



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

LINTULA, EVELIINA & RUHKALA, HANNA

"NE PILAS MUN ELÄMÄN"
Koulukiusaamisen vaikutuksia aikuisiällä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kajaanin opettajankoulutusyksikkö

Luokanopettajan koulutus

2013

| | | | |
|--|-----------------------------------|--|----------------------------------|
| Kajaanin opettajankoulutusyksikkö Luokanopettajankoulutus | | Tekijä Lintula, Eveliina & Ruhkala, Hanna | |
| Työn nimi "Ne pilas mun elämän" Koulukiusaamisen vaikutukset aikuisiällä | | | |
| Pääaine Kasvatustiede | Työn laji Pro gradu -tutkielma | Aika Toukokuu 2013 | Sivumäärä 71+ liitteet (2kpl) |
| <p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä Pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan koulukiusaamisen vaikutuksia aikuisiällä. Tämän lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tutkimushenkilöiden koulukiusaamiskokemuksia yleisesti, kiusaamisen muotoja, kiusaamiseen liittyneitä tunnetiloja, sekä heidän näkemyksiään koulukiusaamiseen johtaneista syistä. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää millaisia selviytymiskeinoja tutkimushenkilöt ovat käyttäneet koulukiusaamisprosessista selviytymiseen.</p> <p>Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen, jonka lähestymistapa on fenomenologinen. Aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Haastateltavana oli kuusi entistä koulukiusattua, jotka olivat iältään 21- 38 -vuotiaita. Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella erityisesti kokemuksia, ja ymmärtää kiusaamisilmiön pitkäaikaisia vaikutuksia. Aineiston analyysissä ja tulosten käsittelyssä käytettiin aineistolähtöistä eli induktiivista sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimusjoukon miehillä ja naisilla ilmeni lähes yhtä paljon niin fyysistä kuin psyykkistäkin kiusaamista. Tutkimuksessa ilmeni, että kiusattu oli kiusaamistilanteessa aina yksin ilman puolustajaa. Opettajan puuttuminen kiusaamistilanteisiin oli myös olematonta. Tutkimuksessa kiusaamiseen johtavat syyt olivat ihmisten erilaisuuteen liittyviä. Informanttien kokemukset koulukiusaamisesta olivat keskenään hyvin erilaisia.</p> <p>Koulukiusaamisen vaikutukset ovat tutkimustulosten mukaan yleisesti pitkäaikaisia. Suurin osa tutkimushenkilöistä kärsi vielä vuosia myöhemmin kiusaamistilanteen jälkeen sosiaalisten tilanteiden epävarmuudesta. Merkittävä koulukiusaamisen seuraus oli masennus tutkimushenkilöiden keskuudessa, masennuksesta kärsi puolet tutkimusjoukosta. Toinen vakava koulukiusaamisen seuraus tutkimuksessa oli anoreksia, josta kärsi kolmasosa tutkimusjoukosta.</p> <p>Tutkimusjoukossa käytettiin paljon erilaisia selviytymiskeinoja. Koulukiusaamisen unohtaminen koettiin merkitykselliseksi tekijäksi koulukiusaamisesta selviytymiseen. Osa tutkimushenkilöistä käyttää koulukiusaamisesta selviytymiseen terapiahoitoa vielä nykyäänkin. Merkittävä tutkimustulos oli, että koulunvaihto ei tuonut koulukiusaamiseen toivottua helpotusta, päinvastoin se altisti kiusaamisen jatkumiselle. Erityisen merkittävänä selviytymisen kannalta pidettiin sosiaalisia suhteita, läheisten tukea, mielekästä työtä, harrastuksia ja muuta virkistäytymistä. Koulukiusaamisen anteeksianto on tärkeää selviytymisen kannalta, jotta entinen kiusattu pystyy suhtautumaan elämään positiivisesti ja avarakatseisesti.</p> <p>Tutkimus tarjoaa hyödyllistä tietoa lasten ja nuorten kasvattajille, kuten vanhemmille ja opettajille. Myös terveydenhuoltoalalla sekä oppilaitoksissa olisi mahdollisuuksia hyödyntää tutkimuksen antia. Kasvattajat saavat tietoa, millaista kiusaaminen on nykypäivänä ja pystyvät suhtautumaan kiusaamiseen tarvittavalla vakavuudella. Toivottavaa olisi, että opettajat ottaisivat kiusaamiseen uusia näkökulmia ja toimintamalleja, koska tutkimuksen valossa nykyiset toimintamallit eivät ole toimivia ja riittäviä.</p> | | | |
| Asiasanat koulukiusaaminen, kiusaamisprosessi, fenomenologia, teemahaastattelu | | | |

SISÄLLYS

| | |
|---|-----------|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 KOULUKIUSAAMINEN RYHMÄILMIÖNÄ | 4 |
| 2.1 Kiusaamisprosessin piirteitä | 5 |
| 2.2 Kiusaamisprosessin roolit..... | 8 |
| 2.3 Koulukiusaamista selittäviä tekijöitä | 11 |
| 3 KOULUKIUSAAMISEN ERI MUOTOJA | 15 |
| 3.1 Psykkisen kiusaamisen määrittelyä | 15 |
| 3.2 Fyysinen kiusaaminen aggression muotona..... | 16 |
| 4 KOULUKIUSAAMISEN VAIKUTUKSIA JA SELVIYTYMISKEINOJA | 18 |
| 4.1 Yksilöön kohdistuvia vaikutuksia | 18 |
| 4.2 Yhteisöön vaikuttavia tekijöitä | 23 |
| 4.3 Koulukiusaamiseen liittyvät tunnetilat | 24 |
| 4.4 Koulukiusaamisesta selviytyminen | 27 |
| 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT | 32 |
| 6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS | 33 |
| 6.1 Fenomenologinen tutkimus | 33 |
| 6.2 Tutkimuksen toteutus | 36 |
| 6.2.1 Informantit | 37 |
| 6.2.2 Teemahaastattelu aineistonkeruu menetelmänä..... | 38 |
| 6.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi | 40 |
| 6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 45 |
| 7 TUTKIMUSTULOKSET | 48 |
| 7.1 Kiusaamisen kokeminen | 48 |
| 7.2 Koulukiusaamisen vaikutukset myöhemmällä iällä..... | 52 |
| 7.3 Koulukiusaamisen uhrin selviytymiskeinot | 56 |
| 8 POHDINTA | 61 |
| LÄHTEET | 67 |
| LIITTEET (2 kpl) | |

1 JOHDANTO

Koulukiusaaminen on yleinen ja vakavasti otettava psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen väkivallan muoto lasten ja nuorten jokapäiväisessä elämässä. Usein lapsi ei itse tunnista olevansa kiusattu, vaan alistuu kaverisuhteeseen, jossa muut lapset eristävät hänet. Kiusaaminen on yksinkertaisesti sanottuna määrätietoista itsetunnon murentamista. (Cacciatore & Korteniemi-Poikela & Huovinen 2009, 239.)

Olemme kokeneet, että emme ole saaneet koulukiusaamisen syistä ja sen vaikutuksista tarpeeksi tietoa tähänastisen koulutuksemme aikana. Koulukiusaaminen on vakava kehityksellinen riskitekijä niin kiusaamisen uhrille kuin myös toisia kiusaaville lapsille ja nuorille (Pörhölä 2008, 101). Mielestämme aihe on vakava ja yhä enemmän esillä päivittäisessä mediassa. Halusimme tutkia erityisesti koulukiusaamisen vaikutuksia aikuisiällä, jolloin seuraukset ovat jo tiedostettavissa. Aiheen tietämyksestä on myös suurta hyötyä tulevassa ammatissa toimiessamme. Ymmärrettyämme aiheen ja seurausten vakavuuden, halumme puuttua koulukiusaamiseen on kasvanut. Koemme myös, että opettajan ammattieettinen velvollisuus on puuttua kiusaamiseen kouluissa.

Koulukiusaaminen on hyvin vakava ilmiö nyky-yhteiskunnassa. Koulukiusaamista on suunnitelmallisesti tutkittu 1970 -luvun alkupuolelta lähtien. (Aho 2002, 226 - 227.) Kuitenkin viime vuosina aihetta on tutkittu paljon, ja sen luonteesta on saatu uutta tietoa. Lisäksi on kehitelty paljon erilaisia interventio-ohjelmia kiusaamisen estämiseksi ja sen koulumaailmasta kitkemiseksi. Kiusaamisen vaikutukset voivat olla todella pitkäaikaisia ja moniin elämänalueisiin vaikuttavia, siksi siihen tulisikin puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Opettajan ammattiin liittyy suuri kasvatusvastuu yhteistyössä kodin kanssa. Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan suomalaisen perusopetuksen arvopohjana ovat tasa-arvo, demokratia, ihmisoikeudet sekä monikulttuurisuuden suvaitseminen. Tavoitteena on, että perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauden kunnioittamista. On perusopetuksen tehtävä turvata oppilaan monipuolinen kasvu sekä terveen itsetunnon kehittyminen. (Opetushallitus 2004, 14.) Mieles-

tämme koulukiusaamisprosessin yhteydessä ei kunnioiteta näitä opetussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita, joiden mukaan koulussa tulisi toimia. Junttilan (2010, 33) mukaan yksinäisyydestä, erilaisista peloista, ahdistuneisuudesta, kiusatuksi tulemisesta, syrjimisestä, masennuksesta sekä pahasta olostä kärsii kouluikäisistä lapsista jopa 15 - 20 prosenttia. Tiedämme omista aikaisemmista koulukokemuksistamme, että koulukiusaaminen on yleistä, ja sitä tapahtuu jokaisessa koulussa.

Suomen perusopetuslaissa (477/2003) 29 § (ensimmäisessä ja toisessa momentissa) käsitellään kiusaamista. Laissa määritellään, että jokaisella on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Opetuksen järjestäjän vastuulla on suojella oppilaita väkivallalta, kiusaamiselta sekä muulta häirinnältä. Perusopetuksen järjestäjällä on vastuu laatia suunnitelma oppilaan fyysisen sekä psyykkisen turvallisuuden takaamiseksi. Fyysisellä opiskeluympäristöllä tarkoitetaan koulutiloja, välineitä sekä muita opiskelun edellyttämiä aineellisia puitteita. Turvallisen opiskeluympäristön tulee ulottua myös koulumatkoihin. Oppilaalla on siis oikeus käydä koulua ilman häneen kohdistuvaa väkivaltaa tai väkivallan uhkaa. Psyykkisellä opiskeluympäristöllä taas tarkoitamme sosiaalista ympäristöä sekä opiskeluympäristöä.

Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että tutkijoilla on vahva teoretietämys tutkittavasta asiasta. Tutkimuksemme kolme ensimmäistä päälukua muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Tarkastelemme toisessa pääluvussa koulukiusaamista ilmiönä. Määrittelemme koulukiusaamisen ja esittelemme siihen vaikuttavat keskeiset tekijät. Kolmannessa pääluvussa keskitymme käsittelemään koulukiusaamisen eri muotoja. Neljännessä pääluvussa käsittelemme tutkimuksemme kannalta tärkeintä osa-aluetta eli kiusaamisen vaikutuksia ja selviytymiskeinoja.

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa on käytetty fenomenologista tutkimusotetta, koska tutkimme erityisesti ihmisten kokemuksia. Aineisto on koottu haastattelemalla kuutta entistä koulukiusattua, nyt jo aikuista henkilöä. Olemme analysoineet aineiston sisällönanalyysin keinoin. Analyysimme kautta pyrimme lisäämään ymmärrystämme koulukiusaamisen seurauksista.

Viidennessä pääluvussa esittelemme tutkimustehtävät. Kuudes pääluku käsittelee tutkimuksen metodologisia lähtökohtia sekä tutkimuksen toteutusta. Kerromme, miksi valitsimme kyseiset tutkimusmenetelmät ja esittelemme ne, tarkennamme tutkimuksen toteu-

tusta, esittelemme informantit sekä avaamme teemahaastattelua aineistonkeruu menetelmänä, lopuksi avaamme aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita.

Seitsemännessä pääluvussa esittelemme tutkimustulokset. Olemme jakaneet ne tutkimustehtävien mukaisesti kolmeen alalukuun, jotka koskevat kiusaamisen kokemista, kiusaamisen vaikutuksia myöhemmällä iällä sekä kiusaamisen uhrin käyttämiä selviytymiskeinoja. Kahdeksannessa ja viimeisessä pääluvussa käsittelemme vielä tutkimusaihettamme ja arvioimme tutkimustehtävän suorittamiseen liittyneitä keskeisiä piirteitä. Tarkastelemme tuloksia yleisellä tasolla sekä arvioimme vielä tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi pohdimme tutkimuksen aikana syntyneitä uusia ongelma-alueita ja niiden ratkaisuja.

2 KOULUKIUSAAMINEN RYHMÄILMIÖNÄ

Kiusaaminen on erikoisluontoinen muoto purkaa ihmisten välisiä aggressioita, jossa kiusaaja nauttii päästessään valta-asemaan kiusatun edessä. Kiusaaminen ilmenee henkilöiden välisissä ennakkoluuloissa kuten syrjimisessä. Koulukiusaaminen voi ilmetä monella eri tavalla: fyysisenä, sanallisena, sosiaalisena tai nettikiusaamisena. (Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt & Henderson 2010, 102.) Kiusaamisesta on olemassa hyvin erilaisia määritelmiä. Yleisimmissä määritelmissä kiusaamista kuvataan toistuvana, pitkäaikaisena, henkisenä ja ruumiillisena tai sosiaalisena väkivaltana, joka kohdistuu yhteen henkilöön. Kiusaaja tavoittelee usein esimerkiksi suosiota, ystäviä ja huomiota. (Hamarus 2008, 12.) Tällaiset kiusaamisen toistuvuuteen ja pitkäkestoisuuteen liittyvät määritelmät saattavat estää kiusaamisprosessiin puuttumisen varhaisessa vaiheessa (Hamarus & Kaikkonen 2011, 58).

Englantilaiset Tattum ja Herbert ovat määritelleet koulukiusaamisen seuraavalla tavalla: ”Koulukiusaaminen on tahallista ja tietoista halua loukata, uhata tai pelottaa jotakuta.” (Penttilä 2000, 76). Harjunkoski taas määrittelee koulukiusaamisen seuraavalla tavalla: ”Koulukiusaaminen on tapahtumasarja, jossa yksi tai useampi henkilö alistaa psyykkisesti tai fyysisesti, suoraan tai epäsuoraan, toista henkilöä toistuvasti ja jatkuvasti.” (Harjunkoski 1994, 19). Kun koulukiusaamista määritellään, törmätään väistämättä myös kysymykseen, milloin on kyse rajusta leikistä ja milloin kiusaamisesta. Bolton (1994, 120) mainitsee tunnusmerkkejä siitä, miten sivustakatsoja voi erottaa toisistaan leikin ja kiusaamisen. Tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi lasten eleet ja ilmeet, tapahtumassa mukana olleiden lasten määrä, sivustakatsojien määrä, tapahtuman jälkeiset toiminnot, roolien vaihtuminen osallistujien kesken sekä voimankäyttö. (Bolton 1994, 120.)

Kiusaamiselle on hyvin ominaista sen systemaattisuus. Kiusaaminen kohdistuu samaan yksilöön toistuvasti. On siis tärkeää huomata, että yksittäistä tapausta ei voida luokitella kiusaamiseksi ennen kuin se on toistuvaa. Toinen hyvin ominainen piirre kiusaamiselle on, että se tapahtuu yleensä ryhmässä. (Salmivalli 1998, 30, 33). Lagerspetz, Björkqvist, Berts ja King (1982) ovat määritelleet kiusaamisen osuvasti kollektiiviseksi aggressioksi, joka

perustuu ryhmän jäsenten välisille sosiaalisille suhteille. (Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King 1982, 45.)

Kiusaaminen ei ole poikkeuksellinen marginaali-ilmiö. Suomessa sekä muualla toteutetut tutkimukset osoittavat kiistattomasti, että useimmissa luokissa on lapsi, joka joutuu toistuvan ja systemaattisen kiusaamisen uhriksi. Kiusattujen lasten osuus on useiden tutkimusten mukaan 5 - 15 % tasolla, riippuen tutkimusmenetelmästä. (Salmivalli & Kaukiainen 2000, 4.)

Ryhmien välillä on eroja esimerkiksi siinä, miten tyypillistä on asettua kiusaamistilanteissa kiusatun puolelle, osallistua kiusaamiseen tai vahvistaa kiusaamiskäyttäytymistä. Ryhmänormien vaikutus nähdään alakoulun myöhempien luokkien oppilailla. Ryhmänormit selittävät luokkien välisiä eroja, siinä miten normaalia on kiusaajan kannustaminen, kiusaajan puolustaminen tai kiusaamistilanteissa ulkopuolelle vetäytyminen ja kiusaamistilanteen ”hiljainen hyväksyntä”. Kiusaamista esiintyi enemmän luokissa, joissa oppilaat pitivät kiusaamisen vastaista toimintaa hyväksyttävänä tai jopa suositeltavana. Luokissa joissa koettiin, että on asianmukaista mennä mukaan kiusaamiseen tai että kiusatun puolelle asettautuminen voi johtaa kielteiseen reaktioon ryhmältä, kiusaajan kannustaminen oli tyypillistä käyttäytymistä. Lapset eivät siis pelkästään mukaile kavereiden käyttäytymistä, vaan ryhmään muodostuu myös tietty normisto sen perusteella, millaisia asioita pidetään hyväksyttävänä. (Salmivalli 2005, 149 - 150.)

2.1 Kiusaamisprosessin piirteitä

Kiusaamistilanteen tunnistamiseksi tarvitsemme valmiuksia tunnistaa kiusaamisprosessiin liittyvät roolit, jotta voimme puuttua kiusaamiseen. Pikasin (1990, 78) mukaan dissonansitekijät, viholliskuva ja vahvistaminen yhdessä kuvaavat pääosan kaikista syykuvaustapa-uksista.

Jokaista selvästi poikkeavaa oppilasta testataan muita enemmän, koska havaintopsykologisesti ihminen huomaa kontrastin itseensä verrattuna. Testauksesta huolimatta kiusaaja ei pääse selvyteen testauksen kohteesta. Esimerkiksi kiltiksi ja heikoksi luokiteltu oppilas osoittautuu huomiota herättäväksi tilanteissa, joissa hänen oletetaan käyttäytyvän eri taval-

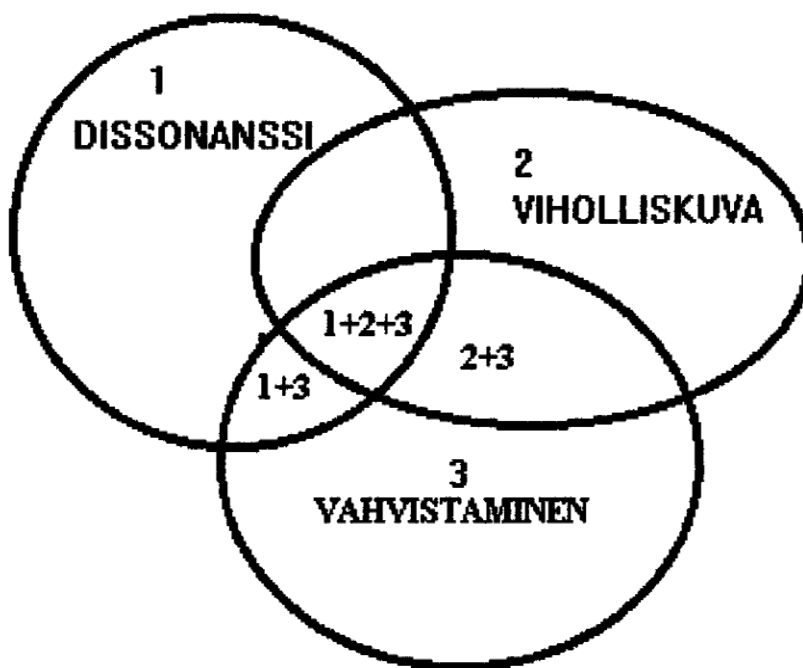
la. Dissonanssi tarkoittaa tässä tilanteessa ristiriitaa eli kognitiivista epäjohtonmukaisuutta. (Pikas 1990, 70 - 72.)

Toisena kiusaamisprosessin tekijänä nähdään viholliskuva, joita on olemassa kahdenlaisia. Vapaasti liikkuva viholliskuva on kiusaajaryhmän voimakkaimman jäsenen mielessä jo ennen kiusaamisen alkua. Yksilöt tai ryhmän jäsenet voivat tarkastella toisia ihmisiä uhkana ryhmälle tai alempiarvoisina yksilöinä. Ei ole siis merkittävää miten uhri toimii, vaan kiusaajan mielikuvitusmaailmassa on jo olemassa olevat mielikuvat uhrista. Mielikuvat siis kiinnitetään johonkin henkilöön ja sen vuoksi häntä kiusataan. Objektiivisessä viholliskuvassa henkilöstä tulee hyljeksinnän ja vihan kohde, koska hän on itse syynä ryhmän hyökkäykseen. Kiusattu saattaa siis itse kannella, hyökätä ja provosoida ryhmää, joka synnyttää kiusaamisen. Nämä kaksi viholliskuvaa ovat vaikeita selvästi erottaa toisistaan suurella osalla tapauksista, vaan viholliskuvat saattavat sulautuvat yhteen. (Pikas 1990, 73 - 74.)

Kolmantena tekijänä Pikasin kiusaamisprosessi mallissa on käyttäytymisen vahvistaminen. Kognitiivinen ristiriita ja viholliskuva eivät voi selittää ryhmäväkivallan ongelmaa. On myös olemassa ryhmiä, jotka sietävät jonkun jäsenen synnyttämää riitaa tai uhkaa ryhtymättä kiusaamaan eli heidän ei tarvitse vahvistaa toistensa kielteistä käytöstä. Kiusaamiskäyttäytymistä voidaan vahvistaa joko selvästi ilmaisten tai hiljaisesti hyväksyen. Ryhmäpäine on kiusaamisen vahvistamisen muoto, sillä vahvistajalla voi olla itsellään pelko tulla kiusatuksi jos ei hyväksy ryhmän toimintaa. Usein myös uhrin oma käyttäytyminen toimii ryhmä väkivallan vahvistamisena. Uhri voi odottaa kiusaamista, herättää halun kiusata. Uhrilla voi myös olla niin kova tarve päästä ryhmän jäseneksi, että asettautuu uhrin rooliin, jotta pääse ryhmään mukaan. Näin tilanteesta syntyy kipeä riippuvuussuhde uhrin ja ryhmän välille. (Pikas 1990, 76 - 77.)

Kuten alla olevasta kuviosta ilmenee, kaikkien kolmen tekijän yhtäaikainen esiintyminen, aiheuttaa kiusaamisprosessin alkamisen yhä todennäköisemmin. Pikasin (1990) mukaan osan 1+3 kiusaajaryhmässä vallitsee epäjohtonmukaisuus ja tovereiden vahvistava käyttäytyminen. Osan 2+3 kiusaajaryhmässä määrää viholliskuva ja vahvistaminen. Osassa 1+2+3 olevassa kiusaajaryhmässä dominoi kaikki tekijät suurin piirtein yhtä voimakkaasti. Pikasin mukaan alueella 1+2 ei ole mitään ryhmää, koska on mahdotonta ajatella kiusaamisen alkavan ilman vahvistajaa. Kuvion avulla voidaan rengastaa ero riskialueiden ja kiu-

saamisen laukeamisen välillä. Kun kaikki kolme tekijää esiintyvät, kiusaamisen alkamisesta voidaan olla varmoja. (Pikas 1990, 81.)



KUVIO1. Kiusaamisprosessin kolme päätekijää (Pikas 1990, 80)

Kiusaamisprosessiin liittyy myös muita tekijöitä, esimerkiksi peitetarinan kertominen. Siellä missä kiusaamista esiintyy, kerrotaan myös peitetarinaa. Peitetarinan avulla kerrotaan esimerkiksi ketä kiusataan, kuka kiusaa, miksi kiusataan sekä miten kiusataan. Joskus myös uhri alkaa ajan kuluessa uskoa itsestään kerrottua peitetarinaa, ja että hänen erilaisuutensa ja ominaisuutensa ovat kiusaamisen syy. Hamaruksen mukaan tämä on harmillista, sillä peitetarina pääsee kiinnittymään kiusatun identiteettiin. Kiusaamistilanteessa kiusaaja luo uhrille täysin uuden, mahdollisesti negatiivisen maineen, jota hän levittää tarinoiden avulla. Kiusaamisen peitetarinan idea on, että se peittää kiusaamisen todelliset syyt. Kiusaamisen taustalla on usein täysin toisenlainen tarina, joka on vain kiusaajan tiedossa. (Hamarus 2008, 28 - 29.)

