
KIUSAAMISEN VASTAISEN TOIMINNAN KEHITTÄMINEN AMMATTIOPISTOSSA

Pilottina Keuda Nurmijärvi



Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Sosiaali- ja terveystieteiden kehittäminen ja johtaminen

Hämeenlinna 27.3.2012

Anne Kivi



VISAMÄKI

Sosiaali- ja terveystalouden kehittäminen ja johtaminen

Tekijä	Anne Kivi	Vuosi 2012
Työn nimi	Kiusaamisen vastaisen toiminnan kehittäminen ammattiopistossa – Pilottina Keuda Nurmijärvi	

TIIVISTELMÄ

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli kehittää ammattioppilaitos ympäristöön soveltuva kiusaamisen vastainen toimintamalli. Opinnäytetyö toteutettiin Keuda Nurmijärvellä, joka on Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä Keudaan kuuluva koulutusyksikkö.

Opinnäytetyö toteutettiin toimintatutkimuksellisin keinoin. Aineisto kerättiin ryhmähaastatteluiden avulla opiskelijoilta ja ryhmänohjaajilta kehittämistyön alkuvaiheessa sekä toiminnallisen osuuden loppuvaiheessa. Lisäksi ryhmänohjaajille suunnattiin pienimuotoinen kyselylomake. Teoriasidonnainen analyysi toteutettiin teemoittelun avulla.

Alkukartoitusvaiheen tulosten perusteella kehitetty kiusaamisen vastaisen toimintamallin olennaisimmiksi prosesseiksi muodostuivat ryhmänohjaajille suunnattu kiusaamistilanteiden käsittelyohjeistus sekä ennaltaehkäisevänä toimintana vertaissovittelu. Näiden kahden prosessin toteutumista oppilaitoksen arjessa havainnoitiin lukuvuoden kestäneen toteuttamisjakson ajan. Loppuarviointi tulosten perusteella henkilökuntaa sitouttavien menetelmien käytöstä huolimatta näiden kahden prosessin hyödyntäminen jäi heikoksi. Kiusaamisen havainnointi oli jäänyt vähäiseksi ja havaitut kiusaamistilanteet oli käsitelty ilman kiusaamisen vastaisen toimintamallin hyödyntämistä. Tulosten perusteella toiminnan toteutumisen esteet liittyivät ennemminkin oppilaitoksen toimintakulttuuriin kuin kehitetyn toiminnan sisältöön.

Tämän opinnäytetyön toimintatutkimuksellisen osuuden jälkeen oppilaitoksessa jatkuu edelleen kiusaamisen vastaisen toiminnan kehittäminen ja jalkauttaminen arjen työhön. Toimintamallia on myös hyödynnetty Keudan kaikkien koulutusyksiköiden yhteisen kiusaamisen vastaisen suunnitelman kirjaamisessa. Opinnäytetyön tulosten perusteella toiminnan jalkauttamiseen olisi kiinnitettävä erityistä huomiota. Jatkotutkimus ehdotuksena on kiusaamisen vastaisen toiminnan toteuttamiseen ja työyhteisön sitoutumiseen liittyvien tekijöiden tarkastelu laajemmassa mittakaavassa, kuin vain yksittäisen koulutusyksikön tasolla.

Avainsanat Kiusaaminen, toimintatutkimus, ammattioppilaitos

Sivut 75 s. + liitteet 7 s.

VISAMÄKI

The Development and Management of Health Care and Social Services

AuthorAnne Kivi **Year** 2012**Subject of Master's thesis**

Developing Activities against Bullying in the Vocational Institution –The College of Keuda Nurmijärvi as a Pilot Institution

ABSTRACT

The Purpose of this thesis was to develop a standard of activity against bullying applicable to the vocational institution. The study was carried out in Keuda Nurmijärvi which is an educational unit of the educational organisation Keuda in Keski-Uusimaa. The Methods of action research were used for implementing the thesis. The research data was collected by means of interviewing the students and the group instructors in groups both at the beginning of designing the standard of activity and at the end of the functional part of the the study. In addition, the group instructors were given a small questionnaire to be answered. The theory-based analysis was done by means of classification of themes.

The standard of activity was developed on the basis of the results drawn from the initial survey. Two processes, the directions given to group instructors for solving situations in which bullying occurs and peer conciliation as a preventive activity became the most essential processes of the standard of activity. The realization of these two processes in every-day life in the institution was observed for the school year during of which the pilot study was conducted there. The conclusions to be drawn from the final analysis were that in spite of using the methods which required the participation of the personnel the use of these two processes remained quite low. There was only little observation of bullying and the situations in which bullying happened were handled without applying the standard of activity. The results appear to show that the facts which prevented the implementation of the standard of activity were more connected with general behaviour and attitude prevailing in the institution rather than with the contents of the standard of activity.

After the action research was carried out the work for designing activities against bullying and putting them into action still continues. The standard of activity has been used as a basis for developing a common standard for actions to be taken against bullying applicable in all educational units of Keuda. On the basis of the results to be drawn from this thesis special attention should be paid on putting activities into action. A suggestion for further study would be to investigate the facts that prevent the activities against bullying from realizing as well as the facts connected with engaging the working community to the activity more closely and in larger scale than with regard to only one institution.

Keywords Bullying, action research, vocational institution**Pages** 75 p. + appendices 7 p.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	KOULUKIUSAAMINEN ILMIÖNÄ.....	2
2.1	Kiusaamisen määrittelyä	2
2.2	Kiusaaminen ryhmäilmiönä	4
2.3	Kiusaaminen prosessina	5
2.4	Kiusaamisen nykytilanne	6
2.5	Kiusaamisen vaikutukset.....	7
3	KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN JA ENNALTAEHKÄISY	8
3.1	Ongelman tiedostaminen ja toimintaan sitoutuminen	9
3.2	Sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaminen	10
3.3	Kiusaamisen vastaisen toimintamallin laatiminen	10
3.4	Kansainvälisiä ja kansallisia toimintamalleja	11
3.4.1	Olweuksen interventio-ohjelma.....	12
3.4.2	KiVa-koulu ohjelma	12
3.4.3	Tasapainotettu Vaakamalli®	13
3.4.4	Pikasin keskustelumenetelmä	13
3.4.5	Farsta keskustelumenetelmä	14
3.4.6	Vertaissovittelu toiminta	14
3.4.7	Tukioppilas toiminta.....	15
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TAVOITTEET	15
5	TOIMINTATUTKIMUS KEHITTÄMISMENETELMÄNÄ	16
5.1	Spiraalisuus	16
5.2	Osallisuus ja sitoutuminen	17
5.3	Tutkijan rooli.....	18
5.4	Tiedonhankintamenetelmät	18
6	TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ AMMATTIOPPILAITOS.....	20
6.1	Keuda Nurmijärvi.....	21
6.2	Opiskelijahuoltotyö Keudassa.....	21
7	KIUSAAMISEN VASTAISEN TOIMINNAN KEHITTÄMINEN	22
7.1	Opinnäytetyön aiheen muotoutuminen	22
7.2	Opinnäytetyön suunnitteluvaihe.....	23
7.3	Alkukartoituksen ryhmähaastattelut.....	24
7.3.1	Tuutoreiden Learning Cafe.....	25
7.3.2	Ryhmänohjaajien Learning Cafe	25
7.4	Kiusaamisen vastaisen toiminnan hahmottuminen	26
7.4.1	Tulosten esittely opiskelijahuoltoryhmälle.....	26
7.4.2	Tulosten esittely rehtorille ja opettajille	27
7.4.3	Kiusaamisen vastaisen toimintamallin muotoutuminen	27
7.5	Toiminta lukuvuonna 2010-2011	28
7.5.1	Vertaissovittelun toteutuminen.....	29

7.5.2	Kiusaamistapausten käsittely ryhmänohjaajien toimesta	30
7.6	Loppuarvioinnin ryhmähaastattelut.....	31
7.6.1	Vertaissovittelijoiden ryhmähaastattelu	31
7.6.2	Ryhmänohjaajien ryhmähaastattelu.....	32
8	AINEISTON ANALYSOINTI.....	33
8.1	Alkukartoitusaineiston analyysi	34
8.2	Loppuarviointiaineiston analyysi	36
9	KIUSAAMISEN VASTAINEN TOIMINTAMALLI JA SEN TOTEUTUMINEN	36
9.1	Tuutoreiden näkemys kiusaamisen vastaisesta toiminnasta.....	37
9.1.1	Oppilaitoksen nykytilanne.....	37
9.1.2	Kehitettävän toiminnan sisältö	40
9.1.3	Tuutoreiden rooli kiusaamisen vastaisessa toiminnassa.....	42
9.2	Ryhmänohjaajien näkemys kiusaamisen vastaisesta toiminnasta.....	43
9.2.1	Oppilaitoksen nykytilanne.....	43
9.2.2	Kehitettävän toiminnan sisältö	45
9.2.3	Ryhmänohjaajien rooli kiusaamiseen puuttumisessa	46
9.3	Tulosten huomiointi kiusaamisen vastaisessa toimintamallissa	47
9.4	Oppilaitoksen sovittelutoiminta vertaissovittelijoiden näkökulmasta.....	50
9.4.1	Sovittelutoiminnan vahvuudet.....	50
9.4.2	Sovittelutoiminnan haasteet.....	51
9.4.3	Kehittämisessä huomioitavat toimenpiteet.....	53
9.5	Kiusaamistapausten käsittely ryhmänohjaajien toimesta.....	54
9.6	Kiusaamisen vastainen toiminta ryhmänohjaajien näkökulmasta.....	56
9.6.1	Kiusaamisen vastaisen toiminnan haasteet.....	56
9.6.2	Kehittämisessä huomioitavat toimenpiteet.....	58
9.7	Kiusaamisen vastaisen toiminnan toteutuminen lukuvuoden aikana.....	59
9.7.1	Vertaissovittelun toteutuminen.....	60
9.7.2	Ryhmänohjaajien toimenpiteiden toteutuminen.....	61
10	POHDINTA.....	62
10.1	Työyhteisön kehittäjän roolista	63
10.2	Kehittämistyön jatkuminen	64
10.3	Opinnäytetyön luotettavuuden arviointia	65
LÄHTEET	68
TUTKIMUSKATSAUS	73
LIITTEET		
Liite 1	Tuutoreiden alkukartoituksen haastattelukysymykset	
Liite 2	Ryhmänohjaajien alkukartoituksen haastattelukysymykset	
Liite 3	Haastattelulupa tuutoreiden haastatteluun	
Liite 4	Haastattelulupa vertaissovittelijoiden haastatteluun	
Liite 5	Kysely ryhmänohjaajille	
Liite 6	Vertaissovittelijoiden loppuarvioinnin haastattelukysymykset	
Liite 7	Ryhmänohjaajien loppuarvioinnin haastattelukysymykset	

1 JOHDANTO

Koulukiusaamisesta puhuttaessa se nostattaa pintaan monenlaisia tunteita. Mieleen voi nousta omakohtaiset kokemukset kouluajoilta tai huolta on tuottanut epäily oman lapsen joutumisesta kiusatuksi. Tosiasia on että kiusaamista kouluissa on ollut aina, eikä se valitettavasti ole vain marginaali ilmiö. Koulukiusaaminen on aihe joka nousee lehdistöjen otsikoihin tasaisin väliajoin, erityisesti syksyisin koulujen alkaessa. Kiusaaminen liitetään helposti myös koulussa tai sen ulkopuolella nuorten välillä tapahtuneisiin väkivallantekoihin. Kiusaaminen on kuitenkin ilmiönä monimuotoisempi kuin vain yksittäiset teot. Kiusaaminen on systemaattista toimintaa, joka liittyy oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin ja on usein prosessin omaisesti etenevä ryhmäilmiö.

Suomessa kiusaamisen tutkimus ja siitä käydyt keskustelut ovat suuntautuneet viimeaikoihin asti lähinnä peruskouluikäisiin. Valtakunnallisessa Kouluterveyskyselyssä on kattavimmin tutkittu koulukiusaamisen yleisyyttä ja siinä tapahtuvia muutoksia peruskouluissa vuodesta 1996 lähtien. Tulosten perusteella kiusaamista ei ole juurikaan saatu vähenemään 2000-luvun aikana. Kyselyiden perusteella pojat joutuvat kiusaamisen kohteeksi ja osallistuvat kiusaamiseen kaikilla koulutusasteilla yleisemmin kuin tytöt. Peruskoulun jälkeisellä toisella asteella kiusaamista on vähemmän kuin peruskoulussa, mutta ammattioppilaitoksissa kiusaaminen on huomattavasti yleisempi ilmiö kuin lukiossa. Vasta viimeaikoina on peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa herännyt kiinnostus kiusaamista kohtaan. (Salmivalli 2010, 22; Kouluterveyskysely 2010.)

Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä, eli Keuda, koostuu kymmenestä ammatillista koulutusta tarjoavasta koulutusyksiköstä ja oppisopimuskeskuksesta, jotka sijoittuvat Keski-Uudenmaan alueelle. Koulutusyksiköissä oli vuonna 2010 yli 4000 opiskelijaa, joista Keuda Nurmijärvellä opiskeli yli 400. (Keuda 2011.)

Kuraattorin työni aloitin Keuda Nurmijärven ja Mäntsälän yksiköissä keväällä 2009. Pian aloittamiseni jälkeen otti Nurmijärven yksikön rehtori puheeksi lain velvoittavan kiusaamisen vastaisen suunnitelman laatimisen. Aiemmasta peruskoulun kuraattorin kokemuksestani tiesin kiusaamisen olevan haasteellinen ilmiö, jonka torjunnassa erityisesti opettajat ovat merkittävässä roolissa. Uutena työntekijänä minulla ei ollut kokemusta eikä näkemystä ammattioppilaitoksessa esiintyvistä kiusaamisesta, joten tämän opinnäytetyö oli myös oiva tilaisuus kehittää omaa ammatillisuutta.

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ammattioppilaitosympäristöön soveltuva kiusaamisen vastainen toimintamalli. Kehittäminen tapahtuu toimintatutkimuksellisin keinoin. Tarkoituksena on huomioida sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulma toimintamallin sisällön kehittämisessä ja sen arvioinnissa. Toimintatutkimuksellinen ajanjakso ajoittuu kevästä 2009 loppukevääseen 2011, ollen kestoltaan runsaat kaksi vuotta. Ajanjaksoon sijoittuu kiusaamisen vastaisen toiminnan suunnittelu, käytännön kokeilu ja arviointi

2 KOULUKIUSAAMINEN ILMIÖNÄ

Koulukiusaaminen ei ole marginaali-ilmiö Suomessa eikä muuallakaan maailmassa. Tieteellistä tutkimusta koulukiusaamisesta on tehty 1970-luvulta lähtien. Tuolloin ilmiötä ryhtyi tutkimaan professori Dan Olweus ensin Ruotsissa ja myöhemmin Norjassa (Salmivalli 2010, 22.) Koulukiusaamisilmiön systemaattinen tutkiminen alkoi suhteellisen myöhään, sillä koulukiusaamista on ollut jo sukupolvien ajan. Skandinaviassa alkunsa saaneeseen kiusaamisilmiön tutkimiseen havahduttiin muualla maailmassa vasta 1980-luvulla. (Olweus 1992, 11.)

Olweuksen kiusaamisen määritelmä on kansainvälisesti hyväksytty tutkimuspiireissä ja näin yhdenmukaistaminen on mahdollistanut myös tutkimusten vertailukelpoisuuden. Määritelmää on myös kritisoitu liian kapealaiseksi ja vaikeuttavan ilmiön tutkimista sen vaatimalla laajuudella. (Hamarus 2006, 47-48.)

Vaikkakin kiusaaminen on erimaissa tehdyissä kyselyissä pyritty määrittelemään mahdollisimman yhdenmukaisesti, on silti kiusaamista kuvaavissa käsitteissä kielellisiä sävyeroja. Kansainvälisten vertailujen tekeminen kiusaamisen yleisyydestä on näin ollen ongelmallista. Vuonna 2006 Maailman terveysjärjestö WHO:n koululaistutkimuksessa kerätyn laajan kansainvälisen tutkimusaineiston perusteella, Suomen tilanne näyttäisi kuitenkin olevan keskimääräistä parempi kaikissa tutkituissa ikäryhmissä. (Salmivalli 2010, 23-24.)

2.1 Kiusaamisen määrittelyä

Kansainvälisissä tutkimuspiireissä hyväksytty Olweuksen (1992) määritelmä kiusaamisesta on seuraavanlainen: ”yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille”. Teko on negatiivinen jos sillä pyritään tuottamaan toiselle vamma tai epämiellyttävä olo. Negatiivisia tekoja voi olla sanallinen teko, kuten uhkaaminen, pilkkaaminen, hännäminen tai nimittely. Fyysinen kontakti, kuten töniminen, potkiminen, nipistely tai toisen kiinni pitäminen on myös negatiivinen teko. Lisäksi negatiivisia tekoja voi tehdä myös ilmein, elein tai sulkemalla joku pois ryhmästä.

Olweus korostaa tekojen pitkäkestoisuutta ja toistuvuutta, vaikkakin katsoo että myös kertaluontoinen vakavahko ahdistelu voi olla kiusaamista. Satunnaiset harmittomat negatiiviset teot, jotka kohdistuvat eri tilanteissa eri henkilöihin, eivät ole kiusaamista. Myöskään kahden tasaväkisen henkilön tappelu tai riitely ei ole kiusaamista. Kiusaaminen edellyttääkin voimasuhteiden tasapainottomuutta, jossa kohteen on vaikea puolustautua. (Olweus 1992, 14-15.)

Myös Salmivalli (2010) määrittelee Olweuksen tapaan kiusaamisen yhteen ja samaan henkilöön kohdistuvaksi toistuvaksi tahalliseksi vihamieliseksi käyttäytymiseksi, jolle on ominaista osapuolten epätasaväkisyys. Kiusaaja on jollain tapaa kiusattua vahvempi. Epätasaväkisyys voi perustua ikään,

fyysisiin ominaisuuksiin, asemaan ryhmässä, tukijoukkoihin tai muihin ominaisuuksiin tai resursseihin.

Kiusaaminen voi olla sanallista, fyysistä, omaisuuteen kohdistuvaa tai epäsuoraa. NykYTEknologia mahdollistaa kiusaamisen myös internetin ja matkapuhelimen välityksellä. Tekojen muoto ei koskaan ratkaise onko kyseessä kiusaaminen vai ei, sillä kiusatuksi joutunutta lasta voidaan pitkällä aikavälillä kiusata monin eri tavoin. Olennaista on tekojen systemaattisuus. Kiusaamisen erottaa muusta aggressiivisesta käyttäytymisestä nimenomaan osapuolten roolijako ja vallankäyttö. Toisen ollessa alistettu on toinen alistaja. Alistajana on vielä usein yhden lapsen sijasta ryhmä, jopa koko koululuokka. (Salmivalli 2010, 13-14.)

Pikas ei koe kiusaamisen toistuvuuden olevan olennainen määrite kiusaamisen kriteerien täyttymiseksi. Pikas painottaa kiusaamisen olevan ryhmässä tapahtuvaa. Kiusaaminen on tietoista, ei-laillistettua, fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja/tai yhteisöstä poissulkemista, joka kohdistuu heikommassa asemassa olevaan yksilöön ja johon syyllistyy ryhmä, joka vahvistavaa toiminnallaan jäsentensä keskinäistä vuorovaikutusta. (Pikas 1990, 57-58.)

Myös Hamarus (2008) tuo esille kiusaamisen määritelmään kuuluvan toistuvuuden haasteellisuuden. Jos vain pitkään jatkunut ja toistuva toiminta on kiusaamista, kuinka kauan kiusaamista täytyy tapahtua ennen kuin voidaan todeta tekojen muuttuneen kiusaamiseksi. Kysymys onkin enemmän teoreettinen ja siihen on mahdotonta vastata. Tärkeämpää on tarkastella kiusaamista kiusatun näkökulmasta. Kohteeksi joutuneelle syntyy kiusatuksi tulemisen uhka jo muutamasta kiusaamiskerrasta. (Hamarus 2008, 12-14.)

Kiusaamisessa yleensä erotellaan toisistaan suora kiusaaminen ja vaikeammin tunnistettava epäsuorakiusaaminen. Suora kiusaaminen on suhteellisen avoin hyökkäys kohdetta kohtaan fyysisesti tai verbaalisesti. Epäsuoralla kiusaamisella tarkoitetaan kohteen satuttamista kiertoteitse, sulkeamalla hänet pois ryhmästä tai vahingoittamalla hänen vuorovaikutussuhteitaan. (Olweus 1992, 15; Karhunen & Pörhölä 2007.)

Suora kiusaaminen ei kuitenkaan välttämättä ole vain helposti havainnointavaa huutelua ja nimittelyä. Suoran sanallisen viestinnän lisäksi on suoraa sanatonta viestintää, joka perustuu esimerkiksi ilmeisiin, eleisiin, asentoihin, katseisiin, joille annetaan merkityksiä eli tulkitaan. Sanattomilla viesteillä voidaan ilmaista tunteita ja valta-asemaa, se voi täydentää sanallista viestintää tai olla ristiriidassa sen kanssa. Sanallisen ja sanattoman viestin ollessa ristiriidassa keskenään, on ihmisillä taipumus uskoa sanaton viesti. Vihainen katse ja tuijottaminen ovat yleisempiä sanattoman suoran kiusaamisen keinoja. Kiusaamisen matkiminen, tai eleiden tai ilmeiden käyttö kiusatun hämmäntämiseksi ovat myös tyypillisiä keinoja. (Karhunen & Pörhölä 2007.)

2.2 Kiusaaminen ryhmäilmiönä

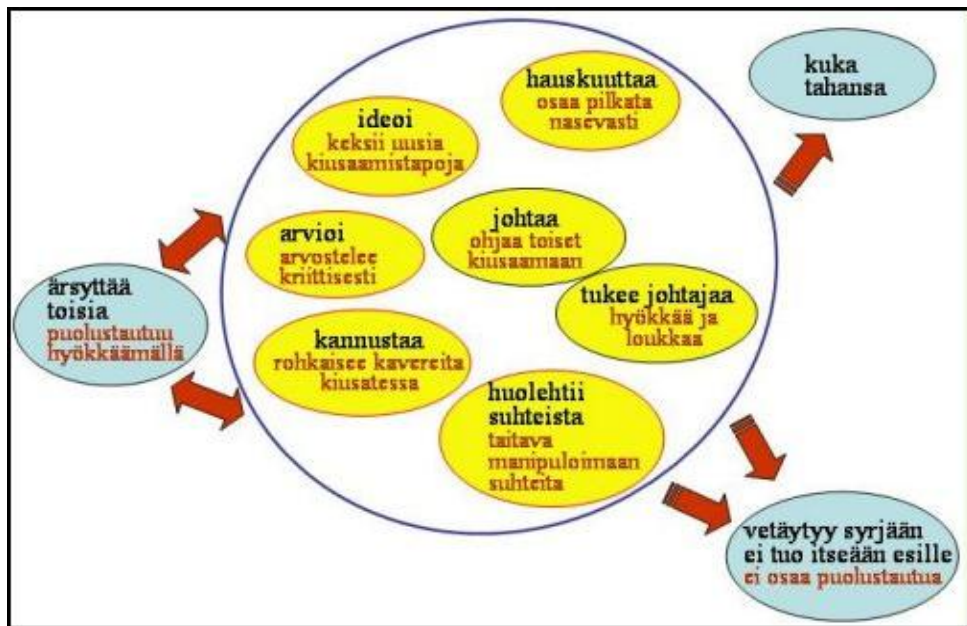
Kiusaamiselle on tyypillistä että se tapahtuu ryhmässä ja perustuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Kiusaamisen jatkuttua pitkään tulee kiusaamisen kohteesta koko ryhmän uhri, jolloin häntä kohdellaan sen mukaisesti jatkuvasti. (Salmivalli 1998, 33.)

Hamarus toteaa kiusaajien osallistavan leikin kautta, hauskuuden nimissä, huomaamatta kiusaamiseen yhteisön muitakin jäseniä. Kiusaamisen tuottama yhteisöllisyys on kuitenkin näennäistä, sillä osallistuminen kiusaamiseen tuottaa yhteisölle kollektiivista syyllisyyttä. Kiusaaminen jatkuu yhteisössä sen tuottaman kollektiivisen pelon vuoksi, sillä kuka tahansa voi joutua kiusatuksi. Oppilaiden keskuudessa vallitsevat epäviralliset normit, esimerkiksi lojaalisuus omaa ryhmää kohtaan, estävät kiusaamiseen puutumisen. Epävirallisen normit saattavat olla jopa vahvempia kuin koulun viralliset normit ja rangaistukset. (Hamarus 2006, 205.)

Huuki (2010) toteaa omassa tutkimuksessaan poikien keskinäiseen huumorin toimivan ryhmässä väkivallan ja hauskanpidon rajamailla. Ryhmässä ylemmän statuksen omaavat oppilaat käyttävät huumoria ja ”läpänheittoa” hienovaraisina väkivallan keinoina. Jo pelkkä uhka toisarvoistamisesta ja ryhmästä poissulkemisesta riittää pelon ylläpitäjäksi. Ajoittain oppilasyhteisön valtahierarkian ylläpito myös systematisoituu kiusaamiseksi. (Huuki 2010, 83.)

Sanna Karhunen (2008) tuo esille antribuutioerheen käsitteen, joka kuvaa ihmisen taipumusta selittää tapahtumia itselleen myönteisessä valossa. Koulukiusaamistilanteissa antribuutioerhe voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että kiusaamisprosessia ulkopuolelta seuraava näkee kiusaamisen syyt joko kiusaajasta tai kiusatusta johtuviksi ja ongelmaa selitetään osapuolten henkilökohtaisista ominaisuuksista johtuviksi. Tällöin estyy kiusaamisen näkeminen laajempuna vuorovaikutuksellisenä ongelmana ja ryhmäilmiönä, jossa kaikki oppilaat ovat mukana tavalla tai toisella. (Karhunen 2008, 176-178.)

Pörhölän (2006) mukaan kiusaamisessa ei aina ole kyse erilaisuuden synnyttämästä epävarmuudesta tai viestintätyyliin ja -taitojen yhteensopimattomuudesta. Kiusaaminen kytkeytyy myös oppilaiden ryhmäytymisprosessiin. Ryhmän muotoutuessa itsestään ilman ulkopuolista ohjailua, ryhmään valikoituu samankaltaisen arvomaailman jakavia ihmisiä, jotka yksilöinä täydentävät toisiaan ja joiden tapa olla vuorovaikutuksessa on yhteen sovitettavissa. Muotoutumisvaiheessa ryhmän päämääränä on mahdollisimman toimiva ryhmä, jonka jäsenten täydentävät toisiaan ja viihtyvät yhdessä. Päämäärän täyttyessä ryhmä sulkee rajansa ja ulkopuolisten on enää vaikea päästä ryhmään. Tällöin ulkopuolisia saatetaan käyttää välineenä ryhmän sisäisen yhteenkuuluvuuden vahvistamisessa ja ulkopuoliset voivat joutua kiusaamisen kohteeksi. Ryhmän ulkopuolella olevat osoitetaan viestinnän keinoin, kuten myös tuotetaan ryhmän sisäiset roolit (kuvio 1).



Kuvio 1 Kiusaaminen ryhmässä (Pörhölä 2006)

Oppilasryhmän yhteiset kokemukset ja niiden pohjalta syntyneet jaetut merkitykset, sekä yhteinen kieli mahdollistavat ryhmän kiusaamisen, siten etteivät koulun aikuiset sitä välttämättä huomaa ja tunnista kiusaamiseksi. Esimerkiksi epäsuora viittaaminen johonkin kiusatulle noloon tilanteeseen, jää aikuisilta helposti havaitsematta, koska he eivät tiedä mihin viitataan ja miksi. (Karhunen & Pörhölä 2007.)

2.3 Kiusaaminen prosessina

Salmivalli (1998) tuo esille oppilailla olevan kiusaamisprosessissa erilaisia rooleja. Kiusaajan roolissa oleva toimii ”primus motorina”, aloittaen ja yllyttäen toisia kiusaamiseen, uhrin ollessa kiusaamisen kohteena. Apurin roolissa oleva menee herkästi mukaan kiusaamiseen, ollen kiusaajan seuraajana ja avustajana. Vahvistajan roolissa oleva antaa myönteistä palautetta kiusaajalle, esimerkiksi naureskelee kiusatusta esitetyille kommentteille. Puolustajan roolissa oleva asettuu kiusatun puolelle yrittäen saada kiusaamisen loppumaan tai tukemalla kiusattua muulla keinoin. Ulkopuolisen roolissa oleva ei kiusaamisen juurikaan puutu vaan pysyttelee sivummalla. Lapsen tai nuoren rooliin kiusaamistilanteiden prosesseissa vaikuttavat monet tekijät, persoonakohtaisten ja ryhmän vuorovaikutustekijöiden lisäksi vaikuttaa lapsen omaksumaan rooliin hänen sosiaalinen asemansa ryhmässä. (Salmivalli 1998, 52-53, 62.)

Hamarus (2006) kuvaa kiusaamisprosessin alkuvaiheessa oppilasyhteisön tekemän havaintoja toisistaan, huomatuudet tai tehdyt eroavaisuudet johtavat vähitellen vieroksuntaan. Sosiaalinen vuorovaikutus oppilaiden keskuudessa on hienovaraista, jollain pienellä eleellä osoitetaan, ettei jostain oppilaasta pidetä. Näiden eleiden kautta osaltaan liitytään kiusaajien ryhmään. Kiusaaminen voi alkaa myös jostain nolosta yksittäisestä tapahtumasta, jolle nauretaan ja tällä tavoin saadaan syy kiusaamiselle.

Vierokunnan kohteena oleva oppilas joutuu eroavaisuuteen liittyvän nimittelyn kohteeksi, jota oppilaat kuvaavat ”läpänheittona”, piikittelynä, kuittailuna, kiusoittelemalla tai kettuilmalla. Tässä ”testaamisen” vaiheessa on koko luokkayhteisö mukana, toteuttaen eräänlaista tiedostamatontakin hauskanpitoa. Oppilaiden keskuudessa heitot ovat leikinlaskua josta ei saa suuttua, eikä niihin puututa häpeän tai tosikoksi leimautumisen pelossa. Heittoa, vaikka ne olisivat jo muuttuneet kiusaamiseksi, selitetään opettajille vain leikinlaskuna. Heittoa seuraa haukkuminen, johon voidaan liittää nöyryyttämistä tai alistamista. Kiusatusta muodostuu tietynlainen kuva luokkayhteisössä, usein halventava tai alistava.

Prosessin myötä kiusatusta tulee koko yhteisönsä halveksima, jota kohtaan voidaan käyttäytyä miten vain. Prosessin ylläpitäminen vaatii myös yhä kovempia keinoja. Mukaan voi tulla fyysistä kiusaamista, tönimistä, potkimista tai hakkaamista. Tällöin prosessi yleensä saavuttaa huippunsa ja väkivaltaisen käyttäytymisen vuoksi se otetaan vakavasti ja siihen puututaan. Myös kiusattu voi räjähtää ja tehdä jonkin epätoivoisen teon saadakseen yhteisön tajuamaan tilanteen vakavuuden. (Hamarus 2006, 67-74.)

2.4 Kiusaamisen nykytilanne

Kiusaamisen tutkimus ja siitä käydyt keskustelut ovat vahvasti suuntautuneet tähän asti peruskouluikäisiin. Vasta viimeaikoina on kiinnostusta herännyt myös peruskoulun jälkeisissä oppilaitoksissa. Kouluterveyskyselyiden perusteella tiedetään, että kiusaamista esiintyy toisella asteella vähemmän kuin peruskoulussa, ammattikouluissa kiusaaminen on kuitenkin huomattavasti yleisempää kuin lukiossa. Peruskouluissa kiusaamista esiintyy eniten alaluokilla ja se vähentyy ylemmille luokille mentäessä. Sen sijaan muita kiusaavien lasten määrä ensin laskettuaan nousee murrosiän myötä, niin että yhdeksännellä luokalla kiusaajien määrä on suurimmillaan. (Salmivalli 2010, 17-19, 22.)

Kattavimmin Suomessa koulukiusaamisen yleisyyttä ja siinä tapahtuneita muutoksia on tutkittu vuosittaisen valtakunnallisen Kouluterveyskyselyn yhteydessä. Kyselyjä on toteuttanut Stakes, joka nykyään on osa terveyden ja hyvinvoinnin laitosta. (Salmivalli 2010, 23.) Kyselyjä toteutetaan vuosittain niin että, parillisina vuosina kyselyyn osallistuvat Etelä-Suomen, Itä-Suomen ja Lapin läänien kunnat, parittomina vuosina muu Manner-Suomi ja Ahvenanmaa. Vertailukelpoisia tuloksia on kerätty peruskouluista vuodesta 1996, lukioista vuodesta 1999 ja ammatillisista oppilaitoksista vuodesta 2008 lähtien. Vuosittain kyselyyn vastaa noin 100 000 nuorta. (Kouluterveyskysely 2010.)

Kouluterveyskyselyiden perusteella pojat joutuvat kiusatuksi ja osallistuvat kiusaamiseen kaikilla koulutusasteilla yleisemmin kuin tytöt. Tulosten perusteella kiusaamista ei ole juurikaan saatu vähentymään 2000-luvun aikana. Vuosien 2000–2009 aikana yläkouluikäisistä pojista joutui vähintään kerran viikossa kiusatuksi, eli toistuvan kiusaamisen kohteeksi 8–10 %, kun toistuvasti kiusaamiseen osallistui 11 %. Tytöistä yläkoulussa joutui kiusatuksi 5–7 % ja kiusaamiseen osallistui 7 %. Lukiossa 2000-luvun aikana ensimmäisen vuoden opiskelijoista 2–3 % pojista koki toistuvaa

kiusaamista ja 4 % ilmoitti toistuvasti kiusaavansa. Lukion tytöistä 0–1 % oli kokenut vähintään kerran viikossa kiusaamista, 0 % tytöistä ilmoitti toistuvasti kiusaavansa. Ammatillisista oppilaitoksista ei ole olemassa pitkäaikaisseurannan tuloksia, mutta vuosien 2008–2009 tulosten perusteella ammatillisen oppilaitoksen pojista 6 % joutui toistuvan kiusaamisen kohteeksi ja 7 % ilmoitti kiusaavansa toistuvasti. Tytöistä toistuvan kiusaamisen kohteena ja kiusaamiseen osallisena oli 3 %. (Kouluterveyskysely 2010.)

Stakesin terveydenedistämisen vertaistietohankkeen yhteydessä vuonna 2007 peruskoulujen yläkouluille teetetyssä kyselyssä pyydettiin koulujen edustajia myös arvioimaan kiusaamisen yleisyyttä omassa koulussaan. Kyselyssä kävi ilmi, että kiusaamista nähtiin omassa koulussa olevan huomattavasti vähemmän kuin mitä Kouluterveyskyselyissä oppilaat olivat tuoneet esille. Peräti 60 % yläkouluista arvioi omassa koulussa viikoittain kiusatuksi tulevia oppilaita olevan vain 0–2 %. Syitä tähän tulosten ristiriitaisuuteen voi olla monia. Mahdollisesti koulut haluavat antaa ulospäin paremman kuvan kiusaamistilanteesta kuin se onkaan tai esimerkiksi rehtorit ja opiskelijahuolto eivät ota tosissaan oppilaiden esille tuomia kiusaamistilanteita. (Salmivalli & Poskiparta 2007, 139.)

Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL) toteuttaa vuosittain nuorille suunnatun valtakunnallisen kiusaamiskyselyn, joka tehdään internetin avulla. Vuoden 2008 kyselyn tulosten perusteella kiusaamiskokemukset näyttäisivät olevan hieman yleisempiä kuin Kouluterveyskyselyn perusteella. Kuitenkin eri kouluasteiden ja sukupuolien väliset erot seuraavat samaa linjaa myös MLL:n kyselyssä kuin Kouluterveyskyselyssä. Vuonna 2008 tulosten mukaan yläkouluikäisistä pojista 14 % ja tytöistä 11 % kertoi tullessa kiusatuksi viikoittain. Lukiossa kiusaaminen oli selkeästi harvinaisempaa kuin yläkoulussa, pojista 4 % ja tytöistä 3% kertoi tulevansa viikoittain kiusatuksi. Ammattioppilaitoksissa kiusaaminen oli lukiota yleisempää, sillä pojista 9 % ja tytöistä 7 % tuli kiusatuksi viikoittain. (Peura, Pelkonen & Kirves 2009, 9, 19.)

MLL:n kyselyssä kiusaamista kokeneista yli kaksi kolmasosaa ilmoitti kiusaamista tapahtuneen välitunneilla. Ammattioppilaitoksessa kiusatuksi tulleista tytöistä ja pojista yli puolet oli kokenut kiusaamista tunneilla, joka oli selvästi yläkouluja ja lukiota suurempi osa. Netissä tapahtuva kiusaaminen oli kolmanneksi yleisintä kaikissa vastaaja ryhmissä. Yleisin kiusaamisen muoto oli sukupuolesta ja kouluasteesta riippumatta haukkuminen ja nimittely. Vaikeasti havaittavissa oleva epäsuora kiusaaminen oli kaikissa koulumuodoissa ja sukupuolesta riippumatta toiseksi yleisin kiusaamisen muoto, tytöt kuitenkin kokivat poikia enemmän epäsuoraa kiusaamista. (Peura ym. 2009, 20.)

2.5 Kiusaamisen vaikutukset

Kiusaaminen luo turvattomuutta oppimisympäristössä ja se vaikuttaa väijäämättömästi oppimiseen ja kouluviihtyvyyteen. Luokka, jossa esiintyy kiusaamista, kätkee sisälleen pelkoa, vaikkakin voi esiintyä ulospäin rehvakkaan oloisesti. Luokassa oleva pelon ilmapiiri tukahduttaa luovuuden

ja itsensä ilmaisun. Kiusaaminen vahvistaa oppilasyhteisön epävirallisia normeja ja siihen puuttumista estetään epävirallisin normein. Kiusaamisesta ei saa kannella ja niin tekevä joutuu kärsimään oppilasyhteisön sosiaalisesta rangaistuksesta, hänet eristetään ryhmästä. Eristäminen voi olla paljon pahempaa kuin esimerkiksi koulun viralliseen normistoon kuuluva jälki-istunto tai muu virallinen rangaistus. (Hamarus 2008, 76-77.) Kiusaaminen on vakava kehityksellinen riski paitsi kiusatuille myös toisia kiusaaville lapsille ja nuorille. Jos kiusaaja saa jatkaa kiusaamistaan ilman että siihen puututaan, on hänellä riski jatkaa aggressiivista ja toisia alistavaa käytöstä myöhemminkin. (Salmivalli 2010, 30; Pörhölä 2008, 101.)

Kiusatuksi joutuminen tuntuu nuoresta usein häpeälliseltä, jonka vuoksi hän herkästi salaa sen ulkopuolisilta tai vähättelee asiaa, vaikka kiusaaminen loukkaakin syvästi. Vähättelyssä on kyse puolustautumisesta alentavien kokemusten tuottamaa kipua vastaan. Yksinäisyyden myöntäminen on kiusatulle vaikeaa, sillä hän joutuu samalla myöntämään oman epäonnistumisensa, mikä vain lisää häpeän tunnetta. Lisäksi kiusattu saattaa pelätä tilanteen vain pahentuvan aikuiselle puhumisen myötä. Moni kiusattu sulkee kivun ja häpeän tunteen sisälleen kestääkseen ne. Tällainen nuori voi vaikuttaa päällepäin kovalta ja välinpitämättömältä, ollen kuitenkin sisäلتä herkkä. (Lämsä, Kiviniemi & Pönkkö 2009, 101-102.)

Kiusaaminen vahingoittaa nuoren itsetuntoa ja henkistä hyvinvointia, sekä vie luottamuksen vertaisiin siinä määrin ettei nuorella välttämättä ole kriittisissä siirtymävaiheissa uskallusta ja voimia uusien ihmissuhteiden solmimiseen. Näin kouluaikana koetut ongelmat vertaissuhteissa voivat vaikeuttaa nuoren kiinnittymistä vertaisyhteisöönsä ja heikentää hänen opiskelutaitoaan ja – motivaatiotaan. Vertaissuhteissa olevat ongelmat voivat aiheuttaa kauaskantoiset ongelmat yksilön opiskelu- ja työuraan ja siten voivat johtaa myöhemmin jopa yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. (Pörhölä 2008, 94, 101.)

Nuoruusiässä koettu kiusaaminen liittyy lisääntyneeseen masennukseen, heikompaan itsetuntoon ja luottamuspulaan ikätovereita kohtaan aikuisiäälläkin. Vanhempien hyväksyntä ja tuki näyttäisi kuitenkin suojaavan nuorta jonkin verran aikuisiän sopeutumisvaikeuksilta. (Isaacs, Hodges & Salmivalli, 2008, 395.) Koulussa kiusatuksi joutunut on myös todennäköisemmin työpaikalla kiusaamisen kohteena. Yhteys koulukiusaamisen ja työpaikkakiusaamisen uhriksi joutumisella pätee sekä miehiin että naisiin. Koulussa kiusatuksi tulleilla naisilla on hieman miehiä suurempi riski tulla kiusatuksi myös työpaikalla, tämä johtunee miesten vahvemman asemasta työelämässä. (Smith, Singer, Hoel & Cooper 2003, 185.)

3 KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN JA ENNALTAEHKÄISY

Perusopetuslaissa, lukiolaissa ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Lait velvoittavat opetuksen järjestäjää laatimaan opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelman oppilaan suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. (Perusopetuslaki 628/1998 29.1,2§; Lukiolaki 629/1998 21.1,2§; Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998 28.1,2 §.)

Lait, koulunjärjestyssäännöt ja muut viralliset säännöt kuten kiusaamisen vastaiset normit, ohjaavat koulun oppilaskulttuuria. Oleellista kuitenkin on mitä koulun virallinen maailma, opettajat ja henkilökunta, haluavat viestittää oppilaille suhtautumisellaan normeihin. Normit mitätöityvät ja jäävät vain paperinormeiksi, jos koulun opettajat ja henkilökunta eivät toimi niiden mukaisesti. Oppilaat ovat harvemmin kovinkaan tietoisia sääntöjen sisällöstä, mutta ovat tietoisia opettajien ja rehtorin toiminnasta kiusaamistapauksissa ja reagoivat siihen. Yhteisön todelliset arvot voidaan lukea yhteisön käytännöistä ja sen jäsenten käyttäytymisestä. (Hamarus 2006, 211; Hamarus 2008, 128.)

3.1 Ongelman tiedostaminen ja toimintaan sitoutuminen

Kiusaamisen vähentämisen lähtökohtana on omassa koulussa olevan kiusaamisen rehellinen myöntäminen ja tiedostaminen. Niin kauan kun kiusaamista vähätellään tai sitä ei pidetä oman koulun ongelmana, ei kiusaamisen vastainen työ lähde käyntiin. Oleellista on myös koulun organisaation tuki, esimerkiksi johdon tuki, että opettaja voi puuttua kiusaamiseen tehokkaasti. (Salmivalli 2010, 47, 55.)

Koulun työskentelyilmapiiriin, kasvatuskulttuuriin ja henkilökunnan kiusaamista koskeviin asenteisiin on tärkeää kiinnittää huomiota (Salmivalli 2010, 49). Kiusaamisen vastainen toiminta edellyttää koko koululta selkeää käsitystä oikeasta ja väärästä käyttäytymisestä, tavoiteorientoitunutta toimintaa, ryhmädynaamisten taitojen soveltamista opetuksessa, ymmärrystä oppilaskulttuurista ja epävirallisista normeista sekä vuorovaikutustaitojen hallintaa sekä niiden johtamista (Hamarus 2006, 213-214). Myös koulun rehtorin on sitouduttava työyhteisön yhteisiin päämääriin ja toimittava sen suuntaisesti. Hänellä on oltava tietoa ja ymmärrystä kiusaamisesta ilmiönä ja sen laajemmasta merkityksestä yksilön ja koko yhteisön hyvinvointiin. Koulun johdon tehtävä on taata riittävät resurssit kiusaamisen ennaltaehkäisevään työhön ja tilanteisiin puuttumiseen. Kiusaamisen ennaltaehkäisevään työhön on opettajille järjestettävä yhteistä keskustelua ja suunnittelu aikaa esimerkiksi koulutuspäivien yhtenä sisältönä. (Hamarus 2008, 128.)

Opettajat ovat avainasemassa kiusaamisen vähentämisessä. Kiusaamisen tunnistaminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää ja opettajat eivät läheskään aina ole selvillä kaikesta kiusaamisesta, vaikka kiusaaminen olisi jatkunut jo systemaattisesti pidempäänkin. Kyky tunnistaa kiusaaminen on välttämätön edellytys puuttumiselle. Opettajan sitoutuneisuus kiusaamisasioiden hoitamiseen todennäköisesti myös vähentää kiusaamisen määrää luokassa. Lisäksi lopputulokseen vaikuttaa opettajan käytössä olevat menetelmät ja hänen luottamuksensa niihin. (Salmivalli 2010, 47.)

Pikas (1990) tuo esille opettajan kolme eri perusröoliä kiusaamisen vastaisessa toiminnassa Asenteenmuokkaan roolissa opettaja muokkaa ja vahvistaa oppilaiden kiusaamisen ja muun väkivallan vastaisia asenteita erilaisin pedagogisin keinoin. Toimeentarttujan roolissa opettaja puuttuu ja selvittää kiusaamistilanteet. Käyttäytymisen kehittäjän roolissa opettaja ehkäisee koulukiusaamista järjestämällä luokassa vuorovaikutustilanteita,

joissa oppilaat itse etsivät rakentavia ratkaisuja esimerkiksi konfliktitilanteeseen. (Pikas 1990, 92-94.)

3.2 Sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaminen

Opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Esimerkiksi luokassa, jossa tiedetään olevan kiusaamista, ei oppilaiden itsensä annetta muodostaa ryhmiä. Opetustilanteissa opettaja voi luoda sellaisia olosuhteita, jotka tukevat kiusatun ystäväystymistä jonkun häntä tukevan oppilaan kanssa. Kiusaaminen vähenee kun kiusatulla on yhteisössä hyvä ystävä. (Hamarus 2006, 212.) Tuhoisasti käyttäytyviä kokoonpanoja olisi opetustilanteissa hyvä pyrkiä hajottamaan ja vastaavasti tukea rakentavasti toimivia ryhmiä. Myös ryhmien ulkopuolelle jääneitä oppilaita on tärkeää auttaa löytämään oma turvallinen paikka oppilasverkostossa. (Pörhölä 2006.)

Oppilaat on tehtävä tietoiseksi miten he itse ovat kiusaamisessa mukana eri rooleissa, vaikka eivät aktiivisesti osallistuisikaan itse kiusaamiseen. Luokan kanssa on myös keskusteltava mitä kiusaamisella tarkoitetaan, sillä monet oppilaat eivät tiedosta omaa toimintaansa kiusaamiseksi vaan pitävät sitä harmittomana leikkinä tai pilana. Luokassa syntyvien pienryhmien välisien klikkien purkaminen on yksi tapa ehkäistä ja purkaa kiusaamisia. Opettajan kannattaa sekoittaa luokkien pienryhmiä niin, että oppilaat saavat yhteistyökokemuksia mahdollisimman monen luokkatoverin kanssa. (Salmivalli 1998, 170-172.) On itsestään selvää etteivät kaikki oppilaat voi päätyä läheisiksi ystäviksi, erilaisista arvoista, tavoitteista ja viestintätyyleistä johtuen. Tavoitteeksi kuitenkin olisi otettava että kaikkien oppilaiden välillä olisi vähintäänkin turvallinen ja toista kunnioittava suhde. Tavoitteen saavuttamiseksi on oppilaiden vuorovaikutussuhteiden kehittymistä seurattava ja ohjattava, sekä tietoisesti kehitettävä. (Pörhölä 2006.)

Luokan sisäisiin klikkeihin ja muotoutuneisiin pienryhmiin olisi kiinnitettävä huomiota suunniteltaessa kiusaamisen vastaista interventiota. Välttämättä pelkkä kiusaajan käyttäytymiseen puuttuminen ei tuo toivottua tulosta. Se pienryhmä johon kiusaaja on kiinnittynyt saattaa edelleen odottaa kiusaajalta entisenlaista käytöstä ja rohkaisee kiusaajaa päinvastaiseen käytökseen kuin mihin interventiolla pyritään. (Salmivalli 1998, 96.)

Tehokkaan oppilasryhmien sosiaalisiin suhteisiin vaikuttavana toimenpiteenä Hamarus tuo esille oppilastoiminnan. Oppilaat itse valitsisivat joka luokalle tukioppilaita, jotka olisivat myös selkeästi kiusaamista vastaan. Lisäksi oppilaskunnan pitäisi vaikuttaa koulun kiusaamiseen liittyviin sääntöihin, jolloin normit eivät tulisi vain ylhäältä annettuina, vaan oppilaat itse pääsisivät vaikuttamaan arjen käytänteisiin. (Hamarus 2006, 213.)

3.3 Kiusaamisen vastaisen toimintamallin laatiminen

Koko koulun yhteisessä kiusaamisen vastaisessa toimintamallissa on hyvä ottaa kantaa akuutissa kiusaamistilanteessa toimimisen lisäksi myös sii-

hen, miten kiusaamista voidaan yleisesti koulussa ennaltaehkäistä. Toimintamallin tulee myös olla riittävän konkreettinen jotta siitä on todella hyötyä kiusaamistapausten selvittelyssä. Ohjeistuksen tulisi koskea myös nimenomaan kiusaamista eikä kaikkia mahdollisia ongelmia ja järjestyshäiriöitä. Toimintamallin on nojaututtava tutkittuun tietoon. Keskeisimmät asiat ovat tieto siitä kenellä on vastuu kiusaamistapauksen selvittelystä ja mitkä ovat konkreettiset toimenpiteet kiusaamistapauksen tullessa esille. Koulun henkilökunnasta mahdollisimman monen on hyvä osallistua toimintamallin kehittämiseen, kuitenkin jonkun tai joidenkin on hyvä ottaa kehittämisestä kokonaisvastuu. (Salmivalli 2009; Salmivalli 2010, 59-61.) Kiusaamisen vastaiset säännöt eivät yksinään riitä. Olennaista on koulun aikuisten myös keskustella siitä miten kiusaamisen vastainen toiminta näkyy ja toteutuu arjen käytänteissä. (Hamarus, 2008 156.)

Salmivallin (2010) mukaan toimintamallin kehittämisessä on neljä askelta:

1. **Motivoiminen.** Työyhteisön on ensin tultava tietoiseksi kiusaamisen ongelmallisuudesta ja sen vakavista seurauksista yksilölle. Tieto kiusaamisen yleisyydestä, sekä siitä että sitä esiintyy myös omassa koulussa, on oleellinen tieto. Kuin myös tietoisuus siitä että tilanteeseen voidaan vaikuttaa.
2. **Toimintamallin kehittäminen.** Koulun oman mallin kehittäminen on prosessi, johon kuuluu muun muassa tiedon hankintaa, keskusteluja, sopimusten tekoa ja tehtävien jakamista. Malli on valmis kenties vuoden parin kuluttua sen kehittämisen aloittamisesta.
3. **Toimintamallin käyttöön ottaminen,** jossa olennaisinta on että mallia todella käytetään, eikä se jää vain paperiversioksi.
4. **Toimintamallin arvioiminen.** Mallia ja sen vaikutuksia voidaan arvioida esimerkiksi oppilaskyselyin vuosittain. Mallia on myös kehitettävä eteenpäin, jos kiusaamiseen ei ole pystytty sen avulla vaikuttamaan toivotulla tavalla. (Salmivalli 2010, 63-64.)

3.4 Kansainvälisiä ja kansallisia toimintamalleja

Norjassa 1980-luvulla Dan Olweuksen kehittämän interventiomallin positiivisten tulosten kannustamana on viimeisten vuosikymmenien aikana kehitetty eri puolilla maailmaa useita toimenpideohjelmiä kiusaamisen vähentämiseksi. Olweuksen malli on myös levinnyt kansainvälisesti, mutta siitä ei ole Norjan ulkopuolella saatu yhtä kannustavia tuloksia. Vuosikymmenien aikana kehitetyistä interventiomalleista on saatu vaihtelevia tuloksia, eikä mallien tehokkuutta ole juurikaan pystytty osoittamaan. Syitä siihen ettei interventiomallien toimivuutta ole pystytty osoittamaan on todennäköisesti useita, tutkimusasetelmiin liittyvistä ongelmista lähtien. Yhtenä mahdollisena interventiomallien sisältöihin liittyvänä syynä voi kuitenkin olla se, että on erityisen vaikeaa vaikuttaa juuri niihin oppilaisiin jotka hyväksyvät kiusaamisen ja itse harjoittavat sitä. (Salmivalli 2010, 100-108.)

Seuraavissa seitsemässä alaluvussa, luvuissa 3.4.1 – 3.4.7 on esiteltynä erilaisia interventiomalleja. Olweuksen interventio-ohjelma, KiVa-koulu ja Tasapainotettu Vaaka-malli® ovat kokonaisvaltaisia ohjeistuksia, joissa on sekä koko koulua koskevat että yksilökohtaiset toimenpiteet. Pikasin ja Farsta keskustelumenetelmät keskittyvät kiusaamisen puuttumiseen ja kiusaajan kanssa käytäviin keskusteluihin. Vertaissovittelu ja tukioppilas toiminta ovat oppilaskeskeisiä malleja, jotka kohdentuvat enemmänkin kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen puuttumiseen.

3.4.1 Olweuksen interventio-ohjelma

Interventio ohjelman sisältämät kiusaamisen vastaiset toimenpiteet kohdentuvat koulu-, luokka- ja yksilötasolle. Koulutason toimenpiteet kohdistuvat koko oppilaitokseen, kuten kiusaamistilanteen kartoittaminen, henkilökunnalle tiedottaminen toiminnasta, kiusaamisen vastaisen suunnitelman työstäminen erillisessä työryhmässä ja vanhempien mukaan ottaminen työskentelyyn. Luokkatason toimenpiteet ovat opettajan vastuulla: luokkakokoukset, vanhempainillat, ryhmätyöskentelytilanteiden hyödyntäminen oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja esimerkiksi oppilaiden kanssa yhteisesti laaditut luokan säännöt kiusaamista vastaan. Yksilötason toimenpiteisiin kuuluu kiusaamiseen osallisten oppilaiden tapaamiset ja tilanteen seuranta, sekä mahdollisesti yhteistyö kiusaamisen osapuolten vanhempien kanssa. Malli on kohdennettu lähinnä ala- ja yläkoulujen käyttöön. (Olweus 1992, 60-90; Olweus 2011; Salmivalli 2010, 102.)

3.4.2 KiVa-koulu ohjelma

Suomessa huomio kiinnittyi 2000-luvun alussa koulukiusaamisen ehkäisemisen toimintamalleihin. Salmivalli oli tuonut esille koulujen sen hetkisen tilanteen ja ehdottanut ensimmäiset suuntaviivat ohjelmasta, jonka tavoitteena oli kiusaamisen vähentäminen koulun tasolla. Kansallinen kouluhyvinvointi ohjelma käynnistyi vuonna 2006 opetusministeriön johdolla, keskeisenä osiona oli KiVa-koulu ohjelma. (Rimpelä & Fröjd 2009, 193.) KiVa-koulu ohjelma, eli kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, kehitettiin Turun yliopiston psykologian laitoksen ja oppimistutkimuskeskuksen yhteistyönä. Christina Salmivallin ja Elisa Poskiparran toimivat hankkeen vastuullisina johtajina. KiVa-koulu ohjelma on levinnyt nopeasti Suomen peruskouluihin ja tällä hetkellä ohjelmassa on mukana yli 2200 suomalaista koulua. Opetusministeriö on tukenut ohjelman leviämistä peruskouluihin tarjoamalla KiVa-koulu materiaalit ja koulutuksen ilmaiseksi. Tähän mennessä tehtyjen seurantatutkimusten perusteella ohjelman vaikuttavuus on suurinta alakouluissa, joissa kiusatuksi joutuminen väheni selkeästi ja kiusaamisen vastaiset asenteet vahvistuivat. Yläkouluissa sen sijaan tulokset ovat olleet kaikkein heikoimpia, vielä ei pystytä sanomaan liittyvätkö heikot tulokset ikävaiheeseen sinänsä vai ohjelman sisältöön. (Salmivalli 2010, 145-146.)

KiVa-koulu ohjelma jakaantuu yleisiin ja kohdennettuihin toimenpiteisiin. Yleisten toimenpiteiden tavoitteina on vaikuttaa koko ryhmään ja muokata kaikkien oppilaiden tietoisuutta ryhmän vaikutuksesta kiusaamiseen ja si-

ten vähentää kiusaamista. Yleisten toimenpiteiden keskeinen osa alakouluissa on oppitunnit, joiden apuna on kiusaamisen vastainen tietokonepeli. Yläkouluissa keskitytään kiusaamisen vastaisiin teemoihin ja oppilailla on pääsy KiVa Street- nimiseen virtuaaliseen oppimisympäristöön. Kohdenetetut toimenpiteet tarkoittavat aikuisen välitöntä reagoimista kiusaamiseen, sekä avun ja tuen tarjoamista. KiVa-tiimi selvittää esille tulleet jo pidempään jatkuneet systemaattiset kiusaamistapaukset, yhteistyössä opettajan kanssa. Kiusaamisen ollessa vähemmän systemaattista, esimerkiksi kerran pari tapahtunutta, puhuttelee vain opettaja kiusaajaa. KiVa-tiimi käyttää selvittelykeskusteluissa erityisesti siihen luotua keskustelumallia. (Salmivalli 2010, 144-150.)

3.4.3 Tasapainotettu Vaakamalli®

Päivi Hamaruksen kehittämä Tasapainotettu Vaakamalli®, on kaksiosainen toimintamalli kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ja kiusaamiseen puuttumiseksi. Vaakamallia toteutetaan kouluhyvinvointihankkeena Keski-Suomen ELY-keskuksen, Jyväskylän yliopiston Opettajankoululaitoksen ja Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen kanssa yhteistyössä. Vaakamalli® on enemmänkin ajattelutapa kuin valmis työkalu ja sen painopiste on ennaltaehkäisevässä työssä. Lähtökohtana on ajatus, että kiusaamisen ennaltaehkäisy ja yhteisöllisyyden kehittäminen ovat osa opettajan normaalia arjen työtä. Toiminta ei syö tuntiresursseja tai tuota taloudellisia kuluja. (Hamarus 2008, 83, 85; Hamarus & Ukskoski-Ahonen 2011.)

Vaakamallissa® on oleellista että kiusaamiseen puututtaessa, samalla myös vahvistetaan kiusaamisen ennaltaehkäisyä luokassa. Molempien vaakakuppien tulee olla vahvoja ja tasapainossa suhteessa toisiinsa. Kiusaamiseen puuttumisen osatekijöitä ovat kiusaamisen havaitseminen, puheeksi ottaminen, kiusaamistilanteen selvittely ja seuranta. Ennaltaehkäisevän toiminnan ensimmäinen askel on ilmiön tiedostaminen ja yhteisön yhteinen ymmärrys siitä mitä kiusaaminen tarkoittaa. Eettisen tietoisuuden lisäksi yhteisön hyvinvoinnin luomisessa on huomioitava johdon ja työyhteisön sitoutuminen, tavoitteellisuus, opiskelijoiden välisiin suhteisiin vaikuttaminen, epäviralliset normit, luottamuksen luominen, kulttuuriset arvostukset ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. (Hamarus 2008, 86-87; Hamarus & Ukskoski-Ahonen 2011.)

3.4.4 Pikasin keskustelumenetelmä

Ruotsalainen Pikas on kehittänyt kaksi erilaista keskustelumenetelmää kiusaamistilanteiden selvittelyyn jo 1970-luvulla ja se on nykyään melko tunnettu maailmanlaajuisesti. Suggestiivisen käskyn menetelmässä (SKM), sekä yhteisen huolen menetelmässä (YHM) käytävät kahdenkeskiset keskustelut Pikas on kuvannut konkreettisesti askel askeleelta. Keskustelut eroavat toisistaan lähinnä siinä että suggestiivisen käskyn menetelmässä aikuinen ottaa autoritaarisen otteen, osoittaen selvästi että kiusaamisesta on tultava loppu. Yhteisen huolen menetelmä perustuu hieman pehmeämpään lähestymistapaan, jossa pyritään saamaan aikaiseksi yhtei-

nen jaettu huoli kiusatusta ja tätä kautta saadaan kiusaaja muuttamaan käytöstään. Pikas toteaaakin, etteivät nämä menetelmät ole tiivistettävänä pähkinänkuoreen, vaan menetelmiin on tutustuttava kokonaisuudessaan. Menetelmän käyttöön ottajilta vaaditaan myös tietynlaista asennoitumista kiusaaja kohdattaessa, esimerkiksi kuulustelu tyylinen syyllistäminen ei Pikasin mukaan johda toivottuun tulokseen. (Pikas 1990, 131-143; Salmivalli 2010, 76-77.)

3.4.5 Farsta keskustelumenetelmä

Ljungströmin kehittämä Farsta keskustelu menetelmää on käytetty Ruotsissa vuodesta 1990 lähtien. Suomessa sitä käytetään lähinnä suomenruotsalaisissa kouluissa. Farsta menetelmä on kehitelty Pikasin mallin pohjalta. Olennainen eroavaisuus on että Farsta menetelmässä koulun oma selvittämistiimi käsittelee kiusaamistapaukset. Tiimi kerää ensin tietoa, jonka jälkeen tapaa kiusatun. Tämän jälkeen on selvittelypuhuttelu kiusaajille ja myöhemmin mahdollisesti lisäpuhuttelu, seurantakeskustelu järjestetään parin viikon päästä. Tiimi on tarpeen mukaan yhteydessä vanhempiin. Lungström painottaa kiusaamista selviteltäessä tilannekohtaisuutta ja tiimin luomaa omaa tapaa käsitellä kiusaamistapaukset. (Ljungström 1999, 15-20; Salmivalli 2010, 84.) Ljungströmin Farsta-menetelmä on tehokas, mutta ristiriitaista palautetta saanut menetelmä. Farsta-menetelmässä kiusaaminen lopetetaan voimallisen ja välittömän puuttumisen avulla. (Forsman 2008, 87.)

3.4.6 Vertaissovittelu toiminta

Vertaissovittelu eli Verso-toiminta alkoi Suomessa 2000-luvun alussa. Toimintaa ovat olleet kehittämässä muun muassa Ben Furman, eri järjestöt, opettajat ja kuraattorit. Vuonna 2010 Versotoimintaa oli jo 360 koulussa, mukana peruskoulujen lisäksi lukioita ja ammatillisia oppilaitoksia. Vertaissovittelu toiminnasta ja koulutuksesta vastaa Suomen sovitteluforum ry. (Gellin 2006, 18; Hamarus 2008, 122; Verso 2011.)

Vertaissovittelu on ratkaisukeskeisyyteen pohjautuva restoratiivinen menetelmä, joka tuo vaihtoehtoisen ja vapaaehtoisen tavan sovittaa oppilaiden välisiä ristiriitoja ja konflikteja. Restoratiivisessa ajattelussa on keskeistä tapahtuneen teon palauttaminen asianosaisille, niin että he voivat itse olla aktiivisia osallisia asiansa ratkaisussa. Ratkaisukeskeisen ajatteluun perustuen sovittelijaoppilaat koulutetaan tulevaisuussuuntaiseen ratkaisuja hakevaan toimintaan, syyttelyiden ja syiden etsimisen sijaan. Vertaissovittelu on yksinkertainen ja selkeä toimintamalli, jonka avulla sovittelijoiksi koulutetut oppilaat auttavat osapuolia löytämään itse ratkaisun ristiriitaansa. Menetelmä on viisivaiheinen, johon kuuluu tervehtiminen, tarinat eli tapausten kuvaaminen osapuolten omasta näkökulmasta, ratkaisujen etsiminen, sopiminen ja seuranta. Seuranta tapahtuu myöhemmin, jotta nähdään onko sopimus pitänyt. Sovittelijoilla on aina aikuisten tuki ja sovittelutoimintaa ohjaa koulun henkilökunnasta koottu tiimi. Sovittelijaopiskelijat luovat yhdessä ohjaajien kanssa strategian, jonka mukaisesti toimitaan

jos sovittelussa tulee esille vakavampaa ja pidempiaikaisempaa kiusaamista. (Kiilakoski 2009, 15; Gellin, 2006, 23; Verso 2011.)

Vertaissovittelu tavoite ei ole olla kaikkia ongelmia poistava menetelmä, vaan sen avulla pyritään ratkomaan koulun arjessa tapahtuvia pienempiä välikohtauksia, samalla ennaltaehkäisten isompien ongelmien syntymistä. Pyrkimyksenä on antaa oppilaille myönteinen puuttumisen tapa niihin tilanteisiin, jotka koetaan kiusaamiseksi tai mieltä pahoittaviksi tapahtumiksi. Varhainen puuttuminen on tärkeä osa vertaissovittelutoimintaa. (Gellin 2006, 23.)

3.4.7 Tukioppilas toiminta

MLL on kehittänyt ja koordinoanut tukioppilastoimintaa jo 1970-luvulta lähtien, järjestäen koulutusta tukioppilaille ja ohjaajille. Toiminnan lähtökohdiana on että se nivoutuu mahdollisimman kiinteäksi osaksi koulun käytänteitä. Koulun omien arvojen lisäksi tukioppilastoimintaa ohjaa MLL:n määrittelemät yleiset arvot, kuten suvaitsevaisuus, vapaehtoisuus, luottamuksellisuus, osallisuus ja ilo. Keskeistä toiminnassa on aktivoida tukioppilaita kehittämään itse toimintamuotoja, joiden avulla he voivat nostaa koulun yhteishenkeä, ehkäistä koulukiusaamista ja edistää hyviä toverisuhteita. Toiminnasta vastaa siihen koulutettu tukioppilasohjaaja, joka yleensä on joku koulun opettajista. Tukioppilaita koulutetaan 8.-9. luokan oppilaita toimimaan nuorempien oppilaiden vertaistukena. (Perho 2007, 7; MLL 2011.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TAVOITTEET

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ammattioppilaitos ympäristöön soveltuva kiusaamisen vastainen toimintamalli. Tarkoituksena on toimintatutkimuksellisin keinoin huomioida opiskelijoiden ja opettajien näkökulma sekä toimintamallin sisällön kehittämisessä että kehitetyn toiminnan arvioinnissa.

Usein tutkimusongelma hiotaan lopulliseen muotoon vasta kun jo tuloksetkin tiedetään. Sanatarkasti alkuperäisissä tutkimusongelmissa pysyminen ja eteneminen vaihevaiheelta tutkimusongelmasta ja hypoteeseista empiriaan ei välttämättä ole aitoa uuden etsimistä. (Heikkinen, Kiilakoski & Rovio 2008, 85.) Tutkimuskysymykset hioutuivat yleiseltä tasolta yksityiskohtaisemmiksi ja käytännön läheisemmiksi opinnäytetyön prosessin aikana, niin että lopullisen muotonsa ne saavuttivat vasta opinnäytetyön loppuvaiheessa, tulosten ollessa jo tiedossa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia asioita oppilaitokseen kehitettävässä kiusaamisen vastaisessa toiminnassa on huomioitava opettajien ja opiskelijoiden näkökulmasta?
2. Miten oppilaitokseen kehitetty kiusaamisen vastainen toiminta toteutui lukuvuoden aikana?

5 TOIMINTATUTKIMUS KEHITTÄMISMENETELMÄNÄ

Tämä opinnäytetyönä tehtävä kehittämistyö on toteutettu toimintatutkimuksellisella lähestymistavalla. Toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, se on ennemminkin tutkimusstrateginen lähestymistapa, jossa tutkimus kytketään toiminnan kehittämiseen. Toimintatutkimuksessa voidaan käyttää hyvinkin erilaisia menetelmiä, myös tutkimuskohteet, sovellettavat teorit ja kysymysten asetelut voivat olla erilaisia. Mikä tahansa päämäärätön toiminta ei kuitenkaan ole toimintatutkimusta. Toimintatutkimuksessa tutkitaan erityisesti ihmisten sosiaalista toimintaa, jossa päämääränä on tutkimuksen avulla toiminnan reaaliaikainen kehittäminen ja muutoksen aikaansaaminen. Yleensä toimintatutkimus on ajallisesti rajattu kehittämisprojekti, jossa kehitetään ja suunnitellaan uusia toimintatapoja (Kuula 1999, 9-11; Heikkinen 2001, 170-171; Heikkinen 2008, 16-17.)

Tutkijan etukäteen omaavat teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tarkasteltavasta ilmiöstä osaltaan suuntaavat tutkimuksen kulkua. Käytännön kentästä nousevien näkökulmien suhdetta teoreettiseen näkökulmiin voidaan pitää vuorovaikutteisena. Aineiston analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät välttämättä ole lopullisia, mutta auttavat tutkimuksen eteenpäin viemisessä. Tutkimus- ja kehittämistoimintaa ohjaavat johtoajatukset jäsentyvät ja jalostuvat tutkimuksen edetessä, jolloin myös yhteisöllinen ymmärrys ja tietoisuus kehittyvät. (Kiviniemi 1999, 72.)

5.1 Spiraalimaisuus

Yksi toimintatutkimuksen lähtökohdista on että se on reflektiivistä toimintaa, jolloin kehittämisprosessissa tehdään näkyväksi ja tiedostetaan niitä ajattelutapoja, jotka vaikuttavat käytännön toimintaan. Uudenlaisen toiminnan ymmärtämisen kautta pyritään toimintaa myös kehittämään. Toimintatutkimuksen itsereflektiivisessä kehässä suunnittelu, toiminta, havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu toistuvat sykleittäin, jolloin niistä muodostuu ajassa etenevä spiraali. (Heikkinen 2001, 176-177; Kiviniemi 1999, 66-67, 73.)

Todellisuudessa kehittämisen sykleillä ei ole päätepistettä, sillä toimintaympäristön muuttuessa on myös käytäntöjen muututtava. Näin ollen onnistuneessakin hankkeessa kehitetty käytäntö on projektin loputtua saattanut muuttua. Tutkijan on kuitenkin lopetettava työnsä johonkin perustel-

tuun vaiheeseen ja saatava tutkimukseensa alku, keskikohta ja loppu. (Heikkinen 2008, 28-29.) Tämän opinnäytetyön toimintatutkimuksellisen osuuden voi katsoa alkaneen keväällä 2009 ideointivaiheella, tutustumisella toimintaympäristöön ja kiusaamisesta olevaan kirjallisuuteen. Toimintatutkimuksellinen osuus päättyi kevään 2011 aikana toteutettuihin loppuarviointi haastatteluihin. Toimintatutkimuksellisella työotteella kehitetty toiminta oppilaitoksessa kuitenkin jatkuu ja sitä edelleen kehitetään.

Toimintatutkimukselle ominainen spiraalimainen kehittäminen ja jatkuvuus voivat sisältyä yhteenkin sykliin. Oleellista on että suunnittelu, toiminta ja arviointi toteutuvat. Useammallakaan syklillä ei saavuteta uutta jos tutkimuksessa todennetaan itsestäänselvyyksiä ja tutkijan suunnittelu- ja osuuden esioletuksia. Oleellisempaa on tutkivan työotteen omaksuminen. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 82.) Toimintatutkimuksellinen spiraalimaisuus toteutui tässä opinnäytetyössä ainakin yhden syklin verran, johon sisältyi suunnittelu, toiminta ja arviointi.

