

## **Tyttöjen kokema kiusaaminen ja osallisuus koulun arjessa**

Seita Torikka 0341604  
Pro gradu -tutkielma  
2016  
Sosiaalityön koulutusohjelma  
Lapin yliopisto

## Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Tyttöjen kokema kiusaaminen ja osallisuus koulun arjessa

Tekijä: Seita Maarit Torikka

Koulutusohjelma/oppiaine: Sosiaalityö

Työn laji: Pro gradu -työ x Sivulaudaturtyö \_\_ Lisensiaatintyö \_\_

Sivumäärä: 66 + liitteet

Vuosi: 2016

### Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli kuvata 8. luokkalaisten tyttöjen kokemaa kiusaamista ja sen yhteyttä heidän osallisuuteensa koulun arjessa. Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys oli osallisuus. Tutkimuksen aineistona käytettiin Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitoksen keräämää Kouluterveyskyselyä vuodelta 2011. Aineisto koostui 11 542 vastaajasta. Tutkimusaineistoa analysoitiin SPSS-ohjelmalla käyttäen kuvailevina menetelminä ristiintaulukointia ja boxplot-kuvia ja monimuuttuja-analyysina faktorianalyysia. Työssä pohdittiin myös tutkimuksen tekemiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Tutkimuksessa tarkasteltiin osallisuutta 8. luokkalaisten tyttöjen elämässä viiden eri ulottuvuuden kautta. Osallisuus muodostui tyttöjen elämässä oman äänen kuuluviin saamisesta, tunteesta itsestä tärkeänä osana yhteisöä, vaikuttamisen mahdollisuudesta, tunteesta itsestä arvokkaana toimijana sekä vastuusta muiden osallisuudesta.

Boxplot - kuvion avulla tarkasteltiin miten osallisia 8. luokkalaiset tytöt ovat koulun arjessa. Tyttöjen kokema osallisuus vaihteli eri ulottuvuuksissa. Vahvinta osallisuus oli tytöillä tunteena itsestä tärkeänä osana yhteisöä ja tunteena itsestä arvokkaana toimijana. Heikointa osallisuus oli oman äänen kuuluviin saamisessa ja vaikuttamisen mahdollisuudessa.

Ristiintaulukoinnilla vertailtiin kiusaamista kokevien ja ei kiusattujen osallisuutta sen eri ulottuvuuksissa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kiusaamisella oli yhteys tyttöjen osallisuuteen. Jokaisessa viidessä eri osallisuuden ulottuvuudessa vähiten osallisiksi koulun arjessa kokivat itsensä ne tytöt, joita kiusattiin paljon. Heikoiten osallisia paljon kiusatut tytöt olivat kun kyseessä oli oman äänen kuuluviin saaminen ja tunne itsestä arvokkaana toimijana. Vahvinta osallisuutta paljon kiusatut kokivat kun kyseessä oli vastuu muiden osallisuudesta.

Avainsanat: kiusaaminen, sosiaaliset suhteet, osallisuus, Kouluterveyskysely

### Muita tietoja:

Suostun tutkimuksen luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkimuksen luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

(vain Lappia koskevat)

## Lakiluettelo

Lastensuojelulaki 13.4.2007/ 417

Nuorisolaki 27.1.2006/72

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287

Perusopetuslaki 21.8.1998/ 628

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731

## Taulukkoluetelo

Taulukko 1. 8. luokkalaisten tyttöjen kokema kiusaaminen. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N= 11 542

Taulukko 2. Vertailu kiusatuksi tulemisen yhteydestä kiusaamiseen osallistumiseen. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N= 11 542

Taulukko 3. Tyttöjen kokeman kiusaamisen muodot. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

Taulukko 4. Vertailu kiusaamisen kokemisen yhteydestä koulunkäynnistä pitämiseen. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

Taulukko 5. Kiusatuksi tulemisen yhteys osallisuuden ulottuvuuteen ”oman äänen kuluviin saaminen”. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

Taulukko 6. Kiusatuksi tulemisen yhteys osallisuuden ulottuvuuteen ”itsensä kokeminen tärkeänä osana yhteisöä”. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

Taulukko 7. Kiusatuksi tulemisen yhteys osallisuuden ulottuvuuteen ”mahdollisuus vaikuttaa asioihin”. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

Taulukko 8. Kiusatuksi tulemisen yhteys osallisuuden ulottuvuuteen ”vastuu muiden osallisuudesta”. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

Taulukko 9. Kiusatuksi tulemisen yhteys osallisuuden ulottuvuuteen ”itsensä tunteminen arvokkaaksi toimijaksi”. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

# SISÄLLYS

1 Johdanto.....	1
2 Koulukiusaaminen tutkittavana ilmiönä .....	5
2.1 Kiusaamisen ristiriitainen maailma .....	5
2.2 Tytöt ja kiusaaminen .....	11
3 Osallisuus käsitteellisenä viitekehyksenä .....	17
3.1 Osallisuuden käsite .....	17
3.2 Osallisuus kouluyhteisössä .....	22
4 Tutkimuksen toteuttaminen.....	28
4.1 Tutkimuskysymykset ja aineisto .....	28
4.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston analyysi.....	30
4.3 Tutkimuksen eettisyys .....	33
5 Kiusaamisen yhteys osallisuuteen .....	41
5.1 Tyttöjen kokema kiusaaminen.....	41
5.2 8. luokkalaisten tyttöjen osallisuus koulun arjessa .....	45
5.3 Osallisuuden vertailu kiusattujen ja ei-kiusattujen tyttöjen kesken .....	50
6 Pohdinta .....	58
LÄHTEET .....	62
LIITTEET .....	67

## 1 Johdanto

*”Kun Saara täytti kahdeksan silloin kävi niin, että juhliin tuli vain yksi vaikka kaksikymmentäviisi kutsuttiin oi se sattui sydämeen mitä mä teen”*, laulaa Maija Vilkkumaa. Kappale kertoo Saarasta, joka oli kutsunut 8-vuotissyntymäpäivilleen 25 lasta. Paikalle saapui vain naapurin Tuija, joka oli soittanut kaikille muille kutsutuille ja valehdellut Saaran sairastuneen. Tuijan motiivi tekoon oli saada Saara itselleen ystäväksi. *”Tuija oli vain seitsemän mut tiesi jo sen, että vaivaa täytyy nähdä jos tahtoo olla onnellinen, jos itse ei hanki itselleen ystävää, sitä yksin jää”*, jatkuu laulu. Harva seitsemänvuotias osaisi toimia kyseisellä tavalla, mutta laulun sanoitus pureutuu oivallisesti tyttöjen ystävyyssuhteisiin, ulossulkemiseen ja sosiaaliseen manipulaatioon.

Pro gradu -tutkielman aiheeni on tyttöjen kokema kiusaaminen ja kiusaamisen yhteys osallisuuteen. Tein kandidaatin tutkielman tyttöjen välisestä kiusaamisesta koulussa – epäsuora aggressio osallisuutta rajoittamassa, ja päätin jo alun perin, että graduni tulee olemaan jatkumo kandidaatin tutkielmalle. Parasta tässä on se, että kiinnostukseni aiheeseen ei ole vähentynyt vaan itse asiassa lisääntynyt, mitä enemmän aiheeseen olen perehtynyt.

Aineistona käytän Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen (THL) keräämää Kouluterveyskyselyä, joka sisältää tietoja 14–20-vuotiaiden elinoloista, terveydestä, kouluoloista ja opiskeluhollosta. THL kerää Kouluterveyskyselyjen avulla tietoa lasten ja nuorten hyvinvoinnin kehityksestä. Kysely toteutetaan parin vuoden välein ja siihen vastaa iso määrä koululaisia. (Luopa ym. 2014, 3.) Kouluterveyskysely on arvokas tietopankki lasten ja nuorten elinoloista kiinnostuneille. Omassa tutkimuksessani perehdyn 8. luokkalaisten tyttöjen kokemaan kiusaamiseen ja siihen, minkälainen yhteys kiusaamisella on heidän osallisuuteensa koulun arjessa.