Kuten edellä mainittiin, kiusaamista on määritelty hyvin monella tavalla. Kaikille määritelmille on kuitenkin yhteistä kiusaamisen toistuvuus, pitkäaikaisuus sekä kiusaamisen kohdistuminen yhteen henkilöön. Kiusaamiseksi ei siis lueta yksittäisiä tapauksia, joissa muuten ilmenee kiusaamisen piirteitä. Kiusaamiselle hyvin ominainen piirre on myös se, että se tapahtuu yleensä ryhmässä. Edellä käsitelimme kiusaamisprosessin yleisimpiä piirteitä, joita ovat dissonanssitekijät, viholliskuva sekä vahvistaminen. Näiden kolmen tekijän esiintyminen yhtäaikaaisesti synnyttää todennäköisemmin kiusaamisprosessin.

2.2 Kiusaamisprosessin roolit

Kiusaamiselle voidaan löytää useita syitä. Tällaisia kiusaamista edesauttavia asioita voivat olla esimerkiksi vanhempien ylisuojeleva asennoituminen lastaan kohtaan, lapsen alistuva luonne, kielteinen minäkuva, ulkonäöllinen erilaisuus sekä lapsen sosiaaliset vaikeudet. (Salmivalli 2003, 35.) Koulukiusatut ovat yleensä silminnähden ahdistuneempia ja turvatomampia kuin muut oppilaat, sen lisäksi heitä voisi kuvailla herkiksi, varovaisiksi sekä hiljaisiksi. Uhreilla on usein huono itsetunto sekä heillä on hyvin negatiivinen kuva itsestään ja omasta tilanteestaan. He uskovat ja tuntevat olevansa epäonnistujia ja tyhmiä, tätä käsitystä kiusaaja usein vahvistaa toiminnallaan. Koulussa uhri on yksin ja näyttää hylättyä muiden oppilaiden keskuudessa. (Olweus 1992, 33 - 34.)

Kiusaamisen kohteeksi joutuvat usein uudet koululaiset sekä hyvän koulumenestyksen omaavat oppilaat. Myös selvästi joiltakin ominaisuuksiltaan ryhmästä poikkeavat esimerkiksi ylipainoiset, masentuneet tai oppimishäiriöistä kärsivät lapset joutuvat usein kiusaamisen kohteeksi. (Malmivaara 1992, 91.) Kiusatuksi tulleet oppilaat eivät yleensä itse ole aggressiivisia, vaan suhtautuvat väkivaltaan usein kielteisesti (Harjunkoski 1994, 28).

Kiusaamisen jatkuessa kiusatusta oppilaasta alkaa tulla epäsuosittu koko luokan keskuudessa. Tällaisesta sosiaalisesta asemasta luokan keskuudessa on hyvin vaikea päästä eroon. Kiusattu oppilas saa jatkuvasti kohdata ennakkoluuloja muilta luokan oppilailta. Ajan mittaan hänen epäonnistumisensa ajatellaan johtuvan hänestä itsestään. Kiusattu saa hyvin harvoin tukea oman luokan oppilailta. (Salmivalli, 2003, 19.) Kiusatun roolista eroon pää-

seminen on usein hyvin vaikeaa ja pitkäkestoista. Usein käy niin, että kiusaaminen loppuu vasta, kun oppivelvollisuus päättyy (Salmivalli 2003, 23).

On tyypillistä, että kiusattu vähättelee kokemuksiaan kiusaamisesta, osittain suojellakseen itseään sekä häpeän vuoksi. Kiusattu kieltää asian, ei halua puhua asiasta vanhemmilleen ja opettajilleen koska häpeää kiusattuna olemista. Kiusattu myös usein ottaa kiusaamisen syyt niskoilleen, hän ajattelee ansaitsevansa kiusaamiseksi tulemisen, koska uskoo kiusaajien syytökset ja nimittelyt. (Salmivalli 2003, 26.) Luokan keskuudessa kiusaaja kokeilee useita eri oppilaita, mutta valitsee uhrikseen oppilaan, joka on sosiaalisilta taidoiltaan heikko ja joilla on jo valmiiksi heikko itsetunto (Harjunkoski 1994, 27 - 28). Tämän ajatellaan johtuvan siitä, että kiusaaja tietää jo etukäteen saavansa uhristaan helpon vastuksen (Salmivalli 2010, 33).

Lapsen tai nuoren tyypilliseen käyttäytymiseen kiusaamistilanteessa vaikuttavat monet tekijät. Toimintaan vaikuttavat hänen persoonallisuutensa sekä millaisissa rooleissa hän on tottunut aikaisemmissa vertaisryhmissä olemaan. Siihen myös vaikuttaa se, miten hänen kaverinsa toimivat ja millaiseen käyttäytymiseen he häntä rohkaisevat. Tutkimusten mukaan pojilla kiusaamiseen vaikuttavat vahvemmin persoonallisuuden piirteet, kun taas tytöillä kiusaaminen olisi enemmän tilanneriippuvaisia ja kulloinkin vallitsevista sosiaalisista suhteista. Myös kiusaamisen merkitys on pojille ja tytöille erilainen. Pojat hakevat kiusaamisellaan valtaa, toisten dominointia sekä itsensä esille tuomista. Tytöille taas kiusaaminen on väline hoitaa ja järjestellä tilannekohtaisia sosiaalisia suhteita. (Salmivalli 1998, 77 - 78.)

1970 -luvulla tehtyjen tutkimusten mukaan kiusatun persoonaa kuvailtiin aggressiiviseksi. Aggressio kohdistui kiusatun lisäksi myös muihin oppilaisiin, opettajiin sekä perheeseen. Tutkimuksissa saatiin myös selville, että poikakiusaaja on usein kiusattua, mutta ei välttämättä muita poikia fyysisesti vahvempi. Kiusaaja ei ollut luokkakavereiden suosiossa, vaan häntä luonnehdittiin meluisaksi ja häiritseväksi. Ennen ajateltiin että kiusaavien lasten sosiaaliset taidot eivät ole riittävät, eivätkä he kykene muuhun kuin aggressiiviseen vuorovaikutukseen. Myös perheiden kasvatuksessa nähtiin tietynlaisia yhtäläisyyksiä, esimerkiksi rajojen puute, lapsen alistaminen tai tunnekylmä suhtautuminen lapseen sekä isän poisolo tai hänen kaukainen suhde lapseen olivat tyypillisimpiä kiusaajille kuin lapsille, jotka eivät kiusanneet toisiaan. (Salmivalli 2010, 39.) Koulukiusaajat ylitulkitsevat vihan enteitä.

He näkevät vihamielisyyttä kiusatun kasvoilla, jotka todellisuudessa ovat täysin neutraalit. Usein heidän hyökkäyksensä toisten kimppuun johtuu siitä, että he tulkitsevat muiden aiheet pahoiksi. (Goleman 2007, 180.)

Uudemmat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että osa kiusaajista poikkeaa edellä mainitusta kiusaajan kuvauksesta. On esitetty, että kiusaaja on paitsi kykenevä myös motivoitunut muunlaiseen kuin hyökkävään ja aggressiiviseen käytökseen. Erityisesti epäsuora kiusaaminen esimerkiksi ryhmän jäsenten manipulointi niin, että he alkavat vieroksua kiusattua edellyttää kiusaajalta sosiaalista älykkyyttä ja ihmissuhdesilmää. Näiden ominaisuuksien avulla kiusaaja tekee havaintoja sosiaalisesta ympäristöstä ja kykenee manipuloimaan sitä haluamallaan tavalla. Taitoja voi siis käyttää positiivisten että negatiivisten vuorovaikutussuhteiden luomiseen. (Salmivalli 2010, 39 - 40.) Salmivallin mukaan kiusaajan asema ryhmässä on vahvempi verrattuna kiusatun rooliin sekä tukijoukkoihin: kiusaajia on monta, mutta kiusattu on yksin. Kiusaajalla on ylipäätään valtaa ja voimaa, jolla hän saa yliotteen kiusatusta. Kiusaaminen on siis vallan tai voiman väärinkäyttöä. (Salmivalli 2010, 13.)

Kiusaaja voi myös kuulua yhtenäiseen ryhmään, jossa hän on sosiaalisesti etevämpi, suosittu tai enemmän esillä. Vasta oppilaiden traagiset kuolemat kiusaamisen seurauksena monissa maissa ovat saaneet kasvatusalan ammattilaiset pohtimaan oppilaiden moraalialueita kiusaamiselle. Kiusaaminen on erikoisluontoinen muoto purkaa ihmistenvälisiä aggressioita, jossa kiusaaja nauttii päästessään valta-asemaan toisen kiusatun edessä. (Hymel ym. 2010, 101- 102.)

Aggressiivisuutta havainnoidaan yleensä yksilöiden ominaisuutena, vaikka kiusaaminen on selkeästi sosiaalinen ilmiö. Aggressio on hetkellinen tila, kun taas kiusaamistilanteeseen liittyy pitkäaikainen suhde kiusatun ja kiusaajan tai kiusaajien välille. Kiusaaja ei ole aggressiotilassa, vaan voi toimia harkitusti sekä rauhallisesti. (Salmivalli 1998 29, 31.)

Kiusaaminen ei ole pelkästään kahden henkilön välinen konflikti, vaan siihen liittyy eri tavoin useita luokan oppilaita. Koulukiusaamisen prosessiin kuuluu monenlaisia rooleja. Kiusaaja on prosessin alullepanija, joka pelkästään ei aloita kiusaamista vaan myös ylläpitää tai jopa pakottaa muita siihen. Hänellä saattaa olla kiusaamisessa mukana niin sanottuja apureita. Apuri on mukana pikemminkin kiusaajan seuraajana tai avustajana kuin kiusaamisen aloittajana. Vaikka apuri ei toimikaan kiusaamisen alullepanijana, hän menee siihen

helposti mukaan. Vahvistaja antaa myönteistä palautetta kiusaajalle esimerkiksi nauramalla kiusaajan kommenteille ja näin omalla käytöksellään kannustaa kiusaajaa. Usein kiusaamisprosessiin kuuluu myös uhrin puolustaja sekä muita ulkopuolisia. Puolustaja pyrkii aktiivisesti kiusaamisen lopettamiseen sekä hän tukee kiusattua oppilasta. Ulkopuolinen taas pyrkii pysyttelemään kokonaan tapahtuman ulkopuolella. (Salmivalli 1998, 46, 52.)

Salmivalli ym. (1996) mainitsee, kiusaajien kuten myös vahvistajien ja apurien olevan tietoisia keskeisistä rooleistaan kiusaamisprosessissa. Asiaa kysyttäessä, he ottivat itselleen vahvistajan roolin, koska haluavat peitellä todellista osallisuuttaan prosessissa. Sen vuoksi tutkimuksessa usein kiusaaja ja apurit aliarvioivat oman osallisuutensa ja asettuvat vahvistajan rooliin. Puolustajat ja ulkopuoliset olivat myös tietoisia heidän rooleistaan. Tutkimuksen mukaan myös pieni osa uhreista ei tunnistanut itseään uhriksi vaan kielsivät koko tapahtuman olemassa olon. (Salmivalli & Lagerspetz & Björkqvist & Österman & Kaukiainen 1996, 11.)

Uhrin joutuessa todistamaan uutta kiusaamistapausta, ottaa hän usein puolustajan tai ulkopuolisen roolin kiusaamisprosessissa. Tutkimuksessa osoitettiin myös, että pojat osallistuvat yleisesti aktiivisemmin kiusaamisprosessiin kuin tytöt. Kaikista osallistumisrooleista suosituimpia pojilla ovat vahvistajan sekä apurin roolit. Tyttöjen keskuudessa taas rooleista yleisimpiä ovat ulkopuolinen ja puolustaja. Tämän ajatellaan johtuvan kiusaamisen luonteesta: pojille ominainen fyysinen kiusaamistilanne tapahtuu usein ryhmässä, kun taas tytöille ominaisempi kiusaaminen tapahtuu kahden kesken tai pienemmissä ryhmissä. (Salmivalli ym. 1996, 12.)

2.3 Koulukiusaamista selittäviä tekijöitä

Kiusatuksi joutumiselle voidaan tutkimusten mukaan esittää monia perusteluja ja syitä. Kuitenkaan kiusaamiseen ei johda yksi tietty syy, vaan kiusatuksi joutuminen on monien sattumien summa. Oppilailta kysyttäessä kiusaamiseen johtavia tekijöitä, he usein mainitsivat negatiivisia ulkoisia piirteitä, esimerkiksi lihavuuden, erilaisen puhutavan tai silmälasien käytön. Olweus (1992, 32) mainitsee ainoaksi ulkonäköön liittyväksi kiusaamista aiheuttavaksi seikaksi poikien osalta fyysiset ominaisuudet. Kiusatuksi joutuneet pojat ovat siis yleisesti muita fyysisesti heikompia.

Elliottin (1989) mukaan kiusaaminen voi olla elämänmuutoksista aiheutuva väliaikainen reagoitintapa. Esimerkiksi avioero, uusi sisarus, läheisen kuolema, muutto ja koulun vaihtaminen voivat laukaista kiusaamisen. Ongelmat ovat kuitenkin selvitettävissä, kun tarkastellaan käyttäytymismuutoksen aiheuttavaa syytä. Ongelmien ratkaisu on paljon vaikeampaa niin sanottujen kroonisten kiusaajien kanssa. Yleensä he itse ovat joutuneet kokemaan väkivaltaa tai olleet kiusaamisen uhreja. Tällaisilla lapsilla ei ole ollut mahdollisuutta näyttää herkkyyttä tai olla heikko, heidät on asetettu menestyksen paineeseen, mutta he eivät ole koskaan saaneet kiitosta saavutuksistaan. Kiusaaja on usein emotionaalisesti epävarma. Kiusaajat ovat taitavia selittelemään miksi kiusaavat toisia ja kiusaajan mielestä kiusattu ansaitsee kiusatuksi tulemisen, koska on erilainen. Yleisesti ottaen kiusaaminen jatkuu niin kauan kun uhri kestää sitä tai joku tulee kiusaamisen väliin. (Elliott 1989, 207 - 208.)

Kiusaaminen voi liittyä ennen kaikkea muutamiin avaintekijöihin kuten valtaan, pelkoon, ryhmäpaineeseen, kateuteen sekä psykologisiin projektoihin (Höidstad 2003, 64). Merenheimon (1990, 139) tutkimuksen mukaan koulukiusaamista selittävät eniten koulun niin sanotut ulkoiset tekijät kuten luokkailmasto, viihtyvyys ja kiusaaminen yleisyys koulussa. Kiusaamisen taustatekijöistä voimakkaimpia selittäjiä ovat kodin ilmapiiri, vanhempien koulutus sekä lapsen syntymäjärjestys perheessä.

Kuten edellä mainittiin, usein huonoa luokkailmapiiriä pidetään kiusaamisen syynä, Salmivallin tutkimuksen mukaan näin ei kuitenkaan ole. Luokalta kysyttäessä oppilaat voivat pitää ilmapiiriä myönteisenä vaikka luokassa esiintyisikin toistuvaa kiusaamista, vain kiusattu ajattelee ilmapiiristä toisin. Toisaalta luokkailmapiiri voi olla negatiivinen vaikka systemaattista kiusaamista ei esiintyisikään, vaan huono luokkailmapiiri saa toisenlaisia syitä. Salmivallin mukaan luokkahengen kehittäminen ei sinällään riitä ratkaisemaan kiusaamisongelmaa. (Salmivalli 2010, 46.)

Nykyisin on alettu tutkia perimän merkitystä kiusaamistapahtumiin. Voidaan olettaa, että geeneissä on kiusatuksi tulemiselle altistavia tekijöitä sekä kiusaamista aiheuttavia tekijöitä. Myös mallioppimista voidaan pitää joskus syynä kiusaamiselle. Jos lapsi kasvaa ympäristössä, jossa väkivalta on arkipäivää ja keino selvittää asioita, hän hyvin helposti omaksuu tällaisen käyttäytymismallin myös omaan elämäänsä. Väkivaltainen koti johtaa siihen, että lapsi pitää toisen alistamista ja kiusaamista normaalina toimintana. (Harjunkoski 1994,

75 - 77.) Riversin ym. (2007) mukaan on olemassa todisteita joiden mukaan joillakin oppilailla kiusaamiskäyttäytyminen on yhteydessä diagnooseihin kuten ADHD:n ja ADD:n kanssa (Rivers, Duncan & Besag 2007, 137). Oppilaan itseluottamuksen heikkous on yhteydessä sekä kiusaajaksi kehittymiseen, että kiusatuksi joutumiseen, siihen liittyvät myös emotionaaliset häiriöt. Merenheimon (1990, 140) tutkimuksen mukaan molempien tekijöiden voidaan sanoa johtuvan kokemushistoriasta.

Kun kiusaamiselle aletaan etsiä syytä, voidaan niitä löytää myös koulun ulkopuolelta, yhteiskunnastamme. Niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa on viime vuosina siirrytty kohti vaativuutta ja kovempia arvoja. Erilaisissa kannanotoissa Suomi nähdään tietyissä asioissa ”tulevaisuuden ykkösmaana”. Tähän päämäärään pyritään tehokkuuden ja kilpailukyvyyn lisäämisellä, mikä heijastuu suoraan jo alaluokilla koululaisten elämään. Psykiatrien ja psykologien mukaan tällaiset odotukset ja vaatimukset näkyvät lasten ja nuorten elämässä muun muassa psyykkisten sairauksien lisääntymisenä. (Uusikylä 2003, 76 - 77.)

Nyky-yhteiskuntamme vaatii työn puolesta myös vanhemmilta paljon aikaa, mikä heijastuu negatiivisesti lasten henkiseen hyvinvointiin. Hyvin koulutetut vanhemmat ovat töissä yötä päivää luomassa uraa, saavuttaakseen mainetta ja kunniaa sekä hyvän elintason. Ajan vähyden ongelma ei koske ainoastaan hyvin koulutettuja, koska pienipalkkaisten on taas pakko käydä usein monessakin työpaikassa saadakseen tarpeeksi toimeentuloa. Näin ollen lapset jäävät hyvin vähälle huomiolle, usein jopa heitteille. (Uusikylä 2003, 78.)

Kun tarkastellaan kiusaamista selittäviä tekijöitä, on nyky-yhteiskunnassa otettava huomioon myös eri tiedotusvälineiden lapselle antama maailmankuva. Televisio-ohjelmat vaikuttavat niin positiivisesti kuin negatiivisestikin lapsen käyttäytymismalleihin. Väkivaltaisten televisio-ohjelmien katsomiseen liittyy niin sanottu desensisaatio, psyykinen prosessi, joka tekee ihmisen yhä välinpitämättömämmäksi väkivaltaa kohtaan, mitä enemmän hän sitä näkee. Useissa tutkimuksissa on todettu, että paljon aggressiivisia ohjelmia seuranneet lapset käyttäytyivät koulun pihalla kavereitaan kohtaan väkivaltaisesti, niin tutkimuksen tekohetkellä, kuin jopa puolivuotta myöhemminkin. Onkin todettu, että televisioväkivallan näkeminen saa lapsen maailmankuvan vääristymään. (Keltikangas-Järvinen 1994, 192 - 193.)

On myös huomioitava miten kiusaamistutkimuksia toteutetaan. Usein vastausvaihtoehdoilla tehdyt kyselyt osoittavat, että oppilaat nimeävät koulukiusaamisen syyksi ulkoisen poikkeavuuden. Jos samat kysymykset kysyttäisiin vapaamuotoisessa haastattelussa, saataisiin toisenlaisia vastauksia ryhmäpaineesta ja vallan käyttämisestä koulukiusattua kohtaan. Opettajilta asiaa kysyttäessä koulukiusaamisen syyt löytyvät kiusatun ulkoisista poikkeavuuksista ja persoonallisuudesta. Opettajat kuvaavat kiusattua usein pelokkaaksi, joka omalla käytöksellään houkuttelee esiin kiusaajia. (Pikas 1990, 61 - 63.)

Yleisesti ajatellaan kiusaamisprosessiin kuuluvan vain kiusaajan ja kiusatun roolit, näin ei kuitenkaan ole. Kiusaamisprosessi harvoin toimii ilman muita osatekijöitä, kuten apureita, vahvistajia, sekä puolustajia ja muita ulkopuolisia henkilöitä. Kiusaajaa kuvaillaan usein voimakkaaksi persoonaksi sekä fyysisiltä ominaisuuksiltaan uhria vahvemmakeksi. Uhria taas kuvaillaan ahdistuneeksi, turvattomaksi sekä varovaisiksi ja herkiksi. Heikko itsetunto on myös ominainen piirre kiusatulle. Kuten aikaisemmin mainittiin, tyttöjen ja poikien välisessä kiusaamisessa on paljon eroavaisuuksia. Myös kiusaamisen merkitys vaihtelee tyttöjen ja poikien välillä. Tässä luvussa käsitelimme myös kiusaamista selittäviä tekijöitä, yksi tietty syy ei johda kiusaamiseen, vaan prosessin käynnistyminen on monien sattumien summa. Siihen voi vaikuttaa esimerkiksi elämänmuutokset, kodin ilmapiiri, perimä, mallioppiminen, kilpailuyhteiskunta, tai väkivaltaiset televisio-ohjelmat.

3 KOULUKIUSAAMISEN ERI MUOTOJA

Hamaruksen (2008) mukaan kiusaamista on jaoteltu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kiusaamiseen. Fyysisellä kiusaamisella tarkoitetaan fyysistä väkivaltaa, tönimisestä hakaamiseen. Henkinen eli psyykkinen kiusaaminen on taas sanoilla, eleillä ja ilmeillä tapahtuvaa kiusaamista. Sosiaalisessa kiusaamisessa pyritään vaikuttamaan henkilöiden vuorovaikutussuhteisiin ja ystävyysuhteisiin. (Hamarus 2008, 46.) Tarkastelemme seuraavassa lähemmin fyysistä kiusaamista ja psyykkistä kiusaamista. Koimme, että henkinen ja sosiaalinen kiusaaminen kuuluvat psyykkiseen kiusaamiseen.

3.1 Psyykkisen kiusaamisen määrittelyä

Psyykkinen kiusaaminen eli epäsuora aggressio on tyypillisin tapa tyttöjen keskuudessa tapahtuvasta kiusaamisesta. Tällainen psyykkinen kiusaaminen tarkoittaa toista vahingoittavaa toimintaa, jossa uhria vahingoitetaan epäsuorasti, esimerkiksi levittämällä hänestä perättömiä juoruja. Epäsuora kiusaaminen voi ilmetä myös esimerkiksi ryhmän ulkopuolelle jättämisenä eli sosiaalisena eristämisenä. Sosiaalinen eristäminen on kuitenkin tuttua myös poikien keskuudessa. (Salmivalli 1998, 35 - 37.) Vaikka tytöille onkin ominaisempaa kiusata henkisesti, ovat omaksumassa myös fyysisen kiusaamisen muotoja (Höistad 2003, 95).

Psyykkiseen kiusaamiseen kuuluu useita eri alueita. On olemassa hiljaista kiusaamista, joka ilmenee esimerkiksi katseina, ilmeinä, vaikenemisenä tai tuijottamisena. Hiljainen kiusaaminen on yleensä ruumiinkielellä tapahtuvaa. Sanallinen kiusaaminen taas ilmenee kuiskutteluna, juorujen levittämisenä, pilkkaamisena, uhkailuna tai vaikkapa kikatteluna. Sanallinen kiusaaminen on kuitenkin helpompi huomata kuin hiljainen kiusaaminen, mutta sekään ei ole helppoa. (Höistad 2003, 80 - 82.)