5.2 Osallisuus ja sitoutuminen

Kiviniemi (1999, 66) korostaa toimintatutkimuksen olevan luonteeltaan yhteisöllinen prosessi, jossa lähtökohtana on että ne ihmiset joita tutkimus koskee toteuttavat yhdessä tutkimus- ja kehittämishanketta. Toisaalta Heikkisen (2001) mukaan kaikki toimintatutkimuksen tekijät eivät korosta prosessin yhteistoiminnallisuutta, sillä joissakin lähestymistavoissa keskitytään enemmän itsereflektiiviseen toimintaan. Kemmsin (1994) mukaan toimintatutkimus usein alkaa pienestä yhden henkilön aloitteesta jatkuen ja laajeten suuremman ihmisjoukon yhteiseksi hankkeeksi (Heikkinen 2001, 180.)

Toikka & Rantanen (2009) tuovat esille osallistumisella olevan kaksi eri suuntaa sillä kehittäjät osallistuvat käytännön toimintaan, mutta myös toimijat osallistuvat kehittämiseen. Kehittäjien ja toimijoiden osallistumisessa on kuitenkin aste eroja, joissakin tutkimuksellisen kehittämisen suuntauksissa korostetaan kehittäjien ja tutkijoiden tiivistä yhteistyötä, kun joissakin suuntauksissa tyydytään etäisempään kehittäjän ja toimijan väliseen vuorovaikutukseen. Osallistumista edistävien välineiden avulla pyritään edistämään osallistumista konkreettiseen kehittämistoimintaan ja kehittämistä koskevaan keskusteluun. Osallisten henkilökohtaisten näkemysten, ajatusten ja kokemusten tuominen kehittämistoimintaan mukaan edellyttää osallistumista edistäviltä välineiltä myös emotionaalista ulottuvuutta. Tasavertaisuuden ja avoimuuden toteutuminen dialogisuuden avulla mahdollistuu silloin kun myös eriävät mielipiteet ovat sallittuja. (Toikka & Rantanen 2009, 89, 91, 99.)

Tässä opinnäytetyössä suunnitteluvaiheen haastatteluiden avulla pyritään kartoittamaan keskeisimmät toimijat. Konkreettisen tiedon saamisen lisäksi haastatteluiden tavoitteena on tarjota foorumi toimijoiden keskinäiseen avoimeen keskusteluun ja näin myös vahvistaa osallisuutta. Toiminnallisessa vaiheessa oppilaitosyhteisön osallisuuden on tarkoitus toteutua konkreettisen toiminnan kautta. Arvioinnissa osallisuus on tarkoitus toteutua loppuarviointihaastatteluiden avulla. Vastuu tutkimuksellisen työotteen

toteutumisesta ja kehittämistyön eteenpäin viemisestä on kuitenkin täysin tutkijan, eli itseni vastuulla.

5.3 Tutkijan rooli

Toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu tutkimaansa toimintaa ja käynnistää tarkoituksellisen muutoksen. Toimintatutkija ei edes oleta olevansa ulkopuolinen ja neutraali, sillä hän on aktiivinen vaikuttaja ja toimija. Tutkija ei tarkastele kohdettaan matkan päästä tehdessään siihen intervention, vaan menee mukaan toimintaan, tekee aloitteita ja osallistuu keskusteluun aktiivisena toimijana. Toimintatutkija ei ole puolueeton tarkastelija vaan toimiva subjekti, joka tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan käsin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46-49; Heikkinen 2008, 19-20.)

Työssäni kuraattorina tuen opettajia heidän opiskelijahuollollisessa työssään, sekä pyrin yhteistyössä oppilaitosyhteisön kanssa vahvistamaan opiskelijayhteisön hyvinvointia. Tämä toimintatutkimuksellinen oppinäytetyö ei ole työstäni irrallinen osa-alue, vaan linkittyy luontevasti jokapäiväiseen työhöni. Kehittäjän roolissa toimin aktiivisena toimijana ja havainnoijana, jonka vastuulla oli myös tutkimuksellisen osuuden eteenpäin vieminen.

Kehittäjän rooli voi olla moninainen. Kehittäjän toiminta voi perustua asi-
antuntemukseen, jolloin hän kerää tietoa, analysoi sitä ja tekee perusteltuja ehdotuksia. Kehittäjä voi myös kehittää omaa työtään tai omaa työyhteisöään, keräten tietoa, analysoiden reflektiivisesti muiden toimijoiden kanssa. Lisäksi kehittäjä voi pyrkiä kannustamaan työyhteisön jäseniä tai asiakkaita muutostyöhön, ollen eräänlainen fasilitaattori. (Toikko & Rantanen 2009, 91.)

5.4 Tiedonhankintamenetelmät

Tiedonhankintamenetelminä toimintatutkimuksessa voidaan käyttää sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä (Heikkinen 2008, 36). Tässä opinäytetyössä hyödynnettiin pääasiassa laadullisia menetelmiä.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle, pyritään ymmärtämään tiettyä toimintaa ja kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa. Olennaista on että tiedonhankinta kohdentuu henkilöihin, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on siitä kokemusta. Tutkimusaineiston kokoa ei säätele määrä vaan laatu. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 72; Eskola & Suoranta 2000, 61-62.) Alkukartoitus vaiheen tiedonkeruu kohdentui tuutoropiskelijoihin ja ryhmänohjaajiin. Oletuksena oli, että heillä on eniten havaintoja ja kokemusta oppilaitoksessa tapahtuvasta kiusaamisesta, sekä näkemystä kehitettävän toiminnan sisällöstä. Arviointi vaiheen tiedonkeruu kohdentui kiusaamisen vastaisessa toiminnassa keskeisinä toimijoina olleisiin vertaissovitteijaopiskelijoihin ja ryhmänohjaajiin.

Triangulaatiolla tarkoitetaan eri menetelmien, aineistojen, teorioiden tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Yleensä erotetaan neljä eri päätyyppiä. Aineistotriangulaatiossa käytetään useita eri aineistoja, tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä, teoriatriangulaatiossa ilmiötä lähestytään eri teorioiden näkökulmasta ja menetelmätriangulaatio tutkimusaineiston hankinnassa käytetään useita tiedonhankintamenetelmiä. Triangulaation avulla on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141-142; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 215.) Tässä opinnäytetyössä triangulaation avulla pyrittiin saamaan näkyväksi sekä opettajien että opiskelijoiden näkemyksiä siitä mitä oppilaitoksen kiusaamisen vastaisessa työskentelyssä olisi huomioitava.

Kaikki haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina sillä Huovisen & Rovion (2008, 111) mukaan ryhmähaastattelussa on monia etuuksia verrattuna yksilöhaastatteluun. Tietoa saadaan useammalta haastateltavalta yhtäaikaaisesti, ryhmä auttaa myös tiedon muistamisessa ja väärinymmärrysten korjaamisessa. Eskola & Suoranta (2000, 96) muistuttavat kuitenkin että haastateltavan ryhmän on hyvä olla suhteellisen homogeeninen, jolloin todennäköisemmin käsitteistö ja kysymykset ymmärretään suhteellisen samanlaisesti ja keskustelu on ylipäättään mahdollista.

Ryhmähaastattelut toteutettiin fokusryhmähaastattelun ja Learning Cafe menetelmien periaatteita seuraten. Toikko & Rantasen (2009) mukaan fokusryhmähaastattelun avulla voidaan kerätä toimijoiden käsityksiä kehitettävästä asiasta. Haastateltavilta voidaan kysyä mielipidettä esimerkiksi kehittämistoiminnan tavoitteen määrittelystä, kehittämiskohteiden priorisoinneista, toimintamallien eduista ja haitoista, sekä kehittämisprosessin etenemisestä. Keskustelutilaisuuden runko pyritään tekemään mahdollisimman selkeäksi ja varsinainen keskustelurunko voidaan jäsentää esimerkiksi kolmeen osaan. Ensimmäinen kysymys kartoittaa yleisellä tasolla osallistujien kokemuksia aiheesta, toinen kysymys kohdentuu varsinaiseen tutkimuskysymykseen ja kolmannen kysymyksen näkökulma pyritään siirtämään tulevaisuuteen. (Toikko & Rantanen 2009, 145-146.) Learning Cafe on ryhmätyöskentelyä, jossa osallistujat yhdessä työstävät ajatuksia ja ideoita. Jokaisella mukana olijalla on mahdollisuus tuoda vapaasti ja turvallisesti omia näkökulmiaan esille. Learning Cafe on paikka ajatusten vaihdolle, kaikki läsnä oleva tieto ja viisaus ovat tilaisuudessa olevien yhteisessä käytössä. (Holopainen & Kokkinen 2009, 40.)

Vertaissovittelijaopiskelijoiden haastattelussa pyrittiin toteuttamaan Anttilan (2007) esittelemän 8-kenttäisen SWOT-analyysin periaatteita, jonka tarkoituksena on nelikenttäanalyysin avulla vahvuuksien, heikkouksien, mahdollisuuksien ja uhkien määrittelyn jälkeen tehdä johtopäätöksiä ja suunnitella toimenpiteitä. 8-kenttäisessä SWOT analyysissä pohditaan tarkemmin miten vahvuuksista kehitetään menestystekijöitä, miten heikkouksista voidaan päästä eroon kehittämällä niitä ja jopa muuntamalla ne vahvuuksiksi, miten uhkatilanteet kohdataan muuntamalla nekin vahvuustekijöiksi ja miten mahdollisista kriisitilanteista selvittää. (Anttila 2007, 142-143.) Menetelmän avulla pyrittiin saamaan vertaissovittelijat sekä tuomaan esille näkemyksiään, että pohtimaan toiminnan kehittämistä. Li-

säksi haastattelun tavoitteena oli vahvistaa vertaissovittelijoiden positiota aktiivisina toimijoina oppilaitosyhteisön toiminnan kehittämisessä.

6 TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ AMMATTIOPPILAITOS

Ammatillinen koulutus on toisen asteen koulutusta ja se muodostuu ammatillisesta peruskoulutuksesta ja lisäkoulutuksesta. Se on tarkoitettu sekä työelämään siirtyville nuorille että työelämässä tai sen ulkopuolella oleville aikuisille. Ammatillisena peruskoulutuksena järjestetään ammatilliseen perustutkintoon johtavaa koulutusta sekä ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavaa, valmistavaa ja valmentavaa koulutusta. Ammatillisena lisäkoulutuksena järjestetään ammatti- ja erikoisammattitutkintoon johtavaa koulutusta sekä tutkintoon johtamatonta lisäkoulutusta. Ammattikoulutusta voidaan järjestää oppilaitosmuotoisena tai oppisopimusmuotoisena koulutuksena. (Opetushallitus 2010.)

Ammatillinen perustutkinto on laajuudeltaan 120 opintoviikkoa eli kolme vuotta, josta vähintään 20 opintoviikkoa, eli puolivuotta, suoritetaan työssä-oppimisena työpaikoilla. Vuonna 2010 ammatillisia perustutkintoja oli yhteensä 52 ja niissä 120 erilaista koulutusohjelmaa.

Ammatillisen peruskoulutuksen ja lukiokoulutuksen tarjonta on mitoitettu niin, että jokaisella nuorella on mahdollisuus päästä jatkamaan opintojaan perusopetuksen jälkeen. Perusopetuksen päättävistä nuorista noin 95 prosenttia jatkaa opintojaan välittömästi joko lukiossa, ammatillisessa perusopetuksessa tai perusopetuksen lisäopetuksessa. Ammatillisen perusopetuksen suosio on kasvanut koko 2000-luvun ja yhä useampi nuori hakeutuu ensisijaisesti ammatilliseen peruskoulutukseen. Vuosittain aloittaa noin 50 000 opiskelijaa ammatillisen perusopetuksen, heidän keski-ikänsä on noin 19 vuotta. (Opetushallitus 2010, 6,11.)

Ammatillisten tietojen ja taitojen lisäksi ammattikoulutus antaa valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Elinikäisen oppimisen avaintaidot ovat osaamista, jota tarvitaan tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunotossa, jatkuvassa oppimisessa ja työelämän muuttuvissa olosuhteissa selviytymisessä. Elinikäisen oppimisen avaintaidot sisältyvät yhteisten opintojen, eli ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien, tavoitteisiin ja ammatillisten tutkinnon osien ammattivaatimuksiin ja arviointikriteereihin. (EDU. f. 2010.)

Keski-Uudenmaan Koulutuskuntayhtymän, eli Keudan, juuret ulottuvat 1950-luvulle, jolloin Järvenpään ja Keravan kauppalat yhdessä Tuusulan, Mäntsälän, Pornaisten ja Sipoon kuntien kanssa perustivat ammattiopetuksen järjestämiseksi Keski-Uudenmaan Kuntainliiton. Vuonna 1962 kuntaliiton ensimmäisenä oppilaitoksena aloitti Järvenpään ammattikoulu. Nykyään yleisesti käytössä oleva ja omistajakuntien hyväksymä Keudalyhenne on alkuaan muotoutunut 1990-luvulla, jolloin lyhenne otettiin käyttöön nettiosoitteena. (Huovila 2010, 11.)

Keuda koostuu nykyään kymmenestä koulutusyksiköstä ja oppisopimuskeskuksesta. Vuonna 2010 Keudan oppilaitosmuotoisen ammatillisen pe-

ruskoulutuksen vuotuinen opiskelijamäärä oli 4048 opiskelijaa ja oppisopimuskoulutuksen keskimääräinen vuotuinen opiskelijamäärä 1284. Omistajina ovat Järvenpään ja Keravan kaupungit, sekä Mäntsälän, Nurmijärven, Pornaisten, Sipoon ja Tuusulan kunnat, joissa myös koulutusyksiköt sijaitsevat Pornaista lukuun ottamatta. (Keuda 2011; Heikkilä 2010, 4.)

6.1 Keuda Nurmijärvi

Nurmijärven ammattikoulun ensimmäinen lukuvuosi alkoi syksyllä 1961. Tällöin yhteensä 36 opiskelijaa aloitti opintonsa ammattikoulussa, joka koostui kolmesta eri osastosta: ravintotalousosasto, auto-osasto ja metalliosasto. Varsinaisena perustamisvuotena pidetään vuotta 1962, jolloin valtioneuvosto hyväksyi Nurmijärven kunnan ylläpitämän ammattikoulun perustamissuunnitelman. Silloiseen Keski-Uudenmaan Ammattikoulun Kuntainliittoon, eli nykyiseen Keudaan, Nurmijärven ammattikoulu liittyi vuonna 1989. (Markus 1994, 5,7.)

Nykyisin oppilaitoksen virallinen nimi on Keuda Nurmijärvi ja se tarjoaa oppilaitosmuotoista perustutkintoon johtavaa koulutusta audiovisuaalisessa viestinnässä, autoalalla, hotelli- ravintola- ja cateringalalla, sähkö- ja automaatiotekniikassa sekä tieto- ja tietoliikennetekniikassa. Lisäksi koulutustarjonnassa on vuoden kestävä ohjaava ja valmistava koulutus, eli ammatti-startti. Syksyllä 2010 alkoi Keuda Tuusulan hallinnoimana sosiaali- ja terveystalouden lähihoitajakoulutus. Opiskelijamäärä oli lukuvuonna 2010-2011 n. 400 opiskelijaa. (Keuda Nurmijärvi 2011, 15, 32.)

6.2 Opiskelijahuoltotyö Keudassa

Keudan opiskelijahuoltotyön tavoitteena on luoda turvallinen ja terveellinen opiskeluympäristö ja edistää oppilaitosyhteisön hyvinvointia, turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Opiskelijahuolto edistää oppimisvaikeuksien ja muiden ongelmien varhaista tunnistamista ja niihin puuttumista sekä ehkäisee koulutuksen keskeytymistä yhteistyössä opiskelijoiden vanhempien kanssa. Opiskelijahuoltotyö on koko koulun moniammatillista yhteistyötä nuoren hyvinvoinnin kehittämiseksi. (Keuda 2010.)

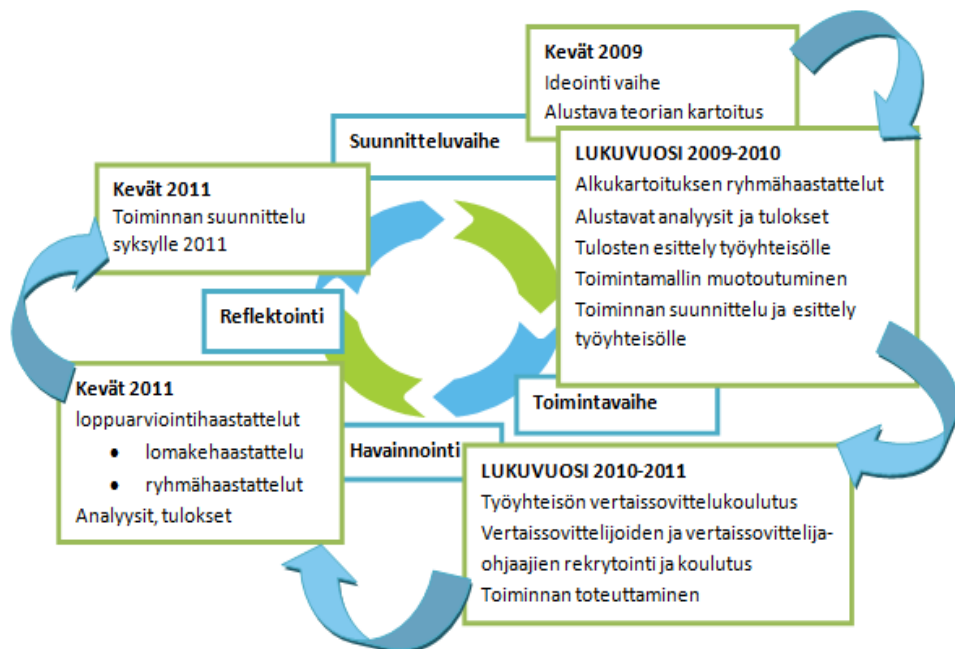
Toimipisteiden opiskelijahuoltotyötä koordinoi ja kehittää toimipisteiden moniammatilliset opiskelijahuoltoryhmät. Opiskelijahuoltoryhmät toimivat yhteistyössä keskenään, yksiköiden johdon, opettajien, muun henkilökunnan ja ulkoisten sidosryhmien kanssa. Jokaisessa toimipisteessä opiskelijahuoltoryhmään kuuluu pysyvinä jäseninä terveydenhoitaja, opinto-ohjaaja, kuraattori, erityisopetuksesta vastaava henkilö, sekä rehtori tai apulaisrehtori/koulutuspäällikkö.

Keudassa kuraattori toimii oppilaitoksen sosiaalityöntekijänä. Kuraattori osallistuu opiskelijahuoltoryhmän työhön oppilaitoksen, luokkien ja yksittäisten opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Hän osallistuu oppilaitoksen toiminnan ja kasvatustyön, sekä kodin kanssa tehtävän yhteistyön suunnitteluun ja toteutukseen.

Jokaiselle opiskelijaryhmälle on nimetty ryhmänohjaaja, jonka kanssa opiskelija voi keskustella opiskeluunsa liittyvistä asioista. Opiskelijoille laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, HOPS, jonka teosta ja päivittämisestä vastaa ryhmänohjaaja. Ryhmänohjaajalla on myös keskeinen rooli kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opintojen aloitusvaiheessa opiskelijoiden vertaistukena toimivat koulutetut tuutoropiskelijat, joiden tehtävänä on opastaa, neuvoa ja auttaa opiskelijoita tutustumaan ja sopeutumaan opiskeluyhteisöön ja pääsemään alkuun opinnoissaan. (Keuda 2010, 25-26.)

7 KIUSAAMISEN VASTAISEN TOIMINNAN KEHITTÄMINEN

Opinnäytetyön toimintatutkimuksellinen osuus kiusaamisen vastaisen toiminnan kehittämisessä ajoittui alkukevästä 2009 loppukeväeseen 2011. Tutkimuksellisuus kytkeytyi käytännön toiminnan kehittämiseen ja ajanjakson aikana toteutui toimintatutkimuksellinen kehä (kuvio 2).



Kuvio 2 Opinnäytetyössä toteutunut toimintatutkimuksellinen kehä

Alaluvuissa 7.1–7.5 on tiivistetysti kerrottuna kehittämistyön olennaisimmat etenemisen askeleet. Kertomus nojautuu kehittämistyön aikana tekemiini kalenterimerkintöihin, kokousten muistioihin ja päiväkirjamerkintöihin.

7.1 Opinnäytetyön aiheen muotoutuminen

Aloitin Keudassa Nurmijärven ja Mäntsälän toimipisteiden kuraattorina helmikuussa 2009. Piakkoin aloittamiseni jälkeen Keuda Nurmijärven rehtori esitti toiveen, että työstäisin oppilaitokseen kiusaamisen vastaisen suunnitelman. Keudassa oli tehtynä opiskelijahuoltoon liittyviä yhteisiä ohjeistuksia muun muassa kriisitilanteiden hallinnasta ja tilanteista jolloin

epäillään opiskelijan päihdekäyttöä. Lain velvoittamaa suunnitelmaa siitä, miten kiusaamistapauksiin puututaan, ei sen sijaan ollut olemassa Keudas-
sa eikä myöskään Keuda Nurmijärvellä.

Uudesta työpaikastani johtuen minulla ei vielä ollut opinnäytetyön aihetta, joten eteeni tuotu haaste kiusaamisen vastaisesta suunnitelmasta oli oiva opinnäytetyön paikka. Lisäksi koin aiheen antavan eväitä omaan ammatilliseen kasvuuni ammattioppilaitoksen kuraattorina. Aiemmasta peruskoulun kuraattorityön kokemuksestani tiesin kiusaamisen olevan moniulotteinen ja haasteellinen ilmiö, jonka kitkemiseksi tarvitaan pitkäjänteistä ja suunnitelmallista työskentelyä. Toin rehtorille esille ettei pelkkä kirjallinen suunnitelma olisi riittävä toimenpide, myös konkreettisia oppilaitoksen arkeen soveltuvia toimenpiteitä olisi pohdittava yhdessä opettajien kanssa. Sain rehtorilta luvan kiusaamisen vastaisen suunnitelman toteuttamisesta opinnäytetyönäni.

7.2 Opinnäytetyön suunnitteluvaihe

Kevään 2009 aikana harkitsin opinnäytetyöni laajentamista koko Keuda koskevaksi toimintamalliksi, jonka puuttuminen oli puhututtanut meitä Keudan kuraattoreita yhteisissä tapaamisissamme. Keskusteltuani opinnäytetyötäni ohjanneen opettajan kanssa luovuin ajatuksesta, koska ensinnäkin aika oli rajallinen opinnäytetyön tekemiseen ja toisekseen toiminnan toteuttaminen ja seuranta olisi selkeämpää toteuttaa yhdessä toimipisteessä. Ajatuksena oli, että Keuda Nurmijärven kiusaamisen vastainen toiminta toteutuisi eräänlaisena pilottihankkeena, jonka kokemuksia muut toimipisteet voisivat myöhemmin hyödyntää.

Kevätlukukauden aikana kartoitin oppilaitoksessa niin sanottua hiljaista tietoa kiusaamiseen puuttumisesta rehtorilta, opinto-ohjaajalta sekä talossa aiemmin kuraattorina toimineelta. Keskusteluissa tuli esille rehtorin ja opiskelijahuoltoryhmän rooleista tiukkoina kiusaajien puhuttelijoina. Miten tällaiseen toimintaan oli päädytty, mitä elementtejä keskustelut sisälsivät tai mitä muita toimenpiteitä oli puhuttelun lisäksi käytetty, jäi epäselväksi. Tuutoreiden koulutuspäivässä minulle selvisi että kaikki Keudan tuuriopiskelijat tutustuivat vertaissovittelumenetelmään omassa mentorikoulutuksessaan, mutta yhdessäkään toimipisteessä menetelmää ei ollut otettu käytäntöön. Selkeää syytä siihen, miksi menetelmä ei ollut yhdessäkään Keudan toimipisteessä käytössä, ei selvinnyt.

Kevätlukukauden loppuessa en ollut saanut tietooni yhtäkään kiusaamistapausta. Jäin pohtimaan johtuiko tämä ehkä siitä, että olin vielä talossa uusi työntekijä ja roolini oli mahdollisesti vielä epäselvä verrattuna edellisen kuraattorin toimintaan. Toisaalta mahdollista oli myös että ryhmänohjaajat hoitivat kiusaamistapaukset itsenäisesti, niin ettei tietoa kantautunut opiskelijahuoltoryhmälle tai sen jäsenenä olevalle kuraattorille.

Toukokuussa 2009 esittämässäni tutkimussuunnitelmassa kehittämistehtävän tavoitteiksi määrittyivät konkreettisen toimintamallin kehittäminen sekä osallistujien sitouttaminen kehitettävään toimintaan. Tutkimuskysy-

mykset olivat vielä yleisellä tasolla ja koskivat kehittämisprosessin ja henkilökunnan sitouttamisen tarkastelua.

7.3 Alkukartoituksen ryhmähaastattelut

Syyslukukauden 2009 alkaessa hylkäsin suunnitteluvaiheessa olleen tavoitteen kaikkien kakkosvuosikurssilaisten alkukartoitusvaiheen lomakehaastattelusta. Epäilin sen tuottamaa informaation määrää ja laatua, sillä olin kevään mittaan testannut erilaisia kehittämiäni kyselylomakkeita sekä Mäntsälän että Nurmijärven toimipisteiden opiskelijoilla ja toistuvasti todennut etteivät opiskelijat välttämättä jaksaneet keskittyä tai paneutua kysymyksiin.

Opiskelijoiden ryhmähaastattelua pohdin silloisen kouluterveydenhoitajamme kanssa, jolla oli positiivisia kokemuksia peruskoulun oppilaiden haastattelusta ryhmähaastattelumenetelmän keinoin. Kohteeksi valikoitui 2. ja 3. vuosikurssin tuutorit, jotka tunsivat toisensa jo entuudestaan tuutoritoiminnan kautta. Tuutoreissa oli niin tyttöjä kuin poikiakin ja heitä oli oppilaitoksen jokaiselta koulutusosalta, eli ryhmä myös edusti otantaa oppilaitoksen opiskelijoista. Tuutoreiden koolle saaminen oli myös nopein ja varmin keino saada ryhmähaastattelu aikaiseksi. Tuutoreiden oletin olevan ryhmänä homogeeninen, toisensa entuudestaan tunteva ryhmä, jossa avoin keskustelu mahdollistuisi. Oletin tuutoreilla olevan myös tuutorkoulutuksen kautta valmiuksia pohtia kiusaamista ja sen vastaisen toiminnan sisältöä.

Opettajien ryhmähaastattelun kohdistin ryhmänohjaajiin, jotka vastaavat ryhmänsä opiskelija asioista. Oletukseni oli että heillä olisi kokemusta kiusaamistilanteiden selvittelystä ja näkemystä siitä miten ja mihin suuntaan toimintaa olisi kehitettävä.

Terveystenhoitajalla oli kokemusta Learning Cafen vetämisestä, joten hänellä oli haastatteluiden vetovastuu. Itse olin lähinnä opinnäytetyön tekijän roolissa havainnoimassa ja tarvittaessa avaamassa tutkimuskysymyksiä. Learning Cafe ryhmähaastattelu menetelmän valinnalla pyrin mahdollistamaan osallistujien välisen vuorovaikutuksellisuuden.

Kysymyksissä päädyin neljään teemaan, jokainen teema sisälsi yhden pääkysymyksen sekä sitä avaavia ja täydentäviä apukysymyksiä. Tuutoreiden kysymykset (liite 1) ja ryhmänohjaajien kysymykset (liite 2) pyrin pitämään mahdollisimman samankaltaisina, huomioiden kuitenkin kohde-ryhmän. Jokainen neljästä teemasta oli omassa pöydässään, joiden paperisiin pöytäliinoiniin haastateltavat kirjoittivat pohdintansa. Kummankin ryhmähaastattelun kokonaisaika oli kaksi tuntia. Jokaiselle pöytäkunnalla oli aikaa 15–20 minuuttia pöydän teeman keskusteluun ja keskustelun tuloksen kirjaamiseen. Tämän jälkeen osallistujat pöytäkunnittain siirtyivät seuraavan pöydän ääreen, jossa oli nähtävillä kysymyksiä lisäksi edellisen pöytäkunnan tuotokset, jotka toimisivat myös eräänlaisena alustuksena uuden pöytäkunnan keskusteluihin.

7.3.1 Tuutoreiden Learning Cafe

Tuutoreiden Learning Cafen toteutettiin 25.9.2009. Osallistujia oli 18, kymmenen tyttöä ja kahdeksan poikaa, edustettuna oli oppilaitoksen jokainen koulutusala. Tuutoritoiminnasta vastaava opinto-ohjaaja oli pyynnöstäni kutsunut tuutorit koolle, lisäksi olin mainostanut tilaisuutta erillisillä mainoksilla oppilaitoksen käytävillä. Yhtä tuutoria lukuunottamatta paikalla olivat kaikki oppilaitoksen tuutorit. Ennen osallistumistaan olivat alaikäiset tuutorit käyttäneet huoltajiensa allekirjoitettavana haastatteluluvan (Liite 3), myös täysi-ikäiset tuutorit olivat allekirjoittaneet oman haastattelulupansa. Istunnon alussa kertasin vielä haastattelun yhteyden opinäytetyöhöni, sekä istunnon tavoitteet. Terveystenhoitaja kertoi Learning Cafen periaatteet ja työskentelyn kulun. Tuutorit jakautuivat oman valintansa mukaan neljään pöytäkuntaan, niin että kahdessa pöytäkunnassa oli neljä ja kahdessa viisi osallistujaa.

Alkukankeuden voittamiseksi tarjolla oli kahvia, sämpylöitä ja hedelmiä, jota osallistujat saivat vapaasti hakea istunnon aikana. Kolmessa pöytäkunnassa keskustelu oli vilkasta koko istunnon ajan, yhdessä pöytäkunnassa avointa keskustelua vaikutti olevan vähemmän, mutta pöytäliinoin heistä kuitenkin jokainen kirjoitti kysymykseen liittyviä näkemyksiään. Kysymyksen numero kaksi, minkälainen on hyvin toimiva kiusaamisen vastainen toimintamalli, tuutorit kokivat vaikeana. Olin etukäteen arvellut kysymyksen olevan haasteellinen, joten olin varautunut kysymyksen avaamiseen jokaisen ryhmän kohdalla. Lisäksi avasin jokaiselle pöytäkunnalle ensimmäiseen kysymykseen liittyen kiusaamisen määritelmään. Kaikkien pöytäkuntien kierrettyä läpi neljä kysymystä, tekivät tuutorit terveydenhoitajan johdolla vastauksista vielä nopean yhteenvedon. Näin kaikille osallistuneille tuli kokonaiskäsitys istunnon tuotoksista.

7.3.2 Ryhmänohjaajien Learning Cafe

Ryhmänohjaajien Learning cafe toteutettiin 7.10.2009. Ryhmänohjaajien osallistumista ryhmähaastatteluun varmistelin lähettämällä tilaisuuden tavoitteista ja ajankohdasta useampaa viikkoa aiemmin sähköpostia kaikille ryhmänohjaajille. Lisäksi opettajien huoneessa oli info-työkalulla värikäs mainos tilaisuudesta. Oletin että aihe kiinnostaisi ryhmänohjaajia ja osallistujia tulisi olemaan runsaasti. Lopulta osallistujia ilmaantui ryhmähaastatteluun 21 ryhmänohjaajasta vain yhdeksän. Ennen istunnon alkua kävin vielä kuuluttamassa keskusradiosta istunnon alkamisesta. Lisäksi poikkesin yhdellä osastolla henkilökohtaisesti muistuttamassa istunnon alkamisesta, enempää osanottajia ei kuitenkaan haastatteluun ilmaantunut. Niukasta osallistujia määrästä huolimatta päädyimme terveydenhoitajan kanssa istunnon pitämiseen, sillä arvelimme osanottajan määrän olevan riittävä, kattavan mielipiteen saamiseksi. Pöytäkuntia koottiin kolme neljän sijasta, jolloin jokaisessa pöytäkunnassa oli kolme jäsentä. Neljässä teemassa olevat kysymykset pidimme edelleen neljässä eri pöydässä varmistaen näin jokaiselle kysymykselle riittävän pohdinta ajan. Aikaa istunnolle olimme varanneet kaksi tuntia.

Istunto eteni saman kaavan mukaisesti kuin tuutoreidenkin istunto. Alussa terveydenhoitaja kertoi Learning Cafe menetelmän toimintaperiaatteet ja itse kerroin haastattelun merkityksen kiusaamisen vastaisen toimintamallin kehittämisessä, sekä oman opinnäytetyöni linkittymisen haastatteluun ja toimintamallin kehittämiseen. Koko kaksituntisen ajan tunnelma pysyi leppoisana ja ryhmänohjaajat vaikuttivat olevan aiheesta kiinnostuneita. Koko haastattelun ajan keskustelu oli aktiivista ja avointa. Ensimmäistä ja toista kysymystä pyrin avaamaan ryhmänohjaajille samansuuntaisesti kuin tuutoreillekin. Loppuyhteenvedossa keskustelu oli vilkasta, erityisesti yhteisöllisyyden vahvistaminen herätti innostunutta keskustelua ja uusia ideoita.

7.4 Kiusaamisen vastaisen toiminnan hahmottuminen

Aineiston alustavan teemoittelun tuloksena oli nähtävissä kiusaamisen vastaisen toiminnan tarpeen olevan laaja, aina yksilökohtaisesta puuttumisesta yhteisölliseen toimintaan asti. Tuutoreiden esille tuoma toive opiskelijoiden osallistumisesta kiusaamisen vastaiseen toimintaan oli haaste, johon etsin vastauksia internetin ja kirjallisuuden avulla, sekä tiedustelemalla kollegoiden kokemuksia eri toimintamalleista.

Kiusaamisen vastaisista interventiomalleista opiskelijalähtöisimmäksi ja samalla selkeän struktuurin omaavimmaksi menetelmäksi osoittautui Suomen Sovittelufoorumin vertaissovittelutoiminta, johon olin jo alustavasti tutustunut keväällä tuutoreiden mentor-koulutuksen yhteydessä. Sovittelutoiminnan käytännönjärjestelyistä osasi kertoa kollegani Keuda Tuusulasta, jossa vertaissovittelu oli polkaistu käyntiin syksyn aikana. Sattumalta tyttäreni koulussa järjestettiin lokakuussa 2009 vertaissovittelu-toimintaan liittyvä vanhempainilta, joten pääsin keskustelemaan kasvotusten Suomen Sovittelufoorumin projektipäällikkö Maija Gellinin kanssa vertaissovittelun soveltuvuudesta ammattiopisto maailmaan.

7.4.1 Tulosten esittely opiskelijahuoltoryhmälle

Marraskuussa 2009 esittelin opiskelijahuoltoryhmälle ryhmähaastatteluiden alustavat tulokset oppilaitoksessa esiintyvistä kiusaamisesta ja kiusaamisen vastaiseen toimintaan liittyvistä huolenaiheista ja voimavaroista. Huolenaiheiksi määrittelin oppilaitoksessamme esiintyvän kiusaamisen, riittämättömän tilanteisiin puuttumisen sekä ryhmänohjaajilta puuttuvat työkalut kiusaamistilanteiden käsittelyyn. Oppilaitoksen kiusaamisen vastaisina voimavaroina toin esille yhteisen näkemyksen yhteisöllisyyden vahvistamisesta, opiskelijoiden halukkuuden kiusaamisen vastaiseen toimintaan sekä ryhmänohjaajien vastuuntunnon ja tuntemuksen omasta ryhmästään.

