihtamista suositeltiin yleensä kiusatulle siitä syystä, että kiusaamiseen ei koettu voitavan vaikuttaa sen hetkessä koulussa. Vanhempien kommentteissa on havaittavissa, että sen lisäksi, että koulun tai luokanvaihto on todennäköisesti tuomittu epäonnistumaan, se on lisäksi epäoikeudenmukainen tapa kohdella kiusattua, sillä rangaistus kohdistuu kiusaajan sijasta kiusaamisen uhriin. Luokanvaihdon yhteydessä suositeltiinkin yleensä kiusaajan siirtämistä eri luokkaan.

Aiemmassa koulussa kiusaamista ei saatu loppumaan, mutta pojan vaihdettua koulua tässä uudessakin koulussa on ilmennyt kiusaamista. (K105)

Tähän asti ainut ratkaisu, jonka olen nähnyt toimivan on se, että kiusattu vaihtaa koulua. Ei helppo, eikä oikeudenmukainen ratkaisu, mutta pelastaa kiusatun. (K20)

Meille kävi niin, että poika vaihtoi toiselle yläasteelle, kiusaajan ongelmiin ei pystytty vaikuttamaan. Kiusaaminen loppui siihen ja uusi koulu oli todella kiva. (K62)

Luokan vaihto voi auttaa: kiusaajat eri luokille poikasi kanssa. (K15)

Koulu lupasi, että jos kiusaaminen jatkuu, kiusaaja erotetaan ryhmästä, ei kiusattu. Tilanne todella muuttui seuraavana lukuvuonna ja tämä luokka kasvoi eikä ketään enää kiusattu. (K148)

JOS KOULUSTA EHDOTETAAN, ETTÄ KIUSATTU LAPSI POIS KO. LUOKASTA, ÄLÄ SUOSTU, VAAN VAADI, ETTÄ KIUSAAJA / kiusaajat pois. (K62)

Monet vanhempien pohdinnat koskivat sitä, miten itse kiusattua voisi kouluja kohtaamaan kiusaamista ja auttaa tätä muokkaamaan omaa käyttäytymistään, jotta kiusaaminen loppuisi. Useat vanhemmat kokivatkin tärkeäksi, että koulu järjestäisi kiusatulle mahdollisuuksia keskustella kiusaamisesta ja käsitellä kokemuksiaan kahden kesken jonkun aikuisen kanssa. Lisäksi olisi tärkeää, että joku koulun aikuinen saisi kunnolla tietoonsa, mistä kyseisen oppilaan kiusaamisessa on kyse. Koulujen henkilökunnasta mainittiin koulupsykologit, koulukuraattorit ja terveydenhoitajat.

Jos oma lapsi ei pysty puolustautumaan sanallisesti eikä fyysisesti, kannattaa pyytää päästä juttelemaan koulupsykiatrin tms. ammattiauttajan kanssa, millä oman lapsen keinoja puolustautua, pärjätä, kehittää itsetuntoa jne. voitaisiin parantaa. Näin meillä kiusaaminen loppui. (K68)

Paras ase kiusaamista vastaan on kiusatun oma asenne. Alistuva lapsi ei löydä keinoja kiusaajiensa vastustamiseen. Kannattaa teroittaa hänen hyviä puoliaan ja kannustaa. (K89)

Hae keskusteluapua yhdessä pojan kanssa, että poikasi voi purkaa tunteitaan ja tilanteita turvallisesti. Koulukuraattori on luokan ulkopuolella, mutta kuuluu kuitenkin koulun tukiverkkoon. Terveystenhoitajaan voit olla myös yhteydessä, jos on esim. painajaisia tai pelkoja. (K15)

Tytär on kokenut keskusteluista koulukuraattorin kanssa olleen avuksi, auttaa kun joku muukin aikuinen kuin äiti ja isä pääsevät tilanteeseen sisälle. (K57)

Useat vanhemmat totesivat, että kiusaajalle kiusaaminen on keino purkaa omaa pahaa oloa. Myös kiusaajat kaipaavat monien vanhempien mielestä arvostusta ja kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja empatiasta siinä missä kiusatutkin. Kouluilta toivottiin keskusteluavun järjestämistä myös toisia kiusaaville oppilaille. Positiivinen huomio voi antaa toisia kiusaavalle lapselle sysäyksen muuttaa käyttäytymistään parempaan suuntaan. Kaikkien kiusaamisen osapuolten koettiin kaipaavan kanavaa purkaa tuntojaan ja toivottiin heidän saavan apua.

Kiusaajan kanssa tulisi keskustella asiasta että miksi hän kiusaa. Yleensä kiusaaja ei voi itse hyvin ja heijastaa pahan olonsa muihin. (K84)

Kyllähän kiusaaminen vähenisi, jos kaikki näkisivät itsensä arvokkaina sel-laisina kuin ovat. Ei tarvitsisi painaa toisia kiusaamalla alas, kun ei olisi vertailua. Toisia kehumalla ja arvostamalla tämä maailma on kauniimpi. (K128)

Olen myös itse alan ihmisenä sitä mieltä, että tämä keskusteluapu on hyväksi myös minun lapselleni, vaikka edelleen protestoin sitä ettei lapseni kiusaajat saa apua. Vaikka lapseni saataisiin pois kierteestä, niin aina löy-tyy uusia heikompia, joihin kiusaajat voivat pahaa oloaan purkaa. (K218)

Samalla hän (opettaja) tuli pelastaneeksi myös ainakin toisen kiusaajista, joka ryhtiliikkeestä lähtien sijoittui aina kärkeen paras kaveri -äänestyksissä. (K72)

Kiusaamistilanteen selvittäminen ei riitä takaamaan, ettei kiusaaminen jatkuisi tai alkaisi myöhemmin uudelleen. Vanhempien mielestä koulukiusaamisen sel-vittelyn jälkeen tilannetta tulee seurata sekä koulussa, että kotona. Vanhemmat odottavat, että kouluilla on olemassa selkeät ohjeistukset siihen, miten koulu-kiusaamisen loputtua tilannetta seurataan.

Sitten sovitaan, että asiaa seurataan, vanhemmat kyselevät lapsiltaan, se-kä kiusatun että kiusaajien, onko kaikki hyvin. (Kouluilla pitäisi olla malli, miten kiusaaminen selvitetään.) (K67)

Heti ilmoitus kouluun opettajalle, tilanne tarkkailuun opettajien taholta ja sinä tietenkin välillä otat yhteyttä ja kyselet miten tilanne on edistynyt. (K209)

Jokaisella koululla pitää olla -- seurantamalli, että kiusaaminen loppuu. (K38)

Koulun kiusaamisen vastaiset menettelytavat edellyttävät lähes poikkeuksetta opettajan läsnäoloa ja hänen tekemiään toimenpiteitä. Opettaja on yleensä ensimmäinen henkilö, jolle oppilaat tai vanhemmat kertovat kiusaamisesta. Opettaja on yleensä myös se henkilö, joka vastaa lapsen kiusaamisasian etenemisestä ja selvittelystä. Seuraavassa luvussa esittelen käsityksiä, joita vanhemmillä on opettajan menettelytavoista puuttua kiusaamiseen.

Ehkä se opettajan kanssa keskustelu on ensimmäinen askel. (K74)

6.2 Opettajan keinot puuttua koulukiusaamiseen

Tutkittavien mukaan opettajilla on suuri vaikutus siihen, miten kiusaamisasia käsitellään ja siihen, onko kiusaamisen vastaisilla toimilla vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen. Tässä luvussa käsittelen miten opettajan ammattitaidon koetaan vaikuttavan kiusaamiseen ja sen selvittämiseen luokassa, sekä esittelen keinoja, joilla opettaja voi vanhempien mielestä vaikuttaa kiusaamiseen luokassa ja yksilötasolla.

Opettajan keinot puuttua koulukiusaamiseen		
Opettajan ammattitaito	Opettajan keinot vaikuttaa kiusaamiseen luokkatasolla	Opettajan keinot vaikuttaa kiusaamiseen yksilötasolla

6.2.1 Opettajan ammattitaito

Monet vanhemmat korostavat sitä, että opettaja on avainasemassa kiusaamistapausten selvittelyssä. Kiusaamiseen puuttuminen edellyttää opettajalta herkkyyttä havaita kiusaaminen ja ammattitaitoa puuttua ongelmatilanteisiin. Vanhemmat nostavat esiin opettajan ammattitaidon osa-alueita, joiden he ajattelevat edistävän kiusaamistapausten selviämistä. Tässä luvussa nimeän osa-alueita, joita vanhempien kommentteissa nousi esiin.

Vanhemmat pitävät oppilaantuntemusta tärkeänä osana opettajan työnkuvaa ja ammattitaitoa. Kahdenkeskisen ajan järjestäminen jokaiselle oppilaalle vuorolleen antaa opettajalle kuvan jokaisen oppilaan vahvuuksista sekä luokan ryhmädynamiikasta. Vanhempien mielestä oppilaansa hyvin tunnevan opettajan on helpompi puuttua myös ongelmatilanteisiin. Lasten on vanhempien mielestä tärkeää kokea opettajan arvostavan heitä ja panostavan yhteiseen kanssakäymiseen. Vanhempien mielestä opettajan on tärkeää pyrkiä luomaan hyvät suhteet oppilaisiinsa.

Olisiko mahdoton ajatus uhrata yksi välitunti keskusteluun yhden oppilaan kanssa. Niin että joka päivä yksi oppilas kerrallaan kävisi keskustelemassa koulunkäynnistä ja ilmapiiristä opettajan kanssa. Tämä koskisi jokaista oppilasta eikä ketään nostettaisi silmätikuksi. Opettajalle tulisi varmasti realistisempi kuva siitä, mitä luokassa menoillaan ja ryhmän sijaan luokka olisikin täynnä yksilöitä. Kokemuksen myötä mahdollisuudet auttaa kasvaisivat, sillä varmasti syntyisi oikeaa kiinnostusta ja välittämistä. Lisäksi oppilaille syntyisi tunne oikeanlaisesta välittämisestä. Tämä johtaisi siihen, että jokainen oppilas ehtisi käydä opettajan kanssa kahdenkeskisiä keskusteluja useamman kerran vuodessa ja aikaa kuluisi vain yksi välitunti. (K224)

Koulukiusaamistapausten käsittelyssä vanhemmat odottavat opettajalta nopeaa reagointia ongelmiin sekä asian aktiivista selvittämistä. Opettajilta vaaditaan

pitkäjänteisyyttä ja peräänantamattomuutta koulukiusaamisen suhteen, sillä kiusaamista pidetään monisyisenä ilmiönä, josta on vaikea saada otetta.

Onneksi luokanvalvoja oli tomera ja tarttui heti asiaan ja selvitti sen. (K40)

Kolmannella luokalla opettaja ei myöntänyt kiusaamista olevan, mutta seuraavana vuonna toinen opettaja jaksoi puuttua kaikkiin epäkohtiin. (K144)

Kiusaaminen on vaikea asia, mutta näissä tapauksissa opettajien aktiivisuudella on ollut suuri merkitys. (K31)

Rehtori ja luokanvalvoja saivat tilanteen heti loppumaan ja poikani otettiin kaveripiiriin mukaan. (K134)

Opettajan johdonmukainen toiminta ongelmatilanteiden selvittämisessä tarkoittaa tässä sitä, että opettaja puuttuu ongelmiin nopeasti ja suhtautuu kaikkiin epäkohtiin vakavasti ja vähättelemättä niitä. Ylipäätään vanhemmat odottavat opettajan noudattavan niin sanottua nollatoleranssia koulukiusaamisen suhteen. Toimiessaan johdonmukaisesti jokaisen kiusaamistapauksen kanssa opettaja osoittaa oppilailleen, että kiusaamisesta kannattaa kertoa ja siihen puututaan. Luottamus opettajaan on tärkeää jotta oppilaille olisi koulussa turvallinen aikuinen, jonka luo mennä myös vaikeiden asioiden kanssa.