Epäsuora psyykkinen kiusaaminen on usein hyvin huomaamatonta verrattuna pojille ominaiseen fyysiseen kiusaamiseen. Tyttöjen keskuudessa tapahtuva kiusaaminen jää siis usein opettajalta huomaamatta. On havaittu myös, että epäsuoran kiusaamisen uhreiksi joutuneet oppilaat kertovat kiusaamisesta harvemmin aikuisille kuin lapset, joita kiusataan fyysisesti

ja avoimemmin. (Salmivalli 1998, 44.) Hiljaisessa kiusaamisessa, kuten kiusaamisessa yleensäkin taustalla voi olla useita syitä, mutta erityisesti tyttöjen keskuudessa taustalla on hyvin usein kateus. Usein hiljaiseen kiusaamiseen liittyy myös uhrin tavaroiden rikkomista sekä piilottamista, myös varastelu on hyvin ominaista. Uhrin uhkailu johtaa siihen, että kiusattu ei uskalla kertoa kiusaamisestaan kenellekään. (Holmberg-Kalenius 2008, 24, 27.)

3.2 Fyysinen kiusaaminen aggression muotona

Lasten keskuudessa on aina esiintynyt myös vakavampaa aggressiota, joka on voinut edetä aina äärimmäiseen väkivaltaan saakka. Vaikka fyysistä väkivaltaa ajatellaan esiintyvän lähinnä iltaisin kaduilla ja kaupungilla, on se hyvin vakava ongelma myös tämän päivän kouluissa. (Salmivalli 2003, 10.) Fyysinen kiusaaminen voidaan myös määritellä termeillä fyysinen väkivalta tai fyysinen aggressio. Salmivalli (1998, 35) määrittelee aggression toiminnaksi, jonka tarkoituksena on vahingoittaa toista ihmistä joko fyysisesti tai psyykkisesti. Äkillinen fyysinen kiusaaminen käynnistyy ilman tarkkaa syytä. Kiusaamisen fyysisinä muotoina ilmenee hakkaaminen, lyöminen, potkiminen, töniminen tai muu vastaava toisen ihmisen fyysinen vahingoittaminen. Äkillinen päälle käyminen on yleensä kiusaamistilanteen alku tai pitkään jatkuneen kiusaamisprosessin lopputilanne, joten se on yksi kiusaamisen muoto vaikka se ei olisikaan toistuvaa. Räjähävä, äkillinen fyysinen kiusaaminen on usein niin näkyvää, että siihen puututaan kouluissa nopeasti. Silti siihen on voinut liittyä aikaisempaa psyykkistä kiusaamista. Sen vuoksi äkillisiin päälle käymisiin koetaan olevan tarve mennä väliin, kun taas kiusaamiseen, joka kehittyy prosessina pikku hiljaa. Tällaiset äkilliset päälle käymiset liittyvät fyysiseen kiusaamiseen, joka on yleisempää pojilla kuin tytöillä. (Hamarus 2008, 53 - 55.)

Kun aletaan tarkastella syitä sille, miksi fyysinen kiusaaminen on ominaisempaa pojille, nousevat esiin muun muassa tyttöjen ja poikien vertaisryhmien erilaisuus. Poikien vertaisryhmät ovat usein suurempia kuin tytöillä. Poikien keskuudessa kaveriporukat koostuvat kolmesta tai useammasta henkilöstä kun taas tytöillä on tavallisesti vain yksi ”paras ystävä”, jonka kanssa muodostuu läheinen ystävyysuhde. Poikaryhmissä on yleistä pelata erilaisia pelejä ja leikkejä, kun taas tytöille on ominaisempaa keskustelut sekä salaisuuksien jakaminen. Erääksi syyksi voidaan myös mainita, että tyttöjen avoin aggressio ei ole kult-

tuurissamme hyväksyttävää tai sallittua, sukupuoliroolit vaikuttavat siis vahvasti. (Salmivalli 1998, 41 - 42, 44.)

Kiusaaja saa fyysisellä kiusaamisella pidettyä asemansa yhteisössä siten, että kukaan oppilaista ei uskalla puhua kiusaajasta mitään pahaa pelkoon joutua väkivallan kohteeksi. Kiusaaja siis hallitsee ryhmää pelolla. Pohjimmiltaan kiusaajalla voi olla itsellään pelko joutua kiusatuksi ja näin ollen varmistaa oman koskemattomuuden fyysisen väkivallan käytöllä (Hamarus 2008, 55 - 56.)

Koulun henkilökunnalla ei yleensä ole suurta auktoriteettiasemaa väkivaltaa käyttäviin oppilaisiin (Penttilä 1994, 35). Penttilän mukaan fyysinen väkivalta tulee tuomita koulussa, jos koulun keinot eivät auta, tulee ottaa yhteyttä poliisiin. Koulu ei saa muodostua sellaiseksi tapahtumapaikaksi, jossa asioita ei voitaisi selvittää samalla tavalla kun muualla yhteiskunnassa. (Penttilä 1994, 74.)

Tässä luvussa tutustuimme tarkemmin fyysiseen kiusaamiseen ja psyykkiseen kiusaamiseen. Psyykinen kiusaaminen voidaan jakaa moneen osa-alueeseen esimerkiksi hiljaiseen kiusaamiseen sekä sanalliseen kiusaamiseen. Tämä kiusaamismuoto on yleensä ominaisempi tytöille kuin pojille. Fyysinen kiusaaminen ilmenee muun muassa hakkaamisena, potkimisena sekä tönimisenä, tämä muoto on pojille ominaisempi tapa käsitellä aggressiota.

4 KOULUKIUSAAMISEN VAIKUTUKSIA JA SELVIYTYMISKEINOJA

Koulukiusaamiseen liittyy niin yhteisöllisiä, koko luokkaa kuin myös yksilöllisiä kiusattuun kohdistuvia vaikutuksia (Hamarus 2008, 78). Koulukiusattu on saanut kovan roolin, sillä kiusaaminen vaikuttaa kielteisesti koko ihmisen psyykkiseen olemukseen. Kiusatun eristämällä elinyhteisönsä ulkopuolelle on usein monenlaisia negatiivisia vaikutuksia tulevan elämän kannalta. (Höistad 2003, 9.) Tällaisia vaikutuksia ovat esimerkiksi yleinen ja sosiaalinen ahdistuneisuus, huono itsetunto sekä kielteinen minäkuva, yksinäisyys, itse-tuhoajatukset ja masentuneisuus (Salmivalli 2003, 20).

4.1 Yksilöön kohdistuvia vaikutuksia

Koulukiusaaminen aiheuttaa kaikkein vakavimmat vaikutukset yksilötasolla. Hamarus (2008, 79) on kuvannut erästä kansainvälistä tutkimusta, jossa tutkittiin psyykkisistä sairauksista kärsivien taustoja, sitä kuinka traumat olivat saaneet alkunsa. Esimerkiksi skitsofreniaa sairastavien taustalta ilmeni fyysistä väkivaltaa, johon myös koulukiusaaminen luetaan. Pitkään jatkunut kiusaaminen saa aikaan henkisiä vaurioita, jotka voivat nousta esille vasta myöhemmällä iällä ilmi. Kiusaaminen aiheuttaa yhteiskunnalle kalliin laskun sairaalajaksojen, sairauslomien, terapiakäyntien sekä työkyvyttömyyseläkkeen muodossa. Niinpä kiusaamisella on kauaskantoiset ja syvät vaikutukset. Australialaisen Ken Rigbyn (2001, 317) seurantatutkimuksessa osoitettiin systemaattisen kiusatuksi joutumisen ennustavan kolme vuotta myöhemmin esiintyviä psyykkisiä ongelmia, kuten masentuneisuutta, ahdistuneisuutta ja itsetuhoisuutta.

Joidenkin kiusattujen koko elämä on vaikeutunut ikävien kokemusten seurauksena. Yksin jääminen ja itsetunto-ongelmat ovat olleet arkipäivää heidän kouluelämässään. Jopa vuosia kiusaamisen jälkeen moni on joutunut hakemaan apua esimerkiksi terapiasta, jotkut ovat turvautuneet jopa pitkäaikaiseen psykiatriseen hoitoon tai pahimmassa tapauksessa itsemurhayrityksiin. (Harjunkoski 1994, 19.) Brian Gilmart (1987, 487) mainitsee, että koulukiusaaminen voi johtaa sosiaalisiin ongelmiin myöhemmässä elämässä sekä sosiaaliseen eristäytymiseen.

”Kiusaamisesta ei ole voinut puhua kenellekään. Kiusatun roolista on tullut osa minäkuvaa, virhe tai vika itsessä, jonka pelkää paljastuvan. Kiusaamisen kohteeksi joutuminen on ollut häpeällistä, epäonnistumisen merkki.” (Holmberg-Kalenius 2008, 49.)

Itsetuntoa pidetään yleisesti hyvin tärkeänä koulunkäyntiin ja opiskeluun vaikuttavana asiana. Hyvä itsetunto on yhteydessä positiivisiin koulusaavutuksiin, opiskeluasenteisiin sekä käyttäytymiseen luokassa. (Woolfolk 1995, 76.) Vakavin vaara, mikä lapsen itsetuntoa voi koulussa kohdata, on kiusaamisen uhriksi joutuminen. Kiusaamisella on tuhoisat vaikutukset niin oppilaan mielenterveyteen kuin itsetuntoonkin. (Keltikangas-Järvinen 1998, 209.) Yksilön minäkuva kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa häntä ympäröivien henkilöiden keskuudessa. Tärkeimmät henkilöt itsetunnon kehittymisen kannalta ovat vanhemmat, opettajat ja koulukaverit. Se, mitä ympäristön taholla pidetään hyväksyttävänä tai torjuttuna, on sitä myös yksilötasolla. Mikäli ympäristö suhtautuu torjuvasti, se estää yksilöä hyväksymästä itseään. (Korpinen 1989, 195 - 196.)

Huono itsetunto heijastuu monilla ihmisen toiminnan alueilla. Itsetunnoltaan vahvan ja heikon käyttäytyminen poikkeaa toisistaan. Vahvan minäkuvaan omaava pyrkii toiminnallaan vahvistamaan ja nostamaan itsetuntoaan, sitä vastoin heikon minäkuvan omaava suojelee ensisijaisesti itseään. Itsetunto vaikuttaa muun muassa koulumenestykseen. Itsetunnoltaan heikko oppilas on koulussa usein alisuoriutuja. Oppilaat, joilla on heikko itsetunto, ovat syrjäänvetäytyviä, ujoja ja usein luokassaan kiusattuja. (Aho 1996, 42, 45.)

Syrjäytymisellä tarkoitetaan eristäytymistä sosiaalisista suhteista, vallan ja vaikuttamisen käytöstä sekä mahdollisuudesta osallistua työhön ja yhteisölliseen toimintaan. Ihminen voidaan myös syrjäyttää, jolloin hänen näkökulmiaan ja mielipiteitään ei kuunnella tai hänen osallistumisensa kyseenalaistetaan. Yleensä syrjäytyminen alkaa vähäisenä sivuun joutumisena, josta se voi pahimmillaan edetä pitkäaikaiseksi olotilaksi. (Laine, Hyväri & Vuokila-Oikkonen 2010, 11 - 12.)

Usein syrjäytymisessä havaitaan riski- ja vaaratilanteita, jotka edeltävät heikompaan asemaan joutumista (Laine ym. 2010, 13). Koulukiusaamisen kohteeksi joutuneet lapset ja nuoret ovat syrjäytymisvaarassa. Syrjäytynyt nuori suhtautuu itseensä vähätellen. Hänen aliarvioitu olemuksensa heijastuu puheessa, vaatetuksessa, ilmeissä sekä harrastuksissa.

Jos tukea ei ole saatavilla, nuoren itsetunto ja sosiaaliset taidot heikentyvät ja oppiminen hidastuu, pahimmassa tapauksessa voi ilmetä masentuneisuutta ja häiriökäyttäytymistä. (Kemppinen 2000, 199 - 200.)

Koulukiusatuilla on suurempi riski sairastua masennukseen (Gustavson 2006, 36.) Masennuksen pääoireisiin kuuluvat masentunut mieliala, voimattomuus, väsyminen ja aktiivisuuden väheneminen sekä kyvyttömyys tuntea mielenkiintoa ja mielihyvää. Lisäksi masennus voi aiheuttaa lukuisia muita oireita. Masennus voidaan määritellä oireiden määrän ja vaikeuden perusteella lieväksi, kohtalaiseksi tai vaikeaksi. (Räsänen 2004, 218 - 219.) Nuoruudessa alkanut masennus lisää huomattavasti riskiä sairastua myös aikuisiällä masennukseen (Marttunen & Rantanen 2001, 530).

Masentuneella surullinen mieliala on tavallisesti voimakas ja hallitsee jokapäiväistä elämää. Masennukseen altistaa sosiaalisten suhteiden vähyys sekä niiden antaman tuen heikkous. Masennus heikentää huomattavasti elämänlaatua ja vaikuttaa kielteisesti ihmissuhteisiin. (Räsänen 2004, 223, 225.) Masennus voi olla vaikeasti tunnistettavissa erityisesti lapsilla ja nuorilla (Marttunen & Rantanen 2001, 531). Lasten- ja nuorten masennukseen on hyvin tärkeää suhtautua vakavasti. Yhteiskunnan sekä lähipiiriin kuuluvien aikuisten on otettava vastuuta lasten ja nuorten masennuksen ehkäisystä. (Gustavson 2006, 36.)

Syömishäiriöt ovat yksi yleisimmistä ja vakavimmista, erityisesti tyttöjen ja nuorten naisten mielenterveyden ongelmista. Annetut käyttäytymismallit ja ympäristön vaikutukset altistavat erilaisille syömishäiriöille. Kuitenkaan tutkimustieto ei anna täysin tarkkaa kuvaa syömishäiriöiden syistä ja usein taustalla onkin useita tekijöitä. On huomattavaa, että syömishäiriöt alkavat usein siinä vaiheessa murrosiässä, jolloin lapsen pitäisi alkaa itsenäistyä ja lapsi on erityisen altis ympäristön vaikutuksille. (Hällström 2009, 10, 11, 156.)

Koulukiusaamisen vaikutukset yltävät usein aikuisuuteen saakka. Tyypillisiä aikuisikään ulottuvia vaikutuksia ovat esimerkiksi muistikatkokset. Entinen uhri ei muista kiusaamisajasta juuri mitään, tai pelkästään kaikkein ikävimpiä asioita. Usein kiusatulla onkin päällimmäisenä muistikuvana kouluajoistaan pelko, ahdistus ja yksinäisyys. Jo kiusaamisaikana opittu varuillaanolo saattaa jatkua aikuiselämään saakka. Myös jatkuva itsensä tarkkailu ja ulkopuolinen olo saattaa olla seurauksia koulukiusaamisajoilta. Koulukiusaaminen vaikuttaa myös tulevaisuuden opintosuunnitelmiin. Entisten kouluajojen muistelu saattaa

tuoda mieleen pelon, ja sitä kautta tunteen ettei pysty, uskalla tai jaksa opiskella. Entisten kiusattujen elämässä on jatkuvasti läsnä myös jonkinlainen sosiaalisten pelkojen tila. Tämä voi ilmetä esimerkiksi pelkona tutustua uusiin ihmisiin ja seurustelusuhteiden luomisen vaikeutena, koska toisen ihmisen lähelle päästäminen ahdistaa. (Holmberg-Kalenius 2008, 194 - 198.)

Holmberg-Kalenius (2008) vertailee teoksessaan elämää koulukiusaamisen jälkeen tyttöjen ja poikien koulukiusaamisen seurauksien eroja. Pojille on tyypillisempää tunteiden, kuten vihan ja aggression, patoaminen sisälle mahdollisimman pitkäksi aikaa. Kun niin sanotusti uhri kokee viimeisen pisaran kiusaamiseen liittyen, kerätyt patoumat purkautuvat väkivaltaana, joka voi kohdistua esimerkiksi opettajiin, entisiin kiusaajiin tai vaikkapa irtaimistoon. Tytöille taas on tyypillisempää eristäytyminen ja vaikeneminen. Kiusaamiskierteen jatkuessa hyvin tavallista on masentuminen, itsensä viiltely sekä lopulta jopa itsemurha-ajatukset. (Holmberg-Kalenius 2008, 196 - 197.)

Tunne-elämän vaurioituminen kiusaamisen seurauksena on myös hyvin yleinen seuraus. Tämä voi ilmetä esimerkiksi niin, ettei uhri pysty myöhemmässä elämässään tuntemaan myötätuntoa ketään kohtaan. Myös katkeroituminen ja kostonhalu saattavat tulla mukaan kuvioihin sekä ilon ja välittämisen tunteiden häviäminen. (Holmberg-Kalenius 2008, 43.) Ryhmään kuulumisen tai pelkkä yksittäinen ystävyysuhde suojaa kuitenkin lasta joiltakin osin kiusaamisen vaikutuksilta tai saattaa pelastaa negatiivisilta vaikutuksilta kokonaan. On siis hyvin tärkeää, että lapsella on edes yksi ystävä tai useita ystäviä joiden kanssaan hän saa tuntea kuuluvansa ryhmään ja joiden seurassa tuntee hyväksyntää. (Salmivalli 2010, 29.)

Välittömiä koulukiusaamisen aiheuttamia vaikutuksia ovat esimerkiksi koulupelko ja erilaiset psykosomaattiset oireet. Kuten edellä on mainittu myös huono itsetunto sekä ahdistuneisuus ovat kiusaamisen aiheuttamia välittömiä seurauksia. (Salmivalli 1998, 113.) Voidaan yleisesti myös ajatella, että kiusaamisen kesto on suoraan yhteydessä sen kielteisiin vaikutuksiin (Salmivalli 2010, 28). David Hawker ja Michael Boulton (2000, 441) totesivat vuosina 1978 - 1987 tehdyissä tutkimuksissaan masentuneisuuden kaikkein merkittävimmäksi kiusaamisen aiheuttamaksi ongelmaksi.

Lapsuudessa esimerkiksi koulukiusaamista seurannut leimautuminen voi seurata ihmistä aikuisuuteen saakka. Tutkimusten mukaan leimautuminen ei heikennä kuitenkaan kaikkien itsetuntoa tai aiheuta välttämättä elämää kahlitsevaa häpeää. Lapsi, joka kokee ansaitsevana nöyryytyksen ja leimautumisen sisäistää häpeän ja leimautumisen helpommin, jolloin seuraukset ulottuvat aikuisuuteen saakka, tällä on myös suora vaikutus itsetuntoon. Jos lapsi taas ymmärtää, ettei leimautuminen johdu millään tavalla hänestä vaan se on toisten hänelle antama, häpeäkään ei sisäisty. (Malinen 2010, 96.)

Usein koulukiusaamisen seurauksena vanhemmat päättävät siirtää lapsensa uuteen kouluun paremman elämän toivossa. Tällainen ratkaisu tehdään kuitenkin yleensä vasta todellisen pakon edessä, eikä koulun vaihtaminen kuitenkaan takaa kiusaamisen loppumista. (Kalenius-Holmberg 2008, 102.) Sen sijaan että kiusattu laitetaan toiseen kouluun, tulisi ongelmia yrittää ratkaista luokan ja koulun kesken. Opettajan tulisi pyrkiä ottamaan selvää tilanteesta mahdollisimman tarkasti, jotta saa objektiivisen ja todenmukaisen kuvan kiusaamistilanteesta. Luokassa tulisi suorittaa jonkinlaisen intervention kiusaamisen vähentämiseksi ja seurata miten tilanne muuttuu luokassa harjoitteiden myötä. Myös kiusatuille lapsille olemassa olevat erilaiset tukiryhmät, joissa tehdään muun muassa itsevarmuusharjoituksia, jotka saattavat olla hyödyllisiä. (Salmivalli 1998, 165, 172 - 173.)

Viime vuosina olemme saaneet kuulla yhä murheellisempia uutisia koulusurmista. Maailmanlaajuisesti niitä on tapahtunut viime vuosina useita kymmeniä, valitettavasti osa niistä meillä Suomessa. On tutkittu, että koulusurmiin syyllistyneiden henkilöiden taustalla on poikkeuksetta lähes aina syrjäytyminen muusta vertaisryhmästä sekä kiusaamisen uhrina oleminen. Nämä eivät ole kuitenkaan koulusurmien ainoita syitä, vaan taustalla on usein myös muun muassa mielenterveydellisiä ongelmia, ideologisia tekijöitä sekä erityinen kiinnostus aseita ja räjähteitä kohtaan. (Salmivalli 2010, 27.) Myös Punamäki ym. vahvistavat, että koulusurmien tekijöille yhteistä on koulukiusatuksi joutuminen (Punamäki, Tirri, Nokelainen & Marttunen 2011, 15).

Tutkimukset esimerkiksi Norjasta ja Yhdysvalloista osoittavat, että koulukiusaamiseen syyllistyneet henkilöt ovat ikätovereitaan todennäköisemmin tuomittu rikoksista aikuisiällä, ja heillä on suurempi riski saada rikosrekisteri kolmeenkymmeneen ikävuoteen mennessä. On mahdollista, että jos kiusaamiseen johtuneita syitä ja tunteita ei käsitellä, saattaa ongelmat seurata myöhemmälle iälle ja ilmetä esimerkiksi emotionaalisina ongelmina toi-

sia ihmisiä kohtaan. Kuitenkin suurin osa kiusaajista kasvaa kiusaamisvaiheesta pois, kun heidän sosiaaliset taidot ja sääntöjen ymmärtäminen kehittyy. (Rivers ym. 2007, 136 - 137.)

Kiusaamistilanteissa on huomioitava myös kiusaajan asema ja kehitys. Kiusaaminen on kehityksellinen riski myös kiusaajan kannalta. Kiusaamisen jatkuessa vapaasti ilman siihen puuttumista kiusaajalla on suuri riski omaksua aggressiivinen ja toisia alistava käytös myös myöhemmässä elämässä. Dan Olweuksen seurantatutkimuksen mukaan yllättävän suuri osa koulukiusaajista päätyi rikollisuuden pariin myöhemmässä elämässään. (Salmivalli 2010, 30.) Olisikin tärkeää kyetä auttamaan myös kiusaajaa jo varhaisessa vaiheessa, jolloin pystyttäisiin ehkäisemään myös kiusatun tulevaisuutta koskevia negatiivisia vaikutuksia. (Arajärvi 1992, 94).

4.2 Yhteisöön vaikuttavia tekijöitä

Koulukiusaaminen vahingoittaa pysyvästi luokkahenkeä sekä oppilaiden välistä kanssakäymistä. Ilmiö vie kouluista työn ilon sekä työrauhan. On myös havaittu, että koulukiusaaminen vaikuttaa laajemmin jopa koko koulun fyysiseen viihtyvyyteen, sillä ympäristöstä ei jakseta huolehtia muiden huolien lomassa. (Penttilä 2000, 74.) Oppimisen ja viihtyvyyden kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että oppilas tuntee kouluympäristön turvallisiksi. Oppilaan joutuessa pelkäämään koulussa, on oppiminen lähes mahdotonta kaiken energian mennessä jännittämiseen ja pelkäämiseen. (Hamarus 2008, 76.)

Kiusaaminen vaikuttaa koko luokkayhteisössä myös luovuuteen ja ilmaisuun. Läsnä on jatkuvasti pelko itsensä nolaamisesta. Jatkuvan silmälläpidon ja arvostelun alla koulutyöstä eikä varsinkaan luovasta koulutyöstä tule mitään. Oppimisen ilo häviää ja kiusatusta tulee ahdistunut, kouluun meno pelottaa ja ahdistaa samoin kuin oppiminenkin. Ahdistuneisuus vaikuttaa poissaolojen lisääntymiseen, joka taas johtaa koulutyössä jälkeen jäämiseen muihin oppilaisiin verrattuna. Näin ollen kielteinen kehä on syntynyt. (Hamarus 2008, 76.) On siis ensiarvoisen tärkeää, että kiusaamiseen puututaan niin kiusatun kuin kiusaajankin vuoksi. Jos kiusaamiseen ei puututa voivat vaikutukset olla hyvin dramaattisia koko luokkayhteisön kuin kiusatun ja kiusaajankin kannalta. (Salmivalli 2010, 30.) Koulujen ongel-

mat, kuten koulukiusaaminen voivat pahimmassa tapauksessa lisätä koulusurmien yleisyyttä (Punamäki ym. 2011, 31).

