



Henttinen Jarkko

Luokanopettajien näkemyksiä koulun toimintamalleista kiusaamisen vastaisessa työssä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2018

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia luokanopettajien näkemykset koulukiusaamisesta ovat ja tarjota heille keinoja toimia koulukiusaamista vastaan omassa koulussaan. Tätä tavoitetta varten olen tarkastellut kiusaamiseen liittyvää tutkimusta ja kasvatustieteellisen kirjallisuuden tarjoamia toimintamalleja kiusaamisen vastaisessa työssä. Pro gradu -tutkielma tarkastellaan luokanopettajien näkemyksiä oman koulun kiusaamisen vastaisesta toimintamallista. Tutkielmassa tarkastellaan opettajien mielipiteitä työkaluista ja keinoista, joiden avulla he puuttuvat koulukiusaamiseen. Tavoitteena on myös tarkastella, kuinka tehokkaiksi ja toimiviksi opettajat näkevät koulunsa käyttämät toimintamallit. Tutkimuskysymyksiä on kaksi: 1) Millaisia ovat luokanopettajien näkemykset koulukiusaamisesta? 2) Millaisia ovat luokanopettajien näkemykset koulun kiusaamisen vastaisesta toimintamallista?

Tutkimuksen teoriaosassa määritellään koulukiusaaminen, koulujen toimintamallit ja niihin liittyvät velvollisuudet. Teoriaosassa selvitetään, mikä toiminta määritellään kiusaamiseksi ja missä roolissa ovat kiusaaja, kiusattu, koulun aikuiset ja vanhemmat. Luokanopettajat kuvailevat tutkimuksessa näkemyksiään kolmesta kiusaamiseen liittyvästä asiasta: koulukiusaaminen oppilaiden arjessa, koulun kiusaamisen vastainen toimintamalli osana luokanopettajan työtä ja koulujen toimintamallien käytännön toteutus. Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että suurin osa luokanopettajien kouluista käyttää KiVa Koulu -materiaalia, joko täysin tai sovelletusti. KiVa koulu -materiaali on koettu hyväksi, silloin kun se on käytössä. Osalle opettajista ei ollut selkeää, millainen heidän koulunsa kiusaamisen vastainen toimintamalli on. Osa kyselyyn vastanneista luokanopettajista koki, että perehdyttäminen ja tuki koulun kiusaamisen vastaiseen toimintamalliin on ollut vähäistä tai olematonta.

Tutkielma on laadullinen kyselytutkimus, johon kerättiin aineisto luokanopettajilta. Kyselyyn sisältyi kuusi avointa kysymystä koulukiusaamisesta ja koulun kiusaamisen vastaisesta toimintamallista. Sähköpostikyselyyn vastasi 17 luokanopettajaa. Aineisto kerättiin 2018 toukokuussa ja lisäaineisto 2018 syyskuussa. Kerätty aineisto on analysoitu laadullisen tutkimuksen menetelmin.

Koulukiusaamisesta on tehty runsaasti tutkimusta, mutta useimmiten tutkimukset ovat keskittyneet kiusaajan ja kiusatun näkökulmiin. Opettajien näkemykseen liittyvälle tutkimukselle on tarvetta, sillä luokanopettajat tarvitsevat runsaasti konkreettisia keinoja koulukiusaamista vastaan. Tämä pro gradu -tutkielma kartoittaa, millaisia toimintamalleja Suomen kouluissa käytetään ja miten ne toimivat. Tutkimus selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät koulukiusaamisen ja mitä yhteyksiä heidän määritelmillään on koulukiusaamista käsittelevän kirjallisuuden kanssa.

Sisältö / Contents

1	Johdanto	4
2	Koulukiusaaminen	6
2.1	Koulukiusaaminen sosiaalisena toiminta	9
2.1.1	<i>Opettajan rooli</i>	11
2.1.2	<i>Kiusaajan toiminta</i>	13
2.1.3	<i>Kiusatun kokemukset</i>	14
2.1.4	<i>Nettikiusaaminen</i>	16
3	Koulujen toimintamallit ja velvollisuudet kiusaamisen ehkäisemisessä	17
3.1	Koulun velvollisuudet.....	18
3.1.1	<i>Lainsäädäntö</i>	19
3.1.2	<i>Kiusaamisen vastaiset järjestyssäännöt</i>	20
3.2	KiVa Koulu -toimintamalli	21
3.3	Verso-toimintamalli.....	22
3.4	Rolandin kolmivaiheinen toimintamalli.....	23
3.5	Pikasin malli	24
3.6	SoPu eli Sovitaan Puhumalla-menetelmä	24
4	Tutkimuksen toteutus	26
4.1	Tutkimuskysymykset	26
4.2	Tutkimuksen taustafilosofia.....	27
4.3	Tutkimuksen toteutus.....	28
4.4	Aineiston analyysi	31
5	Tulokset	33
5.1	Luokanopettajien näkemyksiä koulukiusaamisesta	33
5.2	Näkemykset toimintamalleista.....	40
5.2.1	<i>Näkemykset KiVa Koulu-toimintamallista</i>	41
5.3	Koettu tuki ja ohjeistus	45
5.4	Tutkimuksen luotettavuus.....	47
6	Pohdinta	49
	Lähteet	52

1 Johdanto

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä koulukiusaamisen havaitsemisesta, siihen puuttumisesta ja koulukohtaisista ohjeista. Tutkin aihetta, koska kiusaamisesta on tehty laajasti tutkimusta, mutta useimmiten kiusatun kokemusten kautta. Haluan tutkimuksessani tuoda esille kasvatusalan ammattilaisten näkemystä tärkeästi ja laajasti keskustelua aiheesta. Tutkimuksen tarkoituksena on myös parantaa omaa tietotaitoani koulukiusaamisesta tulevaa luokanopettajan uraa varten. Opettaja on paras henkilö puuttumaan koulukiusaamistilanteisiin ja hän on usein se henkilö, jonka puuttumattomuus muistetaan pisimpään. (Kaski & Nevalainen 2017.)

Opettajan toimet vahvistavat ja muovaavat koulun normeja kiusaamistilanteessa. Opettaja päättää toimenpiteistä sekä yksilönä ja koulun henkilökunnan kanssa yhdessä. Opettaja, joka ei puutu havaitsemaansa kiusaamiseen, vahvistaa kiusaamisen sallivaa poikkeavaa ja haitallista kulttuuria ja opettaja, joka ei havaitse kiusaamista, ei huolehdi oppilaiden turvallisuudesta virkavelvollisuuden ja opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla. (OPS 2014.)

Vaikka en tutkimuksessa käsittele kiusaamisen seuraamuksia ja vakavuutta ihmisen kasvulle ja terveydelle, nämä tekijät ovat minulle syitä pro gradun aiheen valitsemiseen. Pitkäkestoinen kiusaaminen saattaa pahimmissa tapauksissa kestää koko peruskoulun ajan ja se vain hyvin harvoin päättyy oppilaiden omasta aloitteesta tai ilman aikuisen toimintaa (Hamarus 2008, 204-206). Puuttumalla kiusaamistapauksiin ja koulun yhteisiä toimintasuunnitelmaa toteuttamalla opettaja vahvistaa koulun kiusaamisen vastaisia normeja. Koulukiusaamista ilmenee monessa eri muodossa, eikä sitä ole helppoa havaita, mutta opettajat pystyvät vaikuttamaan toimillaan koko koulun suhtautumiseen ja toimintakulttuuriin. (MLL 2009). Salmivalli (2005) toteaa, että kiusattu voi olla epäsuositun ja syrjityn asemassa vuosia, ja että lapsen eristämiseen osallistuu usein koko luokka. Tutkimukseni tarkastelee myös oppilaiden välisiä vertaissuhteita opettajien näkemysten kautta, sillä koulun kiusaamisenvastaisen toimintasuunnitelman täytyy tarkastella kaikkia oppilaita yhteisössä, ei ainoastaan kiusaajaa ja kiusattua.

Opettajat arvioivat kiusattujen oppilaiden määrän alakanttiin, verrattuna oppilaisiin. Opettajista 0-2% arvioi koulussa tapahtuvan, siinä missä oppilaiden arvio on paljon korkeampi, noin 10%.

Kymmenen prosenttia on luku, joka ilmenee useimmissa aihetta koskevissa tutkimuksissa (Salmivalli 2010). Mannerheimin lastensuojeluliiton teettämässä kyselyssä (2009) todetaan, että kaksi kolmesta opettajista näkee kiusatun oppilaan tunnistamisen vaikeaksi. MLL ohjeistaa, että opettajien tulisi varata runsaasti tai riittävästi aikaa asiasta keskustelemiseen, jotta kiusaamisilmiötä ymmärrettäisiin koulussa ja kotona paremmin. Varsinkin kiusattu tarvitsee aikuista keskustelemaan asiasta.

2 Koulukiusaaminen

Koulukiusaaminen voi olla henkistä tai fyysistä. Kiusaamiseksi voidaan luokitella sortaminen, pilkkaaminen, ulkopuolelle jättäminen eli eristäminen, pahan puhuminen joko kasvotusten, puhelimen välityksellä tai selän takana. Kiusaamista ei ole yksittäinen ilkeä teko, vaan kiusaaminen on jatkuvaa ja toistuvaa. Koulukiusaaminen ilmenee eri tavoilla. Kiusatulle ei joko puhuta ollenkaan tai puhutaan vain negatiiviseen sävyyn. Kiusaaminen voi olla niin hienovaraista ja suunniteltua, ettei se erotu ulkopuoliselle kiusaamisena. Toisinaan koulukiusaaminen on jatkunut niin pitkään, että siitä on muodostunut tapa, johon kukaan ei kiinnitä suuremmin huomiota, eivätkä sivustakatsojat uskalla puuttua, sillä puuttuminen voi johtaa vaikeuksiin. Koulukiusaaminen voi kestää jopa koko peruskoulun ajan. Kiusaamisen kohde kokee, ettei pysty puolustamaan itseään kiusaajien edessä tasavertaisella tavalla. (Kaski & Nevalainen 2017.)

Kiusaaminen voidaan jakaa myös kolmeen eri kategoriaan, joista hiljainen kiusaamisen eli eristäminen ja syrjiminen on laitettu omaksi kategoriaksi, sen sijaan että se olisi osa yksi henkistä kiusaamista. Koulukiusaamisen kolmijakoinen muodostelma löytyy useista kirjallisista lähteistä. Kiusaamisen muotojen tunnistaminen ja analysointi on tärkeä osa opettajan ammattitaitoa kiusaamisen vastaisessa työssä. (Höistad 2003; Rigby 2008; Sharp & Smith 1994.) Menesini ja Salmivalli (2017) määrittävät kiusaamisen jatkuvana, säännöllisesti toistuvana ja samaan kohdehenkilöön osuvaa henkistä ja fyysistä häirintää. Kiusaamisella pyritään aiheuttamaan pahaa mieltä ja oloa. Kiusaaminen on aggressiivista käytöstä, joka eroaa muusta vihamielisestä käytöstä. Kiusaamisen kolme merkittävää ja määrittelevää eroa ovat toistuvuus, tarkoituksellisuus ja vallan epätasapaino. Kiusaaminen on systemaattista vertaissuhteessa tapahtuvaa henkistä ja fyysistä pahoinpitelyä.

Huuki (2016) toteaa, että kiusaaminen on pitkään jatkuneen moniulotteisen vertaissuhteiden valtarakenteen vääristymä. Lapset kokevat kaverikulttuurien valtasuhteet pysyvinä asiailana joihin he eivät voi vaikuttaa. (Huuki ym. 2016.) Kiusaamiseen liittyy ominaispiirteitä, joilla se pystytään erottamaan yksittäisistä konflikteista. Kiusaamisen erottaa riidasta toistuvuus ja samaan henkilöön kohdistuvat teot. Kiusaamisen vähättelevää merkitystä on myös kritisoitu,

sillä kiusaaminen ei ole rikos, mutta usein kiusaamisen piiriin laitetaan vakavimmatkin teot, jotka täyttävät rikoksen merkit. (Mäntylä 2013.)

Kiusaaminen alentaa kiusattua. Kiusaamistapauksissa osapuolet eivät ole tasavertaisia, sillä kiusaajalla on uhristaan sosiaalinen, henkinen tai fyysinen ylivoima tai kaikki ylilyöntiasemat. Mitä pitempään kiusaaminen jatkuu, sitä vahvemmin epätasa-arvo ilmenee. (Hamarus 2012; Salmivalli 2010.) Osapuolten roolit jakautuvat ”alistajaan” ja ”alistettuun”, eikä kiusaamista tule sekoittaa kahden tasavertaisen osapuolen riiteltyyn. Alistajana” tai ”nöyryyttäjänä” voi toimia yksilö tai isompi ryhmä lapsia. Roolien tarkka määrittäminen on yksi kiusaamisen ominaispiirteistä, joka erottaa kiusaamistoiminnan muusta väkivallan teoista. Kiusattu ei kykene itsenäisesti puolustautumaan, sillä kiusatun ja kiusaajan välinen voimasuhteiden epätasapaino on niin vahvasti dominoiva. (Salmivalli 2010, 13-25.)

Kiusaamista ovat nimittely, haukkuminen, ulossulkeminen, ilkeiden juttujen levittäminen, fyysiset lyönnit, potkut ja tönimiset ja omaisuuteen kajoaminen, silloin kun ne kohdistuvat toistuvasti samaan ihmiseen (Salmivalli, 2010). Oppilas näkee kiusaamisen huomattavasti eri lailla kuin opettaja ja siksi opettajan pitää kuunnella muita koulun ja luokan oppilaita, jottei kiusaamisen havainnointi ole täysin yksipuolista (Naylor ja Chauhan 2006). Koulun aikuiset eivät välttämättä tunnista kiusaamista, eikä kiusaaja tee sitä niin, että opettaja näkee, mutta oppilaat saattavat tietää paljon enemmän kiusaajan toimista, jonka takia yhteistyö koulun aikuisten ja oppilaiden kiusaamisen havainnoinnissa on erittäin tärkeää (Pörhölä 2006). Olweus (1992, 14-15) toteaa, että kiusaaminen on pitkäaikaista negatiivinen kohtelua, joka kohdistuu toistuvasti samaan henkilöön, joka ei ole samanvertaisella tasolla fyysisesti ja henkisesti.

Hamarus (2006, 60-65) toteaa koulukiusaamisilmiön johtuvan vallan tavoittelusta, sosiaalisen aseman vahvistamisesta ja suosio muiden oppilaiden silmissä. Kiusatusta tehdään toinen, vääränlainen, jonka maineen alentaminen ja yhteisestä toiminnasta ulossulkeminen on toivottua toimintaa, jota tekemällä kiusaaja ”suojelee” yhteisöä epähalutulta ihmiseltä. Kiusaamisessa keksitään tarinoita, jotka tekevät kiusaajasta hyvän tyyppin ja kiusatusta huonon, joka ansaitsee tulla huonosti kohdelluksi. Kiusaajat valitsevat kiusatun ulkonäöstä tai persoonasta muutaman piirteen, johon he takertuvat ja jota he käyttävät kiusaamisen ”motiivina”. Kiusaamisen alkamisen tekosyynä voidaan käyttää myös yksittäistä noloa

tilannetta. Jos kiusaamisen syy puuttuu, voi kiusaaja kelpuuttaa kiusaamisen syyksi minkä tahansa seikan. (Hamarus 2006, 67-70, 214.)

Hiljainen koulukiusaaminen on kaikkein vaikeinta havaita. Hienovarainen kiusaamisen muoto on tavallisinta ja tekee suurta vahinkoa ihmiselle. Sitä tehdään sekä opettajalta piilossa ja joskus täysin näkyvillä, mutta tavalla, jonka vain kiusattu ymmärtää. Siksi on tärkeää, että opettaja ymmärtää hyvin, miten kiusaaminen voi ilmetä eri tavoilla. (Höistad 2001, 80-82). Sanallinen ja fyysinen kiusaaminen ovat helpompia havaita (Salmivalli 2010). Koulukiusaamisen havainnointia vaikeuttaa, jos se toteutetaan epäsuorasti, eli kiusaamisesta ei jää fyysisiä jälkiä tai äänestä nimittelyä ei kuule (Naylor & Chauhan 2008).

Epäsuoran kiusaamisen tyypillisin ilmentyminen on syrjiminen, jossa kiusattu suljetaan ulos vertaisryhmästä ja hänestä tehdään epähaluttu ja "likainen". (Naylor & Chauhan 2008). Kiusattu pyritään alistamaan, nöyryyttämään ja jättämään yksin (Herkama 2012). Kiusattu saattaa kokea olevansa huono ja sen takia yksin. Syrjityn lapsen on vaikea ymmärtää, että hän on itse asiassa kiusaamisen uhri. Uhrin kokemat loukkaukset tulevat aina kovemmiksi ja ankarammiksi, mitä pitemmälle koulukiusaaminen jatkuu. Sivustaseuraajat kuulevat paljon valheellisia juttuja kiusatusta, jota he alkavat pitämään totena kiusaamisen jatkuessa pitkälle. Kiusaajan tarkoituksena on luoda kouluyhteisössä kollektiivinen kuva kiusatusta, jossa tämä on alempiarvoinen ja väärä, jolla tämän nöyryytystä ja alistamista perustellaan. (Hamarus 2008, 71-72.)

