



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

”Koulu ei oo paikka bestiksille vaan se on paikka kaikelle yhteiselle toiminnalle”

Luokanopettajien kokemuksia kiusaamisesta ja kiusaamisen ehkäisemisestä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Kasvatuspsykologia
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Toukokuu 2023
Vilma Ruotsalainen

Ohjaaja: Sirpa Tani



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Vilma Ruotsalainen		
Työn nimi - Arbetets titel "Koulu ei oo paikka bestiksille vaan se on paikka kaikelle yhteiselle toiminnalle": Luokanopettajien kokemuksia kiusaamisesta ja kiusaamisen ehkäisemisestä		
Title "School is not a place for besties, it is a place for all shared activities": Primary school teachers' experiences of bullying and prevention of bullying		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Sirpa Tani	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2023	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 59 s + 2 liites
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja analysoida luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta ja sen ehkäisemisestä sekä ottaa selvää Mieli ry:n Hyvää mieltä yhdessä- käsikirjan vaikutuksista kouluarjessa. Aikaisemmin tehdyt tutkimushavainnot osoittavat koulukiusaamisen olevan vakava ryhmässä esiintyvä ilmiö, jonka on huomattu vuosien mittaan kehittyvän ja monipuolistuvan yhteiskunnan muutosten myötä. Kiusaamistutkimusten perusteella kiusaamista esiintyy kouluissa edelleen kiusaamisenvastaisesta toiminnasta huolimatta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda ymmärrystä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun merkityksestä kiusaamisen vastaisessa työssä.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin puolistrukturoituna teema-haastatteluna helsinkiläisessä alakoulussa. Tutkimukseen osallistui viisi 1.–3.- luokkien luokanopettajaa, jotka ovat hyödyntäneet Mieli ry:n Hyvää mieltä yhdessä- käsikirjaa heidän omassa työssään. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmää mu- kaillen.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimuksessa selvisi, että koulukiusaamista ilmenee erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa lapset saavat toimia vapaammin ilman aikuisen valvontaa. Yleisimpiä kiusaamistilanteille altistavia paikkoja koulussa olivat erilaiset siirtymätilanteet, ruokailut sekä välitunnit. Opettajien mukaan ryhmän sisäiset arvot ja asenteet sekä perusteellinen ryhmäytyminen vaikuttavat kiusaamisen ilmenemiseen opetusryhmissä. Opettajat olivat havainneet tunne- ja vuorovaikutustaitojen säännöllisen harjoittelun edistävän tunne- ja vuorovaikutustaitojen lisäksi kaveritaitoja. Näiden taitojen kehittäminen alakoulussa vähentää ja ennaltaehkäisee kiusaamisen ilmenemistä kouluyhteisössä, luo pohjaa toimivalle vuorovaikutukselle ja tärkeille ihmissuhdetaidoille. Opettajien mielestä selkeät säännöt ja yhteiset toimintatavat kouluyhteisössä edistävät oppilaiden ja opettajien hyvinvointia sekä lisäävät oppilaiden myönteistä suhtautumista koulutyöhön ja yhteiseen toimintaan monenlaisten ihmisten kanssa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord koulukiusaaminen, kiusaaminen, kiusaamisen ehkäiseminen		
Keywords bullying, school bullying, bullying prevention, bullying interventions		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Vilma Ruotsalainen		
Työn nimi - Arbetets titel "Koulu ei oo paikka bestiksille vaan se on paikka kaikelle yhteiselle toiminnalle": Luokanopettajien kokemuksia kiusaamisesta ja kiusaamisen ehkäisemisestä		
Title "School is not a place for besties, it is a place for all shared activities": Primary school teachers' experiences of bullying and prevention of bullying		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational psychology		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Sirpa Tani	Aika - Datum - Month and year May 2023	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 59 pp + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Goals.</i> The purpose of this study is to describe and analyze primary school teachers' experiences of bullying and its prevention, as well as to assess the effects of the Mieli ry's "Hyvää mieltä yhdessä" handbook in the school environment. Previous research findings indicate that bullying is a serious phenomenon occurring within groups, which has been observed to evolve and diversify over the years in response to societal changes. Despite anti-bullying efforts, bullying continues to occur in schools, as evidenced by bullying research. The aim of this study is to develop an understanding of the importance of practicing emotional and interpersonal skills in anti-bullying work.</p> <p><i>Methods.</i> The study is qualitative research conducted through semi-structured theme interviews in a primary school in Helsinki. Five primary school teachers from grades 1 to 3 participated in the study, all of whom have utilized the Mieli ry's "Hyvää mieltä yhdessä" handbook in their own work. The data was analyzed using a theory-guided content analysis method.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The study revealed that bullying tends to occur particularly in situations where children have more freedom without adult supervision. The most common places in school prone to bullying incidents were transitional periods, lunchtime, and recess. According to the teachers, the internal values and attitudes of the group, as well as thorough group cohesion, influence the manifestation of bullying in the classroom. The teachers observed that regular practice of emotional and interpersonal skills not only promotes those skills but also enhances friendship skills. Developing these skills in primary school reduces and prevents the occurrence of bullying within the school community, lays the foundation for effective interaction, and fosters important relationship skills. According to the teachers, clear rules and shared practices within the school community promote the well-being of students and teachers, and foster students' positive attitude towards schoolwork and cooperative activities with diverse individuals.</p>		
Avainsanat - Nyckelord koulukiusaaminen, kiusaaminen, kiusaamisen ehkäiseminen		
Keywords school bullying, bullying, preventing bullying, bullying interventions		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		



UNIVERSITY OF HELSINKI

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	KIUSAAMISEN MÄÄRITELMÄ.....	3
	2.1 Mitä kiusaaminen on?	3
	2.2 Kiusaamisen muodot	5
	2.3 Roolit kiusaamisprosessissa	9
3	KIUSAAMINEN KOULUKONTEKSTISSA	13
	3.1 Kiusaaminen koulussa	13
	3.2 Kiusaamiseen vaikuttavat tekijät.....	15
	3.3 Koulukiusaamisen seuraukset ja ehkäiseminen	17
	3.4 MIELI Suomen Mielenterveys ry	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
	5.1 Tutkimusasetelma.....	25
	5.2 Aineiston koonti.....	25
	5.3 Tutkimusjoukon esittely.....	26
	5.4 Aineiston analyysimenetelmä	26
	5.5 Analyysin eteneminen.....	27
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	29
	6.1 Luokanopettajien näkemykset ja kokemukset kiusaamisesta.....	29
	6.1.1 Kiusaamisen määritelmä	29
	6.1.2 Koulukiusaamisen ilmeneminen luokanopettajan työssä	32
	6.1.3 Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen	35
	6.2 Hyvää mieltä yhdessä -käsikirja osana kouluarkea	41
	6.3 Luokanopettajien näkemyksiä käsikirjan vaikutuksista	45
7	YHTEENVETO.....	50
8	LUOTETTAVUUS	52
9	POHDINTA	54
10	LÄHTEET	57
11	LIITTEET.....	60

TAULUKOT

Taulukko 1. Opettajat tässä tutkimuksessa	26
---	----

KUVIOT

Kuvio 1. Kiusaamisen luonne.	5
Kuvio 2. Kiusaamisen muodot tässä tutkimuksessa.....	6
Kuvio 3. Roolit kiusaamisprosessissa.....	10
Kuvio 4. Kiusaamisen määritelmä tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan. ..	30
Kuvio 5. Koulukiusaamisen esiintyminen opettajien vastauksissa.	32
Kuvio 6. Kiusaamista ehkäisevät tekijät tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan.	36
Kuvio 7. Käsikirjan rooli kouluarjessa tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan.	41
Kuvio 8. Käsikirjan vaikutukset kiusaamisen vastaisessa työssä tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan.....	45

1 Johdanto

”...lastamme kiusattiin peruskoulussa vuosien ajan. Kiusaaminen teki lapsesta ahdistuneen ja kumaran hahmon. Hän valitsi selviytymiskeinokseen vetäytymisen. Hän vetäytyi ikätovereiden seurasta, koulusta, ja kaikesta osallistumisesta. Lapsemme on ollut kuukausien ajan pois koulusta erityisjärjestelyin tuettuna, jotta koulunkäynti on jollain tavalla edennyt. Hän on ollut yksin, koska uhkaavinta maailmassa on ollut omanikäinen seura.” (Helsingin Sanomat, 20.4.2023)

Kiusaamista on ollut olemassa aina. Niin kauan kuin ihmiset ovat toimineet yhdessä, on heidän keskuudessaan varmastikin esiintynyt jonkinlaista kiusaamista. Yleensä kiusaamisen ilmeneminen tarvitsee ympärilleen ryhmän, joka koostuu ryhmän jäsenistä, jotka omilla toimintatavoillaan ja aatteillaan luovat ryhmään oman kulttuurinsa. Huolimatta siitä, että kouluissa on esiintynyt kiusaamista jo kautta aikojen, on sen tutkiminen aloitettu suhteellisen myöhään. Koulukiusaamisen systemaattinen tutkimus on lähtenyt käyntiin pääasiassa Skandinaviasta. (Smith, 2013, 81). Koulukiusaamistutkimuksen pioneeri norjalainen Dan Olweus ryhtyi tutkimaan koulukiusaamista 1970-luvulla (Olweus, 1992, 11). Siitä lähtien kiusaamista on tutkittu paljon maailmanlaajuisesti. Suomessa koulukiusaamisilmiötä alettiin tutkia 1990-luvulla (Smith, 2013).

Vaikka koulukiusaaminen on vanha ilmiö ja sitä on tutkittu paljon niin Suomessa kuin maailmallakin, on sen tutkiminen edelleen hyvin tärkeää. Maailma on muuttunut lyhyessä ajassa varsin paljon. Teknologia on saanut merkittävän roolin yhteiskunnassamme ja uudenlaisia teknologisia välineitä syntyy hurjalla vauhdilla lisää. Maailma on siis jatkuvassa muutoksessa ja ihmiset joutuvat mukautumaan tähän muutokseen. Yhteiskunnan kehityksen myötä myös kouluihin on muodostunut uudenlaisia toimintatapoja omaksutun muutoksen kautta. Muutokset ovat luoneet pohjaa monille uusille ja hyödyllisille asioille, mutta samalla ne tarjoavat myös hedelmällisen alustan monille negatiivisille vaikutuksille. Tähän liittyy vahvasti kiusaamisen monimuotoistuminen. Kiusaaminen on saanut teknologian kehittymisen myötä uudenlaisen alustan, missä kynnys kiusaamiselle mataltuu, kun se antaa mahdollisuuden kommunikoida sähköisten viestimien kautta halutessaan anonyymisti.

Kiusaamistutkimuksen ja kiusaamisen kehittymisen myötä kiusaamisen määritelmästä on muodostunut laaja ja monisyinen. Kiusaamiselle ei aina löydy yksiselitteistä syytä. Kiusaamista esiintyy useassa eri muodossa ja selityksiä kiusaamiselle voidaan löytää

niin yksilötasolta, lapsi- ja kaveriryhmien tasolta sekä luokkahuone- ja koulutasolta (Salmivalli, 2010, 36).

Perusopetuslaki (29 § 1 mom.) on määrittänyt, että jokaisella opetukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) todetaan, että oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä ovat vuorovaikutus, yhteistyö sekä monipuolinen yhteistyö. Yhdessä tekeminen auttaa oman erityislaadun tunnistamisessa sekä edistää taitoa työskennellä rakentavasti monenlaisten ihmisten kanssa (POPS, 2014).

Koska kiusaaminen on yhteiskunnan tavoin jatkuvassa muutoksessa, on sen tutkiminen edelleen tärkeää. Salmivallin (2010, 37) mukaan kiusaamiseen puuttuminen on tehokainta siellä missä sitä esiintyy. Siksi on tärkeää, että koulussa opettajat tiedostavat kiusaamisen olemassaolon ja puuttuvat siihen heti kun sitä havaitsevat. Puuttumisen lisäksi erityisen arvokasta kiusaamistutkimukselle on selvittää kiusaamista ehkäiseviä keinoja. Siksi päätin omassa tutkimuksessani ottaa selvää kiusaamista ehkäisevistä toimintatavoista. Pidän kiusaamista vähentäviä ja ennaltaehkäiseviä keinoja äärimmäisen tärkeinä, sillä kuten useissa tutkimuksissa ja median uutisotsikoissa on havaittu, kiusaaminen lisää väkivaltatapauksia nuorten keskuudessa ja pahimmillaan johtaa syrjäytymiseen.

Turvallisella oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus siihen, miten lapsi suhtautuu koulunkäyntiin. Se, että koulussa on hyvä olla, vaikuttaa huomattavasti lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin. Opettajalla on suuri vaikutus luokan asenteisiin ja tärkeiden arvojen opettamiseen. Mielestäni kiusaamiseen tulee puuttua aina. On huomattu, että viime vuosina lasten hyvinvointi on kuormittunut, mikä saattaa lisätä kiusaamista kouluissa entisestään. Kiusaamisella on monia eri muotoja ja siksi aikuisten voi olla vaikea havaita jokaista kiusaamistilannetta.

Tässä tutkielmassa avaan haastattelemieni luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisen ilmenemisestä sekä sen ennaltaehkäisemisestä heidän omassa työssään. Lisäksi tarkastelen heidän näkemyksiään Mieli ry:n *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjan harjoitusten vaikutuksista kiusaamisen vastaisessa työssä.

2 Kiusaamisen määritelmä

Tarkastelen tutkimuksessani koulukiusaamista, kiusaamisen ilmenemistä koulussa sekä kiusaamisen ehkäisemistä edistäviä tekijöitä. Tässä luvussa on tarkoitus avata kiusaamisen määritelmää sekä kertoa tarkemmin, miten kiusaaminen näkyy koulussa ja mitkä tekijät koulukiusaamiseen vaikuttavat. Olen jakanut tämän luvun kolmeen alalukuun, joista ensimmäisessä perehdyn kiusaamisen määritelmään ja tämän jälkeen syvennyn tarkemmin kiusaamisen eri muotoihin ja rooleihin kiusaamisprosessissa.

2.1 Mitä kiusaaminen on?

Kiusaamistutkimuksen alussa 1970-luvulla kiusaamisen ja väkivallan määritelmät katsottiin olevan melko yhtenäisiä keskenään, mutta niiden ero määriteltiin fyysisen ja sanallisen käytöksen perusteella. Olweus (1992) katsoi tällöin kiusaamisen olevan pääasiassa vain yhden henkilön toteuttamaa, jolloin ryhmäkiusaaminen suljettiin kiusaamisen määritelmän ulkopuolelle. 1980- ja 1990-lukujen taitteessa kiusaamistutkimus alkoi yleistyä myös Pohjoismaiden ulkopuolella. Tutkimusten myötä alkoi syntyä uusia termejä kiusaamiselle ja itse kiusaamisen määritelmä alkoi laajentua. Myöhemmin 1990-luvulla kiusaamistutkimuksesta vakiintui kansainvälinen tutkimusohjelma, jolloin tutkimuksia ja kiusaamiselle tarkoitettuja interventio-ohjelmia alettiin kehittää enemmän. Merkittäviä metodologisia askelia otettiin Salmivallin johdolla Suomessa vuonna 1996, jolloin alettiin tutkia tarkemmin uhriksi joutumista. Verkkokiusaamisesta alkoi tulla merkittävä näkökohta, johon alettiin kiinnittää enemmän huomiota 2000-luvun puolivälissä. Verkkokiusaaminen alkoi tekstiviesti- ja sähköpostikiusaamisesta, mutta myöhemmin älypuhelinien kehitys sekä sosiaalisten verkkosivustojen käytön lisääntyminen ovat tarjonneet monia uusia työkaluja niille, jotka haluavat satuttaa muita. Tutkimusten mukaan verkkokiusaaminen muodostaa nyt noin kolmanneksen nuorten kokonaiskiusaamisesta. (Smith, 2013, 81–83.)

Kiusaaminen voi olla sanallista, johon kuuluu esimerkiksi nimittely ja muu sanallinen loukkaaminen. Epäsuoraa kiusaamista on ilkeiden juttujen levittäminen ja porukan ulkopuolelle sulkeminen. Fyysiseen kiusaamiseen kuuluu toisen satuttaminen lyömällä, potkimalla tai tönimällä. Kiusaamista voi tapahtua myös internetissä tai puhelimen välityksellä, jolloin kiusatulle halutaan aiheuttaa pahaa mieltä tai haittaa. Toiseen ihmiseen kohdistuva jatkuva loukkaaminen ja satuttaminen on aina kiusaamista. (Salmivalli, 2003.) Kiusaamista havaitaan melkein jokaisessa yhteisössä, myös koulussa. Kiusaamista voi toteuttaa joko ryhmä tai yksi vahvempi yksilö. Vaikka kiusaamista tarkastellaan usein

oppilas-oppilas-suhteiden yhteydessä, voi kiusaamista esiintyä myös oppilaan ja opettajan välisissä suhteissa. (Smith, 2013, 81.) Kiusaamisen kieltäminen estää siihen puuttumisen. Kiusaamisen myöntäminen on hyvän yhteisön merkki, ja tässä tilanteessa ollaan jo matkalla selvittämään kiusaamiseen liittyvää ilmiötä. Hyvä yhteisö on sellainen, missä asia otetaan puheeksi ja lopulta puututaan siihen. (Hamarus, 2012, 19.)

Kiusaamista ilmenee silloin, kun ihmiset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, joten kiusaaminen itsessään on jo vanha ilmiö (Hamarus, 2006, 47; 2012, 39). Puhelinten ja internetin kehittyessä kiusaamiselle on luotu uusia kiusaamisen keinoja, mutta siitä huolimatta kiusaamisen taustalla on edelleen sama päämäärä: kiusaaja pyrkii saamaan itselleen tietynlaista huomiota, asemaa tai roolia ryhmässä tai yhteisössä. (Hamarus, 2012, 37.)

Lasten kesken syntyy väistämättä erimielisyyksiä ja konflikteja. Välienselvittelyillä on kuitenkin lasten elämässä oma tärkeä kehityksellinen tehtävänsä, sillä niiden kautta lapsi oppii tunnistamaan itsessään erilaisia tunnereaktioita sekä hallitsemaan omia tunteitaan sekä selvittämään ja sopimaan riitatilanteita. Arkikielessä sana ”kiusaaminen” liitetään yleensä pieneen kiusantekoon, hännämiseen tai kiusoitteluun. Psykologiassa termillä on kuitenkin toisenlainen merkitys. Kiusaamista on kaikki yhteen ja samaan henkilöön toistuvasti kohdistuva vihamielinen käyttäytyminen, jolla halutaan tahallisesti aiheuttaa toiselle pahaa mieltä tai harmia. (Salmivalli, 2010, 9.)

Olweus (1992) on määritellyt kiusaamisen aggressiivisena käytöksenä tai tahallisena vahingontekona, jota tapahtuu ajan mittaan toistuvasti ihmissuhteissa, jolle on ominaista vallan epätasapaino tai tilanteissa, joissa subjekti ei pysty puolustamaan itseään. Salmivalli (2010) ja Smith (2013) määrittelevät kiusaamisen usein toistuvana voiman tai vallan väärinkäyttönä. Olweus (1992) ja Salmivalli (2010) korostavat, että kiusaaminen tarkoittaa yhteen ja samaan henkilöön toistuvasti ja pitkään kohdistunutta vihamielisiä tai negatiivisia tekoja. Toistuvuuden lisäksi ominaista kiusaamiselle on myös osapuolten epätasaväkisyys, eli kiusaaja on jollain tavalla kiusattua vahvempi.

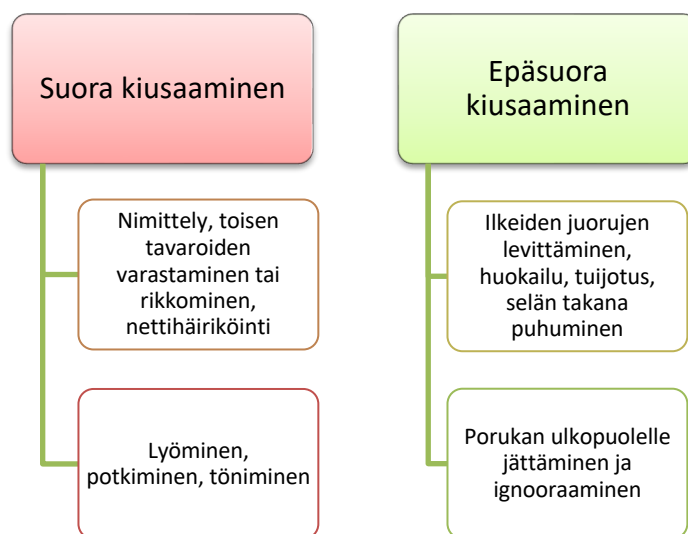
Muun aggressiivisen käyttäytymisen joukosta kiusaamisen erottaa osapuolten välillä vallitsevista roolijaoista, jolloin toinen lapsi on usein alistaja ja toinen alistettu. Lasten välillä on epätasaväkisyyttä, joka voi johtua osapuolten iästä, fyysisestä voimasta, kiusaajan tukijoukoista tai asemasta ryhmässä. Kiusaajalla on yliote kiusatusta joko vallan tai voiman puolesta. (Salmivalli, 2010, 10.) Ihmisten ominaisuuksiin kuuluu sisäänrakennettu

halu ja tarve kuulua osaksi yhteisöään: jos yhteisöön kuuluminen ei ole mahdollista käyttämättä voimakeinoja, moni kääntyy aggression puoleen saavuttaakseen yhteisöön kuulumisen tunteen. Etenkin kiusaajalle se voi tuntua toimivalta ratkaisulta. (Riihonen & Koskinen, 2020, 15).