Kandidaatin tutkielmassani rajasin aihetta siten, että perehdyin vain tyttöjen väliseen kiusaamiseen jättäen pojat kokonaan ulkopuolelle. Koska käytän valmista aineistoa, ei tällainen rajaaminen ole mahdollista. Erityisesti olen kiinnostunut peruskoulun 8. luokkalaisten tyttöjen kokemasta kiusaamisesta. Netissä tapahtuvan kiusaamisen sekä seksuaalisen häirinnän jätän kokonaan tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Kiusaaminen nousee säännöllisesti esiin mediassa ja yleisessä keskustelussa. Helsingin Sanomat kirjoitti 19.2.2016 lapsiasianvaltuutettu Tuomas Kurttilan vastustavan hallituk-

sen suunnitelmia löysentää koulujen kurinpito-ohjelmia. Kurttilan mukaan koulujen järjestyssääntöjen muuttaminen vapaaehtoisiksi vaikeuttaisi kiusaamiseen puuttumista. Kurttila arvioi hallituksen toimien vaarantavan lasten turvallisuutta koulussa ja vähentävän suunnitelmallisuutta kiusaamisen ehkäisemisessä ja siihen puuttumisessa. Kurttila ei näe koulun velvoitteita byrokratiana vaan osallisuutena ja aikuisten vastuuna lasten arjesta.

Lehtien yleisönosaston palstoilta saa usein lukea voimattomien vanhempien purkauksia lastensa kokemasta kiusaamisesta. Kiusattu lapsi on voinut joutua vaihtamaan koulua saadakseen suorittaa oppivelvollisuutensa turvallisessa ympäristössä. Helsingissä bussissa kiusaamiseen puuttunut nuori lukiolainen sai valtavan huomion teostaan, jopa tasavallan presidentti nosti tapauksen esiin ja kiitti nuorukaista esimerkillisestä teosta. Sosiaalisessa mediassa syksyisin koulujen alettua monet julkisuuden henkilöt jakavat erilaisia kiusaamista vastustavia päivityksiä. Kiusaaminen on ajankohtainen asia niin kauan kuin sitä tapahtuu lasten ja nuorten keskuudessa.

Nuoret viettävät koulussa monta tuntia päivässä. Jos he joutuvat kiusatuksi, heikentää se heidän turvallisuuden tunnettaan ja vähentää viihtymistä koulussa. Kiusaamisella on myös kauaskantoiset seuraukset kiusatun elämässä. *American Journal of Psychiatry* -lehdessä julkaistiin vuonna 2014 artikkeli laajasta tutkimuksesta, joka koski koulu-kiusaamisen vaikutuksia aikuisuuteen. Osallistujia tutkittiin lapsuudesta aikuisuuteen tiettyjen ikävuosien aikana, ja tutkimuksen mukaan kiusaamisen seuraukset myöhempään ikään olivat merkittävät. (Takizava ym. 2014, 2.)

Kiusaaminen on paljon tutkittu aihe, mutta siihen on vasta nyt kehitetty konkreettinen jälkihoidon malli. Päivi Hamarus, Tiina Holmberg-Hietanen ja Saija Salmi julkaisivat syksyllä 2015 teoksen: *Opas kiusaamisen jälkihoitoon*, jossa esitellään käytännöllinen ja konkreettinen jälkihoidon malli. Nuorten parissa toimivilta ammattilaisilta kuten koulu-kuraattoreilta, terveydenhoitajilta ja psykologeilta on tullut viestiä, että toisella asteella olevien nuorten ongelmien taustalla on usein peruskoulussa tapahtunut pitkäaikainen kiusaaminen. Nuoret voivat kärsiä myöhemmin masennuksesta, syömishäiriöistä ja muista mielenterveyden ongelmista. Näiden taustalla olevaa koettua kiusaamista ei välttämättä tunnisteta. Viranomaisilla ei ole työkaluja tunnistaa kiusaamisen oireita, eikä heillä ole työmenetelmiä ja osaamista kiusattujen ihmisten kohtaamiseen. (Kettunen 2016, 45.)

Tyttöjen kiusaaminen kiinnostaa minua erityisesti, koska tyttöjen sosiaaliset suhteet rakentuvat usein eri tavalla kuin poikien. Liisa Keltikangas-Järvinen (2010, 179) on perehtynyt lasten sosiaalisiin taitoihin ja hänen mukaansa tyttöjen ja poikien sosiaalisten taitojen eroista on tehty paljon tutkimusta. On todettu, että lapset leikkivät pienestä pitäen eri tavoin. Tyypillisesti tytöillä on paras ystävä, jonka kanssa leikitään, ja kolmas ei mahdu enää mukaan. Pojat leikkivät sen sijaan ryhmissä, jotka eivät ole kiinteitä, vaan kaikki mahtuvat mukaan. Pojat leikkivät yhteisössä ja tytöt pareittain. Mustasukkaisuutta syntyy, jos tytön paras ystävä haluaa olla kaveri toisen kanssa.

Sanna Herkama (2012, 95) puhuu kolmas pyörä -ilmiöstä. Kahden tytön läheinen ystävyysuhde ei välttämättä kestä kolmannen osapuolen yrityksiä ystäväystävyyttä jommankumman kanssa. Christina Salmivallin (1998, 41) mukaan kahden tytön välille syntynyt tiivis suhde mahdollistaa myös pettämisen erityisen raskaalla tavalla. Uskoutuminen hyvälle ystäväälle, joka myöhemmin kertoo salaisuudet eteenpäin, satuttaa pahasti. Tytöt oppivat, miten petos koskee ja voivat itse käyttää samaa keinoa suuttuessaan toiselle.

Tyttöjen ryhmäkäyttäytymisestä yläkoulussa on tehty mielenkiintoisia tutkimuksia (Ollikainen 2011; Kulmalainen 2015). Vaikka tytöillä on usein yksi hyvä ystävä, ovat heille ryhmät ja asema ryhmässä tärkeitä. Yläkoulussa tytöt pelaavat eräänlaista suosiopeliä, jossa on tavoitteena kuulua suosittujen tyttöjen ryhmään (Ollikainen 2011, 469). Suosituna oleminen suojelee yksinäisyydeltä ja kiusaamiselta. Suosiopeliin liittykin oleellisesti sosiaalinen kiusaaminen, johon koulujen tulisi perehtyä syvemmin kiusaamisen ehkäisemiseksi.

Tutkimukseni käsitteellinen viitekehys on osallisuus. Osallisuus on keskeinen tekijä ihmisen hyvinvoinnissa, vaikka selkeää yhteyttä osallisuuden ja hyvinvoinnin välillä on vaikea osoittaa. Suuri yksimielisyys vallitsee kuitenkin siitä ajatuksesta, että osallisuus ja sosiaaliset verkostot toimivat suojaavina tekijöinä syrjäytymistä ja hyvinvointivajeita vastaan. (Alila ym. 2011, 13.) Sosiaalityön opinnoissa osallisuus on paljon puhuttu asia. Jokaisella on oikeus osallisuuteen, ja mahdollisuuksia osallisuuteen tulisi kehittää entistä enemmän. Mielenkiintoinen on osallisuuden määrittelyissä vastaantuleva ajatus, että osallisuus on myös vastuuta muiden osallisuudesta sekä vastuusta yhteisön toimintakyvystä.

Itse näen, että osallisuus on sellaista, johon voidaan kasvaa, ja harjoittelun tulisi alkaa jo varhain. Oppimalla osallisuuteen kasvaa lapsista ja nuorista vastuullisia aikuisia, jotka osaavat ja haluavat vaikuttaa asioihin. Olemalla osallinen yksilö voi vaikuttaa yhteisön-



sä ja yhteiskunnan asioihin. Jos lapset ja nuoret eivät saa osallisuuden kokemuksia jo pienestä pitäen, voivat myös vaikuttamisen mahdollisuudet jäädä etäisiksi. Osallisuus ryhmässä on tärkeää nuorille, moni rakentaa identiteettiään kuulumalla johonkin ryhmään.

