

Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila

*”Teijän pitäis opettaa toi kaikille et miten te niinku
toimitte toss” -*

Ratkaisukeskeinen ristiriitatilanteiden selvittely toimintatapana Hakunilan koulussa

Pihlaja-Murto, Jaana-Birgitta
Saponja, Jovana
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Marraskuu, 2009

Pihlaja-Murto, Jaana-Birgitta ja Saponja, Jovana

***”Teijän pitäis opettaa toi kaikille et miten te niinku toimitte toss” -
Ratkaisukeskeinen ristiriitatilanteiden selvittely toimintatapana Hakunilan koulussa***

Vuosi 2009

Sivumäärä 59 (+6)

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on arvioida Hakunilan koulussa oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittämiseen käytettyä toimintatapaa. Lähestyimme aihetta sosionomin näkökulmasta ja valitsimme ratkaisukeskeisen näkökulman aiheen käsittelyyn. Lähtökohtanamme oli tuoda nuorten mielipiteet ja ajatukset esille.

Viitekehys muodostuu kolmesta teemasta. Ensimmäinen teema on nuoren kasvu ja kehitys. Toisen teeman aiheena on koulu nuoren kasvuympäristönä. Viimeiseksi teemaksi valitsimme varsinaisen ristiriitojen ratkaisemisen koulussa. Toteutimme opinnäytetyön tutkivan osuuden kuulemalla nuorten kokemuksia ja mielipiteitä käyttämästämme menetelmästä. Haastatelimme oppilaita, jotka ovat osallistuneet käyttämäämme menetelmään oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittelyssä.

Haastattelutulosten mukaan käyttämämme toimintatapa soveltuu yläkoulu ikäisille nuorille hieman muokattuna. Ratkaisukeskeinen toimintatapa oli nuorten mielestä hyvä ja toimiva vaihtoehto ristiriitatilanteiden selvittelyssä.

Mielestämme ristiriitatilanteiden selvittelyyn tarkoitettu toimintatapa kuuluisi olla käytössä jokaisessa koulussa. Ristiriitatilanteet ovat yleisiä nuoren elämässä. Parhaimmillaan ristiriitatilanteet voivat olla oppimisen ja kehityksen edistäjiä, jos haasteelliset tilanteet osataan ratkaista rakentavasti. Toivomme tämän opinnäytetyön avulla saavamme muitakin kouluja pohtimaan omia toimintatapojaan nuorten näkökulmasta. Heitä vartenhan koulut ovat olemassa.

Avainsanat: Nuoret, ristiriita, ratkaisukeskeisyys, selvittely

Pihlaja-Murto, Jaana-Birgitta ja Saponja, Jovana

***"You should teach this everybody, like what you have been doing here" -
Solution-oriented conflict management at Hakunila middle school***

Year	2009	Pages	59 (+6)
------	------	-------	---------

The purpose of this thesis was to evaluate pupils' interpersonal conflict management mode used at Hakunila middle school. The subject was approached from the viewpoint of Bachelor of Social Services and also from a solution-oriented perspective. The idea was to promote youngsters' own opinions and thoughts.

The theoretical framework of the thesis consisted of three themes. The first theme included growth and development of young people. The second theme focused on school as an environment for youngsters' development. The last theme was chosen to serve the actual research objective of the thesis, namely resolving the conflicts at school. The research part of the thesis was conducted by interviewing pupils about their experiences of the method we used in settling conflicts they had taken part in.

The results from the interviews showed that conflict management mode used was suitable for middle school pupils when slightly modified. Youngsters thought that solution-oriented way of handling problems is a good and practical mode when handling conflict situations.

We think that every school should have a procedure for handling conflicts. Conflict situations are common in every youngster's life. At best, conflicts can be very productive situations for learning and development, if challenging situations are handled constructively. Hopefully, this thesis inspires other schools to think about methods used from youngsters' point of view. Schools are, after all, for youngsters.

Keywords: Conflict, settling, youngsters, solution-oriented

SISÄLLYS

Tutkielman tausta ja tarkoitus	5
1 Tutkielman viitekehys	7
1.1 Nuoren kasvu ja kehitys	8
1.1.1 Nuoruus kehitysvaiheena	8
1.1.2 Sosiaalinen vuorovaikutus	9
1.2 Koulu nuoren kasvuympäristönä	11
1.2.1 Kasvatus	11
1.2.2 Kulttuurien kirjo koulussa	13
1.3 Ristiriitojen ratkaiseminen koulussa	14
1.3.1 Konflikti eli ristiriita	14
1.3.2 Ratkaisukeskeisyys ja lapsilähtöisyys	15
1.3.3 Pikasin suggestiivisen käskyn ja yhteisen huolen menetelmät	16
1.4 Oppilaiden välisen konfliktin selvittäminen - case Hakunila	22
2 Tutkielmakysymykset ja toteutus	25
2.1 Tutkielmakysymykset	25
2.2 Tutkielma-aineiston kerääminen	26
2.3 Aineiston analysointi	27
3 Aiemmat tutkimukset ja tutkijoiden kirjoitukset aiheesta	28
3.1 KiVa Koulu projekti	28
3.2 Kiusaamisen vähentäminen käyttäytymisneuvojen ja väliintulon kautta	29
3.3 Vertaissovittelu (VERSO)	30
3.4 Kiusaaminen ja väkivalta kouluissa - mitä opettajien tulisi tietää ja tehdä ..	31
4 Tulokset	32
4.1 Haastattelutulokset	32
4.2 Haastattelutulosten analysointia	36
4.3 Johtopäätöksiä	37
4.4 Haastattelutulosten vertaamista selvittelytilanteiden käsittelyn malleihin ...	40
5 Eettisyys ja luotettavuus	41
5.1 Eettisyys	41
5.2 Luotettavuuteen liittyvät tekijät	45
6 Loppupohdintaa	47
6.1 Näin käytännössä: ”sil on eri tapa toimia”	51
6.2 Oman ammatillisen kasvun pohdinta	53
Lähteet	56
Kaaviot	59
Liite 1 Haastattelukysymykset	60
Liite 2 Opas	61

Tutkielman tausta ja tarkoitus

Mediaa seuratessa on voinut havaita, että koulumaailmassa tapahtuu ikäviä asioita niin meillä Suomessa kuin maailmalla. Suomen oloissa mittava koulusurma tapahtui 23. syyskuuta 2008 Etelä-Pohjanmaalla, Kauhajoella. Tällöin ammattikorkeakoulun opiskelija ampui opiskelijatovereitaan. Surmansa sai kaikkiaan 11 ihmistä. (Lindfors 2008; Rytsä 2008.) Lähes vuotta myöhemmin Saksan Baijerissa, Ansbachin kaupungissa loukkaantui kymmenen ihmistä, kun koulun oppilas hyökkäsi polttopulloja heitellen kouluun. (YLE 2009.) Tästä voisi päätellä, että nuorten kokema maailma on muuttunut paljon viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana. Teknologia on mennyt huomattavasti eteenpäin ja odotuksensa nuorille esittävät niin yhteiskunta kuin koti. Nuorille työnnetään internetin ja median kautta paljon sellaista tietoa, jota heidän on vaikea käsitellä, koska ihmisen sisäinen kehitys ei ole muuttunut nopeammaksi. Aivojen kehitys vie aikaa kuten ennenkin.

Perusopetusta ohjaa Perusopetuslaki 628/1998 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Lisäksi Lastensuojelulaissa 417/2007 on kohtia, joissa huomioidaan lapsen ja nuoren osallistuminen koulunkäyntiin. Perusopetuslaki 628/1998 velvoittaa, että opetuksen järjestäjällä on oltava suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Opetuksen järjestäjä veloitetaan toteuttamaan ja valvomaan suunnitelman noudattamista. Perusopetuslaissa veloitetaan oppilas käyttäytymään asiallisesti. (L1998/628.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat opetuksen järjestäjiä sisällyttämään opetussuunnitelmaan opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Sen lisäksi ”*Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Sen on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä.*” (Opetushallitus 2004, 8-10, 18.) Lastensuojelulaissa 417/2007 mainitaan erääksi lastensuojelun keskeiseksi periaatteeksi turvallinen kasvu ympäristö, sekä ruumiillinen että henkinen koskemattomuus. Laki velvoittaa, että kunnan sosiaalihuollosta vastaavien on yhteistyössä muiden kunnan viranomaisten kanssa seurattava ja edistettävä lasten ja nuorten hyvinvointia. Lisäksi sama laki velvoittaa poistamaan kasvuolojen epäkohtia sekä ehkäisemään epäkohtien muodostumista. (L 2007/417.)

Suomen Poikien ja Tyttöjen Keskus PTK ry:n Sopuavain-hankkeessa on tehty Sopusakki materiaali, jonka aiheena on koulukiusaamiseen puuttuminen ja sen ennaltaehkäisy. Materiaalissa on luku ”*Meidän koulun malli*”, jossa tekijät ovat toivoneet, että jokainen koulu kehittäisi oman kiusaamisen vastaisen toimintamallinsa. (Haapakorpi, Hiltunen, Holopainen, Koivulintu, Lieslinna, Malme, Siitari & Stenberg 2004, 5.) Nuoret tarvitsevat tukea ongelma- ja ristiriitailanteiden selvittelytaidon kehitykseen.

Teimme opinnäytetyömme yhteistyössä Hakunilan koulun (yläkoulu) kanssa. Toinen meistä suoritti vuosina 2007 ja 2008 Hakunilan koulussa syventävän ja valinnaisen harjoittelun, jonka

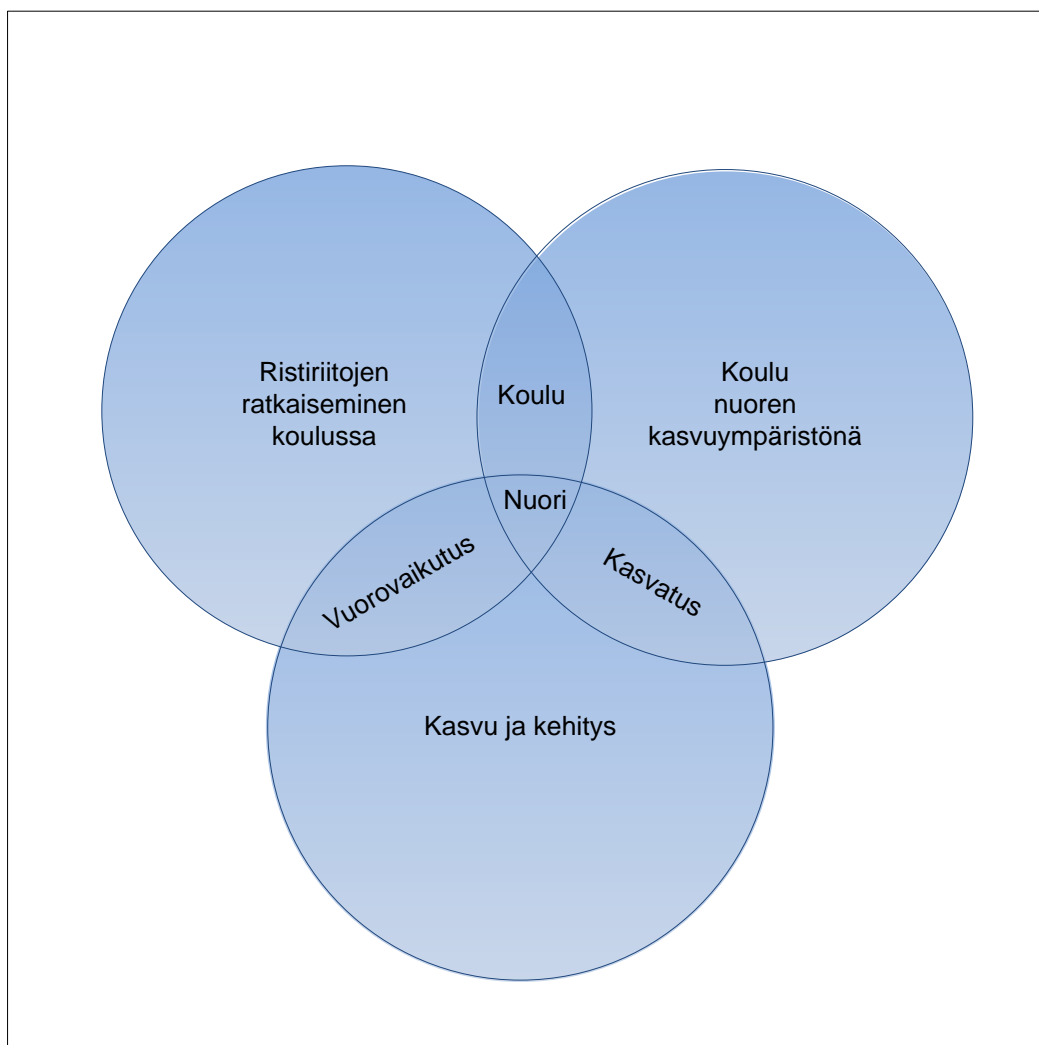
jälkeen hänet palkattiin koulusosionomiksi kyseiseen kouluun lukukaudelle 2008-2009. Käytämme epävirallista koulusosionomi-nimikettä, koska se oli yleisesti käytössä Hakunilan koulussa. Koulusosionomin nimike oli jäänyt elämään kouluun aikaisemman ”sosionomit koulussa” hankkeen johdosta. Kevätlukukaudella 2009 toinen meistä suoritti samassa koulussa valinnaisen harjoittelunsa. Lisäksi työtehtäviä oli niin syksyllä kuin loppukeväästäkin koulussa useasti opinnäytetyöskentelyn johdosta. Koulusosionomin tehtävä on olla koulussa jokaista oppilasta varten. Toimenkuva muistutti pitkälti koulukuraattorin toimenkuvaa, mutta sosionomi oli mukana oppilaiden arjessa eli teki niin sanottua kenttätöitä. Hakunilan koulussa koulukuraattori ja koulusosionomi eivät toimineet työparina, vaan sosionomi toimi yksin ja esimiehenä toimi rehtori. Koulun rehtori oli esittänyt opinnäytetyön aiheeksi Hakunilan kouluun suunniteltavaa ja kehitettävää mallia: kuinka suhtaudun / toimin oppilaiden riidoissa opettajana? Koulussa ei ollut käytössä yhteistä mallia oppilaiden välisten ristiriitojen selvittämiseksi. Oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittäminen on tämän opinnäytetyömme punainen lanka. Päätimme lähestyä aihetta sosionomin näkökulmasta ja valitsimme aiheen käsittelyyn ratkaisukeskeisen näkökulman. Ristiriitatilanteiden selvittelyprosessin taustalla olimme käyttäneet ruotsalaisen Anatol Pikasin 1970-luvun loppupuolella esittämiä menetelmiä. Tarkoituksenamme oli kehittää menetelmää. Toteutimme opinnäytetyön tutkivan osuuden kuulemalla nuorten mielipiteitä käyttämistämme menetelmästä ja arvioimalla menetelmän soveltuvuutta nuoriin. Haastatelimme oppilaita, jotka osallistuivat käyttämäämme menetelmään oppilaiden ristiriitatilanteiden käsittelyssä.

Pidämme työtämme tutkielmana, koska tutkimustyömme oli pienimuotoista (vrt. Vilka 2005, 20). Tutkielmamme on tyypiltään pienimuotoinen evaluointi- eli arviointihaastattelu. Tutkimusmenetelmänä käytimme teemahaastattelua. Tutkielmamme haasteena pidimme nuorten vastausten todenmukaisuutta. Halusimme saada esiin nuorten omat ajatukset oppilaiden välisten ristiriitojen selvittelyssä, koska tarkoituksenamme oli muokata käyttämäämme Anatol Pikasin menetelmää nuorten näkökulman huomioonottavaksi.

Tämän opinnäytetyön tuotoksena valmistuu käyttämämme toimintatavan ja nuorten omien näkemysten pohjalta opas Hakunilan koululle. Oppaan kokoamme niistä osasista, jotka olemme arviointitehtävämme aikana havainneet tärkeiksi seikoiksi. Opas sisältää tutkimuksemme tuloksista johdetun, nuorten näkökulmasta toimivamman version. Alustava opas (liite 2) on olemassa ”raakileena”, muokkaamme sen valmiiksi Hakunilan koulun rehtorin kanssa, jotta opas soveltuisi mahdollisimman hyvin kouluympäristöön. Samalla monipuolistamme ammattitaitoamme.

1 Tutkielman viitekehys

Tässä työssä lähestymme aihetta jakaen viitekehysten kolmeen teemaan. Ensimmäisessä osassa tarkastelemme nuoren kasvua ja kehitystä. Lähestymme nuoren sitä kehitysvaiheiden ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kautta. Viitekehysten toinen teema muodostuu koulusta nuoren kasvu ympäristönä. Tässä osassa käsitellään kasvatusta ja maahanmuuttajuutta. Viimeisessä teemassa lähestymme varsinaista ristiriitaa ja sen ratkaisemista koulussa. Konfliktin käsittelyä lähestytään ratkaisukeskeisellä menetelmällä, johon on valittu Pikasin yhteisen huolen menetelmä. Seuraavassa kaaviossa esitämme viitekehysten osa-alueet.



Kaavio 1 Viitekehysten osa-alueet ja käsitteitä.

1.1 Nuoren kasvu ja kehitys

1.1.1 Nuoruus kehitysvaiheena

Jokaisen ihmisen toimintaan ja ajatteluun vaikuttaa osittain hänen sen hetkinen kehitystehtävänsä. Nuoren kehityksessä tapahtuu muutoksia niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Nuoren käyttäytyminen on tästä johtuen osin seurausta hänen sen hetkisestä kehitystehtävästään. Sisäiset kehitystehtävät saattavat aiheuttaa nuorelle uhmaa, aggressiota sekä muita tunnevyöryjä. Nuoren koko sisäinen psyykkinen maailma on muuttumassa. Nuoressa herää yksilöllisiä tarpeita ja hankaluudet ulkomaailman kanssa voivat aiheuttaa nuoren sulkeutumista omaan maailmaansa. Nuoren käyttäytyminen saattaa aiheuttaa ärsyyntymistä aikuisessa. (Dunderfelt 2006, 96-97.) Koulussa menestyvän nuoren itsearvostus saattaa vahvistua, mutta epäonnistumiset saattavat aiheuttaa nuoressa häpeän tunteita. On tavallista, että nuoret kapinoivat vanhanaikaisia vaatimuksia vastaan, joten seurauksena saattaa olla muutos, jonka nuoret ovat saaneet aikaiseksi. (Turunen 2005, 117-118.) Turunen (2005, 119) jatkaa, että häpäisy on kasvatuksessa erittäin arveluttava ja haavoittava menetelmä. Jännittäminen on pelon yksi muoto, joten hienotunteinen lähestymistapa on tärkeää, eikä nuorta saa pakottaa ylivoimaisiin tehtäviin, vaikkakin pelon voi voittaa tekemällä sitä, mitä pelkää. (Turunen 2005, 125.)

Turusen (2005, 16-17) mukaan ihmisen elämänkaari koostuu sielunelämän ikävaiheista. Jokaisessa ikävaiheessa on oma kehitystehtävänsä. Peruskoulun yläasteelle siirtyvä lapsi elää sisäisessä kehitysvaiheessaan kouluiän viimeistä vaihetta eli varhaispuberteettia. Tästä noin vuoden kuluttua ihmisellä alkaa nuoruusiän ensimmäinen vaihe, murrosikä, kestäen koko yläasteen ajan. Nuoruuden varhaisvaiheen aikana nuoren elämässä tapahtuu merkittäviä asioita. Ihmissuhteiden kriisi, joka ajoittuu 13-16-vuotiaille, on varsinainen biologinen murrosikä. Tälle ajalle on ominaista protesti vanhempia ja muita auktoriteetteja kohtaan. Nuori muodostaa uusia ystävyys-suhteita ikätovereidensa kanssa. (Dunderfelt 2006, 92.) Nuoruus on aika, jolloin rakennetaan minä identiteetti. Identiteetillä tarkoitetaan sisäisen itsenäisyyden ja jatkuvuuden kokemista ja ylläpitämistä. Minä-identiteetin kehitystä tukevia prosesseja ovat kavereiden ryhmäpaine ja roolikokeilut. (Laine ym. 2004, 85-87.)

Nuoruus on ajanjakso, jolloin opitaan uudestaan elämään. Opitaan ottamaan oman itsensä lisäksi huomioon muitakin ihmisiä huomioon sekä huomioimaan luonto omassa toiminnassa. Nuoruus on kokeilujen aikaa, jolloin nuori rakentaa kypsemmän suhteen molempiin sukupuoliin. Nuoren kehitystehtävään kuuluu oman sukupuoliroolin löytäminen, oman ruumiinsa hyväksyminen ja sen tarkoituksenmukainen käyttäminen. Nuori saavuttaa itsenäisyyden muihin aikuisiin nähden. Hänen kuuluu kokea ensimmäistä kertaa taloudellista vastuuta. Nuoren maailmankatsomus, arvomaailma ja moraalit kehittyvät. Nuori oppii vastuullisen ja sosiaalisen

käyttäytymisen sääntöjä. Nuoruuden aikana myös ihmisen oma yksilöllisyys kehittyy. (Dunderfelt 2006, 93-95.) Nuoren ulkonäkö kokee suuria muutoksia. Muutokset saattavat herättää nuorella erilaisia pelkoja. Aikuinen, joka on nuorelle luotettava, voi keskustelun ja kuuntelun avulla auttaa nuorta oppimaan hallitsemaan omia pelkoja ja ymmärtämään niiden syitä. (Laine ym. 2004, 95.) Kauppilan (2005, 42) mukaan on tutkittu, että nuoret, jotka käyttäytyvät aggressiivisesti eivät erittele riittävästi sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanneviihkeitä, vaan toimivat aikaisemmin muotoutuneiden ja sisäistyneiden menettelytapojen mukaisesti. Aggressiivisesti käyttäytyvät nuoret arvioivat tahallisen vihamielisesti toisten aikomuksia. Kyseinen käytös voi viedä nuoren vihamielisyyden noidankehään, jolloin tavoitteiden saavuttaminen saattaa häiriintyä. (Kauppila 2005, 42.)

1.1.2 Sosiaalinen vuorovaikutus

Nuoren, kuten kaikkien muidenkin ihmisten elämään, sisältyy oleellisena osana vuorovaikutus, ellei ihminen elä yksin umpiossa. Hyvät sosiaaliset vuorovaikutustaidot auttavat nuorta selviytymään ristiriitatilanteista, joita koulumaailmassa voi esiintyä. Koulussa vuorovaikutustaidot parhaimmillaan kehittyvät luonnollisesti niissä tilanteissa joissa nuori toimii oppitunneilla ja välituntisin. Yleisellä tasolla vuorovaikutus voi olla yksilöiden, yhteisöjen, organisaatioiden ja kulttuurien välistä. Vuorovaikutus voi olla valtaa ja vallankäyttöä, yhteistyötä tai jaettuja yhteisiä sopimuksia. Vuorovaikutuksen toimivuutta ei voida ennalta tietää, koska siihen vaikuttavat molempien henkilöiden ominaisuudet, henkilökohtaiset kokemukset, historiansa, kulttuurinsa sekä heidän välinen dynamiikkansa. On kuitenkin muistettava, että ihmiset ja ympäristö vaikuttavat ihmiseen omalla tavallaan mahdollistaen vuorovaikutuksen. Vuorovaikutusongelmat vaikeuttavat vuorovaikutuksen syntymistä. Ihminen ei kykene niitä kaikkia tiedostamaan vaikka ajattelisi ja analysoisi omaa toimintaansa reflektiivisesti. (Mönkkönen 2007, 14-16, 98.)

Vuorovaikutukseen liittyy kommunikaatio ja konteksti. Kommunikaatio jakautuu sekä sanalliseen että sanattomaan viestintään. Kontekstilla tarkoitetaan sitä paikkaa ja tilannetta, missä vuorovaikutus kulloinkin tapahtuu. Vuorovaikutustilanne herättää erilaisia tunnetiloja eri ihmisissä ja ihmiset vastaavat niihin eri tavalla. Sanatonta viestintää pidetään merkityksellisempänä kuin sanallista. Sanatonta viestintää ovat eleet, ilmeet, asennot, olemus, ulkoasu väreineen, ajankäyttö ja tilankäyttö sekä äänet ja tempo. Sanattoman viestinnän osuus koko viestinnästä on noin 90 prosenttia. Lisäksi sanatonta viestintää pidetään luotettavampana kuin sanallista. Sanattoman ja sanallisen viestinnän on oltava yhdenmukaista hyvässä vuorovaikutustilanteessa. Sanallisessa viestinnässä on merkitystä sillä, miten viestittäjä esittää asiansa. (Kauppila 2005, 19-20, 27, 33-34, 36.)