Kiusaamisen tyyppillinen ominaisuus on sen systemaattisuus. Tarkoituksellisesti vahingoittava käyttäytyminen on toistuvaa ja kohdistuu yhteen ja samaan, usein itseä heikompaan, yksilöön. Kiusaamisen määritelmästä tulisi erottaa satunnainen toisen hännäminen ja kiusoittelu, mikä voi kohdistua kehen tahansa ryhmän jäseneseen. Kiusaamisen taustalla voi olla kiusaajan tarve tuoda itseään esiin, dominoida tai pönkittää omaa asemaansa kyseisessä ryhmässä. Muiden kiusaaminen nähdään proaktiivisena aggression eli kiusaaja tällöin yrittää vaikuttaa käytöksellään muihin sekä saavuttaa omat päämääränsä. (Salmivalli, 1999, 30–31.) Kaikkea aggressiivista tai muulla tavoin häiriötä tuottavaa käyttäytymistä ei tulisi rinnastaa samaan ilmiöön. Yksittäisen oppilaan aggressiivisen tai uhkaavan käytöksen taustalla voi olla erilaisia syitä kuin systemaattisessa kiusaamisessa. Kiusaamiseen puuttuminen vaatii erilaisia toimintamalleja kuin muut koulussa ilmenevät ongelmatilanteet. (Salmivalli, 2010, 9.)

2.2 Kiusaamisen muodot

Kiusaamista voi ilmetä erilaisissa tilanteissa erilaisin tavoin. Hamarus (2012) jakaa kiusaamisen suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen, jota olen havainnollistanut Kuviolla 1. Kiusaaminen voi ilmetä niin fyysisenä, psyykkisenä että sosiaalisena kiusaamisena sekä sitä voi tapahtua myös sähköisten viestintävälineiden kautta.

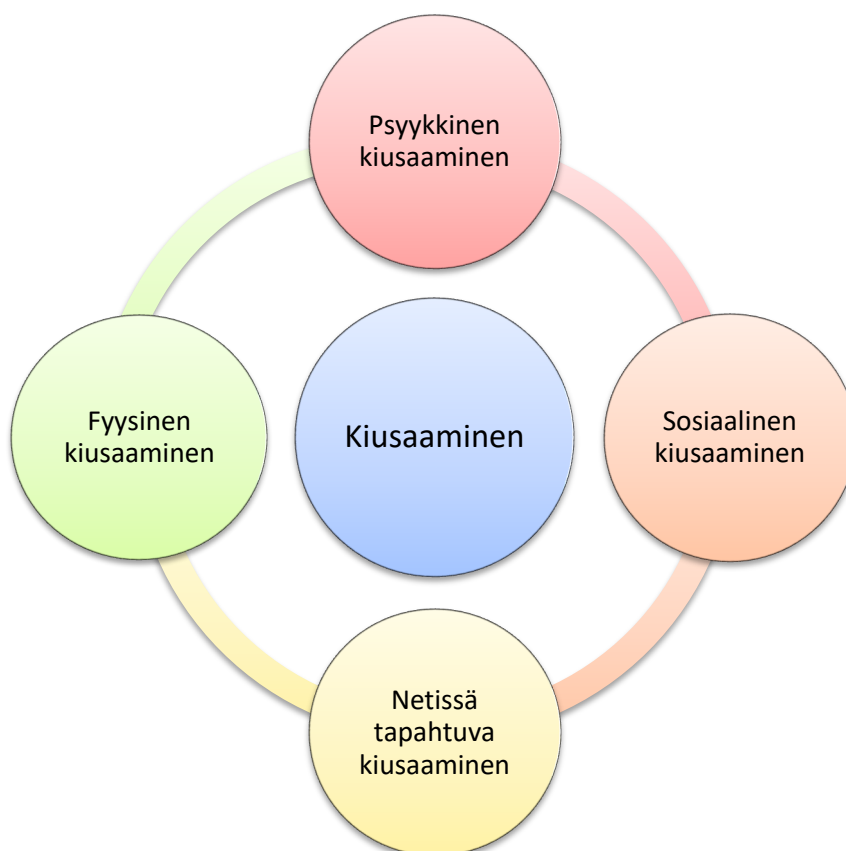


Kuvio 1. Kiusaamisen luonne.

Suoraan kiusaamiseen voi kuulua haukkumista, nimittelyä, toisen tavaroiden varastamista ja rikkomista sekä nettihäiriköintiä. Myös kaikki fyysinen satuttaminen eli pahoinpitely kuuluu suoraan kiusaamiseen. Suorakin kiusaaminen voidaan toteuttaa hienovaraisesti niin, että ulkopuolisen voi olla vaikea tunnistaa sitä. Esimerkkejä tällaisesta kiusaamisesta ovat joihinkin verkkoalustoilla kirjoitettuun kommentteihin liittyvät piiloviestit. (MLL, 2021.)

Epäsuoralla kiusaamisella tarkoitetaan sosiaalista manipulointia, jossa toisia käytetään hyökkäyskeinona sen sijaan, että hyökkättäisiin itse tai muutoin manipuloidaan luokan sosiaalista verkostoa. Epäsuoraan kiusaamiseen sisältyy myös ihmisten välisiin suhteisiin vaikuttava kiusaaminen, jossa päämääränä on ikätovereiden vahingoittaminen tavoilla, jotka vahingoittavat vertaissuhteita. (Smith, 2013, 81)

Tässä tutkimuksessa olen määritellyt kiusaamisen neljä eri muotoa (Kuvio 2). Näiden yleisimpien kiusaamismuotojen lisäksi kiusaamiseen liitetään seksuaalinen ja sukupuolinen häirintä, jotka olen määritellyt tarkemmin myöhemmin.



Kuvio 2. Kiusaamisen muodot tässä tutkimuksessa.

Fyysinen kiusaaminen

Fyysinen kiusaaminen on suoraa ja sitä voi tapahtua esimerkiksi tönimällä, potkimalla, lyömällä tai sulkemalla kiusattu johonkin huoneeseen tai tilaan, viemällä kiusatun tavaroita tai tuhoamalla niitä. (Olweus, 1992; Hamarus, 2012; Smith, 2013.)

Henkinen kiusaaminen

Henkinen kiusaaminen voi olla sekä suoraa että epäsuoraa kiusaamista. Suoraan tapahtuva kiusaaminen on usein haukkumista, nimittelyä, kiristämistä tai uhkailua. Epäsuoraa henkistä kiusaamista taas on selän takana pahan puhuminen, perättömien ja ilkeiden juorujen levittäminen, epäsuoraa vihjailua, uhkaavia ja pilkallisia vivahteita äänen käytössä sekä monitulkintaisia ilmeitä, eleitä ja katseita, joita ulkopuolisten voi olla vaikea havaita. (Hamarus, 2012, 38.) Nykyään suurin osa kiusaamisesta on psykologista. Tämä luultavimmin edustaa suurta sosiaalista muutosta, mikä johtuu muutoksista lasten kasvatuksessa, ihmisten aggression sietokyvyssä sekä digitaalisen teknologian roolissa. (Englander, 2020, 12.)

Sosiaalinen kiusaaminen

Sosiaalinen kiusaaminen ilmenee ystävyysuhteiden manipuloimisena, eristämisenä ja kiusatun sulkemisena porukan ulkopuolelle tai hänen olemassaolonsa huomiotta jättämisenä. Eristämistä tapahtuu myös sähköisissä viestimissä: silloin kiusattu saatetaan jättää pois erilaisista sosiaalisen median ryhmistä tai erinäisten virtuaalisten pelien ryhmistä. (Hamarus, 2012, 38; Smith, 2013, 81–83.) Ryhmän ulkopuolelle sulkeminen ja huomiotta jättäminen nähdään aggression ei-fyysisenä muotona (Riihonen & Koskinen, 2020, 15).

Netissä tapahtuva kiusaaminen

Tavallisesti nettikiusaamisella viitataan verkossa tapahtuvaa kiusaamisen muotoa (Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 2013, 53). Monet tutkijat määrittelevät netissä tapahtuvan kiusaamisen (*cyberbullying*) kiusaamisena sähköisten viestintävälineiden kautta (Brooks & Cohen, 2020, 18) Verkkokiusaamiseen liittyy erilaista aggressiota kuin perinteiseen kiusaamiseen. Verkossa voi esiintyä sähköistä vainoamista, häirintää, tilien hakkerointia ja virusten levittämistä. (Brooks & Cohen, 2020, 18.) Mannerheimin lastensuojeluliitto (2021) määrittelee nettikiusaamiseen kuuluvan perättömien huhujen levittämisen, loukkaavat, nöyryyttävät ja uhkaavat viestit, ryhmien ulkopuolelle sulkemisen sekä salaa otettujen kuvien tai luvattomien sisältöjen sekä henkilökohtaisten tietojen levittämisen.

(MLL, 2021, 14.) Esimerkiksi Twitteristä ja Facebookista on tullut aseita, joita käytetään nöyryyttämiseen ja kiusaamiseen (Miller & Mondschein, 2017). Mannerheimin lastensuojeluliitto huomauttaa, että netissä tapahtuva kiusaaminen voi liittyä kiusaamiseen koulussa tai harrastuksissa. Netin kiusaamistilanteisiin voi syyllistyä kuka tahansa, joko tahattomasti tai tahallaan. (MLL, 2021, 14.)

Perinteiseen kiusaamiseen verrattuna verkkokiusaamista tapahtuu ja sitä koetaan todennäköisemmin koulun ulkopuolella, mutta siitä huolimatta usein luokka- ja koulutovereiden välillä (Smith, 2013, 83). Erot perinteisen kiusaamisen ja nettikiusaamisen välillä liittyvät verkosta ladattavan sisällön luonteeseen (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2013, 53). Ensisijaisesti verkossa tapahtuva kiusaaminen on epäsuoraa kiusaamista, sillä se ei tapahdu kasvokkain ja tekijä voi olla anonyymi; tähän liittyen tekijä ei yleensä näe uhrin reaktiota ainakaan lyhyellä aikavälillä. Verkkokiusaaminen voi tavoittaa erityisen suuret yleisöt verrattuna perinteisen kiusaamisen tavanomaiseen yleisöön eli pienempiin ryhmiin. (Smith, 2013, 83.) WHO:n tuoreimman koululaistutkimuksen mukaan yli yksi kymmenestä nuoresta on kokenut kiusaamista verkossa vähintään kerran viimeisen kahden kuukauden aikana. Pojat osallistuvat nettikiusaamiseen todennäköisemmin kuin tytöt, mutta nettikiusaamisen uhreiksi tytöt puolestaan joutuvat poikia useammin. (WHO, 2022.) Netissä tapahtuvissa kiusaamistilanteissa ei juurikaan ole läsnä ketään aikuista, mikä saattaa yllyttää kiusaajaa, jolloin kiusaaja voi ajatella, että netissä voi sanoa vaikka mitä törkeyksiä jäämättä siitä kiinni tai ilman, että kukaan puuttuu asiaan. (MLL, 2021.) Netissä tapahtuvaa kiusaamista on vaikea paeta, sillä kiusaaminen ulottuu usein kotiin asti esimerkiksi sosiaalisen median kautta. (Smith, 2013, 83)

Sukupuolinen ja seksuaalinen häirintä

Millerin ja Mondscheinin (2017) mukaan seksuaalinen häirintä voidaan nähdä yhtenä kiusaamisen muotona, kun sitä käytetään pelotteluun, mutta se täyttää myös syrjinnän kriteerit. Sukupuoliseksi häirinnäksi luokitellaan kaikki ei-toivottu huomio, joka liittyy sukupuoleen, kuten halventava tai alentava puhe toisen ihmisen sukupuolesta sekä teot, jotka saavat yksilön tuntemaan itsensä noloksi, loukkaantuneeksi, vihaiseksi tai pelokkaaksi. Seksuaaliseksi häirinnäksi puolestaan luetaan seksuaalisesti värittyneet vitsit, vihjailu, vartaloon ja pukeutumiseen kohdistetut puheet ja kysymykset. Seksuaalista häirintää esiintyy myös puhelimen ja netin välityksellä. Kaikenlainen ehdottelu ja vaatiminen sekä fyysinen koskeminen on seksuaalista häirintää. Sukupuolinen huomio muuttuu seksuaaliseksi häirinnäksi, jos se jatkuu, vaikka huomion kohde on ilmaissut sen olevan epämiellyttävää. (MLL, 2021.) Yhdysvaltalaisen tutkijoiden mukaan seksuaalinen häirintä on sukupuoleen perustuvan syrjinnän muoto ja sitä voidaan kohdata sekä ala- että

yläkoulussa. Kouluissa seksuaalinen häirintä on ei-toivottua seksuaalista käyttäytymistä, joka haittaa oikeutta yhtäläisiin koulutusmahdollisuuksiin. Sekä kiusaamisen että seksuaalisen häirinnän tutkimuksissa on havaittu kielteisiä vaikutuksia opiskelijoiden terveyteen ja hyvinvointiin. On todettu, että sekä seksuaalista häirintää että kiusaamista kokivat muita enemmän seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret. (Miller & Mondschein, 2017.)

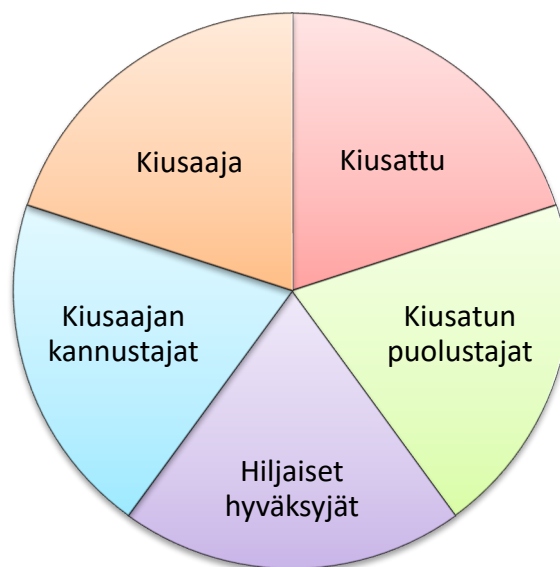
2.3 Roolit kiusaamisprosessissa

Kiusaamista esiintyy kaikissa kouluympäristöissä. Kiusaamiseen taipuvaa käytöstä syntyy erityisesti silloin, kun oppilaat eivät saa itse valita ryhmänsä jäseniä. (Olweus, 1992, 62.) Ryhmään liittyvät tekijät vaikuttavat merkittävästi siihen esiintyykö kiusaamista vai ei (Salmivalli, 2010, 42). Monesti kiusaajat haluavat olla näkyviä, voimakkaita ja suosittuja ja muiden kiusaaminen valitettavasti on osoittautunut toimivaksi tavaksi saavuttaa tällaiset tavoitteet (Salmivalli, 2014, 288). Kiusaamistilanteissa kiusaaja harvoin toimii yksin, sillä valtaa tai korkeaa sosiaalista statusta havittelevat kiusaajat tarvitsevat kiusaamistilanteille usein yleisön (Saarento, 2015, 14).

Melkein jokaisessa ryhmässä vallitsee ryhmänormeja, eli lausumattomia sääntöjä siitä, miten ryhmässä toimitaan. Valitettavan usein koululuokissa on voimassa kiusaamista edistäviä normeja. Vaikka valtaosa oppilaista ei hyväksy kiusaamista, he voivat silti toimia sellaisilla tavoilla, jotka vahvistavat kiusaamista. Moni tavallinen lapsi menee ryhmän mukana ja toimii ryhmän edellyttämien normien mukaisesti. Ryhmän jäsenten omaksutut roolit vaikuttavat merkittävästi siihen, miten kauan kiusaamisen annetaan jatkua. (Salmivalli, 2010, 40–43.)

Hamarus, Holmberg-Kalenius ja Salmi (2015) määrittelevät roolin sellaisena käyttäytymismallina, joka on olemassa aina toisten roolien kautta. Erilaisissa ryhmissä omaksutut roolit sisältävät henkilön asemaan tai tehtävään liittyviä odotuksia, joiden mukaan ryhmässä tulisi toimia. Kiusaamistilanteisiin liittyy erilaisia rooleja. Muiden ihmisten havainnot itsestä muovaavat omaa käytöstä, jolloin puhutaan leimaamisesta. Yleensä kiusatuksi joutunut leimataan jonkin ominaisuuden vuoksi kuuluvan huonompaan ryhmään kuin muut. Monesti kiusaamistilanteissa huonompaan asemaan leimattua kiusaamisen uhria vältellään, eikä kukaan halua tehdä tuttavuutta hänen kanssaan. Leima on mahdollista tuottaa kenelle tahansa ja se tapahtuu yleensä ryhmässä ja vuorovaikutustilanteissa. (Hamarus ym., 2015, 67.)

Alla olevaan kuvioon (Kuvio 3) olen koonnut kiusaamisprosessissa esiintyvät roolit.



Kuvio 3. Roolit kiusaamisprosessissa

Kiusaaja

Kiusaamistapauksissa on aina *kiusaaja* ja *kiusattu* eli uhri. Kiusaajan ominaisuuksiin usein liitetään aggressiivisuus, joka kohdistuu niin lapsiin kuin aikuisiinkin. On todettu, että lapsen alistaminen, tunnekyllä suhtautuminen sekä rajojen puute lisäävät lapsen taipumusta kiusaamiseen. Kiusaajille ominaista on myös tietynlainen itsekorostuksen tarve, eli halu olla esillä ja huomion keskipisteenä. Tästä syystä kiusaajat tarvitsevat sivullisia tai katsojia. He eivät halua hyökätä kohteensa kimppuun tilanteessa, jossa ei ole silminnäkijöitä, vaan valitsevat ajan ja paikan, jossa muut ikätoverit ovat läsnä. (Salmivalli, 2014, 287.) Usein kiusaajan tavoitteena on myös vallan tai sosiaalisen statuksen havittelu ryhmässä. On tavallista, että ryhmässä, jossa ilmenee kiusaamista, kiusaajat ovat usein korkealla luokan statushierarkiassa. Kiusaajilla voi olla monia syitä kiusaamiselle, ja kiusaajina on myös paljon moniongelmaisia lapsia, joiden kohdalla kiusaaminen ja aggressiivisuus liittyvät laajempaan ongelmakenttään. On syytä kuitenkin muistaa, että kiusaavia lapsia on monenlaisia, eivätkä perinteiset kiusaajan ominaisuudet päde kaikkiin kiusaajiin. (Salmivalli, 2010, 39–40.) Olweuksen (1992) mukaan tyypillinen kiusaajaa luonnehtiva piirre on kavereita kohtaan suuntautuva aggressiivisuus. Hän huomauttaa, että yleensä tämä aggressiivisuus näyttäytyy myös aggressiivisuutena aikuisia kohtaan. Usein kiusaajien suhtautuminen väkivaltaisuuksiin ja väkivaltaisten keinojen käyttöön on positiivisempi kuin muilla oppilailla yleensä. Kiusaajien luonteenomaisiin piirteisiin kuuluu voimakas dominoinnin tarve ja impulsiivisuus, eivätkä he niinkään tunne empatiaa kiusaamisen uhreja kohtaan. Useat tutkimukset tukevat näkemystä siitä, että

usein kiusaajat ovat joko keskimääräistä enemmän suosittuja tai puolestaan keskimääräistä vähemmän suosiossa olevia oppilaita. (Olweus, 1992, 35–36.) Kiusaaja ei aina itsekään tiedosta, mitä kiusaamisen taustalla on. Se voi olla pelko yksinjäämisen pelko tai pelko siitä, ettei hänellä ole ystäviä. Jos kiusaaminen tapahtuu ryhmässä, voi kiusaaminen tuntua siltä, että se yhdistää ryhmää ja pitää sen kasassa. (Hamarus, 2012, 43.)

Uhri

Tyypillisesti uhrit ovat olleet usein ahdistuneempia ja turvattomampia kuin muut oppilaat. He saattavat olla myös hiljaisempia, varovaisia ja herkkiä, jolloin kiusaamistilanteeseen reagoidaan joko vetäytymällä tai itkemällä. Usein uhreilla on negatiivisia ajatuksia itsestään, ja tilanteestaan sekä potevat heikkoa itsetuntoa. He kokevat olevansa epäonnistujia ja epämiellyttäviä sekä tyhmiä. Uhrit saattavat näyttäytyä koulussa yksinäisiltä ja hylätyiltä. Olweus (1992) kutsuu tällaisia kiusaamisen kohteeksi joutuneita oppilaita *passiivisiksi uhreiksi*. (Olweus, 1992, 33–34.)

Kiusaajan kannustajat

Kiusaajan kannustajiin kuuluvat ne oppilaat, jotka kerääntyvät kiusaamispaikalle katsomaan, naureskelemaan tai tarjoamaan kiusaajille jollain muulla tavalla myönteistä palautetta ja rohkaisua. Kiusaajan kannustajia on noin 15–30 prosenttia koululuokasta. (Salmivalli, 2010, 42.) Kiusaajan kannustajan eli apurit eivät yleensä aloita kiusaamista, mutta mahdollisesti osallistuvat siihen myöhemmin (MLL Nuortennetti, 2021).

Hiljaiset hyväksyjät

Oppilaat, jotka seuraavat tapahtuman kulkua sivusta, eivätkä uskalla puuttua tilanteeseen. Vaikenemalla he osoittavat kiusaamisen olevan hyväksyttävää ja sitä kautta osallistuvat kiusaamiseen. He voivat jopa pelätä, että joutuvat kiusaamisen kohteeksi itsekkin. (MLL, Nuortennetti, 2021.) Oppilaista hiljaisia hyväksyjä on noin joka kolmannes oppilaista (Salmivalli, 2010, 42). On myös tärkeää huomata, että sosiaalisen vaikutuksen on havaittu vaikuttavan sivulliseen käyttäytymiseen. Erityisesti lapset, jotka ymmärtävät, että heidän luokkatoverinsa odottavat aktiivista puuttumista (esim. opettajalle kertomista) kiusaamistilanteissa, eivät todennäköisesti kerro opettajalle tapahtuneesta ja antavat kiusaamisen jatkua. (Ward, Pollard, Walker & Kwan, 2014.)