Kiusaamisen vastaisen toiminnan esitin koostuvan selkesätä kiusaamistilanteisiin puuttumisen ohjeistuksesta, jossa olisi myös vastuualueet määriteltynä. Kiusaamista ennaltaehkäisevän toiminnan esitin koostuvan vuosittaisesta kiusaamiskyselystä ensimmäisille vuosikurssin opiskelijoille, yhteisöllisyyttä vahvistavasta toiminnasta ja vertaissovittelutoiminnasta. Ver-

taissovittelusta esitin pääperiaatteet ja sen kustannukset. Esitin toteuttamisvaihtoehtoiksi vertaissovittelutoiminnan sitomisen tuutoritoimintaan tai kuten Keuda Tuusulassa oli tehty, toiminnan sitomista vapaasti valittaviin opintoihin.

Opiskelijahuoltoryhmä hyväksyi alustavan suunnitelman kiusaamisen vastaisen toiminnan sisällöstä. Sovittelutoiminnan sitominen vapaasti valittaviin opintoihin nähtiin toimivampana vaihtoehtona, koska tällöin sovittelutoimintaan osallistuminen olisi muillekin kuin vain tuutoreille mahdollista. Opiskelijahuoltoryhmän jäsenen ehdotukseen, etteivät tuutorit voisi osallistua sovittelutoimintaan lainkaan, ei kuitenkaan päädytty.

7.4.2 Tulosten esittely rehtorille ja opettajille

Joulukuussa 2009 keskustelin rehtorin kanssa haastatteluiden tuloksista ja esitin opiskelijahuoltoryhmässä hyväksyttämäni suunnitelman kiusaamisen vastaisen toiminnan sisällöstä. Rehtorin näkemyksen mukaan erityistä huomiota olisi kiinnitettävä ensimmäisen vuoden opiskelijoille teetettävään kiusaamiskyselyyn. Sovimme kiusaamiskyselyiden teettämisen olevan kuraattorin vastuulla, jolla pyrittäisiin varmistamaan jokaisessa ryhmässä kyselyiden toteutuminen ja mahdolliset jatkotoimenpiteet.

Vertaissovittelutoiminnasta esitin sen periaatteet ja kustannukset, sekä ilmoitin ottavani vastuun toiminnan vetämisestä. Rehtori antoi luvan sovittelutoimintaan liittyvän koulutuksen tilaamiseen ja toiminnan aloittamiseen. Toiminnan aloittamisajankohdaksi sovimme seuraavan lukuvuoden alun, eli syksyn 2010.

Opettajakunnalle esitin haastatteluiden tulokset ja vertaissovittelu toiminnan periaatteet helmikuun 2010 opettajien kokouksessa. Opettajilta odotin erityisesti kommentteja tuutoreiden näkemyksestä, ettei kiusaamiseen puututa oppilaitoksessa riittävästi. Suoria kysymyksiä tai kommentteja eivät opettajat tuloksista kuitenkaan esittäneet. Opettajien keskinäisestä keskustelusta oli kuitenkin pääteltävissä, että sovittelutoiminnan aloittaminen puhututti opettajakuntaa. Vertaissovittelutoiminnan aloittamisesta päädyttiinkin äänestämään. Ensin äänestettiin avoimella käsiäänestyksellä siitä suoritetaanko varsinainen äänestys suljettuna lippuäänestyksenä vai avoimena käsiäänestyksenä. Varsinainen äänestys päädyttiin tekemään avoimen käsiäänestyksenä, jonka tuloksen oli että 24 osallistujasta 18 puolsi vertaissovittelutoiminnan aloittamista oppilaitoksessamme.

7.4.3 Kiusaamisen vastaisen toimintamallin muotoutuminen

Opettajien hyväksytyä sovittelutoiminnan aloittamisen oppilaitoksessamme, sovin vertaissovittelija opiskelijoiden ja koko henkilöstön koulutusajankohdat Suomen Sovittelufoorumin vertaissovittelutoiminnasta vastaavan Maija Gellinin kanssa. Jo tässä vaiheessa pohdimme tiettyjä sovittelutoiminnan käytänteitä, kuten sovittelun tilausprosessiin liittyviä toimenpiteitä, paremmin ammattiopistoon soveltuvaan muotoon.

Loppukevään 2010 aikana koostin kiusaamisen vastaisen toimintamallin, hyödyntäen haastattelutuloksia, olemassa olevia kiusaamisen vastaisia ohjeistuksia sekä kiusaamiseen liittyviä tutkimuksia. Tämä seitsemän sivuiseksi muotoutunut Keuda Nurmijärven Kiusaamisen vastainen toimintamalli koostui kiusaamisen määritelmästä, ennaltaehkäisevästä toiminnasta ja varsinaisten kiusaamistapausten käsittelystä. Lisäksi toimintamalliin sisältyi viihtyvyyteen ja kiusaamiseen liittyvät kyselylomakkeet.

Vertaissovittelusta ja systemaattisen kiusaamisen käsittelyohjeistuksesta muodostuivat toimintamallin merkittävimmät prosessit. Vertaissovittelu-toiminta kohdentuisi ristiriita- ja alkaviin kiusaamistilanteisiin, kun varsinaiseen jo pidempään jatkuneeseen kiusaamiseen puuttuisi ryhmänohjaaja toimintaohjeen mukaisesti. Nämä kaksi prosessia olivat myös merkittävimmät kiusaamisen vastaiseen toimintaan suoraan liittyvät keinot, joten luonnollisestikin niistä muodostui oppilaitoksen tulevan lukuvuoden kiusaamisen vastaisen toiminnan painopisteet.

Toukokuussa 2010 annoin valmiin Keuda Nurmijärven kiusaamisen vastaisen toimintamallin rehtorin ja opiskelijahuoltoryhmän jäsenten kommentoitavaksi. Opiskelijahuoltoryhmältä sain hyväksynnän toimintamallin sisällöstä, eikä heillä ollut siihen lisättävää. Rehtori ei toimintamallia kommentoinut.

7.5 Toiminta lukuvuonna 2010-2011

Elokuussa 2010 ennen lukuvuoden aloitusta olleessa ensimmäisessä opettajakokouksessa esittelin Keuda Nurmijärven kiusaamisen vastaisen toimintamallin. Esitin tulevan lukuvuoden kiusaamisen vastaisen toiminnan painopisteen olevan systemaattiseen kiusaamiseen ja vertaissovittelun toimintaprosesseissa. Toin myös esille, että työyhteisölle kertyvä kokemus näistä oppilaitoksessamme täysin uusista toimintamuodoista olisi erityisen tärkeää.

Toiminnan väliarvioinnin, eli osallisten haastattelun ja sen perusteella tehtävät muutokset, arvioin olevan vuoden vaihteessa ja loppuarvioinnin lukuvuoden päättyessä keväällä 2011. Toin esille koko tämän prosessin tavoitteena olevan yhdessä löytää oppilaitosyhteisöömme toimiva ja tehokas kiusaamisen vastainen toimintamalli, jolloin voisimme todeta että ”näin meillä toimitaan kiusaamista vastaan”. Koko opetushenkilöstö sai tulostetun version kiusaamisen vastaisesta toimintamallista, jossa oli muun muassa kohta kohdalta avattuna systemaattiseen kiusaamistapausten selvittelyn kulku.

Lukuvuosi oli vasta alussa ja opettajat suoraan kesälomilta palanneita, joten ei ollut yllättävää, ettei yksikään opettajista kommentoinut toimintamallia. Arvelin osan ryhmänohjaajista kuitenkin ottavan toimintamallin käyttöön, joka mahdollistaisi kokemukseen perustuvan arvioinnin toteuttamisen tulevissa haastatteluissa.

7.5.1 Vertaissovittelun toteutuminen

Alkusysäys oppilaitoksemme vertaissovittelutoimintaan saatiin 15. syyskuuta 2010 koko opettajakunnalle kohdistetussa Suomen sovittelufoorumissa pitämässä koulutuksessa. Osaa opettajista näytti erityisesti kiinnostavan mahdollisuus opettajien ja opiskelijoiden välisten ristiriitojen selvittelyyn, jonka tosin tuotiin olevan mahdollista vasta kun sovittelu toiminnasta on kertynyt enemmän kokemusta ja vahvaa osaamista. Kaiken kaikkiaan koulutuksen jälkeinen ilmapiiri opettajien taholta tuntui olevan myönteinen. Terveystieteiden kanssa ollut epäilyksemme ohjaajien saamisesta ja tehtävien lankeamisesta meille kahdelle, osoittautui vääräksi, sillä jo seuraavien parin päivän aikana kaksi ryhmänohjaajaa ilmaisi kiinnostuksensa sovitteluohjaajan tehtäviin.

Koulutuksen jälkeen kävin rekrytoimassa kaikissa toisen vuosikurssin ryhmissä sovittelu toiminnasta kiinnostuneita opiskelijoita. Vertaissovittelija koulutukseen ilmoittautuneiden opiskelijoiden soveltuvuudesta ja luotettavuudesta sovittelu toimintaan, keskustelin vielä erikseen jokaisen opiskelijan ryhmänohjaajan kanssa. Innokkaimmat opiskelijat ilmoittautuivat jo ennen varsinaista rekrytointikierrosta, joten sovittelu toiminnan vastaanotto niin opiskelijoiden kuin opettajien osalta vaikutti erittäin positiiviselta. Lopulta lokakuun ensimmäisellä viikolla pidettyyn sovittelijoiden koulutukseen osallistui 16 opiskelijaa ja kuusi ohjaajaa. Koulutuksessa oli edustettuna lähes kaikki oppilaitoksen opintolinjat, ainoastaan tietotekniikkalinjan opiskelijoiden edustus puuttui. Sovittelu toiminta kiinnosti ilahduttavasti sekä tyttöjä että poikia, sillä koulutukseen osallistuneiden sukupuolijakauma oli tasan puolet ja puolet.

Sovittelijoiden ja ohjaajien koulutuksen jälkeen sovimme yhteisessä neuvottelussa oman oppilaitoksemme sovittelu toiminnan käytännöt, muun muassa sovittelupaikan, ajankohdan, työparit ja yhteisten tapaamisten ajankohdat. Sovimme myös että kukin ohjaaja esittelisi omalla osastollaan sovittelu toimintaa yhdessä sovittelijoiden kanssa 1. ja 3. vuosikurssin opiskelijoille. Muutama rohkea sovittelija myös lupautui kanssani esittelemään toimintaa lopuille osastoille. Oppilaitoksen ainoaksi vapaaksi ja sovittelu toimintaan sopivaksi tilaksi sohvaryhmineen ja pöytineen osoitettiin henkilökunnan saunan oleskelutila. Näin esittelyissä hienoista hilpeyttä aiheutti toteamuksemme ”meillä sovitteluaan saunassa”.

Sovittelu toiminta lähti vauhdilla liikkeelle, sillä kaksi opettajaa otti heti lokakuussa yhteyttä pohdittuaan jo aiemmin tapahtuneiden ristiriitatilanteiden soveltuvuutta sovitteluun. Näiden kahden sovittelun jälkeen syksy jatkui kuitenkin sovitteluiden osalta erittäin hiljaisena. Opettajien muistuttelu kahvitauoilla ja sähköpostitse sovittelusta ja jo saaduista positiivisista kokemuksista ei tuntunut kantavan tulosta. Koin turhautumista innokkaiden sovittelijoidemme puolesta, jotka eivät päässeet kokeilemaan uusia taitojaan. Ryhmänohjaajien haastattelussa oli tullut runsaasti esille erilaisia konflikteja ja kiusaamistilanteita, joita oli havainnoitu. Henkilökunnan sovittelukoulutuksessa oli edelleen tullut esille, että vastaavanlaisia tilanteita oli ollut jo tämänkin syksyn aikana. Näiden kokemusten perusteella ristiriitaiselta tuntuikin, ettei opettajilta tullut tilauksia sovitteluun.

Joka aamuinen pettymys olemattomista tilauksista tuntui turhauttavan niin ohjaajia kuin sovittelijoitakin, joten luovuimme piakkoin toiminnan alettua joka aamuudesta yhteisestä sovittelija ja ohjaaja tapaamisesta tilauslaatikon luona. Päädyimme kutsumaan sovittelijat paikanpäälle tekstiviestillä, vasta kun tiedossa oli sovittelu.

Syyslukukauden loppuvaiheessa tein itse vielä kaksi sovittelutilausta, liityen konfliktitilanteeseen jota kuraattorina jouduin selvittämään. Kevään aikana sovitteluun tuli vielä kaksi tapausta, viimeisin aivan toukokuun lopulla. Koko lukuvuoden aikana sovitteluun ohjautui kuusi tapausta. Kaikissa kuudessa tapauksessa sovittelu johti sopimukseen, joihin osapuolet olivat myös sitoutuneet.

Toteutuneiden sovitteluiden haasteellisimmaksi osuudeksi näytti muodostuvan sovitteluun tulevien osapuolien saaminen samanaikaisesti paikanpäälle. Varsinkin seurantakäyntejä jouduttiin siirtämään useaan otteeseen, kun jompikumpi osapuolista ei saapunut lainkaan kouluun. Sen lisäksi että osapuolien paikalle saaminen aiheutti päänvaivaa, oli ajoittain ohjaajien, itseni mukaan lukien, haasteellista muistaa käydä päivittäin katsomassa tilauslaatikon sisältö. Sovittelijaopiskelijat sen sijaan toimivat vastuuntuntoisesti, olivat aina kutsuttaessa paikalla ja ilmoittivat jos heillä oli jokin este.

7.5.2 Kiusaamistapausten käsittely ryhmänohjaajien toimesta

Lukuvuoden 2010-2011 alussa arvelin vuoden vaihteessa suunniteltuun väliarviointiin mennessä ryhmänohjaajilla olevan jo kokemusta kiusaamistapausten käsittelystä. Osan oletin selvittävän kiusaamiset oman tapansa mukaan, mutta osan oletin kokeilevan uutta mallia tapausten selvittelyyn. Arvelin opetushenkilöstön tunnistavan kiusaamisen entistä herkemmin ja tarttuvan tilanteisiin, olihan oppilaitoksessa olevaa kiusaamista ja siihen puuttumista käsitelty niin opettajien kokouksissa kuin myös sovittelukouluksessa.

Syksyn kuluessa tietooni tuli kuitenkin vain parin ryhmänohjaajan huoli mahdollisesta kiusaamisesta omassa opiskelijaryhmässään. Kummassakin tapauksessa ryhmänohjaajat olivat jo käsitelleet kiusaamista koko ryhmän kanssa. Kiusaamiskyselyt vahvistivat näissä ryhmissä olevan kiusaamista, joten ohjeistin ryhmänohjaajat käsittelemään tapaukset vielä toimintamallin mukaisesti. Erään opiskelijaryhmän kohdalla opiskelijat ja opettajat toivat esille ryhmän heikon yhteishengen ja käytöksen, joka viittasi myös kiusaamiseen. Ryhmänohjaajaa en saanut asian vakavuudesta vakuuttuneeksi, joten tilanteen selvittämiseksi kävin keskustelemassa koko ryhmän kanssa pariin otteeseen, hyödyntäen muun muassa viihtyvyys kyselyä. Asian käsittely jäi kuitenkin kesken ryhmän siirtyessä työssäoppimisjaksoille.

Loppusyksystä toin esille opinnäytetyötäni ohjanneelle opettajalle epäilyni, ettei ryhmänohjaajilla ollut juurikaan kertynyt kokemusta toimintamallin käytöstä, joten haastattelun pitäminen vuodenvaihteessa tuskin tuottaisi

uutta tietoa. Päädyimme siihen että keväällä pidettävä loppuhaastattelu olisi riittävä opinnäytetyön tulosten kannalta.

Kevätlukukauden aikana yksi ryhmänohjaaja otti minuun yhteyttä kysyäkseen neuvoa kiusaamistapauksen selvittelyyn, jossa päädyttiin sekä ryhmänohjaajan toimenpiteisiin että myös vertaissovitteluun. Lisäksi yhden opettajan esille tuoman kiusaamisen käsittelin itse ryhmänohjaajille suunnatun ohjeistuksen mukaisesti. Huhtikuun pidin opintovapaata jolloin toteutin vertaissovittelijoiden ryhmähaastattelun. Toukokuun alussa palatunani opintovapaalta toteutin ryhmänohjaajille kohdennetun lomakehaastattelun, jonka tulokset huomioin ryhmänohjaajille pidetyssä ryhmähaastattelussa.

7.6 Loppuarvioinnin ryhmähaastattelut

Lukuvuoden aikana toteutetun kiusaamisen vastaisen toiminnan loppuarviointihaastattelut toteutuivat vertaissovittelijoiden osalta huhtikuussa 2011 ja ryhmänohjaajien osalta toukokuussa 2011. Loppuarviointihaastattelut kohdentuivat vertaissovittelijoihin ja ryhmänohjaajiin, koska he olivat olleet oppilaitokseen suunnitellussa kiusaamisen vastaisessa toiminnassa olennaisimmat toimijat. Kumpikin haastattelu toteutui ryhmähaastatteluna, joten niiden tavoitteena ei ollut vain tiedon keruu, vaan myös Toikko & Rantasen (2009, 89) esille tuoma osallisuuden edistäminen.

Vertaissovittelijoille jaoin ennen haastattelua huoltajien tai täysi-ikäisen opiskelijoiden kohdalla heidän itsensä allekirjoitettavaksi haastatteluluvan (liite 4). Ryhmänohjaajien kohdalla en ollut saanut käsitystä kuinka moni lopulta oli ohjeistusta käyttänyt, joten kartoitin ryhmähaastattelua varten kyselylomakkeella (liite 5) esitietoa kaikilta ryhmänohjaajilta heidän kokemuksistaan ohjeistuksen käytöstä lukuvuoden aikana.

7.6.1 Vertaissovittelijoiden ryhmähaastattelu

Vertaissovittelijoiden ryhmähaastattelu toteutui 13.4.2011. Haastattelu ajankohtaan mennessä sovitteluita oli ollut yhteensä viisi ja sovittelijoista vielä viisi oli ilman sovittelukokemusta. Vaikka sovittelijoilla olikin vain vähäistä kokemusta sovitteluista, arvioin heillä kuitenkin olevan riittävästi näkemystä sovittelutoiminnasta oppilaitoksessamme.

Sovittelijoiden kokonaismäärä oli haastatteluajankohtana 14, joista 11 saapui paikalle. Poisjääneiden esteellisyys ei liittynyt pidettyyn haastatteluun, vaan he joutuivat jäämään pois muista henkilökohtaisista syistä. Haastattelussa oli tarjolla kahvia ja pientä syötävää, aikaa oli varattuna kaksi tuntia.

Haastattelun toteutuksessa mukailin Learning Cafe haastattelun mallia, niin että pöytäkuntia oli neljä ja jokainen pöytäkunta kiersi kaikki neljä pöytää joissa oli jokaisessa yksi kysymys. Vertaissovittelijoiden kysymysten (liite 6) muotoilussa hyödynsin Anttilan (2007, 142-143) esittelemää 8-kenttäistä SWOT- analyysiä, niin että jokaisen kentän yksi pääkysymys

ja sen jatkokysymys olivat yhdellä pöydällä. Vastaukset kirjoitettiin pöydällä oleviin isoihin papereihin. Ensimmäisen kierroksen aikana kaikki vastasivat pääkysymyksiin, jonka jälkeen vastauksista tehtiin yhdessä haastateltavien kanssa nopea yhteenveto. Tämän jälkeen seurasi toinen kierros, jolloin pöytäkunnat miettivät jatkokysymyksiä. Jatkokysymyksistä tehtiin lopuksi vielä nopea yhteenveto. Näin kaikille osallistuneille pyrittiin saamaan kokonaiskäsitys haastattelun tuotoksista.

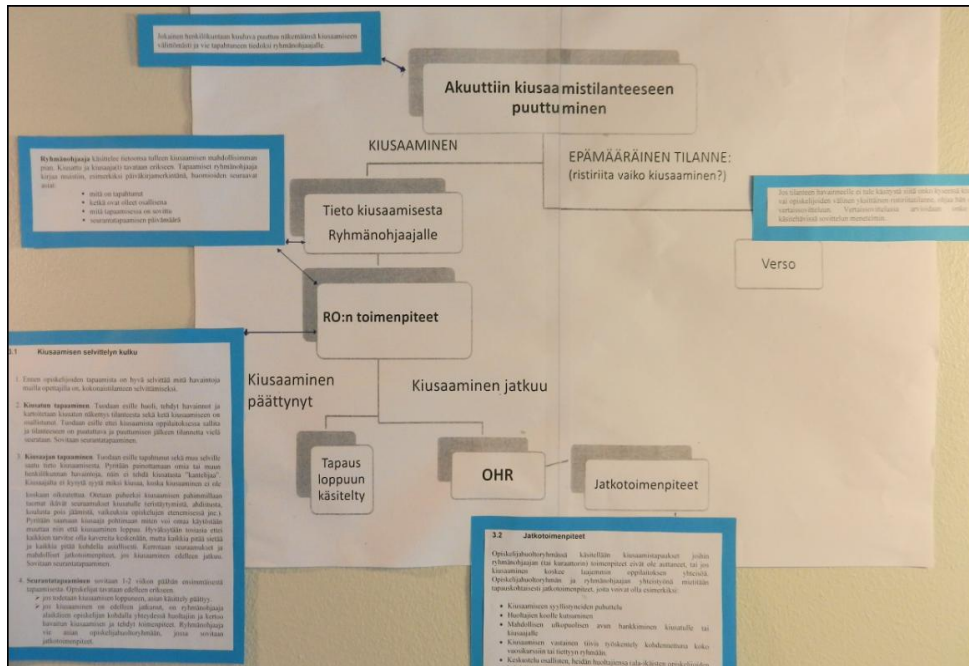
Kaikki sovittelijat osallistuivat pöytäkuntansa keskusteluun aktiivisesti, mutta 8-kenttäisen SWOT- analyysin käyttö osoittautui silti turhan haasteelliseksi aiheen käsittelyyn. Osa haastateltavista koki, ettei heillä ole mitään lisättävää edellisen pöytäkunnan kommentteihin, jolloin sovimme että omaa näkemystä edustavat kommentit voi vahvistaa ”samaa mieltä” kommentilla tai alleviivauksella. Osa koki kysymykset haasteellisiksi vähäisen sovittelukokemuksensa vuoksi, osa toi esille itse kysymyksien olevan vaikeasti avautuvia. Kysymyksiä pyrinkin haastattelun edetessä avaamaan paremmin. Vaikka kysymykset osoittautuivat haasteellisiksi ja loppupuolella oli jo nähtävissä väsymyksen merkkejä, pysyi tunnelma avoimena ja sovittelijat jaksoivat keskittyä aiheeseen loppuun asti.

7.6.2 Ryhmänohjaajien ryhmähaastattelu

Ryhmänohjaajien ryhmähaastattelu toteutui lopulta aikataulullisten sekaannuksien jälkeen 18.5.2011. Osallistujia oli 12, lisäksi kolme ryhmänohjaajaa oli ilmoittanut aiemmin kiinnostuksena haastatteluun osallistumisesta, mutta he joutuivat viimehetkellä peruuttamaan lähinnä työesteiden vuoksi.

Toukokuun alussa toteutetun lomakehaastattelun tulosten perusteella oli nähtävissä, ettei ryhmänohjaajille ollut kertynyt kokemusta ohjeistuksen mukaisesta kiusaamistapausten selvittelystä lukuvuoden aikana. Tämä asetti omat haasteensa ryhmähaastattelukysymysten muotoiluun. Koska toimintaa oli kuitenkin tarkoitus jatkaa opinnäytetyön päättymisen jälkeenkin, pyrin saamaan ryhmänohjaajilta mahdollisimman konkreettisia toimenpiteitä esille ajatellen tulevaa lukuvuotta.

Haastattelukysymykset (liite 7) jakautuivat kahteen teemaan, jotka olivat erillisissä pöydissä. Kummassakin pöydässä oli pöydän peittävä paperi ajatusten ylös kirjaamiseen. Ensimmäisessä pöydässä, jossa pohdittiin olemassa olevaa ohjeistusta, oli kiusaamisen vastaisen toiminnan pääprosesseista kaksi havainnollista A1 kokoista mallia (kuva 1). Toinen malleista oli sijoitettu haastattelupöydälle ja toinen teipattuna läheiselle seinälle. Toisessa pöydän kysymysten aiheena oli tulevan lukuvuoden toiminnan pohdinta. Keskustelua pohjusti A4 paperille kootut lukuvuoden aikana tehdyt toimenpiteet, sekä lomakekyselyn ja kouluterveyskyselyn tulokset.



Kuva 1 Ryhmänohjaajien haastattelussa ollut malli prosessikaaviosta

Toisen pöydän keskustelun, joka liittyi tulevien toimenpiteiden pohdintaa, nauhoitin digitaalisella nauhurilla. Haastattelun puolivälissä pidetyn tauon aikana pöytäkunnan vaihtoivat pöytää, jossa oli edellisen pöytäkunnan tuotokset kysymysten lisäksi Haastattelutilaan olin varannut kahvia ja pientä syötävää, joten pöydän vaihdon yhteydessä pidettiin myös pieni kahvitauko. Haastattelu sujui leppoisasti ja nauhoitus näytti jännittävän lähinnä vain alkuvaiheessa. Haastattelun loppuksi vastauksista tehtiin jälleen yhdessä haastateltavien kanssa pikainen yhteenveto.

8 AINEISTON ANALYSOINTI

Tutkijan on selvitettävä itselleen mitä hän aineistostaan hakee ja mitä varten hän aineiston kerännyt, valitessaan laadullisen aineiston analysointimenetelmää. Kaplanin (1964) mukaan perinteisen hypoteesien todentamisen sijaan tutkija voi hyödyntää aineistoa uusien näkökulmien löytymiseen, ei vain vanhojen näkökulmien todentamiseen. Aineisto toimii näin tutkijan ajattelun vauhdittajana (Eskola 2003, 146.)

Tämän opinnäytetyön aineiston tarkoituksena oli tuoda ammattioppilaitoksen kiusaamisen vastaisen toimintaan nimenomaan opiskelijoiden ja opettajien näkökulmasta toimivia, mahdollisesti uusiakin käytänteitä. Aineiston analysoinnissa pyrin Kiviniemen (1999, 72) esille tuomaan käytännön kentän ja teorian vuorovaikutteisuuteen, suhteuttamalla haastatteluun osallisten näkökulmia teoreettisiin näkökulmiin. Näin pyrin nostamaan esille tämän opinnäytetyön kehittämistehtävän kannalta olennaiset asiat. Eskolan (2007, 163) mukaan kyseessä on tällöin teoriasidonnainen analyysi.

Tutkijan on mietittävä mikä on hänen tutkimuksen suhde teoriaan. Teorian asema aineiston analyysissä voi olla ainakin kolmenlainen. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria pyritään rakentamaan aineistosta kun teorialäh-

töisessä analyysissä lähdetään teoriasta johon palataan empiriassa käynnin jälkeen. Sen sijaan teoriasidonnainen analyysi ei suoraan pohjaudu teoriasta, mutta analyysissä on teoreettisia kytkentöjä. Tällöin tutkijalla ei ole yhtä suurta teoriaa vaan useita pieniä teorioita. Tutkimus etenee aineisto- tai ilmiöpohjaisesti, jolloin tutkijan on erilaisten teorioiden ja käsitteiden kautta mahdollista tulkita aineistoaan ja sitä kautta ilmiötä. Eskola (2003, 146; 2007, 163–164.)

Sekä alkukartoitus- että loppuarviointiaineiston analysointimenetelmänä käytin teemoittelua. Eskola & Suorannan (2000) mukaan teemoittelu on suositeltava analysointimenetelmä jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemiseksi. Tällöin aineistosta voidaan poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennainen tieto ja vertailla niiden esiintymistä aineistossa. Esille nostetut keskeiset teemat voidaan esittää kokoelmana erilaisia kysymyksenasetteluja. Onnistuakseen teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka näkyy tutkimustekstissä niiden lomittumisena. Aineistosta saadaan teemoittelun avulla esille kokoelma vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Tällöin tutkimustulokset palvelevat parhaiten juuri erilaisia käytännöllisiä intressejä. (Eskola & Suoranta 2000, 174-178.)

Kvantifiointia käytin osassa aineistoa havainnollistamaan ja selkeyttämään laadullista analyysiä. Laadullisen analyysin tueksi voidaan laskea koodien tai erilaisiin teemoihin kuuluvien elementtien lukumäärää ja näin estää analyysin jäämistä vain tuntumaksi tai olettamukseksi, keskeisimmät kvantifioinnit voidaan koota taulukoiksi havainnollistamaan aineiston piirteitä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Taulukointi on kätevä tapa esittää aineistoa, johon laadullinen analyysi perustuu. Näin osoitetaan että aineiston käyttö on systemaattista, ei vain intuitioon perustuvaa. (Alasuutari 1999, 193).

8.1 Alkukartoitusaineiston analyysi

Laadullisessa analyysissä ensimmäinen tehtävä on aineiston järjestäminen, sen jälkeen kun teksti on kerätty, purettu tekstiksi ja teknisesti valmisteltu käsiteltävään muotoon. Teemahaastattelurungon teemat muodostavat jo eräänlaisen aineiston jäsenyyksen, josta voi lähteä liikkeelle. (Eskola & Suoranta 2000, 150, 151.) Jäsenellessään ja havainnoidessaan tekstiä tutkija tekee aina jonkinlaista koodausta, näin tutkija kartoittaa aineiston rikkautta ja saa siitä monipuolisen käsityksen, josta on hyvä jatkaa varsinaiseen analyysiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Alkukartoituksen haastattelumateriaalin teemoittelussa keskityin ensin tuotoreiden haastattelumateriaaliin, joka oli runsaampi kahdesta haastatteluaineistosta. Aineisto muodostui pääosin tiivistetyssä muodossa olevista ajatuskokonaisuuksista, joka mahdollisti koko aineiston litteroinnin suoraan ryhmähaastattelun teemamuotoisten kysymyskokonaisuuksien alle. Suoraan kysymysten alle litteroinnilla pyrin varmistamaan asiayhteyden ymmärtämisen ajatuskokonaisuuksissa ja näin samalla toteutui aineiston alustava jäsentely. Aineiston alustavan jäsentelyn ja siihen tutustumisen jälkeen jatkoin jäsentelyä varsinaisen koodauksen avulla, hyödyntäen alle-

viivausta, reunamerkitöjä ja ympyröintejä. Koodauksen avulla yhdistelin samaa merkitseviä ajatuskokonaisuuksia, jolloin muodostui useita alateemoja.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006) mukaan aineistosta voi löytyä joskus myös uusia teemoja, eikä aineisto välttämättä seuraa tutkijan tekemää järjestystä ja jäsenystä. Eskolan ja Suorannan (2000,151) mukaan turhien harharetkien välttämiseksi analysoinnissa on kuitenkin hyvä edetä asteittain luottaen siihen, että ensimmäinen jäsentely ei ole samalla viimeinen.

Ryhmänohjaajien aineiston käsittelin kuten tuutoreidenkin aineiston. Kummankin aineiston teemoittelussa oli nähtävissä tässä vaiheessa kehittämistyön kannalta merkittävimmät teemat, joten keskityin varsinaiseen käytännön kehittämistyöhön ja jätin aineiston joksikin aikaa rauhaan. Myöhemmin ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkennuttua opinnäytetyötäni ohjanneen opettajan avustuksella, palasin aineistoon uudelleen.

Palatessani aineistoon uudelleen ryhmittelin tuutoreiden ja ryhmänohjaajien aineistosta muodostuneet alateemat samankaltaisiin pääteemoihin, joka mahdollisti tulosten vertailtavuuden. Pääteemat muodostivat ikään kuin kysymyksiä, joihin alateemat antoivat vastauksia. Kysymykset olivat seuraavanlaisia: Minkälainen on oppilaitoksen nykytilanne kiusaamisen vastaisessa toiminnassa? Miten kiusaamiseen olisi oppilaitoksessa puututtava ja ennaltaehkäistävä? Mikä olisi haastateltavien oma rooli kiusaamisen vastaisessa toiminnassa? Taulukossa 1 on esimerkin omaisesti tuutoreiden jäsenneilyn aineiston ryhmittymisen teemoihin.

Taulukko 1 Esimerkki tuutoreiden aineiston teemoittelusta

Jäsenneily aineisto	Alateemat	Pääteema
<ul style="list-style-type: none"> ▪ dissaamista, juoruilua ▪ ryhmän ulkopuolelle sulkeminen ▪ haukkumista ja nimittelyä ▪ piikittelyä, selän takana puhumista ▪ haukkumista ja sanallista ivailua kuulee kyllä ▪ olen huomannut nimittelyä ja syrjintää 	Suoraa sanallista ja epäsuoraa kiusaamista	Minkälainen on oppilaitoksen nykytilanne kiusaamisen vastaisessa toiminnassa?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ olen huomannut piikittelyä johon on puututtu sanomalla asiasta, mutta se ei ole silti muuttanut mitään ▪ jos huuteluun ja sanalliseen haukkumiseen puututaan, sanoo opettaja vaan huutajalle, että vähä pienempää suuta ja hiljaa! Ei se kyllä aina siihen lopu ▪ en ole huomannut että kiusaamistilanteisiin olisi puututtu ▪ huuteluun ei paljoakaan puututa 	Kiusaamiseen puuttuminen on riittämätöntä	

8.2 Loppuarviointiaineiston analyysi

Haastattelijoiden pöytäpapereihin kirjoittamat tuotokset litteroin heti haastatteluiden jälkeen suoraan kysymysten alle. Vertaissovittelijoiden aineisto muodostui kokonaisuudessaan pöytäpapereihin kirjoitetuista kommenteista. Kommentit jotka edustivat useamman sovittelijan näkemystä, merkitsin litterointi vaiheessa numerolla, joka osoitti alleviivauksien tai nuolten määrää. Koodatut ajatuskokonaisuudet jäsentelin alateemoihin, jotka ryhmittelin omiksi kokonaisuuksiksi pääteemojen avulla. Vertaissovittelijoiden aineiston teemoittelusta muotoutui kolme pääteemaa, sovittelutoiminnan vahvuudet, sovittelutoiminnan haasteet ja toiminnan keittämisessä huomioitavat toimenpiteet.

Ryhmänohjaajien aineisto muodostui kaksi tuntia kestäneen haastattelun nauhoitusmateriaalista sekä pöytäpapereihin kirjoitetuista kommenteista. Pääasiallisesti analyysin aineisto muodostui toisen kysymyksen nauhoitusta materiaalista, jota pöytäliinoin kirjotetut kommentit täydensivät. Digitaalisen nauhoituksen litteroin mahdollisimman pian, muutaman päivän sisällä haastattelusta. Haastattelun ollessa vielä tuoreessa muistissa, oli epäselvimmistäkin kohdista näin helpompi saada selkoa. Litteroinnista jätin pois omat puheenvuoroni ja kohdat joissa haastateltavat keskustelivat täysin haastattelun ulkopuolista asiaa, esimerkiksi kahvitauon aikaiset keskustelupätkät jätin litteroimatta. Litteroidun haastattelumateriaalin jäsentelin ja koodasin alateemoihin. Koodaukset sisälsivät yhden tai useamman lauseen ajatuskokonaisuuksia. Samaa merkitsevät ajatuskokonaisuudet ryhmittelin alateemoiksi. Alateemoja kuvaavia pääteemoja muodostui kaksi, kiusaamisen vastaisen toiminnan haasteet ja toiminnan kehittämisessä huomioitavat toimenpiteet. Puhtaaksikirjoitusvaiheessa muutin haastateltavien nimet.

Ryhmänohjaajille suunnattu lomakekysely oli pienimuotoinen, mutta siitä saatu tulos oli kuitenkin merkittävä loppuarvioinnin tulosten kannalta, joten myös lomakekyselyn tulokset ovat aukikirjoitettuna analyysi osiossa.