Gellin (2007) jakaa koulussa tapahtuvat riidat ja konfliktit kahteen kategoriaan: vaarallisiin ja myrkyllisiin eli huonoa henkeä ja riitaa aiheuttaviin tapauksiin. Vaarallisissa on kyseessä teko, jolla on selkeät seuraamukset, esimerkiksi pahoinpitely ja siitä johtuva vammautuminen. Myrkyllisiin konflikteihin kuuluu laaja kirjo vastenmielisiä tekoja: halveksunta, inho, ivallisuus, katkeruus, vihaisuus ja ärtyneisyys. Koulukiusaaminen on yksi myrkyllisen konfliktin muoto. Yksittäinen teko ei vielä aiheuta syytä huoleen, mutta toistuvuus ja tahallisuus ovat pitkittyneen ja ongelmallisen myrkyllisen konfliktin merkistöä. (Gellin 2007.)

Juvosen ja Grahamin (2004) mukaan lapsi ei aina ymmärrä mitä tekee ja miksi. Koulukiusaaja ei kykene välttämättä näkemään toimintaansa kiusaamisena, sillä hänen empatiataitonsa eivät

kaikissa tapauksissa ole riittävän kehittyneitä. Tahallisuuden määrittelemine on haastavaa, sillä kukaan ei voi tietää, mitä lapsen mielessä tapahtuu kiusaamisen aikana. Lapsi kyetään kasvatustyöllä ymmärtämään, mitä negatiiviset ja vihamieliset teot ovat ja mitä ei saa koulussa tehdä, mutta heille ei voi opettaa heidän tekojensa syitä ja seurauksia. Jotta kiusaamisen määritelmä on yhtenäinen kiusaajan ja henkilökunnan välillä, asiasta tulee käydä runsaasti keskustelua. Keskusteluissa ei pidä käydä ainoastaan läpi asioita mitä kiusaaja tekee ja miten ne ovat koulun sääntöjen vastaisia, vaan hänelle tulee myös selittää, mitä seurauksia kiusaamistoiminnalla on sekä kiusaajalle että kiusatulle. (Juvonen & Graham 2004.) Hamarus (2008) toteaa, että kiusaajia on monenlaisia persoonallisuuksia ja ihmistyyppisiä, ja siksi opettajan ei kannata etsiä tietynlaista kiusaajatyyppeä oppilaiden joukosta, vaan keskittyä havainnoimaan poikkeavaa, töykeää ja kontrolloivaa käytöstä.

2.1 Koulukiusaaminen sosiaalisena toimintana

Yhteisössä tai luokassa kaikki ovat osa kiusaamisprosessia. Vaikka koulukiusaaminen ei kohdistu kaikkiin, eikä suurin osa oppilaista kiusaa, koulukiusaaminen vaikuttaa silti negatiivisesti koko yhteisöön. Kiusaaminen ja sen pelko latistaa koko yhteisön yrittämisen ilmapiiriä, tehokkuutta, luovuutta ja riskinottamisen rohkeutta. Kukaan ei halua erottua, sillä voi joutua kiusatuksi tai yhdistetyksi kiusattuun. Kiusaamisen ratkaiseminen on avain kaikkiin luokkayhteisön ongelmien ratkaisemiseen. (Kaski & Nevalainen 2017.) Salmivalli (2014) toteaa, että motivaatiot ja syyt kiusaamisilmiöön ovat ryhmäperusteisia: kiusaava oppilas pyrkii saamaan sosiaalisen "palkinnon", kun sivustaseuraajat huomioivat hänen toimiaan. Salmivalli mainitsee tällaisia palkintoja olevan esimerkiksi muiden oppilaiden nauru, kannustus ja huomio. Huomioitavaa opettajan kannalta on, että sivustaseuraajat harvoin ovat tietoisia näistä pienistä palkinnoista, joita he omalla toiminnallaan aiheuttava. Estämistoimenpiteissä pitäisi Salmivallin harjoituttaa sivustaseuraajat käyttämään omia empatiantaitoja kiusatun auttamiseksi.

Vertaissuhteet ja valtahierarkia luokka- ja kouluyhteisössä ovat tärkeitä kiusaamiseen vaikuttavia asioita. Koulukiusaamiseen voi johtaa ryhmästä puuttuvat yhteisen koheesion tekijät, kuten esimerkiksi yhteinen päämäärä toiminnassa. Koulukiusaamista ilmenee useammin luokissa, joissa on huono ilmapiiri, vahva statukseen pohjautuva hierarkia ja kiusaamista edesauttavia normeja. Sivustaseuraajien reaktiot ovat tärkeitä. Luokan jäsenet voivat joko palkita tai tuomita kiusaajan käytöstä pienilläkin teoilla. Koulukiusaaminen on raskasta myös sivusta seuraajille, jonka vuoksi on erityisen tärkeää, että aikuinen on se, joka puuttuu asiaan. Kiusaaja sanoo tekojaan usein vitsiksi, eikä myönnä tekojaan tahallisiksi tai ilkeämielisiksi. Siksi aikuisen täytyy määrittää kiusaamisen kriteerit. Epämääräiset huutelut samaa oppilasta kohtaan, katseet, eleet ja ilmeet jäävät helposti huomaamatta. Kiusaamisen lopettaminen on lapselle vaikeaa ja hän tarvitsee siihen aikuisen apua. Opettajilta toivotaan selkeyttä ja johdonmukaisuutta väliin tulemiseen, eikä sen kanssa saa aikailla. Käytöksen pelisäännöt tulee määrittää tarkasti ja vaatia, että oppilas noudattaa niitä. (Saarento & Salmivalli 2015.)

Myönteinen ilmapiiri luokassa on tärkeä. Ratkaisukeinoja tulisi käsitellä lasten kanssa yhdessä. Koulun pelisäännöt avainasemassa: toimintakulttuuri, sopimukset, turvallisuuden tunne. Usein juuri omassa luokassa tapahtuvaa kiusaamista on vaikea havaita, siksi opetushenkilökunnan yhteistyö on tärkeää. Luokassa voi vaikuttaa istumajärjestyksellä, ryhmävalinnoilla ja vastuutehtävillä, jotka muovaavat ryhmähierarkiaa. (Cantell 2010.) Hamarus (2006) toteaa, että kiusaamisessa pyritään hämäämään ja harhauttamaan opettajaa, jotta tämä ei puuttuisi kiusaamiseen, jota lapset pitävät heidän keskinäisenä asiana. Koulukiusaaminen kehittyy tyypillisesti ryhmässä ja se rakentuu ryhmän jäsenten sosiaalisen hierarkian ja suhteiden ympärille. Ryhmäprosessina tapahtuvasta kiusaamisesta on havaittavissa selkeitä rooleja, joista varsinkin kiusaaja, kiusattu ja sivustaseuraajat ovat olennaisia opettajan työn kannalta. Joissain tapauksissa oppilaiden joukosta saattaa löytyä myös auttajia, mutta useimmiten oppilaat ovat hiljaisia hyväksyjiä kiusaamiselle, sillä auttaminen koetaan riskiksi omalle hyvinvoinnille ja valitettavan tehottomaksi. (Salmivalli 2010, Hamarus 2008.)

Yhteisön normeihin liittyy aina sosiaalinen paine. Vaikka sosiaaliset säädökset eivät ole virallisia, ne muovaavat koulun oppilaiden käytöstä. Oppilaiden keskinäisen hierarkian noudattaminen on yksi näistä sosiaalisista piilonormeista, ja kiusattu on aina luokan hierarkiassa alimmainen. Normien rikkominen johtaa jopa pelkoon kiusaamistilannetta

seuraavien oppilaiden keskuudessa. Auttamista tai ilmiantamisen estää pelko, että joutuu itse kiusatuksi. Epävirallisten normien ja kiusaajan luoman ilmapiirin puitteissa pelkkä kontakti kiusattuun on “kiellettyä”. (Hamarus 2006.)

2.1.1 Opettajan rooli

Opettajat eivät aina tiedä, että heidän oppilaiden keskuudessa tapahtuu kiusaamista. Vuoden 2009 Opetushallituksen seurantaraportti selvittää, että 1-6-luokkalaiset arvioivat koulussa tapahtuvan kiusaamisen olevan yleisempää, kuin mitä aikuiset sitä havainnoivat. Noin 7-8 % oppilaista kokee tulevansa kiusatuksi koulussa. Koulujen omat arviot vaihtelevat, sillä tapausten kirjaamisesta ja tilastoimisesta ei ole valtakunnallista linjaa. (Rimpelä & Fröjd 2009.) Salmivallin (2010, 32-33) mukaan opettajan tulee olla asiantuntija koulumaailmassa ja hänen täytyy tunnistaa ja ryhmän dynamiikan oireita ja he ovat vastuussa siitä, mitä kouluaikana tapahtuu varsinkin hänen oman luokkansa oppilaiden keskuudessa.

Sullivan (2011) ja Olweus (1992) toteavat, että koulukiusaaminen ilmenee opettajalle monella eri tavalla. Oppilas, joka saa jatkuvasti negatiivista huomiota ja jota alistetaan vertaisryhmässä päivittäin, on todennäköisesti kiusattu. Kiusattu jää usein yksin eikä hänellä välttämättä ole ainuttakaan kaveria. Käyttäytyminen muuttuu alakuloiseksi, hiljaiseksi tai kärtyisäksi. Oppiainemenestys ja keskittyminen heikkenevät. Kiusattu otetaan koulussa oppilaiden keskuudessa negatiivisen huomion keskipisteeksi, joka tekee usein oppilaasta ilottoman, aran ja voi johtaa lintsaamiseen tai jopa änkytyksen muodostumiseen. Kiusaamisen merkkejä ovat laaja negatiivinen huomio vertaisryhmässä, kaverittomuus, ruokaileminen yksin, sulkeminen ulos yhteisistä leikeistä ja peleistä ja puhumattomuus. Kiusatulle voi ilmetä mustelmia, naarmuja, rikkinäisiä vaatteita ja kadonneita tavaroita, eikä lapsi osaa selittää näitä ongelmia millään tavalla. (Sullivan 2011; Olweus 1992.)

Oppilailta tulee kysyä, tapahtuuko koulussa kiusaamista, sillä juuri oppilaat näkevät kiusaamista eniten. Oppilaat eivät mielellään avoimesti kerro aikuiselle koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta ja aikuinen joutuukin usein lukemaan rivien välistä. Ei aina ole tärkeintä mitä lapsi sanoo kiusaamisesta, vaan mitä jää sanomatta. Jos oppilas ei pysty suoraan sanomaan,

kiusataanko jotakuta vai ei, yleensä se tarkoittaa, että kiusataan. (Rimpelä & Fröjd 2009.) Aikuisen tulee luoda ilmapiiri, jossa oppilas kokee olonsa turvalliseksi puhua koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta, eikä hänen tarvitse pelätä mahdollisia sosiaalisia seuraamuksia, jos kiusaaja saa tietää jonkun puhuneen kiusaamisesta. Luottamus aikuista kohtaan on oleellinen tekijä lasten puhumiselle: vain luotettavaksi koettu opettaja kuulee totuuden kiusaamisesta. Kysyttäessä oppilailta, ei ole välttämätöntä vaatia heitä nimeämään tekijöitä tai uhreja. Jos lapsella on vaikeuksia puhua tapahtuneesta, voidaan keskustelu siirtää kauemmaksi konkreettisesta ja lähemmäksi koulun toimintamalleja. Sen sijaan, että kysyy tapahtumia, opettaja voi selvittää tyypillistä tapahtumapaikkaa tai -aikaa. Myös konditionaaliset kysymykset helpottavat, kun lapsen ei tarvitse puhua asioista suoraan. Kysymykset voi muotoilla mahdollisimman epäsuoriksi, kuten esimerkiksi mitkä paikat koet koulussa turvatomiksi ja missä on uhkaavia tilanteita. (Roberts 2006.) Jos opettaja ei toimi nopeasti kiusaamista kohdatessaan, oppilas saa mielikuvan, että koulu hyväksyy aggressiivisen ja ilkeän käyttäytymisen. Puuttumattomuus on aikuisilta äänetöntä hyväksyntää, jossa koulun toimintamallien vastainen toiminta annetaan jostain syystä anteeksi. Oppilas tulkitsee puuttumattomuuden välinpitämättömyytenä ja asettuu tukevasti ajatusmalliin, jossa koulukiusaaminen on osa normaalia kouluarkea, eikä poikkeama, joka tulisi kitkeä pois. Puuttumattomuuden merkitystä tulee painottaa opettajille heidän uransa jokaisessa, jotta he osaavat toimia mahdollisimman tehokkaasti. Paras keino selvittää opettajille puuttumismetodit ja periaatteet on toimiva ja kouluhenkilökunnan noudattama toimintamalli. (Geffner, Loring & Young 2001.)

Asenne koulukiusaamisesta on muuttunut. 1980- ja 1990- luvuilla koulun asenne kiusaamista kohtaan saattoi olla välttelevää ja vähättelevää. Nykyään opettaja löytää resursseja kuten kirjallisuutta, internetmateriaalia ja käytännön harjoitteita, joilla kiusaamiseen voi tehokkaasti puuttua. Myös aiheeseen liittyvä tutkimus on ottanut huomioon askelleitä eteenpäin (Smith 2014, 6). Puuttumattomuus välittää viestiä, että kiusattu on niin arvoton, ettei hänen auttaminen ole vaivan arvoista. Opettajan puuttumattomuus on jotain, minkä oppilaan on vaikea unohtaa hänen kasvaessaan aikuiseksi. (Kaski & Nevalainen 2017.) Opettajan velvollisuus on aina puuttua koulukiusaamiseen. Koulukiusaaminen on kokonaisuutena laajempaa, kuin se mihin yksittäinen opettaja pystyy puuttumaan, sillä opettaja ei koskaan voi hahmottaa kiusaamista täydellisesti. Koulun toimintamallien ja opettajien täytyy ymmärtää, että puuttuminen, havaitseminen ja ehkäiseminen ovat kaikki yhteydessä toisiinsa, eikä niitä voida täysin erotella

omiksi kategorioikseen koulun toimintamalleissa. Aikuisten tulee toimia tehokkaasti, jotta he havaitsevat kiusaaminen kokonaisuutena, joka koskee koko kouluyhteisöä, eikä ainoastaan yhtä luokkaa tai muutamaa yksilöä. (Repo 2013.)

Koulukiusaamisen päättyminen vaatii monitasoista ja syvällistä keskustelua kaikkien oppilaiden kanssa. Koulukiusaaminen on yleinen ongelma, jonka ongelmallisuudesta tulee päästä yhteisymmärrykseen lasten kanssa. Aikuisten ja lasten välillä pitää selkeästi sopia, että kiusaaminen on saatava päättymään ja jokaisen tulee tehdä mahdollisimman paljon töitä, ettei koulussa tapahdu kiusaamista. (Furman 2003.) Sopimus kiusaamisen päättymisestä on hyvä näkyä myös koulun toimintamallissa.

2.1.2 Kiusaajan toiminta

Koulukiusaamisen tarkoituksena on muodostaa kiusatusta mahdollisimman negatiivinen kuva. Kiusatusta leimataan “huono”, “kelvoton”, arvoton ja “tyhmä”. Usein kiusaajat pyrkivät luomaan myös kuvan, että kiusatun “huonous” on tarttuvaa, joten kaikkien vertaisryhmään haluavien yksilöiden tulisi vältellä ja syrjiä uhria. Jos kiusaamista jatkuu pitkään, kiusattu itse alkaa myös uskoa näihin leimattuihin toteamuksiin. Kiusaajan ajatellaan usein virheellisesti noudattavan tiettyä persoonallisuuskaavaa. Kiusaaja voi kuka tahansa, siihen ei synnytä vaan siihen kasvetaan. Kiusaajalla voi olla vaikea persoonallisuus, huonoista tai hyvistä kotioloista. Hän voi olla älykäs ja pidetty. Osa kiusaajista katu tekojaan, osa ei piittaa lainkaan. Ainoa yhdistävä tekijä on kiusaajan vaikeus tuntea empatiaa kiusattua kohtaan. Kiusaaja ei tunne myötätuntoa kiusattua kohtaan ja kiusaajan empatiataidot ovat vajavaiset. (Kaski & Nevalainen 2017.) Kiusaaja osaa olla hurmaava ja ystävällinen. Kiusaamiseen puuttuva aikuinen voi epäillä, miten joku näin mukava lapsi voi tehdä toiselle jotain niin julmaa. Aikuisenkin on vaikea ymmärtää, kuinka joku voi käyttäytyä eri tilanteissa niin eri tavoin. (Nevalainen 2014.)

Sanders (2004) näkee kiusaamisen aggressioina, jotka toistuvat säännöllisesti. Hän jakaa aggressiot fyysisiksi ja epäsuoriksi, jotka ovat melko yhtenäisiä käsitteitä henkisen ja fyysisen kiusaamisen käsitteiden kanssa. Aggressiot jaetaan Sandersin mielestä myös ennakoivaan ja

reaktiiviseen aggressioon. Ennakoivat aggressiot ovat suunniteltua toimintaa, jolla kiusaaja pyrkii edistämään omia tavoitteita, päämääriä ja hyötyä. Toiminta on ennakoitua harkittua ja kylmää. Reaktiivinen on enemmän vastaliike ympäristön ärsykyksiä kohtaan. Mutta toisaalta reaktiivinen aggressio voi olla koulukiusaamisessa merkittävämpi ongelma, jos kiusattu ja kiusaaja ovat samalla luokalla, ja kiusaaja näkee kiusatun keinona purkaa omia reaktiivisia impulsseja. Reaktiivinen aggressio aiheutuu ympäristön ärsykyksistä ja sisältää tekoja, jotka ovat vihamielisiä, vaikka saattaisi pitääkin ihmisestä. Epäsuoran kiusaamisen hän näkee aggression kannalta ongelmallisena, sillä epäsuorassa kiusaamisessa kiusaamistekoja on vaikeampi määrittää. Epäsuora kiusaaminen edellyttää kiusaajalta sosiaalisia taitoja, joita nuoremmilla oppilaille ei vielä välttämättä ole kehittynyt. Kiusaamiseen tarvittavia sosiaalisia taitoja ovat siinä määrin kehittynyt empatia, että ymmärtää, mikä pahoittaa toisen mielen. Kiusaaja uhkailee, antaa uhrin ymmärtää arvottomuutensa ja käyttäytyy vihaisesti uhrin puhuessa. Kiusaaja säätelee vertaisryhmässä tapahtuvaa toimintaa, sillä kiusaaja näkee toisen alistamisen olevan tärkeää hänen oman minäkuvan säilyttämisen kannalta. Kiusaaja oppii myös aggressiivista käytöstä ympäröivästä maailmasta. (Sanders 2004).