Kiusatun puolustajat

Uhriksi joutuneen vertaisen puolustaminen on sosiaalisesti riskialtista käyttäytymistä, joka voi edellyttää korkeaa vertaisasemaa ja voi riippua siitä, kuinka suosittu on tai ei henkilökohtaisesti pidä kiusaajasta (Garandeau, Vermande, Reijntjes & Aarts 2019).

Noin viidennekseen luokan oppilaista kuuluu kiusattua puolustavat oppilaat. Yleensä tällaisen roolin omaksuvat oppilaat ovat hyvässä asemassa olevia suosittuja lapsia. (Salmivalli, 2010, 42.)

Ryhmäilmiö

Kiusaamisesta puhuttaessa on pohdittu, onko kyseessä ryhmäväkivalta. Kiusaamista ilmenee pääosin suhteellisen pienissä yhteisöissä kuten koulussa, armeijassa tai työpaikalla (Salmivalli, 2004, 50). Kiusaaminen liittyy vahvasti yksilön subjektiivisiin kokemuksiin. Jokaisella on omanlainen käsitys kiusaamisesta. Yhteisöissä ilmenevä kiusaaminen perustuu jokaisen ryhmän jäsenten antamille merkityksille kuten kiusaamiselle. Kiusaaminen nähdään sosiaalisista prosesseista syntyneenä ilmiönä, jossa olennaista on epätasapainoinen vuorovaikutus valtasuhteissa, jolloin pyritään tietoisesti ja toistuvasti loukkaamaan jotain ryhmän jäsenistä. (Salmivalli, 2004, 53.)

Yksilölliset kokemukset sekä ryhmädynamiikka luovat pohjaa kiusaamisen muodostumiselle. Salmivallin (2004, 50) mukaan koulukiusaamisessa on kyse ryhmäväkivallasta vasta vanhempien oppilaiden kohdalla, sillä yksilö ei niin varhain pysty vielä erottamaan ryhmän ja yksilön dynamiikkaa toisistaan eli onko kiusaaminen lähtöisin yhdestä ihmisestä vai saanut alkunsa ryhmästä, jossa jäsenet vahvistavat toinen toistensa käyttäytymistä. (Salmivalli, 2004, 50–51.) Tutkimukset osoittavat, että iän karttuessa ryhmänormit muuttuvat kiusaamismyönteisemmiksi. Luokissa, joissa vallitsevat kiusaamismyönteiset normit, on myös enemmän kiusaajan kannustamista ja avustamista ja kiusatun puolelle asettuminen on tällöin harvinaista. (Salmivalli, 2010, 44.)

Luokan ilmapiirillä ja yhteishengellä ei sinänsä ole mitään tekemistä sen kanssa, ilmenekö luokassa kiusaamista, joissain luokissa on hyvä ilmapiiri ja silti systemaattista kiusaamista esiintyy. Toisessa luokassa ilmapiiri voi tuntua kielteiseltä eikä kiusaamista siitä huolimatta synny. On huomattu, että usein lapset ajattelevat, että ryhmässä hyväksyttävämpää on mennä kiusaamiseen mukaan tai naureskella muiden mukana, kun jotakuta kiusataan. Kiusaamisesta kertominen opettajalle ja kiusatun kanssa kaveeraaminen puolestaan usein aiheuttavat paheksuntaa muissa oppilaissa. (Salmivalli, 2010, 43–46.)

3 Kiusaaminen koulukontekstissa

Koulu on paikka, jossa monet eri ikäryhmät, erilaisista taustoista ja kulttuureista tulevat lapset ja nuoret kohtaavat toisensa päivittäin. Sosiaaliset kanssakäymiset opettavat lapsille uusia taitoja erilaisten ihmisten kanssa toimimiseen. Valitettavasti uuden oppimisen ohella lapset kokevat erilaisia pettymyksen tunteita ja kohtaavat vastoinkäymisiä. Tässä luvussa tulen käsittelemään kiusaamista koulukontekstissa. Alaluvuissa käsitteelen koulukiusaamiseen vaikuttavia tekijöitä, kiusaamisen seurauksia sekä kiusaamista ehkäiseviä keinoja. Lopuksi esittelen lyhyesti MIELI Suomen mielenterveys Ry:n toimintaa sekä *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjan ydinasioita.

3.1 Kiusaaminen koulussa

Kiusaaminen on valitettavan tavallista kaikkialla maailmassa. Tuskin on olemassa sellaista koulua, jossa kiusaamista ei esiintyisi ollenkaan. Useimpien tutkimusten mukaan hieman alle viidesosa suomalaisista peruskouluikäisistä lapsista on kiusattuja. On kuitenkin muistettava, että lukuun vaikuttaa tutkimuksissa käytetyt menetelmät sekä tutkitujen lasten ikä. Useimmin nuoremmat lapset herkemmin kertovat tulleen kiusatuksi, kun taas vanhempien lasten kohdalla ilmoittaminen kiusatuksi tulemisesta vähenee. (Salmivalli, 2010, 14.)

Salmivalli (2004) painottaa kiusaamisen olevan yhteisöllinen ilmiö. Yhteisöllisyydellä viitataan ryhmän sisäiseen yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Koulu tai luokka muodostaa yhteisön. Jokainen yhteisön jäsen tulee omista taustoistaan, uskonnollisista tai etnisistä ryhmistään tai ajattelumalleistaan. Yhteisöön tullessaan jokainen oppilas tuo mukanaan yhteisöön oman kulttuurinsa, mikä luo yhteisön sisälle omia ryhmittymiä. Näissä ryhmittymissä puolestaan syntyvät omat normit ja kulttuurit. (Salmivalli, 2004, 94.)

Tutkimuksissa on ilmennyt, että jopa neljännes ensimmäisen ja toisen luokan oppilaista on kokenut joutuneensa kiusaamisen uhriksi, mikä osittain johtuu siitä, että kiusaamiseen taipuvaiset lapset testailevat pieniä koululaisia ja melko moni näistä testaamisen uhreista pääsevät melko nopeasti irti kiusatun roolistaan (Salmivalli, 2010, 14). Tuoreimmassa WHO:n koululaistutkimuksessa (*Health behavior in school-aged children*) kerätyssä aineistossa todettiin, että pojat kiusaavat todennäköisemmin muita kuin tytöt, niin perinteisesti kuin myös verkossa. Kiusaamiset ovat vähentyneet vuodesta 2014, mutta kiusattujen lasten ja nuorten osuus on pysynyt ennallaan. Pojista 8 prosenttia ja tytöistä

5 prosenttia oli kiusannut muita vähintään 2–3 kertaa viimeisen kahden kuukauden aikana. (WHO, 2022.)

Koulukiusaamista koskevissa tutkimuksissa on jonkin verran huomioitu koulun erilaiset tilat, joiden on todettu lisäävän tai ehkäisevän kiusaamista. Tuoreessa tutkimuksessaan Francis ym. (2022) tutkivat koulun rakennetun ympäristön vaikutusta kiusaamiseen. Heidän mukaansa lukuisissa tutkimuksissa on tunnistettu koulussa olevia kiusaamispaikkoja, joissa kiusaamista esiintyy usein; näitä ovat mm. koulujen leikkikentät ja luokkahuoneet. Koulukiusaamisen paikat voivat vaihdella kiusaamisen tyyppin mukaan. Eräessä tutkimuksessa ruokalat tunnistettiin yleisimmäksi kiusaamispaikaksi. Tutkimuksessa havaittiin, että alakouluikäiset todennäköisimmin tulivat kiusatuksi leikkikentillä ja vessoissa kun yläkouluikäisten huomattiin kohtaavan kiusaamista enemmän koulun käytävillä. Luokkahuoneissa tapahtuvaa kiusaamista todettiin enemmän toisen asteen opiskelijoilla kuin peruskouluikäisillä. Koulualueen rakennetun ympäristön ominaisuudet, kuten koulun yleinen siisteys sekä luokkahuoneissa esillä olevat kiusaamisen vastaiset viestit nähtiin vaikuttavan kiusaamiskäyttäytymiseen. (Francis ym., 2022.)

Koulukiusaamisen yleisyys

Kiusaamista esiintyy erilaisissa maissa ja kulttuureissa, mikä tekee siitä maailmanlaajuisen ongelman (OKM, 2018, 42). Pitkäkestoisen ja toistuvan koulukiusaamisen uhriksi peruskoulussa joutuu noin 5–15 prosenttia oppilaista. Suomessa toteutetut tutkimukset osoittavat, että kiusaamiseen osallistuu yli kolmannes joko itse kiusaajana, kiusaajan tukijoukkona tai kannustavana sivustakatsojana. (Pörhölä, 2006; Salmivalli, 1998.) Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 42) huomauttaa kuitenkin maiden välillä olevan eroja ja esimerkiksi toistuvasti kiusatuksi tulleiden oppilaiden osuus on vaihdellut 7 ja 75 prosentin välillä. Heidän mukaansa erot johtuvat kiusaamisen määritelmän ja mittareiden vaihtelusta suoritetuissa kyselyissä. Muun maailman kanssa tehdyssä vertailussa Suomen katsottiin olevan Ruotsin kanssa matalan riskin maita, joissa kiusaamista esiintyy verrattain vähän. Muiden Pohjoismaiden tai läntisen Euroopan kanssa tehty vertailu puolestaan osoittaa kiusaamisen olevan Suomessa saman laajuinen ongelma. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, 42).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018, 43) mukaan vuonna 2013–2014 tehdyssä WHO:n Koululaistutkimuksessa havaittiin, että kiusaamisen yleisyydessä oli eroja eri maiden ja alueiden välillä, pojat joutuivat kiusaamisen kohteeksi tyttöjä enemmän ja iän myötä kiusatuksi joutuminen väheni, kun taas muita kiusaavien lasten osuus iän myötä lisääntyi.

Suomen osalta tulokset olivat identtiset kyselyn keskiarvojen kanssa. Samassa kyselyssä todettiin, että muita kiusanneita oli suomalaislasten ja -nuorten keskuudessa keskiarvoon nähden vähemmän. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, 42.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018) korostaa, että kouluterveyskyselyistä saatujen tulosten perusteella kiusaaminen lisääntyi 2000-luvun alusta vuoteen 2008–2009 saakka. Tämän jälkeen kiusaamisen yleisyys kouluissa alkoi laskea, minkä osittain nähdään olevan seurausta KiVa Koulu -ohjelman laajalla käyttöönotolla vuosina 2009–2010 suomalaisissa peruskouluissa. Vuosittain kerätyissä tutkimusaineistoissa on havaittu, että sekä kiusaavien että kiusatuksi joutuvien lasten osuus vähenee vuosi vuodelta. Lisäksi on todettu, että kiusaamisongelmien esiintyminen koulutasolla on suoraan yhteydessä siihen, miten kauan koulu on toteuttanut KiVa Koulu -ohjelmaa. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan vuonna 2017 muita kiusaavien ja kiusatuksi joutuvien lasten osuudet ovat alhaisemmat kuin kertaakaan 2000-luvun puolella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, 43–44)

Huomionarvoista on, että keskimäärin muita useammin kiusatuksi joutuvat maahanmuuttajataustaiset lapset, seksuaaliseen vähemmistöön kuuluvat lapset sekä oppimisvaikeuksia omaavat lapset tai ne lapset, jotka tarvitsevat muuten erityistä tukea. Alakoululaisista 19 prosenttia oli kokenut kiusaamista ulkonäön, ihonvärin, sukupuolen, kielen, vammaisuuden, perheen tai uskonnon vuoksi koulussa tai vapaa-ajalla. Yläkoulussa vastaava luku oli 24 prosenttia, lukiolaisista 11 prosenttia ja ammattiin opiskelevista 13 prosenttia. Yli 40 prosenttia kodin ulkopuolelle sijoitetuista, toimintarajoitteisista ja ulkomailla syntyneistä nuorista oli kokenut tällaista syrjivää kiusaamista. Tällaiset nuoret omaavat muita enemmän hyvinvoinnin haasteita niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Näiden nuorten keskuudessa on yleistä tuntoa yksinäisyyttä ja luokkayhteisöön kiinnittymättömyyttä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, 46.)

3.2 Kiusaamiseen vaikuttavat tekijät

Maahanmuuton myötä koulut ja oppilaitosympäristöt monikulttuuristuvat ja joutuvat käsittelemään entistä enemmän sellaista kiusaamista, joka kohdistuu erilaisista etnisistä taustoista ja sosiaalisista ympäristöistä tuleviin lapsiin ja nuoriin. Lasten ja nuorten keskuudessa syrjintä on yleistä sekä koulussa että vapaa ajalla, mikä ilmenee yleensä kiusaamisena. Syrjinnälle alttiimpia ovat pitkäaikaissairaat tai vammaiset lapset ja nuoret, seksuaalisiin vähemmistöihin tai muihin vähemmistöryhmiin kuuluvat lapset ja nuoret.

Syrjintäkokemukset painottuvat kouluympäristöön ja erityisesti yläkouluikäisiin eli 13–15-vuotiaisiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, 45.)

Yksinään kiusaaminen ei synny lapsen ominaisuuksista, vaan siihen vaikuttaa myös luokka- ja koulutason tekijät, kuten kiusaamisen sallivat ryhmänormit (Salmivalli, 2010, 41). Kiusaamistilanteissa kiusatulle luodaan ulkoapäin määritelty maine ja erilaisuuden leima. Maine leviää ryhmän sisällä tai yhteisössä esimerkiksi juorujen avulla. Kiusaamiselle on oltava syy, jonka kaikki ryhmän jäsenet havaitsevat ja syyn taustalla on usein oppilasryhmän arvottamia asioita. (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, 35.) Usein kiusaamisen taustalle liitetään erilaisuuteen liittyviä ulkoisia tekijöitä, kuten ulkonäkö, vaatetus, uskonnollinen vakaumus, puhetapa, etninen tausta, ruumiin rakenne, sairaus tai vamma. Erilaisuuteen saatetaan liittää myös koulumenestys ja sosiaalinen asema. (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, 35; Salmivalli, 2004, 96.)

Olweus (1992) puolestaan havaitsi, että hänen tutkimansa kiusaamistapaukset eivät ole syntyneet ulkoisten piirteiden perusteella, vaikka kiusaaminen näyttäytyisikin sanallisenä kiusaamisena kohdistuen kiusatun ulkoisiin ominaisuuksiin. Olweus (1992) huomauttaa, että hänen tutkimuksiansa perusteella voidaan olettaa, etteivät ulkonäköön liittyvät ”poikkeavuudet” olekaan niin tuntuvassa roolissa kiusaamisongelmissa kuin aikaisemmin on ajateltu. Nämä havainnot eivät kuitenkaan sulje pois sitä mahdollisuutta, etteikö se olisi sitä joissain yksittäisissä kiusaamistapauksissa. (Olweus, 1992, 32–33.)

Eräässä tutkimuksessa on huomattu, että esimerkiksi epävarmuus ja arkuus ennustivat oppilaan kiusatuksi joutumista, mutta näin ei kuitenkaan ollut kaikissa kouluissa. Niissä kouluissa, joissa vanhemmat osoittivat kiinnostusta sekä osallistuivat koulutyöhön, nämä ominaispiirteet eivät näytä ennustavan kiusatuksi joutumista. Yhteisöllisillä tekijöillä on vaikutusta kiusaamisen ilmenemiseen kouluissa. (Salmivalli, 2010, 41.)

Vuonna 2010 tehdyssä suomalaisessa tutkimuksessa (Kärnä ym., 2010) todettiin, että ne luokat, joissa luokan normeihin kuului kiusaajan kannustaminen, sosiaalinen ahdistuneisuus ja epäsuosio olivat selvä riskitekijä kiusatuksi joutumiselle, kun taas niissä luokissa, joissa kiusaamista havaitsevat oppilaat helpommin asettuvat kiusatun puolelle, ei nämä samat riskitekijät päteneetkään. (Salmivalli, 2010, 41.) Salmivalli (2010) painottaa, että vaikuttamalla koko luokan normeihin, voidaan pienentää sosiaalisesti epävarmojen lasten todennäköisyyttä joutua kiusaamisen kohteeksi koululuokassa.

3.3 Koulukiusaamisen seuraukset ja ehkäiseminen

Useat tutkimukset osoittavat, että toisia kiusaavat ja hyökkäävästi käyttäytyvät oppilaat omaavat samanlaisista oppilaista koostuvan kaveripiirin. Hyökkäävästi käyttäytyvä ja kommunikoiva oppilas ei rohkaise muita toisenlaisia oppilaita paljastamaan itsestään henkilökohtaisia asioita, mikä voi yllyttää kiusaavaa oppilasta käyttäytymään entistäkin hyökkäävämmiin. Tämän käyttäytymistyylin omaksunut oppilas ei välttämättä tule saamaan realistista palautetta omasta kommunikaatiostaan, sillä toiset oppilaat eivät uskalla sitä sanoa. Vaille realistista palautetta jäänyt oppilas voi muodostaa itsestään vääristyneen kuvan kommunikoijana, jolloin hän ei osaa korjata käyttäytymistään. (Pörhölä, 2006, 10.)

Kiusaamistapauksissa kohtalokkaimmat seuraukset aiheutuvat kiusaamisen uhreille. Toistuva ja kielteinen vertaispalaute vaikuttaa negatiivisesti kiusatun oppilaan itsetuntoon sekä rohkeuteen ja haluun hakeutua vuorovaikutukseen koulutovereidensa kanssa. (Pörhölä, 2006, 10.) Kiusaamisella on monia haittavaikutuksia: näitä ovat mm. alentunut itsetunto, lisääntyneet poissaolot ja heikko koulumenestys. Oppilaat voivat kiusaamisen takia ahdistua ja olla yksinäisiä. Oppilaiden on todettu kokevan, että nettikiusaaminen vaikuttaa negatiivisesti heidän mielenterveyteensä, sosiaaliseen elämäänsä että koulunkäyntiinsä. Näiden haittavaikutusten lisäksi oppilaat voivat pahimmillaan johtaa masennusoireisiin ja itsemurhayrityksiin. (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2013, 53, 55.)

Kiusaaminen jättää jälkeensä etenkin kiusatulle vakavia seurauksia. On todettu, että kiusaaminen aiheuttaa henkisen hyvinvoinnin ja mielialan ongelmien lisäksi erilaisia fyysiseen terveyteen liittyviä oireita, kuten kiputiloja, nukkumisvaikeuksia ja syömishäiriöitä. Kiusatut oppilaat saattavat vältellä sosiaalisia tilanteita ja heillä voi olla kielteinen käsitys muista vertaisista. Aikuisiällä tämä voi näkyä luottamuksen puutteena ihmissuhteissa. (MLL, 2021.) Kiusaaminen voi vaikuttaa ystävyys-suhteisiin aikuisiälläkin. Kiusatulla voi olla vaikeuksia rakentaa sosiaalisia suhteita ja pahimmassa tapauksessa hän eristäytyy ja syrjäytyy (Hamarus ym., 2015, 69).

Syrjivän kiusaamisen seuraukset saattavat olla muita vakavampia, koska uhrien on mahdollista muuttaa omia ulkoisia piirteitään tai puuttua omaan etniseen alkuperäänsä, kieleensä tai uskontoonsa. Tällöin kiusaaminen ei loukkaa ainoastaan uhria vaan uhrin koko perhettä ja kulttuuria. Puhumisen ja yhteisön tuen lisäksi lapset ja nuoret käsittelevät syrjinnän kokemuksia myös vahingoittamalla itseään. Syrjintä lisää vahvoja negatiivisia

tunteita sekä muuttaa käsitystä niin itsestä, muista kuin ympäröivästä maailmasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, 47.)

Kiusaamisen uhrille aiheutuvat seuraukset voivat olla monelle päivänselviä. On kuitenkin syytä muistaa, että kiusaamisella on seurauksensa myös kiusaajalle itselleen. Tutkimuksissa on havaittu, että toisia kiusaavilla lapsilla ja nuorilla esiintyy jonkin verran päänsärkyä, nukkumisvaikeuksia ja mielihapaa. On myös hyvin mahdollista, että jos kiusaamiseen ei puututa, vaan kiusaaja saa jatkaa kiusaamista, niin kiusaaja voi käyttäytyä jatkossakin aggressiivisesti muita kohtaan. Mielenterveyteen ja ihmissuhteisiin liittyviä ongelmia, kuten aggressiivisuutta, päihteiden väärinkäyttöä ja rikollisuutta on esiintynyt, kun toisia kiusanneiden poikien kehityspolkuja on tarkasteltu. (MLL, 2021.)

Nyky-yhteiskunnassa merkittävän roolin saavuttanut tieto- ja viestintäteknikka, on tuonut mukanaan uudenlaisia ongelmia, kuten nettikiusaamisen. Tämän kiusaamismuodon takia aiheutuneet mielenterveysongelmat voivat olla yhtä haitallisia tai jopa haitallisempia kuin perinteiseen kiusaamiseen liittyvät haitat. Näiden haittavaikutusten takia on tärkeää, että kiusaamiseen puututaan, mikä onnistuessaan edistää oppilaiden henkistä hyvinvointia. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2013, 53.)

Koulukiusaamisen ehkäiseminen

Koulukiusaamisen määrittäminen ja sen ilmenemismuotojen havaitseminen on koulussa tärkeää. Koulukiusaamista tapahtuu kaikkialla ja sen vaikutukset kantavat useita vuosia. Siksi koulukiusaamiseen puuttuminen ja sen ennalta ehkäiseminen kouluyhteisössä on merkittävää turvallisen oppimisympäristön mahdollistamiselle.