Ihmisten vuorovaikutustaidot poikkeavat paljon toisistaan. Vuorovaikutustaidot koostuvat monesta osatekijästä. Näitä taitoja ovat viestintätaito eli kommunikointi, sosiaalinen kyvykkyys, sosiaalinen havaitseminen ja herkkyys sekä empatia. Ihmisten kielellinen kehitys on mahdollista vain sosiaalisten suhteiden avulla. Sosiaaliseen kyvykkyteen vaikuttavat ihmisen temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet. Sosiaalinen kyvykkyys on taitoa tulla toimeen toisten ihmisten kanssa, yhteistyökykyä sekä taitoa neuvotella muiden ihmisten kanssa. Ulospäin suuntautuneelle ihmiselle on luontevampaa olla vuorovaikutussuhteessa kuin sisäänpäin suuntautuneelle yksilölle. Kokemusten ja koulutuksen avulla voidaan kehittää ihmisten sosiaalista kyvykkyyttä. Ihmisen vuorovaikutustaitoihin sisältyy ihmisen taito havaita toisten tilanne tai asema sosiaalisessa kentässä. Sosiaalinen havaitseminen perustuu siihen, mitä havaitseva henkilö haluaa havaita. Toisin sanoen ihminen tekee niistä asioista havaintoja, joita hän haluaa käsitellä tietoisella tasolla pidemmälle. Sosiaalinen herkkyys tarkoittaa kykyä lukea toista ihmistä. Sosiaalista herkkyyttä voi harjoitella sosiaalisissa ryhmätilanteissa. (Kauppila 2005, 22-23.) Empatian Kauppila (2005, 23) kuvaa eriyttynä sosiaalisesta havaitsemisesta ja herkkyydestä. Empatia on sosiaalisen vuorovaikutuksen osa-alue, jolla on ammattitaidollisia ulottuvuuksia. Empatiolla tarkoitetaan toisten ihmisten ymmärtämistä ja kykyä ottaa osaa tunnetasolla toisen ihmisen tilanteeseen. Empatia on tärkeä taito opettajille, kun he kohtaavat ongelmallisia oppilaita. (Kauppila 2005, 23-24.)

Ihmisten vuorovaikutustaidot perustuvat aivojen kehittyneisyyteen. Sosiaalinen vuorovaikutus edellyttää toisten ihmisten odotusten ymmärtämistä ihmisten välisessä toiminnassa erilaisissa ympäristöissä. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen sisältyvät sosiaaliset suhteet ja taidot. Hyvä vuorovaikutus on tehokasta ja päämäärään pyrkivää sekä yhteistyösuhteet säilyttävää. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sosiaaliset taidot ovat hyvät, jos yksilöiden välillä säilyy hyvä yhteistyön henki. (Kauppila 2005, 19-21.)

Vuorovaikutukselta odotetaan tehokkuutta ja toimivuutta. Vuorovaikutus on tehokkaampaa, jos sanallinen ja sanaton viestintä on yhdenmukaista sekä viestintä on tarkkaa ja avointa. Perusedellytyksiä tehokkaalle vuorovaikutukselle on molemminpuolisuus ja aktiivisuus sekä viestinnän on oltava molemminpuolisesti hyväksyttävää. Tavoitteisiin pääseminen on helpompaa, jos ihmiset toimivat yhdessä. Yhteistoiminnalla tavoitetaan myönteisiä tuloksia ja vuorovaikutus johtaa tehokkaasti myönteisiin aikaansaannoksiin. Yhteistoiminta sisältää keskinäistä luottamusta, jonka osoittaminen on toisinaan hankalaa. Luottamuksen osoittaminen onnistuu käyttämällä avautuvaa viestintää. Avautuvalla viestinnällä tarkoitetaan sitä, että esitetään oma näkemys tai ongelma mahdollisimman aidosti. Avautuvaa vuorovaikutusta on mahdollista harjoitella luotettavan ystävän kanssa. Avautuva viestintä käy henkilökohtaisten ongelmien purkamisessa ja ongelman ratkaisutilanteissa. (Kauppila 2005, 79-80.) Mönkkönen (2007, 65) on samaa mieltä vuorovaikutuksen molemminpuolisuudesta, vain siten asiat etenevät.

Dialogisuus samaistetaan usein keskusteluksi. Dialogi tarkoittaa kuitenkin enemmän. Dialogin osapuolet oppivat uutta dialogin aikana. Dialogiin osallistuneiden asenteet ja ajatukset voivat muuttua dialogin aikana. Dialogisuus tarkoittaa yhteisen ymmärryksen muodostamista ja vuorovaikutuksen suuntaamista samaan kehityssuuntaan. Dialoginen kuuntelu on osallistujille oppimisprosessi, joka muodostuu aktiivisesta kuuntelusta. Dialogisuus vaatii rohkeutta asettua toisen kanssa alueelle, jossa ei tiedetä kaikkea ja missä asioita ihmetellään yhdessä. Samalla dialogisuuden avulla saavutetaan yhdessä oivalluksia ja ratkaisuja. Dialogisen vuorovaikutuksen rakentuminen vaatii osallistujien välille luottamussuhteen olemassa oloa sekä aikaa. Dialogin tärkeä elementti on vastavuoroisuus eli dialogisuus rakentuu molempien osallistujien ehdoilla. (Mönkkönen 2007, 19, 28, 86-90.)

1.2 Koulu nuoren kasvuympäristönä

1.2.1 Kasvatus

Nuoren elämästä kuluu arkipäivisin useita tunteja koulussa, jossa saattaa tulla konflikteja toisten nuorten kanssa. Toisinaan selvittämättömät konfliktit voimistuvat väkivaltaisiksi teoksi ja koulukiusaamiseksi. Opetushallitus on määritellyt koulun varsinaisen tehtävän tarkasti. Opetushallituksen opetusta määräävässä julkaisussa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 mainitaan, että perusopetuksen tehtävä on sekä kasvatus- että opetustehtävä (Opetushallitus 2004, 14). Turusen (1999: 12) mukaan kasvatus on hyvän käytöksen ja moraalisen opettamista. Kasvatuksen tavoitteena on pelisääntöjen opettaminen. Näitä pelisääntöjä ovat hyödyllisten ja tärkeänä pidettyjen esikuvien, ohjeiden ja perinteiden omaksuminen sekä sosiaaliset tavat. Kasvatustavoitteiden onnistuminen on havaittavissa ihmisten välisessä kanssakäymisessä, jossa ihminen luontaisesti tarkkailee olemistaan. On kuitenkin muistettava, että kasvatusvastuu ei ole ainoastaan koululla. Tärkeätä on muistaa, että ihminen vaikuttaa aina toiseen ihmiseen. (Turunen 1999, 12, 21-22, 81.) Koulussa nuoren kasvattamiseen siis vaikuttavat sekä aikuiset että toiset nuoret. Lapset ja nuoret saavat tärkeän kasvukokemuksen ihmisten välisistä suhteista. Sosialisoinnin avulla uusi sukupolvi pääsee osalliseksi kulttuurisesta perimästä ja pääsee kehittämään sitä edelleen. Lapset ja nuoret soviaalistetaan kasvatuksen avulla. Sosialisoinnin kautta uusi sukupolvi oppii hyväksyttäviä ja kiellettyjä toimintatapoja, arvoja ja normeja (Laine, Ruishalme, Salervo, Sivén & Välimäki 2004, 271.) Kasvatus muodostuu kolmesta osasta, joita ovat edellytykset, menetelmät ja päämäärät. Edellytyksiin kuuluvat kaikki asiat, jotka vaikuttavat kasvatukseen sekä positiivisesti että negatiivisesti. Menetelmiä ovat kaikki ne tavat, joilla pyritään saavuttamaan kasvatuksen päämäärät. Kasvatuksen päämääriä ovat ne itseisarvot, joita halutaan kasvatuksen avulla edistää. Näiden kolmen ulottuvuuden tulisi olla tasapainossa. (Värri 1997, 20-21.) Oppilaat kasvavat Turusen (1999, 12) mukaan koulussa opetettavan aiheen myötä, kuitenkin sitä itse tiedostamatta.

Sosialisaatioprosessi on ihmisen elinikäistä kasvamista yhteiskunnan jäseneksi sosiaalisilta taidoiltaan. Sosialisaatioprosessin kannalta ovat merkityksellisiä ihmisen oma perhe, koulu ja ystävät, koska ne opettavat vuorovaikutusta. Samalla ihminen oppii käyttäytymissäännöt ja toimintatavat, jotka ovat seurausta yhteiskunnan arvoista ja normeista. (Kauppila 2005, 70)

Kasvatus mahdollistaa ihmisen pärjäämisen yhteiskunnan jäsenenä, siksi kasvatusta pidetään yhteiskunnan järjestyksen kannalta välttämättömänä. Yhteiskunnassa olevat pelisäännöt säätelevät ihmisten välisiä suhteita ja suojaavat ihmisiä. Turvallinen ja edistyvä elämä olisi ilman pelisääntöjä ”mahdotonta”. (Turunen 1999, 12, 80.) Turunen (1999, 80) jatkaa, että koulussa on pidettävä työrauha ja järjestys, jotta asetetut tavoitteet voitaisiin toteuttaa mahdollisimman hyvin. Ihmisten on hyväksyttävä työmoraali ja työkuri eli alistuttava tiettyihin tehtäviin, käytänteisiin ja velvollisuuksiin.

Kasvatuksen ehdoissa Värri (1997, 29) mukaan tärkeintä on pitää kasvatuksen ideaali nykyisyydessä. Kasvattajan kuulu välittää kasvatettavasta. Kasvatuksessa saa käyttää vain kasvatuksessa sallittavia menetelmiä. Kasvattaja on kasvatettavalle maailman ”tulkki”, joka ottaa hänen näkökulmansa huomioon. Kasvatus, joka tukee hyvää elämää ja itseksi tulemistä, on dialogista. Dialogisessa kasvatussuhteessa kasvattaja voi nähdä mitkä ovat kasvatettavan senhetkiset tarpeet. Samalla kasvattaja saa tuntemuksen omista taidoistaan kasvattajana sekä pääsee näkemään omien kykyjensä rajat. Kasvattajan tulee olla avoin dialogisessa kasvatustavassa, sillä menetelmä on kriittinen molempiin suuntiin. Dialogisen kasvatuksen päämäärä on itseksi tuleminen. Dialogisessa kasvatuksessa lasta rakastetaan, kunnioitetaan ja kuunnellaan. Parhaimmillaan dialogisen kasvatuksen tulos on, että lapsi siirtää samaa asennetta myös kansaihmiin, maailmaan ja itseensä. Dialogisen kasvatuksen tavoitteena on tehdä kasvattajasta tarpeeton. (Värri 1997, 24, 93,183.)

Ammattikasvattajalla on samat eettiset periaatteet kuin vanhemmillakin. Ammattikasvattajan kuulu suhtautua jokaiseen lapseen ja nuoreen eettisesti oikein, vaikka kiintymyssuhdetta ei syntyisi ja vaikka tuntisi vihanmielisyyttä kasvatettavaa kohtaan. (Värri 1997, 173.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2006) mukaan opettajan eettisten periaatteiden lähtökohtana on YK:n ihmisoikeuksien julistus. Ihmisoikeuksien julistuksen ensimmäisessä artiklassa julistetaan, että ”*kaikki ihmiset syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan*” (OHCHR 2009). Lähtökohtaisesti kaikkia ihmisiä pitäisi siis kohdella samalla tavalla.

1.2.2 Kulttuurien kirjo koulussa

Yhteiskuntamme on viidenkymmenen viime vuoden aikana monimuotoistunut monella tavalla. Maahanmuuttaja koululuokassa oli silloin harvinaisuus. Keväällä 2009 Hakunilan koulussa oli 92 ulkomaalaistaustaista oppilasta. Oppilaita oli kaikkiaan 497, joten ulkomaalaistaustaisten oppilaiden osuus oli n. 19 % kaikista oppilaista. Oppilasaineistosta löytyy yhdeksää eri kansalaisuutta mukaan lukien suomalaiset. Oppilaista 64 puhui äidinkielenään jotakin muuta kuin suomea. Puhuttuja kieliä oli 13. Oppilaiden äidinkieliä olivat vietnam, somali, venäjä, thai, arabia, singali, eesti, kurdi, kiina, dari, bulgaria, serbokroatia ja malesia. Kielen perusteella oli koulussa edustettuna ainakin 14 eri kulttuuria. Muuttomaita olivat tilastoidusti Viro, Somalia, Etiopia, Vietnam, Irak, Iran, Serbia, Bulgaria, Marokko, Venäjä, Kenia, Thaimaa, Kiina ja Sri Lanka. Lisäksi on oppilaita, joiden muuttomaa puuttuu tilastoista, joten muitakin alkupe-
rämaita saattaa olla edustettuna. Maahanmuuttajuus tuo kouluuyhteisöön erilaisia kulttuureita. (Laitinen 2009a, Laitinen 2009b.)

Ekholm ja Salmenkangas (2008, 28) kirjoittavat, että maailma on jatkuvassa muutoksessa ja siksi ihmiset tarvitsevat pysyviä ja ennalta tuttuja perinteitä ja vakaumuksia. Ne tuovat turvaa ja suojaa vieraassa maassa. Lisäksi he (2008, 28) jatkavat, että ihmisillä on omia tarpeita, joille he toivovat tunnustusta ja arvostusta. Koulumaailman yksi arkipäivän haasteista voi olla monikulttuurisuus. Ammattilaisten koulutuksessa ei ole riittävästi perehdytetty monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajuuteen. Maahanmuuttajanuorilla saattaa olla muihin nuoriin verrattuna enemmän pohdintoja ja ristiriitoja kasvaessaan kahden kulttuurin, oman ja valtakulttuurin välissä. Kasvatusmalli koulussa voi olla hyvin erilainen kuin kotona. Nuoren pitää päättää, mitä mallia hän seuraa ja osata perustella päätöstään. Sellainen tilanne voi olla nuorelle hyvin vaikea jopa turhauttavaa. Vaikka konflikteja voi syntyä juuri näiden edellä esitettyjen vaikeuksien takia, ammattilaisten tulee aina selvittää konflikteja eikä missään nimessä välttää niiden selvittelyä. (Ekholm & Salmenkangas 2008, 16, 18.)

Opettajat saattavat kokea maahanmuuttajanuoret vaativammiksi kuin suomalaiset oppilaat. Maahanmuuttajataustainen nuori voi olla levottomampi verrattuna muihin nuoriin, aiheuttaen konflikteja opettajan ja nuoren välille. On merkityksellistä, että opettaja ymmärtää nuoren levottomuuden taustalla mahdollisesti olevia syitä. Syitä saattavat olla: puutteellinen kielitaito, oppimisvaikeudet, traumaattiset kokemukset, omat tai perheen kotoutumisen ongelmat ja fyysiset ongelmat. Koulussa ei saisi liiallisesti korostaa oppilaan erilaisuutta, sillä se saattaa tuntua nuoresta ahdistavalta. Ulkomaalaistaustainen oppilas on paljon enemmän kuin vain jonkun vähemmistöryhmän edustaja. (Ekholm & Salmenkangas 2008, 19-21.)

1.3 Ristiriitojen ratkaiseminen koulussa

1.3.1 Konflikti eli ristiriita

Mikäli nuoren sosiaaliset taidot ovat huonosti kehittyneet, se saattaa aiheuttaa ongelmia aikuisten ja ystävien kanssa. Nuoret tarvitsevat aikuisen tukea ristiriitatilanteiden ratkomisessa. Ristiriitatilanteiden selvittely on osa moraalista kehitystä, taito osata erottaa hyvä ja paha. (Launonen & Pulkkinen 2004, 53-54.) Ronald J. Fisher (1990) mukaan *”konflikti eli ristiriita on sosiaalinen tilanne, jossa tulevat esille kahden tai useamman osapuolen ristiriitaiset arvot ja tavoitteet, osapuolten pyrkimykset kontrolloida toisiaan ja vihamieliset tunteet”* (Ekholm & Salmenkangas 2008, 95). Konfliktit voivat olla yksilöllisiä, yhteisöllisiä, kansainvälisiä ja globaaleja. Syy ristiriitoihin voi olla henkilökohtainen tai sosiaalinen. Konfliktit voivat olla pintaristiriitoja, piileviä ristiriitoja tai avoimia ristiriitoja. Pintakonflikteja ovat sellaiset tilanteet, joissa tavoitteet ovat yhteensopivia, mutta toiminta on ristiriitaista. Piilevässä konfliktissa on kyse siitä, että toinen tuntee ristiriidan, mutta toimii niin, ettei se tule näkyviin. Avoimessa konfliktissa tavoitteet ja toiminta selvästi eroavat toisistaan. (Ekholm & Salmenkangas 2008, 94-95.)

Konflikti voi olla tuhoisa tai rakentava. Tärkeätä on kohdata ja selvittää konflikti. Ristitilanteen selvittäminen antaa mahdollisuuden huomata epäoikeudenmukaiset olot ja kehittää niitä. Tukahdutettuna tai pinnan alle haudattuna ristiriidat voivat kasvaa suuriksi aiheuttaen jopa avointa väkivaltaa. Konflikti ja väkivalta sekoitetaan usein keskenään. On syytä kuitenkin huomata, että ne ovat toisistaan poikkeavia ilmiötä. Ristiriita ei ole vältettävissä, koska on normaalia, että ihmiset ajattelevat ja toimivat tilanteissa eri tavalla, synnyttäen ongelmia, mutta nämä ongelmat ovat tavallisesti ratkaistavissa olevia. Väkivalta on estettävissä, kunhan asioista puhutaan ja päästään sopuun rauhallisesti neuvottelemalla. Konfliktin syntyyn syynä on yleensä pelon, vähättelyn tai uhatuksi tulemisen tunne. Ristiriitatilanne syntyy, kun osanottajilla ovat erilaiset tavoitteet toiminnalle. (Ekholm & Salmenkangas 2008, 94-95.) Koulu maailmassa ristiriidat saattavat aiheuttaa osan oppilaiden välisestä kiusaamisesta.

Kiusaaminen on ryhmäväkivaltaa, jossa joukko kiusaajia on jo pidempään ja toistuvasti käyttänyt ruumiillista, henkistä tai sosiaalista väkivaltaa kohdistuen sen yhteen henkilöön. Kiusaajan ja kiusatun välillä valitsee epätasapaino, joka voi olla ruumiillista, henkistä tai sosiaalista epätasapainoa. (Pikas 1990, 31, 56-57.) Kiusaamistilanteen selvittelyn voi aloittaa jo havaittavissa olevasta kiusaamistunteesta, mutta tilanteen selvittely ei voi olla äärimmilleen viety. Jälki-istunnot eivät edesauta ystävyyssuhteen muodostumista kiusaajan ja kiusatun välille. Tilanteen selvittelyssä on tärkeätä, että molempia osapuolia kuullaan. Kiusaamistilanteiden selvittämisessä ratkaisevaa on vuorovaikutus. Kiusaamistilanteen selvittelyn pitää olla tasa- puolista sekä kiusaajalle että kiusatulle. On tärkeätä huomioida myös kiusattu myönteisesti ja

kunnioitettavasti. Nuorelle on tärkeätä, että asian selvittelijä on läsnä ja kiinnostunut hänen kertomastaan. Nuoren tulee tuntee, että hänestä välitetään. (Hamarus 2008, 14-15, 105-106.)

Erilaisten ristiriitatilanteiden taustalla voi olla kommunikaatio-ongelmista johtuvia väärinkäsityksiä. Kommunikaatioon vaikuttavat ihmisten persoonallisuus, elämäkokemus ja puhutavat. Viesti ei välttämättä kuulosta toisesta siltä kuin oli tarkoitus. Väärinkäsitysten välttämiseksi on hyvä olla tietoinen erilaisten kulttuurien kehokielten ja ilmeiden tulkinnoista. (Ekholm & Salmenkangas 2008, 13.)

1.3.2 Ratkaisukeskeisyys ja lapsilähtöisyys

Sosiaalityössä ratkaisukeskeinen työmalli korostaa asiakkaan ja työntekijän vuorovaikutuksen merkitystä. Se sisältää selkeitä ja konkreettisia haastattelumenetelmiä ja vuorovaikutusmalleja. Sosiaalityön ratkaisukeskeisyys korostaa asiakaskeskisyyttä ja positiivista työtettä. Uskotaan, että asiakkaalla itsellään on ratkaisuun tarvittavat voimavarat ja resurssit. Asiakkaan omat tavoitteet ovat työskentelyn lähtökohtana. Ratkaisukeskeisen työmenetelmän hyvä ominaisuus Aniksen (1999, 64) mukaan on se, että ammattilainen voi vahvistaa asiakasta ottamaan oma elämänsä käsiinsä. Asiakas käyttää siihen omia voimavarojaan, ilman ulkopuolista tukea. Tavoitteiden tulee olla selkeitä, realistisia ja mitattavissa olevia. Vuorovaikutus asiakkaan ja työntekijän välillä on tasavertainen. Ratkaisukeskeisessä työmallissa katse on suunnattu positiiviseen tulevaisuuteen. Tällaisessa työmallissa pienikin muutos on merkittävä, koska se vaikuttaa myönteisesti toisiin elämäntilanteisiin. (Anis 1999, 6-11.)

Riikonen on esittänyt ratkaisukeskeisyyden toiminnan viisiportaisena. Ensimmäisenä vaiheena tarvitaan riittävän hyvä tilanteen kuvaus, ja sen saavuttamiseen tarvitaan luottamusta ja motivaatiota. Seuraavaksi tutkitaan, onko hyviä tilanteita jo ollut tuettavalla. Kolmantena vaiheena etsitään selvitys siitä, miten asiakas selittää poikkeuksia tai edistystä. Tämän vaiheen jälkeen pohditaan asiakkaan kanssa, minkälaiset keinot ovat mahdollisesti vaikuttaneet niihin positiivisiin tilanteisiin. Lopuksi tuetaan asiakasta niiden keinojen tehokkaampaan käyttöön. (Riikonen 1992, 68.)

Ratkaisukeskeisen työtteen omaksuminen vaatii joustavuutta ja ennakkoluulottomuutta. Itse työntekijän pitää uskoa positiiviseen muutokseen, pystyäkseen sisäistämään ratkaisukeskeisen työmenetelmän. Ratkaisukeskeinen työmenetelmä ei vähennä kontrollin tärkeyttä vaikeissa asiakastapauksissa. Kuitenkin se parantaa asiakassuhteen laatua ja lisää asiakkaan osallisuutta. Tärkeätä hyvän työskentelyprosessin onnistumisen kannalta on vahvan vuorovaikutussuhteen rakentaminen. (Anis 1999, 69-73.) Arvostavan haastattelun avulla voidaan edesauttaa hyvän vuorovaikutussuhteen rakentamista. Silloin kun vuorovaikutussuhde on hyvällä mallilla,

työntekijä voi käyttää mitä tahansa menetelmää asiakkaan kanssa. (Hansen 2004, 18.) Arvostavassa kohtaamisessa huomioidaan jokaisen ihmisen ainutlaatuinen ihmisyytensä. Kukaan meistä ei voi tietää toisen kokemaa elämäntarinaa, ennen kuin kokija itse on kertonut sen. Voi olla, että kuulijalla on tiedossa yhtymäkohtia joihinkin aikaisempiin elämäntarinoihin, mutta tämän ei saa antaa häiritä. Jos alkaa olettaa toisen tarinaa, niin silloin jää kuulematta kertojan kokema oikea tarina. (Mattila 2007, 15, 17.)

Ratkaisukeskeinen työskentelytapa lisää asiakkaan tyytyväisyyttä. Se vaikuttaa positiivisesti työskentelyyn ja sen tavoitteet ovat selkeitä. Ratkaisukeskeinen työtapa edistää asiakkaan itseluottamusta ja vahvistaa hänen omaa osallisuuttaan ratkaisun tekemisessä. Ratkaisukeskeinen työmalli korostaa ongelmien ja ratkaisujen rakentavaa luonnetta. Asiakkaan omaa käsitystä omasta tilanteestaan ja ratkaisuistaan pidetään asiakkaan tukemisen lähtökohtana. Ratkaisukeskeisissä mallissa korostetaan onnistumisia ja voimavaroja. (Anis 1999, iii, 1-6.) Koulumaailmassa asiakaslähtöisyys tarkoittaa lapsilähtöisyyttä.

Lapsilähtöisyys on toimimista lasten omia kokemuksia ja ajatuksia huomioonottaen. Lapsilähtöisyyttä korostavat työntekijät kohtaavat haasteita. Mönkkönen (2007, 67-69) haluaa painottaa, että lapsilähtöisyys ensisijaisesti tarkoittaa lapsen tukemista ja huomioonottamista yksilönä. Kasvattajan kuuluu olla vastuullinen aikuinen, joka puuttuu asiaan silloin, kun tilanne sitä vaatii. Kasvattajalla kuuluu olla valtaa, puuttumisen ja kannanoton oikeutta sekä velvollisuutta. Näin vältetään sitä, että lapsi ottaa tilanteesta yliotteen. Nuoren ehdoilla toimiminen voi olla nuoren edun vastaista, jos asiakaslähtöisyys ymmärretään väärin (Mönkkönen 2007, 67, 78). Aikuisen on hahmotettava tilanteen kokonaisuus ja sen pohjalta kyettävä neuvottelemaan sekä ohjaamaan nuorta hänen päätöksenteossaan. Nuoren päättelykyky ei ole vielä riittävästi kehittynyt käsittelemään ristiriitaitilanteita ja monimutkaisia haasteita. (Turunen 2005, 113-127.)