Puuttumattomuus väärää käyttäytymistä havaittaessa johtaa myös kiusaajan sosiaalisten ongelmien vaikeutumiseen ja pitkittymiseen. Jos puuttuminen viivästyy, se johtaa ongelmallisiin vertaissuhteisiin, riitoihin ja huonosti käyttäytyvän oppilaan syrjimiseen. Myös kiusatun oppilaan käyttäytyminen voi muuttua häiritseväksi ja vihamieliseksi. (Tilus 2004.) Huumoriin voi usein kietoutua pahamielinen taka-ajatus, jolloin kiusattu ei itsekään tiedä kiusataanko häntä vai eikö hän vain ymmärrä toisen vinoa huumoria. Toisen vahingoittaminen voi olla hienovaraista, suostuttelevaa jopa neuvottelua sisältävää. Vallankäyttö voi vinoutua ja johtaa kiusaamiseen, jos lapset eivät saa tietoa ja ohjausta vääränlaisista vertaissuhteiden valtavinoumista. Vallankäyttö ja alistaminen voi piiloutua leikkiin, painiin, toiminnan rajoittamiseen tai suostutteluun tekemään jotain, mitä ei halua. (Huuki ym. 2016.)

2.1.3 Kiusatun kokemukset

Kiusattu kärsii kiusaamisesta monella tasolla. Kiusatun henkiset ongelmat pahenevat, jos kiusaaminen jatkuu pitkään. Kiusaamisen jatkuessa pitkään kiusatun itsetunto romahtaa ja hän kokee itsensä täysin arvottomaksi. Kiusattu ei luota aikuisiin tai muihin mahdollisiin auttajiin, jos hänet on kerran jätetty oman ongelman kanssa yksin. Kiusaaja kokee, että hänen asiaansa on vähätelty tai viivytelty, hän ei kerro enää kiusaamisesta uudestaan. Jo yhden kerran pettymys voi tuottaa luottamusongelman. Kiusattu voi menettää luottamuksen myös ikätovereihin, jonka takia ystävien hankkiminen vaikeutuu. Kiusattu voi pelätä, että ystävä on vain uusi kiusaaja. Kiusattu ei usein edes tiedosta kiusaamisesta johtuvia ongelmia ja näiden sosiaalisten ongelmien syy-seuraussuhdetta. Tämän takia kiusaamiseen tulee puuttua viivyttämättä. (Kaski & Nevalainen 2017, 20-37.) Kiusaaminen herättää kiusatussa häpeää. Puolustautuminen kiusaajalta koetaan myös noloksi, sosiaalisesti kiusalliseksi tilanteeksi, jota kiusattu välttää. Kiusaaminen johtaa yksinäisyyteen joko kiusatun oman häpeän ja alhaisen itsetunnon takia tai kiusaajien eristämistoimien takia. Kiusaaja voi esimerkiksi kertoa koulussa kaikille, että kiusatun kanssa ei kannata olla kaveri ja ystävyystymisellä voi olla huonoja seurauksia. (Kaski & Nevalainen 2017.)

Kiusattu voi oireilla myös psykosomaattisesti, eli henkinen kiusaaminen muuttuu fyysiseksi kivuksi päässä, hartioissa tai vatsassa. Terveystieteiden työtä vaikeuttaa myös se, että koulukiusatun oireilu voi johtua joko kiusaamisesta tai fyysisistä vaivoista. Lisäksi koulukiusaamiskokemus voi pahentaa fyysisen sairauden oireita. Oireiden oikean syyn tai syiden selvittämisen vaikeus johtaa siihen, että koulukiusatut käyttävät enemmän aikaa terveydenhuollon palveluissa. Psykeen ja kehon toimintaa on vaikea erottaa. (Kaski & Nevalainen 2017.)

Kiusatun ongelma on usein heikot tai puutteelliset sosiaaliset taidot. Mitä vaikeammaksi kiusattu kokee puolustautumisen ja puhumisen, sitä helpompi häntä on alistaa. Heikot sosiaaliset taidot vaikuttavat myös siihen, miten muut vertaisryhmän oppilaat katsovat häntä. Jos kiusattu vaikuttaa epäsuosituksi ja heikoksi, sivustaseuraajat alkavat helposti ajatella, että tämän alistaminen on oikeutettua. Kiusattu on usein pienempi ja nuorempi kuin samalla luokalla olevat oppilaat. Kiusatulla voi olla vaikeuksia koulutehtävien ja erilaisten arkisten tilanteiden kanssa, kuten esimerkiksi ruokailu tai pukeutuminen. Kiusattu usein myös ajattelee olevansa itse syyllinen omaan asemaansa ja huonoon oloon. Pahimmissa tapauksissa heikko itsetunto näkyy itsetuhoisina ajatuksina ja tekoina. Heikolta vaikuttava erilaisuus ja huono

minäkuva johtaa usein kiusatun joutumisen uhrin asemaan, joka pahenee spiraalimaisesti, kun ikätoverit alistavat ja altistavat kiusatun epäonnistumaan häneen kohdistuvan paineen takia. Tosin kiusatun tiettyä arkkityyppiä on vaikea määrittää, sillä kiusatut ovat lähtökohdiltaan hyvin erilaisia, ja toisinaan kiusatussa ei ole mitään havaittavaa erilaisuutta tai heikkoutta muihin oppilaisiin nähden. (Sanders 2004.)

Sapouna (2013) toteaa, että jotkut kiusatut oppilaat pystyvät vastustamaan kiusaamista sen verran, että heidän käytöksestä ja olemuksesta on vaikea nähdä, että heitä kiusataan. Jos kiusattu kokee vähän vaikeuksia perheenjäsenten kanssa, löytää ystäviä koulussa ja ei pöde masennusta tai muuta terveysongelmaa, hän pystyy usein pitämään itsellään korkean itsetunnon ja välttymään merkittävästä osasta kiusaamisesta johtuvista negatiivista seurauksista. (Sapouna 2013.)

2.1.4 Nettikiusaaminen

Koulussa alkanut kiusaaminen voi jatkua koulun jälkeen, varsinkin älypuhelimien ja sosiaalisen median välityksellä. Kiusaaja pyrkii usein nolaamaan uhrinsa julkisilla foorumeilla julkaisemalla hänestä valokuvia, videoita ja juoruja. Suoraan uhrille lähetetyt uhkaukset ja loukkaukset ovat myös yleisiä. Nettikiusaaminen yleistyy eri muodoissaan ja sille tyypillisin piirre on nimettömyys, jonka varjossa kiusaaja uskoo toimivansa. Uhria ei kohdata kasvotusten eivätkä aikuiset ole läsnä. (Lämsä 2009, Hamarus 2012.) Nettikiusaaminen tapahtuu internetin palvelimissa, joita käyttämällä kiusaajan on helppo välittää juoruja, kuvia, ilkeitä puheita ja tekstejä kiusatusta (Rigby 2008).

Kiusaaja voidaan kuitenkin jäljittää esimerkiksi tietokoneen IP-osoitteen avulla. Lisäksi internetistä tapahtuvasta kiusaamisesta jää todisteita, siinä missä kasvotusten tapahtuvasta on vain puheita. Rikoskynnyksen ylittävät viestit tulee ilmoittaa poliisille. (Hamarus 2012.)

3 Koulujen toimintamallit ja velvollisuudet kiusaamisen ehkäisemisessä

Koulut päättävät omista toimintamalleistaan, joilla he pyrkivät parhaiten estämään koulussa tapahtuvaa kiusaamista ja puuttumaan siihen, kun sellaista havaitaan. Kiusaamisen estämiseksi tarvitaan organisaatio, joka selvittää ja havaitsee tapauksia ja toimintasuunnitelmaa, joka määrittää organisaation teot. Koulu voi ehkäistä kiusaamista kolmella keinolla: ennaltaehkäisevästi, tilanteita selvittämällä ja jatkoseuraamalla. Nämä työn muodot tulisi kirjata kiusaamisen varalta valmisteltuun toimintasuunnitelmaan. Kaikilta kouluilta kirjattua suunnitelmaa ei löydy, joka saa opettajan tuntemaan olonsa voimattomaksi. Koko koulun henkilökunnan täytyy olla toimintasuunnitelman takana ja toimia sen mukaisesti. Toimintasuunnitelma tai ainakin sen perusteet tulee esitellä myös oppilaille ja vanhemmille. Oppilaille ja vanhemmille tulee myös tarjota ja toteuttaa mahdollisuus kommentoida ja kehittää toimintasuunnitelmaa. (Höistad 2003, 120, 179.)

Luottamus oppilaiden ja henkilökunnan välillä koulukiusaamisen käsittelyssä tulee rakentaa, eikä sitä missään nimessä voida ottaa itsestäänselvyytensä tai asiana, joka ei vaadi vaivannäköä ja päivittäistä työskentelyä sen eteen. (Rigby 2007, 26) Jos toimintasuunnitelmaa ei esittele ja avaa oppilaille, heille voi jäädä vääränlainen mielikuva, jossa oppilaat ajattelevat, että koulu huolehtii kiusaamisesta eikä heidän tarvitse tehdä asian eteen yhtään mitään. Sivulliset voivat myös ajatella, ettei yhden henkilön teoilla ole positiivista merkitystä, ellei heille painoteta ja vahvisteta toimintamallin toimivuutta ja henkilökunnan sitoutumista asiaan. Toimintasuunnitelma ei toteudu käytännössä, jos koko koulu ei sitoudu noudattamaan sitä. (Rigby 2008, 84; Sharp & Smith 1994.)

Vaikka kiusaamiseen puuttuminen on koko koulun vastuulla, Höistad (2003, 151-159) mainitsee kiusaamisen vastaisen työryhmän ja siihen määritetyt henkilökunnan jäsenet toimivaksi tavaksi käsitellä kiusaamisongelmaa. Ryhmällä tulee olla myös päävastuussa oleva henkilö, joka tarvittaessa kutsuu ryhmän koolle. Koulusta tulee löytyä luotettava aikuinen, johon jokainen oppilas voi ottaa kontaktia ongelmatapauksessa. Aikuisen nimi ja keinot ottaa häneen yhteyttä tulee ilmoittaa selkeästi koulun oppilaille. (Höistad 2003.) Salovaara & Honkonen (2011) toteavat, että vastuuhenkilöitä voi olla useampi, muttei mielellään enemmän

kuin kolme, sillä silloin vastuuaikeisen rooli jakautuu liian monelle, eikä oppilaille ole selkeää onko aikuinen sitoutunut tehtävään.

Toimintasuunnitelman keskiöön voi ottaa myös sopivan termin, jonka ympärille asian käsittelyn rakentaa. Hyviä termejä avainsanoiksi ovat positiiviset periaatesanat, kuten empatia, kunnioitus, itseluottamus tai turvallisuus. (Höistad 2001.) Toimintasuunnitelma ei ole ainoastaan teksti, joka kirjoitetaan. Se on sopimus, johon kaikkien koulussa työskentelevien tulee sitoutua päivittäin.

Turvallisuus tärkeintä koulutyöskentelyn jatkuvuuden ja pysyvyyden kannalta. Lapsen psyykinen tasapainon ylläpitäminen ja rakentaminen edellyttää luotettavan aikuisen saatavuutta ja läsnäoloa. (Tilus 2004.) Honkanen ja Suomala (2009) tarjoavat koulujen toimintamallien suunnitteluun kiusaamisen vastaisen kysymyssarjan, joka auttaa selvittämään koulun toimia kiusaamisen ehkäisemisessä, havaitsemisessa ja puuttumisessa. Oppilailta tulee selvittää, mitä koulukohtainen kiusaaminen on, miten kiusaaminen tulee tietoon, kenen pitää ottaa asia puheeksi, ketkä henkilökunnasta keskustelevat asianomaisten kanssa, miten huoltajille ilmoitetaan, mitkä jatkotoimenpiteet koululla ovat käytössä, miten toimintamalli saavuttaa kaikki henkilökunnan työntekijät ja miten kiusaamista ehkäistään ennen kuin se tapahtuu. Honkanen ja Suomala toteavat, että jos nämä asiat ottaa oppilashuollossa ja toimintamalleissa huomioon, kiusaamisen vastainen työ helpottuu huomattavasti. (Honkanen & Suomala 2009.)

3.1 Koulun velvollisuudet

Opetussuunnitelma mainitsee koulukiusaamisen osana koulun tehtävänä huolehtia oppilaiden turvallisuudesta. Opetussuunnitelma yhdistää kiusaamisen, väkivallan, syrjinnän ja rasismiin samaan tuomittavaan ja vaaralliseen oppilaan häiriökäyttäytymiseen. *”Kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää ei hyväksytä ja epäasialliseen käytökseen puututaan”*. (OPS 2014, 25.)

OPS ei erikseen kerro millä tavoilla ongelmiin pitää puuttua, vaan painottaa, että koulujen tulee sopia nämä asiat paikallisesti. *“Opetuksen järjestäjä laatii suunnitelman oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä osana koulukohtaista oppilashuoltosuunnitelmaa”*. (OPS 2014, 81.)

Suomalaisten koulujen käytännöt ilmoittaa tapahtumista vaihtelevat. Toisilla kouluilla kynnys kotiin ilmoittamisesta on korkea, toisissa suositaan tiheää keskustelua huoltajien ja koulun välillä. (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola 2013.)

3.1.1 Lainsäädäntö

Opetuksen järjestäjä on velvollinen huolehtimaan, että opetuksen tilat ovat turvallisia. Väkivallan ja koulukiusaamisen estäminen ovat työturvallisuus säädöksiä vastaavan hallituksen säädöksen (HE 86/97) alaisia. Tämä koskee kaikkea lainmukaista opetusta (Poutala 2010, 175-181). Jos koulu ei hoida velvollisuuksiaan kiusaamisen vastaisessa työssä, seurauksena voi olla kiusaamistapauksen käsittely vahingonkorvausoikeudenkäynnissä (Poutala 2010, 174).

Koulukiusaaminen ei itsessään ole rikos, mutta se usein täyttää rikoksen kriteerit yksittäisissä teoissa, kuten seksuaalisena ahdisteluna (RL 20:5a), lievänä pahoinpitelynä (RL 21:7) tai laittomana uhkauksena (RL 25:7). Myös vainoamista (RL 27:7a) voi ilmetä koulukiusaamisen yhteydessä. Lievän pahoinpitelyn ei tarvitse aiheuttaa jälkeä, haavaa tai mustelmaa, että rikoksen edellytykset täyttyvät. Myöskään ei tarvitse esittää näyttöä kivusta tai särystä. Fyysisen tai psyykkisen koskemattomuuden rikkominen on riittävän vakava teko. (Mahkonen 2017.) Poliisi (2018) huomauttaa nettisivuillaan myös, että tietynlainen kielenkäyttö voi täyttää rikoksen merkit ja että myös sosiaalisessa mediassa voi syyllistyä viestintärauhan häiritsemiseen.

Oikeusjärjestelmää ei ole luotu koulukiusaamista varten, sillä oikeusjärjestelmä neuvoo ja vasta, kun kiusaamiseen liittyy rikoksia, joista halutaan nostaa syyte. Kiusaamisongelman hoitamisen pääpaino on koulun toimintakulttuurissa, ei millään koulun ulkopuolisella taholla. Perusopetukseen liittyvät lainsäädännölliset seikat ovat monimutkaisemmat, kuin jos kyseessä olisi vain kahden aikuisen välisestä tilanteesta. Koulussa tapahtuvia rikoksia monimutkaistavat lasten rikosoikeudellinen asema ja opetuslaitoksen velvollisuudet turvallisuuden ylläpidosta.

Koulussa tapahtuvassa rikoksessa on aina enemmän osapuolia kuin syytetty ja uhri. Huoltajien asema koululaisten oikeussuojassa on vaikeaselkoinen, varsinkin huoltajille itselleen. Huoltajien on erittäin vaikea tietää, minne heidän tulee koulussa tapahtuvista asioista kannella. Asian vakavuudesta riippuen kantelu tulisi tehdä joko aluehallintovirastoon tai tuomioistuimeen, mutta molempien keinot selvittää koulujen tapahtumia on rajalliset. Tuomioistuimen on vaikea asettaa syytetty henkilökunnalle, joka laiminlyö puuttumisvelvoitettaan, sillä tekemättömyydestä on vaikea saada riittävää näyttöä, jotta opetuksen järjestäjä voitaisiin laittaa rikosoikeudelliseen tai vahingonkorvausvastuuseen. Kiusaamisen jatkuminen on vaikea osoittaa kenenkään yksittäisen vastuulle. Kiusaajaa ei voi asettaa rikosoikeudelliseen tai vahingonkorvausvastuuseen ennen 15 vuoden ikää. Kiusaamisen sinällään ei ole oikeudellisesti rangaistava teko, eikä systemaattisesta kiusaamisesta voida langettaa tuomiota. Tuomittavia ovat yksittäiset laittoman teot, joihin kiusaaja saattaa syyllistyä. (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola 2013.) Koulukonfliktia ei pääse muodostumaan, jos se ennaltaehkäistään kasvatuksellisin keinoin (Mahkonen 2017).

