

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C OSA - TOM. 249

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OSALLISUUS KOULUKIUSAAMISESSA

English Summary

Arto Soilamo

TURUN YLIOPISTO
Turku 2006

TURUN YLIOPISTO
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Tutkimuksen ohjaajat:

Professori Arja Virta
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
ja
Dosentti Erkki Olkinuora
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Esitarkastajat:

Professori Pirkko Pitkänen
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen laitos
ja
Professori Christina Salmivalli
Turun yliopisto
Psykologian laitos

Vastaväittäjä:

Professori Pirkko Pitkänen
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen laitos

ISBN 951-29-3134-6
ISSN 0082-6995
Painosalama Oy – Turku 2006

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Arto Soilamo

Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä Suomen peruskouluissa on lisääntynyt voimistuen 1990-luvulta lähtien, ja tämä kehitys on jatkunut näihin päiviin saakka. Väestöennusteissa ennakoidaan yleisesti maahanmuuton kehittyvän lähivuosikymmeninä maastamuuttoa voimakkaammin. Valtakunnantason tavoitteena on, että maahanmuuttajat täyttävät sen työvoimavajeen, joka syntyy ikääntyvän suomalaisväestön siirtymisestä eläkkeelle. Tähän astiselle muutolle on ollut ominaista, että se tapahtuu perheittäin. Tästä johtuen perheiden kouluikäiset lapset aloittavat koulunkäyntinsä tai jatkavat koulunkäyntiään täällä. Samalla he saavat ensikosketuksensa suomalaisissa kouluissa tapahtuvaan koulukiusaamiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää maahanmuuttajaoppilaan osallisuutta koulukiusaamisessa. Teoriaosuudessa tarkasteltavana on toisaalta maahanmuuttajaoppilas ja toisaalta koulukiusaamisilmiö. Empiriaosuus pyrkii selvittämään, minkälaisia yhteyksiä näillä kahdella asialla on keskenään.

Tutkimukseen osallistui kuuden turkulaisen alakoulun kaikki kolmas ja viidesluokkalaiset oppilaat (N=633) yhteensä 26 koululuokasta. Otos muodostui 526 suomalaisesta ja 107 maahanmuuttajataustaisesta oppilaasta. Aineisto kerättiin survey-tutkimukselle tyypilliseen tapaan kyselylomaketta käyttäen.

Koulukiusaaminen on oppilaiden käsityksistä muodostettujen tulosten perusteella monikulttuurisissa kouluissa varsin yleinen ilmiö. Noin joka neljäs kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaista kiusasi muita oppilaita usein. Uhriksi itsensä kokevien määrä oli tätäkin suurempi. Kiusaajana tai uhrina oli useammin maahanmuuttaja kuin suomalainen oppilas. Monikulttuurisissa kouluissa koulukiusaamista ei tapahtunut vain valtaenemmistöön tai etniseen vähemmistöön kuuluvien välillä, vaan myös yli etnisten vähemmistörajojen tai saman vähemmistön sisällä. Kolmasosa maahanmuuttajista uskoi itsekin maahanmuuttajan kiusaavan hanakammin toista maahanmuuttajaa kuin suomalaista oppilasta. Kiusaamisilmiö liittyy erityisesti maahanmuuttajapoikiin. Heistä puolet ilmoitettiin nimeltä kiusaajiksi tai kiusaamisen uhreiksi. Suomalaisista pojista kolmasosa nimettiin kiusaajaksi tai uhriksi. Maahanmuuttajatyöistä joka viides kiusasi ja joka kolmatta kiusattiin. Suomalaisista tytöistä joka kymmenes oli kiusaaja ja joka viides oli kiusaamisen uhrin asemassa. Vaikka koulukiusaamista tapahtuu, siitä vaietaan sekä kotona että koulussa. Aikuisille kiusaamisesta ei haluta kertoa. Maahanmuuttajaoppilas kertoo itseensä kohdistuneesta kiusaamisesta suomalaista useammin opettajalleen kuin vanhemmilleen. Suomalainen oppilas luottaa vanhempiinsa opettajaa enemmän.

Tulosten perusteella näyttää kiusaamista tapahtuvan erityisen paljon välituntien aikana. Suomalaiset ja maahanmuuttajaoppilaat olivat yksimielisiä välituntiin liittyvästä uhkatekijöistä ja siitä, että samat kiusaajat toistuvasti suorittavat ryhmänä väkivaltaisia tekojaan. Joka neljäs maahanmuuttajaoppilas ja joka seitsemäs suomalainen pelkää joutuvansa kiusatuksi välitunnilla.

Avainsanat: Aggressiivisuus, akkulturaatio, etnisyys, identiteetti, integraatio, koulukiusaaminen, kulttuurisokki, maahanmuuttajaoppilas, minäkuva, sosiaalinen kompetenssi

ENGLISH SUMMARY

UNIVERSITY OF TURKU
Faculty of Education

Arto Soilamo

Involvement of immigrant students in school bullying

The number of students with immigrant background in Finnish comprehensive schools has increased progressively from the 1990s, and this development has continued up to the present day. Population forecasts predict generally that immigration increases more than emigration in the next decades. A national-level goal is that immigrants will compensate for the deficit in work force that will be created by the retirement of the aging Finnish population. To date, one of the characteristics of immigration has been that whole families immigrate together. Therefore, school-aged children start and continue school in Finland. At the same time, they also get their first experiences of bullying in Finnish schools. The objective of the present study is to provide an account of immigrant students' involvement in bullying. The theoretical part addresses the immigrant student on one hand and the phenomenon of bullying on the other. The empirical part sets out to clarify how these two issues are related.

The participants of the study consist of all students (N=633) in grades three and five from 26 classrooms in six primary schools in Turku, a Finnish city in south-western Finland. The sample consists of 526 Finnish and 107 immigrant students. The data were collected using a questionnaire, which is typical of survey type of research.

According to the results based on the students' replies, bullying is a very common phenomenon in multicultural schools. Approximately every four participants in the survey reported bullying other students 'often'. The number of those who experienced themselves as victims was even greater. Immigrant students, more often than Finnish ones, were in the roles of bullies and victims. In multicultural schools, bullying did not only take place between students from the majority population and the ethnic minorities but also across ethnic minority boundaries or within one minority. In fact, a third of the immigrants themselves believed that immigrants tend to bully other immigrants rather than Finnish students. Bullying as a phenomenon was especially related to immigrant boys. In the survey, half of them were identified by name to be bullies or victims of bullying. A third of the Finnish boys were reported as bullies or victims. A fifth of the immigrant girls bullied others and a third was bullied. Out of the Finnish girls, every tenth was a bully and every fifth a victim of bullying. Despite the fact that bullying takes place it is a topic that is kept quiet about both at school and at home. Students are reluctant to tell adults about it. Immigrant students are more likely to turn to their teachers and not their parents to tell about bullying, whereas Finnish students trust their parents more than their teachers.

On the basis of the results, bullying seems to be particularly frequent during recess periods. Both Finnish students and immigrants agreed on the threats related to recess periods and on the fact that it is the same students who work in groups doing violent acts. Every fourth immigrant student and every seventh Finnish student report being scared of being bullied during recess.

Keywords: Aggressivity, acculturation, ethnicity, identity, integration, school bullying, culture shock, immigrant student, self-image, social competence.

ALKUSANAT

Tämän väitöskirjan työstäminen käynnistyi itseni sitä aluksi ymmärtämättä jo 90-luvun puolivälissä, jolloin opettajanurani oli kutakuinkin puolivälissä. Siinä vaiheessa kaikilla kouluni opettajilla oli jo kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Ne hyvät eväät, jotka olin Savonlinnan opettajankoulutuslaitokselta saanut valmistuakseni vuonna 1976 luokanopettajaksi, suorastaan vaativat tuoreutusta. Työn lomassa Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa vuonna 1998 suorittamani kasvatustieteen maisterin tutkintoon liittyvän pro gradu -tutkielman aiheeksi valikoitui pitkän pohdinnan tuloksena ”Kulttuuri-identiteetin kehittäminen peruskoulun ala-asteella”. Aiheen käsittelyyn sisältyi maahanmuuttajaoppilaiden asema. Tiedekunnan opintosihteerin, Irmeli Aallon, seurauksiltaan vähintäänkin avioeroon viittaavista varoituksista huolimatta ryhdyin tutkimustyöhön vaimoni kanssa. Liittomme kesti gradu-ponnistuksen, ja nyt voin tyytyväisenä todeta, että molempien oma väitöskirjatyö on edennyt lähes samanvauhtisesti kohti valmistumista. Tästä huolimatta asumme kaikeksi onneksi edelleen samassa osoitteessa.

Lukijaa tuskin tarvitsee vakuuttaa siitä kiitollisuuden tunteesta, josta olen päässyt osalliseksi saadessani jakaa itselleni lähimmän ihmisen kanssa niin tutkijan murheet kuin ilotkin. Toisinaan usko on ollut molemmilla koetuksella näiden oman leipätyön ohessa työstettyjen väitöskirjojen kanssa. Kaikeksi onneksi uskonpuute on ajoittunut yleensä eri aikoihin. En enää muista, mistä saimme vinkin etappisamppanjan nauttimisesta. Työn eteneminen on kannattanut jakaa etappeihin, joiden saavuttaminen oikeuttaa palkintoon. Olen vakuuttunut nautinnon palkitsevuudesta. Meidän tapauksessamme nautinto on ollut kaksinkertainen. Jaetun ilon kaksinkertaistuminen ei osoittautunut pelkäksi myytiksi, vaan täydeksi todeksi. Omien lasten, joiden aikuistuminen ja omat opinnot osuivat tämän prosessin kanssa samaan ajankohtaan, ymmärtävä suhtautuminen alituisen kahden tietokoneen näppäimistön kolkkeeseen ansaitsee kiitoksen.

Hitaasti edenneen tutkimusprosessin aikana olen tavannut suuren joukon ihmisiä, joille kuulisi henkilökohtainen kiitos. Monet heistä ovat usein tietämättään käymissämme keskusteluissa avartaneet ymmärrystäni tutkimastani ilmiöstä. Heidän joukkoonsa kuuluvat työtoverini sekä lähimmät ystäväni, joista kummallekaan ryhmälle en ole tutkimustoimistani kertonut. Kiitos kuuluu myös kaikille niille 18 avuliaalle ja tunnolliselle turkulaiselle opettajalle ja 633 oppilaalle, jotka osallistuivat tutkimuksen suorittamiseen.

Tuskin liikaa kiitollisuutta voin osoittaa tutkimustyöni ohjaajalle professori Arja Virrälle. Hänen lisäksi professorit Erkki Olkinuora ja Varpu Eloranta ovat toimineet kannustajinani sekä suunnannäyttäjinä. Ensin mainittu toimi tämän tutkimuksen toisena ohjaajana. Me Turun yliopiston kasvatustieteen kyntösaraksemme valinneet jatko-opiskelijat olemme monen vuoden ajan saaneet nauttia korkeakoulusihteerin Liisa Ahon opintojen etenemistä koskevista asiantuntevista neuvoista. Tilastotieteeseen liittyvät solmut aukenivat Eero Laakkosen ohjauksessa. He molemmat ansaitsevat kiitoksen antamastaan arvokkaasta avusta. Uskonvahvistusta sekä asiantuntevia viimeistelyohjeita sain väitöskirjani esitarkastajina toimineilta professori Pirkko Pitkäseltä ja professori Christina Salmivallilta. Heille haluan osoittaa lämpimän kiitoksen. Erityisen arvokas kokemus oli päästä sellaiseen jatko-opiskelijoiden ohjausryhmään, joka jokaisessa istunnossa kykeni lisäämään jäsentensä henkisiä voimavaroja. Kukin vuorollaan oli kritiikin tai vahvistuksen antajana tai saajana. Eräs vaara tällaiseen ryhmään kuulumiseen kuitenkin liittyy. Ryhmään pääseminen saattaa hidastaa tutkimuksen etenemistä, sillä kukapa haluaisi tämän kaltaisesta ryhmästä tutkimuksen valmistuttua irtaantua. Koko ryhmälle kiitos.

Näitä sanoja kirjoittaessani mielessäni ovat erityisesti olleet Outi, Reetta, Karri, Samuli, Pikku-Antti ja Annukka.

Turussa 17.9.2006

Arto Soilamo

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat.....	11
1.2	Tutkimusintressin tausta.....	11
1.3	Tutkimuksen tarkoitus.....	12
1.4	Tutkimuksen rakenne ja sisältö.....	13
2	MAAHAMUUTTAJAOPPILAS SUOMESSA.....	14
2.1	Maahanmuuttajien myötä monikulttuuriseen yhteiskuntaan.....	14
2.1.1	Maahanmuuttajan status.....	15
2.1.2	Suomessa toteutettu vähemmistöpolitiikka.....	17
2.1.3	Maahanmuuttajaoppilaat Suomen kouluissa.....	18
2.2	Kulttuuri ja maahanmuuttajien erilaiset kulttuuritaustat.....	19
2.3	Sosialisaatio, etnisyyys sekä etninen ja kulttuurinen identiteetti.....	22
2.3.1	Sosialisaatio.....	22
2.3.2	Etnisyys.....	24
2.3.3	Etninen ja kulttuurinen identiteetti.....	24
2.4	Akkulturaatio.....	26
2.4.1	Maahanmuuttajien akkulturaatioasenteet.....	27
2.4.2	Opettajien akkulturaatioasenteet.....	28
2.5	Kulttuurisokki ja siitä selviytyminen.....	30
2.5.1	Kulttuurisokin luonne.....	30
2.5.2	Kohonneen konfliktiriskin alueita.....	32
2.6	Monokulttuurisesta monikulttuuriseen kouluun.....	32
2.7	Integraatio koulussa.....	34
2.7.1	Maahanmuuttajaoppilaan asema luokkayhteisössä.....	35
2.7.2	Sosiaalinen kompetenssi.....	36
2.8	Kielestä aiheutuvia erityiskysymyksiä.....	38
2.9	Valtakulttuurin edustajien asenteet maahanmuuttajia kohtaan Suomessa.....	40
2.9.1	Rasismi Suomessa.....	42
2.9.2	Suvaitsemattomuus Suomen kouluissa.....	43
3	KOULUKIUSAAMINEN KONFLIKTIKÄYTTÄYTYMISEN MUOTONA.....	45
3.1	Koulukiusaamisen luonne.....	45
3.2	Oppilaan minäkuva.....	48
3.3	Minäkuvan ja sen lähikäsitteiden osuus itsen selittäjinä.....	49
3.4	Koulukiusaaminen eri tutkimuksissa.....	51
3.5	Kiusaamisesta kertominen ja vastaaminen kiusaamiskyselyyn.....	56
3.6	Koulukiusaamisen yksilö- ja ryhmädynamiikka.....	57
3.7	Kiusaamisen yhteys aggressioon ja väkivaltaan.....	59
3.8	Aggressiivista käyttäytymistä selittäviä teorioita.....	60
3.9	Lapsen kehittyminen aggressiiviseksi.....	62
3.9.1	Vanhempien emotionaalinen asenne.....	65
3.9.2	Kodin asettamat aggressiorajat.....	66
3.9.3	Kuri ja väkivalta kotona.....	66

3.9.4	Lapsen temperamentti.....	67
3.10	Koti lapsen kasvuympäristönä.....	68
3.11	Aggressiivisuus osana lapsen käyttäytymistä.....	69
3.12	Oppilaiden käsitykset koulukiusaamisesta.....	72
3.13	Kiusaamisen tapahtumapaikka.....	73
3.14	Kiusaamisstrategiat ja niiden kytkeytyminen sukupuoleen.....	74
3.15	Yksilö tai ryhmä kiusaajana.....	76
3.16	Yksilön osallisuus kiusaamisprosessiin ja ryhmän sisäiset roolit ja normit.....	78
3.17	Yksilöt kiusaamistapahtumassa.....	79
3.17.1	Uhri.....	81
3.17.2	Kiusaaja.....	84
3.17.3	Kiusaaja-uhri.....	86
3.17.4	Apuri.....	87
3.17.5	Vahvistaja.....	87
3.17.6	Puolustaja.....	88
3.17.7	Ulkopuolinen.....	88
3.18	Yhteenveto tutkimuksen lähtökohdista.....	89
4	EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	91
4.1	Tutkimusongelmat.....	91
4.2	Tutkimusote ja -strategia.....	91
4.3	Yhteys muuhun tutkimukseen.....	93
4.4	Tutkimusjoukko.....	93
4.5	Mittari ja mittauksen suorittaminen.....	95
4.6	Tutkimustiedon keräämisen suunnittelun ja toteutuksen vaiheet.....	97
4.7	Tilastollinen analyysi.....	97
5	TUTKIMUSTULOKSET.....	99
5.1	Oppilaiden minäkuva.....	99
5.2	Oppilaiden käsityksiä koulukiusaamisesta.....	102
5.3	Oppilaiden omia kokemuksia koulukiusaamisesta ja vastaajaryhmien jäsenten osallisuus kiusaamisessa.....	104
5.4	Kiusaamisstrategiat, kiusaamisen useus ja tapahtumapaikka.....	109
5.5	Kiusaajat ja syyt kiusaamiseen.....	113
5.6	Toiminta kiusaamistilanteessa.....	117
5.7	Kiusaamisen aiheuttama pelko.....	120
5.8	Maahanmuuttajaoppilas ja koulukiusaaminen.....	124
5.9	Kiusaamisesta keskustelu.....	131
5.10	Kiusaajaksi tai uhriksi tuleminen.....	132
5.11	Kiusaamisen lopettaminen.....	137
6	POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	138
	LÄHTEET.....	145
	Painetut lähteet.....	145
	Internet – lähteet.....	154
	LIITTEET.....	157

LIITE 1. Ulkomaisten kansalaiset Suomessa vuonna 2000	157
LIITE 2. Maahanmuuttajaoppilaiden lähtömaa.....	157
LIITE 3. Tutkimukseen osallistuneet tytöt tutkimuskouluittain.....	158
LIITE 4. Tutkimukseen osallistuneet pojat tutkimuskouluittain.....	158
LIITE 5. Maahanmuuttajaoppilaiden Suomessa käynnissä oleva kouluvuosi	158
LIITE 6. Kyselylomake.....	159

KUVIOT

KUVIO 1. Tutkimuksen rakenne	13
KUVIO 2. Käyttäytymistä ohjaavat tekijät	20
KUVIO 3. Identiteetin muodostuminen	26
KUVIO 4. Akkulturaatio mallinnettuna nelikenttänä.....	27
KUVIO 5. Akkulturaation edistyminen.....	31
KUVIO 6. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet	37
KUVIO 7. Kiusaamisen kehä.....	48
KUVIO 8. Kiusaamisprosessin sisäiset ja ulkoiset tekijät	58
KUVIO 9. Yhteenvedo teoreettisesta taustasta	90

TAULUKOT

TAULUKKO 1. Väestöennuste vuoteen 2030 saakka	14
TAULUKKO 2. Ulkomaalaisväestön kehitys Suomessa vuosina 1980–2005.....	15
TAULUKKO 3. Vieraskieliset perusopetusikäiset Suomessa vuonna 2000.....	18
TAULUKKO 4. Itsensä eri tutkimuksissa kiusatuiksi kokeneet.....	53
TAULUKKO 5. Kiusaamisen tapahtumapaikka Borgin mukaan	73
TAULUKKO 6. Roolit ja toiminta koulukiusaamistilanteessa	80
TAULUKKO 7. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat	93
TAULUKKO 8. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat luokittain.....	94
TAULUKKO 9. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden sukupuolijakauma.	94
TAULUKKO 10. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ikäjakauma	95
TAULUKKO 11. Maahanmuuttajaoppilaiden asumisvuodet Suomessa	95
TAULUKKO 12. Suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden minäkuva.....	99
TAULUKKO 13. Suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden (Mamu) minäkuvan osatekijät.....	99
TAULUKKO 14. Suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden minäkuvan tekijät.....	100
TAULUKKO 15. Käsitys kiusaamistavoista.....	102

TAULUKKO 16. Kiusaamishavainnot.....	104
TAULUKKO 17. Kiusaamisen useus.....	105
TAULUKKO 18. Ilmoitetut uhrin.....	105
TAULUKKO 19. Kiusattujen oppilaiden sukupuoli.....	106
TAULUKKO 20. Kiusaajia luokassa.....	106
TAULUKKO 21. Ilmoitetut kiusaajat.....	106
TAULUKKO 22. Kiusaavien oppilaiden sukupuoli.....	107
TAULUKKO 23. Vastaaja kiusattuna.....	107
TAULUKKO 24. Itsensä kiusaamisen uhriksi ilmoittaneiden sukupuoli.....	108
TAULUKKO 25. Vastaaja kiusaajana.....	108
TAULUKKO 26. Itsensä kiusaajaksi ilmoittaneiden sukupuoli.....	109
TAULUKKO 27. Kiusaamisen strategiat.....	109
TAULUKKO 28. Kiusaamisen strategiat kiusaajan ilmoittamana.....	110
TAULUKKO 29. Vastaajaan kohdistuneen kiusaamisen useus.....	111
TAULUKKO 30. Vastaajan suorittaman kiusaamisen useus.....	111
TAULUKKO 31. Vastaajaan kohdistuneen kiusaamisen tapahtumapaikka.....	112
TAULUKKO 32. Vastaajan suorittaman kiusaamisen tapahtumapaikka.....	113
TAULUKKO 33. Kiusaajan etninen tausta.....	114
TAULUKKO 34. Uhrin etninen tausta.....	114
TAULUKKO 35. Syyt uhrin kiusaamiseen.....	115
TAULUKKO 36. Syyt kiusaajan kiusaamiselle.....	115
TAULUKKO 37. Samat oppilaat kiusaajina.....	116
TAULUKKO 38. Kiusaajana ryhmä.....	116
TAULUKKO 39. Puuttuminen kiusaamiseen.....	117
TAULUKKO 40. Yllyttäminen kiusaamiseen.....	118
TAULUKKO 41. Puolustaminen kiusaamistilanteessa.....	118
TAULUKKO 42. Auttaminen kiusaamistilanteessa.....	118
TAULUKKO 43. Passiivisuus kiusaamistilanteessa.....	119
TAULUKKO 44. Vastaajan toiminta kiusaamistilanteessa.....	119
TAULUKKO 45. Toisen oppilaan pelkääminen.....	120
TAULUKKO 46. Vastaajaan kohdistuva pelko koulussa.....	121

TAULUKKO 47. Pelkoa aiheuttava oppilas	121
TAULUKKO 48. Syyt toisen oppilaan pelkäämiseen.....	122
TAULUKKO 49. Syyt miksi muut pelkäävät vastaajaa.....	122
TAULUKKO 50. Kiusaamisen pelko koulumatkalla.....	123
TAULUKKO 51. Kiusaamisen pelko välitunnilla	123
TAULUKKO 52. Kiusaamisen pelko luokassa.....	124
TAULUKKO 53. Uuden suomalaisen oppilaan kiusaaminen.....	125
TAULUKKO 54. Uuden maahanmuuttajaoppilaan kiusaaminen	125
TAULUKKO 55. Syyt maahanmuuttajaoppilaan kiusaamiseen	126
TAULUKKO 56. Maahanmuuttajaoppilas kiusaajana.....	126
TAULUKKO 57. Syyt miksi maahanmuuttajaoppilas kiusaa.....	127
TAULUKKO 58. Maahanmuuttajaoppilas kiusaa suomalaista oppilasta	127
TAULUKKO 59. Maahanmuuttajaoppilas kiusaa maahanmuuttaja oppilasta.....	128
TAULUKKO 60. Suhtautuminen suomalaisiin oppilaisiin.....	128
TAULUKKO 61. Suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin.....	129
TAULUKKO 62. Suomalainen ystävänä	129
TAULUKKO 63. Maahanmuuttaja ystävänä	130
TAULUKKO 64. Kiusaamisesta keskustelu kotona	131
TAULUKKO 65. Kiusaamisesta keskustelu luokassa	131
TAULUKKO 66. Kiusaamisesta aikuiselle kertominen	132
TAULUKKO 67. Kiusaamisen uhriksi joutuminen	133
TAULUKKO 68. Kiusaajaksi ryhtyminen.....	134
TAULUKKO 69. Luokan suosittu oppilas.....	134
TAULUKKO 70. Luokan johtaja.....	135
TAULUKKO 71. Hyljeksitty luokassa	135
TAULUKKO 72. Yhteisestä toiminnasta torjuttu.....	136
TAULUKKO 73. Luokan yksinäinen oppilas.....	136
TAULUKKO 74. Kiusaamisen lopettaminen	137

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat

Suomalaiset koulut ovat viimeksi kuluneiden vuosien aikana saaneet aiempaa enemmän maahanmuuttajaoppilaita. Tämä on seurausta Suomeen suuntautuneesta muuttoliikkeestä. 1900-luvun lopulla Suomi muuttui maastamuuttomaasta maahanmuuttomaaksi. Vakinaisesti Suomessa asuvien ulkomaalaisten määrä lähes nelinkertaistui 90-luvulla. Samansuuntainen kehitys on jatkunut koko 2000-luvun alun ja lähinnä työvoimapolitiisista syistä johtuen kehitykselle ei vielä ole nähtävissä loppua.

Muun muassa asetusten ja lakien säätämisen sekä valtioneuvoston päätösten avulla on pyritty edistämään maahanmuuttajien kotoutumista, tasa-arvoa ja valinnanvapautta turvaamalla heille tarvittavien keskeisten tietojen ja taitojen saavuttaminen, toimeentulo ja huolenpito. (Finlex 2000a, 1; Finlex 2000b, 1; Finlex 2000c, 1-6.) Käytännössä näiden asioiden hoidosta vastaavat valtion tasolla maahanmuuttopolitiikan yhteistyöelinä toimivat ministeriyöryhmä (SM, TM, UM, OPM, STM ja YM) ja etnisten suhteiden neuvottelukunta (ETNO) sekä eri ministeriöt ja niiden alaisuudessa toimivat organisaatiot sekä kuntatasolla kuntien omat viranomaistahot.

Jokaisella maalla on oikeus itse määrätä, ketkä sen alueelle saavat tulla. Tästä oikeudesta Suomi on kuitenkin osittain luopunut liittyessään kansainväliin sopimuksiin, jotka rajoittavat valtioiden itsemääräämisoikeutta maahantuloon ja maassaoloon liittyvissä kysymyksissä. (UVI 2000e, 1.) Tällaisia suvereniteettia sääteleviä sopimuksia ovat muun muassa YK:n lasten oikeuksien yleissopimus, Geneven pakolaisyleissopimus, Euroopan ihmisoikeussopimus, kansalais- ja poliittisia oikeuksia koskeva sopimus ja kidutuksen ja muun julman, epäinhimillisen tai halventavan kohtelun tai rangaistuksen vastainen yleissopimus. (Sosiaali- ja terveysministeriö 1997, 9-10.)

1.2 Tutkimusintressin tausta

Uskoakseni kaikki opettajat, jotka vailla koulutuksen mukanaan tuomia valmiuksia saavat opetettavakseen vierasmaalaisia oppilaita, kokevat tietonsa ja taitonsa vähintäänkin puutteellisiksi. Tällaisessa tilanteessa koin itsekin olevani saatuani ensimmäiset ulkomaalaiset oppilaat luokkaani 1990-luvun alkupuolella. Eri kulttuurit ja näiden edustajat tekivät toistensa kanssa tuttavuutta Turun Nummen koulun luokissa, käytävillä ja välituntipihalla. Uudet tulokkaat herättivät niin suomalaisissa opettajissa kuin oppilassakin uteliaisuutta. Alku oli myös maahanmuuttajille varovaisen tunnustelun aikaa. Useimmat olivat saaneet tuntumaa suomalaisesta koulusta vain noin puolen vuoden kestoisessa valmistavassa opetuksessa. Tilanne oli kaikille osapuolille uusi ja ennen kokematon. Maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden määrä alkoi koulussani nopeasti lisääntyä lähinnä läheisen Halisten alueen rakentamisen edistyessä. Halisten kaupunginosassa asuneet lapset käyvät Nummen koulua. Monessa Nummen koulun luokassa heitä oli noin kolmannes kaikista oppilaista.

Auvoista ensikosketusta seurasi varsin nopeasti uudenlaisia ilmiöitä. Niitä voisi kuvata kulttuurisidonnaisiksi törmäyksiksi. Maahanmuuttajaoppilaat joutuivat kilvoittelemaan asemastaan valtavana kuulumien ja muista maista Suomeen tulleiden oppilaiden kanssa. Suomalaiset oppilaat taas joutuivat puolustamaan syntyperänsä perusteella aiemmin saamaansa osuutta siitä hyvästä, jota koulussa jaetaan. Kaikki osapuolet joutuivat aika-ajoin tarkastelemaan ja usein puolustamaankin oman kulttuurinsa arvoja ja sisältöjä. Taistelu omasta asemasta ja oman kulttuurin puolustaminen johti usein käyttämään keinoja, jotka varmasti ovat kiellettyjä kaikkien koulujen järjestyssäännöissä.

Tutkimusintressi on pragmaattinen, omaan ammatilliseen kehitykseen liittyvä. Opettajan työtä maahanmuuttajien tulo luokkaan muutti sekä opetuksen että kasvatuksen selvästi haasteellisemmäksi tehtäväksi. Erityisen pulmallisiksi osoittautuivat kulttuurirajojen ylittävien riitojen ja kiusaamistausten selvittelyt. Koulu ei enää tuntunut selviävän yhtä hyvin toisesta päätehtävästään, opetuksesta, kuin aiemmin. Kasvatusasioissakaan entinen suomalainen arvopohja ei enää sellaise-

naan toiminut. Heikosti koulussa menestyneiden suomalaisoppilaiden tilanteessa tapahtui heikennyksiä. Tukiopetuksen määriä vähennettiin kuntien päätöksentekijöiden toimesta maassamme yleisesti. Maahanmuuttajaoppilaille suunnattu lisäopetus loppui kolmen vuoden päästä Suomeen muutosta. Suuri osa maahanmuuttajista ei saamiensa oppien turvin ollut vielä valmis suomalaisten rinnalla omaehtoisesti vastaamaan opintojen edistymisestä ja pärjäämään sosiaalisia taitoja edellyttävissä tilanteissa. Jälkimmäisestä esimerkiksi sopii ystäväpiiriin hankkiminen. Opettajat joutuivat kohdistamaan vähäiset lisäopetukseen tarkoitetut resurssit oppilaille, joilla tukiopetuksen tarve oli suurin. Tässä se tarkoitti usein oikeutetusti heikoimmassa asemassa olleita maahanmuuttajaoppilaita. Menettely horjutti lisäopetusta vaille jääneiden suomalaisten oppilaiden akateemista minäkuvaava. Toisaalta maahanmuuttajien mahdollisuudet selvitä koulunkäynnistään ja sosiaalisesta kanssakäymisestä heille uudessa ympäristössä paranivat.

Pääosin kaksi asiaa toimi alkuinnoittajana ryhtyä selvittämään lähemmin oppilaiden välisiä kitkatekijöitä. Ensiksikin opettajana sain vaikutelman, että oppilaiden väliset kiistelyt ja riidat saivat maahanmuuttajien tulon myötä uudenlaisia piirteitä. Samalla koulu tuntui olevan juuri se eri kulttuurien kohtauspaikka, jossa esiintyy sellaista kiusaamista, johon maahanmuuttajaoppilas on tavalla tai toisella osallisena. Toiseksi samaan aikaan lisääntyvän maahanmuuton kanssa Suomessa alettiin kiinnittää runsaasti huomiota koulukiusaamiseen ja erityisesti kiusaamisen aiheuttamiin vakaviin, jopa itsetuhoon päätyneisiin seurauksiin.

Ne väkivaltaiset teot, jotka tapahtuvat suurempien ihmisryhmien, eri kansojen tai uskontojen välillä, osoittavat aggressioiden voivan puhjeta myös yksilöiden välillä. Toisen osapuolen asioiden tietämättömyydellä ja väärinymmärryksillä on yhteys väkivaltaan. Sanapareissa vieras ja viha sekä tuttu ja turvallinen on muutakin yhteyttä kuin sanojen alkukirjaimet. Monet tapahtumat, kuten rasismista voimansa saaneet aggressiiviset ilmaukset Joensuussa tai kauempana Tanskassa syksyllä 2005 julkaistujen profeetta Muhammedin pilakuvien käynnistämät maailmanmitan saaneet selkkaukset ja vihanpito, ovat vahvistaneet käsitystäni tämänkaltaisen tutkimuksen tarpeellisuudesta. Tehtyä ei saa tekemättömäksi, mutta teotkin ja niiden sovittelu voivat parhaassa tapauksessa avata väylän toisen paremmalle ymmärtämiselle. Valitettavan usein kuitenkin viha synnyttää vastavihaa. Pitkään vailla ratkaisua ollut Palestiinan-kysymys on laajamittainen todiste tästä ilmiöstä. Tämä ilmiö on valitettavasti ominainen koulukiusaamisellekin. Jotta sellaisesta kouluissamme tapahtuvasta kiusaamisesta, jossa yhtenä osapuolena on maahanmuuttajaoppilas, piirtyisi edes jossain määrin luotettava kuva, pitää ilmiö taustoittaa. Tässä tarkoituksessa toimivat Suomeen tapahtuneen maahanmuuton, täällä toteutetun maahanmuuttopolitiikan, kulttuurien erilaisuuden, sosialisatiion, etnisyyden, etnisen- ja kulttuuri-identiteetin sekä maahamme muuttaneen oppilaan akkulturaatiion tarkastelu. Tähän yhteyteen liittyy paljon enemmän kysymyksiä kuin vedenpitäviä vastauksia. Esimerkiksi miksi monet maahanmuuttajat koskevat asiat, kuten koulutuksen ja työllisyyden kaikkia osapuolia tyydyttävä järjestäminen, eivät ota toimiakseen? Entä mitkä ovat ne ihmisen kehityksen mekanismit, jotka ovat täällä kuljettaneet yksilön kehitystä toisia suvaitsevaksi tai suvaitsemattomaksi?

1.3 Tutkimuksen tarkoitus

Maahanmuuttajan akkulturaatiiossa on kysymys maahanmuuton yhteydessä tapahtuvasta kahden erilaisen kulttuurin psykologisesta ja sosiaalisesta yhteensovittamisesta. Maahanmuuttajan integroitumisella eli kotoutumisella puolestaan tarkoitetaan yksilön liittymistä yhteiskunnan jäsenyyteen. Maahanmuuttajan integraatioon johtavan akkulturaatioprosessin onnistuminen hänelle uudessa yhteiskunnassa on maassamme toteutettavan maahanmuuttajapolitiikan keskeisimpiä tavoitteita. Tähän tavoitteeseen pyrkiminen koskee ikään katsomatta kaikkia maahanmuuttajia. (Mikkola 2001, 34–37.)

Maahanmuuttajan onnistunut akkulturaatioprosessi hyödyttää molempia osapuolia, niin maahanmuuttajaa itseään kuin sitä yhteiskuntaa, jonka jäsenyyteen hän on tullut. Epäonnistunut akkulturaatio synnyttää molemmille osapuolille monenlaisia ongelmia ja käy lisäksi yhteiskunnalle taloudellisesti kalliiksi. Kouluikäisen akkulturoitumista muokkaavat hänen kouluyhteisönsä vertaisryhmän jäsenenä saamansa kokemukset. Myönteiset kokemukset vauhdittavat uuteen ympäristöön sopeutumista. Koetut konfliktit puolestaan vaikeuttavat, hidastavat tai estävät akkulturoitumista. Sekä maa-

hanmuuttajaoppilaan että yhteiskunnan kannalta akkulturoitumista haittaavia tekijöitä tulisi pyrkiä kaikin keinoin ehkäisemään ja tukemaan akkulturaatioprosessin onnistumiseen tähtääviä toimia. Oppilaan subjektiivisesti kokema hyvinvointi muodostaa perustan maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessin etenemiselle. Tähän liittyen pitää muiden asioiden ohella selvittää minkälaisia näkemyksiä ja kokemuksia maahanmuuttajaoppilailta ja suomalaisilla oppilailta on koulun piirissä tapahtuvista oppilaiden välisistä konflikteista, erityisesti kiusaamisesta. Tässä tutkimuksessa kartutetaan tietoa sellaisesta kiusaamisesta, jossa maahanmuuttajaoppilas on tavalla tai toisella osallisena.

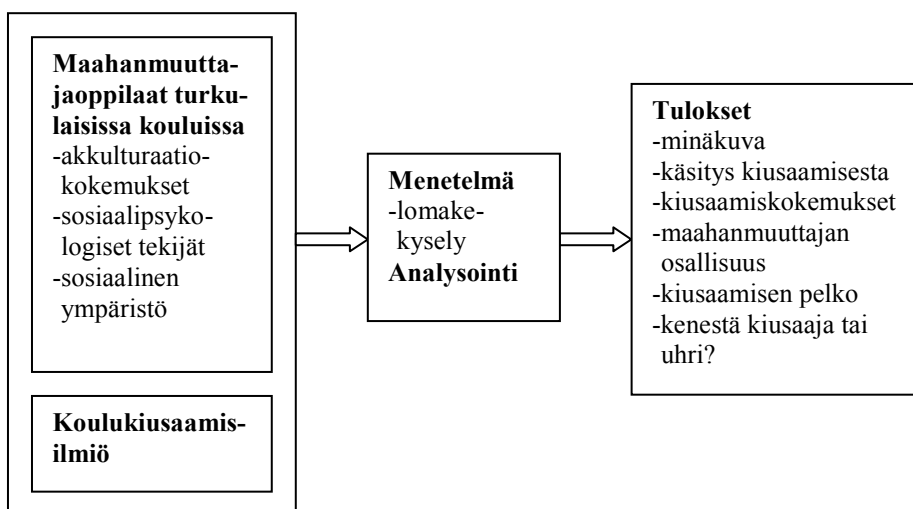
1.4 Tutkimuksen rakenne ja sisältö

Tutkimusraportin tehtävänä on kuvata tutkimuksen eteneminen siten kuin kirjoittaja sen näkee. Tavoitteena on kuvata prosessi lukijan kannalta riittäväksi, johdonmukaiseksi ja tarkoitukselliseksi. Prosessin kaikkia kulkureittejä ja vaiheita on mahdollon kokonaisuudessaan pukea kirjalliseen asuun. Tutkimusprosessiin liittyy tarkoitukseen sopivien kulkureittien etsintää ja löytämistä. Harhapoluille eksyminen oli ennakoimaani helpompaa. Esimerkiksi kenttätyöhön kiirehtiminen itse laatimani kyselylomakkeen kanssa aiheutti jälkepäin melkoista päänvaivaa.

Toisessa luvussa kuvaan maahanmuuttoa Suomeen ja sellaisia maahanmuuttajaoppilaan taustatekijöitä, joilla mahdollisesti on liittymäkohtia varsinaiseen tutkimusaiheeseen, koulukiusaamiseen. Tällöin tarkasteltavana ovat ne tapahtumakulut, joiden myötä alkuperäisen kotinsa taakseen jättäneestä lapsesta tulee oppilas suomalaisen kouluun. Siihen yhteyteen kuuluvat kulttuuriset ja etniset lähtökohdat sekä identiteettiin, sosialisatioon, kulttuurisokkiin ja akkulturaatioon kytkeytyvät asiat. Näiden pohjalta ei pyritä löytämään selitystä varsinaiselle tutkittavalle ilmiölle. Ne toimivat pikemminkin tutkittavan koulukiusaamisilmiön taustoittajina.

Kolmannessa luvussa tarkastelen koulukiusaamisilmiötä siitä kirjoitettujen tekstien ja tehtyjen tutkimusten valossa. Ilmiön kuvailussa maahanmuuttajan osallisuus liittyy tarkastelun piiriin. Tässä konstruoin kuvaa erilaisissa etnisissä ja kulttuurisissa kasvuympäristöissä kehittyvien lasten erilaista suhdetta aggressiivisuuteen ja väkivallan käyttöön sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Neljännessä luvussa kuvaan tämän tutkimuksen suunnittelun ja toteutuksen vaiheita sekä sen liittymistä tieteenteoreettiseen kontekstiin ja tutkimuksessa käytettyyn kvantitatiiviseen metodiin. Viides luku koostuu tämän tutkimuksen tuloksista. Kuudennessa luvussa esitän tutkimukseni esiin nostamia ajatuksia sekä johtopäätökset.



KUVIO 1. Tutkimuksen rakenne. (Vrt. Jasinskaja-Lahti ja Liebkind 1997, 159.)

2 MAAHAMUUTTAJAOPPILAS SUOMESSA

2.1 Maahanmuuttajien myötä monikulttuuriseen yhteiskuntaan

Suomesta muihin maihin muuttamiselle on pitkät perinteet. Edellisen sadan vuoden aikana yli miljoona suomalaista lähti kotimaastaan etsimään parempaa elämää ja korkeampaa elintasoja. 1980-luvulla muuttovirran suunta kääntyi ja Suomi sai vastaanottaa kasvavassa määrin maahanmuuttajia. Yleisesti oletetaan muuttovirran jatkuvan noin vuoteen 2030 saakka. Muuttoon myönteisesti suhtautuvia ajatuksia esitetään yhä useammin. Myönteisen suhtautumisen syynä voidaan pitää lähinnä maamme väestön ikääntymiskehityksestä aiheutuvia työvoimaongelmia. Alhainen syntyvyys, ikääntyminen ja eläkeläisten osuuden kasvu ovat vinouttamassa väestörakennetta tavalla, joka uhkaa murentaa hyvinvointivaltiomme perustan. Ilman maahanmuuton tuomaa helpotusta kansantalouden huoltosuhde on käymässä liian raskaaksi taakaksi työssäkäyvän väestönosan harhteille. Mitään massiivista maahanmuuttoa ei kuitenkaan ole näköpiirissä. Ulkomaisten työntekijöiden tänne hakeutumista ehkäisevät maamme syrjäinen sijainti, kylmä ilmasto, vaikea kieli ja eurooppalaisittain ajatellen korkea verotus. Toisaalta työvoiman liikkuvuuden helpottumisesta johtuen, erityisesti Euroopan Unionin itälaajentumisen jälkeen, maahanmuuttovirrassa saattaa tapahtua merkittäviäkin ennakoimattomia muutoksia.

TAULUKKO 1. Väestöennuste vuoteen 2030 saakka. Lähde: Tilastokeskus, väestötilastot.

	<i>Yksikkö</i>	<i>2010</i>	<i>2020</i>	<i>2030</i>
Väkiluku	1 000	5 268	5 317	5 291
0–14-vuotiaat	%	16	16	15
15–64-vuotiaat	%	67	61	59
65-vuotiaat ja sitä vanhemmat	%	17	23	26

Ulkomaalaisella tarkoitetaan ikään katsomatta henkilöä, joka ei ole Suomen kansalainen (Sosiaali- ja terveysministeriö 1997, 10; Rätty 2002, 11). Maahanmuuttajaksi määritellään Suomeen pysyvästi tai pysyväisluonteisesti asumaan asettuva ulkomaalainen henkilö, jolla on jonkun muun maan kuin Suomen kansalaisuus. Joissakin tapauksissa maahanmuuttaja voi olla vailla kansalaisuutta. Useimmiten maahanmuuttaja on syntyperältään vierasmaalainen. (Peltonen 1998, 7; Talib 1999a, 68–72; Rätty 2002, 11, 13.)

Suomen ulkomaalaisväestö pysyi pitkään määrällisesti samalla tasolla, kunnes maahanmuuttajien määrä alkoi nopeasti lisääntyä 1980-luvun lopussa. Keskeisenä syynä lisääntyvään maahanmuuttoon ovat olleet ulkomailla tapahtuneet konfliktit, Suomen toteuttama ulkomaalaispolitiikka erityisesti inkerinsuomalaisten osalla ja avioliittojen solmiminen ulkomaalaisten kanssa. Suomeen suuntautuvasta muuttoliikkeestä huolimatta ulkomaalaisten määrä Suomessa on edelleen sekä suhteellisesti että absoluuttisesti tarkasteltuna erittäin pieni verrattuna muihin Eurooppalaisiin maihin. Euroopan Unionin alueella Suomeen vuosittain suuntautuva muuttovirta suhteutettuna väkimäärään tuntuu vakiintuneen alhaisimmalle tasolle. Vuoden 2000 lopussa Tilastokeskuksen laatiman väestötilaston mukaan Suomessa asui 91 074 ulkomaalaista, kun heitä vuonna 1990 oli 26 255. Ulkomaalaisten osuus koko väestöstä vuoden 2000 lopussa oli noin 1,8 prosenttia. Suurin osa, noin 34 000 henkilöä, Suomeen asettuneista ulkomaalaisista on entisen Neuvostoliiton alueelta tulleita. Venäjältä heitä oli muuttanut 20 552 (vuonna 2005 24 786), Virossa 10 839 (vuonna 2005 15 426) ja muualta Neuvostoliiton entisiltä alueilta 2 447 henkilöä. Merkittävä osa heistä on kansallisuudeltaan suomalaista syntyperää olevia inkerinsuomalaisia paluumuuttajia. EU-maiden kansalaisia Suomeen oli vuoden 2000 loppuun mennessä muuttanut asumaan noin 16 000 (vuonna 2005 vanhoista jäsenmaista 19 664 ja uusista jäsenmaista 18 273, yhteensä 37 937) henkilöä. Pakolaisia ja vastaavassa asemassa olevia Suomi on ottanut vastaan vuodesta 1973 lähtien vajaat 20 000.

Luku ei kuvaa tarkasti maassa olevan pakolaisväestön määrää, sillä osa Suomeen tulleista on saanut Suomen kansalaisuuden ja osa on puolestaan jo poistunut maasta. (Tilastokeskus 2002, 5, 6; UVI 2000a, 1–2; Talib 1999a, 90; Rätty 2002, 34–38; Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 16–19.) Liitteestä yksi käy tarkemmin ilmi ulkomaan kansalaisten lukumäärä Suomessa vuosina 2000 ja 2005.

TAULUKKO 2. Ulkomaalaisväestön kehitys Suomessa vuosina 1980–2005. Tilanne ilmoitetun vuoden lopussa. Lähde: Tilastokeskus, väestötilastot.

<i>Vuosi</i>	<i>Ulkomaan kansalaisia</i>	<i>Pakolaisia</i>
1980	12 843	n. 300
1990	26 255	2 165
2000	91 074	18 835
2005	113 852	26 615

Maahanmuuton yhteydessä syntyneessä uudessa tilanteessa Suomi on joutunut tarkastamaan toteuttamansa ulkomaalaispolitiikan suuntaa. Ulkomaalaispolitiikka sisältää sekä maahanmuuttoa että ulkomaalaisvalvontapolitiikan. Ulkomaalaispolitiikka on julkisen hallinnon Suomeen muuttaviin ja muuttohalukkaisiin ja jo Suomessa asuviin ulkomaalaisiin kohdentamat päätökset ja toimenpiteet. Maahanmuuttopolitiikka on maahanmuuttoon liittyvien päätösten ja strategioiden toteuttamista. Sen vaikutukset kohdentuvat kaikkiin maahanmuuttajaryhmiin. Maahanmuuttajapolitiikka puolestaan kohdistuu suppeammalle alueelle koskien ryhmä- ja henkilötasolla tapahtuvaa muuttamista ja sen sallimista. Ulkomaalaisvalvontapolitiikka pitää sisällään Suomessa olevien ulkomaalaisten valvontaan ja kotouttamiseen liittyviä asioita. (Domander 1992, 10–12; Jasinskaja-Lahti 2002, 19–22.) Veijalainen (1997, 60) viittaa määrittellessään ulkomaalaispolitiikan lainsäädäntöön ja käytäntöön sekä niihin kriteereihin, joilla säännellään ja joita sovelletaan ulkomaalaisten oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Erityisesti tällä politiikan teolla vaikutetaan ulkomaalaisten oleskeluun ja työnteon oikeuteen maassa. Suomen eduskunnan maahanmuuttoa koskeva lainsäädäntötyö on saanut osakseen myös kritiikkiä. Allas (1997, 116) suhtautuu epäillen kaikkiin ulkomaalaislakeihin ja maahantulolakeihin. Hän sanookin niiden olevan tarkoituksellisesti kontrollioivia ja syrjiviä. Niiden keskeinen tarkoitus on antaa suojaa oman maan tai vaikkapa unionin kansalaisille muun maailman muukalaisia vastaan. Kuosman (1997, 76) mielestä Suomen ulkomaalaispolitiikkaan vaikuttavat etupäässä kolme seikkaa. Ne ovat Euroopan unionin jäsenyys, Venäjän naapurisuus ja maailman pakolaisongelmat.

2.1.1 Maahanmuuttajan status

Maasta toiseen muuttamiseen tarvitaan aina yksi tai useampi painava tai pakottava syy. Syynä voi olla köyhyys, nälkä, vaino, sota, työttömyys, ympäristökatastrofi, demokratian puute, uskonto, diktaattorien häikäilemättömyys, tarve saada koulutusta tai toive paremmasta elämästä itselle ja lähimmäisille. Maahanmuuttaja voi olla muuttotarkoituksen mukaisesti joko siirtolainen, pakolainen, turvapaikanhakija tai paluumuuttaja. (Pitkänen & Kouki 1999, 13; Peltonen 1998, 7; Talib 1999a, 68–72; Veijalainen 1997, 64.) Näistä siirtolaisen ja paluumuuttajan voidaan nähdä lähinnä itse vapaaehtoiseen valintaan perustuen jättäneen entisen kotimaansa. Keskeinen ajatus heille on asuinmaan vaihtaminen parempaan. Kohdemaan he valitsevat omien tarkoituksperiensä ja mieltymystensä mukaisesti. Pakolaisen ja turvapaikanhakijan motiiveina kotimaasta lähtöön ovat olleet heihin itseensä kohdistuneet uhkatekijät, joilla on usein traumatisoiva luonne. Tällaisia voivat olla esimerkiksi kidutus, raiskaus, pakkotyö, aliravitsemus, kidutuksen tai tapon omin silmin näkeminen, vangittuna oleminen poliittisen tai uskonnollisen vakaumuksen tai kansallisen identiteetin vuoksi. Uutta asuinmaata he eivät voi useinkaan valita itse, vaan sen tekee joku heille ulkopuolinen taho. Lopullinen lähtöpäätös tehdään yleensä nopeasti yllättävässä ja kaoottisessa tilanteessa. Pakkomuutto tapahtuu yleensä lyhyellä valmistautumisella. (Alitolppa-Niitamo 1993, 50–51; Rätty

2002, 116–117.) Vähäisten muuttotavaroiden lisäksi mukana seuraa usein runsas traumaattisten kokemusten kuorma ja huoli entiseen kotimaahan jääneistä omaisista ja omaisuudesta.

Siirtolainen on yleisimmin paremman toimeentulon hankkimiseksi maasta toiseen muuttava henkilö. Siirtolaisesta poiketen siirtotyöntekijäksi kutsutaan henkilöä, joka hakeutuu toiseen maahan hankkiakseen elantonsa tai opiskellakseen täällä, mutta ei asetu maahamme pysyvästi. Hän voi viipyä maassamme lyhyemmän tai pidemmän ajan ja voi muuttaa tänne joko yksin tai perheensä kanssa. Myös suomalaisen kanssa avioituminen on ollut yli 35 000 ulkomaan kansalaiselle syy tänne muutolle. Nimitystä siirtolainen voidaan käyttää sekä maastamuuttajasta että maahanmuuttajasta. Toisen polven siirtolaisuudesta on kysymys, kun henkilö syntyy uudessa maassa ja ainakin toinen vanhemmista on maahanmuuttaja. Väljemmin toisen polven siirtolaisena voidaan pitää myös henkilöä, jos hän on syntynyt ulkomailla ulkomaalaisista vanhemmista ja saapunut uuteen maahan ennen kouluikää. (Työministeriö 2000, 1; Alitolppa-Niitamo 1993, 14; Liebkind 1994, 10–11; Talib 1999a, 68–69; Rätty 2002, 11, 31.)

Pakolainen on YK:n pakolaisen oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen mukainen henkilö, joka on kotimaansa ulkopuolella ja jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa kotimaassaan vainotuksi rodun, uskonnon, kansalaisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. YK:n pakolaissopimus ja Suomen oma lainsäädäntö ohjaavat Suomessa toteutettavaa pakolaispolitiikkaa (Rätty 2002, 16–17.) Suomen valtio vahvistaa maan talousarviosta päättäessään vuotuisen pakolaiskiintiön. Vuodesta 1989 lähtien kiintiö vastaanottaa pakolaisia on ollut useita vuosia 500 henkilöä. Vuosina 1995 ja 1996 vahvistettiin kuitenkin lisäksi kiintiö 500 pakolaiselle, jotka piti toimittaa turvaan entisen Jugoslavian alueelta. Kiintiöpakolaiset valitaan henkilöistä, joilla on YK:n pakolaisasiain päävaltuutetun viraston, UNHCR:n (United Nations High Commissioner for Refugees) myöntämä pakolaisen asema. Suurin osa viime vuosina Suomeen tulleista kiintiöpakolaisista on iranilaisia, irakilaisia ja entisen Jugoslavian alueelta olevia. (Työministeriö 2000, 2; Peltonen 1998, 7; Talib 1999a, 68–72; UVI 2000a, 4.) Vuosituhannen vaihteessa USCR / Worldwide Refugee Information mukaan Suomessa oli 3 750 suojaa tarvitsevaa pakolaista tai turvapaikan hakijaa. (USCR 2000, 1; ks. myös Alitolppa-Niitamo 1993, 15–16; Rätty 2002, 18–26.)

Kuosma (1997, 76–77) arvostelee kovin sanoin rikkaiden Pohjoismaiden osallisuutta pakolaishuoltoon sanomalla sen olevan suurelta osin näennäistä, kosmeettista. Suurimman taakan hänen mielestään ovat kantaneet ja kantavat edelleen ne köyhät kehitysmaat, joiden naapurimaista pakolaiset pakenevat. Pakolaisten avustamisen Kuosma katsoo olevan vauraiden valtioiden moraalinen velvollisuus, mutta Suomenkin älymystö on vaiennut asiasta osoittaen moraalista pelkuruutta. Suomen toteuttama maltillinen pakolaispolitiikka on saanut osakseen välillä ankaraakin kritiikkiä ruotsalaisissa viestimissä. Halonen (1997, 94) muistuttaa, että tarkasteltaessa tämän päivän pakolaispolitiikkaa tulee muistaa maamme menneiden aikojen historiaa. Suomi oli hänen mukaansa 1920-luvulla Pohjoismaiden suurin pakolaisten vastaanottajamaa. Yhteensä 33 000 pakolaista saapui Venäjältä ja Neuvostoliitosta. Maahanmuutto idästä ei kuitenkaan tuolloin saanut aikaan merkittävää kärjistymistä eri väestöryhmien välillä.

YK:n pakolaissopimuksessa on määritelty pakolainen. Sopimuksessa ei kuitenkaan ole varsinaisia määräyksiä turvapaikkamenettelystä. Menettelyt vaihtelevat eri maissa. Suomessa turvapaikkamenettely perustuu ulkomaalaislakiin. Euroopan unionissa on tarkoitus luoda yhtenäinen turvapaikkamenettely unionin alueelle, mutta toistaiseksi jäsenvaltioissa on käytössä hyvinkin erilaiset turvapaikkamenettelyt. Turvallisen alkuperämaan käsitteen kiistaton määrittely vaikeuttaa maahanmuuttoviranomaisten työtä ja pitkittää turvapaikkapäätösten antoa. (Pakolaisneuvonta 2000 a, 1; Pakolaisneuvonta 2000 b, 3; Rätty 2002, 27–28.) Turvapaikanhakija on henkilö, joka hakee turvaa vieraasta valtiosta sen vuoksi, että hän on joutunut vainotuksi kotimaassaan samoista syistä kuin henkilö, joka on saanut YK:n määrittelemän pakolaisen statuksen. Suomi on sitoutunut allekirjoittaessaan Geneven pakolaissopimuksen antamaan turvapaikan edellä kuvatun kaltaisen vainon kohteeksi joutuneelle. Geneven pakolaissopimuksen säännökset sisältyvät myös Suomen ulkomaalaislakiin. (1991, 378/91.) Turvapaikan sijasta Suomessa oleskeleva ulkomaalainen voi saada oles-

keluluvan suojelun tarpeen perusteella, kun häntä uhkaa epäinhimillinen tai ihmisarvoa loukkaava kohtelu koti- tai asuinmaassaan. Eniten turvapaikanhakijoita vuosina 1990–1999 oli entisen Jugoslavian (3 184), Somalian (2 929) sekä entisen Neuvostoliiton (1 833) alueelta. Yleensä hakijat edustavat jotakin kansalaisuutta, mutta hakijoitien joukossa on myös täysin kansalaisuudettomia ja tuntemattomia ihmisiä. Yhteensä edellä mainittuna kymmenen vuoden aikana turvapaikanhakijoita oli 18 292. Myönteisiä päätöksiä turvapaikan saamiseksi Suomessa myönnettiin niukasti. Hakijoista varsinaisen turvapaikan sai 122 hakijaa ja yhteensä 6 352 hakijaa sai oleskeluluvan suojelun tarpeen, painavan humanitaarisen syyn tai muun syyn perusteella. (UVI 2000a, 5–6; UVI 2000b, 1; UVI 2000c, 1.)

Paluumuuttajana pidetään henkilöä, joka muuttaa takaisin alkuperäiseen lähtömaahansa joko yksin tai lähimpiensä kanssa. Paluumuuttajaa pidetään ennen takaisin Suomeen tuloaan ulkosuomalaisena. Paluumuuttajiksi luetaan Suomessa myös ne, joiden esi-isät ovat muuttaneet täältä useampia sukupolvia sitten, esimerkiksi inkerinsuomalaiset. (Työministeriö 2000, 2; Peltonen 1998, 7; Rätty 2002, 11.)

Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaan kansalaisuutta merkittävämmässä asemassa on häneen liittyvä ulkomainen syntyperä. Tässä yhteydessä syntyperän mukaan maahanmuuttajiksi voidaan tulkita esimerkiksi välittömästi muuton jälkeen täällä syntyneet ja vauvaiässä tänne tulleet. Syntyperä korostuu myös siksi, että monet tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat saattaneet saada täällä oleskelunsa aikana Suomen kansalaisuuden. Syntyperältään ulkomaalaisia, vaikka he Suomessa asuessaan ovat sosiokulttuurisesti monin sitein integroituneet yhteiskuntaamme, kutsutaan tässä tutkimuksessa maahanmuuttajiksi erotukseksi niistä, jotka ovat syntyjään suomalaisia.

2.1.2 Suomessa toteutettu vähemmistöpolitiikka

Maamme vähemmistöpoliittisena pyrkimyksenä oli 1990-luvun alkupuoliskolle saakka sekä kansallisten etnisten vähemmistöjen että maahanmuuttajien kulttuurien sulauttaminen, assimiloiminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Tämän pyrkimyksen ideologiana voidaan luonnehtia singularistiseksi, jolloin kielletään mahdollisuus, että olisi olemassa useita erilaisia ja yhtä päteviä hyvää koskevia käsityksiä. Ihmisten välisessä toiminnassa tämä yleensä näkyy erilaisen ja vieraan torjumisena. Maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen ohjelman (1997) perusta on pluralistinen eli siinä kulttuurinen moninaisuus ja erilaisuus nähdään hyväksyttävänä. Assimilaation sijaan nousi integraatiopyrkimys, jolle on ominaista tunnustaa samaan aikaan ihmisten erilaisuus ja samanarvoisuus. (Miettinen & Pitkänen 1999, 6.)

Oman yhteiskuntamme tavoitteena on tukea maahanmuuttajan integroitumista maamme oloihin riippumatta siitä, minkälaisella statuksella hän on tänne tullut. Maahanmuuttajan integroituminen uuteen yhteiskuntaan on aina yksilöllinen ja erilainen prosessi. Sen perusteella, onko maahanmuuttaja jättänyt kotimaansa vapaaehtoisesti vai pakon edessä, voidaan olettaa olevan vaikutus integroitumisprosessin nopeuteen ja onnistumiseen. Maahanmuuttoviranomaisten lisäksi lähinnä sosiaali-, terveys- ja kouluviranomaiset osallistuvat maahanmuuttajan elämän olosuhteiden vakauttamiseen. Rätty (2002, 47; ks. myös Pitkänen & Kouki 1999, 16–19) muistuttaa, että esimerkiksi koulujärjestelmämme toiminta perustuu vielä paljolti ajatukseen yhdestä kansasta, jolla on yksi yhteinen kulttuuri ja kieli. Siinä on jätetty hyvin vähän tilaa maahanmuuttajaoppilaiden erityistarpeiden huomioimiselle.

Viranomaiset säätelevät vähemmistöideologisen rasituksen kautta maassamme asuvien etnisten vähemmistöjen asemaa. Ohjausmekanismeina toimivat Suomessa harjoitettu virallinen pakolais- ja siirtolaispolitiikka sekä sosiaalipolitiikka. Käytännön tasolla viranomaistoiminta näkyy sosiaalitoimessa, terveydenhoidossa, koulutuksessa ja työllistämisessä. Matinheikki-Kokko (1997, 12) esittää kritiikkiä Suomen viranomaisten toiminnasta sanomalla näiden edistävän monikulttuurisuutta enemmän ideologisin kuin organisatorisin keinoin. Toteutettavan monikulttuurisuuspolitiikan ideologisten periaatteiden tulisi näkyä konkreettisena toimintana ja institutionaalisina ratkaisuina. Maahanmuuttajiin kohdistetut tukitoimet eivät ole riittäneet näiden rakenteellisen tasa-arvon

turvaamiseen, eivätkä ole riittävästi tukeneet maahanmuuttajien sosiaalista ja psykologista integroitumista. Matinheikki-Kokko (1997, 12–13) mainitsee tästä kolme esimerkkiä. Ensiksikin koulutus- ja työelämän indikaattorit osoittavat maahanmuuttajien rakenteellisen epätasa-arvon kasvun. Toiseksi suomalaisten vihamielisyys ulkomaalaisia kohtaan on kasvanut. Kolmanneksi maahanmuuttajien sopeutumiseen, akkulturaatioon liittyvä psyykinen stressi osoittaa kasvua.

Maamme omaksumasta yksilön intimitettisuoja korostavasta tiedonantokulttuurista ja tietosuojamääräyksistä johtuen viranomaiset eivät pääsääntöisesti saa toisiltaan kaikkea tarvitsemaansa tietoa. Esimerkiksi koulussa opettajalla ei ole käytettävissään tietoa hänen luokkaansa sijoitetun oppilaan maahanmuuttoon liittyvistä taustoista ja hänen maahanmuuttoviranomaisilta saamastaan statuksesta. Taustatietoina opettaja saa käyttöönsä oppilaan nimen lisäksi hänen syntymäaikansa, osoitteensa, kansalaisuuden, uskontokunnan ja huoltajan nimen. Aina ei kaikkia näitäkään täysin totuutta vastaavassa muodossa. Vallitsevassa tilanteessa opettajan oppilaan hyvinvoinnin ja opiskelun edistymistä varten suunnittelema yksilöllinen strategia perustuu aluksi suurelta osin arvailujen varaan. Menettely lisää opettajan työssään kokemaa epävarmuutta eikä auta häntä perusteellisesti ymmärtämään oppilaansa toimintaa yksilönä, oman kulttuurinsa edustajana ja koulu yhteisön jäsenenä. Voidaankin olettaa, että tietojen tiukka salassapito osaltaan hidastaa maahanmuuttajaoppilaan integroitumista koulu yhteisönsä jäsenyyteen.

2.1.3 Maahanmuuttajaoppilaat Suomen kouluissa

Maahamme suuntautuneelle muutolle, olipa se sitten siirtolaisuutta tai pakolaisuutta, on ollut ominaista, että muutto on pääasiassa tapahtunut perheittäin. Tästä johtuen muuttajien joukossa on ollut myös kouluikäisiä ja sitä nuorempia lapsia. Uusimpana ilmiönä voidaan pitää niin sanottujen ankkurilasten yksinään tuloa Suomeen. Tällöin vanhemmat ja mahdollisesti lapsen muut sukulaiset tulevat maahamme täältä jo turvan saaneen lapsen jälkeen. Kaikki Suomessa vakinaisesti asuvat peruskouluikäiset lapset ovat oppivelvollisia. Perusopetuslaki (628/1999; ks. myös Kuukka 2000, 126–127) antaa maahanmuuttajalapsille yhtäläiset koulutukseen liittyvät oikeudet kuin Suomen kansalaisille. Ennen siirtymistä opiskelemaan peruskoulun perusopetusryhmässä kaikilla vieraskielisillä lapsilla on oikeus osallistua puolen vuoden ajan perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Valmistavassa opetuksessa lapselle opetetaan suomenkielisinä paikkakunnilla suomen kieltä ja ruotsia niillä paikkakunnilla, joissa se on väestön valtakielenä. Perustelluista syistä valmistava vaihe saattaa venyä puolta vuotta pidemmäksi ajaksi. Perusopetuksessa lapsi pyritään sijoittamaan lähinnä oman ikäistensä joukkoon. Tämän menettelyn tarkoituksena on helpottaa ystävyys-suhteiden muodostumista maahanmuuttajaoppilaan ja valtaväestöön kuuluvien oppilaiden välillä. Valmistava opetus jouduttaa lapsen kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen avulla voidaan osin jo ennakkoon hillitä konfliktitilanteiden syntyä.

TAULUKKO 3. Vieraskieliset perusopetusikäiset Suomessa vuonna 2000. Lukumääriin ei sisälly turvapaikanhakijoita. Lähde: Tilastokeskus/oph/su.

6v. (0.lk)	7v. (1.lk)	8v. (2.lk)	9v. (3.lk)	10v. (4.lk)	11v. (5.lk)	12v. (6.lk)	Yhteensä
1 408	1 356	1 250	1 326	1 437	1 557	1 666	8 594

Maahanmuuttajaoppilaat elävät samanaikaisesti tavallaan kolmen erilaisen maailman vaikutuspiirissä. Yhtäällä heillä on siteet entiseen kotimaahan, siellä oleviin sukulaisiin ja ystäviin. Arvot, asenteet, kulttuuri ja uskonto liittyvät lujalla siteellä maahanmuuttajat lähtömaahansa. Toisaalta he ovat täällä oman maahanmuuttajayhteisönsä, etnisen vähemmistön jäseniä. Kolmanneksi he ovat koululaisina keskellä suomalaista yhteiskuntaa. (Räty 2002, 108–109.) Mainitut syyt edellyttävät kouluilta aiemmin kokemattomia joustavuutta.

Tavoitteena on järjestää maahanmuuttajalapsen opetus siten, että lapsen erityistarpeet huomioidaan ja sovitetaan ne olemassa oleviin resursseihin. Kauaskantoisempaan ajatuksena on lapsen onnistu-

nut integroituminen hänelle uuteen yhteiskuntaan. Kouluissa kyseeseen tulevia erityisjärjestelyitä voivat olla esimerkiksi valmistava opetus, suomi toisena kielenä-opetus, omakielinen tukiopetus, maahanmuuttajille kiintiöity tukiopetus, tavanomainen tukiopetus, omakielinen samanaikaisopetus, oman uskonnon opetus, tulkkipalvelut, mukautettu oppimäärä, oppimistavoite ja arviointi. Maahanmuuttajaoppilas voidaan myös integroida suoraan perusopetusta antavaan luokkaan, jolloin hänelle järjestetään tukiopetusta tai erityisopetusta niissä oppiaineissa, joissa hän niitä tarvitsee. Useimmiten hän voi osallistua suomalaislasten kanssa taito- ja taideaineiden oppitunneille heti alusta lähtien. Tämä menettely mahdollistaa ystävyysuhteiden syntymisen ja samalla vertaisryhmässä toimiminen edistää suomen kielen oppimista. Tavanomaisessa peruskoulussa opiskeleva lapsi voi saada oman äidinkielen opetusta, mikäli tarkoitukseen sopiva ryhmä ja opettaja järjestyvät. Tämän voidaan katsoa Suomessa onnistuneen verrattain hyvin, koska vuonna 2000 opetusta annettiin 326 kunnassa 52 kielessä yhteensä 10 227 oppilaalle. (Räty 2002, 148–149; Talib 2002, 120–123; Kuukka 2000, 128–129.)

Suomen peruskouluissa opiskelee vuosittain noin 11 000 maahanmuuttajaoppilasta, joista merkittävimmän keskittymän muodostaa Helsingin alueen noin 2 500 maahanmuuttajaoppilasta.

2.2 Kulttuuri ja maahanmuuttajien erilaiset kulttuuritaustat

Maailmassa on lähes 200 valtiota, mutta erilaisten kulttuurien määräksi on arvioitu noin 10 000. Valtioiden sisällä vallitseva monikulttuurisuus on enemmän sääntö kuin poikkeus. Odotettavissa on, että Suomenkin monikulttuuristumiskehitys jatkuu. (Liebkind 2000b, 171.)

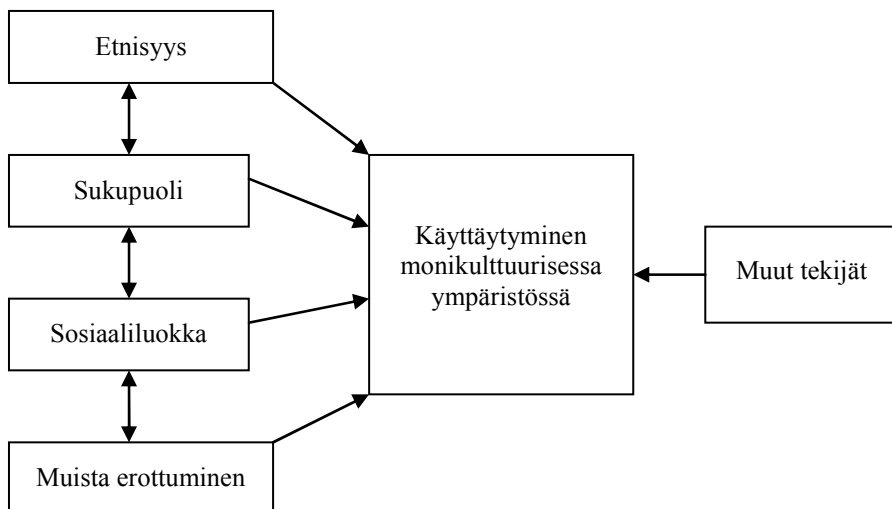
Kupiainen (1994, 57) sanoo keskeisen osan käytössämme olevista kulttuureihin, etnisyyteen ja niiden luonnehtimiseen liittyvistä käsitteistä muodostuneen ja vakiintuneen nykyisiin merkityksiinsä kolonialistisessa kontekstissa. Nykyaikaisessa monikulttuurisessa puheessamme on käytössämme edelleen kolonialismin kieli. Tästä syystä, sanoo Kupiainen, ei ole ihme, että ajassamme esiintyy kulttuurista epäherkkyyttä ja kulttuurien välisiä kommunikointiongelmia. Niin sanotut kulttuurisokit eivät synny tyhjästä. Koulussa eri kulttuurien edustajien välillä tapahtuvaa kiusaamista voidaan väljästi tulkiten pitää kommunikaatio-ongelmana, jolla on maahanmuuttajaoppilaiden uuteen ympäristöönsä integroitumista haittaava luonne. Valtaväestön synnyttämät järjestelmät ja instituutiot eivät ota avosylin vastaan maahanmuuttajia, joiden pelätään tuovan mukanaan monitahoisia ongelmia. Toisaalta koulunkäynti uudessa kotimaassa tarjoaa tulokkaalle verrattoman mahdollisuuden erilaisten kulttuurien yhteensovittamiseen ja kulttuuriseen sopeutumiseen.

Kulttuuri käsitteenä on vaikea määritellä tarkasti johtuen kulttuurien suuresta erilaisuudesta, niiden monitahoisuudesta ja ajassa muuntuvasta ominaisuudesta sekä määrittelijän omasta subjektiivisesta käsityksestä. Kulttuuri on sidoksissa omaan historiaansa ja siihen elinympäristöön, johon ihminen on sopeutunut tai jota hän käyttää hyväkseen. Kulttuuri saa sisältönsä yleisesti hyväksytyistä uskomuksista ja tunteista, eettisistä arvoista, normeista, asenteista ja kulttuurille ominaisista käytäytymiskooodeista. Laajasti ottaen kulttuuriin voidaan liittää elinkeinot, tiede, taide, uskonto ja elämäntavat. Jokainen ihminen kuuluu näin ajatellen moneen kulttuuriyhteisöön eli kulttuuritonta ihmistä ei ole olemassa. (Alitolppa-Niitamo 1993, 18–21; Asunmaa 1995, 38; Liebkind 2000a, 13; Räty 2002, 42–44.) Paasin (1984, 70) väljässä määritelmässä kulttuuri on kaikkea sitä, mitä ihminen jokapäiväisessä elämässään tekee ja mikä heijastuu ihmisen elämäntavan subjektiivisissa sisälöissä. Hofstede (2001, 9–10) määrittelee kulttuurin mielen opituksi ohjelmoinniksi, joka erottaa tietyt ihmisryhmät ja luokat toisistaan. Se määrittää yksilön arvomaailmaa, käytöstä ja tapaa ajatella. Jokaisessa henkisessä ohjelmoinnissa on osittain yksilölle ainutlaatuista ja osittain muiden kanssa samanlaista ainesta. Yksilöllisen ja kollektiivisen aineksen määrään vaikuttaa lähinnä yksilön kulttuuriympäristön sitovuus. (Talib 1999a, 11; 1999b, 4.)

Kulttuuri yhdistää ihmisiä ja kansoja. Toisaalta kulttuuri toimii myös ihmisiä erottavana tekijänä. Mutta vaikka meillä olisi jonkun kanssa samanlainen kulttuuritausta, emme silti ole samanlaisia, sillä kulttuurin lisäksi meitä ohjaavat omat kokemuksemme ja yksilöllinen kehityksemme. (Forssander 1994, 7.)

Lapsi syntyy aina johonkin yhteisöön ja sille ominaiseen kulttuuristandardiin. Kulttuurin hän oppii ihmissuhteissa, joissa ihmiset toimivat peleinä toisilleen välittämällä ja normittamalla hyväksymisen, hylkäämisen ja torjumisen kokemuksia. (Allahwerdi 1994, 56–57; Raunio 1994, 110; Wahlström 1996, 82.) Kasvatuksella hänen sidettään kulttuurin jäsenenä vahvistetaan. Niinpä voidaan sanoa, että lapsi on kulttuurinsa tuote, sekä myöhemmin ylläpitäjä ja välittäjä. Kasvatus on muokannut yksilön käsitystä itsestään ja hänen omasta ympäristöstään sekä monin tavoin ohjannut hänen toimintaansa. (Forsander 1994, 7; Kaikkonen 1999, 22–23.) Kasvatus voi olla suppeaa, kasvattajan ja kasvatettavan välistä (psykologinen määritelmä) tai koko sosiaalisessa ympäristössä (sosiologinen määritelmä) tapahtuvaa toimintaa. Kasvatus tässä yhteydessä tulee nähdä suppeaa laajempaan ilmiönä. (Antikainen 1998, 13.) Kulttuurissa keskeinen asema on oppimisella ja kasvatuksella, sillä kulttuuriperintö siirtyy juuri tätä kautta sukupolvelta toiselle. Siksi kulttuuri on aina opittava uudestaan, sillä se ei periydy biologisesti, vaan se omaksutaan sosiaalistumisprosessin eli sosialisoinnin kautta sukupolvelta toiselle. Sosialisointi toimii yhteiskunnallistamisen välineenä, keinona muokata lapset ja nuoret yhteiskunnan jäseniksi. (Alitolppa-Niitamo 1993, 21–23; Antikainen 1998, 14–15.)

Jokainen jatkuvuudestaan huolehtiva yhteisö määrittää tiettyä ajankohtana, mikä omassa kulttuurissa on arvokasta ja siten tarpeellista siirtää seuraavalle sukupolvelle. Mitä pienempi vähemmistökulttuuri on kyseessä, sen tärkeämpää on sen ehtojen ja jatkuvuuden varmistaminen sosiaalistavan kasvatuksen keinoin. Jos kasvatus ymmärretään lähinnä arvokasvatuksena, kasvatuksena hyveellisyyden tai mahdollisuutena ylläpitää ja kehittää tiettyä kulttuuria, joudutaan monikulttuurisessa kontekstissa pohtimaan arvojen oikeutusta ja muodostumista. (Törmä 1996, 101.) Arvojen asema kulttuurissa on voimakkaasti yksilöä manipuloiva. Perustaksi voidaan ajatella, että kulttuuri toiminnallisena yhteiselämän orientaationa perustuu hyvin pitkälle arvo-käsitteen selittäjään eli yksinkertaistaen auktoriteettiin. (Merenheimo 1994, 137.) Arvot ja käyttäytyminen liittyvät yhteen. Yksilöt pyrkivät toteuttamaan yhteisönsä jäsenenä, sosialisoinnin yhteydessä omaksumiaan arvoja käyttäytymisessään myös heille uudessa monikulttuurisessa ympäristössä. Käyttäytymistä ohjaavat tekijät liittyvät lähinnä etnisyyteen, sukupuoleen, sosiaaliluokkaan ja muista erottumiseen. Mikä tahansa näistä voi ottaa pääroolin käyttäytymisen ohjailussa tai ne voivat vaikuttaa yhdenaikaisesti. (Banks 1988, 75–76 ja 78–79.)



KUVIO 2. Käyttäytymistä ohjaavat tekijät. (Banks 1988, 79.)

Edellä kerrottu selittää eri kulttuurien edustajien erilaiset käsitykset väkivallan käytön oikeutuksesta tietyin kaltaisissa tilanteissa. Tämä koskee yhtäläillä kodeissa ja kouluissa esiintyvää väkivaltaa kuin laajamittaisempiakin, kansojen välisiä yhteentörmäyksiä. Oman kulttuurin säilyttämisestä väkivallan keinoin löytyy helposti lukuisia esimerkkejä yksilön ja laajemman kansanosan suorittamista teoista. Toisessa kulttuurissa suvun maineen tahrannen lapsen surmaamista voidaan pitää kunniamurhana, joka palauttaa menetetyt maineen. Toisen kulttuurin piirissä tällaista tekoa voidaan pitää täydellisen tuomittavana. Tuomittavaa se on eettisessä, moraalisisessa sekä laillisessa mielessä. Kulttuurin sisään rakentunut morali- ja arvojärjestelmät saattavat joskus jopa pakottaa äärimmäisen väkivallan käyttöön. Tämän kaltaisesta ja kodin seinien sisällä tapahtuneista lievemmistä väkivallanteoista on saatu viitteitä Suomessakin. (Parkkonen 2006, 15.) Oletettavaa onkin, että lapsi reflektoi lähiympäristössään kokemaansa väkivaltaa tai sen uhkaa tavalla tai toisella esimerkiksi koulussa. Lapsen asemaa vaikeuttaa, jos väkivallan toteuttaja on hänelle läheinen, esimerkiksi oman perheen jäsen.

Kulttuurisidoksinen laajamittainen, usein mittaamatontakin inhimillistä ja taloudellista tuhoa aiheuttava terrorismi tuomitaan lähes kaikkialla maailmassa. Silti se löytää aina jostain puolustajansa. Väkivallan kyllästämiä tekoja ohjaavat usein kulttuuriperustaisesti määrittyneet käsitykset teon tarkoituksesta, arvosta ja oikeutuksesta. Näillä pyritään pyhittämään itse teko. Samoihin lähtökohtiin nojautuu tekoihin kohdistettu kritiikki.

Suomi on maahanmuuton seurauksena muuttanut kulttuuriltaan erilaisten ihmisten kohtauspaikaksi. Seurauksena on syntynyt ratkaistavaksi kahdenlaisia kysymyksiä. Ensinnäkin, miten Suomi kohtaa vieraan kulttuurin edustajat ja miten luoda toimiva monikulttuurinen toimintaympäristö. Maahanmuutto koskettaa tavalla tai toisella koko yhteiskuntaamme. Esimerkiksi koululaitokseemme maahanmuuttajaoppilasta on tullut pysyvä osa. Toiseksi vieraaseen maahan muuttamisen seurauksena maahanmuuttaja joutuu kohtaamaan lähtömaansa ja Suomen kulttuurien monet erilaisuudet. Molemmissa maissa ihmiset toteuttavat asioitaan eri tavoin, kuten heillä omassa kulttuurissaan on tapana toteuttaa. Jonkun meille vieraan kulttuurin piiristä tänne lähteneet ihmiset arvostavat pääsääntöisesti oman kulttuurinsa piirissä samoja asioita ja heille yhteisiä ovat myös eettiset sekä moraaliset käsitykset. Entisen kotimaan kulttuuri on muovannut maahanmuuttajan minuutta, arvoja, normeja, asenteita, rooleja, tietoja, taitoja, toimintaa ja laajasti ottaen hänen käsitystään koko ympäröivästä maailmasta. (Asunmaa 1995, 38.) Kulttuuriin liittyvä erilaisuus herättää kaikkialla kiinnostuksen lisäksi ennakkoluuloisuutta. Mitä etäämmältä muuttaja maahamme saapuu, sitä enemmän häneen liittyvää vierautta me yleensä tunnemme. Selittyvätkö koulujemme oppilaiden väliset, monikulttuurisuuteen liittyvät konfliktit kulttuurien erilaisuudesta vai maahanmuuttajaoppilaiden tulon aiheuttamasta vierauden kokemuksesta?

Kun eri kulttuurit kohtaavat, ihmiset joutuvat sopeutumaan moniin muutoksiin. Ihmiskunnan kehitys on pitkälti seurausta tällaisesta muutosprosessista. Maahanmuuton myötä Suomi on osallisena tässä globaalissa muutosprosessissa. Kulttuurien kohtaamisesta aiheutuvaan muutosprosessiin liittyvät niin vähemmistöryhmien sopeutuminen enemmistökulttuuriin kuin enemmistön jäsenten suhtautuminen vähemmistöihin. Tätä muutosprosessia voidaan kokonaisuudessaan nimittää akkulturaatioprosessiksi. (Liebkind 2000a, 13.)

Maahanmuuttaja tuo mukanaan myös oman uskontonsa. Muuttajien myötä erilaisten, meille vieraiden uskontojen, lahkojen ja henkisten alakulttuurien määrä on lisääntynyt. Vähemmistöjen jäsenmäärät ovat kuitenkin vielä varsin vähäisiä, ja Suomea pidetään edelleen maailman luterilaisimpana maana. (Wahlström 1996, 15.)

Talibin (2002, 68) mielestä kulttuurien erilaisuuteen ja niiden rinnakkaiseloon liittyy riskejä. Maahanmuuttajaoppilaat kokevat koulussa usein oman kulttuurinsa merkityksettömyyden ja arvostuksen puutteen. He saattavat pitää tällaista hylkäämistä laillisena, koska he kokevat sen omaksi viakseen. Tilanteissa, joissa maahanmuuttajat joutuvat jatkuvan arvostelun, vähättelyn, ylimalkaisuuden tai alistuksen kohteeksi, he tuntevat epäonnistuvansa useimmissa tehtävissään. Samalla he kokevat, että jotakin arvokasta heidän sisimmissään turmeltuu. Maahanmuuttajaoppilaan viha ja

toivottomuus purkautuu helposti heidän omaa elinympäristöään kohtaan, mikä on osaltaan vaikuttanut heidän ongelmiansa syntyyn.

2.3 Sosialisatio, etnisyys sekä etninen ja kulttuurinen identiteetti

2.3.1 Sosialisatio

Sosialisaatioon liittyvät olennaisesti käsitteet kulttuuri ja kasvatus. Sosialisaation keskeisenä tavoitteena on siirtää yhteisön kulttuuri sukupolvelta toiselle. Kasvatuksen avulla aikuinen sukupolvi pyrkii systemaattisesti tarjoamaan kasvaville kulttuuris-yhteiskunnallisia merkityssisältöjä, joiden avulla nämä voisivat kehittää omaa itsenäistä tulevaisuudessa tapahtuvaa toimintaansa. (Peltonen 1997, 26; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 82.) Sosialisaatioteorian mukaan yksilön kehitys on mahdollista vain suhteessa yhteisöön, ja yhteisön muotoutuminen taas riippuu yksilökehityksen prosesseista. Yksilöllistyminen voidaan nähdä tällöin yhteiskunnallistumisena ja yhteiskunnallistuminen yksilöllistymisenä. (Kivelä 1997, 33.)

Lapsen sosiaalistuminen on nähtävä pitkäkestoisena prosessina. Sosialisaatioprosessi käynnistyy lapsen omassa organisoituneessa toimintaympäristössä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Psykologisena prosessina sosiaalistuminen on samaan aikaan sekä kehitystapahtuma että oppimistapahtuma. (Antikainen 1998, 105.)

Sosialisaation vaikutus on kaksisuuntainen, sillä aikuisen sukupolven muokatessa nuorempiaan, nämä pyrkivät vastustamaan sosialisaatiopyrkimyksiä ja siten toimimalla he voivat myös muuttaa kulttuurin sisältöä. Ei ole itsestään selvää, että nuorempi sukupolvi omaksuisi sellaisenaan vanhempiensa ja opettajiensa kulttuurisidoksiset arvolähtökohdat. Sosiaalistumisprosessissa keskeisiä vaikuttajia ovat perhe, koulutusjärjestelmä, kirkko, nuorten itse muodostamat ryhmät ja joukkoviestintä. (Takala 1991, 12–13; Asunmaa 1995, 38; Helkama et al. 1998, 82; ks. myös Anttonen 1996, 71.) Sosialisaatio koskettaa yksilöä koko hänen elämänsä keston. Laajimmillaan sosiaalisatio voidaan nähdä pitkänä yhteiskunnan sisäisenä ketjuna, jonka lenkkeinä toimivat siinä yhteiskunnassa kulloinkin elävät ihmiset ja sukupolvet. Merenheimo (1994, 142) muistuttaa kuitenkin, että tämän ketjun heikoimpana lenkinä on aina sosiaalistamistoimien kohde, omassa kehitymis yhteisössään vajaavaltainen lapsi.

Edellisen perusteella kulttuuria voidaan tarkastella sen piiriin kuuluvan yksilön tai sen kulttuuriyhteisön näkökulmasta. Tällöin yhteisöllä on sosiaalistajan ja yksilöllä sosiaalistujan rooli. Yhteisön kannalta onnistuneen sosiaalistamisen myötä yhteisön jokainen jäsen löytää oman paikkansa ja asemansa. Sosialisaatiota voidaan pitää yhteiskunnan stabiliteettia ja jatkuvuutta ylläpitävänä tehtävänä. Yhteisön sosiaalistamisvälineet ovat pääasiassa institutionaalisia. Instituutioiden vaikutuspiirissä tapahtuvan sosiaalisen interaktion kautta rakennetaan ja vahvistetaan yhteisön jäsenten kulttuurisidonnaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Perhe on yleensä yksilön elämässä ensimmäinen hänen suhdettaan yhteiskuntaan välittävä instituutio. Lüscher (1981, 20) määrittelee perheen käsitteen lyhyesti järjestelmäksi, joka puolestaan liittyy osaksi monikerroksista ympäristöään. Pitää kuitenkin muistaa, että perheen käsite on viimeisten vuosikymmenten aikana kokenut muutoksen. Aiemmin perheenä pidettiin biologisia vanhempia lapsineen, kun nykyään perheeksi luetaan tämän lisäksi yksinhuoltaja lapsineen tai samaa sukupuolta olevat vanhemmat tai avoliitossa elävät vanhemmat, joilla voi olla lapsia kummankin aikaisemmista suhteista sekä heidän nykyisestä keskinäisestä suhteestaan. Monikulttuurisen lisänsä määritelmään antavat perheet, joissa toinen tai molemmat vanhemmat ovat lähtöisin muusta kuin suomalaisen kulttuurin piiristä. Tämä perheiden monimuotoistuminen ilmenee aikaisemmista erilaisina perheikäytänteinä. (Ruoppila 1995, 34–35.) Ne eivät rajoitu pelkästään kodin seinien sisäpuolella tapahtuvaksi toiminnaksi, vaan ne luovat erityispiirteitä esimerkiksi lasten koulunkäyntiin ja yhdessäoloon muiden lasten kanssa. Olweus (1992, 41; ks. myös Salmivalli 1998b, 155–158) liittää perheen lapsen aggressiivisuuteen ja sen seurannaisilmiöön, koulukiusaamiseen.

Bronfenbrenner (1981, 58–75) on sosialisatiomiötä ekologiselta pohjalta selvittäessään havainnut perheiden kasvatuserityksissä säännönmukaisuuksia. Esimerkiksi vanhemmat hahmottavat kulttuuriympäristöstä riippumatta eri tavoin suhteensa poikiin ja tyttöihin. Sosialisatioprosessissa kasvattajan roolissa olevat vanhemmat ja muut henkilöt eivät toimi ainoastaan yksilöinä, vaan myös yhteisöjensä sosiaalisten rakenteiden ja instituutioiden edustajina. (Antikainen 1998, 14, 148.) Eri yhteiskunnissa käytössä olevat erilaiset sosialisatiomenetelmät ja -tekijät vaikuttavat yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen. Sosiaalisen käyttäytymisen erilaisuus ei vaihtele vain siirtymästä yhteiskunnasta toiseen, vaan myös iän, sukupuolen, sosiaalisen syntyperän ja muiden yhteiskunnallisten tekijöiden mukaan. (Bronfenbrenner 1981, 76.)

Sosialisatiion käsite liitetään yleensä lapsen ja hänen sosialisatioprosessiinsa. Maahanmuuttajien kohdalla sosialisatioprosessi koskettaa yhtälailla sekä aikuis- että lapsimuuttajaa. Maasta toiseen muuttava tuo mukanaan kulttuurisidonnaisen sosiaalisen käyttäytymisen mallin. Moni maahanmuuttaja joutuu ristiriitaiseen tilanteeseen havaitessaan uuden kotimaansa sosiaalisen käyttäytymisen ja sosialisatiopyrkimysten poikkeavan joskus suurestikin siitä, mihin hän oli ennen maahanmuuttoaan tottunut ja mitkä hän oli omassa sosialisatioprosessissaan sisäistänyt. Erityisesti tämä koskee kouluikäisiä lapsia. He kohtaavat elämässään kaksi erilaista kulttuuria ja niihin liittyvät erilaiset sosialisatiomekanismit. Toisaalla heihin vaikuttavat perhe ja siihen kytkeytyvät tahot ja toisaalla uusi asuinympäristö, koulu ja muut uuden kotimaan instituutiot sekä kulttuurisidoksiset arvot, asenteet ja tavat. (Mikkola 2001, 43–44; ks. myös Helkama et al. 1998, 187–189.) Alitolppa-Niitamo (1993, 86–91) näkee sosiaalisten määritelmien erilaisuuden aiheuttavan maahanmuuttajaperheissä kahdentasoista konfliktialttiutta. Siksikin uuden yhteiskunnan valtakulttuurin jäsenet voivat pitää maahanmuuttajaperheen kasvatustapaa lähinnä pahoinpitelynä tai ylisuojeluna. Tämä saattaa aiheuttaa kitkaa perheen ja muun ympäristön välillä. Toiseksi, kun maahanmuuttajaperheen lapset itse omaksuvat sosiaaliset tulkinnat valtakulttuurin arvojen ja näkemysten perusteella ja tulkitsevat vanhempiensa hyvää tarkoittavat kurinpitotavat esimerkiksi pahoinpitelyksi, on sukupolvien välinen ristiriita ilmeinen tosiasia.