1.3.3 Pikasin suggestiivisen käskyn ja yhteisen huolen menetelmät

Ruotsalainen Anatol Pikas on esittänyt 1970-luvun loppupuolella kaksi kehittämäänsä menetelmää kiusaamisen lopettamiseksi. Kyseiset toimintamallit Pikas esitteli kirjassaan *"Irti kouluväkivallasta"* (alkuperäinen teos oli nimeltään *"Så bekämpar vi mobbning i skolan"* julkaistiin 1975) (Pikas 1990, 17, 427.) Pikas on nimennyt lyhyemmän menetelmän suggestiivisen käskyn menetelmäksi (SKM) ja seikkaperäisemmän toimintamallin yhteisen huolen menetelmäksi (YHM). Menetelmien tausta-ajatuksena on, että jokainen kiusaaja tiedostaa kiusaamisen olevan väärin ja että hän haluaa päästä eroon kiusaamistavastaan. (Pikas 1990, 131.) Pikas on esittänyt menetelmät erillisinä malleina, vaikka mallit sisältävät samankaltaisuuksia. Pikas varoittaa sekoittamasta malleja keskenään, mutta antaa ohjeen, että toimintatavasta

toiseen siirtyminen on mahdollista kulloisenkin tilanteen erityispiirteistä riippuen. (Pikas 1990, 17, 133-135.) Yhteisen huolen menetelmä on Pikasin (1990, 145-146) mukaan hitaampi, mutta luotettavampi kuin suggestiivisen keskustelun menetelmä. Pikas (1990, 145) jatkaa, että yhteisen huolen menetelmässä huomioidaan nuoren iän tuoma uhma, joka on seurausta kiusaajan murrosiästä tai nuoren osallisuudesta kiinteästi kouluväkivaltaryhmään. Pikasin (1990, 134) mukaan kiinteään ryhmään ulkopuolelta kohdistettu suggestiivinen keskustelun menetelmä aiheuttaisi ryhmän sisäisen yhteenkuuluvuuden syvenemistä.

Yhteisen huolen menetelmä on käytössä myös silloin, kun on tiedossa että kiusaajat tiedostavat kiusaamisen olevan vakavaa. Pikas kehottaa hyödyntämään omaa intuitiota valittaessa menetelmä kuhunkin kiusaamistapaukseen. Oppilaasta riippuen voi oikea menetelmä olla varttuneemmallekin nuorelle suggestiivinen keskustelun menetelmä, vaikka usein menetelmänä käytettäisiin yhteisen huolen menetelmää. (Pikas 1990, 134-135.)

Suggestiivisen käskyn menetelmän on Pikas jakanut neljään ”*momenttiin*” kiusaajien kanssa (Pikas 1990, 141). Momentit ovat ”*asian esitteleminen*”, ”*nykyisellään ei ole hyvin*”, ”*kääntyminen*” ja ”*seuranta*”. (Pikas 1990, 141-145.) Seuraavassa kaaviossa on esitetty lyhyesti suggestiivisen käskyn menetelmä.



Kaavio 2 Pikasin (1990, 139-144) suggestiivisen käskyn menetelmä neliportaisena kaaviona

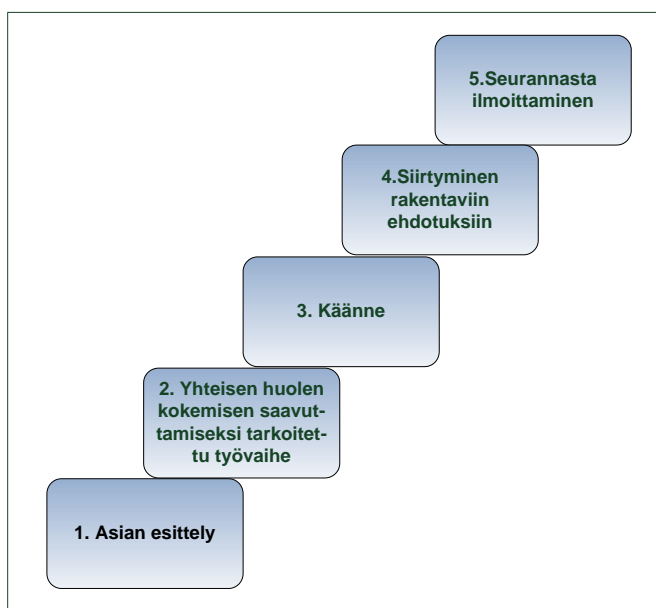
Pikas on määrittänyt suggestiivisen käskyn menetelmän ”*suggestiivisesti esitetyksi, kahdenkeskiseksi keskusteluksi kiusaajan kanssa siitä, että kiusaaminen on välttämätöntä lopettaa*” (Pikas 1990, 133). Suggestiivinen käskyn menetelmä voi tulla kyseeseen, kun oppilaat pitävät kiusaamista viattomana tekona eikä kiusaajilla ole voimakasta yhteenkuuluvuutta. Menetelmä soveltuu paremmin alakouluikäisille kuin sitä vanhemmille, koska nuorempia oppilaita on opettajan helpompi käskyttää. Käskytyks tapahtuu sellaisella nopeudella ja voimalla joka saa oppilaan unohtamaan vastaväitteet. Varsinainen kiusaamistapauksen selvittely alkaa siitä, kun aikuinen on saanut tarvittavat tiedot kiusaamisesta ja kiusaamisen eri osapuolista. Kiusaamistapausta selvittävän henkilön on pitänyt löytää alkuperäiset silminnäkijät, jotka ovat nähneet tapauksen. Kyseiset henkilöt on haastateltava. Lisäksi hänen olisi kyettävä muodostamaan kuva eri osapuolten persoonallisuuksista. (Pikas 1990, 134, 137, 140.) Ensimmäisenä vaiheena on kiusaamistapauksen esitleminen kiusaajalle. Tapaaminen aloitetaan kiusaajan kanssa työskentelemällä ystävällisesti ja reippaalla vauhdilla. Jos aikuinen ei ole oppilaalle tuttu, pitää hänen ensin esitellä itsensä, mutta jos on entuudestaan tuttu, voi mennä suoraan asiaan. Kiusaajalle esitetään ne asiat, jotka ovat tulleet esille. Nopeasta alkutemposta voi kiusaaja havaita, ettei häntä olla rankaisemassa, vaan nyt kyse on jostakin muusta. (Pikas 1990, 141-142.) Asian esittelyn jälkeen siirrytään seuraavaan vaiheeseen, joka on nuoren kuuleminen ja toteaminen ”*nykyisellään ei ole hyvin*” (Pikas 1990, 141).

On tavallista, että kiusaajassa herää syyllisyyden tunteita. Joten aikuisen on viestittävä, että hän uskoo oppilaan olevan samaa mieltä asiasta ja hankala tapaus saadaan yhdessä selvitettyä. Tässä vaiheessa oppilas saa kertoa mitä on tapahtunut. Jos oppilas on valehdellut asiassa, hänelle mainitaan lopuksi tosiasioita, jotka poikkeavat kiusaajan omasta kertomuksesta. Kolmanteen momenttiin siirrytään heti, kun kiusaajassa havaitaan merkkejä syyllisyydestä. Hankalissa tilanteissa joutuu aikuinen käyttämään seuraavia vuorosanoja ”*Olet varmaan sitä mieltä, että nykyisellään asiat eivät ole hyvin*” (Pikas 1990, 144.) Jos aikuinen havaitsee, että oppilaaseen ei voi vaikuttaa suggestion keinoin, on vaihdettava lennossa yhteisen huolen menetelmään. (Pikas 1990, 142-144.)

Kolmannessa kääntymisen vaiheessa kohdistetaan keskustelu rakentavuuteen. Rakentavassa keskustelussa kiusaajalta kysytään, ”*mitä meidän tulee tehdä?*” (Pikas 1990, 144). Keskustelun vetäjän tulee vahvistaa kiusaajan omia ehdotuksia. Ehdotusten ollessa toteuttamiskelvottomia on aikuisen vähitellen lisättävä toteuttamiskelpoisia ratkaisuvaihtoehtoja. Välittömästi oppilaan myöntyttyä johonkin rakentavaan ehdotukseen tai hänen ilmoittaessaan lopettavansa kiusaamisen on aikuisen sovittava, milloin he tapaavat seuraavan kerran. Näin on päädytty kiusaamistilanteen selvittelyssä viimeiseen vaiheeseen. Pikas ehdottaa lauseeksi: ”*Tapaamme ensi viikolla niin saat kertoa miten menee (tai parin päivän kuluttua)*” (Pikas 1990, 145). Kaikkien kiusaamistapausten seuranta tapahtuu samalla tavalla. Aikuinen ilmoittaa palaavansa asiaan aikaisintaan neljän päivän ja viimeistään kahden viikon kuluttua. Tällöin oppilaan on

kerrottava ”miten on mennyt.” Tämän lisäksi seuranta jatkuu yllätyksellisesti viikkojen ja kuukausien ajan. Tarvittaessa aikuinen kutsuu koolle asianosaiset uudelleen. (Pikas 1990, 144-145, 159, 196.)

Yhteisen huolen menetelmä on hellävaraisempi toimintamalli kuin suggestiivisen käskyn menetelmä. Yhteisen huolen menetelmä sopii henkilöille, jotka eivät uskalla ryhtyä ripeään suggestiivisen keskustelun menetelmään. Menetelmän perusajatuksena on tasapaino. Kiusaamistapausta selvittävä aikuinen tuottaa kiusaajalle kokemuksen, että he molemmat ovat selvittämässä tiettyä kiusaamistapausta. Huoli on havaittavissa alusta alkaen, mutta se kasvaa keskustelun edetessä. Kiusaajan ei odoteta alussa olevan huolestunut, mutta kiusaamistapauksen käsittelyn edetessä odotetaan, että kiusaaja oivaltaa sen itse. Yhteisen huolen menetelmä alkaa samalla tavalla kuin edellinenkin menetelmä eli havaintojen selvittämisellä. Keskustelut kiusaajien kanssa käydään kahden kesken. (Pikas 1990, 145-146, 148, 150-151.) Yhteisen huolen menetelmä on havainnollistettu seuraavassa kaaviossa.



Kaavio 3 Pikasin (1990, 151-159) kehittämästä yhteisen huolen viisi vaiheisesta menetelmästä johtamamme kaavio.

Varsinainen ensimmäinen vaihe on asian esittely kiusaajalle. Toivottavaa olisi, että oppilas itse puhuisi ja aikuinen puhuisi mahdollisimman vähän. Toisessa vaiheessa aikuisen tavoitteena on saada aikaiseksi yhteinen vahva kokemus siitä, että koulukiusaaminen ei ole sallittua tai, että se on sietämätöntä kiusatulle. Aikuisen on olemuksellaan tuotava esiin huolestumistaan ja oltava silti luottamuksellinen. Tässä vaiheessa aikuisen tehtävä on kannustaa kiusaajaa kertomaan kiusaamisesta ja käsitellä asiaa ikään kuin ulkopuolisen silmin. Kiusaajaa kan-

nustetaan kertomaan lisää vaikka tietäsi, että kiusaajan kertoma ei välttämättä ole todenmukaista. Joten kiusaajan annetaan puhua, eikä häntä keskeytetä. Seuraavaan vaiheeseen voidaan siirtyä, kun on saatu yhteinen tunnekokemus tai on tultu yhteisesti siihen lopputulokseen, että toisten kiusaaminen on huolestuttavaa. Kolmannen vaiheen aikana on tarkoitus tapahtua käänne. Oikealla hetkellä on aikuisen todettava, että on hyvä, että molemmat ovat asiasta samaa mieltä ja että asiasta on puhuttu riittävästi. Tässä vaiheessa on tärkeätä, että aikuisen kasvoniilmeet ja huokailut viestittävät kiusaajalle, yhteisymmärrystä ja asiaa ei kannata enempää jauhaa. (Pikas 1990, 151, 153-156.)

Käänteeseen tapahtua siirrytään rakentaviin ehdotuksiin. Pikasin (1990, 157) mukaan seuraava repliikki on sanottava: *"Mitä meidän tulee tehdä?"* Jos kiusaaja ei ehdota mitään, niin seuraavaksi on kysyttävä: *"Mikä on sinun ehdotuksesi?"* (Pikas 1990, 158). Aikuisen on oltava tekemättä omia ehdotuksia kiusaajalle. Jos ehdotuksia ei tule tai niitä tulee niukasti, niin pyydetään keksimään lisää. Jokaista ehdotusta kehuaan. Epärealistisia ehdotuksia ja ehdotusten tulvaa voidaan hillitä tahdikkaasti. Asiallisista ehdotuksista keskustellaan niin kauan kuin keskustelussa säilyy jännite. Jonka jälkeen siirrytään viimeiseen vaiheeseen, missä sovitaan seurannasta. Kaikkien kiusaamistapausten seuranta tehdään samalla menetelmällä, jonka selostimme suggestiivisen käskyn menetelmän yhteydessä.

Esitämme seuraavassa esimerkissä Anatol Pikasin yhteisen huolen menetelmän suorina lainauksina vaihe vaiheelta. Tämä oli lähtökohtana työskentelyllemme Hakunilan koulussa syksyllä 2008. Malli on tarkoitettu yläkouluikäisille ja vakavampiin kiusaamistapauksiin, joissa kiusajat itse tiedostavat kiusaamisensa.

1. Vaihe: Asia esitellään kiusaajalle.

Et ole opettanut oppilasta tai oppilas on tuntematon sinulle

Aikuisen ei ole välttämätöntä esitellä itseään. Jos esittelet itsesi, tee se arkisesti.

A, *"Kuten taidatte tietääkin. Olen tämän koulun opettaja. Nimeni on Marja Kataja. Olen täällä siksi, että olen nähnyt/kuullut, että olette olleet Villeä kohtaan vähän kovaotteisia."* (Pikas 1990, 152.)

B, *"Olen täällä siksi, että olen nähnyt / kuullut, että olette olleet Villeä kohtaan vähän kovaotteisia."* (Pikas 1990, 152.)

Olet opettanut tai ollut muuten tekemisissä oppilaan kanssa.

C, *"Olen ajatellut yhtä asiaa meidän luokalla. Osaatko arvata mitä?"* (Pikas 1990, 153.)

D, *"Kun olin teidän kanssanne, huomasin yhden asian. Osaatko arvata mitä?"* (Pikas 1990, 153.)

Oppilaan vastaus: *"Me kiusataan Villeä,"* siirry heti momenttiin kaksi (Pikas 1990, 153).

Jos oppilas ei kerro kiusaamisesta:

Jatka *"Niin, kyse on Villestä"*. Jos edelleenkään oppilas ei ala puhumaan sano vielä, että *"Olen huomannut ja sinäkin varmaan olet huomannut, ettei hänellä ole kovin mukavaa."* (Pikas 153.)

2. Vaihe: Yhteisen huolen kokeminen

Vaiheen tavoitteena on: Tunneyhteys tai yksimielisyys siitä, että toisen oppilaan kiusaaminen on huolestuttavaa. Oppilaan ja aikuisen välisen suhteen on oltava prosessissa luottamuksellinen sisältäen huolestumista. (Pikas 1990, 153.)

Aikuinen kysyy:

A, *"Mitä sinä tiedät asiasta?"* tai

B, *"Mitä olet nähnyt?"* (Pikas 1990, 154.)

Oppilaan annetaan puhua ilman keskeytyksiä, vaikka hän valehtelisi tai liioittelisi asiaa huomattavasti. Oppilaan kerrottua voi vielä yrittää saada häntä puhumaan seuraavilla lauseilla:

Paras lause Pikasin mukaan (Pikas 1990, 154) on *"hm tai hm-h"*

Muita käyttökelpoisia lauseita ovat:

"Älähän nyt! Kerro lisää!"

"Vai niin. Sehän on mielenkiintoista!"

"Mitä sitten tapahtui?" (Pikas 1990, 154.)

Seuraavat lauseet on tarkoitettu vain niihin tilanteisiin, jolloin oppilas kieltäytyy tietävänsä jotakin tapauksesta tai, että hän on ollut osallisena kiusaamisessa. (Pikas 1990, 166.)

Oppilaan tuntiessa alusta asti syyllisyyttä tai hän puolustautuu. Voi käyttää sanallista selitystä: *"En ole syyttämässä sinua, vaan haluan tietää miten asia on."* (Pikas 1990, 166-167.)

Oppilaan tunteisiin voidaan vedota: *"Miltä luulet Villestä tuntuvan?"* Kysymyksen jälkeen on oltava riittävän pitkään hiljaa, jotta oppilaalla on aikaa asettua kiusatun tunteisiin. (Pikas 1990, 167.)

Kun tavoite on saavutettu, siirrytään seuraavaan vaiheeseen.

3. Vaihe: Käänte

Aikuksen koko olemus ilmaisee, että *”on hyvä, että olemme samaa mieltä.”* Sanattoman sanoman viesti on: Okei. Tästä asiasta on puhuttu riittävästi. (Pikas 1990, 156-157.)

4. Vaihe: Rakentavien ehdotusten luominen

Pikasin mukaan ainut oikea lause on:

”Mitä meidän tulee tehdä?” (Pikas 1990, 157).

Jos oppilaalla ei ole omia ehdotuksia kysy:

”Mikä on sinun ehdotuksesi?” (Pikas 1990, 158.)

Hyväksy oppilaan asialliset ehdotukset ja kannusta keksimään lisää, jos ehdotuksia tulee vähän. Vähintään takuu, että Ville jätettäisiin rauhaan. (Pikas 1990, 158.)

5. Vaihe: Seurannasta ilmoittaminen

”Oikein hyvä!” *”Tapaan sinut yksin tai muiden Villeä kiusanneiden kanssa (ilmoita aika, neljän päivän tai vähintään kahden viikon aikana) ja silloin voit kertoa minulle miten sinulla ja muilla on mennyt Villen kanssa.”* (Pikas 1990, 159.)

1.4 Oppilaiden välisen konfliktin selvittäminen - case Hakunila

Roolimme Hakunilan koulussa oli toimia koulusosionomeina. Koulusosionomin tehtävä muistutti paljon koulukuraattorin toimenkuvaa, mutta sosionomi työskenteli koko oppilaskunnan kanssa. Sosionomi sai itse rakentaa oman toimenkuvansa siten, että oli kaikkien oppilaiden ulotuttavilla. Sosionomin esimiehenä toimi rehtori. Sosionomin toimenkuvaan sisältyi nuorten toiminnan ohjausta taukotilassa, yksilö- ja huoltajatapaamisia, ryhmäkeskusteluita sekä toimia nuorten edustajana opettajakuntaan päin. Keskusteluiden ja tapaamisten aiheet olivat kaikkea mahdollista pedofiiliasta mahdollisten harrastusten etsintään. Toiminnalliset työtehtävät vaihtelivat fyysisten tappeluiden lopettamisesta ”henkivartijana” toimimiseen tai jälki-istuntojen valvonnasta korttipelikaverina olemiseen. Sosionomin toimenkuva päättyi Hakunilan koulussa kesällä 2009, Vantaan kaupungin säästötoimenpiteenä. Kaupungille se oli helppo tehtävä, koska työ oli määräaikainen. Aikaisemmin koulussa oli ollut vakituinen nuori-

so- ja vapaa-ajanohjaajan toimi, mutta sosionomi oli korvannut sen määräaikaisina sopimuksina. Koulun rehtoria ei oltu informoitu etukäteen, että toimenkuva ei jatkuisi enää syksyllä, vaikka taustalla oli vakituinen työpaikka.

Käytimme Hakunilan koulussa oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittelyssä taustateoriaa ruotsalaisen Anatol Pikasin keskustelutapaa. Menetelmän periaatteena on, että kiusaamisen on loputtava välittömästi. Kiusaamisen lopetetaan keskustelemalla ja ottamalla mukaan ratkaisun löytämiseen molemmat osapuolet. Kyseisen toimintatavan käyttöön päädyimme etsiessämme mahdollisia tapoja ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Menetelmä tuntui mielestämme selkeältä ja toimivalta. Aluksi pyrimme tarkasti seuraamaan menettelytapaa ja samalla havainnoimme prosessia. Muutokset menetelmään tulivat omien havaintojen ja nuorten mielipiteiden kautta. Jokaisen selvittelyprosessin jälkeen, kysyimme nuorilta heidän tuntemuksiaan selvittelyprosessista. Tästä vaiheesta emme tehneet tarkkaa dokumentointia, joten jouduimme jättämään sen pois tutkielman raportoinnista.

Olemme koonneet oman esimerkin ristiriitatilanteen selvittelyksi. Ristiriita alkaa koulun ulkopuolelta tulleesta juorusta. Sen seurauksena alkaa muodostua nuorilla väärinkäsitys tilanteesta. Nuoret yrittävät selvittää tilannetta koulussa keskenään. Selvittely muuttuu huutamiseksi ja mahdolliseksi tappeluksi. Me puutuimme asiaan siinä vaiheessa, kun huomattiin, että nuorten suhtautuminen muuttuu vihanmieliseksi.

Huomattuamme mahdollisen oppilaiden välisen ristiriitatilanteen, aloitimme selvittelyprosessin tarkkailemalla hetken tilannetta, jotta kykenimme tekemään omia havaintojamme tilanteesta. Mikäli olimme sitä mieltä, että kyseessä oli konflikti, seurasimme tilannetta. Puutuimme asiaan silloin, kun arvioimme, etteivät nuoret itse pysty rakentavasti selvittämään tilannetta. Pyysimme lopettamaan välittömästi. Nuoren kerrottua syistä meidän oli todettava, että vaikka hän oli ärsyyntynyt toisen toiminnasta, siitä huolimatta kiusaaminen tai lyöminen ei ollut hyväksytty toimintatapa. Kerroimme nuorille, että heidän oli tultava kertomaan koulussa jollekin aikuiselle, jos alkoi ärsyttää. Käyttäydyimme rauhallisesti. Tämän jälkeen, tapauksesta riippuen, aloimme hoitaa asiaa itse tai veimme asian viipymättä hoidettavaksi jollekin toiselle, kuten kuraattorille.

Ristiriitatilanteen selvittämisen aloitimme kertomalla nuorille, mitä tiesimme tai olimme huomanneet tapahtuneen. Esimerkiksi ”Näimme, kun löit välitunnilla Veikkaa ja olemme jo aiemmin kuulleet, että teidän välillänne on ollut riitaa.” Näin asia saatettiin nuorten tietoon. Usein nuoret itse ehdottivat mahdollista syytä tapaamisellemme. Nuori sai mahdollisuuden itse kertoa tapahtuneesta, heitä kuultiin ja heihin suhtauduttiin suopeasti.

Jos luonamme oli yhtä aikaa useampia nuoria, niin kerroimme heille, että puhujaa ei saa keskeyttää. Tämän jälkeen kysyimme nuorelta tai jokaiselta nuorelta vuorotellen mitä hän itse tiesi asiasta. Jos nuoren tai nuorten kertomus jäi vaillinaiseksi, niin puhuimme nuorten kanssa ystävällisesti siitä, että jokainen ihminen kokee asiat eri tavalla. Puhuimme myös siitä, ettei kukaan meistä voi kyseenalaistaa toisen kokemuksia, vaan ne ovat aina henkilökohtaisia tunteuksia. Kerroimme nuorille esimerkkien kautta, mitä kaikkea nuori saattaa kokea kiusaamiseksi sekä lisäsimme joukkoon ne asiat, jotka olimme kuulleet tapahtuneen kyseisessä tapauksessa. Esitimme lisäkysymyksen, jos asiakkaamme ei ollut ottanut vielä kantaa. Kysyimme, että onko jotakin esittämistämme asioista voinut tapahtua kiusaajan ja kiusatun välillä. Sen jälkeen, kun olimme yhdessä todenneet, että jotakin sopimatonta on tapahtunut. Totesimme rauhallisesti ja ystävällisesti, mutta tiukasti, että tapahtunut on kurjaa, eikä näin saa tapahtua enää.

Seuraavaksi kehotimme nuoria irtautumaan selvitettävästä ristiriidasta ja pyysimme heitä miettimään yleensäkin nuorten välisiä ristiriitatilanteita. Kysyimme nuorilta, miten ristiriidat yleensä saadaan selvitettyä. Kehotimme nuoria palaamaan annettuun tehtävään eli ratkaisujen löytämiseen. Nuorille annoimme aikaa miettiä ja lisäksi autoimme heitä vähän miettimisessä, mutta valmiita ehdotuksia emme antaneet. Olimme aidosti läsnä ja valmiina ottamaan nuoren vastaukset vastaan heti kun nuori ehdotti jotakin. Me huomioimme ja kehuimme jokaisen asiallisen ehdotuksen. Epäasiallisiin ehdotuksiin reagoimme heti, ja sanoimme tiukasti, mutta ystävällisesti, että ne ovat sopimattomia ehdotuksia. Jos nuori ei aluksi keksinyt mitään omia ehdotuksia, esitimme hänelle kysymyksiä, kuten tiedätkö miksi nuorta kiusataan ja miten sen saisi päätymään? Joskus asian uudelleen esittäminen sai nuoren miettimään. Ongelman ratkaisuvaiheessa lähdemme liikkeelle nuorten omista ratkaisuvaihtoehdoista. Ratkaisun ongelmaan löysivät nuoret itse. Me toimimme nuorille tukijoina. Kun yleisellä tasolla olimme saaneet valmiiksi ratkaisuvaihtoehdot, saivat nuoret tehtäväkseen miettiä, mikä oli paras vaihtoehto heidän omassa tapauksessaan. Jos sopimusta ei syntynyt, ehdotimme yhdessä nuorten kanssa keskustelemalla sovintoratkaisua.