4.3 Koulukiusaamiseen liittyvät tunnetilat

Erilaisten tunteiden avulla voidaan myös tarkastella koulukiusaamiskokemuksia. Tunteet ovat ihmisen sisäisiä psykologisia tapahtumia, joille on yleistä niiden laatu ja voimakkuus. (Griffiths 2008, 2.) Koulukiusaamisen uhri kokee kiusaamisprosessin aikana hyvin monenlaisia tunnetiloja, samoin kuin myös koulukiusaaja. Nämä tunteet saattavat seurata uhrin mukana elämän kaikkiin tilanteisiin, niitä ei pysty niin sanotusti kytkemään pois päältä. Nämä tunnetilat määrittelevät ihmisten käyttäytymistä hyvin pitkälle elämän aikana, ne kuuluvat erottamattomana osana arkeen samalla tavalla kuin esimerkiksi kuulo tai näköaistit. Ihmiset eivät kuitenkaan läheskään aina pysty ymmärtämään omien tunteiden syitä ja seurauksia. Tunteet voivat nousta pintaan vuosienkin jälkeen itse kiusaamistapahtumasta. Ikävistä tunteista on myös mahdollista päästä eroon ajan saatossa. (Nummenmaa 2010, 9.)

Nolostuminen ja häpeä ovat seurausta äkillisen ja yllättävän tilanteen tai tapahtuman aiheuttamasta tunnetilasta. Nämä tunnetilat ovat siis yhteydessä myös koulukiusaamiseen seurauksiin yksilötasolla. Tutkimukset osoittavat, että tunnekokemuksena ja seurauksiltaan nolostuminen kuitenkin poikkeaa häpeästä hyvin paljon, vaikka näillä kahdella tekijällä on myös paljon yhteistä. Häpeä on voimakkaampi tunne kuin nolostuminen eikä nolostuminen myöskään heikennä itsetuntoa samalla tavalla kuin häpeä. Nolostumiset ja häpeä saattavat aiheuttaa pysyviä tunnemuistoja, jotka voivat palata mieleen vielä vuosien tai vuosikymmenten kuluttua. Joillakin on muistissa vielä vuosikymmenien jälkeen lapsuuden nolostumisen ja häpeän kokemuksia, niiden palautuessa mieleen ne voivat aiheuttaa yhtä voimakkaita tuntemuksia kuin tapahtumahetkellään. Häpeäntunne voi usein aiheuttaa myös fyysisiä reaktioita. Häpeäntunne saa ihmisen jähmettymään paikoilleen, ja saattaa tuntua että koko vartalo jäykistyy. Häpeä saattaa tuntua myös jopa fyysisenä kipuna, puristuksena rinnan alueella tai kurkussa, myös hikoilu on yleinen häpeän aiheuttama reaktio. (Malinen 2010, 9 - 11, 17 - 18.)

Koulukiusaamisen aiheuttama häpeän tunne voi seurata uhriaan vuosikaudet. Kuitenkin häpeän tunteesta voi myös vapautua ymmärtämällä häpeän ominaispiirteet ja vaikutukset

sekä tunnistamaan oman häpeän torjuntamekanismin. Hyviä apukeinoja häpeän käsittelyssä ovat kirjoittaminen, puhuminen ja huumori. Häpeästä vapautuminen alkaa kuitenkin jokaisella tunnistamisesta ja tunnustamisesta. (Malinen 2003, 211.)

Häpeä tallentuu ihmisen alitajuntaan muistikuvina, jotka sisältävät voimakkaita tunteita. Ne voivat ilmetä muina tunteina, kuten suruna, pelkona tai ahdistuksena. Vaikka ihminen ei muistaisikaan esimerkiksi kipeitä koulukiusaamiskokemuksiaan, niihin liittyvät tunnetilat saattavat tunkeutua läpi alitajunnasta silloin kun jokin tekijä esimerkiksi hajut, äänet tai esineet muistuttaa niistä. (Malinen 2003, 210 - 211.)

Kiusaamisen aiheuttamassa häpeässä on eroja miesten ja naisten välillä. Naiset pitävät ihmissuhteita tärkeämpinä kuin miehet, tuolloin he ovat myös alttiimpia pettymyksille ja sitä kautta häpeän tunteelle. Pojille sen sijaan opetetaan jo pieninä, että omaa pelkoa ja häpeää ei sovi näyttää vaan on oltava heikkonakin hetkenä ” iso poika”. Usein naiset myös tunnustavat häpeänsä miehiä helpommin. Häpeän tunne voi kuitenkin olla tuhoavampi miehille kuin naisille, koska naisilla ei ole tarvetta peittää omaa häpeäänsä toisin kuin miehillä on. Naiset puhuvat ja hakevat apua häpeän tunteisiinsa, sitä vastoin miehet kätkevät häpeän sisälleen. Vihan tunteissa miesten ja naisten välillä vallitsee myös eroja. Aggressiivista miestä pidetään vaikutusvaltaisena ja vahvana, kun taas naisten vihaa pidetään epäsovivana ja pahana. (Malinen 2003, 112 - 114.)

Puhuesssa kipeistä muistoista kaikki niihin liittyvät tunteet nousevat pintaan, kivusta huolimatta asioista puhuminen auttaa niistä selviytymisessä. Mitä useammin kipeistä asioista puhuu, sitä helpommaksi puhuminen muuttuu. Kun häpeä on tunnistettu, on tärkeää hyväksyä se ja antaa aikaa sen käsittelylle. Häpeän käsittelyssä on päästävä irti häpeää aiheuttaneista tilanteista ja kokemuksista, kiusaamistilanteita on katsottava ikään kuin ulkopuolisen silmin. Malinen (2003, 212) mainitsee tärkeäksi työvälineeksi häpeän käsittelyssä huumorin, joka auttaa meitä hyväksymään epätäydellisyytemme ja epäonnistumisemme. (Malinen 2003, 211 - 212.)

Myös vihan tunne liittyy olennaisesti kiusaamiseen. Viha harvoin esiintyy yksin, vaan on usein kokonaiskokemuksen osana. Viha pyrkii purkautumaan ulkoiseksi toiminnaksi, se saattaa tarkoittaa äärimmillään jopa ruumiillista väkivaltaa: fyysistä vahingoittamista, lyömistä, potkimista tai raapimista. Myös toisen omaisuuden tuhoaminen on yksi tyypillinen

vihan osoituksen keino. Viha voi ilmetä myös sanallisesti, jolloin se tarkoittaa moittimista, haukkumista, halveksuntaa tai pilkkaamista, mutta myös uhkailua. (Turunen 2004, 81 - 82.) Tehokkaaseen itsepuolustukseen ei kuulu silmitön raivo. Hyvää itsepuolustusta on kyky punnita tilanne realistisesti. (Furman 1998, 300.) Usein purkamaton vihantunne vallitseekin juuri kiusaajaa, ja viaton koulukiusaamisen uhri saa kiusaajan vihat niskoilleen.

Pelko määritellään epämiellyttäväksi, kiusalliseksi ja kipeäksi tunnetilaksi. Pelko on myös odotusta, jota hallitsee koettu menneisyys. Äärimmäinen pelko tarkoittaa kuitenkin jopa kauhua tai paniikkia, lievempi pelko taas arastelua, varautuneisuutta ja jännittämistä. Pelko voi ilmetä myös esimerkiksi paniikkikohtauksena, joka tarkoittaa voimakasta ja yllättävää joskus hellittämätöntä pelkoa. Voimakkaat pelkotilat tuntuvat usein koko kehossa vapinaa, sydämen tykytyksenä, kömpelyytenä tai kalpeutena. Voimakas pelko tekee ihmisen avuttomaksi, kohtuullinen pelko sitä vastoin jopa parantaa suorituskykyä. (Turunen 2004, 127, 131.)

Yksinäisyys on nyky-yhteiskunnassa hyvin yleistä ja onkin tunnetilana varmasti lähes kaikille tuttu. Koulukiusaamiseen liittyy erityisesti sosiaalinen yksinäisyys, joka syntyy epäonnistuneista ystävystymisyhteyksistä. Ihminen tarvitsee vertaisia ja hyväksyntää, sekä yhteenkuuluvuutta toisten samanlaisten ja samalla tavalla ajattelevien kanssa. Usein yksinäisyyden tunne kielletään jolloin ihminen eristäytyy yhä enemmän. Tällä reaktiolla ihminen suojelee itseään mahdollisilta tulevilta epäonnistumisilta ihmissuhteissa. (Tiikkainen 2011, 68 - 69.)

Yksinäisyyteen olisi ensiarvoisen tärkeää puuttua mahdollisimman varhain. Yksinäisyys on suoraan yhteydessä moniin negatiivisiin tekijöihin, kuten alkoholin ja lääkkeiden väärinkäyttöön. (Tiikkainen 2011, 75.) Yksinäisyyden jatkuessa, siitä voi tulla kierre jota on vaikea katkaista. Uusien ihmisten kohtaaminen aiheuttaa pelkoa ja sosiaaliset tilanteet ahdistavat yleisesti. Ei ole harvinaista myöskään, että yksinäisyydestä kärsivä päätyy itsemurhaan. (Heiskanen 2011, 92.) Koulukiusaamisen seurauksena ympäri maailman tehdyistä itsemurhista tehtyihin lehtijuttuihin törmäämmekin nykypäivänä valitettavan usein.

Yksinäisyys on niin henkilökohtaisesti koettu tunne, että sen määrittelemisen on koettu hyvin vaikeaksi. Heiskanen (2011, 77, 85) kirjoittaa artikkelissaan 35 -vuotiaasta naisesta, joka kertoo koulukiusaamisesta ja sen seurauksista. Henkinen ja fyysinen kiusaaminen

ovat tehneet hänen itsetunnostaan erityisen heikon ja lisäksi kiusaaminen on jättänyt elinikäiset, syvät arvet. Nainen on pohtinut nuoruutensa, mikä hänessä itsessä on vialla kun häntä kiusataan ja hänen mieleen hiipii jatkuvasti pelko jätetyksi tulemisesta uudelleen.

4.4 Koulukiusaamisesta selviytyminen

Kiusattu lapsi tai nuori voi kärsiä kiusaamisesta myös kiusaamisen päätyttyä. Esimerkiksi peruskoulussa koettu kiusaaminen saattaa tulla myöhemmin esille masennuksena tai ahdistuksena, jonka syytä nuori ei usein itsekään ymmärrä. Seurauksena voi olla opiskelumotiivaation heikkeneminen, eikä nuori jaksa käydä koulua. Tarkkaa tutkimustietoa ei ole siitä, kuinka monen nuoren masennuksen taustalla on kiusaamiskokemuksia, mutta kiusaaminen on selvästi yksi syrjäytymistä ja pahoinvointia aiheuttava tekijä. (Hamarus 2012, 93.)

Kiusaamisprosessissakaan jälkihoidon merkitystä ei pitäisi aliarvioida. Kielteisten tunteiden käsitteleminen auttaa kiusattua selviytymään ja ne menettävät vähitellen merkitystään ihmisen kokemuksissa. Tunteet saattavat herätä hetkellisesti myöhemmin uudelleen, mutta harvoin ne enää saavat samaa otetta ihmisen elämässä. (Hamarus 2012, 93.) Koulukiusattujen terapian tavoitteena on luoda heille mahdollisuus elää sellaisena, kun he ovat ja tulla sellaisiksi kuin he voivat tulla omien mahdollisuuksien ja resurssiensa mukaan. Päämääränä on auttaa koulukiusattua löytämään omaa paikkaansa yhteisössään sekä ehkäistä tai vähentää ongelman aiheuttamia haittoja. (Piha 2004, 439.)

Kiusatut ovat kokeneet sosiaaliset suhteet ja läheisten tuen usein erityisen tärkeäksi. Näin ollen kiusatuilla lapsilla on usein läheinen suhde vanhempiinsa ja sitä pidetään merkityksellisenä selviytymisen kannalta. Kiusaamisen uhriksi joutuneella toimintakyky ja päätöksentekokyky heikkenevät ja kiusattu harvoin pystyy puuttumaan kiusaamiseen itse. Se, että kokee edes jonkun ihmisen seisovan rinnalla tukemassa ja auttamassa, on ehdottoman tärkeä tekijä. (Hamarus 2012, 94.)

Kiusaaminen voi vaikuttaa luottamukseen, koska jatkuvan petetyksi tulemisen jälkeen on yhtäkkiä vaikea uskoa, että joku voisi olla luottamuksen arvoinen. Tämän vuoksi kiusattu usein pitää mieluummin etäisyyttä kuin asettuu mahdollisesti alttiiksi torjunnalle. Koulu-

kiusattu voi kokea ahdistavaksi mennä paikkoihin, joissa voi tavata entisiä kiusaajiaan. (Hamarus 2012, 94.)

Varhaista itsetunnon vajausta voidaan tiettyjen rajojen puitteissa korjata myöhemmin. Itsetuntoon vaikuttavat asiat muuttuvat iän myötä. Aikuistumisen myötä omat tavoitteet ja ihanteet nousevat, ja pystymme sovittamaan niitä sopivasti omiin kykyihimme ja olosuhteisiimme. Onnistumisen kokemukset voivat lisätä itsetuntoa ja korjata varhaisten pettymysten ja nöyryytysten aiheuttamia haavoja myöhemmällä iällä. Varhaisiin itsetunnon kehityshäiriöihin voi psykiatrinen hoito tuoda myös helpotusta. Kaikkea ei voida kuitenkaan korjata jälkikäteen. Mitä varhaisimmista ja pysyvimmistä haavoista on kyse, sitä hankalampaa niiden vaikutusta kokonaispersoonaan on muuttaa. Usein omaa, alhaista itsetuntoa ei yritetä korjata, mutta sen kanssa löydetään tapoja tulla toimeen niin, että tietoisilta kärsimyksiltä vältyttäisiin. Itsetuntoa voi kartuttaa esimerkiksi omaisuudella tai hakeutumalla ihmisten seuraan, joiden ajatellaan olevan itseään parempia. (Furman 1998, 206 - 207.)

Nuorille, jotka ovat pudonneet yhteiskunnasta, on tarjottava mahdollisuudet kiinnittyä siihen takaisin. Parhaiten tämä onnistuu mielenkiintoisen ja haastavan työn avulla, mielekkäiden harrastusten, läheisten ihmisten sekä muun virkistäytymisen avulla. Kun apu pystytään aloittamaan mahdollisimman varhain, selviytyminen nopeutuu ja helpottuu. Nuori, joka on joutunut koulukiusatuksi, on usein oppinut negatiivisia toimintamalleja. Toimintamallien muuttaminen tuo nuoren elämään uutta sisältöä. (Kemppinen 2000, 207.)

Koulukiusatulle oppilaille myös oppilaitoksen vaihtaminen tarjoaa mahdollisuuden saada otteen uusista vuorovaikutussuhteista ja sitä kautta henkisestä hyvinvoinnista. Kouluissa tulisi suunnata huomiota entistä enemmän koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn, kiusaamiseen puuttumiseen ja erityisesti oppilaiden ryhmäytymisprosessin tukemiseen heti opintojen alkuvaiheessa. On myös muistettava, että kiusaamisprosessissa mukana olleet oppilaat tarvitsevat tukea vielä senkin jälkeen, kun kiusaaminen on saatu loppumaan. Kiusatut oppilaat tarvitsevat tukea muun muassa itsetuntonsa kohottamiseen, vertaissuhteiden korjaamiseen ja oman jäsenyytensä vahvistamiseen vertaisyhteisössä. (Pörhölä 2008, 101.)

Vain pieni osa kiusaamistapauksista päättyy aikuisten tietoon. Kiusaamisen salaaminen kertoo usein luottamuspulasta aikuisen ja lapsen välillä. Ajatellaan, että aikuiset eivät halua

tai voi puuttua kiusaamiseen. Pelkona on myös, että kertominen vain pahentaa tilannetta ja kiusaaminen lisääntyy. Näin usein tapahtuukin, jos puuttuminen ei ole tehokasta eikä siihen sisälly pitkäaikaista seurantaa myös jatkossa. Kiusaaja voi kiristää kiusattua sillä, että kiusaaminen vain kovenee, jos hän kertoo siitä jollekin aikuiselle. Kiusaaminen olisi hyvä ottaa puheeksi lapsen ja nuoren kanssa mahdollisimman varhain. Kiusaamisesta tulisi aina kertoa jollekin aikuiselle, niin omasta kuin jonkun muun kokemasta. (Hamarus 2012, 28 - 29.)

Koulukiusaamiseen liittyvät henkinen ja fyysinen pahoinvointi sekä muiden sosiaalisten suhteiden ongelmien kasautuminen muodostavat monisyisen ongelmavyöhydin. Näihin moninaisiin ongelmiin tulee tarttua moniammatillisen yhteistyön sekä useiden koulutuspoliittisten strategioiden ja kehitystoimien avulla. Avainasemassa tämän ongelmavyöhydin ratkaisemisessa ovat luonnollisesti opettajakunta, rehtori sekä terveydenhuollon henkilöstö, oppilashuolto ja vanhemmat. Opetuksen ja ohjauksen keinoin nämä toimijat voivat yhdessä kasvattaa koulukiusaamiseen ja vertaissuhteisiin liittyvää osaamista ja ymmärrystä ja vaikuttaa sitä kautta koulukiusaamisen loppumiseen. Nämä toimijat voivat yhdessä tukea myös oppilaiden ystäväystymistä, turvallista ryhmäytymistä ja osoittaa kiusatuille oppilaille heidän kaipaamaansa arvostusta ja hyväksyntää, sekä auttaa heitä näkemään ihmissuhteet kaikista huolimatta tärkeinä ja palkitsevina. Kouluopetuksessa tulisi kaiken tämän lisäksi keskittyä entistä enemmän vuorovaikutustaitojen kehittämiseen ja taitoerojen kaventamiseen oppilaiden välillä. (Pörhölä 2008, 102.)

Anteeksiäntö voi toimia todella hyvänä selviytymiskeinona. Jo fysiologisista näkökulmista katsottuna anteeksiannolla on suuri merkitys, koska stressihormonitason laskiessa kipu ja masennus lievittyvät. Anteeksiannolla voi olla myös sosiaalisia seurauksia: entisistä vihamiehistä voi tulla jopa ystäviä. Se, että entiselle vihamiehelleen antaa anteeksi, ei tarkoita sitä, että loukkaavat teot täytyisi hyväksyä tai unohtaa saati tehdä välttämättä konkreettista sovintoa kiusaajan kanssa. Anteeksiäntö vapauttaa ihmisen loukkaukseen liittyvän pakkomielteen kynsistä. (Goleman 2007, 317.) Anteeksiäntävä mieli voi kuitenkin tuntua haastavalta, mutta todellisuudessa katkeruus ja viha vaivaavat ja kuluttavat ihmistä itseään sisältä. Katkeruudesta irtipäästäminen vapauttaa kiusatun itsensä, ei kiusaajaa, vaikka niin helposti luullaan. Anteeksiäntäminen vaatii aikaa ja prosessi voi olla hidas: on ihmisiä, jotka vuosikymmenten jälkeen toteavat, että eivät voi koskaan antaa kiusaamista anteeksi. (Hamarus 2012, 100.)

Kiusaamisen aiheuttamien vaikutusten läpikäyminen on usein pitkä prosessi. Prosessin lopussa kiusaaminen saa kuitenkin uusia merkityksiä, eivätkä kokemukset hallitse kiusatun elämää vaan hän on noussut yhä vahvempana kokemansa yläpuolelle. Tämän vuoksi tunteiden ja traumaattisten kokemusten läpikäyminen on hyvin merkityksellistä yksilön hyvinvoinnille. Tunteet tulisi siis kohdata ja käsitellä, jotta ne eivät hankaloittaisi ihmisen jokapäiväistä elämää. (Hamarus 2012, 95.)

Kun kiusaamiseen liittyvät tunteet on käsitelty ja kohdattu oikein, kiusattu voi kokea kiusaamisesta jääneen ehkä myös jotain positiivista ja hän pystyy rakentamaan uudet merkitykset kokemalleen, tällöin kiusatut kokevat ihmistuntemuksensa kasvaneen. Kiusaaminen on voinut tehdä uhreista vahvempia ja sitkeämpiä, koska he ovat joutuneet taistelemaan vaikeiden tilanteiden läpi selviytyjinä. Useat entiset koulukiusatut ovat jopa löytäneet oman vahvuutensa ja kehittäneet sitä. (Hamarus 2012, 101.)

Luvussa käsitelimme koulukiusaamiseen liittyviä vaikutuksia, jotka voivat olla hyvin vakavia sekä laajalle ulottuvia. Vaikutukset eivät kohdistu ainoastaan kiusattuun henkilöön, vaan koko luokkayhteisöön sekä mahdollisesti laajemmin muuhun kouluun. Uhriin kohdistuvat vaikutukset voivat olla hyvin vakavia ja pitkäaikaisia, pahimmassa tapauksessa ne voivat ulottua aikuisuuteen saakka. Myös kiusaamisen vaikutuksissa on havaittu eroja tyttöjen ja poikien välillä. Kaikkein voimakkaimmin kiusaamisen vaikutukset ovat olleet esillä viimevuosina mediassa koulusurmina sekä koulupuukotuksina. Tutkimusten mukaan näissä tapauksissa taustalla on lähes aina ollut koulukiusaamista. Pelkästään koulukiusaamisen syyksi tapauksia ei voi laittaa, vaan taustalla on usein myös esimerkiksi psyykkisiä ongelmia sekä ideologisia tekijöitä. Mielenkiintoista on myös se, että koulukiusaamiseen syyllistyneet henkilöt ovat tutkimusten mukaan myöhemmässä elämässä muita ikätoveriään todennäköisemmin tuomittu erilaisista rikoksista. Luokkayhteisön tasolla kiusaaminen vaikuttaa luokan yleiseen viihtyvyyteen sekä tunnelmaan. Luokassa on läsnä jatkuva pelko, jonka vuoksi luokan luovuus kärsii ja oppimisen ilo häviää.

Edellä tarkastelimme myös koulukiusaamiseen liittyviä tunnetiloja. Tällaisia tunteita ovat esimerkiksi uhrin nolostuminen, häpeä, viha, pelko sekä yksinäisyys. Kiusaamisesta selviytyminen voi olla pitkä prosessi. Erilaisia selviytymiskeinoja on kuitenkin monia, aina

koulunvaihtoista terapiaan. Myös läheisten tuella ja kiusaajalle anteeksi antaminen ovat merkityksellisiä tekijöitä selviytymisen kannalta.

Teoriaosassa tarkastelimme kiusaamista ja sen vaikutuksia sekä selviytymiskeinoja. Pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme ilmiötä käytännön tasolla. Seuraavassa esittelemme tutkimusongelmat, jotka ovat rakentuneet teoriaosion pohjalta. Tutkimusongelmista olemme muotoilleet tutkimuskysymykset, joiden avulla saamme henkilökohtaista tietoa koulu-kiusaamisen vaikutuksista.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Pro gradu -tutkimuksessamme tarkastelemme koulukiusaamista ja sen tarkoituksena on erityisesti selvittää tutkimusjoukon selviytymiskeinoja ja koulukiusaamisen vaikutuksia aikuisiällä. Fenomenologisen tutkimusotteen mukaisesti mielenkiintomme kohteena ovat erityisesti tutkittavien omat kokemukset koulukiusaamisesta, eivät haastateltavien yleiset käsitykset aiheesta. Uskomme, että kokemusten kautta saatu tieto antaa parhaat lähtökohdat lähestyä koulukiusaamisen vaikutuksia.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten kiusatut aikuiset ovat kokeneet koulukiusaamisen omana kouluaikanaan?
2. Miten koulukiusaaminen on vaikuttanut kiusattuun myöhemmällä iällä?
3. Millaisia keinoja kiusatut ovat käyttäneet selviytyäkseen koulukiusaamisesta?

Haluamme tutkia, millaista koulukiusaamista informantit ovat joutuneet kokemaan. Jokainen kokee kiusaamisen eri tavoin, joten on hyvin henkilökohtaista, minkä kukin kokee kiusaamiseksi. Kiinnostuksen kohteenamme ovat etenkin koulukiusaamisen vaikutukset yksilöön myöhemmällä iällä. Olemme kiinnostuneita seurausten vakavuudesta ja pitkäkestoisuudesta. Ymmärryksen ja tietoisuuden kasvaessa, tutkimuksesta on myös apua tulevaisuudessa ammatissamme. Kolmas tutkimuskysymyksemme liittyy kiusaamisesta selviytymiseen eli millaisia keinoja ja tukimuotoja koehenkilö on käyttänyt. Olemme tarkastelleet teorian tasolla kiusaamista ja sen vaikutuksia, joita haluamme tutkia käytännössä, tutkimusongelmat ovat siis rakentuneet teoriaosion pohjalta.