Opetus- ja kulttuuriministeriössä on luotu toimenpideohjelma kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi. Toimenpideohjelman tavoitteena on nollatoleranssi kaikelle kiusaamiselle, häirinnälle, sosiaaliselle syrjinnälle sekä väkivallalle koulussa ja oppilaitoksissa. Ohjelman taustalla ovat hallitusohjelman kirjaukset mm. syrjimättömyydestä, seksuaalikasvatuksen vahvistaminen sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen. Ohjelmassa hyödynnetään jo olemassa olevia hankkeita, joilla on tutkimusperusteista näyttöä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021.)

Oppilaan pitkittyneissä poissaoloissa koulusta on monesti kyse jostain oppilaan kehitystä vaarantavasta tekijästä. Poissaolojen taustalla voi olla oppilaan oppimiseen, fyysiseen tai psyykkiseen terveyteen, kavereihin, koulun toimintaan tai kodin ja vanhemmuuden

haasteisiin liittyvät tekijät. Sitouttava kouluysteistyö SKY eli valtakunnallisen perusopetuksen sitouttavan kouluysteistyön toimintamallin pääasiallinen tavoite on ennaltaehkäistä ja vähentää poissaoloja perusopetuksessa ja luoda myönteistä, kouluun kiinnittymistä tukevaa toimintakulttuuria. Toimintamalli perustuu paikallisiin pilotointeihin ja kehittävään arviointiin. (OKM, 2022.)

Pikasin malli

Ruotsalainen Anatol Pikas esitteli 1970-luvulla keskustelumenetelmän kiusaamistapausten selvittämiseksi (ks. Salmivalli, 2010). Pikas näkee kiusaamisen ryhmäväkivaltana, jossa oppilaat vahvistavat toinen toisensa käyttäytymistä. Pikasin malli on kansainvälisesti melko tunnettu yksilötason menetelmä, joka perustuu yksittäisten oppilaiden kanssa käytyihin lyhyisiin keskusteluihin. Mallin mukaiset keskustelut aloitetaan ensin pääasiallisesta kiusaajasta tavoitteena pitää keskustelut saman päivän aikana, niin ettei asianomaisilla oppilailla ole mahdollisuutta jutella keskenään. Menetelmään kuuluu myös ryhmäkeskustelu, jolla halutaan varmistaa, että kiusaamiseen osallistuneiden oppilaiden muutoksesta saataisiin pysyvä. (Salmivalli, 2010, 76.)

Pikas on itsekin Salmivallin (2010) mukaan havainnut omassa mallissaan kompastuskiiviä, joihin tätä mallia hyödyntävät aikuiset saattavat kaatua. Ensimmäiseksi kompastuskiveksi on havaittu moitteita sisältävä kuulustelu, joka ei mahdollista ratkaisujen löytymiselle tarvittavaa tilaa. Toisekseen malliin sisältyy rönsyilevää jutustelua, jossa ei keskitytä olennaiseen eli itse kiusaamiseen, vaan lähtökohtana on kontaktin luominen. Salmivalli (2010) itse huomioi, että kolmantena kompastuskivenä voitaisiin pitää mallin ylimalkaista perehtymistä ilman, että tutustumatta kokonaiskuvaan kunnolla. Pikasin malli on saanut Salmivallin (2010) mukaan kiitosta siitä, että siinä tarjotaan sanasta sanaan selvittelykeskustelujen rakenne, jonka taustalla on selkeä näkemys siitä, mitä kiusaaminen on. Teorian sisäistämisen etu on, että se auttaa jäsentämään keskustelujen tavoitteena olevaa prosessia. Pikasin mallille ominainen syyttelyn vältteleminen on aiheellista, sillä kiusaaja hyvin harvoin myöntää kiusanneensa toista. Usein kaikkia aikuisia tämä välttely ei miellytä. Aina on myös mahdotonta pysyä täysin Pikasin keskustelukaavassa. Mallin hyödyntäminen vaatii myös, että aikuisella on riittävästi informaatiota tapahtuneesta. On tärkeää, että tätä mallia hyödynnettäessä menetelmään on tutustuttu perusteellisesti sekä koulun johdolta on saatava tarvittavaa tukea sen käyttämiseen koulussa. (Salmivalli, 2010, 81–82.)

No blame approach -menetelmä

Barbara Maines ja George Robinson kehittivät Salmivallin (2010) mukaan Pikasin kanssa samoihin aikoihin vastaavanlaisen ja lähtökohdiltaan samankaltaisen menetelmän, jossa keskeisenä periaatteena on yhteisen vastuun ottaminen syyttelyn sijaan. Menetelmän alussa haastatellaan kiusattua oppilasta ja otetaan selvää, ketkä kiusaamiseen on osallistuneet. Tämän jälkeen keskustellaan yhteisesti kiusaamiseen osallistuneiden sekä kiusatun kanssa. Viikon kuluttua tapaamisista on seurantakeskustelut, joiden avulla ylläpidetään muutosta. Salmivalli (2010) näkee tämän menetelmän vahvuutena ratkaisukeskeisyyden. On syytä ottaa huomioon, että kuten Pikasinkin malli, myöskään tämä menetelmä ei toimi kaikissa tapauksissa ja siksi jatkotoimenpiteitä on syytä pohtia, jos keskustelut eivät menekään toivotulla tavalla. (Salmivalli, 2010, 83–84.)

Farsta-menetelmä

Karl Ljungström kehitti 1990-luvulla Pikasin mallin pohjalta Farsta-menetelmän, jonka ominaisuuksiin kuuluu kiusaamisen vastainen työryhmä (ks. Salmivalli, 2010). Toinen olennainen piirre Farsta-menetelmässä on selvittämiskeskustelujen yllätyksellisyys. Menetelmässä kiusaamistapauksen selvittäminen lähtee liikkeelle koululle tulleesta tiedosta mahdollisesta kiusaamistapauksesta. Tämän jälkeen selvittämistiimi lähtee keräämään tietoa tapauksesta. Oppilaat eivät saa etukäteen tietää keskusteluista, eivätkä he voi näin ollen millään tavalla varautua keskusteluihin. Farsta-menetelmässä kuten muissakin edellä mainituissa menetelmissä pidetään tärkeänä selvittämiskeskustelujen jälkeisiä seurantakeskusteluja. Suomessa Farsta-menetelmä on ennen kaikkea tunnettu suomenruotsalaisten opettajien keskuudessa. Salmivallin (2010) mukaan menetelmää hyödyntäneiden kommentit ovat olleet pääosin myönteisiä. Menetelmää on keuhuttu sen systemaattisuudesta sekä kiusaamistyöryhmästä, joiden vastuulla tapausten selvittäminen on. Menetelmää on puolestaan kritisoitu siitä, että selvittelyvaiheessa ei olla yhteydessä kiusaajan vanhempiin ennen kuin tapaus on saatu selvitettyä. Ajatuksena on, että kiusaamistapaukset hoidetaan koulun sisällä, eivätkä vanhemmat pääse vaikuttamaan kiusaajan sanomisiin. Salmivalli (2010) itse kritisoi tätä menetelmää siitä, ettei kiusatulle tarjota tukea tarpeeksi ajoissa vaan vasta sen jälkeen, kun tapaus on saatu selvitettyä ja kiusaajien kanssa on keskusteltu. (Salmivalli, 2010, 85–86.)

KiVa Koulu -malli

Turun yliopistossa kehitetty *KiVa Koulu* on kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, joka pyrkii ennalta ehkäisemään kiusaamista kouluissa. Kiusaamisen vastainen kulttuuri syntyy siitä, kun koko kouluyhteisö on mukana ja jokainen huolehtii, ettei kukaan jää syrjään eikä tule huonosti kohdelluksi. KiVa Koulu -ohjelmaan kuuluu KiVa-oppitunteja,

joita pidetään systemaattisesti, jotta voidaan vaikuttaa oppilasryhmien normeihin sekä siihen, miten lapset ja nuoret toimivat havaitessaan kiusaamista. Ohjelma perustuu jatkuvaan tutkimusperustaiseen tietoon, jotta kiusaamisen ehkäiseminen olisi mahdollisimman tehokasta ja edistäisi kiusaamiseen puuttumista. (KiVa Koulu, Tutkimus ja vaikuttavuus.)

KiVa Koulu -ohjelma korostaa vaikuttamista koko ryhmään eli myös niihin lapsiin ja nuoriin, jotka pääsääntöisesti vain seuraavat kiusaamista sivusta. Ohjelman tarkoituksena on saada heidät vastustamaan kiusaamista ja tukemaan kiusattua. Kiusaaminen harvemmin on vain yhden lapsen harjoittamaa ja siihen usein liittyy kiusatun lapsen huono asema ryhmässä sekä koko ryhmästä kumpuava syrjintä. Oppilasryhmissä usein nekin lapset ja nuoret, jotka eivät aktiivisesti osallistu kiusaamiseen ja aggressiivisiin hyökkäyksiin toimivat monesti tavoilla, jotka rohkaisevat kiusaajaa ja tällä tavalla ylläpitävät kiusaamisen sallivaa kulttuuria luokassa tai oppilasryhmässä. Kaikkien oppilaiden tietoisuuden lisääminen kiusaamisesta ja ryhmän merkityksestä kiusaamisessa ja sen lopettamisessa kuuluu KiVa Koulun yleiseen tavoitteeseen. Pyrkimyksenä on vaikuttaa oppilaisiin niin, että näyttäisivät kiusaajalle, etteivät hyväksy kiusaamista ja asettuisivat puolestaan kiusattua kiusaajan kannustamisen sijaan. (Salmivalli, 2010, 146–147.)

Vuonna 2019 uutisoidussa artikkelissa KiVa Koulu -ohjelma sai osakseen kritiikkiä kiusaamisen uhreilta sekä kiusaamisen vastaisen työn asiantuntijalta. Artikkelissa kerrottiin kiusaamisen vastaisen KiVa Koulu -ohjelman olevan tehoton ja osan kouluista väitettiin käyttävän KiVa Koulu -ohjelmaa tavalla, joka voi olla kiusaamisen uhrille jopa vahingollinen ja voi lisätä kiusaamista entisestään. Artikkelissa haastateltu kiusaamisen vastaisen työn asiantuntija Tina Holmberg-Kalenius kertoi, että yksi KiVa Koulun kiusaamista vähentävistä keinoista on selvittelykeskustelu, jossa kuullaan sekä kiusattua oppilasta että kiusaajaa. Holmberg-Kalenius kertoi, että kiusaamisen uhreiksi joutuneet kritisivat selvittelykeskustelujen asetelmaa, jolloin kiusaajat ovat saaneet tulla tilanteeseen yhdessä ja kiusattu puolestaan on yksin heitä vastaan. Tällöin kiusatun saattaa olla vaikea uskaltaa kertoa totuutta kiusaamisesta ja koululaisten mukaan kiusaaminen käännetään selvittelykeskusteluissa helposti kiusatun omaksi syyksi. (Munukka & Kurki, 2019.)

3.4 MIELI Suomen Mielenterveys ry

MIELI ry on mielenterveysjärjestö, jonka keskeisenä tavoitteena on kaikenikäisten mielenterveyden edistäminen, mielenterveydellisten ongelmien ehkäisy sekä kriisiavun tarjoaminen. Mieli ry on toiminut Suomessa jo yli 120 vuotta ja on näin ollen myös maailman vanhin mielenterveysalan kansalaisjärjestö. Valtakunnallisesti toimivan MIELI ry:n mukana työskentelee 150 alan ammattilaista, sekä 3 000 vapaaehtoista eri jäsenjärjestöissä. (MIELI Suomen Mielenterveys ry, 2021.)

Mielenterveystaitoja voi oppia ja mielenterveyttä voi vahvistaa läpi elämän. Mieli ry:n toiminnan tavoitteena on eri-ikäisten mielenterveyden ja mielen hyvinvoinnin edistäminen. Jokaisella ihmisellä on oikeus hyvään mielenterveyteen. MIELI ry osallistuu yhteiskunnalliseen keskusteluun ja on aktiivinen vaikuttaja. Järjestön tavoitteena on vähentää mielenterveyteen liittyviä kielteisiä asenteita ja leimautumista mm. kampanjoimalla. Mielenterveyttä edistävät ja mielenterveyden ongelmia ehkäisevät yhteiskunnan toimivat rakenteet. MIELI ry välittää tietoa päättäjille väestön mielenterveyttä edistävästä asioista. MIELI ry on aktiivisesti yhteydessä eri ministeriöiden ja päättäjien kanssa, minkä lisäksi järjestö vaikuttaa myös erilaisissa kansainvälisissä verkostoissa. (MIELI Suomen Mielenterveys ry, 2021.)

Hyvää mieltä yhdessä -käsikirja

Kaikkia mielenterveyteen liittyviä taitoja voidaan oppia ja opettaa koulussa. Koulussa harjoitellaan ja opitaan monia elämässä tarvittavia taitoja, kuten kykyä tunnistaa ja ilmaista tunteita, yhdessä olemista toisten kanssa sekä itsensä hyväksymistä. Mielenterveyteen liittyy myös kyky ratkaista ja kohdata pettymyksiä, ristiriitoja ja vastoinkäymisiä arjessa. (MIELI Suomen Mielenterveys ry, 2014)

Koulumaailmassa opitaan valtavan paljon elämän varrella tarvittavia taitoja. Instituutiona koulu on paikka, jossa hyvin erilaiset ja eri-ikäiset ihmiset kohtaavat. Koulussa tulee vastaan tilanteita, joissa opitaan ja oivalletaan myös omaa mielenterveyttä vahvistavia taitoja. Mielenterveyteen liittyy paljon muutakin, kuin erilaiset diagnoosit ja terapia. Mielenterveys käsitteenä kattaa kaikki ne taidot, joiden avulla arjessa selviytyy. Mielenterveyteen liittyy myös se, miten rauhoittuu, jäsentää ja kohtaa eteen tulevia haasteita, olivat ne sitten pieniä tai isoja. Kaikkia näitä taitoja lapsi oppii niin koulussa, kotona, harrastuksissa sekä kavereiden kanssa. (Röning, 2014.)

Opettajille ja oppilashuollolle suunniteltu Hyvää mieltä yhdessä -käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen tarjoaa välineitä mielenterveyden opettamiseen sekä yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamiseen. Käsikirjassa mielenterveyttä ylläpitävät ja edistävät taidot on nimetty selkeiksi osa-alueiksi. Kirja sisältää teoriaa, työkaluja ja harjoituksia. (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala, 2017.)

Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjassa korostuu mielenterveyden ja hyvinvoinnin voimavara- lähtöinen näkökulma. Kirjassa esitellyt taidot ovat niitä arkisia asioita, joita kouluissa jo toteutetaan. Käsikirjassa nämä taidot on esitelty yhtenäisenä jatkumona, jossa on jokaiseen teemaan ja taitoon liittyviä harjoituksia. Kirjan tarkoitus on olla tietopankki ja ideavara- rasto alakouluikäisten mielenterveystaitojen opettamiseen. Näiden taitojen sisäistämi- seen tarvitaan tietoa, kertausta ja toiminnallisia harjoituksia, jotta niitä osataan hyödyn- tää käytännössä. (Nurmi ym., 2017.)

Suomen mielenterveysseuran kouluhankkeiden myötä on huomattu, että mielenterveys- taitoihin liittyviä sisällöllistä ja menetelmällistä osaamista, opetusmateriaalia sekä täy- dennyskoulutuksia halutaan ja tarvitaan koulu yhteisöissä. Vuonna 2016 voimaan astu- neet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat turvallista koulu yhtei- söä ja terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä. Hyvää mieltä yhdessä -opetusaineisto että koulutusmallit on tuotettu opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Mielenterveystai- dot alakouluun -hankkeessa (2012–2014). Tavoitteena tässä hankkeessa oli kehittää ih- misenä kasvamista ja elämäntaitoa tukeva opetuskokonaisuus peruskoulun vuosiluokille 1–6. (Nurmi ym., 2017.)

Hyvää mieltä yhdessä -aineisto sisältää käsikirjan lisäksi tunne- ja kaveritaito- sekä tun- nepilvikortit, joita hyödynnetään käsikirjan harjoituksissa. Aineistoon kuuluvat myös Eläinlasten elämää -pöytäteatterimateriaali, Onnellisten linnake -lautapeli sekä sähköi- nen opetus- ja vanhempain aineisto Suomen Mielenterveysseuran verkkosivuilla. Säh- köisen opetusaineisto on suunniteltu tukemaan käsikirjan käyttöä. (Nurmi ym., 2017.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata ja analysoida luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta, sen ehkäisemisestä sekä tarkastella erityisesti MIELI ry:n Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjan roolia koulukiusaamisen vastaisessa työssä. Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta, sen ehkäisemisestä sekä selvittää Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjan vaikutuksia kiusaamistilanteiden ehkäisemisessä.

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on koulukiusaamisesta ja kiusaamisen ehkäisemisestä omassa työssään?
2. Millä tavoin opettajat hyödyntävät *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjaa tässä työssä?

Millaisia vaikutuksia *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjan harjoitteilla on ollut kiusaamisen vastaisessa työssä?

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerron tarkemmin, minkälaisia menetelmällisiä valintoja otin mukaan tutkimukseeni. Tutkimukseni toteutin laadulliselle tutkimukselle tyypillisen tutkimusmenetelmän keinoin haastatteleamalla viittä luokanopettajaa puolistrukturoidun teemahaastattelun tavoin. Tällä tutkimusmenetelmällä pyrin kartoittamaan luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta ja sen ehkäisemisestä sekä analysoimaan Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjan roolia kiusaamisen ehkäisemisestä tukevassa työssä. Valintani laadullisen tutkimuksen tekemiseen perustuu siihen, että lopullinen aineistoni on tekstimuotoinen.

5.1 Tutkimusasetelma

Aineiston keruu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, johon osallistuneet haastateltavat ovat käyttäneet *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjaa osana omaa opetustaan. Haastattelut olivat pituudeltaan noin 30–45 minuuttia ja jokainen haastattelu tallennettiin. Jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Kaikki haastateltavat työskentelevät samassa koulussa ja samassa työyksikössä. Haastattelut pidettiin kahden eri viikon aikana opettajien työpäivien jälkeen. Haastattelujen jälkeen olen litteroinut jokaisen haastattelun ja analysoinut litteroidun haastattelutekstin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin menetelmin.

5.2 Aineiston koonti

Tutkimukseni aineisto on kerätty haastatellen luokanopettajia hyödyntäen puolistrukturoidun teemahaastattelun rakennetta. Aineisto on ennen analyysivaihetta purettu ja litteroitu, jonka jälkeen aineisto on kokonaisuudessaan tekstimuodossa.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Puolistrukturoidun haastattelun tavoin kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset ilman vastausvaihtoehtoja, jolloin haastateltavat pääsivät vastaamaan kysymyksiin omin sanoin. Hirsjärvi ja Hurme (2009) esittävät, että puolistrukturoiduille haastatteluille on hyvin yleistä, että jokin näkökulma on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 47). Tuomi ja Sarajärvi (2002) mainitsevat, että haastattelun etuna on sen joustavuus, jolloin haastattelijalla on mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä, kysyä uudelleen sekä oikaista väärinkäsityksiä, kyseistä mahdollisuutta ei puolestaan kyselylomakkeessa ole, jolloin lomakkeessa olevat kysymykset ovat kaikille vastaajille samat ja jokainen tulkitsee kysymykset omalla tavallaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 85.)

5.3 Tutkimusjoukon esittely

Tutkimukseen osallistui viisi alakoulun luokanopettajaa, joiden haastattelujen vastauksista tutkimuksen aineisto muodostui. Ennen haastatteluja kysyin koulun rehtorilta lupaa tehdä tutkimus kyseiseen kouluun ja tämän jälkeen tein tutkimuslupahakemuksen kaupungille, jossa tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelevät. Rehtorin suostumuksen ja myönnetyn lupahakemuksen jälkeen lähestyin opettajia sähköpostilla, jossa tiedustelin heidän mielenkiintoaan osallistua tutkimukseeni. Haastatteluun valikoituneet opettajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Opettajat toimivat ensimmäisen, toisen ja kolmannen luokan luokanopettajina. Haastattelut toteutettiin paikan päällä koulussa, jossa he työskentelevät. Jokaisen opettajan haastattelut toteutettiin heidän työpöytänsä jälkeen hiljaisessa luokahuoneessa. Haastattelut kestivät noin 30–45 minuuttia ja ne tallennettiin puhelimen sanelin-sovelluksella. Haastattelun tallentamisesta oli ilmoitettu haastattelupyyntökirjeessä ja lupa haastattelujen tallentamiseen oli jokaiselta haastateltavalta. Haastatteluista muodostunutta litteroitua tekstiä oli yhteensä 53 sivua. Myöhemmin tulososiossa käytän haastateltavista opettajista nimityksiä opettaja 1, opettaja 2, opettaja 3, opettaja 4 ja opettaja 5. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 1.) olen esittänyt haastattemieni luokanopettajien luokka-asteet, joita tällä he tutkimuksen tekohetkellä opettavat.

Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4	Opettaja 5
2.lk opettaja	2.lk opettaja	3.lk opettaja	1.lk opettaja	3.lk opettaja

Taulukko 1. Opettajat tässä tutkimuksessa

5.4 Aineiston analyysimenetelmä

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoja pyritään tulkitsemaan osana kontekstia, eli ihmisten toimintaa tutkitaan siellä, missä se normaalielämässä tapahtuu (Kallinen & Kinnunen, 2021). Aineistona tässä tutkimuksessa käytettiin laadulliselle tutkimukselle ominaisesti haastatteluaineistoja. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelut nähdään vuorovaikutustilanteena, jossa haastattelija vaikuttaa aineiston muotoutumiseen eikä tätä merkitystä voida näin ollen kokonaan poistaa (Kallinen & Kinnunen, 2021).