Kasvatustavat eroavat suuresti eri kulttuureissa. Yleistäen kulttuureissa, joissa arvostetaan yksilöllisyyttä ja yksilön varhaista itsenäistymistä, on salliva ja vapaa kasvatustapa yleisesti hyväksytty normi. Kulttuurit, joille on ominaista perhejäsenten pitkään jatkuva riippuvuus ja huolehtiminen toisistaan sekä auktoriteettien kyseenalaistamaton totteleminen kasvatustapana, tulkitsevat lasten tarpeiden olevan alistaisia aikuisten tarpeille. Valta on kuitenkin aina vanhemmalla. Koulussa erot tavassa osoittaa auktoriteettia voivat aiheuttaa maahanmuuttajaoppilaille monenlaisia arjen ongelmia. Lapsen, joka on tottunut selkeisiin auktoriteettisuhteisiin, on usein vaikeata ymmärtää, että hymyilevää ja jutustelevaa opettajaa on kuitenkin toteltava. Viimeksi mainituissa kulttuureissa aikuinen toimii lapsen tekojen kontrolloijana. Lapselta ei odoteta vastuuta käytöksestään, vaan väärä käytös osoitetaan esimerkiksi läimäytyksellä tai muulla rangaistuksella. (Räty 2002, 59–62.)

Sosialisatio tulisi nähdä osana kaikkea sosiaalista toimintaa. Sosialisatiion onnistumisen kannalta on merkittävää sekä yksilöllinen että persoonallinen kehitys. Yksilön sosiaalisella kehityksellä on useampia päämääriä. Keskeisiä ovat yksilön sitouttaminen sosialisatiion kautta yhteisöön, hänen yksilöitymisensä ainutkertaiseksi minäksi, jolla on persoonallinen identiteetti ja se, että yksilöiden sosialisatioprosessien kautta uusinnetaan ja tuotetaan myös yhteiskunnan rakenne. (Antikainen 1998, 104; ks. myös Talib 2005, 44–45.) Näihin päämääriin liittyvät käsitteet primaari- ja sekundaarisosialisatio.

Primaarisosialisatio liittyy erityisesti varhaislapsuuteen, jolloin lapsi läheistensä joukossa oppii oman kulttuurinsa käyttäytymismallit ja arvot. Primaarisosialisatiiossa lapselle muodostuu minuuksensa persoonana ja persoonallinen identiteetti. Sekundaarisosialisatio painottuu myöhempiin vuosiin ja on sidoksissa sosiaaliseen interaktioon. Yhteiskunnan monet instituutiot nousevat merkittävään asemaan. Tämän sosialisatiion kautta muodostuvat kulttuuriset skeemat, joiden avulla yksilö järjestää tiedon ja ennakoii tilanteita kulttuuristen kokemuksien mukaan. Sekundaarisosialisatiion myötä vahvistuu osallistuminen yhteiskunnan jäsenyyteen ja yleisimmin se ilmenee sosiaalistumi-

senä rooleihin tai sosiaalisen identiteetin muodostumisena. Sosiaalinen järjestelmä asettaa yksilölle yhteisön kannalta samanlaisuutta vaativia normiodotuksia ja erilaisuutta edellyttäviä rooliodotuksia. (Antikainen 1998, 103–104, 111; Laukkanen 2002, 25; ks. myös Lehtinen 2002, 41–43.)

Lepolan (2000, 22) mielestä yleensä yhteiskunnan toimivuuden edellytyksenä pidetään yhteistä kieltä, yhtenäistä koulutusta ja yhteisesti jaettua kulttuuria. Maahanmuuttajan täysipainoinen osallisuus näihin ehtoihin edellyttää pitkäkestoista maassa asumista ja socialisaatiota. Toisaalta tulee muistaa, että meillä Suomessakin kantaväestöön kuuluu kielellisiä vähemmistöjä, joiden koulutusväylät ja kulttuuritavat saattavat olla erilaiset kuin äidinkieleltään suomalaisilla.

Tässä tutkimuksessa socialisaatiolla tarkoitetaan kokonaisvaltaista yhteiskunnallistamis- ja oppimisprosessia, jossa yksilö – vuorovaikutuksessa materiaalisen, kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa – kehittyy yhteiskunnallisesti toimintakykyiseksi subjektiksi riippumatta siitä, kuinka tietoisia ja suunniteltuja nämä prosessit ovat. (Siljander 1997, 10.)

Socialisaatio ja kulttuuri ovat sidoksissa toisiinsa. Lehtinen (2002, 41) pitää kulttuurisen omaksumisprosessin kannalta itse kulttuurin lisäksi keskeisimpinä käsitteinä etnisyyttä, etnistä identiteettiä, monikulttuurisuutta, kulttuuripätevyyttä ja kulttuuriherkkyyttä.

2.3.2 Etnisyys

Käsitteet etnisyyttä ja kulttuuri sekoitetaan helposti toisiinsa, ja niitä käytetäänkin usein arkipuheessa toistensa synonyymeinä. Tämä on ymmärrettävää, sillä ne ovat tieteellisessä diskurssissa monin tavoin päällekkäisiä ja toisiaan täydentäviä. Käsitteenä etnisyyttä on monimerkityksinen ja monitulkintainen. Kupiainen (1994, 35–36; ks. myös Rätty 2002, 44–46) näkee etnisyyden edustavan kulttuurista etäisyyttä, erilaisuutta ja toiseutta. Etnisyys on siten oman itsen ulkopuolisen ryhmän ominaisuus. Me suomalaiset emme koe itseämme Suomessa etniseksi ryhmäksi, mutta maahanmuuttajat muodostavat täällä lukuisia etnisiä vähemmistöjä. Etnisyyden tunnuspiirteitä ovat syntyperä, kieli, nimet, sukulaisuus, asuinalue, tapakulttuuri, taloudelliset siteet ja taide. Näiden piirteiden yhteisvaikutuksen lisäksi yksilö kuuluu jonkun kansan jäsenyyteen, joka saattaa määrittää muullakin tavoin kuin kuulumisena kansalaisena johonkin valtioon. Luonteenomaista etnisyydelle on yksilön tunne kuulumisestaan johonkin ryhmään. Tämä tunne muokkaa yksilön etnistä identiteettiä. (Kupiainen 1994, 35–36; Talib 2005, 44–45; ks. myös Mikkola 2001, 78–81.)

2.3.3 Etninen ja kulttuurinen identiteetti

Etnisyydellä ja kulttuurilla on vahva liitos ihmisen identiteetin kanssa. Identiteetti on sekä yksilöllinen että kollektiivinen käsite. Pohjimmiltaan se on kuitenkin luonteeltaan kollektiivinen käsite, joka on yksilön kehityksessä ja socialisaatiossa aina yhteydessä joihinkin viiteryhmiin. (Kaikkonen 2001, 347.) Kuten edellä todettiin käsitteet etnisyyttä ja kulttuuri ovat toisensa kattavia ilmauksia, jotka kuvaavat samaa ilmiötä vain hieman eri näkökulmista. Tästä syystä näitä käsitteitä voidaan pitää lähes toistensa synonyymeinä. Samasta syystä etninen identiteetti ja kulttuuri-identiteetti tarkoittavat samaa asiaa. Perustan yksilön kulttuuri-identiteetille antaa yhteisön elämänmuoto kokonaisuudessaan. Vaikuttavina tässä ovat muun muassa koti ja muu sosiaalinen ympäristö, kieli, historia ja perinteet, uskonto, elinkeinot, taide sekä luonto. Tämän kaltaiseen tulkintaan ohjataan suomalaista peruskoulua. (Ks. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13.) Tätä yksilön omaksumisprosessia kutsutaan enkulturaatioksi, jolle on ominaista kaksivaiheisuus, jo edellä mainitut primaari- ja sekundaarisocialisaatio. Kansainvälistymisen ja ihmisten liikkuvuuden lisääntymisen seurauksena on alettu puhua monikulttuurisesta identiteetistä, monimuotoisesta identiteetistä, maahanmuuttajaidentiteetistä, identiteetin kompleksisuudesta ja jopa kaiken kattavasta globaalista identiteetistä. (Kaikkonen 2001, 348, ks. myös Mikkola 2001, 39–42.)

Kulttuuri-identiteetin kehittyminen liittyy yksilön identiteetin kehittymiseen, jonka on perinteisesti katsottu tapahtuvan primaarisocialisaatiossa, lapsuuden ja nuoruuden ensimmäisessä socialistumisprosessissa. Se on hyvin kokonaisvaltainen prosessi, joka ei ole pelkkää tiedollista oppimista, vaan tapahtuu emotionaalisesti latautuneissa olosuhteissa. Tämä oppimisprosessi edellyttää emotionaalista

kiintymystä merkityksellisiin muihin ihmisiin. Läheisyys, luottamus ja turvallisuudentunne edistävät lapsen henkilökohtaista kehittymistä. Primaarisosialisaation aikana yksilö ottaa omakseen sen historiallisesti muodostuneen maailman, jossa muut hänen primaariryhmänsä jäsenet jo elävät. Identifikaatio-ongelmia ei juuri ole, koska yksilön lähipiiriin ei kuulu vaihtoehtoisia merkitseviä ihmisiä. Sekundaarisen, institutionaalisen sosialisaation myötä emotionaalisen sidoksen merkitys käy vähäisemmäksi, mutta ei kuitenkaan menetä kokonaan asemaansa vuorovaikutuksessa. Identifikaatiomallien lukumäärä kasvaa, ja nuori voi näin valikoiden kerätä ainesta oman identiteettinsä rakentamiseen. (Antikainen 1998, 109–111; Talib 1999, 24–25; Allardt 1983, 67–68; Kaikkonen 2001, 347–353.) Identiteetin ilmauksena voidaan pitää toimintaa, sanoo Breakwell (1986, 43), perustuupa se sitten sanalliseen ilmaukseen tai tekoon ja sillä on situationaalinen luonne.

Etnisestä identiteetistä puhuttaessa voidaan erotella kansallinen, etninen ja sosiaalinen identiteetti. Esimerkiksi suomalainen edustaa kansallista identiteettiä ja juutalainen etnistä identiteettiä. Sosiaalinen identiteetti on summa kaikista niistä ryhmistä, joihin yksilö kuuluu esimerkiksi ikänsä, sukupuolensa tai uskontonsa puolesta. (Talib 2005, 46–48.)

Kulttuuri-identiteetti muodostuu niistä yhteisistä piirteistä, jotka ovat yhteisiä jollekin ryhmälle. Lapsen kulttuuri-identiteetin kehittämisessä erittäin merkittävä ryhmä on perhe ja siinä vallitseva, varsinkin kielelliseen ja kielenulkoiseen viestintään perustuva vuorovaikutus. Ryhmien itselleen ominaisiksi valitsemansa piirteet toimivat myös eri ryhmiä toisistaan erottavina. Tästä johtuen eri kulttuureissa ihmiset ovat hyvin erilaisia. Ihmiset ovat sidottuja kulttuuriryhmiinsä sen jäsenyyden ja yhteisen identiteetin kautta. Samaan kulttuurijärjestelmän sisällä asuvat ihmiset jakavat ryhmälleen ominaiset arvot, normit, tavat ja maailmankatsomuksen. Identiteetti voidaan tulkita sosiaalisiksi tuotokseksi. (Liebkind 1994, 13, 22; Wahlström 1996, 82–83; Kaikkonen 1999, 23; Breakwell 1986, 28–34.)

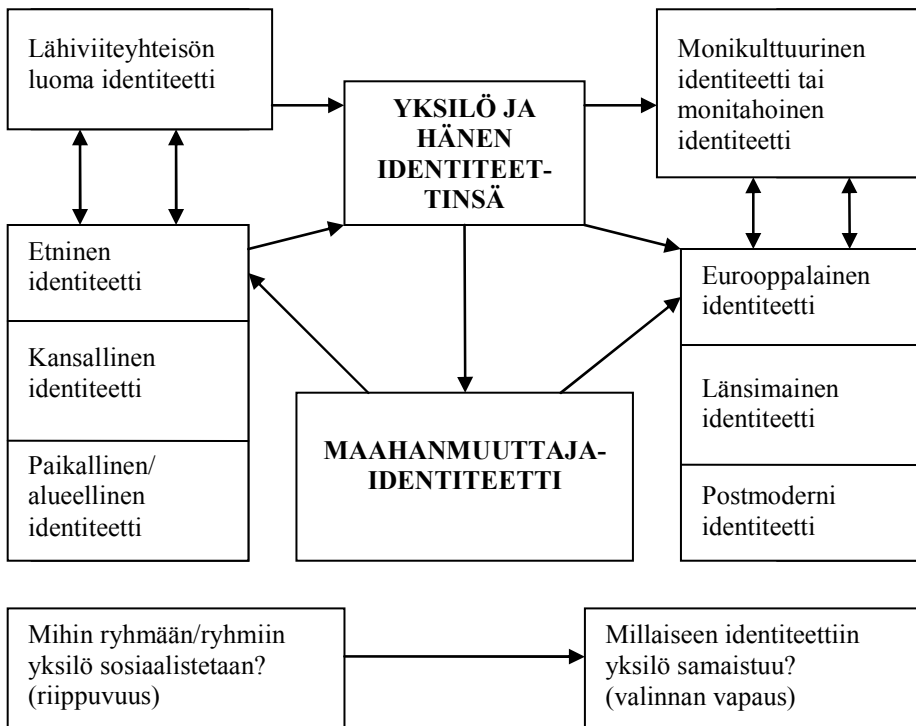
Sosiologisen terminologian mukaan kulttuuri sisältää kognitiivisia, katektisia ja moraalisia aineksia. Kognitiivisena kulttuurina voidaan laajasti ottaen pitää kaikkea sitä, mitä voidaan ajatella ja tutkia. Kieli on väline, jolla hallitaan yhteisön kognitiivista kulttuuria. Katektiset elementit määrittelevät jonkun asian yksilölle mieluisaksi tai epämieluisaksi. Kulttuurin moraaliset elementit ohjaavat yksilöä erottamaan oikean väärästä. Kieli kuuluu erottamattomasti kulttuuriin. Kieli yhdistää ihmisen ja hänen juurensa, ja se liittyy läheisesti myös hänen persoonallisuuteensa ja elämäntilanteeseensa. Äidinkielen merkitys korostuu kulttuuriperinteiden siirtämisessä sukupolvelta toiselle. (Skuttnabb-Kangas 1989, 182–189; Olkinuora 1984, 56–57.) Rönholmin (2000, 6) omakielissä opetuksessa olevien ruotsinsuomalaisten oppilaiden keskuudessa tekemät tutkimukset osoittivat äidinkielen olevan yhteydessä oppilaiden kulttuuri- ja minäidentiteetin sekä itsetunnon ja omiin kykyihinsä luottamisen vahvistumiseen.

Kieli on useimmin esiintyvä etnisen identiteetin tuntomerkki. Kieli voi toimia etnisen identiteetin symbolisena ja samalla viimeisenä tukipilarina. Kun yhteisön kanssa yhteinen kieli on kadotettu, on enää vaikea tunnistaa etnistä identiteettiä. Identiteetti on tällöin muuntunut. Etnistä identiteettiä on vaikea, muttei mahdotonta, vaihtaa. Kouluikäiselle identiteetin vaihtuminen voi tapahtua vieraannuttamalla itsensä omasta alkuperästään ja oleskelemalla riittävän pitkään uudessa yhteisössä. (Kupiainen 1994, 36–39, ks. myös Kaikkonen 2001, 352–353.)

Koulutus- ja kasvatustavoitteiden kannalta Rönholm (2000, 2) näkee kulttuuri-identiteetin ongelmallisena. Yhtäältä hän sanoo sen ilmenevän käsitteen analytyttisyyden määrittelyssä ja sen suhteessa minäidentiteettiin. Toisaalta hän näkee ongelmallisena siitä kehitettyjen tavoitteiden selkiintymättömyyden ja vaikean soveltamisen käytäntöön. Peuran (1994, 9) mielestä valtaväestön ja vähemmistön etnisille suhteille on ominaista ristiriitaisuus. Tämä ilmenee yleensä tasa-arvon puutteena, sortona, vähemmistön etnisyyteen kohdistuvana uhkana tai syrjintänä. Valtaenemmistö ei yleensä normaalioloissa huomaa omaa etnisyyttään, koska se esiintyy latenttina omassa ympäristössään. Etnisten konfliktien kautta valtaväestö saa muistutuksen omasta etnisyydestään. Eri etnisten väestöryhmien edustajien välinen eripura, mukaan lukien koulukiusaaminen, saattaakin osin selittyä Peuran mainitsemasta ristiriitaisuudesta. Skuttnabb-Kangas (1994, 98–99) muistuttaa

kuitenkin, että monikulttuurisessa ympäristössä etnisten konfliktien syntyyn vaikuttavat usein etnisyyttä voimakkaammin yhteiskunnan sisäiset taloudelliset ja poliittiset tekijät, eli se miten valtaa käytetään ja resursseja jaetaan.

Maahanmuuttajan identiteetin rakentuminen on Kaikkosen (2001, 351) käsityksen mukaan monitahoinen ja ainutkertainen prosessi, jossa monet muuttuvat tekijät ovat osallisena. Näiden tekijöiden yhteisvaikutusta hän kuvaa seuraavassa kuviossa:



KUVIO 3. Identiteetin muodostuminen. (Eurooppalaisena tulkintana, Kaikkonen 2001, 351.)

2.4 Akkulturaatio

Maasta toiseen muuttamisen myötä muuttajan elinympäristö ja elämäntilanne muuttuvat. Uusia ja vieraita asioita kielen lisäksi ovat sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset ja koulutukseen liittyvät asiat samoin kuin työ- ja asumisolot. Elämänmuutoksen kokemus on kaikille maahanmuuttajille yhteinen, muuttivatpa he sitten yksin tai ryhmänä uuteen maahan. Täysin ongelmaton muutto ei ole edes mahdollinen. Ihmisillä on tapana reagoida elämänpiirissään tapahtuviin kulttuuriin kytkeytyviin muutoksiin. Maahanmuuttoon liittyy kulttuurinen muutos, johon reagoitua voidaan pitää prosessina. Tällä muutosprosessilla on kaksi suuntaa. Toisaalta maahanmuuttaja asettuu uusien kulttuurivaikutteiden piiriin ja toisaalta uusi yhteisö pääsee maahanmuuttajan välityksellä kosketuksiin hänen kulttuurinsa kanssa. Kahden kulttuurin välinen kontakti käynnistää sarjan yksilöä tai ryhmää ja yhteisöä koskevia muutoksia. Yksilön kannalta merkityksellinen on se pitkäkestoinen prosessi, jonka varassa maahanmuuttaja sopeuttaa toimintansa uudessa toimintaympäristössään. Tätä muutosprosessia kokonaisuudessaan kutsutaan akkulturaatioksi. Alexander (1998, 4) määrittelee ilmiön lyhyesti kutsumalla sitä prosessiksi, jossa ihmiset omaksuvat jollekin tietylle toiselle ihmisryhmälle ominaisia toimintamalleja. Liebkind (2000a, 13) nostaa esiin ilmiön kaksisuuntaisuuden kutsumalla akkulturaatioprosessiksi sellaista muutosprosessia, jossa vähemmistö sopeutuu enemmistökulttuuriin ja enemmistö mukauttaa suhtautumistaan kulttuurivähemmistöihin.

Vaikka tämä akkulturaatioprosessi on teoriassa kaksisuuntainen, niin käytännössä kysymys on pikemminkin yksisuuntaisesta prosessista, jolloin tarkasteltavana on maahanmuuttajan sopeutuminen uuteen kulttuuriin. Yleistäen voidaan sanoa, että maahanmuuttava kulttuuri on alttiimpi akkulturoitumaan kuin paikallaan pysyvä kulttuuri. Kulttuureille on leimallista pysyvyys ja kulttuurien sekaantuminen aiheuttaa kitkaa. Valtaväestön on kuitenkin helpompi omaksua vähemmistön kulttuurista vaikutteita, jos enemmistö kokee nämä vaikutteet omaa kulttuuriaan selvästi rikastuttavina. Vähemmistökulttuurien mukanaan tuomiin vaikutteisiin myönteisesti suhtautuminen helpottaa valtaväestön muuntumista monikulttuuriseksi.

2.4.1 Maahanmuuttajien akkulturaatioasenteet

Maahanmuuttajan sopeutumiskyvystä riippuu miten hänen sopeutumisensa etenee. Iästä riippumatta maahanmuuttajan kokemat runsaat vastoinkäymiset lisäävät hänen konfliktialttiuttaan ympäristönsä kanssa. Sopeutumiskykyyn vaikuttavat muuttajan luonteenpiirteet, demografiset ominaisuudet kuten ikä ja hänen lähtökulttuurinsa ja uuden kotimaan kulttuurin eron suuruus. (Alitolppa-Niitamo 1993, 30.) Maahanmuuttajat suhtautuvat kokemuksiinsa ja tulkintojensa ohjaamana akkulturaatioprosessiinsa eri tavoin. Tämä käy ilmi heidän asenteissaan uutta ja entistä asuinmaataan ja laajasti ajatellen niiden elämänmenoa kohtaan. Talib (1999a, 74–76; ks. myös Rätty 2002, 124–129) erottelee Berryn (1986, 28) tavoin maahanmuuttajien akkulturaatioasenteet niiden seurausvaikutusten perusteella integraatio-, assimilaatio-, separatismi- ja marginalisaatioasenteeksi kuviossa neljä kerrotulla tavalla.

	<i>Tärkeää säilyttää oma identiteetti ja kulttuuri</i>		
<i>Tärkeää ylläpitää eri etnisten ryhmien välisiä suhteita. Kiinnittyminen valtaväestöön</i>	Kyllä	Kyllä Integraatio/ sopeutuminen	Ei Assimilaatio/ sulautuminen
	Ei	Separaatio/ eristäytyminen	Marginalisaatio/ syrjäytyminen

KUVIO 4. Akkulturaatio mallinnettuna nelikenttänä. (Berry 1986, 28.)

Integraatioasennetta voidaan pitää tulokkaan kannalta psykologisesti parhaana, koska se johtaa uuteen tilanteeseen sopeutumiseen. Sille on ominaista vapaaehtoisuus ja sisältäpäin ohjautuvuus yhdistyneenä tahtoon integroitua ympäröivään yhteiskuntaan. Se mahdollistaa joustavan menettelyn integroida oman kulttuurin arvoisältöjä uuteen kulttuuriin. (Talib 1999a, 74–76; ks. myös Alitolppa-Niitamo 1993, 33.) Koulussa tämän akkulturaatioasenteen sopeutumisstrategiakseen valinnat selviytyvät yleensä hyvin. He oppivat äidinkieltänsä lisäksi enemmistön kielen. Kielten avulla mahdollistuu syvällisempi kommunikaatio, ja oppilas pääsee osalliseksi opetuksesta. Oma kulttuurista koetaan arvokkaaksi, mikä lujittaa oppilaan minäkuvaa ja itsetuntoa sekä auttaa toimimaan myös uudessa kulttuuriympäristössä.

Assimilaatioasenne johtaa sulautumiseen, ja merkitsee oman kulttuurin hylkäämistä ja valtakulttuurin omaksumista sen tilalle. Sulautuminen ei kuitenkaan lisää maahanmuuttajan mahdollisuuksia menestyä valtakulttuurissa, koska se jättää huomioimatta oman vähemmistökulttuurin ja identiteetin voimavarat. (Talib 1999a, 74–76; ks. myös Alitolppa-Niitamo 1993, 32–33) Maahanmuuttajan oman kulttuurin hallinta ja sopeutuminen uuteen kulttuuriin vaikeutuu. Koulukasvatus johtaa väistämättä assimilaatioon, jos maahanmuuttajaoppilaan siteet omaan kulttuuriinsa ja äidinkieleen katkaistaan. Assimilaatoriski kasvaa, jos lapselle pyritään opettamaan valtaväestön kieltä mahdollisimman nopeasti ja hänet sijoitetaan täällä ilman valmistavaa opetusta suomenkieliseen luokkaan välittömästi muuton jälkeen. Varsinkin epävarmat nuoret reagoivat helposti tilanteeseen siten, että he kääntävät selkensä omalle kulttuurilleen pyrkien saamaan vertaisryhmänsä hyväksyntää. Seurauksena saattaa olla maahanmuuttajaoppilaiden frustroitumista ja sopeutumisongelmia, jotka helposti johtavat häiriökäyttäytymiseen. Breakwell (1986, 84–86) viittaa etniseen virheidentifika-

tion (ethnic misidentification), kun väestölliseen vähemmistöön kuuluvalle lapselle kehittyvä negatiivisia asenteita omaa etnistä ryhmäänsä kohtaan. Se, että hän hyväksyy ja omaksuu enemmistön edustajien ryhmäänsä kohdistaman negatiivisen stereotypian ja samalla kieltää oman ryhmänsä, asettaa lapsen minäkäsityksen kohtuuttoman kovalle koetukselle.

Separatioasenne johtaa eristäytymiseen. Talib (1999a, 74–76; ks. myös Alitolppa-Niitamo 1993, 33) sanoo eristäytymisen olevan kyseessä, kun vähemmistön jäsenet tukeutuvat omaan kulttuuriinsa suojautuessaan valtakulttuurin torjunnassa. Eristäytyminen saattaa toimia yksilön tai vähemmistöryhmän näennäisenä suojana, mutta separatioasenne rajoittaa merkittävästi yhteiskunnan toimintaan osallistumisen ja vaarantaa akkulturaatioprosessin onnistumisen. Lisäksi se lisää riskiä päätyä ratkomaan syntyneitä ongelmia aggressiivisin keinoin. Rinnakkaiskäsite segregatio tarkoittaa valtaenemmistön harjoittamaa vähemmistöön kohdistuvaa yhteiskunnallisten toimintojen eri tasoilla esiintyvää eristämistä. Valtaenemmistön harjoittama eristäminen esimerkiksi koulutukseen liittyvissä kysymyksissä johtaa usein myös sosiaalisiin ongelmiin, jotka helposti purkautuvat häiriökäyttäytymisenä ja aggressioina kuten koulukiusaamisena.

Marginalisaatioasenne, jossa torjutaan sekä oma että uuden asuinympäristön kulttuuri, voidaan nähdä syrjäytymiseen helposti johtavana. Yksilö on tällöin valinnut tilan kahden kulttuurin välissä kuuluttamalla kumpaankaan ja saamatta kummankaan hyväksyntää. Hän ei edusta enää mitään kulttuuria, vaan sijoittuu yhteiskunnalliseen marginaaliin. Pitäytymättömyys kumpaankaan tarjolla olevaan kulttuuriin kaventaa maahanmuuttajan identiteettiä ja moraalialia. (Talib 1999a, 74–76; ks. myös Alitolppa-Niitamo 1993, 33, 52; Manninen 2003, 68.) Kouluissa marginalisaatioasenne saattaa osin selittää maahanmuuttajaoppilain joutumisen pysyvään konfliktitilanteeseen vertaisryhmässään kahdesta syystä. Ensiksikin maahanmuuttajaoppilas kanavoii valtaväestön toimintakulttuurin torjuntansa aggressiiviseksi toiminnaksi. Toisaalta valtaväestön edustajat turvautuvat vihamielisyyteen huomaavissaan maahanmuuttajaoppilain torjuvan heidät itsensä ja heidän toimintakulttuurinsa.

Maahanmuuttajan akkulturoituminen on yhteydessä yksilön kykyyn luoda itselleen selviytymisstrategia uudessa ympäristössä, jossa on tarjolla sekä mahdollisuuksia että uhkia. Merkittävimmässä asemassa on ihmisten välinen toiminta. Breakwellin (1986, 109–147) mukaan uhkaavaksi koetussa ympäristössä selviytymisstrategiat voivat kehittyä joko yksilö- tai ryhmätasolla. Näistä edellinen tarjoaa neljä vaihtoehtoista mallia: muista eristäytymisen (isolation), tälle vastakkainen yksilön identiteettiä ja itsetuntoa koettelevien ilmiöiden voimakas vastustaminen (negativism), uhkien sivuuttaminen (passing) ja viimeiseksi useimmiten edellisten strategioiden omalla tai muiden kohdalla pettämisen myötä alistuminen vallitsevaan tilanteeseen (compliance). Ryhmätasolla Breakwellin (1986, 128–147) esittämät strategiat rakentuvat ryhmiin kuulumisen (membership), niiden tarjoaman tukiverkon (group support) ja ryhmän toiminnasta lähtevän ryhmäpaineen ja sosiaalisen toiminnallisuuden (group action) varaan.

Yksilön hyvinvoinnin kannalta integraatiota voidaan pitää parhaimpana asennemallina. Assimilatio- ja separatioasenne haittaavat ja hidastavat yksilön akkulturaatioprosessia. Marginalisaatioasenne johtaa syrjäytymiskehitykseen erityisesti silloin, kun yhteiskunnan erilaisuuden sietokyky on alhainen.

2.4.2 Opettajien akkulturaatioasenteet

Maahanmuuttajaoppilaita luokkaansa saava opettaja joutuu useimmiten ennakkoon mitenkään valmistautumatta uuteen tilanteeseen, joka pakottaa hänet luomaan itselleen sopeutumisstrategian. Puntaroinnin kohteeksi joutuvat opettajan omat vierasmaalaisiin ja heidän kulttuureihinsa kohdistuneet asenteet, käsitykset, ennakkoluulot ja stereotypiat. Toisin sanoen opettaja joutuu enemmistökulttuurin edustajana käymään omaa akkulturaatioprosessiaan joutuessaan kosketuksiin vähemmistökulttuurien kanssa. Akkulturaatioprosessi muovaa opettajan aiemman tiedon varaan rakentuneita asenteita. Opettajan asenteella oppilaaseen ja hänen kulttuuriinsa on yhteys oppilain hyvinvointiin, koulusuorituksiin ja integraatioprosessin onnistumiseen. Opettajalla on, vaikkakin hänen toimintansa on asenteiden ohjaamaa, mahdollisuus ehkäistä, hillitä tai pahimmassa tapauksessa

kiihdyttää maahanmuuttajaoppilaiden omaa tai heihin kohdistuvaa aggressiivista käyttäytymistä. Opettaja on viimekädessä se henkilö, joka asettaa rajat sille, kuinka paljon aggressiivisuutta yleensä ja eri kulttuureista olevien oppilaiden välillä koulu yhteisössä sallitaan. Rajanvetoa tarvitaan. Talibin (1999a, 238) tutkimukseen osallistuneet opettajat (N=121) liittivät aggressiivisen käyttäytymisen maahanmuuttajan ominaisuuksiin. Aggressiivisuus esiintyi maahanmuuttajien muiden potkimisena ja lyömisenä. Myös maahanmuuttajaoppilaiden vilpillisyys, kuten valehteleminen ja varkaus, ihmetytti opettajia.

Tutkiessaan yleisopetukseen integroitujen maahanmuuttajaoppilaiden opettajien kokemuksia monikulttuurisessa opetuksessa ja siinä kontekstissa arvojen sekä etiikan merkitystä Miettinen (1998, 74–79; Miettinen 2001, 133–140; ks. myös Berry, 1986, 28; Lumme 2000, 61–63) erottelee neljä erilaista opettajatyyppeä. Ensiksikin assimiloiva opettaja (Assimilative educator), jonka arvolähtökohdat perustuvat singularismiin ja nationalismiin, ja jonka toimintaa ohjaa alitajuinen stereotyyppinen ajattelu maahanmuuttajista ja itsekeskeisyys. Hänellä on naiivi käsitys kulttuurista. Hän näkee sen muodostuvan lähinnä erilaisista ja usein oudoista tavoista. Assimiloimaan pyrkivä opettaja korostaa suomalaista kulttuuria, tapoja ja suomen kieltä sekä näiden nopean omaksumisen tärkeyttä. Toiselle opettajatyypille (Routine-oriented educator) on ominaista pitäytyminen opetusrutiineihin. Hänen arvomaailmansa ja toimintansa opettajana perustuu protestanttisen etiikan varaan. Opettajan päälimmäisenä monikulttuurisen opetuksen aiheuttamana huolena on kurinpito ja sääntöjen oppiminen ja noudattaminen. Hänestä oppilaiden toiminnan kontrollointi on tärkeää. Kulttuuriin, erityisesti vieraisiin kulttuureihin liittyviä asioilla hänen mielestään ei ole sanottavasti arvoa. Rutiiniorientoituneen opettajankin onnistumista työssään haittaavat hänen itsekeskeisyytensä ja tiedostamattomat stereotyyppiset käsitykset maahanmuuttajista. Kolmantena opettajatyypinä Miettinen (1998, 74–79) pitää humanistista monikulttuurista opettajaa (Humanistic multicultural educator), jonka arvomaailman rakennusaineina ovat pluralismi, kansainvälisyys ja ammattimaisuus. Vaikka tämä opettaja on tietoinen omista nurjista asenteistaan ja stereotyypiöistään, hän pyrkii opetuksessaan objektiivisesti tai kriittisesti kertomaan kulttuureista ja lisäämään erityisesti suvaitsevuuutta ja empatiaa maahanmuuttajia kohtaan. Neljäs opettajatyyppeä on kriittinen monikulttuurinen opettaja (Critical multicultural educator), jonka arvot edellisen tavoin perustuvat pluralismiin, kansainvälisyyteen ja ammattimaisuuteen. Hänkin on tietoinen omista asenteistaan ja stereotyypiöistään. Hänen monikulttuurista opetustaan leimaa keskeisesti kulttuuri-ilmiöihin kohdistuva kriittinen pohdiskelu, kulttuurien käsittäminen samanarvoisina, suvaitsevuus, empatia ja pyrkimys vahvistavat oppilaan omaa identiteettiä. Lumme (2000, 61–63) erottelee Berryn (1986, 28) luokitusta mukaillen opettajan maahanmuuttajiin kohdistuvien akkulturaatioasenteiden, kasvatuspyrkimysten ongelmanratkaisutapojen perusteella neljä erilaista opettajatyyppeä. Nämä ovat assimiloiva, separoiva, marginalisoiva ja integroiva opettaja. Näistä viimeinen vastaa Miettisen (1998, 78–79) käsitystä kriittisestä monikulttuurisesta opettajasta, jollaista opettajaa Lumme ja Miettinen pitävät monikulttuurisen opetuksen kannalta ihannetyypinä.

Opettajan akkulturaatioasenteilla saattaa olla merkitystä hänen joutuessaan työssään kohtaamaan konflikteja, joihin osallisena on maahanmuuttaja. Asenteiden vaikutuksen vaaraa lisää se, että opettaja joutuu tällaisissa tilanteissa useimmiten toimimaan kolmessa eri roolissa. Ensiksikin hän suorittaa tapauksen tutkinnan, toiseksi hän toimii tuomarin asemassa jakaessaan mahdollisia rangaistuksia ja viimeiseksi hän myös valvoo antamansa rangaistuksen toimeenpanon. (Ks. Hyytiäinen 2003, 162–165, 200–201.) Opettajan asenteet saattavat joko lisätä tai ehkäistä maahanmuuttajaoppilaan halua kertoa opettajalleen häneen kohdistuneesta kiusaamisesta. Vallalla olevan käsityksen mukaan opettajan tietoon tulee alle puolet kiusaamistapauksista. Maahanmuuttajiin kohdistuneesta kiusaamisesta opettajat tietävät mahdollisesti vielä vähemmän. Toisaalta valtaväestöön kuuluvat oppilaat saattavat käyttää konfliktitilanteissa hyväkseen voimakkaaksi assimiloijaksi tai rutiiniorientoituneeksi tunnistamansa opettajan asenteita maahanmuuttajia kohtaan. Heillä on myös käytössään maahanmuuttajia paremmat kommunikaatiokyvyt, joiden avulla he kykenevät helposti selittämään opettajalle näkemysensä tapahtumista itselleen parhain päin. Silminnäkijäkertomusten puuttuessa opettaja joutuu rakentaman käsityksensä tapahtumien kulusta sen tiedon varassa, jonka hän kiusaamiseen tavalla tai toisella osallistuneilta saa.

2.5 Kulttuurisokki ja siitä selviytyminen

Vieraaseen kulttuuriin siirtymiseen liitetään usein toistensa lähikäsitteet akkulturaatiostressi ja kulttuurisokki. Nämä ovat seurausta siitä, että ihminen kokee muukalaisuutta vieraassa kulttuurissa ja yhteiskunnassa. Siihen liittyy oman kyvyttömyyden tuntemuksia ja pelko oman kulttuurin menettämisestä. Laadultaan tuntemukset voivat olla psyykkisiä tai fyysisiä. Kulttuurisokin kokeminen koskee voimakkuudeltaan, kestoltaan ja seurauksiltaan yksilöllisesti vaihdellen kaikkia maahanmuuttajia. Kulttuurisokki on osa ihmisen sopeutumisprosessia uudessa ympäristössä. Hofstede (2001, 423) sanookin juuri akkulturaatioon liittyvän stressin aiheuttavan kulttuurisokin. Kulttuurisokista selviytyminen ohjaa merkittävästi yksilön mahdollisuuksia selviytyä koko häneen liittyvästä akkulturaatioprosessista. Kulttuurisokista selviytyminen onnistuu vain oman aktiivisen yrittämisen kautta. Kupiainen (1994, 46–47) pitää kulttuurisokkia situationaalisenä ilmiönä, jossa yksittäiset tilanteet ja yksittäisten ihmisten kulloisetkin tuntemukset ohjaavat yksittäisiä kulttuurisokkiin liitettyjä kokemuksia.

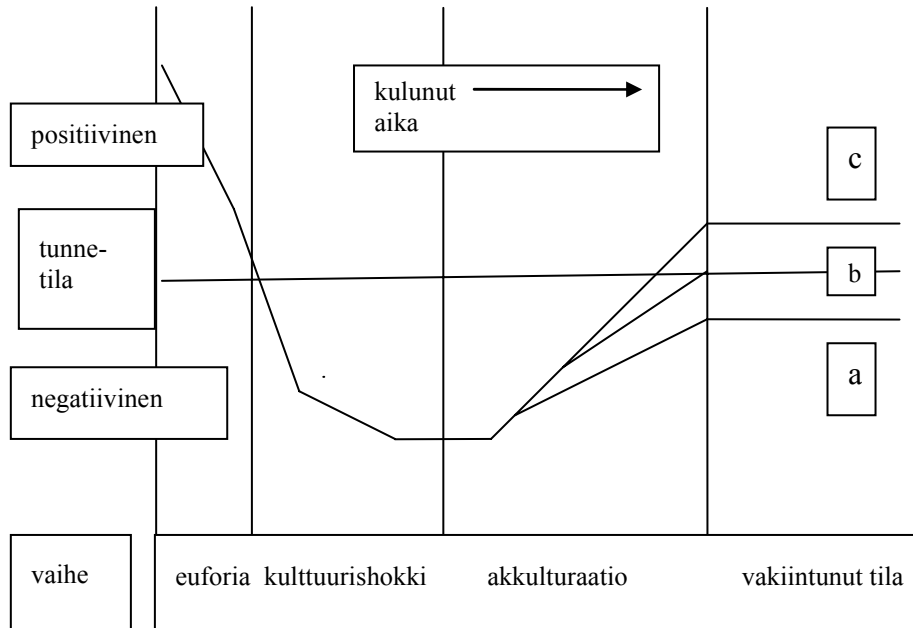
2.5.1 Kulttuurisokin luonne

Hofstede (2001, 425–427; ks. kuvio 5) ja Kupiainen (1994, 48–50; ks. myös Ribelius 1999, 24–26; Rätty 2002, 120–123) erottelevat kulttuurisokin prosessissa neljä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa maahanmuuttaja on utelias, innostunut ja joka tavalla kiinnostunut uudesta ympäristöstään. Olojen arvioinnin perustaksi hän valitsee lähinnä myönteiset seikat, suuri erilaisuuskin entiseen viehättää. Alkujaksolle ominainen piirre on euforisuus. Puusaari (1997, 29) lisää alkuvaiheen piirteisiin maahanmuuttajan epärealistiset tulevaisuudensuunnitelmat. Hän saattaa kuvitella oppivansa suomen kielen pikavauhtia ja saavansa heti hyvän työpaikan. Muuton, pakolaisuuden tai pakkosiirtolaisuuden tilanteessa oleskelu voi kuitenkin olla alusta saakka traumaattista. Tilannetta hankaloittaa edelleen se, että monella maahanmuuttajalla on taakkanaan jo entisessä kotimaassaan saatut traumaattiset kokemukset. (Ks. myös Alitolppa-Niitamo 1993, 26.)

Toisessa vaiheessa muuttaja pyrkii elämään uudessa ympäristössään aktiivisesti. Hän siirtyy passiivisesta ulkopuolisesta aktiiviseksi sisäpuoliseksi ryhmän jäseneksi. Ympäristöstä saatujen kokemusten ja käsitysten laajetessa ja syvetessä usko omiin kykyihin ja tietoihin tuntuvat samaan aikaan vähenevän. Maahanmuuttaja saattaa huomata, ettei hänen entisessä kotimaassaan saamasta sosiaalisesta arvostuksesta ole enää mitään jäljellä. Entisessä kotimaassa kohdatut ongelmat voivat nousta uudelleen esiin. Omien asioiden hoitaminen ja viranomaisten kanssa asioiminen tuntuu vaikealta. Valtaväestön keskuudessa piileskelevät rasistiset asenteet ovat ehkä tulleet tutuiksi. (Puusaari 1997, 29.) Ikosen ja Viinikaisen (1997, 42) peruskoulun alakouluikäisten oppilaiden keskuudessa suorittaman tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden kiusana on heidän vertaisryhmässään saamansa alhainen sosiaalinen asema. Tämä horjuttaa arjessa selviämistä. Sopeutumisessa tarvittavat keinot loppuvat maahanmuuttajalta usein kesken ja ongelmien syvyys tuntuu kasvavan ja niiden lukumäärä lisääntyvän. Ongelmien aiheuttajiksi Kupiainen (1994, 48) luettelee yksinäisyyden, kieliongelmat, tavat, arvot, sukupuolijärjestelmän, ympäristön erilaisuuden, muukalaisiin kohdistetut epäluulot ja rasistiset asenteet. Seurauksena on ahdistus ja koti-ikävä, joka saattaa ilmetä erityisesti vaikeissa sopeutumistilanteissa kärjistyneenä vainoharhaisuutena, hypokondrisuutena tai luulotautisuutena, neurooseina, fobioina tai vieraantuneisuuden kokemuksina. Mielialat heittelehtivät voimakkaasti kiitollisuudesta voimattomuuteen, epätoivoon, masennukseen, katkeruuteen, vihaan ja aggressiivisuuteen. Maahanmuuttaja saattaa vihaa tuntien syyttää kaikista vaikeuksistaan valtaväestöä ja näin vaikeuttaa omaa arkielämäänsä ja samalla rajoittaa omia mahdollisuuksiaan tutustua ympäristönsä ihmisiin. (Puusaari 1997, 29–30.) Tyypillistä tälle jaksolle on avuttomuus, optimismin katoaminen, minäkuvan horjuminen, itsensä arvottomaksi kokeminen, turhautuneisuuden syveneminen ja näistä kumpuavat puolustusemekanismit, kun arkitodellisuus ja asioiden oikea tola paljastuvat. (Kupiainen 1994, 48.) Hofstede (2001, 425–427) pitää tätä toista vaihetta varsinaisena kulttuurisokkina. Alitolppa-Niitamo (1993, 26–27) kutsuu Hofsteden toista vaihetta reaktiovaiheeksi, jota hän tarkoittaa sanomalla, että maahanmuuttaja alkaa vasta parin vuoden päästä muutosta ymmärtää olevansa vierasmaalainen. Ja vasta silloin hän alkaa reagoida siihen, mitä se hänelle merkitsee.

Kolmanteen sopeutumisvaiheeseen maahanmuuttaja siirtyy vähitellen, kun hänelle alkaa muodostua realistinen käsitys häntä ympäröivästä yhteiskunnasta. Maahanmuuttaja oppii toimimaan paikallisten sosiokulttuuristen käyttäytymissääntöjen edellyttämällä tavalla. Aluksi vaikeantuntuisella suomenkielellä saa hoidettua joitakin asioita. Syvä pessimismi alkaa vähin erin menettää otettaan. Syntyy uusia ihmissuhteita ja jo hankitut syvenevät. Maahanmuuttajalle alkaa voimistuvasti kypsyä ajatus siitä, että sokista voi palautua. Maahanmuuttaja yksinkertaisesti tottuu uusiin oloihin ja oppii sopeuttamaan toimintaansa uuden ympäristön edellyttämällä tavalla. Maahanmuuttaja joutuu pohdiskelemaan henkisiä menetyksiään. Muuton myötä hän on voinut joutua luopumaan osasta identiteettiään, kielestä, tavoista, arvoista ja uskomuksista. Lähtömaahan on jäänyt myös sukulaisia ja muita läheisiä, koti ja sinne kuuluneet tavarat. Muutosprosessiin kuuluu menetyksiin liittyvä surutyö, joka on välttämätöntä mielenterveydelle ja uuden identiteetin rakentamiselle. Sureminen antaa maastaan muuttaneelle luvan jättää taakseen osan entisyyttä. Sureminen voikin olla merkki pääsystä ongelmien yli. (Puusaari 1997, 30.) Kupiainen (1994, 49–50; ks. myös Alitolppa-Niitamo 1993, 27) sanoo maahanmuuttajan voivan tässä hyväksymisen ja sopeutumisen vaiheessa edetä uuden kulttuurin pitkälle menevään hyväksymiseen ja uuden kulttuurisen identiteetin vähittäiseen omaksumiseen, mikäli kyseessä on kulttuuriin pysyvästi asettuva tulokas. Hofstede (2001, 425–427) nimittää kolmatta vaihetta akkulturaatioksi.

Viimeisenä, neljäntenä vaiheena Hofstede (2001, 425–427) näkee mielen vakiintuneisuuden tilan, jolle on tyypillinen piirre tunteiden tasaantuminen. Vakiintuneisuus voi ilmetä kolmella erilaisella tavalla. Ensiksikin tunteet voivat lukkiutua negatiiviselle tasolle. Silloin uudessa kotimaassa syntyneet kokemukset ovat pääsääntöisesti huonompia kuin entisessä. Toiseksi elämä voi tuntua etenevän jokseenkin samoin kuin entisessä kotimaassa. Todennäköistä on, että maahanmuuttaja on hankkinut taidon tulla toimeen kahdessa kulttuurissa. Kolmanneksi maahanmuuttajan elämä etenee kaikin puolin hyvin, ikään kuin hän tuntisi olonsa kotoisaksi uudessa yhteiskunnassa. Alitolppa-Niitamo (1993, 27–28) kutsuu Hofsteden neljättä vaihetta uudelleenorientoitumisvaiheeksi. Kulttuurisokin etenemistä Hofsteden tulkintana kuvataan kuviossa viisi.



KUVIO 5. Akkulturaation edistyminen. (The Acculturation Curve, Hofstede 2001, 426)

Kupiainen (1994, 50) pitää kulttuurisokin viimeisenä vaiheena entiseen kotimaahan paluun aiheuttamaa paluusokkia tai käänteistä kulttuurisokkia, joka muistuttaa pääpiirteissään maahanmuuttajan

aiemmin kokemaa kulttuurisokkia. Hän sanoo paluusokin voivan olla erittäin voimakas ja vaikea. Se voi pitkän vieraassa maassa oleskelun jälkeen lamaannuttaa palaajan jopa vuosiksi. Paluumuuttaja on kulttuurisessa marginaalissa, kahden kulttuurin välissä. Hänen kulttuurista kömpelyyttään ei haluta hyväksyä. Paluumuuttajan odotetaan sopeutuvan entisen kotimaansa oloihin erittäin nopeasti, muuttajan kannalta liian nopeasti. Eläminen vieraassa maassa ja kulttuurissa on muokannut maahanmuuttajan minuutta ja ajatusmaailmaa siinä määrin, että hänen on sopeutettava oma toimintansa omassa lähtökulttuurissaan poissaolon aikana muuttuneisiin pelisääntöihin. Tietoisuus paluusokin uhasta saattaa lykätä tai kokonaan ehkäistä päätöstä palata entiseen kotimaahan.

Raunio (1994, 116) tiivistää kulttuurisokkivaiheen lyhyesti: se tulee ja se menee. Hän muistuttaa kuitenkin, että siitä jää kuitenkin aika-ajoin esiin nousevia kulttuuristressin (culture stress) oireita. Näistä oireista toiseen maahan muuttaneet saattavat kärsiä koko loppuelämänsä ajan.

2.5.2 Kohonneen konfliktiriskin alueita

Kulttuurisokkivaiheessa olevan maahanmuuttajaoppilaan mahdollinen aggressiivinen toiminta ja reagointi aggressiivisuutta sisältävässä tilanteessa saattaa olla reflektio hänen aikaisemmista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan. Edellä esitettyihin akkulturaatioasenteisiin ja kulttuurisokkiprosessiin liittyy molempiin tietyt riskialueet. Tarkastelemalla näitä teoreettisia malleja samaan aikaan voidaan löytää korkean riskin jaksot, joiden kestäessä maahanmuuttajan selviytyminen uudessa ympäristössään on erityisen vaikeaa ja joihin liittyy vaara ajautumisesta konfliktitilanteisiin ympäristön ihmisten kanssa. Tällaisena vaarana voidaan pitää osallisuutta koulukiusaamisessa joko kiusaajan, uhrin tai muussa roolissa. Näiden jaksojen aikana maahanmuuttajan kyky kontrolloida omaa aggressiivista käyttäytymistään saattaa heiketä. Samaan aikaan hänen sosiaalinen taitavuutensa voi joutua äärimmäiselle koetukselle, jos hän kohtaa ympäristössään itseensä kohdistuvaa vihamielistä toimintaa. Maahanmuuttajaoppilaan konfliktiriski saattaa olla koholla seuraavissa tilanteissa:

1. Oppilas on kulttuurisokin toisen vaiheen jälkiosassa tai kolmannen vaiheen alussa ja hän on omaksunut akkulturaatioasenteekseen assimilaation, separatismia tai marginalisaation. Näistä viimeksi mainitun asenteen, marginalisaation, vallitessa hänen tilanteensa voidaan olettaa olevan kaikkein ongelmallisin.
2. Oppilas on kulttuurisokin viimeisessä (Hofsteden 2001, 426 mukaan) vaiheessa, ja hänen tunteensa ovat lukkiutuneet negatiiviselle tasolle. Lisäksi hänen akkulturaatioasenteenaan on marginalisaatio, separaatio tai assimilaatio.

Edellisiä riskialueita vahvistavina tekijöinä saattavat toimia lähinnä pakolais- tai turvapaikanhakijan statuksen saaneilla entisessä kotimaassa saadut traumaattiset kokemukset ja pakon edessä yhteyden menettäminen sukulaisiinsa, oppilaan voimakkaat stressioireet, syrjäytyminen tai rasistiset kokemukset, itsetunto-ongelmat ja puutteellinen vanhempien tuki. (Vrt. Liebkind 2000b, 141–144.) Opettajan osin assimiloiva, mutta erityisesti separaatioon tai marginalisaatioon suuntautunut akkulturaatioasenne oppilaaseen ja hänen edustamaansa kulttuuriin saattaa pahentaa oppilaan tilannetta. Opettajan toiminta ei tällöin tue oppilaan sosiaalistumis- ja integroitumisprosessia. Tämä voi lisätä oppilaan vaaraa syrjäytyä sekä omasta että valtakulttuurista. Näiden lisäksi oppilas yleensä omaksuu vanhempiaan nopeammin suomalaisia tapoja ja kulttuuria. Muutospaineiden alla vanhemmat hakevat turvaa monesti omasta vanhasta kulttuuriperinnöstään. Samalla henkinen etäytyminen sukupolvien välillä voi kasvaa ja ristiriidat saattavat lisääntyä.

2.6 Monokulttuurisesta monikulttuuriseen kouluun

Monikulttuurisuus on jo pelkkänä sanana ristiriitaisia tunteita herättävä, poliittisesti ja monin tavoin muutenkin arvolutautunut termi. Monikulttuurisuuden ja koulutuksen kytkemisestä toisiinsa on seurauksena sellainen paradigma, jolle on ominaista kulttuurierojen synnyttämät hyvin erilaiset maailmankuvat ja käsitykset. Ilmiöiden tarkasteluasema määrittää, minkälainen kuva asioista syn-

tyy. (Rosado 1996, 1–2.) Rosado määrittelee monikulttuurisen koulun uskomusten ja käyttäytymisen järjestelmäksi, joka osaa arvostaa, tukea ja vahvistaa erilaisiin ihmisryhmiin kuuluvia oppilaita, vaikka heihin liittyy monenkaltaisia eroja.

Ennusteiden mukaan Suomeen tulevien maahanmuuttajien ja samalla myös kouluun tulevien maahanmuuttajaoppilaiden määrä tulee lisääntymään. Tätä kehitysnäkymää tukevat maailmalla esiintyvät monet kansainväliset ja kansalliset konfliktit sekä Suomessa vastaisuudessa toteutettava työvoimapolitiikka. Suurelta osin maahanmuuttajaoppilaiden tulo koululuokkiin on usein tapahtunut ilman, että tilanteeseen olisi heitä vastaanottavissa kouluissa ennakkoon osattu hyvin tai pahimmassa tapauksessa missään määrin valmistautua. Näiden oppilaiden lukumäärissä esiintyy suurta vaihtelua niin koko valtakunnan eri kuntien kuin yhden kunnan eri koulujenkin tasolla. Saman kunnan alueella jossakin koulussa ei ole lainkaan maahanmuuttajaoppilaita, kun taas toisessa koulussa monesta eri kulttuurista tulleita oppilaita saattaa olla runsaasti. Erot selittyvät lähinnä kuntien maahanmuuttajiin kohdistamista toimista, keskeisesti asuttamispolitiikasta. Monet kunnat ovatkin joutuneet ratkomaan maahanmuuttajien asuttamista koskevia ongelmia. Asuttamisen haasteellisuutta lisää se, että usein maahanmuuttajat haluavat perustaa kotinsa samankaltaisesta kulttuurista lähteneiden lähelle. Seurauksena tästä kehityksestä on kaupungin sisälle rakentuvia etnisiä keskittymiä.

Ikosen (1994, 75) mukaan maahanmuuttajaoppilaat ovat kouluissamme heterogeeninen ryhmä kielen, kulttuurin, koulutuksen ja maahantulon syyn suhteen. Opetuksessa näitä oppilaita yhdistävät kuitenkin monet asiat, jolloin heitä helposti pidetään yhtenä ryhmänä.

Verma (1994, 60–63) näkee koulutettavien oppilaiden erilaisuuden olevan koulutusjärjestelmällemme todellinen haaste. Koulutukseen tulee oppilaita useasta erillisestä ja osin päällekkäisestä kulttuurisesta ja etnisestä ryhmästä. Oikeiden menetelmien löytäminen koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi on vaikeaa. Verman (1994, 66) mielestä opetussuunnitelman laadinnassa tulee huomioida vähemmistökieliset, jotta vähemmistöryhmien oppilaiden tasa-arvoinen menestymismahdollisuus taattaisiin. Etnisen monimuotoisuuden analysointi ja moniarvoisen lähestymistavan vaatimukset johdattavat koulutuksen suunnittelijat laajempaan tavoitteeseen; kaikkien koulupalvelujen tuottamiseen tasa-arvoisesti kaikille lapsille. (Verma 1994, 60–66.) Koulutusta ohjaamaan säädetty perusopetuslaki (628/1999) asettaakin maahanmuuttajaoppilaat samanarvoiseen asemaan Suomen kansalaisten kanssa. Rönnholm (2000, 2) kantaa huolta maahanmuuttajien koulutuksellisesta asemasta ja hän ennustaakin näiden puutteellisen huomioinnin johtavan seuraamuksiin. Hän sanoo asian todentuvan kouluissa siten, että oppilaan juurille ei anneta sellaista pedagogista painoarvoa kuin hänen taustansa edellyttäisi. Ongelmat tulkitaan enemmänkin oireena sopeutumattomuudesta kuin kulttuurisen tuen puutteesta. Taka-alalle jää helposti kysymys, missä määrin mainittu mekanismi nimenomaan rajoittaa oppilaan täysipainoista osallistumista koulutuksellisiin prosesseihin.

Törmä (1996, 105) asettaa monikulttuurisen koulun tavoitteeksi, että sen tulisi ottaa opetusta järjestäessään huomioon jokaisen oppilaan taustakulttuuri tasavertaisesti ja rohkaista oppilaita tunnistamaan ja ilmaisemaan oman kulttuurinsa ja kokemustensa keskeisiä merkityksiä. Vähemmistöryhmään kuuluville oppilaille tulisi turvata oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan jäseneksi. Toteutettava koulutyöskentely ei tällöin rakentuisi yksistään ennalta kirjoitetun opetussuunnitelman varaan, vaan käytännön toimintaan osallistujilla, oppilailta ja opettajilla omien kulttuuriensa edustajina ja tulkitsijoina olisi keskeinen rooli. (Ks. myös Sou-tamo, Säily & Vilhunen 1998, 33.)

Matinheikki-Kokko (1999a, 10–12, 31) esittää, että monikulttuurisen koulutuksen järjestämisen pitäisi toteutuakseen täyttää neljä edellytystä. Ensinnäkin vastaanottavassa yhteiskunnassa ja sen kouluissa tulisi olla yhteinen monikulttuurisuutta koskeva filosofia, jonka varaan käytännön opetus perustuu. Tällöin keskeisimmin tulevat tarkastelun kohteeksi, millaisia arvolähtökohtia koulutuspoliittiset ohjelmat, opetussuunnitelmat sekä lainsäädäntö tarjoavat opetustyölle ja miten arvot ilmenevät opetuksessa.

Toinen edellytys on, että maahanmuuttajille tarjotaan tasa-arvoiset mahdollisuudet menestyä suomalaisessa koulussa. Tässä on kyse paitsi maahanmuuttajien tarpeita vastaavista opetusohjelmista, niiden tavoitteista ja integraatiota edistävästä organisoimistavasta, myös kulttuurisensitiivisten opetusmenetelmien ja arvioinnin kehittämisestä.

Kolmanneksi edellytykseksi Matinheikki-Kokko (1999a, 10–12) nostaa maahanmuuttajien ja suomalaisten keskinäisten suhteiden ja myönteisen vuorovaikutuksen edistämisen kouluissa. Onnistuneen vuorovaikutuksen syntyminen edellyttää maahanmuuttajiin kohdistuvan syrjinnän ja rasismien vastustamista ja siihen puuttumista. Matinheikki-Kokko viittaa Sarkkisen (1999) tekemään tutkimukseen sanoessaan, että koulun johdon ja opettajien asenteilla on keskeinen vaikutus koulun vuorovaikutusilmapiiriin, mikä heijastuu myös oppilasvuorovaikutukseen ja maahanmuuttajia koskeviin odotuksiin.

Neljänneksi monikulttuurisuus edellyttää lähinnä opettajien, mutta myös koulun muun henkilökunnan monikulttuurisen kompetenssin kehittämistä siten, että he pystyvät vastaamaan maahanmuuttajien koulutustarpeisiin. Monikulttuurinen kompetenssi muodostuu opettajien yhteiskunnallisesta tietoisuudesta siitä, miten maahanmuuttajien tausta vaikuttaa oppimistilanteisiin ja vuorovaikutukseen kouluyhteisössä. Siihen kuuluu opettajien kulttuurinen tietoisuus kulttuurierojen merkityksestä toisesta kulttuurista tulevien oppimiseen ja sopeutumiseen. Lisäksi monikulttuurinen kompetenssi koskee opettajan taitoa vastata toisesta kulttuurista tulevan koulutustarpeisiin. (Matinheikki-Kokko 1999a, 10–12.)

Koulun tehtävänä on opettaa ja kasvattaa. Kasvatukselle asetettuja päämääriä voidaan tarkastella jonkun tietyn yhteisön näkökulmasta ja toisaalta kasvatuksen ja kasvun päämääriä yksilön minän kehityksen näkökulmasta. Puhuessaan kasvatuksesta monikulttuurisessa maailmassa Törmä (1996, 101) määrittelee monikulttuurisuuden erilaisten arvokombinaatioiden sekä ajattelu- ja toimintatapojen kohtaamiseksi intersubjektiivisessä käytännössä. Yksilön ja kasvattajan näkökulmasta kyse on erilaisuuden kohtaamisesta ja ymmärtämisestä sekä oman minän ja tulkintojen uudelleenarvioinnista. Yksilöllisen kasvuprosessin tukemisen suhteen monikulttuurisessa yhteisössä painottuu erityisesti toisen ihmisen ymmärtämisen ja kommunikaation vaikeus. Toisaalta Törmä sanoo juuri kommunikaation olevan väline, jonka avulla voidaan rakentaa yhteistoiminnan edellytyksiä silloin, kun ne näyttävät problemaattisilta.

Monikulttuurisuuden kautta moniarvoiseksi muuttuneen yhteiskunnan arvokasvatuksen keskeiseksi ongelmaksi on tullut se, että perinne ei enää sellaisenaan siirry kasvattajasukupolvelta kasvatettaville. Monikulttuurisuus ja moniarvoisuus antavat kasvattajalle mahdollisuudet muotoilla arvokasvatuksen lähtökohdat uudelleen ja kasvatettavalle tarjoutuu lukuisasti erilaisia samastumisen vaihtoehtoja. (Anttonen 1996, 71.) Muutos monikulttuuriseksi pakottaa koulun ratkomaan, missä määrin maahanmuuttajaoppilas joutuu sopeutumaan koulun tarpeisiin, ja missä määrin koulu ottaa toiminnassaan hänen tarpeensa huomioon.

Edellä esitetty tarkastelu antaa viitteen siitä, mitä monikulttuurinen koulu tarkoittaa. Se, että koulun oppilaat ovat eri kulttuureista, ei vielä tee koulusta aidosti monikulttuurista. Kulttuurisen monimuotoisuuden tulisi näkyä opetussuunnitelmissa, opetuksen sisällöissä sekä oppilaiden arjen toiminnassa.

2.7 Integraatio koulussa

Integraatio on käsite, joka kuvaa monikulttuurisuuteen tähtäävää toimintaa. Koulussa se tarkoittaa, että oppilaalle halutaan antaa mahdollisuus samanaikaisesti säilyttää kosketus omaan kulttuuriinsa sekä kulttuuri-identiteettinsä ja päästä kosketuksiin valtakulttuurin kanssa. (Patrikainen 1999, 13.) Kouluissamme on yleisesti hyväksytty periaate, että maahanmuuttajaoppilaita ei enää pyritä assimiloimaan enemmistön kulttuuriin, vaan tavoitteena on integroituminen suomalaisen koulukulttuuriin. Integraatiota voidaan tämän hetkisen tietämyksen valossa pitää yksilön, koulun ja koko yhteiskunnan kannalta sopeutumisen ihannemuotona. Lapsi oppii oman äidinkielen sekä valta-

kielen, omaksuu oman kulttuurinsa ja saa vaikutteita enemmistöyhteiskunnan kulttuurista sekä kykenee samanaikaisesti toimimaan kahden erilaisen kulttuurin parissa molempia arvostaen. (Ks. Talib 2005, 14–16.) Voidaan otaksua, että valtaosaan maahamme pysyväisluonteisesti muuttaneista maahanmuuttajista liittyy prosessi, jonka myötä heistä tulee sosiokulttuurisesti suomalaisia.

Integraatiopolitiikka on kaksisuuntainen toimintaprosessi, jossa yhteiskunta ei yksipuolisesti sopeuta toisesta kulttuurista tulevia ihmisiä, vaan muuttaa myös omia toimintojaan. Maamme koulutusta ohjaileva koulutuspolitiikka ja kouluissa toteutettavat opetusjärjestelyt myötäilevät tätä näkemystä. Sulauttamispolitiikka taas ei täytä monikulttuurisuuden normatiivisia edellytyksiä, koska sen taustaletuksena on toisesta kulttuurista tulevan luopuminen omasta kulttuurista vastaanottavan yhteiskunnan ehdoilla. (Matinheikki-Kokko 1999a, 31.) Kupiainen (1994, 31–32) nojautuu ruotsalaisantropologi Hannerzin (1992) esittämään kulttuurisen kreolisoitumisen käsitteeseen puhuessaan kulttuurien sekoittumisesta. Siinä paikallinen yhteisö omaksuu vieraasta kulttuuripiiristä leviävät vaikutteet valikoiden ja soveltaa nämä paikallisiin oloihin sopiviksi. Tähän vieraaseen kulttuurielementtiin liitetään elementtejä paikallisesta vastaavasta kulttuuripiirteestä. Lainatuille elementeille annetaan uusia merkityksiä ja vanhoja merkityksiä vääristetään tarkoituksellisesti. Oman ja vieraan sekoituksen syntyy kokonaan uusi kreolisoitunut kulttuuripiiri, joka sinällään ei palaudu pelkästään toiseen alkuperäisistä kulttuuripiirteistä. Maahanmuuttajaoppilaiden tulo maamme kouluihin käynnisti näissä kaksitasoisen pohdinnan. Ensiksikin miten koulu sopeuttaa omaa toimintaansa huomioiden maahanmuuttajaoppilaat ja toiseksi miten koulu tukee maahanmuuttajaoppilaidensa integroitumista. Pitkänen (2006) kyseenalaistaa pitämässään esitelmässä koulujen integraatiopyrkimyksen. Hän katsoo, että Suomessa rohkaistaan yksityisillä elämäntilanteilla toteuttamaan moniarvoisuutta, mutta esimerkiksi kouluissa maahanmuuttajien odotetaan sopeutuvan valtakulttuurin institutionalisoituneisiin käytäntöihin. Samalla kun koulukäytännöt suosivat monin tavoin suomalaisia oppilaita, niin maahanmuuttajat voivat kokea käytännöt itselleen vieraksi ja syrjiviksi.

Tarkasteltaessa maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumista vallitsevaan enemmistökulttuuriin herää kysymys heidän identiteetistään omassa kulttuurissaan. Suuri merkitys on maahanmuuttajan iällä, jolloin hän muuttaa uuden kulttuurin keskelle. Mitä pidemmällä hän on kehityksessään, sitä tietoisempaa on hänen konfliktien prosessointinsa. (Soutamo, Säily & Vilhunen 1998, 36.) Koulussa tapahtuvien erikulttuuristen oppilaiden välisten konfliktien ennaltaehkäisyssä suvaitsevaisuuskasvatuksen merkitystä voidaan tuskin liikaa korostaa. Suvaitsevaisuuskasvatuksessa korostetaan ihmisten laajaa samankaltaisuutta heidän joistakin eroavuuksistaan huolimatta. Esimerkiksi ulkoonäköön liittyvistä eroista huolimatta ihmiset haaveineen, toiveineen ja tavoitteineen ovat eri puolilla maapalloa hämmästyttävän samanlaisia. (Wahlström 1996, 77.)

2.7.1 Maahanmuuttajaoppilaan asema luokkayhteisössä

Koululuokille on ominaista, että niiden sisällä syntyy oppilaiden välisiä ystävyys- ja toverisuhteita. Käsitteellisesti nämä suhteet eroavat toisistaan. Toveriryhmän sisäisen vuorovaikutuksen kautta lapselle muodostuu tunne toisten hyväksynnästä ja ryhmän jäsenyyteen kuulumisesta. Ystävyys-suhteelle on ominaista intensiivinen kahdenkeskeisyys ja ihmissuhteen vastavuoroisuus. Lisäksi siihen liittyy sitoutumista ja molemminpuolista kiintymystä sekä näiden myötä emotionaalista jakamista, hymyjä, katseita, koskettamista, kahdenkeskistä keskustelua ja halu sopia erimielisyydet nopeasti. Kieli on ystävyuden rakentamisessa ja ylläpidossa keskeisessä asemassa. Sosiaalinen kielitaito on kaikkien ihmisten välisen vuorovaikutuksen väline. Ystävyysuhteessa opitaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Parhaimmillaan ystävyys toimii jo ennakolta kiusaamisen ehkäisijänä samoin kuin tauteja vastaan kehitetty suojarokote. Toveriryhmän torjumalla lapsella saattaa olla ystävyysuhteita, koulukiusatulla ystäviä on harvemmin. Ystävyysuhteet helpottavat lapsen mahdollisuuksia tulla toveriryhmän hyväksymäksi. (Poikkeus 1995, 122–124.) Lisäksi hyvät ystävyysuhteet lieventävät ja ehkäisevät tehokkaasti kiusaamista. Ystävyysuhteiden solmiminen yli etnisten rajojen on yleensä aikaa vievää ja vaikeata, joskus lähes mahdottomalta tuntuva. Rajan ylittäminen on vaikeata sekä valtaväestöön kuuluvalla että etniseen vähemmistöön kuuluvalla. Hierarkisoituneessa ystäväkentässä maahanmuuttajalapsella on todennäköisesti valtaväestöön kuuluvaa

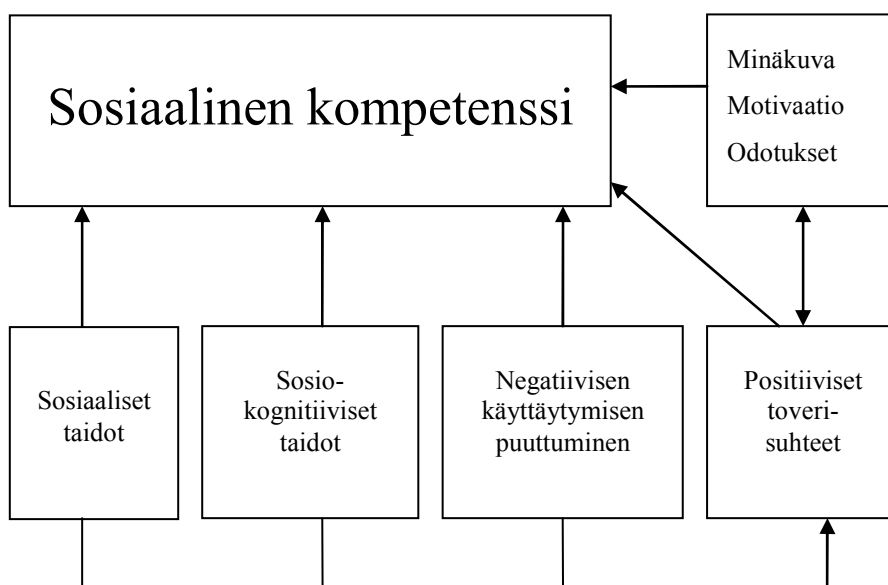
lasta suurempi vaara jäädä vaille ystävää, toisin sanoen syrjäytyä sosiaalisesta ympäristöstään. Samalla hän jää vaille sitä sosiaalista tukea, jota ystävät voisivat tarjota koulussa kohdalle sattuneissa ongelmantilanteissa, kuten kiusaamisessa. Hyvän ystävän kaipuu koskettaa jokaista lasta. (Ks. Laursen & Mooney 2005, 323–326.)

Koululla on erittäin merkittävä tehtävä demokraattisten arvojen välittäjänä. Kiusaaminen, väkivalta, loukkaava käyttäytyminen, rasismi ja syrjintä ovat ristiriidassa meillä Suomessa ja muissa Pohjoismaissa yleisesti hyväksytyjen demokraattisten arvojen kanssa. (Frånberg 2003, 12.) Koulu on lapsuusikäiselle, sekä suomalaiselle että maahanmuuttajalapselle, se tärkeä ympäristö, jossa mitataan hänen kykyään käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössä läsnä olevia sosiaalisia resursseja. Poikkeus (1995, 126–128) nimittää tätä kykyä sosiaalisiksi kompetenssiksi, jonka rakenteelle on ominaista useat samanaikaisesti vaikuttavat komponentit tai ulottuvuudet. Lapsen sosiaalista kompetenssia lujittavat hänen sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taitonsa, muihin kohdistuvan negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen, positiiviset toverisuhteet sekä selkiytynyt minäkuva, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittava motivaatio ja siihen kohdistetut realistiset odotukset. Huuki (2003, 38–42; ks. myös Manninen 2003, 56) käyttää muiden suosion tavoittelussa erityisesti poikien keskuudessa esiintyvistä mahtailuvasta toiminnasta, johon koulukiusaaminenkin on liitettävissä, nimitystä kompetenssitodistelu. Pärjääminen tappeluissa on keino saada muut vakuuttuneiksi siitä, että tappelupukarin kanssa on syytä olla hyvissä väleissä. Kompetenssi pätee kuitenkin vain tietyssä ryhmässä. Todistelun keinoin saavutettu suosio tai johtaja-asema maahanmuuttajana maahanmuuttajien joukossa ei oikeuta samankaltaiseen asemaan valtaväestöön kuuluvien joukossa.

2.7.2 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisilla taidoilla Poikkeus tarkoittaa käyttäytymistä, joka konkreettisesti tilanteessa johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin. Kääntäen voidaan ajatella näiden sosiaalisten taitojen puutteesta aiheutuvan lapsen kannalta negatiivisia seuraamuksia. Näitä sosiaalisia taitoja ovat muun muassa lapsen kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuuteen, asertiivisuuteen ja sellaisten tunteiden, kuten aggression soveliaaseen ilmaisuun. Tilanteeseen sopivien sosiaalisten strategioiden valinta edellyttää sen lisäksi, että lapsi osaa asettaa sosiaaliset tavoitteensa oikein ja kykenee tekemään tarvittaessa kompromisseja, erityisiä sosiokognitiivisia taitoja. Tällaisia ovat kyky tehdä tarkkoja ja oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoita oman käyttäytymisen sosiaalisia seuraamuksia. (Poikkeus 1995, 126–128.)

Sosiaalisen kompetenssin kehitystä voidaan pitää jatkuvana prosessina, jolle on ominaista pääsääntöisesti pysyvyys samassa suunnassa, mutta johon liittyy muutoksen mahdollisuus. Maahanmuuttajalapselle sosiaalisen kompetenssin, toverisuosion hankkiminen on työläs prosessi, johon sisältyy kaksi prosessia vaikeuttavaa erityispiirrettä. Ensiksikin yksilön sosiaalisen kompetenssin arviointi liittyy aina kulttuuriseen kontekstiin ja kriteereihin, jotka perustuvat arvioijan omien normien varaan. Toiseksi kielelliset toiminnot, kuten esimerkiksi yhteiset kertomukset ja jutut sekä toisten kiusoittelu rakentavat ja ylläpitävät lasten ja nuorten yhteenkuuluvuutta. Sitä vastoin toisen kiusaaminen ja nimittely etäännyttävät, koska ne ovat yleensä esimerkiksi luokkayhteisön normien vastaista toimintaa. Usein kielen ymmärtämisen vaikeus rajoittaa maahanmuuttajaa osallistumasta täysipainoisesti sellaisiin tilanteisiin, jotka tarjoaisivat mahdollisuuden sosiaalisen kompetenssin hankkimiseen ja osoittamiseen. Molemmipuolisen virhearvioinnin mahdollisuus näissä tilanteissa on ilmeinen. Poikkeus (1995, 128) sanoo, että vähittäisen adaptaatio-prosessin myötä lapsi yleensä muokkaa omia ominaisuuksiaan siten, että hänen on myös uudessa ympäristössä mahdollista hyödyntää omia ja ympäristönsä resursseja asettamiensa tavoitteiden suuntaisesti. Sosiaalinen kompetenssi rakentuu yksilön itsensä ja hänen ympäristönsä sekä näiden välisen vuorovaikutuksen varaan, kuten Poikkeus asian ilmaisee kuviossa kuusi.



KUVIO 6. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet. (Poikkeus 1995, 127.)

Minkälaisia piirteitä kouluikäiset lapset haluaisivat ystävässään olevan? Fehrin (1996, 10–11; ks. myös Poikkeus 1995, 130–135) mielestä kaksi ominaisuutta nousee yli muiden. Ensimmäinen on ystävän luotettavuus. Tällä hän tarkoittaa sellaista ystävyyttä, jossa ystävän vuoksi ollaan valmiita tekemään uhrauksia. Luotettava ystävä ei myöskään koskaan puhu toisen selän takana. Toiseksi ystävän pitää olla niin läheinen, että hänen kanssaan voi jakaa sisäisimmät ajatukset ja tunteet. Työillä läheisyyden osoittamiseen ystävysten kesken kytkeytyy sanallinen viestintä. Poikien läheisyys ilmenee yhteisenä tekemisenä. Lisäksi Fehr (1996, 9) mainitsee, erityisesti nuorista lapsista puhuessaan, että ystävä on sellainen, joka ei kiusaa ja on itsen kanssa mahdollisimman samanlainen.

Itsensä erilaiseksi kokeminen onkin eri kulttuureista lähtöisin olevien lasten ystävyystymistä haittaava ja hidastava tekijä. Tämä koskee niin maahanmuuttajalasten ja valtaväestöön kuuluvien lasten kuin kahdesta eri maasta kolmanteen saapuneiden lasten välistä ystävyystymistä. Näiden lasten, sen lisäksi etteivät ymmärrä toistensa puhumaa kieltä, on vaikea löytää sellaisia yhteisiä tilanteita, joissa he voisivat luontevasti osoittaa toisilleen täyttävänsä Fehrin mainitsemat ystävyyskriteerit.

Ystävyydellä voidaan nähdä olevan lapsen kehitykseen monia myönteisiä vaikutuksia. Fehr (1996, 159) muistuttaa kuitenkin, että ystävyydellä on myös kääntöpuolensa. Ystävyys saattaa usein lisätä lapsen tuntemaa vihamielisyyttä ja aggressioita ystäviään kohtaan. Samalla hänen riskinsä joutua konfliktitilanteeseen ystäväpiirissään kasvaa. Fehr sanoo tämän koskevan erityisesti tyttöjä, jotka ovat usein kriittisempiä läheisiään kohtaan kuin pojat. Varomattomasti ystävien olemuksesta tai toimista lausutut arvostelut tai iva käynnistävät helposti lihavan riidan. Konfliktihakuisuuden perimmäisenä tarkoituksena voi olla tasapainon etsimisestä sitoutumisen ja itsenäisyyden välillä. Tämän tyyppistä aggressiivista toimintaa ei voida pitää varsinaiseen kiusaamiseen liittyvänä ilmiönä. Lisäksi ystävien kesken riidat voidaan aina yrittää sopia.

Poikkeus (1995, 135–136) muistuttaa, että lapsiryhmissä vallitsee eräänlainen lapsen saamaan maineeseen perustuva kaksoisstandardi. Siinä suosittuihin suhtaudutaan positiivisesti ja epäsuosittuihin negatiivisesti riippumatta heidän käyttäytymisestään. Muut lapset pyrkivät karttamaan lasta, jonka he kokevat poikkeavaksi. Tällainen voi olla kiusattu tai muualta tullut. Syrjintä on yksi julmimmista kiusaamistavoista. Syrjinnällä on yhtymäkohtia rasismiin. Sen tarkoituksena on osoittaa

toiselle, ettei hän kuulu eikä häntä toivota joukkoon. Se pureutuu uhrin itsetunnon kolmeen ydinalueeseen: turvallisuuden tunteeseen, itsensä tiedostamiseen ja yhteenkuuluvuuteen. Talib (2002, 72) uskoo lähes jokaisen maahanmuuttajaoppilaan joutuneen kokemaan jonkinasteista syrjintää, nimittelyä tai toveripiiristä eristämistä ainakin kouluuntulon alkuvaiheessa. Koulujen välitunnit ovat syrjinnälle altista aikaa. Toisaalta koulu on maahanmuuttajaoppilaille mahdollisuuksien paikka. Uuden kotimaan kielen ja tapojen oppimisen lisäksi koulu tarjoaa verrattoman ympäristön sosiaalisen ystävaverkoston luomiseen. (Ks. myös Liebkind 2004, 179–180.)

2.8 Kielestä aiheutuvia erityiskysymyksiä

Huolimatta siitä, että Suomessa maahanmuuttajien absoluuttinen määrä on vähäinen, täällä asuu noin 150 maasta lähtöisin olevia ihmisiä ja he puhuvat äidinkielenään yli sataa kieltä. Maamme kymmenen eniten puhutun kielen joukossa ovat suomen ja ruotsin jälkeen venäjä, viro, romani, englanti, somali, saksa ja vietnam. Suomea voidaan syystä pitää monikielisenä maana. Tästä syystä Suomea voidaan pitää myös monikulttuurisena, sillä kieli ja kulttuuri liittyvät olennaisesti toisiinsa. (Tiittula 1997, 33.) Kieli on keskeisin tekijä, joka erottaa aluksi etniseen vähemmistöön kuuluvan oppilaan valtaväestöön kuuluvista oppilaista. Kielen osaamattomuus altistaa maahanmuuttajaoppilaan koulukiusaamiselle ja estää hänen itsensä verbaalisen puolustamisen. Salmivallin (1998b, 37) mukaan koulukiusaamisen tavallisin muoto sekä tyttöjen että poikien keskuudessa on sanallista ahdistelua. Tällaista on nimittely, pilkkaaminen ja toisen tekeminen muiden edessä naurunalaiseksi. Näillä oppilasta halventavilla teoilla Talibin (2002, 68) käsityksen mukaan kiusaajat pystyvät rajoittamaan valitsemansa uhrin toimintamahdollisuuksia. Pitkäkestoisina ne voivat myös rauhoittaa uhrin itsetuntoa ja ohjata hänen kohtaloaan.

Laaksoisen ja Klemelän (2004, 199–200) Turussa toteutetun tutkimuksen (N=89) mukaan maahanmuuttajaoppilaat kokivat suomen kielestä aiheutuneet ongelmat pahimmaksi koulunkäyntiin liittyväksi haitaksi ennen heidän siirtymistään erityisopetukseen.

Lapsen omalla äidinkielellä on merkittävä asema hänen kehitykseensä. Äidinkielen omaksumisprosessi ei ole pelkästään uusien sanojen, esineiden ja asioiden nimien oppimista, vaan lapsi oppii kielen avulla ymmärtämään häntä ympäröivää maailmaa. Antikainen (1998, 105) pitää kielen oppimista syvästi sosiaalisena tapahtumana, koska kieli liittyy lapsen oman yhteisönsä jäsenyyteen. Kieli on merkittävä tekijä ihmisen muodostaessa omaa minäkuvaansa ja laajemmin tarkasteltuna sen avulla hän myös rakentaa ja muokkaa maailmankuvaansa. Äidinkielellä on välillinen merkitys kulttuuri- ja minäidentiteetin kehittymiselle ja vahvistumiselle (Rönholm 2000, 3; ks. myös Banks 1988, 77). Kielen avulla ihminen luokittelee ja järjestelee asioita sekä oppii muodostamaan ja ymmärtämään käsitteitä. Se toimii ajattelun, ilmaisen ja oppimisen välineenä. Maahanmuuttajalle uuden kotimaan kielen opettelu on sopeutumisen avaintekijä, sillä ilman auttavaa kielitaitoa hän jää pakostakin ulkopuolelle suuresta osasta ympäristönsä elämästä. Kieli avaa ovet yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä antaa itseluottamusta ja lisää autonomisuuden tunnetta. (Puusaari 1997, 22.) Kielellä on selvästi kognitiivinen ja emotionaalinen merkitys. Kielen merkitys korostuu usein vasta tilanteessa, jossa kielen käyttö hankaloituu tai estyy kokonaan. Tällaisena tilanteena voidaan juuri pitää maasta toiseen muuttamista. (Soutamo et al. 1998, 34–35; Skuttnabb-Kangas 1989, 182–189.) Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1994, 44) todetaan äidinkielen olevan ajattelun, itseilmaisun, viestinnän, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumisen sekä kulttuurin siirron ja kehittämisen väline.

Maahanmuuttajaoppilaan kannalta tasapainoisessa akkulturaatiokehityksessä kielellä on keskeinen asema. Nuorella oppilaalla voi äidinkielenä sosiaalisuus olla vielä merkittävästi kesken. Vaarana onkin, että oppilaasta kehittyy puolikielinen niin oman äidinkielenä kuin uuden kotimaansa kielen suhteen eli hänestä tulee kaksinkertaisesti puolikielinen. Leiwo (1995, 209) kutsuu tätä epätasapainoiseksi kaksikielisyydeksi, joka kehittyy yleensä kielivähemmistön puutteellisissa sosiaalisissa oloissa, joissa lapsen virikkeet jäävät kummallakin kielellä vajavaisiksi ja yksipuolisiksi. Leiwo sanoo kaksikielisyyden hankkimisen olevan pitkä ja työläs prosessi, joka ihanneoloissakin vie jopa kahdeksan vuotta. Ruoppila (1995, 34) sanoo puolikielisyyden helposti aiheuttavan lapselle sosiaa-

lisen käyttäytymisen ongelmia, oppimisvaikeuksia ja oman käyttäytymisen itsesäätelyn pulmia, jotka ilmenevät eettis-moraalisten normien rikkomisina. Ruoppila näkeekin maahanmuuttajalapsen ongelmien kytkeytyvän heille uuden kulttuuriympäristön normeihin, joita enemmistökulttuurin edustajat pyrkivät välittämään hänelle suurelta osalta kielellisesti. Rätty (2002, 66–67) näkee asian samansuuntaisesti. Hän viittaa kahden eri kulttuurin edustajiinsa välittämiin erilaisiin kokemusmaailmoihin, joiden varaan rakentuneiden kielellisten ilmausten ja yksittäisten sanojenkin merkityksien häilyvyys aiheuttaa väistämättä semantiikkaa viestijöiden välillä.

Liebkind ja Jasinskaja-Lahti (2000b, 120) esittävät tutkittuaan nuorten maahanmuuttajien hyvinvointia, että edistyminen suomen kielen taidoissa parantaa nuoren itsetuntoa ja hallinnantunnetta, muttei lisää nuoren tyytyväisyyttä elämään. Parantunut kielitaito ei myöskään suojaa nuoria stressioreiltilta tai käyttäytymisongelmilta.

Maahanmuutosta yleensä seuraa, että muuttajan äidinkieli menettää virallisen asemansa ja hän voi käyttää sitä vain epävirallisissa yhteyksissä kuten kotona ja samasta kieliympäristöstä muuttaneiden kanssa (Liebkind, Mannila, Jasinskaja-Lahti, Jaakkola, Kyntäjä & Reuter 2004, 79–80). Maahanmuuttaja-aikuisellakin on harvoin täysipainoisen toiminnan edellyttämä kielellinen valmius hänen tullessaan uuteen asuinmaahansa. Kyky käyttää omaa äidinkieltään monipuolisesti auttaa maahanmuuttajaoppilasta selviämään kielellisestä integraatiosta eli uuden kielen omaksumisesta ja sen ottamisesta oppimisen työkaluksi. Kielen avulla monet uhkatekijät ja väärinkäsitykset ovat vältettävissä, ja kielellä itseään ilmaisten jo syntyneet ongelmat on mahdollista ratkaista. Maahanmuuttajalapsen, jotka yleensä käyvät suomenkielistä koulua, oppivat usein toimimaan suomalaisessa kieliympäristössä vanhempiensa nopeammin. Tällaisessa tilanteessa lapset saattavat joutua toimimaan vanhempiensa tulkkina ja lastensa opastamana vanhemmat saattavat oppia valtakieltä. (Liebkind et al. 2004, 171.) Kieli on aina keskeisessä asemassa, kun puhutaan viestinnästä. Tiittula (1997, 47) näkee kulttuurien väliseen viestintään liittyvän huomattavasti enemmän epäonnistumisten ja väärinymmärrysten vaaroja kuin kulttuurin sisäiseen viestintään, koska kielelliset rakenteet ja pintarakenteen muodot sekä vuorovaikutustilanteen muut seikat aktivoivat eri kulttuurien edustajissa erilaista tietoa.

Miettisen ja Pitkäsen (1999, 16; ks. myös Kupiainen 1994, 57; Pitkänen & Kouki 1999, 110; Pihlala, Wallenius & Olkinuora 2001, 185) tutkimuksen mukaan opettajan ja maahanmuuttajaoppilaan yhteisen kielen puuttumisesta aiheutuu ongelmia, jotka yksin tai muihin ongelmiin kytkeytyneinä saattavat aiheuttaa erimielisyyksiä ja väärinkäsityksiä sekä lisätä konfliktialttiutta. Tutkimuksen mukaan maamme suomenkielisistä opettajista 84 prosenttia (n=789) ja ruotsinkielisistä opettajista 76 prosenttia (n=124) ilmaisi kohdanneensa työssään kielellisiä vaikeuksia. Kielikysymyksen asema korostuu, kun sitä tarkastellaan maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tuloksellisuuden näkökulmasta. Tutkimustulos kyseenalaistaa samalla opettajan kyvyn toimia sellaisen kiusaamistilanteen selvittelijänä, jossa vähäisen kielitaidon omaava maahanmuuttajaoppilas on osallisena. Talibin (1999a, 238) tutkimukseen osallistuneet opettajat (N=121) arvelivat maahanmuuttajaoppilaan aggressiivisen käyttäytymisen aiheutuvan lähinnä heikosta kielitaidosta. Ymmärtämisongelma purkautuu muihin kohdistuvana vihana.

Kieli on osa spatiaalista kulttuuria. Äidinkielenä ja oppimansa uuden kielen avulla maahanmuuttajaoppilas voi toimia kahden erilaisen kulttuurin parissa. Kaksikulttuurisuutta, johon liittyy kyky ymmärtää ja tulla ymmärretyksi kahdella kielellä, voidaan pitää kaksikulttuurisena kompetenssina eli kykenä toimia kahdessa eri kulttuuriympäristössä. Kaksikulttuurisuus muistuttaa niin sanottua additiivista (ynnäävää) kaksikielisuutta: toinen kieli omaksutaan ensimmäisen lisäksi, ei sen sijaan. (Liebkind 2000a, 21.) Maamme kouluissa maahanmuuttajaoppilaat saavat suomen kielenä -opetusta (S2), jonka tavoitteena on toimiva kaksikielisyys.

Kieli on vallan väline. Siksi onkin ymmärrettävää, että uuden oppilaan, olkoonpa hän sitten syntyperältään suomalainen tai maahanmuuttaja, hyväksyminen kaveriryhmään edellyttää ainakin auttavaa kielitaitoa. Oppilaan kielirajoitteisuus ilmenee erityisesti häiriköintitilanteissa, jolloin tämä ei pysty ilmaisemaan riittävästi kielen avulla. (Talib 2002, 67.) Kieli on koulukiusaamisessa aina

tavalla tai toisella läsnä. Verbaalista kiusaamista katsotaan yleisesti esiintyvän fyysistä kiusaamista enemmän. Verbaalinen kiusanteko rakentuu kielen varaan, mutta kieli liittyy lähes aina toiminnan vahvistajana myös fyysiseen väkivaltaan. Kiusaamisessa kieleen liittyy eräs erityispiirre – sanojen haihtuminen. Vihamielisistä sanoista ei yleensä jää mitään todisteeksi kelpaavaa, kun taas esimerkiksi iskun aiheuttama ruhje on helppo yhdistää väkivaltaan. Kielen asema korostuu tilanteessa, jossa maahanmuuttajaoppilas joutuu itselleen vieraalla kielellä selviytymään häneen kohdistetusta vihamielisyydestä. Puutteellisen kielitaidon avulla itseen kohdistuvia hyökkäyksiä vastaan on vaikea puolustautua. Kielellisesti puolustuskyvyttöntä on taas helppo haavoittaa. Hän ei osaa vastata haukkumiseen ja syytöksiin eikä liioin torjua hänestä kiertäviä huhuja tai korjata itseään koskevia vääryyksiä. Maahanmuuttajaoppilaan kieleen perustuva puolustuskyky on maahanmuuton alkuaikana heikoimmillaan, kun samaan aikaan hänen haavoittuvuutensa on suurimmillaan. Kiusaamisen uhrin tärkein puolustusase perustuu kielen käyttöön. Valtaväestön käyttämän kielen oppiminen laajentaa maahanmuuttajaoppilaan keinovalikoimaa torjua itseensä kohdistuvia hyökkäyksiä. Samalla se kuitenkin kohentaa hänen omia mahdollisuuksiaan ryhtyä kielellisen väkivalan käyttäjäksi muita kohtaan.