Sopimusvaiheessa annoimme myönteistä palautetta kaikille osapuolille. Kysyimme jokaiselta tapaamiseen osallistuvalla sopiiko sopimus hänelle ja aikoiko hän noudattaa sitä. Tämän jälkeen totesimme, mikä oli sopimus sekä ilmoitimme, että kaikki olivat hyväksyneet sopimuksen. Lisäksi ilmoitimme, että sopimus astui välittömästi voimaan. Tilaisuuden loppupuolella pyysimme nuoria pyytämään anteeksi. Toisinaan anteeksi joutuivat pyytämään kaikki prosessiin osallistuneet nuoret. Sovinnon synnyttyä, kerroimme kaikille osapuolille, että aiomme seurata tilannetta ja puuttua välittömästi, jos jotakin epäselvyyttä olisi esiintynyt. Lisäksi kerroimme, että tarvittaessa palaisimme sopimaan asioista uudelleen.

Varsinaisen selvittelyprosessin jälkeen ilmaisimme kiinnostuksemme prosessiin osallistuvaa nuorta kohtaan. Lopuksi keskustelimme nuorten kanssa ihan mistä tahansa aiheesta, josta nuoret halusivat. Ohjasimme keskustelua niin, että jokainen nuori osallistui siihen. Vapaan keskustelun aikana pyrimme rohkaisemaan nuoria niin, että he tulisivat jatkossa kertomaan meille omista huolistaan. Loppukeskustelun aikana kerroimme nuorille joitakin ilmiöitä, jotka liittyvät nettikäyttäytymiseen. Jos prosessiin osallistui nuoria eri kulttuuritaustoista, puhuimme, että erilaiset kulttuuritaustat tuovat mukanaan erilaisia arvoja ja asenteita sekä tapoja. Lisäksi kerroimme nuorille, että koulun monikulttuurisuus on rikkaus.

Seurannan aloitimme heti. Tarkkailimme nuoria ja heidän välistään vuorovaikutusta. Kyselimme ohimennen, miten menee. Kysymys on esitettävä kaikille osapuolille. Kehuimme, jos sopimus oli pitänyt edes jonkin verran. Tarvittaessa kutsuimme kaikki osapuolet uudelleen luoksemme, jotta saimme pohtia, miten olisi saatu aikaan sellainen sopimus, jota olisi ollut helpompi noudattaa. Uusintatapaamisella annoimme myönteistä palautetta niistä kohdista, joissa sopimus oli pitänyt. Huomioimme palautteella myös, jos jotakin muuta myönteistä oli tapahtunut osapuolten välillä.

2 Tutkielmakysymykset ja toteutus

2.1 Tutkielmakysymykset

Tämä opinnäytetyö-tutkielma kuvaa onnistunutta oppilaiden välistä ristiriidan selvittelyprosessia. Nuoret osallistuivat selvittelyprosessiin meidän kanssamme. Tätä tutkielmaa varten haastateltiin vain niitä nuoria, jotka olivat osallistuneet Anatol Pikasin kehittämän menetelmän mukaiseen koulukiusaamistilanteiden selvittelyyn.

Tutkielmalla voidaan katsoa olevan kaksi tavoitetta.

1. Tutkielman tavoite: saada näkyväksi nuoren oma kokemus ja mielipide selvitetystä oppilaiden välisestä ristiriitatilanteesta. Nuorten henkilökohtaiset kokemukset ja mielipiteet ovat tärkeitä, kun halutaan saada tietoa nuoren näkökulmasta. Miten nuoret kokivat käyttämämme toimintatavan oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittelyssä?

2. Tutkielman tavoite: saada selville nuorten näkemys toimivasta oppilaiden välisen ristiriitatilanteen selvittelystä. Nuoret ovat omassa asiassaan asiantuntijoita. Millainen on nuorten mielestä käypä toimintatapa oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittelyssä?

Meidän asemamme opinnäytetyön tekijöinä on tarkasteltavaan kohteeseen subjektiivinen. Anttilan (2007, 36) mukaan roolimme opinnäytetyön tekijöinä on tulkitsija, koska pyrimme tulkitsemaan ja ymmärtämään nuorten vastauksia. Tavoitteenamme oli tuoda esille uutta kokemusperäistä tietoa ja mielipiteitä oppilaiden kanssa käyttämästämme Anatol Pikasin yhteisen huolen menetelmästä. Lisäksi Anttilan (2007, 23) mukaan kehittämishankkeen tutkimuksellinen ote tutkittavaan aiheeseen on tulkinnallinen, jos tutkimustulokset tavoitetaan tulkitsemalla mielipiteitä, käsityksiä, yms. Olemme opinnäytetyön tekijöinä tulkinneet nuorten kokemuksia ja mielipiteitä tutkittavasta aiheesta, joten myös otteemme on tulkinnallinen.

Anttilan (2007, 21) mukaan kehittämissohjelman näkökulma on asiakaslähtöinen, jos arviointikriteerinä on asiakkaan näkökulman toimivuus ja arviointikohteina ovat tulokset ja uudistetut tuotteet. Tutkielmamme kehittämistyön näkökulma on asiakaslähtöinen, koska haemme näkyväksi nuorten kokemuksia ja mielipiteitä käyttämämme menetelmän toimivuudesta oppilaiden välisten ristiriitojen selvittelyssä.

2.2 Tutkielma-aineiston kerääminen

Lähestyimme aihetta omasta subjektiivisesta näkökulmastamme ja taustateorian oli ratkaisukeskeinen työmalli. Lisäksi huomioimme oppilaiden välisten ristiriitojen selvittelyyn liittyviä teemoja. Eskolan ja Suorannan (2001, 15-20) mukaan muutamia laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat aineistonkeruumenetelmänä haastattelu, pyrkimys säilyttää tutkittavien näkökulma ja harkinnanvarainen otanta. Edelliseen viitaten tutkielmamme on laadullinen eli kvalitatiivinen. Tutkielmamme aineiston keräsimme teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu, lempeä haastattelumenetelmä. Se on joustava ja sallii täsmennyksiä. Teemahaastattelu menetelmänä sopii hyvin tunneperäisille tutkimuksille. Se soveltuu erityisen hyvin vuorovaikutuksen analyysiin. Teemahaastattelu mahdollistaa dynaamisen vuorovaikutuksen, jossa haastattelijalla on sekä osallistuja että havainnoija. Teemahaastattelu on samanlainen kuin keskustelu, jolla on ennalta määrätty tarkoitus ja kulku. Sillä on kielellinen ja ei kielellinen viestintä, joiden kautta välittyvät haastateltavan ja haastattelijan ajatukset, asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet. Se on dialoginen tilanne, jossa kumpikin asianosainen vaikuttaa toiseen. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 3, 15, 23-25.) Teemahaastatteluihin osallistui sekä kiusaajia että kiusattuja.

Teemahaastattelut toteutimme Hakunilan koulussa huhtikuussa 2009. Haastattelimme neljää nuorta eri luokka-asteilta. Jokainen haastateltava oli ollut osallisena ainakin kerran kiusaamistapauksessa, jonka olimme selvittäneet Anatol Pikasin menetelmää soveltaen. Haastattelut toteutimme Hakunilan koulun tiloissa, samoissa joissa työskentelimme työntekijän roolissa. Emme kertoneet haastatteluista ulkopuolisille, eivätkä haastatellut oppilaat tienneet

muista haastatteluihin osallistuneista. Koulu on yläkoulu, jossa oppilaita keväällä 2009 oli 497 ja joista 92 oppilaalla oli tilastoista ilmenevä ulkomaalaistaustaisuus (Laitinen 2009). Lukuvouden aikana oli noin 50 eri oppilasta mukana selvittämässämme ristiriidoissa, tappeluissa ja koulukiusaamistapauksissa. Muutamat nuoret olivat osallisina toisistaan erillään olevissa selkkauksissa. Yksi kiusaamistapaus kasvatti huomattavasti nuorten lukumäärää. Hakunilan koulu on nivelkoulu, johon oppilaat siirtyvät jo kuudennelta luokalta alkaen.

Haastattelut nauhoitimme haastateltavan suostumuksella. Annoimme haastatelluille postimerkillä varustetut kirjekuoret ja kyselylomakkeet, joihin he saivat vielä haastattelun jälkeen purkaa ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. Kerroimme palautekirjettä antaessamme ajankohdan, jonka jälkeen he voisivat palauttaa kirjeen. Siten pyrimme antamaan mahdollisuuden, että palaute tulisi ainakin osittain nimettömänä vastaajalta. Palautuspäivän olimme osoittaneet ajankohtaan, kun kaikki haastattelut olisi tehty. Litteroimme haastattelun jälkeen äänitteen ja tässä vaiheessa kokosimme kaikki teemojemme kannalta merkitykselliset lauseet ja lausehdukset ylös. Äänitteen poistimme sanelimesta välittömästi litteroinnin jälkeen. Tulemme käyttämään haastattelumateriaalista saatua aineistoa vain tähän tutkielmaan. Kukaan ulkopuolinen ei kuunnellut nauhoitetta. Tuhosimme nauhoilta suoraan litteroidut aineistot välittömästi, kun saimme koottua merkityksellisemmät tulokset tietokoneen muistiin. Käsinkirjoitetut litteroinnit ja haastattelumuistiinpanot tuhosimme itse Hakunilan koulun silppurissa. Päädyimme ratkaisuun siksi, ettemme me, eikä kukaan muukaan kykene saamaan yksittäisen haastateltavan mielipiteitä ja kokemuksia tietoonsa. Olimme luvanneet haastateltaville, että heidän vastauksiaan ei käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen kuin käyttämämme toimintatavan arviointiin.

2.3 Aineiston analysointi

Käytimme teemahaastattelustamme saadun materiaalin arviointiin Alasuutarin esittämää tapaa, jonka hän esittää kirjassaan *Laadullinen tutkimus* (2001, 39-44). Alasuutarin (2001, 39) mukaan laadullisen tutkimuksen laadullinen analyysi muodostuu kahdesta vaiheesta, joita ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen eli tulosten tulkinta. Havaintojen pelkistämävaiheessa tarkastelimme viitekehysten ja tehdyn teemahaastattelun kannalta oleellisia asioita. Meidän oli pyrittävä löytämään yhtäläisyyksiä, eri haastateltavien vastauksista. Haastatteluiden koonnin jälkeen vertasimme saamiamme tuloksia teoriaan ja teemoihin sekä muiden samasta aiheesta tehtyihin tutkimuksiin.

3 Aiemmat tutkimukset ja tutkijoiden kirjoitukset aiheesta

Olemme pitkään ja eri tavoin yrittäneet löytää tutkittua kirjallisuutta ristiriitatilanteiden selvittelystä oppilaiden näkökulmasta katsottuna. Emme ole löytäneet meidän opinnäytetyötämme vastaavaa työtä. Tästä syystä olemme tutkineet kiusaamista käsitteleviä tutkimuksia ja artikkeleja, joista on löytynyt samoja aiheita kuin meidän omassa tutkielmassamme. Esittelemme seuraavaksi tutkimuksen Suomesta ja toisen Yhdysvalloista. Tässä osiossa tuomme myös vertaissovittelevaa esiin, koska koemme sen hyvin samantyyppiseksi toiminnaksi verrattuna meidän toimintaamme konfliktien selvittelyssä. Lisäksi esittelemme mielestämme erittäin mielenkiintoisen artikkelin, joka käsittelee kiusaamisen selvittelyä.

3.1 KiVa Koulu projekti

KiVa Koulu on kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, joka on toteutettu vuosina 2006 - 2009. KiVa Koulu on kehitetty Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Oppimistutkimuksen keskuksen yhteistyönä ja rahoittajana Opetusministeriö. Projektin tutkijoiden mukaan kiusaamista ehkäisevän ohjelman tavoite on kolminainen: sen tulisi lopettaa jatkuva kiusaaminen, tulisi estää uutta kiusaamista ja lopuksi vähentää kiusaamisen negatiivisia seurauksia. Aikuiset ottavat vastuun kiusaamisen lopettamisesta ja antavat tarvittavaa tukea uhrille. Intervention tämä kohta tarkoittaa sitä, että kun kiusaamista huomataan, tapaus käsitellään molempien osapuolien kanssa yksityisesti. Aikuinen ilmaisee selvästi, että kiusaaminen on kiellettyä ja haastaa oppilaita muuttamaan omaa käyttäytymistään. Toinen tärkeä keskustelun tarkoitus on, että uhri ymmärtää aikuisen olevan tietoinen kiusaamisesta, ymmärtävän miltä kiusatusta tuntuu. Lisäksi uhrille viestitetään, että aikuinen on kiusatun puolella ja tekevän kaikkensa kiusaamisen lopettamiseksi. Aikuinen seuraa tilannetta seuraavien tapaamisten avulla, joissa varmistetaan, että kiusaaminen on loppunut. (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2007, 5-6, 8.)

KiVa-projekti perustuu tutkijoiden näkemykseen, että kiusaaminen on luonteeltaan ryhmäilmiö. KiVa-ohjelma sisältää 20 oppituntia, joita annetaan yhden kouluvuoden aikana. Koulun opettajat pitävät tunnit, jotka sisältävät keskusteluja, ryhmätöitä, lyhyitä kiusaamista käsitteleviä elokuvia ja roolileikkiharjoituksia. Oppituntien teemoina ovat kunnioituksen tärkeys vuorovaikutuksessa, ryhmän kommunikaatio, ryhmäpaineen vaikutus kiusaamiseen ja kiusaamisen seuraukset. Teemojen tärkein tehtävä on kasvattaa nuorten tietoisuutta ryhmän vaikutuksesta kiusaamiseen, kasvattaa nuorten kokemaa empatiaa kiusattua kohtaan, vertaissovittelevaa ja kasvattaa nuorten taitoja käsitellä kiusaamistilanteita. KiVa-projektin ainutlaatuinen ohjelma on kiusaamista vastaan suunniteltu tietokonepeli. Oppilaat pelaavat peliä sekä oppi-

tuntien aikana että niiden ulkopuolella. Peli sisältää viisi tasoa. (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2009, 2, 4-6.)

KiVa-projektin ideaan sisältyy, että mukana olevat koulut perustavat kolmen aikuisen tiimin, joka yhdessä luokanopettajan kanssa puuttuu jokaiseen huomattuun kiusaamistapaukseen. Sen tulisi tapahtua yksityis- ja ryhmäkeskustelujen ja systemaattisten seurantatapaamisten kautta. Näiden keskustelujen lisäksi luokanopettaja järjestää tapaamisen 2-4 oppilastoverin kanssa siitä, miten heidän tulisi tukea kiusattua. KiVa-projekti antaa ohjeita siitä, miten keskusteluja koulussa tulisi hoitaa. Tarkempia tietoja keskusteluiden rungosta ei esitelty saamamme materiaalissa. Kiusaaminen tapahtuu usein silloin, kun aikuisia ei ole lähiympäristössä, joten on tärkeä kannustaa oppilaita ilmoittamaan kaikista huomatusta kiusaamistilanteista. (Salmivalli ym. 2009, 6-7.)

3.2 Kiusaamisen vähentäminen käyttäytymisneuvojen ja väliintulon kautta

Tässä tutkimusprojektissa on tutkittu kaikkia kiusaamisen tapoja ja keinoja vähentää kiusaamista. Projektiin osallistui 63 collegen oppilasta. Tutkimus ajoittuu 17.9.-14.12.2007 väliseen aikaan Chicagossa. Tutkimukseen sisältyi kouluttamista kiusaamisesta ilmiönä sekä kamppailua kiusaamista vastaan. Tutkimus oli toiminnallinen tutkimus. (Drosopoulos, Heald & McCue 2008, iv.)

Ensiksi oppilaat määrittivät verbaalisen ja fyysisen kiusaamisen ja tekivät käsittekartan kiusaamisesta käyttäen näitä kahta kiusaamisen lajia pääotsikkoina. Seuraavaksi nuoret pohtivat niitä paikkoja koulussa, joissa useimmiten kiusaamiset tapahtuvat. Kolmannella viikolla oppilaat käsitelivät aihetta roolileikin avulla. Oppilaat saivat itse ehdottaa miten näitä tilanteita tulisi ratkaista. Tämän jälkeen nuoret tekivät kiusaamisen vastaiset julisteet, joita laitettiin juuri niille paikoille koulussa, jossa kiusaamiset useimmiten tapahtuivat. Seuraavan viikon aikana oppilaat vastasivat kyselyyn siitä, miten edellinen viikko oli mennyt koskien juuri kiusaamista. Seuraavaksi nuoret kirjoittivat rap-kappaleen kiusaamista vastaan ja esittivät sitä koulun tiloissa viikon ajan. Seuraavan viikon aikana oppilaat lukivat tarinan kiusaajasta, uhrista ja opettajan toiminnasta kiusaamistilanteessa. Nuoret pääsivät käsittelemään moraalisia ongelmia tässä tarinassa. Kahden viimeisen viikon aikana oppilaat tekivät itsetuntemustestin ja kirjoittivat esseen koskien sitä, mitä ovat oppineet tämän projektin aikana. (Drosopoulos ym. 2008, iv.)

Nuorten mielestä he pystyivät helpommin käsittelemään kiusaamistilanteita. Itse tutkimuksen tulokset osoittavat, että kiusaamistilanteet ovat vähentyneet 31 %. Osallistujat lisäsivät tietoisuuttaan kiusaamisesta ja valmiuttaan käsitellä kiusaamistilanteita. Johtopäätökseksi saa-

tiin, että projekti oli onnistunut lisäämään nuorten turvallisuutta koulussa ja positiivista ilma-
piiriä luokassa. (Drosopoulos ym. 2008, iv.)

Tutkimustulosten viestinä on, että hyvä lähtökohta on tiedostaa, että kiusaaminen on vakava
ongelma. Kouluympäristössä kiusaaminen voitaisiin määritellä oppilaan käsikirjassa, käytävä-
julisteissa ja ensimmäisen koulupäivän kokoontumisissa. Kaikilla oppilailla, vanhemmillä ja
henkilökunnalla tulee olla tieto siitä, minkälaista käytöstä suvaitaan ja mitä ei suvaita. Koska
useat oppilaitokset eivät tarjoa mitään järjestyksenpidon koulutusta, saati kiusaamisen käsit-
telyn koulutusta, pitäisi opettajien koulutuksen olla oleellinen osa kaikissa koulukiusaamisen
vastaisissa hankkeissa. Opettajat tarvitsisivat tehokkaampaa ja jatkuvampaa koulutusta kiu-
saamistilanteista ja työskentelystä vaikeiden oppilaiden kanssa. Täydennyskoulutus ei yksin
riitä, vaan sen yhdistäminen seurantakonsultaatioon on osoittautunut tehokkaaksi merkittävi-
en muutosten aikaansaamisessa. Koulun aikuisten pitäisi opettaa oppilaita vastuun kantami-
sesta. (Drosopoulos ym. 2008, 42-45.)

Koulujen kiusaamisen vastaisen ohjelman tulisi sisältää tunteiden hallinnan kursseja ja väki-
vallatonta lähestymistapaa konfliktiin. Aggleton (ja muut) ovat sitä mieltä, että suhtautumis-
tapa, jossa ei etsitä syyllistä, voisi toimia ongelman ratkaisussa. Kiusaajan on otettava vastuu
tekemisistään ja osallistuttava ongelman ratkaisun etsimiseen. Toimivissa kiusaamisen vastai-
sissa ohjelmissa pitäisi huomioida niin kiusaaja kuin kiusattu. Ehdotetut kiusaamisen vähen-
tämisen toimenpiteet sisältävät niin kiusaajan palkitsemisen hyvästä käytöksestä, positiivisen
huomioinnin kuin huonon käyttäytymisen seuraamusten hallitsemisen. (Drosopoulos ym.
2008, 49, 53.)

3.3 Vertaissovittelu (VERSO)

Vertaissovittelu toimintamuotona alkoi vuonna 2000 Helsingin kouluissa. Sen alulle asettajana
oli Suomen Punainen Risti. Vertaissovitteluhanke, jonka tarkoituksena on laajentaa vertaisso-
vittelu jokaiseen Suomen kouluun, käynnistettiin vuonna 2006. Hanke on jatkunut aina vuo-
delle 2009. Toiminnan toteutumista kouluissa ovat kyselyillä seuranneet kasvatustieteen ja
erityispedagogiikan opiskelijat. (Suomen sovittelufoorumi 2009.)

Vertaissovittelu perustuu ratkaisukeskeisyyteen. Tämä menetelmä tuo vapaaehtoisen tavan
ratkaista oppilaiden välisiä ristiriitoja koulun arjessa. Tärkein asia on edistää oppilaiden vuo-
rovaikutustaitoja ja samalla vähentää oppilaiden välisiä ristiriitoja. Ristiriidat nähdään haas-
teina eikä ongelmina. (Suomen sovittelufoorumi 2009.) Ratkaisukeskeinen työote korostaa rat-
kaisujen hakemista. Syyttely ja syiden etsiminen eivät ole sopivia keinoja ratkaisun löytämi-
seen. Menetelmän tarkoitus on antaa kouluille positiivinen väline, jolla etsitään ratkaisua

kouluarjen konflikteihin. (Gellin 2009.) Kaikkiin ristiriitoihin puututaan mahdollisimman nopeasti. Vertaissovittelu menetelmänä toimii niin, että koulutetut oppilaat auttavat ristiriidan osapuolia löytämään ratkaisun konfliktiin. Vertaissovittelussa seurataan tiettyä kaavaa, jonka aikana pohditaan vaihtoehtoja ja päädytään yhteen ratkaisuun. Tehdään sopimus ja seurataan sen toteutumista. (Suomen sovittelufoorumi 2009.) Vertaissovittelu eroaa meidän käyttämämme mallista siinä, että vertaissovittelussa toimivat oppilaat itse eli vertaiset. Hakunilan koulussa oli toimiva vertaissovitteluryhmä, mutta sen toiminta oli hyvin vähäistä. Vertaissovitteluun menivät lievät tapaukset.

Suomen sovittelufoorumi ry. on jatkanut Suomen Punainen Ristin ja Helsingin opetusviraston yhteistyössä kehitettyä koulusovittelutyötä. Yhteistyön oli tarkoitus kehittää kouluihin sopiva sovittelutoiminnan koulutusmalli ja -materiaali. Koulutuksia lähdettiin toteuttamaan keväällä 2001. Vuoden 2009 tutkimustulosten mukaan on koko Suomessa jo yli 300 versokoulua. Se tarkoittaa, että Suomessa on jo 6000 koulutettua vertaissovittelijaa ja 1700 Versoa ohjaavaa aikuista. (Suomen sovittelufoorumi 2009.)

3.4 Kiusaaminen ja väkivalta kouluissa - mitä opettajien tulisi tietää ja tehdä

Piotrowski ja Hoot ovat artikkelissaan Kiusaaminen ja väkivalta kouluissa - mitä opettajien tulisi tietää ja tehdä, pohtineet väkivaltaa ja kiusaamista kouluissa sekä sitä miten kouluai-
kuiset pystyvät vaikuttamaan sen vähentymiseen. (Piotrowski & Hoot 2007.) Tässä artikkelissa ehdotetaan, että rikkomuksia käsiteltäisiin yksityisesti, koska yksityisyys vie kiusaajilta yleisön, jota he usein etsivät. Lähestyttäessä kiusaajia yksityisesti, aikuisten on luottavaisesti, hellittämättä ja johdonmukaisesti sovellettava tarkoituksenmukaisia ja vakiintuneita seuraamuksia kiusaamisen käyttäytymismalleihin. Kiusaajan kanssa pitää keskustella sekä itse kiusaamisen aikana että sen jälkeen. Kiusaajalle pitää tarjota parempia käyttäytymisen malleja ja neuvoja miten omaa käytöstä ja sosiaalista kanssakäymistä tulisi muuttaa. Neuvojen tulisi olla mahdollisimman konkreettisia. (Piotrowski & Hoot 2007.)

Useimmat ohjelmat varoittavat toimimasta kiusaajan ja kiusatun välittäjinä vallan epätasapainon vuoksi. Uskotaan, että tällainen sovittelu saattaa aiheuttaa vielä lisää emotionaalista tuskaa kiusatussa. Suositeltu suhtautuminen useimmissa ohjelmissa on, että sovittelijana toimiminen saattaa lähettää sopimattoman viestin osallisille, kuten "olette molemmat osittain oikeassa ja osittain väärässä" tai "meidän täytyy selvittää tämä teidän konfliktinne". Sopiva viesti kiusatulle on se, että kerrotaan hänelle, kuinka kukaan ei ansaitse tulla kiusatuksi ja että aikuiset tulevat tekemään kaikkensa sen lopettamiseksi. Kiusaajan tulee tietää, että hänen käyttöksensä on sopimatonta ja sen on loputtava. Kiusaamisen ei pidä koskaan ajatella

kuuluvan lapsen normaaliin kehitykseen. Kiusaamista pitäisi enemmänkin katsoa mahdollisen myöhemmän vakavamman aggression ilmentymänä, jota välittävän aikuisen pitää ehkäistä ajoissa. (Piotrowski & Hoot 2007.)

4 Tulokset

4.1 Haastattelutulokset

Olemme jättäneet tuloksista pois merkinnät eri haastateltavista, koska yhdistämällä kaikki saman nuoren suorat lainaukset olisi mahdollista profiloida hänet. Riskinä olisi, että nuori saattaisi menettää oman anonymiteettinsä. Mielestämme haastattelutulosten kannalta ei olisi merkitystä sillä, että kuka sanoi mitään. Haastattelutulosten analysointivaiheessa yhdistimme saman haastateltavan samansisältöiset vastaukset, jotta kokoamamme aineisto ei vääristyisi yhden henkilön toistoista. Lisäksi olemme päätyneet, ”ei suorien”- lainauksien käyttöön joissakin tapauksissa, jotta nuori säilyttää oman anonymiteettinsä, esimerkiksi omantakeisen puhutavan vuoksi.