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisten haastatteluaineistojen analyysitavaksi tässä tutkimuksessa valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 117) määrittelevät sisällönanalyysin olevan tekstimuotoisen aineiston analyysimenetelmä, jonka

tarkoituksena on etsiä tekstistä merkityksiä. Vuoren (2021) mukaan sisällönanalyysille tyypillistä on keskittyä siihen, mistä aiheista, asioista ja teemoista aineisto kertoo. Sisällönanalyysissä aineiston kielellistä tai muuta ilmaisullista muotoa ei tarkastella systemaattisen analyysin kohteena (Vuori, 2021).

Teoriasidonnaisella tai teoriaohjaavalla analyysillä tarkoitetaan aineiston olevan kytköksissä johonkin teoriaan, muttei suoraan pohjautu siihen (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 109). Teoriaohjaavassa kuten aineistolähtöisessäkin analyysissä aineiston hankinta on vapaata suhteessa aiemmin määritellyn teoriaosan jo tiedettyyn tietoon tutkittavasta ilmiöstä. Kun tutkimustuloksia lähdetään raportoimaan, teoriaohjaava analyysitapa ei juurikaan eroa teorialähtöisestä analyysitavasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 111.)

Teoriaohjaavassa analyysissä tutkijan analyysiprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita tutkija pyrkii yhdistelemään toisiinsa. Teoriaohjaavan analyysin tapaan tutkija pyrkii niin sanottuun fenomenologiseen päättelyyn, joka ei tapahtuisi teoriasidonnaisesti tai abduktiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 110) eli tutkija ei etsi päätelmilleen vastausta jo olemassa olevista teorioista. Teoriaohjaavassa analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan tutkija pyrkii löytämään aineistostaan uusia ajatusuria (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 109).

5.5 Analyysin eteneminen

Ennen kuin aloitin haastattelujen analysoinnin, litteroin jokaisen haastattelun Microsoft Wordin omalla litterointiohjelmalla. Melko pian litteroinnin jälkeen kävin yksitellen läpi jokaisen haastattelun, jotta litteroitu teksti vastasi täysin haastatteluissa tallennettua puhetta. Haastattelujen ja litteroinnin jälkeen aloin tutustua aineistooni tarkemmin. Luetuani koko litteroidun aineiston aloin etsiä vastauksia jokaiseen tutkimuskysymykseeni ja värikoodasin haastatteluista nämä kohdat omilla väreillään. Tämän jälkeen nostin aineistosta esiin erilaisia teemoja ja ryhmittelin haastateltavien vastauksia näiden teemojen alle. Ryhmittelyn jälkeen aloin tarkastella haastatteluaineistoja ja etsiä haastateltavien puheista yhteyksiä tutkimuskysymyksiini. Tämän jälkeen kopioin jokaisen värikoodatun virkkeen siihen liittyvän tutkimuskysymyksen alle, jotta analyysin tekeminen olisi mahdollisimman selkeää.

Analyysia kirjoittaessani pyrin teoriasidonnaiselle sisällönanalyysille ominaisin tavoin etsimään yhteyksiä aineistoni ja kirjallisuuden välille. Nostin haastatteluista esiin olennaisia seikkoja, joista olin tehnyt havaintoja myös aikaisemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Analyysini tavoitteena oli saada oma aineistoni keskustelemaan loogisesti aikaisemman tutkimuskirjallisuuden kanssa, jotta esittämäni analyysit olisivat mahdollisimman luotettavia ja laadukkaita. Lopuksi kirjoitin auki analyysini. Pyrin siihen, että analyysin lopullinen versio olisi mahdollisimman johdonmukainen ja selkeä.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

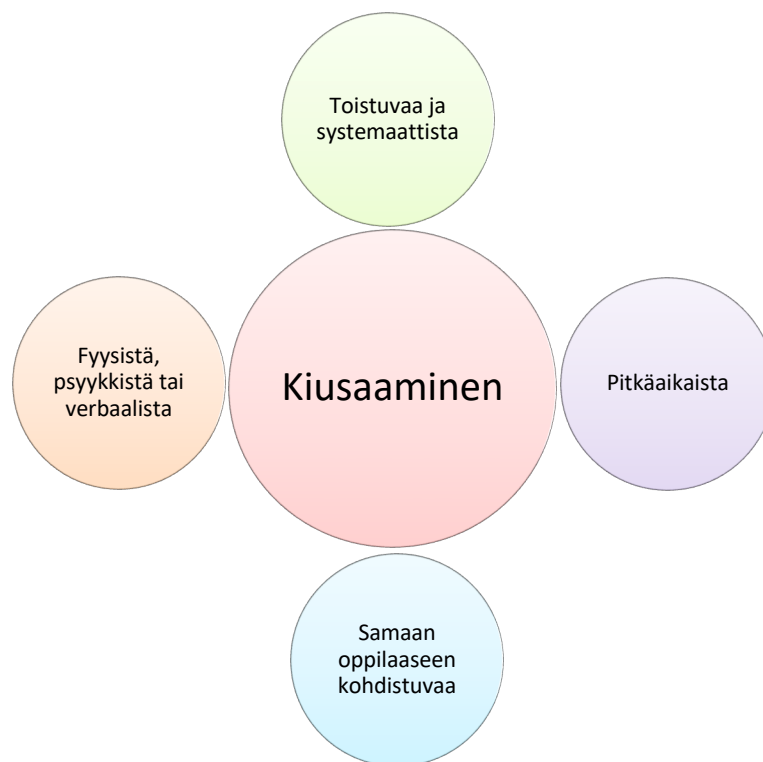
Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella haastatteluiden pohjalta nousseita tutkimustuloksia. Tutkimuksessani analysoin luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta omassa työssään sekä heidän näkemyksiään kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen. Pyrin löytämään vastauksia myös seuraaviin kysymyksiin: Miten luokanopettajat hyödyntävät Mieli ry:n *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjaa omassa työssään? ja Millaisia vaikutuksia *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjan harjoituksilla on ollut kiusaamisen vastaisessa työssä? Tutkimustulosten tulkinnan tukena hyödynnän haastatteluista merkittäviksi havaitsemiani katkelmia. Tämä luku on jaettu tutkimuskysymysten mukaisesti alalukuihin.

6.1 Luokanopettajien näkemykset ja kokemukset kiusaamisesta

Tässä alaluvussa tulen vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Millaisia kokemuksia ja näkemyksiä luokanopettajilla on koulukiusaamisesta ja kiusaamisen ehkäisemisestä? Ensimmäisen tutkimuskysymyksen olen jakanut kahteen erilliseen alalukuun, joista ensimmäisessä käsittelen opettajien kokemuksia koulukiusaamisesta ja toisessa heidän näkemyksiään kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen.

6.1.1 Kiusaamisen määritelmä

Tässä alaluvussa käsittelen haastattelemieni luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisen ilmenemisestä heidän omassa työssään. Aluksi kerron tarkemmin, miten haastattelemani luokanopettajat määrittelevät kiusaamisen ja sen jälkeen syvennyn haastatteluissa esiin nostettuihin kokemuksiin koulukiusaamisen ilmenemisestä heidän omassa työssään. Kuvioon 4 olen koonnut yksinkertaistetusti opettajien haastatteluista nousseet kiusaamisen määritelmään liittyvät piirteet.



Kuvio 4. Kiusaamisen määritelmä tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan.

Jokaisen haastatteluun osallistuneen opettajan määritelmät olivat linjassa Olweuksen (1992), Hamaruksen (2012) ja Salmivallin (2010) esittämien määritelmien kanssa. Opettajat määrittivät kiusaamisen olevan toistuvaa, yhteen ja samaan henkilöön kohdistuvaa harmia, mikä voi ilmetä esimerkiksi sanallisesti, psyykkisesti tai fyysisesti. Useammassa haastattelussa nousi esiin kiusaamiselle tyypillinen pitkäaikaisuus, mitä myös Olweus (1992) ja Salmivalli (2010) ovat korostaneet. Pitkäaikaisuudella opettajat tarkoittavat, että saman henkilön toiselle aiheuttama haitta tai harmi on usein toistuvaa ja pitkäaikaista. Opettaja 5 mainitsee kuitenkin, että jos jollain oppilaalla on tapana olla eri ihmisiä kohtaan toistuvasti ikävällä tavalla tietynlainen, niin sellainen olisi kiusaamiseen liittyvää käyttäytymistä. Opettaja 3:n mukaan kiusaamistapauksissa on usein tunnistettavissa, kuka kiusaa, kuka on kiusattu ja osataan myös havaita se joukko, joka näitä molempia vahvistaa. Opettaja 3 korostaa haastattelussaan, että kiusaamiseen liittyy vahvasti ajatus siitä, kuka on parempi ja kuka alempi. Aikaisemmista tutkimustuloksista poiketen opettaja 3 kuitenkin huomauttaa, että kiusaamista voi kokea nekin, jotka olisivat todella hyviä ja taitavia jossain tietyssä asiassa tai oppiaineessa tai olisivat ulkonäkönsä puolesta suosittuja. Opettaja 3 painottaa, että kiusaamisesta syntyy hetkessä koko ryhmän ongelma:

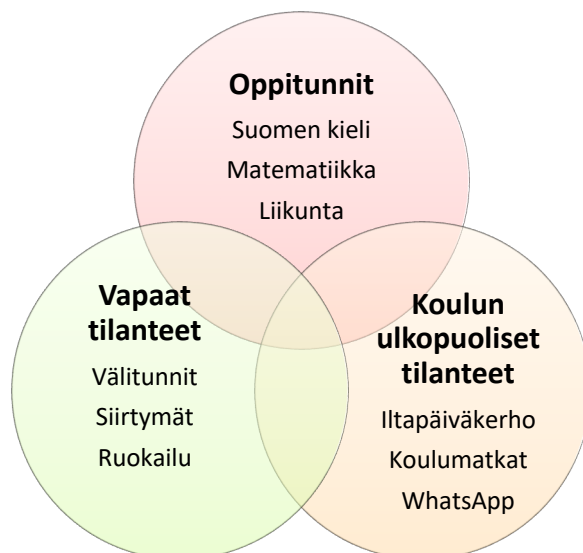
”...koulukiusaamista tapahtuu, vaikka sä olisit ihan huippuhyvä, vaikka sä olisit tosi taitava kaikessa ja sä oisit ihan mielettömän, vaikka kaunis tai komea niinku

niitä perinteisiä muotoja, ku ollaan vaik huippuja tai suosittu. Siinä on niin kaksiteräinen miekka, että mikä sen kääntää siihen ja se riittää, että kun kiusaaja bongaa sut kohteekseen, jonka jälkeen se rupee tykittämään ja sitten sen jälkeen se muuttuu hyvinkin ryhmän ongelmaksi, että se ei ole ainoastaan niitten kahen ongelma vaan sit kaikki tietää et kuka kiusaa ja ketä.” (Opettaja 3.)

Opettaja 3 pohti haastattelussaan kiusaamiseen johtavia seikkoja, jotka eivät aina ole niin selkeitä tai eivät näyttäydy ryhmän ulkopuolisille henkilöille. Ryhmässä luodut säännöt, arvot ja asenteet vaikuttavat vahvasti siihen, miten näihin ryhmän luomiin raameihin kuuluisi mukautua myös Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä loppuraportissa (2018) mainittiin ryhmässä vallitsevien normien vaikuttavan kiusaamisen ilmenemiseen ryhmän sisällä. Kuten yllä olevasta katkelmasta käy ilmi, niin opettaja ei aina tiedosta kiusaamiseen johtavaa syytä, vaan sen kohteeksi voi joutua melkeinpä kuka tahansa. Hamarus ym. (2015, 20) kertovat, että ihmiset ovat luonteeltaan taipuvaisia luokittelemaan muita ihmisiä ja erilaiset arvostetut ominaisuudet ovat eroavaisia riippuen yhteisön asenteista ja kulttuurista. Hamaruksen esittämä väite tukee opettaja 3:n sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) tekemiä havaintoja kiusaamisesta. Muutkin haastatellut opettajat mainitsivat, että kiusaamisen ilmetessä ryhmän sisäiset arvot ja asenteet vaikuttivat merkittävästi ryhmän reaktioon kiusaamistilanteessa. Edellä mainitun havainnon mukaisesti myös Saarento (2015, 32) esitti omassa tutkimuksessaan, että niissä opetusryhmissä, joiden ominaisuuksiin kuului vahva statushierarkia, oli todennäköisesti myös enemmän kiusaamiseen liittyviä kokemuksia.

6.1.2 Koulukiusaamisen ilmeneminen luokanopettajan työssä

Haastateltujen opettajien vastauksissa nousi esiin erilaisia tilanteita, joissa he olivat havainneet kiusaamistilanteita. Olen jakanut nämä tilanteet kolmeen eri kategoriaan, joita ovat oppitunnit, koulun ulkopuoliset tilanteet ja vapaat tilanteet (Kuvio 5.).



Kuvio 5. Koulukiusaamisen esiintyminen opettajien vastauksissa.

Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat olivat jossain määrin nähneet kiusaamista tai kiusaamiseen liittyvää käyttäytymistä omassa työssään. Haastatteluista ilmeni, että kiusaamista esiintyy useimmiten vapaissa tilanteissa, kuten välitunneilla, ruokailussa tai siirtymätilanteissa. Opettajien kokemukset kiusaamisen ilmenemisestä tukevat aikaisempien kiusaamistutkimusten tuloksia, joissa kiusaamista havaittiin etenkin välitunneilla ja ruokailussa (Olweus, 1992; Francis ym., 2022) Opettajat 1, 3 ja 5 olivat havainneet kiusaamista myös oppitunneilla. Kiusaamistilanteet liittyivät pääosin oppilaan taitoihin joko oppiaineessa tai ylipäätään suomen kielessä. Myös väärin vastaaminen opettajan esittämään kysymykseen saattoi mahdollistaa kiusaamistilanteen oppitunnin aikana. Opettajat 2 ja 4 puolestaan kertoivat, että heidän oppitunneilla havaitsemansa tilanteet eivät suoranaisesti olleet kiusaamista vaan liittyivät usein toisen oppilaan kiusoitteeluun, toisen vastaukselle nauramiseen tai ilmeilyyn. Opettaja 1 kuvasi oppitunneilla havaitsemaansa kiusaamistapausta seuraavanlaisesti:

”... esimerkiksi silmien pyörittely, semmoinen pieni tirsкуminen, jos on vaikka vähän hitaampia lukijoita ja muuta tai jos joku on vaikka s2-statuksella eikä puhu suomea äidinkielenä, niin semmoisissa tilanteissa se voi tapahtua ihan oppitunneillakin.” (Opettaja 1)

Opettaja 3 tiedosti nähneensä kiusaamista oppitunneilla ja huomautti, ettei aina tunnista tilanteita pitkäjänteiseksi kiusaamisprosessiksi ja että opettajalla on merkittävä vaikutus kiusaamisen jatkumiselle. Opettaja 3 kuvailee havaintojaan tällä tavalla:

”... Olen ihan varmasti nähnyt. Se et tunnistanko mä sitä suoraan sellaiseksi pitkäjänteiseksi kiusaamisprosessiksi, jossa esimerkiksi on tehty sille asialle jotain, niin mä uskon, että en aina. Kukaan opettaja ei varmasti siihen kykene, vaikka kuinka haluaisi, että mekin tavallaan ollaan meidän systeemimme uhreja, että meille se jopa saattaa olla silleen, että tahattomasti jopa opettaja vahvistaa sitä. Ja se nimenomaan tapahtuu niillä tunneilla, koska välituntiaika ja kaikki muu aika on niitten lasten omaa. Mut tunneilla varmasti tapahtuu sellaista kiusaamista myös.” (Opettaja 3)

Olweus (1992) oli huomannut, että taipumusta kiusaamistilanteille syntyy erityisesti tilanteissa, jolloin oppilaat eivät saa itse päättää ryhmänsä jäseniä, kuten tässäkin tutkimuksessa opettaja 5:n tekemät havainnot omassa opetusryhmässään vahvistavat tätä väitettä. Ilmeilyä ja erilaisia sanattomia viestejä oppitunneilla havainnut opettaja 5 ei liittänyt kiusaamistilanteita suoraan oppituntiin vaan lähtökohtaisesti sitä edeltävään hetkeen, jolloin oppilaat eivät ole itse saaneet päättää, kenen kanssa työskentelevät.

”... jos on jaettu ryhmiin niin että mä oon arponut parit niin sitten on voinut olla semmoista, että näytetään ilmeillä, että en pidä tai sitten huokaistaan tai semmoista ja sitten mä puutun siihen kyllä aina, jos sen nään ja sitten me on puhuttu paljon siitä, miksi pitää pystyä olemaan eri ihmisten kans. Joissain aikaisemmissa ryhmissä varsinkin niin sitten oli aina ne, niistä tietyistä keistä sanottiin, että en halua olla sen kanssa ja sitten aina ne samat keskustelut käytiin siitä. Ehkä niinkun sen laskisin kiusaamiseksi, koska se oli semmosta et aina se sama, että kuka sen kohdisti niinku häneen. Muuten ei välttämättä ehkä silleen oppitunnin sisällä välttämättä. Ehkä se on just se, että jos on jaettu pareihin ja sit ollaan ilmastu, et tästä en pidä.” (Opettaja 5)

Oppituntien aikana ilmenneet tilanteet ovat yleensä sanattomia viestejä toisille oppilaille, sillä opettajan läsnä ollessa ei välttämättä uskalleta lähteä kiusaamaan ketään kovin näkyvästi, koska usein oppilaat tiedostavat sen, että opettaja tulee puuttumaan kyseiseen tilanteeseen. Opettaja 1 ja opettaja 3 olivat havainneet oppitunneilla esimerkiksi vähätelyä ja toisen oppilaan taidoille naureskelua ja ilmeilyä.

Kun opettajilta kysyttiin, että millä oppitunneilla on eniten ilmennyt kiusaamistilanteita, esiin nousi suomen kieli, matematiikka ja liikunta. Suomen kielen tunneilla toiselle ilkkuminen ja nauraminen liittyivät pääosin lukemisen sujuvuuteen, kun taas matematiikassa väärin vastaamiseen. Liikuntatunneilla kiusaamistilanteita esiintyi opettajien 1, 2 ja 4 mukaan etenkin pelitilanteissa, kun joukkueet kilpailevat keskenään. Opettaja 3 puolestaan kertoi huomanneensa kiusaamista, jos liikuntatuntiin kuului vaatteiden vaihto pukuhuoneessa. Hän huomautti myös, että kiusaaminen ei lähtökohtaisesti ole oppiainesidonnaista, vaan se ylittää oppiaineita.

”... se ylittää paljon oppiaineita, et mun mielestä, koska se on näitten pienten ihmisten elämä. Se ei ole vaan oppiaine. Meille se on silleen, et tunti vaihtuu ja oppiaine vaihtuu ja sisältö vaihtuu tunneilla, mutta niillehän se on vaan yksi kokonainen koulupäivä, jonka sisällä se koulu tapahtuu ja se niitten tunnemyrskyt tapahtuu ja se niitten rakkaus tapahtuu ja kaikki tapahtuu. Joo varmasti, jos esimerkiksi motorikassa on vähän sellaista, ettei välttämättä oo se vahvin, niin voi olla että se näkyy eri oppiaineissa et vaikka liikunnassa tai käsitöissä. Mut sitten toisaalta, kun niillä samoilla tyypeillä voi olla niin paljon vahvuuksia kaikis muissa aineissa, että se ei välttämättä ookkaan sitte enää se syy. Niinkun sanoin, se kiusaaminen aina ei riitä, että joku on heikoin, vaan että se voi olla, että joku tekee ihan huippukäsityön ja on että ei. Toi on se kohde silti. Se on helppo ottaa sieltä syytä, jos koetaan että sieltä löytyy joku syy oppiaineen sisältä, et vaikka joku ei osais matikkaa tai ei osaa vielä kirjoittaa tai lukee.” (Opettaja 3)

Lähes kaikki opettajat mainitsivat haastatteluissa, että useimmin kiusaamistilanteet liittyvät niin sanottuihin vapaisiin tilanteisiin, jolloin oppilaalla on enemmän vapautta viettää aikaa itse valitsemiensa henkilöiden kanssa sekä toimia vapaammin omien taitojensa puitteissa. Vapaisiin tilanteisiin liitettiin haastatteluissa välituntitilanteet, ruokailut, siirtymät sekä koulupäivän jälkeinen iltapäiväkerho ja koulumatkat. Opettaja 4 mainitsi, että jos liikuntatunneilla oppilailla oli enemmän vapaata aikaa, ilmeni tapauksia, jolloin joku jäi yleensä ulkopuolelle. Vanhemmilla oppilailla kiusaamista esiintyi myös luokan yhteisessä WhatsApp -ryhmässä.