2.9 Valtakulttuurin edustajien asenteet maahanmuuttajia kohtaan Suomessa

Yksilötasolla mielikuva jostakin tietystä maasta tulleesta maahanmuuttajasta rakentuu helposti sen mielikuvan varaan, jonka valtakulttuurin jäsenet voimakkaimmin jakavat. Mielikuvan syntyä ohjaavat samansisältöiset käsitykset muuttajien ulkonäöstä, luonteenpiirteistä, käyttäytymisestä ja suhtautumistavoista erilaisiin asioihin. Näitä kaikille samasta lähtömaasta yhteiseksi oletettuja ominaisuuksia mielikuvan rakennusaineina käyttäen päädytään usein stereotyyppiseen tulkintaan. (Lehtonen 1994, 50–51.) Tässä yhteydessä voidaan puhua johonkin ihmisryhmään kohdistetuista ennakkoluuloista, ennalta muodostetusta luuloista siitä, minkälaisia ominaisuuksia kyseiseen ihmisryhmään liittyy. Ennakkoluulojen varassa ihminen luo tietyn suhtautumistavan, asenteen, kohtaamiinsa ihmisiin. Asenne on emotionaalista tietoa, jossa tieto- ja tunnetekijät yhdistyvät. Asenteeseen liittyy hyväksyminen tai hylkääminen. (Wahlström 1996, 72.) Halveksituummat ja vähäarvoisimmat ryhmät muodostuvat usein ennakkoluulojen kohteeksi. Valtaväestön keskuudessa voi vallita jopa sosiaalinen yhteisymmärrys siitä, että johonkin ihmisryhmään kuuluu suhtautua ennakkoluuloisesti. (Wahlström 1996, 76.) Kääntäen voidaan ajatella vähemmistön edustajienkin rakentavan mielikuvansa enemmistöstä ennakkoluulojensa ohjaamana. Unohtamatta valtakulttuurin edustajien myönteisiä asenteita maahanmuuttajia kohtaan, tässä yhteydessä tarkastellaan kuitenkin lähinnä valtakulttuurin piirissä esiintyviä kielteisiä asenteita.

Liebkind ja Jasinskaja-Lahti (2000a, 80) jakavat maahanmuuttajien akkulturaatioprosessissaan kohtaamat ongelmat karkeasti kahteen ryhmään: ensiksikin he mainitsevat erilaisten inhimillisten ja materiaalien resurssien puutteen ja toiseksi eri muodoissaan esiintyvän tahallisen tai tahattoman syrjinnän. Nämä ongelmat kertovat siitä, miten yhteiskuntamme on onnistunut tarjoamaan maahanmuuttajille tukeaan heidän asettuessaan asumaan maahan. Pitää kuitenkin muistaa, että näistä ongelmista osallisiksi eivät pääse vain Suomessa asuvat maahanmuuttajat. Jossakin laajuudessa niitä esiintyy kaikissa maahanmuuttajia vastaanottavissa maissa. Kupiainen (1994, 22) sanookin, että suhtautuminen erityisesti pakolaisiin voi toimia eräänä keskeisenä mittarina, millä arvioidaan rikkaiden teollisuusmaiden kansainvälisen kehityspolitiikan uskottavuutta ja humaaniisuutta. Hänen mielestään turvapaikan myöntäminen ja avun antaminen hädässä oleville ihmisille on katsottava ihmiskunnan jakamattomaksi velvollisuudeksi.

Jaakkolan (2000, 31) vuonna 1999 suorittama asenneilmastoa selvittävän tutkimuksen mukaan suomalaiset suhtautuivat ulkomaalaisiin kielteisemmin kuin vastaavassa tutkimuksessa vuonna 1987, jolloin Suomessa oli vielä hyvin vähän ulkomaalaisia. Väljästi Jaakkolaa tulkiten maahanmuuttajat ovat suomalaisista mielenkiintoisia erilaisuutensa vuoksi niin kauan, kun heitä on lukumääräisesti vähän. Asteet kiristyvät ja kärjistyvät maahanmuuttajien lukumäärän kasvaessa.

Anttonen (1997, 59; ks. myös Rätty 2002, 188–189) viittaa tilastollisiin tutkimuksiin sanoessaan niiden vahvistavan yleisen käsityksen, että suomalaiset suhtautuvat varsinkin kielteisesti pakolaisiin

ja heihin tavalla tai toisella rinnastettaviin maahanmuuttajiin. Tätä kielteistä suhtautumista ja siihen liittyvää väkivaltaa on selitetty muun muassa monikulttuurisuuspolitiikan puuttumisella suomalaisesta yhteiskunnasta, taloudellisesta lamasta johtuvalla itsekkyydellä ja saituudella, etnosentrismillä ja suomalaisen mentaliteettiin kuuluvalla suvaitsemattomuudella erilaisuutta kohtaan tai ennakkoluuloisuudella vieraita kulttuureita kohtaan. Anttonen jatkaa listaa väkivaltaisten nuorisojoukkojen tapauksessa tyydyttävien aikuisuuden mallien ja tähän liittyvien minäihanteiden puuttumisella ja sillä, että kansallisvaltioiden perusideologiaa eli kansallisuusaatetta on myös syytetty pakolais- ja muukalaisvastaisuuden olemassaolosta. Edellä mainittua etnosentrismia voidaan pitää yleismaailmallisena ilmiönä. Jokainen kansa pitää itseään ainoana oikeana ja kauniina. Muita kansoja ja kansalaisia arvioidaan omista lähtökohdista käsin. Omaryhmäkeskeisyys näyttääkin olevan ihmisen pysyvimpiä kulttuurisia ominaisuuksia, ja sillä voidaan nähdä olevan ihmisyyhteisön ykseyttä vahvistava luonne. (Alho 1994, 71–72; Raunio 1994, 111.)

Yleinen keskustelu rasismista on Suomessa saanut vauhtia lisääntyneestä maahanmuutosta ja maahanmuuttajiin kohdistuneesta kielteisestä kohtelusta. Sensaationhakuiset joukkoviestimet meillä, kuten muissakin maissa, ovat antaneet oman panoksensa keskustelun vauhdittamiseen. Rasismi ja rasisti -termejä käytetäänkin erittäin kärkkäästi, ja monasti väärässä yhteydessä. Rasismi ja muukalaisviha voidaan määritellä sekä kielteisiksi kuvitelmiksi yksilöistä siksi, että he kuuluvat johonkin tiettyyn kansalliseen, etniseen, uskonnolliseen tai kulttuuriseen ryhmään. Nämä stereotyyppiset kuvitelmat ovat yhteydessä samoihin ihmisiin kohdistettuihin kielteisiin asenteisiin. (Jasinskaja-Lahti et al. 2002, 28; ks. myös Pitkänen & Kouki 1999, 59–62.) Veijalainen (1997, 64) muistuttaa rasismin olevan ideologia, jonka mukaan toinen rotu on toista lahjakkaampi. Hän sanoo useissa konfliktitapauksissa kyseessä olevan pikemminkin ksenofobiasta eli vieraspelosta kuin rasismista.

Wahlström (1996, 78) pitää ihmisen toiminnalle luonnollisena luokittelupyrkimystä meihin ja muihin. Sillä yritetään varmistaa yhtenäisyyden ja eheyden tunnetta. Kytettäessä joihinkin ulkoiisiin ominaisuuksiin tai vaikkapa uskonnon harjoittamiseen myös oletuksia toisen psyykkisistä tai sosiaalisista ominaisuuksista, voidaan puhua rasismista. Wahlström (1996, 89; ks. myös Rätty 2002, 189) lisää rasismin olemukseen liittyvän uskomuksen, jonka mukaan ihmisen arvo määräytyy sillä perusteella, mihin etniseen, kansalliseen tai kielelliseen ryhmään hän kuuluu. Rasistisen ideologian mukaan muuhun kuin omaan ryhmään kuuluvien ihmisten ihmisarvo on vähäisempi. Tästä aiheutuva ylemmydentunne antaa rasistille oikeutuksen kohdistaa syrjintää oman ryhmänsä ulkopuolisiin ihmisiin.

Syrjintä synnyttää helposti vastareaktion. Kouluissa tämä voi ilmetä aggressiivisuuden ilmausten lisäksi esimerkiksi erilaisena pukeutumis- ja kommunikointityylinä tai valtaenemmistön omaksuman standardikäytöksen karttamisena. Koulun säännöt ja toimintatavat nähdään helposti asioina, joita on vastustettava ja kyseenalaistettava. Vastakkaisuudessa ilmenevä negatiivisuus on äärimilleen viety puolustuskeino valtakulttuuria vastaan. Se on keino, jolla yksilö vahvistaa itsetuntoaan kieltäytymällä ottamasta huomioon toisten arvioita itsestään. (Talib 2002, 74.) Jasinskaja-Lahden ja Liebkindin (1997, 61) mukaan maahanmuuttajaan kohdistettu syrjintä liittyy selvästi hänen psyykkiseen oireiluunsa. Syrjintä ei kuitenkaan yksinään selitä yksittäisen maahanmuuttajan psyykkisten oireiden vaihtelua. He muistuttavat myös, että mielenterveyden määritelmät ja käsitteet mielenterveysongelmien syistä poikkeavat eri kulttuureissa.

Kortteinen (1997, 119–120) määrittelee rasismin poissulkemiseksi eli se on joko etnisiin perustein tapahtuvaa poissulkemisen edistämistä tai tosiasiallista poissulkemista, joka heikentää kohderyhmään kuuluvien mahdollisuuksia nauttia oikeuksistaan yhdenvertaisina muiden kanssa. Rasistina hän pitää henkilöä, joka etnisiin perustein erottelee ihmisiä parempiin ja huonompiin kategorioihin, sekä selittää nämä erot muuttumattomiksi. Kortteisen määritelmästä voidaan löytää liittymäkohtia koulukiusaamisilmiöön, jonka yhtenä ilmenemismuotona esiintyy ryhmään liittymisen hankaloittaminen tai täydellinen ryhmästä poissulkeminen. Syrjivän toiminnan pontimena voi toimia maahanmuuttajaoppilaan muista poikkeava syntyperä. Rasistisesta instituutiosta on kyse silloin, kun siinä noudatettavat käytännöt ovat rasistisesti syrjiviä. Tällainen instituutio voi olla esimerkiksi koulu, riippumatta siitä pyrkiikö se tietoisesti rasistisiin seurauksiin. Rasismina ei kuitenkaan tule

nähdä kaikkea sitä, jossa ihmiset luokitellaan meihin ja muihin. Luokittelulla pyritään useimmiten turvaamaan, vailla muihin kohdistettua vihantunnetta, väestön yhtenäisyyden ja eheyden tunnetta. Tätä voidaan pitää ihmisryhmien hyväksyttävänä ja normaalina toimintana. Rasistiseksi luokittelu muuttuu, kun siinä liitetään yhteen tiettyjen ulkoisten ominaisuuksien kanssa toisten vähempiarvoisena pidettävät psyykkiset tai sosiaaliset ominaisuudet. (Jasinskaja-Lahti et al. 2002, 28–30; Helkama et al. 1998, 292, 28–30; Wahlström 1996, 78.)

2.9.1 Rasismi Suomessa

Antikainen (1998, 169) määrittelee rasismia siihen liittyvän toiminnan kautta. Hän sanoo, että rasistiset käytännöt ovat sellaisia valtaväestön ja vähemmistön kohtaamisia, jotka eivät jätä epäselväksi sitä, kuka on alempi ja kuka on ylempi ihminen. Oletettavaa on, että osa kouluissamme tapahtuvasta kiusaamisesta saa voimansa rasistisista asenteista, joille kiusaajat ovat altistuneet omassa kasvuympäristössään. Suomalainen rasismi ja siihen liittyvät muukalaisviha ja – pelko olivat pitkään piilossa. Lähinnä joensuulaisten niin sanottujen skinheadien aloittaman muukalaisvastaisen toiminnan myötä suomalainen rasismi sai ilmenemismuotonsa ja nousi nopeasti yleiseksi keskustelunaiheeksi. Reaktiot skinheadien toimintaa kohtaan ovat vaihdelleet järkytyksestä skinheadien toiminnan poliittisten tarkoitusten ymmärtämiseen.

Medialla on merkittävä rooli rasismista käytävän kansalaiskeskustelun synnyttäjänä, suuntaajana sekä ylläpitäjänä. Anttonen (1997, 60) nostaa esimerkiksi skinheadien toimintaan suhtautumisesta Hämeen lääninvankilan ylivartija Veijo Toivasen Vankilavirkailija-lehdessä 4/1995 mielipidepalsatalla julkaistun kirjoituksen, jossa Toivanen piti Joensuussa ulkomaalaisiin kohdistettua väkivaltaa odotettuna. Perusteluna Toivanen mainitsi: ”Kun mustat miehet vievät naiset, työpaikat ja polkupyörät, tarttuu suomalainen mies siihen mitä hänellä on jäljellä ja mitä hän osaa käyttää parhaiten maailmassa. Pesäpallomailaan.” Anttonen (1997, 61) ei pidä esimerkin suomalaismiesten pelkoja menettää naisensa, työnsä ja polkupyöränsä tilastollisessa mielessä rationaalisenä eikä hän liioin pyri niitä tilastollisin argumentein kumoamaan. Anttonen näkee tässä tilastollisten realiteettien sijaan vaikuttavan kansallisen puolustuseetoksen, väestö- ja kulttuuripolitiikkaankin ulottuvan itsenäisen puolustuksen periaatteen sekä nationalismiin, alueelliseen identifiikaatioon ja yhteisönmuodostukseen liittyvän kulttuurisen logiikan. Sen pohjalta muodostuvat käsitykset siitä, mikä on suvaitsevuutta ja mikä ei ole, samoin kuin se, mitä pitää tai ei pidä suvaita. (Ks. myös Majjanen 1997, 111.)

Rasismia esiintyy suomalaisessa yhteiskunnassa tai maamme kouluissa koko maailmaa mittapuuna käyttäen melko vähän. Rasismin kasvua täällä jarruttaa maahanmuuttajien vähäinen määrä. Toisaalta Suomi on Euroopan unionin myötä sitoutunut maahanmuuttajuutta suosivaan kansainväliseen kanssakäymiseen. Medialla on merkittävä rooli, kun tarkastellaan väestön maahanmuuttajiin kohdistamien asenteiden muokkaamista. Maahanmuuttajia koskevat sensaatiohakuiset tuotokset saavat helposti paljon julkisuutta. Kielteisiä tarinoita maahanmuuttajista kerrotaan yleisesti tosin ja niihin uskotaan helposti. (Liebkind 2000b, 181.) Monissa muissa Euroopankin maissa kantaväestön ja siirtolaisten välillä on esiintynyt verisiä yhteenottoja. Ulkomaalaisvastaisella lietsonnalla on helposti voinut hankkia itselleen ja ajatuksilleen kannattajia sekä suurta poliittista valtaa. Esimerkeiksi tällaisista oman aikamme henkilöistä käyvät ranskalainen presidentin asemaa tavoitellut Jean-Marie Le Pen ja siirtolaisvastaisuutensa vuoksi henkensä menettänyt alankomaalainen Pim Fortuyn.

Suomalaisten suhtautuminen maamme eri kansallisuusryhmiin osoittaa pysyvyyttä. Maahanmuuttajia, jotka ulkonäöltään, kulttuuriltaan ja taloudellisilta lähtökohdiltaan muistuttavat suomalaisia saavat helpommin hyväksyntää kuin suomalaisista paljon erottuvat ihmiset. Suomessa etnisen hierarkian syntyyn ovat vaikuttaneet samat ryhmät yhdistävät ja erottavat tekijät, jolloin hierarkian yläpään valikoituu meitä muistuttavia ryhmiä ja alapään sijoittuvat meistä erottuvat ryhmät, joiden maahantuloa halutaan torjua. (Jaakkola 2000, 34–35.) Jasinskaja-Lahti kumppaneineen (2002, 34) lisäävät, että Suomessa syrjinnän ja rasismin uhreiksi joutuvat enimmäkseen ne, joihin

suomalaiset kohdistavat eniten ennakkoluuloja ja jotka kuuluvat suurimpiin tai viimeiseksi tulleisiin etnisiin ryhmiin.

Pitkänen (1997, 69) uskoo suomalaisen suvaitsemattomuuden taustalta löytyvän usein laaja-alaista epävarmuutta. Taloudellisen niukkuuden ja työttömyyden oloissa pakolaiset ja muut maahanmuuttajat voidaan kokea uhiksi. Ulkomaalaisiin kohdistuvaa ennakkoluuloisuutta esiintyy Jaakkolan vuosina 1987, 1993 ja 1998 tekemien selvitysten mukaan sitä enemmän, mitä epävarmempia tulevaisuudennäkymät ovat. (Ks. myös Jaakkola 2000, 51–53; Jasinskaja-Lahti 2002, 25–27.)

Jaakkola (2000, 29; ks. myös Rätty 2002, 189–190) esittää kaksi toisilleen vastakkaista olettamusta, jotka molemmat kertovat maahanmuuttajien lukumäärän vaikutuksesta asenteisiin. Ensimmäisen niin sanotun konfliktiteorian mukaan ulkomaalaisvastaisuus lisääntyy, kun eri ryhmät joutuvat toistensa kanssa tekemisiin, kun vähemmistön suhteellinen koko kasvaa ja kun enemmistö ja vähemmistö kilpailevat samoista rajallisista voimavaroista. Toisen, kontaktiteorian mukaan ennakkoluulot sen sijaan vähenevät, kun kontaktit enemmistön ja vähemmistön välillä lisääntyvät, tulevat monipuolisemmiksi ja henkilökohtaisemmiksi. Kontaktien myönteisten vaikutusten on katsottu johtuvan muun muassa siitä, että niiden avulla ihmiset saavat lisää tietoja toisesta ryhmästä ja oppivat ymmärtämään sen jäsenten käyttäytymistä. (Ks. myös Liebkind et al. 2004, 103–105.) Suomalaisista opettajista Miettisen ja Pitkäsen (1999, 19) tutkimuksen (N=913) mukaan 95 prosenttia uskoi suvaitsevuuksien lisääntyvän, kun maahanmuuttaja- ja suomalaisoppilaat työskentelevät yhdessä.

Wahlström (1996, 72–78) löytää ulkomaalaisiin kohdistuvan väkivallan ytimeksi etnisiin vähemmistöihin liittyvät ennakkoluulot ja asenteet. Etukäteen näistä vähemmistöryhmistä on kulloinkin sopivaa tarkoitusta varten räätälöity kielteinen kuva. Hän muistuttaa kuitenkin, että lähes jokaiseen ihmiseen liittyy ennakkoluuloisuutta ja että ennakkoluuloisuudesta selittyvät eri väestöryhmien väliset vihollisuudet ovat meillä ja yleismaailmallisena ilmiönä varsin yleisiä. Maailmassa ilmenevät konfliktit saavat nykyisin voimansa pikemminkin kulttuurisista kuin taloudellisista tai ideologisista syistä. Muualla maailmassa esiintyneet rasistiset ilmiöt löytävät tiensä myös Suomeen. Lisääntynyt maahanmuutto, valtaväestön tyytymättömyys omaan tilaansa sekä median välittämät uutiset muiden maiden rasismista hermistävät rasistisen toiminnan käynnistymisen myös meillä. Etnisen väkivallan rajoittaminen ja ehkäisy sitovat aiempaa enemmän Suomen virkakoneiston voimia. Väkivaltaisuuden estämistä pidetään tärkeänä syynä edistää ihmisten ja ihmisryhmien välistä suvaitsevuuksia. Suvaitsevuus ja erillaisuuden hyväksyminen ovat välttämättömiä sivistyneen yhteiskunnan olemassaolon ja ihmiskunnan selviytymisen kannalta. (Wahlström 1996, 102–104; Kosonen 2000, 165–166.)

Kuukka (2000, 131) liittyy suomalaisen rasismin kouluissa tapahtuvaan kiusaamiseen. Sen yleisimpinä esiintymismuotoina ovat maahanmuuttajan erillaisuudesta johtuva nimittely ja systemaattinen ryhmän ulkopuolelle sulkeminen. Syrjitty ei usein itse ole perillä niistä rasismilähtöisistä syistä, joiden perusteella hän ei pääse muiden tavoin osalliseksi yhteiseen toimintaan.

2.9.2 Suvaitsemattomuus Suomen kouluissa

Suvaitsemattomuus ja rasismi liittyvät aina toisiinsa siten, että rasismi sekä siihen liittyvä toiminta ovat seurausta suvaitsemattomuudesta. Kasvatus on keskeisessä asemassa puhuttaessa suvaitsevuuksien ja suvaitsemattomuuden omaksumisesta. Viime aikoina kasvatukseen onkin alettu kiinnittää lisääntyvästi huomiota, kun on haluttu ohjata lapsia ja nuoria löytämään itsenäisen harkintansa ja kriittisen ajattelun avulla erillaisuuden hyväksyntä. Oletettavaa on, että kouluikäisten suomalaisten ja maahanmuuttajalasten asenteet toisiaan kohtaan ovat muokkautuneet heille merkittävien aikuisten, lähinnä vanhempien kasvatustyön seurauksena. Suvaitsevaisuus tai suvaitsemattomuus selittyisi näin edelliseltä sukupolvelta saatuna perintönä. Tästä syystä kotipiirissä koetulla rasistisella toiminnalla ja ääneen lausutuilla rasistisilla ajatuksilla voidaan arvioida olevan yhteys etnisiin syisiin kumpuavan koulukiusaamisen kanssa. Toisiin kohdistuneesta rasistisesta tai syrjivästä suhtautumisesta voimansa saavaa kiusaamista saattaa esiintyä niin etnisen vähemmistön ja valta-

väestön edustajien välillä kuin eri etnisten vähemmistöjen edustajien kesken. Tämän kaltaisessa tilanteessa Jaakkola (2000, 29) nostaa esiin niin sanotut konflikti- ja kontaktiteoriat, joihin viitattiin aiemmin luvussa 2.9.1.

Kouluissa muihin oppilaisiin suuntautunut suvaitsemattomuus johtaa helposti ristiriitatilanteisiin ja kärjistyneenä koulukiusaamiseen. Kiusaajaoppilaiden lähipiirin rasistiseen kiusaamiseen kohdistama piittaamaton tai vähättelevä asenne vahvistaa kiusaajan mielikuvaa hänen toimintansa oikeutuksesta. Koulujemme suvaitsevuuskasvatuksessa korostuu ihmisten moninainen samankaltaisuus ulkoiseen olemukseen, kulttuuriin tai muuhun seikkaan liittyvistä eroista huolimatta. Liebkindin ja McAlisterin (2000, 158–165) rasismin vastaisen interventiotutkimuksen valossa suomalaisnuorten ulkomaalaisiin kohdistuvia kielteisiä asenteita voidaan koulujen interventiomenettelyin vähentää. Tutkimus antoi myös viitteitä siitä, että asenteet näyttivät olleen kielteisimpiä niissä kouluissa, joissa maahanmuuttajia oli eniten. Opettajilla on edellä mainitun Miettisen ja Pitkäsén (1999, 22) tutkimuksen (N=913) mukaan tahto ehkäistä rasistista toimintaa. Vastaajista 82 prosenttia ilmaisi halunsa esimerkiksi puuttua oppilaiden oikeuteen käyttää skinhead-tunnuksia. Opettajien pyrkimys oppilaiden moniarvoiseen kohteluun muuntuu helposti tasa-arvohakuisuudeksi, jolloin kaikkia oppilaita kohdellaan samalla suomalaisella tavalla. Tällöin koulutyössä jää huomiotta eri kulttuurit ja näistä tulleiden oppilaiden erityistarpeet. Pitkän ajan kuluessa samanlainen kohtelu, vaikka se lähtökohdiltaan olisi myönteistä toimintaa, voi johtaa eriarvoisuuden lisääntymiseen. (Miettinen & Pitkänén 1999, 12; Kosonen 2000, 151.) Pitkänén ja Kouki (1999, 114–115, 127) arvioivat eri viranomaisryhmien vieraiden kulttuurien kohtaamista kartoittavan tutkimuksensa (N=2 715) tulosten pohjalta opettajien enemmistön saaneen työssään kohtaamistaan ulkomaalaistaustaisista henkilöistä voittopuolisesti myönteisiä kokemuksia. Tulokset kertovat lisäksi, että opettajien yleinen kielteinen suhtautuminen maahanmuuttajiin on vähäistä ja he kannattavat rasismin vastaista toimintaa.

3 KOULUKIUSAAMINEN KONFLIKTIKÄYTTÄYTYMISEN MUOTONA

3.1 Koulukiusaamisen luonne

Koulukiusaaminen on maailmanlaajuinen ilmiö. Siitä aiheutuu kielteisiä seurauksia kiusaajalle, kiusaamisen uhrille niin suppeassa kuin laajemmassakin merkityksessä koko ihmisyyteille. (Moeller 2001, 233; Ross 2002, 105.) Todennäköistä on, että koulukiusaamista on esiintynyt yhtä kauan kuin kouluinstituutio on ollut olemassa. Tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että kiusaamista on tapahtunut ja tapahtuu kaikissa kouluissa (Ross 2002, 105; Mellor 1993, 2). Pitkästä historiastaan huolimatta koulukiusaamisen tarkka määrittely on ollut ilmiötä tutkineille tieteiden harjoittajille vaikeaa. Smith ja Sharp (1994, 2-3) pitävät suorastaan ihmeenä, että koulukiusaamisen esiintymistä on siedetty vuosisatojen ajan. Ilmiöstä on havahduttu kirjoittamaan ja sitä systemaattisesti tutkimaan vasta viime vuosikymmenien kuluessa. He mainitsevat koulukiusaamisesta kirjoittamisen käynnistäjäksi F. L. Burkin vuonna 1897 laatiman artikkelin *Teasing and bullying* teoksessa *Pedagogical Seminary*. Ilmiö ei herättänyt vielä vuosikymmeniä tutkijoiden kiinnostusta ja niinpä se jäi unohduksiin, kunnes lähinnä Norjassa ja Ruotsissa käynnistettyjen laajamittaisten kiusaamistutkimusten tulokset saivat kasvavaa huomiota osakseen niin kansalaiskeskustelussa kuin tutkijoiden piirissä. Käännepäivä voidaan pitää Olweuksen vuonna 1978 ilmestynyttä teosta *Aggression in the Schools*. Skandinaviasta kiinnostus levisi muihin Länsi-Euroopan maihin, Yhdysvaltoihin, Australiaan, Uuteen-Seelantiin ja Japaniin. (Smith, Cowie, Olafsson & Liefvooghe 2002, 1119.)

Laaksojen ja Klemelän (2004, 191) mielestä maahanmuuttajanuoria ja heidän etniseen taustaansa ja vähemmistöasemaan liittyviä kielteisiä kokemuksia, joiksi tässä tutkimuksessa kiusaamistapaukset luetaan, on tutkittu melko vähän. Tästä syystä myös kielteisiltä kokemuksilta suojaavista tekijöistä ei juurikaan tiedetä.

Osaltaan ilmiöstä vaikeneminen selittyi koulutuksen järjestäjien ja opetushenkilöstön tarkoituksellisesta haluttomuudesta käsitellä ilmiötä julkisesti ja puuttua asioihin kiusaamisen kitkemiseksi kouluista. Koulukiusaamisen yleisyys heijastaa koko kouluuyhteisön sisällä olevia ongelmia. Kiusallisia asioita on kiusallista käsitellä. Tutkittuaan 26 000 australialaisen koululaisen kokemuksia koulukiusaamisesta Rigby (1997, 1) on havainnut merkittäväksi julkista keskustelua ja tutkimusta rajoittavaksi tekijäksi sen, etteivät kaikki koulut ja kouluviranomaiset vieläkään tiedosta koulukiusaamisen vakavuutta. Kansalaiskeskusteluun voimakkaasti osallistuneet Leipälä ja Udd-Ståhl (1994, 7–47) osoittavat syyttävällä sormella vaikenemisesta opettajia ja erityisesti kouluviranomaisia, joita hän pitää auktoriteettina, jota vastaan ei voi nostaa arvostettavaa sanaa. Mitä vakavammasta kiusaamisesta on kyse, sitä varmemmin siitä vaietaan ja siitä tietoiset henkilöt vaiennetaan. Toisaalta Olweus (1993, 21) tekee laajojen tutkimustensa pohjalta päätelmän, että kiusattujen vanhemmat, ja erityisesti kiusaajien vanhemmat, ovat perin tietämättömiä lastensa kiusaamiseen liittyvistä kokemuksista ja keskustelevat asiasta lastensa kanssa hyvin niukasti. Kiusaamiskeskustelu ei ole herättänyt suuria tunteita, koska sen on aiemmin katsottu kuuluvan osaksi lasten toiminnan välistä traditiota. Ilmiö on helposti sivuutettu toteamalla, että lapset ovat lapsia, eikä siinä nyt sen kummemmin käynyt. Nykyisin koulukiusaamisesta puhutaan yhteiskunnan kaikilla tasoilla oikeutetusti ilmiön vakavuuden edellyttämällä tavalla. (Mayer, Ybarra & Fogliatti 2001, 2.)

Ross (2002, 107) selittää amerikkalaisten tutkijoiden keskuudessa esiintynyttä haluttomuutta tutkia koulukiusaamista yhteiskunnassa vallitsevien asenteiden kautta. Hänen mielestään amerikkalaiset ovat tottuneet pitämään koulukiusaamista tavanomaisena, nuorten aikuiseksi kasvamiseen väistämättä liittyvänä asiana. Toisaalta ajatellaan yleisesti, että koulussa osaksi tullut kiusaaminen karkaisee kestävästi aikuisena vastaan tulevia vaikeuksia. Tällöin uhrin katsotaan pitkällä aikavälillä hyötynyt siitä, että häntä on kiusattu koulussa. Tähän Ross lisää vielä yhden omassa yhteiskunnas-

saan vallitsevan virheellisen ajattelumallin. Mitä useammin kiusaamista tapahtuu ja mitä useampi on kiusaamiseen osallisena, kiusaajana tai uhrina, sitä normaalimpana asiana kiusaamista pidetään. Näistä syistä johtuen tutkijat pitävät kiusaamisilmiötä sekä liian arkipäiväisenä että vähäpätöisenä. Siksi sitä ei ole kovin kiinnostavaa tutkia.

Koulukiusaaminen on Kursun (Kursu, Roininen & Tolonen 1998, 97) käsityksen mukaan moniselitteinen ja vaikea tutkimusaihe, koska jonkun ilmiön kiusaamiseksi tulkitseminen on aina tilannesidonnaista. Kiusaamisen tarkka määrittelyminenkin on pulmallinen tehtävä, koska kiusaamisen kokemuksella on aina erilainen, subjektiivinen luonne. Kiusaaminen ja sen aiheuttama kiusaamisen kokemus vaihtelevat ajan, paikan ja kulttuurin mukaan. Se, mitä nyt ja tässä oman kulttuurimme piirissä pidetään kiusaamisena, saattaa muuna aikana tai toisaalla olla hyväksyttyä tai jopa yhteisön asettamien tavoitteiden suuntaista toimintaa. Oman kulttuurimmekin piirissä eri aikoina kiusaamista on tulkittu eri tavoin. Kiusaamiskokemus on aina ainutkertainen samoin kuin sen herättämä tunnereaktio. Se, mikä toisen tulkitsemana on itseä vahingoittava hyökkäys, saattaa toisesta vielä tuntua karkealta, mutta siedettävältä leikiltä. Kiusaamiselle on myös tyyppillistä monia erilaisia ilmenemismuodot. Ehkä tästä syystä eri tutkijoiden käsitykset kiusaamisen piiriin kuuluvista asioista eroavat toisistaan. Näistä syistä aiheutuen myös eri tutkimuksilla saadut tulokset vaihtelevat suurestikin. Pikas (1990, 33) sanookin, että mitä laajempi käytettävä määritelmä on, sitä suuremmat luvut tutkimus antaa. Englannin kielellä tehdyissä tutkimuksissa koulukiusaamiselle on annettu useita eri nimiä. Leymann (2002, 1; ks. myös Olweus 2001, 3–4; Salmivalli 2001, 398; Ross, 2002, 106) on todennut eri tutkimusryhmien käyttävän koulukiusaamisesta erilaisia ilmauksia ja ne antavat myös koulukiusaamiselle erilaisia sisältöjä. Hänen mukaansa tutkimuksessa yleisimmin käytettyjen englanninkielisten ”bullying” ja ”victimization” sekä ruotsalaisperäisten ”mobbing” tai ”mobbing” termien ohella käytetään ilmaisuja ”harassment”, ”psychological terrorism”, ”horizontal violence” ja sanaa ”conflict”. Rosado (1996, 5) käyttää termiä ”bashismi” tarkoittaessaan eri etnisiin ryhmiin kuuluvien ihmisten toisiin ihmisiin kohdistamaa väkivaltaa. Suomessa dominoivan aseman saavuttaneen koulukiusaamisen ohella käytetään sille lähes synonyymeinä sanoja kouluväkivalta, mobbaus, ryhmäväkivalta ja kiusaaminen. Meillä ei ole käytössä sellaista ilmausta, joka kuvailee eri etnisten ryhmien edustajien välistä kiusaamista. Kiusaaminen tulee kuitenkin erottaa siihen helposti yhdistettävästä lähierimistä kiusoitteesta. Kiusaamiseen liittyy aina väkivallan läsnäolo, ja kiusoittelu, joka kylläkin voi johtaa kiusaamiseen, on jotakin huomattavasti vähemmän vahingoittavaa toimintaa.

Huomattava kuitenkin on, että ainoastaan pientä osaa ryhmäväkivallasta ja kiusaamisesta voidaan pitää koulukiusaamisena. Suurin osa ihmisten kohtaamasta väkivallasta tapahtuu koulun vaikutuspiirin ulkopuolella. Kouluilla on kuitenkin halutessaan omalta osaltaan mahdollisuus puuttua tapahtumien kulkuun opetuksen ja kasvatuksen keinoin. Merkitystä on sillä, antaako koulu toiminnassaan tilaa yksilöön tai ryhmään kohdistuneelle psyykkiselle tai fyysiselle väkivallalle. Samoin vailla merkitystä ei ole se, miten koulu viestii ja tulkitsee oppilaalle hänen omassa elinympäristössään kokemaansa ja maailmalla tapahtuvaa väkivaltaa. Jos koulu ei kyseenalaista kouluväkivallan konventionaalaisia tai sen piilossa toteutettuja muotoja, se legitimoii väkivallaisen toiminnan normaaliaksi osaksi aikuiseksi kasvamisen prosessia. Kouluväkivalta johtaa harvoin kuolemaan, mutta se voi aiheuttaa vakavaa ja pitkäkestoista vahinkoa lapsen ja nuoren persoonan kehittymiselle. Kouluväkivallana pidetään yleensä sellaista kiusaamista, jossa osallisina ovat oppilaat. Sen kohteena voivat olla myös opettajat, virkamiehet tai koko kouluyhteisö tai se voi myös olla näiden aiheuttamaa. (Salomäki 2002, 5; Huuki 2003, 51.) Salomäki (2002, 7) tulkitsee kouluväkivallan yläkäsitteenä, johon koulukiusaaminen osaltaan liittyy.

Roland (2002, 56–57; ks. myös Smith & Sharp 1994, 2; Höistad 1995, 35–50; Rigby 1997, 1; Hamarus 1998, 5; Borg 1999, 138; Moeller 2001, 220; Kochenderfer-Ladd & Ladd 2001, 34–36; Tallavaara 2002, 30) määrittelee koulukiusaamisen pitkäkestoiseksi, yhden tai useamman oppilaan avuttomaan uhuriin kohdistamaksi negatiiviseksi käyttäytymiseksi, joka saattaa ilmetä esimerkiksi ruumiillisena tai henkisenä pahoinpitelynä, hännämisenä tai eristämisenä. Ross (2002, 106) asettaa Olweuksen (1986, 8) koulukiusaamisen määrittelyssä esiintyvän toistuvuuden ja Rolandin (2002, 56–57) pitkäkestoisuuden kyseenalaiseksi. Hän pitää jo yksittäistäkin uhuriin kohdistettua

väkivaltaista tekoa koulukiusaamisena. Sudermann, Jaffe ja Schieck (1996, 1) täydentävät Rolandin määritelmää tarkentavin esimerkein. Kiusaamisena he pitävät fyysisen väkivallankäytön lisäksi ivailua, nimittelyä, alistamista, pelottelua, uhkailua, kiristystä sekä rahan tai muun omaisuuden ottamista. Casella (2001, 43) liittyy kiusaamisen määritelmään sen piilossa olevan luonteen sekä toisen systemaattisen ja tarkoituksellisen sortamisen. Sharpin ja Smithin (1994, 1) havaintojen mukaan fyysisen ja verbaalisen kiusaamisen lisäksi mielihapaa toiselle oppilaalle voidaan aiheuttaa epäsuoran kiusaamisen keinoin. Viimeksi mainitusta esimerkkinä he pitävät ilkeämielisten huhujen levittämistä ja sosiaalisesta ryhmästä eristämistä. Höistad (1995, 42, 76; ks. myös Kochenderfer-Ladd & Ladd 2001, 40) tuo määritelmäpohdintaan sosiaaliseen eristämiseen liittyvän lisän. Hänen mielestään yksi yleisimmistä ja samalla ongelmallisimmista kiusaamistavoista on muiden eristäminen siten, että ryhmä jättää uhrin olemassaolon yksinkertaisesti vaille kaikkia huomiota. Häntä ei näkyvästi kiusata, mutta häneen suhtaudutaan, kuin häntä ei olisi olemassaakaan. Jokaisella ihmisellä, olkoonpa hän nuori tai aikuinen, on sisäänrakennettu tarve tuntea kuuluvansa hyväksytyttyä ryhmänsä jäsenyyteen. Opettajat ja vanhemmat ovat lähes aseettomia torjumaan mainitun kaltaista kiusaamista. Uhri on, mutta kiusaajaa ei löydy. Rangaistuksiakaan ei voi panna käytäntöön, koska kukaan ei varsinaisesti toimi koulun kirjoitettujen järjestyssääntöjen tai suoranaisesti annettujen ohjeiden vastaisesti. Toimintamalli on vain hiljaisesti, erityisesti sen paremmin asiaa kenenkään kanssa sopimatta, otettu yhteiseen käyttöön. Oletettavaa on, että maahanmuuttajaoppilas saattaa valtaväestön oppilasta helpommin joutua mainitun kaltaiseen sosiaaliseen eristykseen, koska hänen sosiaaliset taitonsa ratkaista kohdalleen tullut ongelmatilanne ovat yleensä varsinkin muuton alkuvaiheessa uudessa ympäristössä muiden kykyjä rajallisemmat. Ross (2002, 105) pitää koulukiusaamista yhtenä terrorismin lajina. Sitä voi esiintyä kouluissa neljällä eri tavalla. Ensiksikin yhdellä kiusaajalla on yksi uhri, toiseksi yhdellä uhrilla on useita kiusaajia, kolmanneksi yksi kiusaaja terrorisoi useita koulutovereitaan ja viimeisessä tapauksessa kiusaajaryhmä ahdistelee joukkoa, johon kuuluu useampia uhreja.

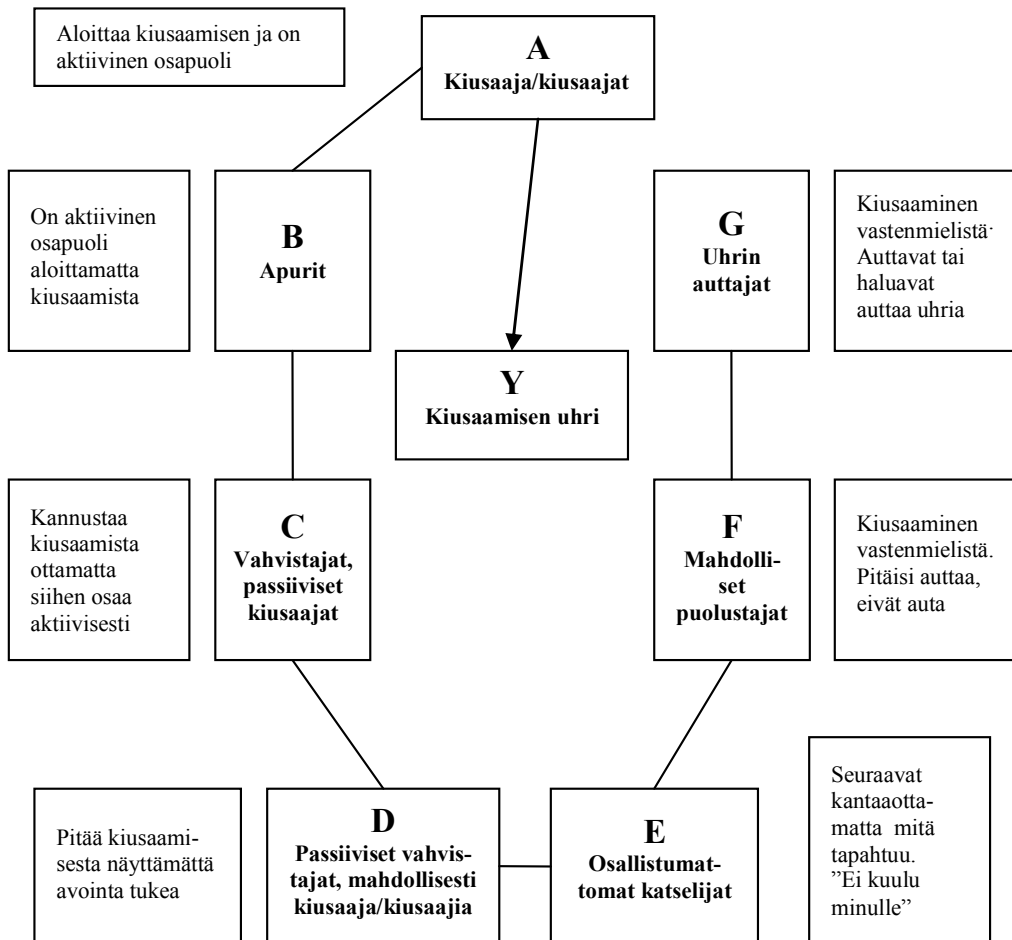
Kiusaamistilanteelle Bonds (2000, 1) ja LeBlanc (2001, 1) löytävät seuraavanlaisia piirteitä:

1. Voiman epätasapaino. Se voi ilmetä fyysisenä, psykologisena tai älyllisenä epätasapainona, joka estää uhria puolustamasta itseään.
2. Toistuvat kielteiset teot, jotka yleensä esiintyvät pidemmän ajan kuluessa.
3. Tarkoituksellinen kiusanteko, jossa kiusaaja valitsee kiusantekotavaksi sellaisen, joka satuttaa uhria tai saa hänet pelkäämään.
4. Tunnetasojen epätasapaino. Tyypillisesti uhri on tunteissaan voimakkaasti ahdistunut, kun taas kiusaajan tunnetaso on matala. Kiusaaja voi esimerkiksi syyttää uhriaan aggressiivisesta teostaan sanomalla: ”Hän ansaitsee kiusaamisen.”

Toisen kiusaamista voidaan pitää epäsosiaalisena käyttäytymisenä, jolla on aggressiivinen luonne. Kaikkea epäsosiaalista käyttäytymistä ei voi kuitenkaan liittää aggressiivisuuteen. Epäsosiaalinen käyttäytyminen voi ilmetä myös ilman aggressiivisuutta esimerkiksi varastamisena, valehteluna, eristäytymisenä tai koulupinnaamisena. (Eley, Lichtenstein & Stevenson 1999, 155.)

Besag (1989, 29), Salmivalli (1998b, 29) ja Ross (2002, 105) pitävät koulukiusaamista aggressiona, jolla on sosiaalinen luonne. Tällaisen aggression he näkevät tekona tai käyttäytymisenä, joka pyrkii tuottamaan uhrissa kipua tai epämuikavuuden tunteen. Myös samaan päämäärään pyrkivät ajatuksetkin voidaan katsoa kuuluviksi aggressiivisen käyttäytymisen piiriin. Kiusaaminen voidaan nähdä aggression yhtenä muotona. Sille eivät kuitenkaan ole ominaisia kaikki aggressioon yleisesti liitetyt kuvailut. Monista yhteisistä piirteistään huolimatta aggressiivisuutta ja kiusaamista ei tule nähdä toistensa synonyymeinä. Kiusaaja ei useinkaan ole kiusaamistilanteessa varsinaisessa aggressiotilassa, johon yleensä liitetään suuttumuksen tunne, tietyt fysiologiset reaktiot ja vihamieliset ajatukset. Aggressiivisuutta pidetään yleisesti yksilöön liittyvänä ominaisuutena, kun taas kiusaaminen on sidoksissa useampien ihmisten sosiaaliseen toimintaan. Tästä erosta johtuen aggressiossa on usein kyse melko lyhytkestoisesta tilasta, mutta koulukiusaamiselle on ominaista

kisaajan tai kiusaajien ja uhrin pitkäaikainen suhde. Salmivallin (2003a, 11) mielestä koulu-kiusaaminen ja muu aggressiivinen käyttäytyminen eroavat toisistaan nimenomaan siksi, että kiusaamisessa roolijako ja keskinäiset voimasuhteet ovat varsin selkeät. Toinen on alistettu ja toinen alistaja. Toista nöyrytetään ja toinen on nöyryyttävä. Usein dominoivassa asemassa ei ole yksi lapsi, vaan kokonainen ryhmä, jopa koko koululuokka. Myös Olweus (2001, 14–15) pitää koulu-kiusaamista ryhmäilmiönä. Kiusaamistilanteessa kaikilla saapuvilla olevilla on ilmiöön liittyen oma roolinsa ja jokainen reagoi kiusaamiseen itselleen ominaisella tavalla. Rooleihin palataan tarkemmin luvuissa 3.16 ja 3.17. Olweus erottelee kiusaamiseen osallisten roolit ja reaktiot kuviossa seitsemän.



KUVIO 7. Kiusaamisen kehä. (Olweus 2001, 15.) Malli oppilaiden reaktioista ja rooleista kiusaamistilanteessa.

3.2 Oppilaan minäkuva

Arkipuheessa koulukiusaamiseen ja kiusaamiseen ylipäätään liitetään, puhutaanpa sitten kiusaajasta tai kiusanteon uhrista, helposti määritteet heikko minäkuva tai huono itsetunto. Olweus (1993, 34–35) ja Chang (2003, 543) uskovat omien tutkimustulostensa perusteella näillä määritteillä olevan osuutta kiusaamiseen, mutta jossain määrin kiusaajan osalta yleisten uskomusten vastaisesti. Heistä kiusaajalla on pikemminkin positiivinen kuin negatiivinen minäkuva, ja itsetunto-ongelmiakaan ei liioin esiinny. Tarkastellessaan eri tutkijoiden itsetuntotutkimusten tuloksia Moel-

ler (2001, 200–202) näkee tutkimusten päätyvän toisistaan perin pohjin poikkeaviin johtopäätöksiin. Toiset tutkimustulokset kytkevät heikon itsetunnon epäsosiaaliseen tai aggressiiviseen käyttäytymiseen, kun taas toisten tutkimusten antamien tulosten valossa väkivallan synnyttäjänä voidaan pikemminkin nähdä liian voimakasta itsetuntoa. Moeller (2001, 223) itse liittää kiusaamisen ja kiusaajan minän tiukasti yhteen. Minä ohjaa kiusaajan aggressiivista, toisia vahingoittavaa toimintaa. Moeller ei näekään kiusaajan toimien pontimena häneen usein liitettyjä puutteellisia kykyjä ja taitoja, vaan pikemminkin poikkeavia motivaatiotekijöitä ja käytöstapoja.

Minän tai itsen synnyn perustana on vuorovaikutus ja kommunikaatio muiden ihmisten kanssa. Minän kehittyminen on mahdollista ainoastaan ihmisyyteen jäsenyydessä, siinä kulttuuriympäristössä, jonka vaikutuspiirissä ihminen elää sosiaalisena olentona. Kommunikaatioissa muiden ihmisten kanssa ihminen saa tietää, kuka hän on. Samalla hänelle välittyy tietoisuus siitä, miten hänen minänsä eroaa muista. Tässä vuorovaikutuksessa on oleellista, että kommunikaatioon osallistujat ymmärtävät toistensa lähettämät viestit samalla tavoin, ja viestin lähettäjä osaa asettua vastaanottajan asemaan. Tällöin viestin lähettäjä on tietoinen omasta minästään ja kykenee asettautumaan vastaanottajan rooliin. (Antikainen 1998, 108; Merenheimo 1994, 133–134.) Edellisen kaltaisessa kommunikaatioissa Antikainen (1998, 109) sanoo minällä olevan kaksi puolta. Toinen perustuu molemminpuoliseen reflektiiviseen kokemukseen, jonka tasot ovat minän kokeminen objektina eli minäkäsitys, sosiaalinen minä ja me. Toinen puoli perustuu yksilölliseen, subjektiiviseen kokemukseen, elämyksiin, joihin yksilö on yksin osallisena. Siinä minä esiintyy subjektina, toimivana ja yksilöllisenä minänä. Noin viiden vuoden iässä tämä itsetietoisuus on saavutettu. Ryhmän jäsenyys myöhemmin yhteiskunnassa edellyttää välttämättä kykyä asettua toisen rooliin ja oman toiminnan näkemistä tässä valossa. (Antikainen 1998, 109; ks. myös Breakwell 1986, 28–34.)

3.3 Minäkuvan ja sen lähikäsitteiden osuus itsen selittäjinä

Jotta kiusaajan ja kiusanteon uhrin persoonallisuutta voitaisiin tarkastella, pitää selvittää, miten persoonallisuus rakentuu ja minkälaisia ominaisuuksia kiusaamiseen osallistuviin kytkeytyy. Kuvaa heistä voidaan rakentaa joko ulkoapäin toisten havainnoimana tai heistä itsestään lähtöisin. Jälkimmäisessä tapauksessa, kuten tässä tutkimuksessa, keskeistä on tarkastella heidän käsityksiään itsestään. Käsitteiden minäkuva ja minäkäsitys käytössä esiintyy epätarkkuutta, joka voi ilmetä termien sisällöllisenä samankaltaisuutena tai eroavuutena.

Käsite ”minä” sisältää yksilön toimintojen ja käyttäytymisen kokonaisuuden, sen mitä henkilö on, kun taas minäkäsitys on organisoitunut, kognitiivinen struktuuri, joka on muodostunut yksilön kokemuksista itsestään ja sosiaalisen vertailun tuloksena (Korpinen 1990, 3–8). Scheinin (1999, 157–160) pitää ihmistä itseohjautuvana, ja hänen käsityksensä itsestään toimii perustana toiminnan ohjaamisessa ja säätelyssä. Yksilön kokemina minä liittyy hänen persoonallisuuteensa, joka tällöin määräytyy sen perusteella, minkälaiseksi yksilö kokee itsensä, minkälaisena hän kokee suhteensa ympäristöön, ympäristön ihmisiin ja yhteisöihin (minäkäsitys), sekä miten hän hyväksyy itsensä osana laajempaa kokonaisuutta (itsetunto). Scheinin (1990, 13) sanoo minäkäsityksen olevan reaalin perusta yksilön tulevan toiminnan ohjaamiselle. Vastaavasti itsetunto on toimintaan johtavan motivaation ja toiminnan arvon perusta.

Ihmisen minän kehitys on elämänkestoinen prosessi. Törmä (1996, 57) yhtyy Meadin (1962, 138, 154–160) käsitykseen, jonka mukaan minän kehittyminen voidaan jakaa kahteen päävaiheeseen. Ensimmäisen vaiheen aikana lapsi ottaa omakseen häntä lähellä olevien merkityksellisten ihmisten (significant others) kautta erilaisia rooleja, ajattelu- ja toimintatapoja, asenteita ja odotuksia. Lapselle muodostuu käsitys omasta minästään suhteessa lähimpiinsä. Kehityksensä toisessa vaiheessa yksilö omaksuu yhteisönsä jäsenten roolit jäsenyteenä rakennelmana suhteessa sekä itseensä, toisiinsa että yhteisön toimintapäämääriin. Tämä organisaation arvoihin ja normeihin perustuu yleistetty toinen (generalised other). Yleistetyn toisen omaksuminen antaa yksilölle minän ykseyden ja liittää yksilön jäsenyteen osaksi yhteisöä. Tämä mahdollistaa vuorovaikutuksen abstrak-

tin yhteisön kanssa siten, että yksilö voi ottaa yhteisön arvot huomioon omassa toiminnassaan. (Törmä 1996, 57.)

Aho (1996, 26) sanoo ihmisen minäkäsityksen olevan pitkäaikaisen oppimisen tulos. Kehityksensä aikana yksilö muodostaa jatkuvasti vaikutelmia itsestään ja todellisuudesta, jossa elää. Korpinen (1990, 8) lisää, että nämä vaikutelmat yksilö muokkaa, järjestelee, arvioi ja tallentaa muistiinsa. Vaikutelmat muodostuvat yksilön ympäristöstään saamien kokemusten ja niiden tulinnan kautta. Aikaisempien kokemusten varassa rakentunut minäkäsitys määrää uuden kokemuksen merkityksen yksilölle. Näin syntyy eriytyvä ja täsmentyvä itseä koskeva käsitysjärjestelmä. Yhdessä nämä käsitykset muodostavat henkilön minäkäsityksen.

Keltikangas-Järvinen (1994, 16, 30) käyttää termiä minäkuva puhuessaan minäkäsityksestä. Minäkuvalla hän tarkoittaa käsitystä, mikä ihmisellä on itsestään, millaisena hän itseään pitää ja millaisin määrein hän itseään, tavoitteitaan tai arvomaailmaansa kuvaa. Ihmisen itsetunto kertoo hänen minäkuvansa positiivisuuden määrästä. Ihmisen minäkuva on pysyvä käsitys siitä, minkälaiseksi yksilö itsensä kokee, eivätkä hetkittäiset mielialanvaihtelut helposti muuta tätä käsitystä. (Ks. myös Kääriäinen 1988, 18.)

Luonteenomaista minäkäsitykselle on, että se on ennen kaikkea kognitiivinen ja yleinen. Yksilö voi tehdä itsestään oman tarkastelunsa objektin ja kuvailla minäkäsitystään itselleen ja muille. Kuvaillun kaltainen minäkäsitys antaa yksilön toiminnalle juuri hänelle ominaisen, yksilöllisen viitekehysten, puitteet ja suunnan. Realistinen, selkeä ja hyvin integroitu minäkäsitys auttaa yksilöä ohjaamaan toimintaansa. (Scheinin 1990, 81; Kääriäinen 1988, 16–17; Purkey 1970, 12.) Minäkäsitys ei kuitenkaan yksinään ole riittävä käyttäytymisen selitys, vaan se on yksi käyttäytymistä määrävistä tekijöistä.

Perusminuus on alusta saakka meissä kaikissa, sanoo Lehtovaara (1986, 42), mutta koko elämä on kuitenkin tavallaan minän rajojen etsimistä, tarkentamista ja koettelemista. Siten ihminen muodostaa itselleen käsityksen maailmasta ja voi löytää itselleen paikan. Jos minän määrittelyssä tavoitellaan tarkkarajaista kuvaa itsestä, omasta minästä, päädytään helposti minän esineellistämiseen. Minäkäsitykselle on kuitenkin oleellista kehityskykyisyys, joustavuus ja moniulotteisuus, jotka yksiulotteinen tarkastelu kadottaa. (Lehtovaara 1986, 68.)

Itsetunto on osa ihmisen minäkuvaa. Itsetuntonne sisältää kaikki tunteemme itseämme kohtaan. Jos arvostamme sitä, mitä olemme, silloin itsetuntonne on korkea. Kääntäen ilmaistuna alhainen itsearvostus laskee itsetuntonne tasoa. Itsetuntonne ei siis rakennu ainoastaan sen varaan, mitä olemme, vaan myös sen varaan, minkä arvoista mielestämme on olla sitä, mitä olemme. (Kallio-puska 1997, 11; Liebkind 1995, 13–14.) Itsetunto selittää ihmisen toimintaa ja määrittää, minkälaista tietoa hän ottaa vastaan ja miten hän tulkitsee asioita. Ahon (1996, 10) mukaan itsetunto rakentuu itsetietoisuudesta eli neutraalista itsensä havaitsemisesta, itsetuntemuksesta eli yksilön tietoisuudesta itsessään olevista heikkouksista ja vahvuuksista sekä itsearvostuksesta. Wahlström (1996, 79–81) liittää itsetunnon erilaisuuteen suhtautumiseen. Tässä hyvällä itsetunnolla hän näkee olevan yhteyksiä taitoon suvaita erilaisuutta ja että heikko itsetunto voi ilmetä kaiken erilaisuuden halveksimisena tai joissakin tapauksissa aivan päinvastaisesti erilaisuuden epärealistisena ihailuna. Mutta onko hyvällä tai huonolla itsetunnolla tai minäkäsityksellä yhteys koulukiusaamiseen? Entä voidaanko kouluissa vähentää kiusaamista oppilaiden itsetunnon kohentamiseen tähtävin toimin? Olweus (1993, 34–35; 1997, 221; ks. myös Chang 2003, 543) sanoo koulukiusaajilla olevan kohtalaisen positiivinen minäkäsitys ja että heillä ei liioin esiinny itsetunto-ongelmia.

Tässä tutkimuksessa minäkuvaa ja minäkäsitystä tarkastellaan toistensa kaltaisina käsitteinä. Niillä tarkoitetaan yksilön itsensä kanssa muodostamaansa jäsenyyttä, yhdenmukaista ja tietoista käsitte-havaintoa. Siihen kuuluvat yksilön havainnot itsestään suhteessa muihin, tavoitteet, arvot ja ihanteet. Minäkuva on hierarkkisesti organisoitunut. Yleinen minäkäsitys rakentuu neljästä osatekijästä. Nämä ovat akateeminen, sosiaalinen, affektiivinen ja fyysinen minäkuva. (Rogers 1965, 499–500; Korpinen 1990, 8; Scheinin 1990, 81; Lappalainen 1992, 67.) Nämä kaikki minäkäsityksen osatekijät saattavat olla yhteydessä siihen, miten koulukiusaaminen koskettaa oppilasta yksilönä ja

vertaisryhmänsä jäsenenä. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään valtaväestöön kuuluvien oppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden minäkuvien eroja tai yhtäläisyyksiä ja minäkäsitysten mahdollista yhteyttä koulukiusaamiseen.

3.4 Koulukiusaaminen eri tutkimuksissa

Kiusaamisen esiintymisestä eri maissa suoritettut tutkimukset antavat kiusaamisen yleisyydestä toisistaan poikkeavia tuloksia. Syynä tähän lienee se, että tutkimuksia on suoritettu erilaisilla tutkimusmenetelmillä tai tutkimuksissa käytettyjen käsitteiden sisällönmäärittelyssä on ollut eroja. Yleisimmin kiusaamista on tutkittu käyttämällä survey-tyyppisiä menetelmiä, joissa oppilaat saavat itse ilmaista omat kiusaamiskokemuksensa. Olweus (2001, 14–15) pitää oppilaiden itseensä kohdistuvan ja itse suoritettun kiusaamisen arviointia luotettavampana kuin vertaisryhmän jäsenten toisistaan suorittamaa arviointia. Perustelu on yksinkertainen. Lapsi itse tuntee ja tietää, kiusataan-ko häntä vai ei. Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Landau, Fraczek ja Caprara (1998, 2; ks. myös Juvonen, Nishina & Graham 2001, 105–107) ovat päinvastaisella kannalla. He pitävät ulkopuolisen arvioita tutkittavan vihamielisestä käyttäytymisestä itsearviointia luotettavampana. Perusteluna he mainitsevat sen, että konfliktihakuinen käyttäytyminen on sosiaalisesti epätoivottua toimintaa ja vastaaja pyrkii vastaamaan hänelle asetettujen odotusten mukaisesti. Toinen tapa selvittää kiusaamisen luonnetta ja useutta on tutkia opettajien tai vanhempien käsityksiä ilmiöstä. Oletettavaa kuitenkin on, että suuresta osasta kouluissa tapahtuvasta kiusaamisesta näillä vastaajilla ei ole tietoa. Tämä selittyy lasten haluttomuudesta kertoa kiusaamisesta aikuisille. (Collins, McAleavy & Adamson 2004, 60–61, 64–65, 69.)

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään kiusaamisilmiötä siten, että tutkittavat oppilaat arvioivat samalla kertaa omaa ja vertaisryhmänsä jäsenten kiusaamiskäyttäytymistä. Menettelyllä on mahdollista saada samalla kertaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä kahdesta suunnasta. Toisaalta tieto perustuu vastaajan ja toisaalta saman sosiaalisen toimintaympäristön muiden vastaajien kiusaamisesta saamiin kokemuksiin sekä käsityksiin. (Juvonen et al. 2001, 106.)

Edellä mainituilla erilaisilla tutkimusjoukoilla hankitut tutkimustulokset eroavat toisistaan jo pelkästään siksi, että kiusaamisilmiö esiintyy yleensä aikuisten katseiden ulottumattomissa (Smith & Sharp 1994, 4–5). Eroja aiheuttavat myös monet sellaiset seikat, jotka ilmenevät tutkittavan lapsen halussa kertoa kiusaamiskokemuksistaan aikuisille. Näitä voivat olla esimerkiksi häpeä tai seuraamusten pelko. Kouluikäisten oman kiusaamiskäyttäytymisen itsearviointiin perustuvat tutkimukset saattavat antaa osittain vääriä tutkimustuloksia, koska vastaajat pyrkivät helposti näkemään oman toimintansa todellista sosiaalisempuna. Kiusaamista tai osallisuutta siihen helposti vähätellään, koska se ei ole ympäristöstä tulevien odotusten mukaista toimintaa. (Salmivalli 1998c, 21.) Itsearviointiin perustuvissa tutkimuksissa kiusattujen prosenttiosuus pyrkii aina olemaan itsensä kiusaajaksi ilmoittaneiden osuutta suurempi. (Ks. Borg 1999, 142–145.) Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Landau, Fraczek ja Pastorelli (1994, 414) ottivat käyttöön eri etnisten ryhmien 8-vuotiaiden lasten aggressiivisuutta tutkiessaan ADI-indeksiin (The Attributional Discrepancy Index). Siinä suoritetaan vertailua itsearviointiin ja vertaisryhmän arvioiden välillä. Indeksillä ilmoitetaan näiden arvioiden antamien pisteiden laskennallisena erotuksena. Saavutetut ADI-pisteet ovat todennäköisesti positiivisia, kun tarkasteltava käyttäytymismalli on sosiaalisesti hyväksyttävää toimintaa. Tällöin itsearvioiden saavutettu arvio ylittää vertaisryhmän antaman arvion. Eitoivottava käyttäytymismalli tuottaa negatiivisen ADI-arvon. Myös mainitun tutkimuksen tulosten mukaan vastaajat pyrkivät vähättelemään oman aggressiivisuutensa määrää. Lisäksi paljastui, että mitä heikommin tietyn kulttuurin normijärjestelmä tuomitsee aggression, sitä vähemmän negatiivisina ADI-arvot yleensä esiintyvät.

Samanlaisia menetelmiä käyttäen ja toisiaan muistuttavilla tutkimusjoukoilla on päästy keskenään vertailukelpoisiin ja samansuuntaisiin tutkimustuloksiin. Erilaisia tutkimusjoukkoja samassa tutkimuksessa käyttäen voidaan kiusaamiskäyttäytymisestä saada toisiaan täydentävää tietoa. Koulukiusaamisen käsitteen epätarkka määrittelytapa tai määrittelemättä jättäminen tutkimukseen osallistuville aiheuttaa epätarkkuutta vastauksiin ja sen myötä tutkimustuloksiin. Epätarkkuuden riski

on sitä suurempi, mitä nuoremmat lapset ovat tutkimusjoukkona. Maahanmuuttajaoppilaiden osallistuminen kiusaamistutkimukseen asettaa vastaajan kielitaidon koetukselle. Myös näiden oppilaiden sidos lähtömaan kulttuuriin aiheuttaa käsitteiden sisältöihin liittyvää horjuvuutta. Käsitteen sisältö määrittäyty spatiaalisiin perusteisiin, ja se voi poiketa suurestikin eri kulttuurien välillä.

Roland (2002, 56) sanoo yleistäen koulukiusaamistutkimusten antavan melko yhtenevän tuloksen, jonka mukaan vähintään viittä prosenttia peruskouluikäisistä oppilaista kiusataan viikoittain tai useammin. Kiusaajien osuus näyttääkin olevan kulttuurista, valtiosta tai alueesta sekä tutkimuksesta riippumatta samalla yli viiden prosentin tasolla. Salmivallin (1998b, 98–99) tutkimuksen mukaan alakoulun oppilaista noin 12 prosenttia kokee olevansa kiusaamisen uhrin asemassa. Hän sanoo eri maista saatujen tulosten perusteella, että noin 5–15 prosenttia oppilaista joutuu systemaattisesti kiusan kohteeksi. Borg (1999, 142–145) päätyi Maltalla suorittamassaan kiusaamistutkimuksessa (N=2 235) kuitenkin huomattavasti suurempiin lukuihin. Yhdeksänvuotiaista maltalaisista (n=1 183) 26,6 prosenttia ja yksitoistavuotiaista (n=1 052) 23,2 prosenttia koki tullessaan kiusatuksi ainakin kerran tai useita kertoja viikossa. Samassa tutkimuksessa yhdeksänvuotiaista 17,3 prosenttia ja yksitoistavuotiaista 12,6 prosenttia ilmoitti itse osallistuneensa kiusaamiseen ainakin kerran tai useita kertoja viikossa. Borgin tulosten mukaan yhdeksänvuotiaat tytöt (26,4 %) ja pojat (26,8 %) ovat lähes yhtä usein kiusaamisen uhreja, kun taas yksitoistavuotiaat pojat (26,2 %) ovat tyttöjä (19,9 %) huomattavasti useammin uhrina. Molemmissa ikäryhmissä pojat osoittautuivat tyttöjä useammin kiusaajiksi. Ainakin kerran viikossa tai usein kiusaajana itseään piti yhdeksänvuotiaista pojista 24,0 prosenttia ja tytöistä 11,0 prosenttia ja yksitoistavuotiaista pojista 17,2 prosenttia ja tytöistä 7,7 prosenttia.

Myös Collins, McAleavy ja Adamson (2004, 57–59) raportoivat Pohjois-Irlannissa suorittamansa tutkimuksen (N=2432, primary pupils n=1 079 ja post-primary pupils n=1 353) perusteella kiusaamista esiintyvän tutkimusalueen kouluissa kansainvälisesti vertaillen melko runsaasti. Alaluokkalaisista yhteensä 40,9 prosenttia tunsivat tullessaan joskus tai tätä useammin kiusatuksi. Tyttöjen (20,8 %) ja poikien (20,1 %) osuudet osoittautuivat lähes samansuuruisiksi. Heistä säännöllisen, vähintään kerran viikossa tapahtuvan kiusaamisen uhreja oli 4,7 prosenttia tytöistä ja pojista 4,4 prosenttia. Saman tutkimuksen mukaan kiusaamista esiintyi ylempien luokkien keskuudessa huomattavasti alakoulua vähemmän. Joskus tai useammin kiusatuksi joutuneiden osuus oli 30,2 prosenttia. Heistä tyttöjä oli 12,4 prosenttia ja poikia 17,8 prosenttia. Vähintään viikoittain kiusattiin 2,5 prosenttia tytöistä ja 4,0 prosenttia pojista. Collinsin ja hänen tutkimusryhmänsä tutkimuksen tulokset poikkeavat korkeampina lukuina Kirkhamin ja Smithin (vuonna 1997, N=n. 20 000) Irlannissa suoritetun koulukiusaamistutkimuksen tuloksista. Todennäköisesti eroa selittävinä tekijöinä ovat Pohjois-Irlannissa tutkimusajankohtana vallinneet epävakaa yhteiskunnalliset olot.

Eri tutkimuksissa käytetty kysymyksenasettelu tuottaa erilaisia tuloksia. Kysymykseen sisällytetty aikaväli saattaa vaihdella yhdestä päivästä lukuvuoteen. Tästä syystä tutkimustulosten vertailtavuus on usein vaikeaa. Rinne, Kivirauma ja Wallenius (2004, 69) käyttivät tutkimuksessaan (N=204) aikajaksona yhtä lukuvuotta. He tiedustelivat turkulaisilta luokkamuotoisessa ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevilta 5.- ja 8.-luokkalailla ovatko he kiusanneet ja onko heitä kiusattu kuluvana lukuvuonna. Vastauksista ilmeni, että luokkamuotoisessa erityisopetuksessa 31,7 prosenttia oli kiusannut muita ja 34,7 prosenttia vastaajista oli kiusattu. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa olleista kiusaajia oli 14,9 prosenttia ja kiusattuja 22,7 prosenttia.

Suomen Kuvalehti (41/2003) selvitti yhdessä Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n kanssa syyskuussa 2003 peruskoulun luokanopettajien mielipiteitä ajankohtaisista kouluasioista. Tutkimusjoukoksi valituista tuhannesta opettajasta kyselyyn vastasi lähes 600 opettajaa. Sen mukaan 70 prosenttia vastanneista luokanopettajista arveli, että oppilaiden keskinäinen kiusaaminen on viimeisten vuosien aikana pysytellyt määrällisesti samalla tasolla. Vastaajista 16 prosenttia uskoi kiusaamisen vähentyneen, mutta 14 prosentin mukaan määrässä oli tapahtunut kasvua. Sama selvitys kertoi, ettei oppilastoveri ole ainut kohde, johon kiusaajaoppilas kohdistaa aggressiivista toimintaansa. Vastanneista opettajista 68 prosenttia oli nähnyt oppilaiden käyttäytyvän väkivaltaisesti opettajaa kohtaan. Suurin riski, että opettaja joutuu oppilaansa pahoinpitelemäksi, oli Etelä-Suomen läänin

alueella erityisesti, jos opettaja tekee työtään suuressa koulussa. Selvityksen mukaan suurimpana oppilaiden sosiaalisen häiriökäyttäytymisen syynä opettajat pitivät vanhempien kyvyttömyyttä asettaa lapsilleen rajoja. Huomattavasti merkityksettömämpinä selittäjinä opettajat pitivät vanhempien omistautumista työlleen (8 %), vanhempien syrjäytymistä (5 %), päihteiden käyttöä oppilaan perheessä (1 %) tai muuta syytä (9 %). (Lappalainen 2003, 21–26.) Kursun (1998, 99) tutkimusryhmän toteuttamaan tutkimukseen osallistuneista opettajista (N=39) yli kolmannes (37,8 %) raportoi havainneensa koulukiusaamista yhden kerran viikossa. Alle kolmannes (29,7 %) opettajista oli havainnut kiusaamista kerran kuukaudessa ja loput (24,3 %) harvemmin kuin kerran kuukaudessa. Alle 30-vuotiaat opettajat havaitsivat kiusaamista tätä vanhempia useammin. Nuoremmat opettajat havaitsivat kiusaamista lähes päivittäin.

Smith, Madsen ja Moody (1999, 268–281) viittaavat omassa tutkimuksessaan, tarkastellessaan kiusaamisen kohteeksi joutuneiden määriä, moniin maailmalla samanlaisella self-report survey -menetelmällä suoritettuihin laajaotantaisiin koulukiusaamistutkimuksiin. Olweuksen (vuosina 1992 ja 1993) tutkimuksessa kyselyyn vastasi Norjassa noin 83 000 ja Ruotsissa noin 17 000 oppilasta, Whitney ja Smithin (vuonna 1993) kyselyyn vastasi Englannissa noin 7 000, Rigbyn (vuonna 1996) Etelä-Australian kyselyyn noin 4 000 ja O'Mooren, Kirkhamin ja Smithin (vuonna 1997) noin 20 000 irlantilaisista oppilasta. Näistä tutkimuksista on poimittu taulukkoon neljä suomalaisen alakoulun kolmatta (9-vuotiaat) ja viidettä (11-vuotiaat) luokkaa vastaavien oppilaiden prosenttiluvut. Englantilaisten viidettä luokkaa vastaavat oppilaat vaihtavat suomalaisen lukuvuoden kestäessä alakoulusta yläkouluun. Ensimmäinen luku kertoo alakoulun oppilaiden ja jälkimmäinen yläkouluun jo siirtyneiden prosenttiluvuista. Taulukossa on eroteltu toisistaan alakouluikäisten tyttöjen ja poikien sekä 15-vuotiaiden yläkouluikäisten (suomalaisen yläkoulun yhdeksäsluokkalaiset) prosenttiosuudet. Australiassa suoritettussa jälkimmäisessä tutkimuksessa kolmasluokkalaisten tulos kuvaa kolmas- ja neljäsluokkalaisten ja yhdeksännen luokan tulos yhdeksäns- ja kymmenesluokkalaisten yhteistulosta.

TAULUKKO 4. Itsensä eri tutkimuksissa kiusatuiksi kokeneet. Lähde: Smith, Madsen ja Moody 1999, 268-281.

<i>Suomalaista koulua vastaava luokka</i>	<i>3. lk (9 v)</i>	<i>5. lk (11 v)</i>	<i>9. lk (15 v)</i>
	<i>%-osuus</i>	<i>%-osuus</i>	<i>%-osuus</i>
Norja / pojat	14,5	10,6	6,4
Norja / tytöt	12,2	8,9	3,0
Ruotsi / pojat	17,0	9,5	5,1
Ruotsi / tytöt	15,9	9,3	3,7
Englanti / pojat	28,0	22,0 / 17,0	9,0
Englanti / tytöt	28,0	14,0 / 9,0	9,0
Australia / pojat / 1. tutkimus	puuttuva tieto	22,0	16,0
Australia / tytöt / 1. tutkimus	puuttuva tieto	15,0	11,0
Australia / pojat / 2. tutkimus	24,2	18,5	10,6
Australia / tytöt / 2. tutkimus	15,0	12,7	6,9
Irlanti / pojat	14,9	7,3	5,4
Irlanti / tytöt	8,6	3,1	1,0

Taulukosta 4 voidaan havaita, että kiusaaminen on kolmasluokkalaisten keskuudessa varsin yleistä. Tulosten mukaan kiusaaminen oli kaikkien tutkimusten mukaan merkittävästi vähäisempää viidennellä kuin kolmannella luokalla. Samansuuntainen kehitys jatkui yhdeksänteen luokkaan saakka. Vaikka kiusaaminen iän karttuessa tulee harvinaisemmaksi, se ei kuitenkaan Sharpin ja Smithin (1994, 3) mukaan tarkoita, että kiusaamisen mukanaan tuomat ongelmat olisivat yksilötasolla aiempaa helpommat. Samalla he muistuttavat viitaten Whitneyyn ja Smithin (1993) suorittaman kiusaamistutkimuksen paljastamaan kahteen kiusaamishuippuun. Näistä toinen sijoittuu seitsemänteen ikävuoteen ja toinen vuosien 13–14 vaiheille. Hooverin ja Hazlerin (1992) tutkimustulosten mukaan poikien pahimmat kiusaamisvuodet osuvat terävinä huippuina 12. ja 14. ikävuosien kohdalle. Tytöillä kiusaamista esiintyy runsaimmin 11–13 ikävuosien välillä. Molempien sukupuolten edustajiin kohdistettu kiusaaminen vähenee voimakkaasti 15-vuotiaana. (Moeller 2001, 220–222.)

Ross (2002, 115) ei kritiikittä hyväksy käsitystä kiusaamisen vähenemistä iän karttuessa. Hän pitää mahdollisena kiusaamisen strategioiden muuttumista sellaisiksi, että niiden havaitseminen ulkopuoliselle havainnoitsijalle, vaikkapa opettajalle, käy vaikeammaksi. Alaluokkalaisten suorat aggressiot on verrattomasti helpompi havaita ja puuttua niihin kuin ylemmän luokan oppilaan rahan- kirstyksen uhrilta. Suomessa Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes 2000) on vuonna 2000 laajaotantaisessa (N=23 817 peruskoulun 8.-luokkalaista) kouluterveyskyselyssä päätyttyä taulukossa 4 esitettyjä lukuja suurempiin tuloksiin. Sen mukaan kuluneen lukukauden aikana tytöistä 42,0 prosenttia ja pojista 30,0 prosenttia koki joutuneensa kiusatuksi useita kertoja viikossa tai sitä harvemmin.

Östermanin (1997, 192–193) tutkimusryhmä on monikulttuurisen tutkimuksensa avulla etsinyt todisteita ja syitä edellä esitetyille havainnoille, joiden mukaan toisiin kohdistettu aggressiivisuus kouluikäisten keskuudessa vähenisi iän karttuessa. Mainitun tutkimuksen mukaan oppilaiden aggressiivisuus osuu 11. ikävuoteen. Saman ikäisenä heidän konfliktinratkaisukykyänsä saavuttaa kehittyneemmän tason. Lapsi oppii tarkastelemaan kohtaamiaan ristiriitoja ikään kuin ulkopuolisen silmin nähtynä. Tarkastelu saa oikeudenmukaisuudesta kumpuavia piirteitä. Samalla hänelle kehittyy tietoisuus konfliktien motiiveihin liittyvästä vastavuoroisuudesta. He eivät ainoastaan kykene analysoimaan muiden lasten motiiveja, vaan he tulevat myös tietoisemmiksi siitä, että muut pystyvät analysoimaan hänen omia motiivejaan. Taito tarkastella konflikteja uudella tavalla antaa myös uusia välineitä ratkoa niitä. Vielä tärkeämpää on lapsen parantunut kyky oppia erottamaan jo ennakolta konfliktien syntymisen vaara ja pyrkimys oman toiminnan keinoin pyrkiä estämään ristiriitojen voimistuminen. Östermanin esittämien tutkimustulosten mukaan riippumatta kansallisuudesta ja etnisestä taustasta tytöt pyrkivät poikia hanakammin etsimään konflikteihin ratkaisumahdollisuuksia. Eron tutkijat arvelevat selittyvän tyttöjen samanikäisiä poikia kehittyneemmistä sosiaalisista ja verbaalisista taidoista.

Koulujen toteuttamalla kiusaamista ehkäisevillä kampanjoilla ja teemaviikoilla on kyetty vähentämään kiusaamisen määrää. Rigbyn (1997, 1) mielestä kuitenkin pitkäkestoisen koulukiusaamisen määrä on yleisesti lisääntynyt. Collinsin (2004, 60) tutkimusryhmän suorittama tutkimus (N=2 432) selvitti kiusaamisen kestoa. Sen mukaan yleisimmin alaluokilla (primary school, n=1 079) kiusaaminen kestää viikosta kahteen viikkoon. Tutkimukseen osallistuneista 17 prosenttia ilmoitti kuuluvansa tähän kiusattujen ryhmään. Noin kuukauden kestävä kiusaamista esiintyy kahdeksassa ja puolen vuoden pituisista neljässä prosentissa kiusaamistapauksissa. Yhdeksän prosenttia kaidista tapauksista venyy vuoden tai useamman vuoden kestoiseksi piinaksi. Yläluokilla (post-primary school, n=1 353) kiusaamisen kesto esiintyy samankaltaisesti kuin alaluokilla. Prosenttiosuudet ovat kuitenkin pienemmät johtuen kiusaamisen vähenemisestä yläluokille siirryttäessä. Collinsin tutkimusryhmän tutkimustulokset viittaavat kiusaamisen laajuuden liittyvän sen kestoan. Kiusaamisen määrä lisääntyi kiusaamiskokemusten pidentymisen myötä. Kiusaaminen voi ilman siihen puuttumista ja katkaisua jatkua määrättömän kauan. Ross (2002, 105) toteaaakin samaan uuhriin kohdistuvan kiusaamisen alkavan usein jo esikouluikässä, ja kiusan kohteena oleminen saattaa helposti jatkua pitkälle aikuisuuteen.

Maahanmuuttajaoppilaiden kiusaamiskokemuksia ja osallisuutta kiusaamiseen on tutkittu vain vähän. Eri maissa suoritetuissa kiusaamistutkimuksissa päähuomion ovat saaneet valtaväestöön kuuluvat oppilaat. Maahanmuuttajaoppilaan ja valtaväestöön kuuluvan oppilaan liittyminen koulukiusaamiseen ilmenee yksilötasolla pääpiirteissään samankaltaisesti. Näiden oppilaiden kiusaamisosallisuuden muokkautuminen tietyn kaltaiseksi saattaa kuitenkin selittyä eri tavoin. Kummankin toimintaa ohjaa erilainen kulttuuri ja siihen sidoksissa olevat asenteet, arvot ja moraalikäsitteet sekä kieli. Eroja voivat vielä lisätä molempien ennakkoluulot sekä maahanmuuttajaoppilaan omaksuma integroitumista haittaava akkulturaatioasenne ja hänen kokemansa kulttuurisokki. Mutta esiintyykö monikulttuurisissa kouluissa enemmän kiusaamista kuin kouluissa, joissa oppilaat ovat kokonaan tai lähes kokonaan lähtöisin yhden kulttuurin piiristä? Schwartzin, Proctorin ja Chien (2001, 152–153) mukaan näin ei näytä olevan. Esimerkiksi Boultonin ja Smithin (1994, N=158) Iso-Britanniassa kolmessa monikansallisessa meidän alakouluikäisiä vastaavassa kaupunkikoulussa toteutettu tutkimus antoi hyvin keskimääräisiä tuloksia. Vertaisryhmän antamien arvioiden perusteella 12,7 prosenttia oppilaista osoittautui kiusaajiksi ja 21,5 prosenttia uhreiksi. Uhreista 17,1 prosenttia oli passiivisia ja 4,4 prosenttia itsekin kiusaavia uhreja (aggressive victim). Schwartzin (vuonna 2000, N=354) Los Angelesissa kahdessa koulussa toteutetussa tutkimuksessa tutkimusjoukko (keski-ikä 11,3 vuotta) muodostui lähes kokonaan maahanmuuttajista. Heistä 64 prosenttia oli latinalaisamerikkalaista, 30 prosenttia afrikanamerikkalaista ja loput 6 prosenttia luokiteltiin ihonvärinsä mukaisesti valkoihoisiksi tai muiksi. Saatujen tutkimustulosten mukaan 8,5 prosenttia vastaajista oli kiusaajia ja 14,7 prosenttia uhrin asemassa. Jälkimmäisistä 10,5 prosenttia oli passiivisia uhreja ja 4,2 prosenttia kiusaaja-uhreja.

Eslea ja Munkhtar (2000, 207–214) selvittivät tutkimuksellaan (N=243) Iso-Britanniaan Aasiasta muuttaneihin hinduihin, Intian muslimeihin ja pakistanilaisiin kouluikäisiin lapsiin kohdistettua kiusaamista ja rasismia. Kyselyssä kuluneen lukuvuoden aikana 57 prosenttia pojista ja 43 prosenttia tytöistä kertoi tulleen kiusatuksi. Jokaisen tutkimukseen osallistuneen etnisen ryhmän edustajat olivat kohdanneet kiusaamista samankaltaisesti. Kiusaamiseen olivat osallistuneet yhtä lailla toisen etnisen vähemmistön edustajat kuin Britannian valtaväestöön kuuluvat. Saman etnisen ryhmän keskinäinen kiusaaminen koettiin harvinaiseksi, vaikka sitäkin esiintyi. Saamiensa tutkimustulosten perusteella tutkijat arvelevatkin etnisiin vähemmistöihin kohdistuvan kiusaamisen olevan sekä vakava että laaja ilmiö. Kupiaisen (1994, 57) esittämät kommunikointiongelmien ja kulttuurien väliset epäherkkyydet saattavat ainakin osittain selittää Eslean ja Munkhtarin (2000, 207–214) tutkimuksessa ilmenneen eri etnisten vähemmistöjen edustajien ja valtaväestön yhtä voimakkaan pyrkimyksen kiusata toisia. Myös Sudermann (1996, 2) ja hänen tutkimusryhmänsä ovat kiinnittäneet huomiota maahanmuuttajaoppilaiden kiusaamiseen. Heidän mukaansa kiusaajat valikoivat helposti kiusaamisensa kohteeksi puolustuskyvyttömän maahanmuuttajan tai kulttuuriseen vähemmistöön kuuluvan oppilaan.

Juvosen, Grahamin ja Schusterin (2003, 2, 8) Yhdysvalloissa suorittaman tutkimuksen (N=1 985), johon osallistui pääasiassa latinalaisamerikkalaisia (45 %), tummaihoisia (26 %) tai aasialaistautaisia (11 %) sikäläisen kuudennen luokan oppilaita, antamien tulosten mukaan tutkimukseen osallistuneista kiusaajiksi luokiteltiin seitsemän prosenttia, uhreiksi yhdeksän prosenttia ja kiusaajajuhreiksi kuusi prosenttia. Poikien osuus näissä ryhmissä oli kaksinkertainen tai suurempi verrattuna tyttöjen lukumäärään. Mainituilla ryhmillä ilmeni yleisesti koulunkäyntivaikeuksia ja sosiaalisia ongelmia suhteissaan luokkatovereihinsa.

Pepler, Connolly ja Craig (2004, 11) löysivät kanadalaisten peruskoululaisten parissa suorittamansa pitkäaikaistutkimuksen (ensimmäinen otos N=331, toinen otos N=762) avulla selviä viitteitä siitä, että osalla koulukiusaamistapauksista on etninen perusta. Tutkimustuloksen mukaan etnisiin vähemmistöihin kuuluvilla oppilailta on suurempi riski joutua kiusan kohteeksi kuin valtaenemmistöön kuuluvilla oppilailta. Oman etnisyytensä takia vähemmistöön kuuluvista vastaajista 27 prosenttia koki tulleen kiusatuksi. Valtaväestä samoin koki 14 prosenttia. Sekä etnisiin vähemmistöihin että valtaväestöön kuuluvista vastaajista kummastakin 10 prosenttia kertoi osallistuneensa etnisistä syistä muiden kiusaamiseen. Niillä toisen polven maahanmuuttajaoppilailta, jotka olivat syntyneet Kanadassa, riski tulla kiusatuksi on pienempi kuin Kanadan ulkopuolella syntyneillä.

Tutkimus paljasti myös, että varttuessaan oppilas saattaa turhautua ja kehittyä vihamieliseksi ympäristöönsä kohtaan, jos hän kokee itseensä kohdistuvan kiusaamisen pohjautuvan hänen valtaväestöstä poikkeavaan perhetaustaansa.

Vertailtaessa Elsean ja Munkhtarin (2000, 207–214) ja Peplerin (2004, 11) tutkimusryhmän suorittamien tutkimusten antamia tuloksia edellä mainittuihin Smithin, Madsenin ja Moodyn (1999, 268–281) tutkimustaan varten keräämiin tuloksiin huomataan kiusaamisen olevan huomattavan yleistä niissä tapauksissa, joissa kiusaamisen yhtenä osapuolena on maahanmuuttajaoppilas. Tulosten perusteella voidaan olettaa, että maahanmuuttajuuteen liittyy sellaisia riskitekijöitä, jotka altistavat osallistumaan kiusaamiseen jossakin passiivista sivustaseuraajaa keskeisemmässä roolissa. Maahanmuuttajaoppilasta ja koulukiusaamista ei kuitenkaan edellä esitetyn perusteella voi suoraviivaisesti liittää yhteen. Merkittävänä tekijänä koulukiusaamisen käynnistymisessä voidaan pitää sitä kontekstia, jossa maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa ilmenee. Esimerkiksi Juvosen, Nishinan ja Grahamin (2006, 1) monikulttuurisessa kouluympäristössä toteutetun kiusaamistutkimuksen (N=1 421) mukaan etnisiin vähemmistöihin kuuluneet oppilaat arvioivat kiusaamista esiintyvän tavanomaista koululuokkaa vähemmän luokissa, joissa oli useita oppilaita samasta etnisestä ryhmästä.

3.5 Kiusaamisesta kertominen ja vastaaminen kiusaamiskyselyyn

Lähes poikkeuksetta kiusaamisesta tehdyissä tutkimuksissa löytyy vähän enemmän kiusatuiksi itsensä ilmoittavia kuin kiusaajina itseään pitäviä. Yksi selitys tälle saattaa olla siinä, että kiusatuksi tuleminen on aina subjektiivinen kokemus. Teko, joka tekijän näkökulmasta tuntuu leikiltä, voi teon kohteesta tuntua tahalliselta kiusaamiselta.

Mellor (1993, 2) sanoo Skotlannissa yläkoulun oppilaita koskevan kiusaamistutkimuksensa antamien tulosten perusteella, että puolet koulussa kiusatuista lapsista ei ole kertonut asiasta kenellekään. Uhreista, jotka ovat kiusaamisestaan kertoneet, 47 prosenttia oli kertonut asiasta vanhemmilleen ja 31 prosenttia opettajalleen. Tämän perusteella vain noin joka kolmas kiusaaminen tulee opettajan tietoon.

Collinsin (2004, 60–61, 64–65 ja 69) tutkimusryhmän saamien tutkimustulosten mukaan alaluokkien (primary school) kiusatuista oppilaista 27 prosenttia kertoi tapahtumista vanhemmilleen tai huoltajalleen. Uhreista 18 prosenttia ei tohtinut paljastaa kiusaamiskokemuksiaan kenellekään. Yläluokilla (post-primary school) ystäville kertominen (15 %) ohitti omille vanhemmille (14 %) kertomisen. Yleisenä piirteenä tutkimus paljastaa, että uhri kertoi lähes aina, jos hän on kertoakseen, kiusaamisen ensin vanhemmilleen tai ystävilleen. Opettajan tietoon kiusaaminen saatettiin melkoisella viiveellä. Alaluokkien oppilaat (42 % melkein aina ja 18 % usein) uskoivat opettajiensa puuttuvan hänen tietoonsa saatetun kiusaamistapahtumaan. Yläluokilla oppilaiden luottamus opettajiensa tarjoamaan apuun lujittui vähän (42 % melkein aina ja 21 % usein). (Collins et al. 2004, 60, 65; ks. myös Moeller 2001, 224–225.)

Kiusaamisesta kertominen aikuiselle, olipa hän oma vanhempi tai opettaja, on lapselle vaikea asia. Kertomista helpottaa, jos kodissa tai koulussa on vallalla sellainen avoin keskustelukulttuuri, jonka turvin hankaliakin asioita kyetään selvittämään puhumalla. Tämä voidaan nähdä myös käänteisesti. Kerran tukahdutettu kertominen saattaa heikentää lapsen kykyä ilmaista huoltaan kiusaamisesta myöhemminkin. Kertomatta jättämiselle on aina jokin syy. Mellor (1993, 1) pitää uhrin pelkoa merkittävänä syynä. Mitä vielä pahempaa saattaakaan seurata, jos kiusaaja saa tietää uhrin kannelleen kiusaamisesta aikuiselle? Toiseksi käytäntö on opettanut uhrille, että aikuiset eivät välttämättä olekaan kiinnostuneita tarttumaan kiusaamiseen. Ja jos he niin tekevätkin, niin heiltä saa usein epäkelvoja ohjeita. He voivat kehottaa lasta olemaan aina kantelematta, pyrkimään selvittämään itse omat riitansa tai tarvittaessa vaikka mottaamaan takaisin kiusaajaansa.