Nuorten vastauksista saimme todeta, että jokaisen oppilaan kuvaamana ristiriidat ovat huutamista, tönimistä, ja fyysisiä kontakteja. Puolet haastateltavista lisäsi pilkkaamisen. Yksi haastateltava lisäsi vielä tavaroiden heittelyn. Nuorten sanoin:

”joku alkaa huutaa toiselle tai tönii”, ”haukkuminen”

”kaikki tämmönen fyysinen”, ”jos rupee olee sanailua”

”heittelee tavaroita toisille tai toisen tavaroita jonnekin”.

Haastattelutulosten perusteella voimme todeta, että nuorten mielestä aikuisen on puututtava nuorten välisiin ristiriitoihin jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kaikki haastatteluun osallistuvat nuoret olivat tätä mieltä. Aikuisen on pyydettävä nuoria lopettamaan riita sekä rauhoitettava tarvittaessa tilannetta. Toivettaan aikuisen varhaiseen puuttumiseen nuoret perustelivat sillä, että nuoret välttyisivät fyysiseltä väkivallalta. Jokaisen haastateltavan suuri huoli oli, että toinen osapuoli loukkaantuisi fyysisesti riidan aikana.

”Mahdollisimman alussa ... ettei se pääse niinku menee pahaksi.”

”Hetki kun niinku syntyy niinku semmonen tilanne.”

"et ketään ettei sattuis."

Lisäksi haastattelun aikana selvisi, että nuorten mielestä aikuisten on puututtava nuorten väliseen "sanaharkkaan", jos nuoret eivät ole kavereita. Kolme neljästä toi esille, että aikuisen on suhtauduttava vakavammin keskenään vieraiden nuorten väliseen sanailuun kuin kavereiden keskeiseen riitelyyn. Haastattelussa nuoret kertoivat toivovansa, että aikuisen on fyysisesti erotettava tappelevat nuoret toisistaan.

"pitää niinku varmaan sanoa, että pitää lopettaa"

"Jos ne on tietty jotain kiinni toisissaan tai jotain tappelee niin tietty erottaa ne"

"jos on mennyt tappeluksi niin sitten ottaa erilleen..."

"...nääh pitää ekaksi rauhoittaa ei ne muuten lähde mitään juttelee sitten ne hyökkää toisen kimppuun heti."

Erään nuoren mielestä aikuinen ei saa fyysisesti vahingoittaa nuorta.

"Ehkä sillee et tulee silleen ottaa kiinni sillee et sattuisi toista tai kumpaa-kin."

Nuorten mielestä ristiriitatilanteen selvittelyprosessissa keskeisintä on molempien osapuolten mielipiteen kuuleminen, sekä ettei ketään syytetä ristiriidan aiheuttamisesta.

"Ei kannata tehdä siitä niinku... ottaa vain toista sinne jonneki ja kysy siltä että mitä tää juttu oli vaan niiku molemmat, koska sit se toinen voi väärillä sen..." jatkaa myöhemmin haastattelun aikana, *"Ei kannata tehdä siitä mitään isompaa juttu et kutsuu kaikki rehtorit ja nääh ja kannattaa eka kuunnella... onko se iso vain pieni vai onks se niinku jatkuvaa kiusaamista vai olisk vain tollanen juttu."*

"Pitää ainakin kuunnella mitä ne molemmat niiku sanoo tai niitten molempien mielipiteet siitä asiasta."

"Pitää kuunnella sitä kiusaajaa kans, aika tärkeä juttu siinä."

Huomionarvoisena asiana nuoret toivat lisäksi esille mielipiteensä aikuisen asennoitumisesta ristiriitatilanteen selvittelyprosessissa. Nuorten mielestä tilannetta selvittävän aikuisen on oltava puolueeton, aikuinen ei saa liioitella tapahtunutta eikä nuoria saa haukkua. Aikuisen on selvitettävä ristiriitatilanne, jotta se ei muutu fyysiseksi välien selvittämiseksi. Lisäksi eräs haastateltava oli sitä mieltä, että koulun aikuisen olisi hyvä tietää nuoren kotioloista ja hänen kokemistaan paineista. Nuoren mielestä koulun ja kodin vaatimusten välillä on ristiriita, koska kumpikaan taho ei huomioi toisen tahon toiveita ja vaatimuksia.

”se on kans hyvä et niinku kokonaan sen kiusatun puolella et oo”

”... mennä selvittelee se riita.”

Käytimme selvittelyprosesseissa poikkeuksetta Pikas suggestiivisen käskyn menetelmän vaiheessa kaksi olevaa toteamusta, että tapahtunut fyysinen tai sanallinen väkivalta on väärin ja sen on loputtava. Haastelutulosten perustella, tämä on nuorten mielestä merkittävä vaihe ratkaisun löytämiselle. Eräs nuori kertoi, että vasta se oli pysäyttänyt hänet miettimään kiusaamista syvällisemmin. Hän oli pitänyt kiusaamista ”läppänä”. Eräs haastateltavista kertoi asian seuraavasti:

”Parempi et eka niinku kerrotaan et niinku se oli tavallaa väärin ja tollee et mitä pitäis tehdä.”

Kaikki haastateltavat toivat jossain vaiheessa haastattelua esille rangaistusten vaikutuksen ristiriitatilanteisiin ja kiusaamiseen. Heidän mielestään ei saisi tulla isoja sanktioita, koska niistä ei ole mitään hyötyä nuorten väliseen kanssakäymiseen. Nuorten kokemusten perusteella rangaistukset voivat pahimmillaan vain pahentaa nuorten välisiä suhteita. Muutaman nuoren mielestä anteeksipyyntö on tärkeää. Ristiriitatilanteen sopimista pidettiin myös merkittävänä. Eräs nuori totesi haastattelun jälkeen, että hänen mielestään oli merkitystä sillä, että hän sai riidan ratkaistua puhumalla.

”... kannattaako sitten laittaa mitään älyttömiä rangaistuksia sitten heti jälkikääh vai onk siin mitää järkee.”

”Mun mielest siinä vai käy sillee et kaverit on vain enemmän suuttuneita ja joutuu istuu jälki-istunnon aattelee ku toisen syy ja sit ne suuttuu enemmän toisille.”

Pikasin menetelmä pohjautuu ratkaisukeskeisen menetelmän teoriaan. Haastattelutilanteessa nuorten näkemykset siitä, että he saivat itse miettiä ristiriitatilanteen selvittelyprosessissa ratkaisua ongelmaansa, oli nuorten mielestä hyvä ja toimiva menetelmä. Vastauksissaan nuori-

ret lisäksi hyväksyvät, että aikuinen esittää ratkaisuvaihtoehtoja, ellei nuorella itsellään ole niitä valmiina.

”Mun mielestä se on ihan järkevää ja sit jos ei niinku osaa yhtää mitää ei osaa ei osaa sanoo.”

Kaksi haastateltua nuorta toi esille, etteivät toivo aikuisen ”tuppaavan” omia vaihtoehtoja, jos nuorilla on jo selvät ratkaisuehdotukset selvittelyprosessin aikana. Kaksi nuorta toi esille haastattelun aikana, että on järkevää, että aikuisella on riitojen selvittelyssä olemassa suunnitelma ennen varsinaista tekemistä. Haastatteluissa tuli ilmi, että nuoret kokevat olevansa vastuussa sopimuksen pitämisestä. Kolme haastatelluista oli sitä mieltä, että seuranta kuuluisi olla useamman aikuisen vastuulla. Seurannan vähäisyys aiheuttaa ”lipsumista” sopimuksesta.

Haastatteluissa tuli esille nuorten toive, että jokainen koulun aikuinen käytäisi samaa toimintatapaa oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittelyssä kuin mitä me olimme työntekijöinä käyttäneet sekä menetelmä pitäisi ottaa käyttöön jokaisessa koulussa. Lisäksi haastateltavat kokivat koulusosionomit tarpeellisiksi jokaisessa koulussa. Tulos ei ollut yllättävä, koska opettajat antavat helposti jälki-istuntoa, kun havaitsevat oppilaiden välisiä ristiriitoja, väkivallan tekoja ja koulukiusaamista. Käyttämäämme toimintamalliin ei kuulunut jälki-istuntoja.

”...on ihan hyvä et niikun jutellaan alus ja sit niiku lähetää siihen asiaa... ja sit sivutetaan sitä vähän ja sit menää niinku keskelle.”

”Teijän pitäis opettaa toi kaikille et miten te niinku toimitte toss ja sit jokaises koulus pitäisi olla tollaisii sosionomeej...”

Haastatteluissa tuli esille, että nuoret kokevat sosionomin toimintatavan erilaiseksi verrattuna muihin koulun aikuisiin sekä mahdollisesti helpommin lähestyttäväksi aikuiseksi.

”jos ei olis mitää sosionomii täs koulus... ei täs kai tulis mitää... on sillee hyvää et voi jolleki huutaa.”

”sil on eri tapa toimia”

”...tuntuu erilaiselta.”

4.2 Haastattelutulosten analysointia

Vastaukset olivat samansuuntaisia ja toisiaan täydentäviä, vaikka haastateltavina oli ollut kumpaakin sukupuolta edustavia, eri-ikäisiä, ulkomaalaistaustainen, kiusatun roolissa ja kiusaajan roolissa olevia. Haastateltavista kaksi oli kiusaajia ja kaksi kiusattua. Jokainen nuori oli ollut mukana eri tapauksissa. Lisäksi jokaisella haastateltavalla oli menneisyydessä kokemusta pidempiaikaisista ristiriidoista ja koulukiusaamisesta.

Varsinainen ensimmäinen tutkielmakysymyksemme oli, miten nuoret kokivat meidän käyttämän toimintatavan oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittelyssä? Yhteenvetona voimme haastatteluaineistomme tuloksiin vedoten todeta, että Anatol Pikasin menetelmä on edelleen toimiva, mutta pientä tarkennusta vaativa. Nuoret kokivat merkityksellisiksi kohdiksi tilanteen selvittelyssä tapahtuneen toteamisen eli asian esittelyn. Tärkeänä nuoret pitivät sitä, että he huomasivat tekonsa olleen väärin ja, että sen on loputtava, joten yhteinen huoli tuli näkyväksi. Pikasin yhteisen huolen kolmatta vaihetta eli käännettä ei tullut esille haastatteluissa. Vaihe on käytännössä nopea, koska siihen ei liity vuorosanoja, vaan kiusaamistapauksen selvittelyn vatvominen loppuu ja alkaa seuraava rakentavien ratkaisujen etsiminen ongelmaan. Nuorten mielestä sopimuksella ja seurannalla on merkitystä oppilaiden välisten ristiriitojen ratkaisussa. Oppilaiden näkökulmasta seurannan pitäisi toteutua useamman koulun aikuisen toimesta.

Toisena tutkielmamme tavoitteena oli löytää vastauksia kysymykseen, millainen on nuorten mielestä toimiva toimintatapa oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittelyssä. Nuoret toivovat, että aikuinen tulee jo varhaisessa vaiheessa apuun oppilaiden väliseen ristiriitatilanteeseen, jotta he välttyisivät fyysiseltä väkivallalta. Tärkeänä asiana nuoret pitävät aikuisen asennetta nuoria kohtaan. Vastausten perusteella voimme todeta, että kaikki haastateltavat odottivat aikuiselta kunnioittavaa lähestymistapaa, oli kyseessä kiusaaja tai kiusattu. Nuorten mielestä aikuinen ei saa syyttää nuorta, hänen on oltava puolueeton sekä kuultava jokaista kiusaamistilanteessa ollutta nuorta. Vastauksissa tuli esille, että kiusaamistilannetta selvittävän aikuisen tulisi tietää nuoren kodin asettamat vaatimukset, koska koulun ja kodin antamat paineet saattavat kohdistua eri asioihin. Haastatteluiden perusteella ratkaisukeskeinen työskentelymalli sopii nuorille, koska he kokevat sopimuksen vastuuttavan heitä, mutta tarvitsevat kuitenkin aikuisten kontrollointia, ettei tapahtuisi lipsumista. Nuorten mielestä seurannan pitäisi tapahtua useamman kuin yhden henkilön toimesta. Pikas ei ollut antanut ehdotusta, että useampi koulun aikuinen seuraisi jotakin tiettyä kiusaamisen seurantaa. (vrt. Pikas 1990, 19).

4.3 Johtopäätöksiä

Saamiemme tulosten mukaan nuoret toivovat, että aikuiset puuttuvat nuorten välisiin ristiriitatilanteisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, ettei ristiriita pahene ja välttyään mahdolliselta väkivaltatilanteelta. Ekholm ja Salmenkangas (vrt. 2008, 94-95) ovat myös esittäneet, että on tärkeitä kohdata konflikti tuoreeltaan ja selvittää se, jotta esille noussut ongelma ei paisuisi mahdollisesti avoimeksi väkivaltatilanteeksi. Nuoret toivoivat aikuisten tukea riidan lopettamiseen, ettei kukaan vahingoittuisi. Myös Launosen ja Pulkkinen (2004, 53-54) mukaan nuori tarvitsee aikuisen tukea selvitellessään ristiriitatilannetta, mikäli hänen sosiaaliset taitonsa ovat heikosti kehittyneet. Haastattelutuloksistamme saimme esille, että haastateltavien mielestä ristiriitatilanteen voi aikuinen huomata huutamisesta, tönimisestä, pilkkaamisesta, sanailusta, tavaroiden heittämisestä ja fyysisestä kontaktista.

Ronald J. Fisuerin teoriaa ovat lainanneet Ekholm ja Salmenkangas (vrt. 2008, 95) kirjoittaessaan muuan muassa, että sosiaalisessa tilanteessa kahden tai useamman osapuolen toisistaan poikkeavat arvot ja tavoitteet tulevat näkyviin ristiriitana. Haastatteluun osallistuneet nuoret toivat esille viitteitä samansuuntaisista ajatuksista, koska heidän mielestään aikuisten on puuttuttava herkemmin toisilleen vieraiden oppilaiden väliseen sanaharkkaan, joten nuorten näkemys ristiriidan ilmenemisestä on samansuuntainen kuin Ekholmin ja Salmenkankaan. Ekholmin ja Salmenkankaan (2008, 13) mukaan ristiriitojen taustalla saattaa olla viestinnän häiriö, joka on seurausta nuorten välisten persoonallisuuksien, elämäkokemuksen sekä puhetaapojen eroavuuksista. Kauppilan (2005, 23) mukaan vuorovaikutustaitoihin vaikuttavat sosiaalinen kyvykyys, sosiaalinen havaitseminen ja herkkyyys sekä myötäeläminen. Kauppila (2005, 23) jatkaa, että ihmisten vuorovaikutustaitoihin sisältyy kyky huomata muiden ihmisten tilanne tai asema sosiaalisessa kentässä. Joten kasvattajana toimivan aikuisen olisi itse oltava omilta sosiaalisilta vuorovaikutustaidoiltaan hyvä. Vuorovaikutustaitoon sisältyy dialogi. Onnistuneessa dialogissa kuullaan aktiivisesti jokaista osapuolta ja päästään yhteisymmärrykseen sekä osallistujien asenteet ja mielipiteet saattavat muuttua dialogin aikana. (vrt. Mönkkönen 2007, 19, 86-89.) Dialoginen asioiden käsittelytapa saattaa olla haasteellista eri elämänvaiheissa oleville ihmisille, joten ristiriitatilanteita selvittävien aikuisten olisi harjoiteltava dialogista -menetelmää.

Ulkomaalaistaustaiset nuoret tuovat haastetta kouluyhteisöön, sillä jokaisen kouluyhteisön aikuisen olisi tiedostettava eri kulttuuritaustaisten nuorten kotoa tuleva kulttuuriperintö. Koulussa nuoret kohtaavat useasta eri kulttuurista tulevia nuoria, eikä heidän yhteentörmäyksiltä voida välttyä. Koko koulun henkilöstölle olisi tarpeenmukaista järjestää koulutusta maahanmuuttajuudesta sekä mahdollisesti täsmäkoulutusta eri kulttuurien erityispiirteistä. Koulutukset helpottaisivat henkilökuntaa havaitsemaan ja kohtaamaan ristiriitatilanteita jo varhaisessa vaiheessa. Lisäksi olisi suotavaa, että henkilökunta tuntee ihmisen koko elämän kattavat

eri kehitystehtävät erityisesti nuoruuden ajan tehtävät. (vrt. Turunen 2005, 16-17). Nuoret näyttävät fyysisesti aikuisilta jo yläkoulun puolella, mutta heidän sisäinen kehityksensä on vielä kesken. Joten aikuiselta näyttävää nuorta ei voi vielä rinnastaa aikuiseksi.

Haastateltavien vastausten perusteella voimme todeta, että haastateltavat olivat olleet mukana yhteisen huolen menetelmässä vastaanottavaisina, sillä he saivat palautetuksi muistiinsa oman kiusaamistilanteensa selvittelyn vaiheet melko hyvin haastatteluajankohtana. Vastauksissa ei ollut havaittavissa aikuisen suunnalta tullutta syyllistämistä. Nuoret pitivät keskeisenä selvittelyprosessin vaihetta, jossa todetaan, että tapahtunut fyysinen tai sanallinen väkivalta on väärin ja sen on loputtava. Pikasin (1990, 131.) mukaan jokainen kiusaaja tiedostaa kiusaamisen vastenmieliseksi ja haluaa päästä huonosta tavastaan eroon. Tähän saattaa nuorten kokemus ratkaiseva vaihe perustua. Nyt heillä on lupa lopettaa kiusaaminen.

Pikasin molemmissa menetelmissä saa jokainen kiusannut oppilas kertoa omin sanoin, mitä tietää kiusaamistapauksesta ja vasta myöhemmin otetaan mukaan kiusattu henkilö keskusteluihin. (vrt. Pikas 1990, 130, 144, 152-153.) Haastateltavat kuitenkin toivoivat, että tapahtuneesta välikohtauksesta kuullaan jokaista osapuolta jo alkuvaiheessa. Haastattelussa nuoret toivat esille, ettei kannata haastatella vain kiusaajaa, vaan molemmat osapuolet on kuultava, koska nuorten mukaan toinen osapuoli saattaa vääristellä totuutta. Nuorten mielestä aikuisen on toimittava puolueettomana ja kuulla molemman osapuolen mielipide asiasta. Kaikissa selvittelytilanteissa olimme kuulleet jokaista osapuolta mahdollisimman pian tapahtuneen jälkeen, koska oletimme nuorten välisten ristiriitojen olevan monimutkaisempia kuin ulospäin näyttäisi olevan. Oletimme, että nuorten välisissä ristiriidoissa saataisi olla kyseessä jotakin sellaista, josta ei haluta puhua koulun aikuisille tai ristiriidan tai konfliktin taustalla on asia, mikä on seurausta kulttuurieroista tai ikäkauden tuomasta kehitystehtävästä. Mielestämme vaikeasta asiasta oppilaat uskaltaisivat puhua luottavaisemmin, jos heidän ei tarvitsisi pelätä aikuisen reaktiota. Hakunilan koulun rehtori Kilpeläisen (2009) mukaan opettajakunnan mielestä rajut tappelut kuuluvat kategoriaan vakava. Opettajat huomioivat käytöksen arvosanan annossa tappelut arvosanaa laskevana tekijänä.

Pikas (1990, 142, 148-149) on ehdottanut kiusaamistilanteen selvittelyyn tunnelmallista sävyä, kehon kielen käyttöä sekä äänen sävyillä ja puheen taotuksilla sekä tempolla aikaan saatua tunnelmaa. Keskustelun nopea tempo luo tunnelman, ettei kyse ole syyttämistä vaan jostakin muusta. Pikas (1990, 154) jatkaa, että keskustelun on oltava perusvireeltään luottamuksellista. Tarkoituksena on saavuttaa aikuisen ja oppilaan välille yhteinen huoli (Pikas 1990, 155). Nuoret kertovat tapahtumat keskustelun tunnelman ollessa luottamuksellinen. Nuorten mielestä ei kannata tehdä asiasta suurempaa kuin se on, ottamalla mukaan rehtoria tai muita tahoja, jos konflikti oli vain satunnainen eikä varsinainen koulukiusaamistapaus. Haastattelussa tuli esille, että nuorten saamat rangaistukset eivät ole perusteltuja nuorten näkökulmasta.

Nuorten näkökulma on, että suuret sanktiot eivät ole kovin järkeviä. Nuorten mielestä jälki-istunnot voivat pahentaa asiaa, koska kiusaaja voi kokea saamansa jälki-istunnon kiusatun syyksi aiheuttaen lisää suuttumusta. Eräs nuori totesi haastattelun jälkeen, että hänen mielestään oli merkitystä sillä, että hän sai riidan ratkaistua puhumalla.

Aniksen (vrt. 1999, 64) mukaan ratkaisukeskeisen menetelmän etuna on se, että ihminen ottaa itse vastuun omasta elämästään. Haastattelumme tuloksissa oli havaittavissa, että nuoret pitivät toimintatapaa hyvänä. Nuoret kokivat olevansa vastuussa sopimuksen pitämisestä. Nuoret myös hyväksyivät sen, että aikuinen tarjoaa ratkaisuvaihtoehtoja, jos nuori ei itse niitä kykene löytämään. Pikasin (1990, 155-156) yhteisen huolen mallissa annetaan aikuiselle mahdollisuus esittää ratkaisuvaihtoehto, jos oppilaalla ei ole omia vaihtoehtoja tarjota.

Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että seuranta kuuluisi olla useamman aikuisen vastuulla. Seurannan vähäisyys aiheuttaa ”lipsumista” sopimuksesta. Aggressiivisesti käyttäytyvä nuori voi olla vihamielisyyden noidankehässä, koska hänen sosiaaliset vuorovaikutustaitonsa ovat puutteelliset. (vrt. Kauppila 2005, 42.) Seurauksena saattaa olla, että hänen on haasteellisempaa pitää yhteisesti sovituista tavoitteista kiinni.

Pikasin menetelmällä toteutetut selvittelyt koulukiusaamistapauksissa olivat haastatteluajan kohtana nuorten mielestä onnistuneita. Olemme nuorten kanssa samaa mieltä, koska lähes aina haasteellinen tilanne selvisi käyttämämme menetelmän avulla. Rajujen akuuttien tilanteiden selvittelyyn, olisimme tarvinneet lisää aikuisia tilanteen rauhoittamiseksi. Tyypillinen sellainen tilanne on ryhmätappelutilanne. Lisäksi menetelmä antoi asianosaisille vastuutta ja mahdollisuuden vaikuttaa omien asioidensa selvittämiseen. Mielestämme nuorten mukaan ottaminen aidosti vahvisti heidän sitoutumisen halua sovittuun asiaan. He kokivat projektin omakseen. Puhuimme joka kerta siitä, että projektin onnistuminen riippuu heistä itsestään. Tiedostimme koko prosessin ajan aikuisen seurannan merkityksen asian edistymiseen. Erään nuorten mielestä oli hyvä, että ensin juttelimme kiusaamistapauksesta ja sitten asiaa hänen mielestään sivuutettiin vähän ja lopuksi menimme asian ytimeen. Pikasin (vrt. 1990, 131, 139-159) esittämän suunnitelmallisesti etenevän menetelmän avulla nuoret voivat omien kokemustensa tukemana päästä irti kiusaamistavastaan. Suunnitelmallinen toimintatapa riitojen selvittelyssä on hyvä ja toimiva. Useat eteemme tulleet tilanteet olivat haasteellisia, mutta valmis rakenne asian ratkaisuksi auttoi meitä pysymään aiheessa sekä auttoi selvittelyprosessin etenemistä oikeaan suuntaan vaihe vaiheelta. Erään nuoren mukaan on järkevää, että aikuisella on olemassa suunnitelma ennen varsinaista tekemistä.

4.4 Haastattelutulosten vertaamista selvittelytilanteiden käsittelyn malleihin

Amerikkalainen tutkija on ollut samaa mieltä siinä, että ensimmäinen askel kiusaamisen selvittämisessä on kiusaamisen toteaminen vääräksi, sekä sen toteaminen, ettei käytöstä tulla suvaitsemaan. (vrt. Drosopoulos ym. 2008, 42-45, Piotrowski & Hoot 2007). Lisäksi muiden tutkijoiden saamat tulokset olivat samansuuntaiset siinä, että nuorten mielestä aikuisen pitää tuoda selvästi esille, että kiusaaminen on väärin ja sen on loputtava. Drosopoulos ym. (2008, 49) korostavat omassa tutkimuksessaan väkivallatonta lähestymistapaa konfliktiin. Haastatteleamalla nuoria saimme samansuuntaisia vastauksia. Nuoret ovat sitä mieltä, että aikuinen ei saisi vahingossakaan satuttaa nuorta missään fyysisen konfliktin vaiheessa.