3.1.2 Kiusaamisen vastaiset järjestyssäännöt

Järjestyssäännöistä tulee puhua kiusaamisen vastaisen työn yhteydessä, sillä kiusaamisesta tulee olla koulussa sovitut seuraamukset ja tarkat määritelmät, mitä tekoja koulu pitää kiusaamisena. Järjestyssääntöjen tulee edistää sisäistä järjestystä, opiskelun esteettömyyttä, turvallisuutta ja viihtyvyyttä. Sääntöjen sisällöstä tai laajuudesta ei ole tarkkaa ohjetta. Säännöt on mahdollista tehdä suoraan koululakien määräyksiä mukauttaen. Laittomia kurinpitomenetelmiä ei saa koulun säännöistä ilmetä. (Mahkonen 2017.)

Lahtinen (2011) mainitsee, että kurinpidollisia seuraamuksia tunnetaan perusasteen lainsäädännössä neljä: luokasta poistaminen, jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen koulusta. Kurinpitotoimenpiteitä tulee käyttää harkiten ja teon vakavuudesta riippuen. Kiusaamisen yksittäiset teot tulee käsitellä yksittäisillä seuraamuksilla, mutta pitkäaikainen koulukiusaaminen vaatii lisäksi pitkäjänteisiä toimenpiteitä aikuisilta.

3.2 KiVa Koulu -toimintamalli

Koululainsäädäntö velvoittaa koulutuksen järjestäjää laatimaan suunnitelman, jolla opiskelijoita suojellaan väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. On koulutuksen järjestäjän oman harkinnan varassa, millaisen toimintamallin koulu laatii ja käyttääkö koulu valmiiksi olemassa olevia toimintamalleja joko pohjana oman toimintamallille tai ottaako valmiin toimintamallin käyttöön kokonaisuudessaan. Kiusaamisen vastainen toimintamalli voi olla täysin oma ja erillinen kokonaisuus tai yksi osa-alue koulun turvallisuustoimintamallissa. Kiusaamisen vastaisen toimintamallin suunnittelussa tulee huomioida, että siihen sitoudutaan koko koulun voimin ja siihen varataan riittävästi resursseja. Toimintamallin tulee olla riittävän konkreettinen eli siinä tulee olla mainittuna, miten koulukiusaamiseen puututaan, eikä ainoastaan, että siihen puututaan. Toimintamallista tulee olla maininta, mitä tehdään, jos kiusaamisen jatkuu puuttumisesta huolimatta. Kiusaamisen vastainen toimintamallin tulisi olla selkeästi erillään riitatilanteiden, järjestyshäiriöiden, tappeluiden ja muiden ongelmatilanteiden ratkaisukeinoista, jotta se varmasti antaa parhaat eväät kiusaamiseen puuttumiseen. Kiusaamisen vastaisessa toimintamallissa tulisi ilmaista selkeästi, mitä koulu tarkoittaa kiusaamisella. Yleisesti hyväksytyt määritelmät ovat, että kiusaaminen kohdistuu puolustuskyvyttömään uhriin ja että kiusaaminen on pitkäkestoista, toistuvaa ja tahallista. Toimintamallista tulee myös ilmetä, mitä vanhempien tulisi tehdä kohdatessaan kiusaamista ja keneen koululla pitää ottaa yhteyttä, kun kiusaamista havaitaan. Koululle tulisi määrittää kiusaamistyöryhmä, joka selvittää ilmenneet kiusaamistapaukset. (Salmivalli 2003.)

KiVa Koulu® on Suomessa suunniteltu ja laajasti toteutettu tutkimustietoon pohjautuva ohjelma, jonka tehokkuutta on tutkittu ja sen toimivuudesta on saatu vahvaa tieteellistä näyttöä. Vuosina 2009-2013 Suomen peruskouluista noin 90% oli rekisteröityneitä maksavia ohjelman käyttäjiä. Monet koulut käyttävät ohjelmaa soveltavasti ja tarpeidensa mukaan. Useissa kouluissa käyttö on vähäistä. KiVa-oppituntien ja -teemojen sisällyttäminen lukuvuosiohjelmaan on vähentynyt. Sainion vuonna 2014 teettämä tutkimus selvittää, että 65 rekisteröitynyttä koulua ei käytä ohjelmaa. Syyksi ilmoitettiin omien käytäntöjen toimivuus. Ohjelma oli koettu raskaaksi toteuttaa erityisesti pienissä kouluissa. Koulutason koordinaation puutteellinen toteutus johti myös vähäiseen käyttöön. Yleisesti suhtautuminen ohjelmaan on positiivista. (Sainio 2014.)

KiVa Koulu tarjoaa paljon konkreettisia ja käytännön koulutyöhön tukeutuvaa materiaalia henkilökunnan käyttöön ja oppilaiden hyödyksi. KiVa Koulu tarjoaa valmiit pohjatyt kokouspäiviä, vanhempainiltoja, oppitunteja, oppilaskeskusteluja ja välitunteja varten. KiVa pyrkii olemaan monipuolinen ja kattava, jokaisen koulun osa-alueen huomioiva kokonaisuus. Alakouluissa ohjelma sisältää valmista kaksikymmentä 45 minuutin oppituntia kiusaamisaiheesta eli yksi kaksoistunti kuukaudessa “oppiainetta” nimeltä KiVa. KiVa Koulun periaatteet heijastavat pitkälti tuoreinta kasvatustieteellistä konsensusta, jossa kiusaaminen on koko koulun asia, ei pelkästään kiusaajan ja kiusatun välinen ongelma. KiVa Kouluun kuuluu myös vanhemmille tarjottava materiaali ja henkilökunnalle tarjottavia konkreettisia työvälineitä heijastusliiveistä lähtien. (Salmivalli 2010, 145.) KiVa Koulu -ohjelma painottaa “yhteistä vastuuntunnetta” ja ryhmän normien muuttumista parempihenkisiksi. Se pyrkii puuttumaan kiusaamistapauksiin mahdollisimman tehokkaasti, mutta painottaa toimintaansa erityisesti ennaltaehkäisemiseen, jota oppituntimateriaalit ja välituntivalvojan liivi muun muassa edustavat. Puuttumistilanteissa KiVa Koulu- ohjelma tarjoaa myös mallit ja termistön, minkä avulla vanhempien kanssa keskustelu tulee helpommaksi. Koulutiimi käys vanhempien kanssa keskustelut kiusaamisen alkamisvaiheessa ja seuraa tapahtumia yhteisten keskusteluiltojen avulla. Salmivalli (1998) toteaa, että kiusaaminen on aina ryhmädynamiikan ongelma, joten yksilön toimintamallin muokkaaminen ei ole tehokkain tapa puuttua koulukiusaamiseen, vaan yksilön sijasta tulee kiinnittää huomiota yhteisöön. (Salmivalli 1998, 80-87; Salmivalli 2010, 145.)

Laaja, 8237 4-6-luokkalaista lasta kattava tutkimus selvittää, että KiVa Koulu-ohjelman puuttumismetodit vähentävät koulussa tapahtuvaa kiusaamista ja oppilaan uhriksi joutumista sen yhdeksän kuukauden aikana, jolloin ohjelma on ollut koulussa käytössä. (Kärnä ja muut 2011.)

3.3 Verso-toimintamalli

Verso-toimintamalli eli vertaissovittelu painottaa oppilaiden välistä keskustelua ja sitoutumista kiusaamisen päättymiseen. Toimintamalli painottaa yhteistyötä ja se perustuu oppilaiden omiin sosiaalisiin taitoihin. Verso on kehitelty Suomessa. Vertaissovittelumallissa painotetaan

sosiaalisia taitoja, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä, joille rajataan selkeät ohjekaavat toimintamalliin perehtyneen aikuisen ohjastamana ja johtamana. Siihen kuuluu lukuisia konkreettisia toimintakeinoja, joilla kiusaaminen havaitaan ajoissa eikä kostokierrettä synny. Toimintamallin puitteissa on mahdollista kehittää omaa toimintaansa positiivisemmaksi. (Gellin 2011.)

Vertaissovittelun heikkoutena on sen perustuminen lievempiin ja helposti sovittaviin riitoihin ja yksittäisiin ilkeisiin tekoihin. Pitkiin ja toistuviin riitoihin sovun löytäminen voi olla vaativampaa ja soveltuu toisille malleille paremmin. Vertaissovittelemalla voidaan puida ilkeitä viestejä, nimittelyä, uhkailua, juoruamista, tappeluita, alistamista, etuilua ja tönimisiä positiivisessa ja kehittävässä hengessä, jossa hyödynnetään restoratiivista aspektia eli kiusaamisen jälkien korjaamista ja haittojen tiedostamista. (Gellin 2011, 26.) Sovittelumallissa tarjotaan jokaiselle osapuolella mahdollisuus käydä läpi oma näkemyksensä, joita aikuinen täydentää toimintamalliin sopivalla tavalla. Aikuinen huolehtii, että tapaamisia sovitaan riittävä määrä ja että seurantatiedoista pidetään tarkkaa kirjaa. (Gellin 2011, 87-90.)

3.4 Rolandin kolmivaiheinen toimintamalli

Rolandin kolmivaiheisessa toimintasuunnitelmassa mainitaan ensimmäisen toimenpiteenä henkilökunnan suunnittelupäivä, jossa ennen ainuttakaan kiusaamisen vastaista käytännön toimenpidettä sovitaan koulun yhteisistä käytännöistä. Päivän aikana sovitaan mahdollisimman konkreettiset toimet kiusaamisen lopettamiselle. Ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu myös kyselylomake, joka laaditaan yhteistyössä vanhempien kanssa. Lomakkeen tarkoitus on selvittää kiusaamisen laajuus, ilmenemistavat koulussa ja tavat, joilla vanhemmat pystyvät parhaalla tavalla tukemaan kiusaamisen ehkäisemistä. Ensimmäisen vaiheen osana Roland pitää myös opettajan ja vanhempien välisiä keskusteluja. (Roland 1984, 36-37.)

Toinen vaihe sisällyttää oppilaat ehkäisemään koulussa tapahtuvaa kiusaamista etsimällä ratkaisuja ja menetelmiä, jotka voivat toimia oppilaiden näkökulmasta. Roland näkee oppilasneuvostot, leikit, kirjoitustehtävät ja tukioppilaat hyvinä tapoina, jotka madaltavat lasten kynnystä puuttua näkemäänsä kiusaamiseen tukemalla kiusattua. Kolmas vaihe keskittyy

ehkäisemisen sijasta tilanteisiin, joissa kiusaamistapaus on havaittu ja sitä aletaan purkamaan. Kolmas vaihe sisältää tutkimusvastauksissakin mainitut yksilölliset keskustelut ja tuokiot sekä kiusaajan että kiusatun kanssa, jossa kaikki sanotut asiat ja tapahtumat kirjataan ylös ja analysoidaan aikuisten kesken, jotta kiusaamistilanteesta voidaan kertoa mahdollisimman rehellinen ja todenmukainen kuva oppilaille. Ongelmaa tulee käsitellä myös luokan ja osallisten perheiden kesken. (Roland 1984 59-63.)

3.5 Pikasin malli

Pikasin koulukiusaamisen vastainen mallissa aggressiivisesti ja epäsosiaalisesti käyttäytyvä oppilas saa itse etsiä mahdollisia ratkaisuja toimintansa parantamiseksi ja hänelle itselleen mahdollisia tapoja lopettaa sopimaton käytös. Kiusaaja käy keskusteluita opettajan kanssa, joissa sovitaan toimenpiteet kiusaamisen loppumiseksi ja seuraamukset, jos kiusaaja ei noudata sovittuja ehtoja. Lapsi ei välttämättä osaa muuttaa käytöstään, mutta on tärkeää, että aikuinen vaatii tältä tietynlaista käytöstä koulussa. Lasta voi johdatella oikeaan ajattelutapaan esimerkeillä toimintatavoista ja konkreettisilla tarinoilla, kuinka viihtyisämpi ja toimivampi ympäristö riidaton ja ystävällinen koulu on myös kiusaajalle itselleen. Johdattelu positiiviseen käytökseen sanotaan suggestiiviseksi metodiksi, jossa oppilas pyritään ajattelemaan samalla tavalla kuin opettaja. Oppilasta voidaan myös painostaa yhteisen huolen korostamisella, niin että opettaja kertoo olevansa huolissaan kiusaamisen tulevista negatiivista vaikutuksista, ja myös oppilaiden tulee jakaa tämä huoli ja keksiä siihen mahdollisia ratkaisukeinoja. Tapaamisia pidetään niin kauan, että kiusaaminen on täysin loppunut. (Pikas 1990.)

3.6 SoPu eli Sovitaan Puhumalla-menetelmä

SoPu-menetelmää käytetään toisinaan sovelletusti myös koulukiusaamistapauksissa. Menetelmä perustuu ajatukseen, että ristiriitatilanteet voidaan selvittää ja keskustella niihin ratkaisu. SoPu-menetelmässä keskustelua vetämässä täytyy olla kaksi opettajaa, sillä yhden opettajan vetämänä SoPu-tiimi saattaa jättää eri näkökulmia huomioimatta. Ristiriitatilanne

käsitellään pikaisesti ja luottamuksellisesti sitä koskevien oppilaiden kanssa. Ongelman selvittämiseksi laaditaan sopimus, jota oppilaiden tulee noudattaa, jottei sopimuksessa sovittuja seuraamuksia tapahdu. Sopimuksen päämäärä ja tavoite on saada kiusaaminen loppumaan tavalla, joka sopii myös oppilaille. (Isotalo & Nupponen 2008.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millainen näkemys luokanopettajilla on koulukiusaamisesta ja koulun toiminnasta. Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisena ilmiönä koulukiusaaminen näyttäytyy opettajille. Tutkimuksessa ei tarkastella koulukiusaamista laajempänä ilmiönä, vaan pyritään selvittämään luokanopettajien näkemyksiä siitä millaista koulukiusaamista heidän koululla tapahtuu ja millaisia toimintamalleja heillä on käytössä.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseksi valitsin kolme kysymystä, jotka selvittävät luokanopettajien näkemyksiä koulukiusaamisesta ja koulun toimintamalleista.

1. Millaisia ovat luokanopettajien näkemykset koulukiusaamisesta?
2. Millaisia ovat luokanopettajien näkemykset koulun kiusaamisen vastaisesta toimintamallista?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrin selvittämään luokanopettajien näkemyksiä kiusaamisesta ja miten kyselyyn vastanneet opettajat määrittävät kiusaamisen. Pyrin myös selvittämään luokanopettajien näkemyksiä kiusaamisesta ja millaiseksi he kokevat kiusaamisen puuttumisen: onko se iso osa heidän työnkuvaa vai pelkästään pieni sivuseikka muiden työtehtävien joukossa. Tutkimuskyselyn ensimmäinen kysymys ”Mitkä oppilaan teot mielestäsi täyttävät koulukiusaamisen merkit?” pyrkii erityisesti selvittämään opettajien näkemyksiä kiusaamisesta oppilaan tekemänä toimintana. Pyrin kysymyksenasettelulla saamaan mahdollisimman konkreettisia esimerkkejä teoista, en niinkään selittämään kiusaamista laajana valtakunnallisena ilmiönä, vaan luokanopettajien arjessa havaittavana ja tapahtumana, josta heillä on konkreettisia kokemuksia ja aitoja näkemyksiä ja mielipiteitä. (Liite 1)

Toisessa tutkimuskysymyksessä pyrin tarkastelemaan luokanopettajien näkemyksiä koulun ohjeistuksesta, tuesta ja käytännön toimia koulukiusaamisen estämisessä. Selvitän, miten

koulun toimintamallit vaikuttavat luokanopettajan työhön ja miten ne näkevät toimintamallien ehkäisevän ja ratkaisevan koulussa ilmeneviä kiusaamistapauksia. Tutkimuskyselyn kuudesta kysymyksestä viisi mainitsevat toimintasuunnitelman kysymyksen asettelussa. Kysymysten tarkoitus on selvittää luokanopettajien omia, koulusta ja tutkijasta riippumattomia näkemyksiä koulun toiminnasta koulukiusaamista kohdatessa ja millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on suunnitelman toteutumisesta heidän koulussa. Kysymysten asettelu tarjoaa opettajille mahdollisuuden kritisoida, kehua ja analysoida koulunsa toimintaa. Kyselyn viimeinen kysymys on suunniteltu niin, että opettajat voivat myös rakentaa heille toimivan toimintamallin, jonka haluaisivat heidän koulun ottavan käyttöön. Avoin kysymys unelmien toimintamallista antaa luokanopettajille myös mahdollisuuden vain todeta, että nykyinen malli on hyvä. (Liite 1)

4.2 Tutkimuksen taustafilosofia

Tärkeimpänä yksilöllisen kokemuksen maailmassa ovat ensimmäisen asteen kokemukset eli asiat, jotka yksilö havaitsee omin aistein. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu oleellisena osana tutkittavan kohteen subjektiiviset näkemykset. (Häkkinen 1996, 10–11.) Tarkoituksena on jäsenellä yksilön kokemusten kautta, millainen todellisuus heidän subjektiivisten kokemusten kautta muodostuu (Marton 1986, 152). Ilmiön ja sen käsittämiseen tulisi suhtautua dynaamisena ilmiönä, sillä yksilön näkemykset asiasta voivat ajan tai tapahtumien kanssa muuttua. Ikä, henkilökohtaiset kokemukset, sukupuoli ja koulutustausta muokkaavat käsitystä asioista jatkuvasti ja merkittävästi. (Metsämuuronen 2003, 175.) Laadullisessa tutkimuksessa tieto rakentuu ihmisten kokemuksista ja näkemyksistä häntä ympäröivistä ilmiöistä (Ahonen 1996, 116.)