Luottamus siihen, että asioista kannattaa kertoa aikuiselle ja asiat selvitetään, on paras keino sekä kiusaajalla että kiusatulle. (K144)

Silloinen opettaja kuitenkin selvitti asiat koulussa, antoi tukensa lapselleni ja kiusaaja sai rangaistuksensa. (K25)

Mutta korostan, että koulun ja opettajien rooli on tässä asiassa tärkeä. Lapseni opettaja otti tämän asian heti tosissaan, eikä vähätellyt sitä. Hänen napakka ja kielteinen asennoituminen kiusaamiseen tuotti heti tulosta. Olen lapseni opettajalle ikikiitollinen! (K88)

Edellisissä vanhempien kommentteissa on eroteltavissa opettajan ammattitaitoa heijastelevia hyvän opettajan ominaisuuksia. Edellisten lisäksi yhteydenpito vanhempiin on tärkeää.

Meillä kaiken ratkaisu oli upea, innostava opettaja joka puuttui asiaan heti kun se tuli ilmi. -- Päivittäin opettaja oli yhteydessä vanhempiin, kitkettiin pienikin poikittainen tai ilkeä sana pois. Nollatoleranssi toi tulosta, asia joka oli salassa jatkunut melkein puoli vuotta, ennen kuin edes vanhemmat haistoivat mitään outoa, loppui kuin seinään, koulusta tuli taas kiva paikka. (K49)

6.2.2 Opettajan keinot puuttua kiusaamiseen luokkatasolla

Vanhemmat toivovat, että opettajat panostaisivat erityisesti oppilasryhmien ryhmäyttämiseen. Hyvä luokkahenki ja toisten hyväksyminen voi osaltaan ennaltaehkäistä kiusaamista luokassa.

Mielestäni kouluissa tulisi käyttää huomattavasti nykyistä enemmän aikaa ryhmäyttämiseen. (K201)

Vanhemmat pitävät tärkeänä, että kiusaamisen vastainen toiminta kohdistuu kiusaamisen osapuolten lisäksi koko ryhmään. Ryhmässä tyhmyys tiivistyy ja kiusaaminen mahdollistuu, jos luokkatoverit eivät uskalla tai osaa puuttua siihen. Ryhmän tuen koetaan myös olevan voimavara kiusatulle.

Oma kokemukseni on, että ellei ole yleisöä, ei ole näytelmääkään. Tarkoittaa sitä että kiusaamisen vastaisen toiminnan on suuntauduttava nimenomaan koko luokkaan tai ryhmään! (K80)

Yksin hänen (kiusatun) on vaikea selvitä tilanteesta vaan siihen tarvitaan kaikkien aikuisten tuki sekä mahdollisesti koko luokan asenteen muokkaamista. On opetettava lapset huomaamaan miten vaarallista on antaa hiljaisella hyväksynnällä sallia tilanne. (K25)

Vanhemmat odottavat, että koululla ja luokissa sovittaisiin yhteisiä sääntöjä sekä oppitunneille, että välitunneille. Eräs äiti perustelee lievempien kiusaamistapausten selvittelyä koko ryhmän kuullen ryhmäkurilla, sekä sillä, että tilanteen

seuraaminen on tämän jälkeen helpompaa, kun koko ryhmä tietää miten asiasta on sovittu.

Opettaja oli pitänyt luokan pojille kokouksen, jossa sovittiin pelisäännöt välitunneille. Nuo säännöt oli kirjoitettu tiedoksi myös koteihin. (K31)

Oppilaiden "hölmöilyjä" ja kiusaamistapauksia selvittää liian usein vain tapauksessa mukana olleiden ja heidän opettajiensa ja vanhempiensa kesken. Tiedän opettajan joka selvittelee tapauksia koko luokan kuullen – pelisäännöt sovitaan, miten jatkossa toimitaan ja kaikki saavat tiedon samalla kertaa. Ryhmäkuri toimii paremmin, eikä kiusaaja pääse kehuskelemaan kovuttaan muiden silmissä, kun selvitystilanne on ollut kaikkien nähtävissä. Vaikuttaa positiivisesti myös luokkahenkeen. (Tietysti on tilanteita, joissa tarvitaan myös pienemmän ryhmän neuvotteluja). (K125)

Kiusaamista voi olla usein vaikeaa havaita. Tämän vuoksi vanhemmat odottavat, että kouluissa panostettaisiin siihen, että kiusaaminen paljastuisi aikuisille. Vanhemmat pitävät luokissa tehtävää kiusaamiskyselyä hyvänä keinona kartoittaa kiusaamista oppilasryhmässä. Sen avulla opettaja saa tietoa luokan oppilaiden välisistä suhteista ja pystyy ottamaan mahdolliset kiusaamisasiat käsitteelyyn. Eräs ehdotus kiusaamisen kartoittamiseen on oppilaiden kirjoittamat luottamukselliset kirjoitelmat koskien kiusaamista.

Koulukuraattori teki luokalle kiusaamiskyselyn, jonka tulos paljasti, että oppilailla oli hyvin tiedossa poikaani kohdistunut kiusaaminen. Lopulta kaikkien kiusaajien vanhemmat pyydettiin koolle, opettaja, kuraattori ja rehtori mukana. (K25)

Luokassa pidettiin ystävysteemalla päivä, jolloin jokainen kirjoitti taululle ajatuksiaan kiusaamisesta ja ystävydestä. Kaikki kirjoittivat myös luottamukselliset aineet aiheena onko minua kiusattu. Kävikin sitten ilmi, ettei poikamme ollutkaan ainut, vaan luokassa muhi isompi kiusausongelma. (K79)

Kun luokassa esiintyy kiusaamista, voivat oppilaiden välit olla pahasti tulehtuneet. Luokan ilmapiirin parantaminen koettiin yleisesti tärkeäksi, sillä se voi osaltaan vähentää kiusaamista luokassa. Opettaja voi pyrkiä parantamaan oppilaiden välejä esimerkiksi pari- tai ryhmäkeskusteluiden avulla tai keskustelemalla kiusaamisesta oppilaidensa kanssa yksittäin. Myös kuraattorin kanssa tehtävä yhteistyö koettiin tehokkaaksi ilmapiirin parantamiseen tähtäävässä toiminnassa.

Opettaja laittoi oppilaat töihin ja parikeskusteluina vyyhtiä purettiin. Kiusaajat ja kiusatut kävivät kirjaimellisesti vastatusten asiat läpi ja itkua tuli puolin ja toisin kun tunteita purettiin. Ilma puhdistui ja kiusaaminen loppui. (K79)

Kun kuraattori jutteli lasten kanssa ja mitä lie taikatemppuja tehnytkään, asia korjaantui, ja luokan ilmapiiri on nyt tietääkseni hyvä... Tässä tapauksessa juuri nopea reagointi, ja ilmeisesti asiansa osaava kuraattori sekä fiksit lapset yhdessä saivat tilanteen kuntoon. (K256)

Erilaisuus kiinnostaa lapsia ja voi olla oppilaille syy kiusata toista. Monet vanhemmat toivovat, että kouluilla nähtäisiin vaivaa ja autettaisiin lapsia ymmärtämään erilaisuutta ja syitä sen takana, sekä opetettaisiin arvostamaan erilaisuutta. Tämän ajatellaan hälventävän ennakkoluuloja ja auttavan oppilaita hyväksymään toisensa sellaisena kuin he ovat. Osa vanhemmista kertoi kokemuksista, joiden mukaan oma lapsi oli saanut luokkatovereidensa hyväksynnän ja kiusaaminen oli vähentynyt tai loppunut, kun opettaja, tai vanhempi itse oli lapsen luvalla kertonut kiusaamista aiheuttavan sairauden tai asian taustaa.

Toinen suuri asia oli se, että opettaja otti (pojan suussa olevan) terapialaitteen puheeksi ja pojan suostumuksella kertoi luokkatovereille avoimesti, miksi se on lapseni suussa. Pienikin erilaisuus saattaa hämmentää lapsia ja kun niistä uskalletaan puhua, ymmärretään myös niiden oikea merkitys eikä se sen enempää enää kummastuta kavereita. (K82)

Sain tarpeekseni ja kysyin opettajalta jos voin tulla kouluun jollakin tunnilla ja selittää vähän poikani taustaa --Opettajan mielestä se oli myös hyvä

ratkaisu. --Olin luokan edessä noin vajaan tunnin ja koululaiset saivat esittää kysymyksiään. --Tämä osoittautui tehokkaaksi keinoksi koska sen jälkeen kiusaus loppui lähes kokonaan, --luokan tytöt ottivat huolehtiakseen poikani voinnista ja katsoivat että nämä ilkeät pojat lopettivat kiusauksen lyhyeen. Pikku hiljaa kaikki loppui kiusaukset kokonaan ja poikani alkoi voimaan paljon paremmin ja viihtyi koulussa paljon paremmin. (K73)

Entä jos alettaisiinkin ottaa sellainen käytäntö, että opetetaan lapset kotona ja koulussa etsimään vain hyviä puolia toisista. Aletaan puhua kanssaeläjästä vain hyvää lasten kuullen, eli näin siirtyisi se positiivisuus tavaksi ja opittaisiin näkemään vaikka lihavan lapsen kohdalla, että katsos miten valloittava hymy tuolla lapsella on – ja seuraavan kerran voisi olla jo että saman lapsen kohdatessa ajattelisikin että ahaa tuossa on se kauniisti hymyilevä poika. (K127)

Käyttämällä erilaisia työskentelytapoja luokassa, opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden välisiin suhteisiin, sekä siihen, että lapset oppisivat huomioimaan toisiaan ja työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Vanhemmat ehdottivat ryhmä – ja paritöiden teettämistä oppilaille, sekä pulpettien järjestelyä konkreettisiksi keinoiksi muuttaa työskentelyä luokassa toisia arvostavampaan suuntaan. Luvussa 6.2.1 avasin opettajan ammattitaitoa ja hyvän oppilaantuntemuksen merkitystä opettajan ammattitaidon osana. Myös luokan työskentelyn suunnittelussa hyvä oppilaantuntemus auttaa opettajaa tunnistamaan luoksaan esiintyviä klikkejä ja ryhmiä, jotka yhdessä toimiessaan voivat aiheuttaa ongelmia luokkatilanteissa. Vanhempien mielestä opettaja voi jakaa ryhmät niin, että kuppikunnat ja ongelmalliset kaveriporukat hajautetaan eri ryhmiin ja pareihin.