He ovat omassa tutkimuksessaan tulleet samaan johtopäätökseen kuin me, että paras tapa toimia konfliktin selvittämisessä on sellainen, jossa keskitytään ratkaisuun eikä syyllisen etsimiseen. Molemmat osapuolet pitää huomioida. Tutkijat ovat myös huomanneet saman, mitä me olemme haastattelujen avulla vahvistaneet, että hyvää käytöstä (edistystä) tulee palkita (vrt. Drosopoulos ym. 2008, 53). Haastatteluaineiston perusteella voimme todeta, että oppilaat olivat valmiita ottamaan ratkaisun löytymisessä itse vastuuta. Haastattelujemme mukaan oppilaat pitivät siitä, että heillä on vastuu omien asioiden selvittämisessä. Muutkin tutkijat ovat tulleet samaan johtopäätökseen (vrt. Drosopoulos ym. 2008, 42-45).

Drosopoulos ym. (2008, 42-45) mukaan oppilaitoksen henkilökuntaa pitää kouluttaa toimimaan kiusaamistilanteiden selvittämisessä. Itse koemme henkilökunnan kouluttamisen hyvin tärkeäksi asiaksi ja uskomme tekemämme tutkielman auttavan Hakunilan koulua tässä asiassa. Hakunilan koulu saa kaavion ristiriitatilanteiden selvittelyn tueksi. Haastattelujen tulosten pohjalta saimme sen käsityksen, että nuoret toivovat, että käyttämämme toimintatapa oppilaiden välisten ristiriitojen selvittämisessä pitäisi ottaa yleiseen käyttöön ja meidän tulisi opettaa toimintatapa kaikille muillekin koulun aikuisille.

Piotrowski & Hoot (2007) ovat ilmaisseet saman asian artikkelissaan kuin mihin me olemme tulleet tämän opinnäytetyön tekoprosessin aikana. Ristiriidan käsittelyn pitäisi tapahtua aina yksityisessä tilassa ilman yleisöä. Myös muutkin ovat tulleet siihen johtopäätökseen (vrt. Salmivalli ym. 2007, 5-6, 8). Kirjoittajat olivat myös sitä mieltä, että kiusaajan pitää saada parempia käyttäytymismalleja.

KiVa-projektin tutkijat ovat vähän eri tavalla käsitelleet konfliktin selvittelyä. Heidän mielestä on hyvin tärkeä tuoda esille sitä, että aikuinen on uhrin puolella. (Salmivalli ym. 2007, 5-6, 8.) Itse koemme hyvin tärkeäksi pitää puolueettoman aseman koko selvittelyn ajan. Olemme vahvasti omaksuneet ratkaisukeskeisen työtavan, jonka mukaan keskitymme ratkaisun etsimiseen. Vertaissovittelemisen näkemys on hyvin samansuuntainen. Ratkaisukeskeinen työote koros-

taa ratkaisujen hakemista ja katsoo, että syyttely ja syiden etsiminen ei paranna mahdollisuuksia löytää ratkaisua. (Suomen sovittelufoorumi 2009). Se ei kuitenkaan tarkoita, että kiusaajan toimintaa suvaitaan, vaan että hänet yksilönä hyväksytään. Yllättävänä tuloksena haastatteluissa tuli esille, että myös kiusaajat toivoivat asiaa selvittävän aikuisen ottavan huomioon puolueettomasti myös kiusaajan oman näkemyksen asiasta. Juuri puolueeton molempien osapuolten kuuleminen oli käyttämässämme toimintatavassa jokaisen haastateltavan mukaan hyvää. Tutkielmamme tulosten perusteella olemme tulleet siihen johtopäätökseen, että aikuisen tulee olla puolueeton selvitellessään oppilaiden ristiriitatilannetta. Aikuisen vastuulla on lopettaa kiusaaminen. Salmivalli ym. (2007, 5-6, 8) ovat tulleet samaan johtopäätökseen kuin mekin siinä, että säännölliset seurantatapaamiset ovat keskeisiä tilanteen edistymisen tarkkailussa.

Saamistamme tuloksista on ymmärrettävissä, että nuoret toivovat aikuisten puuttumista riitoihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa sekä sitä, että osapuolet saavat etsiä itse ratkaisun konfliktiin. Sen jälkeen sovitaan ehdoista ja seurataan tilannetta. Vertaissovittelu perustuu hyvin samanlaiseen ajatukseen (vrt. Suomen sovittelufoorumi 2009). Erona voidaan pitää sitä, että käyttämässämme mallissa aikuinen kantaa vastuutta siitä, että kiusaaminen ja väkivalta loppuvat. Sen lisäksi aikuinen on se, joka tukee ja kannustaa nuoria löytämään ristiriidan ratkaisuja ja seuraa asian kehitystä. Vertaissovittelun idea perustuu siihen, että vanhempi vertainen eli myös itse oppilas toimii tukijana konfliktin selvittelyssä (Suomen sovittelufoorumi 2009).

5 Eettisyys ja luotettavuus

5.1 Eettisyys

Käytimme opinnäytetyömme eettisyyttä pohdittaessa apuna Grönforsin 1985 julkaistua teosta Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Myöhemmin ovat muuan muassa Eskola & Suoranta (ks. 2001, 54), Kuula (ks. 2006, 206) ja Vilkka (ks. 2006, 113) viitanneet teoksissaan juuri Grönforsin teokseen Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät eettisyyteen liittyvissä aiheissa. Tutkimuksen eettisyyttä eli tutkimusmoraalia voidaan Grönforsin mukaan selvittää osittain henkilökohtaisella tasolla, mutta joka tilanteeseen sopivia eettisiä sääntöjä on mahdoton luoda. (Grönfors 1985, 188.)

Pohdimme eettisiä ongelmia Grönforsin (1985, 200) esitystä soveltaen. Käsittelimme eettiset ongelmat seuraavasti:

- Miksi tutkimus on tehty?
- Mistä kirjoitetaan?

- Miten kirjoitetaan?
- Missä muodossa tulokset julkistetaan?

Opinnäytetyömme aiheen on tilannut Hakunilan koulu. Olimme opinnäytetyöskentelyssämme pitkälti itseohjautuvia. Aloitettuumme opinnäytetyön, esitimme rehtorille alustavan suunnitelman työskentelystämme. Rehtori hyväksyi esityksen, jonka jälkeen aloimme toteuttaa suunnitelmaamme. Kokoonnuimme lisäksi keskustellaksemme työmme edistymisestä. Muutamia kertoja kerroimme miten edistymme. Jokaisella kerralla rehtori ilmaisi hyväksyntänsä ja kannusti meitä koko olemuksellaan jatkamaan arvokasta työtämme. Lisäksi opinnäytetyömme tuottaa Hakunilan koululle oppaan, joka voi tukea kouluyhteisön vuorovaikutusta ja kehitystä. Opinnäytetyömme kautta tuli oppilaiden näkökulma esille. Grönforsin (1985, 189) mukaan tutkijan eettisellä vastuulla tutkimuskohteelle tai -kohteille tarkoitetaan sitä, että tutkija käsittelee tutkimuskohteitaan ihmisarvon mukaisesti. Tutkija ei saa käyttää asemaansa, koulutustansa ja tutkimuksen taustavoimia pakottaakseen ihmistä osallistumaan tutkimuksen. (Grönfors 1985, 189.) Osallistumisen on oltava vapaaehtoista. Meidän tutkielmaamme osallistuvilta henkilöiltä kysyttiin halukkuus osallistua tutkielmaamme. Kerroimme hyvissä ajoin mahdollisille haastateltaville opinnäytetyöstämme ja siitä, että halutessaan he voisivat osallistua haastatteluun. Kerroimme mahdollisille haastateltaville miksi teemme kyselyn ja mikä on tavoitteemme. Kerroimme, että osallistuminen on vapaaehtoista. Pyysimme haastatteluun haluavien nuorten vanhemmilta kirjallisesti haastatteluluvan. Kerroimme jokaiselle nuorelle haastattelutilanteessa haastattelukysymykset ja annoimme vielä mahdollisuuden kieltäytyä haastattelusta.

Tutkimusongelma ei saa olla eettisesti arveluttava (Grönfors 1985, 190). Emme missään vaiheessa käyttäneet, emmekä antaneet nuorten vastauksia kenellekään. Tuhosimme silppurissa mahdollisimman pian käsintehdyt litteroinnit ja haastattelun aikana tehdyt muistiin panot. Emme erotelleet nuorten vastauksia mitenkään. Kaikki olivat nuorten vastauksia, joten vastaajan sukupuoli eikä ikä ilmene vastauksissa. Tavoitteenamme on suojata haastateltavien anonymiteettia. Arviointitutkielmamme palvelee kouluyhteisöä ja meidän omaa ammatillista kasvuamme. Tutkielmastamme tulee olemaan se hyöty, että laadimme opasta Hakunilan kouluun oppilaiden välisten riitatilanteiden selvittämiseen. Ensimmäinen versio oppaasta on liitteenä 2.

Grönforsin (1985, 192) mukaan tutkijoiden on oletettava, että tutkittavat kokevat tutkijansa uhaksi tai vaivaksi. Joten tutkijan on kyettävä hälventämään tällaiset ennakkoluulot. Ennakkoluulojen poistaminen on tehtävä eettisesti hyväksyttävällä tavalla. (Grönfors 1985, 192.) Puhuimme haastatteluihin osallistuville nuorille avoimesti haastattelusta. Haastattelun ajankohdan ja kulun tiesivät vain haastateltavat ja haastattelijat. Roolimme työntekijöinä mahdollisti haastateltavien suojaamisen, koska luonamme oli käynyt nuoria säännöllisesti koulu-

ajan puitteissa. Ammatillisena roolimme oli selvittää oppilaiden erilaisia huolia, jotka olivat henkilökohtaisia tai kouluun liittyviä. Luonamme kävi päivittäin nuoria, joten meidän työhuoneestamme tuleva nuori tai nuorisoryhmä oli tavallista arkea. Emme usko, että ulkopuoliset ja muut haastatteluun osallistuneet osasivat ajatella millä asialla kukin nuori oli. Haastattelut oli sovittu eri aikoihin eli toiset haastateltavat eivät kyenneet arvaamaan, milloin luoksemme tuli haastateltava.

Lisäksi Grönfors (1985, 194) muistuttaa, että tutkittavien on saatava kaikki mahdollinen tieto tutkimuksesta, minkä pohjalta he voivat aidosti päättää osallistumisestaan tutkimuksen. Kerroimme haastateltaville, miksi ja millaisen haastattelun tekisimme. Grönforsin mukaan voi olla havaittavissa eettisiä akuutteja ongelmia varsinkin silloin, kun tutkijan ja tutkittavan välillä on syvä luottamussuhde. (Grönfors 1985, 194.) Meidän haastattelujemme aikana ei tullut esille akuutteja ongelmia, joiden huomioimisen olisimme joutuneet käsittelemään haastatteluajan kohtana ja siirtämään haastattelun tuonnemmaksi. Murrosikäisten elämä on kuohuntavaihetta, joten aina sattuu ja tapahtuu. Otimme tämän huomioon haastatteluissa. Emme aio käyttää haastattelun aikana kuulemiamme tietoja nuoren vahingoksi. Jos huolemme olisi herännyt suureksi, olisimme kutsuneet nuoren uudestaan luoksemme puhumaan asiasta ja silloin olisimme toimineet työntekijän ja työharjoittelijan rooleissa.

Kenttätöön suorittaminen haastattelun avulla, antaa tutkittavalle mahdollisuuden suurempaan valinnan mahdollisuuteen yksityisyyden rajan vetämisessä. Tutkijan ja tutkittavien välillä ei saisi olla huomattavan suurta sosiaalisen aseman eroa tutkijan hyväksi. Lisäksi tutkimusmuistiinpanoja saa käyttää vain siihen tarkoitukseen, josta tutkittavat ovat tietoisia. (Grönfors 1985, 198-200.) Meidän suppea tutkielmamme toteutettiin teemahaastatteluna, joten tutkittava sai itse päättää, mitä ja miten hän vastasi esittämiimme kysymyksiin. Sosiaalisella asemalla on eroa, koska tutkijat ovat aikuisia ja haastateltavat nuoria oppilaita. Meillä oli aikuisen auktoriteetti ja valta-asema. Se olisi saattanut aiheuttaa kapinointia. Tiedostimme sen kuluvan nuoren kehitystehtäviin ja siten olisimme suhtautuneet kapinointiin.

Tiedostimme eettiseksi ongelmaksi sen, että haastateltavat eivät välttämättä uskaltaneet tai halunneet kertoa negatiivista palautetta haastattelutilanteessa. Joten haastattelun jälkeen annoimme jokaiselle nuorelle mahdollisuuden antaa palautetta kirjallisesti nimettömänä. Kirjekuori oli varustettu postimerkillä ja meidän työsoitteella. Kerroimme päivämäärän, jonka jälkeen postitetut kirjeet säilyttäisivät vastaajan anonymiteetin. Haastateltavia oli alustavasti kymmenen, mutta haastatteluun osallistui neljä nuorta. Olemme pohtineet haastateltavien vähäisyyttä. Haastateltavamme olivat alaikäisiä, joten tarvitsimme huoltajien suostumuksen haastatteluun. Haastateltavien vähyys saattoi olla seurausta siitä, että vanhemmat eivät halunneet omien lasten osallistuvan haastatteluun. Syynä saattoi olla pelko siitä, että haastattelu vaikuttaa siihen, miten heidän lapseensa jatkossa suhtaudutaan koulussa. Toteutimme

haastattelut mahdollisimman luottamuksellisesti, mutta vanhemmilla saattoi siitä huolimatta olla omia epäilyksiä anonymiteetin säilymisestä. Haastateltavien vähäisyyteen saattoi vaikuttaa myös nuori itse. Nuori ei mahdollisesti uskaltanut kotona näyttää haastattelulupapaperia. Haastatteluun osallistuminen olisi paljastanut nuoren osallisuuden ristiriita-, tappelu- tai kiusaamistilanteeseen, josta vanhemmat eivät olleet tietoisia. Palautekirjeen palautti yksi haastatelluista. Emme mahdollisesti osanneet kertoa ymmärrettävästi nuorille, miksi halusimme saada palautetta tai sitten nuorilla ei ollut kiinnostusta asiaan. Palautteessa ei ollut lisä informaatiota tutkielmamme kannalta.

Rooleillamme ja asemallamme suhteessa nuoriin on todennäköisesti ollut oma vaikutuksensa haastattelutyöme mahdolliseen lopputulokseen. Tutkittaville olimme tuttuja, koska haastatteluympäristössä toinen toimi työntekijänä ja toinen työharjoittelijana. Nuoret olivat tunteet tai ainakin nähneet meidät Hakunilan koululla useamman kuukauden ajan. Se helpotti työtämme haastateltavien hankinnassa, koska he jo ennestään luottivat meihin. Negatiivisena puolena pidimme siitä, ettemme pystyneet olemaan kokonaan objektiivisia haastattelutilanteissa, koska meille oli jo muodostunut vuorovaikutussuhde nuorten kanssa. Samalla toimiva vuorovaikutus kuitenkin edesauttoi luottavaisen suhteen rakentumista.

Tutkijoina olemme vastuullisia monistakin asioista. Tavoitteenamme oli erottaa selvästi tutkijan ja työntekijän roolit toisistaan. Kerroimme haastateltaville, että haastattelutilanteessa olimme opiskelijoita, jotka tekivät pienimuotoista tutkimustyötä liittyen opintoihimme. Työntekijänä ja työharjoittelijana meillä oli valtaa, jota pyrimme olemaan käyttämättä haastattelutilanteissa haastateltaviin. Valtamme nuoriin oli pientä tai oikeastaan, melko olematonta. Myös nuoret olivat tietoisia siitä, joten oletimme, ettei vähäinen valtamme merkitsevästi vaikuttanut haastattelun kulkuun. Teimme haastattelutilanteen alussa selväksi haastateltaville, ettemme olleet silloin työntekijän ja harjoittelijan rooleissa. Haastattelutilanteessa halusimme korostaa haastattelijan ja haastateltavan tasa-arvoista asemaa. Valtasuhteet vaikuttavat negatiivisesti palautteeseen ja haastattelun kulkuun. Haastattelun aikana halusimme säilyttää avoimen dialogin. Omalla toiminnallamme pyrimme rohkaisemaan haastateltavaa ilmaisemaan mielipiteensä. Kuuntelimme kiinnostuneesti kaiken mitä nuori kertoi sekä lisäkysymyksillä pyrimme kannustamaan nuorta ilmaisemaan lisää ajatuksiaan.

Nuorilla on ominaista murrosiässä kapinoida kaikkia sääntöjä ja aikuisia vastaan. Silloin nuoret puolusteleivat omaa sisäistä minäänsä aggressiivisesti, käyttäytymällä huonosti ja hyökkäämällä. Meidän oli tärkeää tunnistaa nuorten kapinointi ja vähentää kyseistä käyttäytymistä. Olimme miettineet, miten saisimme epäsuotavaa käytöstä hälvennettyä. Halusimme saada nuoren aitoja mielipiteitä ja ajatuksia haastattelun aineistoksi. Meidän sosiaalialan ammattikorkeakoulu koulutuksen tuoma roolimme ja oma persoonamme olivat antaneet eväitä ystävyyttä nuorten kanssa. Halusimme tukea rakentamaamme luottamussuhdetta nuoriin ja mie-

lestämme tämä tutkielma tuki sitä, mutta myös saattoi haitata. Oli hyvin tärkeätä olla lupaamatta haastateltaville mitään, mitä emme olisi pystyneet toteuttamaan. Sen lisäksi on tärkeä, että tutkielman tulososassa haastateltavat ovat suojattuja eivätkä tule tunnistetuksi opinnäytetyöstä haastatteluympäristössä. Olimme ilmoittaneet selvitetystä ristiriitatilanteesta vain ohimennen koulun rehtorille. Meidän kahden lisäksi kukaan muu ei ollut tietoinen eri selvittelyprosessien yksityiskohdista, koska olimme selvittäneet tilanteet aina vain asianomistajien kesken. Emme tutkielmassamme kerro yksityiskohtaisesti tiettyä selvittelytilannetta vaan esitämme yleisen esimerkkitalanteen.

Positiivinen ilmapiiri haastattelutilanteessa antaa hyviä tuloksia kuten viitekehyksessä olemme tuoneet esille. Koemme, että ollessamme tuttuja nuorille, kykenimme hyödyntämään sitä haastattelutilanteissa. Sosiaalialan työn tärkein työkalu on jokaisen työntekijän oma persoona. Sosionomin koulutukseen sisältyy vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojen harjoittelua toiminnan ja teorian kautta.

Toimiessamme sosionomeina Hakunilan koulussa, meillä ei ollut varsinaisesti valtaa nuoriin eikä muihin aikuisiin koulussa. Nuoret kävivät luonamme keskustelemassa vapaaehtoisesti. Koko toimintamme koulussa perustui vapaaehtoisuuteen ja siitä syystä nuoret myös ottivat meidät hyvin positiivisesti vastaan. Meillä ei ollut kouluympäristössä mahdollisuutta käyttää kiristämistä eikä palkitsemisjärjestelmiä vaikuttaaksemme nuoriin. Meistä se oli myönteinen asia, koska se rakensi tasa-arvoista suhdetta meidän ja nuorten välille. Negatiivisena pidimme sitä, että emme pystyneet vaikuttamaan joidenkin nuorten huonoon ja vahingolliseen käyttäytymiseen, koska meiltä puuttui valta nuoriin. Meillä olisi kuulunut olla enemmän valtaa, jotta nuoret olisivat suhtautuneet meihin auktoriteetteina.

5.2 Luotettavuuteen liittyvät tekijät

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta pohditaan menetelmäkirjallisuudessa yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. Tutkimustulosten toistettavuutta tarkoittaa reliabiliteetti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226.) Jokaisen tutkimuksen luotettavuus arvioidaan, koska tutkimusten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat, vaikka tutkimukset pyritään tekemään virheettöksi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus paranee silloin, kun tutkija on tehnyt tarkan raportin tutkimuksen jokaisesta vaiheesta. (Hirsjärvi ym. 2007, 226-227.) Tiedostamme, että haastattelun tuloksiin vaikuttavat aika, paikka ja haastattelutilanne. Eskola & Suoranta (2001, 61-62); Hirsjärvi & Kumpp. (2007, 176-177) ovat kirjoittaneet, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoranaista vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen, vaan kerättyä aineistoa käyttävät tutkijat välineenä, jotta he saavat käsitteellisen vaikutelman tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa on aina kyse tutkijan tekemistä tulkinnoista. Tutkija valitsee tutkittavan aiheen teemat ja kysymykset kokemuksiinsa ja ymmärrykseensä perustuen. Tämän seurauksena tutkittava ei koskaan tule ymmärretyksi täydellisesti. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena tuoda esille jotakin sellaista ihmisen tekemästä toiminnasta, mikä ei ole havaittavissa pelkällä havainnoinnilla. (Vilkkä 2005, 98; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87) Opinnäytetyön tarkoituksena oli kuulla nuorten mielipiteitä ja kokemuksia oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittelyprosessista.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 186) mukaan voidaan olettaa, että ihminen muuttuu ajan mukana, joten samaa ihmistä uudelleen haastateltaessa saattaisi vastata kysymyksiin eri tavalla. Oletimme, että nuoret olisivat vastanneet toisena ajankohtana haastattelukysymyksiimme mahdollisesti eri tavalla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että nuorten haastattelut olisivat epäluotettavia, koska se on inhimillistä toimintaa. Hirsjärven ym. (2007) mukaan voidaan reliabelisuutta todeta eri tavoin. He jatkavat, että tutkimustulos on reliabeli, jos kaksi arvioijaa on päätenyt samaan ratkaisuun. Saimme tehdä omat arviomme haastattelumateriaalista, koska olemme aikaisemminkin työskennelleet yhdessä ja havainneet, että toistemme näkökulmat täydentävät havainnointia sekä kasvattavat meidän omaa ammatillisuuttamme. Oletamme, että vastauksiin olisi tullut eroavuuksia, jos vain toinen meistä olisi haastatellut nuoria. Oletamme, että ajankohdalla oli merkitystä haastattelutuloksiin, koska nuorten vireystila vaihtelee päivän aikana. Aamulla useat nuoret ovat väsyneitä liian vähän nukutun yön jälkeen ja iltapäivällä vaikuttaa sama syy. Lisäksi oletamme, että jotkut oppitunnit ovat kuluttavampia nuorelle kuin toiset.

Suppean tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaa se, että haastateltavina olivat kanssamme yhteistyössä aiemmin olleita nuoria. Pohdimme, olivatko haastateltavat tosissaan ja uskaltoivatko he vastata rehellisesti meidän kysymyksiimme. Oletamme, että haastateltavat eivät uskaltaneet vastata rehellisesti esittämiimme kysymyksiin, koska haastateltavat eivät halunneet loukata meitä. Oletamme, että heidän vastauksensa olivat ainakin osittain sellaisia, joita he olettivat meidän toivovan, jotta vastaukset eivät vaikuttaneet jo olemassa olevaan suhteeseemme kielteisellä tavalla. Haastateltavat saattoivat lisäksi ajatella, että ”pitää auttaa haastattelijaa, jotta voi olla avuksi oppilaana”. Uskomme, että teoriataustan ja aiheeseen liittyvien teemojen avulla kykenimme vahvistamaan omia tutkielmatuloksiamme, jolloin seurauksena olivat luotettavammaksi tulokset. Luotettavammaksi tutkielmamme tulokset olisivat tulleet, jos olisimme voineet haastatella useampaa nuorta. Meillä ei ollut mahdollisuutta jatkaa haasteluiden pitoa. Mahdollinen haastattelu-aika lyheni, koska meidän työemme ei edistynyt siinä aikataulussa kuin olimme arvioineet.

6 Loppupohdintaa

Haastattelun aikana vahvistuivat kokemuksemme siitä, että nuoret pitävät koulusosionomia helpommin lähestyttävänä kuin koulun muita aikuisia. Eräs haastateltavista nuorista sanoi *”jos ei olis mitää sosionomii täs koulus... ei täs kai tulis mitää... on sillee hyvää et voi jolleki huutaa”*. Ainakin näin sanonut nuori luotti koulussa olevaan sosionomiin. Nuoren mielipide antoi meille uskoa siihen, että sosionomille on tilausta koulumaailmassa oppilaiden näkökulmasta katsottuna. Haastatteluun osallistuneiden nuorten mielestä koulun jokaisen aikuisen pitäisi ottaa käyttämämme toimintatapa menetelmäkseen. Toimintatavan haluttiin leviävän kaikkiin kouluihin. Oletamme, että ainakin haastatteluun osallistuvat nuoret olivat aidosti sitä mieltä, koska emme antaneet ainuttakaan rangaistusta, vaan ohjasimme nuoret pois hankalista tilanteista. Haastateltavat kokivat koulusosionomit tarpeellisiksi jokaisessa koulussa. *”Teidän pitäis opettaa toi kaikille et miten te niinku toimitte toss ja sit jokaises koulus pitäisi olla tollaisii sosionomeej...”*. Nuoret kokevat sosionomin toimintatavan erilaiseksi verrattuna muihin koulun aikuisiin. Nuoria lainataksemme vielä *”sil on eri tapa toimia”* ja *”tuntuu erilaiselta”*. Koulusosionomi käsitteenä on tuttu Hakunilan koulun oppilaille, koska käsite on jäänyt elämään koulun osallistumisesta Sosionomit koulussa - hankkeen pohjalta. Vapaamuotoisissa keskusteluissa joidenkin nuorten kanssa tuli esille, että he hahmottavat sosionomin kaverikseen, mutta oli paljon sellaisia nuoria, jotka tulivat kysymään, mitä sosionomi tekee koulussa. Lisäksi joukosta löytyi niitä nuoria, jotka olivat ilmoittaneet luokanvalvojalleen, että heistä tulee koulusosionomeja.