Tutkijan tulee jättää kaikki mahdolliset esioletukset ja omista lähtökohdista kumpuavat tulkinnat, persoonalliset oletukset ja uskomukset tutkimuksen ulkopuolelle. (Niikko 2003) Valitsen aiheen ja haastatellun kohderyhmän, koska se vastaa omaa työkokemustani luokanopettajan ammatista. Olen tutkimuksessani pyrkinyt huolehtimaan, että käytetty tieto muodostuu ainoastaan kerätystä aineistosta ja tieteellisestä viitekehystä, enkä käytä omaa työelämästäni kumpuavaa tietoa tieteellisen tekstin taustana. Niikko (2003) kutsuu tutkijan

taustasta kerättyä tietoa omiksi esioletuksiksi, joita tutkijan pitää välttää pysyäkseen “tutkittavien maailmassa.” Tutkimuskohteena on siis ihminen ja tämän tekemät havainnot. Kokemus, yhteisö ja ihmisen asettamat merkitykset eri asioille ja käsitteille ovat pääpainossa laadullisessa tutkimuksessa ja sen ihmiskuvassa. Tarkoituksena ei ole kuvata ympäröivää maailmaa sellaisena, vaan suhteessa tutkittavien ihmisten ymmärtämiseen ja tiedonkäsitykseen. (Niikko 2003.)

4.3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus suoritettiin kvalitatiivisena avoimena kyselylomakkeena ja laadullisena sisällönanalyysinä, jossa tarkastelin luokanopettajien antamia tekstimuotoisia vastauksia. Silverman (2014) toteaa, että erilaiset tekstit tarjoavat rikkaan, luonnollisesti ilmenevän keinon tulkita ympäröivää maailmaa ja muodostaa ilmiöitä selittävää dataa. Tarkoituksena ei ole kritisoida tekstin sisältöä, vaan muodostaa tutkijan näkökulman mukainen subjektiivinen analyysi. Tekstiä analysoitaessa on tärkeää, että tekstin määrä on selkeästi rajattu ja aineisto käsittelee samankaltaista tekstiä, kuten esimerkiksi haastatteluja. (Silverman 2014.)

Laadullinen tutkimuksen kenttä on alati kasvava ja monipuolistuva ala tutkia sosiaalista ja tekstidataa. Laadullinen tutkimuksen tarkoitus on selittää, kuin tutkimuksen kohteet näkevät heitä ympäröivää todellisuutta. (Flick, Kardoff & Steinke 2004.) Laadulliset menetelmät sopivat ilmiöiden kriittiseen tarkasteluun eksploraatiivisella tavalla, jossa ilmiön luonnetta pohditaan suhteessa aihepiiriin (Creswell 2009, 98-99). Laadullinen tutkimus koostuu useista perinteistä eli traditioista. Laadullinen tutkimus ei edusta yhtä ainoaa tieteenalaa eikä yhtä valmista kaavaa tai käytäntöä, vaan laadullinen tutkimus on lähempänä tapaa tutkia. Laadulliseen tutkimukseen sisältyy kaavojen välttäminen ja tiettyyn selkeään raamiin asettuminen. Laadullisen tutkimuksen selvittävät asiat selkenevät usein tutkimuksen edetessä, sillä laadulliseen tutkimukseen ei kuulu selkeän hypoteesin ja ennako-oletuksen asettaminen, vaan tutkimus jäsentyy kentältä saatavana tutkimustiedon avulla. Laadullisessa tutkimuksessa painotetaan näkökulmia, joissa tutkimuksen kohde pääsee parhaiten ääneen. Tutkimuksen oleellinen ja tärkeä tieto tulee ilmentyä tutkittavan kautta, eikä tutkija saa päättää mikä on tärkeää ja mikä jää tutkimuksessa toissijaisesti tiedoksi. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2008, 160-62.)

Kysely osana laadullista tutkimusta on ideana yksinkertainen. Kysely määritellään menettelytapana, jossa tiedonantaja täyttää esitetyn kyselylomakkeen valvotussa ryhmätilassa tai omissa oloissaan. Täysin strukturoitu kysely on kvantitatiivisia metodeja, mutta avoimilla kysymyksillä täytettävä kysymys täyttää laadullisen tutkimuksen ehdot tutkittavan kohteen näkemysten ja kokemusten tarkasteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 74-77.)

Tärkeimpänä tavoitteena tutkimuksessani on selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on koulukiusaamisesta. Tavoitteenani on jäsentää syitä, millaiseksi luokanopettajat näkevät kiusaamiseen havaitsemisen, siihen puuttumisen ja sen ennaltaehkäisyn heidän omassa työympäristössään. Tutkimuksessani selvitän, millaiseksi opettajat näkevät koulun toiminnan kiusaamisen vastaisessa työssä ja miten he kokevat, että heidät on perehdytetty tehtävään ja kuinka paljon he saavat tukea koulussa kohdatessaan oppilaiden välistä kiusaamista. Tutkimuksessa opettaja on ennen kaikkea havainnoitsija kiusaamistapauksissa ja aikuinen, jolla on työn määrittämä velvollisuus puuttua kaikkeen kiusaamiseen, mitä koulussa tapahtuu.

Kyselyyn vastasi 11 työssäkäyvää luokanopettajaa ensimmäisellä kyselykerralla toukokuussa 2018. Kysely lähetettiin samassa muodossa uudestaan syyskuussa 2018, jolloin kyselyyn vastasi 6 luokanopettajaa. Yhteensä luokanopettajien vastauksia tuli 17 kappaletta. Kysely lähetettiin 643 luokanopettajalle. Tutkimuksen kaikki vastaajat ovat 3-6 -luokkien luokanopettajia Pohjois-Pohjanmaalla. Tutkimuskysely toteutettiin käyttämällä Google Forms -palvelua.

Kyselylomakkeeseen pystyi vastaamaan ainoastaan työsähköpostiin tulleen linkin kautta. Sähköpostiosoitteet on haettu suoraan koulujen nettisivujen henkilöstötiedoista. Vastaajat valikoituivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, ilman johtoportaan puuttumista tai kehottamista. He vastasivat kysymyksiin täysin oman omantuntonsa mukaan. Nimettömänä säilyttäminen auttaa opettajia kertomaan myös arkaluontoisia, henkilökohtaisia tai kiusallisia asioita sekä oppilaista että koulun toiminnasta. Vastaajat eivät myöskään ole tietoisia muista vastauksista, joten he vastasivat kyselyihin täysin oman harkintansa mukaisesti. Kyselyn liitesähköpostissa ilmoitettiin ja tehtiin selväksi, että vastauksia käytetään ainoastaan Oulun yliopiston pro gradu työn yhteydessä.

Toteutin ennen tutkimuksen lähettämistä pilottikyselyn, jonka tarkoituksena oli selvittää, ovatko kysymykset helppolukuisia ja ymmärrettäviä. Pilottitutkimuksessa selkeytin tutkimusta muotoon, jossa vastaaminen ei ole luokanopettajalle liian kuormittavaa ja pitkäväteistä. Lyhensin kyselyn muotoon, jossa keskeisimmät asiat tulevat päällimmäiseksi. Pitkä kyselyt tekevät vastaamisesta epämiellyttävää, ja pitkien kyselyjen riskiksi muodostuu vastaajien kiinnostuksen väheneminen ja näin ollen vastausten laadun heikkeneminen. Lisäksi sähköisen kyselyn suuri riski on kysymysten väärinymmärtäminen ja tämä riski kasvaa, mitä pitemmäksi kysely menee. (Räsänen & Sarpila 2013.) Kyselylomakkeen kysymykset sisälsivät kuusi avointa kysymystä, joissa opettajilla on mahdollisuus kertoa omin sanoin, millaisena näkee kiusaamisen yleensä, millaisia toimintamalleja ja -keinoja hänen koulussaan käytetään, miten hän suhtautuu toimintamalleihin ja millainen olisi hänen unelmatoimintamalli. (Liite 1). Kysymysten tavoitteena oli selvittää opettajan omia, koulusta riippumattomia näkemyksiä koulukiusaamisesta. Kysymykset on muotoiltu niin, että niihin on helppo vastata, eikä opettaja koe kysymyksiä liian henkilökohtaiseksi, jotta pystyy tarkastelemaan kiusaamistilannetta omassa koulussa mahdollisimman neutraalisti. Pyrin tutkimuksessani jättämään tilaa vastaajien omalle pohdinnalle ja olen vastausten pituuteen tyytyväinen.

Laadullisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja selittäminen. Siihen kuuluvat moninaiset tavat tutkia ja terminologinen moninaisuus tekee laadullisesta tutkimuksesta monipuolisen kentän. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 24-25.) Keskeisenä tavoitteena on merkitysten ja kokemusten huolellinen analyysi aineistosta nousevien huomioiden avulla. (Husserl, 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Kaikissa ihmistieteissä, joihin laadullinen tutkimus sisältyy, on kyse konkreettisen ja aidoksi todennettavan elämän kuvaamisesta. Tästä johtuen kerätty aineisto jättää aina tilaa tulkinnalle, sillä tutkimus ei pyri todistamaan tiettyjä olemassa olevia faktoja todeksi. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2008.) Laadullisen tutkimuksessa kohde on ihmisen ajattelu ja toimintakyky siinä viitekehityksessä, jossa tutkimusta suoritetaan. Tavoite laadullisessa tutkimuksessa on ymmärtää ja selittää ilmiötä mahdollisimman tarkasti. Laadullisessa tutkimuksessa tulokset vastaavat kysymyksiin miksi, miten ja millainen, sen sijaan, että etsittäisiin absoluuttiset faktat. (Aira, 2005, 74.)

Yleistettävät päätelmät eivät koskaan ole pääroolissa, kun tehdään laadullista tutkimusta, vaan tavoitteena on toteuttaa tutkimus, joka saa irti muutamista yksittäisistä tapauksista tutkittavaan ilmiöön liittyviä, merkittäviä ja usein toistuvia seikkoja. Laadullinen tutkimus ei pyri yleistyksiin, vaan se on tarkoituksenmukaista tarkastelua ilmiöstä ja sen ilmenemisestä tietyn ammattikunnan jäsenien näkemyksissä. Lähtökohtana siis ei ole esittää tilastoja ja numeraalista dataa tutkittajien arjesta, vaan esittää todellisen elämän tapahtumia tieteellisesti tarkasteltuna ja analysoituna. Tavoitteena ei ole todistaa tiettyjä olemassa olevia faktoja, vaan ilmentämään tutkittavan kohteen arvoja, näkemyksiä ja subjektiivista havainnointia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 161-162, 182.)

Tutkin ennen kaikkea luokanopettajien näkemyksiä eli heidän subjektiivista kokemusta ympäröivästä maailmasta. Tutkimuksen tarkoitus ei ole todentaa ympäröivää maailmaa sellaisenaan, vaan tulkita sitä luokanopettajien näkemysten kautta. Pyrin tutkimuksessani selittämään, millaisena tutkimani asia eli koulukiusaamisen vastaiset toimintamallit ilmenevät luokanopettajien maailmassa. Tutkimuksen kohteena ovat kokemukset ja näkemykset toimintamalleista, ei niinkään toimintamallit sellaisenaan. (Niikko 2003.)

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimetodina on käytetty laadullista analyysia. Kvalitatiivisen analyysin voidaan jakaa neljään vaiheeseen, jossa analyysia suoritetaan. Laine (2004) luokittelee vaiheet seuraavalla tavalla. Ensimmäinen vaihe on valita aineistosta kiinnostavat kohdat eli katsotaan aineistosta ne asiat, jotka tutkijaa kiinnostavat eli kaikki kohdat, jotka käsittelevät opettajan näkemyksiä kiusaamisesta ja koulun toimintamalleista. Tässä vaiheessa rajataan ulos kaikki, joka ei liity tutkimuksen varsinaiseen aiheeseen ja tutkimuskysymyksiin. Toinen vaihe on luokittelua, teemoittelua ja tyypittelyä. Ensimmäisessä analyysin vaiheessa tarkastelin luokanopettajien vastaukset kokonaisuutena. Vastauksissa näkyi selvänä opettajien laajaa tuntemus omasta työstään ja työpaikastaan. Opettajat käyttivät koulussaan myös useita valmiita toimintamallipohjia, joista selkeästi erottui huippusuositettu KiVa Koulu-toimintamalli, jonka materiaaleja ja oppitunteja luokanopettajat käyttävät. Kolmannessa vaiheessa suoritetaan yhteenveto ja kirjoitetaan se ylös. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 94.)

Silverman (2001) toteaa toistettavuudesta, että laaja aineisto ei ole oleellinen toistettavuuden kannalta, sillä harkittu otanta ja tutkittavaa kohdetta edustava aineisto tarkoittavat, että tutkimus on luotettava ja sen pystyy toistamaan. Laadulliseen analyysiin kuuluu kerätyn materiaalin ja teoreettisen viitekehysten peilaaminen toisiinsa. Datan peilaaminen teoriaan aloitetaan jo, ennen kuin ensimmäistä kysymystä on esitetty tutkimuskohteelle. Tällä varmistetaan, että tutkijan hahmotus tutkittavasta aiheesta säilyy mahdollisimman vahvana ja teoreettiset ennakkokäsitykset hiotaan, kyseenalaistetaan ja muunnellaan. (Schmidt 2004, teoksessa Flick, Kardoff & Steinke 2004.) Koen taustatuntemukseni tutkittavasta aiheesta vahvaksi, sillä olen tutkinut aiheen kirjallisuutta myös kandidaatin työssäni.

Tutkija luo tutkimuksensa tietyssä sosiaalisessa ympäristössä. Tähän sosiaaliseen materiaaliin sisältyy kvalitatiivisessa tutkimuksessa eri yksilöiden kokemat todellisuudet ja niiden tulkinnat. Kaikki tutkimuksessa tehdyt oletukset ovat aina tutkijan ja tutkimuksen kohteen subjektiivisia havaintoja todellisuudesta. (Denzin & Lincoln 1998, 45.)

5 Tulokset

Analysoin tässä luvussa vastanneiden luokanopettajien vastauksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Aineistossa esiintyvät vahvasti opettajien ammattitaidon, koulun toimintakulttuurin ja KiVa Koulu -ohjelman suhde ja tasapaino kiusaamista vastustavina voimavaroina. Tutkimus ei ota kantaa, mikä on oikea toimintamalli ja mitä kouluissa pitäisi tehdä kiusaamiselle. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus valottaa luokanopettajien omia näkemyksiä oman koulunsa toimintakulttuurista.