9 KIUSAAMISEN VASTAINEN TOIMINTAMALLI JA SEN TOTEUTUMINEN

Tämän opinnäytetyön haastattelut ja niiden analyysit on toteutettu kaksivaiheisesti. Ensimmäisen vaiheen eli alkukartoitusvaiheen tuutor opiskelijoilta ja ryhmänohjaajilta kerätyn haastatteluaineiston analyysin tulokset viittaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, kiusaamisen vastaisessa toiminnassa huomioitavista asioista. Toisen vaiheen eli loppuarviointivaiheen ryhmänohjaajien ja vertaissovittelijoiden haastatteluaineiston analyysin tulokset ja ryhmänohjaajille kohdennetun lomakehaastattelun tulokset osaltaan viittaavat toiseen tutkimuskysymykseen, siihen miten oppilaitokseen kehitetty toiminta käytännössä toteutui.

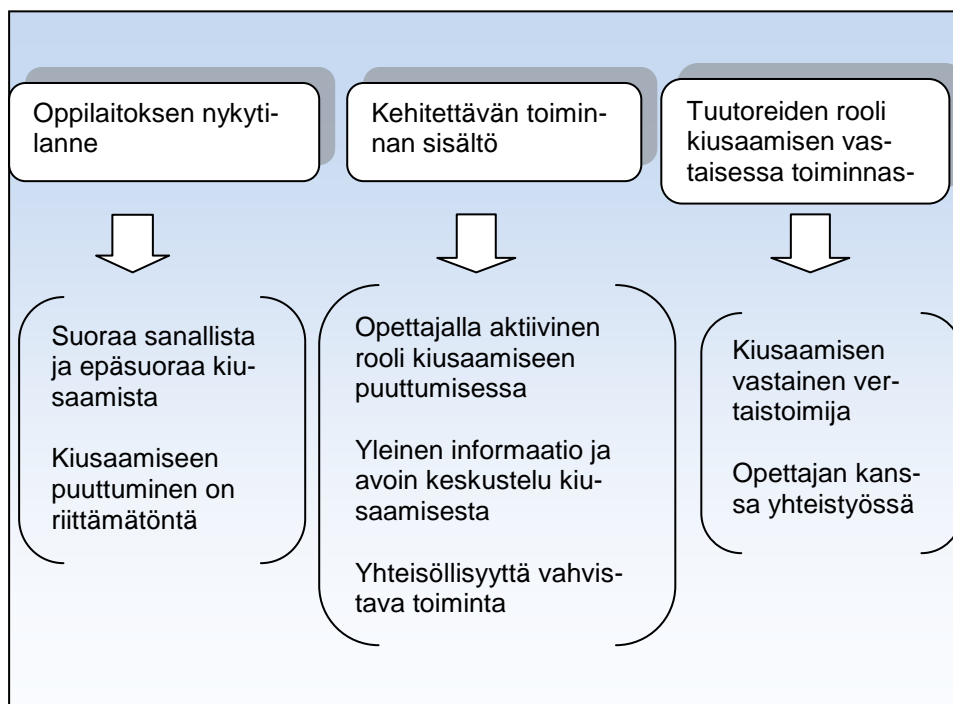
Luvut 9.1 ja 9.2 alalukuineen liittyvät tuutoropiskelijoiden ja ryhmänohjaajien alkukartoitusvaiheen aineiston analysointiin ja ensimmäiseen tutkimuskysymyksen tuloksiin. Luvussa 9.3 on alkukartoitusvaiheen tulosten

tarkastelua ja niiden pohjalta kehitetty kiusaamisen vastaisen toimintamallin pääprosessit.

Luvut 9.4 ja 9.6 alalukuineen liittyvät vertaissovittelijoiden ja ryhmänohjaajien loppuarvioinnin aineistojen analysointiin. Luvussa 9.5 on ryhmänohjaajille suunnatun lomakekyselyn tulokset. Luvussa 9.7 on loppuarvioinnin tulosten tarkastelua, joka myös vastaa toiseen tutkimuskysymykseen.

9.1 Tuutoreiden näkemys kiusaamisen vastaisesta toiminnasta

Tuutoreiden ryhmähaastattelun tulokset jakautuivat kolmeen pääteemaan. Pääteemat ovat: oppilaitoksen nykytilanne, kehitettävän toiminnan sisältö ja tuutoreiden rooli (kuvio 3).

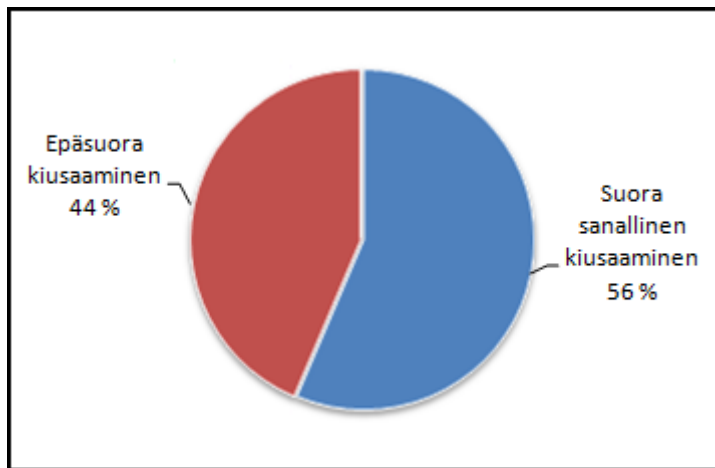


Kuvio 3 Tuutoreiden näkökulmasta kiusaamisen vastaisessa toiminnassa huomioitavat asiat

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, mitä kiusaamisen vastaisen toiminnan kehittämisessä on huomioitava ryhmänohjaajien ja tuutoreiden näkökulmasta, kuviossa kolme esitetyt tulokset antavat vastauksen tuutoreiden osalta. Tulokset ovat tarkemmin esiteltyinä alaluvuissa 9.1.1–9.1.3.

9.1.1 Oppilaitoksen nykytilanne

Tuutoreiden oppilaitoksessa havainnoima kiusaaminen jakautui suhteellisen tasaisesti *suoraan sanalliseen ja epäsuoraan kiusaamiseen* (kuvio 4).



Kuvio 4 Tuutoreiden havaitsemat kiusaamisen muodot

Suora sanallinen kiusaaminen ilmeni lähinnä haukkumisena ja nimittelynä. Epäsuora kiusaaminen oli tyypillisimmillään selän takana pahan puhumista ja porukasta pois sulkemista. Tuutoreiden näkemys oli että kiusaamista esiintyi runsaasti juuri verbaalisessa muodossa, sekä suorana haukkumisena että epäsuorana selän takana pahan puhumisena. Fyysisestä kiusaamisesta oli vain yksi maininta, kun vastaavasti useampikin maininta oli siitä, ettei ollut havainnut fyysisistä kiusaamista.

...En ole huomannut minkäänlaista fyysistä kiusaamista, mutta selän takana haukkumista KYLLÄ!...

Keväällä 2010 tehdyn Kouluterveyskyselyn perusteella Keuda Nurmijärven opiskelijoiden kokema yleisin kiusaamisen muoto sukupuolesta riippumatta oli nimittely, naurunalaiseksi teko tai loukkaava kiusoittelu (Kouluterveyskysely ammatillisissa oppilaitoksissa 2010, Nurmijärven kunta-raportti 2011). MLL:n nuorille suuntaamassa valtakunnallisessa kiusaamiskyselyssä yleisimmäksi kiusaamisen muodoksi nousi haukkuminen ja nimittely kouluasteesta ja sukupuolesta riippumatta. Ammattiopistoissa kiusatuista tytöistä 70 % ja kiusatuista pojista 79 % oli kokenut haukkumista ja nimittelyä. Epäsuoraa kiusaaminen oli toiseksi yleisin koettu kiusaamisen muoto, yli puolet kiusatuista ammattiopiston tytöistä oli kokenut juoruilua ja ryhmästä pois sulkemista. Kiusatuksi tulleista pojista vajaa kolmannes oli kokenut ryhmästä pois sulkemista ja puolet juoruilua. (Peura ym. 2009, 22.)

Tuutorit toivat selkeästi esille, että **kiusaamiseen puuttuminen oli riittämätöntä**. Kiusaamiseen ei joko heidän näkemyksen mukaan puututtu lainkaan, tai sitten puuttuminen oli ollut satunnaista koko luokan kanssa keskustelua tai opettajan huomauttamista asiasta. Havaitut tilanteisiin puuttumiset eivät tuutoreiden näkemyksen mukaan olleet tuoneet toivottua tulosta.

jos huutamiseen ja sanalliseen haukkumiseen puututaan, sanoo opettaja vain huutajalle että vähä pienempää suuta ja hiljaa! Ei se kyllä siihen lopu.

Tuutoreiden näkemys aikuisten riittämättömästä puuttumisesta kiusaamiseen on valtakunnallisestikin todettu ilmiö niin peruskouluissa kuin toisen asteen oppilaitoksissa. Valtakunnallisesti toteutettavassa kouluterveyskyselyssä koulussa kiusatuksi joutuneista ja kiusaamiseen osallistuneista lähes kolme neljäsosaa koki, ettei koulun aikuisten osalta oltu kiusaamiseen puututtu lainkaan. (Kouluterveyskysely 2008; Kouluterveyskysely 2010.)

Erään tuutorin pohdinnan tuloksena syntyi vahva ilmaisu, joka sai usealta tuutorilta kannatusta.

*Opettajat puuttuvat enemmän ilkivaltaan kuin kiusaamiseen
"kunhan koulu pysyy ehjänä, oppilaista ei niin väliä"*

Tämän todennäköisesti tarkoituksella provokatiiviseksi tarkoitettun ilmaisen taustalla piilee kuitenkin tosiasia kiusaamisen havaitsemisen ja puuttumisen haasteellisuudesta. Kiusaamisesta, toisin kuin omaisuuteen kohdistuvasta ilkivallasta, jää harvemmin näkyviä jälkiä jonka perusteella olisi helppo puuttua.

Kiusaaminen voi olla nopea ohimenevä tilanne, josta on vaikea päätellä milloin se on tarkoituksellista satuttamista ja milloin vain toverillista sanailua. Useinkaan koulun aikuiset eivät havaitse kiusaamista, kiusaaminen tapahtuu aikuisten silmiltä piilossa tai se on nopea ohimenevä vuorovaikutustapahtuma, jota ei osata tulkita kiusaamiseksi, tai se peitetään huumoriksi ja tilanne voidaan aikuisten silmissä tulkita jopa ystävyudeksi. (Karhunen & Pörhölä 2007; Hamarus 2006, 196, 206.) Myös tuutoreiden kriittisestä opettajia kohtaan oli toisaalta nähtävissä ymmärrys kiusaamisen tunnistamisen haasteellisuudesta.

opettajat eivät järin reagoi sanalliseen tappeluun: sitä tapahtuu paljon, ja todellisen kiusaamisen ja paskan puhumisen välinen ero on vaikea erottaa.

Karhusen & Pörhölän (2007) mukaan jopa oppilaidenkin voi olla vaikeaa tunnistaa epäsuorakiusaaminen ja eikä kiusattu osaa aina itsekään nimetä kokemaansa kohtelua kiusaamiseksi. Myös tuutoreiden pohdinnoissa tuli esille vastaavanlainen kokemus.

kiusattu on, mutta kiusattu henkilö ei ymmärrä että häntä edes kiusataan vaan kokee sen "läppänä".

Kiusaaminen ja siihen puuttumisen nykytilanne avautui tuutoreiden vastauksissa haasteellisena. Pohdinnoista oli nähtävissä, ettei oppilaitosyhteisössä ole selkeää kiusaamiseen puuttumisen kulttuuria, puuttuminen näyttyi opiskelijoille lähinnä yksittäisten opettajien satunnaisina toimenpiteinä, joilla ei aina ollut toivottua tulosta. Tuutoreiden tarkat havainnot opettajien toiminnasta ja tyytymättömyys riittämättömään puuttumiseen osaltaan kertovat kuinka merkittävää on nimenomaan konkreettiset arjessa tapahtuvat toimenpiteet. Kuten Hamarus (2006, 211) tuo esille oppilaat

harvemmin ovat tietoisia sääntöjen sisällöstä, mutta he ovat tietoisia opettajien ja rehtorin toiminnasta kiusaamistapauksissa ja reagoivat siihen.

9.1.2 Kehitettävän toiminnan sisältö

Tuutoreiden toive *opettajan aktiivisesta roolista kiusaamiseen puuttumisessa* tuli merkittävästi esille pohdinnoissa. Tuutoreiden näkemyksen mukaan kiusattu tuskin tulee itse kertomaan kiusaamisestaan, joten tärkeänä koettiin että opettaja ottaa kuulemansa tai havainnoivansa kiusaamisen puheeksi kiusatun kanssa. Puheeksi ottamisen lisäksi opettajalta toivottiin asiaan tilanneherkkyyttä.

opettajan huomioitava, ettei kiusattu pakolla itse anna mitään merkkejä siitä, että häntä kiusataan, joten opettajan HAVAINNOINTI erittäin tärkeää”

yleensä ei kiusattu itse sano että häntä kiusataan. Jolloin kun opettaja kuulee asiasta voisi hän lähestyä asiaa niin että puhuisi oppilaan kanssa kahden ja yrittäisi saada kiusatun kertomaan itse

Tuutoreiden näkemykset etteivät kiusatut kerro kiusatuksi joutumisesta ovat samansuuntaisia kuin MLL:n koulukiusaamiskyselyn tulokset. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelleista pojista lähes puolet ja tytöistä vajaa kolmasosa ei kertonut kiusaamisesta kenellekään. Yleisin syy vaikeamiseen oli se että kertominen koettiin hyödyttömänä, koska se ei johda mihinkään. Toiseksi yleisin syy tytöillä oli häpeä ja pojilla pelko puhumisen seurauksista. (Peura ym. 2009, 27-28). Myös Salmivalli (1998, 163) tuo esille kertomisen esteenä olevan häpeän tunteen tai pelon että kiusaaminen entisestään pahenee. Hamarus (2008, 93) tuo esille myös etteivät oppilaat kerro kavereihinsa kohdistuvasta kiusaamisesta opettajalle, koska se voidaan kokea oppilaiden keskuudessa ”vasikoinniksi” tai ”kanteluksi”.

Kiusaamisen selvittelyn toivottiin olevan johdonmukainen interventio, niin että kiusaamisen puututaan asian vaatimalla vakavuudella ja saadaan kiusaaminen loppumaan. Tuutoreiden näkemykset siitä miten kiusaaminen saataisiin loppumaan, erosivat toisistaan. Osan mielestä vain kunnan sanktiot auttavat kun taasen osa koki että kiusaajan ja kiusatun välille on saatava keskusteluyhteys, jolloin on mahdollista päästä asiassa sovintoon.

kunnan rangaistus kiusaajille!

ottaa kiusattu ja kiusaaja kahden kesken puhumaan asiasta, jotta saataisiin heidän välille sopu aikaiseksi

Aineistosta tuli merkittävästi esille että Tuutorit kokivat tärkeänä *yleisen informaation ja avoimen keskustelun kiusaamisesta*. Esimerkiksi kuraattorin tai ryhmänohjaajan toivottiin keskustelevan luokassa kiusaamisesta, sen seurauksista ja vaikutuksista. Erilaisten ehdotettujen toimenpiteiden ydin oli kiusaamisesta puhuminen ennaltaehkäisevästä näkökulmasta ja informaation antaminen sekä luokka- että koko oppilaitoskohtaisesti.

kerrotaan oppilaille mitä pitää tehdä jos näkee jonkunlaista kiusaamista

pitäisi puhua kiusaamisen haitoista ja vaaroista

Kiusaamisen torjunnassa keskeistä on lisätä oppilaiden tietoisuutta siitä mitä kiusaaminen on ja saada heidät pohtimaan miten itse toimii kiusaamistilanteissa. Oppilaille on jaettava vähintäänkin perustietoa mikä kaikki on kiusaamista, miltä kiusatusta tuntuu ja mitä kiusaamisesta seuraa. Kaikki oppilaat eivät ole vastuussa kiusaamisesta mutta tavoitteena on osoittaa että jokaisella on mahdollisuus omassa ryhmässä vaikuttaa siihen kiusataanko jotakuta vai ei. (Salmivalli, 2010, 69-70.)

Tuutorit toivat myös merkittävästi esille *yhteisöllisyyttä vahvistavan toiminnan* merkityksen kiusaamista ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä. Eri-tyisesti toivottiin oppilaitoksen perusarjesta poikkeavaa, mukavaa yhteistä tekemistä. Positiivisella yhteisellä tekemisellä voi olla tärkeä merkitys oppilaiden välisiin suhteisiin ja solidaarisuuden tunteiden heräämiseen. (Olweus 1992, 83).

voisi pitää jotain luokkaretkiä ja tilaisuuksia missä kaikki voisi tutustua toisiinsa ja pitää hauskaa ja yhteishenki paransi”

esim. meidän luokassa on tosi huono luokkahenki, niin olisi kiva mennä jollekin retkelle

Keuda Nurmijärvellä järjestetään vuosittain uusille opiskelijoille ryhmäytymispäivä läheisessä Märkiön leirikeskuksessa yhteistyössä tuutoreiden, kunnan ja seurakunnan nuorisotoimen kanssa. Muut ryhmäytymiseen liittyvät toimenpiteet jäävät ryhmänohjaajan omalle vastuulle ja mielenkiinnolle. Märkiöpäivän tyyliä päiviä toivottiinkin lisää.

enemmän luokan kanssa yhteistä tekemistä, esim. Märkiöpäivän tyyliä juttuja paljon, paljon lisää!

Nikander (2006, 64) tuo esille ryhmäytymisen merkityksen turvallisuutta edistävälle oppimisympäristölle, nuoren tutustuessa vapaamuotoisesti toisiinsa ja opettajaansa. Hamaruksen (2008, 134-135) mukaan oppilaiden välisiin suhteisiin on joskus tehokkaampaa vaikuttaa toimintaympäristöä muuttamalla, jossa pyritään kiusaamisen lopettamiseen. Luokassa ja oppimistilanteissa roolit ovat vakiintuneita ja oppilaiden suhtautuminen toisiinsa urautunutta. Toiminnallisuus ja erilainen tekeminen voi auttaa toiseen tutustumisessa. Salmivalli (2010, 67) kuitenkin muistuttaa, ettei pelkkä ilmapiirin tai luokkahengen kohottaminen yksistään ole riittävä toimenpide kiusaamisen lopettamiseksi tai ennaltaehkäisemiseksi.

9.1.3 Tuutoreiden rooli kiusaamisen vastaisessa toiminnassa

Tuutorit kokivat pääsääntöisesti että he voisivat olla tärkeässä roolissa kiusaamisen vastaisessa toiminnassa. Yksi haastatteluun osallistuneista toi esille kokeneensa peruskoulussa kiusaamista ja nimenomaan halusi tutoriksi sen vuoksi että voisi puuttua kiusaamiseen ja auttaa kiusattuja. Ylipäätään tutorit kokivat että heillä on hyvät mahdollisuudet auttaa kiusaamisen torjunnassa koska kuuluvat opiskelijayhteisöön ja tuntevat nuorten maailman.

tutorit tietävät hyvin nuorten ajatusmaailman ja voivat sillä auttaa

Samansuuntaisia näkemyksiä oli Ahon (2002, 69) Pro-gradu tutkielmaan osallistuneilla tukioppilailla, jotka kokivat myös että heillä on hyvät edellytykset tukea muita oppilaita kiusaamisen vastaisessa toiminnassa, koska kuuluvat nuorten yhteisöön ja ymmärtävät näin ollen sen kulttuuria.

Tuutoreiden vastauksista esille tullut aktiivinen toiminta oli jäsennelläisissä kahteen alateemaan. Ensimmäiseksi alateemaksi muodostui **kiusaamisen vastainen vertaistoimija** opiskelijoiden keskuudessa. Opettajaan nähden tuutorin arveltiin olevan helpommin lähestyttävissä, jolloin hän kuuntelisi, puuttuisi havaitsemaansa kiusaamiseen ja toimisi sovittelijana. Tässä roolissa tuutor toimisi itsenäisesti suoraan tuen antajana.

tutoreille voi kertoa kiusaamisesta, tutorit voi mennä sanomaan kiusaajille että voisi lopettaa kiusaamisen

tutorit voivat olla mukana sovittelussa, tuoda puolueettoman opiskelijan mielipiteen

Toisena alateemana esille tuli **yhteistyö opettajan kanssa**, jolloin kiusaamisten selvittelytilanteet tapahtuisivat yhdessä päävastuun kantavan opettajan kanssa ja tuutori olisi se nuorten maailmaa paremmin ymmärtävä työpari. Yhteistyöhön liittyvää oli myös tuutoreiden näkemys, että he voisivat olla hyödyksi kiusaamistilanteissa avun hakijoina ja tiedon välittäjinä.

tutorit voisivat toimia ”välikäsinä” eli välittää tiedon opettajalle jos on nähnyt jotain kiusaamista

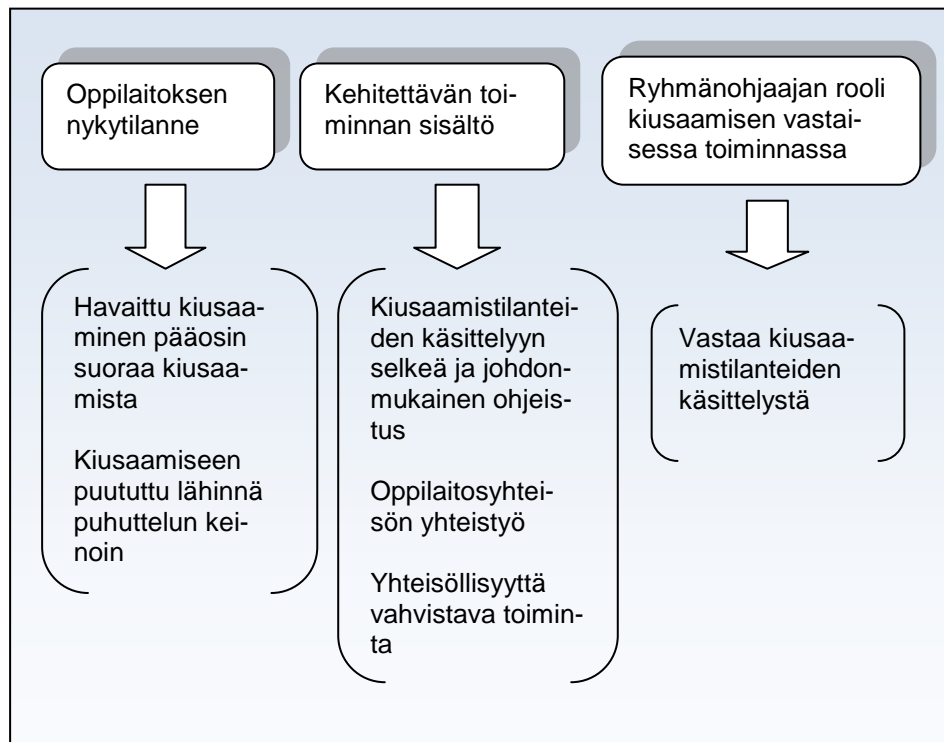
tutorit edesauttavat kiusaamistapausten selvittelyssä. päätösvalta kuitenkin opettajilla, opolla yms.

Pörhölän mukaan kouluihin voisi perustaa koulukiusaamisen torjuntaryhmiä, joissa toimisi muiden opiskelijoiden luottamusta nauttavia nuoria, jotka itse eivät olisi osallistuneet kiusaamiseen. Näille nuorille opetettaisiin erityistaitoja kuten konfliktin hallintaa, neuvottelun ja sovittelun taitoja. Vertaisten puuttuminen kiusaamiseen saattaa olla usein tehokkaampaa kuin aikuisten väliintulo. Vastuu kiusaamiseen puuttumisesta ei kuitenkaan olisi pelkästään nuorilla itsellään, sillä heillä olisi velvoite raportoida tilanteista henkilökunnalle, jotka puuttuisivat tilanteisiin tarpeen mukaan.

(Pörhölä 2006.) Myös Hamaruksen (1998, 121) mukaan tukioppilaita voisi ottaa mukaan kiusaamisen selvittelyyn, lisäksi opettaja saisi tukioppilailta myös seurantatapaisiin tietoa kiusaamisen lakkaamisesta.

9.2 Ryhmänohjaajien näkemys kiusaamisen vastaisesta toiminnasta

Ryhmänohjaajien ryhmähaastattelun tulokset jakautuivat kolmeen pääteemaan. Pääteemat ovat: oppilaitoksen nykytilanne, kehitettävän toiminnan sisältö ja ryhmänohjaajien rooli kiusaamisen vastaisessa toiminnassa (kuvio 5).



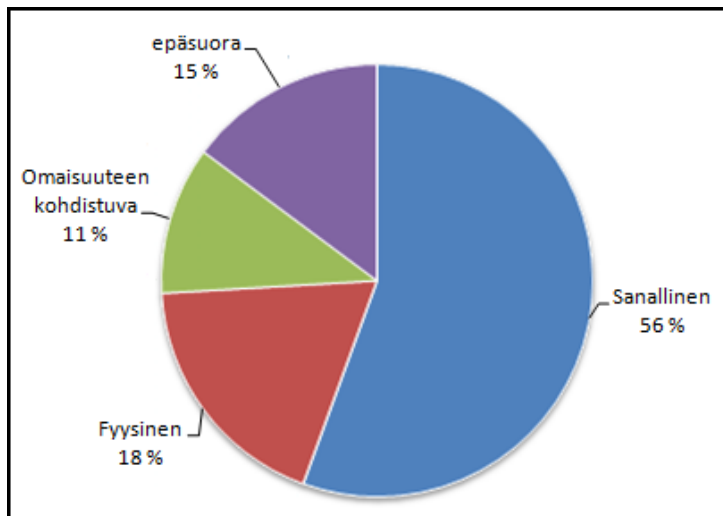
Kuvio 5 Ryhmänohjaajien näkökulmasta kiusaamisen vastaisessa toiminnassa huomioitavat asiat

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, mitä kiusaamisen vastaisen toiminnan kehittämisessä on huomioitava ryhmänohjaajien ja tuutorien näkökulmasta, kuviossa viisi esitetyt tulokset antavat vastauksen ryhmänohjaajien osalta. Tulokset ovat tarkemmin esiteltyinä alaluvuissa 9.2.1–9.2.3.

9.2.1 Oppilaitoksen nykytilanne

Ryhmänohjaajien havainnot kiusaamisesta liittyivät pääosin suoraa kiusaamiseen. Suora sanallinen kiusaaminen, kuten nimittely ja haukkuminen olivat yleisin havaittu kiusaamisen muoto. Sanallisen kiusaamisen lisäksi ryhmänohjaajat olivat havainneet suoraan kiusaamiseen luettavaa fyysisestä kiusaamisesta, lähinnä tönimisen muodossa. Seksuaalisesta häirinnästä sekä sanallisesta että fyysisestä muodossa oli yksi maininta. Muutama havainto oli tehty toisen omaisuuden vahingoittamisesta kiusaamismielessä. Epäsuoraan kiusaamiseen luettavasta syrjinnästä ja porukoista pois sulkemisesta oli myös muutama havainto. Ryhmänohjaajien havaitseminen eri

kiusaamismuotojen jakautuminen suhteessa kaikkiin mainittuihin havaintoihin on esitettyä kuviossa 6.



Kuvio 6 Ryhmänohjaajien havaitsemat kiusaamisen muodot

Karhunen & Pörhölä (2007) tuovat esille suoran sanallisen ja fyysisen kiusaamisen olevan helpoiten tunnistettavissa olevat kiusaamisen muodot, joihin opettajat kertovat myös puuttuvansa herkemmin kuin epäsuoraan kiusaamiseen. Ryhmänohjaajien havaintojen keskittyminen suoraan kiusaamiseen kertonee juuri epäsuoran kiusaamisen havainnoinnin ja tunnistamisen haasteellisuudesta, sillä vastauksista oli nähtävissä, ettei kiusaamista sallittu ja havaittuihin kiusaamistilanteisiin oli pyritty puuttumaan.

rasistisia huuteluita työsalituntien aikana. Talutin kiusaajan rehtorin puhutteluun. Kiusattu kertoi tämän jatkuneen pidemmän aikaa ja oli kuulemma tottunut tähän! mielestäni tällaista ei tule sallia. EI YHTÄÄN

Havaittuun **kiusaamiseen olikin puututtu lähinnä puhuttelun keinoin**. Rehtorin puhuttelun lisäksi, tilannetta oli purettu yhdessä useamman opettajan puhuttelun voimin tai ryhmänohjaaja oli itse suoraan tilanteessa puhuttanut kiusaajan..

olen kieltänyt ”pidä mölyt mahassas”-henkilökohtainen puhuttelu->on auttannut vähän aikaa

Päätoimenpiteenä olleen välittömän puhuttelun lisäksi oli myös maininta kiusaamistilanteen selvittelystä ja seurannasta, johon oli kuulunut myös koko luokan kanssa keskustelua.

Ryhmänohjaajien vastauksista oli nähtävissä että kiusaamista ei sallittu ja tilanteisiin oli pyritty puuttumaan. Sinänsä jo välitön puuttuminen kiusaamisen huomauttamalla tai puhuttelemalla kiusaajaa on merkittävä viesti muille oppilaille siitä että yhteisössä ei hyväksytä kiusaamista (Hamarus 2008, 78). Vastausten perusteella puuttumisen keinot olivat kuitenkin ko-

vin kapea alaisia, lähinnä puhutteluja, eikä niidenkään tehokkuudesta ollut aina edes ryhmänohjaajalla varmuutta. Salmivallin (2010, 90-91) mukaan olennaista akuuttien kiusaamistapausten selvittelyssä on kuitenkin sopia myös seurantatapaaminen, pelkkä tilanteen seuranta oppituntien tai asiasta kysyminen ohimennen käytävällä ei ole riittävä toimenpide. Lisäksi olennaista on että opettaja viestittää kiusatulle hänen saavan riittävän tuen, että aikuinen on hänen puolellaan.

9.2.2 Kehitettävän toiminnan sisältö

Salmivallin (2010,59) mukaan toimintamallin pitää nimenomaan olla konkreettinen ohjeistus kiusaamistapausten varalle. Yleinen ohjeistus kaikkien ongelmatilanteiden varalle ei ole riittävä jos todella halutaan antaa eväitä kiusaamisen vähentämiseen.

Ryhmänohjaajat toivoivat **kiusaamistilanteiden käsittelyyn selkeää ja johdonmukaista ohjeistusta**. Miten toimitaan kun kiusaamista ilmenee, milloin esille tullut kiusaaminen hoidetaan osastolla ja milloin se viedään opiskelijahuoltoryhmään ja kirjataanko tapahtumat ylös.

otetaanko yhteyttä opiskelijahuoltoon/milloin hoidetaan osastolla –rehtoriin - kirjataanko tapahtumat - ryhmänohjaajan puhuttelu - nurkkaanlaitto - anteeksi pyyntö

Ryhmänohjaajien vastauksista oli myös tulkittavissa, ettei pelkkä akuuttiin kiusaamistilanteeseen puuttuminen ole riittävä toimenpide. Ohjeistukseen toivottiin selkeät seuraamukset kiusaamisen jatkuessa, jopa koulusta erottamista ehdotettiin rangaistustoimenpiteenä. Osa ryhmänohjaajasta pohti myös tarvitsevasa kiusaamisen tunnistamiseen lisätietoutta.

Minkälaista kiusaamista esiintyy: henkistä vaikeampi, fyysistä helpompi konkretisoida

Kiusaamisen vastaisen toimintamallin on oltava riittävän konkreettinen. Akuuttien kiusaamistapausten käsittelyohjeistuksen lisäksi toimintamallissa on hyvä olla ohjeistus myös oppilaitoksen ennaltaehkäisevästä toiminnasta. (Salmivalli 2010, 61.) Ryhmänohjaajien aineistosta ennaltaehkäisevänä toimintana tuli merkittävästi esille **oppilaitosyhteisön yhteistyön** tarve. Erilaisia kiusaamisen vastaisia teemapäiviä ja kampanjoita toivottiin järjestettävän koko yhteisön voimin. Pohdinnoissa tuli esille toive opiskelijahuoltohenkilöstön kiusaamisen vastaisista puheenvuoroista oppitunneilla ja rehtorin selkeästä kiusaamisen vastaisesta kannanotosta.

rehtori, opettajat, oppilaat, henkilökunta, muut->teema,kampanja->koulu jossa ei kiusata!

Koko työyhteisön sitoutuneisuus ja osallisuus on merkityksellistä kiusaamisen vastaisessa ja ennaltaehkäisevässä toiminnassa, johdon tehtävä on toisaalta sitouttaa koko henkilöstö toimintaan mutta myös taattava riittävät resurssit toimintaan.(Hamarus 2008, 128; Salmivalli 2010, 65).

Myös oppilaitoksen tuutoreiden rooliin toivottiin vahvemmin kiusaamista ennaltaehkäisevää näkökulmaa ja työskentelyä esimerkiksi ryhmien yhteishengen vahvistamiseksi.

tutor ”kummioppilas” nuoremmille oppilaille myös käytännössä, ei ainoastaan markkinoinnin apuväline

Sen sijaan tuutoreiden osallisuutta itse kiusaamisen selvittelyyn ei ollut asiaan liittyvästä kysymyksestä huolimatta pohdittu, yhtä kommenttia enempää. Tässä kommentissa epäiltiin tuutoreiden luotettavuutta, koska heillä on asiaan nuoren näkökulma.

Ryhmänohjaajat toivat esille myös **yhteisöllisyyttä vahvistavan toiminnan** kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Yhteenkuuluvuuden tunnetta toivottiin edistettävän erilaisilla liikuntatapahtumilla, excursioilla ja kulttuuritapahtumiin osallistumisilla.

ON: ryhmäytymispäivä, VOISI OLLA: paljon enemmän avoimuutta, reilu meininki, luovaa koulun ja osaston yhteisyyttä lisäävää tapahtumaa. KULTTUURIA!

Hamarus (2008, 141) tuo esille kiusaamisen ennaltaehkäisyyn kuuluvan myös mukavat myönteisiä tunnekokemuksia antavat hetket. Ryhmässä koetut positiiviset elämykset osaltaan vahvistavat yhteenkuuluvuutta ja yhdistävät ryhmän jäseniä. Taustalla on ajatus oppilaan kokemuksista, siitä että ryhmässä on oppimisen haasteiden keskellä myös mukavia yhteisiä hetkiä. Myös välituntien tarjoama mielekäs tekeminen on osaltaan ehkäisevää toimintaa.

Ryhmähaastattelun loppuyhteenvedossa ryhmänohjaajat innostuivat kehittämään yhteisöllisyyttä vahvistavaa toimintaa jo pidemmällekin. Erityisesti opiskelijoiden ammatillista osaamista toivottiin tuotavan esille muun muassa järjestämällä oppilaitoksen omat Taitaja-kisat tai oppilastöiden näyttöspäivät

9.2.3 Ryhmänohjaajien rooli kiusaamiseen puuttumisessa

Ryhmänohjaajan rooliin koettiin olennaisesti kuuluvan **kiusaamistilanteiden käsittelystä vastaaminen**. Tilanteisiin puuttuminen, seuranta ja asian vieminen tarvittaessa eteenpäin, koettiin ryhmänohjaajan tehtäväksi.

opettaja on kuin erotuomari joka laittaa jäähylle tai ilmoittaa kurinpitovaliokunnalle. toimii myös sovittelijana

Veivo-Lempisen (2009, 201) mukaan opettajan voi olla vaikeaa erottaa kiusaamisen ja leikin, satunnaisen kiusaamisen, eroa ilman oppilaan hyvää tuntemusta. Osa ryhmänohjaajista toikin esille ryhmänohjaajien tuntevan parhaiten oman ryhmänsä opiskelijat ja osaavan myös tulkita tilanteita, milloin esimerkiksi sanailu ei olekaan enää toverillista kanssakäymistä vaan vaatii puuttumista.