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TO- TEUTUS

Seuraavassa esittelemme tutkimuksemme lähestymistapaa ja fenomenologisen tutkimuksen strategiaa, tutkimuksen etenemisen vaiheita, käyttämäämme aineistonkeruumenetelmää sekä empiirisen tutkimusaineistomme analyysia. Lisäksi kerromme informanteistamme taustatietoja.

6.1 Fenomenologinen tutkimus

Edmund Husserl perusti fenomenologian. (Husserl 1995, 9). Husserl tarkoitti fenomenologialla sekä tieteellistä menetelmää että menetelmän avulla saavutettua filosofista näkökulmaa. Fenomenologinen tutkimus tieteenä merkitsi Husserlille sitä, että tavoitellaan kokemuksen synnyn epäilyksetöntä alkua, tietoa joka on varmaa. Fenomenologia vaatii hylkäämään ennako-odotukset, uskomukset ja subjektiiviset arvostukset, jotka ovat peräisin ihmisen suhteesta todellisuuteen. Husserlin teorian mukaan ihmisen arkikokemus on aina erilaisten ennakkoehtojen ja edellytysten kautta syntynyttä. Hänen mukaansa myös tieteellinen tieto on omien viitekehyksiensä, hypoteesiensä ja metodiensa kautta syntynyttä. Fenomenologian perusajatus on inhimillinen tajunta ja se, miten kohteet ilmenevät tietoisuudelle. (Lehtovaara 1995, 72, 76.) Ensimmäisenä fenomenologina pidetään Franz Brentanoa. Fenomenologia terminä vakiintui vasta hänen oppilaidensa ja seuraajiensa tuotannossa. Hänen käsitteensä kokemuksesta ennakoi uutta empirismistä poikkeavaa tapaa tutkia kokemusta psykologisesti. (Niskanen 2009, 98.)

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, koska lähtökoh-
tanamme on yksilöiden kokemusten kuvaaminen. Kvalitatiivinen tutkimus tuottaa toisen-
laista tietoa kuin kvantitatiivinen tutkimus, sillä aineistonkeruumenetelmät ovat erilaisia
näissä kahdessa tutkimussuuntauksessa. Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmät aineiston-
keruumenetelmät ovat haastattelu ja havainnointi toisinkuin määrällisessä tutkimuksessa,
jossa yleisin tiedonkeruumenetelmä on kyselylomake. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tut-
kimuskohdetta pyritään ymmärtämään kontekstissaan. (Golafshani 2003, 600 - 604.)

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan joustavaa eikä tutkimusprosessi etene kaavamaisesti kuten määrällisessä tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on vapaus joustaa esimerkiksi kiinnostavan asian noustessa esiin tutkimusaineistosta. Tutkijan ja tutkittavan suhde on läheinen, jonka ansiosta saadaan henkilökohtaisinta tietoa tutkimuskohteesta. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2000, 124.)

Ihmisten kokemuksia ei voida tutkia empiirisesti, elleivät tutkimukseen osallistuvat kuvaa kokemuksiinsa jollain tavalla. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija voi käyttää mitä tahansa hyväksi katsomaansa tapaa hankkia empiiristä tutkimusaineistoa. Pääasia on, että ihmiset saadaan ilmaisemaan kokemuksiaan. Tutkimusaineiston hankintatavat ilmentävät erilaisia keinoja saada ihmiset kertomaan kokemuksistaan. Tällaisia kokemuksen kuvaustapoja voivat olla esimerkiksi puhe, tekstit, valokuvat, piirroukset, liike, eleet ja ilmeet. Yksi ehto, joka kokemuksiä ilmentävän tutkimusaineiston on täytettävä, on että siihen on voitava tutkijana palata. (Perttula 2008, 140.)

Tutkimusotteen valintaan vaikutti halumme tutkia kiusattujen henkilökohtaisia kokemuksia kiusaamisen vaikutuksista myöhemmällä iällä. Fenomenologinen lähestymistapa antaa parhaat mahdollisuudet lähestyä tutkimuskohdetta ilman ennalta määrättyjä oletuksia tai teoreettista viitekehystä. Tätä lähestymistapaa käyttämällä uskomme saavamme totuudenmukaista ja henkilökohtaisinta tietoa aiheesta.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa aineisto kootaan todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa. Tässä tutkimusotteessa tutkija luottaa omiin havaintoihinsa ja käymiinsä keskusteluihin tutkittavien kanssa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista käyttää induktiivista analyysia, joka tarkoittaa tutkijan pyrkimystä paljastaa odottamattomia seikkoja. Tämän vuoksi lähtökohtana ei ole hypoteesien tai teorioiden testaaminen vaan aineiston yksityiskohtainen tarkastelu ja syvempien merkitysten etsiminen. (Hirsjärvi 2000, 155.)

Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi, koska tutkimuksen eteneminen ei ole välttämättä etukäteen eriteltävissä selkeisiin eri vaiheisiin vaan ratkaisut voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen eri elementit kuten teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi muotoutuvat vähitellen tutkimuksen kuluessa. Samalla tutkijan tietoisuudessa tapahtunutta kehittymistä pyritään hyödyntämään. Laadullisessa

tutkimuksessa tutkimusongelma ei ole välttämättä tarkasti ilmaistavissa tutkimuksen alussa, vaan tutkimusongelma täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostuu kentältä saatavan aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä. Tässä tutkimusmenetelmässä voi katsoa olevan kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä ei niinkään etukäteen hahmotetun teorian testauksesta. (Kiviniemi 2007, 70 - 71, 74.)

Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksenteon kannalta keskeisiä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Kysymyksiä nousevat esiin esimerkiksi ymmärtäminen ja tulkinta, fenomenologiassa tutkitaan siis kokemuksia. Kokemus käsitellään fenomenologiassa hyvin laajasti, ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. (Laine 2007, 29.) Fenomenologista tutkimusotetta on hyödynnetty erityisesti yhteiskunta- ja ihmistieteissä, sosiologiassa, psykologiassa ja kasvatustieteissä (Creswell 1998, 52).

Fenomenologia ei pyri niinkään löytämään universaaleja yleistyksiä kuin ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityksmaailmaa (Laine 2007, 31). Alun perin valitsimme fenomenologisen lähestymistavan tutkimuksellemme sillä perusteella, että tutkimuksemme kohteena ovat koulukiusattujen kokemukset koulukiusaamisesta. Tutkimme siis kiusaamisilmiötä ja sen vaikutuksia kiusattujen kokemusten avulla.

Kokemuksellisuus nähdään ihmisen maailmansuhteen perusmuotona (Laine 2007, 31). Fenomenologisen filosofian mukaan tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat erityisesti ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena ja tiedonkäsitys eli miten kohteesta voidaan saada inhimillistä tietoa ja millaista tämä tieto on luonteeltaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa kohde voidaan tarkentaa kokemuksen tutkimiseen. Fenomenologiaan perustuva näkemyksemme tutkijoina on, että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen eli kaikki merkitsee meille jotain. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 34.)

Von Wrightin mukaan jaottelu aristoteeliseen ja galileiseen perinteeseen on eräs lähtökohhta, johon laadullinen tutkimus perustuu. Tutkimuksemme edustaa aristoteelista näkemystä, jossa inhimillisen toiminnan rinnastaminen luonnon toimintaan on mahdotonta. Tässä näkemyksessä subjektin omat aikomukset ja päämäärät aiheuttavat inhimillisen toiminnan. Sattumaksi nähdään asiantilat, jotka toteutuvat ilman ihmisten tietoista tahtoa. Aristoteeli-

nessä näkemyksessä tiedossa lähdetään liikkeelle teoriasta ja päädytään empiriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 27, 29.)

Hirsjärven (2006, 120) mukaan tutkimuksessa on selvitettävä tutkimuksen tekoon liittyviä kysymyksiä, jotka ovat luonteeltaan filosofisia. Tämä vaatimus koskee yhtäläillä teoreettista kuin empiiristäkin työtä suunnittelevaa tutkijaa, sillä tutkimus perustuu aina tutkijan taustaoletuksiin. Oletukset, jotka koskevat ihmistä, maailmaa ja tiedonhankintaa kutsutaan filosofisiksi perusoletuksiksi tai taustasitoumuksiksi.

Ontologiset ja epistemologiset käsitykset ovat tutkimuksessa erityisen tärkeitä, mutta myös ongelmallisia. Ontologisessa viitekehyksessä tutkimme, minkälaiseksi tutkimuskohde syvemmin käsitetään: millaiseksi entinen koulukiusattu ymmärretään empiirisen tutkimuksen kohteena. Tieto ei siis ole tässä tutkimuksessa luonteeltaan tutkittua tietoa vaan kokemusperäistä. Epistemologinen viitekehys käsittelee tietämisen alkuperää ja luonnetta sekä tiedon muodostumista. Epistemologiaa tarkastellessamme pohdimme, millä metodisella otteella pystymme parhaiten lähestymään tutkimuskohdetta. Valitsimme tutkimuksemme tiedonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska se antaa parhaat mahdollisuudet tutkia kokemusta. Logiikka tarkastelee todistamisen ja toteen näyttämisen periaatteita eli esimerkiksi ovatko kausaaliset kytkennät mahdollisia tiedonosien välillä. Tämän viitekehyksen perusteella tutkimuksemme on aineistolähtöinen, koska ihmisten kokemukset ovat pääroolissa. Teleologia taas esittää kysymyksiä tarkoituksesta, mitä varten tutkimus tehdään ja miten tutkimus lisää tietoa tutkittavalla alueella. Teemme tutkimuksen aiheesta, koska haluamme syventää omaa sekä muiden ymmärrystä koulukiusaamisen vaikutuksista ja sen vakavuudesta. (Hirsjärvi 2006, 121.)

6.2 Tutkimuksen toteutus

Osa tieteellistä tutkimusta on kuvailla tutkimuksen toteuttamista. Seuraavassa teemme selkoa tämän tutkimuksen tutkimusprosessia. Ensimmäiseksi kerromme informanteista ja heidän valitsemiseen vaikuttaneista asioista tutkimuksemme. Tämän jälkeen esittelemme aineistonkeruumenetelmämme. Lopuksi perehdymme aineiston analysoinnin vaiheisiin ja tarkastelemme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

6.2.1 Informantit

Fenomenologisessa tutkimuksessa haastatteluun valitaan ihmisiä, joilla on eläviä ja oma-kohtaisia kokemuksia tutkimukseen liittyvistä ilmiöistä. Haastateltavan on koettava haastattelutilanne vapaaehtoiseksi. Tämä on erityisen tärkeää, kun tutkitaan kokemusta. (Lehtomaa 2009, 167, 169.)

Tutkimusta varten olemme haastatelleet kuutta entistä koulukiusattua, jotka olivat haastattelu hetkellä iältään 21 - 38 -vuotiaita. Laitoimme erään yliopiston ylioppilaskunnan kautta sähköpostin (LIITE 1.) kyseisen yliopiston opiskelijoille, jossa haimme haastatteluun yli 20 -vuotiaita henkilöitä, jotka ovat kokeneet tullessaan koulukiusatuiksi. Haastatteluhetkellä kiusaamisesta oli kulunut informanteillamme 10 - 20 vuotta. Saimme yhteydenottoja noin 50, joista valitsimme kuusi koehenkilöä, naisia ja miehiä molempia kolme. Valitsimme informantit harkinnanvaraisesti yhteydenottojen perusteella. Yhteydenottojen perusteella pyysimme tutkimukseen mukaan henkilöt, jotka kertoivat kiusaamisprosessistaan tarkemmin. Halusimme tutkia tasapuolisesti molempien sukupuolten kokemuksia kiusaamisesta.

Yleisesti sanoen kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoraa vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Ei siis ole olemassa mekaanisia suoria sääntöjä aineiston koon määrittämiseksi, kysymys on aina tapauksesta. Aineiston tehtävä on toimia tutkijan apuna, kun rakennetaan käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen aineiston koon määrittämiseksi on muotoutunut kuitenkin muutamia käytännössä koettuja sääntöjä. Ajatellaan, että aineistoa on tarpeeksi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimuskysymysten kannalta uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 2005, 61 - 62.) Koimme kuuden informantin olevan sopiva määrä tutkimuksessamme, koska saimme kattavasti tietoa heidän kokemuksistaan.

Haastattelujen onnistumisen ja luontevuuden kannalta pidimme tärkeänä sitä, että koehenkilöt ovat entuudestaan tuntemattomia meille. Ajattelimme etukäteen, että mitä helpompaa luottamuksellisen suhteen ja onnistuneen vuorovaikutuksen aikaansaaminen haastattelun alussa olisi, sitä monipuolisemman ja rikkaamman aineiston saisimme kerättyä.

Informanttien yksityisyyttä suojellaksemme olemme nimennet heidät muutetuilla nimillä. Henkilöllisyyden suojaamiseksi emme kerro tarkkoja tietoja tutkittavista, vain heidän taus-

toistaan yleisesti. Olemme myös jättäneet harkintamme mukaan tutkimuksestamme pois yksityiskohtia, jotka olisivat voineet paljastaa jonkun informanttimme henkilöllisyyden.

6.2.2 Teemahaastattelu aineistonkeruu menetelmänä

Tutkittaessa kokemusta fenomenologisesta näkökulmasta, on tutkimusaineisto hankittava niin, että haastateltava voi kuvata kokemuksiaan täydesti ja moniulotteisesti. Tutkimus on tehtävä siten, että tutkija ohjaa mahdollisimman vähän kokemuksia, joita haastateltavat tuovat esille. (Lehtomaa 2009, 167.)

Keräsimme tutkimusaineistomme yksilöhaastattelujen avulla, haastattelemalla entisiä koulukiusattuja. Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, koska siinä ollaan suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Haastattelun muotona on teemahaastattelu, jossa aihepiirit ovat tiedossa. (Hirsjärvi 2010, 204, 208.)

Haastattelu aineistonkeruu menetelmänä on ennen kaikkea joustava, koska haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoa ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Joustavuutta lisää myös se, että kysymykset voidaan esittää tutkijan aiheellisiksi katsomassa järjestyksessä. Haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72 - 73.)

Teemahaastattelu on Suomessa suosituin tapa kerätä laadullista aineistoa. Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen mukaan ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan sitä, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei käytetä vaan haastateltava saa vastata omin sanoin. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle ominainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastattelija pitää huolen, että kaikki ennalta päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi. (Eskola & Vastamäki 2007, 27 - 28.)

Haastattelumme ovat puolistrukturoituja eli kaikille tutkittaville esitimme samat kysymykset (LIITE 2.). Jätimme haastattelukysymykset mahdollisimman avoimiksi, jotta saisimme mahdollisimman laajoja ja henkilökohtaisia vastauksia, ilman vastausten ohjailua. Alo-

timme haastattelut aina avoimella kysymyksellä. Kysymysten asettelua pohtiessamme pidimme mielessämme sen, että haluamme vastaukseksi ensisijaisesti kokemuksia. Pyysimme informantteja kertomaan paljon esimerkkitilanteita omasta elämästään koulu-kiusaamisaikana. Kaikkien haastattelujen osalta olemme tyytyväisiä saamaamme aineistoon, koska tutkittavat pysyttelivät puheessaan tutkimusongelmiimme liittyvissä aiheissa.

Teemahaastattelussa painotetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävien mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen, meidän tutkimuksessamme teoriaosioon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Moilasen ja Rähän (2001, 62 - 63) mukaan sitaatit tuovat tekstiin elävyyttä, vaihtelevuutta sekä kiinnostavuutta. Sitaatit toimivat tulkintojen tukena, jolloin lukija ei ole pelkästään tutkijan tulkintojen varassa vaan voi itse sitaattien kautta pohtia tuloksia. Omassa työssä suorien lainauksien käyttäminen oli itsestään selvää, koska koulukiusaattujen vastauksissa oli paljon mielenkiintoisia yksityiskohtia. Olemme käyttäneet tulosluvussa paljon suorita sitaatteja, ne elävöittävät tekstiä ja tekevät siitä lukijalle mielenkiintoisen seurata. Lisäksi suorat sitaatit havainnollistavat mielestämme parhaiten tutkittavaa asiaa.

Haastattelijoina laadimme etukäteen teemarungon, joka sisälsi kolmentasoisia teemoja. Korkeimmalla tasolla ovat laajat teemat, joista on tarkoitus keskustella. Toisella tasolla on tarkentavia apukysymyksiä, jotka tarkentavat laajoja teemoja. Kolmannella tasolla ovat yksityiskohtaisimmat kysymykset, joita käytetään vain silloin jos aiemmat kysymykset eivät ole tuottaneet vastausta. (Eskola & Vastamäki 2007, 37.) Etenimme myös omassa haastattelurungossa tämän mallin mukaan. Pääteemoja laadimme neljä, joihin teimme tarkentavia alakysymyksiä, joita käytimme tarpeen vaatiessa.

Haastattelurunkoa laatiessa ei muodosteta yksityiskohtaista kysymysluetteloa vaan kysymykset muotoutuvat teema-alueiden mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2011, 66). Tämän mukaan halusimme ensimmäisen kysymyksen olevan mahdollisimman laaja. Kysymys *millaisia ovat koulukiusaamiskokemuksesi?* antoi haastateltavalle mahdollisuuden kertoa kiusaamisesta vapaasti. Määrittelimme pääkysymyksen alle useita apukysymyksiä, joihin uskoimme saavan vastauksia pelkän pääkysymyksen perusteella. Jos näin ei olisi tapahtunut,

olisimme ottaneet apukysymykset esille haastattelussa. Toinen pääteema käsitteli koulu-kiusaamiseen puuttumista. Halusimme tutkia, onko kiusaamiseen puuttumisella yhteyttä kiusaamisen vaikutuksiin. Kolmas teema on kiusaamisen vaikutukset myöhemmällä iällä, tämä teema on keskeisin tutkimuksemme osalta ja kaikki muut teemat antavat tietoa aiheeseen liittyen. Viimeisenä pääteemana ovat koulukiusaamisesta selviytymisen keinot. Tämä on hyvin tärkeä osa-alue vaikutusten kannalta, koska tukikeinojen merkitys on suuri selviytymisen kannalta. Haastattelun lopuksi annoimme vielä haastateltavalle mahdollisuuden kertoa muista kiusaamiseen liittyvistä asioista, jotka eivät tulleet muuten haastattelussa esille.

Toteutimme kaikki haastattelumme helmikuussa 2013. Äänitimme haastattelut ääninauhurilla. Ennen haastatteluja pyysimme kaikilta informanteilta kirjallisesti luvan käyttää haastatteluja tutkielmassamme. Haastattelut toteutettiin erään yliopiston luokkatiloissa, lukuun ottamatta yhtä haastattelua, jonka teimme haastateltavan kotona. Haastatteluista kaksi kesti noin 45 minuuttia ja loput hieman yli 30 minuuttia. Roolimme haastattelutilanteissa vaihteli haastateltavasta ja hänen puhetavastaan riippuen. Kahdessa haastattelussa meidän täytyi olla suhteellisen aktiivisia ja johdatella haastateltavaa puhumaan tutkimusongelmiemme kannalta olennaisista asioista kysymysten avulla. Loput informanteista veivät itse haastattelua niin luontevasti eteenpäin, että tehtäväksemme jäi ainoastaan pitää huolta siitä, että kaikki tarpeelliset asiat tulisivat käsitellyiksi. Haastatteluissa vallinnut ilmapiiri oli hyvin avoin ja informanttien kanssa oli hyvin luontevaa ja helppoa keskustella.

6.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Laadullisessa analyysissä johtolangoiksi eivät kelpaa tilastolliset todennäköisyydet. (Alasuutari 2011, 38.) Käytettäessä haastattelua aineistonkeruutapana tuloksena on yleensä laaja ja moniaineksinen tekstimassa, jota voi lähestyä monella eri tavalla. Aineisto antaa harvoin suoria vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaan. Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat kolme toisiinsa liittyvää, mutta samalla varsin erilaista sisällönanalyysin osatehtävää. (Ruusuvuori ym. 2010, 11, 13.)

Sisällönanalyysi on menettelytapa, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti. Sisällönanalyysiä voidaan käyttää hyvin täysin strukturoimattomankin aineiston analyysiin. Sisällönanalyysillä yritetään saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä sekä yleisessä muodossa. Tällä analyysitavalla aineisto saadaan kuitenkin kerättyä ainoastaan järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten. Usein tutkija saattaa kuvata analyysiä hyvinkin tarkasti, mutta hän ei ole pystynyt tekemään tutkimuksessaan mielekkäitä johtopäätöksiä, vaan kuvailee järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Sisällönanalyysi on pyrkimys kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti ja etsiä tekstien merkityksiä. Sisällönanalyysin tehtävänä on luoda selkeä ja sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon ilman että sen sisältämä informaatio katoaa. Analyysin tehtävänä on tuoda selkeyttä aineistoon, jotta voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston laadullinen käsittely pohjautuu loogiseen tulkintaan ja päättelyyn, jossa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106 - 108.)

Aineistolähtöinen eli induktiivinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi. Prosessin ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään eli redusoidaan. Tämän jälkeen aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan. Viimeisessä vaiheessa aineisto teoretisoidaan eli abstrahoidaan käsitteelliseen muotoon. Aineiston pelkistäminen tarkoittaa epäolennaisuuksien poistamista aineistosta sekä aineiston tiivistämistä ja pilkkomista osiin. Pelkistämisprosessia ohjaavat tutkimustehtävät, jotka määrää olennaiset ilmaukset. Aineiston ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Tekstissä samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä, alaluokkia yhdistelemällä syntyvät yläluokat. Aineiston pelkistämistä seuraa teoretisointi, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennaisin tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisen informaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahoinnissa aineiston käsittelyä jatketaan luokittelemalla niin kauan kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108 - 111.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään. Pohjimmiltaan sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa siirrytään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Johdopäätöksiä tehdessä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. Analyysin kaikissa vaiheissa tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112 - 113.)

Seuraavassa esittelemme, kuinka analysointimme eteni sisällönanalyysin eri vaiheissa. Käytimme apunamme Tuomen ja Sarajärven esittelemää aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia, jonka on laatinut Miles ja Huberman.

Aineiston pelkistäminen eli redusointi

Aineistona tutkimuksessamme käytimme kuutta tekemäämme haastattelua. Jotta aineisto saatiin helpommin käsiteltävään muotoon, litteroimme aineiston sanatarkasti. Litteroiminen tarkoittaa aineiston muuntamista puheesta tekstiksi. Litteroinnin tarkkuus perustuu tutkimusongelmaan ja metodiseen lähestymistapaan. (Ruusuvoori 2010, 424.) Litterointi helpotti huomattavasti aineistoanalyysi vaihetta. Litteroinnissa merkitsimme näkyviin tauot (...) ja tunnelmaukset (naurua). Päädyimme litteroimaan kaikki haastattelut yhdessä, jotta voisimme samalla keskustella esiin nousevista asioista. Lisäksi koimme, että yhdessä tehdyt litteroinnit vähentävät väärin kuulemisen mahdollisuutta. Litteroituja sivuja kertyi yhteensä 55 liuskaa. Litteroinnin suoritimme välittömästi haastattelujen teon jälkeen.

Tämän jälkeen aloitimme litteroitujen tekstien lukemisen ja sisältöihin perehtymisen. Luimme aineistoa läpi useaan kertaan, jotta saisimme muodostettua siitä kokonaiskuvan. Lukiessamme kirjoitimme esiin nousevia ajatuksiamme sivun reunaan. Toteutimme tämän vaiheen kumpikin itsenäisesti, jonka jälkeen pohdimme yhdessä aineistosta nousseita teemoja.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista.

| <u>ALKUPERÄISILMAUS</u> | <u>PELKISTETTY ILMAUS</u> |
|--|---------------------------------|
| <i>No mä luulen että, mä sain tarhassa jo silmälasit, että mua kiusattiin aika paljon siitä. Tanssi. Ehkä se on se erillaisuus kuitenkin siinä. Erottuu joukosta, ei oo se joka pelaa jalkapalloa.</i> | Silmälasit, erilainen harrastus |

Redusoinnissa on kysymys aineiston pelkistämisestä. Tässä vaiheessa kaikki alkuperäistä tiedonydintä häiritsevät tekijät sulkeistetaan ja eliminoidaan, jotta lopulta saataisiin pelkistettyä esiin puhdas, tutkimuksen kannalta oleellinen tieto. (Lehtovaara 1995, 73.) Aluksi etsimme teemoihimme liittyen oleelliset ilmaukset tekstimassasta, jotka muokkasimme yksinkertaisempaan, pelkistettyyn muotoon. Taulukko 1 kuvaa pelkistetyn ilmauksen muodostamista.