Joskus lapsi saattaa jättää kertomatta, koska hän tietää kiusaamisen monien mutkien olevan vaikeasti selvitettäviä. Rankka selvittelyprosessi saattaa aiheuttaa uhrille lisäongelmia. Vanhemmilla ja

opettajilla tuntuu olevan muuta huomattavasti tärkeämpääkin tekemistä. Miksi siis vaivata heitä? Kiusattu tuntee usein häpeää siitä, että juuri häntä kiusataan. Uhri tunnistaa itsessään kyvyttömyyttä selviytyä sosiaalista kykyä vaativasta kanssakäymisestä ikätoveriensa parissa. Samalla, kun hän kertoo aikuiselle kiusaamisesta, hän tulee paljastaneeksi oman haavoittuvuutensa ja kyvyttömyytensä selviytyä häneen kohdistettujen odotusten mukaisesti omin päin vertaistensa joukossa. Kuka haluaisi kertoa sellaisesta epäonnistumisestaan? Ajan edetessä ja kiusaamisen jatkuessa ja mahdollisesti raaistuesssa kertominen käy helposti yhä mutkikkaammaksi. Kertomista saattaa myös ehkäistä oppilaiden ja opettajien erilaiset käsitykset kiusaamisesta ja sen selvittämisestä. Alakoulussa oppilaat kokevat usein tullessa kiusatuiksi ja kertovat kokemuksistaan opettajille. Oppilaiden mielestä monet kerrotuista kiusaamisista jäävät selvittämättä, mutta opettajien mukaan kiusaamistapaukset on poikkeuksetta hoidettu kuntoon. (Talib 2005, 116.)

Maahanmuuttajilla on edellä mainittujen syiden lisäksi omat erityiset rajoitteensa kertoa itseään kohdanneesta kiusaamisesta aikuiselle. Ensiksikin heidän puutteellinen kielitaitonsa heikentää mahdollisuuksia kertoa asiasta esimerkiksi opettajalleen. Opettaja luonnollisesti haluaa saada mahdollisimman tarkan selonteon tapahtumista oikeita ratkaisuja tehdäksensä ja antaessaan mahdollisia rangaistuksia. Kiusaamista ratkottaessa paremmin kieltä hallitsevilla on aina etulyöntiasema. Toiseksi kulttuureista johtuvien erojen vuoksi lapset saattavat tulkita kiusaamista eri tavoin ja heidän reagointitapansa kiusaamiseen poikkeavat toisistaan.

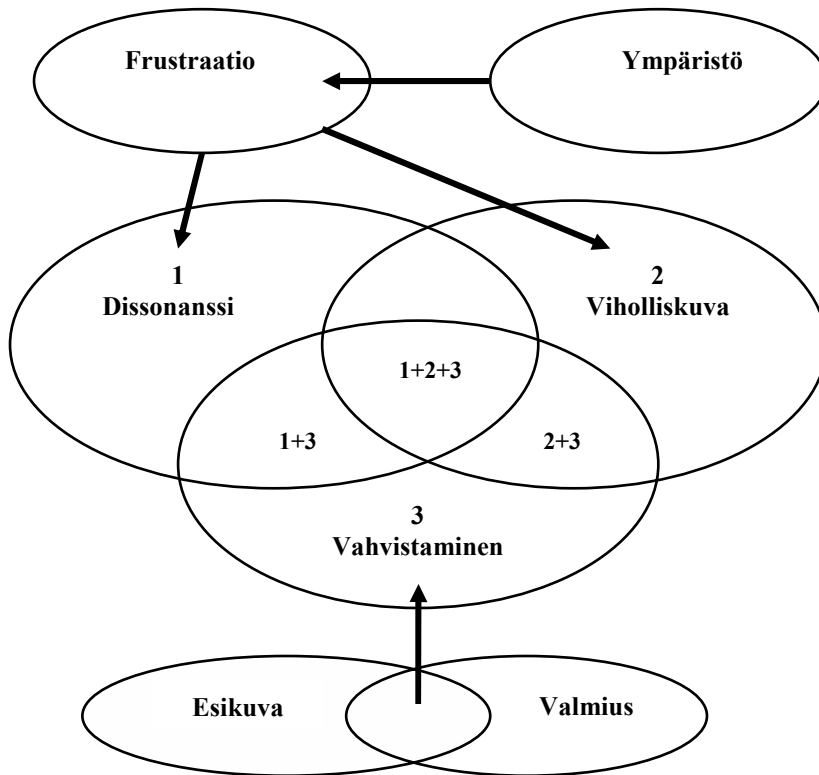
3.6 Koulukiusaamisen yksilö- ja ryhmädynamiikka

Merenheimo (1990, 61–62) pitää koulukiusaamiskeskustelun perusongelmana sitä, että koulukiusaamisen käsite liitetään yleisesti yksittäisiin tapauksiin huomioimatta lainkaan, että jokainen kiusaamistapaus on aina seurausta jostakin. Tästä syystä kiusaamista onkin tarkasteltava yksilö- ja erityisesti ryhmädynamiikan muotona. Kiusaamisen ja sen uhriksi joutumisen merkittäviä selittäviä tekijöitä ovat yksilölliset emotionaaliset taustatekijät, jollaisina voidaan pitää yksilön minäkäsitystä, roolia ja itseluottamusta. Näiden tekijöiden lisäksi tarvitaan kuitenkin varsinainen kiusaamisen toteutumistilanne ja tälle paikka ja aika. Merenheimo (1990, 62) sanookin, että tarkastelun piiriin tulee ottaa koko kiusaamisen toimintaympäristö, organisaatio, joka oman toimintakaavionsa mukaan mahdollistaa kiusaamisen.

Pikasin (1990, 70–81) mukaan koulukiusaamista laukaisevat kolme päätekijää, joita hän kutsuu dissonanssiksi, viholliskuvaksi ja vahvistamiseksi. Näistä dissonanssi, kognitiivista epäjohtonmukaisuutta sisältävä tekijä, on ehkä tavallisin kiusaamisen käynnistäjä, mutta sen täytyy liittyä usein viholliskuvaan ja olla tovereiden kovakouraisen testauskäyttäytymisen vahvistamaa laukaistakseen kiusaamisen. Dissonanssilla Pikas tarkoittaa kognitiivista epäjohtonmukaisuutta eli sitä, että kaksi jonkun henkilön synnyttämää vaikutelmaa eivät sovi yhteen. Esimerkiksi aikuisten tavoin puhuva lapsi herättää helposti ryhmän dissonanssin. Epäjohtonmukaisia viestejä ympäristöönsä antava ei välttämättä tule ryhmän kiusaamaksi, mutta kiusaamisen laukaisemisen kannalta hän on riskialueella.

Viholliskuva on Pikasin (1990, 73–81) mukaan voimakkain tekijä aikaansaamaan ryhmän hyökkäyksen jotakuta vastaan, mutta se käynnistyy vasta sitten, kun hyökkäävän ryhmän jäsenet vahvistavat riittävästi toistensa käyttäytymistä. Pikas (1990, 73–74) erottelee toisistaan kaksi viholliskuva. Ensiksikin vapaasti liikkuva viholliskuva on tulevan kiusaajaryhmän dominoivan jäsenen päässä jo ennen kiusaamisen alkua. Se merkitsee sitä, että ryhmän jäsenillä on tapana tarkastella tiettyjä toisia ihmisiä uhkana ryhmälle tai nähdä heidät alempiarvoisina olentoina. Tällöin merkittävää eivät olekaan uhrin teot, vaan kiusaajan mielessä jo olemassa olevat mielikuvat. Nämä kuvat siirretään sopivaan uhuriin. Toinen on objektiivinen viholliskuva. Tällöin yksilöstä tulee ryhmän halveksunnan tai vihan kohde siksi, että hänessä itsessään on tiettyä syytä ryhmän hyökkäykseen. Syytä saattaa toimia uhrin oma hyökkäävä käyttäytyminen tai provosointi. Tällainen syy on objektiivisesti jopa ulkopuolisten todettavissa. Mainitut kaksi viholliskuvan lähdettä sulautuvat yhteen suuressa osassa kiusaamistapauksia. Useimmat kantanevat itsessään jonkinlaista vapaasti liikkuvaa viholliskuva, jonka he kiinnittävät objektiivisestikin enemmän tai vähemmän sopivasti

käyttäytyviin tai ryhmää uhkaaviin tovereihin. Kiusaamisprosessin käynnistymiseen liittyvät tekijät esiintyvät Pikasin käsityksen mukaisina kuviossa kahdeksan.



KUVIO 8. Kiusaamisprosessin sisäiset ja ulkoiset tekijät. (Pikas 1990, 87.)

Viholliskuvan liittäminen epäsuosittuun oppilastoveriin on huomattavasti helpompaa kuin kaikkien suosiossa olevaan. Toverisuosiolla on pysyvä luonne, ja se usein ratkaisee, miten oppilaaseen toveripiirissä suhtaudutaan ja miten häntä kohdellaan. Poikkeus (1995, 134; ks. myös Huuki 2003, 42) sanoo lapsiryhmissä vallitsevan eräänlaisen kaksoisstandardin, jonka mukaan suosittuihin suhtaudutaan jatkuvasti positiivisesti ja epäsuosittuihin negatiivisesti. Jostakin toiminnastaan epäsuosittu saattaa saada osakseen muiden vihaa ja halveksuntaa. Samankaltainen teko voi vahvistaa muiden suosikkiin kohdistamaa ihailua. Toverisuosio ei näytä suoranaisesti olevan kaikkien osastensa summa, eivätkä yksittäiset teot tai jonkun olemuksen piirteet ole koulukiusaamisen varsinaisia syitä. Suosion saavuttaminen on osa laajempaa sosiaalista toimintakoodia.

Kiusaajaryhmän syntyminen edellyttää, että sen jäsenet kiihottavat toisiaan kiusantekoon uhria vastaan. Toisin sanoen he vahvistavat toistensa käyttäytymistä. Vahvistaminen tiettyyn suuntaan luo ryhmähenkeä. Kognitiivinen epäjohtonmukaisuus ja viholliskuva eivät yksin riitä selittämään kiusaamisen käynnistymistä ja jatkumista. Kun näiden syiden kanssa samanaikaisesti esiintyy ryhmän vahvistaminen, niin koulukiusaamisen alkaminen on varsin todennäköistä. Vahvistamisen viesti välittyy kiusaajalle tehokkaasti. Sanoja ei välttämättä tarvita, usein pelkkä hyväksyvä ele riittää. Kiusaamiskäyttäytyminen voi käynnistyä niin pian, että ryhmä ei itsekään huomaa, mitä tapahtuu. (Pikas 1990, 78–81.)

Uhrin oma käyttäytyminen toimii useimmiten ryhmän väkivaltakäyttäytymisen vahvistimena. Se, että hän odottaa kiusaamista, herättää halun kiusata, minkä kiusaajat ovat valmiit saamansa vahvistuksen jälkeen tyydyttämään. Kaikki ihmiset, mutta erityisesti nuoret haluavat tuntea kuuluvansa ryhmään. Ellei muuta keinoa ryhmään pääsemiseksi ole, uhri voi asettautua uhrin rooliin. Näin saa alkunsa uhrin ja ryhmän välinen sairas riippuvuusuhde. (Pikas 1990, 76–78.) Salmivalli on tehnyt samanlaisen päätelmän. Hän arvelee kuitenkin tytöille olevan poikia tärkeämpää kuulua edes johonkin ryhmään. Siksi kiusatut tytöt ovat valmiit kestämään jatkuvaa kiusaamista. Heille joutuminen kokonaan ryhmien ulkopuolelle olisi kenties vielä epämieluisampi vaihtoehto kuin kiusatuksi tuleminen omassa pienryhmässä. (Salmivalli 1998b, 91.) Tällöin kiusattu joutuu arvioimaan oman subjektiivisen kokemuksen kautta, mikä on häneen kohdistetun kiusaamisen vakavuus ja siedettävyyys. Ikosen ja Viinikaisen (1997, 40) tutkimuksen mukaan oppilaiden näkemykset kiusaamisesta poikkeavat toisistaan. Erityisesti tulkinnat eroavat, kun kyseessä on näkymätön kiusaaminen kuten syrjittäminen, torjuminen ja yksinjäittäminen, joilla on aina negatiivinen vaikutus oppilaaseen. Tällaista kohtelua osa oppilaista ei pitänyt lainkaan kiusaamisena, vaan oppilastoverin jättämisenä rauhaan, koska hän haluaa olla yksin. Tirrin (1999, 105) tutkimuksen valossa kiusaaminen on oppilaiden tunnistamista moraalidilemmeista yleisin. Pikasin (1990, 76) mukaan ryhmäpaine on vahvistamisen kehittynyt muoto. Ryhmäpaineen johdosta jostakusta saattaa tulla kiusaaja siksi, että hän muutoin pelkää tulevansa itse kiusatuksi.

Arkikeskustelussa koulukiusaaminen yhdistetään helposti oppilasryhmässä, useimmiten luokassa vallitsevaan huonoon ilmapiiriin tai luokkahenkeen. Salmivalli (2003b, 13) tyrmää tämän kaltaisen riippuvuusuhteen. On luokkia, joissa lapset kokevat ilmapiirin oikein hyväksi ja silti tiettyjä oppilaita kiusataan jatkuvasti ja järjestelmällisesti. Ja on luokkia, joiden ilmapiiri on huono, mutta varsinaista kiusaamista ei esiinny. Lisäksi on kaikenlaisia luokkia näiden väliltä.

3.7 Kiusaamisen yhteys aggressioon ja väkivaltaan

Aggressiivisuutena eli hyökkäävyytenä pidetään tässä toisen tarkoituksellista fyysistä tai psyykkistä vahingoittamista, vahingolla uhkaamista tai muunlaisen pahan aiheuttamista. Sosiaalipsykologiassa erotetaan tunnepohjainen emotionaalinen aggressiivisuus välineellisestä niin sanotusta instrumentaalisesta aggressiivisuudesta. Näistä edelliseen liitetään vihaisuuden elämys ja jälkimmäisessä aggressio on väline jonkun saavuttamisessa. (Helkama et al. 1998, 228–230.) Aggressiolle, väkivaltaiselle käyttäytymiselle, on esitetty monenlaisia syitä ja näihin kytkeytyviä tulkintoja. Toisistaan etäimpänä ovat tulkinnat, joista toisessa ääripäässä aggressiivisuuden voidaan katsoa kuuluvan osaksi ihmisen toimintaa. Tällaisessa geneettisessä ja sosiobiologisessa tulkinnassa aggressiivisuus voidaan liittää Darwinin esittämään evoluutioteoriaan. Siinä ihmisten välisessä ja myös toisten lajien kanssa kilpailussa parhaiten menestyvät ne yksilöt, joiden geeniyhdistelmä tuottaa parhaan sopeutumisen eli adaptaation tiettyssä ympäristössä. Tässä aggressio voidaan usein liittää fyysiseen voimaan. Voiman käytön toista ihmistä vastaan on voitu nähdä edistävän yksilön omaa selviytymistä. Toisaalta selviytymistä voi edistää myös aggressiolle päinvastainen toiminta, pakeneminen nopeasti uhkaavasta tilanteesta tai asioista sopiminen neuvottelemalla. (Ks. Helkama et al. 1998, 230–232.) Hinden (1986, 27; ks. myös von der Pahlen 2002, 11–12) mukaan evoluutioteoria näyttäisi selittävän myös tyttöjen ja poikien käyttäytymisessä esiintyvän aggression määrän lisäksi myös aggression ilmaisun strategiaerot, joihin palataan myöhemmin. Psykoanalyttiset tulkinnat myötäilevät sosiobiologisia näkemyksiä. Niissä ihmisen sisään kätkeytyvän aggressiivisuuden määrä nähdään usein vakiona. Tämän aggressiivisuuden ulospäin havaittava määrä vaihtelee yksilöittäin. Ihmisen biologiseen rakenteeseen tiukasti sidoksissa olevana aggressiivisuus ei hänestä milloinkaan ehdy täysin. Aggressiivisuus voidaan kuitenkin sublimoida esimerkiksi urheiluun. Tällöin sublimointi saattaa ehkäistä aggressiivista toimintaa. Tähän päivään mennessä monet riitaisat yksilötason henkilöhistoriat ja valtioliittoihin saakka ylettyvät sotaisat ryhmähistoriat vahvistavat ainakin osittain teorian pitävän paikkansa. Samansuuntaisena ajatteluna voidaan pitää Sigmund Freudin esittämää katarsis-teoriaa, jonka mukaan kasautunut psyykkinen energia etsii purkautumistiensä vaikkapa muihin kohdistetusta väkivallan käytöstä. Yksilö puhdistuu saatuaan

purkaa kasautuneen energiansa. Konrad Lorenzin käsitykset aggressiivisuudesta myötäilevät Freudin esittämiä käsityksiä. (Helkama et al. 1998, 230–231; ks. myös von der Pahlen 2002, 15.)

Toisessa tulkintojen ääripäässä aggressiivisuus liitetään yksilön omassa elinpiirissään kokemaan ongelmaaheeseen, jolloin esimerkiksi riiston kohteeksi joutuneelle väkivalta tarjoaa ratkaisukeinon. Utopistisesti voidaan ajatella täydellisen yhteiskunnan sisällä toteutettavan tasa-arvon poistavan aggressiivisuuden tarpeettomana ilmiönä ihmisten, yksilöiden ja yhteiskunnan eri ryhmien välisessä kanssakäymisessä.

3.8 Aggressiivista käyttäytymistä selittäviä teorioita

Sosiaalipsykologisessa mielessä aggressiolla tavallisesti tarkoitetaan käyttäytymistä, jolla tarkoituksellisesti pyritään häiritsemään tai vahingoittamaan toista fyysisesti tai henkisesti. Aggressiivisuus on osa yksilön mielen toimintaa. Mieli on se, jossa aggressiivinen käyttäytyminen käynnistyy. Samalla mieli pystyy ohjaamaan aggression etenemistä, hillitsemään sitä aggressiivisuuden määrää, jonka yksilö katsoo tarvitsevansa ratkoessaan tielleen tulleita ongelmia. Mieli hallitsee aggressiivisuutta. Tarkoituksen liittäminen aggressiivisuuden määritelmään hankaloittaa tutkimusta. Koska aggressio on arvovarainen käsite, tutkija joutuu puntaroimaan, kenen mielipide tai toiminta ristiriitatilanteessa on enemmän oikea. Voidaanko ylipäätään koskaan olla varmuudella selvillä toisen intentiosta? Intentionaalista aggressiivisuutta yleensä pidetään moraalisesti tuomitavana. (Helkama et al. 1998, 228–229.)

Aggressiivisuutta on yleisesti tarkasteltu yksilön toiminnasta käsin. Voimistumassa ovat kuitenkin teoreettiset pohdinnat, jotka korostavat aggressiivisuuden olemusta sosiaalisena ilmiönä. Koulukiusaamisen yhteydessä tapahtuvaan aggressiivisuuteen liitetään sana ryhmäilmiö, joka kertoo koulukiusaamisen sosiaalisesta luonteesta. (Salmivalli 2003a, 28–35.) Länsimaisessa aggressiivisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa nojaututaan usein väkivaltaa selittävänä tekijänä frustraatio – aggressio–teoriaan. Tämän teorian, jonka alun perin esittelivät Dollard, Doob, Miller, Mowrer ja Sears (1939), perusväittäämä oli, että omaan lajikumppaniinsa kohdistuneen aggression takaa löytyy frustraatio, joka riittää käynnistämään aggression. Ja toiseksi, että frustraatio synnyttää aina jonkinlaisen aggression. (Helkama et al. 1998, 232–233.) Esimerkkinä tällaisesta negatiivisten tunteiden ja toiminnan käynnistäjästä voidaan pitää vähemmistöön kohdistuneita vihamielisiä ennakkoluuloja, joihin perustuen vähemmistöstä voidaan tehdä tarvittaessa syntipukki mihin asiaan tahansa. Pikas (1990, 400) sanoo frustraation olevan kaikkien elävien olentojen perintöosa. Perustarpeiden tyydyttämisen sekä toiveiden ja odotusten toteutumisen estyminen aiheuttaa yksilössä frustraation. (Ks. myös Helkama et al. 1998, 296–298; von der Pahlen 2002, 15.) Leonard Berkowitz puhuu frustraation ohella aggression käynnistymisessä yksilön epämieluisista kokemuksista. Ne synnyttävät aggressiiviseksi toiminnaksi muuttuvan negatiivisen tunnetilan. (Helkama et al. 1998, 234–235.)

Frustraatio – aggressio–teoriaa on sittemmin täydennetty esimerkiksi tarjoamalla kaksi toisistaan eroavaa aggressiomallia. Ensiksikin välineellinen aggressio, johon turvaututaan, kun halutaan saavuttaa haluttu tavoite. Toiseksi impulsiivinen tai vihan täyttämä aggressio, jolla keinolla pyritään fyysisesti tai psyykkisesti loukkaamaan jotakuta. Näistä jälkimmäinen huomioi voimakkaammin teorian esittämän frustraation läsnäolon. Teorian paikkansapitävyyttä on kritisoitu muun muassa sillä, että aggressiolla voi olla muitakin selityksiä ja frustraatiota ei voida yksin pitää aggression selittäjänä. Samoin frustraatio saattaa synnyttää muunkinlaisen reaktion kuin aggressio. Se voi esimerkiksi ilmetä frustroituneen depressiona, yleisenä ärtymyksenä tai taantumisena. (McCaughey 2002, 2–5; Björkqvist 1997, 30–31; Pikas 1990, 400–404; Moeller 2001, 32–33, 43.) Frustraation kaltaisesti väkivallan heräämisen yhtenä syynä on pidetty suhteellisen deprivaaation (puutteen) tunnetta. Minulle tai meille ei ole suotu sitä, minkä joku toinen ryhmä tai sen jäsen on saanut. Puute, olkoonpa se miten väkivallankäytön perusteeksi sopiva tahansa, on kuitenkin aina vain suhteellinen eikä koskaan absoluuttinen tila. (Helkama et al. 1998, 298.)

Pikas (1990, 86–87) määrittelee frustraation organismin tilaksi, joka ilmenee tarvetyydytyksen ollessa estynyt. Tällöin biologiset tekijät kohtaavat ympäristön vaikutuksen. Pikas (1990, 400–404) pitää aggressiivisen toiminnan käynnistäjänä frustraatiota, joka ajatusten ja tunteiden tasolla käynnistää joko yleisen ärtymyksen tai raivon. Nämä ovat yksilön ensimmäiset, synnynnäiset reaktiot frustraatiokokemukseen. Yksilössä olevat muistijäljet määrittävät, miten ärtymys ja raivo kanavoituvat ihmismielessä. Raivo hakee purkautumistensä yleensä aggressiosta. Kun muut keinot ovat vähissä, aggressiiviset keinot voivat tarjota ratkaisumahdollisuuden. Ärtymys voi puolestaan ohjautua frustraatiota käsitteleviä puolustusmekanismeja hyväksi käyttäen frustraation aiheuttajan kiertämiseen, korvaamiseen, torjuntaan tai poistamiseen. Tällöin turvaututaan sopeutumismekanismeihin, jotka ovat opittuja pakoteita frustraatiosta ja sen aiheuttamasta uhasta. Frustraatiota tunnetaan vasta sitten, kun sopeutumismekanismit eivät toimi. Nämä sopeutumismekanismit perustuvat muistijälkiin omista toiminnoista ja toimivat konkreettisten toimintatapojen yhteisinä periaatteina eri ryhmille. Aggressio ja raivo tulee erottaa toisistaan. Raivon tunne on luonteeltaan lähinnä synnynnäistä. Aggressio on kehittynyt opitusta sopeutumismekanismista, joka saa lisävoimaa raivosta. (Pikas 1990, 401–402.) On ilmeistä, että frustraation lisääntyminen voimistaa dissonanssin, viholliskuvan ja vahvistamisen merkitystä ja samalla lisääntyy tarve käyttää aggressiota sopeutumismekanismina (Pikas 1990, 86).

Vanhaa perua edustaa myös loukkaus – viha–teoria. Siinä keskeisenä ihmisen vihaa selittävänä tekijänä on yksilön itseensä kohdistuvan loukkauksen kokeminen. Tämä teoria eroaa frustraatio – aggressio–teoriasta siten, että se korostaa vihan olevan seurausta sosiaalisten normien pohjalta syntyneestä moraalikäsitelmästä. Loukkauksen määrittely eroaa suuresti eri kulttuureissa ja eri maissa. Siksi eri ympäristöissä elävät yksilöt kokevat erilaiset asiat itseensä kohdistuvana loukkauksena. Molemmilla edellä kuvatuilla teorioilla on yhteistä, että hetken mielijohteesta johtuva aggressio, vihan kokeminen ja halu vahingoittaa toista, liittyy yksilöä kohdanneeseen haitalliseen kokemukseen ja tunteeseen, että häntä on kohdeltu väärin. (McCauley 2002, 5–6.)

Björkqvist (1997, 28–32; ks. myös Moeller 2001, 25–38) näkee aggression saavan voimansa kolmesta mahdollisesta lähteestä. Ensiksikin aggression selitystä voidaan hakea alun perin Freudin ja Lorenzin esittämästä taipumusteoriasta. Sen mukaan aggressiivisuus on yksilön geneettisesti tai biologisesti selittyvä synnynnäinen taipumus, johon kytkeytyvä sisäinen, riittävästi voimistunut paine ajaa yksilön toimimaan aggressiivisesti. Geneettisen perustan ohjaukseen päätyvät myös Eley kumppaneineen (1999, 164–165), jotka sanovat kaksostutkimuksestaan (N=1 523 kaksosparia) saamiensa tulosten perusteella aggressiivisen käyttäytymisen periytyvän vanhemmilta heidän lapsilleen. He uskovat aggressiivisen käyttäytymisen liittyvän yksilön perimän viitoittamaan serotoniini- ja entsyymituotantoon. Taipumusteorian ohella aggressio voidaan Björkqvistin (1997, 28–32) mukaan, selittää myös frustraatio – aggressioteorian ja sosiaalisen oppimisteorian avulla. Frustraatio ei kuitenkaan välttämättä edellä kuvatun mukaisesti johda aggressioon, vaan siitä saatavaa aiheutua muita seurauksia, kuten depressio. (Björkqvist 1997, 28–31.) Kolmanneksi sosiaalisen oppimisteorian kannattajat, lähinnä niin sanottu Banduran koulukunta, kieltävät ihmisen synnynnäisen aggressiotaipumuksen voiman ja sanovat aggression ohjautuvan kognitiiviseen aggression oppimisprosessiin, jonka lähtökohdat ovat ympäristön toiminnan observoinnissa (observational learning). Tätä mallioppimista voimistaa mallin ja oppijan läheinen tunnesuhde, oppijan riippuvuus mallista ja se, jos oppija arvostaa suuresti malliaan. Sosiaalis-kognitiivisen edustajat puhuvat symbolisaatioprosessista, jossa yksilö tekee päätelmiä ympäristönsä hänen toimintaansa kohdistamista reaktioista. Reaktioiden ja aiemmin opitun varassa hän muokkaa uutta tietoa. (Bandura 1977, 23–29, 160–165; Björkqvist 1997, 32; Helkama et al. 1998, 235–236; Moeller 2001, 28; von der Pahlen 2002, 15; Hakanen 1992, 112.) Moeller (2001, 29–30) liittyy behavioristisen tai sosiaalisen oppimisen teoriaan näiden lisäksi neljä muuta teoriaa. Nämä ovat klassinen ehdollistuminen (classical conditioning), toiminnallinen ehdollistuminen (operant conditioning), ärsykkeen erottaminen (stimulus discrimination) ja ärsykkeen yleistäminen (stimulus generalization). Näistä ensimmäisessä aggressiivisen toiminnan herättäjänä toimivat ympäristössä ilmenevät ärsykkeet, jotka toistuvasti saavat yksilön reagoimaan samansuuntaisesti. Toiminnallisen ehdollistamisen teoriassa Moeller erottelee kaksi erilaista selitysmallia. Toisaalta aggressiivista reaktiota saattaa seurata

jossain määrin positiivisesti vahvistavaa palautetta (positive reinforcement), joka toimii aggressiota vahvistavana ja ylläpitävänä tekijänä. Ja toisaalta aggressiivinen toiminta saattaa johtaa toimijan kannalta katsoen omassa ympäristössään epämiellyttävään tilanteeseen, josta ulospääsyn välineeksi hän valitsee aggression. Tällöin toimintaa ohjaa negatiivinen palaute (negative reinforcement). Tämän mukaan ympäristöllä voi olla yksilön aggressiivisuutta ohjaava rooli. Karkeasti ottaen se voi joko palkita aggressiivisuudesta tai se voi myös rankaista siitä. Mainituista syistä johtuen ympäristön merkitystä ei voida sivuuttaa selitettäessä siihen kuuluvan yksilön aggressiivista käyttäytymistä. Ärsykkeen erottamisella Moeller (2001, 30) viittaa yksilön kykyyn erotella ympäristönsä lähettämiä ärsykejä. Aggression laukaisee tietty spesifinen ärsyke. Toisaalta yksilöllä on kyky ärsykkeen yleistämisteorian mukaan liittää tietynlaisessa kontekstissa kokemansa ärsyke uudessa, aiempaa muistuttavassa tilanteessa kokemaansa ärsykkeeseen. Reagointitapa uudessa tilanteessa noudattaa alkuperäistä.

Dodge ja Coie (1987, 1147) erottelevat aggression luonteeltaan proaktiiviseksi tai reaktiiviseksi aggression käynnistymisprosessiin liittyvien piirteiden perusteella. Proaktiiviselle aggressiolle on ominaista toisten hännäminen, uhkailu, alistaminen ja muu sellainen aggressiivisuutta sisältävä toiminta, joka ärsyttää muita. Tällä välineelliseksi katsottavan toiminnan avulla on yleensä tarkoitus saavuttaa jokin ulkoinen tavoite, kuten hallitseva asema suhteessa muihin. Proaktiivisella aggressiolla on kaksi toisistaan eroavaa piirrettä. Ensiksikin välineellisyys (instrumental, object-oriented aggression), jossa valheiden tai muiden epärehellisten keinojen avulla on tarkoitus hankkia itselle jotain toiselle kuuluvaa. Toiseksi proaktiivisena aggressiona voidaan pitää vihan täyttämää, toisiin ihmisiin kohdistettua (hostile, person-directed) aggressiota. Reaktiivinen aggressio ilmenee ympäristöstä tuleviin epämiellyttäviin ärsykkeisiin herkästi syttyvänä reagointitapana, joille on ominaista aggressiivinen luonne. Siihen kuuluvat impulsiiviset vihan ja raivon purkaukset, joiden voimaa henkilön on vaikea hallita. Ne käynnistyvät yksilössä puolustusreaktioina, kun hänen pääsynsä tavoitteisiinsa estetään, häntä provosoidaan tai hänen frustroituaan jostain syystä. Dodgen ja Coien (1987, 1151) havaintojen perusteella osalla koulujen aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaista on toiminnassaan sekä proaktiivisia että reaktiivisia aggressiopiirteitä.

Aggressioniin liitetään usein emotiot. Nämä voidaan kiusaamistapauksissa nähdä kestoaltaan lyhytaikaisina tunnereaktioina, joilla on negatiivinen luonne. Toistuessaan samanlaisissa yhteyksissä tunnereaktiot pyrkivät muodostamaan yksilön toimintaa ohjaavia affektijärjestelmiä. (Nummenmaa 1995, 360.) Todennäköistä on, että yksilön aggressiivisuuden taso ei heikkene merkittävästi aggression purkaututtua, vaan aggressiivisuus voi päinvastoin saada lisää voimaa aggressiosta.

Björkqvist sanoo, että väkivaltaa, vihantunnetta ja aggressiota käsitellään usein arkipuheessa virheellisesti toistensa synonyymeinä. Ne ovatkin osin toisiinsa liittyviä ilmiöitä. Väkivalta tulee kuitenkin nähdä yhtenä aggression ilmentymänä ja vihantunne voidaan usein tulkita aggression käynnistäjänä. (Björkqvist 1997, 27.) Väkivaltaa voi esiintyä niin yksilöiden kuin pienempien tai suurempien ryhmien välillä. Edes omana aikanamme kokonaisten kansakuntien välejä ei aina ole pystytty selvittämään ilman väkivaltaa pursuavia hirmutekoja.

Moeller (2001, 24) lähtee määrittelemään aggression luonnetta sen monitahoisista sisällöistä käsin. Ensiksikin hän sanoo aggression olevan käyttäytymistä, johon liittyvän suoran toiminnan voi kuka tahansa läsnäolija havaita. Hän erottaa käyttäytymisenä pitämänsä aggression vihasta, joka on tunne, subjektiivinen tunnetila, jonka voi kokea vain vihainen yksilö. Toiseksi aggression liittyy vihamielisiä pyrkimyksiä. Kolmanneksi aggression tarkoituksena on aiheuttaa kohteelleen psyykkistä tai fyysistä haittaa. Neljänneksi Moeller sanoo aggression suuntautuvan toiseen henkilöön tai kohteeseen, joka voi olla esimerkiksi toisen lemmikkieläin tai joku muu toiselle lapselle kuuluva omaisuus.

3.9 Lapsen kehittyminen aggressiiviseksi

Aikuisten asenteet ja toiminta välittyvät jo varhaislapsuudessa lapsen asenteihin ja toimintaan. Lapsi kokee aikuisen antaman mallin merkitykselliseksi sekä totuuteen ja oikeaan liittyväksi. Lap-

sella ei ole mahdollisuutta vanhempiensa toiminnan kriittiseen tarkasteluun. Hänellä ei ole vielä mitään, mihin hän suhteuttaisi vanhemmilta välittyvän informaation. Tästä syystä kodin merkitystä lapsen kehitystä suuntavana kasvuympäristönä ei voida liikaa korostaa. (Höistad 2003, 33–34; ks. myös Sharp & Smith 1994, 4.) Lasten omissa kodeissaan kokema perheväkivalta, joko itse lapsen tai perheenjäsenen kohdistunut, on vaarallista lapsen kehitykselle. Lapsi sisäistää helposti mallin, jossa väkivallalla tai sillä uhkaamalla voi viedä asioita tahtomaansa suuntaan. (Ks. von der Pahlen 2002, 16–17, 49–50.)

Jos lapsille ei omassa lähiympäristössään ole aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyviä eläviä toimintamalleja, niin nykyinen mediamaailma tuo koteihin lasten saataville aggressiivisuuteen yllyttävää materiaalia yllin kyllin. Väkivaltaviihdettä tuotetaan paljon, ja massiivisten myyntiponnisteluun ansiosta sitä myydään paljon. Mediateollisuus on viihteellistänyt aggressiivisuuden. Aggressiivisuutta sisältävä media-aines vetää puoleensa osaa nuorista niin tehokkaasti, että sen voimakentstä irtipääseminen edellyttää useimmiten vanhempien tai muun aikuisen väliintulon rajoitusten rakentajan roolissa. Moeller (2001, 146) uskoo tutkimustulostensa perusteella väkivaltaviihteen lisäävän lasten aggressioita. Väkivaltaa sisältävät TV- ja videoelokuvat sekä tietokonepelit ovat voimistuvasti osa lähinnä poikien elämänpiiriä. Näissä peleissä varsinkin miesmalliin yhdistetään helposti kovuus, tunteettomuus ja fyysinen väkivalta, jota paljon käyttämällä saattaa päästä pelinrakentajan asettamaan tavoitteeseen. Viime vuosina näiden aggressiivisuutta puhkuvien mieshahmojen rinnalle on synnytetty naihahmoja, jotka ratkovat kohtaamiaan ongelmia väkivallan keinoin. Kerskumalla kokemuksistaan tai saavuttamistaan pisteistä muiden tuntemassa väkivaltaa sisältävässä pelissä nuori voi korottaa viiteryhmässään omaa asemaansa. Toisaalta osoittamalla täyttä tietämättömyyttä väkivaltapeleistä nuoren asema saattaa ainakin tilapäisesti heiketä, koska hän ei kykene kokemattomuudestaan johtuen täysipainoisesti käymään asiasta keskustelua muiden kanssa. (Ks. Helkama et al. 1998, 237–238.)

Mutta miten väkivaltaviihteen ja aggression liitto toimii? Lisääkö väkivaltaviihde ihmisen aggressiivisuutta vai hakeutuvatko aggressiiviset henkilöt tarjolla olevan väkivaltaviihteen pariin? Moeller (2001, 146, 153–154) näkee mediaväkivallalla ja lapsen aggressiivisella käyttäytymisellä olevan kiistämätön yhteys. Hän arvelee kyseessä olevan seurausilmiö, jossa mediaväkivallan seuraaminen saattaa käynnistää lapsessa aggressioon johtavia prosesseja. Moeller pitää mahdollisena, että aggressiivisuuteen taipuvainen lapsi pyrkii mediaväkivallan pariin ei-aggressiivista lasta herkemmin. Todennäköisesti aggressiiviset lapset nauttivat nähdessään kuvaruudulla väkivaltaa ja tämän kokemuksensa varassa saavat tukea omalle aggressiiviselle toiminnalleen, joka tämän oletuksen perusteella lisää heidän omia aggressioitaan.

Nykyiset viestintävälineet mahdollistavat aivan uusien väkivaltamenetelmien käytön. Matkapuhelimien tekstiviestit ja tietokoneverkoissa lähetetyt sähköpostiviestit ja muunlaiset internetyhteyksiin perustuvat kiusaamiskeinot ovat lähes kaikkien lasten saatavilla.

Yksilön ennakkoluuloilla ja hänen väkivaltaisilla teoillaan voi Wahlströmin (1996, 73–76) mukaan olla looginen yhteys. Voimakkaasti ennakkoluuloisen lapsen vanhemmat eivät ole antaneet lapselleen mahdollisuutta ilmaista pettymyksen ja vihan tunteita heitä itseään kohtaan. Tunteiden ilmaisemisen rajoittamiseen liittyy usein kohtuuttoman kovat rankaisutoimet, jotka synnyttävät lapsessa vanhempiensa pelkoa. Tukahdutettujen tunteiden ja rankaisujen synnyttämä viha ja pettymys kääntyvät helposti sellaisia ihmisiä kohtaan, joilla ei ole kykyä tai muutoin mahdollisuutta puolustaa itseään vastaan suunnatulta väkivallalta. Vihanpidon kohteen valinta vähemmistöryhmän edustajien joukosta, jos tällainen on tarjolla, tuntuu helpolta ratkaisulta. Halveksituimmat ja vähäarvoisimmiksi koetut ryhmät muodostuvat usein ennakkoluulojen ja vihanpidon kohteeksi. Vanhempien pitkään lastaan kohtaan jatkama edellä kuvatun kaltaisen kasvatusmenettelyn seurauksena syntynyt ennakkoluuloisuus saattaa muodostua pysyväksi asenteeksi. Kerran syntyneille asenteille on ominaista pysyvyys. Tämä voi selittää pitkäkestoista, aikuisiässä esiintyvää rasismia. Sosiaalisen hyväksynnän määrä säätelee rasismin esiintymisen laajuutta, kestoja, voimaa ja ilmenemismuotoja. (Ks. Helkama et al. 1998, 291–294.)

Ennakkoluuloista puhuessaan Helkama kumppaneineen (1998, 291–294) liittävät rasismiin käsitteen ulkoryhmän dehumanisointi. Tällä he tarkoittavat ääri-ilmiötä, jossa vieraan ryhmän jäseneltä riistetään inhimillisuus. Toisista ihmisistä oletusten tekeminen eli ennakkoluulojen kehittäminen koskee kaikkia. Uudemmissa demokraattisissa yhteiskunnissa toisiin kohdistuvaa ennakkoluuloisuutta pidetään tuomittavana. Tästä löytyykin ilmeinen ristiriita: ennakkoluulot ovat sosiaalisesti ei-toivottuja, mutta ne tuntuvat silti olevan yleisiä. Suuri osa ennakkoluuloisuudesta ilmaistaankin tästä syystä peiteltysti. Ennakkoluuloilla on sosiaalinen kytkös. Yhtäältä ennakkoluulot ovat suhtautumistapoja toisiin ihmisiin ja toisaalta niitä ohjaavat ja luovat ryhmät sekä kulloisetkin historialliset olosuhteet ja ryhmien väliset suhteet.

Wahlström (1996, 73) yhdistää ulkomaalaisiin ja pakolaisiin kohdistuneet väkivaltaiset teot tai ääri-ilmiöt lapsuudessa saatuihin pettymysten kautta syntyneisiin ennakkoluuloihin. Tiedostamattaan rasismiin taipuvaiset ihmiset heijastavat katkeruuttaan ja vihamielisyyttään omia vanhempiaan tai muita kasvattajia kohtaan. He kokevat, ettei heidän tarvitse pelätä näitä heikompia ihmisiä, jotka eivät pysty edes kielellisesti puolustamaan itseään. Ylemmyyden tunteminen suhteessa toiseen antaa voimaa. Yhteiskunnassa muutoin ilmenevä muukalaisviha voimistaa rasismiin taipuvan ihmisen käsitystä vierasmaalaisiin kohdistamansa vihan oikeutuksesta. Mitä yleisempänä muukalaisvihaa esiintyy, sitä suurempi riski maahanmuuttajilla on joutua rasisin käyttäytymisen kohteeksi. Muukalaisiin kohdistettuun väkivaltaan liittyy myös kateus. Kateus maahanmuuttajien luuloteltuun hyvinvointiin on aika yleinen lisäsy muukalaisvihaan ja rasismiin.

Alitlppa-Niitamo (1993, 68) tarkastelee väkivaltailmiötä maahanmuuttajasta käsin. Hän viittaa joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden tapaan purkaa psyykkistä pahoinvointiaan sosiopaattisena eli acting out -käyttäytymisenä. Siinä psyykkisen stressin kasvaessa riittävän voimakkaaksi ei yksilö löydä muuta purkautumismahdollisuutta kuin lähinnä hallitsemattoman toiminnan, usein aggressiivisen käyttäytymisen. Talib (2002, 76) liittää maahanmuuttajaoppilaan aggressiivisuuden hänen kokemaansa turvattomuudentunteeseen. Se vaatii häntä olemaan jatkuvasti puolustuskannalla sekä psyykkisesti että fyysisesti. Osan maahanmuuttajaoppilaiden aggressioista ja vihasta selittää pelko. Ihminen, joka ei uskalla kohdata pelkoaan on helposti vihainen. Toisaalta viha ei ole ensisijainen tunne, vaan sen takaa löytyy usein muita tunteita kuten surua, pelkoa ja yksinäisyyttä.

Koulukiusaaminen tulee nähdä eräänä aggression muotona, eikä kaikkea aggressiota pidä liittää koulukiusaamisen piiriin. Koulussa tapahtuvassa, kuten yleensäkin ihmisten välisissä kiusaamistilanteissa, kiusaamista selittävänä tekijänä voidaan pitää aggressiivisuutta, joka on pääasiassa opittu sosiaalisten mallien kautta. Lisäksi tulee muistaa, että kaikki toverisuhteissa ilmenevät pulmat eivät automaattisesti johda epäsosiaaliseen käyttäytymiseen. Ongelmien liittyessä muihin riskitekijöihin, kuten epätydyttäviin perhesuhteisiin, stressiin perheessä tai traumaattisiin kokemuksiin, ne saattavat toimia aggressiivisen käyttäytymisen käynnistäjänä tai voimistajana. Perry, Hodges ja Egan (2001, 74) sanovat vertaisryhmässä kiusaamisen ja sen uhriksi joutuminen liittyvän kolmeen asiaan: kiusaajan tai uhrin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, ihmissuhteisiin vertaisryhmässä ja kotiperäisiin seikkoihin. Kiusaamistapahtuma on yleensä näiden yhteisvaikutuksen seurausta. Maahanmuuttajaoppilaalla riskiä saattavat kasvattaa muun muassa epäsuotuisasti etenevä akkulturaatioprosessi, kulttuurisokki tai uuden yhteiskunnan alhainen erilaisuuden sietokyky, joka usein ilmenee rasisistia piirteitä saaneina tekoina.

Ahonen, Lamminmäki, Närhi ja Räsänen (1995, 174–175) mainitsevat oppilaalla ilmenneen tarkkaavaisuushäiriön selittävän merkittävässä määrin hänen toverisuhteissaan osoittamaansa epäsosiaalista käyttäytymistä. Koulunkäynti muodostuu helposti tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle oppimisvaikeuksien ja sääntöjen noudattamista edellyttävien sosiaalisten suhteiden epäonnistumisen myötä monin tavoin hankalaksi. Tällöin erityistä konfliktialttiutta ilmenee lapsilla, joilla esiintyy motorista levottomuutta ja impulsiivisia toimintamalleja. Näitä lapsia arvellaan kuitenkin olevan vain 3–5 prosenttia omassa ikäluokassaan.

Olweus (1992, 41) näkee aggressiivisen reaktiomallin juurtuneen lapsen kotoa saadun kasvatuksen ja lapsuuden aikaisten kokemusten kautta. Aiheellisesti voidaankin pohtia, minkälaiset mah-

dollisuudet koululla on tai pitäisi olla, jotta se pystyisi hillitsemään lapsen kotona juurtuneen reaktiomallin mukaista käyttäytymistä. Olweuksen mukaan neljällä kiusaajaan kytkettyvällä perustekijällä on havaittu olevan erityisen suuri merkitys selitettäessä lapsen aggressiivista käyttäytymistä. Näitä ovat vanhempien emotionaalinen asenne, kodin asettamat aggressiorajat, kuri ja väkivalta kotona sekä lapsen temperamentti. Näitä tekijöitä tarkastellaan seuraavaksi lähemmin.

3.9.1 Vanhempien emotionaalinen asenne

Vanhempien asennoitumisella lapseensa on havaittu olevan merkitystä lapsen myöhemmälle käyttäytymiselle. Vanhemman ja lapsen välinen negatiivinen perusasenne, jota luonnehtii lämmön ja omistautumisen puute, lisää selvästi riskiä, että varsinkin pojasta tulee myöhemmin aggressiivinen ja vihamielinen toisia kohtaan. Äidin toiminta kasvattajana nousee keskeiseen asemaan tässä kehityksessä. (Olweus 1992, 41; ks. myös Stevenson-Hinde, Hinde & Simpson 1986, 127–128, 140; Höistad 1995, 23–24; Moeller 2001, 41; Ross 2002, 111; Keltikangas-Järvinen & Heinonen 2003, 1752.) Lapsi etsii läheistensä hyväksyntää ja oppii sen varassa rakentamaan ihmissuhteensa. Itsensä torjutuksi, alituisesti kritisoiduksi ja kartetuksi kokema lapsi menettää itseluottamuksensa ja hänestä tulee vetäytyvä ja pelokas. Toisaalta kompensoidakseen tämän hän voi valita selviytymisstrategiakseen kiusaamisen. Voidakseen avoimesti käsitellä frustraation ja vihan tunteitaan lapsi tarvitsee ympärilleen turvallisuutta. Tukahdutetut tunneilmaisut yhdistyneenä omien vanhempien pelkoon johtaa helposti tunne-elämän tasapainon järkkymiseen. Jos koti ei tarjoa lapsen tarvitsemaa turvallisuutta, niin seurauksena on, että viha purkautuu muussa yhteydessä. Negatiivisilla tunteilla on taipumus kääntyä sisäänpäin ja purkautua toisten kiusaamisena. (Besag 1989, 61–62, ks. myös Wahlström 1996, 73.)

Nummenmaan (1995, 365) mielestä voidaan tehdä sellainen yleistys, että vanhempien lapsiinsa kohdistamat toistuvat ja voimakkaat negatiiviset emootiot ovat merkki vanhemmuuden tavalla tai toisella epäonnistumisesta. Nämä emootiot voivat kertoa aluksi keinojen puutteesta ja jatkuessaan myös siitä, että kun huutaminen ja pienemmät rangaistukset eivät riitä, suututaan siitäkin ja rangaistaan vielä lisää. Jos asiaa tarkastellaan perheen affektijärjestelmän kannalta, niin tulkinta olisi se, että vanhempien käyttäytymistä eivät ole ohjanneet sellaiset tunteet, jotka olisivat sopineet tilanteisiin. Tämän jälkeen helposti aletaan käyttää tunteita ja niiden ilmaisuita välineinä. Usein vanhemmat hädissään turvautuvat lapsen kannalta negatiivisiin keinoihin. Vanhemmuuden toteuttamisessa he onnistuvat toistuvasti heikosti.

Vanhempien lapsiinsa suuntaamat jatkuvat negatiiviset emootiot käynnistävät lapsissa aina tunne-reaktioita, jotka saattavat purkautua häpeänä, kiukkuna, inhona, vihana tai aggressiona. Keltikangas-Järvinen ja Heinonen (2003, 1753–1765) pitävät tutkimuksensa (N=1 004) tulosten perusteella mahdollisena, että perheen sosioekonominen status, vanhempien ja lapsen käyttäytymistyyppi (tyyppi A), toteutetut kasvatuseritykset sekä erityisesti vanhempien tyytyväisyys omaan elämänsä selittävät lapsen kehittymistä vihamieliseksi. Niiden varaan rakentuu perheen ilmapiiri, jossa lapsi varttuu. Näiden tekijöiden avulla voidaan Keltikangas-Järvisen ja Heinosen (2003, 1751, ks. myös Eley et al. 1999, 155) mukaan laatia ennuste lapsen vihamielisyydestä aikuisiässä. Vihamielinen kasvuympäristö näyttää synnyttävän lapsessa vihamielisyyttä. Vihamielisyys näyttääkin toimivan ikään kuin viestikapulana sukupolvelta toiselle. Kotiperäisiä ovat myös ne tekijät, jotka suojaavat lasta kehittymästä väkivallan käyttäjäksi lapsena ja aikuisena. Tässä yhteydessä voidaan tarkastella kodin toteuttaman kasvatuksen lähtökohtia. Kokko ja Pulkkinen (2001, 4–5) otaksuvat tutkimustuloksiinsa vedoten, että lapsen prososiaalinen käyttäytyminen ja lapsilähtöinen kasvatuseritykset saattavat muuntaa aggressiivisuuden kielteisiä vaikutuksia myönteisempään suuntaan. Lapsilähtöisiksi kasvattajiksi luonnehditaan sellaisia vanhempia, jotka hyväksyvät lapsensa, ohjaavat hänen käyttäytymistään ja antavat myös lapselle vastuuta.

Koulun ja sen opettajien merkitystä ei voi täysin sivuuttaa. Koulussa ikätovereitansa kohtaan vihamielisesti käyttäytyvät lapset ovat aikuisten hallinnoimassa tilassa. Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset ovat Changin (2003, 543) tutkimuksen (N=4 650) tulosten mukaan erityisen alttiita opettajansa vaikuttamiselle. Opettajan myönteiset emootiot oppilasta kohtaan, huolenpito ja oppilaan

tukeminen sekä se, että opettaja selkeästi vastustaa kiusaamista, ohjaavat kiusaajan lisäksi koko luokkayhteisön asenteiden muokkautumista kielteiseksi aggressiivista käyttäytymistä kohtaan.

3.9.2 Kodin asettamat aggressiorajat

Se, missä määrin lapsen varhaiskasvattajat ovat sallineet hänelle aggressiivista käyttäytymistä, näyttää olevan yhteydessä myöhemmälle aggressiiviselle käyttäytymiselle. Jos lapsen aggressiiviselle käytökselle ei aseteta riittävän selviä rajoja ja hänelle annetaan liikaa vapautta toteuttaa aggressiivista käyttäytymistään, odotettavissa on, että aggression taso nousee. Kuten Olweus (1992, 41; ks. myös Höistad 1995, 24–26) asian tiivistää: liian vähän rakkautta ja hoivaa sekä liikaa vapautta lapsuudessa edistävät selvästi aggressiivisen reaktiomallin kehittymistä. Myös Hurmeen (1995, 154) mielestä parhaimpiin kasvatusuloksiin päästään lämmön ja kontrollin yhdistelmällä, jota kutsutaan autoritatiiviseksi tai joskus demokraattiseksi kasvatukseksi. Sitä vastoin hän varoittaa vanhempia kohdistamasta lapsiinsa lämmön sijasta vihamielisyyttä ja voimakasta kontrollikäyttäytymistä, koska tällä auktoritaarisella kasvatuksella on yhteys lapsen negatiivisiin kehityspiirteisiin.

Koulut toimivat omassa piirissään lasten aggressiorajojen asettajana. Chang (2003, 543) näkee opettajilla olevan monia hänen persoonaansa tai asenteisiinsa kytkeytyviä keinoja toimia aggression säätelijänä. Kodin ja koulun selvästi erilainen tapa käsitellä aggressiota saattaa aiheuttaa lapsessa hämmennystä ja epävarmuutta. Mahdollisimman samoin suuntautunut rajanasettelu helpottaa sekä kodin että koulun kasvatusystyä. Samalla molemmat tahot saavat työnsä tukea toisistaan. Selkeimmin samansuuntaisuudesta hyötyy lapsi. Hänen on kohtuullisen helppo luoda ristiriidaton käsitys itseään koskevista aggressiorajoista. Rajanvetäjän roolissa vanhemmat ja koulut joutuvat toimimaan usein vasten tahtoaankin lasten käyttäytymisen kontrolloijina. Salmivalli (2003a, 78) muistuttaa lisäksi, etteivät vanhemmat saisi antaa lapselle periksi, jos hän käyttää aggressiota keinona päästä haluamaansa tavoitteeseen. Muutoin aggressiosta voi ääritapauksessa muovautua elämänkestoinen väline oman tahdon toteuttamiseksi.

3.9.3 Kuri ja väkivalta kotona

Lapsen käyttäytyminen heijastaa hänen ympäristöstä saamiaan vaikutteita. Lapsi oppii lähipiirittään, mitkä käyttäytymismallit ovat hyväksytyjä ja mitkä torjutaan. Vanhempien antamat mallit siirtyvät lapselle, vaikka heidän aikomuksenaan ei ole niitä hänelle tietoisesti opettaa.

Vanhempien voimakkaat kasvatuseräpäisyydet, joille ovat ominaista fyysiset rangaistukset, voimakas uhkailu ja rajut tunteenpurkaukset, nostavat lapsen aggressiotasoa. Tämä koskee erityisesti poikia. (Olweus 1980, 651; 1992, 41; ks. myös Höistad 1995, 28–31; Salomäki 2002, 12.) Aggressiivisuus synnyttää aggressiivisuutta. Vanhemmat voivat perustella itselleen ja muille väkivaltaa pursuavaa kasvatuskäytäntöään sillä, että sen avulla he opettavat lapselleen hyviä käytöstapoja. Ruumiillinen kuritus on keino, jolla vanhemmat oppinsa perillemenon varmistavat. Se, minkä lapsi varmuudella vanhemmiltaan oppii, on tapa olla aggressiivinen. (Salmivalli 2003a, 78; Ross 2002, 111.) Aggressiivisen vanhemman lapsi saattaa myös siirtää omien vanhempiensa aggressiot eteenpäin kiusaamalla itseään vielä herkempää lasta. Vanhempien viestit voivat tuntua lapsesta myös ristiriitaisilta. Lasta voidaan uhata selkäsaunalla, jos he kiusaavat muita. Aikuinen siis kurittaa fyysisesti itseään heikompa lasta, jolle taas ei haluta antaa lupaa lyödä heikompaansa. Jotkut vanhemmat taas saattavat hyväksyä lapsensa fyysisen vallankäytön tai voivat jopa yllyttää aggression käyttöön ongelmatilanteissa. Tällaiset vanhemmat saattavat tuntea jonkinlaista ylpeyttä lapsensa kyvystä käyttää väkivaltaa hänen järjestellessään asioitaan omassa ympäristössään. Palkkioksi vanhemmat tarjoavat kehuja ja kannustusta. (Ross 2002, 111.) Aggressiivinen persoonallisuus on malli lapsesta, jolle ominaista on itsevarmuus ja valta ylitse muiden lasten ja jonka väkivallan käyttöön suhtaudutaan positiivisesti. Lapsi voi reagoida kuriin muuttamalla muita terrorisoivaksi kiusaajaksi, mutta myös päinvastaisesti, muuttamalla araksi, ahdistuneeksi ja pelokkaaksi. Kulttuurien eroista johtuen aggression suhtaudutaan monin eri tavoin. Vihamielisyyden purkaus toisessa kulttuurissa koetaan urheaksi oman asiansa puolustamiseksi ja samanlaista tekoa saatetaan

toisessa kulttuuriympäristössä pitää yleisesti hyljeksittyä menettelyä. Aggressioita tulisikin Changin (2003, 544–555) mielestä tarkastella niiden oikeissa sosiaalisissa yhteyksissä. Näin aggressioiden esiintymiseen voitaisiin liittää niiden yhteys kulttuuriin.

Vanhempien lapseensa kohdistama kova kuri ei kuitenkaan ole pahinta, mitä lapsi kotonaan kokee, vaan empatian ja lämmön puuttuminen kurituksesta (Besag 1989, 62–65). Vanhempien väliset riidat ja niihin liittyvä aggressiivisuuden purkaukset vaikuttavat merkittävästi lapsen kiusaamiskäyttäytymiseen. Riitaiset aviosuhteet heikentävät lapsen ja äidin suhdetta. Lapsi joutuu toisaalta kärsimään vanhempiensa riitelyn näkemisestä ja toisaalta riitelyn seurauksena äidin kasvatustyön keskeiset työkalut, empaattisuus ja lämpö vähenevät. Lapsi saattaa kodissaan joutua kokemaan itseensä tai muuhun perheenjäseneneen kohdistuvaa, usein vanhempien välistä, väkivaltaa. Väkivalan pitkittyminen ja raaistuminen heikentävät lapsen mahdollisuuksia selvittää kokemuksistaan ilman traumaa. Besag (1989, 66) sanoo vanhempien eron vaikuttavan lapseen vähemmän haitallisesti kuin heidän jatkuva riitelynsä.

Monissa kulttuureissa voimallinen kuritus, jota Suomessa helposti kutsuttaisiin väkivallaksi, on eri muodoissaan on osa lapsen kasvatusta. Toisin kuin meillä nykyään fyysisen kurituksen keinoin voidaan tehostaa asetettujen kasvatustavoitteiden saavuttamista. Fyysisen kurituksen uhalla ja toteuttamisella ohjataan lapsen kehitystä kohti aikuisuutta. Joillekin maahanmuuttajaperheille lähtömaan ja uuden kotimaan kasvatuskäytänteiden yhteensovittaminen saattaa kasvatuskulttuuriin erosta johtuen olla vaikeaa. Se, mitä entisessä kotimaassa pidettiin kasvatustyönsä moitteettomasti hoitavien vanhempien velvollisuutena, onkin täällä lailla kiellettyä. Näiden kotien sisällä toteutettu voimallinen kuritus on usein kulttuurisidonnaista ja se voi liittyä niin sanottuun tapaväkivaltaan. Kärjistyneenä esimerkkinä tästä ilmiöstä voidaan pitää jo meillä Suomessakin esiintullutta perheeseen ja sukuun liittyvää kunniaväkivaltaa. Ruotsissa vuonna 2002 tapahtunut surmautyo, jossa kurdi-isä riisti kulttuuriin kytkeytyviä perinteitä uhmanneen Fadime-tyttärensä hengen, herätti meilläkin runsaasti huomiota. Otaksuttavasti fyysisten rangaistusten käyttö ei suomalais-sakaan kodeissa ole täysin vieras kasvatusten menetelmä sen yleisestä tuomittavuudesta huolimatta.

Täydellä syyllä voidaankin otaksua, että väkivalta saattaa joissakin muodoissa liittyä osaan maahanmuuttajaperheistä tiiviimmin kuin suomalaisen valtaväestöön. Stakesin tutkimuspäällikkö Juhani Iivari (Parkkonen 2006, 13) sanoo, että maahanmuuttajien osuus törkeistä pahoinpitelyistä Suomessa tuomituista on huomattavan suuri ja rikostuomituista heitä on väkimmääärään suhteutettuna kaksi kertaa enemmän kuin kantaväestöön kuuluvia. Iivarin mukaan suurin ero kantaväestöön on Irakista, Turkista ja muista Lähi-idän maista tulleiden kohdalla. He saavat keskimäärin kuusi kertaa enemmän tuomioita väkivaltarikoksista kuin kantaväestön jäsenet. Tutkimukseensa (odottaa julkaisua) vedoten Iivari arvioi maahanmuuttajien joukossa esiintyvän runsaasti perheväkivaltaa. Sitä koskevia asioita käsitellään erittäin suljetussa piirissä, perheen sisällä, ja sille on ominaista hiljainen hyväksyntä. Liebkind (2006, 178–179) sanoo maahanmuuttajien rikoksenteokoalittiuden selittyvän osin maahanmuuttajien ikä- ja sukupuolirakenteen poikkeamisesta valtaväestön rakenteesta. Siirtolaisryhmissä nuorten, suurkaupungeissa asuvien miesten suhteellinen osuus on suuri.

3.9.4 Lapsen temperamentti

Lapsen temperamentilla on vaikutus aggressiivisen reaktiomallin kehittymisessä. Lapset ovat temperamentiltaan erilaisia. Temperamentti periytyy osittain vanhemmilta. Perinnöllisyydellä onkin varmasti yhteys aggressiivisuuteen. Vanhempien oma ja lapsen temperamentti vaikuttavat siihen, miten vanhemmat lapseensa suhtautuvat. Arkikeskustelussa on usein vallalla stereotyyppinen käsitys, että me pohjoismaalaiset olemme temperamentiltamme tänne tulleita maahanmuuttajia jähmeämpiä. Tämän käsityksen pohjalta voisi olettaa maahanmuuttajaoppilaiden turvautuvan ongelmatilanteissa aggressiivisiin toimintatapoihin valtaväestön oppilaita herkemmin.

Olweuksen (1992, 41; Ross 2002, 112–113) mukaan aktiivisesta ja temperamentiltaan tulisesta lapsesta tulee todennäköisemmin aggressiivinen nuori kuin rauhallisemman temperamentin saaneesta nuoresta. Ross taas viittaa perinnöllisyydessä mahdollisuuteen, että mahdollisesti ne pojat,

joilla on perimässään harvinainen ylimääräinen Y-kromosomi (XYY) ovat muita aggressiivisempia ja sen kautta muiden kiusaajia. Samalla Ross puntaroi testosteronitason yhteyttä aggressiivisuuteen ja sitä kautta kiusaamiseen. Yleisen uskomuksen mukaan korkealla testosteronitasolla arvellaan olevan yhteys aggressiivisuuteen ja muiden kiusaamiseen. Ross viittaa kuitenkin Trem-layn (Marano1995) pitkittäistutkimukseen (N>1000), jossa tarkasteltiin hormonitason yhteyttä käyttäytymiseen niiden poikien joukossa (n=178), jotka oli tunnistettu 8–12-vuotiaina koko tutkimusjoukossa kaikkein aggressiivisimmiksi. 13-vuotiaana suoritettussa mittauksessa heidän testosteronitasonsa kuitenkin alitti muiden tutkimukseen osallistuneiden vähemmän aggressiivisten lasten tason.

3.10 Koti lapsen kasvuypäristönä

Olweus (1992, 41) korostaa vanhempien emotionaalisen asenteen ja kodin asettamien aggressiorajojen olevan keskeisessä asemassa, kun pyritään selittämään lapsen aggressiivista käyttäytymistä kasvatukselta käsin. Kaikki edellä luetellut syyt ovat kuitenkin päälinjoja ja korostavat kotitaustan merkitystä. Yksittäisissä tapauksissa toiset tekijät voivat olla keskeisessä asemassa. Salmivalli (1998b, 155) tiivistää edellisen sanomalla torjuvuuden yhteyden liialliseen sallivuuteen tai fyysiseen rankaisuun tuovan esiin lapsessa aggressiivisen reaktiomallin ja kiusaajalle ominaisen persoonallisuuden rakenteen. Kääntäen voidaan arvioida että, lasta rakastavan henkilön rakkaus lapseen ja omistautuminen lapselle, hyvin määritellyt rajat sallitulle ja ei-sallitulle käytökselle sekä henkisten kasvatusten menetelmien käyttö luo harmonisia ja itsenäisiä lapsia. Tästä on pääteltävissä, että lapsen aggressiivinen toiminnan voimakkuus ja suuntautuvuus selittyy häneen lapsuudessa kohdistuneesta kasvatustavasta.

Patterson (1986, 258–259) näkee kodin epäsuotuisan kasvatuksen suorastaan yllyttävän lasta oppimaan epäsosiaalisia käyttäytymismalleja. Kehitys käynnistyy jo varhaislapsuuden aikana. Tällöin vanhemmista on useimmiten äiti lapselle läheisin ihminen, joka kasvatustavoitelmia kohdattaessaan joutuu turvautumaan harkitsemattomiin pakkokeinoihin kasvatustavoitelmiaan. Tähän erityisesti käytöshäiriöinen lapsi vastaa omilla keinoillaan. Molempien, sekä äidin että lapsen toiminta on tästä eteenpäin vaarassa eskaloitua epätoivottuihin mittoihin. Lapsi on kuitenkin jo saavuttanut voittonsa. Vanhemman valta-asemaa on horjutettu. Nyt lapsi kykenee tehokkaasti kontrolloimaan vanhempiaan tuottamalla halutessaan, vaikkapa kaupan kassalla tai vertaisryhmässään, tuskan tunteita vanhemmilleen. Kontrollin lipuessa vanhempien käsistä lapsi tuntee olevansa oikeutettu hallitsemaan myös sisaruksiaan, tilanteen edellyttäessä myös käyttäen väkivaltaa. Tästä on enää lyhyt matka koulukiusaamiseen.

Vanhempien toteuttama kasvatustavoitus kytkeytyy lapsen myöhemmällä iällä ilmenevien epäsosiaalisten aggressioiden lisäksi toiseen riskiin. Riskiin, että hän ajautuu rikoksen tielle. Molemmille ilmiöille on McCordin (1986, 355) mukaan löydettävissä kolme samansuuntaista selittäjää: äidin toiminta lapsen kasvatustavoituksen ylläpitäjänä, vanhempien väliset suhteet ja vanhempien lapseensa kohdistama kontrolli. Hän sanoo, että näitä selittäjiä usein aliarvioidaan. Perusteena käytetään niiden ajallisesti suhteellisen lyhyttä kestoa lapsen elämässä. McCord viittaa brittiläisiin, ruotsalaisiin, suomalaisiin ja Hawajilla suoritettuihin tutkimuksiin sanoessaan näiden selittäjien vaikutusten olevan ihmisen elämässä todella pitkäkestoisia.

Maahanmuuttajaperheissä vanhempien tai toisen vanhemman puuttuessa yhden vanhemman kasvatustavoitus on suomalaisiin perheisiin verrattuna huomattavasti mutkikkaampaa. Erityisesti pakolaisperhe on lähtömaassaan saattanut kokea niin kovia, ettei perheellä ole täällä lapsensa tukemiseen riittäviä resursseja. Perheenjäsenet ovat saattaneet olla pitkään erossa toisistaan. He ovat voineet tulla Suomeen eri aikaan. Perheenjäsenet ovat tällöin kotoutumisprosessissaan eri vaiheissa. Pitkän eron jälkeen yhtenä perheenä toimiminen saattaa myönteisestä perusluonteestaan huolimatta tuottaa vaikeuksia ja ristiriitoja. Kodin sisäisiä jännitteitä lisää se, että entisen kotimaan kasvatustavoitus eroavat usein suomalaisista tavoista. Maahanmuuttajavanhemmat joutuvat kasvattamaan lapsiaan vailla lähiverkostoa, sukulaisia ja lähiyhteisöjä, joihin he kotimaassaan tottuivat. Lapset omaksuvat helposti uuden maan tavat, ja vanhemmat huomaavat helposti muuttuneensa itse

omien, jopa hyvin nuorten lasten avusta riippuvaisiksi esimerkiksi asioidessaan kielitaidottomina virstoissa. (Räty 2002, 163–164, 174–175.)

Sudermannin (1996, 4–5) tutkimusryhmä selittää koulussa ilmenevän aggressiivisuuden Olweuksen (1992, 41) kanssa samansuuntaisesti, mutta he nostavat kodista ja yksilöstä selittyvien syiden rinnalle koulusta aiheutuvat tekijät. Tärkeimpänä kiusaamista estävänä työkaluna he pitävät valvontaa. Valvonnan puute osoittaa aikuisten suhtautuvan vähättelevästi toisen vahingoittamiseen. Tämä koskee niin koteja kuin koulujakin. Opettajien ja kouluviranomaisten tulisi kyetä toimillaan ehkäisemään oppilaiden välistä aggressiivisuutta silloinkin, kun koti on omassa kasvatustehtävässään epäonnistunut. Valvonnan lisäksi keinoina he luettelevat koulun jokaista oppilasta ja opettajaa arvostavan sosiaalisen ilmapiirin, käyttökelpoiset interventiomallit, opetussuunnitelman, toteutettavan koulutuspolitiikan ja sen tarjoamat tukimuodot.

3.11 Aggressiivisuus osana lapsen käyttäytymistä

Mikä saa lapsen käyttäytymään aggressiivisesti toista, usein hänelle fyysisesti läheistä henkilöä kohtaan vahingoittavasti? Ihmisen evoluutiopsykologiasta johtuvat syyt saattavat toimia osittaisena selittäjänä. Aggressiivisuuden ja yksilön sekä lajin menestymisen ja säilymisen välillä on löydettävissä yhtymäkohtia. Näin ajatellen aggressiivisuuden ilmenemisellä on geneettinen perusta, josta virinnyttä aggressiivista käyttäytymistä ihmisyhteisön harjoittama sosiaalinen toiminta kontrolloi antamalla tai antamatta sille tilaa. Yksilössä tapahtuva aggressiiokehitys ja kyky aggression hallintaan tulee nähdä osana lapsen koko kehitystä. Moeller (2001, 39; ks. myös Ross 2002, 113) katsoo ensimmäisten aggressiivisen käyttäytymisen merkkien ilmenevän jo alle vuoden ikäisillä lapsilla. Välineellistä aggressiota, kuten toisten tavaroiden ottamista, ilmenee jo yhden vuoden iässä. Aggressiivinen toiminta ja siinä käytettävien menetelmien määrä lisääntyy iän karttuessa. Kolmantena ikävuotena Moellerin (2001, 40) näkemyksen mukaan lapsen suora fyysinen aggressiivinen toiminta saavuttaa huippunsa. Samaan aikaan verbaalinen aggressiokäyttäytyminen voimistuu. Tämä mahdollistuu pääosin lapsen verbaalisten kykyjen kehittymisestä. Lapsen aggressiivisuutta esittämiseen käytettävissä olevien menetelmien määrä kasvaa, ja samalla hän oppii sovittamaan menetelmänsä tilanteeseen sopivaksi. Mikäli Moellerin esittämiä näkemyksiä lapsen aggressiivisuudesta voidaan pitää tosina, herää kysymys siitä, mitkä ovat ne tekijät, jotka ovat ohjanneet lapsen kehitystä aggressiiviseen suuntaan. Ross (2002, 113) tukeutuu etsiessään vastausta kysymykseen Karr-Morsen ja Wileyn (1997) tutkimustuloksiin. Tulosten perusteella suurimerkityksisiä tälle kehitykselle ovat raskausaika, varhaislapsuus ja vanhempien toiminta lapsensa kasvattajana. Raskausaika on kriittinen vaihe sikiön aivojen kehittymiselle. Tuhoisaa lapsen kannalta voi olla odottavan äidin alkoholin tai huumeiden käyttö samoin kuin äitiin kohdistettu fyysinen väkivalta. Lapsen syntymän jälkeiset traumatisoivat kokemukset ja häneen kohdistuneet laiminlyönnot jättävät omat jälkensä lapsen mieleen jo paljon ennen kuin hän pystyy kielellisesti ilmaisemaan itseään.

Olweus (1992, 43–44) antaa edellisen kappaleen alussa esitettyyn kysymykseen neljä vastausta. Hänen mukaansa ensiksikin lapset saattavat käyttäytyä tavanomaista aggressiivisemmin nähtyään jonkun toisen toimivan aggressiivisesti. Vaikutus on ilmeinen, jos tapahtumia tarkkailevalla lapsella on positiivinen käsitys mallikäyttäytyjästä. Erityisesti, jos mallikäyttäytyjään sopivat määritteet kova, peloton ja vahva. Tällaiset mallit vaikuttavat eniten hieman epävarmoihin ja muista riippuvaisiin lapsiin, joilla ei ole luonnollista asemaa toverijoukossa. Pikas (1990, 82–83) sanoo kiusaamisen idean ja mallien voivan syntyä ryhmän omasta dynamiikasta, kun toverit näyttävät tietä toisilleen. Samalla Pikas ottaa esimerkiksi elokuvien antamat mallit. Niissä kiusaamista kohtaan inhoa herättämään tarkoitettuja tapahtumia ovatkin sen sijaan tietyille yksilöille ja tiettyjen edellytysten vallitessa juuri kiusaamisen esikuvia. Toinen Olweuksen (1992, 43–44) esittämä aggressiivisen käyttäytymisen malleihin läheisesti liittyvä mekanismi on heikentynyt aggressiivisten pyrkimysten kontrolli tai esto. Siinä mallin aggressiivisen käyttäytymisen hyväksyminen vähentää tarkkailijan omia estoja aggressiivisuutta kohtaan. Tämä mekanismi voi toimia myös käänteisesti estäen tarkkailijan aggressiivisia pyrkimyksiä. Kiusaamistilanteessa mekanismi toimii siten, että ryhmä osoittaa kiusaajalle tai kiusaajille positiivista huomiota ryhmän yhteisen vastustajan, uhrin nujertamisesta. Kolmanneksi Olweus (1992, 44) mainitsee tilanteen, jossa väkivallasta yleensä

pidättäytyvä lapsi saattaa joutua kiusaajan rooliin. Yksilön vastuuntunto negatiivisesta teosta, kuten koulukiusaamisesta, voi huomattavasti laskea, jos tekoon osallistuu useampia henkilöitä. Tämä vastuun heikkeneminen vähentää myös syyllisyyden tunteita tapahtuman jälkeen. Neljänneksi suhtautuminen uhriin muuttuu kiusanteon kestäessä. Uhri saattaa muuttua arvottomaksi henkilöksi, joka melkein pä ansaitsee saamansa kohtelun. Leiwo (1995, 216–217) näkee Einarssonin ja Hultmanin (1984) tavoin lähinnä poikien aggressiivisuudella ja nuorten kielenkäytöllä olevan yhteyksiä, jotka voivat ilmetä stereotyyppisinä rooleina. Leiwo sanoo poikien pyrkimyksen olla äänessä voivan liittyä heidän vallan tavoitteluunsa ja aggressiiviseen käyttäytymiseensä ja hiljaisten poikien vaikenemisen taustalta löytyy halu seurata aggressiivista johtajaa tai eristäytyä aggressiivisuuteen hyväksyvästi suhtautuvien ryhmästä. Koulun keinoin aggressiiviset pojat saataan saada kuriin, mutta Leiwo asettaakin aiheellisen kysymyksen: Löytääkö koulu pojille riittävästi sopivia mahdollisuuksia osallistua vuorovaikutukseen muuten kuin toisia kiusaavina häiriköinä tai näiden myötälijoina?

Mannisen (2002, 78) mukaan pojilla on luokassa alituisesti käynnissä valtataistelu, jonka myötä kunkin asema määräytyy hierarkiassa. Monikulttuurisessa luokassa valtaa pitävien, usein muita fyysisesti vahvempien poikien suosiota laskee, jos he pyrkivät osoittamaan maskuliinisuuttaan liian kovin tai aggressiivisin keinoin. Lähinnä heidän toimiansa vuoksi sekä maahanmuuttajapojat että -tytöt joutuvat luokassaan syrjäytetyiksi.

Kaikki yhteisöt sietävät jossain määrin jäsentensä, niin lasten kuin aikuistenkin, aggressiivisuutta. Yhteisöt todennäköisesti jopa kannustavat kukin omalla tavallaan jäsentensä aggressiivisuutta omien tarkoituseriensä määrittämässä rajoissa. Milloin lapsen aggressiivisuuden esiintymisen voidaan katsoa ylittävän yhteisön sisällään asettamat rajat, eli milloin yhteisö pitää keskuudessaan esiintyvää aggressiivista ilmiötä epänormaalina? Moeller (2001, 45) antaa kysymykseen kolme vastausta. Ensiksikin, kun aggressiivisen teon luonne on poikkeava. Esimerkkinä hän mainitsee tulipalojen sytyttämisen tai kotieläinten kiduttamisen. Toiseksi, jos aggressiivinen teko on poikkeuksellinen kestoltaan, voimakkuudeltaan tai esiintymisensä useuden kannalta. Kolmanneksi, kun aggressio on ristiriidassa huomioitaessa teon sopivuus suhteessa lapsen kehitystasoon tai sukupuoleen.

Poikkeus (1995, 130–131) viittaa Morenon 1930-luvulla kehittämällä sosiometrisellä mittarilla yleisesti saatuihin tuloksiin selittäessään aggressiivisen käyttäytymisen esiintymistä tietyn tyyppisillä oppilailla. Luokkatoverit kuvaavat ensiksikin yhteisestä toiminnasta hyljeksittyjä oppilaita aggressiivisiksi, häiritseviksi, säännöistä tai toisten tunteista piittaamattomiksi ja helposti suuttuviksi. Hyljeksityille pojille on ominaista painimis- ja nahisteluleikit ja tytöille runsas rinnakkaisleikki. Uudessa toimintaympäristössä hyljeksityt pojat esittävät muita poikia enemmän vihamielisiä kommentteja ja turvautuvat fyysiseen aggressioon silloinkin, kun siihen ei ole mitään selvää aihetta. Poikkeus sanoo opettajien arviointien hyljeksityistä lapsista antavan oppilaiden arvioiden kanssa samansuuntaisen aggressiivisen kuvan, johon liittyy usein hyperaktiivisuutta ja keskittymiskyvyttömyyttä sekä toisinaan vetäytyvää käyttäytymistä Toiseksi toveriryhmässä ristiriitaisen aseman omaavia lapsia toverit pitävät aggressiivisina ja helposti suuttuvina, mutta toisaalta urheilullisesti lahjakkaina ja huumorintajuisina. (Poikkeus 1995, 130–131.) Samansuuntaisesti Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fountaine ja Price (2003, 391) esittävät, että ikätoveriensa hylkimäksi joutuneelle lapselle kertyy helposti kannettavaksi sellainen sosiaalinen kuorma (social stressor), joka saa hyljeksinnän kohteen reagoimaan aggressiivisesti ympäristöönsä kohtaan. Kääntäen edellisen he uskovat ikätoverien hyväksynnän toimivan aggressiivisten lasten epäsosiaalisen toiminnan ehkäisijänä. Hyväksyvässä ilmapiirissä varttuminen auttaa aggressiivisesti käyttäytyvää lasta kehittämään sosiaalisia taitojaan siten, ettei hänen aina tarvitse tiukoissaakaan tilanteissa turvautua aggressioon.

Avainkysymys on, mikä saa aikaan lapsessa aggressiivisuutta. Kukaan lapsi ei ole syntyessään yksinomaan aggressiivinen, vaikka eräät aggressiivisuusteorioiden tukeutuvat selityksessään aggressiivisuuden geneettiseen periytymiseen. Lapsi ei syntyessään valikoidu joko toisten kiusaajaksi tai toisten kiusaamisen uhriksi. Toisaalta eräiden tutkimusten mukaan lapsen sikiövaiheella, syntymää

edeltävillä ja seuraavilla sekä itse syntymisprosessiin liittyvillä komplikaatioilla näyttää olevan jossain määrin yhteyttä lapsuus- ja aikuisiässä esiintyvään aggressiivisuuteen (Moeller 2001, 89–91). Höistad (1995, 23–34) yhtyy Olweuksen (1992, 41) ja Salmivallin (1998, 155) näkemykseen, että juuri vanhempien kasvatustyö ja kasvuympäristö muokkaavat eniten lapsen kehitystä aggressiiviseksi. Ross (2002, 111) sanoo kiusaajien vanhempien olevan tavanomaista useammin aggressiivisiä ja heidän yhteiselämässään esiintyy toistensa pahoinpitelyjä. Tästä seurauksena lapsi omaksuu itselleen aggressiivisen käyttäytymismallin. Moeller (2001, 210) liittää yhteen aggressiivisuuden ja toisten hyväksynnän pohdiskelussaan kumpi on syy ja kumpi on seurausta toisesta. Synnyttääkö muiden syrjintä lapsessa aggressiivisuutta, vai onko muiden osoittama torjunta aggressiivisuuden seurausta?

Mitkä asiat sitten selittävät sen, että jotkut lapset eivät kykene hallitsemaan aggressiivisuuttaan siten, että he eivät ryhtyisi toisten kiusaajiksi? Aalberg (2003, 2–3) kiteyttää vastauksensa neljään seikkaan, jotka kuvaavat lapsen kehitystä riskinuoreksi. Ensiksikin lasten kokemusmaailmassa on laiminlyöntejä, fyysistä, emotionaalista ja seksuaalista hyväksikäyttöä, eroja ja hylkäämisiä. Toiseksi he ovat jääneet osattomaksi huolenpidosta, rakkaudesta, toisten kunnioituksesta ja turvallisisista rajoista. Kolmanneksi he ovat elämässään nähneet sekasortoa, kaaosta, henkilöiden välistä vihamielisyyttä ja väkivaltaa. Ja neljänneksi he ovat elämässään kuulleet vihan, fanaattisuuden ja väkivallan ilmauksia sekä väkivallan ihannointia. Toisaalta voidaan kysyä, miten lapselle voi kehittyä sellainen suojamekanismi, joka ehkäisisi hänen aggressiivisuuttaan ja ryhtymistä toisten kiusaajaksi. Keltikangas-Järvinen ja Heinonen (2003, 1765) sanovat sellaisen kasvuympäristön, jossa vanhemmat ovat omaan elämäänsä, aviopuolisoonsa ja työhönsä tyytyväisiä, suojaavan lasta kehittymästä toisia kohtaan vihamieliseksi. Suotuisassa kasvuympäristössä lapsen on mahdollista oppia käyttämään väkivallattomia ongelmanratkaisutaitoja.

Lapsesta aikuiseksi – pitkittäistutkimustaan varten Pulkkinen (Kokko & Pulkkinen 2001, 2–3) kehittämää emotionin ja käyttäytymisen säätelyn mallia voidaan käyttää, kun tarkastellaan yksilöiden eroja kahdella ulottuvuudella. Näistä toinen liittyy tunteiden hallintaan ja toinen käyttäytymiseen. Tunteiden hallinnassa ulottuvuuden ääripäissä ovat vahva ja heikko tunteiden hallinta, ja käyttäytymisen ulottuvuuden ääripäät ovat aktiivinen ja passiivinen käyttäytyminen. Lapsi, jolla on vahva tunteiden hallinta, käyttäytyy tavallisesti toisten seurassa luottavasti ja ystävällisesti. Heikosti tunteitaan kontrolloivan lapsen mielialat sen sijaan vaihtelevat nopeasti. Aktiivisesti käyttäytyvä lapsi viihtyy toisten lasten seurassa, kun taas passiivinen lapsi on usein sosiaalisesti arka ja vetäytyy puuhastelemaan yksin.

Emootioin ja käyttäytymisen säätelyn mallin kaksi ulottuvuutta muodostavat neljä erilaista ristiriitatilanteissa sovellettavaa käyttäytymisstrategiaa, jotka Pulkkinen (Kokko & Pulkkinen 2001, 2–4) nimeää A-, B-, C- ja D-strategioiksi. A-strategiaa (heikko tunteiden itsehallinta ja aktiivinen käyttäytyminen) käyttävä lapsi toimii ristiriitatilanteissa yleensä aggressiivisesti. B-strategialle (vahva tunteiden itsehallinta ja aktiivinen käyttäytyminen) on ominaista sosiaalisesti rakentava, konstruktivinen ristiriitatilanteiden ratkominen. C-strategiaa (vahva tunteiden hallinta ja passiivinen käyttäytyminen) käyttävä lapsi pyrkii välttämään kaikkia ristiriitatilanteita, ja hänen käyttäytymistään ohjaa halu mukautua tilanteisiin. D-strategiaa (heikko tunteiden itsehallinta ja passiivinen käyttäytyminen) käyttävä lapsi kääntyy helposti sisäänpäin ja ahdistuu. Mainituissa tutkimuksissa on osoitettu, että vahvaa tunteiden hallintaa ilmentävät käyttäytymisstrategiat lapsena ennakoivat suotuisaa kehitystä aikuisena. Lapsen heikosta tunteiden hallinnasta saattaa puolestaan seurata hankaluuksia elämäkultussa. Tällaisia ovat esimerkiksi alkoholi-ongelmat, rikollisuus, heikko sosiaalinen yhteiskunnan sääntöihin ja terveyteen liittyvät ongelmat. Lapsi saattaa aggressiivisen käyttäytymisensä vuoksi joutua epäonnistumisen kehään, jolloin hänen aikaisemman kehitysvaiheensa seuraukset ennakoivat tulevia kehitysvaiheita ja samalla kaventavat hänen mahdollisuksiinsa onnistua sosiaalisessa kanssakäymisessä myöhemminkään elämässään.

Penttinen (2002, 1) selittää aggression johtuvan kiusaajan sietämättömän pahasta olost, jonka hän siirtää kiusaamisen kohteeseen. Kiusaaja tuntee olonsa helpottuvan nähdessään uhrinsa kärsivän. Penttisen mielestä kiusaajan on vaikea luopua aggressiivisesta käyttäytymisestään, koska siten hän

saa helpotusta omaan elämäänsä. Kiusaajalle kehittyä, Penttisen esittämää ajatusmallia jatkaen, sellainen riippuvuussuhde kiusaamiseen, jolle on ominaista kehämäisyys. Siinä kiusaajan oma paha olo käynnistää kiusaamisen, jonka tarkoituksena on tuottaa tuskaa uhrille ja sen kautta todennäköisesti lyhytkestoista hyvää oloa kiusaajalle. Hyvän olon haihduttua kierros voi alkaa taas uudestaan alusta. Tätä näkemystä tukee Penttisen toteamus, että useinkaan kiusaaja ei pysty selittämään aggressiivisuutensa syytä.

Eley esittää, että tyttöjen ja poikien aggressiivisen käyttäytymisen kehitys selittyy eri tavoin. Tyttöjen väkivaltaista käyttäytymistä ohjaavat lähinnä geneettiset tekijät. Poikien aggressioiden taustalta voidaan löytää sekä geneettisiä että ympäristölähtöisiä selittäjiä. Vertaisryhmän jäsenillä on vaikutus kouluikäisten poikien asenteisiin rikoksia kohtaan ja osallistumiseen niihin sekä aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisyyn, rajoittamiseen ja vahvistamiseen. Tässä on nähtävissä syy monien vanhempien tekemälle johtopäätökselle. Ei ole yhdentekevää minkälaisessa seurassa oma poika liikkuu, koska seura muokkaa helposti kaltaisekseen. (Eley et al. 1999, 165, 167.) Helkama puolestaan viittaa väkivaltaan suhtautumisessa eri kulttuurien välisiin eroihin. Useimmissa kulttuureissa poikien aggressiivisuuteen suhtaudutaan sallivammin kuin tyttöjen. Joissakin yhteyksissä poikia jopa kannustetaan käyttäytymään aggressiivisesti. (Helkama et al. 1998, 238–239.)

Höistad (2003, 62–63) pitää mahdottomana ajatusta sellaisesta koulusta, jossa aggressiivisuutta ei esiinny lainkaan. Aggressioista ei kouluissa koskaan päästä eroon pelkästään kieltojen keinoin. Lapsilla niin kuin aikuisillakin on omat pimeät puolensa, johon liittyy aggressiivisuus. Pelkkien kieltojen sijaan hän suosittaa harjoittamaan kykyä käsitellä kouluissa esiintyvää aggressiivisuutta.

3.12 Oppilaiden käsitykset koulukiusaamisesta

Oppilaiden käsitykset siitä, mikä on koulukiusaamista, eroavat toisistaan. Siihen vaikuttaa keskeisesti oppilaan oma osallisuus ryhmän jäsenenä kiusaamistapahtumassa. Oppilas muodostaa subjektiivisen käsityksensä kiusaamisilmioista ja sen erilaisista ilmenemismuodoista itselleen ottamansa, melkoisen pysyväksi osoittautuneen roolin näkökulmasta. Oppilaan perheen, kulttuurin ja vertaisryhmän käsitykset, asenteet, arvot, kokemukset ja toiminta yhdessä muokkaavat hänen käsityksiään koulukiusaamisesta. Myös hänen kiusaamisen vakavuuden asteen arviointiinsa vaikuttavat monet seikat. Tällaisina voidaan pitää esimerkiksi kiusaamisen useutta, sen erilaisia ilmenemismuotoja, siitä aiheutuvia seurauksia ja kiusaajien lukumäärään perustuvaa laajuutta. Ikonen ja Viinikainen (1997, 41) näkevät myös käsityksiin syntyvän eroavuutta, jos kiusaamisesta puhutaan yleisellä tai yksilötasolla. Tällöin kiusaaminen yksilötasolla tarkasteltaessa saa suuremman huomion, kuin yksittäinen voimakkaastikin koettu tapaus yleisellä tasolla.

Koulussa kiusaamista koskevaa kyselyä tehtäessä erityisen tärkeää on termien tarkka määrittely, jotta kaikilla vastaajilla olisi käytössään mahdollisimman yhdenmukaiset arviointikriteerit. Kyselylomakkeella annettu koulukiusaamisen määritelmä ohjaa vastaajia vastaamaan juuri niihin kysymyksiin, joihin on haluttu saada vastaus, ja samalla se tarkentaa vastausten pohjalta suoritettavaa analysointia. (Mellor 1993, 3.) Tässä tutkimuksessa nojaututaan Pikasin (1990, 31–38, 56–59) ja Olweuksen (1992, 14–15; 1993, 9) koulukiusaamisesta tekemiin määritelmiin. Pikas tarkoittaa koulukiusaamisella tietoista, ei-laillistettua, fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja/tai yhteisöstä poissulkemista. Kiusaamisen kohdistaa huonossa asemassa olevaan yksilöön usein ryhmä, jonka jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan toistensa käyttäytymistä. Tätä määritelmää Olweus (1993, 8–10) täydentää sanomalla, että koulukiusaamiselle on ominaista, että oppilasta kiusataan tai häntä kohdellaan väärin toistuvasti tai kaiken aikaa hänen ollessa kyvytön suojautumaan kiusaamiselta. Oppilaaseen kohdistuva teko on kielteinen silloin, kun joku tuottaa tai yrittää tuottaa uhrille vammoja tai saada hänet tuntemaan olonsa epämiellyttäväksi. Kielteisiä tekoja voidaan toteuttaa sanoin esimerkiksi uhkailemalla, pilkkaamalla, hännäämällä ja nimittelemällä tai fyysisesti esimerkiksi lyömällä, tönimällä ja potkimalla. Suora kiusaaminen tarkoittaa suhteellisen avointa hyökkäystä uhrin kimppuun ja epäsuora kiusaaminen on kohdetta vastaan hyökkäämistä kierteitse esimerkiksi sosiaalisesti eristämällä tai epätosia juoruja levittelemällä. Näiden kaltainen kielteinen teko voi olla yhden tai useamman henkilön suorittama. Useamman henkilön suorit-

tama kiusaaminen on ryhmäväkivaltaa. (Olweus 1992, 114–15; Pikas 1990, 31; Salmivalli 1998b, 33; ks. myös Keltikangas-Järvinen 2003, 1751–1752.)