Uskomme, että sosionomikoulutuksen aikana olemme kehittyneet vuorovaikutus- ja ilmaisu-taidoissamme niin, että kykenimme hyödyntämään opittuja taitoja oppilaiden haastattelutilanteissa. Molempien ulospäin suuntautuneisuus antoi meille mahdollisuuden muodostaa nuorten kanssa avoimia ja luotettavia vuorovaikutussuhteita, jotka edesauttoivat haastatteluaineiston saantia.

Olemme tulleet siihen johtopäätökseen, että Anatol Pikasin menetelmät ovat edelleen toimivia, mutta eroavuutena on se, että haastatteluun osallistuneet nuoret haluavat, että jokainen ristiriitatilanteisiin ja konflikteihin osallistunut nuori haastatellaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Pikasin mallissa ei haastatella ensimmäiseksi kiusattua, vaan kiusaajaa tai kiusaajaryhmän johtajaa. Olemme saaneet sen käsityksen, että KiVa Koulu -ohjelmassa haastateltaisiin ensimmäisenä kiusattua. Toisena erona havaitsimme, että nuoret toivovat systemaattisen seurannan tulevan useamman koulun aikuisen toimesta. Tämä on haaste koululle, koska koulun aikuisten on tiedettävä, keiden oppilaiden välillä on laadittu sopimuksia, joiden pitäisi olla pitkäaikaisia. Kolmas nuorten esiin nostama muutos aikaisempaan on, että koulun aikuinen puuttuisi nopeammin kahden entuudestaan vähemmän ystävien väliseen nahisteluun. Meidän mielestämme tämä haaste on vielä hankalampi toteuttaa, sillä tämä vaatisi sitä, että

aikuinen tietäisi jokaisen oppilaan kaveri- ja ystäväverkoston. Voiko koulun henkilökuntaa velvoittaa tutustumaan jokaisen koulun oppilaaseen sekä hänen ystäväverkostoihinsa? Mielestämme henkilö, joka huomioi jokaisen nuoren ainutlaatuisena yksilönä, huomaa myös hänen ystäväpiirinsä. Yksi hyvä ystävä tai ystäväverkosto on tärkeä tukipilari kehittyvälle nuorelle ja samalla näemme ammattilaisina heidät voimavarana nuoren omassa luonnollisessa ympäristössä.

Olemme pohtineet, voisiko kouluun perustaa työryhmän, jonka vastuualueena olisivat koulussa ilmenevät ristiriita- ja väkivaltatilanteet. Kyseinen tiimi huolehtisi sekä ennaltaehkäisevästi, että huolehtisi konfliktien selvittelyn ja seurannan loppuun (vrt. Salmivalli 2009, 6-7). Yhtenä vaihtoehtona voisi olla, että Hakunilan koulun Vertaissovittelu-vastuulliset aikuiset ottaisivat vastuun myös tästä toiminnasta. Tämä ydinryhmä voisi toimia ytimenä vastuuttaen apuunsa lisää koulun aikuisia. VERSO-toiminta on onnistunut tuomaan hyvin paljon positiivista omalla ratkaisukeskeisellä näkökulmallaan, mutta joihinkin konfliktien selvittelyyn tarvitaan aikuisia johtamaan prosessia ja seuraamaan sen toteutumista. Koulun oppilashuoltoryhmän vastuulle emme esitä vastuuta varsinaisten tapausten selvittelyä, koska oppilashuoltoryhmän työmäärä on jo nykyisellään suuri. Aiomme suositella tämän opinnäytetyön tulosten perusteella Hakunilan koulun rehtorille sitä, että pitäisi olla muutaman aikuisen muodostama tiimi, joka huolehtisi konfliktien selvittelystä koulussa.

Salmivallin KiVa koulu-malli on koulukiusaamista ehkäisevä menetelmä, joka toteutetaan pelien avulla. Pelaamisella tuskin saadaan konflikteja kokonaan loppumaan, koska konfliktit ovat seurausta erilaisista katsantokannoista. Ristiriitatilanteet ovat väistämättömiä sillä ne ovat osa jokaisen itsenäisen ja elävän ihmisen normaalia vuorovaikutustilannetta. Mielestämme lasten ja nuorten tietoisuutta kaikesta ympäröivästä maailmasta on mahdoton opettaa ja vaikka se olisi jotenkin mahdollista, niin ihmisen sisäistä kehitystä emme voi mitenkään nopeuttaa, koska se on jokaiselle ihmiselle ainutlaatuinen tapahtuma. Konfliktien ja väkivaltatekojen selvittelyssä on kyse yksilön taidoista ja kyvyistä ratkaista itselle hankalat tilanteet. Lisäksi olemme Salmivallin, Kärnän ja Poskiparran esittämästä uhrin-osasta eri mieltä. Uhri sanana on mielestämme erittäin vahva sana. Mielestämme tutkielmamme antoi samansuuntaisia mielipiteitä siitä, että nuoret toivovat tasa-arvoista kohtelua jokaiselle. Olemme itse päätyneet tähän siksi, että usein kiusaajan roolissa oleva nuori on itsekkin uhri. Kiusaajan on mielestämme vaikeampi luopua roolistaan, jos hänet on laitettu eriarvoiseen asemaan hänen kohteensa kanssa. Oletamme, että uhri-käsitettä viljelevät henkilöt alentavat kiusaajan alemmalle tasolle kuin hänen kohteensa. Mielestämme se myös osoittaa puolueellisuutta konfliktin selvittelyssä. Myös haastattelemamme nuoret ovat kokeneet tärkeäksi aikuisen puolueettoman aseman. Tasavertainen kohtelu edesauttaa itse kiusaajana toimivan nuoren käyttäytymisen muutosta parempaan suuntaan. Saadaksemme pysyviä muutoksia aikaiseksi, tarvitaan kannustamista ja positiivista asennetta myös kiusaajaa kohtaan. Uskomalla nuo-

reen vahvistamme hänen uskoa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa sekä parempaan vuorovaikutukseen muiden nuorten parissa.

Olemme Salmivallin, Kärnän ja Poskiparran kanssa samaa mieltä siitä, että nuorten on saatava hyviä malleja käyttäytymiselleen. Oletamme, että käytössämme ollut menetelmä toimi tämän tyyppisesti, sillä tarkoituksena oli löytää niitä muita malleja käyttäytymiselle, joilla nuoret välttyisivät uusilta konflikteilta. Erittäin tärkeänä asiana pidämme sitä, että ristiriitoihin puututaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa sekä sitä, että puuttuminen on jokaisen koulun aikuisen oikeus ja velvollisuus. Tämä edellyttää, että koulun koko henkilökunnan on saatava asianmukainen koulutus. Isoissa kouluissa on haasteena, että jokainen aikuinen tuntee koulunsa oppilaat. Lisäksi oletamme, että nuorten vastuuttaminen vähentää jatkossa heidän osallistumistaan kiusaamiseen. Tärkeätä on mielestämme, että kaikki koulut ottaisivat käyttöönsä yhden mallin, jossa olisi selkeä linjaus ja toimintatapa konfliktien selvittelyihin.

Teimme poikkeuksen Anatol Pikasin menetelmiin siinä, että aloitimme selvittelyprosessin keskustelemalla ensimmäiseksi ”alakynnessä” olevan kanssa, vaikka riskinä oli, että hänet leimattaisiin ”vasikaksi”. Toimimme näin, koska useista kiusaamistapauksista oli liikkeellä perättömiä juoruja. Internetin irc-galleriat ja messengerit toimivat kokemustemme mukaan perättömien huhujen lähteenä ja vaikeana kiusaamismuotona. Etenimme kiusatun kanssa saman kaavan mukaisesti kuin mahdollisten kiusaajien kanssa, koska huomasimme, että kiusatun ja kiusaajan rooli ei ole aina selvä ja sama. Sopimusvaiheessa kerroimme, millaisella aikataululla pyrimme ottamaan asian puheeksi mahdollisten kiusaajien kanssa. Lisäksi yksi eroavuus oli, että jokaisen sopimusvaiheen jälkeen keskustelimme tasapuolisesti ja aidon kiinnostuneesti hetken nuorten kanssa jostakin aivan muusta aiheesta. Pyrimme ottamaan jokaisen mukaan yhteiseen keskusteluun. Kokemustemme mukaan kiusaaja ja kiusattu jopa keskustelivat asiallisesti keskenään. Meidän mielestämme tämä on merkittävä ja vahvistava kokemus toisenlaisesta käyttäytymisestä.

Haastattelemillamme nuorilla oli kokemusta kiusaamiseen liittyvistä jälki-istunnoista. Kilpeläisen (2009) mukaan opettajien tapana on antaa jälki-istuntoa rajuun tappeluun kuuluvana toimenpiteenä. Lisäksi opettajat toivovat yleensä yhteispalaveria huoltajien kanssa. Tällainen käytäntö mielestämme vaikuttaa haitallisesti nuoren sisäiseen kehitykseen. Nuoren pitäisi saada voimaannuttavia kokemuksia ja rohkaisua ottaa itse vastuu omista teoistaan. Nuoren kasvattaminen on vanhemmille haastava tehtävä, eikä siihen anneta mielestä automaattisesti ohjeita, kuten annetaan lastenneuvolassa pienen lapsen äidille. Mieleemme on herännyt ajatus siitä, että olisiko mahdollista, että perheneuvola ja myöhemmin nuorisoneuvola lähettäisivät automaattisesti vastaavan lapsen kehityslehtisen, joita jaetaan lapsen iän mukaan neuvolasta.

Olemme pohtineet pitkään jälki-istuntojen vaikutusta kiusaamiseen. Olemme samaa mieltä nuorten kanssa, että jälki-istunto vain pahentaa tilannetta. Tässä on haastetta koululle ratkaistavaksi: miten kiusaamistapauksissa pitäisi toimia sanktioiden suhteen. Kiusaaja kokee kohteensa aina jollakin tavalla, nuori tuskin kiusaa jotain sellaista henkilöä, mikä ei aiheuta hänessä mitään tuntemuksia. Jälki-istunto antaa meidänkin mielestämme syyn kiusata toista henkilöä, koska välillisesti kiusattu on aiheuttanut heille ikävää. Tässä olisi jatkoaihe meidän tutkielmamme jälkeen. Tutkielman hyödyntämiselle olisi mielestämme käyttöä jokaisessa koulussa.

Olemme pohtineet koko opinnäytetyöprosessin ajan sosionomin paikkaa koulu yhteisössä. Mielestämme luonnollinen paikka sosionomille on koulu yhteisössä oppilaiden rinnalla kulkija. Sosionomi voisi olla oppilaiden keskuudessa niin välituntisin kuin oppituntien aikana. Satunnaisesti sosionomi voisi toimia nuorten parissa heidän vapaa ajallaan, kuten nuorisotalolla. Toimenkuva olisi varsinaista kenttätöitä. Sosionomi voisi toimia myös koulukuraattorin työparina, koska koulukuraattori tekee koulu yhteisön ainoana henkilönä sosiaalityötä. Olemme havainneet, että useilla nuorilla on haasteita, jotka aiheuttavat lisähaastetta koulunkäyntiin. Suurissa kouluissa tämä aiheuttaa painetta kuraattorille, joka työskentelee yksin palvellen koko oppilasjoukkoa. Lisäksi olemme tulleet siihen johtopäätökseen, että koulusosionomi olisi se henkilö, jolle kiusaamisten seuranta kuuluisi luonnollisena osana toimenkuvaan. Koulusosionomihan työskentelisi oppilaiden keskuudessa.

Nuorille on haasteellista tulla koulu ympäristöön erilaisista kotikasvatuksista, kodin arvoista ja asenteista, joihin vaikuttaa kodin oma kulttuuri-ilmapiiri. Nuorille voi olla erittäin haasteellista ymmärtää oikein toisiaan. On nuoria, jotka ovat ilmaisutavoiltaan vahvempia kuin toiset nuoret. Lisäksi on olemassa nuoria, jotka eivät joko osaa kielellisesti ilmaista tunteitaan tai heidän kasvatukseensa sisältyy se, ettei omia tunteita näytetä vieraille. Seurauksena voi esimerkiksi olla, että nuori kokee aggressiivisena itseään voimakkaammin ilmaisevan nuoren.

Kiusaamistapausten selvittelymenetelmien ohjeistukseen on syytä muutamana oikeustapauksen valossa kiinnittää kouluissa huomiota. Helsingin Sanomissa oli lokakuun loppupuolella uutinen, että Huittisten kaupunki oli tuomittu maksamaan oppilaalle 12 000 euroa korvausta, koska häntä oli kiusattu peruskoulun yläluokilla ja lukiossa. Hovioikeus oli pitänyt tuomion voimassa vuonna 2001 ja Korkein oikeus ei ollut antanut valituslupaa kaupungille. Hämeenlinnassa sitä vastoin kanteen tehnyt ei saanut korvauksia, vaan joutui hovioikeuden päätöksellä maksamaan kaupungille 9 000 euroa oikeudenkäyntikuluja. (Paakkanen 2009, A8.) Tällä hetkellä on vireillä Turun käräjäoikeudessa tapaus, jossa syytetään ruotsinkielisen koulun opettajia ja muita virkamiehiä siitä, etteivät he puuttuneet lapsen kiusaamiseen alaluokilla. (Liiten 2009, A8.)

6.1 Näin käytännössä: ”sil on eri tapa toimia”

Haluamme tuoda esiin omia ajatuksiamme, jotka ovat nousseet mieleemme selvittäessämme oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita. Koemme ne hyvin tärkeäksi osaksi koko opinnäytetyöprosessiamme. Pohtimalla itse kyseenalaistamme toimintaamme ja kehittämme sitä eteenpäin.

Aloitimme toimintamme selvittämällä kuka on mahdollinen johtaja. Kutsuimme hänet ensimmäisenä luoksemme keskustelemaan. Tämän jälkeen tilanteesta riippuen, kutsuimme loput kiusaajat joko yksi kerrallaan tai kerralla koko ryhmä. Meidän oli arvioitava tapauskohtaisesti mihin vaihtoehtoon päädyimme. Jos selvää johtajaa ei ollut, saatoimme kutsua kaikki yhdessä keskustelemaan. Saimme joulukuussa 2008 onnistumisen kokemuksen isosta ryhmäkeskustelusta, jossa kiusatun oma rooli oli meille epämääräinen. Kiusatun roolissa oleva oli ollut pitkään kiusaamisen kohteena, mutta tapahtumien kulun selvittäminen etukäteen oli mahdotonta. Pilkkaaminen loppui suuren ryhmän keskuudessa, vaikka kyseessä oli yläkouluikäisiä nuoria ja kiusatun roolissa oleva nuori, oli heti alusta asti mukana selvittelyssä. Nuorten kertoessa omin sanoin tapahtumien kulusta tuli ilmi, että nykyinen kiusattu oli aikaisemmin kiusannut useita nuoria. Ratkaisun löytäminen oli nuorista helppoa, koska he muistivat omat kokemuksensa kiusattuna olosta ja he olivat jo antaneet samalla mitalla takaisin. Ratkaisuna oli, että kukaan ei aloita. Koko kevätlukukauden aikana eivät samat nuoret tulleet samasta aiheesta puheillemme. Joulukuussa kiusattuna ollut nuori halusi vielä toukokuussa selvittää yhden tapauksen käyttämällämme menetelmällä, koska hänen kiusaamisensa oli loppunut. Tässä tapauksessa hän itse oli ollut kiusaaja ja asia oli jäänyt painamaan hänen mieltänsä. Selvitimme asian mukautetulla yhteisen huolen menetelmällä. Meillä ei ollut mahdollisuutta seurata psykologin sovinto ja sopimus voimassa, koska alkoi kesäloma ja meidän työemme päättyi Hakunilan koulussa.

Olemme huomioineet omassa toiminnassamme nuorten kehitystehtävät, sillä ne vaikuttavat nuorten kanssa työskennellessä. Nuorten kehitystasot vaihtelevat, vaikka iältään nuoret saattaisivat olla hyvinkin samanikäisiä ja fyysinen ulkonäkö vastaa kypsää aikuista. Joskus nuori itsekin ihmetteli, että miksi hän löi, vaikka aiemmin ei ollut ärsyynnyt samasta asiasta. Arveltuamme, että herkän ärsyyntymisen takana saattoivat olla hormonaaliset muutokset tai lyöjän ”mitta oli vain tullut täyteen”, ehdotimme omia ajatuksiamme nuorelle. Kaikki nuoret eivät olleet tietoisia ikäkauteensa kuuluvista ilmiöistä (kehitystehtävistä), joten kerroimme niistä. Oman itsensä tunteminen helpottaa nuoren oloa sekä se, että hän tietää olevansa ”normaali” nuori, vaikka sisäisessä maailmassa kuohuisikin. Nuorelle oli helpottavaa huomata, että jotkin itselle uudet ilmiöt kuuluvat osana heidän normaaliin kehitykseensä. Lisäksi ristiriitatilanteiden selvittämisessä olimme tarkkoina omista sanomisistamme, ilmeistämme ja eleistämme, sillä nuoret ovat mielestämme hyvin herkkiä aistimaan kaikki viestintätavat.

Kaikilla prosessiin osallistuvilla oli tasavertaiset mahdollisuudet osallistua vuorovaikutussuhteeseen. Prosessin aikana nuoren ajatukset ja asenteet saattoivat muuttuvat. Selvittelyprosessissa on kyse kasvatuksesta, jonka päämäärä on vaikuttaa nuoriin niin, että nuoren asenne muuttuu myönteisemmäksi, muita kunnioittavammaksi sekä hän oppii kuuntelemaan muita. Selvittelyprosessissa pyrimme olemaan esimerkkinä omalla käyttäytymisellämme ja asenteillamme nuorille, jotta heillä olisi ollut vaihtoehto huonolle käytökselleen.

Ennen ristiriidan selvittelyä on tärkeä osata tunnistaa ristiriidan tilanteita. Ristiriidan tilanteessa on esillä vihanmieleiset tunteet ja mahdollinen aggressiivinen käytös. On tärkeää erottaa ristiriidat ja nuorille ominainen ”nuhjaaminen” kaveriporukassa. Nuorten kehitykseen ja kaverisuhteisiin kuuluu keskinäinen ”nuhjaaminen”. Erityisesti otimme huomioon sen, että sanaton ja sanallinen viestintä viestivät nuorelle saman asian ja tukivat toisiaan.

Jotta ristiriita olisi opettava kokemus, sitä pitää selvittää. Ristiriitatilannetta selvittäessämme oli nuorilla valtaa itse löytää ratkaisu ongelmatilanteeseen. Ongelmanratkaisuvaiheessa saimme usein lisätietoa varsinaisesta kiusaamiseen johtaneista tekijöistä, vaikka emme olleet nuorelta kysyneet syitä. Meille ei ollut syyn löytäminen tärkeää, mutta joskus siitä oli meille hyötyä pidemmän päälle. Joissakin tapauksissa oli ollut kiusaajalla jotakin hampaankolossa kiusatulle ja siksi meidän oli hyödyllistä tietää, mistä kiusaaminen johtui. Usein paras ratkaisuvaihtoehto oli jo yleisellä tasolla erottunut muista vaihtoehdoista. Meillä on ollut aidosti se olettamus, että nuoret varmasti pystyvät muutokseen. Nuoruus on kokeilujen ja muutosten aika. Selvittelyprosessin aikana nuoret yleensä toivat esille, jotakin sellaista, josta heitä pystyimme vielä tässä vaiheessa kehumaan. Lähes aina he itse löysivät ratkaisun estääkseen uuden konfliktin. Nuorten omia ratkaisuehdotuksia olivat esimerkiksi tahallisen ärsyttämisen lopettaminen, fyysisen etäisyyden ottaminen, leikillään sanotun homottelun lopettaminen, eri aikaan oviaukoissa liikkuminen, Messengerissä keskustelun lopettaminen, tuijottamatta oleminen ja tilan antaminen erilaisille mielipiteille sekä sopimus siitä, että koulussa ollaan ”työkavereita”, mutta vapaalla ei velvoitetta olla yhdessä. Parhaan ja toimivimman ratkaisun vahvistimme sopimukseksi nuorten kanssa samalla vastuullistaen nuoret. Uskomme, että nuoren vastuullistaminen vahvistaa hänen itsetuntoaan.

Joskus voi sopimus astua voimaan vaiheittain. Se voi tuntua nuorista helpommalta, jos on vaikea tehdä kerralla suurta muutosta välittömästi omaan käyttäytymiseensä. Asteittainen muutos mahdollisti, että tavoitteet oli helpommin saavutettavissa ja ymmärrettävissä. On tärkeää, että kumpikin kiusaamistilanteen osapuoli on valmis sitoutumaan sopimukseen.

Vapaa keskustelu heti varsinaisen ristiriidan selvittämisen jälkeen on meistä tärkeitä, koska näin nuoret saavat mallin keskustelulle ja lisäksi nuoret saavat mahdollisuuden sopimuksen jälkeiseen yhdessäolon tilanteeseen. Mahdollistamalla uuden yhteyden löytymisen oppilaiden

välisen ristiriitatilanteen jälkeen, voivat nuoret itse jatkaa vuorovaikutustaan. Näin nuorten ei tarvitse aivan alusta aloittaa suhdettaan, koska uuden suhteen alku saattaa olla haasteellinen. Usein meille muodostui selvittelyn aikana luottamuksellinen suhde nuoriin. Hakeuduimme tietoisesti niiden nuorten keskuuteen, joiden kanssa olimme selvittelleet ristiriitatilanteita. Halusimme toiminnallamme viestittää nuorelle, että olimme aidosti kiinnostuneita hänestä ja hänen tekemisistään. Kun nuori vastasi meille, niin kuuntelimme, mitä hän kertoi ja reagoimme sen mukaisesti. Jos nuori halusi keskustella kanssamme pidempään, niin keskustelimme ystävällisesti. Jos meillä oli kiire, niin kerroimme nuorelle hetken kuluttua kiireestämme ja lupasimme palata asiaan mahdollisuuksien mukaan. Joskus nuoret halusivat keskustella pidempään, niin varasimme hänelle tapaamisajan. Ajattelimme, että ainakin yksi koulun oppilas luottaa meihin, joten halusimme olla hänen luottamuksensa arvoisia.

Erään kiusaamistapauksen osapuolet ystävystyivät läheisiksi selvittelyn jälkeen, vaikka kiusaamista oli jatkunut pidempään heidän välillään. Kiusaaminen kärjistyi kiivaaseen tappeluun, minkä jälkeen kiusaaminen selvitettiin Pikasin yhteisen huolen menetelmän mukaisesti. Tämä tapaus on esimerkki hyvin jopa täydellisesti onnistuneesta konfliktin selvittelystä. Kaikki tapaukset eivät ole onnistuneet läheskään näin upeasti. Olemme myös selvittäneet kiusaamistapauksen, jossa alkuperäistä sopimusta on pitänyt muuttaa. Tässä tapauksessa piti seurata useita tilanteita ja sen pohjalta laatia uudet sopimukset, nuorten kanssa keskustelemalla. Tästä syystä on tärkeitä muistaa seurata tilannetta ja toimia sen mukaisesti.

6.2 Oman ammatillisen kasvun pohdinta

Laurea ammattikorkeakoulun opinnäytetyöohjeen (2008, 3-4) mukaan opinnäytetyön tarkoituksena on opiskelijan ammatillisen kasvun ja kyvykkyyden kehittyminen. Olemme halunneet ottaa tutkielmassamme huomioon oman ammatillisen kasvun pohdinnan.

Sosiaalialan työn asiakastilanteet vaihtelevat ikäluokassa vauvasta vaariin. Jokainen asiakas tulee kohdata lämpimästi ja kunnioittavasti. Sen lisäksi suvaitsevaisuus ja asiakkaiden hyväksyminen ovat hyvin tärkeitä luottamuksellisen asiakassuhteen syntymisen kannalta. Jokainen asiakas on yksilö ja sellaisena hänet tulee ottaa vastaan. Työntekijän kuuluu kunnioittaa asiakkaan kulttuuria. Tiedon, taidon ja oikeanlaisen asenteen yhdistäminen antaa takeita laadukkaaseen asiakastyöhön ja asiakkaan tyytyväisyyteen. (Laine ym. 2004, 187, 196, 224-225.) Meidän mielestämme ristiriitojen selvittelyssä on tärkeä kohdata kiusaaja ja kiusattua tasa-arvoisina ja yhtä oikeutettuina saamaan henkilökohtaista ja hyvää palvelua. Molempien kuuluu tuntee, että heidät hyväksytään sellaisina kuin he ovat, mutta kiusaamista toimintana ei tulla hyväksymään.