5.1 Luokanopettajien näkemyksiä koulukiusaamisesta

Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten vastaajat määrittelevät kiusaamisen ja mitä yhteyksiä heidän määritelmällä on kiusaamista käsittelevän kirjallisuuden kanssa. Aineistosta ilmenee, että luokanopettajien näkemyksenä on, että opettajan tulee erottaa leikki, riitely ja kiusaaminen toisistaan. Koulukiusaaminen on yhteen suuntaan kohdistuvaa hännäämistä, ei koskaan molemminpuolista ja tasaista (Menesini & Salmivalli 2017). Tutkimuskyselyssä luokanopettajat tiedostavat oppilaiden keskinäisen ryhmän merkityksen ja olemassa, kun luokanopettajilta kysyttiin millaisena toimintana he näkevät koulukiusaamisen. Luokanopettajat määrittelivät koulukiusaamisesta esimerkiksi seuraavilla sanoilla:

“Toisen oppilaan nimittely tms.sanallinen ja sanatonkin väheksyntä ja arvostelu, ryhmän ulkopuolelle jättäminen” (Luokanopettaja 3)

“Henkinen kiusaaminen (esim. nimittelyt, ryhmän ulkopuolelle jättäminen)”
(Luokanopettaja 6)

“Porukan ulkopuolelle jättäminen.” (Luokanopettaja 7)

“Fyysinen kontakti, haukkuminen, ulkopuolelle jättäminen” (Luokanopettaja 9)

”Syrjminen, haukkuminen, fyysinen väkivalta” (Luokanopettaja 10)

”Oppilaan sanallinen kiusaaminen, fyysinen kiusaaminen, oppilaan jättäminen leikin ulkopuolelle sekä oppilaasta ilkeitten ja perättömien huhujen levittäminen” (Luokanopettaja 16)

Eristäminen ja syrjminen ovat kiusaamisen muoto, jossa kiusattu pyritään pitämään ulkopuolella kaikista muista, koska kiusattu on huonoa seuraa ja häntä tulee välttää. Oleellista kiusaamiseen ymmärtämisessä on eri muotojen pohtiminen ja havaitseminen. Erilaiset kiusaajat käyttävät eri keinoja uhrinsa alistamiseen. (Salmivalli 2010, 12-13.) Kiusaaja pyrkii eristämään kiusatun, jotta on selkeää, ketä ei saa auttaa ja kenen puolelle muiden oppilaiden pitää olla (Hamarus 2006, 60). Yksi luokanopettajista kuvaili kiusaamista seuraavasti:

”Johonkin tiettyyn oppilaaseen kohdistuva toistuva toiminta, joka toiminnan kohteesta tuntuu kurjalta, häiritsevältä, ahdistavalta, epämiellyttävältä ym.” (Luokanopettaja 11)

Repo (2013) mainitsee kiusaamisen määrittämisessä problemaattiseksi riitely ja kiusoittelutilanteet. Koulussa ilmenee runsaasti tilanteita, jossa tasavertaiset oppilaat nimittelevät, pahoinpitelevät tai välttelevät toisiaan. Tasavertaisten kiistatilanteista koulukiusaaminen eroaa siinä, että koulukiusaaminen on tahallista, säännöllistä, yksipuolista ja pitkäaikaista. Kyselyyn vastanneet luokanopettajat tunnistavat, että ulkopuolelle jättäminen on yksi kiusaamisen muodoista. Havaitsemisen kannalta on tärkeää muistaa, että yksinäinen lapsi on usein kiusattu. Leikin ja kiusaamisen eron määrittelee yksi luokanopettaja näin:

”Onko kysymys toistuvasta teosta ja onko kysymys MOLEMPIEN kohdalla leikistä vai. Usein kuulemani vastaus on ollut - vain - toiselta osapuolelta: ”Se oli vain läppää”. Se ei ole minulle riittänyt koskaan 33 vuoden kokemuksella.” (Luokanopettaja 2)

Olweus (1994, 49) toteaa, että kiusaaminen voi olla sekä suoraa ja epäsuoraa. Huumorin käyttäminen soveltuu molempiin kiusaamisen tyyliin, sillä nimittelyä voi tehdä ”läpällä” kahdella eri tavalla: joko sanoa suoraan, että kiusattu on esimerkiksi ”läski” tai sitten vihjata muiden kuulijoiden keskustelussa sivulauseella, kuinka kiusattu on liian painava istumaan penkillä tai jotain muuta vastaavaa epäsuoraa kommentointia kiusatun painosta tai muusta ulkonäköön tai olemukseen liittyvästä asiasta, jonka kiusaaja tietää häiritsevän uhria. Olweus

(1994) painottaa, että kaikki kiusaajan epäsuora käytös, jolla pyritään saamaan uhrin olo epämukavaksi tai vahingoittaa tätä henkisesti on epäsuoraa henkistä kiusaamista. Höistad (2003) toteaa, että sekä kiusattu että kiusaaja sanovat tilanteiden olevan “vain leikkiä”. On opettajan ammattitaidosta kiinni, näkeekö hän tämän valeen ohi ja ymmärtää tilanteessa olevan jotain outoa. Kyse voi olla myös pitkäaikaisesta kiusaamisesta, joka ei ole aiemmin näyttäytynyt niin julkisesti. Opettajan tulee reagoida tiukasti ja ilmoittaa, mikä on hänen mielestään leikkiä ja mikä ei. (Höistad 2001.) Kiusaamisen kohteita on vain yksi kerrallaan eli yksi tapaus kattaa yhden kiusaamisen uhrin, vaikkakin tekijöitä voi olla monta (Salmivalli 2010), kuten esimerkiksi nämä luokanopettajat toteavat kommentteissaan:

“Toistuva toisen vahingoittaminen fyysisesti tai henkisesti. Riitely, johon molemmat osallistuvat, on asia erikseen.” (Luokanopettaja 4)

“Pitkäkestoisuus, tahallisuus ja epätasapaino kiusaajan ja kiusatun välillä” (Luokanopettaja 8)

Tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla on käytössä moninaisia keinoja kiusaamiseen puuttumisessa. Koulukiusaaminen on Hamaruksen (2006, 67-74) mielestä kehittyvä prosessi, jonka jokainen vaihe ja piirre tulee nimetä ja tarkkailla. Tämä edellyttää aikuiselta aktiivisuutta ja päivittäistä väliintuloa. Kiusatun saama tuki auttavat häntä sietämään kiusaamista ja löytämään yhteistyössä ratkaisuja kiusaamisen päättymiseen. Yhteistyöstä kaksi luokanopettajaa kirjoittivat seuraavasti:

“Esiin tulleet voidaan puida läpi niin, ettei opettajan tarvitse olla sitä yksin hoitamassa ja koulukuraattori on ammattitaitoinen asian suhteen. Luokan kasvattaminen hyvään yhteishenkeen alusta alkaen on tärkeää.” (Luokanopettaja 2)

“Aikuinen puuttuu kiusaamiseen välittömästi ja kiusaamisesta jutellaan asianomaisten kanssa. Mikäli tarve vaatii, asiasta keskustellaan myös osan tai koko luokan kesken. Sekä kiusatun että kiusaajan kotiin otetaan yhteyttä. Tilannetta seurataan ja kiusaamisesta kerrotaan kaikille aikuisille, jotta he voivat myös seurata tilannetta ja puuttua pienimpäänkin epäkohtaan.”

Osapuolten koteihin ollaan yhteydessä jatkossakin kertoen, miten koulussa on ensimmäisen puuttumisen jälkeen mennyt.” (Luokanopettaja 11)

Repo (2013, 30-38) jakaa koulukiusaamiseen kolmeen kategoriaan: fyysinen, psyykinen ja sanallinen kiusaaminen. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat nimeävät kiusaamisen muodot käytännönläheisemmin, mutta samankaltaiset kiusaamismuodot ilmenevät tutkimuksen vastauksista. Aikuisten puuttumattomuus on äänetöntä hyväksyntää, vaikka opettaja olisi täysin tietämätön kiusaamisesta, niin oppilaat, jotka havaitsevat kiusaamista päivittäin, eivät ymmärrä opettajan puuttumattomuutta tietämättömyytenä, vaan ajattelevat, että opettaja hiljaisuudella hyväksyy kiusaajan toimet. Opettajien puuttumattomuus saattaa johtua myös opettajan kokemasta taitojen tai osaamisen puutteesta. Opettajan tulisi ilmoittaa koko luokalle, että kiusaaminen havaitaan ja siihen puututaan, jotteivat oppilaat koe tilannetta täysin toivottomaksi. (Repo 2013, 30-38; Geffner, Loring & Young 2001.)

Olweus (1998, 98-100) toteaa, että sosiaalinen eristäminen on kiusaamisen muoto, jossa kiusattu pyritään irrottamaan muusta ryhmästä. Kiusattu jätetään tahallaan ulos leikeistä ja muusta yhteisestä toiminnasta. Kiusaaja perustelee tätä alistamista ryhmän yhteisellä hyvällä, sillä hänen mukaansa kiusatun eristäminen johtaa parempaan yhteisöön, joka ei hyväksy henkilöä, jonka kiusaajaa päättää olevan ”huono”. Aineistosta ilmenee, kuinka yksi luokanopettaja ilmaisee kiusaajan käyttäytymistä toimintana, joka ”heijastelee vallankäyttöä” (Luokanopettaja 16). Valtahierarkian epätasapaino ilmenee myös toisessa vastauksesta, jossa kiusatusta todetaan, että kiusaamisen ”kohteen on vaikea puolustautua” (Luokanopettaja 17).

“Oman lyhyen (yhden lukuvuoden) työsuhteeni aikana en ole huomannut muuta seurantaa, kuin opettajien havainnointi ja toki oppilaita kehoitetaan kertomaan kaikesta kiusaamisesta hyvin herkästi aikuisille.” (Luokanopettaja 6)

“Kaikille tehdään selväksi, että aikuiset seuraavat tilannetta ja ovat säännöllisesti yhteydessä asiasta myös koteihin. Tarvittaessa kiusaajalle nimetään "vahti", joka valvoo hänen toimintaansa mm. välitunneilla. Alakoululaisiin kaikki edellä mainitsemani keinot ovat kyllä tähän mennessä tehonneet. “(Luokanopettaja 11)

Vertaisryhmän merkitys lapsen vuorovaikutustaidoille on merkittävä. Lapsi koulussa opettelee toimimaan erilaisten ihmissuhdetaitojen keskellä. Kun lapsi torjutaan ja suljetaan ulos vertaisryhmästä, hän ei opi samankaltaisten ryhmässä käytettäviä vuorovaikutustaitoja. Kiusatulle muodostuu kielteinen käsitys itsestään, joka vaikuttaa kaikkien tulevien ihmissuhteiden ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola 2013, 117-118.) Sosiaalisen interaktion ja ryhmäkäyttäytymisen harjoittelu mainitaan tutkimuksen kysymysvastauksissa seuraavilla tavoilla:

“Lasten kanssa keskustellaan ja yhdessä toimimista harjoitellaan.” (Luokanopettaja 5)

“Koulun yhteisöllisyyteen panostettaisi yhä enemmän, sillä yhteisöllisyyden kokeminen vähentää myös tarvetta kiusaamiseen. Myös oppilaiden osallisuuden lisäämiseen panostaisin koulussa enemmän.” (Luokanopettaja 6)

Kuten edellä oleva luokanopettaja mainitsee, yhteisöllisyys on hyvä vastapaino kiusaamiseen. Kun oppilas kokee kaikkien olevan yhteisön jäseniä, ketään ei tarvitse sulkea ulos. Sierksman, Thijs, Verkuytenin ja Komter (2013) toteavat tutkimuksessaan, että lapset kokevat, että he ovat moraalisesti velvoitettuja auttamaan toista oppilasta silloin, kun siitä johtuvat seuraamukset ovat pieniä saavutettuun apuun verrattuna. Moraalinen velvoite ei ole riippuvainen ryhmänormeista, vanhempien auktoriteetista tai ystävyysuhteista. Vahva moraalinen turhautuminen kiusaamistilanteeseen oli selkeästi yhteydessä lapsen sosiaalisten taitojen kanssa.

Vanhemmilla ja kotikasvatuksella on suuri merkitys kiusaajan tai uhrin roolin muodostumisessa ja ongelman purkamisessa. Hyvin toimiva perherakenne on oleellinen tekijä lapsen ongelmakäyttäytymisen muodostumisessa. Mitä paremmin asiat ovat kotona, sitä pienempi riski on. Vanhempien tulee tarkastella kasvatustapojensa, sillä on suuri merkitys, onko kasvatusta autoritääristä vai lämmintä. Kasvattajien tulee tunnistaa kiusaamisen merkit, jotta he voivat toimia ajoissa ja tukea lasta oikealla tavalla pääsemään kiusaamisesta eroon, oli hän sitten uhri tai kiusaaja. (Smith 2014.) Yksi luokanopettaja haluaa vastuunkantaa myös kotoa:

“Myös oppilailta ja vanhemmilta tarvitaan aktiivisuutta.” (Luokanopettaja 9)

Ttofin ja Farringtonin tutkimus (2011) selvittää, että vanhemmille tiedottaminen ja heidän kanssa keskustelu koulun illoissa ja opettajan kanssa kaksinkeskisissä tapaamisissa on toimiva tapa ehkäistä kiusaamista. Tutkimuksessa todetaan myös, että toimiva kiusaamisen vastainen toimintamalli edellyttää valvonnan kiristämistä ja aktiivista yhteistyötä vanhempien kanssa. Rolandin (1984) mukaan yhteistyö vanhempien kanssa on erittäin tärkeää, sillä toimiva aikuisyhteisö tukee lasten positiivista asennetta koulunkäyntiin, koulun sääntöjen noudattamiseen ja käyttäytymismalleja. Tämä myös varmistaa oppilaiden luottamusta siihen, että opettaja hoitaa kiusaamisasiaa.

“Nykyään kiusaamista on vapaa-ajalla ja somessa, joiden vaikutus tulee koulupäiviin. Niiden selvittely onkin sitten haastavaa, koska kiusaamisen juuret ovat vapaa-ajalla ja heijasteet tulevat kouluun.” (Luokanopettaja 3)

Kuten luokanopettaja ottaa edellisessä sitaatissa esille, yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kesken on oleellista. Vanhemmat pitää saada osallistumaan keskusteluun siitä, mitä koulukiusaaminen on, millä eri tavoilla sitä ilmenee, mitä väärinkäsityksiä asiasta on ja mitä sen estämiseksi tulisi tehdä. (Smith 2014.) Smith pitää myös tärkeänä, että vanhemmille puhutaan kiusaamisen seuraamuksista, oireista, syistä, kiusaamisen eri muodoista ja ongelmista, joita kiusaajalle ja kiusatulle saattaa myöhemmin muodostua. Jos mahdollista, vanhemmille tulee puhua heidän kasvatukseen ongelmista, mahdollisesta kurituksesta, aikuisten välisestä väkivallasta, aggressiivisen käytöksen kontrolloimisesta ja purkamisesta, epäjohtomukaisista rangaistuksista ja myös rakkaudesta ja välittämisestä. (Smith 2014, Roland 1984.) Eräs luokanopettaja ottaa esille vanhemmille tiedottamisen oleellisena osana kiusaamiseen puuttumista:

“Vanhemmat aktiivisesti mukaan työhön, jotta vapaa-ajallakin olisi enemmän tietoisuutta kiusaamisen eri muodoista ja sieltä tulisi tukea koulun työlle.” (Luokanopettaja 3)

Vanhemmat kokevat nyky-yhteiskunnan monimutkaistuvana ja vaikeasti ymmärrettävänä ja haluavat apua kasvatustyössä varsinkin ongelmatilanteita kohdatessaan. Vanhempien on vaikea tietää lastensa menemisiä ja varsinkin tekemisiä internetin erinäisissä yhteisöissä. Tilanteesta tulee ongelmallinen silloin, kun yksikään aikuinen ei suostu ottamaan asiaa hoitaakseen ja vastuulleen. Perhe on tärkeä tukipilari lapsen elämässä, ja kun se ei pysty tarjoamaan riittävää turvaa lapselle, vastuu siirtyy suuremmissa määrin perheen ulkopuolisille aikuisille. (Lämsä 2009.) Vanhempien yhteistyötä toivoo moni tutkimukseen vastannut luokanopettaja. Vastauksista ei selviä, millainen yhteys koulun toimintamalleilla on vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Toimintamalleissa tulisi huomioida myös mahdolliset pelon tunteet, jota kiusaaminen ja siihen liittyvät toimenpiteet voivat muodostaa, kuten yksi luokanopettajista mainitsee:

“Valitettavasti joskus oppilaat ja jopa vanhemmat vaikenevat asiasta esim. siinä turhassa pelossa, että tilanne pahenee, jos sitä käsitellään.” (Luokanopettaja 4)

Höistad (2004) toteaa koetun pelon olevan ymmärrettävää, sillä riski ryhmän ulkopuolelle jäämisestä koetaan erittäin vakavana. Kiusaajalla on usein vahva valta-asema, eikä sen kyseenalaistaminen ole helppoa, sillä kiusaaja usein pystyy päättämään, ketkä ovat ryhmän sisäpuolella ja ketkä jätetään ulkopuolelle. Oppilaat ja vanhemmat ovat mieluummin hiljaa, kuin joutuisivat epäsuosioon puhumalla epämiellyttävistä asioista. (Höistad 2004.)

“Kodin ja koulun yhteistyö ratkaisee loppupeleissä lopputuloksen. Mikäli ollaan samalla puolella ja väätäminen toistuvasti vanhempien kanssa jää pois, niin lopputulos on tod.näk. positiivinen.” (Luokanopettaja 2)

Huoltajien osallistumista ja apua toivotaan. Monet kyselyyn vastanneet opettajat kokivat huoltajien osan oleellisena koulukiusaamisen vastaisessa työssä.

“Se, että huoltajat saataisi paremmin mukaan jotenkin puolueettomasti, voisi parantaa kiusaamisen loppumista. Muuten koulussamme käytettävä [mallin nimi] ja sosiaalisiin taitoihin ja vahvuuksien tunnistamiseen panostaminen ovat hyviä.” (Luokanopettaja 14)

“Keskustelut oppilaiden/osapuolten kanssa sekä seuraajien. Yhteys kotiin huoltajiin. Tarvittaessa palaveri koululla. Koulun ulkopuolista ammattiapua haetaan tarvittaessa. Seuranta jatkuu edelleen kyseisten henkilöiden suhteen.” (Luokanopettaja 17)

Tutkimukseen vastanneista luokanopettajista vain yksi määritteli koulukiusaamisen yhtenä muotona nettikiusaamisen.

“Myös some-kiusaaminen, esim. Whatsapp -viestien välityksellä tapahtuvat loukkaavat kuvat ja kommentit on kiusaamista.” (Luokanopettaja 6)

Luokanopettaja mainitsee nimeltä WhatsApp--ohjelman, joka on yleisin käytössä oleva viestintäohjelma älypuhelimilla. Iso-Britannian YMCA-järjestön (2018) teettämän tutkimuksen mukaan joka neljättä kiusattua kiusataan myös internetin välityksellä. Kaikista kiusatuista 19% toteaa, että heitä kiusataan puhelinohjelmien kuten WhatsAppin ja Snapchatin kautta. Tutkimukseen vastasi 1009 11-16-vuoden ikäistä nuorta.