3.13 Kiusaamisen tapahtumapaikka

Olweus (1993, 23) pyrkii toteuttamallaan vertailevilla tutkimuksillaan kumoamaan kaksi kokoon liittyvää varsin yleistä uskomusta. Ensiksikin suurissa asutuskeskuksissa ei Olweuksen mukaan esiinny koulukiusaamista prosentuaalisesti enempää kuin pienissä. Toiseksi kiusaaminen ei ole yleisempää suurissa kouluissa ja luokissa kuin pienissä. Kouluympäristöön ja/tai koulumatkaan liittyvät ne vaaratilanteet, joissa kiusaaja ja uhri kohtaavat toisensa, ja joissa kiusaaminen tapahtuu, jos se on tapahtuakseen. Olweuksen (ks. myös Kochenderfer-Ladd & Ladd 2001, 25; Graham & Juvonen 2001, 49; Schuster 2001, 290; Ross 2002, 105) tutkimustulosten valossa voidaan tehdä yleistys, jonka mukaan koulukiusaamista esiintyy ainakin jossain määrin kaiken aikaa ja kaikissa kouluissa.

Boulton (1994, 132; ks. myös Higgins 1994, 160–161; Collins et al. 2004, 68–69) sanoo kiusaamisen yleisimmin tapahtuvan välituntien aikana koulun pihalla erityisesti alakoulussa. Hänen Lontoon ydinkeskustassa suorittamansa haastattelututkimuksen perusteella 51 prosenttia 8- ja 11-vuotiaista koululaisista kertoi tapelleensa kuluvan lukuvuoden aikana koulun pihalla. Toisaalta tappelemista ja kiusaamista ei voida pitää toistensa synonyymeinä, vaan osittain toisiaan kattavina ja selittävinä ilmiöinä. Borgin (1999, 148–150) 9- ja 11-vuotiaiden keskuudessa tekemän kiusaamistutkimuksen (N= 2 235) tulokset antavat Boultonin tutkimuksen kanssa kiusaamisen tapahtumapaikasta samansuuntaisen tuloksen. Sen mukaan uhreista 55,7 prosenttia ilmoitti koulun pihan olevan keskeisin kiusaamispaikka. Seuraavilla sijoilla olivat luokkahuone (36,7 %), matka koulusta kotiin (27,7 %), koulun käytävä (23,2 %), matka kotoa kouluun (15,3 %) ja muu paikka (13,2 %). Kiusaajien antamat vastaukset myötäilivät uhrien käsityksiä. Myös he kertoivat kiusaamista esiintyvän eniten juuri koulun pihalla (58,1 %). Kiusaamista tapahtui myös luokassa (33,8 %), kotimatalla (32,0 %), koulun käytävillä (23,5 %), koulumatalla (16,0 %) ja muualla (14,6 %).

TAULUKKO 5. Kiusaamisen tapahtumapaikka Borgin mukaan. Borgin (1999, 148–150) kouluun liittyvän kiusaamistutkimuksen tuloksiin perustuvat kiusaamispaikat uhrien ja kiusaajien ilmoittamina. Ilmaistu prosenttiosuuksina.

	<i>Koulun piha</i>	<i>Luokka</i>	<i>Kotimatka</i>	<i>Käytävä</i>	<i>Koulumatka</i>	<i>Muu</i>
Uhrit	55,7	36,7	27,7	23,2	15,3	13,2
Kiusaajat	58,1	33,8	32,0	23,5	16,0	14,6

Sharp ja Smith (1994, 3) jakavat edellisten käsityksen siitä, että koulun pihalla väli- tai ruokatunnin kestäessä on suurin riski joutua osalliseksi kiusaamisesta. Heidän mukaansa kolme neljäsosaa kiusaamistapauksista sijoittuu oppituntien väliseen aikaan. Koulun pihalla tapahtuneet oppilaiden väliset konfliktit tapahtuvat useimmiten aikuisten valvomalla alueella ja aikana, mutta vain osa tapauksista tulee valvojen tietoon. Myös Kursun (1998, 99) tutkimusryhmän saamat tulokset tutkimuksessa (N=39), jossa kartoitettiin opettajien käsityksiä koulukiusaamisesta, osoittivat kiusaamista tapahtuvan yleisimmin (76,5 %) välitunnilla. Tämän tutkimuksen mukaan kohonnut kiusaamisriski liittyy koulumatkoihin ja omaan luokkaan ennen oppitunnin alkua ja opettajan saapumista sinne. Niinpä Boulton (1994, 134–154) samoin kuin Olweus (1993, 25–26) korostavatkin riittävän ja osaavan valvonnan merkitystä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Olweus osoittaa syyttävän sormensa välituntivalvontaa suorittavia opettajia kohtaan. Hän sanookin, että opettajien asenteet kiusaajia, uhreja sekä molempien kiusaamistilanteessa osoittamaa käyttäytymistä kohtaan ovat suurimerkityksisin asia selitettäessä koulukiusaamisen laajuutta.

Higginsin (1994, 160–162) mielestä oppilasmäärään suhteutettuna liian pienet ja virikkeettömät pihat saattavat suorastaan synnyttää ja vahvistaa kiusaamiskäyttäytymistä. Hän pitää välituntikiusaamisen keskeisenä tekijänä tylsistymistä. Tylsistynyt lapsi saattaa helposti kanavoida toimintansa saadakseen piristystä päiväänsä tai purkaakseen frustraatiotaan, tappeluun tai toisten oppilaiden kiusaamiseen. Toisena syynä Higgins pitää syrjäyttämistä. Tällöin vanhemmat ja vahvemmat, yleensä pojat, valtaavat joskus väkivaltaisestikin parhaan ja heidän toimintaansa sopivan tilan koulun pihasta liioin välittämättä nuorempien ja heikompien tahdosta. Tämän kaltainen menettely voimistaa alkanutta syrjäytymiskehitystä, vaikka se ei välttämättä yksinään johdakaan syrjäytymiseen. Välituntien aikana, niin yksilö- kuin ryhmätasolla, oppilaiden toiminnan voidaan arvioida ohjautuvan sekä koulun itsensä laatimien että vanhempien oppilaiden asettamien kirjoittamattomien sääntöjen mukaisesti.

Tässä tutkimuksessa koulukiusaamisen tapahtumapaikka voi olla koulumatka (kotoa kouluun ja koulusta kotiin), välituntiin liittyvät alueet (oppituntien välinen aika) ja luokkatilat (varsinaiset opetustilat).

3.14 Kiusaamisstrategiat ja niiden kytkeytyminen sukupuoleen

Vallalla olevan käsityksen mukaan toisten kiusaamista pidetään pikemminkin poikien kuin tyttöjen välisenä käyttäytymisilmiönä. Tästä syystä esimerkiksi koulujen yritykset estää kiusaaminen kohdistuvat lähinnä poikiin. (Sudermann et al. 1996, 3.) Todennäköistä kuitenkin on, että strategiaoeroista johtuen poikien kiusaaminen on ulkopuolisten helpommin havaittavaa kuin tyttöjen. Koulussa kiusaajat ja heidän kiusaamisen kohteeksi valitsemansa uhrin ovat suurella todennäköisyydellä samaa sukupuolta. Ilmiö esiintyy samankaltaisena sekä ala- että yläluokilla. (Collins et al. 2004, 59, 64.)

Kiusaamisstrategiat ovat aggression erilaisia ilmenemismuotoja. Perinteisen psykologian mukaan aggressio luokitellaan kahteen pääluokkaan, fyysiseksi ja verbaaliseksi aggressioksi. Verbaalisesta väkivallasta käytetään myös ilmausta henkinen väkivalta. Kiusaamisstrategiat voidaan karkeasti luokitella luonteensa mukaisesti joko suoriksi tai epäsuoriksi. Yleisesti kiusaamistutkimuksissa käytetään kolmijakoista strategialuokitusta. Ne ovat suorat fyysiset, suorat verbaaliset ja epäsuorat strategiat. Epäsuoran ja suoran väkivallan olennaisin ero on siinä, että epäsuoran väkivallan tekijä ei joudu suoraan kontaktiin uhrinsa kanssa ja voi siten välttää syytöksen väkivaltaisesta käyttäytymisestä. Epäsuoralla strategialla saattaa olla fyysinen tai verbaalinen luonne. Henkinen ja fyysinen väkivalta liittyvät koulukiusaamisen kontekstissa kiinteästi toisiinsa. Niissä luokissa, joissa kiusaamista esiintyy, kiusataan yleensä sekä henkisesti että fyysisesti. (Besag 1989, 30; Smith & Sharp 1994, 6; Salmivalli 1998b, 35–39; Saarikoski 2001, 221–222; Ross 2002, 114.) Salmivalli (2000, 29–30) liittyy näihin strategioihin lisäksi toisen omaisuuteen kohdistuvan kiusaamisen muodon. Tässä tutkimuksessa on haluttu yleisesti käytössä olevan suuntauksen mukaisesti erotella strategiat edellä kerrotulla tavalla kolmeen luokkaan. Suoran fyysisen aggression piiriin kuuluvat muun muassa lyöminen, potkiminen, töniminen ja kaataminen. Suoraa verbaalista aggressiota edustavat uhkailu, hännäminen, nimittely, haukkuminen, nolaaminen, pilkkaaminen, toisen ulkomuodon arvosteleminen, juoruilu ja nauraminen. Suoraa verbaalista aggressiota usein voimistavat eräät non-verbaaliset aggressiot kuten eleet ja ilmeet. Epäsuoraa aggressiota ovat esimerkiksi toisen tavaroiden ottaminen, toisen omaisuuden vahingoittaminen tai jonkun sulkeminen ryhmän ulkopuolelle. Haukkumakirjeet, ilkeät ja väärät huhut, salajuonet, selän takana pahan puhuminen, salaisuuksien paljastaminen ja muiden houkutteleva kiusaamiseen kuuluvat tässä myös epäsuoran aggression piiriin.

Mayer liittyy aiheellisesti etnisiin perustein tapahtuvan toisen loukkaamisen kiusaamistapojen runsaaseen joukkoon. Sitä voi esiintyä monikulttuurisessa ympäristössä etupäässä verbaalisina ilmaisuina tai toimina, jotka ovat liitettävissä suoriin tai epäsuoriin kiusaamisstrategioihin. (Mayer et al. 2001, 3.)

Suoria fyysisiä tai verbaalisia strategioita, jotka ilmenevät suhteellisen avoimena hyökkäyksenä kiusatun kimppuun, pidetään yleisesti tyypillisinä pojille ja miehille. McCauley (2002, 7) sanoo tämän miespuolisiin yksilöihin liittyvän ominaisuuden esiintyvän kaikkialla kulttuuriympäristöstä riippumatta. Selittävänä tekijänä pidetään yleisesti sitä, että pojat ovat fyysisesti tyttöjä vahvempia, ja siksi he turvautuvat useimmiten voimaa edellyttäviin keinoihin. Pojille fyysisen voiman käyttö tarjoaa nopean ja tehokkaan tavan ratkoa eteen tulleita ongelmia on. Poikiin liitetään helposti aggressiivisuuden ja voimankäytön ihannointi. Tätä saatetaan pitää poikien sosiaaliseen rooliin kuuluvana ilmiönä, välineenä ilmaista dominanssia. Fyysisesti heikommille tytöille voiman käyttöön liittyy selviä riskitekijöitä, jotka voivat heikentää heidän sosiaalista statustaan. Avoin voimankäyttö on ristiriidassa tyttöjen sukupuolinormien kanssa. Heidän käyttäytymisensä odotetaan pikemminkin olevan luonteeltaan prososiaalista, toiset huomioivaa. Ross (2002, 114; ks. myös McCauley 2002, 7) kutsuu tyttöjen kiusaamista monien muiden tutkijoiden tavoin ihmissuhdeaggressioksi.

Miespuoliset oppilaat ovat myös Olweuksen (1993, 19) mukaan useimmiten suoran aggression uhreja. Suoralla aggressiolla on tarkoitus tuottaa uhrille välitöntä kipua, tuskaa tai ahdistusta. Suoraa aggressiota sisältävä kiusaaminen on kohtalaisen helppo tunnistaa ja selvittää. Siihen liittyy yleensä kovaäänistä kielenkäyttöä tai fyysistä toimintaa. Tapahtumiin on myös verraten helppo löytää todistajia. Tytöille ja naisille luonteenomaisena pidetään sosiaalista ihmissuhdetaitoa vaativaa, manipuloivaa, epäsuoraa aggressiota, joka haavoittaa uhrin mieltä. Tyttöjen suorittama kiusaaminen on jäänyt vähemmälle huomiolle todennäköisesti siksi, että se on vaikeammin havaittava kiusaamistapa. (Salmivalli 1998b, 35–45; ks. myös Höistad 1995, 53–58.) Arkikäytännössä tyttöjen kiusaamisesta perillepääsyä rajoittaa kaksi asiaa. Ensiksikin oppilaat eivät mielellään kerro aikuisille kiusaamisesta ja toiseksi kiusaamisen perinpohjainen selvittely saattaa viedä opettajan mielestä kohtuuttomasti aikaa. (Ks. Mellor 1993, 2; Collins et al. 2004, 60–65.) Östermanin (1998, 4–8) tutkimusryhmän neljän eri kulttuurin piirissä suorittaman aggressiotutkimuksen tulokset vahvistavat eron tyttöjen ja poikien aggressioiden ilmauksissa. Tulosten mukaan peruskouluikäisten tyttöjen keinovalikoimassa päällimmäisenä oli epäsuora aggressio (41 % – 55 %). Verbaaliseen väkivaltaan tytöt turvautuvat 31–40 prosentissa ja fyysiseen väkivaltaan 8–20 prosentissa tapauksista. Tyttöjen fyysinen väkivalta väheni iän karttuessa. Poikien tulokset poikkesivat tyttöjen tuloksista. Pojista kiusaamisen yhteydessä epäsuoraa väkivaltaa käytti 20–26 prosenttia, verbaalista 37–47 prosenttia ja fyysinen väkivalta oli käytössä 33–38 prosentissa tapauksista.

Björkqvistin (2003, I/126) tutkimusryhmä olettaa alakouluikäisten tyttöjen käyttävän poikia enemmän epäsuoria kiusaamisstrategioita lähinnä kahdesta toisiinsa kiinteästi liittyvästä syystä. Ensiksikin tytöt näyttävät kehittyvän kielellisesti poikia nopeammin. Toiseksi he kykenevät rakentamaan sellaisia sosiaalisia verkostoja, joiden suojissa on mahdollista harjoittaa tuskaa tuottavaa kiusaamista jotakin verkostoon kuuluvan tai laajemminkin verkoston vihaamaa ikätoveria kohtaan. Juoruaminen on tehokas vallan käytön väline. Kouluyhteisö on fyysisesti ja sosiaalisesti suljettu miljöö, jossa samat ihmiset joutuvat toistuvasti tekemisiin toistensa kanssa vuosien ajaksi. Tämä tarjoaa juorujen levitykselle otollisen kasvualustan. Juorujen sosiaalisena tavoitteena on usein kohdehenkilön aseman heikentäminen ja moraalisenä sisältönä on sen kohteena olevan tuomitseminen. (Saarikoski 2001, 82.)

Tytöt ovat strategiavalinnastaan johtuen poikia taitavampia peittämään kiusaamisensa. Juoruilu on tästä oiva esimerkki. Riittävän laajalle levinneen juorun alkuperän jäljittäminen on työläs ja joskus mahdoton tehtävä. Juorujen selvittely, johon koulukiusaamistapauksissa yleisesti joudutaan turvautumaan, on omiaan lisäämään juorun tehoa. Rankka selvittelyprosessi sinällään kasvattaa juorun kohteen tuskaa. (Saarikoski 2001, 85.) Höistad (2003, 95–101) muistuttaa, että aikuiset erehtyvät helposti pitämään kiltinoloista tyttöä juuri sellaisena, joka ei koskaan kiusaa muita. Kiusaajan taitavuus estää asioiden oikean tolan paljastumisen. Taitavat kiusaajat tietävät varsin hyvin, miten aikuisia harhautetaan ja manipuloidaan. Kasvojen ilme saattaa muuttua kymmenesosasekunnissa halveksivasta ystävälliseksi hymykseksi. He osaavat sulkea luokkatoverinsa joukon ulkopuolelle juonittelemalla, kuiskuttelemalla, vaihtamalla merkitseviä katseita, ilmehtimällä ja huokailemalla. He tekevät kaikkea tätä pitääkseen ryhmän haluamansa kaltaisena ja sulkemalla uhrin sen ulkopuolelle. Kaikki tämä voi tapahtua salassa siten, että ulkopuolisilla ei ole aavistustakaan

siitä, mitä tapahtuu. Kaikki ryhmän jäsenetkään eivät välttämättä ole perillä tapahtumien kulkuun vaikuttavista asioista. He vain toimivat kiusaajan viitoittamalla tavalla. Tyttöjen taitavuudesta kiusata huomaamattomasti kertoo Collinsin tutkimusryhmän (2004, 69) saama tutkimustulos. Sen mukaan tytöt toteuttivat kiusaamistaan poikia useammin sellaisessa luokkatilanteessa, jossa opettaja oli läsnä. Höistadin (2003, 95) mukaan tyttöjen epäsuoralle kiusaamiselle on luonteenomaista hiljaisuus, kun poikien kiusaaminen on usein äänekkästä. Samalla hän kytkee tyttöjen kiusaamiseen henkilökohtaisuuden ja sen, että tytöillä on poikia parempi kyky löytää toistensa heikot kohdat ja käyttää niitä hyväkseen kiusaamisen käynnistämässä. Heikon kohdan löytyminen avaa kiusaajalle tien uhrin puolustuksen sisään, josta käsin hän kykenee halutessaan ja ilman ulkopuolisen puutumista asioiden kulkuun haavoittamaan vapaasti uhriaan.

Dyachenko (2002, 95–105) sanoo Pohjois-Venäjällä tekemiensä sukupuoleen sidoksissa olevien kiusaamistutkimustensa valossa näyttävän siltä, että tytöt joutuvat kiusan kohteeksi, koska he sijoittuvat pääsääntöisesti poikia alemmalle tasolle sosiaalisessa hierarkiassa. Sukupuoliperustaisessa kiusaamisessa on pohjimmiltaan osallisena vain kaksi ryhmää, tytöt vastaan pojat ja päinvastoin. Kaiken ikäiset pojat jakavat Dyachenkon (2002, 95) mukaan käsityksen, että tytöt ovat itse syyppäitä siihen, että pojat kiusaavat heitä. Ylemmillä luokilla tytöt itsekin alkavat jossain määrin jakaa poikien käsityksen ja alistuvat helposti passiivisen objektin rooliin. Mahdollisesti sosiaalinen hierarkia liittyy jollain tavoin sellaiseen koulukiusaamiseen, jossa maahanmuuttaja on tavalla tai toisella osallisena.

Kiusaavan tytön tai tyttöjoukon on asettamaansa tavoitteeseen päästäkseen löydettävä jotakin sellaista, joka on uhrille suurimerkityksinen. Usein huomio kohdistuu uhrin ystävään, jonka hyviä suhteita uhuriin ryhdytään murtamaan. Keinoina voi olla houkuttelu tai uhkailu, että ystävä itsekin joutuu vaikeuksiin, ellei etäänny uhrista. Luokassa voi kierrellä vihko, johon kaikki saavat kirjoittaa, kuka on esimerkiksi luokan rumin, typerin tai inhottavin. Vihkon liikkeellepanijat ovat varmistaneet, että ensiriveillä esiintyy mahdollisimman monta kertaa uhriksi valitun nimi. Vihko saattaa herättää hilpeyttä muissa paitsi uhrissa. (Ross 2002, 114)

Kaukiais (2003, 37) mielestä epäsuorien kiusaamisstrategioiden käytössä on yhtä aikaa läsnä kolme eri tekijää. Ensiksikin kiusaajalla tulee olla riittävä sosiaalinen toimintakyky. Sosiaalinen toimintaympäristö on välttämätön edellytys verbaaliselle epäsuoralle kiusaamiselle, koska siihen liittyy muiden manipuloiminen. Toiseksi kiusaajalla on rajoittunut kyky tuntea empatiaa ja kolmanneksi hänellä pitää olla motivaatio toimintaansa. Motiivin lähteinä voivat toimia esimerkiksi kiusaajan henkilökohtaiset tavoitteet ja emotionit.

Opettajat, tutkijat ja mahdollisesti epäsuoraa kiusaamista lähellä olevat oppilaatkaan eivät aina osaa hahmottaa tapahtumien osasia kiusaamiseen liittyviksi ilmiöiksi. Oletettavaa on, että epäsuoran kiusaamisen käynnistänyt kiusaaja itse ei useinkaan jää kiinni teostaan, vaan joku hänen ja uhrin välillä toiminut oppilas, jolla välttämättä ei ole käsitystä koko tapahtumasarjasta. Kiusaajan tarkoitusperiin kuuluukin väistellä syyllisyyttään ja teosta odottavaa rangaistusta. Näistä syistä johtuen kaikista kiusaamistapaukseen liittyvistä seikoista ei saada tarkkaa kuvaa. Selvittäjällä onkin usein selvitettävänä monimutkainen tapahtumien vyyhti ja todistajalausuntoja, joiden yhteydessä puntaroitavana on monen esittämänä sana vastaan sanaa. McCauley (2002, 7) kutsuu epäsuoraa aggressiota ihmissuhdeaggressioksi (relational aggression). Hänen mielestään ihmissuhdeaggressio ja suora fyysinen aggressio voivat olla luonteeltaan hetken mieltäjohteesta käynnistyvää tai välineellistä toimintaa.

3.15 Yksilö tai ryhmä kiusaajana

Koulunkäynti on suuressa määrin suoritekeskeistä. Oppilaan toimintaa ja suorituksia mitataan ja arvioidaan kaiken aikaa, laajasti ja monin mittarein. Yleisimmin arvioinnin kohteena ovat oppilaan akateeminen, fyysinen ja sosiaalinen kompetenssi. Keskeisin huomio arvioinnissa kohdistetaan oppilaan akateemisiin suorituksiin, joista saatavilla dokumenteilla on koulun antamassa todistuksessa sen saajalle saantihetkellä ja tulevaisuudessa suurin arvo. Onko koulukiusaamisella ja kou-

lumenestyksellä yhteyttä toistensa kanssa? Wentzel ja Caldwell (1997, 1198–1207) osoittivat tutkimuksellaan, että osallisuus tietyn ryhmän jäsenyyteen ja muiden oppilastoverin suosion tai epäsuosion määrä antavat hyvän ennusteen oppilaan tulevasta akateemisesta menestyksestä. Vertaisryhmänsä hyväksymällä oppilaalla on yleensä paremmat edellytykset menestyä kouluopinnoissaan kuin ryhmien ulkopuolelle jätetyllä ja muiden kiusaamisen kohteeksi joutuneella oppilaalla.

Koulun arkipäivän sosiaaliseen elämään kuuluu toisten oppilaiden testaaminen sanoin ja teoin. Siksi kouluissa tapahtuu oppilaiden välillä monenlaisia sekä fyysisiä että henkisiä voimankoitoksia. Useimmiten kuitenkin on kysymyksessä kaverusten välinen nahistelu tai kinaaminen, joilla ulkopuolisen tarkkailijan mielestä saattaa olla aggressiivinen luonne, mutta jolla kuitenkin ei ole tarkoitusta vahingoittaa toista. Tarkoitus on lähinnä testata, minkälainen toinen on ja minkälainen kompetenssi hänellä on. Testaustulos saattaa tarkentaa ryhmän hierarkiaa jonkun asian suhteen. Näistä syistä edellisen kaltaista testaamista ei tule lukea kiusaamiseksi. (Pikas 1990, 70–71.)

Smith ja Sharp (1994, 6) viittaavat Britanniassa tehtyihin tutkimuksiin sanoessaan noin puolet koulukiusaamisesta olevan yksi yhtä vastaan tilanteita ja loput ryhmän toteuttamia. Koulukiusaamiselle on ominaista, että se yleensä perustuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Kiusaaminen tapahtuukin yleensä sellaisissa tilanteissa, jossa on läsnä joukko samanikäisiä lapsia ilman toimintaa kontrolloivaa aikuista. Usein kyseessä on kiinteä sosiaalinen ryhmä, johon sen jäsenet eivät ole liittyneet omasta tahdostaan, kuten koululuokka. (Salmivalli 1998c, 11; Höistad 2003, 79–80.) Tästä syystä koulukiusaaminen saa helposti kollektiivisen luonteen. Aggressiivisuus liitetään yleensä yksilön käyttäytymiseen, kun taas kiusaaminen on selkeästi sosiaalinen tilanne, johon vaikuttavat monet ryhmätason mekanismit. Tyypillistä tälle joko henkisellet tai ruumiilliselle väkivallalle tai molemmille samaan aikaan on, että ryhmä kohdistaa sen yleensä yhteen uhuriin. (Salmivalli 1998b, 33; Pikas 1990, 31–33; Roland 1984, 17; Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King 1982, 45–52.) Cheyner (1998, 1) mielestä kaikilla kiusaamistilanteissa olevilla on tavalla tai toisella aktiivinen rooli, joka vaikuttaa tapahtumiin. Siksi hän pitää tärkeänä ymmärtää kiusaamistilanteen keskeisten henkilöiden, kiusaajan sekä uhrin psykologisten luonteenpiirteiden lisäksi muiden läsnä olevien roolit ja näiden toiminnan dynamiikan. Samansuuntaisia ajatuksia ryhmädynamiikasta esittää Pikas (1990, 60–81) etsiessään syitä koulukiusaamiselle. Koulukiusaamisen selvittelyssä sivustaseuraajat jäävät useimmiten huomiotta ja rankaisutta, mutta Salmivalli (2003a, 33–34) korostaa juuri heidän läsnäolonsa vaikutusta kiusaamisen keston pidentymiseen.

Aalbergin (2003, 2) mielestä aggressiiviset impulssit voivat selittyä nuorisoryhmien taantumailmiöistä. Jotkut ryhmät saattavat omaksua toimintatavakseen käyttää kollektiivista väkivaltaisuutta. Tällaista voi olla ryhmän omia jäseniään nuorempiin lapsiin kohdistettu painostus.

Toisia vahingoittavasta käyttäytymisestä tai sillä uhkaamisesta voi tulla ryhmän sisäistä järjestystä ylläpitävä tekijä, ja ulkopuolisiin suunnatusta aggressiivisesta toiminnasta ryhmää ylläpitävä voima (Helkama et. al 1998, 240). Cheyne (1998, 2) sanoo kiusaamisen olevan joukkuepeliä, joskin erittäin tuhoisaa peliä. Se ei ole vain sattumanvaraista ja ainutkertaista pelaamista, vaan se on itse peli, jossa säännöt määräävät ryhmästä ne, joilla on ylivalta ja halu tehdä toiselle pahaa. Heillä on myös voima, joka saa toisen tuntemaan pelkoa. He eivät kuitenkaan koskaan haluaisi kääntää valta-asetelmaa toisin päin. (Höistad 1995, 58; ks. myös McCauley 2002, 2.)

Cheyne (1998, 2–3) näkee kiusaamistilanteella, toimintaelokuvilla ja ammattilaisten wrestling-otteluilla olevan samansuuntaisia piirteitä. Ne kaikki ovat eräänlaisia esityksiä, joiden seuraaminen uhuriin kohdistuvasta väkivallasta huolimatta kiehtoo. Juuri koulu on usein kiusaamisen suuri näyttämö, jolla uhria nöyryyttävä näytelmä esitetään, ja jossa koulun muut oppilaat ovat jo valmiiksi yleisönä ja valmiina osallistumaan tapahtumien kulkuun ryhmänä, harvemmin yksilöinä. Mahdollisesti tällainen tilaisuus lisääkin kiusaajien motivaatiota aggressiiviseen toimintaan. Yleistä kiinnostusta herättävä voiman näyttö vahvistaa heidän asemaansa sääntöjen sanelijana ja voi lujittaa heidän itsetuntoaan. Kiusattujen kohdalla asia on toisin. Juuri he joutuvat mukauttamaan toimintaansa kiusaajien haluamalla tavalla samalla, kun heidän itsetuntonsa perusta joutuu kovalle koetukselle. (Kauki-

nen 2003, 35–36.) Koulu on se väistämätön instituutio, jossa kiusattu joutuu tahtomattaan kohtaamaan kiusaajansa, useimmiten ryhmänä välitunnista toiseen ja päivästä päivään.

3.16 Yksilön osallisuus kiusaamisprosessiin ja ryhmän sisäiset roolit ja normit

Sunnari (2000, 101) korostaa ikävuosien 9–12 merkitystä tarkastellessaan lapsen kehittymistä väkivaltaiseksi aikuiseksi. Näiden vuosien aikana lapset oppivat arvottamaan toisensa ja itsensä muiden joukossa. Tämän prosessin yhteydessä määrittyy heidän keskinäiset suhteensa, joiden varaan rakentuu lasten ryhmäytyminen.

Oppilaiden itse muodostamien ryhmien synty ei useinkaan perustu sattumaan. Espelage, Holt ja Henkel (2003, 216) osoittivat tutkiessaan nuoruusiän aggressioita, että samankaltaisesti kiusaamiseen ja tappelemiseen asennoituvat oppilaat hakeutuvat helposti toistensa seuraan muodostaen ryhmiä (selective association). Samalla ryhmän jäsenten asenteet, ihanteet ja toiminta hioutuvat intensiivisen yhdessäolon myötä toistensa kaltaisiksi (reciprocal socialization). Monet yksilöön liittyvät tekijät tai ominaisuudet vaikuttavat siihen, millaiseksi vuorovaikutus ryhmässä muotoutuu. Samat mekanismit ohjaavat ryhmän ja sen jäsenten ajatusten ja toiminnan suuntautumista ryhmän ulkopuoleisiin ihmisiin ja ilmiöihin. Keskeisessä asemassa ovat ryhmän jäsenten sosiaaliset taidot. Ryhmän vuorovaikutuksen seurauksena sen jäsenille muokkaantuu roolit ja ryhmän toiminta saa normit. Ryhmän, olipa se sitten pieni tai suuri, muodostumiseen vaikuttavat monet tekijät. Näille on ominaista yksi tai useampia ryhmän jäseniä yhdistävä asia. Sellainen voi Espelagen (2003, 205) tutkimusryhmän mukaan olla esimerkiksi sukupuoli, rotu, joku käyttäytymiseen liittyvä toimintatapa, aggressiot ja koulumestitys. Alakouluikäisten merkittävin ryhmäytymiseen vaikuttava tekijä on sukupuoli. Tämä on ominaista sekä tytöille että pojille. Oppilailta on pyrkimys hakeutua samaa sukupuolta olevien seuraan riippumatta siitä, olivatko he luokkatyössään, välitunnilla tai yksissä tuumin osallistumassa toisten kiusaamiseen. (Maccoby 1986, 264–270.) Maccobyn mukaan sukupuolirajan ylittäminen on tytöille kuitenkin helpompaa ja samalla yleisempää kuin pojille. Lapsuuden ja varhaisnuoruuden aikainen kiusaaminen tapahtuu yleensä saman sukupuolen sisällä. Vasta nuoruusiässä toiseen sukupuoleen kohdistuva kiusaaminen lisääntyy. (Aalberg 2003, 2.)

Räty (2002, 115–116) selittää maahanmuuttajanuorten ryhmäytymiskäyttäytymisen usein selittyvän suomalaisten torjuvasta asenteesta heitä kohtaan. Vaikka maahanmuuttaja pyrkisikin toimimaan suomalaisten normien mukaan ja olemaan mahdollisimman paljon suomalaisten kaltainen, häntä ei hyväksytä yhdeksi suomalaisista. Tilanne ohjaa heitä etsimään suosiota toisenlaisin keinoin. He saattavat hakeutua helposti esimerkiksi nuorisoyhteisöön, koska pienen ryhmän normit ja toimintamallit on helppo omaksua. Ryhmän toiminnan keskeisenä pontimena voi olla valtaväestön toiveiden vastainen käyttäytyminen, kuten muiden kiusaaminen. Osallistamalla ryhmän jäsenenä sen toimintaan maahanmuuttajanuoren on mahdollista saada hyväksyntää. Samalla ryhmän jäsenyys lujittuu. Räty (2002, 169) pitää ulkomaalaistaustaisten nuorten ryhmäytymisen syyinä myös suomalaisnuorten rasistisuutta ja epäluuloisuutta heitä kohtaan. Ryhmä antaa turvaa uhkaavantuntuista ulkomaailmaa vastaan.

Roolit ja normit säätelevät ryhmän sisäistä vuorovaikutusta ja antavat suuntaviivat ryhmän ulkoiselle toiminnalle. Sosiaalipsykologiassa roolilla tarkoitetaan niitä odotuksia, joita yksilöön liitetään hänen aikaisemman käyttäytymisensä tai toiminnan perusteella. Yksilön roolissa on piirteitä, jotka ovat lähtöisin hänestä itsestään toimijana, mutta myös se ryhmä, jonka jäsenyyteen hän kuuluu, muokkaa omalta osaltaan yksilön roolia. Ryhmällä on jäseniinsä kohdistuvia odotuksia, tarpeita ja vaatimuksia, joilla ryhmä säätelee jäsentensä toimintaa ja heidän rooliensa muodostumista. Toveriryhmä kontrolloi jäsentensä toimintaa. Ryhmä voi palkita ja samalla vahvistaa jäsentensä roolikäyttäytymistä. Käänteisesti ryhmä voi myös sanktioida sille epäedullisen toiminnan. Ryhmän ote jäsenestään saattaa kehittyä niin voimakkaaksi, että siihen kuuluva jäsen menettää suuren osan itsemääräämisoikeuttaan. Tällöin yksilöllä on vaarana joutua tahtomattaan itselleen vastenmielisiin rooleihin. (Salmivalli 1998b, 47–50; Salmivalli 1998c, 13–14; Pikas 1990, 62.) Toisten kiusaaminen saattaa nuoruusikäisten ryhmissä toimia ryhmän yhteenkuuluvuutta lujittavana tekijänä. Tämä koskee erityisesti sellaista aggressiivista toimintaa, joka ei ole luonteeltaan erityisen pahaa. Espe-

lage kumppaneineen (2003, 216–217; ks. myös Eley et al. 1999, 155, 164–165) muistuttavat yhdestä kiusaamiseen kytkeytyvästä ennusteenomaisesta piirteestä. Nuoruusiässä ryhmässä suoritettua kiusaamista seuraavat usein kiusaajan myöhemmässä elämässä yksin tai ryhmässä suorittamat aggressiivisuutta runsaasti sisältävät teot.

Rooleille on ominaista pysyvyys ja ne saattavat muodostua itsensä toteuttaviksi ennusteiksi. Yksilö ryhtyy toiminnassaan lisääntyvästi täyttämään häneen kohdistettuja odotuksia. Alaluokilla koulukiusaamisen kohteeksi joutuneella oppilaalla on suuri riski tulla kiusatuksi myös ylemmillä luokilla. Samoin alaluokilla toisia oppilaita kohtaan aggressiivisesti käyttäytyneellä on taipumus olla roolinsa edustaja vielä vuosia myöhemmin. Toverisuosio kertoo oppilaan asemasta ryhmässään. Ryhmän muiden jäsenten osoittama hyväksyntä vahvistaa yksittäisen jäsenen asemaa ryhmässään. Muiden ryhmäläisten torjunta puolestaan hankaloittaa kiinnittymistä ryhmän jäsenyyteen. Toverisuosion puutteesta tai toverien hylkimisestä on vaikea, muttei mahdotonta päästä eroon. Roolin pysyvyys kytkeytyy kuitenkin vain tiettyyn ryhmään, joka kontrolloi jäsenensä toimintaa tarkoituseriensä ohjaamana. (Olweus 1992, 31–32; Salmivalli 1998b, 49; Poikkeus 1995, 131.) Mitä pidempään yksilö roolissaan on, sitä kiinteämmin rooli liittyy häneen ja siitä irti pääseminen vaikeutuu. Iän karttuessa roolin pysyvyys voimistuu. Salmivalli perustelee tätä roolin pysyvyyttä sanomalla, että ryhmä palkitsee roolin mukaisesta ja rankaisee roolin vastaisesta käyttäytymisestä. Rooliin liittyy tietynlainen maine. Maineen vangiksi jää helposti. Kun lapsi on kerännyt hankkinut mainetta kiusaajana, muut hänen lähipiirinsä lapset eivät reagoi pelkästään kiusaajan käyttäytymiseen, vaan myös hänen maineeseensa kiusaajana. (Salmivalli 1998b, 49; ks. myös Roland 1984, 25–27; Moeller 2001, 209–211.)

Niin sanottu dominanssihierarkia saattaa hillitä, synnyttää tai ylläpitää aggressiivisuutta. Koulu- luokassa yksilön aseman määrytyksessä dominanssihierarkiassa aggressiivisuudella on keskeinen asema. Hierarkia voi rakentua myös monen muun tekijän varaan. Näitä voivat olla esimerkiksi menestyminen koulussa, urheilussa tai harrastuksissa, edullinen ulkonäkö ja rohkeus, mutta ystävällinen luonne. Korkea asema ja muilta saatu arvostus antavat kohteelleen mielihyvää. Arvon menetyks tai alhainen asema synnyttävät alemmuuden, vihamielisyyden ja kaunan tunteita. Dominanssihierarkiassa punnitaan jokaisen ryhmän jäsenen arvo. (Helkama et al. 1998, 240.)

Kiusaamisprosessiin osallisena voidaan laajasti ottaa niitä, jotka ovat tietoisia kulloinkin kyseessä olevasta kiusaamisesta. Näitä ovat kiusaamisprosessin keskiössä olevien kiusaajien ja uhrien lisäksi myös ne, jotka omalla toiminnallaan pyrkivät vahvistamaan tai torjumaan kiusaamista sekä ne, jotka pyrkivät torjumaan osallisuutensa ilmiöön kääntämällä sille selkensä. Viimeksi mainittujen joukossa voi olla niitä, jotka haluavat itsensä pelastaakseen sanoutua irti koko ilmiöstä ja niitä, jotka eivät yksinkertaisesti piittaa havaitsemastaan kiusaamisilmiöstä. Näin ymmärrettynä kiusaamisprosessia voidaan pitää tiettyyn ryhmään sidoksissa olevana ilmiönä, johon osallistuvat toimijat ovat saaneet itselleen tietynkaltaisen roolin.

3.17 Yksilöt kiusaamistapahtumassa

Ryhmässä toimimiseen liitettyllä roolilla tarkoitetaan tässä sitä asemaa, johon ryhmä jäsenensä ja yksilö ryhmän sisäisenä toimijana itsensä kulloisessakin tilanteessa asettaa. Roolin valikoitumiseen vaikuttavat odotukset, tavoitteet, ominaisuudet, aikaisempi sekä odotettavissa oleva toiminta ja sen perustana kiusaamistapahtumissa on kiusaamiseen tavalla tai toisella osallistuvien keskeinen vuorovaikutus. Roolin valikoitumisessa ryhmä on määräävässä asemassa, mutta ryhmän jäsenen tai jäseneksi pyrkivän toiminta ohjaa ryhmän ratkaisuja. Erilaisissa toimintaympäristöissä ja kulttuureissa ryhmissä tapahtuva roolien muodostuminen saattavat erota suurestikin. Roolit voivat muodostua sopimuksen varaisesti tai spontaanisti ryhmän vuorovaikutuksessa.

Monet oppilaat kokevat Salmivallin (2003b, 16) tutkimusten mukaan kiusaamiseen osallistumisen olevan suotavaa ja samalla omaa asemaa ryhmässä tukevaa toimintaa. Myötäsukaisuus kiusaajan kanssa antaa lisäturvaa, mutta ystävällisyyden osoittaminen uhrille saattaa aiheuttaa itselle hankaluuksia.

Salmivalli (1998b, 52; 1998c, 23; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1998, 6; Salmivalli 2001, 402–403; vrt. myös Olweus 2001, 14–15; ks. myös Hamarus 1998, 8–11) korostaa kiusaamisen ryhmäilmiöluonnetta ja erottelee tutkimusryhmänsä suorittamassa koulukiusaamistutkimuksessa osallisuustavan mukaan kuusi erilaista roolia kiusaamisprosessissa. Ne ovat uhri (11,7 %), kiusaaja (8,2 %), apuri (6,8 %), vahvistaja (19,5 %), puolustaja (17,3 %) sekä ulkopuolinen (23,7 %). Loput (12,7 %) jäivät ilman selkeästi yksilöitävää roolia. Roolinimen jälkeen suluissa mainittu luku kertoo Salmivallin (1998, 6) tutkimusryhmän suorittaman tutkimuksen (N=573, joista 286 tyttöä ja 287 poikaa) tulosten prosentuaalisen jakauman alakoulun kuudennella luokalla. Huomion arvoista näissä tuloksissa on se, että mainituista prosentiosuuksista apurin ja vahvistajan roolissa on lähestulkoon aina poika ja puolustajan sekä ulkopuolisen asemassa on useimmiten tyttö. Lisäksi itsearvioimalla saadut tulokset kiusaaja-, apuri-, vahvistaja-, puolustaja- sekä ulkopuolinen asteikolla korreloivat positiivisesti ikätoverien vastauksista saatujen tulosten kanssa. (Salmivalli et al. 1998, 6.) Salmivalli ja Kaukiainen (2000, 6) näkevät kiusaamiseen kohdennettujen lasten asennetutkimusten antamissa tuloksissa selvän ristiriidan. Vaikka toisaalta suurimmalla osalla lapsista on vahvasti kiusaamisen vastaiset asenteet, he kuitenkin ovat valmiit ryhmässä toimimaan rooleissa, jotka osaltaan myötävaikuttavat kiusaamiseen ja sen jatkumiseen luokkayhteisössä.

Kunkin rooliryhmän edustajille on löydettävissä yhteisiä piirteitä, mutta yksilötasolla näissä piirteissä saattaa esiintyä suuriakin poikkeamia. Vaikka roolikäyttäytymiseen liittyy pysyvyyttä, oppilas saattaa eri kiusaamistilanteissa esiintyä kulloisenkin tilanteen edellyttämällä tavalla kokonaan eri roolissa. Oletettavaa on, että yksilötasolla kaikki roolit tilanteesta riippuen tulevat kysymykseen. Jotta kiusaamisilmiötä voidaan lähemmin tutkia, pitää selvittää näitä kiusaamisilmiöön liittyviä henkilökuvia ja niihin kytkeytyviä ominaisuuksia sekä sitä, mistä syystä joku oppilas saa tietyn roolin. Olweuksen (2001, 14–15) ja Salmivallin (2003a, 33) luokitteluperusteet poikkeavat heidän tutkimuksissaan toisistaan siten, että Olweus erottelee kiusaamistapahtumassa kahdeksan ja Salmivalli kuusi erilaista roolia. Roolit ja rooliin kytkeytyvä toiminta on kuvattu taulukossa kuusi.

TAULUKKO 6. Roolit ja toiminta koulukiusaamistilanteessa. (Olweus 2001, 14–15, suluissa Salmivallin kuvaus 2003a, 33.)

<i>ROOLIT</i>	<i>TOIMINTA KOULUKIUSAAMIATILANTEESSA</i>
1. Kiusaaja (<i>Kiusaaja</i>)	Hän aloittaa kiusaamisen ja ottavat siihen aktiivisesti osaa (<i>Aktiivinen, aloittaa kiusaamisen "primus motor"</i>)
2. Kiusaajan apuri (<i>Apuri</i>)	Hän ottaa aktiivisesti osaa kiusaamiseen aloittamatta sitä (<i>Menee mukaan kiusaamiseen, avustaa kiusaajaa</i>)
3. Kannattaja, passiivinen kiusaaja (<i>Kannustaja</i>)	Hän pitävää yllä kiusaamista osallistumatta aktiivisesti siihen (<i>Tulee paikalle katsomaan, naureskelee, rohkaisee kiusaajaa</i>)
4. Passiivinen kannattaja, mahdollinen kiusaaja	Häntä kiehtoo kiusaaminen, ei osoita avoimesti tukeaan kiusaajalle
5. Kiusaamiseen välinpitämättömästi suhtautuva (<i>Hiljainen hyväksyjä</i>)	Hän seuraa sivummalta isommin kiinnostumatta mitä on tapahtumassa (<i>Vetäytyy syrjään, ei ole huomaavinaan kiusaamista</i>)
6. Uhrin mahdollinen puolustaja	Hän ei pidä kiusaamisesta, tuntee halua auttaa uhria, ei kuitenkaan ryhdy auttamaan häntä
7. Puolustaja (<i>Puolustaja</i>)	Hän ei pidä kiusaamisesta, auttaa tai yrittää auttaa uhria (<i>Asettuu kiusatun puolelle ja tukee häntä; yrittää saada toiset lopettamaan kiusaamisen</i>)
8. Kiusaamisen uhri (<i>Uhri</i>)	Hän, joka altistuu kiusaamiselle (<i>Toistuvasti kiusattu lapsi</i>)

Olweus (1993, 13) arvioi Norjassa vuosina 1983–1984 suorittamiensa tutkimusten perusteella noin 15 prosenttia peruskouluikäisistä liittyvän kiusaajan tai uhrin roolissa koulukiusaamiseen silloin tällöin tai useammin. Oppilaista yhdeksän prosenttia oli uhrin ja seitsemän prosenttia kiusaajan asemassa. Itsekin kiusaavia uhreja oli 1,6 prosenttia ja heidän osuutensa uhreista oli 17 prosenttia. Uhrin ja kiusaajan rooleille on ominaista pysyvyys. Ruotsissa vuosina 1977 ja 1978 suorittamiinsa tutkimuksiin viitaten Olweus (1993, 27–28; ks. myös Ross 2002, 105, 109) sanoo, että jouduttuaan jonakin ajanjaksona kiusaamisen kohteeksi oppilaalla on taipumus joutua kiusatuksi useamman vuoden ajaksi. Samoin edellisten tutkimusten lisäksi Olweuksen Amerikassa ja Englannissa (vuonna 1979) suorittamat tutkimukset vahvistivat, että ikätovereitänsä kohtaan aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat jatkavat aggressiivista toimintaansa yleensä vuosien ajan. Vastaavasti on havaittu, että alakouluikäiset väkivaltaiset lapset ovat olleet poikkeuksellisen aggressiivisia jo ennen kouluikää. Aggressiivinen reagoitumallisuus jatkuu yksilössä yleensä lapsuudesta aikuisuuteen muuttuen hänen oman kehityksensä mukana kuitenkin eri tavoin tyttöillä ja pojilla. Ihmisen kolme ensimmäistä elinvuotta pidetään tärkeimpänä vaiheena, jossa yksilö kehittää omaa aggressiivisuuden hallintaansa. Yleistäen voidaan sanoa, että elämän varhaisvaiheissa havaittu aggressiivisuus toimii ennusteena aikuisiän aggressiivisuudelle, johon usein liittyy väkivaltaisuutta pari- ja perhesuhteessa ja muihin kohdistuvaa aggressiivisuutta. (Ks. myös Moeller 2001, 40–41.) Aalberg (2003, 1–2) sanookin aggressiivisuuden olevan kuin viestikapula, joka siirtyy edellisen sukupolven edustajalta seuraavalle. Koti on siirtymän tapahtumapaikka ja kasvatus sen väline.

Yleisessä kiusaamiskeskustelussa kiusaaminen liitetään usein oppilaiden heikkoon sosio-ekonomiseen taustaan. Borg (1999, 151) kumoaa kuitenkin käsityksen toteamalla, ettei kiusaajalla tai uhrilla ole minkäänlaista riippuvuussuhdetta isän sosio-ekonomisen statuksen kanssa. Samalla hän toteaa, ettei äidin työssä käymisellä tai kotiäidin roolilla ole yhteyttä lapsen kiusaaja- tai uhri-käyttäytymisen kanssa. Dyachenko (2002, 97–98) korostaa väkivaltilanteissa omaksuttujen roolien aktiivisuuden tai passiivisuuden selittyvän useista tekijöistä, jotka ovat luonteeltaan sosiaalisia, kulttuurisia ja biologisia. Biologiset tekijät kuten fyysinen potentiaali ja hermojärjestelmän tyyppi eivät ole sinällään väkivallan syytä vaan edellytyksiä. Toisin sanoen, jos sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus eivät olisi läsnä elämässämme, ei myöskään biologinen puolemmen toimisi.

Monista eroavuuksista huolimatta Höistadin (2003, 108–110) mukaan kiusaajalla ja uhrilla on monia yhteisiä piirteitä. Hän sanoo molempien olevan tavallaan uhreja, koska kummallakin on ongelmia, joiden takia elämä on heille vaikeampaa kuin muille. Kumpikin kärsii huonosta itseluottamuksesta, epävarmuudesta ja turvattomuudesta. Nämä kiusaaja osaa kuitenkin tehokkaasti peittää itsevarmalta vaikuttavan käyttäytymisensä taakse. Molemmat ovat usein masentuneita ja he kokevat elämänsä olevan umpisolmussa, jonka avaamiseen omat kyvyt eivät tunnu riittävän.

3.17.1 Uhri

Juvosen (2003, 8) tutkimusryhmän monikulttuurisessa kouluympäristössä toteuttaman kiusaamistutkimuksen tulosten perusteella noin joka kymmenes (9 %) osoittautui kiusaamisen uhriksi.

Väljästi arvioiden kiusaamistapahtumien käynnistäjänä voidaan pitää kiusaajan uhrissaan kokema oman yksilö- tai ryhmäidentiteettinsä kanssa ristiriidassa olevaa ominaisuutta, erilaisuutta. Tämä erilaisuus on useimmiten jotakin muuta kuin ulkoisesti havaittavissa oleva ominaisuus. (Olweus 1997, 30–31.) Tällaisena mahdollisena ominaisuutena Whitney, Smith ja Thompson (1994, 213) pitävät oppimisvaikeuksia. Lähes jokainen maahanmuuttajaoppilas kohtaa koulunkäyntinsä alkuvaiheessa itseensä suhteessa valtaväestöön liittyvistä eroista aiheutuvia vaikeuksia, jotka haittaavat opiskelua. Erottavina tekijöinä voivat olla kielen, rodun, kansallisuuden, uskonnon, kulttuurin, pukeutumisen, tapojen lisäksi monet muut asiat. Erot ruokkivat vieroksuntaa. Vajavaisesta sosiaalisesta kompetenssista johtuen maahanmuuttajaoppilas jää ja usein tarkoituksellisesti jätetäänkin ryhmän ulkopuolelle. Häneen on melkein pätevä hyväksyttävää kohdistaa pilkantekoa tai muunlaista piinaa. Hänhän on erilainen kuin me muut. (Ks. myös Harjukoski & Harjukoski 1994, 33–34; Perry et al. 2001, 74–75; Ross 2002, 115–116.) Kiusaamisen uhrin eivät ole mikään homogeeninen ryhmä, jossa jokaiseen on liitettävissä samoja ominaisuuksia. Jokainen kiusaamistapahtuma on

erilainen, erilaisista taustoista kumpuavia ilmiöitä, joissa jokaiseen uhuriin ja kiusaajaan liittyy suuri joukko erilaisia ominaisuuksia ja kokemuksia. (Perry et al. 2001, 74–94.)

Olweus (1993, 30–31; 1997, 219–220; ks. myös Höistad 1995, 68–80) sanoo yleisen käsityksen vastaisesti ulkoisesti havaittavilla poikkeavilla piirteillä olevan vain vähäinen vaikutus siihen, että oppilasta kiusataan. Hänen mukaansa noin 75 prosentilla oppilaista voidaan nähdä olevan jokin erityinen ulkoinen piirre, joka voisi altistaa hänet kiusaamiselle. Tällainen erityispiirre saattaa kuitenkin olla yhteydessä kevyeen lyhytkestoiseen kiusoitteeluun tai ryhmään saapuneen uuden tulokkaan testaamiseen. Ainoastaan fyysisellä vahvuudella on merkitystä. (Helkama 1998, 241; ks. myös Moeller 2001, 223.) Yleensä kiusatuksi joutuvat ovat ikäisiään heikompia ja kiusaajat puolestaan keskimääräistä voimakkaampia, erityisesti uhrejaan voimakkaampia. Voiman epätasapaino kiusaamiseen liittyvänä tekijänä esiintyy erityisesti pojilla, joiden keskuudessa on suoritettu enemmän kiusaamistutkimusta kuin tytöillä. Tästä syystä poikien osallisuudesta kiusaamistapauksiin tiedetään tyttöjä enemmän.

Voss (2000, 612–613) on tarkastellut tutkimuksessaan (N=209) oppilaiden pituuden ja kiusaamisen välistä yhteyttä. Hän sanoo saamiensa tulosten perusteella, että erityisesti lyhytkasvuisten poikien riski tulla kiusatuksi on kaksinkertainen tutkimuksensa samanikäisiin kontrolliryhmän jäseniin verrattuna. Oppilaiden itsearviointiin perustuvat tulokset saivat samassa tutkimuksessa vahvistusta opettajien antamista lausunnoista. Mayer kumppaneineen (2001, 4) näkevät Olweuksen ja Höistadin käsityksistä poiketen kiusaamisriskin korostuvan, jos lapsi käyttäytyy poikkeavasti tai hän näyttää ympäristönsä sosiaalisten normien valossa jotenkin erilaiselta. Erilaisuuksien kirjo on mittava. Hän voi esimerkiksi olla lyhytkasvuinen, erilainen rodultaan, etnisyydeltään tai seksuaalisen suuntautuvuutensa suhteen. Tai hän voi olla huonokuuloinen kuulolaitteen käyttäjä, liikkeissään kömpelö, herkästi itkuun pillahtava, sosiaalisesti taitamaton, poikkeavasti pukeutuva lapsi, jonka käyttäytymistä leimaa epävarmuus ja heikko minäkäsitys. Käytännön esimerkkinä he mainitsevat, että 85 prosenttia änyttäjistä joutuu tavalla tai toisella muiden kiusaamaksi. Myös Whitney, Smith ja Thompson (1994, 213) painottavat Olweuksen ja Höistadin käsitysten vastaisesti ulkoisesti havaittavan erilaisuuden merkitystä kiusaamiselle altistavana tekijänä. Mayerin ja Whitney tutkimusryhmien esittämien kannanottojen perusteella voidaan olettaa, että maahanmuuttajiin on liitettävissä runsaasti sellaisia erilaisuutta sisältäviä ominaisuuksia, jotka voivat lisätä heidän riskiään tulla kiusatuiksi. Tällaisia voivat olla esimerkiksi valtaväestöstä poikkeava ulkonäkö, kulttuurisidonnainen käyttäytyminen ja muu toiminta sekä puutteellinen kyky ymmärtää ja tulla ymmärretyksi kielen avulla. Edellä mainitut tekijät hankaloittavat maahanmuuttajaoppilaan tasavertaista sosiaalista kanssakäymistä vertaisryhmänsä jäsenten kanssa.

Höistad (2003, 108) puolustaa kuitenkin edellä esitettyä näkemystään etsimällä syitä kiusaamisilmiöön tavanomaista kauempaa. Kiusaajat itse käyttävät usein toimintansa perusteeksi argumentteja, jotka liittyvät uhuriin erilaiseen ulkonäköön tai käyttäytymiseen. Nämä ovat kuitenkin Höistadin mielestä tekosyitä, jotka kätkevät taakseen kiusaamisen todelliset syyt, ihmisuuhde vaikeudet.

Yleisesti uhuriin liittyy arkuutta, ahdistuneisuutta ja epävarmuutta enemmän kuin koululaisiin yleensä. Lisäksi he ovat varovaisia, herkkiä ja hiljaisia. Uhreihin yleisesti liitetään heikko itsetunto sekä negatiivinen käsitys itsestään ja asemastaan ikätovereidensa joukossa. He pitävät itseään epäonnistujina ja tuntevat itsensä typeriksi, hävettäviksi ja rumiksi. Olweus (1986, 31–33; ks. myös Ross 2002, 116–117) luokittelee heidät passiivisiksi uhreiksi erotukseksi provokatiivisista uhreista, jotka helposti provosoituvat muiden toiminnasta ja joutuvat näiden kanssa konfliktitilanteeseen. Näihin tyyppeihin palataan myöhemmin tässä luvussa.

Koulukiusaamisen uhrien vanhemmat ovat yleensä havainneet lastensa olleen jo ennen kouluikää muita varovaisempia ja herkempiä, ja että heidän oli tavanomaista vaikeampaa solmia ystävyys-suhteita ikätovereihinsa. (Olweus 1997, 219–220; Moeller 2001, 223–224.) Kiusaamisen uhrin häpeävät tunnustaa itselleen ja muille olevansa kiusattuja. Tästä selittyy pääasiassa se, etteivät uhrin useinkaan kerro aikuisille kokemastaan kiusaamisesta. (Sudermann et al. 1996, 2.) Jos kiusaaminen jostain syystä paljastuu omille vanhemmille, lapsi saattaa häpeän ja muiden epämielilyt-

tävien seuraamusten pelossa vannottaa vanhempansa olemaan ottamatta yhteyttä kouluun. Selvää on, että vaikeneminen pitkittää uhrin kärsimyksiä. (Sharp & Smith 1994, 4.)

Toisaalta Höistad (1995, 73, 77; ks. myös Perry et al. 2001, 92–93; Ross 2002, 116–117) sanoo kiusatuilla olevan hyvin myönteinen suhde vanhempiinsa. Tämän olettaisi madaltavan kynnystä, joka estää lasta kertomasta kiusaamisesta vanhemmilleen. Suhteelle on kuitenkin yleensä ominaista lapsen ja hänen vanhempiensa välinen yliriippuvuus sekä vanhempien ylisuojeleminen, jotka saattavat vielä voimistua kiusaamisen mahdollisesti tullessa ilmi. Tästä yleensä seuraava kiusatun toimintamahdollisuuksien rajoittuminen taas helposti ruokkii kiusaamisen voimistumista. Uhri on kiusaamisen kierteessä, jota ylläpitää myös monet muut tapahtumasarjaan liittyvät tekijät kuten kiusatun oma toiminta aggressioita kohdatessaan. Kuten aiemmin tekstissä todettiin kodin ja vanhempien osuutta ei voi kiusaamisen yhteydessä mitenkään jättää huomiotta. Vanhempien ylisuojelelun oletetaan olevan yksi syy, joka lisää poikien riskiä joutua kiusatuksi. Vanhempien tiukka ja runsaasti pakottamista sisältävä kasvatus voi altistaa tytön kiusaamiselle. (Perry et al. 2001, 93.)

Kiusaamisen kierrettä syventää helposti uhrin käsitys, että kiusaaminen johtuu juuri hänestä itsestään eikä niinkään hänen teoistaan. Häntä rangaistaan kiusaamalla siitä, kuka ja mikä hän on. Välttääkseen kiusaamisen hänen pitäisi olla joku muu ja aivan toisenlainen. Mutta kuka ja minkälainen hänen pitäisi olla? (Höistad 2003, 28; Ross 2002, 117–118.)

Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Mäki ja Poskiparta (2002, 273) havaitsivat tutkimuksessaan (N=141) lapsen sosiaalisten taitojen (social intelligence) puutteen olevan yhteydessä häneen kohdistuvan kiusaamisen kanssa. Uhrien käyttäytymiseen ei yleensä liity aggressiivisuutta tai pyrkimystä kiusata muita. Heillä on usein torjuva asenne väkivaltaan ja väkivaltaisiin keinoihin toteuttaa pyrkimyksiään. Näistä syistä joutumista uhrin asemaan ei voida merkittävästi selittää johtuvan heidän muita provosoivasta käyttäytymisestään. (Olweus 1997, 219–220.)

Koulussa uhrin ovat yksinäisiä kahdesta syystä. Ensiksikin he haluavat välttääkseen jatkuvia yhteenottoja kiusaajiensa kanssa olla yksin ja toiseksi muut välttelevät heidän seuraansa. Muiden välttelyn selittää usein pelko siitä, että uhrin seurassa olo lisää muiden riskiä joutua itse uhrin asemaan. Kiusaamisen kohteeksi joutumisen tuskaa lisää se, että kaverinakin pidetyt loittonevat kiusatun seurasta tai kääntävät kokonaan hänelle selkensä. Lähes poikkeuksetta heillä ei ole yhtään hyvää ystävää luokkatoveriensa joukossa. Uhreilla ei ole käytössään sosiaalista verkkoa, johon voisi turvautua kiusatuksi jouduttuaan. Erityisesti tämä koskee vain vähän aikaa uudessa kotimaassaan asuneita maahanmuuttajaoppilaita. Heillä ei ole ollut riittävästi aikaa ja tarvittavia kykyjä rakentaa suojakseen ystäväverkostoa. Uhrin opettajat ja vanhemmatkin saattavat tuntea itsensä kyvyttömäksi antamaan tarpeellista sosiaalista tukea. Vielä haavoittavampaa on, jos uhri kokee läheisten aikuisten olevan haluttomia etsimään ratkaisua hänen ongelmiinsa. (Sudermann et al. 1996, 5–6; Moeller 2001, 223–224.) Usein joutuessaan muiden oppilaiden kiusan kohteeksi uhrin reagoivat itkemällä, erityisesti alaluokilla. Se taas viestii kiusaajalle hänen päässeensä tavoitteeseensa, toisen vahingoittamiseen.

Olweus (1993, 32–33) ryhmittelee kiusaamisen uhrin heidän toimintansa perusteella kahteen joukkoon. Ensimmäistä, jälkimmäistä huomattavasti yleisempää tyyppiä, hän kutsuu passiiviseksi tai alistuvaksi uhriksi oppilasta, joka viestittää käyttäytymisellään ympäristölleen, että hän on epävarma ja arvoton yksilö, joka ei ryhdy puolustautumaan hyökkääjiään ja loukkaajiaan vastaan. Erityisesti poikien uhriksi alistumiseen liittyy usein fyysinen heikkous. Toisen ryhmän muodostavat provokatiiviset uhrin, joille on ominaista samaan aikaan piirteitä ahdistuneisuudesta ja aggressiivisuudesta. Heillä on usein keskittymisvaikeuksia ja heidän käyttäytymisensä aiheuttaa muissa ärtymystä ja kireyttä. Joillekin heistä saattaa olla ominaista yliaktiivisuus. Tavallista on, että nämä oppilaat ärsyttävät useampia luokan oppilaita, joskus jopa luokan kaikkia muita oppilaita. (Ks. myös Olweus 2001, 12–14; Harjukoski & Harjukoski 1994, 27–30; Perry et al, 2001, 92; Ross 2002, 118.) Provokatiiviset uhrin muistuttavat käyttäytymistavoiltaan kiusaaja-uhreja, joihin palataan myöhemmin.

Whitneyn (1994, 220–221; ks. myös Kaukiainen et al. 2002, 273; Sharp & Smith 1994, 4) tutkimusryhmän suorittaman tutkimuksen (N=186) mukaan erityisen helposti ne oppilaat, joilla on todettu olevan tarvetta koulunkäyntiin liittyviin tukitoimiin, ovat suuressa vaarassa joutua kiusaamisen uhriksi. Haastattelussa kaksi kolmasosaa näistä oppilaista ilmoitti joutuneensa kiusaamisen uhriksi. Heidän opettajiensa arviot kiusaamisen määrästä olivat oppilaiden kanssa samansuuntaisia. Samalla tutkimuksessa paljastui, että samansuuruinen joukko näitä oppilaita kertoi itse osallistuvansa muiden kiusaamiseen. Tästä syystä heihin kytkeytyy kiusaamisosallisuudessa kaksoisrooli. Salmivallin (1998b, 104) omassa alakoulun kuudesluokkalaisten kiusaamista, uhrien sekundaarisia rooleja selvittävässä tutkimuksen osassa (N=573) kiusaaja-uhreja löytyi edellä mainittua Olweuksen (1993, 13) tutkimusta vähemmän. Uhrin asemassa olleista tytöistä kolme prosenttia ja pojista yhdeksän prosenttia toimi toissijaisessa kiusaajan roolissa. Hän sanookin, että aggressiiviset uhrin näyttävät olevan huomattavasti harvinaisempia kuin ahdistuneet uhrin. Yhtenä selityksenä Salmivallin saamaa kiusaaja-uhrien vähäiseen edustukseen voi löytyä siitä, että itse uhrin asemassa oleva saattaa kanavoida aggressionsa muutoin kuin vihamielisyyden purkauksina koulutovereihin. Omasta sisäisestä kuohunnastaan huolimatta uhri osaa oman kokemuksensa perusteella tiedostaa toisen kiusaamisen satuttavan syvältä. Toisaalta antautuminen kiusaajaksi pakottaa aina rikkomaan koulun järjestyssääntöjä, joka puolestaan lisää uhrin itse kokemaa tuskaa. Aggressio voikin helposti löytää purkautumistiensä esimerkiksi kotiväen piirissä tai tavaroiden ja paikkojen tarvelemisensä.

Koulukiusaaminen heikentää aina uhrin mahdollisuuksia selviytyä elämässään. (Ks. Collins et al. 2004, 56.) Välittömiä seurauksia kiusaamisesta ovat esimerkiksi uhrin mielen pahoittuminen ja hänen sosiaalisten mahdollisuuksiensa kaventuminen. Pidempikestoisia ovat muun muassa sellaisten sosiaalisten tilanteiden karttaminen, joihin sisältyy riski tulla kiusatuksi, nukkumisongelmat, vuoteenkastelu, pitkittynyt päänsärky tai vatsakipu, itsetunnon heikkeneminen, mielenterveyden järkkäminen, itsensä vahingoittaminen, pääasiassa koulupelosta aiheutuva koulupinnaaminen ja alisuoriutuminen opintoihin sekä myöhemmin työhön liittyvissä yhteyksissä. (Moeller 2001, 225–226; ks. myös Mayer et al. 2001, 5.) Kiusaaminen voi eskaloitua. Kerran uhriksi joutunut saa helposti kokea kiusaamisen yhä uudestaan ja uudestaan. Kiusaajien lukumäärä saattaa lisääntyä, ja yhä heikommin itseään puolustamaan kykenevän uhrin kiusaaminen koetaan toveripiirissä hiljaisesti hyväksytyksi toimintamalliksi. Kiusaaminen saattaa jatkua vuosien ajan. (Sudermann et al. 1996, 3; Ross 2002, 105.)

3.17.2 Kiusaaja

Keskeinen yhteinen toiminnallinen piirre kiusaajille on heidän uhreihinsa kohdistama aggressiivisuus. Erityisesti pojat ovat yleensä fyysisesti ikätovereitaan ja kiusaamisensa kohteita vahvempia. Kiusaajan tunnistamista helpottaa se, että usein hän käyttäytyy aggressiivisesti myös aikuisia, erityisesti opettajiaan ja vanhempiaan kohtaan. (Olweus 1993, 34; 1997, 220; ks. myös Höistad 1995, 80; Moeller 2001, 222–223.) Yleensä kiusaajat suhtautuvat väkivaltaan ja väkivallan käyttöön keskimääräistä myönteisemmin. Olweus (1993, 34–36) sanoo tämän useimmiten olevan seurausta kiusaajien perhetaustasta, joka jossain määrin sallii ympäristöön kohdistuvaa väkivaltaa. Kiusaaja pidetään impulsiivisena ja heihin yhdistetään halu hallita toisia. Kiusaajat käyttävät usein aggressiivisuutta ilmaisevaa käyttäytymistään välineenä päästä haluttuun päämäärään. Esimerkiksi käy kiusaajan toiminta, kun hän koulukaverin taskurahat tai tavarat saadakseen kiristää uhriaan. Lisäksi kiusaajat eivät liioin tunne empatiaa oman tai muiden kiusaamisen uhreja kohtaan. (Ks. myös Ross 2002, 108.) Höistad (2003, 31–33) sanoo kiusaajien kuitenkin usein myöhemmässä elämässään kokevan syyllisyyttä kouluikäisestä kiusaamisestaan. Syyllisyydentuntoon liittyvät yleensä katumus ja tarve pyytää uhrilta anteeksi. Juvosen (2003, 8) tutkimusryhmän suorittaman monikulttuurisen kiusaamistutkimuksen tulosten perusteella tutkimukseen osallistuneista oppilaisista kiusaajaksi luokitui noin seitsemän prosenttia.

Olweus (1993, 34–35; 1997, 221; ks. myös Höistad 1995, 81; Sudermann et al. 1996, 2–3; Kaukiainen et al. 2002, 273; Chang 2003, 543) toteaa, että psykologien ja psykiatrien keskuudessa yleisenä esiintyvän käsityksen mukaan aggressiiviset ja ulospäin kovakäyttöisenä esiintyvät kiusaajat

kärsivät sisäisestä ahdistuneisuudesta ja turvattomuudesta, jonka he peittelevät käyttäytymisensä taakse. Omissa tutkimuksissaan hän ei ole saanut tämän suuntaiselle käsitykselle vahvistusta, pikemminkin tulokset osoittavat päinvastaista. Olweus mainitsee todenneensa tämän käyttäessään tutkimuksissaan tavanomaisten menetelmien lisäksi epäsuoria menetelmiä, muun muassa adrenaliini- ja noradrenaliinitason mittauksia. Osittain tästä selittyy, että heillä on kohtalaisen positiivinen kuva itsestään ja he harvoin kärsivät itsetunto-ongelmista. Toverisuosiolla näyttää olevan osuutta kiusaajan minäkuvan ja itsetunnon kehitykseen. Chang (2003, 543) liittää aggressiivisen lapsen minäkuvan tarkasteluun myös opettajan asenteiden vaikutuksen. Hän sanoo 13–16-vuotiaiden lasten keskuudessa suorittamansa tutkimuksen (N=4 650) antamien tulosten perusteella, että opettajien aggressioihin kohdentuvat kielteiset asenteet olivat selvästi liitettävissä aggression ja minäkäsityksen väliseen yhteyteen. Tällä Chang tarkoittaa aggressiivisten lasten virheellisesti kokevan onnistuneensa hyvin luokan sisäisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä, koska he kykenevät keräämään opettajiltaan runsaasti huomiota, vaikkakin se on laadultaan pääosin kielteistä. Chang (2003, 543) tarjoaa itsetunnon pysyvyydelle tai voimistumiselle kaksi eri selitysmallia. Ensiksikin, aggressiivisen oppilaan sisäinen puolustusjärjestelmä suodattaa pois hänen koulussa aikuisilta saamansa palautteen joukosta kaiken kielteisen aineksen suojellakseen kiusaajan omaa itsetuntoa. Toiseksi, kiusaajan hankkimat menestyksen kokemukset epäsosiaalisessa ja auktoriteetteja vastustavassa toiminnassa lujittavat hänen itsetuntoaan.

Kiusaamiskäyttäytymisestään huolimatta kiusaajat saattavat ollakin kohtalaisen suosittuja. Suosiolle on ainakin kaksi selittävää tekijää, pelko ja ihailu. Jos kiusaajat joutuvat epäsuosioon, niin harvoin heidän suosionsa laskee kiusaamisen uhrin suosion tasolle. Erityistä suosiota kiusaajille osoittaa se pienryhmä, jonka jäsenyyteen hän kuuluu. Kiusaajan saavuttama suosio perustuu suurelta osin hänen sosiaalisesta asemastaan käymäänsä kilpailuun, jonka myötä kiusaaja on löytänyt paikkansa ryhmän sosiaalisessa hierarkiassa. Korkea status, huolimatta sen hankintatavasta, tuo mukanaan muiden kunnioitusta ja vaikutusvaltaa. Samalla se helpottaa ystävöitymistä käyttäen tehokkaasti kiusaajan haluamassa toiminnassa. Höistad (1995, 83) arvelee suosion perustuvan pikemminkin myötätunnon pelkoon joutua itse kiusaajan kynsiin kuin puhtaasti ystävyyteen. Kiusaajan seurassa liikkuvat kaverit toimivat yleensä kiusaamistapahtumissa apurin asemassa. Näitä apureita kiusaajalla on yleensä kaksi tai kolme. Salmivallin (1998, 13) tutkimusryhmän toteuttama tutkimus osoittaa, että muita kiusaavien poikien on vaikea saada keskimääräiseen yltävää hyväksyntää sosiaalisessa ympäristössään. Tyttökiusaajien hyväksyntä sitä vastoin ylittää vastaajien toverisuosiosta antaman keskimääräisen tuloksen. Myös Salmivalli (ks. myös Collins et al. 2004, 58–59, 65–66) arvelee tämän sukupuolten välisen eron johtuvan näiden käyttämistä erilaisista kiusaamisstrategioista. Pojat turvautuvat kiusaamisessaan useimmiten suoriin fyysisiin menetelmiin. Epäsuoria menetelmiä käyttävät tyttökiusaajat, jotka ovat usein sosiaalisesti ja verbaalisesti taitavia ja todennäköisesti osaavat käyttää taitojaan kiusaamisen lisäksi myös muiden miellyttämiseen. Yleensä nämä muita kovistelevat tytöt tuntevat hyvin viimeisimmät, ajalle ominaiset muotivirtaukset ja idolit. Samalla kun he herättävät ikäisissään pelkoa, he saavat osakseen näiden ihailua. Tyttökiusaajiin liittyy kahdenlainen sosiaalinen status. Toisaalta heidän aiheuttamastaan pelosta johtuen heidän seuraansa kartetaan ja toisaalta heidän seuraansa haudutaan aktiivisesti ihailun innoittamana. Myös urheilusuorituksissa hyvin menestyvä kiusaajapojka saattaa saada osakseen uhriensa ihailua huolimatta hänen vastenmielisyyttä herättävästä aggressiivisesta käyttäytymisestään.

Kiusaajan asema omassa ympäristössään rakentuu monista tekijöistä. Tutkimukseen ei ole pystynyt näitä tekijöitä ja niiden merkityksiä yksiselitteisesti selvittämään. Chang (2003, 535) sanoo eri tutkimusten selittävän aggressiivisten lasten toverisuosion monin eri tavoin. Yleisesti tutkimukset ovat yhtä mieltä siitä, että toveripiiri yleensä karttaa erittäin aggressiivisiä lapsia. Näitä vähemmän aggressiiviset, joko reaktiivisesti tai proaktiivisesti aggressiivisesti käyttäytyvät lapset, saatetaan tutkimuksesta riippuen kuitenkin esittää vertaisryhmänsä hyväksymänä tai torjumana. Esimerkkinä hyväksyvää tulkinnasta Chang mainitsee Poulinin ja Boivin (2000) tutkimuksen ja torjuvasta David ja Kistnerin (2000) tutkimuksen.

McCauley (2002, 8) tarkastelee kiusaajan ominaisuuksia hänen älykkyydosamäärästään käsin. Hän pitää mahdollisena, että alhaisen älykkyydosamäärän omaavan lapsen varhaisvuosien arkiset on-

gelmaratkaisutilanteet, erityisesti koulussa koetut, turhauttavat häntä ja johtavat aggressiiviseen käyttäytymiseen. Aggressiivisuutta voidaan pitää epämiellyttäviin kokemuksiin pohjautuvana reflektiona, ja sillä on todennäköisesti pitkään yksilössä jatkuva piirre. (Ks. myös Olweus 1993, 27–28; Salomäki 2002, 9.) Hän sanoo Huesmannin (1988) pitkittäistutkimukseen viitaten kahdeksanvuotiaan aggressiivisuuden korreloivan negatiivisesti älykkyyden kanssa. Samalla kahdeksanvuotiaana todettu aggressiivisuus toimii samaan aikaan mitattua älykkyydosamäärää paremmin ennusteena älylliselle toiminnalle 30-vuotiaana. McCauley (2002, 8) esittää kiusaaajan oppineen aggressiivisen käyttäytymismallin, jolla puolestaan on kielteinen vaikutus kiusaaajan suoriutumiseen koulussa ja sosiaalisessa ympäristössään. Lapsi, jolle on ominaista yleinen vihamielinen asennoituminen, näkee helposti toiset itseään kohtaan vihamielisinä ja pahansuopina. Näin aggressio toimii hänen asenteestaan johtuvana reaktiona.

Tarkastellessaan aggressiivisuuden pysyvyyttä osana yksilön käyttäytymistä Moeller (2001, 40–41; ks. myös Ross 2002, 108–109) sanoo, että ennen kouluikää voimakkaasti aggressioita ilmaiseista lapsista alle puolet jatkoi aggressiivista toimintaansa samalla voimalla ensimmäisten neljän kouluvuoden jälkeen. Toisaalta joillekin lapsille vihastumiseen liittyvä, heille ominainen aggressiivinen käyttäytymistapa osoittaa pysyvyyttä. Moellerin (2001, 40, 44) käsitys vahvistaa aikaisemmin esitettyjä näkemyksiä kiusaamisilmiön ja samalla kiusaajien lukumäärän vähenemistä koulunkäynnin edetessä. Selityksenä vähenemiselle voi olla, että puberteetin lähestyessä lapsen kehitykseen yleensä kytkeytyy oman aggressionsa kohdatessaan käyttäytymisen hallintamenetelmien kehittäminen. Toisaalta Ross (2002, 109) muistuttaa Eron ja Huesmannin (1990) pitkittäistutkimukseen (N=870) viitaten kouluiässä kiusaavien aggressiivisuuden helposti jatkuvan aikuisuudessa siten, että kiusaamisen kohteeksi joutuvat aviopuoliso, omat lapset ja muut läheiset. Edellä mainitun tutkimuksen mukaan joka neljäs kahdeksanvuotiaana kiusaajaksi luokiteltu lapsi on aikuistuessaan hankkinut itselleen merkintöjä rikosrekisteriin. Koko väestössä näin on käynyt vain yhdelle kahdestakymmenestä. Hälyttävimpänä tässä kehityksessä Ross pitää aggressiivisen käyttäytymisen siirtymistä seuraavalle sukupolvelle. Kiusaaajan lapsen kohdistuu suuri riski kehittyä vanhempansa tavoin kiusaajaksi. Ross (2002, 110–111) ei usko koulujen kiusaamisen ehkäisyyn tähtäävien interventioiden pystyvän kovinkaan merkittävästi muuttamaan kovimpien kiusaajien käyttäytymistä. Parhaimmillaankin koulussa toteutettu interventio kykenee vähentämään alle 50 prosenttia kiusaamistapauksista. Osa kiusaajista korjaa käyttäytymistään haluttuun suuntaan, mutta paatuneimmat kiusaajat jatkavat interventiosta huolimatta toimintaansa. Osittain selittävänä tekijänä Ross pitää sitä, että läheskään kaikki kiusaajat eivät piittaa kiusaamisesta heille aiheutuvista negatiivisista seuraamuksista.

3.17.3 Kiusaaja-uhri

Kiusaaja-uhrit ovat lapsia, jotka kiusaavat muita, mutta samalla tulevat myös itse kiusatuksi. National Institutes of Health (NIH 2001, 1) julkisti vuonna 2001 Yhdysvalloissa toteutetun tutkimuksen (N=15 686), jonka mukaan 16 prosenttia kouluikäisistä (luokat 6–10) kokee itsensä kiusatuksi. Koko tutkimusjoukosta 10 prosenttia ilmoitti, että heitä kiusataan, vaikka he eivät itse kiusaa muita. Loput kuusi prosenttia ilmoittivat itsekkin kiusaavansa muita. NIH:n tutkimuksen mukaan joka kolmatta kiusaamisen uhria voidaan pitää myös muiden kiusaajana. Tutkimustulos antaa viitteen siitä, että kiusaaja-uhreja saattaa löytyä eri tutkimusjoukosta enemmän kuin aiemmin tekstissä mainituissa Olweuksen (1993, 13) omissa tutkimuksissaan havaitsemat 1,6 prosenttia. Juvosen (2003, 8) tutkimusryhmä raportoi monikulttuurisessa kiusaamistutkimuksessaan tähän ryhmään kuuluvan noin kuusi prosenttia oppilaista. Schwartz (2001, 148–150) kumppaneineen ovat löytäneet kiusaaja-uhreja käsitellessä tutkimuksissa suurta horjuvuutta lähinnä kiusaaja-uhrien ryhmään sijoitettujen oppilaiden määrissä. Yhtenä syynä tutkimustulosten erilaisuuteen he mainitsevat käsitteen sisällön määrittelyerot. Esimerkiksi kiusaamisen useus aiheutti luokittelueroja. Joissakin tutkimuksissa kiusaamisen tapahtuminen kerran tai kaksi riitti ylittämään ryhmään joutumisen kynnyksen (Baldry & Farrington 1998, N=238), kun toisessa tutkimuksessa siihen tarvittiin vähintään yksi kiusaamiskerta viikossa (Rigby 1994, N=856, 1998, N=819). Toiseksi tulosten eroihin vaikuttaa tutkimusjoukko. Ilmiötä on tarkasteltu toisaalla oppilaan itsensä raportoimana ja toisaalla

vertaisryhmän jäsenen, opettajan tai vanhemman käsitysten pohjalta. Heidän tarkastelemissaan tutkimuksissa kiusaaja-uhrien ryhmään kuuluu 2–29 prosenttia oppilaista. Pojat ovat lähes kaikissa tutkimuksissa yliedustettuna. (Ks. myös Juvonen et al 2003, 8.)

Kiusaaja-uhreja kutsutaan myös aggressiivisiksi uhreiksi. He ovat useimmiten fyysisesti heikompia kuin heitä kiusaavat, mutta vahvempia kuin heidän omat uhrinsa. Näille lapsilla on ikätovereita enemmän sosiaalisia, emotionaalisia sekä häiriökäyttäytymisestä aiheutuvia ongelmia. He ovat useimmiten ikätovereidensa hyljeksimiä. (Ross 2002, 119.) Yleisesti vallalla olevan käsityksen mukaan kiusaaja-uhrit ovat jopa suuremmassa vaarassa häiriintyä kehityksessään kuin tavanomaiset kiusaamisen uhrit. Pääasiallisina selittäjinä voidaan pitää heidän sosiaalista eristämistään, heikkoa koulumenestystään ja häiriökäyttäytymistä. Heitä pidetään usein luonteeltaan räjähdysalttiina ja reaktiivisina. Nämä nuoret eivät määrätietoisesti pyri käyttämään aggressiota proaktiivisella tai välineellisellä tavalla, vaan ovat pikemminkin aggressiivisia tilanteissa, joihin liittyy tavalla tai toisella kosto. Toistaiseksi on tutkimuksen avulla selvittämättä kumpi ominaisuuksista, kiusaajan vai uhrin, on yksilön kehityksessä varhaisempaa perua. Yleisessä kiusaamiskeskustelussa ollaan taipuvaisia ajattelemaan uhrina olemisen edeltäneen kiusaajan rooliin siirtymistä. (Cheyne 1998, 4; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt 2001, 8.)

3.17.4 Apuri

Jos luokassa on yksi tyypillinen kiusaaja ja toinen oppilas, johon sopivat useimmat uhrin ominaisuudet, kiusaamista ei välttämättä tapahdu. Kiusaaja tarvitsee toiminnalleen tukea, jonka hän yleensä saa apuriltaan. (Höistad 1995, 84.) Apurin tunnusmerkistöön sopivia oppilaita on kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten joukossa 7–10 prosenttia (Salmivalli et al. 2000, 7).

Apuri kuuluu samaan pienryhmään kuin kiusaaja. Heitä on yleensä kahdesta kolmeen. Apuri haluaa osoittaa kiintymystä kiusaajaan sekä uskollisuutta ryhmäänsä kohtaan. Ryhmän sisäiset säännöt, arvot ja normit ohjaavat hänen toimintaansa. Salmivalli (1998b, 52; ks. myös Olweus 2001, 15) sanoo apurin toimivan pikemminkin kiusaajan seuraajana tai avustajana kuin varsinaisena aloitteentekijänä. Hän liittyy herkästi kiusaajan viitoittamaan toimintaan esimerkiksi pitämällä kiusaamista helpottaakseen kiinni uhrista tai tönimällä häntä. Samoin apuri voi osallistua uhrin kannalta haitallisten juorujen levittämiseen, tosiasioiden vääristelyyn esimerkiksi kuulustelutilanteessa, kiusaajan toimintaa edistävien tietojen urkintaan, uhrin tavaroiden siirtelyyn tai ottamiseen. Näin toimiessaan apuri on kiusaajan kätyri, jonka aktiivista osallisuutta ja hänen toimiensa yhteyttä varsinaiseen kiusaamiseen on usein tapahtumia läheltä seuranneenkin vaikea osoittaa kiistattomasti todeksi. Apurin on melkoisen helppo kuulustelujen yhteydessä osoittaa itsensä ilman omaa syytä tilanteeseen joutuneeksi. Tällöin hän yleensä välttyy rangaistuksilta asiaa selvittävien päähuomion keskittyessä lähinnä kiusaajan ja uhrin kertomusten oikeellisuuden tarkasteluun. (Höistad 1995, 58.) Toisaalta apuri saattaa säilyttääkseen varsinaisen kiusaajan silmissä suosiollisen asemansa ottaa niskoilleen kannettavaksi kaiken syyn ilmitulleesta kiusaamisesta. Teko lujittaa kiusaajan ja apurin välistä yhteenkuuluvuutta. (Ross 2002, 114.)

3.17.5 Vahvistaja

Vahvistajan roolille on ominaista, että siinä kiusaajan toimintaa vahvistetaan antamalla hänelle myönteistä palautetta teoistaan. Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten joukossa kiusaajan kannustajia on 15–20 prosenttia. (Salmivalli et al. 2000, 6.) Vähimmillään vahvistukseksi riittää vahvistajan tapahtumista kiinnostuneen oloinen läsnäolo. Voimakkaampana se ilmenee nauramisena kiusaajan kiusatulle esittämille kommentteille ja kiusaamisen kannustamisena tai esimerkiksi huutamalla yllyttämisenä. (Salmivalli 1998b, 52; ks. myös Pikas 1990, 78–81.) Kiusaajan toimintaa vahvistavat myös katselijoiden uhuriin kohdistamat torjuvat signaalit ja uhrin yllytys uhrin kannalta jo enakkoon huonosti päättymään tiedettyyn vastarintaan. Viimeksi mainitussa tapauksessa kiusaamistapahtuman syyllisyyttä saadaan helposti kiusaamista selvittelevien aikuisten silmissä siirrettyä uhrin suuntaan. Olweus (2001, 15) jakaa vahvistajat kahteen ryhmään: vahvistajat ja passiiviset vahvistajat. Näistä vahvistajat tukevat kiusaamista ottamatta siihen aktiivisesti osaa. Heitä Olweus

pitää passiivisina kiusaajina. Passiiviset vahvistajat ovat mielissään päästessään osallistumaan kiusaamisen seurantaan. He kuitenkin pidättäytyvät kannustamasta avoimesti kiusaajaa.

3.17.6 Puolustaja

Puolustajana voidaan pitää lasta, joka asettuu kiusatun puolelle. Hän osoittaa tämän joko yrittämällä ehkäistä ja lopettaa jo alkaneen kiusaamisen tai tukemalla kiusattua muuten. (Salmivalli 1998b, 52.) Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisista oppilaista uhria puolustavia tai häntä lohduttavia on 17–19 prosenttia (Salmivalli et al. 2000, 6). Puolustaminen voi tapahtua esimerkiksi pyrkimällä ottamaan uhri puolustajan omaan seuraan muiden kanssa yhteiseen toimintaan. Näin menetellen kiusaajan mahdollisuudet toteuttaa kiusaamistaan kaventuvat. Puolustajan toiminta osoittaa yleensä itsenäistä, ryhmäsidonaisuudesta vapaata toimintaa sen uhallakin, että hänen oma asemansa ryhmän jäsenenä joutuu uudelleen puntaroitavaksi. Olweus (2001, 15) erottelee puolustajat kahteen ryhmään. Toisia hän pitää mahdollisina puolustajina, jotka tuntevat sisimmässään tarvetta puolustaa uhria kuitenkaan tekemättä sitä. Toiset puolestaan tuntevat kiusaamista kohtaan vastenmielisyttä ja pyrkivät siksi avoimesti auttamaan uhria.

3.17.7 Ulkopuolinen

Salmivalli (1998b, 52; 2003b, 16) määrittelee ulkopuolisen oppilaaksi, joka ei juuri puutu kiusaamistilanteisiin, vaan pyrkii pysyttelemään niistä erossa. Voidaan kuitenkin olettaa lähes kaikkien kiusattua lähellä olevien ulkopuolistenkin olevan tavalla tai toisella tietoisia kiusaamistapahtumista. Heidän reagoitavissaan on eroja samoin kuin niitä selittävässä tekijöissäänkin. Ensiksikin tapahtumien välttäminen ehkäisee heidän omaa vaaraansa joutua osalliseksi kiusaamistapahtumiin, erityisesti joutumasta kiusaamisen uhriksi. Tällöin toiminnan keskeinen selittäjä on pelko omasta turvallisuudesta. Näitä hiljaisesti kiusaamisen hyväksyviä ja tapahtumista syrjemmälle vetäytyviä oppilaita on neljännes, jopa kolmannes kaikista lapsista (Salmivalli et al. 2000, 6).

Collinsin (2004, 70) tutkimusryhmä uskoo kaikkien koululaisten aika-ajoin pelkäävän joutuvansa kiusaamisen uhriksi. Tyttöjen keskuudessa pelot ovat yleisempiä kuin poikien. Toiseksi kiusaamisen seuraaminen läheltä lisää herkästi ulkopuolisten tapahtumien vuoksi kokemaa ahdistusta. Kolmanneksi nämä oppilaat voivat pysytellä tapahtumista erossa perustelemalla lähinnä itselleen, etteivät kiusaamistapahtumat ylipäättään kuulu heille, eikä heidän tehtävänsä ole ratkoa toisten välisiä riitoja. Toisaalta useimmat peruskouluikäiset tuntevat kiusaamisen uhria kohtaan myötätuntoa, ja sisimmässään he tunnistavat halun auttaa häntä. Auttamiseen liittyvät riskit ja kyvyttömyys toimia kiusaamistilanteessa ratkaisijan asemassa rajoittavat ulkopuolisen mahdollisuuksia puuttua havaitsemaansa kiusaamiseen.

Passiiviseksi ulkopuoliseksi asettuminen on kuitenkin epäsuora kannanotto kiusaamistapahtumaan. Se viestii ulkopuolisessa oppilaassa jostakin syystä ilmenevää haluttomuutta tarttua tapahtumien kulkuun, auttaakseen uhria tai kannustaakseen kiusaajaa. Ulkopuolisen toiminta nostaakin esiin joukon avoimia kysymyksiä. Voidaanko joissakin tapauksissa esimerkiksi ulkopuolisen oppilaan määrätietoinen uhrin seuran välttely tulkita passiiviseksi kiusaamiseksi? Kannustaako ulkopuoliseksi asettautujan toiminta kiusaajaa tulkitsemaan ulkopuolisen hiljaisesti hyväksyvän kiusaamisen? Sudermann kumppaneineen (1996, 6) vastaavat näihin kysymyksiin myöntävästi. Myös heidän mielestään ketään luokka- tai kouluyhteisön jäsentä, joka on tietoinen kiusaamisesta, ei voida yksiselitteisesti määritellä kiusaamistapahtumiin osattomaksi. He muistuttavat myös, että kiusaamistilanteissa ulkopuolisena pidetyssä lapsessa saattaa ilmetä negatiivisia kehityspiirteitä. Huomattuaan kiusaajien yleensä pääsevän kiusaamistilanteista seuraamuksitta, he itsekkin saattavat sisällyttää omaan toimintaansa aggressiivisuutta.