Sosiaalityöhön kasvamiseen tarvitaan tahtoa tehdä työtä ihmisten hyväksi. Sen lisäksi tarvitaan suvaitsevaisuutta ja toisen ihmisen kunnioittamista. Työntekijän tärkein työväline on oma persoona. Työntekijän tulee olla oma itsensä asiakastapaamisessa eikä etäisenä ja saavuttamattomassa työntekijän tunteettomassa roolissa. Oma itsenä oleminen edistää hyvän ja luottamuksellisen suhteen rakentumista asiakkaan ja työntekijän välille. (Laine ym. 2004, 217-218, 240-243.) Työskentelyssä nuorten kanssa on ehkä jopa tärkeämpää rakentaa luottamuksellista suhdetta verrattuna muihin sosiaalityön asiakkaisiin. Nuoret ovat kehityksen herkässä vaiheessa ja heidän on vaikea ottaa neuvoja vieraalta aikuiselta. Koulussa työskentelevän sosionomin on tärkeää rakentaa hyvää suhdetta nuoriin. Koulussa sosionomin kuuluu olla helposti lähestyttävä ihminen, jolle voi tulla kertomaan omista huolista. Sosionomin kuuluu olla puolueeton ja toimia aina nuorten asianajajana koulussa, myös muiden koulun aikuisten edessä. Tästä syystä koemme koulusosionomin työpanoksen merkittäväksi koulussa. Nuoret tarvitsevat erilaista tukea kouluaikana. Sosiaalialan koulutus antaa meille työntekijöinä eväitä kohdata ja tukea nuoria erilaisesta näkökulmasta kuin opettajat, koska heillä on päällimmäisenä opetuksellinen ja kasvatuksellinen lähestymistapa. Sosionomin koulutuksessa olemme kokeneet ensisijaisena työmenetelmänä ratkaisukeskeisyyden.

Työntekijän oikeanlainen asenne on tärkeä työntekijän ja asiakkaan välisen vuorovaikutuksen syntymiselle. Opiskellessa ammattiin, kehittyy ihminen uuden tiedon karttumisen avulla sekä ammatillisten taitojen hallinnan oppimisella, mutta myös oman ihmisenä kasvamisen kautta. Kuitenkin on hyvä muistaa, että ammatillista kasvua kuvataan ”koko elämän pituiseksi prosessiksi”. (Laine ym. 2004, 217-218, 240-243.)

Oman oppimisen kannalta on hyvä tuntea omat heikkoudet ja omat vahvuudet. Kokemuksesta oppiminen on jatkuva prosessi. Olemme samaa mieltä Ruohotien kanssa, että ihmiset ovat kokemuksesta oppijoita, jotka ovat kiinnostuneita omista havainnoistaan. He oppivat omista kokemuksista reflektiivisesti pohtimalla niitä. Kokemuksesta oppijat ottavat vastuuta omasta ammatillisesta edistyksestä. Siihen kuuluvat niin onnistumisen kuin epäonnistumisen kokemukset. (Ruohotie 2000, 55.) Koulussa jotkut tilanteet ovat hyvin nopeatempoiset ja ei ole paljonkaan aika pohtia ja keskustella oikeasta tavasta toimia. Juuri sen takia on tärkeää, että jokaisella on mahdollisuus keskustella niistä tilanteista vertaisen kanssa. Keskustelemalla järjesteele omia ajatuksia ja se on hyvä pohja jatkaa itsereflektiota. Mielestämme reflektio on tärkeä osa sosionomin työtä. Se kehittää työntekijän ammatillista osaamista ja tuo varmuutta. Samalla asiakas saa parempaa palvelua. Reflektiivinen pohdinta on mielestämme välillä käytännössä mahdotonta, koska työ asettaa aikataulun, jossa on pysyttävä eli ei tule aikaa pysähtymiselle. Ruohotien (2000, 137) mukaan kokemus on tärkeä oppimisen kannalta, silloin kun se on tiedostettu, pohdittu ja käsitteellistetty teorian avulla. Reflektiivisyys on oman toiminnan, perusteluiden ja seuraamusten kriittistä analysointia ja pohtimista. Reflektiivisyys sisältää kaksi tasoa. Toinen taso on omien sisäisten tunteiden, ajatusten ja asenteiden pohti-

minen. Toinen taso sisältää etäisyyden ottamista omaan toimintaan, joka antaa perusteellisempia valmiuksia omien toimintatapojen suunnitteluun. (Ruohotie 2000, 137.) Kokemustemme mukaan, meillä ei ole ollut mahdollisuutta saada työnohjausta joka kerta, kun olisimme sitä tarvinneet. Työnohjaus mielestämme mahdollistaa syvällisemmän itsereflektion. Lisäksi olemme sitä mieltä, että pitkäaikainen yksin suoritettu itsereflektio saattaa vääristää omaa kykyä reflektoida mahdollisimman leveäkatseisesti omia tunteita, ajatuksia, asenteita ja toimintaa. Pitkään yksin tehty reflektio saattaa kaventua, koska ihmisen on työstä toisinaan käsitellä itselleen hankalia asioita mahdollisimman syvällisesti. Vertaistuki mahdollistaa useammasta näkökulmasta tulevan reflektoinnin, jolloin tuloksena syntyy laaja-alaisempi kokemus.

Reflektiivisen oppimisen Ruohotie on (2000: 138) esittänyt Kolbin (1984) mukaan nelivaiheisena. Vaiheet ovat kokemuspohjainen oppiminen, pohdiskeleva havainnointi, käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminnan oppiminen. Kokemuspohjainen oppiminen on välitöntä, avointa, intuitiivista, tunnepitoista ja luovaa oppimista. Pohdiskeleva havainnointi sisältää eri näkökulmien ja oman oppimisen pohdintaa. Käsitteellistämisen tarkoitus on löytää vastauksia ongelmien ymmärtämiseen, johdonmukaisen ratkaisun löytämiseen ja sopivan teorian muodostamiseen. Aktiivisen toiminnan oppimisen tarkoitus on löytää toimivia käytännön valintoja. Sen tarkoitus on vaikuttaa ihmisiin, etsiä sovelluksia ja tehdä muutoksia. (Ruohotie 2000, 138-139.) Mielestämme reflektiivinen oppiminen on yksi tukipilari siinä, että jatkossa kehitymme sosiaalialan ammattilaisina. Sosiaalialan ammattilaiselta odotetaan ja vaaditaan jatkuvaa oppimista. Mielestämme jatkuva oppiminen on mahdollista vain reflektiivisen oppimisen kautta, toissijaisena oman ammattitaidon vahvistajana tulevat lisäkoulutukset, joita on paljon tarjolla. Perustelemme tätä sillä, että koulutukset tarjoavat uutta tietoa, mutta vasta uuden menetelmän käyttäminen ja reflektiivisen työskentelyn kautta omaamme sisäisesti uudet taidot.

Tavoitteenamme on kehittää ammattitaitoamme ratkaisukeskeisen toimintatavan mukaiseksi. Kaikkia osapuolia palveleva ratkaisu on usein löydettävissä, vaikka näkökulmat olisivat erilaiset ja vaikka odotukset, arvot ja menetelmät poikkeaisivat paljonkin toisistaan. Ongelmanratkaisumalli tukee mielestämme ammatillista kasvuamme ja antaa meille eväitä ihmisten kanssa työskentelyyn.

Lähteet

- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Anis, M. 1999. Ratkaisukeskeisen menetelmän arviointitutkimus. Kirjallisuuskatsaus. Sosiaali- huollon menetelmien arviointiprojekti. Työpapereita 2/99. Helsinki: Stakes.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Artefakta 19. Hamina: AKATIIMI.
- Dunderfelt, T. 2006. Elämänkaari Psykologia. 9.-13.painos. Helsinki: WSOY.
- Ekholm, E. & Salmenkangas, M. 2008. Puhumalla paras. Ratkaisuja arjen etnisiin konflikteihin. Sisäasianministeriö. Vaasa: Ykkös-Offset.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: Werner Söderström.
- Haapakorpi, S., Hiltunen, S., Holopainen, P., Koivulintu, T., Liesilinna, E., Malme, J., Siitari, S. & Stenberg, A. 2004. Sopusakki. Eväitä kiusaamisen vähentämiseksi. Suomen Poikien ja Tyttöjen Keskus - PTK ry.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Hansen, M. 2004. Olipa kerran perhe. Arvostava työote perhetyössä. Suomen Kasvatus- ja perheneuvontaliitto ry. Helsinki: Picaset.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Sivén, T. & Välimäki, P. 2004. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveystalalla. 4. painos. Helsinki: WSOY.
- Laki lastensuojelusta 13.4.2007/417.
- Laki perusopetuksesta 21.8.1998/628.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. Toim. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liiten, M. 2009. Huittinen korvauksiin, Hämeenlinna ei. Helsingin Sanomat. 23.10.2009. 8.

- Mattila, K-P. 2007. Arvostava kohtaaminen arjessa, auttamistyössä ja työpaikalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita Prima.
- Paakkanen, M. 2009. Syyttäjä vaatii ehdollista kiusaamisen sallimisesta. Helsingin Sanomat. 23.10.2009. 8.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suomentaja Pilvinen, E. Espoo: Weilin+Göös.
- Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluyhteisössä. Teoksessa Poikela, E. (Toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press, 127-151.
- Riikonen, E. 1992. Auttamistyön ongelmakäsitykset ja haastattelukäytännöt. Ongelmakielestä kompotenssikieleen. Kuntoutussäätiö. Tutkimuksia 32/1992. Helsinki.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvustus. Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Turunen, K. E. 2005. Ikävaiheiden kriisit. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Yli-Luoma, P. V.J. 2001. Ohjeita opinnäytetyön tekemiseen. Oulun yliopisto. Sipoo: International Multimedia & Distance Learning.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Vammala: Vammalan Kirjapaino.

Julkaisemattomat lähteet:

- Drosopoulos, J.D., Heald, A. Z. & McCue M. J. 2008. Minimizing bullying behavior of middle school students through behavioral intervention and instruction. Viitattu 1.7.2009.
<https://dst.sp.maricopa.edu/DWG/STPG/JuniorACE/Shared%20Documents/Middle%20school/Minimizing%20Bullying%20Behavior%20of%20Middle%20School%20Students%20throu.pdf>
- Gellin, M. 2009. VERTAISOVITTELU - yhteisöllinen sovittelumenetelmä kouluille. Esite 2009. Viitattu 12.10.2009.
<http://www.ssf-ffm.com/vertaisovittelu/Doc/Verson%20esite%202009.pdf>
- Kilpeläinen, M. 2009. Rehtorin haastattelu puhelimesta 3.11.2009. Hakunilan koulu.
- Korpela, A. 2008. Ylemmistä AMK-tutkinnoista urapoluille. Viitattu 3.11.2009.
www.amk.fi/uutiset/2008/P_93.html
- Laitinen, T. 2009a. Koulusihteerin haastattelu 4.5.2009. Hakunilan koulu.
- Laitinen, T. 2009b. Koulusihteerin haastattelu puhelimesta 2.10.2009. Hakunilan koulu.
- Laurea. Opinnäytetyöohje. 2008. Viitattu 2.2.2009.
https://intra.laurea.fi/intra/fi/02_opiskelu/02_opiskelu_osa2/01_opinnot/05_opinnaytetyo/01_ont_ohjeet/Opinnaytetyoohje_18120821227.pdf

Lindfors, J. 2008. Kauhajoki hiljeni. Viitattu 21.9.2009.
<http://yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=1&ag=2&t=721&a=6078>

OHCHR. 2009. Office of the High Commissioner for Human Rights. Universal Declaration of Human Rights. Viitattu 21.9.2009.
<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin>

Opetusalan ammattijärjestö OAJ ry. 2006. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet Opettajan ammattietiikka. Viitattu 21.9.2009.
http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447755&_dad=portal&_schema=PORTAL

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 20.9.2009.
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Piotrowski, D. & Hoot, J. 31.12.2007. Bullying and Violence in Schools: What Teachers Should Know and Do. Childhood Education. Viitattu 1.7.2009.
http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3614/is_200801/ai_n29492144/

Rytsä, P. 2008. Kauhajoen koulusurmat. Viitattu 21.9.2009.
<http://yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=1&ag=2&t=721>

Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. 24.10.2007. From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. E-mail mairka@utu.fi 28.09.2009. Tulostettu 28.9.2009.

Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. Syyskuu 2009. Counteracting Bullying in Finland: The KiVa Program and Its Effects on Different Forms of Being Bullied. E-mail mairka@utu.fi 28.09.2009. Tulostettu 28.9.2009.

Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program (KiVa). E-mail mairka@utu.fi 28.09.2009. Tulostettu 28.9.2009.

Suomen sovittelufoorumi. 2009. Vertaissovittelu. Viitattu 12.10.2009
http://www.ssf-ffm.com/sovittelu/osaalueet_verso.htm

YLE. 2009. Saksan polttopulloisku kouluun - kymmenen loukkaantui. DPA, Reuters, AP, AFB 2009. Viitattu 19.09.2009.
http://yle.fi/uutiset/ulkomaat/2009/09/saksassa_polttopulloisku_kouluun_-_kymmenen_loukkaantui_1010189.html

Kaaviot

Kaavio 1 Viitekehyksen osa-alueet ja käsitteitä.	7
Kaavio 2 Pikasin (1990, 139-144) suggestiivisen käskyn menetelmä neliportaisena kaaviona	17
Kaavio 3 Pikasin (1990, 151-159) kehittämästä yhteisen huolen viisi vaiheisesta menetelmästä johtamamme kaavio.	19

HAASTATTELUKYSYMYKSET

1. Milloin aikuisen pitää puuttua ristiriitatilanteeseen?
2. Mistä mielestäsi näkee, että kyseessä on ristiriita?
3. Silloin kun aikuinen puuttuu nuorten väliseen ristiriitaan, mitä saa ja mitä ei saa tehdä?
4. Mikä on tärkeintä mielestäsi selvittelytilanteessa?
5. Mitä ajattelet siitä, että sinua pyydettiin miettimään aluksi itse ratkaisua ongelmaan?
6. Mitä ajattelet siitä, että sinua pyydettiin ensin yleisesti miettimään riidan selvittelyä ja sitten vasta keskusteltiin siitä riitatilanteesta, jossa itse olit ollut mukana?
7. Oliko oma valintasi mielestäsi jälkikäteen ajatellen onnistunut? Mitä ajattelet siitä, että sait itse valita miten asia sovitaan?
8. Onko sopimus toiminut? Koetko olevasi siitä vastuussa?
9. Mitä sanottavaa sinulla on meidän roolistamme ja tavastamme toimia tilanteessa aikuisina ja koulun työntekijöinä?

OPAS

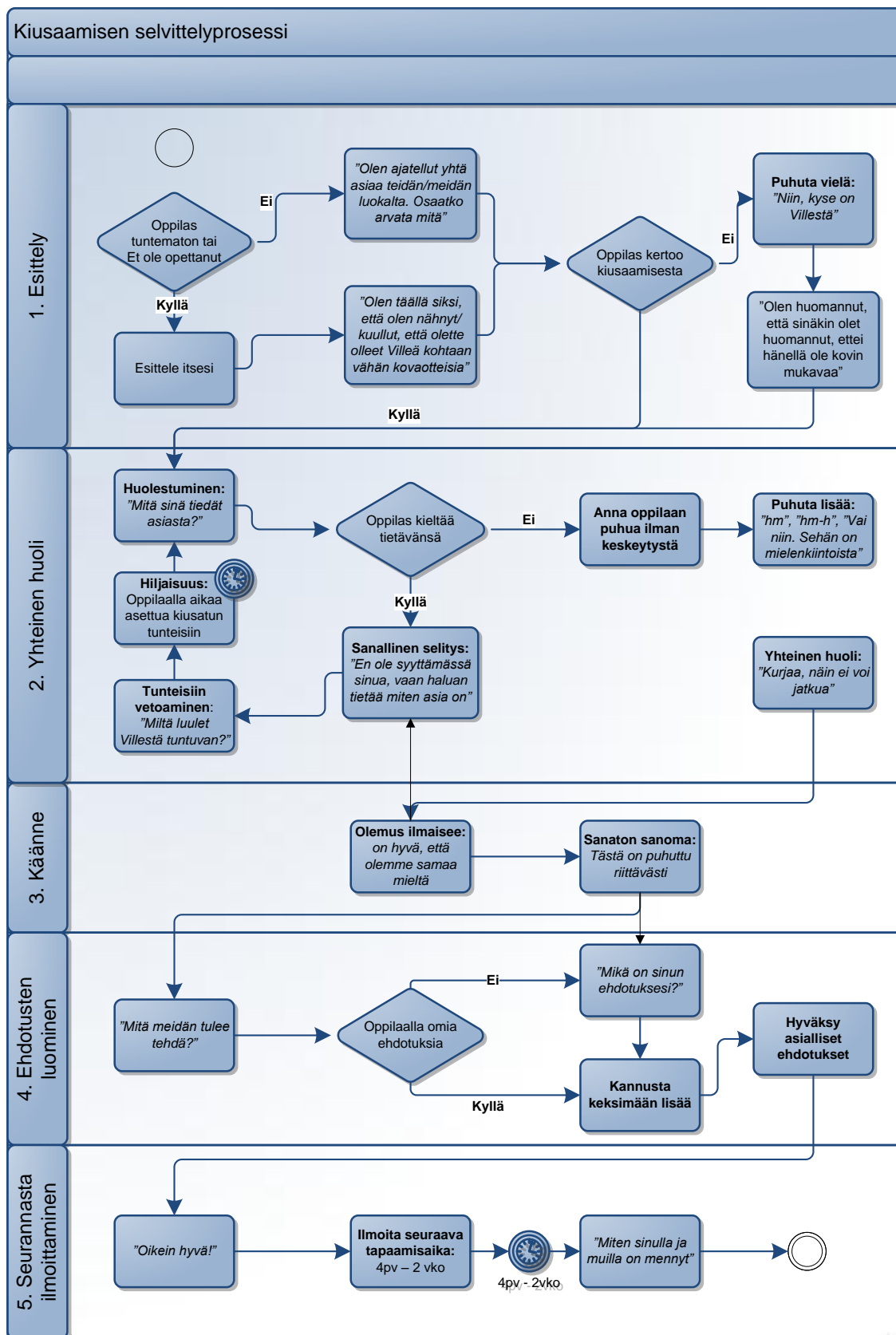
Hakunilan koulu
Vantaa

Opas,
Oppilaiden välisten konfliktien, yksittäisten väkivaltateko-
jen ja koulukiusaamisen selvittelyihin

ALKUSANAT

Tämän oppaan tarjoama toimintatapa oppilaiden välisten ristiriitojen selvittelymalliin seuraa pitkälti Anatol Pikasin yhteisen huolen menetelmää. Ruotsalainen Anatol Pikas on esittänyt 1970-luvun loppupuolella kaksi kehittämäänsä menetelmää kiusaamisen lopettamiseksi. Kyseiset toimintamallit Pikas esitteli kirjassaan *”Irti kouluväkivallasta”*. Alkuperäinen teos julkaistiin vuonna 1975, joka oli nimeltään *”Så bekämpar vi mobbning i skolan”*. Lyhyempi, suggestiivisen käskyn menetelmä on luonteeltaan käskyttävä, toimintamalli sopii lähinnä alakouluikäisille. Pidempi yhteisen huolen menetelmä on hellävaraisempi yläkouluikäisille, sillä yläkouluikäisiä nuoria on vaikeampi käskyttää. Pikasin mallia on muokattu 2008-2009 tehdyn opinnäytetyön tulosten perusteella. Alkuperäiseen malliin on lisätty jokaisen oppilaan kuuleminen, niin kiusaajan kuin kiusatun roolissa olevan sekä lievemmissä tapauksissa kaikki nuoret otetaan heti yhdessä selvittämään tilannetta. Vakavammissa kuten kiusaamistapauksissa tavaan ensin kiusattu, hänelle kerrotaan viimeisessä vaiheessa aikataulu, jonka aikana tapaus pyritään hoitamaan. Toteamisvaiheessa todetaan ääneen, että tapahtunut on väärin, eikä niin voi jatkua. Tämä lausahdus kuuluu Pikasin suggestiiviseen menetelmään, mutta varsinaisessa yhteisen huolen menetelmässä todetaan asia vain kehon kielellä. Viimeinen eroavuus Pikasin menetelmään on, että viimeisen vaiheen jälkeen keskustellaan jokaisen oppilaan kanssa tasapuolisesti ja kunnioittavasti, jotta oppilas saa kuvan siitä, että häntä edelleenkin arvostetaan. Tavoitteena olisi, että ikävän tapahtuneen jälkeen nuoret saisivat yhteisen mallin ja kokemuksen onnistuneesta keskustelusta.

Selvittelyprosessi kuvataan kaaviona sekä valmiina käsikirjoituksena seuraavilla sivuilla. Käsikirjoitus on koottu Pikasin esittämistä lauseista.



KÄSIKIRJOITUS SELVITTELYLLE

Ristiriitaa, yksittäistä väkivallantekoa tai koulukiusaamista selvittävän aikuisen on toimittava jokaista oppilasta kunnioittavalla tavalla. Hänen on oltava rauhallinen, ystävällinen, määrätietoinen ja tasa-arvoinen koko selvittelyprosessin ajan. Aikuisen on taattava, että jokainen oppilas saa kertoa tapahtumien kulusta oman versionsa keskeytyksettä. Aikuisen on tiedostettava, että hän omalla esimerkillään antaa nuorille kokemuksen siitä, kuinka asioita voidaan selvittää ilman ilmi riitaa. Asioiden selvittelyssä ei asetuta kenenkään puolelle, eikä olla saannallisesti piikkikäitä.

Asian esittely

Et ole opettanut oppilasta tai oppilas on tuntematon sinulle

Aikuisen ei ole välttämätöntä esitellä itseään. Jos esittelet itsesi, tee se arkisesti.

A, *"Kuten taidatte tietääkin. Olen tämän koulun opettaja. Nimeni on Marjatta Kataja. Olen täällä siksi, että olen nähnyt/kuullut, että olette olleet Villeä kohtaan vähän kovaotteisia."*

B, *"Olen täällä siksi, että olen nähnyt / kuullut, että olette olleet Villeä kohtaan vähän kovaotteisia."*

Olet opettanut tai ollut muuten tekemisissä oppilaan kanssa.

C, *"Olen ajatellut yhtä asiaa meidän luokalla. Osaatko arvata mitä?"*

D, *"Kun olin teidän kanssanne, huomasin yhden asian. Osaatko arvata mitä?"*

Oppilaan vastaus: *"Me kiusataan Villeä,"* siirry heti seuraavaan vaiheeseen.
Jos oppilas ei kerro kiusaamisesta:

Jatka *"Niin, kyse on Villestä"*. Jos edelleenkin oppilas ei ala puhumaan sano vielä, että *"Olen huomannut ja sinäkin varmaan olet huomannut, ettei hänellä ole kovin mukavaa."*

Yhteisen huolen kokeminen

Vaiheen tavoitteena on: Tunneyhteys tai yksimielisyys siitä, että toisen oppilaan kiusaaminen on huolestuttavaa. Oppilaan ja aikuisen välisen suhteen on oltava prosessissa luottamuksellinen sisältäen huolestumista.

Aikuinen kysyy:

A, *"Mitä sinä tiedät asiasta?"* tai

B, *"Mitä olet nähnyt?"*

Oppilaan annetaan puhua ilman keskeytyksiä, vaikka hän valehtelisi tai liioittelisi asiaa huomattavasti. Oppilaan kerrottua voi vielä yrittää saada häntä puhumaan seuraavilla lauseilla:

"hm tai hm-h"

"Älähän nyt! Kerro lisää!"

"Vai niin. Sehän on mielenkiintoista!"

"Mitä sitten tapahtui?"

Seuraavat lauseet on tarkoitettu vain niihin tilanteisiin, jolloin oppilas kieltäytyy tietävänsä jotakin tapauksesta tai, että hän on ollut osallisena kiusaamisessa.

Oppilaan tuntiessa alusta asti syyllisyyttä tai hän puolustautuu. Voi käyttää sanallista selitystä: *"En ole syyttämässä sinua, vaan haluan tietää miten asia on."* (Pikas 1990, 166-167.) Oppilaan tunteisiin voidaan vedota: *"Miltä luulet Villestä tuntuvan?"* Kysymyksen jälkeen on oltava riittävän pitkään hiljaa, jotta oppilaalla on aikaa asettua kiusatun tunteisiin.

Kun tavoite on saavutettu, siirrytään seuraavaan vaiheeseen.

Todetaan, että *"tapahtunut on kurjaa, eikä näin voi jatkaa"*

Käänne

Aikuisen koko olemus ilmaisee ja todetaan, että *"tuo on kurjaa ja niin ei voi enää jatkaa"*.

Rakentavien ehdotusten etsiminen

Pikasin mukaan ainut oikea lause on:

"Mitä meidän tulee tehdä?"

Jos oppilaalla ei ole omia ehdotuksia kysy:

"Mikä on sinun ehdotuksesi?"

Hyväksy oppilaan asialliset ehdotukset ja kannusta keksimään lisää, jos ehdotuksia tulee vähän. Vähintään takuu, että Ville jätettäisiin rauhaan.

Seurannasta ilmoittaminen

"Oikein hyvä!" "Tapaan sinut yksin tai muiden Villeä kiusanneiden kanssa (ilmoita aika, neljän päivän tai vähintään kahden viikon aikana) ja silloin voit kertoa minulle miten sinulla ja muilla on mennyt Villen kanssa."

Keskustelu

Aikuisen tavoitteena on löytää keskustelun aihe, johon hän saa osallistumaan kaikki nuoret. Tavoitteena olisi, että nuoret keskustelisivat keskenään. Keskustelun aihe voi olla esimerkiksi se, että jokainen ihminen kokee tapahtumat omalla tavallaan, eikä kukaan voi kyseenalaistaa toisen kokemusta.

Lähde:

Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suomentaja Pilvinen, E. Espoo: Weilin+Göös.