Ryhmätyöskentely on myös hyvä ajatus, opettaja voi määrätä työparit. (K253)

Yksi varsin hyväksi koettu keino on pakottaa ”johtaja” tekemään paritöitä vain ja ainoastaan tyttäresi kanssa. Tämä jatkuu niin kauan kunnes kaikki oppivat huomioimaan ja ottamaan mukaan tyttäresi. (K252)

Meillä kaiken ratkaisu oli upea, innostava opettaja-- Hän järjesti pulpetit uudelleen, luokka teki ryhmätöitä. (K49)

parien ja ryhmien arpominen koulussa, jotta kuppikunnat vähän sekoittuvat ja lapset tottuvat työskentelemään erilaisten lasten kanssa (K218)

Opettaja voi pyrkiä vähentämään kiusaamista luokassaan erilaisten eläytymis- ja rooliharjoitusten avulla. Erilaiset roolinottoharjoitukset asettavat lapsen toisen ihmisen asemaan ja lapsi voi saada omaan, tai luokkatoverin toimintaan aivan uudenlaisen näkökulman. Ymmärtäessään, miltä toisesta tuntuu, saattavat oppilaat pyrkiä muuttamaan omaa toimintaansa.

Lasten kanssa on tehty tunnilla pieni näytelmä, jossa kiusatun roolia on pistetty esittämään joku kiusaaja – saa edes osittein tuntea miltä tuntuu olla kiusattu. (K85)

6.2.3 Opettajan keinot puuttua kiusaamiseen yksilötasolla

Vanhemmat esittivät erilaisia konkreettisia keinoja, joiden avulla opettaja voi yksilötasolla pyrkiä vaikuttamaan koulukiusaamiseen. Keinot koskivat lähinnä kiusaajiin vaikuttamista ja ne tähtäsivät muun muassa kiusaajan vastuuttamiseen omasta käytöksestään ja kiusaajan käyttäytymisen muokkaamiseen. Vanhemmat ehdottivat myös keinoja, joilla opettaja voisi pyrkiä saattamaan kiusaamisen osapuolet yhteen.

Monet vanhemmat kokevat, että tehokas tapa vaikuttaa kiusaajan käytökseen on tämän vastuuttaminen teoistaan. Vanhemmat kokivat, että kun kiusaaja joutuu tunnustamaan tekonsa ja lupaamaan, että kiusaaminen loppuu, kiusaajat lopettavat kiusaamisen. Vanhemmat ehdottivat vastuunottokeinoiksi kiusaajalle muun muassa kirjeen kirjoittamista kiusatulle ja anteeksi pyytämistä, tekojen tunnustamista kiusatun ja/tai omille vanhemmille sekä koko luokan yhteisesti allekirjoittamaa ja luokassa näytillä olevaa sopimusta kiusaamattomuudesta.

Ne kaksi poikaa kirjoittivat pojallemme kirjeen, jonka vanhemmat ovat allekirjoittaneet. (K31)

Täällä koulussa puhuttiin asiasta kaikkien vanhempien kera ja kiusaajat joutuivat tekemään kirjallisen anteeksipyyntökirjeen kiusatuille sekä vanhoa vala ettei koskaan enää kiusaisi, jotka kaikki oppilaat allekirjoittivat ja se oli näkyvästi esillä luokassa. (K213)

...kunnes hänen (kommentoijan pojan) opettajansa keksi keinon joka toimi. Hän laittoi tämän kiusaajan soittamaan minulle ja tunnustamaan tekonsa. Ilmeisesti tuo puhelu ei ollut tälle kiusaajalle helppo, sillä sen jälkeen poikani sai käydä koulunsa rauhassa. (K3)

Aineistossa esiinnousseet, kiusaajan käyttäytymisen muokkaamiseen tähtäävät keinot pyrkivät myös perimmiltään siihen, että kiusaaja ottaisi vastuun omasta käytöksestään. Vastuunottaminen voi tuoda kiusaajalle huomiota positiivisissa merkeissä opettajalta, vanhemmilta tai muilta oppilailta, jolloin motivaatio käytöksen muokkaamiseen on sisäinen. Myös ulkoinen motivaatio, kuten esimerkiksi koko luokalle luvassa oleva, onnistuneen toiminnan seurauksena odotettavissa oleva palkinto voi saada lapset muuttamaan käytöstään. Tähänkin liittyy sisäinen motivaatio, sillä oppilas voi onnistuessaan saada kiitosta jälleen luokkatovereiltaan.

Lapset ovat koko vuoden (tapauksen jälkeen) täyttäneet ahkerasti ”käytösvihkoa” itsestään, joka näytetään kotona ja vanhemmat allekirjoittavat sen opettajalle näytettäväksi ja hyväksyttäväksi. Lapset itse kirjoittavat arvioinnin omasta käyttäytymisestäään viikoittain vihkoon. Homma on toiminut. Keväällä on vielä tiedossa jokin ekstrapalkinto koko luokalle jos kiusaamisia ei enää ilmene. (K143)

Osa vanhemmista odotti opettajien käyttävän määräysvaltaansa oppilaiden saattamiseksi yhteen. Vanhemmat ehdottivat, että opettaja voisi määrätä oppilaat ottamaan kiusatun mukaan ryhmäänsä.

Opettaja on lapsille auktoriteetti ja voisi "määrätä" tytöt ottamaan tyttösi mukaan porukkaan. – Hän voisi vedota siihen, että tytöt ovat fiksuja ja ymmärtävät muualta tulleen tarvitsevan tukea ja uusia ystäviä. (K2569

Kun yksi lapsi on eristetty, ei hänestä tule kaveria sillä, kun ope käskee. - - Kiusaaja ei voi pakottaa kiusatun kavereiksi. (K255)

Ystäväksi on vaikeaa pakottaa muita tyttöjä, varsinkin kun on ilmeisesti kovin valmiista "laumasta" kyse. (K252)

Vaikka muutama vanhempi kannattikin ajatusta että lapset määrättäisiin toimimaan yhdessä, oltiin asiasta yleisesti sitä mieltä, ettei lapsia voi pakottaa kaveeraamaan keskenään. Opettajan on löydettävä muita keinoja puuttua kiusaamiseen. Kouluhenkilökunnan välinen yhteistyö nousi esiin suurimmassa osassa kommentteja, ja vanhempien mukaan ottaminen kiusaamisasioissa sitäkin useammassa. Seuraavassa luvussa käsittelen vanhempien odotuksia koulun tekemää yhteistyötä kohtaan.

6.3 Kouluyhteisön tekemä yhteistyö kiusaamistapauksissa

Tuloksista käy ilmi, että vanhemmat pitävät etenkin kotien kanssa tehtävää yhteistyötä tärkeänä sekä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, että siihen puuttumisessa. Tässä luvussa esittelen, minkälaista yhteistyötä vanhemmat odottavat tehtävän koulun sisällä. Lisäksi käsittelen vanhempien odotuksia koulun ja kodin väliselle yhteistyölle.

Kouluyhteisön tekemä yhteistyö kiusaamistapauksissa	
Yhteistyö koulun sisällä	Yhteistyö vanhempien kanssa

6.3.1 Yhteistyö koulun sisällä

Opettaja voi hyödyntää koulun muun henkilökunnan asiantuntemusta ja apua kiusaamisen käsittelyssä sekä yksittäisten oppilaiden, että luokan kanssa. Monet vanhemmat kokevat, että rehtorilla on paljon vaikutusvaltaa lapsiin ja muutenkin kiusaamisen loppumiseen, minkä vuoksi rehtorin osallisuutta kiusaamisen selvittämisessä toivotaan. Suuri osa vanhemmista viittasi kommentteissaan rehtorin läsnäoloon kiusaamisen selvittämisessä tavalla tai toisella, sekä lasten, opettajan ja vanhempien välisessä selvittelyssä, että oppilashuollollisten toimenpiteiden yhteydessä. Rehtorin odotetaan muun muassa ohjaavan opettajien toimintaa ja myös puuttuvan henkilökohtaisesti kiusaamiseen. Rehtorin merkitystä lasten ja henkilökunnan asenteisiin ja koulun ilmapiiriin olen esitellyt luvussa 6.1.1.

Kiusaamisesta puhutaan nykyään niin paljon, ja se on johtanut niin kamottaviin asioihin, ettei varmaan yksikään rehtori ole suhtautumatta vakavasti. (K32)

Seuraavana päivänä koulussa kyseiset lapset joutuivat vielä rehtorin luokkajuttusille. Kiusaaminen loppui välittömästi. (K24)

Rehtori vei asiaa eteenpäin siten, että luokan opettaja otti pojat pöydän ääreen ja puhuivat asiat halki. (K118)

...ja rehtorin luona ollaan käyty juttelemassa kiusaamisasioista ja tehty oikein toimintasuunnitelman niiden varalla. (K280)

Meillä kiusaamista oli myös kuudennella luokalla ja silloin siihen puuttui oman luokan opettaja, kuraattori sekä koulun rehtori. He puhuttelivat kiusaajat ja kiusattua. Kiusaajat joutuivat silloin rehtorin kuulusteluun ja saivat siitä kurinpalautusta ja jotain kieltoja (en muista mitä). (K47)

Monet vanhemmat viittasivat kuraattorin hyödyntämiseen kiusaamiseen puuttumisessa. Kuraattori voi esimerkiksi jutella kiusaamisen osapuolten kanssa, tai käydä pitämässä oppitunnin koko luokalle. Osa vanhemmista pitää kuraattorin

merkitystä luokan ilmapiirin parantamisessa merkittävänä. Kuraattorin merkityksestä olen kirjoittanut luvussa 6.1.3.

Kun kuraattori jutteli lasten kanssa ja mitä lie taikatemppuja tehnytkään, asia korjaantui, ja luokan ilmapiiri on nyt tietääkseni hyvä... Tässä tapauksessa juuri nopea reagointi, ja ilmeisesti asiansa osaava kuraattori sekä fiksit lapset yhdessä saivat tilanteen kuntoon. (K256)

Tyttöni ja kiusaaja kävivät kuraattorilla keskustelemassa ja se kiusaus loppui. (K30)

Oman lapseni kohdalla on toiminut tuo kuraattorijuttu hyvin tähän asti ainakin. (K280)

Osa vanhemmista korostaa, että kiusaamista on tärkeää käsitellä moniammatillisesti ja joidenkin mielestä asioiden käsittely tulisi tapahtua erityisissä oppilashuoltoryhmissä. Opettajien, rehtorien ja kuraattorien lisäksi vanhemmat mainitsivat kommentissaan terveydenhoitajat ja koulupsykologit.

Siinä mielessä ohjaus koulupsykologille tai kuraattorille on tärkeää ja oikein, koska kiusattu tarvitsee yksilökohtaista keskusteluapua muun puutumisen lisäksi. (K230)

Koulukuraattori on luokan ulkopuolella, mutta kuuluu kuitenkin koulun tukiverkkoon. Terveydenhoitajaan voit olla myös yhteydessä, jos on esim. painajaisia tai pelkoja. (K15)

...ota sitten yhteyttä kouluterveydenhoitajaan, koulupsykologiin tai kuraattoriin tai vaikka jopa rehtoriinkin... (K64)

Tilanne käytiin koulun oppilashuoltoryhmässä läpi ja sen jälkeen se helpotui. (K70)

Vaadi koulun oppilashuoltoryhmää käsittelemään asiaa, ota aluksi yhteyttä koulun kuraattoriin tai terveydenhuoltajaan. Meidän lapsen vastaavassa tapauksessa kiusaaja jututettiin yhdessä ja erikseen. (K77)

6.3.2 Yhteistyö vanhempien kanssa

Vanhemmat odottavat koululta vanhempien huomioimista sekä koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn tähtäävässä työssä, sekä koulukiusaamistapausten selvittelyssä. Säännöillä ja toimenpiteillä koetaan olevan suurempi vaikutus oppilaisiin silloin, kun sekä koti, että koulu ajavat asiaa yhdessä samoja periaatteita noudattaen. Vanhemmat velvoittavat siis myös itseään ottamaan vastuuta koulukiusaamiseen puuttumisessa. Kiusaamista on vaikea saada loppumaan, jos vanhemmat eivät tue koulun toimintaa.