Luvussa kaksi perehdyn tutkimukseni ilmiöön, kiusaamiseen. Koen tärkeäksi hahmottaa tutkittavaa ilmiötä ensin laajemmin, jotta saan paremman käsityksen tästä kaikille niin tutusta aiheesta. Sen jälkeen perehdyn tyttöjen kokemaan kiusaamiseen. Tyttöjen ryhmäkäyttäytyminen ja sosiaaliset suhteet kiehtovat mieltäni kovasti. Luvussa kolme syvennyn viitekehykseeni, joka on osallisuus. Osallisuus samoin kuin kiusaaminen on tuttu käsite, joka kuitenkin vaatii perehtymistä ja vahvaa rajaamista sen suhteen, mitä se tarkoittaa omassa tutkimuksessani. Luvussa neljä käsittelem tutkimuskysymyksiäni, aiheistoa, tutkimusmenetelmiä ja tutkimuksen eettisyyttä. Luvussa viisi vastaan tutkimuskysymyksiini. Luvussa kuusi on pohdinnan, koko työn yhteenvedon vuoro.

## 2 Koulukiusaaminen tutkittavana ilmiönä

### 2.1 Kiusaamisen ristiriitainen maailma

Kiusaaminen on tuttu ilmiö ja kirjallisuutta tästä ikävästä ilmiöstä löytyy erittäin paljon. Omaa tutkimusta tehdessäni pystyn perehtymään vain pieneen osaan tutkimuskirjallisuutta. Syventyessäni kirjallisuuteen olen huomannut, miten ristiriitaisesta, järjettömästä ja moniulotteisesta ilmiöstä on kyse. Kiusaaminen on valtava haaste kouluille, ja se ei ole pelkästään suomalainen ilmiö. Kiusaamista ilmenee eri puolilla maailmaa.

Huolimatta siitä, että kyseessä on sängen vanha ilmiö, on kiusaamista alettu tutkia systemaattisesti vasta 1970-luvun alkupuolella. Koululääkäri Paul Heinemann kirjoitti vuonna 1972 teoksen ”Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna”, joka herätti suurta mielenkiintoa. (Hamarus & Kaikkonen 2011, 59.) Termi ”mobbing” eli kiusaaminen onkin vakiintunut Ruotsissa yli 25 vuotta sitten ja siellä on jo 1980-luvulla kehitetty erilaisia toimenpiteitä ja koulupohjaisia ohjelmia ehkäisemään kiusaamista (Annerbäck ym. 2013, 1-2). Suomessa koulukiusaamisesta on käytetty erilaisia termejä kuten kiusaaminen, kouluväkivalta, ryhmäväkivalta, aggressiivinen käyttäytyminen tai mobbaus (Hamarus & Kaikkonen 2011, 59). Itse käytän tässä tutkimuksessa termiä kiusaaminen.

Maailman terveysjärjestö WHO tekee koululaistutkimusta muutamien vuosien välein lähes 40:ssä eri maassa. Tutkimuksen mukaan kiusattujen määrä vaihtelee suuresti maittain johtuen kiusaamisen erilaisista määrittelyistä. Mielenkiintoisen poikkeuksen tilastoissa tekee Ruotsi, jossa on todettu olevan sekä kiusatuksi joutuvia oppilaita että muita kiusaavia oppilaita vähemmän kuin muissa tutkimukseen osallistuvissa maissa. Ruotsissa on alun perin ensimmäisten joukossa kiinnitetty huomioita kiusaamiseen ja sieltä on myös alkanut ilmiötä koskeva tutkimus. (Salmivalli 2010, 23–24.)

Verrattaessa Suomea ja Ruotsia keskenään kiusaamisluvuissa saa Suomi todella surullisen johtoaseman. Esimerkkinä voidaan mainita vuosi 2010, jolloin vähintään kerran kiusatuksi joutui Suomessa 11-vuotiaista oppilaista kolmannes, Ruotsissa 15 %. 13–15-vuotiaiden kohdalla luvut menivät myös Ruotsin hyväksi, siellä kiusatuksi joutui 12 % ja Suomessa reilu neljännes. (Kämppe ym. 2012, 92.) Suomessa kiusaaminen on WHO:n koululaistutkimuksen mukaan huomattavasti yleisempää kuin Ruotsissa. Katsoimme usein naapurimaahan, miten siellä ongelmia yritetään ratkaista. Olisiko se tässäkin paikallaan?

Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen tekemän laajan Kouluterveyskyselyn mukaan kiusaamisen määrissä ei ole tapahtunut Suomessa selviä muutoksia mihinkään suuntaan viime vuosina. Vuonna 2013 kyselyyn vastasi lähes 100 000 peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilasta. Pojista 8 % ja tytöistä 6 % ilmoitti joutuvansa kiusaamisen uhriksi vähintään kerran viikossa. Luvut tuntuvat äkkiä ajateltuina pieniltä, mutta mietittäessä vastaajien suurta määrää viikoittaisen kiusaamisen uhriksi joutuvia on todella paljon. (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos.)

Kiusaamisesta on erilaisia määritelmiä. Monissa koulukiusaamista koskevissa tutkimuksissa käytetään Dan Olweuksen määritelmää, joka on peräti vuodelta 1992 ja kuuluu näin: ”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.” Negatiiviset teot voivat olla fyysisiä, verbalisia tai sosiaalisia yrityksiä, joiden tarkoituksena on tuottaa toiselle vammoja tai muuten epämiellyttävä olo.

Tomi Kiilakoski (2009, 34–35) mieltää Olweuksen määritelmän laajaksi käsitteeksi, jossa teot vaihtelevat sosiaalisesta poissulkemisesta vammantuottamiseen asti. Kiilakoski kiittää määritelmää siitä, että se kiinnittää huomioita näkymättömiin tapahtumiin kuten syrjimiseen. Samalla Kiilakoski kuitenkin kritisoi, että määritelmän ansio voi olla sen heikkous. Tapaukset, jotka aikuisten maailmassa luokiteltaisiin väkivallaksi, tulevatkin tämän määritelmän mukaan koulussa luokitelluiksi kiusaamiseksi. Se voi johtaa Kiilakosken mukaan tekojen vähättelemiseen. Selkeät väkivallan teot olisi luokiteltava väkivallaksi.

Kiilakoski saa minut miettimään kiusaamista aikuisten kannalta. Aikuisten maailmassa esimerkiksi laittoman uhkauksen tunnusmerkit täyttyvät todella pienistä teoista. Koulu- maailmassa erilaiseen uhkailuun ei välttämättä reagoida aikuisten toimesta millään tavalla. Tulisiko kiusaamista kutsua eri termeillä riippuen siitä, millainen tilanne on kyseessä? Tekeekö termi kiusaaminen itsessään siitä niin lievältä kuuloisien asian, että se on helppo aikuisten ohittaa olan kohautuksella?

Päivi Hamaruksen (2006, 53) mukaan kiusaamista on vaikea määritellä tarkasti. Kiusaamisen tarkasti rajattu määritelmä helpottaa ilmiön tunnistamista ja siihen puuttumista, mutta samalla rajaaminen voi sulkea pois jotakin ilmiön piirteitä, jolloin kiusaamista ei tunnisteta. Hamarus itse määrittelee kiusaaminen ilmiöksi, jossa painottuu valtasuhteiltaan epätasapainoinen vuorovaikutus. Kiusaamisen tarkoitus on toistuvasti, tietoisesti ja usein loukata ryhmän jotakin jäsentä.

Kouluterveyskyselyssä kiusaaminen määritellään seuraavasti: ”Kiusaamisella tarkoitetaan sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaalle. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen saman vahvuista oppilasta riitelevät.” (Luopa ym. 2008, 11.)