5.2 Näkemykset toimintamalleista

Suhtautuminen koulun toimintamalleihin on kyselyyn vastanneilla opettajilla pääasiassa positiivista. Osalle ei ollut selkeää, mikä heidän koulunsa toimintamalli on kiusaamistilanteissa. Suurin osa vastanneista kertoo heidän koulunsa käyttävän KiVa Koulu-materiaaleja, joko täysin tai muokatusti. Rolandin kolmiportaista ja Pikasin mallia luokanopettajat eivät maininneet nimeltä aineistossa. Opettajat eivät myöskään maininneet käyttävänsä vertaissovittelua koulukiusaamisen käsittelyssä. Aineistosta ilmenee, että kyselyyn vastanneet luokanopettajat toimivat koulun asettamien toimintamallien puitteissa. Koulun toiminnasta kirjoittavat kaksi luokanopettajaa näin:

“Koulullamme on selkeät säännöt, joita kaikki noudattavat. Myös sääntöjen rikkojille on selkeät toimintamallit, miten niistä rangaistaan.” (Luokanopettaja 10)

“On tärkeää, että koulussa jatkuvasti tehdään eri tavoin kiusaamisen vastaista ennakkotyötä oppilaiden keskuudessa; muistutetaan, mitä on kiusaaminen, mikä on eri toimijoiden rooli kiusaamisessa (tekijä, apuri, myötäilijä, kiusatun puolustaja), miten kiusaaminen saadaan aikuisten tietoon. Tilanteisiin puututaan mahdollisimman nopeasti. Kiusaamisen selvittelyssä kuullaan kaikkia osapuolia, tehdään sopimuksia ja järjestetään säännölliset seurantapalaverit osapuolille. Tapaamiset kirjataan, jotta niistä jää dokumentti seurannan tueksi. Yhteistyötä huoltajien kanssa tehdään luonnollisesti. Tarvittaessa mukaan otetaan laajempaa asiantuntijahenkilöstöä.” (Luokanopettaja 3)

Toimintamallien noudattaminen vaatii runsaasti yhteistyötä koulun aikuisten, oppilaiden ja vanhempien kesken. Kiusaaminen on sosiaalista toimintaa, jossa on aina enemmän osapuolia kuin pelkkä kiusaaja ja kiusattu. Myös sivustaseuraajat tulee ottaa osallisiksi kiusaamistapahtuman purkamiseen, sillä kiusaaja hakee vertaisryhmänsä tukea ja pyrkii samalla eristämään uhrinsa muista oppilaista. (Salmivalli 2010.) Tutkimukseen vastanneet opettajat toivoivat vastauksissaan laajaa ja huolellista yhteistyötä, mutta kokivat myös, että heidän osaamisensa ja taitonsa ovat riittäviä kiusaamisen lopettamiseksi. Nekin luokanopettajat, joille koulun toimintamallit eivät olleet tuttuja, kokivat pystyvänsä puuttumaan kiusaamiseen.

“Muistutetaan, että kiusaaminen on rikos ja jos kiusaaminen ei lopu, joudutaan siirtymään järeämpiin keinoihin eli tilaamaan paikalle koulupoliisi.” (Luokanopettaja 11)

Kiusaamistapaukset voivat täyttää rikoksen merkit, jos kiusaamisen yhteydessä tapahtuu fyysistä väkivaltaa, seksuaalista ahdistelua, uhkailua tai vainoamista (Mahkonen 2017).

5.2.1 Näkemykset KiVa Koulu-toimintamallista

KiVa koulun toimintamallit saavat tutkimusaineistossa kehuja osakseen, mutta aineiston integroimisesta koulun arkeen ja aineiston käyttöönoton ohjeet aiheuttavat huolta. Opettajien mielikuva KiVa Koulusta on, että se on hyvä työkalu, mutta sitä ei aina osata käyttää oikein tai heitä ei ole perehdytetty ja valmisteltu KiVa Koulu-ohjelman mukaiseen työskentelyyn.

“Meidän koulu oli seitsemän vuotta sitten nykyiseen kouluun tullessani KiVa-työssä mukana. En oikein päässyt siitä kiinni enkä oikein saanut siitä kokonaiskuvaa. Sitten kuntamme jäikin siitä pois. Ensi syksystä olemme taas mukana.” (Luokanopettaja 2)

“Kiva -malli on hyvä, mutta käytetään vähäisesti.” (Luokanopettaja 5)

KiVa koulu-toimintamallin ongelma on sen maksullisuus. Yksi luokanopettaja kertoo, että heidän koulunsa luopui KiVa koulu -mallista sen maksullisuuden takia, mutta on vakuuttunut, että heidän koulunsa valitsema korvaava ohjelma toimii.

Kiva koulun muututtua maksulliseksi kunta loi vastaavan oman mallin, joka toimii ainakin meidän koulussamme hyvin. Toimintaohjeet ovat selkeät ja kaikille samat.” (Luokanopettaja 4)

Myös toinen luokanopettaja mainitsee koulunsa siirtyneen KiVa Koulu- vaiheesta seuraavaan, koulun oman toimintamalliin.

“Kiva Koulu muuttui maksulliseksi toiminnaksi, joten kaupungissamme kehitettiin Sopu- sovitaan puhumalla-toimintamalli, joka noudattelee Kiva Koulu-ohjelman periaatteita. Malli on toimiva ja selkeä. Tulokset ovat olleet positiivisia.” (Luokanopettaja 3)

Selkeästi strukturoitu hierarkia kiusaamistoimeenpiteissä ei ole käytäntöä kaikissa tutkituissa kouluissa. Kiusaamiseen ei ole välttämättä merkitty ja sovittu tiettyjä aikuisia, jotka huolehtivat kiusaamisen purkuprosessista koulussa.

“Kaikkeen kiusaamiseen puututaan, mutta toimenpiteistä päättää kiusaamisen havainnut opettaja.” (Luokanopettaja 6)

Etukäteen sovitun vastuuhenkilön puuttuminen jättää paljon vastuuta yksittäiselle opettajalle. Se edellyttää rautaista taitoja ongelmatilanteiden hoitamisessa ja huolellista yhteistyötä opetushenkilökunnan kesken.

“Opettajan vastuu. Tarpeeksi vaikeissa tilanteissa rehtori puuttuu.” (Luokanopettaja 5)

Tutkimukseen vastanneet luokanopettajat kokivat KiVa koulu -materiaalit toimiviksi ja kattaviksi, silloin kun ne ovat käytössä.

“Koululla on KIVA -koulu ohjelma, jonka mallin mukaan toimitaan” (Luokanopettaja 6)

“Toteutamme KiVa-mallia. Kiusaamiskeskustelut toimivat meillä selkeästi, mutta KiVa-tuntien pitäminen on vaihtelevaa. Harjoitellaan erilaisia ryhmätyötaitoja ja tapoja tunnistaa kiusaaminen ja puuttua kiusaamiseen sekä tarvittaessa KiVa-keskustelut kiusatun ja kiusaajien kanssa.” (Luokanopettaja 8)

“Minulla on itselläni ollut koko ajan kuitenkin käytössä Kiva-kiusaamiskysely, jonka olen oppilailleni tehnyt 2-3 kertaa koulussa. Lisäsin siihen itse viime vuonna sarakkeen seksuaalisesta häirinnästä.” (Luokanopettaja 2)

“Koulumme on osana KiVa-kouluohjelmaa, jolla on saatu kiusaamista vähennettyä.” (Luokanopettaja 10)

Luokanopettajat mainitsevat kyselylomakkeen osana kiusaamisen estämistyötä. Salmivalli (1998 s. 176-177) mainitsee kyselylomakekartoitukset osana toimenpiteitä, joiden avulla kouluympäristöön saadaan tehtyä toimivia toimenpiteitä hyvinvoinnin parantamisessa ja yhteisten pelisääntöjen selkeyttämisessä. Kyselyt ovat tärkeä osa ryhmän sitoutumisessa koulukiusaamisen vastaiseen asenteeseen.

“Selkeä ja sellainen, johon kaikki osapuolet voivat sitoutua. Toimiva kyselylomake sekä pohja keskusteluihin.” (Luokanopettaja 15)

“Meillä on joka vuosi kiusaamiskysely. Lappunen, jossa on kiusaamista koskevia kysymyksiä ja vanhemmat haastattelevat ja kirjaavat lapsensa vastaukset ylös. Opettaja käy läpi kyselyn vastaukset ja selvittää esille tulleet kiusaamistapaukset. Seuranta on open muistin varassa. Enpä itsekään enää muista, mitä muuta olemme suunnitelmaan kirjanneet monta vuotta sitten. Tämän vuoksi juuri suunnitelma kaipaa päivitystä. Olemme aikeissa ottaa käyttöön Kivakoulu matskun. Aiheesta on kokous ensi viikolla.” (Luokanopettaja 13)

“Oppilashuoltotiimillä on kysely, jolla kiusaamista selvitetään.” (Luokanopettaja 15)

KiVa Koulu-toimintamallin toimiminen edellyttää sitoutumista oppitunteihin ja ohjelmaan. Jokaiseen oppituntiin sisältyy omat alakäsitteet, termistöt ja teema, kuten esimerkiksi “erilaisuus on rikkaus”, “kiusaamisen seuraukset”, “kiusattu tarvitsee tukeasi” ja “KiVa Koulussa ei kiusata”, joita oppilas myös sitoutuu noudattamaan tunnin lopussa käytävän sääntöpakettin avulla. Tunteihin käytetään aikaa noin kymmenen kaksoistuntia. (Salmivalli 2012, 144-149.)

“KiVa-malli on hyvä, kunhan sitä vain toteutetaan tarkoitettulla tavalla = pidetään oppitunnit, jotka materiaalissa on tarkoitettu pidettäväksi.” (Luokanopettaja 6)

“Jos kiusaaminen ei ole vähäistä ja hoidu opettajan kasvatuskeskustelulla, vanhemmat täyttävät asiasta ilmoituskavakkeen vapaaehtoisista opettajista ja oppilashuoltohenkilöstöstä koostuvalle tiimille, joka tapaa kiusatun ja kiusaajan erikseen ja yhdessä. Sovitut asiat ja toimenpiteet kirjataan ylös ja tilannetta seurataan.” (Luokanopettaja 4)

Tutkimustuloksista ilmenee, että KiVa koulu-materiaalit ovat arvostettuja luokanopettajien keskuudessa. Ne ovat kuitenkin raskaita ja aikaa vieviä. On opettajan omaa harkintaa, missä määrin hän käyttää materiaaleja, ja usea kokeekin, että materiaaleja ei tarvitse käyttää niiden kokonaisuudessa.

5.3 Koettu tuki ja ohjeistus

Luokanopettajan työ on monipuolista ja siinä vaaditaan monenlaista osaamista ja työnkuvansa vahvaa tuntemista. Koettu osaamisen taso kiusaamisen vastaisessa työssä vaikuttaa merkittävästi siihen, miten opettaja pystyy toimimaan kouluarjessa. Opettajat kokevat häiriökäyttäytymisen erityisen latistavana ja työssä onnistumisen kannalta haitallisena. (Skaalvik & Skaalvik 2007.) Opettajan työtä kuvaa yksi kyselyyn vastanneista luokanopettajista seuraavalla tavalla:

“Sitkeästi pitää tehdä kasvatustyötä ihan ruohonjuuritasolla. Tarvitaan aikaa ja resursseja. Erityisen tärkeää on, ettei ope jää yksin, vaan saa tukea ja käytännön apua rehtorilta, kollegoilta, kuraattorilta jne. Meillä tämä onneksi toimii.” (Luokanopettaja 4)

Koulun tulee toimia kollektiivisesti niin, että kaikilla henkilökunnan jäsenillä on tuntemus, että me pystymme tekemään tätä työtä. Koulun kollektiivinen pystyvyys vaikuttaa huomattavasti kouluun työympäristönä. Opettajalle on tärkeää kokea olevansa pätevä ja osaava, jotta hän voi toteuttaa työnsä haasteita toimivilla keinoilla. (Skaalvik & Skaalvik 2007.) Boultonin (1997) mukaan opettajat kokevat olevansa velvollisia huolehtimaan ja estämään luokkahuoneessa ja välitunneilla tapahtuvaa kiusaamista. Opettajat myös näkevät Boultonin (1997) mukaan tärkeämmäksi estää sitä kiusaamista, jonka havaitsevat heidän lähellään, kuin että rakentaisivat kouluun ilmapiiriä, joka ei anna tilaa kiusaamisella ja muuttaa oppilaiden suhtautumista kiusaamiseen tavalla, joka ennaltaehkäisee kiusaamista.

Koulun toimintamalli tulee olla avoin ja se pitää tuoda esille jokaiselle uudelle henkilökunnan jäsenelle. Pehdytys on osa uuden tekijän työtä ja työnantajan velvollisuus. Siihen kuuluu olosuhteiden, työtapojen ja turvallisuuden ylläpitämiseen liittyvät asiat. (Vartia 1992.)

“Olen koulussani ensimmäistä vuotta, minulle ei ole annettu ohjeistusta yhteisestä toimintamallista. En ole nähnyt suunnitelmaa.” (Luokanopettaja 7)

”Mikä suunnitelma?” (Luokanopettaja 15)

Perehdyttämistä on sekä virallista että epävirallista. Virallinen perehdyttäminen kattaa kaikki asiakirjat, joihin uudelle työntekijälle varataan aikaa tutustua ja opetella käyttämään. Opastusta peruskoulussa antavat yleensä rehtori tai kanslisti, joissain tapauksissa tehtävään osoitettu opettaja. Epävirallinen perehdyttäminen ei kuulu koulun velvollisuuksiin, mutta on tärkeä osa uuden opettajan sopeutumisessa uuden koulun tapoihin ja kirjoittamattomiin sääntöihin. Epäviralliseen osioon voi liittyä myös vanhoja tapoja ja käytäntöjä, joita tulisi uudistaa vastaamaan koulun virallista toimintamallia. Uusi työntekijä ei tiedä kaikkia koulun sääntöjä, joten uuden työntekijän ei tulisi olla vastuussa toimintamallien määrittämisestä ja toteutumisesta organisaatiossa. (Vartia 1992.) Oleellista on myös, että perehdytys toteutetaan säännöllisin väliajoin, aina kun uusia työntekijöitä tulee taloon. Kouluissa kiusaamisen vastaiset toimintasuunnitelmat voivat myös olla turvallisuuteen liittyvien suunnitelmien alaisuudessa.

”Koulussa on kiva-koulu -malli. Siihen ei ole ollut 2 vuoteen perehdytystä. Oppilashuoltotiimi reagoi kiusaamisepäilyihin hyvin, mutta yhtenäistä linjaa ei ole selkeästi viestitty. Koen, että toimintamallit kuitenkin toimivat.” (Luokanopettaja 15)

Siljander ja Karjalainen (1992) toteavat, että toimintamallit ja epäviralliset käytännöt ovat osa koulu yhteisön rituaaleja, joissa pyritään vahvistamaan yhtenäisyyttä ja varmistamaan, ettei yhtään oppilasta syrjitä koulun juhlatapahtumissa ja arjessa. Arkisessa toimintaympäristössä tämä tarkoittaa tarkkaa ja huolellista “kulttuurista tulkintakompetenssia”, jolla tarkoitetaan kykyä tulkita arkisissa tilanteissa tapahtuvaa sosiaalista interaktiota ja sen suhdetta ihmisten toimintaan. Siljander ja Karjalainen (1992) painottavat, että sosiaalista interaktiota tutkittaessa pitää tiedostaa merkityksen käsitteen subjektiivisuutta. Yksilö rakentaa merkitystä suhteessa ympäristöön. Koulun toimintamallin kontekstissa tämä tarkoittaa, että opettaja voi ymmärtää toimintamallin käsitteet erillä tavalla ja saada perehdytyksessä eriävän käsityksen, koska ymmärtää käsitteiden merkityksen eri tavalla.

”Riippuu opettajasta, miten hän asioissa toimii.” (Luokanopettaja 7)

Perehdyttämisen puuttuminen voi johtaa toimintamallista poikkeavaan, opettajalähtöiseen toimintatapaan, joka ei välttämättä ole vain huono asia, sillä liian pitkälle vietyinä perehdyttäminen voi pakottaa opettajan muottiin, jossa hän ei ole parhaimmillaan työntekijänä. Perehdyttäminen auttaa opettajaa sopeutumaan uuden työnsä kulttuurin ja sitä kautta ottaa uuden tekijän mukaan vaikuttamaan päätöksentekoon. Työnantajan tulee antaa työntekijöille mahdollisuus tehdä työnsä samalla tavalla kuin muutkin työntekijät. Perehdyttämiskansio voi olla hyvä keino tutustuttaa uusi työntekijä koulun tavoille. (Pässilä & Niinikuru 1993.)

“Olemme tehneet hienon suunnitelman ja toimintaohjeet koulullemme. Ne ovat kuitenkin hautautuneet jonnekin kanslian kätköihin. Käytänteet eri opettajien kohdalla ovat hyvin monenkirjavat. Ohjeet ovat kyllä selkeät, mutta monikaan opettaja ei viitsi paneutua tehtyyn materiaaliin ja kukin toimii tavallaan.” (Luokanopettaja 13)

Vain yksi luokanopettajien vastaus kieli ongelmallisesta suhtautumisesta kiusaamista kohtaan. Ajattelutavasta, jossa hyvässä koulussa kiusaamista ei tapahdu, vaikka toimintamallia ei olisikaan. Kysyttäessä hyvästä toimintamallista eräs luokanopettaja vastasi näin:

“Unelmatilanne olisi sellainen, ettei kiusaamista tapahtuisi.” (Luokanopettaja 9)

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kyselyyn vastanneiden luokanopettajien yhteystietoja ei kerätty talteen, vain vastaukset. Tutkimuksen eettisyydelle on tärkeätä, että tutkittavat voivat luottaa tutkijan motiiveihin tutkimuksen toteutuksessa. Vastaajille on tärkeää, että heitä kohdellaan mahdollisimman oikeudenmukaisesti, eikä heidän vastauksia käytetä mihinkään tutkimuksen ulkopuolisiin asioihin. Sähköisessä tutkimuksessa tutkijan tulee huolehtia vastaajien anonymiteetistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008.) Luokanopettajia ei pyydetty ilmoittamaan omaa nimeä

tai mitään muuta henkilökohtaista tietoa, jolla heidän vastauksia pystyisi yhdistämään luokanopettajaan, oppilaisiin tai kouluun, jossa hän työskentelee.