Ryhmittely eli klusterointi

Ryhmittely vaiheessa etsimme pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia informanttien välillä. Jatkoimme taulukointia klusterointi vaiheessa siten, että muodostimme pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia. Ryhmittely vaiheessa aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2012, 110). Huomasimme oman aineistomme ryhmiteltyä, että alaluokan ilmaukset alkoivat toistumaan eri informanttien kohdalla. Taulukko 2 kuvaa aineiston alaluokan muodostamista. Esimerkistä voi huomata, kuinka tietyt käsitteet alkavat toistumaan.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

| <u>ALKUPERÄISILMAUS</u> | <u>PELKISTETTY ILMAUS</u> | <u>ALALUOKKA</u> |
|--|--|--|
| <i>No mä luulen että, mä sain tarhassa jo silmälasit, että mua kiusattiin aika paljon siitä. Tanssi. Ehkä se on se erilaisuus kuitenkin siinä. Erottuu joukosta, ei oo se joka pellaajalkapalloa.</i> | Silmälasit, erilainen harrastus | Ulkoiset piirteet, normeista poikkeava harrastus |
| <i>Liittyi siihen että olin uusoppilas, ja tuota isän työ, varmaan jollaki tavalla myös omaan persoonaan ja enemmän tai vähemmän siihen että oli vähän paska paikka. Ei ihan iskostunu samalla tavalla, kun oli aikasemmin eli kavereihin hakemiseen meni hetki ja tällästä.</i> | Isän työ, uusi paikkakunta, oma persoona | Perheenjäsenen erilainen työkuva, sosiaalinen ympäristö, persoonallisuus |

Aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi

Abstrahointi vaiheessa luokkia yhdistellään ja luokkien välille yritetään löytää säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Yhdistelyn seurauksena olevia luokkia voidaan nimetä käyttämällä apuna jo olemassa olevia teoreettisia käsitteitä tai itse kehittämällä ilmiötä hyvin kuvaavilla, käsitteellisillä termeillä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 149 - 150.) Taulukko 3 kuvaa yläluokkien muodostamista. Esimerkki havainnollistaa kuinka alaluokista on muodostettu käsitteitä yhdistäviä yläluokkia.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

| <u>PELKISTETTY ILMAUS</u> | <u>ALALUOKKA</u> | <u>YLÄLUOKKA</u> |
|--|--|---|
| Silmälasit, erilainen harrastus | Ulkoiset piirteet, normeista poikkeava harrastus | Itsestä lähtevä erilaisuus |
| Isän työ, uusi paikkakunta, oma persoona | Perheenjäsenen erilainen työkuva, sosiaalinen ympäristö, persoonallisuus | Itsestä lähtevä erilaisuus Ympäristön erilaisuus |

Pyrimme saamaan abstrahointia jatkamalla yksinkertaisen vastauksen teema-alueiden kysymyksiin liittyen. Taulukon 4 esimerkki kuvaa pääluokan muodostamista yläluokan sisältöjen pohjalta. Yläluokkien yhteiseksi tekijäksi saatiin erilaisuus, josta muodostui pääluokka.

TAULUKKO 4. Esimerkki pääluokan muodostamisesta.

| <u>ALALUOKKA</u> | <u>YLÄLUOKKA</u> | <u>PÄÄLUOKKA</u> |
|---|---|------------------|
| Ulkoiset piirteet, normeista poikkeava harrastus | Itsestä lähtevä erilaisuus | Erilaisuus |
| Perheenjäsenen erilainen työnkuva, sosiaalinen ympäristö, persoonallisuus | Itsestä lähtevä erilaisuus Ympäristön erilaisuus | Erilaisuus |

Edellä esittelimme tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, tutkimuksen toteutusta sekä käyttämäämme aineiston analyysi -tapaa. Havainnollistimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia taulukoiden avulla, joissa olemme käyttäneet alkuperäisilmauksina informanttiemme suoria lainauksia. Alkuperäisilmauksista tiivistimme tutkimuskysymyksien kannalta olennaiset asiat pelkistetyiksi ilmauksiksi. Saatuamme pelkistetyt ilmaukset, jatkoimme aineiston käsitteellistämistä ensin alaluokiksi, joista kokosimme yläluokat. Lopuksi tiivistimme vielä yläluokat pääluokiksi kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla. Taulukoinnin tarkoituksena oli löytää tutkimuksen kannalta tärkein ja oleellisin tieto.

6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä alaluvussa tarkastelemme tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta. Fenomenologisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkimustuloksia ei voi yleistää. Koska tutkimme koulukiusattujen kokemuksia, tutkijalla ei ole perusteita väittää, että rakentunut yleinen ymmärrys koskee muitakin samassa tilanteessa eläviä. (Perttula 2005, 154.)

Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat analyysin systemaattisuus ja tulkinnan luotettavuus. Systemaattisessa analyysissä avataan kaikki tutkimuksen varrella tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. (Ruusuvoori & Nikander & Hyvärinen 2010, 26 - 27.) Tutkimustoiminnassa yleisesti pyritään välttämään virheitä, niinpä yksittäisessäkin tutkimuksessa arvioidaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Kun puhutaan luotettavuudesta laadullisessa tutkimuksessa, nousevat esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Kun objektiivisuutta tarkastellaan laadullisessa tutkimuksessa, on syytä erottaa toisistaan myös havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Pohtiessamme puolueettomuutta esiin nousi kysymys, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan haas-

tateltavaa itseään vai muuttaako hän saatua tietoa omien taustaoletuksiensa mukaisiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134 - 135.) Ennen aineiston lukemista ja siihen tutustumista oli välttämätöntä, että irtauduimme mielipiteistämme ja näkemyksistämme, jotta voisimme suhtautua tutkimusaineistoon puolueettomasti. Tätä irtautumista kutsutaan reduktioksi, jossa irrottaudutaan olettamasta mitään tutkittavasta asiasta. (Husserl 1995, 63 - 64.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa toisista yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan ratkaisujaan ja näin ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että työn luotettavuuteen, kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. (Eskola & Suoranta 2005, 208, 210.)

Eräs tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validius eli pätevyys. Validius tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on alun perin tarkoituskin mitata. Tuloksia ei pidä käsitellä oman ajattelumallin mukaisesti, jolloin tulokset pysyvät tosina ja pätevinä. Oma ajatusmaailma ei siis saa vaikuttaa tutkimustuloksiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta, tämä tarkkuus koskee kaikkia vaiheita. Esimerkiksi aineiston tuottamisen olosuhteet ja paikat kerrotaan selvästi ja totuudenmukaisesti. On myös tärkeää kertoa haastatteluun käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät ja virhetulkinnat haastattelussa. (Hirsjärvi ym. 2010, 231 - 233.) Lähdekritiikki on olennainen osa luotettavuuden tarkastelua. Aineistoa tulee tarkastella totuudenmukaisesti ja kriittisesti. (Alasuutari 2011, 95.)

Haastattelutilanteemme olivat kiireettömiä, sillä olimme varanneet runsaasti aikaa yhtä informanttia varten. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että tutkittavat olivat meille entuudestaan tuntemattomia. Suoritimme haastattelut kahdestaan, mikä mahdollisti haastattavien kokemusten yhdessä tarkastelemisen sekä syntyneiden tulkintojen jakamisen. Myös haastattelutilanteissa kahden tutkijan työpanos vaikutti positiivisesti lopputulokseen, koska pystyimme täydentämään tarpeen vaatiessa toisen asettamia kysymyksiä. Lisäksi toisen tutkijan tuki on mahdollistanut sen, että olemme pystyneet jakamaan ennakkokäsitteisiämme aiheeseen liittyen ja tiedostamaan ne paremmin. Koemme siis, että tutkimuksen tekeminen yhdessä lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Olemme siis pyrkineet harjoittamaan tutkijoiden välistä triangulaatiota, joka Tuomen ja Sarajärven (2004, 140 - 141.) mukaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Fenomenologisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan ajatella kertyneen riittävästi, kun uudet haastattelut eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa, jolloin puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta (Eskola & Suoranta 2005, 62). Havaitsimme tutkimuksessamme, että informanttien kokemukset alkoivat kertaantua ja samat teemat alkoivat toistua keskusteluissa laajoista teemoistamme huolimatta. Mielestämme tämä kertoo siitä, että aineistoa oli kertynyt tämän kokoisen tutkimuksen kannalta riittävästi.

Mietittäessä toisia ihmisiä, on aina tehtävä tutkimuseettisiä ratkaisuja. Erityisesti haastattelussa, joissa tutkija on kontaktissa tutkittaviin henkilöihin, eettisiä kysymyksiä on pohdittava tutkimuksen joka vaiheessa. Tärkeimpinä eettisinä kysymyksinä voidaan pitää muun muassa tutkittavien suostumusta ja yksityisyyttä sekä tutkimuksen luottamuksellisuutta ja seurauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19 - 20.) Varmistimme informanttien suostumuksen tutkimukseen kirjallisella tutkimusluvalla.

Eettisyyden tarkastelu on tärkeää, koska tutkimuksemme kohdistuu ihmisiin, yksilöihin ja heidän kokemuksiinsa. Eettistä tarkastelua vaatii informanttien tunnistettavuus tutkimuksestamme. Tutkittavanamme on suhteellisen suuri yhteisö, joten tunnistamisen riski on melko pieni, vaikka heidän nimensä onkin luonnollisesti muutettu. Kuitenkin tutkijoina meiltä vaaditaan sensitiivisyyttä, jotta tunnistettavuuden riski saataisiin minimoitua. Päädyimme käyttämään sukupuolen mukaan joko nainen tai mies nimitystä. Emme kerro tutkittavien henkilökohtaisia taustoja tunnistettavuuden välttämiseksi. Tunnistettavuuden minimoimiseksi esittelimme tulokset asiakohtaisesti sen sijaan, että olisimme esitelleet yksittäisten ihmisten kertomukset omana lukunaan. Tällainen esitystapa johti myös parempaan kokonaisuuteen.

Aloitimme teoreettiseen viitekehykseen tutustumisen ja sen kokoamisen jo hyvissä ajoin ennen haastatteluja, mutta olemme täydentäneet ja päivittäneet tietoja useaan otteeseen prosessin edetessä. Tutkimustuloksiamme ei voida suoraviivaisesti yleistää, mutta kuten fenomenologisessa tutkimuksessa on tarkoitus, tahdomme tutustua syvemmin tutkittavaan ilmiöön emmekä niinkään löytää yleispäteviä totuuksia.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä pääluvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Tulosluku muodostuu laatimiemme tutkimusongelmien pohjalta. Alalukuihin olemme eritelleet tutkimusrungosta kyseiseen ongelmaan liittyvät kysymykset. Luku 7.1 vastaa tutkimusongelmaan: miten entiset koulukiusatut ovat kokeneet koulukiusaamisen omana kouluaikana. Tutkimusrungosta yhdistimme tähän teemat koulukiusaamisen muodoista, kiusaamisen syistä, opettajan puuttumisesta sekä kiusaamisen yhteydessä koetuista tunnetiloista. Luku 7.2 käsittelee koulukiusaamisen vaikutuksia aikuisiällä. Luvussa 7.3 kootaan selviytymiskeinoja, joita informantit ovat käyttäneet kiusaamisesta selviytymiseen. Tähän alalukuun liittyen tutkimme myös anteeksiantamisen merkitystä selviytymisen kannalta. Tutkimustuloksia havainnollistetaan tekstikatkelmien avulla. Tulosten esittämisessä käytämme merkintää esimerkiksi (4/6), jossa luvulla 4 kuvaamme tutkimushenkilöiden määrää suhteutettuna koko tutkimusjoukkoon.

7.1 Kiusaamisen kokeminen

Usein ajatellaan, että psyykinen kiusaaminen eli epäsuora aggressio on tavanomaisin tapa tyttöjen keskuudessa tapahtuvalle kiusaamiselle (Salmivalli 1998, 35). Lasten keskuudessa on kuitenkin aina esiintynyt myös aggressiota, joka on voinut edetä jopa väkivaltaan saakka (Salmivalli 2003, 10). Tutkimuksessa havaitsimme, että psyykinen kiusaaminen on tytöillä lähes yhtä yleistä kuin pojilla. Poikien kiusaamistapauksissa on kuitenkin tyttöjä useammin myös fyysistä kiusaamista. Tutkimukseemme osallistuneista miehistä kaikki (3/3) olivat kokeneet sekä fyysistä että psyykkistä kiusaamista. Naisista kaksi kolmesta oli kokenut molempia kiusaamisen muotoja ja yksi ainoastaan psyykkistä kiusaamista.

Tutkimushenkilöillämme fyysinen kiusaaminen oli ilmennyt muun muassa tönimisenä, lumipallojen heittelynä, sylkemisenä, läpsimisenä sekä tukasta repimisenä. Psyykinen kiusaaminen taas ilmeni esimerkiksi syrjimisestä, pilkkaamisesta, nimittelynä, uhkailuna, kiusatun asioista juoruiluna sekä selän takana puhumisenä.

Seuraavassa kahden informantin kokemuksia koulukiusaamisesta:

Nainen 1. Alemman luokan tytöt alko jostakin syystä kiusaamaan ja sylkemään päälle. Sitten mut myös sidottiin hyppynaruun kiinni ja raahattiin koulun käytäviä pitkin.

Nainen 3. Isommat tytöt haukku ja huoritteli ja haukku läskiksi ja vaikka miksi, vaikka olin ihan niinku normaalipainoinen ja ihan normaali lapsi. Se oli myös just suoraan semmosta, et yks tyyppi sano, että tapa ittesi, niin kenenkään muun ei tarvii sitä tehdä. Ja toinen sano, et oispa kiva ampua sinun aivot seinälle.

Tutkimuksessamme havaitsimme, että kiusattu oli kiusaamistilanteessa aina yksin. Toisin sanoen kukaan ei ollut puolustamassa kiusattua. Hamaruksen (2008, 55 - 56) mukaan kiusaaja saa fyysisellä kiusaamisella pidettyä asemansa yhteisössä, kiusaaja hallitsee siis ryhmää pelolla. Kiusaajalla voi olla itsellään pelko joutua kiusatuksi ja fyysisen väkivallan käytöllä hän varmistaa oman koskemattomuuden. (Hamarus 2008, 55 - 56.) Kiusaamisprosessissa ulkopuolinen ei puutu kiusaamistilanteisiin vaan pysyy niistä sivummalla (Salmivalli 1998, 52).

Tutkimusten mukaan kiusatuksi joutumiselle voidaan esittää monia syitä, usein kiusatuksi joutuminen on monien sattumusten summa. Olweuksen mukaan kiusaamista aiheuttaa poikien osalta yleisimmin fyysiset ominaisuudet. Kiusaamisen uhriksi joutuneet pojat ovat yleisesti muita fyysisesti heikompia. (Olweus 1992, 32.) Tutkimuksemme osoittaa kuitenkin päinvastoin. Tutkimuksemme mieshenkilöistä jokainen oli fyysisesti vahva.

Tutkimuksissa on osoitettu, että olennainen yhtäläisyys kiusaamisen uhreilla on, etteivät he yleensä kykene pitämään puoliaan, uhattuinaakaan he eivät käy kiusaajan kimppuun. (Keltikangas-Järvinen 1998, 211.) Tutkimuksemme osoitti, että suurin osa tutkimushenkilöistämme oli haluttomia puolustautumaan eli asettumaan kiusaajaa vastaan. Kaksi kolmesta miehestä (2/3) puolustautui kiusaamisen jatkuessa. Miehet puolustautuivat fyysisen väkivallan avulla kiusaamisen edettyä tiettyyn pisteeseen. Tutkimuksemme naiset eivät puolustautuneet kiusaamisprosessin missään vaiheessa.

Mies 1. Jussi otti koripallon ja kävi kaikkia pomputtaan päähän sillä. Sitten mä sanoin, ettet pomputa sitä palloa mun päähän. Sit se pomputti ja mä nak-

kasin sen siihen kylelleen rinnuksista. -- Sit lähin juokseen sitä karkuun. Sit mä en enää jaksanu juosta ja vetelin sitä turpiin niin paljon, ku jaksoin. -- Sen jälkeen ei enää tullu kukaan häiritteen.

Kiusaamisen uhreiksi joutuvat usein hyvän koulumenestyksen omaavat oppilaat sekä selvästi joiltakin ominaisuuksiltaan ryhmästä poikkeavat oppilaat (Malmivaara 1992, 91). Holmberg-Kaleniuksen (2008, 24) mukaan psyykkisen kiusaamisen taustalla on usein erityisesti tyttöjen keskuudessa kateus. Kiusaamisen taustalla informanttiemme kohdalla olivat kuitenkin muut syyt. Tutkimustulosten analysointi osoitti, että kiusaaminen johtui pääosin kiusatun erilaisuudesta. Havaitsimme, että erilaisuus voi olla joko itsestä tai ympäristöstä johtuvaa. Itsestä johtuvia erilaisuuden piirteitä olivat informanteillamme ulkonäköön tai käyttäytymiseen, koulumenestykseen tai noloihin tapahtumiin liittyvät asiat.

Nainen 2. Siinä tapahtu mulle semmonen vahinko, että mulla vähän lipsahti pissaa housuun. Siellä sen huomasi sitten jotkut. Se oli syy miks mua alettiin kiusaamaan.

Ympäristöstä johtuva erilaisuus käsittää hyvin monenlaisia asioita, joihin yksilö ei voi itse vaikuttaa. Tutkimuksen ja analysoinnin perusteella alaluokiksi muodostuivat isän erilainen työ, uusi sosiaalinen ympäristö sekä pieni paikkakunta.

Nainen 3. Oon järkeilly sen sillätavalla, että tommonen pieni paikkakunta kun on, niin siellä on sellanen sosiaalinen...tietyt sosiaaliset rajat, joitten sisällä pitäis olla. Mulla on ollut mielipiteitä ja uskallusta ilmasta niitä ja tavallaan olla vastaankin joskus, että ei pelkästään myötäillä joukkoja.

Erilaisuuden aiheuttama kiusaaminen osoittaa, että kaikki lapset eivät hyväksy erilaisuutta joukossaan. Jo pienikin erilaisuus esimerkiksi ulkonäössä saattaa altistaa kiusatuksi joutumiselle. Tutkimustulosten pohjalta teimme johtopäätöksen, että pienellä paikkakunnalla on mahdollisesti enemmän rajoja, joiden sisällä oli pysyttävä ollakseen sosiaalisesti hyväksyty yhteisössä.

Erityisesti psyykkinen kiusaaminen on usein huomaamatonta verrattuna fyysiseen kiusaamiseen, epäsuora kiusaaminen jää siis usein opettajalta huomaamatta. Psyykkisen kiusaa-

misen uhreiksi joutuneet oppilaat kertovat harvemmin kiusaamisesta aikuisille kuin lapset, joita kiusataan fyysisesti. (Salmivalli 1998, 44.)

Oppilaat eivät usein kerro kiusaamisesta opettajalle, mutta opettaja voi pyrkiä ottamaan selvää luokan tilanteesta seuraamalla, mitä oppilaiden välillä tapahtuu erityisesti välitunneilla, käytävillä tai oppituntien aikana (Salmivalli 1998, 164). Oppilaat eivät halua kertoa kiusaamisesta, koska he ajattelevat, että aikuiset eivät kuitenkaan halua tai voi puuttua siihen. Lapsi tai nuori ei luota aikuisiin eikä siihen, että he pystyisivät vaikuttamaan kiusaamisen loppumiseen, oppilas pelkää kertomisen pahentavan tilannetta ja kiusaamisen kovenevan. (Hamarus 2012, 28.) Tutkimushenkilöidemme mukaan opettajan puuttuminen oli kokonaisuudessa todella vähäistä. Informanttiemme mukaan kiusaamisesta kertominen opettajalle saattoi parantaa tilannetta hetkellisesti, mutta se saattoi jopa pahentaa tilannetta. Yleisesti tutkimuksessamme koettiin, että opettajien puuttumiskeinot olivat vääriä, puuttuminen jäi usein puheen tasolle.

Mies 2. --Opettaja otti asian tapetille. Mä sitten nimesin ne kaverit siinä ja se meni sillä tavalla, että kun menin seuraavalle välitunnille, niin meinasin oikeesti saada kaikilta tupaan sen takia, et mä oon menny sanomaan.

Nainen 2. Kiusaamiseen ei puututtu juuri mitenkään, hän ei osannut puuttua siihen. -- Se sulki silmät siltä kiusaamiselta. Sillä ei ehkä ollut mittään välineitä, miten puuttua, minkä minä nyt toisaalta ehkä ymmärrän nyt aikuisena.

Koulukiusaamisen uhri kokee kiusaamisen yhteydessä hyvin monenlaisia tunnetiloja. Nämä tunteet eivät jää pelkästään kiusaamistilanteisiin vaan saattavat seurata uhria läpi koko elämän. Tunteet voivat nousta pintaan vielä vuosienkin kuluttua kiusaamisesta. (Nummenmaa 2010, 9.) Tutkimusjoukkomme jäsenet tunsivat koulukiusaamisen yhteydessä ainoastaan negatiivisia tunteita. Osa tunteista liittyi vain kiusaamistilanteisiin, mutta osa seurasi informantteja näihin päiviin saakka. Tutkimuksemme miehistä kaikki (3/3) pitivät negatiiviset tunteensa sisällään, kunnes ne purkautuivat aggressiivisena käyttäytymisenä kiusaajaa kohtaan. Tämä vihan purkautuminen aggression muotona johti kahdessa tapauksessa kolmesta kiusaamisen loppumiseen

Mies 3. Kiusaajat oli semmosia fyysisesti kiusaavia, tuli hyvin lähelle ja läpsi naamalle ja muuta vastaavaa. Puoltoista vuotta sitä, niin sen ikäinen, isokokonen kaveri, niin mulla napsahti päässä ja mä hakkasin sen niinku ihan kunnolla.

Nainen 2. Koin pelkoa, vihaa, huolta, ehkä vähän masentunut lapsi, sisään-päin kääntynyt ja varuillaan olo oli se kaikkein suurin tunne.

Tämän tulososion koontina voimme sanoa, että tutkimushenkilöidemme kokemukset koulukiusaamisesta olivat keskenään hyvin erilaisia. Yhtä lukuun (5/6) ottamatta kaikki informantit olivat kokeneet sekä fyysistä että psyykkistä kiusaamista. Vain yksi (1/6) oli kokenut ainoastaan psyykkistä kiusaamista. Kiusaamistilanteissa uhri oli lähes poikkeuksetta ilman puolustajaa. Tutkiessamme koulukiusaamisen syitä, olennainen yhtäläisyys uhrien välillä oli erilaisuus. Erilaisuus liittyi tutkimuksessamme ulkonäköön, käyttäytymiseen, koulumenestykseen tai noloihin tilanteisiin. Kiusaamistilanteisiin liittyi hyvin monenlaisia, negatiivisia tunteita.

7.2 Koulukiusaamisen vaikutukset myöhemmällä iällä

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että entiset kiusatut olivat kokeneet kiusauksen seurauksena sekä välittömiä että pitkäaikaisia seurauksia. Päätimme ottaa tarkasteltavaksi vain kiusaamisen pitkäaikaiset vaikutukset, jotka ovat alkaneet kiusaamistilanteesta ja jatkuneet aikuisiälle. Rigbyn (2001, 310) mukaan on havaittu heikentyneen itsetunnon, onnettomuuden, yksinäisyyden, häiriintyneiden psyykkisten tilojen, ahdistuneisuuden, masentuneisuuden ja jopa itsetuhoisten ajatusten olevan yhteydessä koulukiusaamisesta aiheutuneisiin terveysvaikutuksiin.

Tutkimuksemme henkilöistä viidellä (5/6) oli omasta mielestään vielä tänäkin päivänä epävarmuutta toimia sosiaalisissa tilanteissa. Tähän vaikutti ujous, ystävyys-suhteiden solmimisen vaikeus, pelko epäonnistua ihmissuhteissa, itsetunto-ongelmat, sosiaalisten tilanteiden pelko sekä luottamus-pula. Epävarmuus näkyi sekä tutkittavien ystävyys- että parisuhteissa. Sekä miehet että naiset kokivat kiusaamisen vaikuttavan kokonaisvaltaisesti ihmissuhteisiin myöhemmällä iällä.