RO:n mukana olo perusteltua ”tuntee” tyyppin parhaiten (myös vanhemmat). Tietää ehkä ryhmän kuviot, jos kiusaamista ryhmän sisällä

Osa toi myös esille ryhmänohjaajan olevan se henkilö joka ennakoii kiusaamistilanteita, tutustuu ryhmään ja mahdollistaa ylipäätään keskustelut niin koko ryhmän kuin yksittäisten opiskelijoidenkin kanssa.

järjestää opiskelijoille silloin tällöin henkilökohtainen keskustelu jossa opiskelijalla on mahdollisuus vapaasti kertoa kokemuksistaan

Opettajaan liittyvistä tekijöistä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja torjunnassa, ei ole olemassa tutkimustietoa. Oleellista kuitenkin on että opettaja tunnistaa kiusaamisen jotta voi siihen puuttua. Todennäköistä myös on että luokassa esiintyy vähemmän kiusaamista, kun sen opettaja on sitoutunut kiusaamisen vähentämiseen. Myös käytössä olevat menetelmät ja opettajan luottamus niihin vaikuttavat lopputulokseen. (Salmivalli 2010, 47.)

9.3 Tulosten huomiointi kiusaamisen vastaisessa toimintamallissa

Kiusaamisen vastaisen toiminnan kehittämisen kannalta merkittävä tulos on että haastateltavat myönsivät kiusaamisen olemassa olon oppilaitoksessa. Kiusaamista ei vähätelty, vaan päinvastoin vastausten henki oli, ettei kiusaamista tule sallia ja siihen on puututtava. Salmivallin (2010,55) mukaan lähtökohta kiusaamisen vähentämiselle on kiusaamisongelman tiedostaminen rehellisesti ja myöntäminen, että sitä ilmenee myös omassa koulussa. Niin kauan kuin kiusaamisongelmaa vähätellään tai sitä ei pidetä lainkaan ongelmana omassa koulussa, ei kiusaamisen vastainen työ voi käynnistyä.

Vaikkakaan aineistosta ei voi tehdä määrällisiä johtopäätelmiä, eikä pitkälle meneviä tulkintoja, on tuloksista nähtävissä, että oppilaitoksen henkilökunnalta jää huomioimatta tilanteita, jotka opiskelijat kokevat ja näkevät kiusaamisena. Tätä oletusta tukee myös puolivuotta alkukartoituksen jälkeen tehtyjen Kouluterveyskyselyjen tulokset. Vuoden 2010 Kouluterveyskyselyn tuloksien mukaan Keuda Nurmijärven pojista 7 % ja tytöistä 11 % koki tulevansa viikoittain kiusatuksi. Kiusatuksi joutuneista tai kiusaamiseen osallistuneista pojista 69 % ja tytöistä 54 % ilmoitti, ettei koulun aikuisten toimesta kiusaamiseen oltu puututtu. (Kouluterveyskysely ammatillisissa oppilaitoksissa 2010, Nurmijärven kuntaraportti 2011.)

Tuutoreiden luottamusta aikuisten puuttumiseen heikensi myös se että opettajien kiusaamiseen puuttumisen keinot koettiin kovin heikkoina toimenpiteinä. Tuloksista olikin nähtävissä, ettei opettajilla ollut yhtenäistä systemaattista kiusaamisen selvittelytapaa, jossa olisi esimerkiksi seurattu onko puuttuminen tehonnut. Toisaalta tuutoreiden kokemus opettajan tehotomasta puuttumisesta voi tulkita ilmentävän myös kiusaamisen tunnistamisen haasteellisuutta. Nuorten vuorovaikutus on aikuisten silmissä ajoittain hyvinkin erikoista, aina ei ole yksiselitteistä erottaa konflikteja systemaattisesta kiusaamisesta tai edes huumoria kiusaamisesta. Opiskeli-

jan silmissä selkeä kiusaamistilanne onkin voinut näyttäytyä opettajalle vain asiattomana käyttäytymisenä, johon kertahuomauttaminen on nähty riittävänä keinona.

Kiusaamista tapahtuu myös opettajien silmien ulottumattomissa. Kuten tuutorit toivat esille, nuoret itse tuskin tulevat kertomaan kokemastaan kiusaamisesta. Opettajien on kuitenkin tiedostettava, että tosiasiaassa oppilaat odottavat kiusaamiseen puuttumista opettajan tai muun aikuisen toimesta (Hamarus 2008, 129). Kiusatulle lapselle tai nuorelle on merkittävä kokemus, että aikuinen ottaa vastuun kiusaamisen lopettamisesta (Salmivalli 2010, 88). Myös haastatellut tuutorit kokivat että opettajalla on oltava aktiivinen rooli paitsi kiusaamiseen puuttumisessa myös kiusaamisen puheeksi otossa. Tällainen toiminta vaatii opettajalta luonnollisestikin nuoren tuntemusta ja kiinnostusta nuorten välisiin suhteisiin, sekä rohkeutta ottaa kuulemansa tai epäilemänsä kiusaaminen puheeksi. Ryhmänohjaajat toivatkin esille, että he ovat oman ryhmänsä opiskelijat parhaiten tuntevia opettajia ja ovat vastuullisessa roolissa kiusaamistilanteiden selvittelyssä. Tuekseen kiusaamisasioiden käsittelyyn ryhmänohjaajat toivat esille tarvitsevansa selkeää ohjeistusta, jossa on huomioituna niin seuraamukset kuin jatkotoimenpiteet.

Tulosten perusteella opiskelijat ovat käyttämätön voimavara oppilaitoksen kiusaamisen torjunnassa. Tuutoreiden näkemyksen huomioiminen opiskelijan aktiivisesta osallisuudesta kiusaamistilanteiden selvittelyssä, tuo perinteiseen aikuisjohteisesti hoidettuun selvittelytapaan merkittävän muutoksen. Smith'n (2007, 157-158) mukaan kiusaamisen vastaisen ilmapiirin kehittämisessä ovat menestyneet ne koulut, jotka ovat ymmärtäneet ottaa oppilaat mukaan yhteistyöhön opettajien ja rehtorien kanssa. Oppilaat ovat näin toimineet koulu yhteisön aktiivisina ja vastuullisina jäseninä. Hamarus (1998, 121) tuo esille ajatuksen tukioppilaiden mukaan otosta kiusaamistapausten selvittelykulkuun.

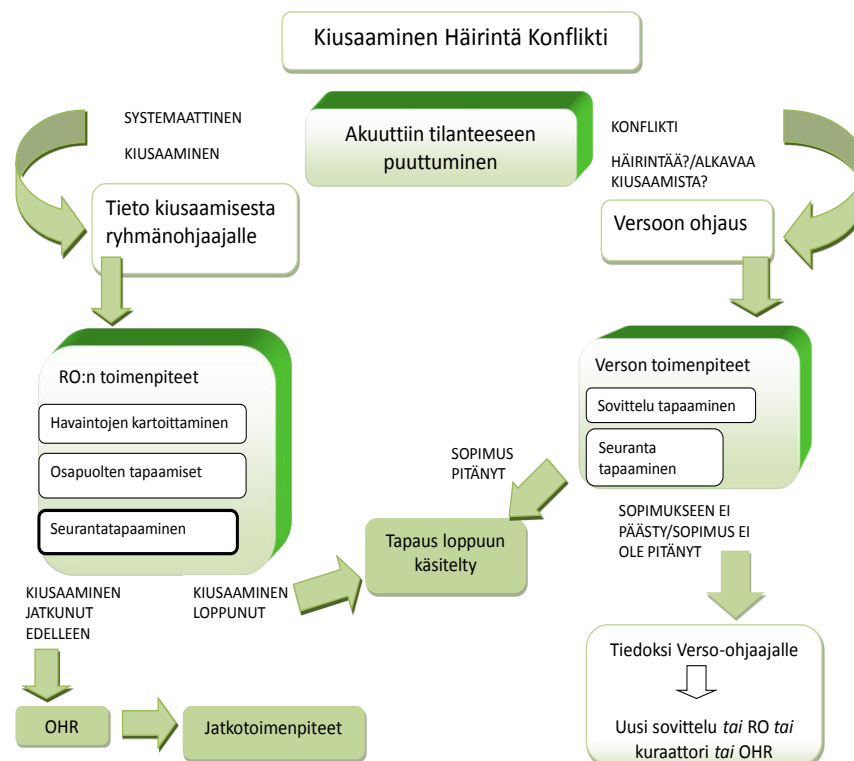
Haastateltavat toivat ennaltaehkäisevässä työskentelyssä merkityksellistä olevan toiminnan informatiivisuus sekä oppilaitosyhteisön yhteistyön. Sekä Hamarus että Salmivalli tuovat esille kiusaamista ennaltaehkäisevässä toiminnassa merkityksellistä olevan oppilaille annettava tieto kiusaamisilmiöstä (Hamarus 2008, 86; Salmivalli 147). Edellä mainittujen asioiden lisäksi olennaista on näkemykseni mukaan huomioida toiminnan sulautuminen oppilaitoksen arkeen, jolloin sen toteutuminenkin on todennäköisempää.

Tuloksista on nähtävissä oppilaitosyhteisön toive yhteisöllisyyttä vahvistavasta toiminnasta. Oppilaitoksen perusarjesta poikkeavat yhteiset mukavat hetket tuottavat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja parhaimmillaan voivat myös ennaltaehkäistä yksilön syrjäytymistä yhteisöstä tai kiusatuksi tulemista. Esimerkiksi joka syksyinen ryhmäytymispäivä ensimmäisten vuosikurssien opiskelijoille on oppilaitokseen vahvasti juurtunut yhteisöllisyyttä ja nuorten tutustumista vahvistava toimintatapa. Oiva esimerkki myös yhteisöllisestä toiminnasta on haastatteluiden jälkeen opettajienkokouksessa päätetty liikuntapäivän järjestäminen, jonka vetovastuun otti liikunnanopettaja yhdessä opiskelijoiden kanssa. Näkemykseni mukaan

jatkossakin erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ryhmäytymiseen ja ryhmähengen muodostumiseen on kiinnitettävä huomiota kiusaamisen vastaisessa toiminnassa.

Kiusaamisen vastainen toimintamalli rakentui edellä esitettyjen tulosten, Salmivallin (2009) sekä Hamaruksen (2008) esittämien ohjeistusten pohjalta. Merkittävintä kehitetyssä toimintamallissa on kaikkiin opiskelijoiden väliin ikäviin välikohtauksiin puuttuminen niin että ne selvitetään systemaattisesti ja johdonmukaisesti. Näin itse tilanteessa tehty arvio sen vakavuudesta ei vaikuta puuttumisen johdonmukaisuuteen. Toisaalta varhaisella puuttumisella, eli kun myös yksittäiset konfliktitilanteet käsitellään systemaattisesti, ennaltaehkäistään tilanteiden muuttuminen systemaattiseksi kiusaamiseksi.

Yksittäinen ristiriita, mahdollisesti alkava kiusaaminen, tai toista loukkaavalta vaikuttava vuorovaikutustilanne, viedään vertaissovitteluun. Selkeä pidempään jatkunut systemaattinen kiusaaminen viedään ryhmänohjaajalle tiedoksi ja selvitettäväksi (kuvio 7). Puuttumisen kynnyksen on tarkoitus olla matala, niin ettei akuuttiin tilanteeseen puuttuneen henkilön tarvitse tietää onko kyseessä kiusaaminen vai jotain muuta. Näissä epäselvissä tilanteissa osapuolet ohjataan vertaissovitteluun, jossa selvitetään onko tilanne ratkaistavissa sovittelun keinoin. Lukuvuoden 2010–2011 aikana nämä kaksi prosessia muodostavat merkittävimmät kiusaamisen vastaiset toimenpiteet.



Kuvio 7 Keuda Nurmijärven kiusaamisen vastaisen toiminnan pääprosessit

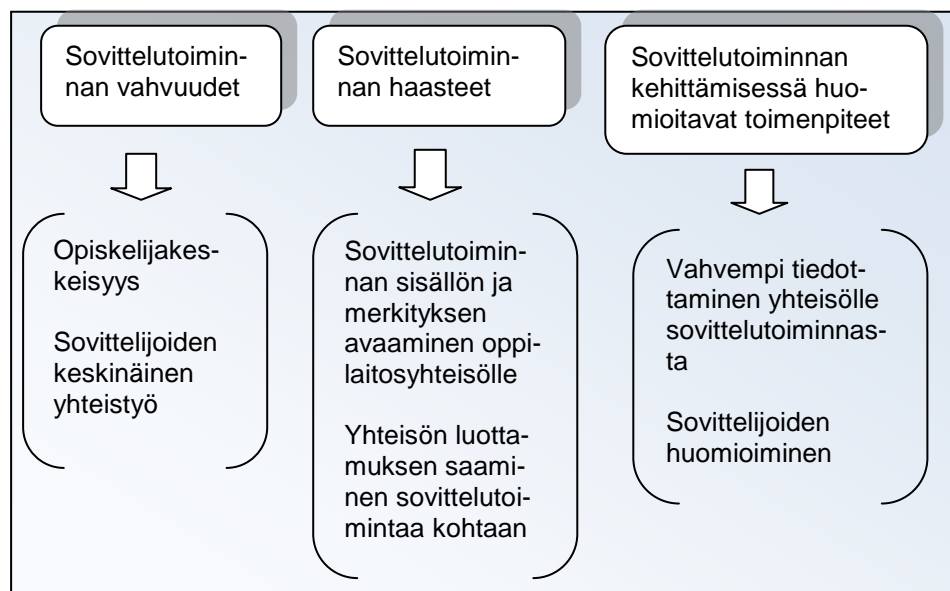
Systemaattisen kiusaamisen käsittelyssä on aukikirjoitettuna kiusaamistapausten selvittelyn kulku, jatkotoimenpiteet ja mahdolliset seuraamukset.

Ryhmänohjaajan käymät keskustelut kiusatun ja kiusaajan kanssa sekä seurantatapaaminen mahdollisine jatkotoimenpiteineen ovat myös avattuina. Prosessi sisältää elementtejä Salmivallin (2009) ja Hamaruksen (2008) kiusaamisen käsittelyohjeistuksista. Kiusatun kanssa käytävä keskustelu sisältää elementtejä Pikasin (1990) keskustelumenetelmästä. Selvittelyn kulku on pyritty pitämään mahdollisimman selkeänä ja loogisesti etenevänä prosessina, jossa esimerkiksi osapuolten kanssa käytävät keskustelut ovat tehokkaita, lyhyitä interventioita. Olennaista on saada lukuvuoden aikana tästä puuttumisen keinosta ryhmänohjaajien kokemuksta ja sitä kautta mahdollisia kehittämissuhteita.

Vertaissovittelu osoittautui ainoaksi selkeän struktuurin omaavaksi opiskelijakeskeiseksi toimintamalliksi. Sen toimivuudesta on myös näyttöä, esimerkiksi Kiilakosken (2009) tekemä ulkoinen arviointi. Olennaista koko kiusaamisen vastaisen toiminnan aloittamisen kannalta on, että sovittelu-toimintaan on kattava koulutus paitsi sovittelijoille myös koko henkilökunnalle. Vertaissovittelutoimintaa olen käsitellyt tarkemmin alaluvussa 3.4.6. Tämän opinnäytetyön puitteissa ei kehitetä sovittelutoiminnan sisältöä, vaan tavoitteena on tarkastella sovittelutoiminnan juurtumista oppilaitosyhteisöön.

9.4 Oppilaitoksen sovittelutoiminta vertaissovittelijoiden näkökulmasta

Vertaissovittelijoiden haastattelumateriaalin analyysissä muotoutui kolme pääteemaa: vahvuudet, haasteet ja jatkokehittämisessä huomioitavat asiat. (kuvio 8.). Tulokset ovat tarkemmin esiteltynä alaluvuissa. 9.4.1–9.4.3.



Kuvio 8 Oppilaitoksen sovittelutoiminta vertaissovittelijoiden näkökulmasta

9.4.1 Sovittelutoiminnan vahvuudet

Sovittelijoiden näkemyksen mukaan oppilaitoksemme sovittelutoiminnassa vahvuutena on toiminnan *opiskelijakeskeisyys*, se että opiskelijat toimi-

vat sovittelijoina opiskelijoiden ristiriitatilanteissa. Sovittelijat pohtivat sovittelutoiminnan periaatteiden olevan toiminnan peruspilareita, jotka toteutuessaan myös takaavat toiminnan onnistumisen. Sovittelijoiden arvion mukaan tasavertaisuus, vapaaehtoisuus ja vaitiolovelvollisuus olivat tähän mennessä toiminnassa toteutuneet hyvin.

tasa-arvoisuus, opiskelijoiden kanssa tasa-arvoisia

versot ja sovittavat osallistuvat vapaaehtoisesti toimintaan

Oppilaat pystyvät keskenään helpommin ilmaisemaan tunteitaan, sillä vertaiset puhuvat samaa kieltä ja pystyvät tulkitsemaan myös sanatonta viestintää. Aikuiset eivät aina osaa näitä sanallisia tai sanattomia koodeja tulkita. Aikuinen myös vaikuttaa auktoriteetillaan tilanteeseen ja osapuolilta voi jäädä jotain oleellista sanomattakin. Osapuolien löytäessä itse oman ratkaisun ristiriitatilanteeseen he myös ottavat paremmin vastuun sopimuksen pitämisestä. Kasvoja ei haluta menettää rikkomalla sopimusta vertaisten ryhmässä, vaikka samanaikaisesti aikuisille annettuja lupauksia voidaan hyvinkin rikkoa. (Gellin 2011, 216.)

Vahvuutena koettiin myös *sovittelijoiden keskinäinen yhteistyö*, jonka he kokivat sujuneen hyvin. Sovittelijoiden motivoituneisuus ja sitoutuneisuus toimintaan oli ollut itselleni positiivinen yllätys. Sovittelutilanteet olivat useinkin siirtyneet sovitteluun ohjattujen osapuolien poissaolojen vuoksi, kuitenkin sovittelijat jaksoivat yhä uudelleen tulla sovittuna aikana paikankäälle odottelemaan osapuolien saapumista.

verso-opiskelijoilla riittää aktiivisuutta ja asennetta

Sovittelijat olivat myös koulutukseen tyytyväisiä ja siitä että niin moni oli tullut toimintaan mukaan. Myös yhteiset sovittelijoiden tapaamiset koettiin tärkeinä.

Kansainvälisten tutkimusten mukaan sovittelutoiminnasta eniten hyötyvät sovitteluun koulutetut oppilaat. Heillä on mahdollisuus harjoitella konfliktinratkaisutaitoja käytännössä, heillä on yhteisiä ryhmätapaamisia ohjaajan kanssa, jolloin he pääsevät keskustelemaan samanhenkisten ihmisten kanssa ja pystyvät hiomaan sovittelutaitojaan. (Kiilakoski 2009, 28.)

9.4.2 Sovittelutoiminnan haasteet

Sovittelutoiminnan haasteena nousi esille *toiminnan sisällön ja merkityksen avaaminen oppilaitosyhteisölle*. Vertaissovittelijakouluttajat olivat tuoneet syksyn koulutuksessa esille tiedottamisen merkityksen sovittelutoiminnan alkuvaiheessa. Alkusyksystä niin sovittelijaohjaajat kuin -opiskelijatkin panostivat erityisesti sovittelutoiminnasta tiedottamiseen. Syksyn aikana sovittelutoiminnasta, sen sisällöstä ja tavoitteista, oli tiedotettu kaikkien vuosikurssien opiskelijoille. Opetushenkilöstö oli osallistunut syksyn aikana järjestettyyn sovittelutoiminnasta kertovaan koulutukseen ja lisäksi käytännön toimenpiteistä oli tiedotettu opettajienhuoneessa olleessa info-tilaisuudessa. Sovittelijaopiskelijoiden näkemyksen mukaan

sovittelutoiminnan merkitys ja tarkoitus ei tiedottamisesta huolimatta ollut avautunut opiskelijoille, eikä myöskään kaikille opettajille.

kaikki eivät käsitä verson toimintaa

Myös Kiilakosken (2009) haastattelemat sovittelijaopiskelijat arvelivat ihmisten käsityksen sovittelusta jäävän puutteelliseksi. Esimerkiksi sovittelutoiminnan periaatteet voivat jäädä epäselviksi. Sovittelun taustajatukset eivät aukene kaikille koulun oppilaille, jos sovitteluun tutustuminen jää lähinnä niiden osaksi, joiden konflikteista tehdään sovittelupyynnöitä. Mikäli sovittelua ei tunneta laajemmin oppilasyhteisössä, saataan sovitteluun liittämään siihen kuulumattomia merkityksiä, kuten syyllisten etsiminen. (Kiilakoski 2009, 29.) Puutteellisia käsityksiä vertaissovittelusta olivat kohdanneet myös oppilaitoksemme sovittelijat. Joskus osapuolet olivat tulleet sovitteluun kovinkin epäluuloisina.

sovittelua ei välttämättä oteta vakavasti (tullaan asenteella, ettei kiinnosta)

Toisaalta sovitteluihin oli tultu aikuisen ohjaamana, aina ei niin vapaaehtoisestikaan. Kaikissa tapauksissa osapuolet olivat kuitenkin jääneet sovitteluun ja jokaisessa tapauksessa oli päästy myös sovintoon.

Sovittelijoita harmitti sovitteluiden vähäinen määrä. Haasteena nähtiinkin **yhteisön luottamuksen saaminen sovittelutoimintaa kohtaan**. Sovittelijat arvelivat, että sovitteluiden vähäisen määrän vuoksi yhteisö ei näe sovitteluiden hyötyä. Uhkana nähtiin sovitteluun ohjauksien hiipuminen, jolloin sovittelutoiminnan juurtuminen oppilaitosyhteisöön epäonnistuisi. Sovitteluun ohjauksia toivottiin jatkossa enemmän, jolloin arveltiin myös yhteisön tietämyksen ja sitä kautta luottamuksen kasvavan sovittelua kohtaan.

osa opettajista eivät usko verson toimintaan-myöskään osa oppilaista

luottamuksen kehittyminen tulee pikkuhiljaa kun saadaan lisää tapauksia ja tuloksia

Koko henkilökunnan koulutuksesta ja info-tilaisuuksista huolimatta sovitteluun ohjauksia ei lukuvuoden aikana, yhtä opettajaa lukuun ottamatta, muilta opettajilta tullut. Kaikissa sovitteluun ohjauksissa olin tavalla tai toisella mukana, joko vahvistamassa sovitteluun ohjauksen kannattavuutta, tai tekemällä sovittelutilauksen suoraan itse. Kiilakosken (2009) mukaan opettajajohtoiseen konfliktien selvittelyyn liittyvän arvovallan ja vastuun purkaminen ei suju kivuttomasti. Etenkin käynnistysvaiheessa aikuisia saattaa mietityttää pääsevätkö oppilaat sellaiseen tulokseen, joka on aikuisten mielestä oikea. Luottamus lasten kykyyn ratkaista itse asiansa ei synny hetkessä koulussa joka on perinteisesti ollut varsin aikuisvetoinen instituutio. (Kiilakoski 2009, 18.)

Oppilaitoksen opiskelijoilla oli lukuvuoden aikana myös mahdollisuus tehdä suoraan sovittelupyynnöitä, opiskelijoille suunnatun lomakkeen avul-

la. Lomakkeen pohjalta olisi varsinaisen sovitteluun ohjauksen hoitanut sovittelijaohjaaja, jolloin sovittelupyynnön tehneen opiskelijan nimi ei olisi, hänen niin halutessaan, tullut esille. Tätä kautta ei sovitteluun tullut yhtään ohjausta, vaikka mahdollisuutta mainostettiin opiskelijoille. Kiilakoski (2009) pohtii nuorisokulttuurin säätelevän myös sitä miten nuoret suhtautuvat koulun asioihin. Nuoret eivät kerro toisten asioista aikuisille, vaikka eivät toisen toimintaa hyväksyisikään. Näin osaltaan nuorten normisto myös estää asioiden viemisen sovitteluun. Sovitteluun päätyvät vain ne tilanteet jotka aikuiset havainnoivat. (Kiilakoski 2009, 36.)

9.4.3 Kehittämisessä huomioitavat toimenpiteet

Sovittelijoiden näkemyksen mukaan **vahvempi tiedottaminen sovittelutoiminnasta** ja sen sisällöstä opiskelijoille ja opettajille lisäisi ymmärrystä sovittelun sisällöstä ja sitä kautta myös sen käyttöä. Yleinen tiedottaminen kiusaamisesta ja sen seurauksista koettiin myös tärkeänä ja edesauttavan sovittelutoiminnan juurtumista.

koulun aloittamispäivän infossa syksyllä vois infota koulun Versotoiminnasta (ykkösille)

Sovittelun tunnetuksi tekemiseksi kehittivät sovittelijat ajatusta erilaisista teemapäivistä tai–viikoista, jotka olisivat suunnattu nimenomaan muille opiskelijoille.

versot voi järjestää jonkun päivän aiheeseen liittyen

Teemapäivien tiimoilta mieltivät sovittelijat myös yhteistyötä tuutoreiden kanssa. Myös Kiilakoski (2009) tuo esille vertaistiedottamisen yhtenä ratkaisuna nuorisokulttuuriin vertaissovittelun esteisiin. Vertaistiedottamisen avulla voisi saada nuorten kielistä tietoa toisille nuorille. Vertaistiedottamisen ohella tulisi kehittää työmuotoja, joiden avulla voitaisiin myös murtaa nuorten aikuiselle vaikenemisen normia. (Kiilakoski 2009, 39.)

Sovittelutoiminnan kehittämisessä oleellisena toimenpiteenä toivat sovittelijat esille myös **sovittelijoiden huomioinnin**. Syksyn alussa sovitut tapaamiset joka jakson lopulle, eivät olleet toteutuneet suunnitellusti lähinnä omien työkiireitteni vuoksi. Sovittelijat kuitenkin kokivat yhteiset tapaamiset tärkeinä yhteistyötä ylläpitävänä toimintana ja toivoivat tapaamisten toteutumista jatkossa. Oppilaitoksemme sovittelijat saavat vapaasti valittaviin opintoihinsa vähintään yhden opintoviikon sovittelutoiminnasta toimittuaan siinä kahden lukuvuoden ajan. Muusta sovittelijoiden erityisestä huomioinnista ei ole ollut keskustelua oppilaitosyhteisössä. Sovittelijat toivoivat kuitenkin arjen keskelle pieniä etuuksia, kuten:

versot saavat joka päivä ilmaisen kahvin=palkka toiminnasta->hyvä idea

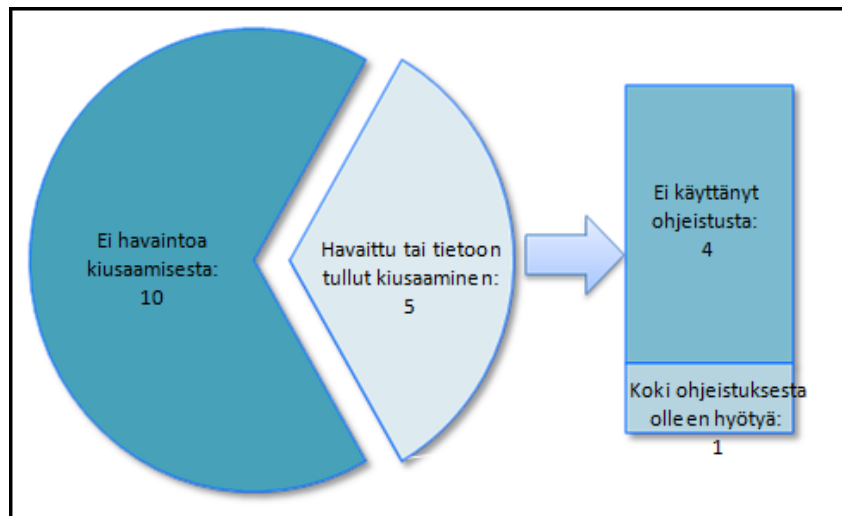
Kiilakosken (2009) haastattelemat yläkouluikäiset sovittelijat toivat myös esille yhtenä toimintaan motivoivina tekijöinä olevan yhteisten tapaamiset, jolloin pääsi keskustelemaan samanhenkisten kanssa. Sovittelutoiminta

tarjosi myös mahdollisuuden päästä mukaan erilaiseen toimintaan ja pienetkin etuudet koettiin mukavina palkintoina ja toimintaan motivoivina. (Kiilakoski 2009, 28.)

Keudan tuutoropiskelijoille on perinteisesti jaettu omat Keuda-hupparit heidän toimittuaan asianmukaisesti tuutoritoiminnassa vuoden ajan. Tästä hupparista näyttäisi vuosien varrella tulleen myös eräänlainen positiivisen statuksen merkki, jonka saamista tuutorit odottavat. Vertaissovittelijat toivoivat myös sovittelijoille vastaavanlaista omaa Verso-hupparia, eräänlaisena huomionosoituksena oppilaitoksen hyvinvoinnin kannalta tärkeään toimintaan osallistumisesta.

9.5 Kiusaamistapausten käsittely ryhmänohjaajien toimesta

Ryhmänohjaajille suunnatulla kyselylomakkeella oli tarkoitus kartoittaa ryhmänohjaajille suunnatun kiusaamisen käsittelyn ohjeistuksen käyttöä lukuvuoden aikana. 21 ryhmänohjaajalle jaetusta lomakkeesta palautui ennen ryhmähaastattelua 15. Kymmenen vastanneista ei ollut havainnut tai saanut tietoonsa minkäänlaista kiusaamista lukuvuoden aikana. Viisi oli havainnut kiusaamista, joista neljä ratkaisi kiusaamisen käsittelyn muulla tavoin kuin kiusaamisen vastaisen toimintamallin ohjeistusta hyödyntämällä (kuvio 9).



Kuvio 9 Ryhmänohjaajille suunnatun seurantakyselyn tulokset

Aineiston perusteella on todettavissa, että valtaosa ryhmänohjaajista ei ollut käytännössä kokeillut kiusaamisen vastaisen toimintamallin ohjeistusta. Merkittävin tekijä ohjeistuksen käyttämättömyyteen näyttäisi aineiston perusteella olevan kiusaamisen tunnistamisen ja havaitsemisen ongelmallisuus, sillä kaksi kolmasosaa vastanneista ryhmänohjaajista ei ollut tehnyt lukuvuoden aikana minkäänlaisia havaintoja kiusaamisesta. Tulos oli yllättävä, sillä syksyllä olleessa henkilökunnan vertaissovittelukoulutuksessa oli pohdittu yhdessä kiusaamista ilmiönä ja käyty läpi oppilaitoksessamme syksyn aikana opettajien havainnoimia kiusaamistilanteisiin. Jo tällöin syksyllä oli opettajilla runsaasti havaintoja erilaisista kiusaamistilanteista.

Ryhmänohjaajista viisi, eli yksi kolmasosa vastanneista, oli lukuvuoden aikana havainnoinut kiusaamista. Pääasiallisesti havainnot koskivat suoraa sanallista kiusaamista, joka oli lähinnä nimittelyä ja haukkumista. Lisäksi oli maininta toista väheksyvistä puheesta, toisen puheisiin tarttumisesta ja leukailusta. Epäsuorasta kiusaamisesta olleet kaksi mainintaa koskivat ryhmästä pois sulkemista. Näistä viidestä ryhmänohjaajasta, jotka olivat havainneet kiusaamista, kaksi oli saanut myös tiedon kiusaamisesta opiskelijan kautta ja ne koskivat häiritsemistä tunnilla ja haukkumista.

Viidestä ryhmänohjaajasta jotka olivat tunnistaneeet kiusaamista, neljä oli käsitellyt kiusaamisen omalla tavallaan, ilman ohjeistusta. Vastauksista oli tulkittavissa ryhmänohjaajien käyttäneen omaa tuttua tapaa kiusaamislanteiden selvittelyyn.

koin että huomauttaminen riitti (saa nyt sitten nähdä tarvitaanko lisätoimia)

Asiaa selvitettiin tilanteen yhteydessä ja nimittely loppui

Ilmeisestikään ryhmänohjaajat eivät olleet pitäneet tilanteita niin haasteellisina, että olisivat noudattaneet ohjeistusta esimerkiksi seurantakäynnin osalta. Toisaalta kuvailujen perusteella jokainen näistä kiusaamistapauksista olisi todennäköisesti ollut vertaissovittelun keinoin ratkaistavissa. Yksi vastanneista suoranaisesti kyseenalaisti ohjeistuksen tarpeellisuuden.

tapaukset ovat kaikki yksilöllisiä, niihin ei voi antaa kukaan muu kuin ryhmänohjaaja ohjeita

Kyselylomakehaastatteluun vastanneista ryhmänohjaajista yksi oli hyödyntänyt ohjeistusta kiusaamisen selvittelyssä. Hän oli pitänyt osapuolten kanssa kahdenkeskiset keskustelut ja tiedottanut asiasta vanhemmille. Ryhmänohjaaja koki ohjeistuksesta myös olleen hyötyä.

tietää miten toimia, versoon vienti

Yksi ryhmänohjaajista, joka ei ollut kiusaamista lukuvuoden aikana havainnut, mainitsi kuitenkin ohjeistuksesta olleen hyötyä yleisellä tasolla:

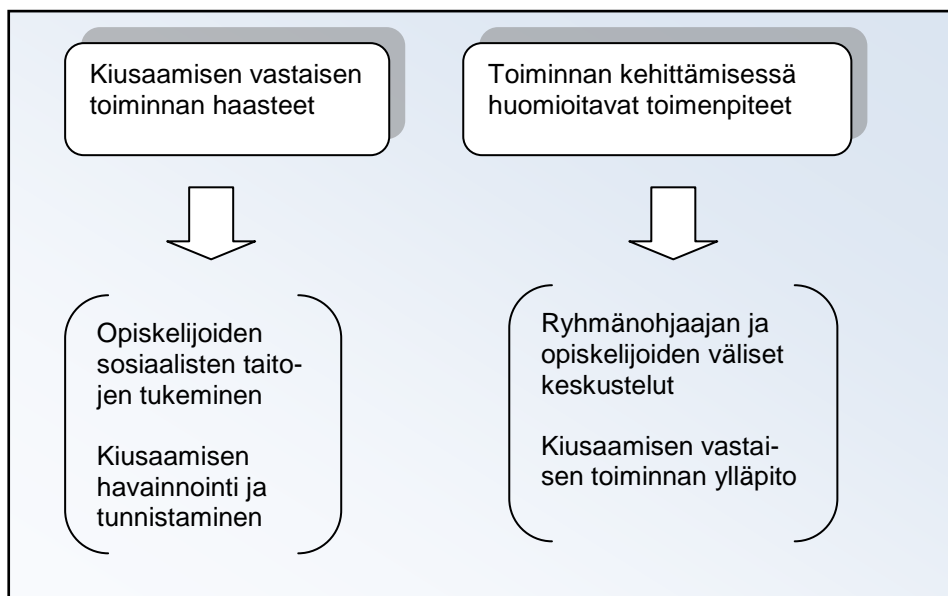
Ainakin se sai seuraamaan ja miettimään mitä kiusaaminen todellisuudessa on

Tulosten perusteella toimintamallin käyttöön sitoutuminen lukuvuoden aikana, niin kiusaamisen selvittelyohjeistuksen, kuin vertaissovitteluun ohjaamisen osalta oli jäänyt heikoksi ryhmänohjaajien osalta. Salmivalli, Kaukinen & Voeten (2005) kohtasivat omassa kiusaamisen vastaisessa interventiohankkeessaan koulujen ja opettajien sitoutumattomuuden interventioiden toteuttamisessa. Opettajille suunnatusta koulutuksesta huolimatta vain viisi kuudestatoista koulusta oli toteuttanut valitsemansa interventioin tehokkaasti, loput kouluista eivät joko olleet toteuttaneet interventioita ollenkaan tai vain heikosti. Kiusaamisen vastaisessa toiminnassa opettajien koulutus ei ole riittävä toimenpide, jos opettajilta puuttuu moti-

vaatio toiminnan toteuttamiseen, tai heillä ei ole riittävästi resursseja toiminnan toteuttamiseen. Oleellisin asia ei välttämättä olekaan kiusaamisen vastaisen interventiomallin vaikuttavuus sinänsä, kuin se miten tehokkaasti malli saadaan todellisuudessa toteutettua. (Salmivalli, Kaukinen, Voeten 2005, 484-485.)