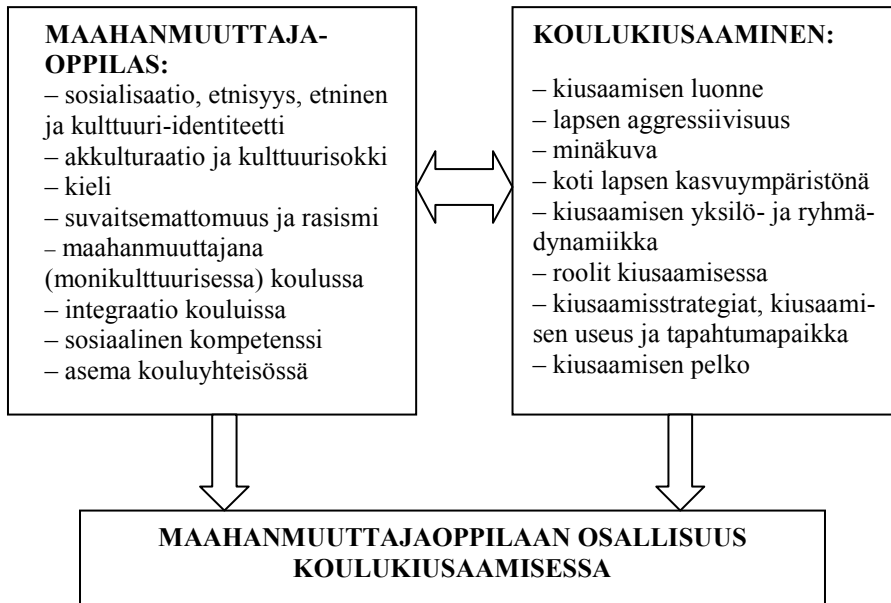
Tässä tutkimuksessa oppilaiden rooleja kiusaamistilanteessa selvitettiin vastaajan näkemyksen tai kokemuksen perustalta. Tiettyyn rooliin sijoittumisen määräävä tekijä on muiden oppilaiden toiminta kiusaamisen yhteydessä. Tässä roolit ovat kiusaamisen uhri, kiusaaja, kiusaajan apuri, kiusaajan yllyttäjä, uhrin auttaja ja passiiviset ulkopuoliset.

3.18 Yhteenveto tutkimuksen lähtökohdista

Tutkimuksen teoreettinen lähtökohta ja tausta ovat hyvin monisäikeiset. Tutkimuksessa yhdentyy monia sellaisia osa-alueita, joista moneen jo yksistään sisältyy suurta sisällön ja merkitysten vaihtelua. Tällaisia ovat esimerkiksi maahanmuuttajuus sen kaikissa eri muodoissaan, kulttuuri, sosiaalisuus, etnisyys, etninen- ja kulttuuri-identiteetti, kulttuurisokki ja akkulturaatio, suomalainen monikulttuurinen koulu, lapsen aggressiivisuus sekä koulukiusaaminen ja siihen kytkeytyvät ominaisuudet. Muun muassa näitä olen pyrkinyt kartoittamaan tutkimuksen teoriaosassa. Empiirisessä osassa pyrin selvittämään, teoreettiseen tarkasteluun nojaten, tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käsityksiä siitä, mikä on maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisilmiossä.

Tutkimuksen teoreettinen lähtökohta muodostuu kahdesta asiasta. Ensimmäinen liittyy maahanmuuttajaoppilaaseen ja toinen kiusaamiseen. Tämän yhdistelmän tehtävä on ohjata kohti sitä tietoa, jota tällä tutkimuksella on tarkoitus saada. Edellisen käsittelyssä tukeudutaan keskeisesti Talibin ja Liebkindin käyttämiin käsitteisiin ja käsitesisältöihin. Jälkimmäisessä tukeudutaan lähinnä Olweuksen ja Salmivallin tutkimustulosten myötä välittyviin näkemyksiin kiusaamisilmiossä.

Tutkimuksen empiirinen lähtökohta perustuu tutkittaviin oppilaisiin ja heidän käsityksiinsä. Erityisen huomion kohteena ovat maahanmuuttajaoppilaat, jotka suomalaiseen koululuokkaan saapumisensa jälkeen jakavat muiden oppilaiden kanssa koulussa kohtaamansa koulukiusaamiskokemukset. Näiden kokemusten varassa oppilaat, niin maahanmuuttajat kuin suomalaisetkin, ovat muodostaneet käsityksensä kiusaamisilmiossä. Tutkimuksen tulokset perustuvat keskeisesti käsityksiin. Siksi on perusteltua tarkastella vastaajien käsityksiä nimenomaan tämän tutkimuksen kannalta edellä esitettyyn teoriaan tukeutuen. Tutkimusjärjestelyjen kannalta lähtökohtainen oletama aiemmin koulukiusaamisesta suoritetun tutkimuksen antaman tiedon perusteella on, että kaikki tutkimukseen osallistuneet (3.- ja 5.-luokkalaiset oppilaat) ovat tutkimuskentekohetkeen mennessä kohdanneet koulussa tapahtunutta kiusaamista. Vastaajien käsityksiä kiusaamisesta ovat muokanneet tutkimusvaiheeseen mennessä ilmiosstä karttuneet tiedot ja kokemukset. Toinen perusolettama ja samalla tutkimuksen onnistumisen edellytys on, että vastaajat ymmärtävät maahanmuuttajaoppilaan muuttaneen tänne toisesta maasta ja suomalaisen oppilaan kotimaan olevan Suomi. Lähtökohteisesti voidaan arvioida suomalaisten vastaajien olevan koulukiusaamisessa maahanmuuttajia edullisemmassa asemassa. Maahanmuuttajaoppilaan aseman kehitykseen liittyvät muun muassa hänen omat ja läheisten kokemukset entisessä kotimaassa, kulttuuri, kulttuurisokki, akkulturaatio, kielivaikeudet, valtaväestön asenteet ja sosiaalinen kompetenssi.



KUVIO 9. Yhteenveto teoreettisesta taustasta

4 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen toteutus raportoidaan seuraavassa tutkimuksen toteutuneessa etenemisen aikajärjestyksessä. Tutkimustyöhön ryhtyminen käynnistyi opettajan arkityöstä. Väljästi ilmaisten tässä tutkimuksessa yhdistyy koulun arki ja kasvatustieteellinen tutkimus. Koulutyöstä kumpusivat myös tutkimuksen pääongelma ja siihen liittyvät alaongelmat.

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen empiirisessä osassa pyritään selvittämään sellaista koulukiusaamista, jossa maahanmuuttajaoppilas on osallisena joko kiusaajan, uhrin tai muussa roolissa teoriaosassa käsitellyn tiedon valossa. Tutkimusongelmien asettamisella haetaan yhtäläisyyksiä ja eroja suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden antamista vastauksista. Tutkimuksella on yksi pääongelma ja sillä kuusi alaongelmaa. Pääongelmaa selvitetään alaongelmien kautta. Menettelyllä pyrin löytämään vastauksia pääongelmaan.

Tämän työn tutkimusongelmat ovat seuraavat:

Mikä on maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa?

- 1) Minkäläinen käsitys maahanmuuttajataustaisella oppilaalla on itsestään, ja miten se eroaa tutkimukseen osallistuneiden syntyperäisten suomalaisten oppilaiden käsityksestä itsestään fyysisellä, sosiaalisella, affektiivisellä ja akateemisella alueella?
- 2) Mitä maahanmuuttajaoppilaat ja suomalaiset oppilaat pitävät koulukiusaamisena?
- 3) Minkälaisia omakohtaisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilailta ja suomalaisilla oppilailta on koulukiusaamisesta?
- 4) Mitä yhteyksiä oppilaat näkevät maahanmuuttajaoppilaiden ja koulukiusaamisilmiön välillä?
- 5) Minkälaisia käsityksiä maahanmuuttajaoppilailta ja suomalaisilla oppilailta on kiusaamisen pelosta?
- 6) Mikä on maahanmuuttajaoppilaiden ja suomalaisten oppilaiden käsitys siitä, minkälaisesta oppilaasta tulee kiusaaja tai kiusattu?

4.2 Tutkimusote ja -strategia

Suunnitteluvaiheessa tämän tutkimuksen oli tarkoitus rakentua menetelmätriangulaation varaan. Siinä olisi yhdistynyt kvantitatiivinen (lomakekysely) ja kvalitatiivinen (haastattelu) tutkimus. Otoksen (N=633) koosta ja sen mahdollisesti mukanaan tuomista tutkimuksen järjestelyongelmista johtuen päätin luopua haastattelusta. Tämä tutkimus nojautuu lähinnä positivistiseen tutkimustraditioon, jossa pyritään selvittämään tosiasioita yleensä havainnoimalla ja mittaamalla. Tässä tutkimuksessa keskitytään mittaamiseen. Kyseessä on poikittaistutkimus, jossa mitataan osin mittaushetkeen sidottuja ja osin retrospektiivisesti arvioitavia asioita kiusaamisilmiöstä. Tämän kaltaisen tutkimuksen avulla pyritään rakentamaan käyttäytymisilmiön kuvaus, vertailu ja selitys sekä löytämään aineksia yleistysten tekemiseen. Näihin päämääriin pääsemiseksi tarvitaan pisteytettäviä ja määrällisiä tuloksia antavien mittareiden käyttöä. Koska tietoa kerätään tässä tutkimuksessa käytetyn lomakekyselyn (liite 6) kaltaisessa muodossa tietyltä joukolta ihmisiä, sen voidaan katsoa edustavan strategialtaan kvantitatiivista survey-tutkimusta. (Cohen, Manion & Morrison 2003, 169–174; Cohen & Manion 1991, 10–13, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 130–137.) Niiniluoto (1997, 188–189) muistuttaa kuitenkin, että kvantitatiivisen menetelmän soveltamista muuhun kuin luonnontieteisiin liittyvään tutkimukseen on kritisoitu. Ihmistieteiden tutkimuksen koh-

teiden olemus ei kritiikin esittäjien mielestä täytä kvantitatiivisuuden, tässä mittaamisen ja matemaattisuuden, vaatimusta. Niiniluoto ei yhdy tähän käsitykseen, vaan sanoo kvantitatiivisen menetelmän olevan sovellettavissa jollakin alalla, ja se saattaa palvella tieteen päämääriä paremmin kuin puhtaasti kvalitatiiviset lähestymistavat. Kvantitatiivisen menetelmän käyttöönotto on usein merkinnyt tieteen harjoittamisen edistymistä. Hän varoittaa kuitenkin pitämään tätä menetelmää ainoana tai muita parempana lähestymistapana. (Niiniluoto 1997, 190–191.)

Toisaalta tässä tutkimuksessa on tutkijan omana taustafilosofiana myös piirteitä laadulliseen tutkimukseen liittyvästä fenomenologiasta. Sanana fenomenologia tarkoittaa tietoa ilmiöstä (kreikk. *phainomenon*=ilmiö ja *logos*=tieto). Fenomenologinen metodi sisältää yrityksen tavoittaa kokemusten kautta eletty maailma. Toisin sanoen menetelmä on luonteeltaan induktiivinen, tässä kuvaileva. Metodologisena ratkaisuna tämän tutkimuksen käynnistysvaiheessa oli triangulaatio, jossa haastattelu täydentää lomakekyselyä. Haastattelusta luopumisesta huolimatta fenomenologinen ajattelu oli kuitenkin läsnä jo kyselykaavakkeen laadinnassa. Tämä tutkimus pyrkii löytämään ja fenomenologiaan liittyen kuvaamaan tietoa, joka on syntynyt inhimillisen kosketuksen myötä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenologialle on ominaista intentionaalisuuden korostaminen. Tässä se tarkoittaa yksilön suuntautumista ilmiöön, jolloin syntyy yksilön ja maailman (ilmiön) suhde. Tämän kohtaamisen kautta ilmiö muodostuu osaksi yksilön maailmaa, josta seuraa intersubjektiiivinen suhde, jossa yksilö luo oman merkitysmaailmansa. Merkitysmaailman voi tavoittaa vain kokemuksen kautta. Kokemus ja kokemuksen kohde muodostavat liiton. Ilmiön kokeminen ohjaa yksilön käyttäytymistä. Tässä tutkimuksessa tarkasteltavana ovat otokseen valittujen käsitykset kiusaamisilmiöön liittyvistä asioista. Käsitys perustuu kokemukseen ja tietoon (a priori ja a posteriori) ilmiöstä. Käsitys on tällöin synteesi, jossa paino on kokemuksella ja tiedolla a posteriori. (Järvinen & Järvinen 2004, 188–189 ja 196–198; Cohen et al. 2003, 23–24; Gröhn 1992, 11–13.) Ilmiötä ja käsitystä ei voi erottaa toisistaan. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva tietyistä ilmiöistä. (Ahonen 1994, 116.) Lomakekyselyllä, huolimatta siinä tarjotuista avoimista kysymyksistä, ei kuitenkaan yksinään voi tavoittaa niitä laadullisia ulottuvuuksia, joihin esimerkiksi haastattelun avulla on mahdollista päästä.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa yleisesti käytettyjä hypoteeseja ei tässä tutkimuksessa aseteta. Myös se, että edellä kuvatun kaltaisesta kiusaamisilmiöstä ei ole käytettävissä riittävästi kotimaista tutkimustietoa, puoltaa hypoteeseista pidättymistä. Teoreettisen tarkastelun pohjalta voidaan kuitenkin olettaa, että maahanmuuttoon liittyvä kuormitus lisääisi jossain määrin maahanmuuttajien riskiä joutua kiusaamisen keskiöön kiusaajan tai kiusaamisen uhrin asemaan. Tavoitteena tässä on pikemmin tutkittavan ilmiön olemuksen ja todennäköisyyden selittäminen ja kuvaaminen kuin kausaaliuden tarkastelu. Tutkimuksen teoreettinen ajattelu tukeutuu suurelta osin maahanmuuttajuiden yhteydessä Talibin ja Liebkindin ja koulukiusaamisen yhteydessä Olweuksen ja Salmivalin esittämiin käsityksiin ja heidän käyttämiinsä käsitteenmäärittämiin. Tutkimuksellisenä paradigma on etsiä ymmärrys ja selitys tutkinnan kohteena olevasta kiusaamisilmiöstä. Väljästi ilmaisten tutkimuksen tarkoituksena on yhdistää koulun arki ja kasvatustieteellinen tutkimustoiminta siten, että tieteen tarjoamin keinoin raotetaan oppilaslähtöisestä näkökulmasta kuvaa sellaisesta kiusaamisilmiöstä, jossa maahanmuuttaja on osallisena.

Todennäköisesti koulujemme maahanmuuttajaoppilaiden vähäisestä määrästä johtuen kiusaamisilmiötä, jossa maahanmuuttajaoppilas on osallisena, ei nimenomaisesti ole aiemmin Suomessa tutkittu. Maahanmuuton lisääntyminen synnyttää tutkimustarvetta. Yleinen ja samalla tutkimushalukkuutta tutkijoissa herättävä kiinnostus koulukiusaamista kohtaan on sekin vasta viime vuosina lisääntynyt. Näistä syistä johtuen valmista käyttötarkoitukseen sopivaa kotimaista mittaria ei ollut saatavilla. Myös ulkomaisilla tutkimuskyselyillä ei ollut suoraan sovellettavaa käyttöarvoa. Kaikissa maahanmuuttajia vastaanottavissa maissa toteutetaan maahanmuuttajien kotouttamiseen erilaista politiikkaa. Samaan aikaan suuria eroja löytyy eri maiden maahanmuuton voimakkuudesta ja tulosuunnasta sekä erityisesti niistä tarkoituseristä, jotka saavat maahanmuuttajan jättämään entisen kotimaansa ja uuden kotimaan vastaanottamaan heitä. Maahanmuutolla ja sen myötä mahdollisesti syntyvällä tai siihen kytkeytyvällä kiusaamisilmiöllä on siten aina omat paikalliset piirteensä.

4.3 Yhteys muuhun tutkimukseen

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Koulutuksen arviointi- ja kehittämissyksikkö ja Turun kaupungin koulutoimintakeskus käynnistivät vuonna 1999 yhteistyöhankkeen turkulaisen peruskoulun kehittämiseksi. Yhteistyön lähtökohtana olivat kaupungin koulutoimen kohtaamat kasvavat haasteet eri oppilasryhmien osallisuuskehityksen tukemiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi sekä maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen lisääntyneet paineet. Yhteistyöhankkeen toteuttamiseen liittyi tutkimus, jonka yhdeksi keskeiseksi teemaksi nousi oppilaiden kouluviihtyvyys ja sen taustatekijät sekä yleensä kasvatusedellytykset. (Olkinuora & Mattila 2001, 6-8.) Tutkimukseen sitoutui kolmetoista koulua, joista kuusi oli alakouluja ja seitsemän yläkouluja. Näissä kuudessa yleisopetusta antavassa alakoulussa oli Turun kouluista oppilasmäärään suhteutettuna runsaasti maahanmuuttajaoppilaita. Tämä tutkimus käynnistyi pian edellä mainitun tutkimuksen jälkeen. Aiemmin suoritettu tutkimus avasi tutkimusmyönteisen väylän tälle tutkimukselle. Molemmat tutkimukset toteutettiin samoissa kuudessa alakoulussa.

4.4 Tutkimusjoukko

Tämän tutkimuksen perusjoukkona olivat lukuvuonna 1999–2000 Turussa alakoulua käyneet oppilaat. Otoksen valinta tapahtui harkinnanvaraisesti edellä mainittujen kuuden alakoulun kaikista kolmansien ja viidensien luokkien oppilaista. Näiden luokka-asteiden oppilaiden valitseminen otannaksi perustui neljään ehtoon. Ensiksikin vastaajilla tuli olla riittävät valmiudet lukea ja ymmärtää kyselylomakkeelta lukemansa kysymykset. Toiseksi heillä piti olla riittävät taidot vastata kirjallisesti lomakkeella esitettyihin kysymyksiin. Kolmanneksi heillä tuli olla jo riittävästi kokemuksia koulunkäynnistä yleensä ja siihen liittyvistä ilmiöistä esimerkiksi koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta. Näiden kolmen ehdon täyttymisestä antoi viitteitä yhdelle otannan luokkia muistuttavalle neljännelle luokalle järjestetty mittarin esitestaus. Neljänneksi, koska kysely toteutettiin kevätlukukauden lopussa, oli vaarana, että kysely olisi joiltain osin saattanut epäonnistua. Otokseen sijoittuneet olivat tällaisessa tilanteessa vielä tavoitettavissa omissa perusryhmissään alkavalla syyslukukaudella uusintamittausta varten. Otoksen valintamenetelyllä on tässä tutkimuksessa vaikutus tutkimustulosten yleistettävyyteen ja luotettavuuteen.

Koulut on tässä tarkastelussa nimetty aakkosilla A-F. Luokkien yhteismäärä oli 26. Näistä 13 oli kolmansia ja 13 viidensia luokkia. Tutkimukseen osallistui kaikki luokanopettajien valitsemina mittausajankohtina koulussa olleet mainittujen luokkien yhteensä 633 oppilasta. Mittaukseen osallistuneista oli syntyperältään suomalaisia 526 (83,1 %) oppilasta ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli 107 (16,9 %). (Taulukko 7.) Maahanmuuttajaoppilaita oli mittaukseen osallistuneista oman ilmoituksensa mukaan 27 eri maasta. Tulosten tarkastelun yhteydessä vastaajaryhmiin viittaaminen tarkoittaa maahanmuuttajaoppilaiden ja suomalaisten oppilaiden ryhmiä. Siinä syntyjään suomalaisia oppilaita kutsutaan suomalaisiksi ja syntyperältään maahanmuuttajataustaisia oppilaita maahanmuuttajiksi, vaikka he olisivatkin tutkimuksen suoritushetkellä Suomen kansalaisia.

TAULUKKO 7. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat. Ilmoitettu tutkimuskouluista lukumäärinä ja prosenttiosuuksina kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaista, luokka-asteittain ja sukupuolen mukaan.

<i>Koulu</i>	<i>Oppilaita</i>	<i>%-osuus kaikista</i>	<i>3.-lk</i>	<i>5.-lk</i>	<i>Tyttöjä</i>	<i>Poikia</i>
A	97	15,3	45	52	39	58
B	124	19,6	71	53	58	66
C	102	16,1	57	45	47	55
D	129	20,4	55	74	67	62
E	88	13,9	44	44	35	53
F	93	14,9	37	56	57	36
Yhteensä	633	100,0	309	324	303	330
			48,8 %	51,2 %	47,9 %	52,1 %

Kouluista A, C, E ja F tutkimukseen osallistui kaksi kolmatta ja kaksi viidettä luokkaa, koulusta B kolme kolmatta ja kaksi viidettä luokkaa ja koulusta D kaksi kolmatta ja kolme viidettä luokkaa. Tutkimukseen osallistuneiden luokkien keskimääräinen oppilasluku kouluittain tarkasteltuna oli melko samansuuruinen (min. 22 ja max. 26 oppilasta). Koulujen sisällä luokkakoko saattoi vaihdella paljon. Esimerkiksi koulussa F pienimmässä luokassa oli 16 ja suurimmassa luokassa 28 oppilasta. Liitteestä kaksi käy ilmi tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajaoppilaiden lähtömaa. Liitteistä kolme ja neljä käy ilmi tutkimukseen osallistuneiden suomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ja poikien lukumäärät ja prosenttiosuudet tutkimuskouluittain.

Tutkimukseen osallistui 107 maahanmuuttajataustaista oppilasta. Otoksessa heidän edustuksensa oli 16,9 prosenttia. Oman ilmoituksensa mukaan he olivat tulleet Suomeen 27 eri lähtömaasta. Runsaimmin tulijoita oli Venäjältä (18 oppilasta), Kosovosta (14 oppilasta), Iranista (12 oppilasta), Virossa ja Irakista (10 oppilasta kummastakin).

TAULUKKO 8. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat luokittain. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Tutkimukseen osallistuneet</i>	<i>Suomalaisia</i>	<i>Maahanmuuttajia</i>	<i>Yhteensä</i>
3.-luokkalaisten	271 87,7 %	38 12,3 %	309 48,8 %
5.-luokkalaisten	255 78,7 %	69 21,3 %	324 51,2 %
Yhteensä	526 83,1 %	107 16,9 %	633 100,0 %

Tutkimuksen vastaajaryhmien sisäinen koostumus oli erilainen. Suomalaisista vastaajista 51,5 prosenttia oli kolmasluokkalaisten ja viidesluokkalaisten 48,5 prosenttia. Maahanmuuttajista 35,5 prosenttia oli kolmasluokkalaisten ja 64,5 prosenttia kävi viidettä luokkaa. Tutkimuksessa ei selvitetty syytä mainittuun eroon.

TAULUKKO 9. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden sukupuolijakauma. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Sukupuoli</i>	<i>Tytöt n/%</i>	<i>Tyttöjen %- osuus kaikista</i>	<i>Pojat n/%</i>	<i>Poikien %- osuus kaikista</i>	<i>Yhteensä n/%</i>
3.-luokkalaisten	155 51,1 %	24,5 %	154 46,7 %	24,3 %	309 48,8 %
5.-luokkalaisten	148 48,9 %	23,4 %	176 53,3 %	27,8 %	324 51,2 %
Yhteensä	303 47,9 %	47,9 %	330 52,1 %	52,1 %	633 100,0 %

Sukupuoleen perustuvasta tarkastelusta käy ilmi, että kolmasluokkalaisten tyttöjä ja poikia oli lähes saman verran (ero 0,2 %). Viidesluokkalaisten poikia oli 28 enemmän kuin tyttöjä (ero 4,4 %).

Tutkimuskouluissa suomalaisia tyttöoppilaita oli eniten koulussa D (20,8 % kaikista tytöistä) ja vähiten koulussa A (9,9 %). Maahanmuuttajatyttöjä oli eniten koulussa F (5,9 % kaikista tytöistä) ja vähiten koulussa E (,7 %). (Liite 3.) Tutkimuskouluissa suomalaisia poikia oli eniten koulussa D (16,1 %) ja vähiten koulussa A (9,9 %). Maahanmuuttajapoikia oli eniten koulussa A (4,8 %) ja vähiten kouluissa C (1,5 %) ja E (1,5 %). (Liite 4.)

TAULUKKO 10. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ikäjakauma. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina. Prosenttiosuuksissa ensimmäiset luvut kertovat ikäluokan edustuksen koko otoksesta ja jälkimmäiset omasta vastaajaryhmästä.

<i>Ikävuodet</i>	<i>Suomalaiset</i>	<i>Maahanmuuttajat</i>	<i>Yhteensä</i>
9 v	178 28,1 % / 33,8 %	17 2,7 % / 15,9 %	195 30,8 %
10 v	92 14,5 % / 17,5 %	15 2,4 % / 14,0 %	107 16,9 %
11 v	169 26,7 % / 32,1 %	41 6,5 % / 38,3 %	210 33,2 %
12 v	84 13,3 % / 16,0 %	29 4,6 % / 27,1 %	113 17,9 %
13 v	3 0,5 % / 0,6 %	5 0,8 % / 4,7 %	8 1,3 %
Yhteensä	526 83,1 % / 100,0 %	107 16,9 % / 100,0 %	633 100,0 %

Maahanmuuttajaoppilaat olivat suomalaisia oppilaita vanhempia. Tämä voi selittyä kahdesta syystä. Ensiksikin kaikkia maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei ole kouluissa puutteellisista oppimisvalmiuksista tai muusta syystä johtuen sijoitettu ikäänsä vastaavaan luokkaan, vaan vuotta nuorempien luokkiin. Toiseksi maahanmuuttajaoppilas on mahdollisesti puutteellisesta kielitaidosta tai muusta syystä johtuen kerrannut jonkun vuosiluokan.

TAULUKKO 11. Maahanmuuttajaoppilaiden asumisvuodet Suomessa. Ilmoitettu lukumäärinä sekä prosenttiosuuksina maahanmuuttajaoppilaista ja kaikista oppilaista

<i>Maahanmuuttajaoppilaiden asumisvuodet Suomessa</i>	<i>Lukumäärä</i>	<i>% maahan- muuttajista</i>	<i>% kaikista</i>
0-3 vuotta	19	17,8	3,0
Yli 3 vuotta	86	80,4	13,6
Koko ikä	2	0,4	0,3
Yhteensä	107	100,0	16,9

Maahanmuuttajaoppilaista valtaosa (80,4 %) oli asunut Suomessa yli kolme vuotta. Noin joka viides (17,8 %) tutkimukseen osallistuneista oli asunut täällä kolme vuotta tai sitä vähemmän aikaa. Suomessa syntyneitä tai vauvaiässä Suomeen tulleita maahanmuuttajia otoksessa oli kaksi.

Maahanmuuttajaoppilaiden Suomessa käymien kouluvuosien tarkastelu tuo esiin kaksi huippua: kolmannen ja viidennen vuoden. Tutkimus ei anna selitystä tälle ilmiölle. Todennäköisesti maahanmuuttajien Turkuun tai Suomeen suuntautunut muutto on ollut joinakin vuosina tavanomaista vilkkaampaa niiden perheiden osalta, joilla on tutkimukseen osallistuneiden ikäisiä lapsia. Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntivuosista Suomessa kertova taulukko on liite viisi.

4.5 Mittari ja mittauksen suorittaminen

Tässä tutkimuksessa käytetty mittari (ks. liite 6.) on tutkijan itsensä laatima. Se perustuu lähinnä Dan Olweuksen ja Christina Salmivallin kiusaamisilmiöstä esittämiin käsityksiin, käsitteenmäärittelyihin, tutkimuksiin ja niiden antamiin tuloksiin sekä tutkijan omiin useiden vuosien opettajakokemuksiin luokissa, joissa on runsaasti maahanmuuttajaoppilaita. Keskeisin käsite koulukiusaaminen määriteltiin lomakkeella. Tutkimuksen kyselylomakkeella koulukiusaaminen määritellään seuraavasti: Koulukiusaamisella tarkoitetaan sitä, että joku oppilas joutuu toistuvasti yhden tai useamman oppilaan kiusaamaksi. Koulukiusaamista on kaikki toiminta, joka vahingoittaa oppilasta, joka ei täysin kykene

puolustamaan itseänsä. Määrittelyllä pyrittiin varmistamaan, että kaikki vastaajat ymmärtävät mahdollisimman samoin käsitteen sisällön ja antavat vastauksensa määrittelyn ohjaamana.

Lomakkeella on samoja piirteitä kuin Salmivallin (2003a, 110–111) tutkimusryhmän vuosina 1999 ja 2000 suorittamassa interventiotutkimuksessa käytetyssä lomakkeessa. Vaikutteita löytyy myös Rolandin (1984), Pikasin (1990), Penttilän (1994) ja Hamarusen (1998) käyttämistä kyselylomakkeista (Hamarus 1998, 40–50). Tämän tutkimuksen kyselylomakkeella esitetyt kysymykset oli ryhmitelty kuuteen osioon. Näistä ensimmäinen antoi vastaajan taustatiedot, toinen osio keskittyi vastaajan minäkuvaan, kolmas vastaajan käsityksiin koulukiusaamisilmiöstä yleisellä tasolla, neljäs vastaajan omiin koulukiusaamiskokemuksiin, viides vastaajan käsityksiin maahanmuuttajiin kytkeytyvästä koulukiusaamisesta ja kuudennessa etsittiin vastauksia muihin koulukiusaamiseen liittyviin kysymyksiin.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin siten, että tutkimukseen valitut itse antoivat vastauksensa kyselylomakkeella esitettyihin osin strukturoituihin ja osin avoimiin kysymyksiin. Vastaajat esiintyivät lomakkeella omalla nimellään. Heidän edellytettiin käyttävän sekä kiusaajista että kiusaamisen uhreista näiden oikeita nimiä. Tämä menettely saattoi jossain määrin vaikuttaa vastaamiseen. Vastaajat saattoivat arastella kiusaajien tai uhrien nimen kertomista erityisesti, koska lomakkeella vastaaja kertoi myös oman nimensä. Vastaushaluttomuus oli kuitenkin ennakoitavissa ennen mittauksen suorittamista. Haluttomuus osoittautui ilmeiseksi luotettavuutta horjuttavaksi tekijäksi jo esitestausta suoritettaessa. Tästä syystä mittauksen suorittaneita luokanopettajia kehoitettiin erityisesti painottamaan ennen mittauksia tutkimuksen luottamuksellisuutta. Se tarkoitti sitä, että luokanopettaja kertoi oikeiden nimien muuttamisesta koodeiksi ja yksittäisten vastaustietojen jäävän ainoastaan tutkijan omaan tietoon. Oikeiden nimien käyttämisellä pyrittiin ohjaamaan vastaajaa tarkoin harkitsemaan kysymystä ja antamaansa vastausta sekä pysymään totuudessa. Menettely saattoi johdattaa vastaajaa harkitsemaan vastaustaan myös mittauksia edeltävää välituntia huomattavasti pidemmän aikavälin kokemusten perustalta. Oikeiden nimien käyttäminen helpotti sekä annettujen tietojen koodaamista havaintomatriisiin että tilastollisen analyysin suorittamista.

Ensivaiheessa tutkimukseen valittujen koulujen opettajilta tiedusteltiin halukkuutta ryhtyä koulunsa tutkimuksen järjestelyistä vastaavaksi opettajaksi. Tiedustelujen pohjalta jokaiseen kouluun valikoitui vastuopettaja. Kyselylomakkeet lähetettiin toukokuun alussa vuonna 2000 kouluista näille vastuopettajille, jotka suorittivat lomakkeiden jakelun, keräämisen ja palauttamisen. Mittaus pyydettiin suorittamaan kahden viikon kuluessa. Mittauksen toteuttivat tutkimukseen valittujen luokkien omat luokanopettajat. Mittaus pyydettiin järjestämään luokissa sellaisena ajankohtana, joka oli luokanopettajan mielestä tutkimuksen onnistumisen kannalta mahdollisimman hyvä. Mittaus toteutettiin oppilaille tutussa omassa luokassa. Mittauksen suorittajille annetun ohjeistuksen mukaisesti vastaajilla tuli olla käytettävissään riittävästi vastausaikaa ja heidän vireystilansa tuli olla vastaamiselle otollinen. Luokanopettajan arvion perusteella maahanmuuttajaoppilaat saivat tarvitessaan vastaamisensa lisäaikaa, vastaamisen edellyttämää teknistä ohjausta sekä tulkkausapua kyetäkseen vastaamaan esitettyihin kysymyksiin. Henkilökohtaista apua heille antoivat luokanopettajan lisäksi oppilaan omankielenopettajat, oppilaan omaan kieleen orientoituneet kouluavustajat, muut kouluavustajat sekä luokanopettajan etukäteen ilmoittaman tarpeen perusteella vastaustilanteeseen hankitut tulkit. Mittausjärjestelyistä johtuen vastaajien lukumäärä saatiin mahdollisimman suureksi ja hävikki mahdollisimman pieneksi. Kaikille mittaukseen osallistujille annettiin samansisältöinen ohjeistus.

Luokanopettajien antaman palautteen mukaan kaikki syntyjään suomalaiset oppilaat suoriutuivat kyselylomakkeen kysymyksiin vastaamisesta yhden oppitunnin aikana. Yksi luokanopettaja 26:sta arvioi kyselylomakkeen liian työlääksi joillekin luokkansa suomalaisille oppilaille. Kaikki kielellistä apua tarvitsevat maahanmuuttajaoppilaat eivät selvinneet vastaamisesta yhden oppitunnin aikana. Heille annettiin ohjeen mukaisesti tarpeellinen määrä lisäaikaa. Luokanopettajien ja avustavan henkilöstön huolellisesta osallistumisesta tutkimusjärjestelyihin johtuen yhtään kyselylomaketta ei tarvinnut hylätä.

Koska tämä tutkimus liittyy oppilaiden koulukiusaamiskäsityksiin ja -kokemuksiin, sen voidaan katsoa täydentävän aiemmin koulukiusaamisesta tehtyjä tutkimuksia.

4.6 Tutkimustiedon keräämisen suunnittelun ja toteutuksen vaiheet

1. Kyselylomakkeen laadinta suoritettiin tammikuussa 2000.
2. Kyselylomake esitettiin helmikuussa 2000. Esitestaus suoritettiin yhdessä varsinaiseen tutkimukseen osallistuvan koulun neljännessä luokassa, jossa oli 25 oppilasta. He olivat ikänsä puolesta lähellä keskiarvoa verrattaessa heitä varsinaisen tutkimuksen otantajoukon kanssa (3.- ja 5. luokkalaiset) ja myös siltä osin, että luokalla oli runsaasti maahanmuuttajaoppilaita.
3. Esitestauksen pohjalta kyselylomakkeeseen tehtiin korjauksia.
4. Tutkimuskouluista valittujen vastuopettajien, luokanopettajien, kotikielenopettajien, oppilaan omaan kieleen orientoituneiden kouluavustajien ja tulkkien valmentaminen kyselyn toteuttamiseen suoritettiin huhtikuussa 2000.
5. Kysely toteutettiin kouluissa toukokuussa 2000.

4.7 Tilastollinen analyysi

Tämän tutkimuksen aineistotiedot koodattiin kyselylomakkeilta (N=633) havaintomatriisiin muotoon ja analysoitiin SPSS 11.5 for Windows -tilasto-ohjelmalla. Kyselylomakkeella esitetyt kysymykset oli rakennettu siten, että niiden antamien vastausten tarkastelussa ristiintaulukointi tulisi olemaan pääasiallinen tilastollisen käsittelyn työkalu. Ristiintaulukointi on tarkoitettu kategoristen muuttujien analysointiin ja ristiinluokitteluun. Sukupuoli-, ikä-, kotitausta-, erilaiset asenne- ja preferenssi-muuttujat ovat tyypillisiä ristiintaulukoitavia muuttujia. Ristiintaulukoinnissa data-aineisto esitetään frekvensseinä ja prosenttiosuuksina. Ristiintaulukointi yhdistettynä khin -neliötestiin sopii monen tutkimusongelman käsittelyyn. (Metsämuuronen 2005, 333–335; Tähtinen & Isoaho 2001, 67.) Ristiintaulukointi on tässä yhteydessä selkeä ja tehokas analyysimenetelmä. Luokittelevana muuttujana on käytetty vastaajan maahanmuuttajataustaisuutta tai suomalaista syntyperää. Tarkoituksellisesti tulosten tarkastelua ei ole stereotyyppittelyn välttämisen vuoksi suoritettu maakohtaisesti. Se, että 16 lähtömaasta (ks. liite 2) osallistui vain yksi maahanmuuttaja, olisi johtanut väistämättä virhearviointeihin.

Frekvenssien yhteensopivuustestinä on käytetty Pearsonin khin -neliötestiä. Se kertoo riippumattomuustestinä onko tarkasteltavilla muuttujilla keskinäistä riippuvuussuhdetta eli onko muuttujien välillä yhteyttä vai ei. (Metsämuuronen 2005, 333.) Summamuuuttujia käytettiin vastaajien minäkuvan selvittämisessä. Summamuuuttujien yhteydessä mittarin sisäistä homogeenisuutta on tarkasteltu Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Taulukkojen yhteydessä on useimmiten ilmaistu taulukon sisältämän solujen määrään liittyvä vapausasteluku (degrees of freedom) ja tilastollista merkitsevyytensä ilmaiseva p-arvo. (Metsämuuronen 2005, 335.) Muut tilastolliset ajot, esimerkiksi korrelaatiotestit, eivät tuottaneet sellaista lisätietoa, joka olisi merkittävässä määrin auttanut kuvaamaan tutkittavaa kiusaamisilmiötä.

Tutkimustulosten tarkastelu on suoritettu pääosin siten, että kiusaamisilmiöön liittyviä asioita on tarkasteltu vastaajaryhmittäin. Ryhmät ovat suomalaiset oppilaat ja maahanmuuttajaoppilaat. Tulosten analysoinnissa vastaajaryhmiä pidetään kokonaisuuksina irrottamatta yksittäisiä kouluja tai eri maista tulleiden ryhmiä erityistarkasteluun. Joihinkin kysymyksiin annettujen vastausten syvempää luonnetta tarkasteltiin lisäksi vastaajaryhmien sisäisen sukupuolijaon antaman tiedon perustalta. Vertailtaessa vastaajaryhmien vastauksia kaikkien vastaajien antamiin vastauksiin tulee huomioida ryhmien erilainen koko. Suomalaisten (n=526) vastaajien antamien vastausten painoarvo frekvenssien osalta on noin viisinkertainen maahanmuuttajien (n=107) antamiin vastauksiin nähden. Niiden saatujen tulosten kohdalla, joissa painoarvolla saattoi olla vaikutus soluissa esiintyviin frekvensseihin, suoritettiin sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelu. Siinä paljastuvat ne solufrekvenssit, jotka ovat merkittävästi sattumaan perustuvaa odotusta suurempia tai pienempiä.

Tämän tutkimuksen antamien tulosten perusteella ei voi tehdä suoraan kattavia yleistyksiä. Tulokset avaavat kuitenkin näkymän tutkittavaan kiusaamisilmiöön. Tämän tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa toisaalta se, että otos valittiin harkinnanvaraisesti ja toisaalta kysely toteutettiin juuri tietynä ajankohtana ja tiettyjen olosuhteiden määrittämässä tilanteessa. Lisäksi tulee huomioida, että tutkijan itse laatimaa kyselylomaketta käytettiin tässä muodossa ensimmäistä kertaa. Tulosten tarkastelussa, merkitsevyytensä ilmoittamisen yhteydessä käytetty ilmaus etnisyyttä, tarkoittaa viittausta vastaajan syntyperään, joko suomalaisuuteen tai ulkomaalaisuuteen.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Oppilaiden minäkuva

Vastaajien minäkuva tarkastellaan neljän osatekijän ja niiden yhdistämisellä saadun summamuuttujan avulla. Osatekijät ovat: *akateeminen, sosiaalinen, affektiivinen ja fyysinen minäkuva*. Kyse-lykaavakkeella (osio Ajatuksia itsestäni, kohdat 1–28) vastaajan minää tarkastellaan adjektiiviparein semanttisen erottelun periaatteella, jossa vastaaja arvioi, miten ominaisuus häntä koskee. Vastausvaihtoehtoja oli tarjolla kolme. Vaihtoehto yksi edustaa vahvaa, kaksi keskinkertaista ja kolme heikkoa minäkuva. Lomakkeella osa adjektiivipareista on käännettyssä muodossa vastaajan tarkaavaisuuden varmistamiseksi.

TAULUKKO 12. Suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden minäkuva. Osatekijöiden summamuuttujista ristiintaulukoimalla muodostunut kokonaisminäkuva. Ilmaistu lukumäärinä, riviprosenteina ja prosenttiosuuksina sarakkeittain.

<i>Minäkuva</i>	<i>Suomalaiset</i>	<i>Maahanmuuttajat</i>	<i>Kaikki vastaajat</i>
Vahva	340	69	409
-luokka	83,1 %	16,9 %	100,0 %
-vastaajaryhmä	64,6 %	64,5 %	64,6 %
Keskinkertainen	182	38	220
-luokka	82,7 %	17,3 %	100,0 %
-vastaajaryhmä	34,6 %	35,5 %	34,8 %
Heikko	4	0	4
-luokka	100,0 %	,0 %	100,0 %
-vastaajaryhmä	,8 %	,0 %	,6 %
Yhteensä	526	107	633
	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Pearson Chi-Square ,835, df=2, p= ,659, Cronbachin alfa ,755 (summamuuttujien summamuuttujalle)

Taulukossa 12 esitettyjen tulosten perusteella voidaan päätellä, että sekä suomalaisten että maahanmuuttajien käsitykset omasta minästään ovat hyvin samankaltaiset. Noin kahdella kolmasosalla molempien ryhmien vastaajista on hyvä minäkuva. Heikoimpaan ryhmään sijoittuu vain neljä vastaajaa. Tilastollisesti tulosta tarkastellen voidaan todeta, että minäkuvalle ja vastaajan etnisellä taustalla ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,659).

TAULUKKO 13. Suomalaisten (Suom.) ja maahanmuuttajaoppilaiden (Mamu) minäkuvan osatekijät. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Minäkuva</i>	<i>Akateeminen</i>		<i>Sosiaalinen</i>		<i>Affektiivinen</i>		<i>Fyysinen</i>	
	Suom.	Mamu	Suom.	Mamu	Suom.	Mamu	Suom.	Manu
Hyvä	208	41	437	92	316	65	235	58
	39,5 %	38,3 %	83,1 %	86,0 %	60,1 %	60,7 %	44,7 %	54,2 %
Keskin-kertainen	305	62	85	15	201	41	262	44
	58,0 %	57,9 %	16,2 %	14,0 %	38,2 %	38,3 %	49,8 %	41,1 %
Heikko	13	4	4	0	9	1	29	5
	2,5 %	3,7 %	,8 %	,0 %	1,7 %	,9 %	5,5 %	4,7 %
Yhteensä	526	107	526	107	526	107	526	107
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Ristiintaulukointi summamuuttujilla.

Ristiintaulukoinnin avulla on selvitetty suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden minäkuvien osatekijöitä summamuuttajien avulla. Molempien vastaajaryhmien vastaukset antavat hyvin samansuuntaiset tulokset. Suurin ero vastaajaryhmien välillä löytyy heidän fyysisestä minäkuvastaan. Siinä maahanmuuttajaoppilaiden hyvän minäkuvan ryhmään sijoittuvia on noin 10 prosenttiyksikköä suomalaisia oppilaita enemmän. Tämä selittyy lähinnä suomalaisten tyttöjen ja maahanmuuttajapoikien tuloksesta. Maahanmuuttajapoista 57,6 prosenttia arvioi fyysisen minänsä hyväksi. Suomalaisten tyttöjen antamien vastausten perusteella 28,6 prosentilla oli hyvä fyysinen minäkuva. Tilastollisesti etnisyydellä ja fyysisellä minäkuvalla on erittäin merkitsevä yhteys ($p = ,000$). Tuloksesta voi päätellä, että fyysisen minän hyväksi kokemiseen liittyy maahanmuuttajapoille eniten ja suomalaisille tytöille vähiten positiivisia arvosisältöjä.

TAULUKKO 14. Suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden minäkuvan tekijät. Järjestetty kaikkien vastaajien keskiarvojen perusteella alkaen pienimmästä ja samalla parhaaksi katsotusta arvosta. Ilmaistu keskiarvoina ja keskihajontoina. Taulukossa luku 1 tarkoittaa minäkuvan kannalta parasta ja luku 3 huonointa tulosta. Taulukossa 0,1 suurempi ero vastaajaryhmien keskiarvosarakkeessa on merkitty asteriskilla (*).

Käsityksiä itsestä	Suomalaiset ($n=526$)		Maahanmuuttajat ($n=107$)		Kaikki vastaajat ($N=633$)	
	mean	sd	mean	sd	mean	sd
Vanhempani pitävät/vanhempani eivät pidä minusta	1,10	,379	1,08	,340	1,10	,372
Minusta välitetään/ ei välitetä kotona	1,16*	,464	1,34*	,672	1,19	,509
Vanhempani ovat tyytyväisiä/ tyytymättömiä minuun	1,24	,463	1,29	,514	1,24	,472
Viihdyn kavereiden kanssa/ yksin	1,26*	,539	1,39*	,670	1,29	,564
Olen iloinen/ surullinen	1,34	,529	1,44	,586	1,36	,539
Olen onnellinen/ onneton	1,36	,541	1,39	,595	1,37	,550
En jännitä koulussa/ jännitän koulussa	1,42*	,593	1,59*	,672	1,45	,609
Kaverini pitävät minusta/ eivät pidä minusta	1,45	,546	1,53	,619	1,47	,559
Olen rehellinen/ epärehellinen	1,49	,548	1,53	,538	1,50	,546
Olen ystävällinen/ epäystävällinen	1,5	,537	1,42	,533	1,51	,537
Pidän nimestäni/ en pidä nimestäni	1,53*	,724	1,41*	,726	1,51	,725
Autan muita/ en auta muita	1,52	,533	1,50	,556	1,52	,537
Olen kiltti/ ilkeä	1,52	,554	1,60	,511	1,54	,548
Saan helposti ystäviä/ en saa helposti ystäviä	1,52*	,597	1,64*	,719	1,54	,621
Olen hyvä liikunnassa/ huono liikunnassa	1,58*	,635	1,47*	,588	1,56	,629
Olen huolellinen/ huolimaton	1,60	,574	1,64	,648	1,60	,587

Olen rauhallinen/ levoton	1,62	,605	1,61	,641	1,62	,603
Olen oikeudenmukainen/ epäoikeudenmukainen	1,62	,531	1,64	,521	1,62	,529
Olen vahva/ heikko	1,64	,563	1,56	,617	1,63	,573
Olen rohkea/ ujo	1,65	,613	1,61	,641	1,64	,618
Olen ahkera/ laiska	1,65	,551	1,65	,516	1,65	,545
Olen nopea/ hidas	1,67*	,621	1,56*	,632	1,65	,624
Opettajani pitää minusta/ ei pidä minusta	1,73*	,562	1,60*	,564	1,71	,564
Olen varma/ epävarma	1,71	,574	1,72	,595	1,72	,578
Olen hyvä koulussa/ heikko koulussa	1,73	,494	1,79	,550	1,74	,502
Olen viisas/ tyhmä	1,79	,502	1,69	,503	1,78	,530
Pukeudun muodikkaasti/ en pukeudu muodikkaasti	1,88	,601	1,68	,623	1,85	,609
Olen hyvännäköinen/ ruma	1,87	,549	1,79	,599	1,85	,558

Molempien vastaajaryhmien vastauksissa on samankaltaisuutta. Kummankin ryhmän jäsenten minäkuvan tukipilarina on selvä usko siihen, että omat vanhemmat pitävät ja välittävät heistä ja ovat lisäksi tyytyväisiä lapseensa. Usko vanhempien pitämiseen osoittaa samankaltaisuutta myös siten, että tässä keskihajonta oli minäkuvan tekijöistä pienin, suomalaisilla vastaajilla ,379 ja maahanmuuttajilla ,340. Yhteistä taulukon alkupäässä on myös kavereiden seurassa viihtyminen ja itsensä onnelliseksi kokeminen. Taulukon 14 loppupäässä yhteisenä piirteenä on alkua heikompi usko omaan ulkonäköön, koulussa pärjäämiseen ja viisauteen. Käsitysten keskiarvojen tarkastelu osoittaa kaikkien vastaajien käsityksen itsestään olevan kaikkien minäkuvan tekijöiden osalta parempi kuin vastausvaihtoehtona kyselylomakkeessa tarjottu keskimääräinen arvo kaksi. Vastauksien suurin hajonta löytyy molempien ryhmien edustajien tyytyväisyydestä omaan nimeensä (suomalaiset ,724 ja maahanmuuttajat ,726). Hyviksi osoittautuneisiin tuloksiin on saattanut vaikuttaa virhettä kasvattavaan suuntaan monet seikat; esimerkiksi se, että vastaajat esiintyivät omalla nimellään. Kaikkien vastaajien sarakkeessa tulee huomioida, että suomalaisten vastaajien (83,1 %) painoarvo verrattuna maahanmuuttajien (16,9 %) painoarvoon on lähes viisinkertainen suomalaisten vastaajien suuremmasta lukumäärästä johtuen. Sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelu ei kuitenkaan tuonut esiin merkitsevän suuria tai pieniä frekvenssejä.

Yhteenveto. Molempien vastaajaryhmien käsitykset omasta minästään olivat samansuuntaisia. Tästä syystä voi esittää arvio, että vastaajien suomalaisuudella tai maahanmuuttajataustalla ei ole itse kiusaamisilmion kannalta suurtakaan merkitystä, jos minäkuvaa käytetään erottavana tekijänä. Vastaajaryhmien välisiä yhtäläisyyksiä kiusaamisilmion ja minäkuvalla sitä vastoin on. Käsityksellä minästä on epäilemättä liittymäkohtia yleisellä tasolla kiusaamisen kanssa kuten esimerkiksi Kaukiaisen (2002, 273) tutkimusryhmän suorittaman tutkimuksen (N=141) tulokset osoittavat. Tässä tutkimuksessa minäkuvasta saatu tulos ohjaa jäljemmin seuraavien tulosten tarkastelua. Mainitusta syystä tämän tutkimuksen tulosten tarkastelussa minäkuvan ja varsinaisen tutkittavan ilmion, kiusaamisen, väliltä ei liioin haeta yhteyksiä ja eroja edellä esitettyjen minäkuvan osatekijöiden ja minäkuvan tekijöiden lisäksi.

5.2 Oppilaiden käsityksiä koulukiusaamisesta

Kyselylomakkeella (osio Koulukiusaaminen, kohdat 1-21) haluttiin selvittää, minkälaisia käsityksiä oppilaille on erilaisista kiusaamistavoista. Osion laadinnassa huomioitiin Salmivallin (1998a, 5; ks. myös Salmivalli 2003a, 110) antama esimerkki siitä, miten koulukiusaamista selvittävä kysely tulisi tutkimuksen kohteena oleville lapsille ja nuorille laatia. Hän pitää tärkeänä sitä, että vastaajat tietävät tarkasti, mistä asiasta heiltä kysytään. Siksi kyselylomakkeessa pitää määritellä oppilaille, mitä koulukiusaamisella tarkoitetaan. (Ks. myös Elsea & Munkhtar 2000, 212; Ross 2002, 114–115; Salmivalli 2003a, 44–45.) Lisäksi Salmivalli (1998a, 5) kehottaa asettamaan kyselylomakkeen kysymysten sisälle erilaisia esimerkkejä siitä, mitä kaikkea kiusaaminen voi olla. Tässä tutkimuksessa oppilaat tutustuivat ennen osion vastausosaa koulukiusaamisen määritelmään. Näin haluttiin varmistaa, että kaikki vastaajat ymmärtäisivät mahdollisimman yhdenmukaisesti tutkittavana olevan ilmiön sisällön. Kyselylomakkeella määriteltiin koulukiusaaminen seuraavasti: Koulukiusaamisella tarkoitetaan sitä, että joku oppilas joutuu toistuvasti yhden tai useamman oppilaan kiusaamaksi. Kiusaamista on kaikki toiminta, joka vahingoittaa oppilasta, joka ei täysin kykene puolustamaan itseänsä.

Oppilaiden tuli arvioida, miten vakavana he pitävät valmiiksi annettuja 21 kiusaamistapaa. Kiusaamistapojen luokitus myötäilee Björkqvistin ja Lagerspetzin (Österman 1994, 415) kehittämää, ja vuonna 1994 valmiin muotonsa saanutta DIAS-asteikkoa (The Direct and Indirect Aggression Scales) sekä Salmivallin (1998b, 37; ks. myös Kochenderfer-Ladd & Ladd 2001, 41–44) omassa haastattelututkimuksessaan käyttämiä kiusaamistapaluokkia. Tässä tutkimuksessa kiusaamisstrategiat luokiteltiin seuraavasti:

1. *Suora fyysinen kiusaaminen*: potkiminen, lyöminen, kaataminen ja töniminen
2. *Suora verbaalinen kiusaaminen*: uhkailu, toisen ulkomuodon arvostelu, haukkuminen, pilkkaaminen, hännäminen, nolaaminen, nimittely ja luokkatoverille nauraminen.
3. *Epäsuora kiusaaminen*, jolla on fyysinen luonne: ryhmän ulkopuolelle sulkeminen ja toisen tavaroiden ottaminen sekä sellainen epäsuora kiusaaminen, jolle on ominaista lähinnä verbaalisuuden korostuminen: toisen houkuttelemine osallistumaan kiusaamiseen, haukkumakirjeiden lähettäminen, ilkeiden ja väärin huhujen levittäminen, toisen salaisuuksien paljastaminen, salajuonittelu, pahan puhuminen toisen selän takana ja juoruilu luokkatovereista.

Oppilaat saivat ilmaista mielipiteensä kiusaamisesta laadusta Likert-asteikolla 1-3, oliko se *ei pahaa*, *keskipahaa* tai *pahaa*. Lomakkeen neljäsluokkalaisille suoritettussa esitestauksessa käytetty viisiportainen asteikko osoittautui joillekin oppilaille liian työlääksi, joten lopullisessa lomakkeessa vastausvaihtoehdot rajattiin kolmeen.

TAULUKKO 15. Käsitys kiusaamistavoista. Minkälaisena kaikki, suomalaiset ja maahanmuuttajavastaajat pitävät erilaisia kiusaamistapoja? Ilmaistu keskiarvoina ja keskihajontoina.

<i>Kiusaamistavat</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	<i>mean</i>	<i>sd</i>	<i>mean</i>	<i>sd</i>	<i>mean</i>	<i>sd</i>
Potkiminen	2,78	,54	2,80	,51	2,67	,64
Lyöminen	2,75	,55	2,76	,53	2,73	,62
Uhkailu	2,65	,63	2,66	,61	2,59	,70
Toisen houkuttelemine kiusaamaan	2,63	,61	2,63	,61	2,64	,63
Haukkumakirjeiden lähettäminen	2,58	,68	2,58	,67	2,55	,72
Ilkeiden tai väärin huhujen levittäminen	2,57	,64	2,58	,63	2,53	,68
Kaataminen usein	2,55	,64	2,55	,63	2,54	,69
Toisen ulkomuodon arvosteleminen	2,52	,65	2,56	,63	2,35	,75

Toisten salaisuuksien paljastaminen	2,52	,66	2,52	,64	2,50	,74
Salajuonien punominen	2,47	,64	2,49	,63	2,38	,68
Pahan puhuminen toisen selän takana	2,47	,64	2,44	,64	2,57	,66
Haukkuminen	2,44	,64	2,43	,64	2,51	,65
Ryhmän ulkopuolelle sulkeminen	2,44	,67	2,44	,66	2,48	,68
Pilkkaaminen	2,44	,63	2,43	,62	2,50	,69
Tahallinen hännääminen	2,42	,64	2,40	,63	2,50	,66
Nolaaminen	2,41	,69	2,40	,63	2,42	,70
Juoruilu luokkatovereista	2,40	,63	2,39	,62	2,47	,69
Toisen tavaroiden jatkuva ottaminen	2,40	,65	2,38	,63	2,48	,73
Nimittely	2,35	,66	2,33	,65	2,43	,70
Töniminen usein	2,33	,66	2,32	,67	2,41	,63
Luokkatoverille nauraminen	2,19	,71	2,17	,69	2,31	,78

Edellä olevasta taulukosta 15 käy ilmi, miten oppilaat ovat arvioineet erilaiset kiusaamistavat. Taulukossa kaikkien vastaajien vastaukset on järjestelty siten, että kaikkien vastaajien käsitysten keskiarvojen suuruustarkastelun perusteella pahimpana pidetyt kiusaamistavat on taulukossa ilmaistu ensin.

Taulukosta voidaan todeta, että kaikkien vastaajien mielestä suora fyysinen kiusaaminen, tässä potkiminen ja lyöminen, koettiin keskimäärin kaikista pahimpana kiusaamistapana. Toisaalta suora fyysistä kiusaamista edustava, usein tapahtuva töniminen, löytyy vasta taulukon loppupäästä. Huomion arvoista on myös se, että kaikki mainitut kiusaamistavat ylittivät oppilaiden arvoissa teoreettisen keskiarvon kaksi. Tämä kertoo vastaajien pitäneen kaikkia kiusaamistapoja keskimäärin keskipahaa pahempina. Huomion arvoista on myös vastaajien yksimielisyys luettelon alkupäässä olevista kiusaamistavoista, joissa vastausten keskihajonnan poikkeamat olivat yleisesti pienempiä kuin luettelon loppupäässä esiintyneet poikkeamat. Edellä esitettyjen tulosten perusteella kaikissa kiusaamisstrategioissa saattaa vastaajien mielestä esiintyä joko pahoja tai vähemmän pahoja kiusaamistapoja.

Yhteenveto. Tarkasteltaessa erikseen suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsityksiä koulu-kiusaamisesta löytyi näiden ryhmien vastauksista yhtäläisyyksiä. Suomalaisten oppilaiden mielestä viisi pahinta kiusaamistapaa olivat potkiminen (M 2,80, s 0,51), lyöminen (M 2,76, s 0,53), uhkailu (M 2,66, s 0,61), toisen houkutteleva kiusaaminen (M 2,63, s 0,61) ja haukkumakirjeiden lähettäminen (M 2,58, s 0,67). Maahanmuuttajaoppilaiden mielestä pahimmat olivat lyöminen (M 2,73, s 0,62), potkiminen (M 2,67, s 0,64), toisen houkutteleva kiusaaminen (M 2,64, s 0,63), uhkailu (M 2,59, s 0,70) ja pahan puhuminen toisen selän takana (M 2,57, s 0,66). Molempien vastaajaryhmien kärkiviisikosta löytyy kaikki kolme kiusaamisstrategiaa. Fyysinen kiusanteko oli molempien ryhmien vastaajien mielestä pahinta kiusaamista.

Myös viiden luonteeltaan vähiten pahaa edustavien kiusaamistapojen välillä löytyi ryhmien välisiä yhtäläisyyksiä. Suomalaisten oppilaiden arvioissa loppupäässä olivat luokkatoverille nauraminen (M 2,17, s 0,69), töniminen usein (M 2,32, s 0,67), nimittely (M 2,33, s 0,65), juoruilu luokkatovereista (M 2,39, s 0,62) ja tahallinen hännääminen (M 2,40, s 0,63). Maahanmuuttajaoppilaiden mielestä vähiten pahaa olivat luokkatoverille nauraminen (M 2,31, s 0,78), toisen ulkomuodon arvosteleminen (M 2,35, s 0,75), salajuonien punominen ja toteuttaminen (M 2,38, s 0,68), töniminen usein (M 2,41, s 0,63) ja nolaaminen (M 2,42, s 0,70). Myös näiden viiden vähiten pahaksi kiusaamiseksi arvioitujen joukossa esiintyi molemmilla vastaajaryhmillä kaikki kolme kiusaamisstrategiaa.

Smithin ja Sharpin (1994, 6) mukaan useassa tutkimuksessa ja raportissa (muun muassa Kelly & Cohn, 1988, Burnage Report, 1989 ja Boulton, 1993) on kiinnitetty huomiota oppilaiden rasistiseen kiusaamiseen, jolle erityispiirteenä näyttää olevan vierasmaalaista alkuperää oleviin oppilai-

siin kohdistuvan halveksuvan nimittelyn runsas esiintyminen verrattuna kantaväestön edustajiin kohdistuvaan nimittelyyn.

5.3 Oppilaiden omia kokemuksia koulukiusaamisesta ja vastaajaryhmien jäsenten osallisuus kiusaamisessa

Vastaajien omia havaintoja ja kokemuksia kiusaamisesta heidän omista kouluympäristöissään selvitettiin osin strukturoitujen ja osin avointen kysymysten avulla (osio Sinun kokemuksiasi koulukiusaamisesta, kohdat 1–15). Tavoitteena oli saada selville koulussa tapahtuvan kiusaamisen useus, paikka ja kiusaamiseen johtaneet syyt, kiusaajat, uhrin, muiden ja vastaajan oma toiminta kiusaamistilanteissa, kiusaamisstrategiat sekä vastaajien kiusaamiseen liittyvät pelot ja muille kiusaamisesta kertominen. Tuloksia tarkastellaan kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta.

TAULUKKO 16. Kiusaamishavainnot. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden kiusaamishavainnot omassa koulussaan. Ilmaistu havainnon tehneiden vastaajien lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Vastaaja on havainnut kiusaamista omassa koulussaan</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Joka päivä	68	10,7	54	10,3	14	13,1
2-4 kertaa viikossa	119	18,8	97	18,4	22	20,6
1 kerran viikossa	75	11,8	61	11,6	14	13,1
2-3 kertaa kuukaudessa	60	9,5	52	9,9	8	7,5
1 kerran kuukaudessa	48	7,6	37	7,0	11	10,3
Harvemmin kuin edellä	244	38,5	209	39,7	35	32,7
Ei ollenkaan	19	3,0	16	3,0	3	2,8
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 3,970, df 6, p= ,681

Tulosten perusteella tutkittavissa kouluissa esiintyy laajassa mitassa kiusaamista. Kaikista vastaajista vain 3,0 prosenttia ei ole havainnut kiusaamista tapahtuvan koulussaan. Yli kolmasosa (38,5 %) kaikista vastaajista oli sitä mieltä, että kiusaamista tapahtuu kuitenkin harvemmin kuin kerran kuukaudessa. Maahanmuuttajaoppilaille (kaikki 46,8 %, tytöt 50,0 % ja pojat 44,1 %) on vähäisessä määrin (6,5 %) runsaammin havaintoja kerran viikossa tai sitä useammin tapahtuvasta kiusaamisesta kuin suomalaisilla oppilaille (kaikki 40,3 %, tytöt 39,6 % ja pojat 41,0 %). Vastaavasti suomalaisilla oppilaille oli vähemmän (ero 6,0 %) havaintoja harvemmin kuin kerran kuukaudessa tapahtuneista kiusaamisista. Kaikista vastaajista 3 prosenttia ei ollut havainnut koulussaan lainkaan kiusaamista. Ilmiön esiintymisen havaitsemisen ja vastaajan etnisen taustan välillä ei ole tilastollisesti selittyvää yhteyttä (p= ,681).

Seuraavat kuusi taulukkoa (17, 18, 19, 20, 21 ja 22) kertovat vastaajien kiusaamisesta omassa luokissaan tekemistä havainnoista. Taulukoissa 17, 18 ja 19 tarkastellaan kiusaamisen uhreja. Ensimmäisen selvitetään, onko vastaajan luokassa usein (kerran viikossa tai useammin) kiusattuja oppilaita ja toiseksi, miten laajamittaisesti vastaajat kokevat uhreihin kohdistetun kiusaamisen. Jälkimmäiseen kysymykseen pyrittiin saamaan selvyys siitä, montako kertaa sama oppilas oli nimeltä mainittu kiusaamisen uhrina koko otoksen vastauksissa. Taulukoissa 20, 21 ja 22 tarkastellaan luokan kiusaajia. Edellisen kaltaisesti selvitetään, onko vastaajan luokassa usein (kerran viikossa tai useammin) muita kiusaavia oppilaita samoin kuin, miten usein kiusaajan nimi esiintyi vastaajien lomakkeilla.

TAULUKKO 17. Kiusaamisen useus. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden havainnot omista luokissaan usein kiusatuista oppilaista. Ilmaistu havainnon tehneiden vastaajien lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

Luokassani on sel-laisia oppilaita, joita kiusataan usein	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	251	39,7	198	37,6	53	49,5
Ei	382	60,3	328	62,4	54	50,5
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 5,253, df=1, p= ,022

Maahanmuuttajaoppilaiden käsityksen mukaan heidän omista luokissaan oli suomalaisten vastaajien käsitystä useammin (ero 11,9 %) kiusattuja oppilaita. Tuloksista voidaan päätellä, että etnisellä taustalla ja kiusaamisen omassa luokassa havaitsemisen välillä melkein merkitsevä yhteys (p= ,022).

Vastaajia pyydettiin mainitsemaan nimeltä ne oppilaat, joita kiusataan kerran viikossa tai sitä useammin. Vastaukset luokiteltiin viisiportaisella asteikolla siten, että nimen esiintymisen lukumäärä lomakkeella oli luokitteluperusteena. Luokat olivat: *ei ilmoitusta*, *1 ilmoitus*, *2-3 ilmoitusta*, *4-10 ilmoitusta* ja *yli 10 ilmoitusta*.

TAULUKKO 18. Ilmoitetut uhrin. Kaikkien vastaajien nimeltä lomakkeella mainitsemat oppilaat, joita kiusataan kerran viikossa tai sitä useammin. Ilmaistu nimien esiintymisen useuden perusteella lukumäärinä ja prosenttiosuuksina kaikista, suomalaisista ja maahanmuuttajavastaajista. Oppilaat on luokiteltu taulukkoon sen perusteella, kuinka monen vastaajan lomakkeella saman oppilaan nimi esiintyi.

Kiusatut. Ilmoitusten lukumäärä	Kaikista vastaajista kiusatuiksi ilmoitetut (N=633)		Suomalaisista kiusatuiksi ilmoitetut (n=526)		Maahanmuuttajista kiusatuiksi ilmoitetut (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Ei ilmoitusta	469	74,1	402	76,4	67	62,6
1 ilmoitus	96	15,2	77	14,6	19	17,8
2-4 ilmoitusta	41	6,5	29	5,5	12	11,2
4-10 ilmoitusta	17	2,7	13	2,5	4	3,7
>10 ilmoitusta	10	1,6	5	1,0	5	4,7
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 15,651, df=4, p= ,004

Kyselylomakkeella pyydettiin antamaan kiusaamisen uhrista ilmoitus käyttäen tämän oikeaa nimeä. Kerrottujen nimien perusteella kiusatut oli helppo tunnistaa. Yleisimmin vastauksessa käytettiin etunimeä. Jos luokassa oli kaksi samannimistä oppilasta, vastaajat osasivat luontevasti erottaa heidät käyttäen sukunimien alkukirjainta. Tältä osin tulkittavuudessa ei esiintynyt vaikeuksia. Vastausten perusteella voidaan havaita, että koko vastaajajoukon mielestä suomalaiset ovat välttyneet kokonaan kiusaamiselta paremmin (ei kiusattujen ero 13,8 %) kuin maahanmuuttajat. Tämä puolestaan kertoo maahanmuuttajaoppilaiden (kaikki ilmoitetut yhteensä 37,4 %) joutuvan suomalaisia (kaikki ilmoitetut yhteensä 23,6 %) helpommin kiusaamisen uhrin asemaan. Merkittävä huomio löytyy eniten ilmoituksia saaneista. Maahanmuuttajilla (4,7 %) näyttäisi tuloksen perusteella olevan suurempi riski joutua kiusatuiksi kuin valtaväestöön kuuluvilla (1,0 %). Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaamattomuudella tai kiusatuksi tulemisella on merkitsevä yhteys (p= ,004).

TAULUKKO 19. Kiusattujen oppilaiden sukupuoli. Sukupuolijakauma kaikkien antamien vastausten perusteella niistä oppilaista, joita kiusataan kerran viikossa tai sitä useammin. Ilmoitettu prosenttiosuuksina ja lukumäärinä (suluissa) vastaajaryhmittäin. Tutkimukseen osallistui 255 suomalaista tyttöä ja 271 suomalaista poikaa sekä 48 maahanmuuttajatyttöä ja 59 maahanmuuttajapoikaa.

<i>Kiusattujen oppilaiden sukupuoli</i>	<i>Kaikista vastaajista kiusatuiksi ilmoitetut (N=633)</i>	<i>Suomalaisista kiusatuiksi ilmoitetut (n=526)</i>	<i>Maahanmuuttajista kiusatuiksi ilmoitetut (n=107)</i>
Tyttö (n=303)	19,8 % (60)	18,0 % (46)	29,2 % (14)
Poika (n=330)	31,5 % (104)	28,2 % (78)	44,1 % (26)

Pearson Chi-Square 12,424, df=4, p= ,014

Maahanmuuttajatyttöillä ja -pojilla näyttäisi olevan noin puolitoistakertainen riski joutua kiusatuksi verrattuna suomalaisiin oppilaisiin. Uhrina on useammin poika kuin tyttö. Uhrin rooli näyttää tiukimmin asettuvan maahanmuuttajapojalle (44,1 %) ja suomalaiset tytöt (18,0 %) välttyvät siltä parhaiten. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusattujen oppilaiden sukupuolella on melkein merkitsevä yhteys (p= ,014).

TAULUKKO 20. Kiusaajia luokassa. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden havainnot omassa luokassaan usein kiusaavista oppilaista. Ilmaistu havainnon tehneiden vastaajien lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Luokassani on sellaisia oppilaita, jotka kiusaavat usein muita</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kyllä	230	36,3	184	35,0	46	43,0
Ei	403	63,7	342	65,0	61	57,0
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 2,466, df=1, p= ,116

Maahanmuuttajaoppilaita (43,0 %) useammat kuin suomalaiset (35,0 %) oppilaat ovat havainneet omassa luokassaan muita usein kiusaavia oppilaita. Tilastollisesti taulukossa esitetyillä muuttujilla ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,116).

TAULUKKO 21. Ilmoitetut kiusaajat. Kaikkien vastaajien nimeltä lomakkeella mainitsemat oppilaat, jotka kiusaavat kerran viikossa tai sitä useammin. Ilmaistu nimien esiintymisen useuden perusteella lukumäärinä ja prosenttiosuuksina kaikista, suomalaisista ja maahanmuuttajavastaajista. Oppilaat on luokiteltu taulukkoon sen perusteella, kuinka monen vastaajan lomakkeella saman oppilaan nimi esiintyi.

<i>Kiusaajat. Ilmoitusten lukumäärä</i>	<i>Kaikista vastaajista kiusaajiksi ilmoitetut (N=633)</i>		<i>Suomalaisista kiusaajiksi ilmoitetut (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajista kiusaajiksi ilmoitetut (n=107)</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ei ilmoitusta	484	76,5	415	78,9	69	64,5
1 ilmoitus	80	12,6	63	12,0	17	15,9
2-4 ilmoitusta	37	5,8	27	5,1	10	9,3
4-10 ilmoitusta	30	4,7	21	4,0	9	8,4
>10 ilmoitusta	2	,3	0	,0	2	1,9
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 19,686, df=4, p= ,001

Vastaajilla oli melko yhtenevä käsitys kiusaamisen uhrien (kaikki ilmoituksen saaneiden nimet yhteensä 25,9 %, ks. taulukko 18) ja kiusaajien (kaikki ilmoituksen saaneiden nimet yhteensä 23,5 %, taulukko 21) määrästä. Tulosten perusteella suomalaisten kiusaajaksi ilmoitettujen määrä (kaikki ilmoitetut yhteensä 21,1 %) on maahanmuuttajakiusaajien määrää (kaikki ilmoitetut yhteensä 35,5 %) pienempi. Huomion arvoinen tieto löytyy kaikista ilmoituksista saaneiden ryhmistä. Näissä maahanmuuttajien edustus on suomalaisten edustusta runsaampi. Maahanmuuttajilla näyttäisi tulosten perusteella olevan suurempi riski kiusatuksi tulemisen lisäksi ryhtyä kiusaajaksi kuin valtaväestöön kuuluvilla. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaajaksi ryhtymisellä on erittäin merkitsevä yhteys ($p = ,001$).

TAULUKKO 22. Kiusaavien oppilaiden sukupuoli. Sukupuolijakauma kaikkien antamien vastausten perusteella niistä oppilaista, jotka kiusaavat muita kerran viikossa tai sitä useammin. Ilmoitettu prosenttiosuuskina ja lukumäärinä (suluissa) vastaajaryhmittäin. Tutkimukseen osallistui 255 suomalaista tyttöä ja 271 suomalaista poikaa sekä 48 maahanmuuttajatyttöä ja 59 maahanmuuttajapoikaa.

<i>Kiusaavien oppilaiden sukupuoli</i>	<i>Kaikista kiusaajiksi ilmoitetut (N=633)</i>	<i>Suomalaisista kiusaajiksi ilmoitetut (n=526)</i>	<i>Maahanmuuttajista kiusaajiksi ilmoitetut (n=107)</i>
Tyttö (n=303)	11,2 % (36)	9,8 % (25)	18,7 % (9)
Poika (n=330)	34,8 % (105)	31,7 % (86)	49,2 % (29)

Pearson Chi-Square 57,208, $df=4$, $p = ,000$

Maahanmuuttajatyttöillä näyttäisi olevan noin kaksinkertainen riski tulla kiusaajaksi verrattuna suomalaisiin tyttöihin. Maahanmuuttajapojilla suomalaisiin poikiin verrattuna riski on noin puolitoistakertainen. Kiusaajana on molemmissa vastaajaryhmissä useammin poika kuin tyttö. Kiusaajan rooli näyttää samoin kuin uhrin rooli tiukimmin asettuvan maahanmuuttajapojalle (49,2 %). Suomalaiset tytöt olivat vähiten uhrin asemassa. Samoin heidät (9,8 %) mainitaan kiusaajiksi muita harvemmin. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaavien oppilaiden sukupuolella erittäin merkitsevä yhteys ($p = ,000$).

Yhteenveto. Kuudessa edellisessä taulukossa esitettyjen tulosten perusteella voidaan päätellä, että etnisellä taustalla on yhteys koulukiusaamiseen. Yhteys ilmenee sekä uhrin että kiusaajan rooleissa. Maahanmuuttaja joutuu kiusaamisen uhriksi suomalaista useammin. Myös kiusaajana on todennäköisemmin maahanmuuttajataustainen kuin syntyperältään suomalainen. Maahanmuuttajapojilla on muita suurempi riski tulla kiusatuksi ja ryhtyä itse muiden kiusaajaksi.

Seuraavat neljä taulukkoa (23, 24, 25 ja 26) liittyvät yhteen. Niissä tarkastellaan vastaajia toisaalta itse kiusaamisen uhreina (23) ja toisaalta itse kiusaajina (25) sekä näiden roolien liittymistä sukupuoleen (24 ja 26). Ensiksi pyrittiin saamaan selvyys siitä, onko vastaaja itse joutunut kiusatuksi koulussa. Kysymykseen, onko sinua kiusattu koulussa, lomakkeella tarjottiin vastausvaihtoehtoksi joko *kyllä* tai *ei*.

TAULUKKO 23. Vastaaja kiusattuna. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kokeeko vastaaja itse tulleeensa kiusatuksi koulussa. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuskina.

<i>Onko sinua kiusattu koulussa?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kyllä	247	39,0	188	35,7	59	55,1
Ei	386	61,0	338	64,3	48	44,9
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 14,062, $df=1$, $p = ,000$

Edellä oleva taulukko osoittaa, että yli puolet maahanmuuttajaoppilasta (55,1 %) koki joutuneensa kiusaamisen uhrin asemaan koulussa. Tulos on noin puolitoistakertainen (1,54) verrattuna suomalaisten (35,7 %) kokemuksiensa määrään. Kiusatuksi itsensä kokeneiden määrä ei osoittanut muutosta iän kasvaessa. Kiusattuja kaikista kolmasluokkalaisista vastaajista (n=309) oli 35,8 prosenttia ja viidesluokkalaisista (n=324) 35,7 prosenttia. Sukupuoleen perustuva tarkastelu osoittaa kiusattujen poikien (n=330) osuudeksi 43,3 prosenttia ja tyttöjen (n=303) 34,3 prosenttia. Tuloksen tarkastelussa on muistettava, että kiusaamiskokemus on aina luonteeltaan subjektiivinen. Tästä syystä kiusatuksi itsensä tuntevien lukumäärä pyrkiiikin tutkimuksissa aina olemaan itseään kiusaajina pitävien lukumäärää suurempi. Tämä käy ilmi myös tässä tutkimuksessa vertaamalla edellisen ja seuraavan taulukon antamia tietoja keskenään. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusatuksi joutumisella on erittäin merkitsevä yhteys ($p = ,000$).

TAULUKKO 24. Itsensä kiusaamisen uhriksi ilmoittaneiden sukupuoli. Sukupuolijakauma niistä oppilasta, jotka ovat kokeneet itse joutuneensa kiusatuksi. Ilmoitettu prosenttiosuuskina ja lukumäärinä (suluissa) vastaajaryhmittäin. Tutkimukseen osallistui 255 suomalaista tyttöä ja 271 suomalaista poikaa sekä 48 maahanmuuttajatyttöä ja 59 maahanmuuttajapoikaa.

<i>Onko sinua kiusattu koulussa?</i>	<i>Kaikista vastaajista kiusatut (N=633)</i>	<i>Suomalaiset kiusatut (n=526)</i>	<i>Maahanmuuttajista kiusatut (n= 107)</i>
Tyttö (n=303)	34,3 % (104)	30,6 % (78)	54,2 % (26)
Poika (n=330)	43,3 % (143)	40,6 % (110)	55,9 % (33)

Pearson Chi-Square 5,389, $df=1$, $p = ,020$

Kiusaamisen uhrien sukupuolijakauman lukumääriä tarkasteltaessa paljastuu selvästi, että maahanmuuttajat kokevat suomalaisia useammin itsensä kiusaamisen uhriksi. Tämä koskee sekä tyttöjä että poikia. Suomalaisten poikien arviot itsestään kiusaamisen uhrina alitti huomattavasti jopa maahanmuuttajatyttöjen itsestään tekemät arviot (ero 13,6 %). Tilastollisesti sukupuoleen perustavassa tarkastelussa etnisyydellä ja kiusatuksi joutumisella on melkein merkitsevä yhteys ($p = ,020$).

Edellä esitetyt kaksi taulukkoa kertovat kiusaamisen uhrien lukumäärästä. Kiusaamisilmiön toista puolta selvitettiin kysymällä onko vastaaja itse kiusannut muita koulussa. Vastausvaihtoehdoiksi tarjottiin lomakkeella edellisen tavoin vaihtoehtoja *kyllä* tai *en*.

TAULUKKO 25. Vastaaja kiusaajana. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden itsensä kiusaajaksi tekemät ilmoitukset. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuskina.

<i>Oletko kiusannut muita koulussa?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kyllä	106	16,7	80	15,2	26	24,3
En	527	83,3	446	84,8	81	75,7
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 5,27, $df=1$, $p = ,022$

Kiusaajien lukumäärästä tässä tutkimuksessa saatu tulos myötäilee edellä esitettyä kiusaamisen uhrien lukumäärästä kertovaa tulosta. Se osoittaa, että maahanmuuttajataustaisten kiusaajien (24,3 %) osuus on noin puolitoistakertainen (1,60) suomalaisiin kiusaajiin (15,2 %) verrattuna. Huomion arvoista on kuitenkin se, että kiusaamisen uhriksi ilmoitautui 39,0 prosenttia ja kiusaajaksi 16,7 prosenttia kaikista vastaajista. Kiusaajiksi itsensä ilmoittaneiden osuus kasvoi iän karttuessa. Kolmasluokkalaisista (n=309) 13,6 prosenttia ja viidesluokkalaisista (n=324) 19,8 prosenttia ilmoitti kiusanneensa muita. Kuten edellisen taulukon yhteydessä todettiin, pojilla on suurempi riski joutua kiusatuksi. Samoin on laita, kun verrataan muita kiusaajien poikien (n=330) osuutta (21,8 %) tyttöjen (n=303) osuuteen (11,2 %). Tilastollisesti etnisyydellä ja toisten kiusaamisella on melkein merkitsevä yhteys ($p = ,022$).

TAULUKKO 26. Itsensä kiusaajaksi ilmoittaneiden sukupuoli. Sukupuolijakauma niistä oppilaisista, jotka ovat kokeneet itse kiusanneensa muita. Ilmoitettu prosenttiosuuksina ja lukumäärinä (suluissa) vastaajaryhmittäin. Tutkimukseen osallistui 255 suomalaista tyttöä ja 271 suomalaista poikaa sekä 48 maahanmuuttajatyttöä ja 59 maahanmuuttajapoikaa.

<i>Oletko kiusannut muita koulussa?</i>	<i>Kaikista vastaajista kiusaajia (N=633)</i>	<i>Suomalaisista kiusaajia (n=526)</i>	<i>Maahanmuuttajista kiusaajia (n= 107)</i>
Tyttö (n=303)	11,2 % (34)	10,2 % (26)	16,7 % (8)
Poika (n=330)	21,8 % (72)	19,9 % (54)	30,5 % (18)

Pearson Chi-Square 12,724, df=1, p= ,000

Kiusaajan sukupuoleen perustuva tarkastelu osoittaa, että maahanmuuttajatyöt ja -pojat arvioivat itse olleensa koulukiusaajina suomalaisia tyttöjä ja poikia useammin. Suomalaispojat kertoivat maahanmuuttajatyttöjä useammin kiusanneensa muita (ero 3,2 %). Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaajaksi ilmoittautuneen sukupuolella ja erittäin merkitsevä yhteys (p= ,000).

Yhteenveto. Neljän edellä esitetyn taulukon antamien tulosten perusteella maahanmuuttajat ovat oman käsityksensä perusteella suomalaisia useammin kiusaamisen uhreja tai itse muita kiusaavia. Saatu tulos vahvistaa jo aiemmin taulukkojen 17–22 tietojen pohjalta välittyntä kuvaa, että koulukiusaaminen liittyy maahanmuuttajaoppilaisiin laajemmin kuin suomalaisiin oppilaisiin.

5.4 Kiusaamisstrategiat, kiusaamisen useus ja tapahtumapaikka

Taulukossa 27 ja 28 tarkastellaan kiusaamisstrategioita. Käytettyjä strategioita selvitettiin avoimilla kysymyksillä: Miten sinua on kiusattu? ja Miten sinä olet kiusannut muita? Molempiin kysymyksiin annetut vastaukset luokiteltiin siten, että syntyi neljä luokkaa. Ensiksi eroteltiin ne vastaajat, joita *ei ole kiusattu* tai *joita eivät ole kiusanneet muita*. Kiusattuihin kohdistetut ja kiusaajien käyttämät strategiat jaoteltiin kolmeen luokkaan: *fyysisiin, suoriin verbaalisiin* ja *epäsuoriin* strategioihin. Taulukko 27 kertoo vastaajien käsityksen uhriin kohdistetussa kiusaamisessa käytetyistä strategioista. Vastaajista valtaosa (61,0 %) ei ole joutunut koulussa kiusaamisen kohteeksi. Taulukko 28 antaa tiedon kiusaajien valitsemista kiusaamisstrategioista. Vastaajista kolme neljäsosaa (83,1 %) oli sitä mieltä, etteivät he ole kiusanneet koulunsa muita oppilaita. Molempiin taulukoihin on luetteloitu lomakkeista, joissa on mainittu yhtä useampi strategia, ensiksi mainittu tai muuten erityisen painokkaasti esitetty strategia.

TAULUKKO 27. Kiusaamisen strategiat. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, minkälaista kiusaamisstrategiaa kiusaaja on käyttänyt kiusatessaan vastaajaa. Kohtaan *ei kiusattu mitenkään* on tilastoitu ne vastaajat, joita ei heidän omasta mielestään ole koulussa kiusattu. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Miten sinua on kiusattu? Kiusaamisstrategiat.</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Ei kiusattu mitenkään	386	61,0	338	64,3	48	44,9
Fyysinen	81	12,8	63	12,0	18	16,8
Suora verbaalinen	150	23,7	112	21,3	38	35,5
Epäsuora	16	2,5	13	2,5	3	2,8
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 14,745, df=3, p= ,002

Annettujen vastausten perusteella uhriin kohdistetussa kiusaamisessa on pääosin ollut käytössä suora verbaalinen strategia. Suomalaisten ja maahanmuuttajien antamat vastaukset poikkeavat erityisesti kohdissa *ei kiusattu mitenkään* ja *suora verbaalinen kiusaaminen*. Tulosten perusteella

kiusaamiselta välttyneitä maahanmuuttajia on 19,4 prosenttia suomalaisia vähemmän. Suoran verbaalisen kiusanteon uhreista maahanmuuttajia on lähes saman verran (14,2 %) suomalaisia enemmän. Epäsuoran kiusaamisen kohteeksi molempien ryhmien uhrin joutuvat oman ilmoituksen mukaan harvoin. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaamattomuudella tai kiusaamisessa käytetyllä kiusaamisstrategialla on merkitsevä yhteys ($p = ,002$).

TAULUKKO 28. Kiusaamisen strategiat kiusaajan ilmoittamana. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, minkälaista kiusaamisstrategiaa kiusaajaksi itsensä ilmoittanut on käyttänyt kiusatessaan uhriaan. Kohtaan *ei kiusannut mitenkään* on tilastoitu ne vastaajat, jotka eivät heidän omasta mielestään ole kiusanneet koulussa muita oppilaita. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

Miten sinä olet kiusannut muita? Kiusaamisstrategiat.	Kaikki vastaajat ($N=633$)		Suomalaiset ($n=526$)		Maahanmuuttajat ($n=107$)	
	n	%	n	%	n	%
Ei kiusannut mitenkään	526	83,1	446	84,8	80	74,8
Fyysinen	27	4,3	22	4,2	5	4,7
Suora verbaalinen	76	12,0	56	10,6	20	18,7
Epäsuora	4	,6	2	,4	2	1,9
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 9,038, $df=3$, $p = ,029$

Kiusaamisessa on kiusaajien oman ilmoituksen perusteella ollut useimmiten käytössä suora verbaalinen strategia. Edellisen taulukon antamien tulosten myötäisesti suomalaisia (15,2 %) useimmat maahanmuuttajista (25,2 %) ilmoittivat kiusaavansa muita oppilaita. Tässä kiusaajaksi ilmoittautuneiden määrä (16,9 %) kaikista vastaajista oli kiusaamisen uhreiksi ilmoittautuneiden määrää (39,0 %) huomattavasti pienempi. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaamattomuudella tai kiusaamisessa käytetyllä kiusaamisstrategialla on melkein merkitsevä yhteys ($p = ,029$).

Annettujen vastausten perusteella voidaan suoraa verbaalista kiusaamista pitää yleisimpänä kiusaamisstrategiana, tarkasteltiinpa asiaa vastaajaryhmittäin kiusaamisen uhrin tai itse toisia kiusaavan oppilaan näkökulmasta.

Taulukoissa 29 ja 30 selvitetään kiusaamisen useutta toisaalta uhriksi ilmoittautuneiden ja toisaalta kiusaajaksi ilmoittautuneiden käsitysten pohjalta. Taulukoissa on ryhmitelty kiusaaminen sen useuden perusteella.

TAULUKKO 29. Vastaajaan kohdistuneen kiusaamisen useus. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, miten usein heitä kiusataan koulussa. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Kuinka usein sinua on kiusattu?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Joka päivä	25	3,9	15	2,9	10	9,3
2-4 kertaa viikossa	43	6,8	34	6,5	9	8,4
1 kerran viikossa	38	6,0	30	5,7	8	7,5
2-3 kertaa kuukaudessa	33	5,2	25	4,8	8	7,5
1 kerran kuukaudessa	29	4,6	22	4,2	7	6,5
Harvemmin kuin edellä	83	13,1	65	12,4	18	16,8
Ei ollenkaan	382	60,3	335	63,7	47	43,9
Yhteensä	633	100,0	526	526	107	100,0

Pearson Chi-Square 19,909, df=6, p= ,003

Suomalaisista vastaajista noin kolmasosa (36,3 %) ja maahanmuuttajista yli puolet (56,1 %) ilmoitti, että heitä kiusataan joka päivä tai sitä harvemmin. Näiden tulosten perusteella maahanmuuttajalla (9,3 %) on yli kolminkertainen riski verrattuna suomalaisiin (2,9 %) joutua kiusatuksi jokaisena koulupäivänä. Noin joka kymmenettä (9,3 %) maahanmuuttajaa kiusataan joka päivä koulussa ja joka neljäs (25,2 %) heistä kokee itseään kiusattavan kerran viikossa tai sitä useammin. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusatuksi joutumisen useudella on merkitsevä yhteys (p= ,003).

TAULUKKO 30. Vastaajan suorittaman kiusaamisen useus. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, miten usein he itse ovat kiusanneet muita oppilaita. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Kuinka usein olet kiusannut muita?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Joka päivä	13	2,1	12	2,3	1	,9
2-4 kertaa viikossa	12	1,9	6	1,1	6	5,6
1 kerran viikossa	18	2,8	12	2,3	6	5,6
2-3 kertaa kuukaudessa	10	1,6	8	1,5	2	1,9
1 kerran kuukaudessa	27	4,3	22	4,2	5	4,7
Harvemmin kuin edellä	39	6,2	31	5,9	8	7,5
Ei ollenkaan	514	81,2	435	82,7	79	73,8
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 14,944, df=6, p= ,021

Vastausten antamien tulosten perusteella suomalaiset vastaajat (17,3 %) pitivät itseään maahanmuuttajia (26,2 %) harvemmin kiusaajina. Näiden vastaajaryhmien kiusaamisen useutta kuvaavien määrien vertailussa voi havaita huojuvuutta, joka saattaa osittain selittyä kentän eräissä osioissa esiintyvistä vähäisestä edustuksesta. Tilastollisesti etnisyydellä ja toisen oppilaan kiusaamisen useudella on melkein merkitsevä yhteys (p= ,021).

Taulukot 29 ja 30 vahvistavat aiemmin esitettyä käsitystä siitä, että maahanmuuttajien osallisuus koulukiusaamisessa on suomalaisia oppilaita laajamittaisempaa.

Kiusaamisen tapahtumapaikkaa selvitettiin kiusaamisen uhrin ja kiusaajan käsitysten pohjalta taulukoissa 31 ja 32. Vastaajat saivat vastattavakseen kaksi avointa kysymystä. Toisella selvitet-

tiin, missä häntä on kiusattu ja toisella, missä hän itse on kiusannut muita. Vastaukset luokiteltiin siten, että ensin joukosta eroteltiin ne oppilaat, joita ei ole kiusattu missään tai eivät itse ole kiusanneet muita missään. Jäljelle jääneet luokiteltiin lähinnä sopivimpaan vastausten perusteella muokkautuneeseen kolmeen luokkaan.

1. *Koulumatkaan* liittyivät kaikki ne ilmoitukset, jotka kertoivat kiusaamisesta matkalta kodin ja koulun välillä.

2. *Välituntiin* luettiin oppitunnilta poistumisen ja uudelle tunnille menemisen väliin jäävän ajan rajoittavassa tilassa tapahtunut kiusaaminen. Tähän liittyivät esimerkiksi käytävät, portaikot, WC-tilat ja varsinaiset välituntihiha-alueet.

3. *Luokkatilassa* tapahtuvaksi kiusaamiseksi kirjattiin oppitunnille luokkaan tulemisen ja luokasta oppitunnin jälkeen poistumisen väliin jäävä ajan rajoittavassa tilassa tapahtunut kiusaaminen.

Yhtä useamman kiusaamispaikan ilmoittaneiden vastaukseksi kirjattiin ensiksi mainittu tai erityisen selvästi, esimerkiksi alleviivaamalla tai ympyröimällä korostettu vaihtoehto. Taulukosta ei käy ilmi kiusataanko oppilasta useammassa kuin yhdessä paikassa.