Nainen 1. No sen voin sanoa ihan suoraan, et koulukiusaaminen teki mut hirmu ujoks. Aluks oli silleen hirmu vaikee solmia uusia ihmissuhteita, ja sitte ehkä se pelko, et epäonnistuu ihmissuhteissa.

Mies 3. Mulla on ollut paljon vaikeuksia pitää yllä parisuhdetta. Ja sitten lähinnä yks tekijä on se, et mä en oikeen kommunikoi tunteistani kenenkään kanssa. Oon oppinu piilottamaan kaikki mun tunteet, niin sen takia ihmiset luulee, et mä oon jotenkin kylmäsydäminen.

Tutkimuksestamme nousi esiin yksi (1/6) tutkimushenkilö, joka erottui muista informanteista kiusaamisen vaikutuksia tarkasteltaessa. Toisin kuin muut, hän koki olevansa avoin, sosiaalinen ja oppinut hyväksymään itsensä kiusaamisen jälkeen. Hän näki tulevaisuutensa erityisen valoisana ja mahdollisuuksia täynnä olevana. Hän toimi tehtävissä, jossa koki pystyvänsä hyödyntämään koulukiusaamiskokemuksiaan sekä kääntämään ne omaksi voimavaroikseen.

Mies 2. Tota, siinä kohtaa, ku siitä on päässy yli, niin sitä on avautunu uusille ihmisille todella helposti eikä oo enää pelänny sosiaalisia tilanteita tai täälläsia. On päässy paljon helpommin eteenpäin. -- Kiusaaminen on avannu niinku ovia, koska ei oo enää tarvinnu pelätä mitään.

Koulukiusatulla on muita suurempi riski sairastua masennukseen (Gustavson 2006, 36). Nuoruudessa alkanut masennus lisää todennäköisyyttä sairastua masennukseen myös aikuisiällä (Marttunen & Rantanen 2001, 530). Mielestämme merkittävä tutkimustulos oli vaikutuksien kannalta se, että vielä tänäkin päivänä kolmella kuudesta (3/6) on vakava, diagnosoitu masennus. Tutkimushenkilöt kertoivat, että he eivät olleet hakeneet apua koulukiusaamisen seurauksien vuoksi, vaan muista henkilökohtaisista syistä. Kuitenkin terapiassa oli selvinnyt, että kiusaaminen oli vahvasti yhteydessä masennukseen. Terapiassa koulukiusaamisen merkitys masennuksen alkamiseen sai tutkimushenkilömme ymmärtämään kiusaamisen vakavuuden ja sen pitkäaikaiset ja kauaskantoiset vaikutukset.

Nainen 2. Koulukiusaamisella on ollut kauaskantoiset vaikutukset ihan aikuisikään, näihin päiviin saakka. Terapian avulla oon pystyny sitä käsittele-

mään nyt aikuisena. -- Mä sairastin hyvin pitkään masennusta ja uupumusta. Se on vaikuttanu siihen, et kuka mä oon. Ja sitten on pitäny lähteä rakentamaan pienistä palasista, että en mä ehkä oookkaan semmonen, ku mä oon kuvitellu, eli heikko tai huono.

Entisistä kiusatuista viisi kuudesta (5/6) koki, että ei halunnut rasittaa ulkopuolisia kiusaamiskokemuksillaan lapsena eikä vielä täysin avoimesti aikuisenakaan. Asioiden patoutuminen johti kolmella kuudesta (3/6) masennukseen. Jos apua olisi osattu hakea aikaisemmin, olisi vakavimmilta seurauksilta voitu välttyä. Vaikka asioita pyrittiin tietoisesti unohtamaan, osalla tutkimushenkilöistä ne seurasivat unissa aikuisikään saakka. Unissa kiusaamistilanteet koetaan yhä pelottavina, uhkaavina ja vahvoina. Tutkimuksessamme koulukiusaamisen vaikutuksena nähtiin myös se, että oli aikuistuttava varhain. Koulukiusaamisen uhrin jäädessä yksin, piti löytää muita ajatuksia ja uutta tekemistä. Kiusaamiseen liittyviä asioita täytyi oppia käsittelemään itse.

Mies 2. Meni kymmenen vuotta siinä, etten mä puhunu asioista kenellekään. Sitä pataa itteensä paljon, siis tänäki päivänä. Ja kasaa omaan niskaan aika paljonkin juttuja. Sitä on edelleen sellanen mentaliteetti, ettei halua rasittaa muita. Ja puhuminen omista asioista, varsinkaan yhtään vaikeemmista, on ihan melkeen nollassa tänäkin päivänä.

Koulukiusaamisen vakavuudesta kertoo myös yhdellä tutkimushenkilöistämme ilmennyt alkoholismi. Informanttimme mukaan alkoholismi oli yhteydessä koulukiusaamisesta seuranneisiin itsetunto-ongelmiin sekä tunteiden patoamiseen. Alkoholien kautta hän koki olevansa sosiaalisempi sekä verbaalisesti lahjakkaampi. Alkoholit auttoi tutkimushenkilöämme irtaantumaan ja unohtamaan negatiiviset tunteet.

Mies 3. Kaks ja puol vuotta olin puhas alkoholisti. Kun oli humalassa, niin ei tuntenut mitään.

Vakavana koulukiusaamisen seurauksena tutkimuksessamme ilmeni myös syömishäiriö. Kahden naisinformantin (2/3) kertoman mukaan kiusaaminen oli johtanut anoreksiaan. Anoreksia voi olla myös huomionhakuisuutta tilanteissa, jossa kiusaamisesta tietoiset aikuiset, vanhemmat ja opettajat eivät saa väkivaltaa loppumaan (Hällström 2009, 150). In-

formanttiemme mukaan heillä oli halu kontrolloida omaa elämäänsä edes joltakin osa-alueelta ja tarve saada ajatukset pois koulukiusaamisesta.

Nainen 2. Nyt, jos kiteyttää kiusaamisen vaikutuksia, niin mulla itellä ne on näkyne justiin fyysisinä vaivoina esimerkiksi anoreksian liitän siihen, että ku on ollu paha olo, niin sitten on oireillu fyysisesti.

Nainen 3. Kaikesta kiusaamisesta tuli semmonen olo, että mä oon yleisesti vastenmielinen ja jotenki oksettava ja läski ja ruma. Kyllä huomaan, että oon päässy syömishäiriön yli, mutta kyllä mä näkisin, että se vieläki vaikuttaa omaan minäkuvaan ja kehonkuvaan. Koen, että syömishäiriö tuli siitä, että mua nimiteltiin läskiksi

Kiusattu ottaa usein kiusaamisen syyt niskoilleen. Pitkään jatkuneen kiusaamisen seurauksena hän alkaa uskoa kiusaajan syytökset ja nimittelyt sekä ansaitsevansa kiusaamiseksi tulemisen. (Salmivalli 2003, 26.) Esimerkissämme (nainen 3) kiusattu kertoo uskoneensa vähitellen olevansa lihava, vaikka on täysin normaalipainoinen lapsi. Hän siis alistui kiusaajien syytöksiin ja halusi korjata tilanteen näyttämällä kiusaajille laihtuneensa. Kyseisellä tutkimushenkilöllä koulukiusaamisesta alkunsa saaneet ongelmat kasaantuivat vähitellen aikuisiällä ja aiheuttivat lopulta opintojen keskeyttämisen.

Nainen 3. Näkisin, että koulun katkolle jääminen on ollu seurausta koulukiusaamisesta. Et ku on ollu jälestäpäinki niin uupunu kaikista muista ongelmista. Yliopisto maailmassa tulee semmonen olo edelleenki, etten kuulu tähän porukkaan ja että oon jotenkin huono.

Tutkimushenkilöistä viisi kuudesta (5/6) kertoi hakeutuneensa alalle, jossa heillä olisi mahdollisuus vaikuttaa koulukiusaamiseen. He kertoivat haluavansa vaikuttaa kiusaamiseen ja oppia toimimaan kiusaamistilanteissa paremmin kuin omat opettajansa aikoinaan. Informanttimme uskoivat, että heillä olisi paremmat mahdollisuudet auttaa ja ymmärtää kiusattuja, koska he ovat itse käyneet samat kokemukset läpi kouluaikoinaan. He myös esittivät hyviä ratkaisumalleja kiusaamisen loppumiseksi.

Mies 3. Pitäs ehdottomasti erottaa ne kiusaajat eli ne kiusaajat on porukassa ja ne porukat pitäs hajottaa. Jokanen kiusaaja kävis keskustelua kasvotusten kiusatun kanssa. Tilanteen pitäs olla semmonen, et se ois turvallinen molemmille.

Tämän tulososion koontina voimme todeta, että koulukiusaaminen aiheuttaa yleisesti epävarmuutta toimia sosiaalisissa tilanteissa. Mielestämme yksi merkittävä tutkimustulos oli, että kolmella kuudesta (3/6) tutkimushenkilöistä oli yhä vakava, diagnosoitu masennus. Mielestämme tämä kertoo erityisen hyvin koulukiusaamisen vakavuudesta ja pitkäkestoisista vaikutuksista. Kahdella kolmesta (2/3) tutkimuksemme naisista oli ollut myös diagnosoitu anoreksia, joka oli saanut alkunsa koulukiusaamisajoilta, tämä liittyi haluun kontrolloida omaa elämää edes jollain osa-alueella.

7.3 Koulukiusaamisen uhrin selviytymiskeinot

Osa tutkimushenkilöistämme koki unohtamisen olleen merkittävä asia kiusaamisesta selviytymisessä. Unohtamispyrkimyksistä huolimatta asiat ovat aikuisiällä tulleet uudestaan pintaan eri asiayhteyksissä ja vaatineet muun muassa terapiaa. Käsittelemättömät tunteet tulisi kohdata, jotta ne eivät hankaloittaisi ihmisen jokapäiväistä elämää (Hamarus 2012, 95). Myös tutkimushenkilömme kertoi unohtamishalun olleen niin voimakasta ja tiedostettua, ettei hän muista alakoulu ajoistaan juuri mitään.

Mies 3. Mulla on nykypäivänäkin ongelmia muistaa sieltä ala-asteelta.-- Vaan muutamia tiedonpätkiä muistaa sieltä sun täältä, rakennuksista ja ihmisistä jotaki, mutta ei oppitunneista hirveästi.

Kiusaamisprosessissa voidaan tarvita jälkihoitoa. Terapian tarpeet liittyvät ennen kaikkea syrjäytymisen estämiseen yhteiskunnassa. (Piha 2004, 440.) Kun kielteiset tunteet käsitellään, ne auttavat kiusattua selviytymään ja menettävät vähitellen merkitystään ihmisen kokemuksissa. Tunteet voivat herätä ajoittain vuosien jälkeenkin uudelleen. (Hamarus 2012, 93.) Tutkimusjoukostamme kolme kuudesta (3/6) oli hakeutunut terapiahoitoon moninaisista syistä ja he pitivät sitä erityisen tärkeänä koulukiusaamisesta selviytymisen kan-

nalta. Terapiassa selvisi, kuinka monenlaisiin asioihin koulukiusaaminen on vaikuttanut läpi elämän, aikuisuuteen saakka. Tutkimushenkilöt kokivat terapian erittäin tärkeäksi ja auttavaksi asiaksi elämässä. Terapiakäynnit olivat jatkuneet jopa vuosia eikä päättymisajankohta ollut selvillä. Tutkimushenkilöt kokivat, että terapiassa he uskaltautuivat ensimmäistä kertaa puhumaan koulukiusaamisajoistaan avoimesti, koska kuuntelemassa oli ulkopuolinen henkilö. Terapian avulla henkilöt olivat oppineet hyväksymään itsensä sellaisena kuin ovat, ja osasivat lopettaa itsensä syyllistämisen koulukiusaamisesta.

Nainen 2. --Vasta niinku terapeutti oli ensimmäinen, jolle mää niinku sanoin ääneen, että miks mua kiusattiin, koska mua hävetti se ihan aikuisiälläki se asia, ja se on mulle hirveen arka asia aina.

Oppilaitoksen vaihtuminen voi tarjota koulukiusatulle mahdollisuuden saada uusia vuorovaikutussuhteita ja sitä kautta parantaa henkistä hyvinvointiaan (Pörhölä 2008, 101). Tutkimuksemme osoitti, että koulunvaihto ei tuonut tutkimushenkilöillemme helpotusta koulukiusaamisen keskellä. Kaksi kuudesta (2/6) informanteistamme kertoi vaihtaneensa koulua koulukiusaamisen seurauksena. Kiusaaminen päättyi hetkellisesti koulunvaihtamisen jälkeen, mutta jatkui tavalliseen tapaan koulunkäynnin jatkuessa. Uudessa koulussa uusi oppilas on jälleen helppo uhri ollessaan yksin ja altistuu näin kiusaamiselle. Lisäksi yksi kuudesta (1/6) kertoi vaihtaneensa koulua muista syistä, mutta koulunvaihdon seurauksena kiusaaminen sai alkunsa. Joissakin tapauksissa koulunvaihto voi myös altistaa kiusaamisen alkamiselle.

Nainen 3. Vitos - kutos luokka oli ihan niinkö ok aikaa, koska mä vaihoin koulua. Me muutettiin keskustaan siinä vaiheessa ja sitte mää pääsin ihan mukavalle luokalle. Se oli silleen, et en mä nyt edelleenkaan mikään semmonen supersuosittu ollu, mut se oli mun mielestä enempi semmonen tasa-arvosempi luokka. -- Mutta sitte ylä-asteella, ku pieni paikkakunta on ja ku menin, niin mähän pääsin sitte onnellisesti takas niitten ala-aste kiusaajien kans samalle luokalle.

Tutkimuksessamme viisi kuudesta (5/6) koki, että opiskelu toisella paikkakunnalla oli helpottanut unohtamista ja elämässä eteenpäin pääsyä. Uudet kaverit mahdollistivat sen, ettei tarvinnut kaivella vanhoja asioita ja pystyi aloittamaan elämän puhtaalta pöydältä ilman

vanhoja muistoja. Yleisesti koulukiusaamiskokemuksista ei haluttu kertoa uusille ystäville, leimautumisen välttämiseksi. Myöhemmin kiusaamisesta saatettiin mainita lyhyesti, että on kiusattu. Kiusaaminen siis koettiin joiltain osin edelleen häpeällisenä asiana.

Nainen 1. Mä pääsin eka yhteen opistoon. Siellä mä päätin, että mä oon oma itteni, eikä täällä oo ihmisiä, jotka tietää, että mua on kiusattu.

Sosiaaliset suhteet ja läheisten tuki koetaan usein erityisen tärkeäksi. Läheistä suhdetta vanhempiin pidetään merkityksellisenä selviytymisen kannalta. Kiusatun toimintakyky ja päätöksientekokyky heikkenevät, niinpä kiusattu harvoin pystyy puuttumaan kiusaamiseen itse. Jo yhden ihmisen tuki on ehdottoman tärkeää. (Hamarus 2012, 94.) Tutkimushenkilöstämme neljällä kuudesta (4/6) oli toinen sosiaalinen ympäristö, jossa he kertoivat pysyneensä unohtamaan koulukiusaamisen, eikä heitä leimattu kuten koulumaailmassa. Kaverit eivät olleet samasta ikäryhmästä tai samasta koulusta, eikä heille kerrottu omista kiusaamiskokemuksista.

Mies 3. Mulla on niin monta serkkua, et ne on ollu mulle tavallaan se toinen kaveripiiri. Et ku me aina tavattiin niin paljo, kesällä ja talvella, niin niitten kans pysty oleen ihan normaalisti. -- Se oli semmonen hyvä, turvallinen sosiaalinen verkosto.

Mielenkiintoinen tai haastava työ, mielekkäät harrastukset, läheiset ihmiset sekä muu virkistäytyminen auttavat koulukiusaamiskokemuksista selviytymiseen. Erilaisen toiminnan aloittaminen mahdollisimman varhain helpottaa ja nopeuttaa selviytymistä. (Kempainen 2000, 207.) Myös tutkimushenkilömme kokivat, että monenlaisen itselleen mielekkään toiminnan harrastaminen helpotti ja nopeutti koulukiusaamisesta selviytymistä. Tällaisia harrastuksia olivat muun muassa fantasiakirjallisuuden lukeminen. Kirjallisuuden avulla pystyi irrottautumaan omasta elämästä ja samaistumaan kirjan henkilöiden elämään. Informanteillamme muita tällaisia harrastuksia olivat muun muassa urheilu, runot, kirjallisuus, taide, kirjoittaminen sekä musiikki. Harrastusten avulla ajatukset pystyivät saamaan ajatukset edes hetkeksi muualle. Yksi kuudesta (1/6) koki aikuisena, että uskonnolla oli suuri merkitys kiusaamisesta selviytymiseen. Uusia sosiaalisia ympäristöjä haettiin myös harrastuksien myötä.

Nainen 1. Mä luin paljon kirjoja, fantasiakirjoja, mikä on aika ilmeistä kouluksiämisestä toipumisessa. Ainakin mitä mä oon tutustunu muihin, jotka on luku niitä. -- Niillä hahmoilla on enemmän ongelmia ku sulla.

Dissosiaatio on hyvin tyypillinen traumatilanteessa, jolloin se estää henkilön psyykkisen ylikuormittumisen. Dissosiaatio tarkoittaa ihmisen kokonaisuuden osien joutumista erilleen toisistaan. Dissosiaatio-oireita ovat esimerkiksi muistojen mieleen palautuminen, tunteiden ja kehon turtuneisuus sekä tietyt ruumiilliset oireet. Tajunnantilan muutoksia voi olla tunne, että on irrallaan itsestään tai tunne, että on unessa, ettei maailma tai oma keho ole todellinen. Kun olosuhteet muuttuvat sopiviksi, eli kun uhri tuntee olonsa riittävän turvallisiksi, palaset alkavat jälleen yhdistyä toisiinsa ja dissosiaatio alkaa purkaantua. (Haapaniemi & Hallaperä 2012.) Yksi tutkimushenkilöstämme osasi eritellä selviytymiskeinokseen dissosiaation. Hänellä oireet ovat jatkuneet aikuisikään saakka.

Nainen 2. Sehän se oliki, ku ei ollu keinoja, että ku oli lapsi, niin ainut keino oli sitä sanotaan dissosiaatioksi. Mutta ite oon siihen sitte törmänny myös aikuisiällä. -- Se on semmonen, että selviää siitä tilanteesta niin kauan, että se tilanne menee pahimman ohi. Sillain niinku pakenee ommaan maailmaansa. Tätä on myös seurannu myöhemmälle aikuisiälle. -- Se on semmonen selviytymiskeino, että jos on ollu aikuisena tilanne, että on käyny vähä mun voimien yli, niin mä oonki huomannu että mä en oookkaa siellä tilanteessa, että mä havahdun sitte myöhemmin.

Hyvänä selviytymiskeinona voi toimia anteeksiänto. Sillä on suuri merkitys, koska stressihormonitason laskiessa kipu ja masennus lievittyvät. Anteeksiäntolla on yleensä myös sosiaalisia seurauksia. (Goleman 2007, 317.) Anteeksiäntäminen on pitkä prosessi ja on myös ihmisiä, jotka eivät voi vuosikymmentenkään jälkeen antaa anteeksi. Kuitenkin katkeruudesta irtipäästäminen vapauttaa kiusatun itsensä, ei kiusaajaa vaikka niin helposti ajatellaankin. (Hamarus 2012, 100.) Havaitimme tutkimusjoukosta, että henkilöt (3/6) jotka kertoivat antaneensa kiusaajille anteeksi, pystyivät suhtautumaan elämään yleisesti muita positiivisemmin ja avarakatseisemmin. Elämä vaikutti heidän osaltaan helpommalta, ja he olivat päässeet elämässä eteenpäin. Tutkimushenkilöt, jotka eivät olleet antaneet kiu-

saajilleen anteeksi (3/6) tunsivat edelleen vihaa ja katkeruutta kiusaajia kohtaan. Yleisesti tutkimusjoukkomme miesten asenne elämää kohtaa oli hieman positiivisempi verrattuna naisiin.

Nainen 2. Vielä joku vuosi sitten mä ajattelin sillai, että jos se pahin kiusaaja tulee vastaan, niin mä voisin lyödä sitä turpiin. Nykysin mä aattelen sillai, että ehkä mua vähä säälistää ne, että niillä oli se kotielämä semmosta ku oli.

Mies 1. Kyllä se kiusaaja on pyytäny anteeksi, ja siinä tilanteessa tuntu, et se on mennyttä. Ei sille enää voi mitään, totta kai harmittaa, mutta ei sille voi mitään.

Tämän tulososion koontina voimme todeta, että tutkimushenkilömme olivat käyttäneet hyvin erilaisia selviytymiskeinoja. Kolme kuudesta (3/6) oli hakeutunut terapia -hoitoon, osa taas oli selviytynyt ilman ulkopuolista apua. Unohtaminen oli yksi yleisimmin käytetyistä selviytymiskeinoista, tosin se ei osoittautunut aina parhaaksi mahdolliseksi tavaksi, sillä tunteiden patoaminen aiheutti myöhemmin ongelmia elämässä. Myös mielenkiintoinen työ, mukavat harrastukset sekä läheiset ihmiset olivat auttaneet koulukiusaamisesta selviytymiseen. Anteeksiannolla oli suuri merkitys selviytymisen kannalta.

8 POHDINTA

Tässä luvussa käsittelemme tutkimusaihettamme ja arvioimme tutkimustehtävän suorittamiseen liittyneitä keskeisiä piirteitä. Arvioimme tuloksia yleisellä tasolla, niin että lukija saisi mahdollisimman kattavan yleiskuvan ilmiöstä ja sen liittymisestä kasvatuksen kenttään. Arvioimme myös tutkimuksen luotettavuutta työn kokonaisuuden kannalta sekä tarkastelemme lähdekirjallisuuden toimivuutta tutkielmassamme. Lopuksi pohdimme tutkimuksen aikana syntyneitä uusia ongelma-alueita.

Tutkimuksessamme ilmeni, että koulukiusaamiskokemukset olivat hyvin erilaisia. Tutkimushenkilöimme kokivat sekä psyykkistä että fyysistä kiusaamista lähes yhtä paljon, niin tyttöjen kuin poikienkin keskuudessa. Kiusatut olivat olleet kiusaamistilanteissa lähes poikkeuksetta yksin, ilman puolustajaa. Tarkastellessamme koulukiusaamisen syitä esiin nousivat muun muassa erilaisuus ja kiusatun alistuminen kiusaamistilanteissa. Opettajan puuttuminen kiusaamistilanteissa oli informanttien mukaan lähes olematonta. Kiusaamisen yhteydessä ja vielä sen jälkeenkin koettiin negatiivisia tunteita kiusaajaa ja kiusaamista kohtaan.

Tutkimushenkilöidemme keskuudessa koettiin yleisesti vielä tänäkin päivänä epävarmuutta toimia sosiaalisissa tilanteissa. Koulukiusaaminen siis aiheutti muun muassa ujoutta, ystävyyssuhteiden solmimisen vaikeutta, itsetunto ongelmia sekä luottamuspulaa. Puolet tutkimushenkilöistämme kertoi kärsivänsä yhä masennuksesta, johon koulukiusaaminen oli yhteydessä. Toisena vakavana koulukiusaamisen seurauksena tämän aineiston mukaan olivat naisten syömishäiriöt. Suurin osa informanteistamme oli hakeutunut alalle, jossa on mahdollisuus vaikuttaa koulukiusaamiseen.