Kyllä asia selviää jos molempien osapuolten vanhemmat että opettajat ovat mukana. Lapsille täytyy viitsiä pitää selkeät rajat. Ja ennen kaikkea pysyä niiden takana. (K16)

Ihmeekseni niin rehtorin, open, kuin kiusaajan isän yhtä aikaa puuttuminen asiaan muutti tilanteen ja sen jälkeen häntä ei ole koskaan kiusattu. (103)

Joskus ihmetyttää se, että vanhemmat nostavat kiusaamistapauksissa käntensä ylös ja antavat vastuun yksin koululle. Jokainen opettaja aivan varmasti haluaa, että kiusaaminen loppuu. Opettaja on usein niissä tilanteissa kuitenkin puun ja kuoren välissä ja ulospäin näyttää, että mitään ei tehdä eikä välitetä. (K259)

Luvussa 6.1.1 totesin, että vanhemmat odottavat koululta nopeaa reagointia kiusaamiseen ja negatiivista suhtautumista vähäiseltäkin tuntuvaan kiusantekoa kohtaan. Nopea reagointi koulun taholta käsittää myös sen, että vanhemmat odottavat koulun olevan heihin pikaisesti yhteydessä, kun omaa lasta kiusataan. Vanhemmat tiedostavat, että kiusaaminen voi paljastua joskus kotona, jolloin yhteydenoton tulisi toimia myös toisinpäin; jos lapsi kertoo kiusaamisesta vanhemmille, tulee kiusaaminen saattaa heti koulun tietoon.

Tiukempi ote kouluihin ja yhteydenotto vanhempiin heti. (K189)

Kun minä sain tietää että lastani kiusataan, soitin saman tien luokan opettajalle ja puhuin tästä. Myös hän oli yllättynyt tilanteesta ja kiitteli että olin avannut hänen silmänsä. (K24)

Koululta odotetaan sitoutumista koulukiusaamisen vastaiseen työhön. Tätä monet vanhemmat peräänkuuluttavat myös kodeilta.

Kiusaaminen voidaan saada loppumaan – siihen tarvitaan mielestäni kaksi asiaa: 1. Vanhemmat tunnustavat tosiasiat ja vaivautuvat tulemaan käsittelemään vaikean tilanteen. 2. Vanhemmat toimivat yhteisesti (koulun ja vanhempien tapaamisessa) sovitulla tavalla kiusauksen lopettamiseksi (K72)

Vanhemmat korostavat kommentteissaan kasvatusvastuun jakamista koulun ja kotien kesken. Pääkasvatusvastuun ajatellaan olevan kodeilla ja siinä rinnalla koululla on oma kasvatuksellinen vastuunsa. Lapset viettävät koulussa suuren osan päivästä, joten heitä siellä valvovien aikuisten odotetaan olevan turvallisia aikuisia, jotka ohjaavat sosiaalista vuorovaikutusta ja valvovat, että lapset noudattavat yhdessä sovittuja sääntöjä. Kasvatuksellisten taitojen koetaan olevan osa opettajan ammattitaitoa, jota erittelin luvussa 6.2.

Vaikka pääasiassa lapset kasvatetaan edelleen kotona, kuitenkin se ei sulje pois opettajien ammatin mukana tulevaa henkistä vastuuta. (K224)

Opettajat saavat koulutuksen opettamiseen ja kasvattamiseen, mutta pääkasvatusvastuu on edelleen kodilla. (K235)

Vaikka muutoin olenkin sitä mieltä, että kasvatusvastuu on kodilla, on ratkaiseva vastuu kiusaamisen lopettamisessa koululla. (K119)

Koulu on lasten työpaikka ja pelisäännöt on sielläkin oltava. (K160)

Tapakasvatuksen ajatellaan kuuluvan koulujen kasvatustehtävään siinä missä opetuksenkin. Opettajien toivotaan opettavan lapsille muun muassa toisten huomioimista ja käytöstapoja. Vanhemmat toivovat hyvien tapojen opetuksen heijastelevan myös kiusaamisen esiintymisen vähenemiseen koulussa.

Kiusatun ei tarvitse muuttaa itseänsä, mutta kiusaajan olisi hyvä oppia, miten toista kohdellaan oikein! Tapakasvatus siis kunniaan myös kouluissa! (K63)

Koulun tehtävä on opettaa muutakin kuin vain lukemaan ja laskemaan, toveruutta, toisen huomioonottamista ja auttamista. (K253)

Vanhempien keskinäinen yhteistyö koetaan tärkeäksi kiusaamista ennaltaehkäiseväksi voimavaraksi. Koulun järjestämissä vanhempainilloissa vanhemmat voivat tutustua toisiinsa. Vanhempainillat ovat luonteva tilaisuus tutustua oman lapsen luokkatovereiden vanhempiin ja luoda näihin hyviä suhteita. Mahdollisten ikävien asioiden selvittely on huomattavasti helpompaa, kun toinen osapuoli on jo valmiiksi tuttu. Osa vanhemmista ehdottaa, että vanhempainiloissa opettaja ja vanhemmat voivat yhdessä tehdä sääntöjä tai sopimuksia, joiden toteutumisesta vanhemmat voivat valvoa kotona ja opettajat koulussa. Jotkut vanhemmat toivovat myös yhteystietojen vaihtamista muiden vanhempien kanssa.

Meidän koulussa 90 prosenttia vanhemmista käy vanhempainilloissa ja kyllä niitä 10 prosenttia vähän kummastellaan. Minusta vanhempainillat on tosi tärkeitä ja me olemme ainakin luoneet yhteisiä sääntöjä esim. kotiintuloaikojen suhteen. (K263)

Vanhempainillat ovat tärkeitä – Vaikka opettajan tarjoama anti ei aina niin kiintoisaa olisikaan, on kuitenkin tärkeää tavata ja tutustua lapsesi luokkatovereiden vanhempiin. Luonteva kontakti vanhempien välillä auttaa myös ehkäisemään kiusaamista ja ikävissä asioissakin on helpompaa yhteyttä, jos on jo juteltu. (K270)

Yhteystietojen vaihtaminen vanhempien kesken on myös koettu hyväksi. (K18)

Suurin osa vanhempainiltoihin kommentoivista viitanneista vanhemmista kokee niiden olevan erittäin tärkeitä koulukiusaamiseen puuttumisessa. Kiusaaminen koskettaa tavalla tai toisella useimpia lapsia, minkä vuoksi on tärkeää, että vanhemmat saavat tietoa kiusaamisesta, etenkin silloin kun luokassa on esiin-

tynyt kiusaamista. Osa tutkittavista korostaa vanhempainiltojen merkitystä luokan vanhempien herättelyssä ottamaan asian puheeksi lastensa kanssa, saatuaan ensin itse tietoa kiusaamisesta. Vanhempainilloissa voidaan muun muassa yhdessä sopia sääntöjä ja kiusaamisen loppumiseen tähtääviä toimia.

Vanhemmat vaativat asian tiimoilta luokan ylimääräistä ja yhteistä vanhempainiltaa. Paikalla oli myös koulukuraattori luokanopettajan ja rehtorin lisäksi. – Keskustelu pysyi asialinjalla ja tuli joitakin erinomaisia ehdotuksiakin tilanteen selvittämiseksi. Tapauksesta on kulunut noin puoli vuotta ja tilanne on aika mukava, uusia kiusaamistapauksia ei ole ilmennyt. (K143)

Opettaja kutsui koko luokan vanhemmat vanhempainiltaan, jossa käytiin tilanne läpi kaikkien kanssa – koska yleensä muut lapset ainakin hiljaisesti tukevat kiusaajaa uskaltamatta puolustaa kiusattua. (K85)

Eräs vanhempi kannustaa muita vanhempia osallistumaan myös muihin koulun järjestämiin tapahtumiin, joissa vanhemmat pääsevät tutustumaan toistensa lapsiin positiivisissa merkeissä. Vanhempia voi houkutella osallistumaan se seikka, että koulun järjestäessä vanhemmille ja lapsille yhteistä tekemistä, vanhemmilta ei vaadita sitoutumista tapahtumien järjestämiseen.

Vanhemmat voisivat myös olla enemmän tekemisissä lasten kanssa, esim niissä koulun kekkereissä mukana, jotta tutustuu niihin muihin lapsiin ja vanhempiin ihan positiivisissa merkeissä. Silloin on helpompi puuttua myös ongelmiin. (K217)

Vanhemmilla voi olla aktiivinen rooli koulun kiusaamisen vastaisessa työssä. Vanhemmat voivat esimerkiksi aktivoida koulua kiusaamisen vastaisen toiminnan suunnittelussa. Tutkimusaineistossani eräs äiti oli tarjonnut omaa ammattitaitoaan koulun käyttöön.

Toinen asia minkä tein oli, että menin juttelemaan koulun rehtorin kanssa. Kysyin häneltä, onko koululle laadittu ohjeistusta siitä, miten toimitaan kun havaitaan kiusaamista. Ennaltaehkäisy suunnitelma oli, muttei toimintamal-

lia. Koska teen työkseni mm. ryhmienohjausta tarjouduin tekemään opettajien kanssa koululle toimintamallin miten toimitaan kiusaamistapauksissa. Opettajilla on valtavasti tietoa aiheesta, mutta miten se saadaan palvelemaan arkityöskentelyä. (K160)

Koulukiusaamisen selvittämisessä opettaja voi tarvittaessa käyttää hyödyksi myös oppilaiden vanhempien osaamista.

Myös luokan vanhempien yhteinen tuki ja tarvittaessa ammattitaito kannattaa hyödyntää. (K136)

Koulukiusaamistapauksissa kodin ja koulun yhteistyön kannalta on tärkeää, että molemmat osapuolet ovat tietoisia siitä, mitä toinen on asian edistymiseksi tehnyt ja sopia yhdessä, mitä tullaan tekemään. Oppilaiden kuunteleminen ja molemminpuolinen aktiivisuus asioiden eteenpäinviemiseksi on tärkeää.

Juttelin sekä vanhempien kanssa että lasten kanssa. Seuraavana päivänä koulussa kyseiset lapset joutuivat vielä rehtorin luo juttusilla. Kiusaaminen loppui välittömästi. (K23)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, millaisia käsityksiä vanhemmilla on koulun menettelytavoista puuttua koulukiusaamiseen. Tutkimusaineistona käytän vanhempien käymiä nettikeskusteluita koskien koulukiusaamista ja siihen puuttumista. Lähestyn tutkimusaiheittani kuvaamalla vanhempien kouluille kohdistamia odotuksia kolmesta näkökulmasta, jotka olen muodostanut aineistosta saamani käsityksen perusteella. Vanhempien odotukset kohdistuvat koko kouluyhteisön menettelytapoihin, opettajan menettelytapoihin sekä koulun tekemään yhteistyöhön koulukiusaamistapauksissa.