Kun kiusaamista tarkastellaan uhrin kannalta, määritelmät voidaan kokea samantekeviksi. Kiusaaminen on pitkälti sidoksissa subjektiivisiin kokemuksiin, jolloin jokainen kiusattu kokee sen eri tavalla. Toisille leikkimielinen kiusoittelu on kiusaamista. Toiset eivät pidä välttämättä pitkään jatkunutta loukkaamista kiusaamisena. Merkittäviä ovat yksilön omat kokemukset kiusaamisesta, eivät ulkopuolisen havainnot tai käsitykset. (Aho & Laine 1997, 227–228.) Myös oppilaiden omissa näkemyksissä korostuvat kiusatun omat tuntemukset tai kokemukset (Hamarus 2006, 209). Nykyään monilla nuorilla on tapana kiusoitella toisia ja sanoa perään, että se oli vain läppä. Jokainen ”läpän” kohteeksi joutunut kokee asian eri tavalla.

Koulukiusaamisen määritelmässä puhutaan toistuvuudesta. Päivi Hamarus ja Pauli Kaikkonen (2011, 58) korostavat kuitenkin sitä, että kiusaamisen määritelmässä täytyy miettiä sitä, tapahtuuko määrittely koulussa tai yhteisössä vai kiusaamista kartoittavassa tutkimuksessa. Koulussa tapahtuva kiusaaminen on määriteltävä niin, että varhainen puuttuminen on mahdollista. Mikäli määritelmään sisällytetään piirteet toistuvuus tai pitkäkestoisuus, saattavat nämä estää kiusaamisen havaitsemisen tai siihen puuttumisen alkuvaiheessa. Yhteisön ja varhaisen puuttumisen kannalta kiusaamisen määrittelyssä on merkitystä kahdella tekijällä: valtaepätasapainolla eli yksilö ei kykene puolustautumaan sekä yksilön subjektiivisella kokemuksella. Ennaltaehkäisyn kannalta on äärimmäisen tärkeää, että yhteisössä on yhteinen jaettu ymmärrys siitä, mitä kiusaaminen on.

Hamaruksen ja Kaikkosen (2008, 333) mukaan kiusaamisen tutkimuksella on pitkät perinteet, mutta tutkimusta on tehty kapea-alaisesti. He pitävät kiusaamisilmiötä piilotettuna prosessina, jossa opettajaa johdetaan harhaan. Kiusaavan käytöksen tarkoituksen voivat usein ymmärtää vain yhteisön (luokan) oppilaat. Tästä johtuen kiusaamista voi tapahtua opettajan läsnä ollessa tunnilla. Kiusaaminen tulisikin nähdä laajemmassa sosiaalisessa ja kulttuurisessa viitekehyksessä, joka myös tuottaa uusia tapoja ymmärtää oppilaiden sosiaalisia suhteita.

Kiusaava käytös muodostuu lyhyistä, kommunikatiivisista tilanteista, jotka jäävät opettajalta huomaamatta. Nämä tilanteet tuottavat subjektiivisen kokemuksen kiusaamisesta.

Kiusaaminen on tapa saada valtaa ja asemaa koululuokassa. Kiusatun oppilaan ”eroavaisuus” tulkitaan kulttuuriseksi vältettäväksi ominaisuudeksi ja näin kiusaaminen tuottaa kulttuurisia normeja ja pakottaa kaikki oppilaat yhteisössä seuraamaan näitä normeja. Tarinoiden kertomien ja kiusatun oppilaan nimittely kasvattaa ryhmän koheesiota ja kiusatun oppilaan kohtelu luo pelkoa ryhmän muissa jäsenissä, jotka eivät uskalla taistella kiusaamista vastaan. Yhteisössä, jossa kiusaamista ilmenee, pelko ja syyllisyys ovat ilmeisiä. (Hamarus & Kaikkonen 2008, 33.)

Christina Salmivallin (1998, 52) tutkimuksen mukaan kiusaaminen on ryhmätoimintaa, jossa luokan oppilaille muodostuu erilaisia rooleja. Luokasta löytyy uhreja ja kiusaajia mutta myös apureita, puolustajia, vahvistajia ja ulkopuolisia. Kaikki havaitsevat selkeän, fyysisen kiusaamisen, mutta luokka tiedostaa hyvin myös hiljaisen, epäsuoran aggression. Koska kiusaaminen on ryhmätoimintaa, tulisi kiusaamista ehkäistäessä ja siihen puuttuttaessa toimia koko luokan kanssa.

Maili Pörhölä (2008, 94) on tutkinut koulukiusaamisen vaikutusta vertaissuhteisiin. Vertaisilla tarkoitetaan lapsen ja nuoren kanssa samalla tasolla sosiaalisessa, kognitiivisessa ja emotionaalisisessa kehityksessä olevia ihmisiä. Vertaissuhteet ovat vuorovaikutussuhteita näiden vertaisten kanssa. Koulukiusaaminen on vakava riski lapsen ja nuoren psyykkiselle hyvinvoinnille, koska kiusaaminen vahingoittaa hänen vertaissuhteitaan ja suhtautumistaan vertaisiinsa. Vertaissuhteet ovat merkityksellisiä yksilön psyykkiselle, fyysiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille. Koulussa vertaissuhteet muodostuvat useiden vuosien ajaksi oman luokan oppilaista, jolloin näillä suhteilla on suuri merkitys lapsen tai nuoren kehitykselle ja hyvinvoinnille. Pörhölän mukaan vertaissuhteissa koe- tuilla ongelmilla voi olla todella kauaskantoisia seurauksia. Ongelmat voivat johtaa sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen myöhemmin elämässä.

Kiusaamisen järjettömyys ilmenee siinä, että kiusaamisen uhriksi valikoitumiselle ei välttämättä löydy mitään selkeää syytä. Päivi Hamaruksen (2006, 111–112) mukaan kiusaajalla voi olla sama ominaisuus, esimerkiksi lihavuus kuin kiusaamisen uhrilla. Kiusaaja haluaa turvata oman selustansa ja välttää itse kiusatuksi tulemisen, niinpä hän aloittaa toisen kiusaamisen samasta ominaisuudesta, mikä itsellään on. Poikkeavuus ja erilaisuus aiheuttavat nuorten itsensä mielestä uhriksi joutumisen. Erilaisuutta määritteleviä seikkoja ovat esimerkiksi käyttäytyminen ja ulkonäkö. Molemmat seikat ovat näkyviä ja ulkonäöstä voidaan löytää ääripäät, joista kiusataan, rumuus ja kauneus. Ikätovereistaan ja nuorisokulttuurista poikkeava käytös voivat olla syyä kiusaamiseen.

Yksinäisyys ja kavereista erillään oleminen aiheuttavat eroavaisuutta, koska nuorille sosiaalisuus ja seurallisuus ovat tavanomaisia asioita. (Hamarus 2006, 111–112. )

Koulumenestykseltään heikko oppilas voi joutua kiusatuksi, mutta hyvä koulumenestyskään ei suojaa kiusaamiselta. Kouluterveyskyselyn vastausten pohjalta tehtyjen selvitysten mukaan myös hyvän keskiarvon omaavia oppilaita kiusataan. Ristiriidoista johtuen oppilaat joutuvat tasapainoilemaan monenlaisten jännitteiden keskellä. Luokan ilmapiirin jännitteistä puhuvat sekä Emmi Koistinen (2012) että Päivi Hamarus (2006). Oppiminen vaikeutuu, mikäli ilmapiiri on jännitteinen. Esiintyminen muiden edessä tuottaa vaikeuksia ja ryhmässä voi vallita pelon ilmapiiri. Oppilaat yrittävät välttää kiusatuksi joutumisen. (Koistinen 2012, 7.) Pelon ilmapiirissä oppilaat alkavat karttaa asioita, joista jotakin oppilasta kiusataan. Kiusaamisen kohteen ollessa hyvän koulumenestyksen omaava oppilas eivät muut oppilaat välttämättä uskalla tuoda esiin omaa osaamistaan kiusaamisen pelossa. Tällöin kiusaaminen sotii vahvasti koulun perustavoitteita vastaan. (Hamarus 2008, 76.)