Tutkimuksessamme ilmeni, että koulukiusaamisesta ylipääsemiseen käytettiin hyvin erilaisia selviytymiskeinoja. Osa tutkimushenkilöistämme oli pyrkinyt tietoisesti unohtamaan koulukiusaamiskokemuksensa, tosin tämä keino ei osoittautunut kuitenkaan tehokkaaksi tavaksi selviytyä koulukiusaamisesta. Tutkimuksen perusteella teimme johtopäätöksen, että tunteiden patoaminen aiheutti myöhemmällä iällä kasaantuvia ongelmia. Puolet informanteistamme olivat hakeutuneet terapiahoitoon. Sen koettiin edesauttavan kiusaamisprosessista toipumisessa.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että koulukiusaaminen ei päättynyt koulunvaihtamisesta huolimatta. Koulun vaihtamisen myötä ongelmat saattoivat päättyä hetkellisesti, mutta koulukiusaaminen jatkui ajan kuluessa myös uudessa koulussa. Lähes kaikki tutkimushenkilöistämme kokivat, että opiskelemaan lähteminen uudelle paikkakunnalle oli helpottanut koulukiusaamiskokemusten unohtamista. Erityisen tärkeäksi koettiin sosiaaliset suhteet ja läheisten tuki. Myös työ, mielekkäät harrastukset sekä muu virkistäytyminen koettiin merkityksellisiksi selviytymisprosessissa. Havaitimme, että tutkimushenkilöt, jotka olivat antaneet kiusaajilleen anteeksi, olivat selviytyneet elämässään paremmin kuin ne, jotka olivat edelleen katkeria kiusaajilleen. Anteeksiannolla on siis hyvin suuri merkitys kiusaamisprosessista selviämisenä.

Havaitimme tutkimuksessamme, että opettajan puuttuminen tutkimushenkilöidemme kiusaamistilanteissa oli ollut lähes olematonta. Syynä tähän pidettiin opettajien resurssien vähenemistä kouluissa. Informanttimme myös totesivat, että mikäli heidän koulukiusaamistilanteisiin oli puututtu, keinot olivat väriä. Pelkkä yleisellä tasolla puhuminen ei auta, vaan asioihin pitäisi perehtyä niin sanotusti pintaa syvemmillä. Tutkimushenkilöillämme oli kiusaamiseen puuttumisesta myös negatiivisia kokemuksia interventiosta huolimatta. Seurauksena oli saattanut olla jopa kiusaamisen paheneminen tai fyysinen väkivalta välitunneilla. Kiusaamiseen puuttuminen onkin vaikeaa sekä vaatii opettajalta tietoa sekä ihmistuntemustaitoa. Eri kiusaamistilanteisiin sopivat erilaiset käytänteet. Opettajat tarvitsevat apua ja tukea, jotta he voivat auttaa kiusattuja parhaalla mahdollisella tavalla.

Entiset haastattelemamme koulukiusatut kokivat, että kiusaamisesta on kaikesta huolimatta saatu itselle myös jotain positiivista. Suurin osa informanteista työskentelee alalla, jossa kiusaamiseen voi vaikuttaa oman toiminnan avulla. Lisäksi haastateltavat kokivat, että kiusaamisen myötä heistä on tullut vahvempia ihmisiä. Asioita osattiin käsitellä positiivisemmin ja tulevaisuus nähtiin valoisana.

Kiusaaminen on ollut ja on edelleen ajankohtainen aihe kouluissamme. Osa suomalaisista lapsista ja nuorista joutuu koulukiusaamisen uhreiksi päivittäin. Joku on ollut itse kiusaajana, toinen taas kiusaamisen kohteena tai seurannut sivusta kiusaamista. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia vaikutuksia koulukiusaamisesta on seurannut myöhemmällä iällä. Tutkimuksen mukaan vaikutukset ovat hyvin merkittäviä yksilön jokapäi-

väisen elämän kannalta jopa vuosia itse kiusaamisprosessin jälkeen. Haluamme herättää tutkimuksemme avulla keskustelua koulukiusaamisen vakavuudesta koulun henkilökunnan keskuudessa sekä yleisesti yhteiskunnassamme. Suurin haaste onkin löytää oikeanlaisia keinoja puuttua kiusaamiseen sekä ennaltaehkäistä sitä. Opinnäytetyömme tarkoituksena on lisätä tietoisuutta kiusaamisesta ja tunnustaa kiusaamisilmiön olemassa olo, koska yhdessäkään koulussa ei voida välttyä kiusaamiselta. Vaikka kiusaamista on tutkittu paljon, ilmiön tunnistaminen, ennaltaehkäisy ja siihen puuttuminen on edelleen vaikeaa.

Näkemyksemme on, että koulukiusaamista on niin kauan, kuin on koulutusta ja opetusta. Kiusaaminen on sosiaalinen ilmiö, ja sitä tapahtuu jatkossakin sosiaalisissa tilanteissa. Ajattelemme kuitenkin, että tulevaisuudessa koulukiusaaminen saadaan vähenemään oikeanlaisten toimintamallien avulla, mutta kokonaan sitä tuskin saadaan poistettua koskaan. Mielestämme ensiarvoisen tärkeää on, että opettajakoulutuksessa annettaisiin tietoa koulukiusaamisesta ja valmiuksia kiusaamistilanteiden selvittelyyn. Opettajankoulutuksemme aikana koulukiusaamista on käsitelty hyvin vähän.

Uutena ongelmana yhteiskunnassamme on nettikiusaaminen eli saippaus, joka on yleistynyt puhelimen ja Internetin yleistymisen myötä. Tutkimushenkilöillämme ei ollut kokemusta saippauksesta, koska heidän kouluaikana Internetin ja kännyköiden käyttö ei ollut kovin yleistä. Uskomme, että saippaus on houkutteleva tapa kiusata, koska se antaa mahdollisuuden esiintyä nimettömänä. Viimeaikoina lukemiemme lehtiartikkeleiden perusteella saippaus on myös julmempaa kuin kasvotusten tapahtuva kiusaaminen.

Valitsimme Pro gradu -tutkielmamme aiheeksi koulukiusaamisen ja sen vaikutukset myöhemmällä iällä, jotta osaisimme itse tulevassa työssä asennoitua koulukiusaamiseen tarpeeksi vakavasti ja puuttua siihen riittävän ajoissa, jolloin pystytään estämään koulukiusaamisen vakavat seuraukset. Koulukiusaaminen kiinnosti meitä myös sen vuoksi, että aihe on ollut lähellä meitä myös omana kouluaikanamme, olemme kumpikin kokeneet koulukiusaamista.

Holmberg-Kaleniuksen (2008, 136 - 137) mukaan opettajan suhtautumistapa, ja opettajan toimet ratkaisevat loppuuko vai jatkuuko kiusaaminen. Opettajan suhtautuminen vaikuttaa niin kiusaajien käytökseen, kuin uhrin turvallisuuden tunteeseenkin. Kiusaamisprosessista

selviytyminen on hyvin pitkälti kiinni opettajan suhtautumisesta. Usein opettajan toiminta on liian hidasta, epävarmaa ja heikkoa, tai opettaja ei ehkä toimi lainkaan.

Nykyään monissa kouluissa on käytössä erilaisia interventio-ohjelmia esimerkiksi KiVa koulu -projekti. Tällaisten hankkeiden kautta pyritään jakamaan tärkeää tietoa kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi sekä ongelman lopettamiseksi. Tutkimushenkilömme eivät usko-neet, että kyseisellä toimintamallilla olisi ratkaisevia vaikutuksia. Kiusaamisesta keskustel-tiin hankkeen myötä paljon, mutta käytäntöön toimintamallit eivät ulottuneet.

Tutkimushenkilömme antoivat esimerkkejä siitä, mitkä olivat heidän mielestään hyviä kei-noja puuttua kiusaamiseen. Eräässä esimerkissä kiusattu keskustelisi kasvotusten jokaisen kiusaamisprosessiin liittyvän henkilön kanssa kahdestaan kasvotusten. Koska kiusaaminen on ryhmäilmiö ja kiusaajat ovat tilanteessa harvoin yksin, todettiin että kiusaajan ympäril-leen luoma kiusaamisryhmä hajotettaisiin mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi eri luokil-le. Tutkielman edetessä pohdimme myös koulun vaihtokäytäntöä. Olisi mielekkäämpää, jos kiusaaja veloitettaisiin vaihtamaan koulua koulukiusatun sijaan. Tutkimuksessa selvisi myös, että koulun vaihto ei tuo lähellekään aina toivottua helpotusta tilanteeseen.

Mielestämme olemme onnistuneet tutkimaan sitä, mitä oli alun perin tarkoituskin tutkia. Tutkimuksemme vastasi tutkimusongelmiimme. Päätimme jo ennen tutkimuksen tekoa, ettemme anna omien mielipiteiden ja näkemystemme vaikuttaa tutkimusaineistoon, jotta tutkimuksen tulokset pysyisivät tosina ja pätevinä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun liittyy myös aineiston kattavuuden arviointi. Aineiston kattavuudella tarkoitetaan analyysia, aineiston koon sekä tulkinnan onnistumista. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoitus ei ole tuottaa tilastollisia yleistyksiä vaan jokaisessa tutkimuksessa on kysymys yksittäisestä tapauksesta. Näin ollen aineiston koolla ei ole suoraa vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. (Eskola & Suoranta 2000, 61 - 63.) Kuuden tutkimushenkilön avulla saimme tutkimukseemme kattavasti tietoa koulu-kiusaamisen vaikutuksista. On kuitenkin mahdollista, että uusien informanttien myötä oli-simme saaneet lisää tietoa aiheeseemme liittyen.

Eräs tutkimuksen luotettavuutta parantava seikka on kriittisyys lähteiden valinnassa ja tul-kinnassa. Tärkeää on kiinnittää huomiota käytettyjen lähteiden ikään, alkuperään, totuudel-

lisuuteen ja uskottavuuteen. Myös kirjoittajien tunnettavuus ja yleinen arvostus vaikuttavat lähteiden laatuun. (Sajavaara 2009, 113 - 114.) Tutkimuksemme lähteet on koottu iältään melko vaihtelevista teoksista. Olemme käyttäneet kirjallisuutta eri vuosikymmeniltä. Olemme kuitenkin pyrkineet keskittymään 2000 -luvun lähteisiin, koska aiheesta löytyy paljon myös ajankohtaista tietoa. Suomalaisen tutkimuksen kannalta eräs tärkeimmistä koulukiusaamisen tutkijoista on Christina Salmivalli. Koulukiusaamista on tutkittu pitkään, joten on tärkeää, että myös vanhempia lähteitä käytetään monipuolisen teoreettisen näemyksen saavuttamiseksi. Olemme pyrkineet myös käyttämään monipuolisesti kansainvälistä lähdekirjallisuutta.

On tärkeää pohtia myös tutkimusta heikentäviä seikkoja luotettavuuden kannalta. Koemme, että olemme joutuneet tekemään Pro gradu -tutkielmamme nopealla aikataululla johtuen Kajaanin opettajankoulutusyksikön lakkautumisesta. Ilman lakkauttamispäätöstä olisimme halunneet paneutua tutkimukseen syvemmin. Teimme kuitenkin aikataulumme puitteissa mielestämme intensiivistä ja onnistunutta tutkimusta.

Tutkimustuloksien kautta olemme ryhtyneet pohtimaan, mikä on teoreettisen tietämyksen ja käytännön työn välinen yhteys. Uskomme, että opettajilla on tietoa koulukiusaamisesta, mutta siitä huolimatta puuttuminen on tutkimustuloksiemme valossa ollut vähäistä. Tähän lienee osasyynä ajanpuute sekä toimintamallien puute. Näemme tässä mahdollisuuden jatkotutkimukseen, joka käsittelisi opettajien todellisissa valmiuksissa puuttua kiusaamistilanteisiin. Mielenkiintoista olisi myös tutkia eri mahdollisuuksia parantaa opettajien valmiuksia puuttua kiusaamistilanteisiin. Jatkotutkimuskohde voisi olla myös esimerkiksi toimivien interventiokeinojen kartoittaminen. Olisi hyvä saada tietoa, mitkä puuttumismallit todellisuudessa toimivat.

Pro gradu -tutkielmamme edetessä olemme kehittyneet tiedonhaussa sekä tieteellisen tekstin laadinnassa. Haasteellisinta tutkimusprosessissamme oli aiheen rajaaminen ja oikeiden metodologisten valintojen tekeminen. Myös aineiston analyysi oli hidasta, mutta lopulta hyvin palkitsevaa. Tutkielman mielenkiintoisin vaihe oli mielestämme haastatteluiden tekeminen, koska pääsimme konkreettisesti työskentelemään tutkimushenkilöidemme kanssa.

Pro -gradu tutkielmamme eteni suunnitelmien mukaisesti. Koko tutkimuksen ajan kiinnostus koulukiusaamisilmiötä kohtaan on kasvanut. Mitä enempi asiaa tutkimme, sitä enemmän aihe on alkanut kiinnostamaan meitä. Koulukiusaamisaihe sisältää hyvin paljon eri näkökulmia ja vaihtoehtoja, joista ilmiötä voisi tarkastella. On mahdollista, että palaamme aiheen pariin tulevaisuudessa muiden opintojen yhteydessä.

Tutkimus tarjoaa hyödyllistä tietoa lasten ja nuorten kasvattajille, kuten vanhemmille ja opettajille. Myös terveydenhuoltoalalla sekä oppilaitoksissa olisi mahdollisuuksia hyödyntää tutkimuksen antia. Kasvattajat saavat tietoa, millaista kiusaaminen on nykypäivänä ja pystyvät suhtautumaan kiusaamiseen tarvittavalla vakavuudella. Toivottavaa olisi, että opettajat ottaisivat kiusaamiseen uusia näkökulmia ja toimintamalleja, koska tutkimuksen valossa nykyiset toimintamallit eivät ole toimivia ja riittäviä. Opettajan eettisiin velvollisuuksiin kuuluu kiusaamiseen puuttuminen.

Tutkimustuloksiemme valossa erilaisuutta pidetään koulukiusaamista aiheuttavana tekijänä. Kertooko tämä yhteiskuntamme suvaitsemattomuudesta erilaisuutta kohtaan? Opettajana olemme tärkeässä asemassa tulevaisuutta ajatellen, kasvatammehan kouluissa oppilaita suvaitsevaisuuteen ja oikeanlaisiin elämänarvoihin. Opettajina olemme myös esimerkkinä oppilaille omalla toiminnallamme, joten olemme joutuneet pohtimaan myös omaa suhdetta suvaitsevaisuuteen.

LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Arajärvi, T. 1992. Oppimisvaikeudet. Teoksessa T, Arajärvi. (toim.) Tasapainoinen koulu-
lainen. Helsinki: WSOY. 94 - 96.
- Bolton, M. 1994. How to prevent and respond to bullying behavior in the junior/middle
school playground. Teoksessa S, Sharp. & P, Smith. (ed.): Tackling bullying in your
school. A practical handbook for teachers. London: Routledge. 130 - 132.
- Cacciatore, R. & Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2009. Miten tuen lapsen ja nuoren
itsetuntoa. Juva: WSOY.
- Cresswell, J.W. 1998. Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five tra-
ditions. California USA: SAGE publications.
- Elliott, M. 1989. Bullying: Harmless Fun or Murder. Teoksessa E, Roland. & E, Munthe.
(toim.) Bullying: An International Perspective. Lontoo: David Fulton.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Gummerus
Kirjapaino OY
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J, Aaltola.
& R, Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonke-
ruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus. 25 - 43.
- Furman, E. 1998. Auta lasta kasvamaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gilmart, B. 1987. Peer group antecedents of severe love shyness in males. Journal of per-
sonality 55, 467 - 489.
- Golafshani, N. 2003. Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. The
Qualitative Report. Vol. 8. No. 4. December 2003. 597 - 606.
[http://peoplelearn.homestead.com/MEdHOME/QUALITATIVE/Reliab.VALIDITY.
pdf](http://peoplelearn.homestead.com/MEdHOME/QUALITATIVE/Reliab.VALIDITY.pdf) [luettu 22.1.13]
- Goleman, D. 2007. Sosiaalinen äly. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

- Gustavson, C. 2006. Masennus, miten voit ehkäistä, lääkittää ja hoitaa. Juva: WS Bookwell Oy.
- Griffiths, P. E. 2008. What Emotions Really Are: The Problem of Psychological Categories. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Haapaniemi, E. & Hallaperä, M. Trauma ja dissosiaatio. 2012. (<http://traumajadissosiaatio.fi/D/yleiskatsaus.html>). [luettu 12.4.13]
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen: huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Hamarus, P. 2012. Haukku haavan tekee. Puututaan yhdessä kiusaamiseen. Juva: PS-kustannus.
- Hamarus, P & Kaikkonen P. 2011. Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. Kasvatus 1, 58 - 68.
- Harjunkoski, S-M & Harjunkoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Juva: Kirjapaja.
- Hawker, D. & Boulton, M. 2000. Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. Journal of Child psychology and Psychiatry, 41, 441 - 455.
- Heiskanen, T. 2011. 150 puhelinnumeroa, mutta ei ketään, kelle soittaa. Teoksessa T, Heiskanen. & L, Saaristo. (toim.) Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot. Juva: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Gaudeamus
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.
- Holmberg-Kalenius, T. 2008. Elämää koulukiusaamisen jälkeen. Helsinki: Gummerus.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea: viisi luentoa. Suom. Himanka, J. & Hämäläinen, J. & Sivenius, H. Helsinki: Loki-kirjat.
- Hymel, S & Schonert-Reichl, K. & Bonanno, R. & Vaillancourt, T. & Henderson, N. 2010. Bullying and Morality. Understanding How Good Kids Can Behave Badly. Teoksessa S, Jimerson. & S, Swearer. & D, Espelage. (toim.) Handbook of bullying in schools. An international perspective. New York: Routledge, 101 - 118.
- Hällström, L. 2009. Painajainen puntarilla. Syömishäiriöt ja niiden ehkäisy. Hämeenlinna: Kustannus Oy Minerva.
- Höistad, G. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä. Helsinki: Kirjapaja.

- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K, Joronen. & A, Koski. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampere University Press. 33 - 52.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K. Oy.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J, Aaltola. & R, Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 70 - 85.
- Korpinen, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisenä käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämisessä. Kasvatus, suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. (3) 193 - 200.
- Lagerspetz, K. & Björkqvist, K & Berts, M. & King, E. 1982. Group aggression among school children in three schools. Julkaisussa: Skandinavian Journal of Psychology 23(1), 45 - 52.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökuma. teoksessa J, Aaltola. & R, Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 28 - 46.
- Laine, T. & Hyväri, S. & Vuokila-Oikkonen, P. 2010. Mitä on syrjäytymisen vastainen työ?. Teoksessa T, Laine. & S, Hyväri. & P, Vuokila-Oikkonen. (toim.) Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveystieteillä. Helsinki: Tammi. 9 - 25.
- Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J, Perttula. & T, Latomaa. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus. 163 - 194.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J, Nieminen. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa, pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto. 71 - 90.
- Malinen, B. 2010. Elämää kahlitseva häpeä. Helsinki: Kirjapaja.
- Malinen, B. 2003 Häpeän monet kasvot. Jyväskylä:Gummerus
- Malmivaara, K. 1992. Joskus kasvu jää jumiin. Sosiaalinen ja tunne elämän kypsymättömyys. Teoksessa T, Arajärvi. (toim.) Tasapainoinen koululainen. Helsinki: WSOY, 72 - 81.

- Marttunen, M. & Rantanen, P. 2001. Nuorisopsykiatria. Teoksessa J, Lönnqvist. & M, Heikkinen. & M, Henriksson. & M, Marttunen. & T, Partonen. (toim.) Psykiatria. Hämeenlinna: Karisto Oy. 518 - 556.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopisto. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J, Aaltola. & R, Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 44 - 67.
- Niskanen, S. 2009. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J, Perttula. & T, Latomaa. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print. 89 - 114.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus. 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Porvoo: WSOY.
- Valtioneuvosto 477/2003. Suomen säädöskokoelma.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tie-teenteoria. Teoksessa J, Perttula. & T, Latomaa. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus. 115 - 162.
- Piha, J. 2004. Kuntoutus. Teoksessa I, Moilanen. & E, Räsänen. & T, Tamminen. & F, Almqvist. & J, Piha. & K, Kumpulainen. (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Duodecim. 439 - 443.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Helsinki: Weilin + Göös.
- Punamäki, R-L. Tirri, K., Nokelainen, P. & Marttunen, M. 2011. Koulusurmat. Yhteiskunnalliset ja psykologiset taustat ja ehkäisy. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M, Autio. & K, Eräranta. & S, Myllyniemi. (toim.) Polarisoituva nuoruus? Helsinki: Hakapaino Oy. 94 - 104.
- Rigby, K. 2001. Health Consequences of Bullying and Its Prevention in Schools. Teoksessa J, Juvonen. & S, Graham. (toim.) Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized. New York: Guilford. 310 - 320.
- Rivers, I & Duncan, N. & Besag, V. 2007. Bullying: A Handbook for educators and parents. Lanham: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.

- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J, Ruusuvuori. & P, Nikander. & M, Hyvärinen. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 424 – 431.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J, Ruusuvuori. & P, Nikander. & M, Hyvärinen. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9 - 36.
- Räsänen, E. 2004. Mielialahäiriöt ja itsetuhokäyttäytyminen. Teoksessa I, Moilanen. & E, Räsänen. & T, Tamminen. & F, Almqvist. & J, Piha. & K, Kumpulainen. (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 218 - 232.
- Sajavaara, P. 2009. Alustava lukeminen ja muistiinpanot. Teoksessa S, Hirsjärvi. & P, Remes. & P, Sajavaara. (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi. 109 – 122.
- Salmivalli, C. & Kaukiainen, A. 2000. Kiusaamisen vähentäminen opettajien koulutuksen kautta: seurantatutkimuksen ensimmäinen vaihe. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Salmivalli, C. & Lagerspetz, K. & Björkqvist, K. & Österman K. & Kaukiainen A. 1996. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior* 22, 1 - 15.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Tiikkainen, P. 2011. Yksinäisyys teorioiden valossa. Teoksessa T, Heiskanen. & L, Saaristo. (toim.) Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot. Juva: PS-kustannus, 59 - 76.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Turunen, K. 2004 Tunne-elämä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Woolfolk, A. 1995. Educational psychology. Boston: Allyn and Bacon.

LIITE 1. Tutkimushenkilöille sähköpostilla lähetetty haastattelupyyntö.

Oletko sinä entinen koulukiusattu?

Olemme kaksi kasvatustieteen opiskelijaa. Teemme pro gradu -tutkimusta aiheesta koulukiusaaminen ja sen aiheuttamat vaikutukset myöhemmässä elämässä. Haluaisimme tutkimuksellamme saattaa ihmisten tietouteen koulukiusaamisen vakavat seuraukset. Aihe on siis erittäin ajankohtainen ja tärkeä. Haluaisimme erityisesti tutkia koulukiusaamisen vaikutuksia aikuisiällä.

Haemme haastateltaviksi yli 20-vuotiaita, miehiä ja naisia, jotka ovat tunteneet joutuneensa koulukiusaamisen uhreiksi. Tutkimus on luottamuksellinen ja henkilöllisyytesi tulee pysymään salassa. Tutkimus toteutetaan kevään 2013 aikana, ja se edellyttää noin 0,5 h. haastattelun. Haastattelu ei aiheuta sinulle kuluja.

Toivoisimme, että ottaisit rohkeasti yhteyttä tärkeän asian puolesta!

Eveliina Lintula/0405409XXX/ elintula@paju.oulu.fi ja Hanna Ruhkala/0504120XXX/
hruhkala@paju.oulu.fi

LIITE 2. Tutkimusrunko.

1. Millaisia ovat koulukiusaamiskokemuksesi?

- Milloin on kiusattu?
- Miten on kiusattu?
 - Fyysinen/psyykkinen kiusaaminen
- Millaisissa tilanteissa kiusaamista oli?
 - Tunnilla, välitunneilla, koulumatkoilla, vapaa-ajalla
- Miksi on kiusattu?
- Milloin kiusaaminen on ollut vahvinta pahinta, eniten?
- Millaisia tunnetiloja koit kiusaamisen yhteydessä?
 - Häpeä, nolostuminen, viha, pelko (koulupelko)

2. Kerro miten kiusaamiseen puututtiin?

- Opettajan rooli kiusaamisessa, vanhemmat, kaverit, oliko joku muu vielä tukena?
- Kauanko kiusaamista oli ennen kuin siihen puututtiin?

3. Millaisia seurauksia kiusaaminen on aiheuttanut myöhemmällä iällä?

- Sosiaaliset suhteet?
 - Kaverit, parisuhde, vanhemmat
- Itseluottamus?
- Asenne elämää kohtaan?
- Palaako kiusaamistilanteet joskus mieleen, jos niin missä tilanteissa?

4. Millaisia keinoja käytit selviytyäksesi koulukiusaamisesta?

- Ystävien tuki?
- Perhe?
- Terapia?
- Olitko kiusaamistilanteessa yksin?
- Harrastukset

5. Onko sinulla vielä mielessäsi jotain, jota haluat kertoa kiusaamiseen liittyen?