Kouluyhteisön toimintaan liittyvät vanhempien odotukset koskivat koulun kiusaamisen vastaista linjaa, koulun kiusaamisen vastaisia menettelytapoja, sekä koulun menettelytapoja kiusaamistapauksissa. Aineistossani koulun kiusaamisen vastainen linja tarkoittaa sitä, että koulun henkilökunnan suhtautuminen ja toiminta koulukiusaamisen suhteen on yhtenäistä. Vanhemmat odottavat koululta nopeaa reagointia kiusaamisen tullessa ilmi ja johdonmukaisuutta kiusaamistapausten selvittelyssä. Yhdessä laaditut menettelytavat sitouttavat koulun henkilökuntaa toimimaan määrätietoisesti oppilaiden parasta ajatellen. Rehtorin suhtautumisella ja asenteella on suuri merkitys niin henkilökunnan, kuin oppilaidenkin sitoutumiseen kiusaamattomuuteen. Koulun positiivisuutta huokuva henki ja nollatoleranssi kiusaamisen suhteen ovat vanhempien mielestä kiusaamista vähentäviä tekijöitä.

Vanhemmat odottavat, että koulun kiusaamisen vastainen toiminta on yhdessä suunniteltua ja että koko henkilökunta noudattaa näitä yhdessä sovittuja periaatteita ja menettelytapoja. Kouluilta tulisi löytyä kiusaamisen varalle toimintamalli, jota koko henkilökunnan tulisi noudattaa yhtenevästi kaikkien kiusaamis-

tapausten selvittelyssä. Kiusaamistapausten varalle kouluilla tulisi olla myös vastuuhenkilöt, jotka vastaavat asian selvittelystä. Opettajille tulisi tarjota työkaluja kiusaamisen käsittelyyn jo opettajankoulutuksen aikana, ja työelämässä opettajia tulisi lisäkouluttaa käsittelemään kiusaamista. Vanhemmat kokevat, että interventio-ohjelman käyttöönsä ottanut koulu on varautunut kiusaamiseen asianmukaisella tavalla. Välituntivalvonnan tehostamisella koetaan olevan vaikutusta käytösongelmien ennaltaehkäisyssä.

Vanhemmat odottavat, että koulu tiedottaa heille, jos oma lapsi on osallisena kiusaamisessa – kiusaajana tai kiusattuna. Suurin osa vanhemmista haluaa olla lapsensa tukena ja mukana kiusaamisen selvittämisessä. Vaikka osa vanhemmista arveleekin ilman vanhempia käytävien selvittämistilanteiden auttavan lapsia itse pohtimaan ja muokkaamaan omaa toimintaansa, on suurin osa sitä mieltä, että koulun tulisi järjestää tapaaminen, johon opettajan ja mahdollisten muiden koulun edustajien lisäksi toivotaan osallistuvan kaikkien kiusaamisen osapuolten vanhempineen. Tapaamisilta odotetaan kaikkien osapuolten puolueetonta kuulemistä, asioiden etenemistä ja jatkotoimenpiteistä sopimista. Tilanteen seuranta sekä kouluissa, että kotona koetaan tärkeäksi.

Konkreettisiksi koulukiusaamiseen puuttumisen keinoiksi vanhemmat ehdottavat luokan tai koulun vaihtoa. Useimmat vanhemmat mieltävät nämä huonoiksi ratkaisuuksi, sillä kiusaajan sijasta koulua tai luokkaa joutuvat usein vaihtamaan kiusatut, jolloin rangaistuksen koetaan kohdistuvan väärään oppilaaseen. Jälki-istuntoja vanhemmat pitävät tehottomina rangaistuskeinoina. Vanhempien mielestä sekä kiusatut, että kiusaajat tarvitsevat keskusteluapua, joten koulun odotetaan järjestävän oppilaille mahdollisuuksia jutella kokemuksistaan esimerkiksi koulupsykologin tai -kuraattorin kanssa.

Opettajan ammattitaito vaikuttaa vanhempien mielestä siihen, miten hyvin hän osaa puuttua kiusaamiseen. Vanhempien mielestä opettaja voi puuttua kiusaamiseen luokka ja – yksilötasolla.

Opettaja on usein avainhenkilö, kun puhutaan kiusaamisen ennaltaehkäisystä tai kiusaamiseen puuttumisesta. Opettaja on lähimpänä luokkansa oppilaita ja

sen vuoksi häneltä myös odotetaan herkkyyttä havaita kiusaamista ja tietynlaisia ammattitaitoa ja osaamista puuttua ongelmatilanteisiin. Kootusti voidaan sanoa, että tutkittavat odottavat opettajan panostavan oppilaantuntemukseen, puuttuvan jokaiseen kiusaamistapaukseen aktiivisen määrätietoisesti ja tukevan lapsia kiusaamistapausten selvittelyn aikana. Kun opettajan suhtautuminen kaikkeen kiusaamiseen on negatiivinen, hänen toimistaan välittyy ajatus kiusaamattomuudesta ja hän osoittaa olevansa oppilaiden ja heidän vanhempiensu luottamuksen arvoinen. Hyvän opettajan koetaan olevan itse aina tilanteen tasalla, ja pitävän myös vanhemmat kartalla lastensa tekemisistä.

Vanhempien mielestä kiusaamisen vastaisen toiminnan tulisi kohdistua yksilöiden lisäksi koko ryhmään. Opettaja voi luokassaan monella tavoin pyrkiä ennaltaehkäisemään kiusaamista. Oppilaiden ryhmäyttämisen ja hyvän luokkahengen tavoittelemisen ajatellaan ehkäisevän oppilaiden välisiä ongelmia. Erilaisuuden arvostamisen ja toisten huomioimisen ajatellaan olevan arvoja, joita opettajan tulisi opetuksessaan välittää. Opettaja voi pyrkiä positiivisen ilmapiirin luomiseen tai huonon ilmapiirin parantamiseen luokassaan käyttämällä opetuksessaan erilaisia työskentelymuotoja, luomalla oppilaidensa kanssa luokkaan yhteiset säännöt, joiden noudattamiseen kaikki sitoutuvat, sekä keskustelemalla kiusaamisesta sekä yksittäisten oppilaiden, että koko oppilasryhmän kanssa. Kiusaamiskyselyt ovat opettajan keino kartoittaa oppilaidensa välisiä suhteita ja kiusaamista luokassaan, ja erilaiset rooli – ja eläytymisharjoitukset työväline kiusaamisen käsittelyyn. Kun luokassa on hyvä henki, voi kiusaamistilanteessa ryhmän osoittama tuki osoittautua voimavaraksi kiusatulle.

Vanhemmat esittivät myös erilaisia konkreettisia keinoja, joiden avulla opettaja voi yksilötasolla pyrkiä vaikuttamaan koulukiusaamiseen. Opettaja voi pyrkiä motivoimaan kiusaajaa ottamaan vastuun omasta käyttäytymisestään ja muuttamaan käytöstään parempaan suuntaan. Opettajalta tai vanhemmilta saatava myönteinen palaute, tai luokan kiitos voivat toimia oppilasta motivoivina asioina. Joidenkin vanhempien mielestä lasten pakottaminen yhdessäoloon voisi saada heidät muuttamaan käsitystään toisistaan parempaan suuntaan, mutta suurin

osa oli sitä mieltä, että pakottaminen ei motivoi lapsia hyvään käytökseen. Koulun onkin löydettävä muita keinoja ongelmien ratkaisemiseen.

Vanhemmat puhuivat kommentteissaan koulun sisäisestä yhteistyöstä, sekä vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Koulukiusaamisen selvittelyssä on tärkeää tehdä moniammatillista yhteistyötä ja hyödyntää koulun henkilökunnan erityisosaaminen kiusaamisen vastaisessa työssä.

Vanhemmat odottavat koululta vanhempien huomioimista sekä koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn tähtäävässä työssä, sekä koulukiusaamistapausten selvittelyssä. Siinä missä koulun odotetaan kantavan vastuunsa kiusaamisen selvittelyssä, pitävät vanhemmat myös omaa panostaan tärkeänä. Yhteydenpito puoli ja toisin auttaa kiusaamisen havaitsemisessa. Toimenpiteiden vaikutus lapsiin on tehokkaampaa, kun molemmat osapuolet ajavat yhteistä asiaa ja ovat sitoutuneita kiusaamisen vastaiseen työhön. Lasten kasvatustuun ajatellaan olevan yhteinen.

Vanhempien keskinäinen yhteistyö koetaan tärkeäksi kiusaamista ennaltaehkäiseväksi voimavaraksi. Siitä voi olla hyötyä myös kiusaamista selviteltäessä. Koulun odotetaan järjestävän vanhemmille mahdollisuuksia tutustua toisiinsa esimerkiksi vanhempainilloissa, tai perheille tarkoitetuissa tapahtumissa. Tapaamisissa voidaan sopia yhteisistä säännöistä tai kiusaamisen loppumiseen tähtäävistä toimista. Koulu voi tarvittaessa hyödyntää vanhempien erityisosaamista koulukiusaamisen vastaisessa työssä. Koulukiusaamistapauksissa kodin ja koulun yhteistyön kannalta on tärkeää, että molemmat osapuolet ovat tietoisia siitä, mitä toinen on asian edistymiseksi tehnyt. Yhdessä tulisi myös sopia, mitä tullaan tekemään. Sekä kodin, että koulun aktiivisuus asioiden eteenpäinviemiseksi on tärkeää.

7.2 Tulosten tarkastelua

Vanhempien mielestä kouluhenkilökunnan yhtenäinen ja johdonmukainen toiminta ja vanhempien antama tuki koulun ajamille toimintaperiaatteille näkyy onnistuneessa kiusaamiseen puuttumisessa. Fekkesin, Pijperssin ja Verloove-Vanhorickin (2005) tutkimus Hollantilaisten peruskoulujen oppilaiden kiusaamiskäyttäytymisestä osoittaa, että kiusaamisen vastaisten toimenpiteiden tehokkuuden edellytyksenä on, että koulut omaksuvat koko koulua koskevan kiusaamattomuutta ajavan linjan, jonka noudattamista velvoitetaan sekä oppilailta, kouluhenkilökunnalta että vanhemmilta. Säännöllinen kiusaamista koskeva keskustelu on tärkeää muun muassa siksi, että oppilaat kokisivat kiusaamisesta kertomisen olevan kannattavaa. (Fekkes ym. 2005.) Koulun omaksumat kiusaamattomuutta ajavat toimintaperiaatteet ovat jo itsessään kannanotto koulun negatiivisesta suhtautumistavasta kiusaamiseen. Selkeät, ennalta asetetut tavoitteet koulukiusaamisen suhteen viestittävät oppilaille, henkilökunnalle ja vanhemmille, että koulu on sitoutunut aina puuttumaan kiusaamiskäyttäytymiseen. (Sharp & Thompson 1994, 23.)