American Journal of Psychiatry -lehdessä julkaistiin vuonna 2014 artikkeli laajasta tutkimuksesta, jossa on selvitetty sitä, miten kiusaaminen vaikuttaa aikuisuuteen. Tutkimukseen osallistui lähes 18 000 ihmistä Walesista, Skotlannista ja Englannista. Tutkittavat henkilöt olivat syntyneet 1958 ja heitä seurattiin tiettyjen ikävuosien aikana lapsuudesta aikuisuuteen. Viimeisin seurantakerta oli heidän ollessaan 50-vuotiaita. Tutkimuksen mukaan kokemukset lapsuudessa tapahtuneesta kiusaamisesta vaikuttavat pitkälle keski-ikään saakka. (Takizawa ym. 2014, 2–3,7)

Ryu Takizavan ym. (2014) tutkimuksen mukaan kiusatuilla oli heikompi terveys aikuisina sekä enemmän mielenterveyteen liittyviä ongelmia kuin niillä, joilla ei ollut kokemusta kiusatuksi tulemisesta. Toistuvan kiusaamisen uhriksi joutuneilla oli muita suurempi riski sairastua ahdistuneisuushäiriöön, masennukseen tai mahdolliseen itsemurhaan. Kiusaamisella oli vaikutusta myös talouteen ja sosiaalisiin suhteisiin. Kiusatuilla oli esimerkiksi suurempi riski elää ilman kumppania kuin muilla. Kiusaamisen uhrin kokivat elämänlaatunsa alhaiseksi 50-vuotiaina eivätkä olleet tyytyväisiä siihenastiseen elettyyn elämään. (Mt. 2–3, 7.)

Salmivalli (1998, 35) määrittelee kiusaamista aggressioksi, toiminnaksi, jonka tarkoituksena on toisen vahingoittaminen. Hänen mukaansa manipulatiivinen, epäsuora aggressio on tyypillisempää tytöille kuin pojille. Saman näkemyksen jakaa myös Anna-Liisa Lämsä (2009, 63), jonka mukaan kiusaaminen on ainakin osin sukupuolisidonnai-

nen ilmiö. Sukupuolisidonnaisuus on kuitenkin jossain määrin vähentynyt, koska suora kiusaaminen on yleistynyt tyttöjen keskuudessa. Sari Manninen (2010, 25) on tutkinut väitöskirjassaan koulupoikien väkivaltaisuutta. Hän toteaa, että suoria yleistyksiä kuten ”pojat käyttävät enemmän suoraa ja tytöt epäsuoraa väkivaltaa” tulee välttää, koska silloin on vaarana, että poikien käyttämä epäsuora väkivalta jää piiloon. Mannisen mukaan tärkeämpää on kysyä, ketkä pojat ja tytöt käyttävät väkivaltaa, missä kontekstissa ja millaisessa valta-asemassa.

Lukiessani kiusaamisesta mielessäni herää monenlaisia ajatuksia. Kiusaamista on siis tutkittu paljon, mutta sen kitkemisessä kouluista kokonaan ei ole onnistuttu. Voidaan kysyä, onko kiusaamisesta tullut huomaamatta koulun arjessa hyväksytyä toimintaa. Koulu toimintaympäristönä voidaan jakaa kahteen eri maailmaan, viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Opetussuunnitelmat, koulun säännöt ja opetuksen sisällöt ja menetelmät ovat virallista koulua, samoin hierarkiat nuorten ja aikuisten välillä ja luokkahuoneen opetukseen liittyvä vuorovaikutus. Epävirallista koulua ovat opetukseen liittymätön vuorovaikutus nuorten ja aikuisten kesken ja välillä, oppilaskulttuurit sekä epämuodolliset hierarkiat. (Kiilakoski 2012, 11.)

Epävirallisen koulun ohella voidaan puhua piilo-opetussuunnitelmasta, joka sisältää koulun kyseenalaistamattomia tapoja. Näiden tapojen kasvatuksellisia tarkoituksia ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan. Kiusaaminen on vahvasti ristiriidassa koulun toimintaideaalien kanssa. Jos opettaja ei puutu kiusaamiseen vaan suhtautuu siihen jostakin syystä välinpitämättömästi, viestii hän oppilaille, että kiusaaminen on hyväksyttyä. (Törmä 2003, 125.) Jättämällä puuttumatta kiusaamiseen opettaja hiljaisesti antaa kiusaamiselle siunauksensa. Tuleeko kiusaamisesta näin koulun toimintakulttuurissa hyväksyttyä toimintaa?

Salmivalli (1998) puhuu kiusaamisesta ryhmäilmiönä, jossa oppilaille muodostuu erilaisia rooleja kiusaamistilanteessa. Salmivalli kutsuu myötäilijöiksi niitä, jotka tietävät kiusaamisesta mutta eivät puutu siihen. Myötäilijät edustavat piilo-opetussuunnitelmaan sopeutuneita oppilaita. Sirpa Törmä (2003, 113) ehdottaa, että mietittäessä ratkaisua kiusaamiseen tulisi toimia koko ryhmän kanssa. Ohjattaessa koko ryhmää yhdessä pohdittamaan kiusaamista päästään sisään koulun kirjoittamattomiin sääntöihin ja piilo-opetussuunnitelma tulee näkyvämmäksi.

Luokassa, jossa ilmenee kiusaamista, täytyy oppilaiden olla koko ajan varuillaan, mitä tapahtuu. Kiusaamisen uhriksi joutumiselle ei ole mitään selkeää logiikkaa, joten aino-

astaan samankaltaisuus muiden kanssa voisi toimia suojaavana tekijänä kiusaamista vastaan. Olisiko erilaisuuden hyväksyminen avaintekijä kiusaamiseen vähenemiseen? Kaikki oppilaat tulisi hyväksyä sellaisena kuin he ovat, omina arvokkaina persoonina.

## 2.2 Tytöt ja kiusaaminen

Tutkimuskirjallisuudessa kiusaamisen muodot jaotellaan tyypillisesti sanalliseen, suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen (esim. Olweus 1992; Salmivalli 2010). Mannerheimin Lastensuojeluliitto teki vuonna 2008 internet-kyselyn, jonka tarkoituksena oli selvittää yläkoulujen, lukioden ja ammatillisten oppilaitosten oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä kiusaamisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Kyselyyn tuli vastauksia 17 819, joista 15 772 kuului kohderyhmään 12–19-vuotiaat. Kiusauskyselyn mukaan suora, sanallinen kiusaaminen kuten haukkuminen tai nimittely on yleisin nuorten kokema kiusaamisen muoto sukupuolesta tai koulusta riippumatta. Epäsuora kiusaaminen, kuten ryhmästä poissulkeminen tai juoruilu, oli kaikilla kouluasteilla tavallisemmin tyttöjen kuin poikien kokema kiusaamisen muoto. Yläkoululaisista kiusatuista tytöistä 60 % oli kokenut juoruilua ja 39 % poissulkemista. Fyysistä kiusaamista kuten potkimista, lyömistä tai tönimistä oli kokenut 14 % yläkoulun tytöistä, pojista peräti 40 %. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2009, 6, 22.)

Perehdyn ensin epäsuoraan kiusaamiseen, koska se on tytöillä niin paljon yleisempää kuin suora kiusaaminen. Kirsti Lagerspetz (1998, 57–58) on tutkinut tyttöjen aggressiivisuutta ja hänen mukaansa tyttöjen keino purkaa suuttumustaan on epäsuora aggressio, esimerkkinä juoruilu selän takana, salaisuuksien paljastaminen, kolmannen tytön kaveriksi alkaminen kostoksi edelliselle ja ryhmästä ulossulkeminen. Itselleni epäsuora aggressio kuulosti ensi alkuun vanhanaikaiselta ja dramaattiselta. Mitä enemmän ilmiöön perehdyin, sitä paremmalta termi minusta kuitenkin kuulosti. Tyttöjen käyttämä manipulointi sosiaalisissa suhteissa on rumaa ja täysin verrattavissa fyysiseen aggressioon.