TAULUKKO 31. Vastajaan kohdistuneen kiusaamisen tapahtumapaikka. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, missä heitä on kiusattu. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Missä sinua on kiusattu?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Ei missään	383	60,5	336	63,9	47	43,9
Koulumatkalla	12	1,9	8	1,5	4	3,7
Välitunnilla	215	34,0	162	30,8	53	49,5
Luokassa	23	3,6	20	3,8	3	2,8
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 17,588, df=3, p= ,001

Tulosten perusteella kiusaamiselle otollista aikaa on välitunti ja ne paikat, joissa oppilaat välituntiansa aikana ovat. Tämän osoittaa tarkastelu, jossa huomio kohdistetaan vain kiusattuihin. Siinä tarkastelussa kaikkia vastaajia kohdanneesta kiusaamisesta 86,0 prosenttia tapahtui välitunnilla. Suomalaisista kiusatuista oppilaista välituntialueet osoittautuivat vaaran paikoiksi 85,3 prosentille ja maahanmuuttajaoppilaista 88,3 prosentille. Suomalaisista oppilaista noin kolmannes ja maahanmuuttajista noin puolet ilmoitti joutuneensa kiusaamisen uhriksi juuri välitunnilla. Tässä saatu tulos on samansuuntainen Borgin (1999, 148–150) tutkimustulosten kanssa. Silvernailin (2000) johtaman tutkimusryhmän (Thompson, A., Yang, Z. & Kopp, H.), niin sanottuun Maine projektiin liittyvän, osatutkimuksen antamien tulosten perusteella vastaajat (N=4 496) kertoivat kokevansa turvattomuutta koulumatkalla (26,3 %), välitunnilla (19,4 %) ja luokassa (3,4 %). Tässä tutkimuksessa tilastollisesti tarkasteltuna etnisyydellä ja sillä että tulee kiusatuksi tai kiusataan tietyissä paikoissa on merkitsevä yhteys (p= ,001).

TAULUKKO 32. Vastaajan suorittaman kiusaamisen tapahtumapaikka. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, missä he ovat kiusanneet muita. Ilmaistu lukumäärinä ja prosentiosuuksina.

Missä sinä olet kiusannut muita?	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
En missään	525	82,9	446	84,8	79	82,9
Koulumatkalla	4	,6	1	,2	3	,6
Välitunnilla	92	14,7	69	13,1	24	14,7
Luokassa	11	1,7	10	1,9	1	1,7
Yhteensä	633	100	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 16,625, df=3, p= ,001

Kiusaajat näkivät välitunneissa tilaisuuden toteuttaa kiusaamistaan. Myös tämän osoittaa tarkastelu, jossa huomio kohdistetaan edellisen taulukon tavoin vain kiusattuihin oppilaisiin. Kaikista vastaajien itse toteuttamasta kiusaamisesta 85,9 prosenttia tapahtui koulun sellaisissa tiloissa, joissa oppilaat viettivät välituntiaan. Suomalaisten (86,3 %) ja maahanmuuttajataustaisten (85,7 %) kiusaajien välituntikiusaamisesta antamat vastaukset olivat hyvin samansuuntaiset. Tilastollisesti etnisyydellä ja sillä, ettei kiusaa muita tai kiusaa tietyissä paikoissa on merkitsevä yhteys (p= ,001).

Yhteenveto. Tutkimustulokset osoittavat, että suora verbaalinen kiusaaminen on yleisimmin käytetty kiusaamisstrategia sekä kiusaamisen uhrien että kiusaajien itse antaman tiedon perusteella. Suomalaiset oppilaat (36,3 %) arvioivat joutuvansa päivittäin tai sitä harvemmin tapahtuvan kiusaamisen kohteeksi harvemmin kuin maahanmuuttajat (56,1 %). Samoin joka päivä tai sitä harvemmin toisia kiusaavia suomalaisia (17,3 %) ilmoittautui maahanmuuttajia (26,2 %) vähemmän. Koulumatkaan ja luokkaan liittyvä kiusaaminen osoittautui sekä kiusattujen että kiusaajien mielestä vähäiseksi verrattuna kummankin vastaajaryhmän käsityksiin välitunnilla tapahtuvaan kiusaamiseen. Kaikista kiusatuksi itsensä kokeneista suomalaisista (85,3 %) ja maahanmuuttajista (88,3 %) valtaosa edusti tätä näkemystä. Joka toista maahanmuuttajaoppilasta (tytöistä 47,9 % ja pojista 50,8 %) ja suomalaisista joka kolmatta (tytöistä 25,5 % ja pojista 35,8 %) oli kiusattu välitunnilla. Myös itsensä kiusaajiksi ilmoittaneiden suomalaisten (86,3 %) ja maahanmuuttajien (85,7 %) käsitys oli samanlainen. Joka viides maahanmuuttajaoppilas (tytöistä 12,5 % ja pojista 30,5 %) ja joka kymmenes suomalaistaustainen oppilas (tytöistä 9,4 % ja pojista 16,6 %) kertoi itse kiusanneensa välitunnilla. Maahanmuuttajapojat olivat osallisina välitunnilla tapahtuneeseen kiusaamiseen muita tarkastelussa olleita ryhmiä useammin joko uhrin tai kiusaajan roolissa. Samansuuntaisiin tuloksiin ovat päätyneet muun muassa Boulton (1994, 132), Higgins (1994, 160–161), Sharp ja Smith (1994,3), Borg (1999, 148–150) ja Collins (et al. 2004, 68–69).

5.5 Kiusaajat ja syyt kiusaamiseen

Kaksi seuraavaa taulukkoa (taulukot 33 ja 34) kertovat vastaajien käsityksistä siitä, ketkä ovat heitä kiusanneet ja keitä he ovat itse kiusanneet. Kysymykset esitettiin lomakkeella avoimessa muodossa. Vastaajat kertoivat lomakkeella kiusaajansa tai kiusaamisensa uhrin nimen. Useimmiten lomakkeella esiintyi vastauksena vain yksi nimi. Sellaisista vastauksista, joissa esiintyi yhtä useampi nimi, tuloksiin kelpuutettiin ensiksi mainittu tai erityisen punnokkaasti vastauksessa muutoin esiin tuotu nimi. Esimerkkinä viimeksi mainitusta menettelystä voidaan mainita nimen voimakas alleviivaaminen tai ympyröinti. Vastaukset luokiteltiin kolmeen luokkaan. Ensiksi joukosta poimittiin ne vastaajat, joita ei kukaan ollut kiusannut ja jotka omasta mielestään eivät olleet kiusanneet muita. Kiusaajat ja kiusatut ryhmiteltiin luokkiin suomalaiset ja maahanmuuttajat.

TAULUKKO 33. Kiusaaajan etninen tausta. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset kiusaajistaan. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Ketkä ovat kiusanneet sinua?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Ei kukaan ole kiusannut	385	60,8	337	64,1	48	44,9
Suomalainen	187	29,5	148	28,1	39	36,4
Maahanmuuttaja	61	9,6	41	7,8	20	18,7
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 18,429, df=2, p= ,000

Tulosten perusteella suomalaisista oppilaista 35,9 prosenttia ja maahanmuuttajista 55,1 prosenttia kertoi tässä yhteydessä joutuneensa toisen oppilaan kiusaamaksi. Kaikista vastaajista 39,1 prosenttia kertoi joko suomalaista syntyperää olevan tai maahanmuuttajaoppilaan kiusaavan häntä. Tulokset osoittavat, että maahanmuuttajaoppilaista suomalaisia useammat kokevat joutuvansa sekä suomalaisten että maahanmuuttajien kiusaamisen kohteeksi. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaaajan etnisellä taustalla on erittäin merkitsevä yhteys (p= ,000).

Tutkimukseen osallistuneista suomalaisista tytöistä 23,5 prosenttia ja 32,5 prosenttia pojista kertoi kiusaaajansa olleen suomalainen ja maahanmuuttajaoppilas kiusasi 7,1 prosenttia suomalaisista tytöistä ja 8,5 prosenttia pojista. Maahanmuuttajatyttöistä 33,3 prosenttia ja pojista 39,0 prosenttia oli joutunut suomalaisen kiusaamaksi ja maahanmuuttajaoppilas kiusasi maahanmuuttajatyttöistä 20,8 prosenttia ja 16,9 prosenttia pojista (p= ,044).

TAULUKKO 34. Uhrin etninen tausta. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset kiusaamisensa uhreista. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Keitä olet kiusannut?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Ei kiusannut ketään	526	83,1	446	84,8	80	74,8
Suomalaista	83	13,1	65	12,4	18	16,8
Maahanmuuttajaa	24	3,8	15	2,9	9	8,4
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 9,675, df=2, p= ,008

Muiden kiusaaajaksi ilmoittautuneita oli alle puolet kiusaamisen uhrien määrästä. Maahanmuuttaja-taustaisista (25,2 %) vastaajista suomalaisia (15,3 %) suurempi joukko piti itseään muiden kiusaa-jana. Suomalaisten oppilaiden kiusaamisesta noin joka viides kiusaamistapaus kohdistui maahanmuuttajaoppilaisiin. Maahanmuuttajan suorittamasta kiusaamisesta joka kolmas kohdistui toiseen maahanmuuttajaan. Tilastollisesti etnisyydellä ja sillä ettei kiusaa muita tai kiusaaminen kohdistuu tietyn etnisen ryhmän edustajaan on merkitsevä yhteys (p= ,008). Edellä olevien kahden taulukon antama tieto vahvistaa aiemmin tässä tutkimuksessa esitettyä käsitystä, että maahanmuuttajaoppi-lailla on suomalaisia oppilaita suurempi riski sekä joutua kiusaamisen uhriksi että ryhtyä kiusaa-jaksi.

Tutkimukseen osallistuneista syntyperältään suomalaista tytöistä 7,8 prosenttia ja 16,6 prosenttia pojista kertoi kiusaamisensa kohteena olleen suomalainen ja maahanmuuttajaoppilasta kiusasi 2,4 prosenttia suomalaisista tytöistä ja 3,3 prosenttia pojista. Ulkomaalaistaustaisista tytöistä 10,4 prosenttia ja pojista 22,0 prosenttia oli kiusannut suomalaista ja maahanmuuttajaoppilasta kiusasi maahanmuuttajatyttöistä 6,3 prosenttia ja 10,2 prosenttia pojista. (p= ,001)

Kiusaamisen syytä selvitettiin avoimella kysymysparilla, miksi sinua kiusataan ja miksi kiusaat muita. Taulukot 35 ja 36 kertovat näihin kysymyksiin annetut vastaukset. Vastaajista on erotettu ne oppilaat, joita *ei kiusata ja jotka eivät itse koe olevansa muiden kiusaajia*. Muut vastaajat ovat joko kiusattuja tai itse muita kiusaavia. Näiden vastaukset on ryhmitelty annettujen vastausten perusteella kolmeen luokkaan. Ne ovat ensiksikin *ulkomaalaisuuteen* tai toiseksi *muuhun syyhyn* perustuvat syyt ja kolmanneksi omaan *en tiedä*-luokkaansa ne tapaukset, jossa vastaaja ei kyennyt kertomaan häneen kohdistetun kiusaamisen tai oman kiusaamisensa syytä. Taulukoissa kohtiin ulkomaalaisuuden vuoksi on suomalaisilla kirjattu ne vastaukset, jotka koskevat maahanmuuttajia. Vastaavasti suomalaiset ja muut maahanmuuttajat on käsitelty maahanmuuttajavastaajille ulkomaalaisina oppilaina.

TAULUKKO 35. Syyt uhrin kiusaamiseen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, miksi uhriksi joutunutta hänen oman ilmoituksensa mukaan kiusataan. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Miksi sinua kiusataan?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Ei kiusata	380	60,0	334	63,5	46	43,0
Ulkomaalaisuuden vuoksi	9	1,4	1	,2	8	7,5
Muusta syystä	80	12,6	68	12,9	12	11,2
En tiedä	164	25,9	123	23,4	41	38,3
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 47,291, df=3, p= ,000

Tulosten mukaan kaikista kiusatuista (39,9 %) noin kaksi kolmasosaa ei tiedä miksi heitä kiusataan. Kaikista kiusatuista vain vähäinen määrä (1,4 %) arvelee kiusaamisen olevan ulkomaalaisuuteen perustuvaa kiusaamista. Oletettavaa on, joskin tässä yhteydessä vaille tarkempaa havaintoa jää, että kohdan en tiedä runsauteen saattaa liittyä osa ulkomaalaisuuteen perustuvaa kiusaamista. Tilastollisesti etnisyyden ja kiusatuksi joutumisen syyn välillä on erittäin merkitsevä yhteys (p= ,000).

TAULUKKO 36. Syyt kiusaajan kiusaamiselle. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, miksi kiusaaja oman ilmoituksensa perusteella kiusaa uhriaan. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Miksi olet kiusannut muuta?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
En ole kiusannut	526	83,1	446	84,8	80	74,8
Ulkomaalaisuuden vuoksi	9	1,4	6	1,1	3	2,8
Muusta syystä	58	9,2	45	8,6	13	12,1
En tiedä	40	6,3	29	5,5	11	10,3
Yhteensä	633	100,0	526	526	107	100,0

Pearson Chi-Square 7,256, df=3, p= ,064

Kaikista kiusaajista vain 1,4 prosenttia kertoi kiusaamisensa syyksi ulkomaalaisuuden. Muut syyt olivat molemmilla vastaajaryhmillä runsaimmin edustettuna. Osa kiusaajista ei kyennyt kertomaan syytä kiusaamiselleen. Tilastollisesti etnisyyden ja toisen kiusaamisen syyn välillä ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,064).

Tutkimuksessa pyrittiin myös selvittämään, ovatko kiusaajina yleensä samat oppilaat. Vastaajille annettiin kaksi vastausvaihtoehtoa: *kyllä tai ei*.

TAULUKKO 37. Samat oppilaat kiusaajina. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, ovatko kiusaajina yleensä samat oppilaat. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

Ovatko yleensä samat oppilaat kiusaajina?	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	269	42,5	224	42,6	45	42,1
Ei	221	34,9	180	34,2	41	38,3
En tiedä	143	22,6	122	23,2	21	19,6
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square ,934, df=2, p= ,627

Vastaajaryhmissä oli voimakkaammin vallalla käsitys, että kiusaajina ovat yleensä samat oppilaat. Suomalais- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitykset asiasta olivat lähes samansuuntaiset. Tilastollisesti taulukossa selvitettyillä muuttujilla ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,627). Sukupuoleen perustuvassa tarkastelussa maahanmuuttajatytöt (47,9 %) uskoivat voimakkaammin kiusaajina olevan yleensä samat oppilaat. Maahanmuuttajapojat (37,3 %) uskoivat asiantilaan heikoiten (p= ,131).

Kiusaajien toimintaa ryhmänä selvitettiin kysymällä vastaajilta, osallistuuko kiusaamiseen yleensä useampia oppilaita. Vastaajille annettiin kaksi vastausvaihtoehtoa: *kyllä tai ei*.

TAULUKKO 38. Kiusaajana ryhmä. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, toimivatko kiusaajat ryhmänä. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

Toimivatko kiusaajat yleensä ryhmänä?	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	202	31,9	165	31,4	37	34,6
Ei	300	47,4	244	46,4	56	52,3
En tiedä	131	20,7	117	22,2	14	13,1
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 4,555, df =2, p= ,103

Vastaajaryhmissä oli voimakkaammin vallalla käsitys, että kiusaajat eivät toimi ryhmänä kuin tätä päinvastainen käsitys. Noin kolmasosa (31,9 %) kaikista vastaajista kuitenkin piti kiusaamista yleensä ryhmän suorittamana. Tilastollisesti taulukossa selvitettyillä muuttujilla ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,103). Eri sukupuolten antamat vastaukset eivät eronneet juurikaan toisistaan.

Yhteenveto. Suomalaista syntyperää olleet kiusaamisen uhrin kertoivat, että heitä kiusaa useammin suomalainen (28,1 %) kuin maahanmuuttajaoppilas (7,8 %). Kiusattujen maahanmuuttajien kokemus oli samansuuntainen. He ilmoittivat useammin kiusaajaksi suomalaisen (36,4 %) kuin maahanmuuttajan (18,7 %). Kiusaajiksi itsensä ilmoittaneiden kohdalla tilanne oli sama. Suomalaiset kiusasivat useammin suomalaisia (12,4 %) kuin maahanmuuttajia (2,9 %) ja maahanmuuttajat kiusasivat samoin useammin suomalaisia (16,8 %) kuin maahanmuuttajia (8,4 %). Edellä olevan tuloksen tarkastelussa tulee kuitenkin muistaa, että suomalaisten vastaajien osuus maahanmuuttajiin nähden oli viisinkertainen. Tällä on vaikutus kiusaamisen esiintymisen todennäköisyyteen. Sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelussa ei kuitenkaan esiintynyt merkittävää suurien jäännösarvojen, jotka olisivat osoittaneet taulukoissa 33 ja 34 johonkin soluun sijoittuneen odotettua enemmän vastaajia.

Ulkomaalaisuutta sekä uhrin että kiusaajien ei pitänyt kovinkaan merkittävänä kiusaamisen syynä. Suomalaistaustaisista vastaajista 0,2 prosenttia ja maahanmuuttajataustaisista 7,5 prosenttia

uskoi ulkomaalaisuuden olevan kiusaamisen pontimena. Omaa kiusaamistaan arvioitaessa suomalaisista 1,1 prosenttia ja maahanmuuttajista 2,8 prosenttia arvioi ulkomaalaisuuden olevan kiusaamisensa syy. Molemmat vastaajaryhmät jakavat käsityksen, että kiusaajina ovat yleensä samat oppilaat. Tätä mieltä on 42,6 prosenttia suomalaisista ja 42,1 prosenttia maahanmuuttajista. Kummastakin vastaajaryhmästä noin kolmannes (suomalaisista 31,4 % ja maahanmuuttajista 34,6 %) uskoo kiusaajien toimivan ryhmänä.

5.6 Toiminta kiusaamistilanteessa

Puuttuvatko kiusaamisen havainneet muut oppilaat kiusaamiseen? Tällä kysymyksellä selvitettiin muiden oppilaiden reaktioita kiusaamistilanteessa. Vastausvaihtoehdoiksi tarjottiin joko *kyllä* tai *ei*. Vastauksen antaminen oli 127 oppilaalle (20,1 %) vaikeata. Niinpä he jättivät kysymykseen vastaamatta. Heitä varten luotiin oma tulosrivi, jolle annettiin nimi *en tiedä*.

TAULUKKO 39. Puuttuminen kiusaamiseen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, puuttuvatko muut oppilaat kiusaamiseen. Ilmaistu lukumäärinä ja prosentiosuuksina.

Puuttuvatko muut oppilaat havaitsemaansa kiusaamiseen?	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	221	34,9	180	34,2	41	38,3
Ei	285	45,0	237	45,1	48	44,9
En tiedä	127	20,1	109	20,7	18	16,8
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 1,102, df=2, p= ,576

Runas kolmasosa sekä suomalaisista (34,2 %) että maahanmuuttajaoppilasta (38,3 %) oli sitä mieltä, että muut puuttuvat asioiden kulkuun kiusaamistilanteen kohdattuaan. Lähes puolet molemmista vastaajaryhmistä ei uskonut muiden puuttuvan kiusaamiseen. Tilastollisesti taulukossa selvitetyillä muuttujilla ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,576). Sukupuoleen perustuva tarkastelussa käy ilmi, että maahanmuuttajatytöt (43,8 %) uskovat muita voimakkaammin sivullisten puuttuvan kiusaamiseen (p=, 054).

Seuraavat viisi taulukkoa (taulukot 40, 41, 42, 43 ja 44) kuvailevat tarkemmin oppilaiden toimintaa kiusaamistilanteessa. Muiden tapaa reagoida kiusaamistilanteessa selvitettiin kysymällä, miten nämä yleensä toimivat joutuessaan silminnäkijöinä kohtaamaan kiusaamista. Lomakkeella tarjottiin neljä erilaista reagoitintallia. Nämä olivat: *yllyttävät kiusaajaa*, *puolustavat uhrin*, *auttavat kiusaajaa* tai *eivät tee mitään*. Näistä malleista ensimmäinen ja kolmas selvittivät vastaajien näkemystä muiden asettumisesta kiusaajan ja toinen malli uhrin puolelle. Viimeisessä tarkastellaan muiden oppilaiden halukkuutta pysyä erossa kiusaamistilanteesta. Kunkin reagoitintallin kohdalla oli vastausvaihtoehtoina *kyllä* tai *ei*. Osalle vastaajista (noin 11 %) oli vaikeata valita näiden vastausvaihtoehtojen väliltä. Siksi he jättivät vastaamatta kyseiseen kohtaan. Koodausvaiheessa vastaamatta jätetyt kohdat ryhmiteltiin siten, että ne luokiteltiin omaksi *en tiedä*-luokkaansa.

TAULUKKO 40. Yllyttäminen kiusaamiseen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, yllyttävätkö muut oppilaat kiusaamistilanteessa kiusaajaa. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Yllyttävätkö muut oppilaat kiusaajaa kiusaamistilanteessa?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	126	19,9	100	19,0	26	24,3
Ei	429	67,8	369	70,2	60	56,1
En tiedä	78	12,3	57	10,8	21	19,6
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 9,423, df=2, p= ,009

Suomalaisista vastaajista noin viidennes (19,0 %) ja maahanmuuttajista noin neljäsosa (24,3 %) sanoivat sivullisten yllyttävän kiusaajaa toimissaan. Suomalaisista vastaajista yli kaksi kolmasosaa (70,2 %) ja maahanmuuttajista runsas puolet (56,1 %) kielsivät muiden osallisuuden kiusaamiseen yllyttämällä kiusaajaa. Tilastollisesti etnisyydellä ja toisten yllyttämisellä kiusaamistilanteessa on merkitsevä yhteys (p= ,009). Maahanmuuttajapojat (25,4 %) uskoivat voimakkaimmin muiden ryhtyvän kiusaajan yllyttäjäksi (p= ,007).

TAULUKKO 41. Puolustaminen kiusaamistilanteessa. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, puolustavatko muut kiusaamistilanteessa kiusaamisen uhria. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Puolustavatko muut oppilaat kiusaamisen uhria kiusaamistilanteessa?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	348	55,0	300	57,0	48	44,9
Ei	220	34,8	177	33,7	43	40,2
En tiedä	65	10,3	49	9,3	16	15,0
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson ChiSquare 6,242, df=2, p= ,044

Kaikista vastaajista yli puolet (55,0 %) ilmoitti sivullisten puolustavan uhriksi joutunutta. Syntyperältään suomalaisten usko uhriin auttamiseen oli voimakkaampi (57,0 %) kuin maahanmuuttaja-taustaisten (44,9 %) oppilaiden. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusatun puolustamisella on melkein merkitsevä yhteys (p= ,044). Muiden ryhtymiseen uhriin puolustajaksi uskoivat vankimmin suomalaiset tytöt (61,2 %) ja maahanmuuttajapojat (42,4 %) vähiten (p= ,048).

TAULUKKO 42. Auttaminen kiusaamistilanteessa. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, auttavatko muut kiusaamistilanteessa kiusaajaa. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Auttavatko muut kiusaajaa kiusaamistilanteessa?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	123	19,4	91	17,3	32	29,9
Ei	429	67,8	371	70,5	58	54,2
En tiedä	81	12,8	64	12,2	17	15,9
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 11,731, df=2, p= ,003

Kiusaajan auttamisessa vastaajaryhmien käsitykset eroavat. Suomalaisista vastaajista alle viidenes (17,3 %) ja maahanmuuttajista lähes kolmasosa (29,9 %) uskoi aluksi kiusaamista sivusta seuraavien ryhtyvän itse kiusaajaksi auttamalla varsinaista kiusaajaa. Tähän käsityksen jakoivat yhtäläillä sekä maahanmuuttajatyöt että -pojat. Suomalaisista runsas kaksi kolmasosaa (70,5 %) ja maahanmuuttajista yli puolet (54,2 %) eivät uskoneet näin käyvän. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaajan auttamisella on merkitsevä yhteys ($p = ,003$).

TAULUKKO 43. Passiivisuus kiusaamistilanteessa. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, etteivät muut tee kiusaamistilanteessa mitään. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Muut oppilaat eivät tee kiusaamistilanteessa mitään.</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	272	43,0	222	42,2	50	46,7
Ei	291	46,0	252	47,9	39	36,4
En tiedä	70	11,1	52	9,9	18	16,8
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 6,832, df=2, $p = ,033$

Sekä suomalais- että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vastauksista saadut tulokset olivat samansuuntaiset. Molemmista vastaajaryhmissä alle puolet oli sitä mieltä, että muut oppilaat eivät tee kiusaamistilanteessa mitään (taulukossa vaihtoehto kyllä). Annetuissa *ei* vastauksissa 11,5 prosentin ero selittyy lähinnä maahanmuuttajien suomalaisiin vastaajiin verrattuna *en tiedä* vastauksen suuremmalla (ero 6,9 %) edustuksella. Tilastollisesti etnisyydellä ja passiivisuudella kiusaamistilanteessa on melkein merkitsevä yhteys ($p = ,033$).

Vastaajan omaa käyttäytymistä kiusaamistilanteessa selvitettiin avoimella kysymyksellä. Kysymys oli asetettu muotoon, miten itse yleensä toimit nähdessäsi jotain oppilasta kiusattavan. Vastauksen tarkastelu osoitti, että vastaukset voidaan luokitella niiden koulukeskeisyyteen perustuen kolmeen ryhmään. Ensiksikin *en mitään*, toiseksi *kerron opettajalle* ja kolmanneksi *yritän estää kiusaamisen*. Annetuista vastauksista kävi ilmi, että omasta mielestään kukaan ei pyrkinyt yllyttämään tai auttamaan kiusaajaa. Kiusaamisen estämisyrityksiä luettiin muun muassa fyysisesti väliin meneminen, kiusaajan erottaminen uhrista, uhrin auttaminen, tukeminen ja lohduttaminen, kiusaajalle huutaminen, järjen puhuminen, uhkaileminen opettajalle kertomisella ja kiusaajan uhkaaminen kaveruuden menetyksellä. Vastaajalta, joka on ilmaissut vastauksessaan yhtä useamman toimintamallin, on vastaukseksi kelpuutettu ensimmäinen tai painokkaimmin esitetty malli.

TAULUKKO 44. Vastaajan toiminta kiusaamistilanteessa. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, miten he itse toimivat havaittuaan jotain oppilasta kiusattavan. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Miten vastaaja itse toimii havaittuaan jotain oppilasta kiusattavan?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
En mitään	264	41,7	215	40,9	49	45,8
Kerron opettajalle	96	15,2	80	15,2	16	15,0
Yritän estää	273	43,1	231	43,9	42	39,3
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square ,968, df=2, $p = ,616$

Vastaajat olivat johdonmukaisia vastatessaan tähän kysymykseen, jos tuloksia verrataan edellisen taulukon antamaan tietoon. Lähes puolet (41,7 %) ei ryhtyisi tekemään mitään. Toisaalta saman verran oppilaista (43,1 %) ryhtyisi tilanteessa aktiiviseksi osapuoleksi yrittämällä estää kiusaamisen. Maahanmuuttajaoppilaat (45,8 %) uskoivat suomalaisia (40,9 %) vähän useammin (ero 4,9 %) pysyvänsä passiivisina havaitsemassaan kiusaamistilanteessa. Huomion ansaitsee vastauksista saatu tieto, jonka mukaan vain noin joka seitsemäs (kaikista vastaajista 15,2 %) oppilas ryhtyisi etsimään opettajalta apua kiusaamistilanteen ratkaisemiseksi. Molemmat vastaajaryhmät (suomalaiset 15,2 % ja maahanmuuttajat 15,0 %) jakavat edellisen käsityksen. Tilastollisesti taulukossa selvitetyillä muuttujilla ei ole merkitsevää yhteyttä ($p = ,616$).

Yhteenveto. Tulosten perusteella kiusaaja ja uhri saavat kiusaamisen silminnäkijöiltä tukea toiminnalleen, kun asiaa tarkastellaan yleisellä tasolla. Noin joka viides uskoi muiden oppilaiden ryhtyvän kiusaajan yllyttäjäksi (kaikki vastaajat 19,9 %, suomalaiset 19,0 % ja maahanmuuttajat 24,3 %) ja noin puolet oppilaista ryhtyisi vastaajien mielestä puolustamaan kiusaamistilanteessa uhria (kaikki vastaajat 55,0 %). Uhrin puolustamishalua vastaajaryhmät arvioivat kuitenkin eri tavoin. Suomalaista syntyperää olevat vastaajat (57,0 %) arvelivat maahanmuuttajataustaisia (44,9 %) useammin muiden oppilaiden ryhtyvän uhrin puolustajaksi. Myös arviot muiden ryhtymisestä kiusaajan avustajaksi poikkesivat toisistaan. Suomalaisten vastaajien käsityksen mukaan 17,3 prosenttia uskoi muiden ryhtyvän kiusaajan apuriksi. Maahanmuuttajista 29,9 prosenttia oli samalla kannalla. Molemmat vastaajaryhmät uskoivat lähes yhtä vahvasti, etteivät muut tee kiusaamisen havaittuaan mitään (kaikki vastaajat 43,0 %). Kukaan ei itse ilmoittautunut kiusaajan yllyttäjäksi tai apuriksi. Tämä tulos on ennako-odotusten mukaisesti ristiriidassa taulukkojen 40 ja 42 antamien tietojen kanssa. Kiusaamisen estämiseen molemmista vastaajaryhmistä löytyy tahtoa. Suomalaiset vastaajat (43,9 %) pyrkivät vähän hanakammin estämään kiusaamista kuin maahanmuuttajat (39,3 %). Salmivalli (2000, 6) on omien tutkimustensa tuloksissa päättänyt samansuuntaisiin tuloksiin. Hän arvioi kuudes- ja kahdeksaluokkalaisista yllyttäjiä olevan noin 15–20 prosenttia. Uhrin puolustajiksi Salmivalli uskoo ryhtyvän 17–19 prosenttia oppilaista.

5.7 Kiusaamisen aiheuttama pelko

Seuraavassa taulukkoparissa (taulukot 45 ja 46) selvitetään vastaajien käsityksiä sellaisista koulunkäyntiin liittyvistä peloista, jotka kytkeytyvät toiseen oppilaaseen. Ensimmäinen kertoo muita pelkäävien oppilaiden määrästä. Siinä kysymykseen, pelkäätkö jotain koulusi oppilasta, annettiin vastausvaihtoehdoiksi *kyllä* tai *ei*. Jälkimmäinen taulukko kertoo vastaajien käsityksistä siitä, pelkäävätkö muut häntä koulussa. Vastausvaihtoehdot olivat samat.

TAULUKKO 45. Toisen oppilaan pelkääminen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä pelkäävätkö he jotain koulunsa oppilasta. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttisuuksina.

<i>Pelkäätkö jotain koulusi oppilasta?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	75	11,8	61	11,6	14	13,1
En	558	88,2	465	88,4	93	86,9
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square ,188, df=1, $p = ,664$

Molempien vastaajaryhmien tulokset olivat samansuuntaisia. Kummassakin ryhmässä useampi kuin joka kymmenes oppilas pelkää jotain koulunsa oppilasta. Tilastollisesti etnisyydellä ja toisen oppilaan pelkäämisellä ei ole merkitsevää yhteyttä ($p = ,664$). Eri sukupuolten antamat vastaukset erosivat toisistaan vähäisessä määrin.

TAULUKKO 46. Vastajaan kohdistuva pelko koulussa. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, että uskooko vastaaja jonkun koulun oppilaan pelkävän häntä. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Pelkääkö joku koulu- si oppilas sinua?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	53	8,4	41	7,8	12	11,2
Ei	580	91,6	485	83,6	95	88,8
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 1,356, df=1, p= ,244

Maahanmuuttajaoppilaat uskoivat vähäisessä määrin enemmän (3,4 %) kuin suomalaiset herättävänsä koulun muissa oppilaissa vastajaan itseensä kohdistuvaa pelkoa. Tilastollisesti etnisyydellä ja toisen oppilaan pelkäämisellä ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,244). Maahanmuuttajatyttöjen (12,5 %) arvio itsensä pelkäämisestä oli muita ryhmiä voimakkaampi (p= ,272).

Avoimella kysymyksellä, johon vastaaja sai kirjoittaa oppilaan nimen, selvitettiin ketä oppilasta hän pelkää koulussaan. Ne vastaajat, jotka eivät pelänneet ketään, luokiteltiin omaksi ryhmäkseen. Muut vastaukset luokiteltiin kuuluviksi joko suomalaisiin tai maahanmuuttajiin. Annettujen vastausten perusteella kaikki muissa pelkoa herättävät oppilaat voitiin sijoittaa joko suomalaisten tai maahanmuuttajien ryhmään.

TAULUKKO 47. Pelkoa aiheuttava oppilas. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, ketä vastaaja pelkää. Ilmaistu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Ketä oppilasta pelkää?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
En pelkää	556	87,8	463	88,0	93	86,9
Suomalaista oppilasta	54	8,5	44	8,4	10	9,3
Maahanmuuttajaoppilasta	23	3,6	19	3,6	4	3,7
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square ,117, df=2, p= ,943

Pelkoa herättävien oppilaiden suhteelliset lukumäärät ja prosenttiosuudet olivat molemmilla vastaajaryhmillä lähes samansuuruiset. Oppilaan kotimaalla oli vain vähäinen merkitys sille, pelättiinkö häntä vai ei. Tilastollisesti etnisyydellä ja toisen oppilaan pelkäämisellä ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,943).

Syntyperältään suomalaisen oppilaan pelko voi kohdistua sekä suomalaiseen että maahanmuuttajaoppilaaseen. Samoin maahanmuuttajaoppilaat voivat pelätä kumman tahansa vastaajaryhmän jäsentä. Sukupuolen mukaisessa tarkastelussa 9,4 prosenttia suomalaisista tytöistä kertoi pelkävänsä suomalaista ja 3,5 prosenttia ulkomaalaista oppilasta. Suomalaispojista 7,4 prosenttia pelkäsi suomalaista oppilasta ja 3,7 prosentille pojista pelkoa synnytti ulkomaalainen oppilas (p= ,701). Maahanmuuttajataustaisista tytöistä 10,4 prosenttia pelkäsi suomalaista ja 4,2 prosenttia ulkomaalaista oppilasta. Maahanmuuttajapojista suomalaista oppilasta pelkäsi 8,5 prosenttia ja ulkomaalaista 3,4 prosenttia (p= ,918).

Miksi oppilaat pelkävät toisiaan? Seuraavat kaksi taulukkoa (taulukot 48 ja 49) kuvaavat vastajien käsityksiä toisen oppilaan pelkäämisen syistä. Taulukossa 48 selvitetään oppilaiden vastauksia avoimeen kysymykseen, miksi pelkää toista oppilasta. Taulukossa 49 oman ilmoituksensa perusteella muissa pelkoa herättäneiltä tiedusteltiin syytä, miksi heitä pelätään. Molemmissa annetut

vastaukset on luokiteltu aiemmin tässä tutkimuksessa käytetyn kiusaamisen strategialuokituksen mukaisesti. Tällöin pelon aiheuttajaksi nähdään lähinnä ne eri strategioihin liittyvät seuraamukset, jotka pelkääjälle pelkoa aiheuttavan oppilaan toimesta voi seurata. Ensinnäkin poimittiin omaksi ryhmäkseen ne oppilaat, jotka tässä yhteydessä ilmoittivat, etteivät pelkää muita oppilaita tai etteivät muut pelkää heitä. Kolme oppilasta ilmoitti, etteivät he osaa kertoa, miksi he pelkäävät toisia oppilaita. Yhteensä 18 vastaajaa ilmoitti muiden pelkäävän heitä, mutta heidän ei osanneet kertoa syytä pelkäämiselle.

TAULUKKO 48. Syyt toisen oppilaan pelkäämiseen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset toisten oppilaiden pelkäämisen syistä. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosentiosuuksina.

<i>Miksi pelkää toista oppilasta? Kytkös kiusaamisstrategioihin</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Ei pelkää	555	87,7	462	87,8	93	86,9
Fyysinen kiusaaminen	38	6,0	30	5,7	8	7,5
Suora verbaalinen kiusaaminen	20	3,2	18	3,4	2	1,9
Epäsuora kiusaaminen	17	2,7	14	2,7	3	2,8
En tiedä	3	,5	2	,4	1	,9
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 1,736, df=4, p=,784

Molempien vastaajaryhmien muita oppilaita pelkäävien pelkojen syyt olivat samansuuntaiset. Fyysiset seuraamukset, jotka liittyivät pelättyjen oppilaiden kohtaamiseen, aiheuttivat voimakkainta pelkoa. Toisen potkiminen ja lyöminen olivat tässä useimmin edustettuna pelkoa aiheuttavina kiusaamistapoina. Tilastollisesti etnisyydellä ja pelolla joutua tietynlaisen kiusaamisen kohteeksi ei ole merkitsevää yhteyttä (p=,784).

TAULUKKO 49. Syyt, miksi muut pelkäävät vastaajaa. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset niistä syistä, joista johtuen vastaaja uskoo muiden pelkäävän itseään. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosentiosuuksina.

<i>Miksi sinua pelätään? Kytkös kiusaamisstrategioihin</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Muut eivät pelkää	578	91,3	483	91,8	95	88,8
Fyysinen kiusaaminen	24	3,8	18	3,4	6	5,6
Suora verbaalinen kiusaaminen	10	1,6	5	1,0	5	4,7
Epäsuora kiusaaminen	3	,5	3	,6	0	,0
En tiedä	18	2,8	17	3,2	1	,9
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 11,269, df=4, p=,024

Myös itsensä pelätyiksi ilmoittaneet uskoivat pelon aiheutuvan lähinnä fyysisistä seuraamuksista. Maahanmuuttajaoppilaat (4,7 %) uskoivat heidän rajoittuneemmista kielellisistä kyvyistä huolimatta suomalaisia vastaajia (1,0 %) useammin suoran verbaalisen toiminnan pelotevaikutukseen. Tilastollisesti etnisyydellä tietynlaiseen kiusaamiseen liittyvällä pelolla on melkein merkitsevä yhteys (p=,024).

Yhteenvedo. Yhteenvedona edellisistä viidestä taulukosta käy ilmi, että yli joka kymmenennen oppilaan (11,8 %) koulupäivää varjostaa toisen oppilaan pelkääminen. Lähes saman verran vastaajista

(8,4 %) arvioi, että joku pelkää heitä koulussa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden joukossa muiden pelkääjiä (13,1 %) ja niitä, jotka uskoivat muiden pelkäävän heitä (11,2 %), on vähän suomalaisia enemmän. Pelkoa herättävä oppilas oli vastaajien mielestä useammin suomalainen kuin maahanmuuttaja. Tulosta tarkasteltaessa pitää kuitenkin huomioida, että suomalaisia vastaajia oli otoksessa noin viisinkertainen määrä suhteessa maahanmuuttajiin. Sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelussa kuitenkin ainoastaan (taulukko 49) *suoran verbaalisen kiusaamisen* osalla jäännösarvo (2,8) osoitti, että ryhmään sijoittui odotettua enemmän vastaajia. Molemmat sekä pelkääjät että pelätyt arvioivat fyysisen väkivallan aiheuttavan eniten pelkoa. Vastaajaryhmittäin tarkasteltuna kiusaamisen pelkoon liittyviin kysymyksiin annetut vastaukset olivat toistensa kanssa samansuuntaisia.

Seuraavat kolme taulukkoa (taulukot 50,51 ja 52) pyrkivät vastaamaan kysymykseen, missä paikassa oppilaat pelkäävät kiusaamisen tapahtuvan. Tässä keskitytään tarkastelemaan oppilaiden pelkoa suhteessa paikkaan, jossa mahdollisesti vastaajalla on riski tulla kiusatuksi. Aiemmin tässä tutkimuksessa kiusaamiskokemuksien tarkastelun yhteydessä käytetyn menettelyn tavoin paikkoihin liitettävien pelkojen esiintymistä kuvataan kolmessa paikassa.

1. *Koulumatkaan* liittyivät kaikki ne ilmoitukset, jotka kertoivat kiusaamisesta matkalta kodin ja koulun välillä.

2. *Välituntiin* luettiin oppitunnilta poistumisen ja uudelle tunnille menemisen väliin jäävän ajan rajoittavassa tilassa tapahtunut kiusaaminen. Tähän liittyivät esimerkiksi käytävät, portaikot, WC-tilat ja varsinaiset välituntipiha-alueet.

3. *Luokkatilassa* tapahtuvaksi kiusaamiseksi kirjattiin oppitunnille luokkaan tulemisen ja luokasta oppitunnin jälkeen poistumisen väliin jäävä ajan rajoittavassa tilassa tapahtunut kiusaaminen.

Lomakkeella annettiin kussakin kohdassa vastausvaihtoehdoiksi *kyllä* tai *en*.

TAULUKKO 50. Kiusaamisen pelko koulumatkalla. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, pelkääkö vastaaja tulevansa kiusatuksi koulumatkalla. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Pelkäätkö kiusaamista koulumatkalla?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	85	13,4	68	12,9	17	15,9
En	548	86,6	458	87,1	90	84,1
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square ,670, df=1, p= ,413

Koulumatkaan liittyi maahanmuuttajaoppilaiden mielestä vähäisessä määrin suomalaisia enemmän pelon aiheita. Tilastollisesti etnisyydellä ja koulumatkaan liittyvällä pelolla ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,413).

TAULUKKO 51. Kiusaamisen pelko välitunnilla. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, pelkääkö vastaaja tulevansa kiusatuksi välitunnilla. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Pelkäätkö kiusaamista välitunnilla?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	103	16,3	79	15,0	24	22,4
En	530	83,7	447	85,0	83	77,6
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 3,584, df=1, p= ,058

Välitunnit herättivät maahanmuuttajaoppilaisissa suomalaisia oppilaita enemmän pelon tunteita. Tilastollisesti etnisyydellä ja välitunnilla tapahtuvan kiusaamisen pelolla ei ole merkitsevää yhteyttä ($p = ,058$). Eri sukupuolten antamien vastausten tarkastelussa kävi ilmi, että maahanmuuttajatytöt (27,1 %) pelkäävät eniten ja suomalaiset pojat (14,4 %) pelkäävät vähiten joutuvansa välitunnilla kiusatuiksi ($p = ,163$).

TAULUKKO 52. Kiusaamisen pelko luokassa. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, pelkääkö vastaaja tulevansa kiusatuksi luokassa. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

Pelkäätkö kiusaamista luokassa?	Kaikki vastaajat ($N=633$)		Suomalaiset ($n=526$)		Maahanmuuttajat ($n=107$)	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	25	3,9	16	3,0	9	8,4
En	608	96,1	510	97,0	98	91,6
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 6,757, $df=1$, $p = ,009$

Yhteenveto. Myös luokkatilassa ulkomaalaistaustaiset oppilaat kokivat suomalaisia enemmän kiusaamisenpelkoa. Edellä olevien kolmen taulukon antaman tiedon mukaan maahanmuuttajaoppilaat pelkäävät suomalaisia enemmän kiusatuksi tulevista kaikissa tarkastelun piirissä olevissa paikoissa. Ero suomalaisiin vastaajiin oli koulumatkojen osalla 3,0 prosenttia, välituntien osalla 7,4 prosenttia ja luokassa 5,4 prosenttia. Eniten kaikilla vastaajilla pelkoja kohdistui paikkoihin, joissa oppilaat ovat välituntien aikana (16,3 %) ja vähiten luokkatiloihin (3,9 %). Maahanmuuttajat kokevat välituntitilanteen pelottavaksi. Heistä noin neljäsosa (22,4 %) pelkäsi joutuvansa välitunnilla kiusatuksi. Boulton (1994, 132), Higgins (1994, 160–161), Sharp ja Smith (1994, 3), Borg (1999, 148–150) ja Collins kumppaneineen (2004, 68–69) jakavat käsityksen välituntipihan vaarallisuudesta. Tilastollisesti etnisyydellä ja luokassa tapahtuvan kiusaamisen pelolla on merkitsevä yhteys ($p = ,009$).

Sitä, että joku oppilas joutuu pelkäämään toista, voidaan pitää pitkäkestoisena kiusaamisena. Kiusaaja valitsee useimmiten käyttöönsä sellaisen kiusaamistavan tai sen uhan, joka herättää mahdollisessa uhrissa pelkoa. Pelolla toisen ahdistamista voidaan pitää tarkoituksellisena kiusaamisena. (Bonds 2000, 1 ja LeBlanc 2000, 1.) Vastaajaryhmät kokivat paikat, joihin liittyy kiusaamisen pelkoa samansuuntaisesti. Molemmat ryhmät kokivat välitunnin viettoon liittyvät tilat pelottavimmiksi (kaikki vastaajat 16,3 %). Noin joka neljäs (22,4 %) maahanmuuttaja ja joka seitsemäs (15,0 %) suomalainen pelkäsi kiusaamista välitunnilla. Myös koulumatka tuntui maahanmuuttajista (15,9 %) suomalaisia (13,4 %) oppilaita pelottavammalta. Luokassa maahanmuuttajaoppilaiden (8,4 %) kiusaamisenpelko oli suomalaisiin (3,0 %) verrattuna lähes kolminkertainen.

5.8 Maahanmuuttajaoppilas ja koulukiusaaminen

Maahanmuuttajien osallisuutta täsmennettiin kyselylomakkeen kahdeksan erityiskysymyksen avulla (osio Maahanmuuttajaoppilaat ja koulukiusaaminen, kohdat 1–8). Seuraavassa taulukkoparissa (taulukot 53 ja 54) tarkastellaan oppilaiden kiusaamiskäyttäytymistä luokkaan tulevaa uutta oppilasta kohtaan. Ensimmäisen taulukon tulokset on taustaltaan suomalainen ja jälkimmäisen maahanmuuttajaoppilas. Kysymyksen kiusataanko heitä, lomakkeella tarjotaan vastausvaihtoehtoina *kyllä* tai *ei*.

TAULUKKO 53. Uuden suomalaisen oppilaan kiusaaminen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kiusaavatko oppilaat luokkaan tullutta uutta suomalaista oppilasta. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosentiosuuksina.

<i>Kiusataanko luokkaan tullutta uutta suomalaista oppilasta?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	63	10,0	46	8,7	17	15,9
Ei	570	90,0	480	91,3	90	84,1
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 5,061, df=1, p= ,024

Tilastollisesti etnisyydellä ja luokkaan tulleen uuden suomalaisen oppilaan kiusaamisen välillä on melkein merkitsevä yhteys (p= ,024). Eri sukupuolten antamat vastaukset olivat lähes samanlaiset.

TAULUKKO 54. Uuden maahanmuuttajaoppilaan kiusaaminen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kiusaavatko oppilaat luokkaan tullutta uutta maahanmuuttajaoppilasta. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosentiosuuksina.

<i>Kiusataanko luokkaan tullutta uutta maahanmuuttajaoppilasta?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	152	24,0	113	21,5	39	36,4
Ei	481	76,0	413	78,5	68	63,6
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 10,914, df=1, p= ,001

Edellä olevien kahden taulukon antaman tiedon mukaan uuden oppilaan ottamiseen luokan jäsenyyteen liittyy jossain määrin kiusaamista, olipa tulokas sitten suomalaista syntyperää (kaikki vastaajat 10,0 %) tai maahanmuuttajaoppilas (kaikki vastaajat 24,0 %). Huomion arvoista tässä on kuitenkin tulokkaan etniseen taustaan liittyvä, kiusaamisen esiintymisen määrällisen eron suuruus (14,0 %). Eron suuruus korostuu, kun tarkastellaan suomalaisten vastaajien käsityksiä suomalaisten kiusaamisesta (8,7 %) ja maahanmuuttajavastaajien käsityksiä maahanmuuttajien kiusaamisesta (36,4 %). Tilastollisesti etnisyydellä ja luokkaan tulleen uuden maahanmuuttajaoppilaan kiusaamisen välillä on erittäin merkitsevä yhteys (p= ,001).

Eri sukupuolten antamien vastausten tarkastelu kertoo, että suomalaisista tytöistä 23,5 prosenttia ja pojista 19,6 prosenttia ilmoittivat luokkaansa tulleen maahanmuuttajaoppilaan joutuvan kiusaamisen uhriksi. Maahanmuuttajatyttöistä 45,8 prosenttia ja pojista 28,8 prosenttia uskoo, että maahanmuuttajaoppilasta kiusataan luokassa. Tässä maahanmuuttajatyttöjen käsitys poikkeaa eniten muiden käsityksistä (p= ,001).

Maahanmuuttajaoppilaihin kohdistetun kiusaamisen syitä selvitettiin avoimella kysymyksellä, miksi heitä kiusataan. Vastaajista on erotettu ne oppilaat, joiden vastausten perusteella maahanmuuttajaoppilaita *ei kiusata*. Jäljelle jääneiden mielestä heitä kiusataan. Näiden vastaukset on ryhmitelty annettujen vastausten perusteella kolmeen luokkaan. Ne ovat *erilaisuuteen* tai *muuhun syyhyn* ja luokkaan, joissa vastaaja *ei tiedä* kiusaamisen syytä.

TAULUKKO 55. Syyt maahanmuuttajaoppilaan kiusaamiseen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, miksi maahanmuuttajaoppilasta kiusataan. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Miksi maahanmuuttajaoppilasta kiusataan?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Ei kiusata	480	75,8	412	78,3	68	63,6
Erilaisuuden vuoksi	88	13,9	69	13,1	19	17,8
Muu syy	7	1,1	7	1,3	0	,0
En tiedä	58	9,2	38	7,2	20	18,7
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 18,121, df=3, p= ,000

Maahanmuuttajien erilaisuus oli sekä suomalaisten (13,1 %) että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden (17,8 %) käsitysten mukaan merkittävin syy, miksi heitä kiusataan. Toisaalta maahanmuuttajataustaisista vastaajista 18,7 prosenttia ei osannut kertoa syytä maahanmuuttajiin kohdistetulle kiusaamiselle. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaamisen syyllä on erittäin merkitsevä yhteys (p= ,000).

Molempien sukupuolten ja kummankin vastaajaryhmän antamat vastaukset maahanmuuttajaan kohdistetun kiusaamisen syyksi osoittautuvat pääosin samansuuntaisiksi. Suomalaisten tyttöjen (13,3 %) ja poikien (12,9 %) käsitykset erilaisuudesta kiusaamisen syynä olivat lähes identtiset. Maahanmuuttajatyttöjen (22,9 %) ja poikien (13,6 %) käsityksissä esiintyi voimakkuusero, mutta hekin pitivät maahanmuuttajaoppilaan erilaisuutta merkittävimpänä kiusaamisen syynä. Jonkun muun syyn mainitsi seitsemän suomalaista oppilasta, maahanmuuttajista ei kukaan (p= ,003) (vrt. luku 3.17.1).

Maahanmuuttajaoppilaiden kiusaamiskäyttäytymistä selvitettiin kysymällä kiusaavatko he muita oppilaita. Vastausvaihtoehtoja oli tarjolla kaksi, *kyllä* tai *ei*.

TAULUKKO 56. Maahanmuuttajaoppilas kiusaajana. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kiusaavatko maahanmuuttajaoppilaat muita oppilaita. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Kiusaavatko maahanmuuttajaoppilaat muita?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	134	21,2	103	19,6	31	29,0
Ei	499	78,8	423	80,4	76	71,0
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 4,698, df=1, p= ,030

Kaikista vastaajista yli viidesosan (21,2 %) mielestä maahanmuuttajaoppilaat kiusaavat muita. Maahanmuuttajat itse (29,0 %) olivat suomalaista syntyperää olevia vastaajia (19,6 %) voimakkaammin tätä mieltä. Tilastollisesti etnisyydellä ja maahanmuuttajien kiusaamisella on melkein merkitsevä yhteys (p= ,030).

Eri sukupuolten antamien vastauksista käy ilmi, että suomalaisista tytöistä 17,6 prosenttia ja pojista 21,4 prosenttia piti maahanmuuttajia kiusaajina. Samoin uskovat erityisesti maahanmuuttajatyttöt, joista joka kolmas (33,3 %) yhtyy suomalaisten käsitykseen. Maahanmuuttajapojistakin 25,4 prosenttia oli samalla kannalla (p= ,079).

Maahanmuuttajaoppilaiden suorittaman kiusaamisen syitä selvitettiin avoimella kysymyksellä, miksi he kiusaavat muita. Vastaajista on erotettu ne oppilaat, joiden vastausten perusteella maa-

hanmuuttajaoppilas *ei kiusaa*. Jäljelle jääneiden mielestä he kiusaavat. Näiden vastaukset on ryhmitelty annettujen vastausten perusteella kolmeen luokkaan. Ne ovat *erilaisuudesta tai muusta syyistä* johtuva kiusaaminen ja sellainen kiusaaminen, johon vastaaja *ei tiedä* syytä.

TAULUKKO 57. Syyt miksi maahanmuuttajaoppilas kiusaa. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, miksi maahanmuuttajaoppilaat kiusaavat muita. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Miksi maahanmuuttajaoppilaat kiusaavat muita?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Ei kiusaa	497	78,5	421	80,0	76	71,0
Erilaisuuden vuoksi	31	4,9	23	4,4	8	7,5
Muu syy	20	3,2	18	3,4	2	1,9
En tiedä	85	13,4	64	12,2	21	19,6
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 7,031, df=3, p= ,071

Erilaisuus ei korostunut erityisen voimakkaasti kummankaan vastaajaryhmän vastauksissa poiketen niistä tuloksista, joilla edellä selvitettiin maahanmuuttajaoppilaihin kohdistuneen kiusaamisen syitä. Voimakkain edustus oli molempien ryhmien *En tiedä* -vastauksilla. Noin joka viidennellä (19,6 %) maahanmuuttajavastaajalla ei ollut käsitystä kiusaamiseen johtaneista syistä. Tilastollisesti etnisyydellä ja maahanmuuttajan muiden kiusaamisen syyllä ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,071).

Eri sukupuolten käsitykset maahanmuuttajan kiusaamisen syistä eivät poikenneet toisistaan kovinkaan paljon. Vastaajat eivät kyenneet antamaan asetettuun kysymykseen selkeää vastausta. Suomalaistaustaisista tytöistä 3,9 prosenttia ja pojista 4,8 prosenttia kertoi syyksi erilaisuuden. Maahanmuuttajatyttöistä samaa selitystä tarjosi 8,3 prosenttia ja pojista 6,8 prosenttia (p= ,253).

Taulukot 58 ja 59 käsittelevät maahanmuuttajaoppilaan suorittaman kiusaamisen kohdetta. Taulukossa 58 tarkastellaan kiusaamisen kohdistumista suomalaisiin ja taulukossa 59 muihin maahanmuuttajaoppilaisiin. Lomakkeella tarjottiin vastausvaihtoehdoiksi *kyllä* tai *ei*.

TAULUKKO 58. Maahanmuuttajaoppilas kiusaa suomalaista oppilasta. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kiusaavatko maahanmuuttajaoppilaat etupäässä suomalaisia oppilaita. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Kiusaavatko maahanmuuttajaoppilaat etupäässä suomalaisia?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	186	29,4	161	30,6	25	23,4
Ei	447	70,6	365	69,4	82	76,6
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 2,249, df=1, p= ,134

Lähes kolmasosa (30,6 %) suomalaisista vastaajista uskoi maahanmuuttajien kiusaamisen kohdistuvan etupäässä suomalaisiin. Ulkomaalaistaustaisista vastaajista noin joka neljäs (23,4 %) oli samalla kannalla. Tilastollisesti taulukossa selvitetyillä muuttujilla ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,134).

Suomalaistytöistä 26,7 prosenttia ja suomalaisista pojista 34,3 prosenttia uskoi maahanmuuttajien kiusaavan eniten juuri suomalaisia oppilaita. Myös maahanmuuttajatyttöistä 22,9 prosenttiin ja pojista 23,7 prosenttiin mielestä maahanmuuttajien enin kiusaaminen kohdistuu suomalaisiin (p= ,185).

TAULUKKO 59. Maahanmuuttajaoppilas kiusaa maahanmuuttajaoppilasta. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kiusaavatko maahanmuuttajaoppilaat etupäässä maahanmuuttajaoppilaita. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Kiusaavatko maahanmuuttajaoppilaat etupäässä maahanmuuttajia?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	128	20,2	93	17,7	35	32,7
Ei	505	79,8	433	82,3	72	67,3
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 12,450, df=1, p= ,000

Tarkasteltaessa tuloksia tilanteessa, jossa maahanmuuttajan kiusaaminen kohdistuu maahanmuuttajaan, tulos saa erilaisen luonteen kuin edellisen taulukon tarkastelu. Tällöin puolestaan maahanmuuttajavastaajista noin kolmanneksen (32,7 %) mielestä maahanmuuttajaoppilaiden kiusaaminen kohdistuu etupäässä heihin. Suomalaisten vastaajien joukossa tällaiseen asiantilaan uskoi alle viidennes (17,7 %). Tilastollisesti etnisyydellä ja maahanmuuttajien etupäässä maahanmuuttajien kiusaamisen kohteella on erittäin merkitsevä yhteys (p= ,000).

Käsityksissä maahanmuuttajien kiusaamisen kohdistumisesta maahanmuuttajiin ilmeni sukupuolten välisiä eroja. Suomalaisista tytöistä 15,7 prosenttia ja pojista 19,6 prosenttia uskoi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiusaamisen kohdistuvan eniten muihin maahanmuuttajiin. Maahanmuuttajatyttöjen antamat vastaukset poikkesivat muista ryhmistä eniten. Heistä 43,8 prosenttia ja maahanmuuttajapojista 23,7 prosenttia piti maahanmuuttajia juuri maahanmuuttajien kiusaajina (p= ,000).

Oppilaiden käsityksiä omasta suhtautumisestaan itselleen vieraista kulttuureista oleviin oppilaisiin mitattiin neljällä avoimella kysymyksellä. Ensiksikin kysyttiin vastaajan suhtautumista suomalaisiin oppilaisiin. Toiseksi kysyttiin suhtautumista maahanmuuttajaoppilaisiin. Kolmanneksi selvitettiin vastaajan suomalaisten ja neljänneksi maahanmuuttajataustaisten ystävien lukumäärää. Ensimmäiseen ja toiseen kysymykseen annettujen vastausten pohjalta muodostuivat taulukkoihin luokat *hyväksyn*, *torjun* ja *en tiedä*.

TAULUKKO 60. Suhtautuminen suomalaisiin oppilaisiin. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, miten he suhtautuvat suomalaisiin oppilaisiin. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Miten suhtaudut suomalaisiin oppilaisiin?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Hyväksyn	287	45,3	249	47,3	38	35,5
Torjun	29	4,6	15	2,9	14	13,1
En tiedä	317	50,1	262	49,8	55	51,4
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 23,107, df=2, p= ,000

Suomalaisista vastaajista noin puolet (47,3 %) ilmoitti suhtautuvansa hyväksyvästi suomalaisiin oppilaisiin. Ulkomaalaistaustaisista vastaajista hyväksyntänsä ilmaisi noin kolmannes (35,5 %). Huomion arvoista tuloksissa on, että noin puolet vastaajista ei osannut kertoa, suhtautuvatko he hyväksyvästi vai torjuvasti suomalaisiin oppilaisiin. Tilastollisesti etnisyydellä ja suhtautumisella suomalaisiin oppilaisiin on erittäin merkitsevä yhteys (p= ,000).

Suomalaiset tytöt (52,5 %) suhtautuvat suomalaisiin oppilaisiin suomalaisia poikia (42,4 %) myönteisemmin. Samoin maahanmuuttajatyttöjen (45,8 %) suhtautuminen suomalaisia kohtaan oli maahanmuuttajapoikia (27,1 %) myönteisempiä. Maahanmuuttajapojat olivat suomalaisia kohtaan varauksellisimpia. Samalla noin kuusi kymmenestä (59,3 %) ei osannut määritellä kantaansa ($p=,000$).

TAULUKKO 61. Suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, miten he suhtautuvat maahanmuuttajaoppilaisiin. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Miten suhtaudut maahanmuuttajaoppilaisiin?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Hyväksyn	235	37,1	206	39,2	29	27,1
Torjun	92	14,5	82	15,6	10	9,3
En tiedä	306	48,3	238	45,2	68	63,6
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 12,031, $df=2$, $p=,002$

Suhtautumisessa maahanmuuttajiin suomalaiset (39,2 %) olivat vastausten perusteella maahanmuuttajia (27,1 %) hyväksyvämpiä. Kysymys on todennäköisesti hankalammin vastattava maahanmuuttajille koska 63,6 prosenttia heistä ei osannut määritellä kantaansa. Tilastollisesti etnisyydellä ja suhtautumisella maahanmuuttajaoppilaisiin on merkitsevä yhteys ($p=,002$).

Myös suhtautumisessa maahanmuuttajiin molemmat tyttöryhmät olivat poikia myönteisempiä. Suomalaisista tytöistä 47,1 prosenttia ja pojista 31,7 prosenttia ilmoitti suhtautuvansa maahanmuuttajiin hyväksyvästi. Maahanmuuttajiin torjuvasti suhtautuvia suomalaisia tyttöjä oli 11,0 prosenttia ja pojista 19,9 prosenttia kertoi suhtautumisensa olevan torjuvaa. Maahanmuuttajatyttöistä 35,4 prosenttia ilmaisi hyväksyntänsä maahanmuuttajia kohtaan ja pojista 20,3 prosenttia. Maahanmuuttajiin torjuvasti suhtautuvia tyttöjä (4,2 %) oli poikia (13,6 %) vähemmän ($p=,000$).

Vastaajaryhmien sosiaalisten verkostojen selvityksessä lähtökohtana oli ystävien lukumäärä. Käsitettä ystävä ei lomakkeella erikseen määritelty, vaan käsite ja sen sisältö perustui vastaavan oppilaan aiemmin hankkiman tiedon varaan. Ystäväksi luettavien määrä kertoo usein vastaajan sosiaalisesta kompetenssista. Se, että ystäviä löytyy etnisten rajojen ulkopuolelta, viestii ystäväverkoston monipuolisuudesta. Vastajilta kysyttiin ensiksikin suomalaisten ystävien ja toiseksi maahanmuuttajataustaisten ystävien lukumäärää. Vastaukset on koottu seuraavaan taulukkopariin.

TAULUKKO 62. Suomalainen ystävä. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, montako suomalaista ystävää heillä on. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Suomalaisten ystävien lukumäärä</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Ei yhtään	25	3,9	18	3,4	7	6,5
1-2 ystävää	46	7,3	33	6,3	13	12,1
3 tai useampi ystävä	562	88,8	475	90,3	87	81,3
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 7,226, $df=2$, $p=,027$

Syntyperältään suomalaisilla vastaajilla oli odotusten mukaisesti runsaammin suomalaisia ystäviä kuin syntyjään maahanmuuttajilla. Huomion arvoinen tulos on, että maahanmuuttajista vain 6,5 prosentilla ei ollut yhtään suomalaista ystävää ja toisaalta yli neljällä viidesosalla (81,3 %) oli

kolme tai sitä useampia suomalaisia ystäviä. Tilastollisesti etnisyydellä ja suomalaisten ystävien lukumäärällä on melkein merkitsevä yhteys ($p = ,027$). Sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelu osoitti, että molempien vastaajaryhmien solufrekvensseissä ilmeni poikkeamia sattumaan perustuvista odotuksista lähinnä suomalaisia ystäviä saaneiden osalla. Ystävättä jääneiden poikkeama oli vähäinen (itseisarvo 1,5). Jäännös 2,1 kertoi rivillä *1-2 ystävää* maahanmuuttajilla olleen suomalaisia ystäviä odotusta enemmän. Rivillä *kolme tai sitä useampi ystävä* puolestaan jäännös (2,7) osoitti, että suomalaisten vastaajien solufrekvenssin poikkeavan suurempana frekvenssinä odotetusta arvosta.

Tyttöjen suomalaisista ystäväistä koostuva verkosto oli molemmissa vastaajaryhmässä poikien verkostoa laajempi. Suomalaisista tytöistä (92,9 %) ja pojista (87,8 %) valtaosalla oli vähintään kolme suomalaista ystävää. Maahanmuuttajatyöistä 85,4 prosenttia ja pojista 78,0 prosenttia kertoi ystäväpiirissään olevan ainakin kolme suomalaista ($p = ,050$).

TAULUKKO 63. Maahanmuuttaja ystävänä. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, montako maahanmuuttajataustaista ystävää heillä on. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuksina.

<i>Maahanmuuttajataustaisten ystävien lukumäärä</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Ei yhtään	267	42,2	250	47,5	17	15,9
1-2 ystävää	195	30,8	178	33,8	17	15,9
3 tai useampi ystävä	171	27,0	98	18,6	73	68,2
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 111,355, $df=2$, $p = ,000$

Ystävyysuhteet näyttävät tulosten perusteella kytkeytyvän vastaajien etniseen taustaan. Lähes puolella suomalaisista vastaajista (47,5 %) ei ollut yhtään maahanmuuttajataustaista ystävää. Maahanmuuttajista vain joka kuudes (15,9 %) oli kokonaan vailla maahanmuuttajaystävää. Toisaalta lähes kaksi kolmasosaa (68,2 %) maahanmuuttajista oli saanut kolme tai sitä useampi maahanmuuttajaystävää. Suomalaisista alle viidesosa (18,6 %) ylti samaan tulokseen. Mahdollisena osaselittäjänä ilmiölle on se, että maahanmuuttajia kaikkien mahdollisten ystäväkandidaattien joukossa on vain viidennes verrattuna suomalaisten tarjokkaiden lukumäärään. Pyrkimyksestä solmia ystävyysuhteita yli etnisten rajojen kertoo suomalaisten oppilaiden ilmoitus yhdestä tai kahdesta (33,8 %) maahanmuuttajaystävästä. Tilastollisesti etnisyydellä ja maahanmuuttajataustaisten ystävien lukumäärällä on erittäin merkitsevä yhteys ($p = ,000$). Sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelu osoitti, että molempien vastaajaryhmien solufrekvensseissä ilmeni poikkeamia sattumaan perustuvista odotusarvoista. Ystävättä jääneiden kohdalla suomalaisten vastaajien kohdalla jäännös (6,0) ylitti odotetun frekvenssin. Samoin jäännös 3,7 kertoi rivillä *1-2 ystävää* suomalaisilla olleen maahanmuuttajataustaisia ystäviä odotusta enemmän. Rivillä *kolme tai sitä useampi ystävä* jäännös (10,5) puolestaan osoitti, että maahanmuuttajavastaajien solufrekvenssi ylitti odotusten mukaisen arvon.

Myös maahanmuuttajia molempien vastaajaryhmien tytöt olivat onnistuneet hankkimaan ystäväverkostoonsa poikia enemmän. Suomalaisytyöistä oli maahanmuuttajaystäviä vähintään kolme 22,0 prosentilla ja pojista 15,5 prosentilla. Maahanmuuttajataustaisista tytöistä 75,0 prosenttia ja pojista 62,7 prosenttia kertoi ystäväpiirissään olevan ainakin kolme maahanmuuttajaa ($p = ,000$).

Yhteenveto. Ystävien lukumäärien tarkastelussa käy ilmi, että molemmissa vastaajaryhmissä juuri pojat kuuluivat niihin oppilaisiin, joiden oli tyttöjä vaikeampaa solmia monia ystävyysuhteita suomalaisiin tai maahanmuuttajataustaisiin ikätovereihinsa. Samalla kummassakin vastaajaryhmässä pojat jäivät tyttöjä useammin vaille suomalaista sekä maahanmuuttajataustaista ystävää.

5.9 Kiusaamisesta keskustelu

Kyselylomakkeen lopussa (osio Muuta koulukiusaamisesta, kohdat 1–7) vastaajille esitettiin ryhmä täydentäviä kysymyksiä, joilla ei ollut välittömiä yhtymäkohtia edellisten osioiden kysymysten kanssa. Taulukot 64 ja 65 kertovat kiusaamisesta käydystä keskustelusta. Kotien osuutta koulukiusaamisasioissa mitattiin kysymällä, onko asiasta keskusteltu kotona. Lomakkeella vastaajille tarjottiin vastausvaihtoehdoiksi joko *kyllä* tai *ei*.

TAULUKKO 64. Kiusaamisesta keskustelu kotona. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, onko kotona keskusteltu koulukiusaamisesta. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

Onko kotona keskusteltu koulukiusaamisesta?	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	395	62,4	342	65,0	53	49,5
Ei	238	37,6	184	35,0	54	50,5
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 9,089, df=1, p= ,003

Tulosten perusteella kiusaaminen oli suomalaisissa kodeissa (65,0 %) yleisempi keskustelunaihe kuin maahanmuuttajien kodeissa (49,5 %). Tulos on siinä mielessä jossain määrin ristiriidassa edellä esitettyjen tulosten kanssa, joiden mukaan kiusaamiskokemukset ovat maahanmuuttajille yleisempiä kuin suomalaisille oppilaille. Tulosten perusteella voi sanoa, että kiusaamisesta puhumattomuus kotona on maahanmuuttajille ominaisempi piirre kuin suomalaisille. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaamisesta kotona keskustelemisen välillä on merkitsevä yhteys (p= ,003). Eri sukupuolten antamissa vastauksissa ei ilmennyt vastaajaryhmien sisällä eroja.

Kiusaamisesta keskustelua selvitettiin myös koulun, ja tässä erityisesti luokan tasolla oppitunneilla tapahtuvana toimintana. Sen toteutumista mitattiin kysymyksellä, johon vastausvaihtoehtoina oli *kyllä* tai *ei*.

TAULUKKO 65. Kiusaamisesta keskustelu luokassa. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, onko luokassa keskusteltu kiusaamisesta. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

Onko luokassa keskusteltu koulukiusaamisesta?	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Kyllä	491	77,6	405	77,0	86	80,4
Ei	142	22,4	121	23,0	21	19,6
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square ,583, df=1, p= ,445

Vastaajista valtaosan (77,6 %) mielestä kiusaamisesta oli käyty luokassa keskustelua. Vähäisessä määrin asia oli maahanmuuttajilla (80,4 %) suomalaisia (77,0 %) vastaajia paremmin muistissa. Tilastollisesti taulukossa selvitetyillä muuttajilla ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,445). Kahden viimeksi esitetyn taulukon tarkastelusta käy ilmi, että kiusaamisesta keskustellaan luokissa (77,6 %) enemmän kuin kodeissa (62,4 %). Eri sukupuolten antamissa vastauksissa vastaajaryhmien sisällä ilmeni vain vähäisiä eroja.

Kertovatko vastaajat aikuiselle, ja kenelle aikuiselle kertovat, jos ylipäättään kertovat itseensä kohdistuneesta kiusaamisesta? Asiaa selvitettiin avoimella kysymyksellä. Annetut vastaukset luokiteltiin niiden sisällön perusteella siten, että ensiksi erotettiin ne vastaukset, joista kävi ilmi, että vastaajaa *ei kiusata*. Muiden annettujen vastausten antajilla oli omakohtaisesti koettu kiusaaminen uhrin roolissa. *Kertominen opettajalle* ja *vanhemmille* erotettiin omiksi luokikseen. Viimeiseen luokkaan sijoitettiin ne vastaukset, joissa kerrottiin kiusaamista tapahtuneen, mutta uhri *ei ollut kertonut* kokemuksestaan kenellekään aikuiselle.

TAULUKKO 66. Kiusaamisesta aikuiselle kertominen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kenelle aikuiselle he ovat kertoneet itseensä kohdistuneesta kiusaamisesta. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosentiosuuksina.

Kenelle aikuiselle olet kertonut, että sinua kiusataan?	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Ei kiusata	381	60,2	336	63,9	45	42,1
Opettajalle	65	10,3	40	7,6	25	23,4
Vanhemmille	91	14,4	75	14,3	16	15,0
En kertonut	96	15,2	75	14,3	21	19,6
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 30,260, df=3, p= ,000

Tähän kysymykseen annettujen vastausten perusteella suomalaisista oppilaista kiusattuja oli 36,1 prosenttia ja maahanmuuttajista 57,9 prosenttia. Tuloksista voidaan päätellä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat suomalaisia hanakampia kertoamaan itseensä kohdistuneesta kiusaamisesta opettajalle. Tulos käy ilmeisemmäksi, kun tarkastelusta jätetään pois ne oppilaat, joita ei kiusattu. Kaikista tässä taulukossa kiusatuiksi itsensä ilmoittaneista maahanmuuttajista 40,3 prosenttia ja suomalaisista vain 21,1 prosenttia kertoi kiusaamisesta opettajalle. Vanhempien kohdalla tilanne oli päinvastainen. Omille vanhemmilleen kiusatuista maahanmuuttajista kertoi 25,8 prosenttia ja suomalaisista 39,5 prosenttia. Melko suurena voidaan pitää niiden vastausten osuutta, joissa kiusattu ei kertonut asiasta kenellekään aikuiselle (kaikista kiusatuista vastaajista 38,1 %). Kiusatuista maahanmuuttajista näitä oli 33,9 prosenttia ja suomalaisista 39,5 prosenttia. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaamisesta aikuiselle kertomisella on erittäin merkitsevä yhteys (p= ,000). Sukupuoleen perustuvassa tarkastelussa ilmenee, että maahanmuuttajapojat (23,7 %) kertovat muita ryhmiä hanakkaimmin kiusaamisesta opettajalle. Maahanmuuttajatytöt (20,8 %) puolestaan kertovat muita useammin kiusaamisesta vanhemmilleen. Maahanmuuttajapojista (10,4 %) vain joka kymmenes kääntyy vanhempiensa puoleen tultuaan kiusatuiksi (p= ,000). Collinsin (2004, 60) tutkimusryhmä päätyi tutkimuksessaan samankaltaiseen tulokseen. Heidän mukaansa oppilaat eivät halua kertoa kiusaamisesta aikuisille. Jos siitä jollekin kerrotaan, niin se on ystävää. Tässä yhteydessä jäi selvittämättä, kertovatko oppilaat, ja jos kertovat, niin kenelle kertovat, koulussa havaitsemastaan kiusaamisesta.

5.10 Kiusaajaksi tai uhriksi tuleminen

Seuraavat kaksi taulukkoa (taulukot 67 ja 68) kuvaavat oppilaiden käsityksiä siitä, minkälaista oppilasta muut ensiksikin ryhtyvät helposti kiusaamaan ja toisaalta minkälainen oppilas ryhtyy muiden kiusaajaksi. Näitä selvitettiin avoimilla kysymyksillä. Vastaukset jaettiin viiteen luokkaan, jotka luontevasti syntyivät annettujen vastausten ohjaamana. Molempien taulukoiden luokista kolme ensimmäistä perustuu erilaisuuden kokemukseen. Nämä erilaisuudet oli liitettävissä suoraan johonkin oppilastyyppiin, ja siksi niillä on erilainen luonne kuin neljänteen ja viidenteen luokkaan sijoitetuilla. Erilaisuus perustuu näissä *ulkomaalaisuuteen*, *fyysiseen* tai *johonkin muuhun erilaisuuteen*. Ulkomaalaisuuteen perustuvaan luokkaan on kelpuutettu vain ne vastaukset, joissa asia suoraan mainitaan. Osa fyysiseen ja muuhun syylokkiaan sijoitetuista vastauksista sisälsi sellaisia

viittauksia, joilla oli ulkomaalaisuuteen mahdollisesti, muttei suoranaisesti liitettäviä piirteitä. Kiusattujen kohdalla esimerkiksi pienikokoisuus, heikkous, silmiinpistävä lihavuus sekä laihuus tai muu ulkoisesti havaittava fyysinen poikkeavuus saattoi olla kiusaamisen aihe. Kiusaajien fyysisistä erilaisuutta oli lähinnä kiusaajan suurempi koko ja sen mukanaan tuoma voima, joilla molemmilla on riittävä pelotearvo. Luokassa muu erilaisuus helposti kiusatuiksi mainittiin esimerkiksi oppilaita, joiden koulunkäynti eteni muista poikkeavalla tavalla tai he olivat sosiaalisesti muista eristäytyviä tai joiden ihanteet, pukeutuminen tai harrastukset erosivat muista. Samansuuntaiset syyt selittivät kiusaajan toimintaa. Tässä kohdassa erilaisuus liittyi suoraan luonnehdittuun tyyppiin. Neljänteen luokkaan, *muu selittävä ominaisuus*, on sijoitettu aiemmista luokista poikkeavat, muut raportoidut tekijät. Valtaosa näistä liittyi epäsuorasti vastauksessa luonnehdittuun tyyppiin. Tällaisia tekijät saattoivat olla yhteisiä tyyppikuvauksia sekä helposti kiusan kohteeksi joutuville tai kiusaajaksi ryhtyville. Esimerkiksi tästä käy viittaukset oppilaiden kotitaustaan. Vastaaajien kannalta nähtynä toisen oppilaan perhe-elämän oudot piirteet, kuten runsas alkoholin tai huumeiden käyttö, riidat, vähävaraisuus tai kerskailuun asti yltävä varallisuus, osoittautuivat altistaviksi tekijöiksi. Tässä mainittiin lisäksi kiusaajan halu pyrkiä dominoimaan muita tavalla tai toisella. Loput vastaukset, joissa vastaaja ei osannut vastata esitettyyn kysymykseen, sijoitettiin taulukossa kohtaan *en tiedä*.

TAULUKKO 67. Kiusaamisen uhriksi joutuminen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttaja-oppilaiden käsitykset siitä, minkälaista oppilasta kiusataan helposti. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Tällaista oppilasta kiusataan helposti</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Ulkomaalaista	90	14,2	71	13,5	19	17,8
Fyysisesti erilaista	167	26,4	144	27,4	23	21,5
Muuten erilaista	123	19,4	109	20,7	14	13,1
Muu selittävä ominaisuus	43	6,8	37	7,0	6	5,6
En tiedä	210	33,2	165	31,4	45	42,1
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 8,297, df=4, p=,081

Kiusatuksi joutumisessa on molemmilla vastaajaryhmillä keskeisessä asemassa erilaisuus, olipa se sitten minkälaista hyvänsä. Suomalaisista vastaajista yhteensä 61,6 prosenttia ja maahanmuuttaja-oppilasta 52,4 prosenttia uskoi kiusaamisen uhriin liittyvän jotakin erilaista. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat arvelevat uhrin ulkomaalaisuuden olevan kiusaamisen takana suomalaisia useammin (4,5 %). Toisaalta lähes puolet (42,1 %) maahanmuuttajista ja suomalaisista noin kolmasosa (31,4 %) ei kyennyt kuvailemaan helposti kiusan kohteeksi joutuvaa oppilasta. Tilastollisesti taulukossa selvitettyillä muuttujilla ei ole merkitsevää yhteyttä (p=,081). Tulos myötäilee monia luvussa 3.17.1 esitettyjä erilaisuutta korostavia käsityksiä. Toisaalta se on osittain ristiriidassa Olweuksen (1993, 30–31; 1997, 219–220) ja Höistadin (1995, 68–80) esittämien erilaisuutta vähättelevien käsitysten kanssa.

TAULUKKO 68. Kiusaajaksi ryhtyminen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, minkälainen oppilas yleensä ryhtyy kiusaamaan muita. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

Tällainen oppilas kiusaa yleensä muita	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Ulkomaalainen	15	2,4	9	1,7	6	5,6
Fyysisesti erilainen	84	13,3	73	13,9	11	10,3
Muuten erilainen	231	36,5	186	35,4	45	42,1
Muu selittävä ominaisuus	77	12,2	69	13,1	8	7,5
En tiedä	226	35,7	189	35,9	37	43,6
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 10,028, df=4, p= ,040

Myös kiusaajan luonnehdinnassa erilaisuus oli vastaajien mielestä se ominaisuus, joka kuvasi kiusaajaa selvimmin. Syntyjään suomalaisista 51,0 prosenttia ja maahanmuuttajataustaisista oppilaista 58,0 prosenttia näki kiusaajaan liittyvän joitakin muista poikkeavia ominaisuuksia. Varsin vähäinen osuus kaikista vastaajista (2,4 %) arveli ulkomaalaisuuden olevan sellainen ominaisuus, joka mainitsemisen arvoisesti liittyisi kiusaajan ominaisuuksiin. Maahanmuuttajien käsitys (5,6 %) poikkesi kuitenkin vähäisessä määrin suomalaisten (1,7 %) käsityksestä. Tilastollisesti etnisyydellä ja kiusaajan ominaisuuksilla on melkein merkitsevä yhteys (p= ,040).

Oppilaiden sosiaalista kompetenssia mitattiin etsimällä annettuihin tuntomerkkeihin luokassa parhaiten sopivaa oppilasta. Tulokset on kirjattu viiteen seuraavaan taulukkoon (taulukot 69, 70, 71, 72 ja 73). Lomakkeella pyydettiin tietoa luokan suosikkioppilaasta, johtavassa asemassa olevasta oppilaasta, muiden aktiivisesti hyljeksimästä oppilaasta, muiden seuraan pyrkivästä, mutta yhteisestä toiminnasta eristetyistä oppilaasta sekä yksinäisyyteen vetäytyvästä oppilaasta. Vastaaja sai kirjoittaa luokkansa oppilaan nimen lomakkeella annetun tuntomerkin viereen. Seuraavissa taulukoissa vastaukset on ryhmitelty suosikin kotimaan perusteella luokkiin *suomalainen* ja *ulkomaalainen*. Kolmanteen luokkaan, *en osaa sanoa*, sijoitettiin ne vastaukset, jotka viestivät, ettei vastaajalla ollut näkemystä annettuun tuntomerkkiin oppilaasta. Tämän luokan osuus vastauksista oli verraten suuri. Kaikkien taulukkojen tässä kohdassa esiintyneiden prosenttiosuuksien keskiarvo oli 49,8 prosenttia. Tuloksen perusteella voidaan olettaa, että taulukoissa esitetyt asiat eivät ole niitä keskeisimpiä luokkaansa koskevia asioita, joita oppilaat arjessaan pohtivat.

TAULUKKO 69. Luokan suosittu oppilas. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kuka on luokassa suosittu oppilas. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

Luokassani suosittu oppilas on	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Suomalainen	408	64,5	358	68,1	50	46,7
Ulkomaalainen	24	3,8	16	3,0	8	7,5
En osaa sanoa	201	31,8	152	28,9	49	45,8
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 18,884, df=2, p= ,000

Vastaajaryhmien käsitykset olivat pääosin samansuuntaiset. Suomalaisten vastaajien (68,1 %, vrt. maahanmuuttajat 46,7 %) mielestä luokan suosikki on suomalainen eikä taustaltaan ulkomaalainen (3,0 %, vrt. maahanmuuttajat 7,5 %). Tämän ja seuraavien neljän taulukon tarkastelussa tulee

huomioida se, että suomalaisten edustus otoksessa oli noin viisinkertainen maahanmuuttajiin nähden. Sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelussa rivillä *suomalainen* esiintyi jäännöksen arvo 4,2, rivillä *ulkomaalainen* 2,2 ja rivillä *en osaa sanoa* jäännöksen arvo 3,4. Tämä kertoo, että mainituissa soluissa esiintyi sattumaan perustuvasta odotuksesta poikkeavia, tässä suurempia frekvenssejä. Tilastollisesti etnisyydellä ja luokan suosituksen oppilaan välillä on erittäin merkitsevä yhteys ($p = ,000$).

TAULUKKO 70. Luokan johtaja. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kuka on luokassani johtavassa asemassa oleva oppilas. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosentiosuuksina.

Luokassani johtavassa asemassa oleva oppilas on	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Suomalainen	285	45,0	250	47,5	35	32,7
Ulkomaalainen	43	6,8	34	6,5	9	8,4
En osaa sanoa	305	48,2	242	46,0	63	58,9
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 7,890, df=2, $p = ,019$

Lähes puolet kaikista vastaajista (45,0 %) piti suomalaista oppilasta luokan johtohahmona. Vastaaajaryhmien käsitykset olivat samansuuntaisia, joskin maahanmuuttajien vastauksissa suomalaisten dominoiva asema (32,7 %) ei ollut niin selvä kuin suomalaisten vastauksissa (47,5 %). Tilastollisesti etnisyydellä ja luokan johtaja-asemalla on melkein merkitsevä yhteys ($p = ,019$). Sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelussa ei löytynyt merkitsevästi suurempia tai pienempiä odotetuista arvoista poikkeavia frekvenssejä.

TAULUKKO 71. Hyljeksitty luokassa. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kuka on luokassa muiden hyljeksimä oppilas. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosentiosuuksina.

Luokkani oppilas, jonka seurassa ei haluta olla on	Kaikki vastaajat (N=633)		Suomalaiset (n=526)		Maahanmuuttajat (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
Suomalainen	233	36,8	204	38,8	29	27,1
Ulkomaalainen	122	19,3	99	18,8	23	21,5
En osaa sanoa	278	43,9	223	42,4	55	51,4
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 5,268, df=2, $p = ,072$

Molempien vastaajaryhmien vastauksissa muiden hyljeksimä oppilas tässä otoksessa on todennäköisemmin syntyperältään suomalainen kuin ulkomaalainen. Kaikkien vastaajien käsitysten perusteella muiden karttamien suomalaisten oppilaiden osuus on maahanmuuttajiin verrattuna lähes kaksinkertainen. Tilastollisesti taulukossa selvitettyillä muuttujilla ei ole merkitsevää yhteyttä ($p = ,072$). Sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelussa ei löytynyt merkitsevästi suurempia tai pienempiä odotetuista arvoista poikkeavia frekvenssejä.

TAULUKKO 72. Yhteisestä toiminnasta torjuttu. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kuka luokan oppilas haluaa mukaan muiden oppilaiden yhteiseen toimintaan, muttei häntä huolita mukaan. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Luokkani oppilas, joka haluaa osallistua yhteiseen toimintaan, mutta häntä ei huolita mukaan</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Suomalainen	153	24,2	136	25,9	17	15,9
Ulkomaalainen	85	13,4	64	12,2	21	19,6
En osaa sanoa	395	62,4	326	62,0	69	64,5
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 7,428, df=2, p= ,024

Kaikista vastaajista noin joka neljäs (24,2 %) kertoi tuntoimerkin sopivan paremmin suomalaiseen kuin maahanmuuttajaan (13,4 %). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden antamien vastausten perusteella maahanmuuttaja (19,6 %) on suomalaista (15,9 %) useammin innokas osallistumaan yhteisiin leikkeihin joutuen kuitenkin lopulta muiden torjumaksi. Tilastollisesti etnisyydellä ja oppilaan syrjimisellä on melkein merkitsevä yhteys (p= ,024). Sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelussa ei löytynyt merkitsevästi suurempia tai pienempiä odotetuista arvoista poikkeavia frekvenssejä.

TAULUKKO 73. Luokan yksinäinen oppilas. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, kuka on luokassa yksinäisyyteen vetäytyvä oppilas. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuuksina.

<i>Luokassani yksinäisyyteen vetäytyvä oppilas</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Suomalainen	160	25,3	140	26,6	20	18,7
Ulkomaalainen	62	9,8	45	8,6	17	15,9
En osaa sanoa	411	64,9	341	64,8	70	65,4
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 7,095, df=2, p= ,029

Yksinäisyyteen vetäytyvä oppilas oli kaikkien vastaajien mielestä lähes kolme kertaa useammin syntyperältään suomalainen (25,3 %) kuin ulkomaalainen (9,8 %). Vastaajaryhmien välillä tulos oli kuitenkin erilainen. Suomalaisten vastaajien mielestä suomalaiset olivat yli kolme kertaa maahanmuuttajia useammin eristäytyjiä, kun taas maahanmuuttajien mielestä molempien tarkastelussa olevien ryhmien edustus oli lähes samansuuruinen. Tilastollisesti etnisyydellä ja syrjään vetäytymisellä on melkein merkitsevä yhteys (p= ,029). Sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelussa ei löytynyt merkitsevästi suurempia tai pienempiä odotetuista arvoista poikkeavia frekvenssejä.

Yhteenveto. Erilaisuus oli vastaajien mielestä selvimminkin havaittava syy siihen, miksi jotakin oppilasta aletaan helposti kiusata (kaikki vastaajat 60,0 %). Suomalaiset (61,6 %) vastaajat korostivat erilaisuutta maahanmuuttajia (52,4 %) oppilaita enemmän. Yli puolet (53,3 %) vastaajista tarjosi erilaisuutta myös muiden kiusaajaksi ryhtyvän ominaisuudeksi. Tässä ulkomaalaistaustaiset oppilaat (58,8 %) liittivät suomalaisia (51,0 %) useammin erilaisuuden kiusaajaksi ryhtyvään oppilaaseen. Luokan suosikkioppilaat ja johtajatyypit olivat molempien vastaajaryhmien mielestä pikemminkin suomalaisia kuin maahanmuuttajia. Myös luokan muiden hyljeksimä oppilas oli useimmiten suomalainen. Hyljeksittyjen suhteellinen osuus otoksesta voidaan kuitenkin pitää suurena. Noin joka viides suomalaisista (18,8 %) ja noin joka neljäs maahanmuuttajataustaisista (21,5 %)

vastaajista arveli hyljeksityn oppilaan olevan maahanmuuttaja. Myös toisten seuraan pyrkivien, mutta muiden torjumien maahanmuuttajaoppilaiden suhteellinen osuus otoksesta oli suuri. Maahanmuuttajat (19,6 %) arvioivat suomalaisia (12,2 %) useammin tällaisen oppilaan olevan maahanmuuttaja. Otoksen oppilaista yksinäisyyteen vetäytyvä oli molempien vastaajaryhmien mielestä maahanmuuttajaa (9,8 %) yleisemmin syntyperältään suomalainen (25,3 %).

5.11 Kiusaamisen lopettaminen

Vastaajille tarjottiin lomakkeella mahdollisuus kertoa miten koulukiusaaminen saataisiin loppumaan. Annetut vastaukset luokiteltiin niiden sisällön perusteella. Luokiksi syntyi *rankaisemalla, keskustelemalla, sopimalla, kieltämällä, opettajien valvontaa lisäämällä ja kotiin kiusaamisen sattuessa ilmoittamalla*. Näiden lisäksi neuvottomia vastaajia varten lisättiin *en tiedä* -luokka. Kunkin oppilaan vastauksista tuloksiin on kelpuutettu ensin mainittu tai muulla tavoin erityisen painokkaasti, esimerkiksi alleviivaamalla, ympyröimällä tai kookkaalla tekstillä ilmaistu keino.

TAULUKKO 74. Kiusaamisen lopettaminen. Kaikkien, suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset siitä, miten kiusaamisen saisi loppumaan koulussa. Ilmoitettu lukumäärinä ja prosenttiosuksina.