Rehtorin merkitys koulun kiusaamisen vastaisen toiminnan johtavana hahmona korostui tutkimuksen tuloksissa. Rehtorin ajatellaan vaikuttavan sekä opettajien, että oppilaiden asennoitumiseen kiusaamattomuutta ja koulun kiusaamisenvastaisia menettelytapoja kohtaan. Sharp ja Thompson (1994) toteavat, että rehtorin tulee osoittaa sitoutumista kiusaamisen vastaiseen työhön (Sharp ja Thompson 1994, 24). Rehtori osoittaa sitoutumista tukemalla opettajien työtä, paneutumalla oppilaiden ongelmiin, pitämällä aktiivisesti yllä vuorovaikutusta koulun ja kotien välillä sekä ylläpitämällä suhteita koulun ulkopuolelle. (Pulkkinen 2002, 213–215.)

Höistad (2003) on listannut hyvän koulun ominaisuuksia, joista muun muassa koulun myönteisen ja turvallisen ilmapiirin, koulun henkilökunnan johdonmukaisen toiminnan, koulun yhteisöllisyyttä korostavan koulussa vallitsevan ”mehengen” ja suvaitsevaisen, empaattisen ja ihmisiä kunnioittavan ilmapiirin tärkeys korostuivat vanhempien kommentoissa. Koulun henkilökunnan yhtenäinen

negatiivinen suhtautuminen koulukiusaamista kohtaan ja aikuisten johdonmukainen toiminta negatiivisen käytöksen ilmetessä tukevat koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseen tähtäävää työtä (Höistad 2003, 151.) ja heijastelevat samalla tutkittavien peräänkuuluttamaa nollatoleranssia kiusaamisen suhteen.

Kiusaamisen on todettu olevan epätodennäköisempää kouluissa, joissa opettajat haluavat puuttua kiusaamiseen, pystyvät tunnistamaan kiusaamiskäyttäytymistä ja keskustelevat kiusaamisesta oppilaiden kanssa, sekä todella puuttuvat kiusaamiseen, kuin kouluissa, joissa opettajat eivät ole sitoutuneet kiusaamisenvastaiseen työhön. (Payne & Gottfredson 2004, 163.) Salmivallin mukaan jokaisen kiusaamista ehkäisevän toimenpiteen teho riippuu viime kädessä opettajasta, sillä opettaja on useimmiten aikuinen, joka intervention toteuttaa. Opettajan on saatava koululta tukea, jotta kiusaamiseen puuttuminen olisi tehokasta. (Salmivalli 2010, 47.) Opettajat tarvitsevatkin työkaluja, joiden avulla käsitellä kiusaamista. Kun opettajalla on tietoa ja ymmärrystä koulukiusaamisesta, he toteuttavat koulukiusaamisen vastaisia toimia työssään, ja kantavat vastuun kiusaamiseen puuttumisesta. (Juvonen & Graham 2004, 236–237). Opettajat tarvitsevat siis työnohjausta ja jatkuvaa koulutusta työnsä tueksi. (Pulkinen 2002, 229.) Tutkimuksessani vanhemmat pitivät tärkeänä, että opettaja keskustelee kiusaamisesta oppilaiden kanssa säännöllisesti ja osoittaa oppilaille, että kaikkeen kiusaamiseen suhtaudutaan kielteisesti. Vanhempien mielestä on tärkeää, että opettajille tarjotaan jo opettajankoulutuksen aikana keinoja puuttua kiusaamiseen ja että koulu huolehtii opettajiensa asianmukaisesta jatkokoulutamisesta käsittelemään kiusaamisongelmaa.

Lapsilla, joilla on heikko sosiaalinen pääoma kouluun tullessaan, on uhka joutua kiusatuiksi. Heidän sosiaalisissa taidoissaan voi olla puutteita, jotka hankaloittavat kanssakäymistä koulutovereiden kanssa. Hyvä suhde lasta motivoivaan ja lapsen itsetuntoa kohentavaan opettajaan voi tukea lapsen kehitystä positiiviseen suuntaan. (Pulkinen 2002, 134, 211.) Opettajien tulisi pyrkiä luomaan luokkaan sellaisen ilmapiirin, jossa lapset rohkaistuisivat puhumaan enemmän myös kiusaamisen kokemuksistaan (Fekkes ym. 2005). Brun, Stephensin ja Storsheimin (2002) tutkimuksessa oppilaat itse raportoivat, että opettajan emo-

tionaalisella tuella on merkitystä oppilaiden positiiviseen käyttäytymiseen (Nation ym. 2008, 214). Lasten kannustaminen itsensä ilmaisuun ja kokemusten jakamiseen opettaa heille tärkeitä vuorovaikutustaitoja, joita he tarvitsevat sosiaalisissa suhteissaan. Vuorovaikutustaitojen harjoittaminen opettaa oppilaita empaattiseen, toista arvostavaan kommunikaatioon, jolloin oppilailla on myös paremmat edellytykset käsitellä ilmenneitä kiusaamistilanteita. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 108.) Vanhemmat kokevatkin, että opettajan tulisi panostaa oppilaantuntemukseen, luoda lämpimät suhteet oppilaisiinsa ja panostaa oppilaiden kanssa käytäviin keskusteluihin. Tutkimuksessani selvisi, että vanhempien mielestä oppilaantuntemus lisää opettajan mahdollisuuksia puuttua ongelmatilanteisiin sen lisäksi, että opettajalla on oppilaiden luottamuksen saavutettuaan paremmat mahdollisuudet tukea heitä. Saloviidan (2009) mukaan opettajalla on karismaattista auktoriteettia, kun hän pystyy luomaan lämpimät ja hyvät välit oppilaisiinsa. Karismaattinen auktoriteetti on opettajan tarvitsemista kolmesta auktoriteetista tärkein. (Saloviita 2009, 71–72.)

Vanhemmat odottavat koulun opettavan lapsille erilaisuuden hyväksymistä ja toisten ihmisten kunnioittamista. Tämä on myös Hamaruksen (2006) tutkimuksen perusteella perusteltua, sillä usein ensisijainen toisten kiusaamiselle nimetty syy on jokin erilaisuus. Kiusaaminen alkaa havaittuna ja nimettynä erilaisuutena, johon aletaan liittää nimityksiä, mielikuvia ja tarinoita. Kiusaamisen jatkuessa erilaisuudeksi koettuja piirteitä havaitaan, tai tuotetaan lisää. Erilaisuuden avulla kiusatulle luodaan maine, joka eristää sekä yhteisön sisä-, että ulkopuolella. (Hamarus 2006, 160.)

Kiusattujen toivotaan saavan mahdollisuuden keskustella kokemuksistaan jonkun aikuisen kanssa. Hamarus (2012) toteaa, että kiusaaminen jättää aina jälkiä kiusattuun ja voi näkyä oireiluna vaikka vuosia myöhemmin, minkä vuoksi kiusatulle olisi tärkeää tarjota mahdollisuus käsitellä kokemuksiaan esimerkiksi kouluterveydenhoitajan, koulukuraattorin tai koulupsykologin kanssa. Kiusaamisesta keskustelu on tärkeää kiusatun kanssa myös siksi, että kiusattu ymmärtäisi mitä kiusaamisella tavoitellaan: Kiusatun on turha pitää itseään syyllisenä kiusaamiseen sillä perimmiltään siinä on kyse valta-aseman hankkimisesta

ryhmässä tai yhteisössä. (Hamarus 2012, 47, 56.) Kiusattu on vain pelinappula kiusaajien päämäärien saavuttamisessa. Penttilä (1994, 86) korostaa, että kiusaaminen on julmaa käyttäytymistä, joka etsii aina itselleen kelpaavan oikeutuksen.

Ryhmällä on suuri vaikutus lasten käyttäytymiseen. Ryhmäpaine voi saada lapset muun muassa kiusaamaan toisia. (Rigby 2002, 163–164.) *Koska useimmat lapset ovat tavalla tai toisella kiusaamisprosessissa mukana, ei kiusaamisen vähentämiseen tähtäviä toimia tule suunnata yksittäisiin lapsiin, vaan koko ryhmään* (Salmivalli 1999, 170). Kaikille lapsille tulisi opettaa, että kiusaaminen ei ole sallittua, ja heitä tulisi motivoida puuttumaan kiusaamiseen, lopettamaan kiusaaminen ja kertomaan kiusaamisesta opettajille (Fekkes ym. 2005). Vanhemmat pitävät tärkeänä, että kiusaamisen vastainen toiminta kohdistuu kiusaamisen osapuolten lisäksi koko ryhmään. Kun kaikille on tehty selväksi, että kiusaaminen on ei-toivottua toimintaa, ja oppilaat ymmärtävät itse, miksi kiusaaminen ei kannata, voidaan ryhmäpaineen merkitystä negatiivisessa käyttäytymisessä nujertaa. Kiusaamistilanteissa ryhmän tuesta on hyötyä kiusatulle.

Vanhempien mielestä opettaja voi ryhmä ja – paritöiden avulla, sekä pulpetteja järjestämällä pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden välisiin suhteisiin, sekä siihen, että lapset oppisivat huomioimaan toisiaan ja työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Saloviidan tutkimukset (2006) vahvistavat tätä johtopäätöstä, sillä hänen mukaansa oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden korostaminen koulutyössä parantaa oppilaiden välisiä suhteita ja luokan ilmapiiriä. Kun oppilaat alkavat nähdä toisensa yhteistyökumppaneina, heidän kiinnostuksensa ja kunnioituksensa toisiaan kohtaan lisääntyy, mikä puolestaan vähentää syrjintää ja kiusaamisilmiötä. (Saloviita 2006, 171.)

Vanhemmat pohtivat, että sekä kiusaajien, että kiusattujen olisi hyvä saada puhua kokemuksistaan ja kuulla muiden ihmisten ajatuksia näistä kokemuksista. Vanhempien mielestä erilaiset eläytymis- ja rooliharjoitukset ovat käyttökelpoisia menettelytapoja kiusaamisen käsittelyyn koko oppilasryhmän kanssa. Cowie ja Sharp (1995) toteavat, että roolinottoharjoitukset voivat olla käytännöllisiä, kun lapsille opetetaan tarkoituksenmukaisia keinoja puuttua kiusaamiseen ja

lopettaa kiusaamiskäyttäytyminen. Draaman ja eläytymisharjoitusten vaikutus on tehokkainta silloin, kun niiden jälkeen oppilaat johdatellaan keskustelemaan kiusaamiseen liittyvistä asioista ja niiden herättämistä ajatuksista ja tunteista. (Cowie and Sharp 1995, 59.) Roolileikkien avulla voidaan harjoitella myös uusia, erilaisia ja myönteisempiä rooleja. Harjoittelun avulla lapset voivat oppia siirtämään tiedon oikeanlaisesta käyttäytymisestä myös käytäntöön. (Salmivalli 1999, 182.) Harjoitusten avulla lapsi voi myös ymmärtää toisen ihmisen näkökulman tilanteeseen ja pyrkiä muuttamaan käytöstään niin, että ei aiheuttaisi mielipahaa toisille.

Kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja kiusaamistilanteiden selvittelyyn lisäksi vanhemmat pitävät kiusaamisen jatkoseurantaa tärkeänä keinona puuttua kiusaamiseen sekä koulussa, että kotona. Kouluilta odotetaan löytyvän toimintamalli myös kiusaamisen seurantaan. Höistad (2003, 145) korostaa, että jatkoseuranta on tärkeää muun muassa sen vuoksi, että kiusaajat ymmärtäisivät opettajien pitävän heitä silmällä ja valvovan, että kiusaaminen loppuu.