”... Varmasti esiintyy kiusaamista enemmän vapaissa tilanteissa, koska se oppitunti on niin tavallaan opettajan käsissä ja opettaja näkee siellä paljon enemmän. Ku sitten, että ne toimii välitunnilla tai ruokailussa vapaasti. Ja kyllä uskon, että vapaat tilanteet on niinku vaaranpaikkoja siinä, et kun he tavallaan joutuu siinä vaihees toimii omilla taidoillaan. Ja se epäsopiva töksäytys oppilaalta, jolla ei oo

viel sosiaaliset taidot hallussa, niin siitä voi tulla aikamoinen kierrepallo siinä vaiheessa, kun se lähteekin siitä elämään ja sitä ei pysty selvittää.” (Opettaja 3)

Välitunnit ovat useimmin niitä hetkiä koulussa, jolloin oppilaat saavat toimia vapaasti ja itse valita, miten haluaa välitunnin viettää ja kenen kanssa. Lähes kaikkien opettajien haastatteluista ilmeni, että useimmat selvittelyä vaatineet tilanteet ovat tapahtuneet yleensä välitunnin aikana. Nämä tutkimuksessa ilmenneet havainnot ovat samankaltaisia Francis ym.(2022) tutkimustulosten kanssa, jossa he huomasivat kiusaamista esiintyvän alakouluikäisillä pääosin välituntien aikana. Opettajien haastatteluissa ilmeni, että alkuopetuksessa välitunneilla ilmenneet tilanteet olivat yleisempiä kuin vanhemmilla oppilailla, mikä myös vastaa Francis ym. (2022) havaintoja siitä, että vanhemmilla oppilailla kiusaamista esiintyy enemmän muualla kuin välitunneilla. Alkuopetuksen oppilaat tulivat myös herkemmin kertomaan opettajalle, jos joku oli jäänyt yksin. Välituntien lisäksi useat alkuopetuksessa olevien oppilaiden kiusaamistilanteet liittyivät, joko koulumatkaan tai iltapäiväkerhossa tapahtuneisiin tilanteisiin. Iltapäiväkerhossa tapahtuneet tilanteet nousivat esiin opettajien 2 ja 4 haastattelujen kohdalla, sillä he molemmat opettavat tällä hetkellä alkuopetuksessa, jolloin he ovat myös jonkun verran tekemisissä iltapäiväkerhon kanssa.

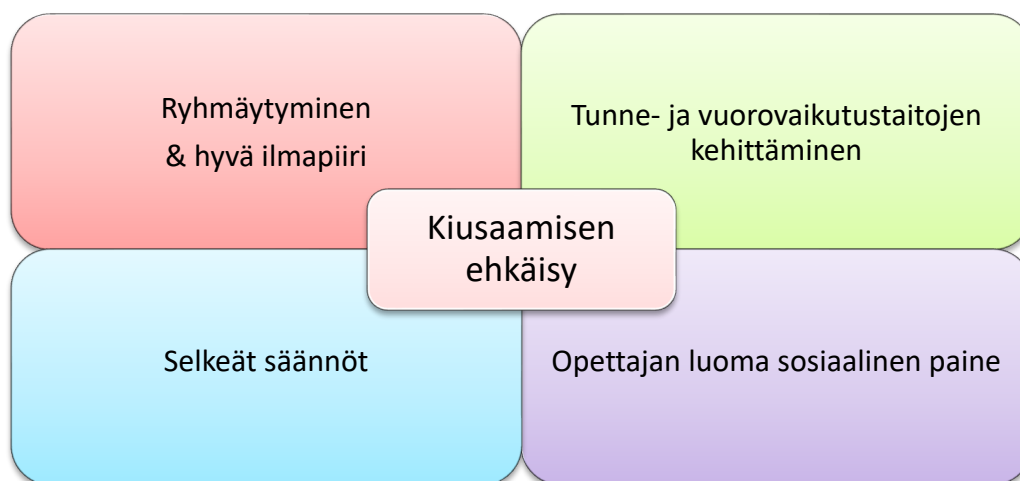
”... tavallaan IP ja välitunnit ehdottomasti se, missä se tapahtuu kaikkein eniten. Me ollaan jonkun verran just yhteistyössä niiden IP kerhon aikuisten kanssa ihan vaan sen takia, et ne asiat just vaikuttaa jonkun verran kouluun niin itse asiassa siellä mun mielestä jopa enemmän siellä IP kerhossa, koska se on niin paljon vapaampaa ja en tiedä onko heillä edes sitä sääntöä, että kaikki täytyy ottaa mukaan vai saako siellä vähän enemmän valita.” (Opettaja 4)

6.1.3 Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen

Opettajat 2 ja 4 pitivät tärkeänä, että alkuopetuksessa keskustellaan säännöllisesti kaveritaidoista. Opettajien 2 ja 3 mukaan on tärkeää, että oppilaille määritellään, mitä kiusaaminen tarkoittaa ja opetetaan lapsia erottamaan kiusaamistilanteet ja erimielisyystilanteet toisistaan. Kiusaamisen määritelmän käsittelystä puhuu myös Salmivalli (1999) omassa väitöskirjassaan. Salmivallin (1999) mukaan on tärkeää, että kiusaamisen määritelmästä erotetaan satunnainen hännäminen ja kiusoittelu. Opettaja 3 pyrki luomaan luokkaansa sellaista ilmapiiriä, jossa pystytään keskustelemaan niin hyvistä kuin huonoistakin asioista. Opettaja 1 kokee myös oppilaiden kanssa käytyjen yhteisten keskustelujen ehkäisevän kiusaamistilanteisiin kannustavaa toimintaa. Yhteisten keskustelujen

kautta opettaja 1 pyrkii opettamaan oppilailleen empatiataitoja ja etenkin toisen asemaan asettumista.

Ennaltaehkäiseviksi ja kiusaamista vähentäviksi keinoiksi opettajat mainitsivat haastatteluissa luokan ilmapiirin, ryhmäytymisen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen, sosiaalisen paineen työskennellä toisten kanssa sekä selkeät säännöt, miten koulussa toimitaan ja kohdellaan toisia. Nämä asiat olen koonnut kuvioon 6 ehkäisykeinojen hahmottamiseksi.



Kuvio 6. Kiusaamista ehkäisevät tekijät tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan.

Ryhmäytyminen ja hyvä ilmapiiri

Oppiminen ja into käydä koulussa liittyvät vahvasti siihen, miten lapsi viihtyy koulussa ja miten hän asennoituu koulutyöhön. Kaikki lähtee liikkeelle koulun ja oman ryhmän ilmapiiristä. Luokan hyvä ilmapiiri puolestaan syntyy siitä, että oppilaat oppivat tuntemaan toisensa sekä opettajat ja muut luokan kanssa työskentelevät aikuiset ja rakentavat heihin luottamusta. Luokan ryhmäyttämällä on valtava merkitys siihen, millaiseksi ryhmä muotoutuu ja millaiset säännöt siellä vallitsevat. Tässä tutkimuksessa esiintyneet havainnot ilmapiirin vaikutuksesta koulukiusaamisen esiintyvyydessä ovat osittain ristiriidassa Salmivallin (2010) tekemien havaintojen kanssa, jonka mukaan ryhmän ilmapiirillä ei ole mitään tekemistä sen kanssa, ilmeneekö ryhmässä kiusaamista vai ei. Toisaalta opettaja 3 haastattelussa ilmeni Salmivallin (2010) väitteen mukaisesti, että aina opettajatkaan eivät tunnista kiusaamista, vaikka se tapahtuisi ihan heidän silmiensä edessä. Salmivalli (2010) huomautti, että tutkimusten mukaan opettajat ovat tietoisia vain joka toisen kiusatun lapsen tilanteesta.

”... Se et tunnistanko mä sitä suoraan sellaiseksi pitkäjänteiseksi kiusamisprosessiksi, jossa esimerkiksi on tehty sille asialle jotain, niin mä uskon, että en aina.

Kukaan opettaja ei varmasti siihen kykene, vaikka kuinka haluaisi, että mekin tavallaan ollaan meidän systeemimme uhreja, että meille se jopa saattaa olla silleen, että tahattomasti jopa opettaja vahvistaa sitä.” (Opettaja 3)

Turvallinen oppimisympäristö perustuu siihen, että jokaisella oppilaalla on hyvä olla siinä tilassa, jossa työskentely tapahtuu. Oppilas kokee turvallisuuden tunnetta, kun ryhmään on luotu salliva ja kaikkia osapuolia kohtaan kunnioittava ilmapiiri. Tällainen ilmapiiri mahdollistaa hedelmällisen pohjan avoimelle keskustelukulttuurille ja sille, että jokaisella on uskallusta ilmaista oma mielipiteensä ilman, että kokee joutuneensa naurunalaiseksi tai nöyryytetyksi, mikä puolestaan lisää oppilaiden osallisuutta ryhmässä. Hyvän ilmapiirin luominen pohjautuu koko luokan ryhmäytymiseen. Smithin (2013) mukaan Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa on huomattu, että positiivinen kouluilmapiiri vähentää erityisesti seksuaalivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kiusaamiskokemuksia.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen

Tunteet ja tunnetaidot ovat merkityksellisiä mielenterveydelle. Omien tunteiden kokeminen, hyväksyminen sekä niiden ilmaiseminen rakentavalla tavalla auttavat luomaan ja ylläpitämään ihmissuhteita sekä saavuttamaan tavoitteita. Hyvät tunnetaidot ovat keskeisessä asemassa hyvissä vuorovaikutustaidoissa. (Nurmi ym. 2017, 64.) Tunteiden tunnistaminen, sanoittaminen ja niiden vaikutusten arviointi ovat tärkeä perusta tunteesäätelytaidoille (Riihonen & Koskinen, 2020, 62). Tässäkin tutkimuksessa haastatellut opettajat painottivat tunteiden sanoittamisen merkitystä tunnekuohon iskiessä.

Jotta osataan keskustella ja kommunikoida rakentavasti toisten ihmisten kanssa, tarvitaan hyviä vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaitoja opitaan vain niitä harjoittelemalla. Hyviin vuorovaikutustaitoihin kuuluu myös omien tunteiden tunnistaminen ja niiden sanoittaminen. Isommat ja erityisesti niukasti tunteitaan ilmaisevat lapset tarvitsevat tukea sekä omien että muiden tunteiden sanoittamisessa. Tunteiden oppiminen on yksilöllistä ja voi olla hyvinkin hidas prosessi, joka vaatii pitkäjänteistä työtä aikuiselta. (Riihonen & Koskinen, 2020, 63.) Kuten tässäkin tutkimuksessa ilmeni, niin tunne- ja vuorovaikutustaitojen ohella opitaan kohtelevaan ja kunnioittamaan muita ihmisiä, minkä ansiosta opitaan kaveritaitoja. Hyvät kaveritaidot edistävät oppilaiden sosiaalisia suhteita, jotka ovat merkityksellisiä lapsen kasvulle ja kehitykselle. Haastatellut opettajat kertoivat, että tunne- ja vuorovaikutustaitotunnit kuuluvat heidän koulunsa opetussuunnitelmaan ja jokainen haastatteluun osallistunut opettaja pitää näitä tunteja vähintään kerran viikossa. Jokaisen opettajan haastatteluissa nousi esiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun merkitys koulussa.

”... mä toivoisin, että se olisi niin, että kaikilla voisi olla se kerran viikossa vuorovaikutustunti tai kaveritunti. Missä niin kun tehtäisiin koko luokan kanssa tai ryhmän kanssa semmoisia harjoitteita niinku vaikka tuossa kirjassa on ja mitä me tehdään. Pienempien kanssa leikkiä kyllä isompienkin kanssa voi kyllä vielä leikkiä, mutta että olisi aina se tietty tunti mikä käytetään siihen ryhmän tavallaan semmoiseen jatkuvaan ryhmäyttämiseen ja semmoiseen, että miten me toimitaan yhdessä. Niin se olisi tosi hyvä sille niin kun kiusaaminen ehkäisyn takia.”
(Opettaja 5)

Tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä niiden kehittäminen ovat tärkeä osa koulun arvokasvatusta. Haastatteluissa opettajat mainitsivat, että tärkeitä lapsille opetettavia taitoja tunne- ja vuorovaikutustaitojen lisäksi on empatiataidot ja kaveritaidot. Yksi tunnetaitojen keskeisistä osista on empatia. Empatialla tarkoitetaan taitoa, jonka avulla ymmärretään toisen ihmisen mielentilaa ilman, että menee mukaan kyseiseen tunnetilaan. (Nurmi ym., 2017, 86.) Tässä tutkimuksessa opettaja 1 kertoi harjoitelleensa luokkansa kanssa tunteiden sanoittamista ja niistä puhumista. Hän piti tärkeänä myös sitä, että oppilaat osaat asettaa itsensä toisen asemaan, mikä on avainasemassa kiusaamisen ehkäisemisessä. Opettaja 1 oli harjoitellut luokkansa kanssa näitä taitoja esimerkiksi draaman keinoin sekä keskustelemalla.

”... oppilaatkin aika hyvin mun mielestä osaa, että jos sanotaan vaikka että nyt täää vaatii sulta empatiakykyä ja empatiataitoja niin usein oppilaat niinku siit osaa ottaa kiinni, että mitäs tässä haetaan.” (Opettaja 1)

Opettaja 1 huomioi omien tunnetaito- ja draamatuntiansa pohjalta, että käytännön esimerkeillä ja harjoittelulla oppilaat oppivat empatiataitoja ja myötätuntoa ja osaat harjoitusten ja keskusteluiden pohjalta osoittaa empatiataitoja, että myötätuntoa myöhemmin ilmenneissä tilanteissa. Kuten tässäkin tutkimuksessa myös Ward ym. (2014) kertoivat huomanneensa, että yksi tehokas kiusaamista vähentävä keino on harjoitella ihmissuhteille tärkeitä perustaitoja, kuten toisia kunnioittavia keskustelutaitoja sekä empatiaa.

Selkeät säännöt

Opettajien haastatteluista ilmeni rajan vetämisen tärkeys ja nollatoleranssin asettaminen. Näiden havaintojen mukaisesti myös Olweus (1992) ja Salmivalli (2010) korostavat, että luokkatasolla yksi tehokas kiusaamiseen puuttumisen keino on kiusaamisen vastaiset säännöt ja sitoutuminen yhdessä sääntöjen mukaiseen toimintaan (Salmivalli, 2010, 75). Kiusaaminen saa jatkua niin kauan kuin se on ryhmässä hyväksyttyä. Wardin ym. (2019) tutkimushavainnot korostavat sosiaalisen vaikutuksen tärkeyttä kiusaamisessa sekä henkilöiden asemaan liittyvässä käyttäytymisessä. Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että jos lapsi kokee kiusaamisen sosiaalisesti epänormaaliksi käytökseksi vertaisryhmässään tai luokkahuoneessaan, saattaa olla epätodennäköisempää, että hän osallistuu käyttäytymiseen. Lisäksi, jos vertaisryhmän keskuudessa on sosiaalisesti hyväksyttävää puuttua aktiivisesti kiusaamistilanteeseen, lapsi voi todennäköisemmin puuttua asiaan. (Ward, Pollard, Walker & Kwan, 2019.) Jos suurin osa ryhmästä asettuu kiusaajaa vastaan, kiusaaminen mahdollisesti loppuu jo siihen. Haastatellut opettajat mainitsivat, että etenkin pienemmät oppilaat puuttuvat herkästi tilanteisiin, jolloin näkevät vääryyttä ja kertovat siitä herkemmin myös opettajalle.

”...on tosi tärkeä, että se raja vedetään heti siinä ja käydään myös lasten kanssa sitä niin kun jotenkin ennaltaehkäisevänä, vaikkei olisi ollu mitään niin silleen, että lapsetkin ymmärtää tavallaan sen eron, että mikä on kiusaamista ja mikä voi olla sitten vaan joku erimielisyystilanne.” (Opettaja 2)

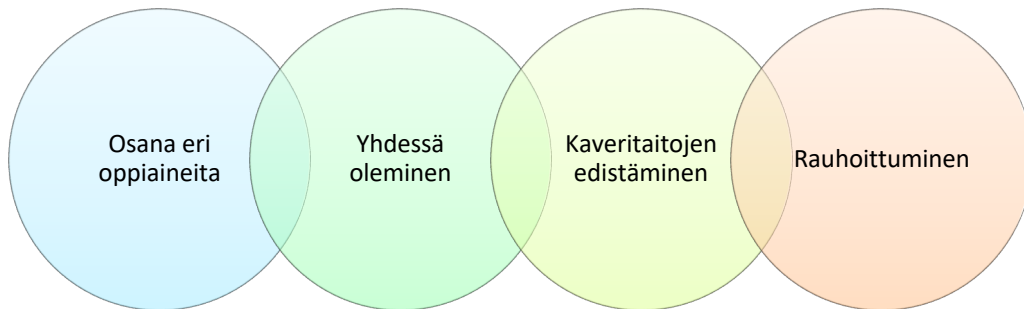
Aineistosta esiin nousseet kiusaamista ehkäisevät toimintatavat koulussa ovat linjassa Salmivallin (2004, 92) havaintojen kanssa, joiden mukaan koulun sääntöjen selkeys ja johdonmukaisuus ehkäisisivät kiusaamista erityisesti alakoulun puolella. Haastatteluissa opettajat 4 ja 5 korostivat ennen kaikkea selkeiden sääntöjen merkitystä. Kouluyhteisön toiminnalle tärkeänä ohjenuorana opettaja 5 painotti myös opettajien yhteistä näkemystä, miten toimitaan erilaisissa tilanteissa. Hän piti tärkeänä, että yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen ohjeistus tulisi koulunjohdolta opettajille, jolloin jokainen opettaja olisi velvollinen noudattamaan yhteistä toimintakulttuuria, jolla edistetään oppilaiden kuin muidenkin hyvinvointia. Salmivalli (2010, 47) niin ikään korostaa samaa asiaa, jotta opettaja pystyisi mahdollisimman tehokkaasti puuttua kiusaamiseen.

Opettajien luoma sosiaalinen paine

Opettajan 4 ennaltaehkäiseviin keinoihin kuului työskentelyparien ja ryhmien jakaminen opettajajohtoisesti, minkä avulla hän varmistaa, että kukaan ei jää ryhmän ulkopuolelle ja, että oppilaat eivät aina työskentelisi samojen henkilöiden kanssa. Tämä tukee koulun yhteistä käytäntöä, minkä mukaan oppilaiden tulisi osata työskennellä monenlaisten ihmisten kanssa. Opettajan 3 tapoihin kuuluu sekoitella ryhmiä keskenään niin oppituntien aikana kuin sen ulkopuolella ruokailussa, jolloin oppilaat eivät ainoastaan kulje omien kavereidensa kanssa ja näin ollen kukaan ei jäisi ilman seuraa. Opettaja 3 toiminta liittyy vahvasti Francis ym. (2022) tekemiin havaintoihin, joiden perusteella vanhempien oppilaiden keskuudessa esiintyy kiusaamistilanteita etenkin ruokailujen aikana. Opettaja 3 tapa sekoitella ryhmiä ruokailussa voisi katsoa olevan kiusaamista ennaltaehkäisevää toimintaa. Ryhmien sekoittaminen näin ollen ennaltaehkäisee kiusaamista ja lisäksi kehittää oppilaan kykyä työskennellä monenlaisten ihmisten kanssa, mikä on kirjattu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS, 2014) tavoitteeksi.

6.2 Hyvää mieltä yhdessä -käsikirja osana kouluarkea

Tässä aluvuussa esitän vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni: Miten luokanopettajat hyödyntävät *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjaa osana omaa opetustyötään? Kuvioon 7 olen kerännyt opettajien haastatteluista esiin nousseet tilanteet, joissa haastateltavat hyödyntävät *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjaa.



Kuvio 7. Käsikirjan rooli kouluarjessa tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan.

Osana eri aineiden oppitunneilla

Haastatteluissa ilmeni, että *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirja on helppo ottaa osaksi oppitunteja. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat mainitsivat hyödyntävänsä Mieli ry:n *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjaa osana tunne ja vuorovaikutustaidon tunteja. Lähes kaikki opettajat kertoivat saavansa sieltä ideoita omille tunneillensa, erityisesti draamatunneille. Opettaja 2 mainitsi, että vaikei häneltä itseltään löytyä perehtyneisyyttä draaman työtapoihin ja tekniikoihin, käsikirjaa hyödyntäen kynnyksen draamatuntien pitämiseen madaltuu, sillä käsikirjassa olevat harjoitukset eivät vaadi erityistä suunnittelua ja valmistelua opettajalta.

Käsikirja sai erityisesti kehuja sen muokattavuudesta ja sovellettavuudesta. Kaikki haastatellut opettajat kertoivat hyödyntävänsä käsikirjan harjoituksia myös muissa oppiaineissa, sillä harjoituksia pystyy muokkaamaan oppituntiin sopivaksi. Käsikirjasta löytyy myös teemoja, jotka yhdistyvät eri aineiden oppisisältöihin. Käsikirjan teemat linkittyvät vahvasti samoihin teemoihin, mitä uskonnon ja elämänkatsomustiedon tunneilla käsitellään. Opettajat mainitsivat, että etenkin näille tunneille saa käsikirjasta hyvin monipuolisesti sisältöä, kuten erilaiset leikit ja keskustelut.

Yhdessä oleminen

Ryhmän ilmapiirillä on merkittävä rooli siinä, millaisena oppilas näkee oppimisympäristönsä. Etenkin koulutaipaleensa aloitteleva ekaluokkalainen on monien uusien asioiden äärellä, joista yksi merkittävimmistä on oma luokka. Haastatteluissa opettajat mainitsivat käyttävänsä käsikirjan harjoituksia luokkansa ryhmäytymiseen ja yhdessä olemiseen. Yhdessä olemisella opettajat viittasivat erilaisiin yhteisiin tekemisiin, kuten keskusteluihin, peleihin ja leikkeihin, joiden avulla tuetaan oppilaiden yhdessä olemisen taitoja. Yhdessä olemisen tavoitteena on oppia toimimaan yhdessä sekä viettää aikaa ja kehittää ryhmän ilmapiiriä, jotta kaikilla olisi hyvä olla.

Kaveritaitojen edistäminen

Haastatteluissa lähes kaikki opettajat mainitsivat kaveritaitojen olevan yksi merkityksellisimmistä opittavista asioista, joka myös ennaltaehkäisee kiusaamista koulussa ja sen ulkopuolella. Kaveritaitojen avulla opetellaan kohtelemaan muita kunnioittavasti sekä keskustelemaan asioista asiallisesti ja rakentavasti, mitä myös Ward ym. (2014) korostivat.