Luotettavuuteen vaikuttavat myös tutkijan tulkinnat vastauksista. Tutkimuksessa on käytetty runsaasti suoria lainauksia, mutta sanotun väärinymmärryksen mahdollisuus on silti olemassa. Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus ovat selkeästi verrattavissa aineiston hankinnan keinoihin ja tapoihin, niiden käsittelyyn liittyviin tekijöihin, ja siihen, miten huolellisesti aineistonkeruun menetelmät ja tekniikat on valittu. Luotettavuuteen vaikuttaa aineiston huolellinen analysointi ja kuinka analyysiprosessin aikana on huomioitu muut luotettavuuteen vaikuttavat tekijät. Lomakehaastattelussa tulee huomioida erityisen tarkasti myös se riski, että vastaukset alkavat heijastaa tutkijan omaa näkemystä. Tutkimuksen uskottavuus on yhteydessä tutkijan uskottavuuteen. On tärkeää, että tutkija raportoi ja perustelee tutkimuksessa tekemänsä valinnat huolella. (Patton 1990, 461.) Pysin tässä tutkimuksessa huolehtimaan, että luokanopettajien näkemykset tulevat esiin selkeästi heidän ominaan ja minun tekemäni analyysi eivät kyseenalaista luokanopettajan oikeutta omaan näkemykseensä koulunsa toiminnasta.

6 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin yksittäisten luokanopettajien näkemyksiä koulunsa toimintakulttuurista koulukiusaamisen suhteen. Tutkimuksessa vastattiin seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia ovat luokanopettajien näkemykset koulukiusaamisesta?
2. Millaisia ovat luokanopettajien näkemykset koulun kiusaamisen vastaisesta toimintamallista?

Tutkimuksen tulokset heijastavat Suomen koulujen monimuotoisuutta, ja kuinka erilaisia tapoja maassa on. Valitsemani aihe on tärkeä sekä Suomessa yhteiskunnallisella tasolla että minulle henkilökohtaisen uran ja ammattitaidon takia. Tutkimusta koulukiusaamisesta on tehty usein kiusattujen ja kiusaajien kokemusten ja kiusaamisen seuraamusten valossa, mutta vähemmän opettajan ja koulun toimintamallien suhteesta.

En kyselylomakkeessa missään vaiheessa maininnut KiVa Koulu -ohjelmaa opettajille, mutta kuten luokanopettajien vastauksissa ilmenee, he käyttävät kouluissa ohjelman valmiita malleja, joten suuri osa vastaajista sisällytti vastaukseensa KiVa Koulun. KiVa Koulu on merkittävän iso tekijä suomalaisessa koulukulttuurista, enkä tutkijana yllättänyt, kuinka vahvasti se ilmeni vastauksista. Opettajien vastauksista kuitenkin pystyi näkemään, että KiVa Koulu ei välttämättä ole pysyvä ratkaisu. Aineiston opettajien mukaan KiVa Koulu tarjoaa paljon hyviä malleja, mutta on kokonaisuutena raskas toteuttaa ja materiaalit pitää hankkia koulun ulkopuolelta. Tämän takia monet koulut siirtyvät omiin malleihin, jotka ovat muokattu KiVa Koulu-ohjelman pohjalta. KiVa koulu -hankkeen toiminta perustuu juuri oppitunteihin, joita luokanopettaja voi järjestää. Nämä oppituntimateriaalit mainittiin lukuihin otteeseen aineistossa ja ne koettiin hyväksi. Aineistossa mainittiin moneen otteeseen myös säännölliset kiusaamiskyselyt, jotka ovat toimivia kiusaamisen esiintyvyyttä mittaavia työkaluja (Hamarus 2008).

Koulukiusaamista tapahtuu kaikissa kouluissa, ja on aikuisten tehtävä huolehtia, ettei koulukiusaaminen jatku liian pitkään ja äidy liian pahaksi. On naiivia väittää, että mikään koulu voisi päästä tilanteeseen, jossa koulukiusaamista ei vain ilmene. Kuitenkin, on erittäin oleellista, että opettajat tekevät kaikkensa kiusaamisongelmien ratkaisemiseksi. Hamarus (2008, 20-24) toteaa, että lapsen turvallinen oppimisympäristö, positiivinen kehitys, kasvu ja oppiminen ovat opettajan velvollisuuksia, jotka eivät toteudu, kun yksittäinen oppilas joutuu päivittäisen kiusaamisen uhriksi. Tekemästäni tutkimuksesta ilmenee opettajan näkemyksistä huoli kiusattujen kohtaloa kohti, eivätkä tutkimukseen vastanneet opettajat selvästikään hyväksy koulussa tapahtuvaa kiusaamista.

Opettajien vastauksista ilmenee, että he toivovat koulun toimintamateriaalien heijastavan heidän kiusaamisen vastaista asennetta. He eivät halua kohdata kiusaamisongelmaa yksin, vaan toivovat että koulu ja vanhemmat tarjoavat heille tukea ja keinoja takertua kiusaamisongelmaan. Rangaistusta ei vastauksissa korosteta. Luokanopettajien vastauksissa pääpainossa ovat yhteisölliset toimintaratkaisut eli luokanopettajat luottavat rakentavan vuorovaikutuksen, keskustelun ja vertaistuen toimimiseen. (Gellin 2011). Myös KiVa Koulu -hanke perustuu juuri tiedonkeräämiseen ja tiedostettuun toimintaan, jossa koko yhteisö otetaan osaksi etsimään ratkaisua kiusaamisongelmaan (Salmivalli 2010). Selkeät yhteiset pelisäännöt auttavat opettajaa arjen työssä runsaasti ja koulussa tulisi olla myös erittäin selkeää, kuka vastaa mistäkin vastuualueesta. Koulun kiusaamisen vastaisen työryhmän tulisi ohjeistaa, auttaa ja neuvoa kaikkia opettajia, jotka kokevat kiusaamisongelman vaikeaksi. Työryhmän tulisi myös muistuttaa, että vastuu jakautuu kaikille koulun aikuisille, eikä kiusaamisen vastaisessa työssä kukaan ole täysin ulkopuolinen (Salmivalli 2003, 36).

Olen myös itse töissä luokanopettajana. Teen tätä työtä vielä vuosikymmeniä ja minusta koulukiusaamiseen on tärkeä puuttua ja se pitäisi saada vähenemään Suomessa. En usko, että se voi koskaan loppua. Mutta koulussa, jossa on toimiva toimintamalli, johon koulun aikuiset ovat huolella perehtyneet ja perehdytetty, voi toimia paikkana, jossa kiusaamistapaukset aiheuttavat mahdollisimman vähän vahinkoa. Haluan suunnitella omaan kouluuni toimintasuunnitelman, jonka avulla kiusaaminen ja sen haitat saadaan minimoitua. Uskon, että tekemäni tutkielma auttaa minua tekemään hyvän toimintasuunnitelman kouluuni ja ehkä jopa kuntaan, jossa asun.

Kiusaamisen vastaiset toimintamallit, niiden toteutus kouluissa, opettajien tietoisuus koulun käytännöstä ja opettajien tietotaito kiusaamisesta ovat kaikki alueita, joilla tarvitaan lisää tutkimusta. Tämä pro gradu -tutkimus tarjoaa muutamien opettajien näkökulmia oman koulunsa toiminnasta. Hyvä jatkotutkimusaihe olisi muun muassa opettajien asenteet, joita en tutkinut, mutta jotka huokuivat moninaisina läpi tutkimusvastauksista. Voi kysyä, ovatko luokanopettajat tyytyväisiä vai turhautuneita, kokevatko he pystyvänsä parantamaan koulua ja sen oppilaita, vai näkevätkö opettajat työssään vain vaikeuksia ilman oikeita työkaluja.

Lähteet

Ahonen, S. (1996). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, E. Ahonen, & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 114 - 160.

Aira, M. (2005). Laadullisen tutkimuksen arviointi. *Duodecim*, 121, 1073–1077. (Haettu 28.04.2018). Osoitteessa: <http://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo94977.pdf>

Anttonen, S., Raivola, R., Oksman, J., Hoffman, D., Siljander, P., Karjalainen, A., . . . Aittola, H. (1993). *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa: XIV kasvatustieteen päivät Oulussa 26.-28.11.1992*. Oulu: Oulun yliopisto.

Boulton, M. (1997) Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope, Keele: *British Journal of Educational Psychology*

Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Juva: WS Bookwell Oy.

Creswell, J. W. (2009) *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. painos). Los Angeles: Sage Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Flick, U., Kardorff, E. V., Steinke, I., Hildenbrand, B., Willems, H., Bergmann, J. R., . . . Ohlbrecht, H. (2004). *A companion to qualitative research*. London: SAGE.

Furman, B. (2003). *Muksuoppi – Ratkaisun avaimet lasten ongelmiin*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

Geffner, R., Loring, M. T. & Young, C. (2001). *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions*. New York: Haworth Maltreatment & Trauma Press.

Gellin, M. (2007). *Vertaissovittelu: Sovittelumenetelmä kouluille : opas koulun henkilökunnalle*. Masala: Suomen sovittelufoorumi.

Gellin, M. (2011). *Sovittelu koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kaski, S. & Nevalainen, V (2017). *Jo riittää: irti kiusaamisesta ja kiusaajista* Helsinki, KIRJAPAJA

KiVa Koulu. Kiusaamisen vastaiset toimenpiteet koulussa ja kotona: Toimenpiteet koulus sa. Haettu 18.2.2016. Saatavilla: http://www.kivakoulu.fi/toimenpiteet_koulussa

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*

Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Hamarus, P. 2012. *Haukku haavan tekee : puututaan yhdessä kiusaamiseen* Jyväskylä, PSkustannus

Hakanen, P., Honkonen, T. & Salovaara, R. (2005). *Huomaan: Tukioppilastoiminnan koulutusmateriaali koulukiusaamisen ehkäisyyn*. [Helsinki]: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Herkama, S. 2012 *Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vuorovaikutussuhteissa*, Jyväskylän yliopisto, väitöskirja. Haettu 5.7.2018 Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40393/978-951-39-4914-3.pdf?sequence=1>

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi

Honkanen, E. & Suomala, A. (2009). *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Tammi.

Huuki, T, Lehto, N. & Louhimo, H (2016). *Vallan visaiset kaverisuhteet: (väki)valta alakouluikäisten lasten suhdekulttuureissa*. Oulu: Juvenes Print

Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Höistad, G. & Korpela, S. (2003). Irti kiusaamisen kierteestä: Opas kouluille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja.

Isotalo, P. & Nupponen, A. M. (2008). Puhutaan ja sovitaan: Koulusovittelun perusteita ja käytäntöä. Tampere: Mannerheimin lastensuojeluliiton Tampereen osasto.

Juvonen, J., & Graham, S. (2004). Research based interventions on bullying. In *Bullying; Implications for the classroom*. Sanders, C.E., & Phye G. D. (Eds.). San Diego: Elsevier Academic Press

Lahtinen, N. (2011). Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 122-150

Lämsä, A. (2009). Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Mahkonen, S. (2017). Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä. Helsinki: Edita.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2009). Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Haettu 13.7.2018 Saatavilla:
<http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/ml-l-kiusaamiskyselyraportti-web.pdf>

Marton, F. (1986). *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality*. Sweden: University of Göteborg.

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*

Metsämuuronen, J. (2003). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: Inter-

national Methelp Ky. (2. uudistettu painos)

Mäntylä, N, Kivelä, J, Ollila, S & Perttola, L (2013) Pelastakaa koulukiusattu! – koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa. Vammalan Kirjapaino Oy, Sastamala 2013 Haettu 28.10.2018 Luettavissa:

https://kaks.fi/wp-content/uploads/2015/12/Pelastakaa_Koulukiusattu.pdf

Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R. & Lemme, F. 2006. Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology* 76(3), 53-76.

Olweus, Dan., & Mäkelä, Maija. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Helsinki: Otava.

Opetushallitus (2014) *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Next Print Oy

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbur Park, London, New Delhi: SAGE.

Pikas, A. (1990). *Irti kouluväkivallasta*. [Espoo]: Weilin + Göös.

Pässilä, T. & Niinikuru, L. (1993). *Koulun johtamisen taito*. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.

Repo, L. (2013). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Juva: PS-Kustannus. Bookwell Oy.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it* (Rev. and updated.). Camberwell, Vic.: ACER.

Rigby, K (2008) *Children and bullying. How parents and educators can reduce bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishing

Rimpelä, M. ja Fröjd, S. (2009). *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa*, Opetushallitus

Roberts, W. B., Jr. (2006). *Bullying from both sides: Strategic interventions for working with bullies & victims*. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.

Räsänen, P. & Sarpila, O. (2013). Internet-lomake vai ei? Verkkokyselylomake postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruun menetelmänä. Teoksessa Laaksonen, S., Matikainen, J., & Tikka, M. (Toim.), Otteita verkosta: verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät.. Jyväskylä: Vastapaino, 21-30.

Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*

Sainio, M. (2014). KiVa Koulu® -ohjelma suomalaisissa peruskouluissa: Miten ohjelmaa toteutetaan tai miksi sitä ei käytetä? Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama selvitys.

Haettu 29.6.2018 Saatavilla:

<http://www.kivakoulu.fi/assets/files/KiVa-tutkimusraportti.pdf>

Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. & Poskiparta, E. (2009). Avain KiVaan Kouluun. Lyhyt opas KiVa Koulu™ -ohjelmaan osallistuvalla koululla. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön -julkaisusarja, 1. Painola, T, Nieminen Oy. Kaarina.

Salmivalli, C., Poskiparta, E., Tikka, A., & Pöyhönen, V. (2009). KiVa Koulu: Opettajan opas alakoulun 1. luokalle. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön -julkaisusarja, 2. Painola, T, Nieminen Oy. Kaarina.

Salmivalli, C., Pöyhönen, V., & Kaukiainen, A. (2009). KiVa Koulu: Alakoulun opettajan opas alakoulun luokalle 4. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön -julkaisusarja, 3. Painola, T, Nieminen Oy. Kaarina.

Salmivalli, C. (2003) Koulukiusaamisen vastaisen toimintamallin laatiminen
http://www.edu.fi/download/118310_kiusaamisen_vastainen_toimintamalli.pdf

Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice* (tandfonline.com)

Sarajärvi, A., & Tuomi, J. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.

Sanders, C.E. (2004). What is bullying? In *Bullying; Implications for the*

classroom. Sanders, C.E., & Phye G. D. (Eds.). San Diego: Elsevier Academic Press, 41-55

Sapouna, M. & Wolke, D. (2013) Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics, *Child Abuse & Neglect*, 37: 11-22

Sierksma, J., Thijs, J., Verkuyten, M., & Komter, A. (2014). Children's reasoning about the refusal to help: The role of need, costs, and social perspective taking. *Child Development*

Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th edition, 5E.). Los Angeles: Sage.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*

Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London ; New York: Routledge.

Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature & prevention strategies*. London: Sage.

Sullivan, K. (2011). *The Anti-Bullying Handbook* (Second edition) Lontoo: Sage Publications

Ttofi, M & Farrington, D (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental Criminology*.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tilus, P. (2004). *Pelistä pois?: Huolehtivan koulun haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

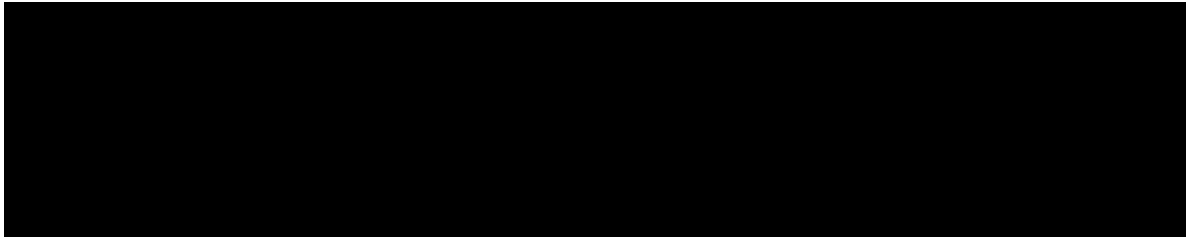
YMCA England & Wales (2018). *In Your Face: A report investigating young people's experiences of appearance-based bullying*. Lontoo.

Haettu 13.7.2018. Luettavissa:

<https://www.ymca.org.uk/wp-content/uploads/2018/02/In-Your-Face-v1.0.pdf>

Vartia, M. (1992.) Työhön perehdyttäminen sosiaalitoimessa ja terveydenhuollossa. Teoksessa M. Elovainio (toim.) Perehdyttäminen ja tiimityö. Sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämismahdollisuuksia. Helsinki: Työterveyslaitos.

Liite 1: Kyselylomake

A large black rectangular block redacting the main content of the survey form. On the left side of this block, there are several horizontal white lines, indicating the structure of the questionnaire's text or response areas.