Vanhemmat odottavat koulun pitävän yhteyttä koteihin ja tekevän yhteistyötä vanhempien kanssa. Hyvän yhteyden perheiden ja koulun välillä koetaan turvaavan lapsen kasvua ja kehitystä. Leinon (2009) mukaan koulun ja kodin välisen yhteyden luominen on tärkeää, jotta lapsen oppimista ja kasvua vaikeuttavat asiat tulisivat esiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Luottamuksellisen suhteen rakentaminen opettajan ja oppilaiden vanhempien välille vaatii opettajalta aikaa ja sitoutuneisuutta jo tutustumisvaiheessa. (Leino 2009, 193, 195). Harjunkoski ja Harjunkoski (1994) toteavat, että lähtökohtana onnistuneelle yhteistyölle ja vuorovaikutukselle kodin ja koulun välillä tulisi olla yhteisten tavoitteiden asettaminen ja toinen toisensa kuuleminen. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 122.) Koulun ratkaisukeskeinen lähestymistapa voi antaa mahdollisuuden luottamuksellisen yhteyden luomiseen vanhempiin. (Leino 2009, 193.)

Salmivallin (2010) mukaan vastuu lapsista on yhteinen; lasten peruskasvatusvastuu kuuluu vanhemmille, ja koulun vastuulla on se, mitä sen seinien sisäpuolella tapahtuu. (Salmivalli 2010, 32–33.) Tutkimuksessani vanhemmat ovat samoilla linjoilla Salmivallin kanssa. Metson (2004) tutkimuksessa opettajien am-

mattitaito liitettiin opettamiseen, johon opettajien tulisi vanhempien mielestä myös keskittyä (Metso 2004, 191). Omassa tutkimuksessani vanhemmat ajattelevat myös kasvatuksellisten tehtävien kuuluvan opettajan ammattitaitoon ja ammattiin. Salon (2009) mukaan koulujen ja kotien tulisi omaksua ajatus kasvatuskumppanuudesta, joka käsittää luottamuksen, kunnioituksen ja avoimen vuoropuhelun merkityksen opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa (Salo 2009, 194).

Vanhempien keskenään luontevat ja hyvät suhteet voivat myös olla voimavara silloin kun luokassa esiintyy kiusaamista. Siksi koululuokan vanhempien tapaa- miset ja yhteinen toiminta ovat arvokkaita, kun pyritään luomaan heidän välil- leen vuorovaikutusta. Koulun järjestämät vanhempainillat ovat omiaan herätte- lemään vanhempien välistä yhteistyötä. (Salmivalli 2010, 92–95.) Jotta oppilaat saataisiin sitoutumaan kiusaamattomuuteen, tulisi kaikkien aikuisten vetää yhtä köyttä kiusaamattomuuden vastaisen linjan ylläpitämisen eteen. Kotien ja kou- lun välisen yhteistyön lisäksi vanhemmat pitävät vanhempien keskinäistä yhteis- työtä tärkeänä kiusaamista ennaltaehkäisevänä voimavarana. Pulkkinen (2002) mukaan yhteisöt, joissa lasten vanhemmat tuntevat toisensa, voivat hyödyntää toisiinsa luomiaan suhteita yhteisten kasvatuksellisten normien ja sääntöjen muodostamisessa. Kotien ja koulujen verkottuminen luokkakohtaisiksi kasvuyh- teisöiksi olisi monin tavoin lasten edun mukaista. (Pulkkinen 2002, 259.)

Dan Olweus on kehittänyt koulujen käyttöön laaja-alaisen interventio-ohjelman, jonka tavoitteena on systemaattisesti vähentää kiusaamista kouluissa sekä es- tää uusien kiusaamisongelmien syntymistä. Ohjelma velvoittaa opettajia, koulun muuta henkilökuntaa, oppilaita ja heidän vanhempiaan osallistumaan kiusaami- sen vastaiseen toimintaan. Kiusaamista koskevan tietoisuuden lisääminen, ai- kuisten vastarinta kiusaamiskäyttäytymistä kohtaan, sekä kiusattujen tukeminen ja suojeleminen ovat tavoitteita, joita Olweuksen ohjelman kautta pyritään kou- lussa saavuttamaan koulu-, yksilö- ja luokkatason toimenpiteillä. Koulutasolla toimenpiteet voivat liittyä henkilökunnan, vanhempien ja oppilaiden kiusaamis- tietoisuuden lisäämiseen ja kaikkien näiden yhdessä koululle laatimien käyttäy- tymissäntöjen laatimiseen. Koulutason toimenpiteet voivat koskea myös opet-

tajien kouluttamista, ja opettajien välistä yhteistyötä, sekä tehostettua valvontaa ja koulun fyysisen ympäristön viihtyisyyden parantamista. Luokkatason toimenpiteitä ovat esimerkiksi säännöllinen yhteydenpito oppilaiden vanhempiin, luokan yhteisten sääntöjen laatiminen ja niiden noudattamisen valvominen, roolileikit, sekä toistuvat keskustelut liittyen koulukiusaamiseen. Yksilötason toimenpiteet liittyvät muun muassa kiusaamisen tunnistamiseen, kiusaamistilanteiden käsittelyyn ja purkamiseen eri osapuolten ja heidän vanhempiansa kanssa. Samanaikaisesti etenevien menettelyjen on tarkoitus tukea toisiaan. Olweusin tutkimusten mukaan vanhempien mukaan saaminen helpottuu, kun he huomaavat, että koulu todellakin tekee jotain. (Penttilä 1994, 104- 107; Salmivalli 1999, 174–176; Samples 2004, 205–206.)

Tutkimuksessani vanhemmat erittelivät näihin kaikkiin kolmeen Olweuksen nimeämään tasoon liittyviä toimenpiteitä. Koulujen kiusaamisen vastaiselta toiminnalta odotetaan kokonaisvaltaisuutta ja laaja-alaisuutta; Koulujen odotetaan suunnittelevan kiusaamisenvastaista toimintaansa, velvoittavan opettajia ja muita henkilökuntaa, sekä oppilaita noudattamaan yhdessä sovittuja toimintaperiaatteita, tekevän päämäärätietoisesti työtä kiusaamisen loppumisen eteen ja antavan tukensa lapsille, joita kiusaaminen koskettaa. Vanhemmat haluavat olla tietoisia luokassa tapahtuvasta kiusaamisesta, erityisesti jos oma lapsi on siihen jollakin tapaa osallisena. Kiusaamisen koetaan koskettavan koko yhteisöä, mikä vuoksi vanhemmat haluavat olla mukana koulun toiminnassa sekä saavansa mahdollisuuksia tutustua opettajien lisäksi myös lastensa luokkatovereiden vanhempiin.

Kiusaaminen ei ole koskaan vain kiusaajan ja kiusatun ja heidän vanhempiansa juttu. Se on koko yhteisön juttu. (Erään vanhemman kommentti)

7.3 Pohdinta

Havaitsin jo varhaisessa vaiheessa tutkimustani, että vanhemmilla on hyvin vahvat mielipiteet siitä, miten kiusaamiseen tulisi kouluissa puuttua. Huomasin myös, että suurimmassa osassa tapauksia vanhempien odotukset ja koulun toimintatavat eivät ole kohdanneet. Aineistossani vanhempien kommentit olivat usein tunnelatautuneita ja rivien takaa pystyin lukemaan että viestit oli kirjoitettu suutuspäissään. Turhautuminen koulun toteuttamiin toimenpiteisiin heidän lastensa tapauksissa välittyi selkeästi kirjoituksen sävystä ja käytetystä tyylistä. Turhautuminen on tietenkin ymmärrettävää, sillä äitinä voin hyvin kuvitella, miltä oman lapseni kiusaaminen minusta tuntuisi – aivan kauhealta.

Olennaisinta kuitenkin havainnoissani mielestäni on, että keskustelupalstoille kirjoittaneet vanhemmat eivät ole olleet tyytyväisiä koulun toimintaan. Koska ihminen tulkitsee kokemuksiaan aina omasta näkökulmastaan, eikä kirjoittajien tapauksessa ole huomioitu kiusaamisen toisten osapuolten versioita tapahtumista, en osaa sanoa johtuuko tyytymättömyys todellisuudessa koulun toteuttamien menettelytapojen riittämättömyydestä ja tehottomuudesta, vai siitä, että vanhemmat ovat kokeneet lastensa joutuneen väärinkohdelluksi, vaikka tilanne olisikin päällisin puolin ratkennut. Voin kuitenkin todeta, että vanhempien ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa on todennäköisesti ollut puutteita. Tutkimukseni tärkeimmäksi anniksi muodostui kotien ja koulun välisen yhteistyön tärkeyden tunnistaminen ja ymmärtäminen. Kodin ja koulun välinen yhteistyö olisikin hedelmällistä maaperää jatkotutkimusta ajatellen.

Mielestäni yhteistyön edellytyksenä on, että kouluilla on osaava henkilökunta, joka suhtautuu kiusaamiseen ehdottoman negatiivisesti ja sitoutuu toteuttamaan työssään kiusaamisen vastaisia toimia. Tärkeää olisi mielestäni pohtia, miten opettajankoulutus saataisiin vastaamaan työelämän vaatimukseen kiusaamiseen puuttumisessa. Opettajan työ on haasteellista, sillä oppiaineisiin liittyvä ammattitaito ei pelkästään riitä työssä onnistumiseen. Opettaja kaipaa tietoa perhe-elämän ja toverisuhteiden vaikutuksista lapseen ja kiusaamiskäyttäytymisestä yleensä. Lisäksi opettaja tarvitsee konkreettisia esimerkkejä siitä, miten kiu-

saamisen suhteen voi menetellä. Opettajankoulutuksen jälkeen on tärkeää, että kouluttautuminen ja tiedonhankinta eivät lopu siihen, vaan koulut työnantajina, ja opettajat itse huolehtivat ammattitaidon ylläpitämisestä ja ajankohtaisen tiedon opiskelusta. Jotta opettajat ja koulu eivät joutuisi toimimaan kiusaamistilanteissa pelkän intuition varassa, on toiminnan suunnitteluun panostettava entistä enemmän. Kun vanhemmat otetaan suunnitteluun ja koulun toimintaan mukaan, ovat lähtökohdat kaikille turvallisen kasvuympäristön takaamiseen hyvät.

Sekä kouluhenkilökunnalla, että vanhemmilla on paljon tietoa kiusaamisen vastaisista interventiomahdollisuuksista, mutta niiden käyttäminen ja edelleen tehokkuus riippuu pitkälti koko yhteisön sitoutumisesta kiusaamattomuuden päämäärään, ja kiusaamisen vastaisten menetelmien toteuttamiseen johdonmukaisesti yhteisiä periaatteita noudattaen. Kun kaikkien aikuisten asenteista välittyvä kiusaamattomuuden vastainen ajattelu, on lastenkin helpompi kertoa kiusaamisesta aikuisille.

Tutkimukseni ei varsinaisesti tuota uutta tietoa koulukiusaamiseen puuttumisen toimintatavoista, mutta tarjoaa vanhempien näkökulman kiusaamiseen käytetyistä ja käytettävistä keinoista sekä niiden tehokkuudesta. Tutkimukseni perusteella uskallan väittää, etteivät vanhemmat ole aina täysin tietoisia siitä, miten kouluissa on lasten koulukiusaamisen suhteen menetelty. Opettajat ovat saattaneet tehdä paljonkin asioita kiusaamiseen puuttumiseksi, mutta viestit eivät aina kantaudu kotiin saakka, varsinkaan jos toteutettujen toimenpiteiden teho ei ole ollut odotusten vastainen. Tässä asiassa kouluilla onkin kehittämisen paikka: Kuinka saada tiedonkulku koulusta kotiin ja kodista kouluun toimimaan niin, että kaikki osapuolet ovat samalla kartalla siitä, missä vaiheessa kiusaamisen käsittely on menossa ja miten asioissa kannattaisi edetä?