Epäsuoran aggression käyttö liittyy sosiaaliseen älykkyyteen ja sen kehittymiseen (esim. Salmivalli 1998, 39–40; Kaukiainen 2003, 19). Pienet lapset käyttävät fyysisiä keinoja ilmaistakseen erimielisyytensä ja myöhemmin verbaalisten kykyjen kehittyessä he siirtyvät käyttämään suoraa sanallista aggressiota. Kun lapsen sosiaalinen älykkyys kehittyy, mahdollistuu sen myötä epäsuoran aggression käyttö, joka vaatii sosiaalista kompetenssia ja verbaalisia kykyjä. Sosiaalinen älykkyys määritellään tässä yhteydessä



eräänlaiseksi ihmissuhdetietotaidoksi. Sosiaalinen älykkyys helpottaa myönteisten vuorovaikutussuhteiden ylläpitämisessä, mutta sen avulla päästään myös kielteisiin päämääriin.

Sosiaalisten suhteiden manipulointi, eli ryhmästä ulossulkeminen, selän takana vehkeily ja ystävyyssuhteiden rikkominen edellyttävät erilaisia taitoja kuin suoran aggression käyttö. Juoruilulle on löydettävä oikea hetki. Oma suuttumistaan on hillittävä, koska muiden vahingoittamista epäsuorasti ei voida tehdä kiihtyneessä mielentilassa. Kaikki tämä edellyttää suunnitelmallisuutta. (Kaukiainen 2002, 116.)

Epäsuoran aggression raadollisin muoto on ulkopuolelle jättämien. Tytöt voivat keskenään sopia jonkun poissulkemisesta ryhmästä, tai tämä voi tapahtua joskus myös tahattomasti, ilman erillistä sanallista sopimusta. Ulkopuolelle jättäminen voi kestää viikosta muutamaan kuukauteen. Omasta ystäväryhmästään ulossuljettu tyttö voi yrittää hakea ystäviä luokan muista tytöistä. Jos hän on jo laajemmin syrjäytetty, hänen voi olla mahdotonta saada varaystäviä. Koulun aikuisten silmin tällaisessa tilanteessa ei tapahdu mitään, kyse on tapahtumatta jäämisestä. (Bengts 2008, 25.) Näiden konfliktien selvittämien on huomattavasti vaikeampaa kuin jos kyseessä on tapaus, jossa selkeästi tunnistetaan uhri ja kiusaaja (Besag 2006, 537).

Ulossulkemisen ensireaktio on usein hämmennys. Hämmennystä seuraa yritys peittää tapahtunut ja kieltää se kokonaan. Yrittäessään peitellä tapahtunutta ulossuljettu yksilö kokee pelkoa ja levottomuutta, hän voi menettää itsetunnon ja -luottamuksen sekä tuntea pelkoa tulevista sosiaalisista suhteista. Ulossuljetulle tytölle elämä voi olla viheliäistä. Tällaiset kokemukset aiheuttavat pelkoa myös ryhmän sisällä olevissa tytöissä, jotka eivät halua saman tapahtuvan heille itselleen. (Owens ym. 2000, 78.)

Ryhmästä ulossuljetulle kokemus tuottaa huomattavaa stressiä ja jännitettä koulupäiviin, koska hän joutuu viettämään aikansa koulussa ilman ystävien suojaavaa tukiverkkoa. Ulossulkeminen tiivistää ryhmää ja tuottaa ulossuljetulle toiseuden kokemuksen, tapahtuu jako ”meihin” ja ”siihen” (Hamarus 2006, 134). Ulkopuolelle jääminen haavoittaa erityisesti siksi, koska pelkästään ystävästä syrjäytyminen satuttaa. Samalla yksin jäävä altistuu pelolle siitä, että joutuu kiusatuksi vielä muiden toimesta, koska yksinäisyys lisää riskiä joutua kiusatuksi (Hamarus 2006). Ryhmä voi suhtautua kiusattuun ikään kuin häntä ei olisikaan, tehdä hänestä näkymättömän (Lämsä 2009, 62). Näin koko uhrin persoona tehokkaasti mitätöidään.

Liisa Keltikangas-Järvisen (2010, 192) mukaan lapsen sosiaalisella statuksella ryhmässä on erittäin suuri merkitys. Ryhmän ulkopuolelle jääminen on vakava uhka lapsen kaihupuoliselle kehitykselle, erityisen haitallista tämä on lapsen ollessa murrosiässä. Lapsen kehitykseen liittyvien ulkopuolisten tekijöiden merkitystä ei ajatella riittävästi, vaan mielletään, että kaikki tulee kotoa, kirjoittaa Keltikangas-Järvinen. Hänen mukaansa vuosikautia jatkunut vakava kiusaaminen, jonka kanssa lapsi on jäänyt yksin ja joka on lopulta muuttanut lapsen kehityksen koko suunnan ja maailmankuvan, riittää kouluampumisen syyksi.

Työille ryhmään kuulumisen ja suosittuna oleminen ovat erityisen tärkeitä yläasteella (Eder 1985, 154). Taru Ollikainen (2011) on tutkinut tyttöjen käyttäytymistä yläasteella ja hänen mukaansa tytöt pelaavat eräänlaista suosiopeliä, jonka tarkoituksena on päästä sisään koulun niin sanottuun epämuodolliseen oppilaskulttuuriin. Koulussa vallitsevat suosiohierarkiat, jotka rakentuvat nuorten keskinäisistä suhteista. Tytöt muodostavat ryhmiä, joista toiset ryhmät nauttivat enemmän suosioita kuin toiset. Suosittuun ryhmään kuulumisen vahvistaa koulussa tytön asemaa, ja määrittää kuulumista sisäpiiri-ryhmään suojaten samalla yksinäisyydeltä. (Mt., 468–479.)

Kaikki tytöt eivät halua osallistua suosiopeliin, toiset suhtautuvat näihin ryhmiin neutraalisti. Ne tytöt, joilla ei ole suosion tuomaa turvaa, joutuvat kuitenkin helpommin vertaisryhmän kontrollin alle. Koulussa merkittävää on vuorovaikutus ja työskentely muiden kanssa. Suosittuun ryhmään kuuluvat tytöt pystyvät hyvinkin pienillä eleillä hienovaraisesti osoittamaan ketä osallisuus koskee. Suosioyhmään kuuluvat tytöt määrittelevät keitä ryhmään kuuluu, jotkut voidaan jättää ulkopuolelle. Suosituimmuus tuo parhaiten ystäviä ja menestystä, mutta varjopuolena on tyttöryhmien hierarkioiden sijoittumisen kautta syntyvää ulkopuolelle sulkemista, kiusaamista ja ulkonäköpaineita. (Mt.)

Ystävyysuhteet suosittujen tyttöjen kanssa määrittävät pitkälti omaa asemaa ryhmässä. Suositut tytöt välttävät kanssakäymistä vähemmän suosittujen kanssa, ettei heidän asemansa vaarannu. (Eder 1985, 154.) Sanna Herkaman (2012, 107) mukaan tytöt käyvät vuorovaikutussuhteista kovaa kilpaa, koska tyttöjen arvo kytkeytyy suhteiden määrään ja laatuun. Vuorovaikutussuhteet luovat turvaa, mutta niitä manipuloimalla voidaan loukata pahasti. Henkilö, jolla ei ole vuorovaikutussuhteita tai ei osaa niitä luoda, voi syrjäytyä vuorovaikutuksesta ja joutua kiusatuksi.