Toista kunnioittavaan vuorovaikutukseen kuuluu toimiva vuorovaikutus. Toimivaa vuorovaikutusta voidaan kehittää esimerkiksi harjoittelemalla minäviestien ilmaisemista. Minäviestien avulla pystymme kuvaamaan toisen käyttäytymistä, sen aiheuttamaa tunnetilaa sekä siitä johtuvia seurauksia. Vuorovaikutustilanteissa minäviestit kertovat, mitä ajatellen, tunnen, haluan ja arvostan. Kehumisen tai syyllistämisen sijaan on suositeltavampaa hyödyntää minäviestejä. (Nurmi ym., 2017, 87.) Tässä tutkimuksessa opettaja 5 kehotti käymään lasten kanssa keskustelua siitä, miten voidaan rakentavasti kommunikoida, jos huomataan vääryyttä ja kertoi harjoitelleensa omien oppilaidensa kanssa minäviestien käyttöä. Minäpuhe ja sinäpuhe ovat tärkeitä vuorovaikutustaitoja, joita tarvitaan myös myöhemmässä elämässä ylläpitämään sosiaalisia suhteita sekä sanoittamaan omia tunteita niin, ettei aiheuta toiselle ihmiselle pahaa mieltä. Alla olevassa katkelmassa opettaja 5 perustelee minäviestimistä omassa luokassaan Nurmen ym. (2017) mukaisesti.

”... Mä oon puhunut täällä siitä niinku semmoista ystävällisestä puheesta ja sit siitä, että saat sanoa miltä sinusta tuntuu, mutta älä mene sanomaan silleen toiselle että oot heti syyttämässä, koska todennäköisesti siitä sitten suuttuu myöskin.” (Opettaja 5.)

Haastatteluissa opettajien esiin nostamat kiusaamista ehkäisevät seikat, kuten toisen kunnioittaminen ja hyvä, avoin ilmapiiri kehittyvät, kun vuorovaikutustaitoja edistetään minäviestien keinoin. Opettajat mainitsivat oppilaiden kehittyneen myös erimielisyyksien ratkomisessa ilman aikuisen apua sen jälkeen, kun ovat yhdessä harjoitelleet rakentavan ja toimivan vuorovaikutuksen keinoja.

Rauhoittuminen ja työrauhan edistäminen

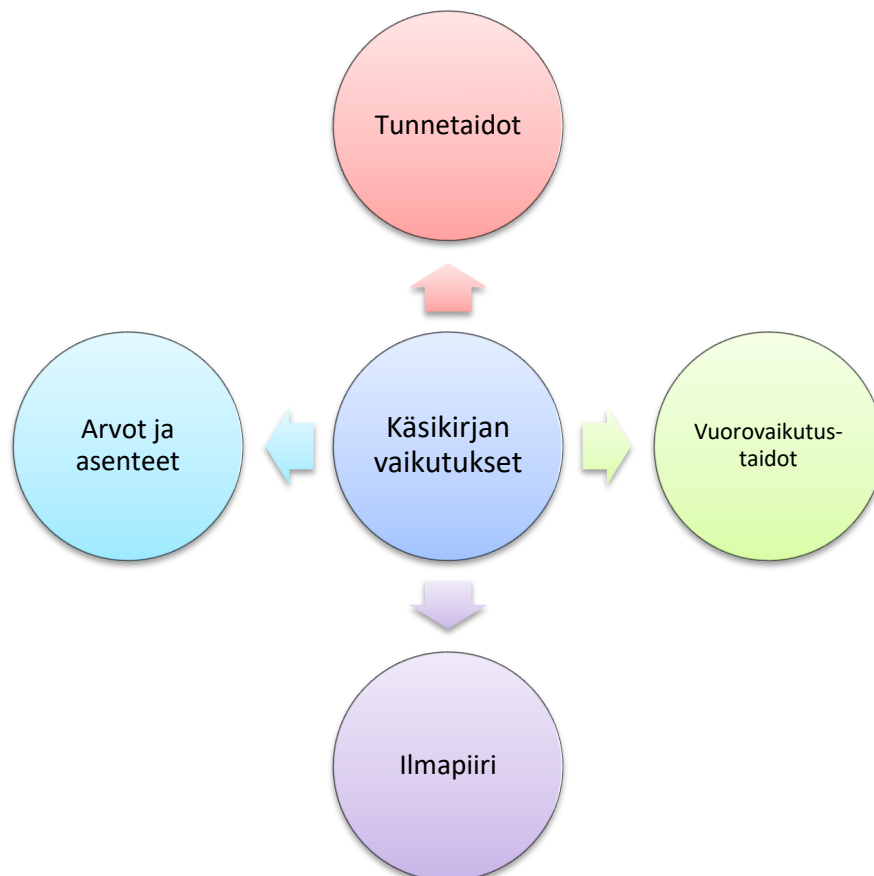
Koulussa on paljon aktiivista toimintaa, jonka avulla tuetaan ja edistetään lasten erilaisia taitoja. On kuitenkin tärkeää opettaa lapsia rauhoittumaan ja rentoutumaan kaiken koulutyön lomassa. Rauhoittumisen ja rentoutumisen tärkeys on korostunut kouluissa viimeisen vuosikymmenen aikana, kun erilaiset oppimisen haasteet ja keskittymisvaikeudet ovat yleistyneet. Haastatteluissa ilmeni, että etenkin pienten oppilaiden parissa kiukun puuskia esiintyy aika ajoin kouluarjessa. Haastattelemani opettajat ovat kohdanneet työssään erilaisia tunteiden purkauksia, ja heidän mukaansa oppilaille on tärkeää sanoittaa heidän kokemiaan tunteita, että opettaa heitä rauhoittumaan. Riihosen ja Koskisen (2020) mukaan rauhoittuminen ja rentoutuminen ovat yksi tapa oppia tunteiden säätelyä. Sen apuna on helpointa oppia hyödyntämään keinoja, jotka ovat mukana aina: kehon rentouttaminen, hengittäminen, mielikuvat sekä kehon tietoinen, hyväksyvä läsnäolo eli *mindfulness*. Jokainen lapsi, joka käyttäytyy aggressiivisesti toisia kohtaan, tarvitsee arvion siitä, minkälaiset rauhoittumisen keinot häntä auttavat. Opettaja 1 oli omassa työssään kokenut, että kiukkuista oppilasta on tärkeä ohjata rauhoittumaan. Tätä opettaja 1 ajatusta tukee myös Riihonen ja Koskinen (2020, 87), joiden mukaan pienen kiukun puuskan iskiessä rauhoittumiseen ja rentoutumiseen liittyvät harjoitukset voivat auttaa. Opettaja 1 ja opettaja 2 eritoten painottivat rauhoittumisen merkitystä sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on vaikeuksia omien tunteidensa säätelyssä. Opettaja 2 kertoi hyödyntävänsä eniten käsikirjan rauhoittumiseen ja rentoutumiseen liittyviä harjoituksia:

”...mä oon ottanut täältä semmoisia niinku rauhoittumiseen liittyviä harjoituksii. Meillä oli esimerkiksi hengitysharjoituksii ja sitten just tää oliko se rentouttava vai rauhoittava paikka semmonen kirjoitus ja sitten ylipäätään semmoista täällä oli värirentoutusta ja semmosii tän tyyppisiä niin ainakin että oppilaat on kysynyt, että hei että voidaaks me ottaa taas semmoinen joku rauhoittumis- tai rentoutumisharjoitus.” (Opettaja 2)

Rauhoittuminen on tärkeää myös työrauhan edistämisessä luokkahuoneessa. Opettaja 2 mainitsi keskittymistä vaativien tehtävien parissa työskentelyn onnistuvan omassa luokkassaan rauhoittavaa musiikkia kuunnellen myös vilkkaan päivän lomassa oppilaat saattavat itsekin vaatia opettajaa pitämään rauhoittumiseen tai rentoutumiseen liittyviä harjoituksia.

6.3 Luokanopettajien näkemyksiä käsikirjan vaikutuksista

Tässä aluvuussa pyrin vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni: Millaisia vaikutuksia *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjalla on ollut kiusaamisen vastaisessa työssä? Kuvion 8 on tarkoitus selkeyttää opettajien mainitsemia vaikutuksia, jotka olen ryhmitellyt alla oleviin teemoihin.



Kuvio 8. Käsikirjan vaikutukset kiusaamisen vastaisessa työssä tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan.

Opettajien vastauksissa kävi ilmi, ettei kiusaamista välttämättä saada kokonaan kitkettyä pois koulusta, mutta sitä pystytään vähentämään monipuolisilla harjoituksilla koulutyön lomassa. Opettajat ovat samoilla linjoilla viimeaikaisten tutkimusten kanssa, joissa on havaittu, että kiusaamista esiintyy kouluissa edelleen kiusaamisen vastaisista toimista huolimatta (Strindberg & Horton, 2022).

Arvot ja asenteet

Haastatellut opettajat pitivät tärkeänä sitä, millaisia arvoja ja asenteita oppilaille välitetään koulussa. Kouluarjessa pääpaino on yhteistyöllä ja toisia kunnioittavalla asenteella. On tärkeää, että erimielisyystilanteista ja vastoinikäymisistä keskustellaan avoimesti. Lähes kaikki opettajat mainitsivat, että koulussa olisi tärkeää pystyä puhumaan vaikeistakin asioista ja tunteista. Opettaja 3 lisäksi painottaa peruskäytöstopojen harjoittamista koulussa.

”...jos tavallaan petaa sellasen vahvan pohjan niille kaikille, että ne tavallaan pärjää omina yksilöinä mut ne pärjää myös yhteisesti ja ne osaa puhuu toisilleen kohteliaasti. Esimerkiksi kiitos ja anteeksi, aika vaikeat asiat käyttää, jos ei sitä oo opetettu ja jos ei sitä oo vaadittu.” (Opettaja 3)

Tämän tutkimuksen tulosten lisäksi myös Opetushallitus (2023) linjaa, että tapakasvatus on yksi perusopetuksen tärkeimmistä kaikki oppiaineet ja koulun toimintakulttuurin läpäisevistä kokonaisuuksista, sillä nyky maailmassa korostuvat sosiaaliset-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tapakasvatus näkyy osana arvopohjaa, toimintakulttuuria, oppiaineita sekä laaja-alaisia osaa- miskonaisuuksia (Opetushallitus, 2023).

Opettaja 1 ja opettaja 5 puolestaan pitivät tärkeänä, että anteeksipyyttämisen lisäksi oppilaat harjoittelisivat kertomaan, miltä heistä tuntuu, sillä oppilaita on paljon erilaisia ja osa heistä kokee erilaiset tunteet vahvasti. Vahvojen tunteiden vallassa voi toimia ajattele mattomasti, mutta kun tunteet opitaan tunnistamaan ja niistä opitaan puhumaan, on tunteita helpompi hallita ja käsitellä. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen merkitys korostuu etenkin alkuopetuksessa olevien oppilaiden kohdalla, jolloin he vielä opettelevat toimimaan ryhmässä ja noudattamaan yhteisiä sääntöjä. On myös tärkeää, että heitä kannustetaan tutustumaan toisiinsa, jotta kukaan ei tuntisi yksinäisyyttä koulussa ollessaan. Opettaja 4 kuvailee omia kokemuksiaan seuraavasti:

”... Kyllä huomasi ehdottomasti, että sitten kun teki niitä harjoituksia ja jakoi erilaisiin ryhmiin ja harjoitteli että miltä tuntuu toisesta kaverista ja vaikka tunnetaitoja ja tällaista niin huomasin, että ne alkoi sitten toimii keskenään ja jutella keskenään ja tutustumaan.” (Opettaja 4)

Ilmapiiri

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) mainitaan, että rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, hyvät sosiaaliset suhteet sekä ympäristön viihtyisyys edistävät työrauhaa. Kun opettajilta kysyttiin, miten erilaiset tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyneet harjoitukset ovat vaikuttaneet oppitunteihin, niin opettajat 2 ja 3 kertoivat niiden edistäneen oppimisympäristön työrauhaa. Alla olevassa katkelmassa opettaja 3 esittää havaintonsa seuraavanlaisesti.

”... mun mielestä se on just työrauhaa. Se on nimenomaan sitä et harjotellaan sellaisii taitoi, kun puhutaan työrauhasta niin mitä se on. Niin se on nimenomaan sitä et sä annat toisille tilaa sanoa mielipiteensä tai että sä kuuntelet tai osaat ja uskallat kertoa sen mielipiteen, vaikka se ei välttämättä oo sellanen mitä sä nyt niinku absoluuttisesti oot sitä mieltä, että sä voit melko herkkiiki asioita keskustella siellä muillakin tunneilla.” (Opettaja 3)

Ilmapiiriin liittyviä havaintoja esittivät haastatteluissa lähes kaikki opettajat. Eritoten vastauksista ilmeni, että oppilaat oppivat mukautumaan ryhmän yhteisiin pelisääntöihin, toimimaan ennakkoluulottomasti erilaisten ihmisten kanssa, sekä kannustamaan ja tukemaan toisia ryhmänjäseniä koulun arjessa. Yang, Li ja Salmivalli (2014) ovat tunnistaneeet kiusaamisen uhreilla olevan vaikeuksia saada ystäviä, sitoutua koulutyöhön ja lisäksi he voivat kokea koulun sosiaalisen ilmapiirin negatiivisemmin kuin ikätoverinsa (Yang, Li & Salmivalli, 2014, 1391). Tämän havainnon sekä opettajien kokemusten perusteella positiivisen ja kannustavan ilmapiirin tavoittelemineen on kiusaamisen vähentämisen näkökulmasta erityisen tärkeää. Positiiviset kokemukset koulutyössä sekä vuorovaikutussuhteissa edistävät oppilaan terveen minäkuvan rakentumista sekä kannustaa Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaisesti oppilasta olemaan juuri sellainen ainutlaatuinen ja arvokas persoona kuin hän on. Jokaisella oppilaalla on oikeus onnistua koulutyössä. Oppimisen ohessa oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään sekä maailmankuvaansa ja -katsomustaan. Samanaikaisesti oppilas luo suhdetta niin itseensä, toisiin ihmisiin, eri kulttuureihin, luontoon ja koko yhteiskuntaan

Tunne- ja vuorovaikutustaidot

Kuten opettajien haastatteluista ilmeni, niin tunne- ja vuorovaikutustaitoja voi oppia vain niitä harjoittelemalla. Koulu on tärkeä oppimisympäristö lapsen sosiaaliselle ja emotionaalille kehitykselle. Vertaisryhmissä opitaan sosiaalisia taitoja, kuten kommunikointia ja kykyä tehdä yhteistyötä toisten kanssa. Vertaisryhmien vuorovaikutussuhteet opettavat lasta katsomaan asioita toisten ihmisten näkökulmasta, ottamaan muut huomioon ja tarvittaessa tekemään kompromisseja. (Salmivalli, 1999, 12–13.) Kaikki opettajat mainitsivat, että Hyvää mieltä yhdessä- käsikirjan harjoitusten vaikutuksen voi nähdä oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymisenä. Opettajat mainitsivat, että heidän oppilaansa ovat oppineet puhumaan ja sanoittamaan omia tunteitaan sekä ilmaisemaan omia mielipiteitään muille toisia loukkaamatta. Opettajien mielestä oppilaiden väliset erimielisyystilanteet ovat tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun myötä kantautuneet vähemmän opettajien tietoon. Opettajat 2, 3 ja 5 kertoivat, että oppilaat ovat oppineet selvittämään keskenään välitunneilla tapahtuneita tilanteita. Alla olevassa katkelmassa opettaja 5 esittää havaintojaan, siitä miten on itse huomannut harjoitusten vaikuttavan oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin.

”... Joo kyllä mä olettaisin, että ainakin ne raportoivat mulle vähemmän ehkä semmoisia riitoja tai yhteentörmäilyjä kun vaikka syksyllä. Voi olla tietysti osittain myös sitä, että on oltu pidempään. Mutta kyllä mä uskon, että se on myös sitä, että ollaan harjoiteltu myös semmoista et pyydän anteeksi ja sit se on siinä, vaan myös semmoista kertomista, että miltä minusta tuntuu. Mulla on aika paljon semmoisia niin kun herkkiä lapsia, jotka tuntevat suuresti, niin sitten ollaan puhuttu tunteiden kertomisesta.” (Opettaja 5)

Opettaja 3 pohti haastattelussaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen vaikutuksia koko kaupungin tasolla, jolloin kaikille oppilaille annettaisiin samat edellytykset oppia tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä muita niiden ohessa kehittyviä taitoja. Toiselle asteelle ja korkeakouluun siirryttäessä opittujen taitojen merkitys näkyisi oppilaiden yhteisessä arvo maailmassa, jolloin mahdolliset konfliktitilanteet vähenisivät ja nuorille olisi tällöin jo rakentuneet taidot selvittää erilaisia asioita itsenäisesti sekä antaa asiallista palautetta toisille. Opettaja 3 tulevaisuutta käsittelevä pohdinta on tärkeä myös yksilön myöhemmällä iällä tapahtuville vuorovaikutussuhteille. Salmivalli (1999, 12-13) on myös huomionnut, että vertaisryhmissä tapahtuvat oppimiskokemukset tunne- ja vuorovaikutustaidoissa ovat tärkeitä myöhemmällä iällä esimerkiksi ystävyys- ja parisuhteissa.

”..jos voidaan aatella, että se ysiluokkalainen, joilla on yläasteella kuitenkin käytössä se sama käsikirja, että niillä on ne samat rungot ja sitten ku se pääsee ysilta Helsingistä, niin mikä tahansa yläasteesta se onkaan, niin sillä on tavallaan sama pohja siihen.” (Opettaja 3)

Opettaja 3 mielestä oppilaan olisi tulevaisuudessa helpompi rakentaa uusia sosiaalisia vuorovaikutussuhteita, kun jokainen samassa kaupungissa peruskoulun käynyt oppilas omaisi saman pohjan tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä kaveritaitojen osalta. Uuteen kouluun siirtyminen ja uusien ystävyyssuhteiden luominen olisi hyvällä tavalla jännittävää, kun oppilas on saanut aiemmin positiivisia kokemuksia sosiaalisista suhteista ja luonut näiden kokemustensa pohjalta kuvaa muista ihmisistä.

7 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin viiden luokanopettajan käsityksiä koulukiusaamisesta, heidän kokemuksiinsa koulukiusaamisen ilmenemisestä sekä näkemyksiä siitä, millä keinoilla heidän mielestään koulukiusaamista voidaan ennaltaehkäistä ja vähentää. Erityisen tarkastelun kohteena oli Suomen Mielenterveys eli MIELI Ry:n *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjan harjoitukset osana kouluarkea sekä niiden vaikutukset kiusaamisen vastaisessa työssä.

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsitykset koulukiusaamisen määritelmästä olivat keskenään suhteellisen yhtenevät. Kiusaamisen määrittelyssä opettajat painottivat sen olevan toistuvaa ja pitkäaikaista, samaan henkilöön kohdistuvaa. Opettajien kokemukset koulukiusaamisen ilmenemisestä omassa työssään olivat myös samankaltaisia. Opettajat havaitsivat eniten kiusaamistapauksia niin sanotuissa vapaissa tilanteissa kuin muualla. Koulukiusaamisen ehkäisemisessä opettajat painottivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun merkitystä sekä selkeitä yhteisiä sääntöjä, jotka molemmat edistävät hyvää ilmapiiriä koulussa. Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot nousevat merkitykselliseen asemaan vapaissa tilanteissa toimiessa sekä myöhemässä elämässä, minkä vuoksi niiden harjoittaminen jo alakoulussa on tärkeää.

Vaikka tunne- ja vuorovaikutustaitojen tärkeys peruskoulussa on saanut paljon huomiota viime aikoina, tulee kuitenkin muistaa, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja on koulussa opetettu aina. Oppilaat ovat harjaannuttaneet omia vuorovaikutustaitojaan erilaisin keinoin esimerkiksi ryhmätyöskentelyn ohessa. Kouluikäinen lapsi oppii tunnetaitoja puuhattessa muiden lasten kanssa (Opetushallitus, 2023). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen säännöllinen harjoittaminen luo vahvan pohjan sellaisille taidoille, joilla on merkitystä niin ihmissuhteissa kuin työelämässäkin.

Haastatteluissa opettajat nostivat esiin, että perusteellisella ryhmäyttämisellä, avoimella yhteisellä keskustelulla sekä erilaisilla tunne- ja vuorovaikutustaitoharjoituksilla on vaikutusta siihen, ettei kiusaamista ilmene luokan sisällä niin paljon, sillä oppilaiden tutustuessa toisiinsa he oppivat miten kyseinen ryhmä toimii. Opettajien mukaan oppilaille on tärkeää opettaa puhumaan tunteista ja oppia sanoittamaan niitä. Oppilaiden oppiessa puhumaan tunteistaan, sanoittamaan niitä sekä olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ennaltaehkäistään mahdollisia kiusaamistapauksia, sillä silloin oppilaat ovat saaneet eväät ratkaista itse vastoinkäymisiä rakentavasti ja toista ihmistä kunnioittaen.

Opettajat 4 ja 5 painottivat, että selkeät yhteiset säännöt auttavat oppilaita toimimaan koulun sisäisten arvojen mukaisesti, mikä puolestaan ennaltaehkäisee ei-toivottua käyttäytymistä kouluyhteisössä.

Mieli ry:n *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirja auttoi opettajia oppituntien suunnittelussa ja tarjosi monipuolisesti harjoituksia eri oppitunneille oppiaineesta riippumatta. Opettajien mielestä käsikirjan hyödyntäminen omassa opetuksessa on helppoa, sillä tehtäviä pystyy itse valitsemaan ja muokkaamaan oppitunneille, että omalle ryhmälleen sopivammaksi. Huomionarvoinen seikka tässä tutkimuksessa on, että opettajien hyödyntämät käsikirjan harjoitukset edistävät tunne- ja vuorovaikutustaitoja, tärkeiden arvojen tunnistamista, minkä pohjalta oppilaat oppivat tunnistamaan vahvuuksia niin itsessään kuin muissakin ihmisissä. Tärkeiden arvojen omaksuminen osaksi omaa toimintaa vaikuttaa myös siihen, millä tavalla kohtelee muita ihmisiä. Näiden tulosten myötä voidaan päätellä, että mikäli oppilaat pääsevät harjoittelemaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja monipuolisesti kaikissa oppiaineissa, kiusaamisen voidaan olettaa vähenevän siinä oppimisympäristössä huomattavasti.