9.6 Kiusaamisen vastainen toiminta ryhmänohjaajien näkökulmasta

Ryhmänohjaajien haastattelumateriaalin analyysissä muotoutui kaksi pääteemaa: kiusaamisen vastaisen toiminnan haasteet sekä kehittämisessä huomioitavat toimenpiteet. Alateemaksi haasteissa muodostuivat sosiaalisten taitojen tukeminen sekä kiusaamisen tunnistaminen ja havainnointi. Kehittämisessä huomioitavat toimenpiteiden alateemoiksi muodostuivat ryhmänohjaajien ja opiskelijoiden väliset keskustelut, sekä kiusaamisen vastaisen toiminnan ylläpito (kuvio 10).



Kuvio 10 Kiusaamisen vastaisen toiminnan haasteet ja kehittämisessä huomioitavat asiat ryhmänohjaajien näkökulmasta

9.6.1 Kiusaamisen vastaisen toiminnan haasteet

Ryhmänohjaajien keskusteluissa tuli merkittävästi esille opiskelijoiden *so-siaalisten taitojen tukeminen*. Erityisesti työsalissa, työskentely tilanteissa ryhmänohjaajat olivat tehneet havaintoja opiskelijoiden epäasiallisesta käytöksestä. Opiskelijat olivat ikävään sävyyn arvostelleet toisen osaamista selän takana, tai työparien jakotilanteessa oli tuotu esille tyytymättömyyttä.

Tunnette tämän vouhakkeen meidän kakkosella...ni ku mä panen sen pariks toisen kaa...ni toinen sanoo ihan suoraa et voi helvetti, tuoko kaa joudun tekee...(Arto)

Pohdintaa aiheutti työsaleilla oleva ainainen kiireen tuntu, kun aikatauluis- ta olisi asiakastöiden kohdalla pidettävä kiinni. Osa ryhmänohjaajista poh- ti merkittävintä olevan työn eteneminen, jolloin opiskelijoiden itse tekemä työparivalinta on tarkoituksenmukaisempaa turhien ristiriitojen välttämiseksi. Osa koki nimenomaan ryhmänohjaajan velvollisuudeksi jakaa työ- parit, jotta opiskelijat oppivat tekemään töitä erilaisten ihmisten kanssa, kuten työelämässäkin joutuu. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden jakaminen työpareiksi niin että työ etenisi, mutta että myös sosiaalisten taitojen kart- tuminen tulisi huomioiduksi, koettiin haasteelliseksi.

luppoajan vähennys ja pari kierrätys...eli vaihetaan paria, ei pysytä aina siinä samassa työparissa ja samassa työryhmäs- sä...se vähentää sitä kiusaamista, ku joutuu väkisin tekemään kaikkien kanssa hommi (Matti)

joo mut ei sekään ole, pojat on tottunut tekee keskenään töi- tä, jos pannaan jonku toisen kanssa ni se loppuu se tekeminen sit kokonaan...(Timo)

Kauppila (2005) tuo esille koulun luovan edellytykset myönteiselle sosia- lisaatioprosessille. Olennaista prosessissa on, että opiskelijalle kehittyvä yhteistyötaitoja, jotka ovat perustana toimiviin sosiaalisiin suhteisiin tule- vaisuudessa. Koulun mahdollisuudet luoda yhteistyövalmiuksia liittyvät opiskelijoiden toimintaan ryhmässä. Yhteistyötaitot voivat ilmetä esimer- kiksi haluna tehdä asioita yhdessä toisten kanssa, rakentavana toimintana sekä tunneilla että välitunneilla ja pyrkimyksenä välttää liian itsekkäitä toimintoja. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu esimerkiksi kyky ymmärtää tois- ten mielipiteitä ja arvostaa erilaisia näkemyksiä. (Kauppila 2005, 143)

Kiusaamisen ***havainnointi ja tunnistaminen koettiin haasteellisena***. Kiu- saamisen arveltiin tapahtuvan pääasiallisesti opettajan selän takana. Osa ryhmänohjaajista arveli, etteivät opiskelijat myöskään itse tule kertomaan kiusaamisesta ”vasikoinnin” pelossa, koska uhkana voi olla kiusaamisen lisääntyminen. Miten puuttua kiusaamiseen jota ei opettaja itse pysty ha- vainnoimaan ja se ei tule tietoon? Yksi haastatteluun osallistujista vertasi havaitun ja näkyviin tulevan kiusaamisen osuutta jäävuori-ilmiöön, vain murto-osa kiusaamisesta tulee opettajan tietoon.

jäävuori ilmiö, osa näkyy, suurin osa ei näy, tää on koulu- matkat, tauot, ei opettaja voi puuttua niihin kiusaami- siin...sitte just tää kontra puuttuuko opettaja siihen, onks sil edes mahdollisuuksii...toho näkyvää osaa pystyy opettaja tie- tysti vaikuttaa...tän sä näät ja tää on se totuus..et siinä se insinööri räpistelee ihan vapaasti vaa...vajavaisten tietojen- sa kanssa” (Matti)

Nuorten vuorovaikutuksen tulkitsemisen hankaluutta pohti osa ryhmänoh- jaajista. Erityisesti opiskelijoiden välisen naljailun ja läpänheiton erotta- minen kiusaamisesta koettiin haasteellisena.

sellasta läppää on ollu mut mä oon vähä kuunnellu et onkos se kiusaamista vai mitä se on...niin vaikee mennä sanomaan se mitä se on..(Pekka)

Hamarus (2006) tuo tutkimuksessaan esille vastaavaa havainnoinnin ongelmallisuutta, kun oppilaat tietoisesti pitävät kiusaamisen viralliselta maailmalta piilossa. Kiusaaminen näyttäytyy luokkayhteisössä erilaisina sosiaalisiin suhteisiin liittyvinä näytäntöinä. Kiusaamiset tapahtuivat pääasiallisesti viralliselta maailmalta piilossa, oppilaiden keskuudessa. Oppilaat olivat näytäntöjen viesteistä tietoisia, vaikka kiusaamisesta ei erikseen ollut ääneen puhuttukaan. Opettajalle vaikeasti havaittavia näytäntöjä järjestettiin välillä luokkahuoneessakin, testaten näin opettajan puuttumista. Opettajan puuttumattomuudesta oltiin varmoja, mutta silti puuttumattomuutta paheksuttiin. Viimekädessä odotettiin että virallinen maailma, jota siis opettaja edusti, huolehtisi oppilaiden oikeuden toteutumisesta. Oppilaat itse eivät kiusaamiseen uskaltaneet puuttua. (Hamarus 2006, 200.)

9.6.2 Kehittämisessä huomioitavat toimenpiteet

Ryhmänohjaajien ehdottamissa jatkotoimenpiteissä kokoavana tekijänä oli **ryhmänohjaajan ja opiskelijoiden väliset keskustelut**. Syyslukukauden aikana ryhmänohjaajat toteuttavat henkilökohtaiset opetussuunnitelma keskustelut, eli Hops-keskustelut, opiskelijoiden kanssa. Ryhmänohjaajien näkemyksen mukaan tällöin olisi hyvä ottaa myös kiusaamisteema esille. Lisäksi jakson päättyessä oleva arviointi keskustelu opiskelijan kanssa koettiin hyvänä tilaisuutena käsitellä myös kiusaamisteemaa.

arviointi palaverin yhteydessä käydään läpi vielä henkilökohtaisesti läpi kiusaamisasioita!!!annetaan mahdollisuus avautua asioista tai madalletaan kynnyksiä

Valmiita oltiin myös koko ryhmän kanssa keskustelemaan kiusaamisesta ja yleensä siitä miten ollaan vuorovaikutuksessa keskenään.

kiusaamisen estämisen avoin keskustelu koko luokan kanssa ja mitä voi tehdä jos kokee kiusaamista

avoimen keskustelun lisääminen vuorovaikutuksesta. mikä on läppää ja miten toinen kokee henkilöön kohdistuvan vitsailun

Lisäksi toivottiin **kiusaamisen vastaisen toiminnan ylläpitoa**, erilaisilla opettajille suunnatuilla koulutuksilla, informaatiolla ja muistutuksin. Arjen kiireessä koettiin helpostikin unohtuvan kiusaamisen liittyvien asioiden havainnointi, siksi jo pelkkä muistutus ryhmänohjaajille kiusaamisen havainnoinnista ja puheeksi ottamisesta koettiin hyödyllisenä. Hankalana koettuun kiusaamisen tunnistamiseen toivottiin myös työkaluja ja vinkkejä.

Suuri heikkous on opettaja..ryhmänohjaajien aistit..kiusaamisen huomaaminen..ohjeistuksessa vois ottaa huomioon..näitä konkreettiset heikkoudet..löydettäis niitä käy-

tännön kaavioinkin jotain ohjeita ja neuvoja käytännön esimerkkiä miten oikeesti voitais saada näkyviin tai puuttua....suurin ongelma on se että huomaa jotain mihin voi puuttua, ja sit se että mihin vetää sen rajan....(Matti)

kyl meitäki opettajia pitää muistuttaa ja opettaa..eli sanoa meille...että silmät auki...(Arto)

Kiusaamisen selvittelyn kulusta oleva prosessikaavio koettiin havainnollisena ja sitä toivottiin liitettäväksi toimintamallin ohjeistukseen. Prosessikaavion toivottiin olevan myös muualla oppilaitoksessa esillä, esimerkiksi opettajien huoneessa, jolloin se myös muistuttaisi asiasta. Itse prosessi ja toimenpiteet olivat ryhmänohjaajien arvion mukaan selkeitä ja toimivia.

kaavio mukaan ohjeistukseen. kaavio on hyvin havainnollinen!

”selkeä”-> työnjako kaikilla toimiva

Ryhmänohjaajien pohdinnoissa oli nähtävissä että käytännön tasolla ohjeistuksen käyttöönotto tarvitsee vielä yhteistä keskustelua aikaa ja mahdollisesti ohjeistuksen tarkentamista. Ohjeistuksen tarkastelu herätti osallistujissa niin yleisiä kiusaamiseen liittyviä kysymyksiä kuin myös ohjeistukseen liittyviä tarkennuksia.

Miten akuuttiin kiusaamiseen puututaan (millä tavalla)

tapaus loppuunkäsittelyn jälkeen kiusaaminen jatkuukin, niin mihin tasoon silloin siirrytään ? Alkuun vai OHR:ään?

Sekä Hamarus (2008) että Salmivalli (2010) tuovat esille opettajan olevan avainasemassa kiusaamiseen puuttumisessa. Opettajan sitoutuminen kiusaamisongelmien hoitoon ja hänen luottamus olemassa oleviin menetelmiin vaikuttavat lopputulokseen. Opettaja toimii kuitenkin organisaation, kouluyhteisön sisällä, joten tukea on tultava myös organisaatiolta. Koulun johdon, rehtorin, on taattava riittävät resurssit kiusaamista ennaltaehkäisevään työhön ja tilanteisiin puuttumiseen. Opettajille on tarjottava koulutusta ja mahdollisuutta yhteiseen keskusteluun. Miten näihin asioihin suhtaudutaan, kertoo yhteisön arvoista. (Hamarus 2008, 128; Salmivalli 2010, 47.)

9.7 Kiusaamisen vastaisen toiminnan toteutuminen lukuvuoden aikana

Toikko & Rantasen (2009) mukaan arvioinnin tehtävänä on tuottaa tietoa jonka avulla kehittämisprosessia ohjataan. Toisaalta arvioinnin tehtävänä on tuottaa tietoa kehitettävästä asiasta, jolloin yksinkertaisimmillaan arvioidaan sitä onko kehittäminen saavuttanut tarkoituksensa vai ei. Miltä osin on onnistuttu ja miltä osin ei. Arviointia voidaan lähestyä myös toimijoiden osallistumisen näkökulmasta. (Toikko & Rantanen, 2009, 61.)

Alaluvuissa 9.7.1 ja 9.7.2 arvioin kehittämisprosessin toiminnallisen osuuden toteutumista lukuvuoden aikana. Haastatteluanalyyysien tuloksia tarkastelen toteutumisen esteiden, onnistumisien, sekä toimijoiden osallisuuden näkökulmasta. Näin pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen, siihen miten oppilaitokseen kehitetty kiusaamisen vastainen toiminta toteutui lukuvuoden aikana.

9.7.1 Vertaissovittelun toteutuminen

Koko lukuvuoden aikana sovittelutilauksia tuli kuusi, joista neljä tilausta tein itse. Opettajista vain yksi hyödynsi sovittelutoimintaa ristiriitatilanteiden selvittelyssä. Määrällisesti katsottuna vertaissovittelutoiminta jäi hyvin vähäiseksi ja vaatimattomaksi oppilaitoksessa. Vertaissovittelijoiden näkemyksen mukaan yhtenä esteenä sovittelutoiminnan aktiiviselle hyödyntämiselle oli, etteivät opettajat varsinaisesti olleet sisäistäneet missä sovittelutoiminnassa on kyse. Koska toiminnan merkitystä eivät opettajat ymmärtäneet, ei sovittelua myöskään osattu hyödyntää ristiriitatilanteiden selvittelyssä.

Vertaissovittelijoiden näkemystä myötäilee myös ryhmänohjaajien pohdinnat työparien muodostamistilanteiden haasteellisuudesta. Työparien muodostamistilanteet ryhmänohjaajat kokivat haasteellisina muun muassa opiskelijoiden välisten ristiriitojen vuoksi. Opettajan rooli työparien valinnassa tai opiskelijoiden oman valinnan painottaminen nähtiin ratkaisuna ristiriitojen välttämiseksi. Sen sijaan vertaissovittelun hyödyntämistä näiden tilanteiden purkamiseen eivät ryhmänohjaajat pohtineet lainkaan. Kuitenkin, kuten Kauppila (2005, 125) tuo esille ryhmätyöskentelytilanteet vaativat myös sosiaalisia taitoja, jotka luovat edellytykset rakentavaan vuorovaikutukseen. Gellinin (2011, 177) mukaan vertaissovittelun restoratiivinen lähestymistapa tuottaa nimenomaan mahdollisuuden yksilön ja koko yhteisön sosiaalisten taitojen kasvuun.

Vertaissovittelun vähäinen hyödyntäminen liittyy myös siihen että oppilaitoksen toimintakulttuuri kiusaamis- ja riitatilanteiden selvittelyssä on ollut vuosikymmeniä täysin aikuisjohteista. Ryhmänohjaajien pohdinnosta oli nähtävissä, ettei tästä perinteisestä tavasta oltu osattu juurikaan luopua. Myös ryhmänohjaajien lomakehaastattelussa esille tuomista kiusaamistilanteista ainakin osa vaikutti lievemmiltä tapauksilta, jotka olisi voitu todennäköisesti ratkaista sovittelun keinoin. Sovittelutoiminnan hyödyntäminen vaatii kuitenkin opettajien luottamusta nuorten kykyyn selvittää itse omat konfliktinsa. Vertaissovittelijoiden näkemyksen mukaan toiminta ei saavuttanut opettajien luottamusta, mistä kertonee juuri sovitteluiden vähäinen määräkin.

Menetelmänä vertaissovittelu perustuu osallisuuteen. Ristiriidat ratkaistaan osapuolten läsnä ollessa ja vuorovaikutuksessa. Vertaissovittelu nähdään myös yhtenä oppilaitoksen oppilaiden osallisuutta vahvistavana menetelmänä. Pelkän konfliktin ratkaisu menetelmän sijasta vertaissovittelu näyttyy keinoon vahvistaa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia lähiympäristössään. (Gellin 2011,106; Kiilakoski 2009, 23.) Osallisuuden näkökulmasta toiminta saavutti tavoitteensa sovittelijoiden osalta. Kaikki sovitt-

telutoimintaan halukkaat ja siihen soveltuvat pääsivät mukaan toimintaan. Sovittelijat olivat toimintaan sitoutuneita ja he kokivat nimenomaan toiminnan opiskelijakeskeisyyden sen vahvuutena. Myös sovitteluun ohjattujen osapuolien osallisuus oman konfliktinsa ratkaisijoina toteutui itse sovitteluprosessissa, sillä kaikissa tapauksissa päästiin sopimukseen. Oppilaitoksen aikuisten osallisuus toimintaan rajoittui lähinnä vertaissovittelijajohjaajiin, jotka vastasivat toiminnan peruskäytänteiden ylläpitämisestä. Vertaissovittelu toiminta ei lukuvuoden aikana kuitenkaan avautunut olennaisille toimintaan osallisille. Opiskelijat eivät itsenäisesti hakeutuneet sovitteluun, eivätkä opettajat tai muu henkilökunta tehneet, yhtä lukuun ottamatta, läheteitä sovitteluun. Vertaissovittelutoiminta jäi näin suppean, mutta aktiivisen joukon toiminnaksi.

Vertaissovittelutoiminnan kohtaamisissa haasteissa näyttäytyi, ettei kyseessä ollut vain opiskelijoiden osallisuuden huomioiminen ja uuden työkalun käyttöön otto konfliktien selvittelyssä. Konfliktien selvittelyyn liittyvän aikuisen auktoriteetin muuntuminen opiskelijakeskeiseksi, tasavertaiseksi ja vapaaehtoiseksi toiminnaksi oli oppilaitoksen toimintakulttuuriin liittyvä muutos. Koko työyhteisön sitoutuminen tähän muutokseen olisi todennäköisemmin vaatinut enemmän aikaa yhteiselle kollektiiviselle pohdinnalle oppilaitoksen toimintakulttuurista ja avointa keskustelua sovittelu-toimintaa kohtaan olevista epävarmuustekijöistä.

Koulutuksesta ja tiedottamisesta huolimatta vertaissovittelun käyttö tai käyttämättä jättäminen näytti jääneen jokaisen opettajan itsensä päätettäväksi. Kiilakoski (2009) tuo esille vertaissovittelun haasteena olevan myös opettajakulttuurin, joka Suomessa perinteisesti on hyvinkin individualistinen. Koko koulua koskevia hankkeita on hankala viedä läpi koulussa jossa perinteisesti valitsee individualistinen opettajakulttuuri, sillä tällöin yksittäinen opettaja itse päättää ottaako vertaissovittelun käyttöön vai ei. Omiin toimintatapojen muuttamisessa on kyse myös identiteettiprojektista. Muuttamalla toimintatapojaan opettaja luo uusiksi kuvaa siitä millainen hän on opettajapersoonallisuutena ja millaista yhteisöä hän haluaa olla rakentamassa. (Kiilakoski 2009, 35.)

9.7.2 Ryhmänohjaajien toimenpiteiden toteutuminen

Lomakehaastattelun tulosten perusteella ryhmänohjaajat olivat käsitelleet vähäisessä määrin kiusaamistapauksia lukuvuoden aikana. Tulosten perusteella suurimpana esteenä vaikuttaisi olevan kiusaamisen havainnointi, sillä kaksi kolmasosaa vastanneista ei ollut havainnut kiusaamista lukuvuoden aikana lainkaan. Kiusaamisen havaitsemisen haasteellisuutta ryhmänohjaajat pohtivat myös ryhmähaastattelussa. Todennäköistä on, kuten ryhmänohjaajat pohtivat, että kiusaamista tapahtuu paljon aikuisten silmien ulottumattomissa, välitunneilla, pukukopeissa tai tuntitilanteissa kun opettaja ei ole paikalla. Tällaisten tilanteiden esille tulo opiskelijoiden tuomana vaatisi opiskelijoilta kuitenkin vahvaa luottamusta oppilaitoksen toimintakulttuuria ja virallista normistoa kohtaan.

Nuorisokulttuuriin liittyy, ettei toisten toimintaa tuoda aikuisten tietoisuuteen, vaikka toimintaa ei hyväksyttäisikään. Koulumaailman virallisen

normiston ja nuorten epävirallisen normiston kohdatessa, oppilaiden nuorisokulttuuriin kuuluva normisto on usein voimakkaampi. (Kiilakoski 2009, 36; Hamarus 2006, 120.) Opiskelijoiden kautta kiusaamisen tietoon saanti voi olla hyvinkin epätodennäköistä ja vaatii nuorelta paitsi luottamusta virallisen normiston toimivuuteen myös rohkeutta irtautua nuorisokulttuurin kirjoittamattomista säännöistä. Kuten Hamarus (2008) tuo esille rankimmillaan kiusaamisen vahvistaa oppilasyhteisön epävirallisia normeja. Kiusaamisesta ei saa kannella ja niin tekevä joutuu kärsimään oppilasyhteisön sosiaalisesta rangaistuksesta, hänet eristetään ryhmästä. (Hamarus 2008, 76-77.)

Toisaalta lukuvuoden aikana sain omakohtaisia kokemuksia siitä kuinka kiusaamista tapahtuu myös suoraan aikuisten silmien edessä. Vaiivhkaisia yskähdyksiä ja katseita kiusatun puhuessa, tai koko luokan naurunremahduksia kun toiselle ojennetaan tyhjiä limupulloja kierrätettäväksi. Vastavanlaisten tilanteiden oikeanlainen tulkinta vaatii aikuiselta opiskelijan hyvää tuntemusta ja tietämystä hänen ryhmässään olevista sosiaalisista suhteistaan. Myös ymmärrys kiusaamisen ryhmäilmiöstä ja sensitiivisyys nuorten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa edesauttaa aikuista ymmärtämään, kuka ryhmän jäsenistä voi todellisuudessa ollakin kiusaamisen kohteena. Tämä kiusaamisen havainnointi ja tunnistaminen oli arjen työssä jäänyt ryhmänohjaajilta vähäiseksi ja oli näin osaltaan yksi este kiusaamisen vastaisen toiminnan toteutumiseksi.

Kiusaamisen tunnistamisen ongelma kuitenkin tiedostettiin ryhmänohjaajien keskuudessa ja loppuarvioinnissa syntyi pohdintaa siitä miten kiusaamisen varhaista tunnistamista voisi vahvistaa. Pohdinnoissa oli nähtävissä tahtotilaa kiusaamisen puheeksi ottoon sekä yleisesti ryhmän kanssa että yksilöllisesti opiskelijan kanssa. Ryhmähaastattelussa syntyi esimerkiksi oivallus olemassa olevien rakenteiden, kuten hops- ja arviointikeskusteluiden, hyödyntämisestä myös kiusaamisasioiden käsittelyyn ennaltaehkäisevästä näkökulmasta.

Ryhmänohjaajien lomakehaastattelun tuloksissa oli nähtävissä määritellyn ja toteutuneen toimintakulttuurin ristiriitaisuutta. Virallisesti kiusaamisen vastainen toimintamalli oli hyväksytty sekä rehtorin että OHR:n toimesta. Opettajien kokouksessa toimintamalli oli esitelty ja hyväksytty. Lukuvuoden aikana ryhmänohjaajat olivat kuitenkin käsitelleet havainnoimansa kiusaamistilanteet pääsääntöisesti omalla tavallaan, hyödyntämättä vertaissovittelua tai ryhmänohjaajille suunnattua ohjeistusta. Tämä viittaisi osaltaan Kiilakosken (2009) esille tuomaan individualistiseen opettajakulttuuriin. Toimintamallin hyödyntäminen jäi viimekädessä jokaisen opettajan itsensä päätettäväksi, vaikka toiminnasta oli yhteisesti päätetty työyhteisön eri foorumeilla.

10 POHDINTA

Tämän opinnäytetyön puitteissa kiusaamisen vastaisen toiminnan toteutus ja seuranta keskittyi vertaissovittelutoimintaan, sekä ryhmänohjaajien toimesta tapahtuneeseen kiusaamistapausten käsittelyyn. Varsinainen oppilaitokseen kehitetty kiusaamisen vastainen toimintamalli on sisällöltään

laajempi, sisältäen teoriaa kiusaamisesta sekä yleisiä kiusaamista ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä. Kehittämistoiminnassa joudutaan kuitenkin priorisoimaan asioita ja toiminnan toteutus kohdennetaan vain tiettyyn asiaan työyhteisössä (Toikko & Rantanen 2009, 60). Vertaissovittelutoiminta ja ryhmänohjaajille suunnattu kiusaamistilanteiden käsittelyohjeistus olivat kiusaamisen vastaisen toimintamallin merkittävimmät prosessit, joten oli perusteltua kohdentaa toiminnallinen osuus ja sen tarkastelu näihin kahden prosessiin.

Opinnäytetyön tavoitteena oli kehittää toimintatutkimuksellisin keinoin ammattioppilaitoksen arjessa toimiva kiusaamisen vastaisen toimintamalli. Alkukartoitusvaiheessa erityisesti tuutoreilta saatu näkemys antoi merkittäviä suuntaviivoja kehitettävälle toiminnalle. Ryhmänohjaajien alkuhaastattelun merkitys oli paitsi saadussa informaatiossa, myös heidän osallistamisessaan itse prosessiin. Loppuarviointihaastatteluiden tulokset kuitenkin toivat esille jo toiminnan aikana esille tullutta problematiikkaa opettajayhteisön sitoutumisesta kehitettyyn toimintaan.

Opinnäytetyön toimintatutkimuksellinen ajanjakso ajoittui keväästä 2009 toukokuuhun 2011, josta toiminnallista osuutta oli yhden lukuvuoden, eli lähes kalenterivuoden ajan. Toimintatutkimuksen ajallisen keston rajasi lähinnä omat opintoni, johonkin oli laitettava päätepiste ja työ saatava valmiiksi. Runsaat kaksi vuotta kestänyt ajanjakso oli kuitenkin riittävä toimintamallin kehittämiseen ja käytännön kokeiluun oppilaitosympäristössä. Prosessi ei kuitenkaan edennyt käytännön kokeiluvaiheessa suunnitellusti. Kompastuskivenä tässä opinnäytetyössä vaikuttaisikin olleen lähtökohtainen oletus siitä, että lähinnä haastatteluiden ja koulutuksen avulla tapahtunut opettajakunnan osallistaminen olisi tuottanut automaattisesti myös osallistumista itse toimintaan. Toikko & Rantanen (2009) tuovatkin esille kehittämistyön olevan harvemmin niin rationaalista toimintaa kuin mitä usein oletetaan. John Kotter korostaa kehittämisen perustuvan tunteisiin ja kokemuksiin. Kehittäminen etenee asioiden näkemisen kautta kohti tunteita ja vasta sen jälkeen kehittäminen konkretisoituu muutokseksi. (Toikko & Rantanen 2009, 99.)

10.1 Työyhteisön kehittäjän roolista

Yksittäisen opettajan työnkuvan muovautumisessa on suuri merkitys koulun opetuskulttuurilla, toisaalta jokainen yksittäinen opettaja on myös muovaamassa tuota kulttuuria. Opettajan asemalla on kuitenkin merkitystä miten hän voi muovata yhteisön kulttuuria. Vastavalmistuneen innokkaan opettajan voi olla mahdotonta kehittää omaa asiantuntijuuttaan uudessa työyhteisössä, joka nojautuu vahvasti individualistiseen opetuskulttuuriin tai balkanisoituneeseen kulttuuriin, jossa on tyypillistä kuppikuntaisuus ja omiksi ryhmiksi eristäytyminen. Uutena työntekijänä näkee ulkopuolisen silmin kehittämistarpeita, mutta vakiintuneiden toimintakäytänteiden kritisoiminen ja muutosagentiksi ryhtyminen on haasteellista. (Tynjälä 2004, 184.) Työyhteisön toimintatapojen kehittäjänä, kuin myös työyhteisön jäsenenä olin noviisin roolissa. Toisaalta kuraattorin rooli oli työyhteisössä epäselvä, joten näin opinnäytetyössä myös mahdollisuuden yhteistyön rakentamiselle työyhteisön jäsenten kanssa. Roolini toimintatutkimuksellista

opinnäytetyötä tekevänä kuraattorina antoi kuitenkin vain rajalliset mahdollisuudet kehittämistyön eteenpäin viemiselle. En ollut myöskään varautunut kehittämistyön myötä esille tullessiin toiminnan esteisiin, jotka osaltaan liittyivät oppilaitoksessa vallineeseen toimintakulttuuriin.

Tarve kiusaamisen vastaisen toiminnan kehittämiseltä ei tullut alun perin työyhteisöltä itseltään, joten jo lähtökohtaisesti kehittämistyö oli haasteellinen. Kiusaamisen vastainen toiminta yhteisin pelisäännöin osoittautui toimintakulttuuriseksi muutokseksi sekä yksilön että työyhteisön toiminnan tasolla. Mitä todennäköisimmin työyhteisö olisi tarvinnut enemmän yhteistä aikaa muutostarpeen prosessoinnille ja toimintaa kohtaan olleiden epävarmuustekijöiden läpikäymistä jo heti kehittämistyön alkuvaiheessa.

Luonnollisestikin uuteen toimintaan sitoutuminen on heikkoa, jos työyhteisön jäsenille toiminta jää oman työn hyödyn näkökulmasta epämääräiseksi. Epävarmuus uutta toimintaa kohtaan aiheuttaa eräänlaista muutosvastarintaa, jolloin uusi tapa toimia nähdään helpostikin vain omaa työtaakkaa lisäävänä tekijänä. Tällöin merkittävää uuden toiminnan kehittämisen ja toteuttamisen kannalta on muutosjohtaminen, johon omat taitoni ja resurssini, toisaalta myös asemani, eivät selkeästikään olleet riittävät.

10.2 Kehittämistyön jatkuminen

Opinnäytetyön tuloksena oppilaitoksessa on kiusaamisen vastainen toimintamalli, jonka juurruttaminen käytännön arkeen jatkuu vaikka toimintatutkimuksellinen osuus on loppunut. Syyslukukauden 2011 alussa oli jälleen koko henkilökunnalle vertaissovittelukoulutusta, jonka sisällön toteutuksessa kouluttajat hyödynsivät ryhmänohjaajien loppuarviointihaastattelusta saatuja tuloksia. Sovittelutoiminta alkoi syksyllä hieman aktiivisemmin, muutaman opettajan tehdessä itsenäisesti sovittelupyynnöitä.

Kiusaamiseen liittyviä havaintoja opettajat ovat ottaneet puheeksi joko suoraan kanssani tai viemällä havainnot ryhmänohjaajan tietoon. Positiivisena yllätyksenä on tullut, että osa opettajista on ottanut havaitsemansa kiusaamisen myös rohkeasti esille opettajienkokouksissa. Ryhmänohjaajia olen tukenut kiusaamistilanteiden selvittelyssä joko ottamalla vastuun selvittelystä tai olemalla ryhmänohjaajan työparina. Ryhmänohjaajat ovat myös yhdessä puhuttaneet kiusaamiseen erehtyneitä opiskelijoita. Osa opetushenkilöstöstä näyttäisikin ottaneen aktiivisemmän roolin kiusaamiseen puuttumisessa. Muutosprosessi on siis meneillään, mutta saavuttaako se koskaan koko yhteisön toimintaa jää nähtäväksi.

Tämän opinnäytetyön tuloksena olevaa kiusaamisen vastaista toimintamallia ovat Keudan kuraattorit käyttäneet pohjana koko Keudan kiusaamisen ja häirinnän vastaisen suunnitelman kirjaamisessa. Suunnitelma on hyväksytty Keudan pedagogisessa työryhmässä ja jalkauttaminen on alustavasti annettu kuraattorien tehtäväksi. Kehittämishaasteena onkin miten jo valmiiksi kirjattu toimintamalli käytännössä jalkautetaan Keudan eri oppilaitoksiin. Tosiasia on, että kiusaamisen vastaisessa toiminnassa avainasemassa ovat opettajat, joten heidän motivointinsa ja sitoutumisensa on merkittävä tekijä toiminnan juurtumisessa oppilaitoksen arkeen. Vaarana on,

että ilman esimiesten tukea ja selkeää jalkauttamisprosessin suunnitelmaa, toimintamalli jää vain näennäiseksi käytänteeksi.

Jatkotutkimusaiheena voisi olla jo valmiiksi kehitetyn kiusaamisen vastaisen toiminnan toteuttamiseen ja työyhteisön sitoutumiseen liittyvien tekijöiden tarkastelu koko Keudan osalta. Tällöin tutkimukseen osallistuisivat kaikki Keudan koulutusyksiköt. Tutkimuksellinen työtteen näkisin osataan tehostavan jalkauttamisvaihetta. Lisäksi tulokset olisivat hyödynnettävissä myös muissa laajemmin Keudassa käyttöön otettavissa ohjeistuksissa ja toimintatavoissa.

10.3 Opinnäytetyön luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Validiteetti tarkoittaa tutkimusmenetelmän ja –kohteen yhteensopivuutta, miten käytetty menetelmä sopii juuri sen ilmiön tutkimiseen. Toimintatutkimuksessa validiteetin tekee vaikeaksi se että sosiaalinen todellisuus rakentuu tulkinnoista ja on mahdotonta tavoittaa sitä todellisuuden tilaa johon väitteitä verrataan. Reliabiliteetilla eli toistettavuudella arvioidaan tulosten alttiutta satunnaisvaihtelulle ja pysyvyyttä. Toimintatutkimuksessa reliabiliteetin arviointi on mahdotonta, koska tutkimuksen tavoitteena on nimenomaan muutos, ei sen välttäminen. Samaan tuloksen saavuttaminen uusinta mittauksilla on siten toimintatutkimuksen pyrkimysten vastaista. Validiteetin sijaan voidaan käyttää validoinnin periaatetta, jossa ymmärrys tutkittavasta maailmasta kehkeytyy vähitellen. Toimintatutkimuksen arvioimiseksi voidaan näin käyttää viittä periaatetta, jotka ovat historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. (Heikkinen & Syrjälä 2008, 147-149.)

Historiallinen jatkuvuus ilmenee toiminnassa joka ei ala tyhjästä eikä loppu koskaan. Toiminnan kehittymistä voidaan tarkastella sekä makrotasolla yleisenä yhteiskunnallisena ilmiönä että mikrotasolla sosiaalisen yhteisön toimintahistoriallisena jatkumona. (Heikkinen & Syrjälä 2008, 150) Tämä opinnäytetyö on käytännönläheinen ja keskittyy oppilaitosyhteisön sisäisen toiminnan kehittämisen tarkasteluun. Kehittämisprosessin kuvaus on esitetty ajallisesti etenevänä prosessina, jossa on pyritty tuomaan myös esille oppilaitosyhteisön kiusaamisen vastainen toiminta ennen kehittämistyön aloittamista. Toimintatutkimuksellisen osuuden päätyminen loppuarviointihaastatteluihin, ei tarkoita yhteisössä tapahtuvan kiusaamisen vastaisen toiminnan tai sen kehittämisen loppumista. Näin taaksepäin tarkasteltaessa toimintatutkimuksellinen osuus oli eräänlainen jatkumona etenevän kehittämistyön interventio-osuus, jolla yhteisöä heräteltiin tehokkaampaan kiusaamisen vastaiseen toimintaan ja luotiin toiminnalle suuntaviivoja.

Reflektiivisyys on toimintatutkimuksen syklin peruskäsitteitä, jossa uuden kehittäminen perustuu aiemman toiminnan reflektointiin. Laadullinen tutkimus on sosiaalisen todellisuuden tulkittamista, joka perustuu tutkijan omaan ymmärrykseen ja vähittäin kehittyvään tulkintaan tutkittavasta kohteesta. Tapahtumista voidaan kertoa erilaisia versioita, joiden todellisuutta on mahdotonta verrata täsmällisesti. Reflektiivisyys periaate tuo tutkimuk-

seen läpinäkyvyyttä, jossa tutkija kuvaa aineistoaan, menetelmiään ja tutkimuksen etenemistä. Näin lukija voi arvioida tutkijan ajatusten syntyä ja niiden näytön pitävyyttä. Reflektiivinen tutkija tuokin esille tutkimuksensa olevan eräänlainen puheenvuoro, joka tuottaa ennemminkin hedelmällistä keskustelua kuin lopullista totuutta. (Heikkinen & Syrjälä 2008, 154.)

Olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston, tutkimuksen etenemisen ja menetelmät mahdollisimman avoimesti ja tarkkaan, huomioiden kuitenkin tutkimukseen liittyvät eettiset seikat. Seikkaperäisellä kronologisella prosessin kerronnalla toivon lukijoille avautuvan oman suhteeni ja ymmärrykseni rakentuminen tutkittavaan kohteeseen. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa on antanut minulle mahdollisuuden olla kehittämistyössä aktiivisessa roolissa, jota roolini oppilaitoksen kuraattorina on myös omalla tavallaan tukenut. Kehittämistyön prosessin kuvaus on subjektiivinen näkemykseni toteutuneesta ja toteutumatta jääneestä toiminnasta. Haastatteluiden analyyseissä olen kuitenkin pyrkinyt tutkijanroolissa tietoisesti objektiiviseen työotteeseen ja saamaan näin haastateltavien äänen esille.

Dialektisuus tarkoittaa totuuden rakentumista teesien eli väitteiden ja anti-teesien eli vastaväitteiden tuloksena, jossa lopputuloksena on synteesi. Dialektisuus periaatteen on esitellyt Richard Winter, jonka mukaan ihan-teellinen toimintatutkimusraportti sisältää monia näkökulmia. Tutkija ei rakenna tekstistään monologia, vaan antaa tilaa erilaisille äänille ja tulkintoille ja tuo tekstissään esiin ihmisten äänet mahdollisimman autenttisina. (Heikkinen & Syrjälä 2008, 154-155.) Tämän opinnäytetyön lähtökohtana oli tuoda esille oppilaitosyhteisessä toimivien opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä oppilaitoksen olemassa olevasta tilanteesta ja kehitettävästä toiminnasta. Haastateltavien näkökulmat, myös eriävät näkökulmat olen pyrkinyt tuomaan esille analyysi osiossa mahdollisimman kattavasti, säilyttäen kuitenkin kehittämistyön kannalta olennaisen kiusaamisen tematiikan.

Toimivuusperiaatteen näkökulmasta toimintatutkimusta arvioidaan käytännön vaikutusten, kuten hyödyn tai osallistujien voimaantumisen kannalta. Toimivuusperiaatteen mukaan hyviä tutkimuksia eivät ole vain onnistuneet tutkimukset, sillä epäonnistumisetkin voivat tuottaa arvokasta tietoa. Periaatteen ydin on, että tutkija kuvaa tutkimuskohteena olleen käytännön ja kehittämisprojektin vahvuudet ja heikkoudet. Tutkimuksen käytännöllisten seurausten eettinen pohdinta syventää tutkimuksen toimivuusperiaatetta. (Heikkinen & Syrjälä 2008, 156-158.) Tämän opinnäytetyön lyhyen tähtäimen tavoitteena oli kehittää ammattioppilaitoksen arjessa toimiva kiusaamisen vastainen toimintamalli. Toimintamallin kehittämisen toteutuikin, mutta siihen olennaisesti liittyvä vaikuttavuus jäi tulevaisuudessa nähtäväksi. Toimintamallin toimivuuden arviointi jäi sen vähäisen käytön vuoksi heikoksi, eikä tutkimusjakson aikana ollut nähtävissä juurikaan osallisten voimaantumista. Toimintatutkimuksellinen työote toi esille syvemmällä olevia oppilaitosyhteisön toimintakulttuuriin liittyviä haasteita. Näkemykseni mukaan näiden haasteiden esille tulo oli arvokasta tietoa sekä tämän kehittämistyön jatkuvuuden että tulevien kehittämistöiden kannalta.

Opinnäytetyön toiminnallisessa kuin myös raportoinnin osuudessa olen pyrkinyt huomioimaan eettisen näkökulman. Nauhoitetun materiaalin analyysissä on haastateltavien nimet muutettu, eikä teksteissä ole viitteitä mitä oppilaitoksen ammattialaa haastateltava edustaa. Koska haastattelut tapahtuivat ryhmähaastatteluina, ei pöytäliinoin kirjotettujen tekstien tekijöiden henkilöydestä ole itsellenikään tarkempaa tietoa. Alaikäisten tuutoreiden ja vertaissovittelijoiden kohdalla olin hankkinut asianmukaiset huoltajien suostumukset tutkimukseen osallistumisesta. Eettisen näkökulman huomioiminen oli myös olennaista toiminnallisen osuuden raportoinnissa. Tarkkojen kiusaamis- tai konfliktitilanteiden ja niiden selvittelyiden kuvailu olisi voinut mahdollistaa osapuolten tunnistamisen. Tämän vuoksi jätin esimerkiksi vertaissovitteluiden ja esille tulleiden kiusaamistilanteiden kuvailun lähinnä maininnan tasolle.

Havahduttavuus tutkimuksessa merkitsee uusien näkökulmien avautumista lukijalle. Tutkimuksen saaminen eläväksi ja todentuntuiseksi vaatii kirjoittajalta enemmän kaunokirjallisia taitoja kuin mihin tutkimuksessa on totuttu. (Heikkinen & Syrjälä 2008, 160.) Toimintatutkimuksellinen työote olisi mahdollistanut radikaalimman otteen raportoinnin rakenteessa. Opinnäytetyötäni ohjanneen opettajan kanssa käytyjen pohdintojen jälkeen päädyin kuitenkin perinteiseen raportoinnin rakenteeseen. Opinnäytetyöni olen pyrkinyt kirjoittamaan mahdollisimman lukija ystävälliseen tapaan. Opinnäytetyön edetessä koin ymmärrykseni syventyvän paitsi kiusaamisilmiöstä myös kehittämistyössä huomioitavista asioista. Tämän opinnäytetyön kirjoittaminen on ollut itselleni jatkuvaa reflektointia ja uusien näkökulmien avautumista, aiheuttaen ajoittain kirjoittamisessa jopa rajaaamisen ja luopumisen tuskaa. Koko prosessin koen vahvistaneen itseäni ammatillisesti, sillä matkan varrella olen kokenut moniakin havahduttavia hetkiä niin käytännön arjessa kuin haastattelumateriaalien äärellä tehdyissä analyysissä. Toivon että osa tästä kokemuksellisuudesta välittyy myös lukijalle.

LÄHTEET

- Aho, S. 2002. Vertaistuki koulukiusaamistilanteissa: Tukioppilaiden käsitteitä mahdollisuuksistaan vaikuttaa kiusaamisongelmaan. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä. Gummerus Kirja-paino Oy.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki. Gaudeamus.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämissyö. Hamina. AKATIIMI Oy.
- EDU.fi. 2010. Elinikäisen oppimisen avaintaidot. Opetushallituksen ylläpitämä verkkopalvelu.
http://www.edu.fi/ammattikoulutus/elinikaisen_oppimisen_avaintaidot.
Luettu 10.5.2011
- Eskola, J & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Eskola, J. 2003. Tutkijan monet valinnat. Teoksessa Eskola, J. & Pihlström, S. (toim.) Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopio yliopisto. Kuopio University Press. 137-160.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmeodeihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva. PS-kustannus, 159-197.
- Forsman, A. 2008. Koulukiusaaminen. Uhka oppilaiden terveydelle, oppimiselle ja kehitykselle. Teoksessa Ahonen, A., Alerby, E., Johansen, O., Rajala, R., Ryzhkova, I., Sohlkman, E. & Vilanen, H. (toim.) Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Rovaniemi: Lapin yliopisto-kustannus, 83-90.
- Gellin, M. 2006. Vertaissovittelumenetelmä vertaissovittelijoina ja osapuolina olleiden oppilaiden kokemana. Vertaissovittelutoiminnan seurantakyselyn tulokset. Suomen sovittelufoorumi ry.
- Gellin, M. 2011. Sovittelu koulussa. Juva. PS-kustannus.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirjatutkimus.

Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Hämeenlinna. Kariston Kirjapaino Oy.

Heikkilä, H. 2010. Kuntayhtymän johtajan katsaus. Keudan vuosikertomus 2010, 4.

Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus. Toiminnan ja ajattelun taitoa. teoksessa Aaltonen, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-185.

Heikkinen, H.L.T. 2008. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-37.

Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkijassa missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva. Atena Kustannus, 26-56.

Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2008. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78-93.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa. Kirjayhtymä Oy.

Holopainen, S. & Kokkinen, A. 2009. Lasten huolista puhuen hyviin käytäntöihin kodin ja koulun yhteistyönä. Laurea-ammattikorkeakoulu. Terveyden edistämisen koulutusohjelma. YAMK. Opinnäytetyö

Huovila, M. 2010. Alussa oli Järvenpään ammattikoulu. Taitavana työelämään. Keski-Uudenmaan ammattiopiston sidosryhmälehti 3/2010, 10-11.

Huovinen, T. & Rovio, T. 2008. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94-113.

Huuki, T. 2010. Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokielassa. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirjatutkimus.

Isaacs, J., Hodges, E. & Salmivalli, C. 2008. Long-term Consequences of Victimization: by Peers: A Follow-up from adolescence to Young Adulthood. European Journal of Developmental Science. 2/2008. 387-397

Karhunen, S. 2008. Miksi meidän luokassa kiusataan? Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, H. & Penttilä, M. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 173-194.

Karhunen, S. & Pörhölä, M. 2007. Koulukiusaamisen viestinnälliset piirteet–havaitsemisen ja tunnistamisen haasteita.

http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/hyvinvointi_koulussa/oppilas_ja_opiskelijahuolto/erilaiset_ongelma-_ja_kriisitilanteet/kiusaaminen_vakivalta_ja_hairinta/koulukiusaamisen_viestinnalliset_piirteet#kiusaamisen_havaitsemisen_esteet.
Luettu 11.5 2009.

Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keuda 2010. Opetussuunnitelman yhteinen osa. Savion Kirjapaino Oy.

Keuda. 2011. Koulutusyksiköt.www.keuda.fi. Luettu 5.6.2011.

Keuda Nurmijärvi. 2011. Vuosikertomus 2010-2011. Kerava. Savion kirjapaino Oy

Kiilakoski, T. 2009. ”Parempihan se on että sovitellaan ku että ei sovitella.” Vertaissovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri. Vertaissovittelun ulkopuolinen arviointiraportti. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 30, 2009. Pdf-muodossa. www.nuorisotutkimusseura.fi. Luettu 3.3.2011.

Kiviniemi, K.1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. Siinä tutkija missä tekijä.Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 63-85.

Kivipelto, M. 2008. Osallistava ja valtaistava arviointi. Johdatus periaatteisiin ja käytäntöihin. Stakesin työpapereita 17/2008. Helsinki. Valopaino Oy.

Kouluterveyskysely ammatillisissa oppilaitoksissa 2010, Nurmijärven kuntaraportti. DVD muodossa, saatavilla Keuda Nurmijärvellä.

Kouluterveyskysely 2010. Kysymyskohtaiset muutostaulukot vuosina 2000/2001-2008/2009. Koulukiusaaminen. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2009/kokomaa2009/index.htm>. Luettu 3.4.2011.

Kouluterveys 2008-kyselyn taulukot. 2008. Koulukiusaaminen. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2008/kiusaaminen08.htm>. Luettu 10.12.2010

Kouluterveys 2010-kyselyn Etelä Suomen taulukot. 2010. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2010/esuomi2010/koulukiusaaminen2010esuomi.htm>. Luettu 1.6.2011

Kuula, A.1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Laki ammatillisesta koulutuksesta nro 630/1998. 21.8.1998

Lindgren, S. 2006. Ryhmän vuorovaikutus kiusaamisprosessissa. Nuorten ja koulun henkilökunnan näkemyksiä ryhmän merkityksestä koulukiusaamisessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.

Ljungström, K.1999. Mobbaus koulussa. Käsikirja mobbauksesta ja sen selvittämisestä Farsta-menetelmällä. Toinen painos. Suom. E. Ahtiainen, Kauniainen. Jessica Lerche F:a.

Lukiolaki nro 629/1998.21.8.1998

Lämsä, A-L., Kiviniemi, L. & Pönkkö, M-L. 2009. Kiusatun leima ja itsetuhoisen elämäntapa. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim). Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva. PS-kustannus. 97-108.

Markus, R. 1994. Ammattikoulutuksen historiaa. Ammattikasvatuksen laudatur-opinnot. Tampereen yliopisto.

MLL. 2011. Tukioppilastoiminta. Mannerheimin lastensuojeluliitto. <http://www.mll.fi/kasvattajille/tukioppilastoiminta/>. Luettu 5.8.2011

Nikander, L. 2006. Osallisuuden hyviä käytäntöjä. Teoksessa Kemppe, J. & Helander, J. (toim.) Jos meijät on istutettu tänne jotaki tarkotusta varte – puheenvuoroja hämeenlinnalaisten nuorten osallisuudesta ja hyvästä. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 9/2006. Hämeenlinna. Saarijärven Offset Oy, 61-68.

Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. Mäkelä, M. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Olweus, 2011. Bullying prevention program. http://www.olweus.org/public/bullying_prevention_program.page. Luettu 20.6.2011

Opetushallitus. 2010. Ammattikoulutus Suomessa. Ammattiosaamista, tietoja ja taitoja työelämään sekä jatko-opintoihin. Informaatioaineostot 2010:10.

Perho, S. 2007. Vertaisuuden voimaa. Tukioppilastoiminta koulun yhteisöllisyyden ja oppilaiden osallisuuden tukijana. Arviointitutkimuksen lopuraportti. Mannerheimin lastensuojeluliiton verkkojulkaisu. <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/7535bf255ca0a3195586ec561794d56e/1312822907/application/pdf/1673612/Vertaisuuden%20voimaa.pdf>. Luettu 4.5.2011

Perusopetuslaki nro 628/1998. 21.8.1998

Peura, J., Pelkonen, M. & Kirves, L. 2009. Miksi kertoisin kun se ei auta. Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Mannerheimin Lastensuojeluliiton verkkojulkaisu.

[http://mll-fi-](http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/4bfe18163e04bada7fc4c96237b8b1c5/1303140190/application/pdf/8577382/MLL%20Kiusaamiskyselyraportti%20web.pdf)

[bin.directo.fi/@Bin/4bfe18163e04bada7fc4c96237b8b1c5/1303140190/application/pdf/8577382/MLL%20Kiusaamiskyselyraportti%20web.pdf](http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/4bfe18163e04bada7fc4c96237b8b1c5/1303140190/application/pdf/8577382/MLL%20Kiusaamiskyselyraportti%20web.pdf).

Luettu. 12.4.2010

Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suom. Eeva Pilvinen. Imatra: Weiling+Göös.

Pörhölä, M. 2006. Ryhmätaitojen kehittäminen-kytkeymiä terveystiedon opetukseen. EDU.fi-opettajan verkkopalvelu.

http://www.edu.fi/perusopetus/terveystieto/koulukiusaaminen_terveystiedon_opetuksen_haasteena/ryhmataitojen_kehittaminen. Luettu 11.5.2009

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä-Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille. Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S.(toim.) Polarisoituva nuoruus? Helsinki. Hakapaino Oy, 94-104.

Rimpelä, M. & Fröjd, S. 2010. Koulukiusaaminen. Teoksessa Rimpelä, M., Fröjd, S. & Peltonen, H. (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Perusraportti.

http://www.oph.fi/download/124847_Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_perusopetuksessa_2009.pdf. Luettu 6.4.2011.

Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 27.12.2010.

Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere. Gaudeamus.

Salmivalli, C. 2009. Koulukiusaamisen vastaisen toimintamallin laatiminen. EDU.fi-opettajan verkkopalvelu.

http://www.edu.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/118310_kiusaamisen_vastainen_toimintamalli.pdf. Luettu 27.12.2009

Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Juva. PS-kustannus.

Salmivalli, C., Kaukinen, A. & Voeten, M. 2005. Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. British Journal of Educational Psychology. 75, 465-487.

Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2007. Kiusaaminen. Teoksessa Rimpelä, M., Rigoff, A-M., Kuusela, J. & Peltonen, H. (toim) Hyvinvoinnin ja ter-

veyden edistäminen peruskouluissa–perusraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille. Vammala. Vammalan Kirjapaino Oy. 122-131

Smith, A. 2007. Children and Young People’s Rights in Education. International Journal of Children’s Rights. 15, 147-164.

Smith, P., Singer, M., Hoel, H. & Cooper, C. 2003. Victimization in the school and the workplace: are there any links? British Journal of Psychology. 94, 175-188.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 2/2004. 174-190.

Veivo-Lempinen, L.2009.Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva. PS- kustannus. 197-211.

Verso. 2011. Vertaissovittelu. <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/>. Luettu 5.7.2011

TUTKIMUSKATSAUS

Tekijät, vuosi, tutkimuksen nimi.	Tutkimuksen tarkoitus	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Aho, S. 2002. Vertaistuki koulu-kiusaamistilanteissa. Pro-gradu tutkielma Jyväskylän yliopisto	Kartoittaa tukioppilaiden käsityksiä siitä kuinka he voivat tarjota sosiaalista tukea vertaisilleen kiusaamisongelmissa.	Laadullinen tutkimus, 8 yläkouluikäisen tukioppilaan haastattelu	Tukioppilaat tunnistivat milloin joku tarvitsee tukea. Emotionaalinen tuki ja akuuttiin kiusaamistilanteeseen väliin meneminen olivat yleisimmät ehdotetut tuen muodot.
Gellin, M.2011 ”Lapsikin osaa sovittelulla”. Minikälaista oppimista koulujen restoratiivinen toiminta tuottaa. Pro gradu-tutkielma. Lapin yliopisto	Saada tietoa vertaissovitte-lijoiden kokemuksista sovittelutoiminnasta ja kerätä näkemyksiä siitä, mitä taitoja sovittelussa voi oppia.	Survey tutkimus. Aineisto koostui 166 vertaisvoittelijan lomakehaastattelusta, joka sisälsi sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. vastauksista	Restoratiivinen lähestyminen tuottaa mahdollisuuden yksilön ja yhteisön sosiaalisten taitojen kasvuun sekä vahvistaa yksilön identiteettiä ja yhteisön hyvinvointia.

<p>Hamarus, P. 2006 Koulu-kiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto</p>	<p>Koulukiusaamisen tutkiminen ilmiönä, miten kiusaaminen syntyy ja kehittyy yhteisössä ja mikä sitä pitää yllä.</p>	<p>Laadullinen tutkimus, jossa aineisto koostuu 85 kirjoituksesta ja 10 tukioppilaan haastattelusta.</p>	<p>Kiusaaminen on koulun sosiaalisiin suhteisiin, kulttuuriin arvostuksiin ja epävirallisiin normeihin kietoutunut ilmiö, josta vain osa näyttäytyy koulun arjessa. Kiusaamisilmiön ymmärtäminen vaatii yhteisön jäsenten sosiaalisten suhteiden, yhteisön kulttuuristen merkitysten ja oppilaiden vuorovaikutuksen hyvää tuntemusta.</p>
<p>Huuki, T. 2010 Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiellassa. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto</p>	<p>Tarkastelee millaisia väkivallan ja välittämisen ulottuvuuksia poikien sosiaalisen statuksen tavoitteluun liittyy.</p>	<p>Laadullinen pitkittäistutkimus. 46 oppilasta on haastateltu heidän ollessaan kuudennella luokalla, heistä kahdeksaa on haastateltu uudelleen yhdeksännellä luokalla ja kolmannen kerran heidän ollessaan 19-vuotiaita.</p>	<p>koulupojat tavoittelivat statusta oppilasyhteisössä paikallisin sosio-kulttuurisin resurssein, joiden toimiva strateginen käyttö toi sosiaalista statusta ja arvoaseman oppilasyhteisössä. Asema tarjosi mahdollisuuden hyödyntää statusresursseja rakentavan vallan tai pelkovallan keinoin.</p>
<p>Karhunen, S. 2004 Nuorten käsityksiä viestinnästä koulu-kiusaamistilanteissa. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto</p>	<p>Kuvata kiusaamistilanteiden sisältämää viestintää.</p>	<p>Laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostuu esitutkimuksen 11 seitsemäsluokkaliselle suunnatusta teemahaastattelusta ja niiden pohjalta tehdystä eläytymismenetelmähaastattelusta.</p>	<p>Koulukiusaamistilanteissa esiintyvä loukkaava viestintä on erittäin monitahtoista. Osa loukkaavista viesteistä on suoraa verbaalista hyökkäystä kiusattua kohtaan, osa erittäin taitavasti rakennettuja epäsuoria loukkauksia.</p>

<p>Lindgren, S. 2006 Ryhmän vuorovaikutus kiusaamisprosessissa. Pro gradu-tutkielma</p>	<p>Selvittää miten miten ryhmä ja sen eri rooleissa toimivat oppilaat käyttäytyvät kiusaamistilanteissa ja miten kiusaajaryhmän toimintaan voitaisiin vaikuttaa kiusaamisen loppumiseksi.</p>	<p>Laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostuu neljästä koululaisten ja neljästä vanhempien opiskelijoiden ryhmähaastattelusta ja viiden koulun henkilökunnan yksilöhaastattelusta.</p>	<p>Opilaiden puuttaminen kiusaamiseen on suhteellisen hyödyntämätön voimavara. Pahimmillaan kiusaaminen vahvistaa kiusaajaryhmän koheesioita ja opilaiden keskuudessa tulisi syntyä kiusaamisrooli muutoksia jotta kiusaaminen vähenisi.</p>
<p>Luukkonen, A-H. 2010 Bullying behaviourin relation to psychiatric disorders, suicidality and criminal offences: a study of underage adolescent inpatients in Northern Finland. Akateeminen väitöskirja, Oulun yliopisto</p>	<p>Analysoida kiusaamiskäyttäytymisen yhteyttä mielenterveyshäiriöihin, itsetuhoisuuteen ja rikollisuuteen psykiatrisessa osastohoidossa olleiden alikäisten nuorten keskuudessa.</p>	<p>puolistrukturoitu K-SADS-PL haastattelu 508 nuorelle, jotka olivat suljetulla psykiatrisella akuuttihoitosastolla.</p>	<p>Nuorilla, jotka ovat kiusaajia tai kiusaaja-kiusattuja, on yli keskimääräinen riski käyttäytymishäiriöihin verrattuna nuoriin, jotka eivät ole osallistuneet kiusaamiskäyttäytymiseen.</p>

TUUTOREIDEN ALKUKARTOITUKSEN HAASTATTELU KYSYMYKSET

- **I Millaista kiusaamista olet opistossamme havainnut?**
 - Onko kiusaamiseen puututtu ja miten?
 -
 -
- **II Minkälainen on hyvin toimiva kiusaamisen vastainen toimintamalli?**
 - Mitä asioita toimintamallissa on huomioitava?
 - Miten toimintamalli saadaan käytännössä toteutumaan?
 - Millä keinon opiskelijat saadaan sitoutumaan toimintamalliin?
 -
- **III Minkälaista kiusaamisen ennaltaehkäisevää toimintaa oppilaitoksessamme on olemassa?**
 - Entä mitä kiusaamista ennaltaehkäisevää toimintaa oppilaitoksessamme voisi vielä lisäksi olla?
 -
- **IV Minkälaisessa roolissa näet tutorin kiusaamistapausten selvittelyssä?**
 - Voiko tutoreita hyödyntää kiusaamistapausten selvittelyssä?
 - Miten tutoreita voisi hyödyntää kiusaamistapausten selvittelyssä?

RYHMÄNOHJAAJIEN ALKUKARTOITUKSEN HAASTATTELU KYSYMYKSET

- **I Millaista kiusaamista olet opistossamme havainnut?**
 - Miten kiusaamiseen on puututtu?
-
- **II Minkälainen on hyvin toimiva kiusaamisen vastainen toimintamalli?**
 - minkälaista ohjeistusta toivot että toimintamalli sisältäisi?
 - mitä on mielestäsi huomioitava, että toimintamallista on todellista hyötyä?
 - miten sitouttaisit koko henkilöstön toimintamallin käyttöön?
-
- **III Minkälaista kiusaamisen ennaltaehkäisevää toimintaa oppilaitoksessamme on olemassa?**
 - Mitä kiusaamista ennaltaehkäisevää toimintaa oppilaitoksessamme voisi vielä lisäksi olla?
 - minkälaisena näet tutoreiden roolin tulevaisuudessa, osana ennaltaehkäisevää toimintaa
-
- **IV Millaisessa roolissa näet ryhmänohjaajan kiusaamistapauksia selviteltäessä?**
 - Minkälaista apua ja tukea ja keneltä ryhmänohjaajana tarvitset kiusaamistapausten käsittelyssä?
 - onko tutoreiden hyödyntäminen kiusaamistapausten selvitelyssä mahdollista ja miten heitä voisi hyödyntää?

HAASTATTELULUPA TUUTOREIDEN HAASTATTELUUN

Hei kotiväki,

7.9.09

Toimin kuraattorina Keuda Nurmijärvellä ja Keuda Mäntsälässä. Työni ohella suoritan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa Hämeenlinnan ammattikorkeakoulussa. Opintoihini liittyen teen kehittämistyönä Keuda Nurmijärvelle kiusaamisen vastaisen toimintamallin.

Opiskelijoiden näkemykset ja valmiudet kiusaamisen ehkäisemiseksi ovat erittäin tärkeitä toimintamallia suunniteltaessa. Tarkoitukseni onkin ryhmähaastatella tutor opiskelijoita Learning cafe menetelmällä. Tulen tutoreiden lisäksi haastattelemaan samalla menetelmällä opiston ryhmänohjaajia.

Learning cafessa 3-4 hengen ryhmät käyvät kysymyksen kerrallaan läpi mind-map-ajatuskartan tyylisesti. Kysymysten herättämät ajatukset ja ideat oppilaat kirjoittavat pöydässä oleville paperiarkeille (tai mahdollisesti paperisille pöytäliinoille).

Learning cafe tuotokset analysoin kehittämistyöni kirjallisessa osuudessa. Opiskelijoiden nimiä, tai mitään mistä he olisivat mahdollisesti tunnistettavissa, ei kehittämistyöni kirjallisessa osuudessa tule olemaan.

Toivon että alaikäisen opiskelijan huoltaja vahvistaa allekirjoituksellaan, että on lukenut tämän tiedotteen ja hyväksyy huollettavansa osallistumisen kiusaamisen vastaisen toimintamallin ideointiin.

Voitte olla myös minuun yhteydessä, jos haluatte asiasta lisätietoa.

Terveisin
kuraattori Anne Kivi.
p. 050 415 0852
anne.kivi@keuda.fi

.....

Huoltajan allekirjoitus

oppilaan allekirjoitus

HAASTATTELULUPA VERTAISOVITTELIJOIDEN HAASTATTELUUN

Hei kotiväki,

28.3.2011

Toimin kuraattorina Keuda Nurmijärvellä ja Keuda Mäntsälässä. Työni ohella suoritan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa Hämeenlinnan ammattikorkeakoulussa. Opinnäytetyöni aiheena on kiusaamisen vastaisen toimintamallin kehittäminen ja käyttöönotto Keuda Nurmijärvellä.

Opiskelijoiden ja opettajien haastatteluihin sekä olemassa oleviin ohjeistuksiin perustuva kiusaamisen vastainen toimintamalli on ollut oppilaitoksessamme käytössä tämän lukuvuoden. Malli sisältää ohjeistuksen henkilökunnalle kiusaamistapausten tunnistamiseen ja puuttumiseen sekä yhtenä ennaltaehkäisevänä toimintana opiskelijoiden vertaissovittelun. Sovittelutoiminnalla pyritään katkaisemaan alkaneet ristiriitatilanteet ja näin muun muassa ehkäisemään niiden muodostumista kiusaamiseksi.

Teidän nuorene on osallistunut syksyn 2010 aikana järjestettyyn vertaissovittelu koulutukseen ja toiminut sovittelijana oppilaitoksen opiskelijoiden ristiriitatilanteissa tämän lukuvuoden aikana.

Sovittelutoimintaan osallistuneiden nuorten näkemykset ovat arvokkaita toiminnan edelleen kehittämisessä, sillä tavoitteenamme on toiminnan juurruttaminen osaksi oppilaitoksemme arkea. Sovittelijanuorten arvokkaita kokemuksia tulen keräämään ryhmähaastattelu muotoisesti keskiviikkona, 13. huhtikuuta 2011.

Ryhmähaastattelun tuotokset analysoin kehittämistyöni kirjallisessa osuudessa. Opiskelijoiden nimiä, tai mitään mistä he olisivat mahdollisesti tunnistettavissa, ei kehittämistyöni kirjallisessa osuudessa tule olemaan.

Toivon että alaikäisen opiskelijan huoltaja vahvistaa allekirjoituksellaan, että on lukenut tämän tiedotteen ja hyväksyy huollettavansa osallistumisen vertaissovittelu toiminnan arviointiin ja tuotosten käyttämisen osana opinnäytetyötäni.

Voitte olla myös minuun yhteydessä, jos haluatte asiasta lisätietoa.

Terveisin
kuraattori Anne Kivi.
p. 050 415 0852
anne.kivi@keuda.fi

Huoltajan allekirjoitus ja
selvennys
nimen selvennys

oppilaan allekirjoitus ja nimen

KYSELY RYHMÄNOHJAAJILLE

Tämä kysely kohdentuu ryhmänohjaajille ja vastaukset toivon nimettöminä. Kyselyn tuloksia tulen hyödyntämään opinnäytetyössäni. 18.5 olevassa ryhmähaastattelussa NuLon kiusaamisen vastaista toimintaa käsitellään laajemmin arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta.

HUOM! Nämä kysymykset kohdistuvat **opiskelijoiden väliseen kiusaamiseen**.

Kiusaaminen on **systemaattista ja toistuvaa** yhteen henkilöön kohdistuvaa fyysistä tai psyykkistä väkivaltaa. Kiusaamisen kohde on kiusajaan/kiusajiin nähden **alisteisessa** suhteessa.

1.Oletko **havainnoinut** tämän lukuvuoden aikana kiusaamista? (esim. toistuvaa haukkumista, nimittelyä, tönimistä, porukoista pois sulkemista, selän takana pahan puhumista, tavaroiden anastelua)

En___

Kyllä.___Millaista?_____

2.Onko sinun **tietoosi tullut** tämän lukuvuoden aikana oman ryhmäsi opiskelijoihin kohdistunutta kiusaamista (esim. vanhemmilta, toiselta opettajalta, oppilailta)

Ei___

Kyllä.___Keneltä?_____Millaista?_____

3.Jos olet havainnut tai tietoosi on tullut ryhmäläiseesi kohdentunutta kiusaamista miten olet asiaan puuttunut?

3a. Hyödynsitkö kiusaamistapausta selvitellessäsi NuLon Kiusaamisen vastaisen toimintamallin ohjeistusta (3.1 Kiusaamisen selvittelyn kulku)?

En.___koska _____

Kyllä.___

Jos vastasit kyllä, niin oliko ohjeistuksesta hyötyä?

Ei __ , koska _____

Kyllä.___ Millaista?_____

Kiitos ! T: Anne Kivi

Palautathan tämän lomakkeen kuraattorin postilokeroon 13.5 mennessä

VERTAISSOVITTELIJOIDEN LOPPUARVIOINNIN HAASTATTELU
KYSYMYKSET

1.VAHVUUDET. Mitä vahvuuksia on nykyisessä versotoiminnassamme? Mikä meillä on hyvää? Mikä toimii? Missä on onnistuttu?

Jatkokysymys:

1a.MITEN KEHITÄMME VAHVUUKSISTAMME VARSINAISIA MENESTYSTEKIJÖITÄ? Miten saamme nykyiset vahvuutemme tulevaisuudessakin pysymään vahvuuksina ja vielä paremmiksi?

2.HEIKKOUEDET, mitä heikkouksia on nykyisessä Versotoiminnassamme? Missä emme ole onnistuneet? Mikä ei toimi tällä hetkellä hyvin?

Jatkokysymys:

2a. MITEN MUUTAMME HEIKKOUEDET VAHVUUKSIKSI? Miten kehitämme versotoimintaa niin että pääsemme heikkouksista eroon?

3.MAHDOLLISUUDET, mitä versotoimintaan liittyviä mahdollisuuksia on olemassa, asioita joita emme ole vielä ehkä huomioineet/ hyödyntäneet

Jatkokysymys:

3a.MITEN HYÖDYNÄMME MAHDOLLISUUDET, miettikää konkreettisia toimenpiteitä mahdollisuuksien hyödyntämiseen tulevaisuudessa

4.UHAT, mitä tulevaisuuden uhkia/negatiivisia asioita versotoimintamme ympärillä/ulkopuolella näette olevan, jotka voivat esim. vaarantaa versotoiminnan jatkumisen oppilaitoksessamme?

Jatkokysymys:

4a.MITEN RATKAISTAAN NÄKÖPIIRISSÄ OLEVAT KRIISIT JA UHKATILANTEET?
miettikää konkreettisia toimenpiteitä uhkien välttämiseksi.

RYHMÄNOHJAAJIEN LOPPUARVIOINNIN HAASTATTELU KYSYMYKSET

1. Kysymys

-Mikä ohjeistuksessa mielestäsi toimii hyvin? Mitä vahvuuksia ohjeistuksessa on?

-Mitä ohjeistuksesta mielestäsi puuttuu? Mikä ei toimi? Mikä on ohjeistuksen "heikko" kohta?

-Pitäisikö jotain tehdä toisin kuin ohjeistuksessa on? Mitä ja miten?

2. kysymys:

Lukuvuotta 2011-2012 ajatellen:

-Mitä voisimme vielä tehdä kiusaamiseen vähentämiseksi?

-Mitä toimintoja pitäisi tehostaa tai lisätä? Miten?

-Koetko tarvitsevasi ryhmänohjaajana tukea kiusaamistilanteiden käsitteelyyn, tunnistamiseen, seurantaan tai johonkin muuhun kiusaamiseen liittyvään?

-Millaista tukea?

2. Kysymyksen alustusteksti

Ryhmänohjaajille suunnatun kyselyn tuloksia (vkolla 18 jakamani kysely):

Kysely annettiin 21 ryhmänohjaajalle, joista **13** palautui

- **8** ei ollut havainnut eikä saanut tietoonsa kiusaamista (60% vastanneista) tämän lukuvuoden aikana
- **5** oli havainnut kiusaamista
 - Näistä **3** oli havainnoinnin lisäksi myös saanut tietoonsa kiusaamista
 - **1** oli kokenut saaneensa hyötyä kiusaamisen vastaisesta toimintamallista.

Vuoden 2010 keväällä tehdyssä kouluterveyskyselyssä opiskelijoista (n.155)

- 9 % koki tulleen koulukiusatuksi vähintään kerran viikossa
- 8% oli osallistunut koulukiusaamiseen vähintään kerran viikossa
- 60% kiusatuista tai kiusaajista koki ettei koulukiusaamiseen oltu puututtu oppilaitoksen aikuisten toimesta

Meillä otettiin syksyllä 2010 käyttöön Kiusaamisen vastainen toimintamalli

- Jakson 3. aikana kaikille 1. vuosikurssin opiskelijoille tehdyssä kiusaamiskyselyssä kahden luokan kohdalla tuli esille kiusaamista. Nämä tapaukset käsiteltiin ryhmänohjaajan kanssa
- Lukuvuoden aikana varsinaisesti opiskelijahuoltoryhmän käsittelyyn ei tullut yhtään kiusaamistapausta (ryhmänohjaajan tuomana jatkotoimenpiteitä varten)
- Verso käsitteli 6 opiskelijoiden välistä ristiriitatilannetta (kiusaamista ennaltaehkäisevä näkökulma, eivät välttämättä olleet vielä varsinaisesti kiusaamista)