Taru Kulmalaisen (2014, 236) mukaan suosiopeleihin liittyy sosiaalinen kiusaaminen, jonka olennainen piirre on sen kohdistuminen aina samoihin, koululuokissa ei niin suo-

sittuihin oppilaisiin. Sosiaalinen kiusaaminen on kiusaamismuodoista hankalimmin tunnistettava ja Kulmalaisen mukaan sitä ei virallisen koulun tasolla useinkaan luokitella omaksi kategoriakseen. Sosiaalisuutta pidetään sekä virallisen että epävirallisen koulun ihanteena. Perusopetuksen opetussuunnitelman lähtökohtana on muodostaa sosiaalinen oppimisympäristö, jonka tavoitteena on tukea oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Epävirallisen koulun tasolla sosiaalisuus liittyy tyttöjen kaverisuosioon ja on tavoiteltava ominaisuus: suosittu tyttö on ennen kaikkea puhelias ja sosiaalinen. Koulukontekstissa sosiaalisuus näyttäytyy sekä mahdollistavana mutta myös valikoivana. Valikoiva sosiaalisuus selittää sosiaalista kiusaamista, jolloin sosiaalisuus on valjastettu symbolisen välivallan välineeksi.

Tyttöjen negatiivisia erimielisyyksiä on ollut vaikea tunnistaa, koska ne ovat niin hienovaraisia, että tällaista käyttäytymistä ei ole mielletty kiusaamiseksi. Ulossulkeminen tahallisenä tekona on vaikeasti todistettavissa oleva asia. Ulossulkemisesta on vaikea syyttää ketään, koska syytetty voi aina puolustautua vetoamalla oikeuteen valita itse omat ystävänsä. Ystävyysuhteissa on aina kyse valinnoista. (Besag 2006, 537.) Huolimatta siitä, että tällainen ongelmallinen käytös on ollut tiedossa jo hyvin pitkään, selkeät ratkaisut epäsuoraan kiusaamiseen yhä puuttuvat. Liian helposti aggressiota selitetään lausekkeella ”tytöt ovat tyttöjä”. Tällainen aliarvioi pahasti ilmiön kovuutta ja levinneisyyttä. (Catanzaro 2011, 83.)

Siirtyessäni hakemaan tietoa tyttöjen kokemasta fyysisestä kiusaamisesta tutkimuskirjallisuuden löytäminen vaikeutui huomattavasti. Lähes kaikki lukemani kirjallisuus, joka liittyy tyttöjen kokemaan kiusaamiseen, puhuu epäsuorasta kiusaamisesta. Epäsuoran kiusaamisen kokemukset ovat tytöillä huomattavasti yleisempiä kuin suoran kiusaamisen kokemukset. Onko niin, että tyttöjen kokema fyysinen kiusaaminen on niin vähäistä, että kirjallisuuttakin aiheeseen on vähän? Väkivaltaa käyttävistä tytöistä löytyy huomattavasti enemmän luettavaa.

Non fighting generation ry teki vuonna 2009 internetissä kyselyn tyttöjen väkivallan käytöstä, asenteista ja ilmenemismuodoista. Kysely tehtiin 12–18-vuotiaille tytöille ja siihen vastasi 9 285 henkilöä. Saatujen vastausten mukaan vuonna 2009 lähes puolet vastanneista tytöistä oli käyttänyt väkiä. Yleisimpänä väkivallan muotona tytöt olivat käyttäneet haukkumista ja selän takana puhumista, mutta myös selkeää fyysistä väkivaltaa ilmeni, kuten läpsimistä ja tönimistä. Läpsimistä oli käyttänyt vähintään ker-

ran kuukaudessa 24 % kaikista vastaajista ja 49 % väkivaltaan viimeksi kuluneen vuoden aikana turvautuneista tytöistä. Läpsimistä ei kuitenkaan pidetty vakavana, eikä sitä pidetty varsinaisena lyömisenä. Töniminen oli lähes yhtä yleistä kuin läpsiminen. Seurustelusuhteessa poikaa kohtaan käytettävän väkivallan hyväksyi 6 404 vastaajasta lähes 40 %. Tosin suurin osa näki väkivallan hyväksytyksi vain, jos poika ensin kävi kiinni tyttöön. (Gjerstad & Lesojeff 2009.)

Pohdin suurta eroa tyttöjen kokeman epäsuoran ja suoran kiusaamisen välillä. Tutkimukset tyttöjen kokemasta ja käyttämästä epäsuorasta aggressiosta antavat tyttöjen sosiaalisesta elämästä karun ja laskelmoidun kuvan. Suora aggressio tuomitaan aikuisten keskuudessa, mutta epäsuora aggression muotoja voidaan havaita aikuistenkin sosiaalisissa suhteissa, ehkä vain hieman jalostuneemmalla tavalla, jopa tietyn ryhmän sortamisen keinona (Lagerspetz & Björkqvist 1994, 97). Onko tyttöjen epäsuora aggressio vain harjoittelua tulevaa elämää varten, kun siirrytään työelämään? Koulukiusaaminen on suoraan verrattavissa työpaikkakiusaamiseen. Työpaikoilla harvoin fyysisesti tapellaan, mutta epäsuora kiusaaminen kuten juoruilu selän takana, on tuttu ilmiö.

Yhteiskunnan odotukset ohjaavat tyttöjä kiusaamaan piilotetusti, epäsuorasti, väittää Kirsti Lagerspetz (1998), jonka mukaan tyttöjä perinteisesti palkitaan kiltteydestä, johon ei sovi avoin aggressio. Samaa korostaa myös Salmivalli (1998, 44), jonka mielestä kulttuurissamme on vaikea hyväksyä avointa aggressiota tytöiltä. Sukupuoliroolit ja normit ohjaavat tyttöjä käyttämään huomaamattomampaa keinoa ilmaista suuttumustaan.

Lagerspetzin ja Salmivallin pohdinnoista on kulunut lähes 20 vuotta, ja tänä aikana on yhteiskunta muuttunut, koulumaailma muuttunut ja tytöt ovat muuttuneet. Tyttöjen tietynlainen ulostulo vanhoista rooleista tapahtui 1990-luvun lopussa, ainakin lehtijuttujen mukaan. Suomessa julkaistiin lehtiartikkeleita kovistytöistä, jotka juovat, tappelevat ja ottavat tilaa itselleen. (Aaltonen & Honkatukia 2002, 207.) Englannista nousi kuuluisuuteen tyttöbändi Spice Girls, jonka myötä alettiin puhua girl powerista, tyttöenergias- ta, tyttövoimasta. Spice Girls -tytöt antoivat tytöille mallin pitää hauskaa, miten pukeutua vain itseään varten sekä mallin olla tasa-arvoisia poikien kanssa. (Griffin 2004, 33.)

Myös tytöt käyttävät fyysistä väkivaltaa selvitellessään välejään. Ovatko tytöt kyllästyneet heille valettuun kiltin tytön muottiin ja pyristelevät ulos vanhoista rooleistaan? Vai onko kyse tasa-arvon lisääntymisestä myös väkivallan suhteen? Vai onko tyttöjen käyt-

tämän väkivallan muuttuminen raaemmaksi vain oire joidenkin lasten ja nuorten kohdalla lisääntyvästä pahoinvoinnista?

Suomea ravisteli vuonna 2015 ennen kokematon tragedia kun Seinäjoella 15-vuotias tyttö surmasi samanikäisen koulukaverinsa. Poikkeuksellista tapahtuneessa oli tekijän alaikäisyys, teon raakuus ja suunnitelmallisuus. Tekoa käsiteltiin oikeudessa murhana, ei tappona. Tekijä tuomittiin rangaistukseen nuorena henkilönä alentuneesti syyntakeisena. Tapausta luokiteltiin äärimäisen harvinaiseksi Suomen rikoshistoriassa. Seinäjoen tapaus oli todellakin harvinainen yksittäistapaus, mutta se tuottaa monenlaista pohdintaa nuorten hyvinvoinnista, väkivallasta ja ennen kaikkea tällaisten tapausten ennalta ehkäisystä tulevaisuudessa.