<i>Miten kiusaamisen saa loppumaan koulussa?</i>	<i>Kaikki vastaajat (N=633)</i>		<i>Suomalaiset (n=526)</i>		<i>Maahanmuuttajat (n=107)</i>	
	n	%	n	%	n	%
Rankaisemalla	122	19,3	106	20,2	16	15,0
Keskustelemalla	92	14,5	71	13,5	21	19,6
Sopimalla	14	2,2	13	2,5	1	,9
Kieltämällä	7	1,1	4	,8	3	2,8
Lisävalvonnalla	7	1,1	5	1,0	2	1,9
Kotiin ilmoittamalla	4	,6	2	,4	2	1,9
En tiedä	387	61,1	325	61,8	62	61,1
Yhteensä	633	100,0	526	100,0	107	100,0

Pearson Chi-Square 11,863, df=6, p= ,065

Molempien ryhmien vastaajista samansuuruinen joukko ei osannut nimetä keinoa kiusaamisen kitkemiseksi kouluista. Näiden osuus kaikista vastaajista oli 61,1 prosenttia. Ehdotetuista keinoista työntyi esiin kärkikaksikko. Yli kolmannes (33,8 %) kaikista vastaajista turvautuisi vanhoihin ja koettuihin keinoihin. Näitä ovat rankaiseminen ja opettajan sekä uhrin että kiusaajan välinen keskustelu. Huomion arvoista on, että rankaisua esittäneistä useimmat toivoivat mahdollisimman ankaraa rankaisumenettelyä. Sen katsottiin säilyvän kiusaajan muistissa ja samalla ehkäisisi muiden halukkuutta ryhtyä kiusaajaksi. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat uskovat suomalaisia enemmän kiusaamisen ehkäisijänä keskusteluihin kuin rankaisuihin. Kieltojen (kaikki vastaajat 1,1 %), opettajien lisävalvonnan (kaikki vastaajat 1,1 %) ja kotiin ilmoittamisen (kaikki vastaajat 0,6 %) tehoon vastaajat eivät luottaneet. Tilastollisesti taulukossa selvitetyillä muuttujilla ei ole merkitsevää yhteyttä (p= ,065).

6 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Koulukiusaamista pidetään yleisesti ja tuleekin pitää vakavana ongelmana. Ongelma ei ole merkittävä pelkästään kiusaamisen välittömästi aiheuttamien seurauksien vuoksi, vaan myös siksi, että se kaventaa kaikkien kiusattujen koululaisten mahdollisuuksia saada opiskella elämänsä varten turvallisessa kouluympäristössä. (Casella 2001, 43.) Tästä syystä myös koulukiusaamiseen liittyviä tutkimuksia tarvitaan lisää. Tutkimusten antaman tiedon avulla kiusaamisesta ja siihen liittyvistä asioista voidaan saada selkoa, päästään puuttumaan ja parhaassa tapauksessa kyetään ennakoita ehkäisemään yksittäisiä kiusaamistapahtumia tai katkaisemaan kiusaamisjatkumia. Sellaisen koulukiusaamisen tutkiminen, jossa maahanmuuttajaoppilas on osallisena, kaipaa erityistä huomiota, jos ennusteet maamme väestöpohjan rakenteen muutoksesta osoittautuvat todeksi. Tällöin maahamme muuttaa vuosittain tuhatmäärin vierasmaalaisia. Valmistautuneena mahdolliset odotettavissa olevat ongelmat on helpompi kohdata kuin valmistautumatta. Koulukiusaamisen on jo vuosien ajan tiedetty olevan suuri ongelma suomalaisissa kouluissa. Tämän tutkimuksen valossa maahanmuuttajaoppilaiden liittyminen koulukiusaamiseen, joko uhrin tai kiusaajan roolissa, vaikuttaa suomalaisia oppilaita yleisemmältä.

Kiusaamisesta ja siihen liittyvistä asioista tiedetään jo melko paljon. 1980-luvulta lähtien ilmiö on saanut kasvavaa kiinnostusta niin mediassa kuin tutkijoiden piirissä. Pahimmillaan koulukiusaamisilla on nähty olevan yhteyksiä nuorten ihmisten itsetuhoon päätyneiden tapausten kanssa. Kiusattu ei läheskään aina saa, ei osaa hakea tai ei häpeänsä tai muun syyn vuoksi hae tarvitsemaansa apua.

Cairns ja Cairns (1986, 327–330) arvelevat erityisesti oppilaiden aggressioita tutkittaessa, että valittu tutkimusjoukko vaikuttaa tuloksiin. Varmasti tämäkin tutkimus olisi antanut erilaisen kuvan, jos vastaajina olisivat olleet tutkimukseen osallistuneiden opettajat tai heidän omat vanhempansa. Tulokset olisivat saattaneet erota nyt saaduista, jos tutkimuksessa käytetty otos olisi ollut toisenlainen, maahanmuuttajaoppilaita olisi ollut otoksessa enemmän, vähemmän tai ei lainkaan. Cairns ja Cairns toteavatkin, että eri joukoilla saadut tulokset poikkeavat toisistaan niin paljon, ettei niiden välille useinkaan synny merkittävää korrelaatiota. Eri tutkimuksissa käytetty erilainen kysymystenasettelu heikentää omalta osaltaan saatujen tutkimustulosten vertailtavuutta. Kansainvälistyvää tutkimusta varten olisikin suotavaa kehittää ja käyttää yhteismitallisia menetelmiä, mittareita ja analyysitapoja.

Tämä tutkimus toteutettiin kuudessa turkulaisessa alakoulussa, joissa kaikissa oli melko runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Otokseen valittuina oppilaina olivat kaikki näiden koulujen kolmas- ja viidesluokkalaiset. Tutkimuksen otosta voidaan tästä syystä pitää harkinnanvaraisesti muodostettuna. Kaikista 633 tutkimukseen osallistuneesta oppilaasta maahanmuuttajaoppilaita oli 107 ja suomalaisia oppilaita 526. Mittaus suoritettiin käyttäen kyselylomaketta, jossa oli sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että maahanmuuttajaoppilaat ovat suomalaisia oppilaita useammin kiusaamisen keskiössä kiusaajan tai kiusaamisen uhrin asemassa. Koulukiusaamiseen liittyvistä asioista näillä kahdella mainitulla vastaajaryhmällä oli sekä yhteneviä että toisistaan eroavia käsityksiä ja kokemuksia.

Varhaisimpien kiusaamistutkimusten tuloksissa esiintyy horjuvuutta. Tutkimusten tuloksissa epä-tarkkuutta saattaa helposti ilmetä siksi, että yleisesti nimettömästi vastatuissa kyselyissä kiusatuksi itsensä ilmoittaneista puolet ei ole kertonut asiasta kenellekään, ei kotona eikä koulussa, seuraamusten pelosta, itsesyytöksistä tai itseluottamuksen puutteesta johtuen. Kiusattu joutuu vaikean valinnan eteen; vaietako vai kertoako asiasta. (Smith & Sharp 1994, 6-7.) Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden antaman tiedon perusteella lasta lähellä olevat aikuiset ovat varsin usein täysin tietämättömiä lapsen kohdistuvasta kiusanteosta. Opettajalleen avautuu vain joka viides suomalainen ja reilusti alle puolet maahanmuuttajataustaisista koulukiusatuista. Mahdollisesti osa kiusatuista maahanmuuttajista jättää kertomatta opettajalleen, jos hän tulkitsee opettajansa akkulturaatioasenteen

maahanmuuttajia kohtaan negatiiviseksi. Vanhemmille kerrottaessa luvut kääntyvät päinvastaisiksi. Suomalaiselle uhrille koulu ja maahanmuuttajalle koti ovat paikkoja, joissa kiusaamisesta vaietaan. Huolestuttavinta lienee se, että kaikista kiusatuista noin 40 prosentilla ei ole lähipiirissään ketään sellaista aikuista, jonka puoleen kiusaamisen uhri voisi turvallisesti mielin ja omasta tahdostaan kääntyä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomalaisia auliimpaa opettajalle kertomista saattaa osin selittää se, että he viihtyvät koulussa suomalaisia oppilaita paremmin. (Pihlava et al. 2001, 183–185.) Saatu tutkimustulos herättää pohdiskelemaan kiusaamisesta vaikenemisen syitä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että suomalaiset oppilaat menestyvät, mutteivät viihdy koulussa. Heijastuvatko tämän tutkimuksen tulokseen mahdollisesti suomalaisten lasten vanhemmilta välittyneet kielteiset asenteet koulua ja opettajia kohtaan? Vai onko kysymys pohjimmiltaan opettajien työssään viihtymättömyydestä, joka heijastuu heidän toteuttamaansa kasvatustyöhön. Mahdollisesti pitkän ja perusteellisen koulutuksen työhönsä saaneet suomalaiset opettajat kokevat työolonsa sekä työnsä arvostuksen ja palkkauksen liian heikoiksi. Toisaalta jättävätkö maahanmuuttajaoppilaat kertomatta vanhemmilleen, koska heillä on jo ennestään riittävästi murheita kannettavanaan?

Kertomisen kynnys on Suomessa korkea, jos tämän tutkimuksen tuloksia verrataan esimerkiksi Mellorin (1993, 2) ja Collinsin (2004, 60 ja 65) tutkimusryhmien saamiin tuloksiin, joihin tekstissä aiemmin viitattiin. Toisaalta voidaan aprikoida, vaikuttiko tämän tutkimuksen kysymyksiin vastaamiseen se, että vastaaja kertoi lomakkeella oman nimensä ja käytti myös luokan kiusaajista ja uhreista heidän omia nimiään. Lomakkeilla annettujen vastausten tarkastelun perusteella voi tehdä sen päätelmän, että vastaajat eivät ainakaan piilotelleet luokan kiusaajia tai uhreja. Kaikkien vastaajien mielestä joka neljättä oppilasta voi pitää nimeltä mainiten usein muita kiusaavina (kaikki vastaajat 23,4 %, suomalaiset 21,1 % ja maahanmuuttajat 35,5 %) tai usein muiden kiusaamisen uhrina (kaikki vastaajat 26,0 %, suomalaiset 23,6 % ja maahanmuuttajat 37,4 %). Molemmissa tapauksissa samansuuntainen ja huomattava ero vastaajaryhmiin kohdistuvien tulosten välillä ravistaa pohtimaan, miten ilmitulleita kiusaamisongelmia koulut voisivat ryhtyä ratkomaan ja ennalta ehkäisemään.

Maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessi onnistuessaan johtaa konflikteista vapaaseen integroitumiseen hänelle uuteen sosiaaliseen ympäristöön. Kääntäen edellinen voidaan epäonnistuneen akkulturoitumisen nähdä hankaloittavan integroitumista. Seurauksena on tällöin väistämättä hidastunut, häiriintynyt tai kokonaan estynyt integroituminen. Vaarana on oppilaan assimiloituminen, separoituminen tai marginalisoituminen. Erityisesti kaksi viimeainittua aiheuttavat maahanmuuttajalle vakavia ongelmia, joista selviäminen tulee yleensä yhteiskunnalle kalliiksi. Siksi yksilöettä yhteiskuntalähtöisesti ajatellen tulisi kehittää ja käyttää sellaisia interventiomalleja, joilla voitaisiin ehkäistä kielteistä sosiaalista kehitystä aiheuttavia ilmiöitä kuten koulukiusaamista. Lähtökohteisesti maahanmuuttoa ohjaavan päätöksentekojärjestelmän tulisi toimia suunnitelmallisesti ja joko meillä tai muissa maissa saatuja kokemuksia hyödyntäen. Vaikka opetusta toteuttavalla yksittäisellä opettajalla olisi valmiuksia luokkansa maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen ja haluja tukea heidän kehitystään, yleisopetuksen suuret oppilasryhmät ja resurssien puute tai epä-tarkoituksenmukainen jakaminen saattavat muodostaa esteen maahanmuuttajaoppilaiden kokonaisvaltaiselle tukemiselle. Oppilaan onnistunut akkulturoituminen edellyttää opettajalta lähes aina kiireettömyyttä, ajan antamista ja mahdollisuutta häiriöttömään vuoropuheluun.

Koulujen resurssien kohdistamista kannattaa tässä yhteydessä pohtia oppilaslähtöisesti. Kasvaneen maahanmuuton alkutaipaleella 1990-luvun alkupuolella koulujen maahanmuuttajien opetukseen saama lisäresurssi oli vähäinen. Päätäjien kiinnitettyä huomionsa maahanmuuttajaoppilaiden kouluongelmiin koulujen resursseja on lisätty rekrytoimalla joukko aikuisia avustamaan heidän koulunkäyntiään. Mutta helpottaako maahanmuuttajan integroitumista se, että hänen kehitystään on ohjaamassa useita aikuisia vai olisiko rajallisia resursseja syytä ohjata luokkien ryhmäkoon pienentämiseen? Miten usein kielellisiltä ja sosiaalisilta taidoiltaan rajoittuneen maahanmuuttajaoppilaan mieli jäsentää kaikki hänen ympärillään monesti vailla selvää yhteistä toimintalinjaa ja päämäärää toimivat aikuiset ja heidän tarkoitusperänsä? Näitä aikuisia voi yhden alakoulun oppilaan osalla olla oma luokan opettajan lisäksi muun muassa useita aineenopettajia, erityisopettaja, suomi toisena kielenä -opettaja, oman kielen opettaja, oman uskonnon opettaja, pienryhmäopettaja, rehtori, terveydenhoitaja, koululääkäri, koulupsykologi, koulukuraattori, kouluavustajat, tulkki

sekä muut oppilaan satunnaisemmin kohtaamat aikuiset. Jälkimmäisessä resurssimallissa luokanopettaja saisi perusluokassaan käytettäväksi oppilasta kohden enemmän aikaa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää kiusaamista tapahtuvan erityisen paljon välituntien aikana, jolloin oppilaat voivat halutessaan olla opettajien valvovien silmien ulottumattomissa. Borg (1999, 148–150) sai omassa tutkimuksessaan samansuuntaisen tuloksen. Joka toista tähän tutkimukseen osallistunutta maahanmuuttajaoppilasta on kiusattu välitunnilla. Tämä herättääkin kysymyksen siitä, että tulisiko koulujen suorittaman suvaitsevuuteen tähtäävän asennemuokkauksen lisäksi tehostaa aikuisten läsnäoloa niissä koulupäivän ongelmakohdissa, joissa kiusaaminen helposti löytää sijaa. Tähän tutkimukseen osallistuneet vastaajat (1,1 % lisäksi valvontaa) eivät tosin lisävalvonnasta lääkettä kiusaamisen lopettamiseen löydä. Sen sijaan rankaisu, ja vieläpä mahdollisimman ankaralla tavalla toteutettu, ehkäisisi heidän mielestään tehokkaimmin (20,2 % rankaisun kannattajia) kiusaamista. Kouluissa kannattaa välitunteihin kiinnittää erityistä huomiota. Viihtyisiä ja virikkeitä antava koulupiha saattaisi estää oppilaiden turhautumista ja sen vauhdittamaa koulukiusaamista.

Missä kulkee yksittäisen kiusatun ja toisaalta kiusaamiselle tapahtumapaikan tarjoavan koulun sietokyvyn raja koulukiusaamisessa? Kuinka paljon kiusaamista on kohtuullista sietää? Onko koulut jätetty yksin, vailla tarvittavia keinoja, kamppailemaan useimmiten aikuisten silmien ja korvien ulottumattomissa olevan kiusaamisongelman kanssa? Kaksi seuraavaa tulosta osoittavat, että suunnitelmallisia ehkäisytöitä tarvitaan. Ensiksikin kiusaamisasetelma kouluissa on tämän tutkimuksen antamien tulosten perusteella sellainen, että kiusaajina ovat vastaajien mielestä yleensä samat oppilaat (kaikki 42,5 %, suomalaiset 42,6 % ja maahanmuuttajat 42,1 %). Toiseksi kiusaajat löytävät toisensa ja toteuttavat vastaajien mielestä väkivaltaiset tekonsa ryhmänä (kaikki 31,9 %, suomalaiset 31,4 % ja maahanmuuttajat 34,6 %). Toistuvasti kiusaavien oppilaiden ja heidän aggressiivisia toimia tukevien ryhmien sekä uhrien tunnistaminen ja kiusaajien toimintaan puuttuminen saattavat yksittäiselle opettajalle olla liikaa. Siksi koko kouluyhteisön, niin opettajien kuin oppilaidenkin, tulisi sitoutua käyttäytymään ilman väkivaltaa. Koulujen pitäisikin suunnitella toimintansa siten, että kiusaamisen ennalta ehkäisy sisältyisi suunnitteluun sekä välittyisi koulun arkityöhön. Samoin kaikilla kouluilla pitäisi olla ilmitulevien kiusaamistapausten varalle johdonmukainen toimintaohje.

Tämä kiusaamistutkimus pyrki valottamaan sellaista koulukiusaamista, jossa maahanmuuttaja on jossakin tapahtumakulkuun liittyvässä roolissa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella koulukiusaamista ei saa tulkita kapeasti vain valtaväestöön ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden väliseksi ilmiöksi. Kiusaaminen voi kohdistua suomalaiseen, toisen tai oman etnisen ryhmän jäseneseen. Tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajista kolmasosa uskoikin maahanmuuttajakiusaajien kohdistavan kiusaamisensa enemmän maahanmuuttajataustaisiin (32,7 %) kuin syntyperältään suomalaisiin (23,4 %) oppilaisiin. Maahanmuuttajiin (vastaajina suomalaiset 21,5 %, maahanmuuttajat 36,4 %) kohdistuu tämän tutkimuksen mukaan molempien vastaajaryhmien mielestä enemmän kiusaamista kuin suomalaisiin (suomalaiset 8,7 % ja maahanmuuttajat 15,9 %).

Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus koulukiusaamiseen paljastuu kenties selvimmin, kun vastaajat kertovat oikealla nimellä mainiten luokkansa kiusatut sekä kiusaajat, ja kun saatuja tuloksia tarkastellaan sukupuolijakaumia vertaillen. Kummassakin tapauksessa maahanmuuttajapojat osoittautuivat olevan hankalimmassa tilanteessa. Maahanmuuttajapojista lähes puolet (44,1 %) on kaikkien tutkimukseen osallistuneiden mielestä kiusaamisen uhreja. Suomalaisista pojista uhrin rooliin yhdistettiin noin neljännes (28,2 %). Myös maahanmuuttajatyöt (29,2 %) nähtiin suomalaisia tyttöjä (18,0 %) useammin uhrin asemassa. Noin puolet (49,2 %) maahanmuuttajapojista ilmoitettiin kiusaajiksi. Suomalaisista pojista vajaa kolmannes (31,7 %). Molempien vastaajaryhmien tytöt nimettiin poikia harvemmin kiusaajiksi. Maahanmuuttajatyöistä noin joka viidettä (18,7 %) ja suomalaisista tytöistä noin yhtä kymmenestä (9,8 %) pidettiin kiusaajana. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei voi tehdä sellaista yksioikoista johtopäätöstä, että oppilaan maahanmuuttajatausta on välttämätön edellytys kiusatuksi joutumiselle. Sama koskee kiusaajaksi ryhtymistä. Saatujen tulosten valossa kuitenkin maahanmuuttajuus siihen liittyvien tekijöiden summana näyttäisi kuitenkin olevan yksi riskiä kasvattava tekijä sekä kiusaamisen uhriksi joutumiselle että kiusaajaksi ryhtymiselle. Mahdollisesti valtaväestön oppilaita heikommassa asemassa olevaksi itsensä tunteva maahanmuuttajaoppilas löytää

frustraationsa purkukohteeksi vielä heikommassa asemassa olevan toisen maahanmuuttajaoppilaan. Sama toimintamalli on liitettävissä suomalaisen kiusaajaan. Kiusaajalle tarjoutuu ehkä liiankin helppo kiusaamiskeino, Bondsin (2000, 1) mainitsema voiman epätasapainon käyttö. Todennäköistä on, että yhden etnisen vähemmistön edustajien lukumäärän kasvu oppimisympäristössä lisää tämän ryhmän jäsenten mahdollisuuksia torjua itseensä kohdistuvaa kiusaamista. Toisaalta kasvanut joukkovoima saattaa antaa lisää pontta muihin kohdistettavaan kiusaamiseen.

Pihlavan (2001, 185–186) tutkimusryhmä ei löytänyt samoissa tutkimuskouluissa toteutetun kiusaamista sivuavan tutkimuksen antamien tulosten perusteella eroa maahanmuuttajan ja suomalaisen oppilaan kiusaamisessa. Monikulttuuristen koulujen suuri haaste varmasti on, miten ne onnistuvat ehkäisemään kiusaamista, jossa maahanmuuttajaoppilas voi olla joko aggression lähde tai kohde. Joissakin tapauksessa häneen saattaa liittyä molemmat roolit.

Noin joka kymmenes kaikista vastaajista ilmoitti pelkäävänsä jotakin koulunsa oppilasta, tai että joku koulun oppilas pelkää vastaajaa. Molemmissa tapauksissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden edustus oli vähäisessä määrin suomalaisten oppilaiden edustusta suurempi. Eniten vastaajat pelkäsivät joutuvansa fyysisen kiusaamisen kohteeksi. Myös kiusaajat uskoivat heihin itseensä kohdistuvan pelon aiheutuvan lähinnä fyysisestä kiusaamisesta. Kiusaamisen pelko esiintyi suurimmillaan välituntien aikana ja koulumatkalla. Luokkatilanteissa pelko oli edellisiä vähäisempää. Kaikissa näissä tilanteissa maahanmuuttajaoppilaiden itseensä kohdistuvan kiusaamisen pelkoa esiintyi useammin kuin suomalaisten vastaajien keskuudessa.

Molemmat vastaajaryhmät uskoivat, että muut oppilaat saattavat kiusaamistilanteessa antaa tukeensa joko kiusaajalle tai hänen uhrilleen. Maahanmuuttajaoppilaat uskoivat suomalaistaustaisia oppilaita useammin muiden ryhtyvän kiusaajan yllyttäjäksi tai auttajaksi. Suomalaiset vastaajat uskoivat maahanmuuttajia useammin sivullisten ryhtyvän uhrin puolustajiksi. Molempien vastaajaryhmien käsityksen mukaan lähes puolet muista oppilaista seuraisi tilanteiden kehitystä puuttumatta millään tavoin tapahtumien kulkuun.

Runsaasta mediajulkisuudesta huolimatta koulukiusaamisesta puhutaan kodeissa niukasti. Tähän tutkimukseen osallistuneista suomalaisista oppilaista yli kaksi kolmasosaa (65,0 %) ja ulkomaalaistaustaisista oppilaista noin puolet (49,5 %) oli puhunut kiusaamisesta yleisellä tasolla kotona. Koulussa kiusaaminen oli ollut koteja useammin keskustelunaiheena (suomalaiset 77,0 % ja maahanmuuttajat 80,4 %). Arkitodellisuudessa tapahtuneesta kiusaamisesta oppilaat eivät mieluusti kerro aikuisille. Kertomista selvitettyä suomalaisista vastaajista 36,2 prosenttia ilmoitti itsensä kiusatuksi, mutta näistä kiusatuista vain 21,1 prosenttia kertoi asiasta opettajalle, 39,5 prosenttia kertoi vanhemmilleen ja kenellekään asiasta ei kertonut 39,5 prosenttia. Kiusatuista maahanmuuttajista (58,0 %) opettajalle kertoi 40,3 prosenttia, vanhemmilleen 25,8 prosenttia ja kokonaan kertomatta jätti 33,9 prosenttia. Tulosten valossa suurin osa tapahtunutta kiusaamista koskevasta tiedosta ei kantaudu aikuisten korviin. Tässä yhteydessä onkin syytä pysähtyä harkitsemaan syytä vaikenemiseen. Miksi maahanmuuttajaoppilaat avautuvat suomalaisia herkemmin opettajalleen, mutta vaikenivat suomalaisia oppilaita useammin kotonaan? Onko opettaja menettänyt suomalaisten oppilaiden mielissä halunsa sekä kykynsä hillitä ja selvittää kiusaamista? Vai onko suomalaisessa kasvatuskäytännössä vallalla ajatus, että itse kohdistuneesta kiusaamisesta opettajalle kertominen heikentää epäoikeutetusti opettajan oppilaasta muodostamaansa käsitystä? Oletettavasti opettajalle kertominen muokkaa muiden oppilaiden käsityksiä kertojasta. Reagoititapoja on tarjolla runsaasti ihailusta inhoon saakka. Toisaalta liikeytykö opettajaan hänen asemaansa kytkeytyviä tekijöitä, jotka saavat maahanmuuttajat syntyperäisiä suomalaisia helpommin avautumaan hänelle ongelmia kohdatessaan? Kiusaamisesta kertomista jarruttaa ainakin kaksi tekijää. Toisaalta kiusaamisesta kertominen viestii tiedon vastaanottajalle kiusatun puutteellisesta sosiaalisesta kompetenssista. Kiusattu tiedostaa asian ja liittyy siihen helposti häpeän. Toisaalta kertomisesta tiedon saatuaan kiusaaja saattaa koventaa tai pitkittää kertojaan kohdistettua väkivaltaa. Tämä herättää kiusatussa pelkoa, jota kiusaajan on helppo voimistaa uhkauksilla. Esitetty arvio saa lisätukea Sauflerin (2000) johtaman tutkimusryhmän suorittaman, Maine projektiksi kutsutun, tutkimuksen (N=4 496) tuloksista. Siinä 44,6 prosenttia vastaajista kertoi jollekin aikuiselle jouduttuaan kiusatuiksi. Ystävälleen asiasta kertoi 24,0 prosenttia. Kiu-

saamisen uhreista 48,2 prosenttia uskoi kertomisen tuoneen apua heidän tilanteeseensa. Vastaajista 15,3 prosenttia taas koki tilanteensa huonontuneen entisestään. Loppujen tilanne jatkui ennallaan. (Ks. myös Sudermann et al. 1996, 2; Sharp & Smith 1994, 4; Rigby 1997, 5–6.)

Aikuisille kertomisesta tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat osittain ristiriidassa yleisesti vallalla olevan käsityksen kanssa. On totuttu ajattelemaan, että kollektiivisten kulttuurien piirissä häpeää sisältävistä asioista, kuten koulukiusaamisen uhriksi joutumisesta, ei liioin puhuta kodin ulkopuolella. Tällaisia asioita selvitetään mieluummin kodin seinien sisäpuolella. Yksilöllisen kulttuurien edustajien, kuten suomalaisten oppilaiden, ajatellaan hanakammin etsivän osansa siitä turvasta, jonka opettaja oppilailleen voi koulussa antaa. Toisaalta Suomen kouluissa on pitkä perinne opettajalle kantelemisen jarruttamisesta. Kukapa haluaisi asettua toisten oppilaiden joukossa kestokantelijan rooliin, jolloin asema sosiaalisessa hierarkiassa pysyisi varmuudella hyvin alhaalla.

Maahanmuuttajaoppilaiden mahdollisuuksia viestittää opettajilleen itseensä kohdistuneesta kiusaamisesta rajoittaa kuitenkin häpeän lisäksi heidän puutteellinen kielitaitonsa ja sosiaalinen taitamattomuutensa uudessa ympäristössä ja hankalaksi koetussa tilanteessa. Toisaalta esimerkiksi pakolaistaustaisten lasten omille vanhemmilleen kiusaamisesta kertomista saattaa hankaloittaa se, ettei lapsi halua lisätä omia ongelmiaan siihen vaikeuksien kuormaan, jonka vanhemmat ovat jo entisessä kotimaassaan ja muuton jälkeen uudessa kotimaassaan saaneet kannettavakseen. Puutteellinen tilanteenhallintakyky ongelmien kohtaamisessa lisää helposti maahanmuuttajaoppilaan haavoittuvuutta ja voi heikentää hänen itsevarmuuttaan sosiaalisissa tilanteissa sekä mahdollisesti tekee hänestä helpon kiusaamisen kohteen.

Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät korostaneet mitään sellaista yksiselitteistä asiaa, joka voisi olla syy kiusaamiselle. Kiusaamisen uhreista 3,6 prosenttia kertoi kiusaamisen johtuvan ulkomaalaisuudesta. Kiusaajista 8,4 prosenttia ilmoitti kiusaamisensa syyksi uhrin ulkomaalaisuuden. Erilaisuus on arkiyhteyksissä totuttu liittämään ennakkoluuloisuuteen ja sen myötä rasismiin, syrjäytymiseen ja yksilöiden tai yhteisöjen välisiin konflikteihin. Sinällään erilaisuus voisi toimia hyvänä verukkeena kiusaamiselle. Erilaisuus esiintyi vastauksissa maahanmuuttajiin kohdistuvan kiusaamisen käynnistäjänä. Se oli ainut selvästi luokituskelpoinen selitys. Kaikista vastaajista 13,9 prosenttia piti maahanmuuttajiin liittyvää erilaisuutta mahdollisena kiusaamisen syynä. Jotain muuta syytä tarjosi ainoastaan 1,1 prosenttia kaikista vastaajista. Tulosta voidaan pitää myönteisenä, koska kaikkiin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyy suomalaisesta näkökulmasta ajatellen monenkaltaista erilaisuutta. (Vrt. Olweus 1993, 30–31; 1997, 30–31 ja 219–220; Whitney et al. 1994, 213; Perry et al. 2001, 74–94.) Edellä esitettyä tulosta tosin horjuttaa luvussa 5.10 esitetyt vastaajien arviot siitä, minkälaisesta oppilaasta tulee helposti kiusattu tai kiusaaja. Tällöin kaikista vastaajista 60,0 prosenttia yhdistää erilaisuuden jollakin tavoin uhrin henkilöön. Samoin kaikista vastaajista 53,3 prosenttia arvioi erilaisuuden liittyvän myös kiusaajaksi ryhtyjään.

Tutkimukseen osallistuneista oppilasta ikätovereidensa joukossa heikoimmassa sosiaalisessa asemassa näyttäisivät olevan maahanmuuttajapojat erityisesti separaatioon viittaavasta syystä. Heistä vain noin neljäsosa (27,1 %) suhtautui suomalaisiin oppilaisiin hyväksyvästi ja vain noin viidennes (20,3 %) heistä hyväksyi toiset maahanmuuttajat. Maahanmuuttajatyttöjen suhtautuminen oli poikia varauksettompaa. Heistä lähes puolet (45,8 %) suhtautui suomalaisiin myönteisesti. Muut maahanmuuttajaoppilaat herättivät tytoissakin ristiriitaisia tunteita. Vain noin kolmannes (35,4 %) heistä kertoi suhtautuvansa hyväksyvästi muihin maahanmuuttajiin. Suomalaisista tytöistä suhtautui hyväksyvästi suomalaisiin oppilaisiin 52,5 prosenttia ja pojista 42,4 prosenttia. Suomalaisista tytöistä 47,1 prosenttia hyväksyi maahanmuuttajat ja pojista 31,7 prosenttia. Molempien vastaajaryhmien tytöt osoittautuivat poikia varauksettommiksi kummankin väestöryhmän oppilaita kohtaan.

Moeller (2001, 146, 153–154; ks. myös Salomäki 2002, 13–14) yhdistää mediaväkivallan ja lapsen aggressiivisuuden. Mediaväkivalta ja väkivaltaiset niin sanotut räiskintäpelit voivat käynnistää lapsessa aggressioon johtavia prosesseja (luku 3.9) Jos hänen näkemystään pidetään totena, niin se nos-
taa esiin koko joukon lapsen kasvatukseen kytkeytyviä kysymyksiä. Ensinnäkin pitääkö lapsia pyrkiä suojelemaan kaikelta väkivaltavihteeltä? Pitääkö vanhempien oman vanhemmuutensa velvoittamana

säädellä lapsensa mahdollisuuksia päästä kosketuksiin väkivaltaviihteen kanssa? Tuhoavatko median välittämät aggressiiviset viestit nopeasti ja voimalla ne aggressiivisuutta ehkäisevän työn tulokset, joihin kodit ja koulut pitkäjänteisessä työssään ovat juuri päässeet? Voiko väkivallan kyllästämiä pelien intensiivinen ja pitkäkestoinen pelaaminen toimia yllykkeenä koulukiusaamiselle?

Monikulttuuristen koulujen tulevaisuuteen liittyy monien mahdollisuuksien lisäksi myös uhkatekijöitä. Koulut rapautuvat henkisessä mielessä kahdella tavalla: koulun ulkopuolelta ohjattuna ja tämän seurauksena koulun sisällä syntyneenä rapautumisena. Talib (2005, 120) nostaa aiheellisesti esiin kysymyksen koulujen kilpailuttamisesta, tehokkuudesta ja näistä seuraavasta koululaitoksen sisäisestä eriarvoistumisesta. Koulupiirien poistaminen on tuonut kilpailutilanteen koulujen välille. Vanhemmille annettu oikeus valita lapsensa koulu voi johtaa suurilla monikulttuurisilla paikkakunnilla kahdenlaisiin kouluihin: niihin, joihin päästään ja niihin, joihin joudutaan. Kouluissa on myös häviäjiä. Sellaiset monikulttuuriset koulut, joissa on runsaasti maahanmuuttajaoppilaita, ovat helposti häviäjiä. Monien suomalaisten kotien halu saada lapsi johonkin muuhun kuin lähikouluun on käynyt ilmeiseksi. Koulua vaihdetaan, vaikka siitä aiheutuu perheille päänvaivaa, esimerkiksi koulumatkan järjestelyyn liittyvinä ongelmina. Maahanmuuttajalapsit sitä vastoin usein pyrkivät käymään juuri lähikouluissa. Toisaalta rapautumista tapahtuu näiden samojen lähikoulujen sisälläkin. Varsinkin nuoret kyvykkäät opettajat pyrkivät muutaman rankan kouluvuoden jälkeen hakeutumaan itselleen helpompiin kouluihin, joissa ei ole syrjäytymisvaarassa olevia tai maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Epätyydyttävistä työoloista on helpompi lähteä, jos opettaja on saanut vaikiinutettua virka-asemansa kunnassa. Suurelta osin kehitykseen vaikuttaa monissa kunnissa toteutettu lyhytnäköinen asuttamispolitiikka. Valtaväestön vähäosaisten ja maahanmuuttajien asuttaminen samalle tiukkarajaiselle alueelle heijastuu usein ongelmina itse alueen lisäksi myös lähikoulun arjessa. Koulukiusaaminen on epäilemättä yksi tällainen seurannaisilmiö.

Onko etnisyyteen perustuvan koulukiusaamisen vähentämiseen olemassa keinoja? Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat luottavat eniten ankarien rangaistusten (19,3 %) ja keskustelun (14,5 %) voimaan kiusaamisen poiskitkemisessä. Kiellot (1,1 %), opettajien suorittama lisävalvonta (1,1 %) sekä kotiin ilmoittaminen (,6 %) eivät saaneet oppilaiden keskuudessa kannatusta. Lähes yksimielisesti vastaajat (88,0 %) olivat sitä mieltä, että kiusaajaa ei saa jättää rankaisematta.

Kouluissamme yleisesti esiintyvän kiusaamisen vähentämiseksi on toteutettu monia interventiohankkeita. Etnisyyttä ei todennäköisesti ole useinkaan käytetty intervention perusteena. Salmivalli (2003a, 92–93; ks. myös Salmivalli & Kaukiainen 2000, 7–13) arvioi monien interventioiden onnistumista selvittäneiden tutkimusten päätyneen toistensa kanssa ristiriitaisiin tuloksiin. Läheskään kaikissa hankkeissa kiusaaminen ei ole odotusten mukaisesti vähentynyt, vaan kiusattujen määrä on pysynyt ennallaan tai jopa lisääntynyt. Samassa yhteydessä Salmivalli viittaa Dan Olweuksen Norjassa toteutamiin interventioihin, joilla kyettiin vähentämään koulukiusaamista alle puoleen aiemmasta. Salmivallin ja Kaukiaisen (2000, 51) Helsingissä vuosina 1999–2000 toteuttama interventiotutkimuksen tulokset antoivat ristiriitaista tietoa intervention onnistumisesta. Samalla, kun osa oppilaista raportoi kiusaamisen vähentyneen, niin osa puolestaan kertoi kokeneensa aiempaa enemmän kiusaamista. Mainitun Salmivallin ja Kaukiaisen (ks. myös Salmivalli 2003a, 105–125; Teräsahjo & Salmivalli 2001, 32) opettajien koulutusohjelman välityksellä suorittama interventio näytti seurantatutkimuksen mukaan kuitenkin toimineen odotusten suunnassa vielä vuoden kuluttua intervention suorittamisesta. Pohdinnan arvoista on, minkälainen kiusaamisen vastainen interventio tuottaa monikulttuurisessa koulussa mahdollisimman hyvän tuloksen asetettujen tavoitteiden suunnassa. Koulut ja kiusaamista-paukset ovat samankaltaisuudestakin huolimatta kaikki erilaisia.

Salomäki (2002, 14–15) luokittelee käyttöön sopivat interventiomallit koulun väkivaltatilanteesta käsin. Mallien käyttöä myös monikulttuurisessa koulussa on helppo perustella. Primaari-preventiivisillä (myönteiset hyvinvointia edistävät toiminnot) keinoilla pyritään ennakoon kaikille oppilaille lähinnä sosiaalisten taitojen opettamisen kautta edistämään oppilaiden yhteistoimintaa ennen kuin koulussa on mitään vakavampaa väkivaltaa ehtinyt ilmetä. Sekundaari-preventiiviset (reagoivat toiminnot), tiettyyn riskialttiiseen oppilasryhmään suunnatut, keinot otetaan käyttöön väkivaltaisuuden ilmaannuttua. Tertiääri-preventiiviset (korjaavat ja hoitavat toiminnot) keinot

ovat tarpeen, kun väkivallan on huomattu tuottaneen vahinkoa yksilölle tai ryhmälle. Kahdessa jälkimmäisessä, ensimmäistä aktiivisemmassa interventiomallissa, elämisen taidot ja ongelmien käsittelytaidot ovat työstämisen kohteita. Salomäki (2002, 21) kehottaa kouluja ryhtymään kiusaamista ehkäiseviin toimiin ajoissa. Kiusaamisen vähentäminen koulussa on näennäisestä helpoudestaan huolimatta aina monimutkainen ja vaikea asia. Se vaatii useiden aikuisten aitoa paneutumista ja sitoutumista interventioon.

Sosiaalipsykologisista lähtökohdista Helkama kumppaneineen (1998, 188–189; ks. myös Liebkind et al. 2004, 103–105; Jaakkola 2000, 29; Banks 1988, 89; Miettinen & Pitkänen 1999, 19) tarjoavat etnisyyteen liittyvien konfliktien vähentämisen ratkaisuksi hyvin yksinkertaista lääkettä: tuttuutta. He perustelevat asiaansa sanomalla, että pelkkä tuttuus johonkin kohteeseen saa kielteisesti asennoituneen pitämään vähin erin kohteesta. Tässä kohteena voidaan pitää itselle erilaisesta etnisestä kasvuympäristöstä saatua lähimmäistä. Tuttuus on kaksisuuntainen ilmiö, joka tarjoaa mahdollisuuksia sekä valtaväestön että vähemmistöjen edustajille. Liebkindin ja Jasinskaja-Lahden (2000a, 59) aikuisväestön keskuudessa suorittaman tutkimuksen tulosten mukaan jo yhdenkin maahanmuuttajan riittävä yksilöityminen paremman tutustumisen myötä muokkasi valtaväestöön kuuluvan maahanmuuttajiin kohdistamia asenteita myönteisemmäksi. Tutustuttamalla, vaikka pakkojärjestelyin, kuten maahanmuuttajaoppilaiden sijoittamisella koululuokkaan, voidaan etnisten väestöryhmien välisiä ennakkoluuloja vähentää sekä purkaa jännitteitä. Asialla on kuitenkin käänköpuolensa. Koululuokassa pieni määrä maahanmuuttajia epäilemättä tarjoaa valtaväestön oppilaille ja opettajalle sekä itse maahanmuuttajalle arvokkaan ja samalla avartavan sosiaalisen ja kulttuurisen kokemuksen. Mutta entäpä tilanne, jossa etnisten vähemmistöjen edustajia on enemmän kuin suomalaisia oppilaita? Riittävätkö luokan jokaisen oppilaan sosiaaliset taidot pitämään etnisyyteen perustuvat konfliktit kurissa ja riittäkö opettajan kompetenssi monikulttuurisena opettajana, lähtökohdiltaan etnisten riitojen ja kiusaamisen selvittelijänä? Salomäki (2002, 9) muistuttaa, että opettajat saattavat uupua vuosikausia jatkuneessa koulukonfliktien vastaisessa taistelussaan. Uupuneet opettajat eivät jaksa olla kiinnostuneita ja motivoituneita työhönsä ja tuntevat asemansa toivottomaksi. Banks (1998, 88–89) muistuttaa kuitenkin, että viimekädessä opettaja on koulussa se, joka kykyjensä mukaan hillitsee ja hallitsee oppilaiden asenteita ja käyttäytymistä. Opettajalla on samalla suuri rooli luokan ja oppilaiden välisen sosiaalisen ilmapiirin muokkaajana. Monikulttuurisessa koulussa tämä tarkoittaa lasten etnisten taitojen kartuttamista ja suvaitsevuuden juurruttamista heihin kasvatuksen keinoin. Rohkenen monivuotiseen opettajakokemukseeni nojautuen yhtyä Banksin edellä esittämään käsitykseen.

Suomessa maahanmuutto on verrattain uusi ilmiö. Samoin huomion kiinnittäminen kouluissamme tapahtuvaan kiusaamiseen on saanut laajempaa huomiota osakseen vasta viime vuosikymmeninä. Näihin molempiin ilmiöihin liittyvää tutkimusta ei täällä ole liioin aikaisemmin suoritettu. Muualla, missä asiaan on kiinnitetty huomiota, maahanmuutto on yleensä jatkunut jo useiden satojen vuosien ajan. Tällä tutkimuksella olen pyrkinyt raottamaan ovea monikulttuurisissa koulu-yhteisöissä tapahtuvan koulukiusaamisen tutkimukselle. Tämän tutkimuksen luonne on deskriptiivinen siten, että siinä on pyritty kuvailemaan tutkittavan spesifisen koulukiusaamisenkiusaamisilmiön luonnetta, mutta kuvailusta puuttuu pääosin syy- ja seuraussuhteiden tarkastelu. Samoin käsillä oleva tutkimus ei kerro tutkitun ilmiön esiintymistä yläkouluissamme. Maamme demografisiin ennusteisiin liittyen maahanmuuttajiin kytkeytyvän koulukiusaamisilmiön tutkimuksen lisäämisen tarve on helposti perusteltavissa. Tutkimuksella saatavaa tietoa yhteiskuntaamme johtavat tahot voisivat käyttää hyväkseen esimerkiksi maahanmuuttajanuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Jo tällä hetkellä maassamme olevien lähinnä toisen polven maahanmuuttajanuorten tilanne herättää vähintäänkin huolestunutta kansalaiskeskustelua. Syrjäntymisilmiön yhteydessä ei voida ohittaa sen vaikutuksia yhteiskunnan taloudenpitoon.

Jatkotutkimusta tarvitaan myös siitä, miten monikulttuurisuus toteutuu suomalaisissa kouluissa. Koulujärjestelmä on hitaasti muuttuva instituutio. Yksittäiset koulut saivat ensimmäiset maahanmuuttajaoppilaansa yllättäen ja valmistautumatta. Pelättävissä on, että vielä tänä päivänä moni koulu pitää itseään monikulttuurisena vain sillä perusteella, että siellä on ulkomaalaistaustaisia oppilaita. Monikulttuurisuus ei tästä johtuen ole löytänyt tietään kaikkeen koulussa tapahtuvaan toimintaan.

LÄHTEET

Painetut lähteet

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 114–161.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa: Lyytinen P. & Korhokangas M. & Lyytinen H. (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 168–187.
- Alexander, T. 1998. Acculturation. Teoksessa: Corsini, R. & Auerbach, A. (toim.) Concise Encyclopedia of Psychology. New York: John Wiley & Sons, 4.
- Alho, O. 1994. Kulttuuristen erityispiirteiden syntyminen. Teoksessa: Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. & Virtanen, M. Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvissä maailmassa. FINTRA-julkaisu nro 72. Helsinki: Yliopistopaino, 67–103.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat. Suomen Mielenterveysseura r.y. ja sairaanhoitajien koulutussäätiö. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Allahwerdi, H. 1994. Ihminen kulttuurinsa kuvana. Teoksessa: Laukama, P. & Summa, T. (toim.) Naapurina lähimmäinen: näkökulmia muukalaisuuteen. Jyväskylä: Gummerus, 48–61.
- Allardt, E. 1983. Sosiologia I. Juva: WSOY.
- Allas, E. 1997. Salailtua ulkomaalaispolitiikkaa. Teoksessa: Järvinen, T. & Kortelainen, A. (toim.) Muukalaiset. Juridiikasta ja asenteista kansojen kohdatessa. Helsinki: Edita, 113–116.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anttonen, P. 1997. Monikulttuurisuus ja suomalainen identiteetti. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 52–67.
- Anttonen, S. 1996. Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 67–87.
- Asunmaa, M. 1995. Kansallinen kulttuurikasvatus. Teoksessa: Tella, S. (toim.) Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2.1995. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 37–43.
- Baldry, A. & Farrington, D. 1998. Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 237–254.
- Banks, J. 1988. *Multiethnic Education. Theory and Practice*. Newton: Allyn and Bacon.
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Besag, V. 1989. *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes: Open university Press.
- Berry, J. 1986. The Acculturation Process and Refugee Behaviour. Teoksessa: Williams, C. & Westermeyer, J. (toim.) *Refugee Mental Health in Resettlement Countries*. Washington: Hemisphere.
- Björkqvist, K. 1997. The Inevitability of Conflict, But Not of Violence. Theoretical Considerations on Conflict and Aggression. Teoksessa: Fry, D. & Björkqvist, K. (toim.) *Cultural Variation in Conflict Resolution. Alternatives to Violence*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 25–36.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. 1992. Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. Teoksessa: *Aggressive Behavior*, 1992, 18, 117–127.
- Borg, M. 1999. The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research* 41 Number 2 Summer 1999. Wales: Cambrian Printers, 137–153.

- Boulton, M. 1994. Understanding and preventing bullying in junior school playground. Teoksessa Smith, P & Sharp, S. (toim.) *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, 132–159.
- Boulton, M. & Smith, P. 1994. Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315–329.
- Breakwell, G. 1986. *Coping with threatened identities*. London: Methuen & Co.
- Bronfenbrenner, U. 1981. *Sosialisaatiotutkimus*. Espoo: Weilin+Göös.
- Burk, F. 1897. Teasing and bullying. Teoksessa: *Pedagogical Seminary*, 4, 336–371.
- Cairns, R. & Cairns, B. 1986. The Developmental-Interactional View of Social Behavior: Four Issues of Adolescent Aggression. Teoksessa: Olweus, D., Block, J. & Radke-Yarrow, M. (toim.) *Development of Antisocial and Prosocial Behavior. Research, Theories, and Issues*. Orlando: Academic Press, 315–342.
- Casella, R. 2001. What is Violent About “School Violence”? The Nature of Violence in a City High School. Teoksessa: Burstyn, J., Bender, G., Casella, R., Gordon, H., Guerra, D., Lusher, K., Stevens, R. & Williams, K. *Preventing Violence in Schools*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 15–46.
- Chang, L. 2003. Variable Effects of Children’s aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors. *Child Development* 74 Number 2 March/April 2003, 535–548.
- Cohen, L. & Manion, L. 1991. *Research Methods in Education*. Lontoo: Croom Helm.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2003. *Research Methods in Education*. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Collins, K., McAleavy, G. & Adamson, G. 2004. Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research* 46 Number 1, Spring 2004, 55–72.
- David, C. & Kistner, J. 2000. Do positive self-perceptions have a “dark side”? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology* 28, 327–337.
- Dodge, K. & Coie, J. 1987. Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children’s Peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology* 53, 1146–1158.
- Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Pettit, G., Fountaine, R. & Price, J. 2003. Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development* 74 Number 2 March/April 2003, 374–393.
- Domander, M. 1992. *Maahanmuuttajat ja koulutus*. Turun Siirtolaisinstituutti. Siirtolaisuustutkimuksia A16.
- Dyachenko, T. 2002. Boy’s Violence towards Girls in School Groups in Russia. Teoksessa: Sunnari, V., Kangasvuo, J. & Heikkinen, M. (toim.) *Gendered and Sexualized Violence in Educational Environments*. Oulu: Oulu University Press, 95–109.
- Einarsson, J. & Hultman, T. 1984. *God morgon pojkar och flickor*. Malmö: Liber.
- Eley, T., Lichtenstein, P. & Stevenson, J. 1999. Sex Differences in the Etiology of Aggressive and Nonaggressive Antisocial Behavior: Results from Two Twin Studies. *Child Development* 70 Number 1 January/February 1999, 155–168.
- Eron, L. & Huessmann, R. 1990. The stability of aggressive behavior – Even unto the third generation. Teoksessa: Lewis, M. & Miller, S. (toim.) *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press, 147–156.
- Eslea, M. & Munkhtar, K. 2000. Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research* 42 Number 2 Summer 2000. Huddersfield: The Charlesworth Group, 207–217.
- Espelage, D., Holt, M. & Henkel, R. 2003. Examination of Peer-Group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescence. *Child Development* 74 Number 1 January/February 2003, 205–220.
- Fehr, B. 1996. *Friendship Processes*. Sage Series on Close Relationship. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Forsander, A. 1994. Kulttuuri on tulkintaa. Teoksessa: Forsander, A., Ekholm, E. & Saleh, R. Monietminen työ: haaste ammattitaidolle. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja; no 9 1994, 7–11.
- Frånberg, G-M. 2003. Mobbning i Nordiska skolor. Köpenhamn: Nordiska Ministerrodet.
- Graham, S. & Juvonen, J. 2001. An Attributional Approach to Peer Victimization. Teoksessa: Juvonen, J. & Graham, S. (toim.) Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized. New York: The Guilford Press, 49–72.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa: Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Hakanen, A. 1992. Perustietoa persoonallisuuden psykologiasta. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 0788–7906.
- Halonen, T. 1997. Suomen ulkopolitiikka ja ulkomaalaiskysymys. Teoksessa: Järvinen, T. & Kortelainen, A. (toim.) Muukalaiset. Juridiikasta ja asenteista kansojen kohdatessa. Helsinki: Edita, 92–98.
- Hamarus, P. 1998. Älä kiusaa mua! Länsi-Suomen läänihallituksen julkaisusarja nro 10/1998. Turku: Länsi-Suomen lääninhallitus.
- Hannerz, U. 1992. Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning. New York: Columbia University, Teacher College Press.
- Harjukoski, S. & Harjukoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajille. Juva: WSOY.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Higgins, C. 1994. Improving the school ground environment as an anti-bullying intervention. Teoksessa Smith, P. & Sharp, S. (toim.) School Bullying. Insights and Perspectives. London: Routledge, 160–192.
- Hinde, R. 1986. Some Implications of Evolutionary Theory and Comparative Data for the Study of Human Prosocial and Aggressive Behaviour. Teoksessa: Olweus, D., Block, J. & Radke-Yarrow, M. (toim.) Development of Antisocial and Prosocial Behavior. Research, Theories, and Issues. Orlando: Academic Press, 13–32.
- Hofstede, G. 2001. Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Huesmann, L. 1988. An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13–24.
- Hurme, H. 1995. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhikangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 139–156.
- Huuki, T. 2003. Poikien suosion tavoittelu ja väkivalta koulun sosiaalisen kentällä. Teoksessa: Sunnari, V., Kangasvuori, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa, 35–52.
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Höistad, G. 1995. Mobbning. En bok om att förebygga, upptäcka och stoppa mobbning. Södertälje: Fingraf.
- Höistad, G. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä. Helsinki: Kirjapaja.
- Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa: Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus, 75–102.
- Ikonen, O. & Viinikainen, H. Suvaitsevaisuus koulussa. 1997. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Jaakkola, M. 2000. Asenneilmasto Suomessa vuosina 1987-1999. Teoksessa: Liebkind, K. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 28–55.

- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. 1997. Maahanmuuttajien sopeutuminen pääkaupunkiseudulla. Helsingin kaupungin tilastokeskuksen tutkimuksia 1997:9.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Yliopistokustannus.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. 2001. Self-Views versus Peer Perceptions of Victim Status among Early Adolescents. Teoksessa: Juvonen, J. & Graham, S. (toim.) *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: The Guilford Press, 105–124.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan Kirja.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa: *Matinheikki-Kokko, K. (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 17–29.
- Kaikkonen, P. 2001. Identiteetti ja sen kompleksisuus kulttuurienvälisen vieraan kielen opetuksen käsitteenä. *Kasvatus* 4/2001, 345–354.
- Kaukiainen, A. 2003. Social Intelligence Prerequisite of Indirect Aggression. Some Manifestations and Concomitants of Covert Forms of Aggression. *Turun yliopiston julkaisuja*. Sarja B osa 257.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E. 2002. Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. Teoksessa: *Scandinavian Journal of Psychology*, 2002, 43, 269–278.
- Karr-Morse, R. & Wiley, M. 1997. *Ghosts from the nursery: Tracing the roots of violence*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Kalliopuska, M. 1997. *Itsetunto*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto*. Porvoo: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Heinonen, K. 2003. Childhood Roots of Adulthood Hostility: Family Factors as Predictors of Cognitive and Affective Hostility. *Child Development* 74 Number 6 November/December 2003, 1751–1768.
- Kivelä, A. 1997. Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria. Teoksessa: *Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sosialisatio*. Tampere: Gaudeamus, 32–65.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Ladd, G. 2001. Variations in peer Victimization. Relations to Children's Maladjustment. Teoksessa: *Juvonen, J. & Graham, S. (toim.) Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: The Guilford Press, 25–48.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kortteinen, J. 1997. Alkuperään katsomatta. Lakimies rasismien äärellä. Teoksessa: *Järvinen, T. & Kortelainen, A. (toim.) Muukalaiset. Juridiikasta ja asenteista kansojen kohdatessa*. Helsinki: Edita, 117–124.
- Kosonen, L. 2000. Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa: *Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus, 149–157.
- Kuosma, T. 1997. Ulkomaalaiset ja oikeusturva. Teoksessa: *Järvinen, T. & Kortelainen, A. (toim.) Muukalaiset. Juridiikasta ja asenteista kansojen kohdatessa*. Helsinki: Oy Edita Ab, 65–78.
- Kupiainen, J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa: *Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 26–59.
- Kursu, K., Roininen, K. & Tolonen, P. 1998. Koulukiusaaminen ja sen ennaltaehkäisy. Opettajan näkemys muutokseen johtavista toimenpiteistä. Teoksessa: *Mustakangas-Mäkelä, A. & Laukka, S. (toim.) Muutoksen psykologiaa*, 97–104.
- Kuukka, I. 2000. Maahanmuuttajaopetuksen järjestelyjä ja haasteita. Teoksessa: *Ekebom, U., Helin, M. & Tulusto, R. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita, 126–133.
- Kääriäinen, H. 1988. *Minäkuvan kehitys*. Helsinki: Fin Lectura.

- Laaksonen, A. & Klemelä, K. 2004. Koulutuksesta tukea kotoutumiseen – Turun maahanmuuttajaoppilaat luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Teoksessa: Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 189–212.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. 1982. Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 23.
- Lappalainen, M. 1992. Kouluopetuksen nykytila. Teoksessa: Olkinuora, E. & Lappalainen, M. & Mikkilä, M. Nuoruusiän yleissivistävän opetuksen nykytilan tuloksellisuuden arviointia. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 1, 1992, 55–98.
- Lappalainen, T. 2003. Koulusta tuli pitkä piina. *Suomen Kuvalehti* 41/2003, 21–33.
- Laukkanen, A. 2002. Lähiö lapsen kasvuympäristönä. Näkökulma lapsuuden hyvinvointiin ja sosiaalisaatioon. Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Sarja A: 12/2002.
- Laursen, B. & Mooney, K. 2005. Why Do Friends Matter? Teoksessa: *Human Development*. 48/5/05, 323–326.
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 181.
- Lehtonen, J. 1994. Omakuva ja vieraskuva – suomalainen tutkimuksen valossa. Teoksessa: Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. & Virtanen, M. Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa. FINTRA-julkaisu nro 72. Helsinki: Yliopistopaino, 41–65.
- Leipälä, E. 1994. Esipuhe. Teoksessa: Udd-Ståhl, H. Varokaa koulua! Otalampi: Sahlgren, 7–10.
- Leiwo, M. 1995. Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhokangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset, 202–218.
- Lepola, O. 2000. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 787.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa: Liebkind, K. (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–49.
- Liebkind, K. 1995. Etninen identiteetti. Teoksessa: Tella, S. (toim.) Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineenopettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2.1995. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Helsingin yliopisto, 2–22.
- Liebkind, K. 2000a. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa: Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 9–27.
- Liebkind, K. 2000b. Monikulttuurisuus on tulevaisuutta. Teoksessa: Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 171–182.
- Liebkind, K., Haaramo, J. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000a. Kannattaa tutustua paremmin. Teoksessa: Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 56–67.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. 2000b. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa: Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 138–148.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000a. Syrjintäkokemusten vaikutus maahanmuuttajiin. Teoksessa: Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 80–92.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000b. Nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Teoksessa: Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 112–123.
- Liebkind, K. & McAlister, A. 2000. Suomalaisnuorten asenteisiin voidaan vaikuttaa. Teoksessa: Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 158–170.

- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E. & Reuter, A. 2004. Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen. Helsinki: Gaudeamus Kirja / Oy Yliopistokustannus University Press Finland.
- Lumme, P. 2000. Tavoitteena maahanmuuttajalasten integraatio. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B23:2000.
- Lüscher, K. 1981. Urie Bronfenbrennerin tie ekologiseen sosiaalityökseen. Teoksessa: Bronfenbrenner, U. & Lüscher, K. (toim.) *Sosialisaatiotutkimus*. Espoo: Weilin+Göös, 7–32.
- Maccoby, E. 1986. Social Groupings in Childhood: Their Relationship to Prosocial and Antisocial Behavior in Boys and Girls. Teoksessa: Olweus, D., Block, J. & Radke-Yarrow, M. (toim.) *Development of Antisocial and Prosocial Behavior. Research, Theories, and Issues*. Orlando: Academic Press, 263–284.
- Maijanen, H. 1997. Ääriliikkeet – kaikuja maailmalta. Teoksessa: Järvinen, T. & Kortelainen, A. (toim.) *Muukalaiset. Juridiikasta ja asenteista kansojen kohdatessa*. Helsinki: Edita, 108–112.
- Manninen, S. 2002. Masculinities, Power Hierarchy, Violence and Social Position in Classroom Community – A Case Study on the Social Relations of a Multicultural Classroom. Teoksessa: Sunnari, V., Kangasvuo, J. & Heikkinen, M. (toim.) *Gendered and Sexualized Violence in Educational Environments*. Oulu: Oulu University Press, 60–80.
- Marano, H. 1995. Big. Bad. Bully. *Psychology Today*, 51–57, 65–70, 74, 76, 79, 82.
- Matinheikki-Kokko, K. 1997. Monikulttuurinen Suomi. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita, 9–20.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999a. Johdanto. Teoksessa: Matinheikki-Kokko, K. (toim.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus, 7–14.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999b. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa: Matinheikki-Kokko, K. (toim.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus, 30–51.
- McCord, J. 1986. Instigation and Insulation: How Families Affect Antisocial Aggression. Teoksessa: Olweus, D., Block, J. & Radke-Yarrow, M. (toim.) *Development of Antisocial and Prosocial Behavior. Research, Theories, and Issues*. Orlando: Academic Press, 343–357.
- Mead, G. 1962. *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevoa tekijöitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74/1990.
- Merenheimo, J. 1994. Oma moraali ja oma minä. Teoksessa: Räsänen, R., Anttonen, S., Peltonen, J. & Toukoma, P. (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994*, 121–148.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Miettinen, M. 1998. Class Teachers as Multicultural Educators in North Karelia, Finland. Teoksessa: Häkkinen, K. (toim.) *Multicultural Education. Reflection on Theory and Practice*. University of Jyväskylä, Continuing Education Centre Multicultural Programmes, 66–81.
- Miettinen, M. 2001. “Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 67. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä – Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Opetushallitus.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C, 171.
- Moeller, T. 2001. *Youth Aggression and Violence. A Psychological Approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Nummenmaa, T. 1995. Perheen affektijärjestelmä. Teoksessa: Lyytinen, P. & Korhokangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 359–367.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) 2001. Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 195.
- Olkinuora, H. 1984. Teoksessa: Kurtakko, K. (toim.) Persoonallisuuden kasvatus koulussa. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja, 33–65.
- Olweus, D. 1978. Aggression in schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley)
- Olweus, D. 1980. Familial and Temperamental Determinants of Aggressive Behavior in Adolescent Boys: A Causal Analysis. *Developmental Psychology* 16 (6), 644–660.
- Olweus, D. 1986. Moobning. Vad vi vet och vad vi kan göra. Stockholm: Liber Tryck.
- Olweus, D. 1993. *Bullying at School. What We Know and What We Can Do.* Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Otava.
- Olweus, D. 1997. Tackling Peer Victimization with a School-Based Intervention Program. Teoksessa: Fry, D. & Björkqvist, K. *Cultural Variation in Conflict Resolution.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 215–232.
- Olweus, D. 2001. Peer Harassment: A Critical Analysis and Some Important issues. Teoksessa: Juvonen, J & Graham, S. (toim.) *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized.* New York: The Guilford Press, 3–20.
- von der Pahlen, B. 2002. The role of alcohol and steroid hormones in human aggression. Helsinki: Publications of the National Public Health Institute KTL A/15.
- Parkkonen, S. 2006. Helsingin Sanomat 18.3.2006, A13.
- Patrikainen, I. 1999. Koulun rooli maahanmuuttajaoppilaan identiteetin rakentumisessa. Teoksessa: Honkala, S. (toim.) *Solmut auki.* Jyväskylä: Gummerus, 13–30.
- Patterson, G. 1986. The Contribution of Siblings to Training for Fighting: A Microsocial Analysis. Teoksessa: Olweus, D., Block, J. & Radke-Yarrow, M. (toim.) *Development of Antisocial and Prosocial Behavior. Research, Theories, and Issues.* Orlando: Academic Press, 235–261.
- Peltonen, A. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä.* Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19, 7–15.
- Peltonen, J. 1997. Sosialisatio ja kasvatus Empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa: Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio.* Tampere: Gaudeamus, 14–31.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.
- Perry, D., Hodges, E. & Egan, S. 2001. Determinants of Chronic Victimization by Peers: A Review and New Model of Family Influence. Teoksessa: Juvonen, J. & Graham, S. (toim.) *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized.* New York: The Guilford Press, 73–104.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1999. 628/1999.
- Peura, M. 1994. Uppkomsten av en etnisk minoritet. Teoksessa: Peura, M. & Skutnabb-Kangas, T. *Man kan vara tvåländare också...* Östra Nylands Tryckeri, 9–17.
- Pihlava, M., Wallenius, L. & Olkinuora, E. 2001. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia turkulaisesta koulusta. Teoksessa: Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 195.* 161–189.
- Pikas, A. 1990. *Irti kouluväkivallasta.* Imatra: Weilin + Göös.

- Pitkänen, P. 1997. Kun kulttuurit kohtaavat – etiikan näkökulma. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 68–77.
- Pitkänen, P. & Kouki, S. 1999. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Edita.
- Pitkänen, P. 2006. Monikulttuurinen Suomi koulutusprojektina. Virkaanastumisesitelmä Tampereen yliopistossa 27.1.2006.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: Lyytinen, P. & Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset, 122–138.
- Poulin, F. & Boivin, M. 2000. Reactive and proactive aggression. Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment* 12, 115–122.
- Purkey, W. 1970. *Self Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Puusaari, H. 1997. Kulttuurinmuutos koettelee maahanmuuttajaa. Teoksessa: Pitkänen, P. Näkökulmia Monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 21–32.
- Raunio, A. 1994. Vieraan kulttuurin kohtaaminen käytännössä. Teoksessa: Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. & Virtanen, M. Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa. FINTRA-julkaisu nro 72. Helsinki: Yliopistopaino, 105–141.
- Ribelius, A. 1999. Vähemmistökielen vahvistaminen opetus- ja äidinkielenä. Teoksessa Honkala, S. (toim.) Solmut auki. Jyväskylä: Gummerus, 24–30.
- Rigby, K. 1994. Psychological functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16, 173–187.
- Rigby, K. 1998. The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, 3, 465–476.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa: Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203, 51–94.
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Keuruu: Otava.
- Roland, E. 2002. Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research* 44 Number 1 Spring 2002. Routledge Huddersfield: The Charlesworth Group, 55–68.
- Ross, D. 2002. Bullying. Teoksessa: Sandoval, J. (toim.) *Handbook of Crisis Counseling, Intervention, and Prevention in the Schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 105–136.
- Ruoppila, I. 1995. Lapsuus. Teoksessa: Lyytinen, P. & Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 29–39.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Saarikoski, H. 2001. Mistä on huonot tytöt tehty? Helsinki: Tammi.
- Salmivalli, C. 1998a. Koulukiusaaminen. Kasvattajan käsikirja. Helsinki: Edita.
- Salmivalli, C. 1998b. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 1998c. Not Only Bullies and Victims. Participation in Harassment in School Classes: Some Social and Personality Factors. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B osa 225.
- Salmivalli, C. 2001. Group View on Victimization. Empirical Findings and Their Implications. Teoksessa: Juvonen, J. & Graham, S. (toim.) *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: The Guilford Press, 398–420.
- Salmivalli, C. 2003a. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Juva: WS Bookwell Oy.
- Salmivalli, C. 2003b. Toimiva malli kiusaamisen vähentämiseen. Teoksessa: Terve itsetuntoprojektin 1998–2001 loppuraportti I. Opetushallitus, moniste 1/2003. Helsinki: Edita Prima, 13–23.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1998. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Teoksessa: Aggressive Behavior*, 1998, 22, 1–15.
- Salmivalli, C. & Kaukiainen, A. 2000. Kiusaamisen vähentäminen opettajien koulutuksen kautta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A11:2000.
- Sarkkinen, U. 1999. Ovatko opettajat ja luokanopettajiksi opiskelevat suvaitsevia? – Miten suvaitsevuus ilmenee? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77.
- Scheinin, P. 1999. Kouluun liittyvä minäkäsitys ja itsetunto. *Teoksessa: Hautamäki J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. Oppimaan oppiminen ala-asteella. Oppimistulosten arviointi 3/1999.* Helsinki: Opetushallitus, 156–184.
- Schuster, B. 2001. Rejection and Victimization by Peers: Social Perception and Social Behavior Mechanisms. *Teoksessa: Juvonen, J. & Graham, S. (toim.) Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized.* New York: The Guilford Press, 290–309.
- Schwartz, D., Proctor, L. & Chien, D. 2001. The Aggressive Victim of Bullying. *Teoksessa: Juvonen, J. & Graham, S. (toim.) Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized.* New York: The Guilford Press, 147–174.
- Schwartz, D. 2000. Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.
- Sharp, S. & Smith, P. 1994. Understanding bullying. *Teoksessa Sharp, S. & Smith, P. (toim.) Tackling Bullying in Your School.* London: Routledge, 1–6.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisatio. *Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sosialisatio.* Tampere: Gaudeamus, 7–14.
- Skutnabb-Kangas, T. 1994. Sverigefinnar förhandlar om etnisk identitet. *Teoksessa: Peura, M. & Skutnabb-Kangas, T. Man kan vara tvärländare också... Östra Nylands Tryckeri*, 98–128.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R. & Liefoghe, A. 2002. Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development* 73 Number 4 July/August, 1119–1133.
- Smith, P., Madsen, K. & Moody, J. 1999. What causes the age decline in reports of being bullied at school? *Educational Research* 41 Number 3 Winter 1999, 267–286.
- Smith, P. & Sharp, S. 1994. The problem of school bullying. *Teoksessa Smith, P. & Sharp, S. (toim.) School Bullying. Insights and Perspectives.* London: Routledge, 1–20.
- Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 1997. Lastensuojelu ja ulkomaalaishallinto. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19, 33–37.
- Soutamo, E., Säily, J. & Vilhunen, M. 1998. Oman kielen ja kulttuurin merkitys. *Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19, 33–37.*
- Stevenson-Hinde, J., Hinde, R. & Simpson, A. 1986. Behavior at Home and Friendly or Hostile Behavior in Preschool. *Teoksessa: Olweus, D., Block, J. & Radke-Yarrow, M. (toim.) Development of Antisocial and Prosocial Behavior. Research, Theories, and Issues.* Orlando: Academic Press, 127–148.
- Sunnari, V. 2000. Sex, Gender and School Violence. *Teoksessa: Sunnari, V. & Räsänen, R. (toim.) Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching.* Oulun yliopiston julkaisuja. Sarja E osa 45, 91–105.
- Talib, M. 1999a. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Hakapaino.
- Talib, M. 1999b. Kahden kulttuurin ristipaineissa. *Teoksessa: Honkala, S. (toim.) Solmut auki.* Jyväskylä: Gummerus, 4–12.

- Talib, M. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran tutkimuksia 21.
- Tallavaara, A. 2002. Irritation – A Glimpse of Gendered Violence. Teoksessa: Sunnari, V. & Räsänen, R. (toim.) Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching. Oulu: Oulu University Press, 27–40.
- Tiittula, L. 1997. Kulttuurien välinen viestintä. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 33–51.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.
- Toivanen, V. 1995. Sylivanki – sitä en hanki. Vankilavirkailija 4/1995.
- Tähtinen, J & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C, Oppimateriaalit: 13.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampereen yliopiston julkaisuja. Sarja A osa 496.
- Udd-Ståhl, H. 1994. Varokaa koulua! Otalampi: Sahlgren.
- Valtioneuvoston periaatepäätös hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi. Hyväksytty valtioneuvoston yleisistunnossa 16.10.1997.
- Veijalainen, R. 1997. Maahanmuutto ja pakolaisuus kansainvälistyvässä Suomessa. Teoksessa: Järvinen, T. & Kortelainen, A. (toim.) Muukalaiset. Juridiikasta ja asenteista kansojen kohdatessa. Helsinki: Edita, 59–64.
- Verma, G. 1994. Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma. Teoksessa: Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Sarja: Opetus & Kasvatus, 60–74.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuteen kasvattaminen. Juva: WSOY.
- Wentzel, K. & Caldwell, K. 1997. Friendship, Peer Acceptance, and Group Membership: Relations to Academic Achievement in Middle School. *Child Development* 68 Number 6 December 1997, 1198–1209.
- Whitney, I. & Smith, P. 1993. A survey of the nature and extend of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 2–25.
- Whitney, I., Smith, P. & Thompson, D. 1994. Bullying and children with special educational needs. Teoksessa: Smith, P. & Sharp, S. (toim.) *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, 213–240.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Huesmann, L. & Fraczek, A. 1994. Peer and Self-Estimated Aggression and Victimization in 8-Year-Old Children From Five Ethnic Groups. *Aggressive Behavior* 20, 411–428.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Landau, S., Fraczek, A. & Pastorelli, C. 1997. Sex Differences in Styles of Conflict Resolution: A Developmental And Cross-Cultural Study with Data From Finland, Israel, Italy and Poland. Teoksessa: Fry, D. & Björkqvist, K. (toim.) *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 185–197.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraczek, A. & Caprara, G. 1998. Cross-Cultural Evidence of Female Indirect Aggression. *Aggressive Behavior* 24, 1–8.

Internet – lähteet

- Aalberg, V. 2003. Aggressiivinen nuori. Apimall – The health Channel. ><http://www.apimall.com/apinet/agnuor.html>>. 12.4.2003.
- Bonds, M. 2000. Bullying Puts All Students at Risk. *Bully-Proofing Your Middle School*. ><http://www.neasp.org/comm./mmsg00.htm>>. 22.3.2002

- Cheyne, J. 1998. Mimesis and Semiotics of Bullying: A Group- and Self-Defining Ritual. University of Waterloo. ><http://www.arts.uwaterloo.ca/~acheyne/Misc/MimeticBullying.html>>. 22.5.2002.
- Finlex 1999a. Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta N:o 493/1999. ><http://finlex.edita.fi> >. 27.10.2000.
- Finlex 1999b. Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta N: 511/1999. ><http://finlex.edita.fi> >. 27.10.2000.
- Finlex 1999c. Valtioneuvoston päätös pakolaisista ja eräistä muista maahanmuuttajista sekä turvapaikanhakijoiden vastaanoton järjestämisestä aiheutuvien kustannusten korvaamisesta. ><http://finlex.edita.fi> >. 27.10.2000.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. 2006. Ethnic Diversity and Perceptions of Safety in Urban Middle School. *Psychological Science*. Vol 17 Issue 5 May 2006, 393. ><http://www.Blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1467-2006.01718.x>>. 14.9.2006.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. 2003. Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics* Vol 112 No. 6 December, 1231-1237. ><http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/112/6/1231>>. 14.9.2006
- Kokko, K. & Pulkkinen, P. 2001. Lapsesta aikuiseksi – miten ehkäistä työelämästä syrjäytymistä? Esitelmä Tieteen päivillä 2001. ><http://WWW.tsv.fi/ttapaht/015/kp.htm>>. 21.4.2004.
- LeBlanc, J. 2001. *Paediatrics & Child Health* 6, Number 7. Bullying: It's not just a school problem. >http://www.pusus.com/Paeds/06_07/lebl_ed.htm>. 25.3.2002.
- Leymann, H. 2002. The Mobbing Encyclopaedia. Bullying; Whistleblowing. Psychological terrorization – the problem of terminology. ><http://www.leymann.se/English/11130E.HTM>>. 18.3.2002.
- Mayer, G., Ybarra, W. & Fogliatti, H. 2001. Addressing Bullying in Schools. >http://156.254.236/DocsForms/20040316014727_Bullying102201.pdf>. 25.10.2001.
- McCauley, C. 2002. Solomon Asch Center. Human Violence And Aggression: An Annotated Bibliography From A Psychological Perspective. >http://www.psych.upenn.edu/sacsec/online/bib_agg.htm>. 27.3.2002.
- Mellor, A. 1993. Finding Out About Bullying. The Scottish Council for Research in Education. ><http://www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight43.html>>. 26.3.2003.
- Nansel, R., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. 2001. Bullying Behaviors Among US Youth. *JAMA Journals of the AMA* 285 Number. 16, April 25, 2001. ><http://jama.amaassn.org/issues/v285n16/rfull/joc01746.html>>. 13.3.2002.
- National Institutes of Health 2001. Bullying Widespread in U.S. Schools, Survey Finds. April 24, 2001. ><http://www.nichd.nih.gov/news/releases/bullying.cfm>>. 25.5.2004.
- Pakolaisneuvonta ry. 2000 a. Turvapaikkamenettely Suomessa. ><http://www.pakolaisneuvonta.fi/menettely.html>>. 27.10.2000.
- Pakolaisneuvonta ry. 2000 b. Järjestöt ulkomaalaislain muutosesityksestä. ><http://www.pakolaisneuvonta.fi/menettely.html>>. 27.10.2000.
- Penttinen, H. 2000. Koulukiusaaminen. ><http://www.tohtori.fi/yleislaakari/124.htm>>. 28.2.2000.
- Pepler, D., Connolly, J. & Craig, W. 2004. Bullying and Harassment: Experiences of Minority and Immigrant Youth. CERIS Report. ><http://ceris.metropolis.net/Virtual%20Library/education/pepler1/pepler1.htm>>. 20.10.2004.
- Rigby, K. 1997. What Children tell us about bullying in schools. University of South Australia. ><http://www.education.unisa.edu.au/bullying/childtelus.htm>>. 26.3.2003.
- Rosado, C. 1996. What Makes a School Multicultural? ><http://www.edchange.org/multicultural/papers/caleb/multicultural.html>>. 3.11.2004.
- Rönholm, R. 2000. Ruotsinsuomalaisien oppilaiden minäkäsitys, kulttuurisidos ja omakielinen opetuskehys kouluorientaation osana. ><http://www.utu.fi/erill/instmigr/art/ronholm.htm>>. 28.5.2002.

- Salomäki, U. 2002. Connect fi 006. Proposal for an Action Plan to Tackle Violence at School. Finnish Centre for Health Promotion. ><http://www.health.fi/connect/activities/proposal.html>>. 10.3.2003.
- Saufler, C. 2000. Maine Project Against Bulluig. ><http://Lincoln.midcoast.com/~wps/against/ exesummary.html>>. 26.2.2002.
- Silvernail, D. 2000. A Survey of Bullying Among Maine Third Graders. ><http://Lincoln.midcoast.com/~wps/against/finalreport.html>>. 26.2.2002.
- Sudermann, M., Jaffe, P. & Schieck, E. 1996. Bullying: Information for Parents and Teachers. ><http://www.lfcc.on.ca/bully.htm>>. 25.5.2004.
- Stakes 2000. Kouluterveyskysely 2000. Koulukiusaaminen. ><http://www.stakes.fi/kouluterveys/ taulukot/2000/taustat00.htm>>. 3.5.2006.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. 2001. Tapaustutkimus kiusaamisen vastaisesta interventtiosta Helsingin alasteen kouluissa. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A14:2001 ><http://www2.edu.hel.fi>>. 2.6.2006.
- Tilastokeskus 2002 ja 2004. Tilastokeskuksen nettitiedote. Suomi lukuina. Väestö. >http://tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/taskus_vaesto.html>. 15.8.2002.
- Tilastokeskus 2006. Tilastokeskuksen nettitiedote. Väestö. >http://tilastokeskus.fi/tup/soluk/soluk_vaesto.html>. 7.9.2006.
- Työministeriö 2000. Työministeriön nettitiedote. Maahanmuuttoasiat. ><http://www.mol.fi/migration/avain.html>>. 31.10.2000.
- USCR 2000. U.S Committee for Refugees. Worldwide refugee information. Country report: Finland. ><http://www.refugees.org/world/countryrpt/europe/finland.htm>>. 26.10.2000.
- UVI 2000a. Ulkomaalaisviraston nettitiedote/oleskelu. Ulkomaalaiset Suomessa 2000. ><http://www.uvi.fi/doc/oleskelu12.html>>. 30.10.2000.
- UVI 2000b. Ulkomaalaisviraston nettitiedote/turvapaikkahakemukset. Turvapaikanhakijat 1990–1999. ><http://www.uvi.fi/doc/taulukot/turvhake2.html>>. 30.10.2000.
- UVI 2000c. Ulkomaalaisviraston nettitiedote/turvapaikkahakemukset ja –päätökset 1990–1999. ><http://www.uvi.fi/doc/taulukot/turvhake.html>>. 30.10.2000.
- UVI 2000d. Ulkomaalaisviraston nettitiedote. Turvapaikanhakijat 1999. >http://www.uvi.fi/doc/taulukot/turvhake_99.htm>. 30.10.2000.
- UVI 2000e. Ulkomaalaisviraston nettitiedote. Oleskelu Suomessa. ><http://www.uvi.fi/doc/oleskel2.html>>. 30.10.2000.
- Voss, L. 2000. Bullying in school: Are short pupils at risk? Questionnaire study in a cohort. British Medical Journal. March 4; 320 (7235), 612–613. ><http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=32258>>. 20.10.2004.

LIITTEET

LIITE 1. Ulkomaiden kansalaiset Suomessa vuonna 2000. Lähde: Tilastokeskus, väestötilastot. 1) Entinen Jugoslavia ja Jugoslavian liittotasavalta, 2) tilastoitu vuonna 2005 kohtaan muut

Maa, jonka kansalaisuus	Vuosi 2000	Vuosi 2005
Venäjä	20 552	24 621
Viro	10 839	15 459
Ruotsi	7 887	8 196
Somalia	4 190	4 704
Jugoslavia 1)	3 575	3 954
Irak	3 102	3 267
Ent. Neuvostoliitto 2)	2 447	
Britannia	2 207	2 762
Saksa	2 201	2 792
USA	2 010	2 086
Iran	1 941	2 562
Vietnam	1 814	1 657
Turkki	1 784	2 621
Kiina	1 668	2 981
Bosnia-Hertsegovina	1 627	1 584
Thaimaa	1 306	2 605
Ukraina 2)	961	
Muut	20 963	28 549
Yhteensä	91 074	113 852

LIITE 2. Maahanmuuttajaoppilaiden lähtömaa. Oppilaan itse ilmoittamana.

Oppilaan lähtömaa	n	%-osuus kaikista
Venäjä	18	2,8
Kosovo	14	2,2
Iran	12	1,9
Viro	10	1,6
Irak	10	1,6
Somalia	7	1,1
Ruotsi	5	,8
Vietnam	4	,6
Bosnia	4	,6
Espanja	4	,6
Kurdistan	3	,5
Thaimaa	1	,2
Zaire	1	,2
Kiina	1	,2
Jordania	1	,2
Makedonia	1	,2
Argentiina	1	,2
Albania	1	,2
Tatsikistan	1	,2
Englanti	1	,2
Filippiinit	1	,2

Eritrea	1	,2
Ruanda	1	,2
Bolivia	1	,2
Puola	1	,2
Turkki	1	,2
Kamputsea	1	,2
Yhteensä	107	16,9

LIITE 3. Tutkimukseen osallistuneet tytöt tutkimuskouluittain. Lukumäärinä ja prosenttiosuuksina kaikista tyttövastaajista ilmoitettuna.

Koulu	Suomalaiset tytöt		Maahanmuuttajatytöt	
	n	%-osuus kaikista tytöistä	n	%-osuus kaikista tytöistä
A	30	9,9	9	3,0
B	47	15,5	11	3,6
C	43	14,2	4	1,3
D	63	20,8	4	1,3
E	33	10,9	2	,7
F	39	12,9	18	5,9
Yhteensä	255	84,2	48	15,8

n=303

LIITE 4. Tutkimukseen osallistuneet pojat tutkimuskouluittain. Lukumäärinä ja prosenttiosuuksina kaikista poikavastaajista ilmoitettuna.

Koulu	Suomalaiset pojat		Maahanmuuttaja-pojat	
	n	%-osuus kaikista pojista	n	%-osuus kaikista pojista
A	42	12,7	16	4,8
B	52	15,8	14	4,2
C	50	15,2	5	1,5
D	53	16,1	9	2,7
E	48	14,5	5	1,5
F	26	7,9	10	3,0
Yhteensä	271	82,1	59	17,9

n=330

LIITE 5. Maahanmuuttajaoppilaiden Suomessa käynnissä oleva kouluvuosi. Ilmoitettu lukumäärinä sekä prosenttiosuuksina maahanmuuttajaoppilaista ja kaikista oppilaista

Maahanmuuttajaoppilaiden Suomessa käynnissä oleva kouluvuosi	n	%-osuus maahanmuuttaja-oppilaista	%-osuus kaikista oppilaista
Ensimmäinen	3	2,8	0,5
Toinen	7	6,5	1,1
Kolmas	34	31,8	5,4
Neljäs	14	13,1	2,2
Viides	48	44,9	7,6
Kuudes	1	0,9	0,2
Yhteensä	107	100,0	16,9

n=107

LIITE 6. Kyselylomake

Nimi _____ Koulu _____

luokka _____

1. Olen tyttö___ poika___
2. Ikäni on ___ vuotta
3. Jos olen kotoisin muusta maasta kuin Suomesta, niin mistä? _____
4. Olen asunut Suomessa _____ vuotta ja olen käynyt koulua Suomessa _____ vuotta.

Ajatuksia itsestäsi**Vastausmalli:** Jos olet mielestäsi ihan keskipituinen, niin vastaa tällä tavalla:

- | | | | | |
|-----------------------------------|-----|----------|-----|------------------------------------|
| Olen lyhyt | ___ | <u>X</u> | ___ | olen pitkä |
| 1. Olen hyvä koulussa | ___ | ___ | ___ | olen heikko koulussa |
| 2. Olen ahkera | ___ | ___ | ___ | olen laiska |
| 3. Olen viisas (älykäs) | ___ | ___ | ___ | olen tyhmä |
| 4. Minusta ei välitetä kotona | ___ | ___ | ___ | minusta välitetään
kotona |
| 5. Olen huolimaton | ___ | ___ | ___ | olen huolellinen |
| 6. Koulukaverini pitävät minusta | ___ | ___ | ___ | en ole pidetty kaveri-
joukossa |
| 7. Opettajani pitää minusta | ___ | ___ | ___ | opettajani ei pidä
minusta |
| 8. Olen ystävällinen | ___ | ___ | ___ | olen epäystävällinen |
| 9. Viihdyn kavereiden kanssa | ___ | ___ | ___ | viihdyn yksin |
| 10. Vanhempani eivät pidä minusta | ___ | ___ | ___ | vanhempani pitävät
minusta |
| 11. Olen oikeudenmukainen | ___ | ___ | ___ | olen epäoikeuden-
mukainen |
| 12. Olen auttavainen | ___ | ___ | ___ | en välitä muista |
| 13. Olen ujo | ___ | ___ | ___ | olen rohkea |

14. Jännitän koulussa	___	___	___	en jännitä koulussa
15. Olen iloinen	___	___	___	olen surullinen
16. Olen kiltti	___	___	___	olen ilkeä
17. Olen epävarma	___	___	___	olen varma
18. Olen rehellinen	___	___	___	olen epärehellinen
19. Saan helposti ystäviä	___	___	___	en saa helposti ystäviä
20. Olen rauhallinen	___	___	___	olen rauhaton (levoton)
21. Olen hyvännäköinen	___	___	___	olen ruma
22. Olen onnellinen	___	___	___	olen onneton
23. Olen hyvä liikunnassa	___	___	___	olen huono liikunnassa
24. Pukeudun muodikkaasti	___	___	___	en pukeudu muodikkaasti
25. Olen nopea	___	___	___	olen hidas
26. Vanhempani ovat minuun tyytymättömiä	___	___	___	vanhempani ovat minuun tyytyväisiä
27. Pidän nimestäni	___	___	___	en pidä nimestäni
28. Olen heikko	___	___	___	olen vahva

Koulukiusaaminen

Koulukiusaamisella tarkoitetaan sitä, että joku oppilas joutuu toistuvasti yhden tai useamman oppilaan kiusaamaksi. Koulukiusaamista on kaikki toiminta, joka vahingoittaa oppilasta, joka ei täysin kykene puolustamaan itseänsä.

Minkälaista seuraavan kaltainen kiusaaminen on **sinun mielestäsi**. Rastita sopiva vaihtoehto.

	Ei pahaa	Keskipahaa	Pahaa
1. Toisen tavaroiden ottaminen toistuvasti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Toisen salaisuuksien paljastaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tahallinen hännääminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Haukkumakirjeiden lähettäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Kaataminen usein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Toisen ulkomuodon arvosteleminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Toisen kiusaamiseen houkutteleva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ilkeiden tai väärin huhujen levittäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Uhkailu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Salajuonien punominen ja toteuttaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Töniminen usein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Pahan puhuminen toisen selän takana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Nimittely	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Haukkuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Lyöminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ryhmän ulkopuolelle sulkeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Potkiminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Juoruilu luokkatovereista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Pilkkominen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Nolaaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Luokkatoverille nauraminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sinun kokemuksiasi koulukiusaamisesta

- | | |
|---|---|
| 1. Koulussa olen havainnut kiusaamista
Alleiviivaa oikea vaihtoehto. | a. joka päivä
b. 2-4 kertaa viikossa
c. kerran viikossa
d. 2-3 kertaa kuukaudessa
e. kerran kuukaudessa
f. harvemmin |
|---|---|

2. Oletko huomannut, että luokassani on sellaisia oppilaita, joita kiusataan (kerran viikossa tai useammin)? Kyllä ___ En ___
3. Mainitse nimeltä ne oppilaat, joita kiusataan (kerran viikossa tai useammin).

4. Kiusaavatko heitä yleensä samat oppilaat? Kyllä ___ Ei ___
5. Osallistuuko kiusaamiseen yleensä useampia oppilaita? Kyllä ___ Ei ___
6. Puuttuvatko muut oppilaat kiusaamiseen? Kyllä ___ Ei ___
7. Miten kiusaamisen silminnäkijöinä olleet muut oppilaat yleensä toimivat?
Yllyttävät kiusaajaa? Kyllä ___ Ei ___ Puolustavat uhria? Kyllä ___ Ei ___
Auttavat kiusaajaa? Kyllä ___ Ei ___ Eivät tee mitään? Kyllä ___ Ei ___
8. Miten sinä itse yleensä toimit nähdessäsi jotain oppilasta kiusattavan?

9. Oletko huomannut, että luokassasi on sellaisia oppilaita, jotka kiusaavat muita (kerran viikossa tai useammin)? Kyllä ___ En ___
10. Mainitse nimeltä ne oppilaat, jotka kiusaavat muita (kerran viikossa tai useammin).
Jos he eivät ole sinun luokallasi mainitse myös kiusaajan luokka-aste, jos tiedät sen. _____
11. Onko sinua kiusattu koulussa? Kyllä ___ Ei ___. Jos sinua on kiusattu, niin kerro miten sinua on kiusattu _____
kuinka usein sinua on kiusattu _____
missä sinua on kiusattu _____
ketkä ovat kiusanneet sinua _____
miksi arvelet, että sinua on kiusattu _____
oletko kertonut kiusaamisesta jollekin aikuiselle, kenelle _____

12. Oletko sinä kiusannut muita oppilaita koulussa? Kyllä ___ En _____.
Jos olet, niin kerro miten olet kiusannut muita _____
kuinka usein olet kiusannut muita _____
missä olet kiusannut muita _____
ketä olet kiusannut _____
miksi olet kiusannut _____
13. Pelkäätkö jotain koulusi oppilasta? Kyllä ___ En ___
Jos pelkää, niin kerro ketä pelkää _____
miksi pelkää? _____

14. Pelkäätkö, että sinua kiusataan
 koulumatkalla? Kyllä ___ En ___
 oppitunnilla? Kyllä ___ En ___
 välitunnilla? Kyllä ___ En ___
 jossain muualla, missä? _____
15. Luuletko, että joku koulun oppilaista pelkää sinua? Kyllä ___ Ei ___
 Jos pelkää, niin miksi? _____

Maahanmuuttajaoppilaat ja koulukiusaaminen

1. Kiusataanko luokkaasi tullutta uutta suomalaista oppilasta? Kyllä ___ Ei ___
 Jos kiusataan, niin miksi kiusataan? _____

 Kiusataanko luokassasi uutta maahanmuuttajaoppilasta? Kyllä ___ Ei ___
 Jos kiusataan, niin miksi kiusataan? _____

2. Kiusaavatko maahanmuuttajaoppilaat muita oppilaita? Kyllä ___ Ei ___
 Jos kiusaavat, niin miksi he kiusaavat? _____

4. Jos muualta maahanmuuttajaoppilaat kiusaavat, niin kiusaavatko he mielestäsi
 enimmäkseen suomalaisia oppilaita? Kyllä ___ Ei ____,
 vai kiusaavatko he mielestäsi enimmäkseen muita vierasmaalaisia oppilaita?
 Kyllä ___ Ei ___
5. Mitä ajattelet muualta Suomeen muuttaneista oppilaista? _____

6. Mitä ajattelet suomalaisista oppilaista? _____

7. Jos sinulla on ystävänä muualta Suomeen muuttaneita, niin kuinka monta? _____
8. Jos sinulla on suomalaisia ystäviä, niin kuinka monta? _____

Muuta koulukiusaamisesta

1. Onko kotonasi keskusteltu koulukiusaamisesta? Kyllä ___ Ei ___
2. Onko luokassasi keskusteltu koulukiusaamisesta? Kyllä ___ Ei ___

3. Pitäisikö koulukiusaajaa mielestäsi rangaista? Kyllä ___ Ei ___
Jos pitäisi rangaista, niin miten? _____
4. Kerro, minkälaista oppilasta kiusataan helposti. _____

5. Kerro, minkälainen oppilas kiusaa muita. _____

6. Miten mielestäsi koulukiusaamisen saisi loppumaan? _____

7. Kehen luokkatoveriisi sopivat nämä tuntomerkit? Kirjoita nimi viivalle.
Hän on tosi suosittu. Hänen ystävänään halutaan olla.

Hänen kanssaan ei haluta olla eikä leikkiä. _____

Hän viihtyy parhaiten yksinään, eikä halua muiden joukkoon. _____

Hän haluaisi mukaan leikkeihin, mutta häntä ei huolita. _____

Hänet valitaan usein luokassa ryhmänjohtajaksi. _____

Kiitos vastauksistasi