8 Luotettavuus

Tässä luvussa käsittelen tutkimusprosessini luotettavuutta. Analysoin huomioon otettavia seikkoja, joilla on vaikutusta tutkimukseni luotettavuuteen sekä sitä, miten olen huomionnut nämä tutkimuksessani. Lopuksi pohdin myös seikkoja, millä tavoin tutkimukseni luotettavuutta olisi voinut mahdollisesti lisätä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta heidän omassa työssään sekä heidän näkemyksiään koulukiusaamisen ehkäisemisestä. Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut myös MIELI Suomen Mielenterveys ry:n Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjan vaikutuksia kiusaamisen vastaisessa työssä.

Kiusaaminen itsessään on hyvin laaja käsite ja lähes jokaiselta löytyy kokemuksia koulukiusaamisesta tai siihen osallistumisesta. Tutkimusta tehdessä on syytä ottaa huomioon, että jokainen määrittelee kiusaamisen omalla tavallaan ja usein siihen vaikuttaa myös omat kokemukset. Tämän takia pidin tärkeänä sitä, että jokainen opettaja sai kertoa haastattelun alussa, miten he itse määrittelevät koulukiusaamisen, jotta heidän vastauksiaan pystyisi mahdollisimman luotettavasti analysoimaan.

Aineiston keruun suoritin haastattelemalla viittä eri opettajaa, jotka varmuudella käyttävät tai ovat käyttäneet Mieli ry:n *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjan harjoituksia omassa työssään. Haastateltavat olivat sellaisia opettajia, jotka edustivat keskenään samanlaisia arvoja ja olivat näkemyksiltään samantyyppisiä. Haastateltavat työskentelivät samassa pienehkössä työyhteisössä ja lähtökohtaisesti he opettivat pienempiä oppilaita (1.–3. lk) sekä tekivät paljon yhteistyötä keskenään. Olisi ollut mielenkiintoista, jos tutkimuksessa olisi ollut haastateltavana enemmän opettajia myös eri vuosiluokilta ja eri työyksiköistä, jotta olisin voinut tehdä vertailua erityyppisten ja eri ikäisiä opettavien opettajien välillä.

Haastatteluissa ilmeni, että monella vanhempien ikäluokkien opettajilla olisi heidän mukaansa vähemmän aikaa pitää erilaisia tunne- ja vuorovaikutus- tai kaveritaitotunteja. Mitä isompia oppilaita opetetaan, sitä enemmän heillä on opetussisältöjä ja tällöin on sanomattakin selvää, että aikaa tunne- ja vuorovaikutus- tai kaveritaitotunneille on vähemmän kuin pienemmillä oppilailla.

Toisaalta valitsin tutkimukseeni sellaiset haastateltavat, jotka ovat varmuudella pitäneet jonkin verran oppitunteja Mieli ry:n *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjaa hyödyntäen, sillä se oli yksi haastattelukriteerini, jotta saan luotettavia vastauksia tutkimuskysymykseeni käsikirjan vaikutuksista kiusaamisen vastaisessa työssä.

Tutkimuksen kannalta en kokenut tarpeelliseksi selvittää haastateltujen opettajien taustoja, sillä en kokenut sen tuovan lisäarvoa tutkimukselleni. Haastatteluissa pääpaino oli heidän omilla kokemuksillaan ja näkemyksillään, jotka olen pyrkinyt tuomaan esiin mahdollisimman läpinäkyvästi tässä tutkimuksessa.

Tutkimusaiheen valinnassa keskityin itselleni mielenkiintoiseen aiheeseen ja josta koin hyötyväni oman opettajuuteni kehittämisessä. Tunne- ja vuorovaikutustaitotunnit ovat vastikään juurtuneet helsinkiläisten koulujen opetussuunnitelmiin ja siksi tähän asiaan on tärkeää perehtyä jo ennen oman työuran alkua. Koulukiusaamista on esiintynyt kouluissa niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Näin ollen on syytä olettaa, että kaikilla ihmisillä voidaan katsoa olevan jonkinlainen tarttumapinta koulukiusaamiseen sekä omaavan jonkinlaisen käsityksen siitä mitä se on. Jo lyhyidenkin työsuhteiden aikana kouluissa voi törmätä hyvin suurella todennäköisyydellä jonkin asteiseen kiusaamiseen. Siitä syystä tutkimuksen luotettavuutta analysoidessa tulisi huomioida oma käsitykseni koulukiusaamiseen ja sen ennaltaehkäisemiseen liittyen.

9 Pohdinta

Tämän tutkielman tarkoituksena on ollut selvittää luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta sekä sen ehkäisemisestä. Yksi tutkielmani päätavoitteista on ollut tarkastella MIELI ry:n *Hyvää mieltä yhdessä* -käsikirjan vaikutuksia kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä luokanopettajan arjessa.

Kiusaaminen on vanha, maailmanlaajuinen ilmiö, jota on tutkittu viimeisten vuosikymmenten aikana paljon siihen liittyvien uutisotsikoiden myötä. Kiusaaminen on ryhmäilmiö, jolla yritetään saada kiusaamisen uhri näyttäytymään jollain tavalla erilaiselta ja sulkemaan hänet muun ryhmän ulkopuolelle. Kiusaaminen voi olla verbaalista, fyysistä, psyykkistä tai sitä voi tapahtua netissä. Kiusaamisen muodot voidaan jakaa suoraan tai epäsuoraan kiusaamiseen. Strindberg ja Horton (2022) huomauttavat, että huolimatta monista kiusaamisen vastaisista toimista ja suuremmasta tietoisuudesta kiusaamisen taustalla olevista prosesseista, kiusaaminen on edelleen vakava ongelma kouluissa monissa maissa. Kiusaamiseen vaikuttavia sosiaalisia prosesseja tutkittaessa on havaittu monimutkaisia suhteita kiusaamisen ja ystävyyssuhteiden ylläpitämisen välillä. (Strindberg & Horton, 2022.)

Vaikka kiusaamista esiintyy kaikkialla kaiken aikaa, on tärkeää tiedostaa, että kiusaaminen ilmiönä kehittyy ja saa uusia ulottuvuuksia. Siksi on tärkeää, että kiusaamista tutkitaan ajankohtaisesta näkökulmasta. Kiusaamisen syyt on tärkeä tiedostaa, mutta erityisen merkittävää olisi keskittyä kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja sen vähentämiseen. Salmivallin (2010) mukaan luokanopettajat eivät aina tunnista kiusaamista, mikä kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa. He eivät myöskään aina tunne kovin hyvin kiusaamiseen liittyviä tutkimustuloksia tai olemassa olevia menetelmiä, joilla kiusaamista voidaan vähentää ja ehkäistä (Salmivalli 2010). Salmivalli (2010) painottaa, että nimenomaan opettajat ovat avainasemassa kiusaamisen vähentämisessä. Siltikään opettajan koulutus ei tarjoa opiskelijoille tietoa näistä menetelmistä saatikka tutkimustuloksista. (Salmivalli, 2010, 125.) Tällä tutkimuksellani olen pyrkinyt tuottamaan uutta tietoa siitä, millä keinoin kiusaamista olisi mahdollista ehkäistä koulussa.

Yhteiskunnallisella tasolla voidaan huomata, millaisia jälkiä kiusaaminen on jättänyt ihmisiin ja minkälaiset seuraukset sillä voi pahimmillaan olla. On siis syytä pureutua kiusaamista vähentäviin ja ehkäiseviin keinoihin perusteellisesti sekä harjoittaa tietoisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja kaikissa suomalaisissa peruskouluissa, jotta jokaisella peruskoulun suorittaneella olisi myöhemmässä elämässä kaikki tarvittavat taidot hyvään ja

toimivaan vuorovaikutukseen sekä tunteista puhumiseen. On tärkeää, että vääryyttä huomattessaan siitä osataan keskustella asiallisesti ja toista ihmistä kunnioittavasti. Nämä tekijät eivät ainoastaan lisää yksilön hyvinvointia, vaan takaavat hyvät edellytykset tärkeiden mielenterveystaitojen edistämiseen.

Erityisen huojentavaa oli huomata, että kouluissa pidetyt tunne- ja vuorovaikutustaitotunnit kehittivät luokan yhteistä ilmapiiriä sekä lisäsivät oppilaissa rohkeutta ilmaista mielipiteensä, mikä puolestaan kertoo oppilaiden tunnevan olonsa turvalliseksi kouluissa. Haastatteluista ilmeni myös, että erilaiset tunnetaitotunnit kehittivät lasten empatiataitoja, mikä on avainasemassa toisten huomioon ottamisessa. Koen, että empatiataitojen oppiminen tukee yhteistä ilmapiiriä kouluissa, mutta myös ehkäisee yksinjäämistä. Kun osataan asettua toisen asemaan, on helpompi ymmärtää toista ihmistä sekä selvittää erimielisyyksiä, mikä puolestaan lisää lasten taitoja toimia itsenäisesti vapaimmissa tilanteissa, joissa tämän tutkimuksen mukaan eniten ilmeni kiusaamiseen liittyviä tilanteita.

On syytä kuitenkin muistaa, että tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät alkuopetuksen luokilla tai kolmannella luokalla. Näin jälkikäteen ajateltuna olisi mielenkiintoista tietää, millaisia tutkimustuloksia olisi saatu haastatteleamalla kaikkien vuosiluokkien opettajia. Haastateltujen opettajien luokan oppilaat ovat varsin pieniä ja tämän ikäiset oppilaat osallistuvat oman kokemukseni mukaan heittäytyvämmiin yhteiseen tekemiseen kuin vanhemmat oppilaat. Pienemmillä oppilailla on myös erilaiset haasteensa sosiaalisissa suhteissa, kun vanhemmilla oppilailla ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta myös ylempien luokkien opettajien näkökulmat ja kokemukset olisivat varmasti antaneet lisäarvoa tälle tutkimukselle.

Kiusaamista on havaittavissa yleensä siellä, missä ihmiset toimivat yhdessä ryhmänä. Usein ryhmässä on valloillaan tietynlainen valta-asetelma. Kiusaamiselle ei aina ole yksiselitteistä syytä. On otettava huomioon, että usein kiusaamisen taustalla on kiusaajan omat henkilökohtaiset kamppailut joko itsensä tai muun maailman kanssa. Kiusaajalla voi siis olla henkistä pahoinvointia, jota hän purkaa kiusaamalla muita. On siis syytä muistaa, että kiusaamisen uhrin ohella myös kiusaaja tarvitsee apua ja tukea.

Mediassa on viime aikoina puhuttu paljon lisääntyneestä väkivallasta kouluissa sekä nostettu esiin huoli lasten ja nuorten kasvavasta pahoinvoinnista. Mielenterveyspalveluihin pääseminen on ollut työlästä ja aina apua ei saa silloin, kun sitä kipeimmin kaipaisi. Tästä syystä tunnetaitoon liittyvät harjoitukset olisi syytä ottaa monipuolisesti mukaan

koulutyöhön. Kiusaaminen ja mielenterveys liittyvät vahvasti toisiinsa ja siksi kiusaamiseen puuttuminen onkin tärkeää myös oppilaiden mielenterveyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittamisen lisäksi samat harjoitukset tukevat myös oppilaan mielenterveyden edistämistä, mihin Mieli ry:n Hyvää mieltä yhdessä-käsikirja on alun perin luotu.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) korostetaan, että oppilas tarvitsee kannustusta ja tukea sekä kokemusta siitä, että häntä arvostetaan ja että hänen hyvinvoinnistaan ja oppimisestaan välitetään. Opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan myös osallisuuden kokemusta sekä sitä, että yhdessä toisten kanssa voi rakentaa ja kehittää yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. Perusopetuksessa luodaan edellytykset elinikäiselle oppimiselle, joka puolestaan on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista.

Tämän tutkimuksen havaintojen perusteella on siis selvää, että kiusaamisilmiö on useimpia koululaisryhmiä piinaava ongelma, joka vaikuttaa oppilaiden koulutyöhön sekä hyvinvointiin. Kiusaamisen ehkäiseminen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen monipuolinen ja säännöllinen harjoittaminen koulussa tukee myös oppilaiden mielenterveyteen vaikuttavia tekijöitä. On sanomattakin selvää, että jos oppilas saa peruskoulusta eväitä oman mielenterveyden ja hyvinvoinnin tukemiseen, heille kasvaa vahvemmat taidot käsitellä haastaviakin vastoinkäymisiä myöhemmällä iällä. Kuten aiemmin kävi ilmi, kiusaamista ei voida kokonaan kitkeä pois koulumaailmasta, ei myöskään mielenterveysongelmia, tämän hetken toiminnalla voidaan kuitenkin ennaltaehkäistä ja lieventää niistä aiheutuvia seurauksia.

10 Lähteet

Brooks, R. A., & Cohen, J. W. (2020). *Criminology Explains School Bullying*. University of California Press.

Englander, E. (2020). *25 Myths about bullying and cyber bullying*. WILEY Blackwell.

Miller & Mondschein. (2017). *Sexual Harassment and Bullying: Siilar, but not the Same. What School Officials Need To Know*. (90), 191–197.

Francis, Strobel, Trapp, Pearce, Vaz, Christian, Runions, Martin & Gross (2022) *How does the school built environment impact students' bullying behaviour? A scoping review*. The University Of Western Australia.

Garandeau, Vermande, Reijntjes, & Aarts. (2019). *Classroom bullying norms*.

Hamarus, P. (2012). *Haukku haavan tekee: Puututaan yhdessä kiusaamiseen*. PS-kustannus.

Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Department of Education, University of Jyväskylä.

Hamarus, P., Kanervio, P., Landén, L., & Pulkkinen, S. (2014). *Huuto: Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta*. PS-kustannus.

Hamarus, P., Tina Holmberg- Kalenius, & Saija Salmi. (2015). *Opas kiusaamisen jälkihoitoon*. PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2009) *Tutkimushaastattelu*. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Huonosti voiva lapseni ei saa apua mistään. (2023, huhtikuuta 20). Helsingin Sanomat. Saatavissa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009485533.html>

Kallinen, T. & Taina. (2021). *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/#Strukturoimattoman-ja-luonnollisen-aineiston-suosiminen>

KiVa Koulu. (2023). Saatavissa: <http://www.kivakoulu.fi/>

Korhonen, L. (2021, marraskuuta 26). *Kiusaaminen*. Duodecim, Terveyskirjasto. Saatavissa: <https://www.terveyskirjasto.fi/pla00028>

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2023). *Kiusaamisen ehkäiseminen- kiusaamisen-seuraukset*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Saatavissa: <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/kiusaamisen-ehkaisuinen/kiusaamisen-seuraukset/>

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2023). *Nettikiusaaminen*. Saatavissa: <https://www.nuortennetti.fi/netti-ja-media/nettikiusaaminen/>

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2023). Nuortennetti. *Kiusaaminen* Saatavilla: <https://www.nuortennetti.fi/kiusaaminen/>

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2023). *Seksuaalinen häirintä*. Saatavissa: <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/kiusaamisen-ehkaisuinen/seksuaalinen-hairinta/>.

MIELI Suomen mielenterveys ry. (2021). *Mitä Mieli ry tekee?* Saatavissa: <https://mieli.fi/mieli-ry/toiminta/>

Opetushallitus (2023) *Mitä on tapakasvatus?* Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-tapakasvatus>

Munukka, J., & Kurki, R. (2019). *Ylistettyä Kiva koulu -ohjelmaa käytetään jopa vahingollisella tavalla: ”Jättää aikamoisia traumoja kiusatulle”* Saatavissa: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/01/09/ylistettya-kiva-koulu-ohjelmaa-kaytetaan-jopa-vahingollisella-tavalla-jattaa>

Nurmi, R., Sillanpää, A., & Hannukkala, M. (2017). *Hyvää mieltä yhdessä Käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen* (5.painos). Suomen Mielenterveysseura.

Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Kustannusosakeyhtiö Otava.

Opetushallitus. (2023). *Kiusaamisen, häirinnän, syrjinnän ja väkivallan ehkäiseminen*. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kiusaamisen-maarittely-ja-lain-saadanto>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018) *Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:16. Helsinki.

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Pörhölä, M. (2006). Turvallisten kehityspolkujen tukeminen oppilaiden vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa *Koulukiusaaminen terveystiedon opetuksen haasteena*. Opetushallitus.

Rahja, R., & Jenni, H. (2021). *Lapsi ja media—7 vinkkiä digiajan kasvattajalle*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Riihonen, R., & Koskinen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus*. PS-kustannus.

Salmivalli, C. (1999). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä* (2. painos). Gaudeamus.

Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen—Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uudistettu painos). PS-kustannus.

Salmivalli, C. (2014). *Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions?* (Theory Into Practice, 53:286-292).

Smith, P. K. (2013). School Bullying. 71, 81–98.

Strindberg, J., & Horton, P. (2022). Relations between school bullying, friendship processes, and school context. 64, 242–256.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2013). *Mielenterveyden edistäminen kouluissa*.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vuori, J. (2021) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Saatavilla:

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>

World health organization. (2022). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study*. World health organization (WHO).

11 Liitteet

LIITE 1

Haastattelupyyntö

Hei!

Olen toteuttamassa Pro gradu- tutkielmaa osana luokanopettajan opintojani Helsingin yliopistossa. Tutkielmassani tutkin luokanopettajien kokemuksia koulukiusaamisesta ja kiusaamisen ehkäisemisestä sekä heidän näkemyksiään Mieli ry:n Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjan roolista kiusaamisen ehkäisemisessä. Tutkielman ohjaajani toimii maantieteen ja ympäristökasvatuksen professori Sirpa Tani.

Tutkimus toteutetaan puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jota varten tarvitsen haastateltavaksi 5 luokanopettajaa, jotka ovat hyödyntäneet Mieli ry:n Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjaa omassa työssään. Tätä varten kysynkin kiinnostustanne osallistua tutkimus-haastatteluun. Haastattelu kestää arviolta 45-60 minuuttia. Haastattelut voidaan toteuttaa paikan päällä koulussa tai vaihtoehtoisesti Zoomin välityksellä. Jokainen haastattelu tallennetaan. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa helmi-maaliskuun aikana. Haastattelut on mahdollista sopia joustavasti haastateltavien omien aikataulujen mukaan. Aineistoa tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja anonymisti. Lähetän haastatteluun liittyvän haastattelurungon etukäteen sähköpostilla, jotta halutessasi voit perehtyä kysymyksiin ennen varsinaista haastattelua.

Lämmin kiitos, että olet kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni. Tutkimushaastatteluun sopivia ajankohtia voi ilmoittaa minulle tähän sähköpostiin. Ymmärrän myös, että aina osallistuminen ei ole mahdollista ja siksi haluankin painottaa, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi milloin tahansa peruuttaa.

Ystävällisesti yhteydenottoanne odotellen,

Vilma Ruotsalainen

LIITE 2

Haastattelurunko:

Teema 1: Millaisia kokemuksia ja näkemyksiä opettajilla on koulukiusaamisesta?

1. Miten määrittelet/koet koulukiusaamisen?
2. Onko sinulla kokemuksia koulukiusaamisesta
 - a. oppitunnilla
 - i. minkälaisia kiusaamistilanteet on olleet?
 - ii. tapahtuuko kiusaamista tiettyjen oppiaineiden tunnilla? esim. käsityö/lii-kunta
 - iii. miten tilanteet on käsitelty?
 - iv. miten/ millä keinoilla kiusaamistilanteita olisi mielestäsi voinut ennalta-ehkäistä?
 - b. oppituntien ulkopuolella
 - i. missä kiusaamistilanteet on tarkalleen tapahtuneet? esim. välitunnilla/ruokalassa
 - ii. minkälaisia kiusaamistilanteet on olleet?
 - iii. miten tilanteet on käsitelty?
 - iv. miten/millä keinoilla kiusaamistilanteita olisi mielestäsi voinut ennalta-ehkäistä?
 - c. koulun ulkopuolella
 - i. minkälaisia kiusaamistilanteet on olleet?
 - ii. miten tilanteet on käsitelty?
 - iii. miten/millä keinoilla kiusaamistilanteita olisi mielestäsi voinut ennalta-ehkäistä?

Teema 2: Opettajien kokemuksia Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjasta

1. Oletko osallistunut käsikirjaan liittyvään koulutukseen?
 - i. millainen koulutus mielestäsi oli?
 - ii. onko jotain tiettyä mitä koulutuksesta jäi mieleesi?
2. Mitä mieltä olet Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjasta?
3. Oletko hyödyntänyt käsikirjaa omassa työssäsi?
4. Jos olet, niin miten? Jos et ole, niin miksi?

Teema 3: Käsikirjan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä

1. Onko sinulla kertoa jokin konkreettinen esimerkki, miten käsikirjan tehtävät olisivat vaikuttaneet
 - a. oppilaisiin
 - b. oppitunteihin
 - c. välituntikäyttäytymiseen
 - d. koulun ulkopuolella tapahtuviin tilanteisiin? (esim. retket)

Teema 4: Arviointi

1. Mikä Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjassa on mielestäsi hyvää?
2. Onko mielestäsi Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjassa jotain, mitä muokkaisit?
3. Onko Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjassa mielestäsi puutteita?
4. Millä tavoin kehittäisit Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjaa?
5. Onko vielä jotain mitä haluaisit kertoa Hyvää mieltä yhdessä -käsikirjasta?
6. Onko vielä jotain lisättävää tähän haastatteluun/kiusaamiseen liittyen?