Myös vanhemmat tarvitsevat apua kiusaamisen tunnistamiseen ja sen käsitteilyyn lasten kanssa. Vanhempien oma avuttomuus oli selkeästi läsnä aineistosani. Kouluissa on asiantuntevaa henkilökuntaa, jonka tulisi pyrkiä tehostamaan kiusaamisen vastaisuutta tarjoamalla myös vanhemmille keinoja käsitellä kiusaamista lastensa kanssa.

Olen tutkielmassani tarkastellut koulun kiusaamisen vastaisia toimenpiteitä vanhempien näkökulmasta. Pyrkimyksenäni on ollut tarjota kouluhenkilöstölle tietoa vanhempien käsityksistä, jotta ymmärrystä kodin ja koulun välillä voitaisiin lisätä, ja koulukiusaamisen suhteen voitaisiin toimia tehokkaammin yhdessä. Mielestäni olen onnistunut nostamaan esiin monia hyviä näkökohtia kodin ja koulun välisen yhteistyön tukemisesta. Kuitenkin koen, että tutkimukseni on vain pintaraapaisu vanhempien kokemuksiin kiusaamisen vastaisesta työstä. Vanhempien huomioimista, kuulemista ja osallistamista tulisi pitää jokaisessa koulussa tärkeänä asiana.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Batche, G.M. & Knoff, H.M. 1994. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School psychology review*, 23, 165-174.

Bauer, N., Herrenkohl, T., Lozano, P., Rivara, F., Hill, K. & Hawkins D. 2008. Childhood bullying involvement and exposure to intimate partner violence. *Pediatrics* 118 (2), 235-242. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2270412/> (Luettu: 23.9.2014.)

Boulton, M. 1994. How to prevent and respond to bullying behaviour in the junior / middle school playground. Teoksessa Sharp, S. & Smith, P. K. (toim.) *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*. London: Routledge, 103-132.

Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. 2002. Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*. 40, 287–307.

Cedercreutz, J. 2001. Skolans, lärarnas och klassens inverkan på mobbning. Pro gradu – tutkielma. Turku: Åbo Akademi, Psykologiska institutionen.

Cohen L., Manion, L. & Morrison K. 2007. Research methods in education. London and New York: Routledge.

Cowie, H. & Sharp, S. 1994. How to tackle bullying through the curriculum. Teoksessa Sharp, S. & Smith, P.K. (toim.) Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers. London: Routledge. 41–78. Saatavilla www-muodossa:

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/reader.action?docID=10058365> (Luettu 25.9.2014.)

Ehrnrooth, J.1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Ess, C. & The association of internet researchers ethics working committee. Ethical decision-making and Internet research. Recommendations from the aoir ethics working committee. Saatavilla www-muodossa:

www.aoir.org/reports/ethics.pdf. (Luettu 8.9.2014)

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. 2005. Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. Health Education Research, 20(1), 81-91. Saatavana www-muodossa: <http://her.oxfordjournals.org/content/20/1/81.full> (Luettu: 24.9.2014.)

Frisén, A. & Bjarnelind, S. 2010. Health-related quality of life and bullying in adolescence. *Acta Paediatrica*, 99: 597–603. Saatavilla [www-muodossa: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1651-2227.2009.01664.x/full](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1651-2227.2009.01664.x/full) (Luettu: 26.8.2014.)

Gellin, M. 2007. Vertaissovittelumenetelmä vertaissovittelijoina ja osapuolina olleiden oppilaiden kokemana. Artikkelin vertaissovittelutoiminnan seuranta-kyselyjen tuloksista. Helsinki: Suomen sovittelufoorumi. Saatavilla [www-muodossa:http://www.ssf-fm.com/vertaissovittelu/assets/files/Artikkeli%20Restoratiivinen%20oppiminen%20%20MGellin%202011.pdf](http://www.ssf-fm.com/vertaissovittelu/assets/files/Artikkeli%20Restoratiivinen%20oppiminen%20%20MGellin%202011.pdf) (Luettu: 9.9.2014.)

Gröhn, T & Jussila, J. (toim.) 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimiseen. Helsinki: Yliopistopaino.

Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T & Jussila, J. (toim.) 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimiseen. Helsinki: Yliopistopaino.

Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylä university printing house.

Hamarus, P. 2009. Miten estää koulukiusaamista? Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–143.

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

Harjunkoski, S-M & Harjunkoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulu-kiusaaminen - haaste kasvattajalle. Juva: Kirjapaja.

Heikkilä, I. 2002. Kiintymyssuhde ja lapsen pelot. Kasvatus 33 (5), 505–517.

Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan Painolaitokset.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Holmes, J.R. & Holmes-Lonergan 2004. The bully in the family. Family influences on bullying. Teoksessa Sanders, C. & Phye, G.D. (toim.) Bullying. Implications for the Classroom. Saint Louis, MO, USA: Elsevier Science and Technology, 111-136. Saatavilla www-muodossa:

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/detail.action?docID=10128077&p00=bullying.+implications+classroom.> (Luettu: 14.9.2014.)

Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Hurme, H. 1995. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa Lyytinen, P., Kor-kiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 139–156.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

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

Juvonen, J. & Graham, S. 2004. Research-Based Interventions on Bullying. Teoksessa Sanders, C. & Phye, G.D. (toim.) Bullying. Implications for the Classroom. Saint Louis, MO, USA: Elsevier Science and Technology, 229- 255. Saatavilla www-muodossa:

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/detail.action?docID=10128077&p00=bullying.+implications+classroom>. (Luettu: 14.9.2014.)

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Kirves, R. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto & Folkhälsan. Saatavana www-muodossa: <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/0bbaac8a604198a346a4c271c1d45502/1411663508/application/pdf/12510731/Kiusaavatko%20pienetkin%20lapset.pdf> (Luettu: 25.9.2014)

Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Laaksola, H. Opettaja-lehden pääkirjoitus 7.8.2012. Opettaja 32, 3.

Leino, S. 2009. Koulu ja perhe – vuorovaikutuksella tuloksiin. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamis-

een. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–197.

Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000-2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7. Helsinki: Opetusministeriö.

Ma, X. 2002. Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 63-89.

Ma, X. 2004. Who Are the Victims? Teoksessa Sanders, C. & Phye, G.D. (toim.) *Bullying. Implications for the Classroom*. Saint Louis, MO, USA: Elsevier Science and Technology, 20–34. Saatavilla www-muodossa:

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/reader.action?docID=10128077> (Luettu: 24.9.2014.)

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Painosalama Oy.

Munter, H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas M. & Lyytinen H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 66–86.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.

Määttä, K. 1991. Johdatus tieteelliseen toimintaan ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.

Nation, M., Vieno, A., Perkins, D.D. & Santinello, M. 2008. Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teacher. *Journal of community & applied social psychology*. 18, 211-232. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

https://my.vanderbilt.edu/perkins/files/2011/09/Nation-et-al.2008.Bullying-in-school-adol.empowerment.JCASP_.pdf (Luettu: 23.9.2014.)

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Oliver, R. Oaks, I.N. & Hoover, J.H. 1994. Family issues and interventions in bully and victim relationships. *The school counselor*, 41, 199-202.

Olweus, D. 1978. *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

Payne, A.A. & Gottfredson, D.C. 2004. Schools and bullying: School factors related to bullying and school-based bullying interventions. Teoksessa Sanders,

C. & Phye, G.D. (toim.) *Bullying. Implications for the Classroom*. Saint Louis, MO, USA: Elsevier Science and Technology, 1-16. Saatavilla www-muodossa:

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/reader.action?docID=10128077> (Luettu: 24.9.2014.)

Penttilä, E. 1994. *Turvallinen koulu*. Juva: WSOY.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallituksen julkaisu. Vammala: Vammalan kirjapaino OY.

Pikas, A. 1990. *Irti kouluväkivallasta*. Imatra: Weiling+Göös.

Poikkeus, A-M. 1995. *Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot*. Lyytinen, P., Korkiakangas M. & Lyytinen H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehityksen kontekstissään*. Porvoo: WSOY, 122–137.

Pulkkinen, L. 16.9.1996. Puheenvuoro: *Lasten ja nuorten aikuissuhteet ja ajan käytön valvonta*. Teoksessa Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 12–16.

Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot - vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 94- 104.

Rigby, K. 1996. Bullying in schools. And what to do about it. London: Jessica Kingsley Publishers.

Rigby, K. 2002. New perspectives on bullying. London: Jessica Kingsley Publishers. Saatavana www-muodossa:

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/reader.action?docID=10064491>

Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja. Suom. Manninen, K. & Zetterberg, M-L. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Yläne S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy

Sahi, S. 2006. Neuro Linguistic Program oppimisen ja opettamisen menetelmänä. Fenomenografinen analyysi kuusamolaisten nuorten ”mielen kielellinen ohjaaminen” -sovellukselle antamista merkityksistä tupakkavalistuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 99.

Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kassa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 111–128.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2009. Ryhmätyön rajattomat mahdollisuudet. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–26.

Samples, F.L. 2004. Evaluating curriculum-based intervention programs: An examination of preschool, primary and elementary school intervention programs. Teoksessa Sanders, C. & Pbye, G.D. (toim.) Bullying. Implications for

the Classroom. Saint Louis, MO, USA: Elsevier Science and Technology, 1-16. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/reader.action?docID=10128077> (Luettu: 24.9.2014.)

Sanders, S. 2004. What is bullying. Teoksessa Sanders, C. & Phye, G.D. (toim.) *Bullying. Implications for the Classroom*. Saint Louis, MO, USA: Elsevier Science and Technology, 1-16. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/reader.action?docID=10128077> (Luettu: 24.9.2014.)

Sharp, S., Arora, T. Smith, P.K. & Whitney, I. 1994. How to measure bullying in your school. Teoksessa Sharp, S. & Smith, P.K. (toim.) *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge. 7-22. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/reader.action?docID=10058365> (Luettu 24.9.2014.)

Sharp, S & Smith, P.K. 1994. Understanding bullying. Teoksessa Sharp, S. & Smith, P.K. (toim.) *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge. 1-6. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/reader.action?docID=10058365> (Luettu 24.9.2014.)

Sharp, S. & Thomson, D. 1994. How to establish a whole-school anti-bullying policy. Teoksessa Sharp, S. & Smith, P.K. (toim.) *Tackling bullying in your school*:

A practical handbook for teachers. London: Routledge. 23–40. Saatavilla www-muodossa:

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/reader.action?docID=10058365> (Luettu 24.9.2014.)

Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–109.

Silverman, D. 2007. Interpreting qualitative data. Cornwall: TJ International Ltd.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Vantaa: Hansaprint Oy.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. 2001. Bullying involvement in primary school and common health problems. Archives of disease in childhood. 85, 197-201. Saatavilla www-muodossa:

<http://adc.bmj.com/content/85/3/197.full> (Luettu: 23.9.2014)