### 3 Osallisuus käsitteellisenä viitekehyksenä

#### 3.1 Osallisuuden käsite

Osallisuuden käsite vaikuttaa helposti ymmärrettävältä, mutta syventyessä siihen tarkemmin huomaa sen määrittelemisen vaikeuden. Tomi Kiilakosken ym. (2012, 14) mukaan osallisuudelle ei ole yhtä jaettua määritelmää ja käsitteen taipuisuus on ollut sille kirous ja siunaus. Löysästi rajattu käsite ei ole kahlinnut ihmisten toimintaa tai ajattelua, vaan se on mahdollistanut monien eri innovaatioiden edistämisen, minkä Kiilakoski kokee hyödyllisenä. Löyhärajaisuus on merkinnyt myös sitä, että osallisuustoimintaan on kytketty toimia, jotka ovat pahimmilleen ruokkineet näennäisosallisuutta. Pirjo Hanhivaaran (2006, 33) mukaan osallisuus on käsitteenä niin vaikea määritellä, että monet ovat sen käytöstä luopuneet ja alkaneet puhua sen sijaan osallistumisesta, kuulemisesta, aktiivisesta kansalaisuudesta ja vaikuttamisesta.

Osallisuutta on tutkittu paljon eri asiayhteyksissä, kuten lastensuojelussa, varhaiskasvatuksessa ja kouluyhteisössä. Määrittelemisen vaikeudesta johtuen osallisuuden merkitys vaihtelee tilanteen mukaan (Kiilakoski 2007, 10). Osallisuus on laajasti ymmärrettynä yhteisöön liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista. Yksilön identiteetin kehittymisen kannalta on ratkaisevan tärkeää, että hän saa mahdollisuuden olla osallisena ja mukana asioiden käsittelyssä itselle merkittävissä yhteisöissä. (Hotari ym. 2009, 149.)

Osallisuus on vastuun saamista ja kantamista oman, toisten ja koko yhteisön toimintakyvystä sekä sitoutumista yhteisten asioiden parantamiseen. Osallisuutta ei ole tilanne, jossa lapsia tai nuoria kuunnellaan loputtomiin mutta heidän mielipiteilleen ei anneta merkitystä yhteisön toiminnasta päätettäessä. Osallisuudessa ryhmät ja yksilöt saavat mahdollisuuden toimia, mikä käytännössä merkitsee myös vallan jakamista. Osallisena oleminen ei ole pelkästään mukana olemista vaan mahdollisuutta muuttaa yhteisöä, johon kuuluu. Osallisuuteen kuuluu myös oikeus omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana ryhmää, yhteisöä tai yhteiskuntaa. (Kiilakoski ym. 2012, 15–16.)

Lasten oikeus osallisuuteen nousee esiin niin kansainvälisessä kuin kansallisessakin lainsäädännössä (Hotari ym. 2009, 149). YK:n lasten oikeuksien sopimus (60/1991) hyväksyttiin ensimmäisen kerran vuonna 1989 ja Suomessa se tuli voimaan vuonna 1991. Kyseinen sopimus on lapsen omia oikeuksia korostava ja valtioita sitova ihmisoikeussopimus. Sopimuksen artikkelit 12 ja 13 nostavat esiin lapsen näkemyksen huomioon

ottamisen, lapsen kuulluksi tulemisen sekä lapsen oikeuden ilmaista mielipiteensä. Nämä samat asiat nousevat esiin monessa osallisuuden määritelmässä.

Kansallisen oikeusjärjestyksen kulmakivi perustuslaki (11.6.1999/731) mainitsee lasten vaikutusmahdollisuudet heitä itseään koskeviin asioihin. Lastensuojelulaki (13.4.2007/417) määrää lapsen oikeudesta erityiseen suojeluun ja omistaa yhden kokonaisen, vaikkakin lyhyen, luvun osallisuudelle sisältäen esimerkiksi lapsen mielipiteen selvittämisen ja kuulemisen. Nuorisolaki (27.1.2006/72) ei puhu osallisuudesta vaan osallistumisesta ja kuulemisesta. Laki määrää, että nuoria on kuultava heitä koskevissa asioissa, ja nuorille täytyy järjestää tilaisuus osallistua esimerkiksi nuorisotyötä koskevien asioiden käsittelyyn. Sekä uusin lastensuojelulaki että nuorisolaki ovat verrattain tuoreita, mikä osoittaa, että lapsilähtöinen näkökulma on noussut voimakkaasti esiin yhteiskunnassamme.

Tomi Kiilakosken ja Anu Gretschelin (2012, 17) mukaan osallisuudella on yhteys kaikkiin Erik Allardtin määrittelemiin hyvinvoinnin ulottuvuuksiin, elintason (having), yhteisyysuhteisiin (loving) ja itsensä toteuttamiseen (being). Ottamalla huomioon kaikki hyvinvoinnin ulottuvuudet voi lasten ja nuorten osallisuus toteutua. Yleensä kuitenkin puhutaan lasten ja nuorten osalta vain kahden ensimmäisen ulottuvuuden toteutumisesta, terveyden ja materiaalisen hyvän sekä toimivien sosiaalisten suhteiden edistämisestä. Kiilakosken ja Gretschelin mukaan hyvinvoinnin kolmijaon perään voisi nostaa vielä yhden ulottuvuuden, nimittäin participating. Kiilakoski ja Gretschel puhuvat suomenkielen käsitteestä osallisuus participation termiä monipuolisempana. Osallisuuden termi kuvaa kuulumisen, kiinnittymisen ja vaikuttamisen ulottuvuuksia.

Käsitteiden osallisuus (participation) ja osallistua (taking part) merkityserot on tärkeää tiedostaa, koska ne helposti mielletään samaa tarkoittaviksi. Osallisuus ei ole pelkästään läsnä olemista tai osallistumista vaan mahdollisuutta vaikuttaa siihen toimintaan, johon osallistutaan. Osallistuminen puolestaan on toimintaa tai mukanaoloa toiminnassa, joka voi olla muiden suunnittelemaa ja muiden ehdoilla tapahtuvaa. (Turja 2011, 26 Kirbyn<sup>1</sup> ym. 2003 mukaan.)

Osallisuutta voi Kiilakosken (2007, 11–12) mukaan määritellä vastakohtien kautta. Hänen mukaansa yksi vastakohta osallisuudelle on syrjäytyminen. Koulutuksesta tai työelämästä syrjäytyminen tuo osattomuutta yhteiskunnassa. Riikka Korkiamäki (2009,

---

<sup>1</sup> Kirby, P. Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003a. Building culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. A Handbook. London: National Children's Bureau. Department for Education and Skills.

83–84), joka on tutkinut nuorten vertaisryhmiä, suhtautuu tähän määrittelyyn varauksella. Nuorten osallisuus määrittyy usein koulutuksen tai työelämän kautta, ja nuoret, jotka ovat poissa näiltä alueilta, ovat aikuisten mielestä syrjäytyneitä. Omissa vertaisryhmissään nuoret voivat kuitenkin tuntea erittäin vahvaa osallisuutta. Yhteisöissään he saavat läheisyyttä ja yhteenkuuluvuudentunteita.

Peruskouluikäisistä nuorista vain pieni osa kuvaa syrjäytymistä huonona yhteiskunnallisena asemana. Nuorten omista syrjäytymisen määritelmistä korostuu nimenomaan kuuluminen ryhmään ja yhteisöön. Nuorille syrjäytyminen merkitsee yksinäisyyttä, joutumista syrjään ihmissuhteista, kavereista tai kouluyhteisöstä. Syrjässä oleminen ja ryhmään kuulumattomuus ovat osattomuutta yhteisöön ja toiseuden kokemista. Nuoret itse haluavat tulla hyväksytyiksi, osallisiksi ja kuulua joukkoon, eivätkä kokea toiseutta ja ulkopuolisuutta. Emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta on merkitystä sillä, millainen kokemus hyväksynnästä ja osallisuudesta syntyy nuorena. (Törrönen & Vornanen 2002, 37–38.)

Muina osallisuuden vastakohtina Kiilakoski (2007, 11–12) listaa muun muassa välinpitämättömyyden ja osattomuuden. Välinpitämättömyydellä hän tarkoittaa ihmisten tunnetta siitä, että oman ympäristön toiminta on yhdentekevää. Koetaan, että yksilöillä on olemattomat vaikutusmahdollisuudet, mistä syntyy yleinen haluttomuus vaikuttaa asioihin. Osattomuus taas viittaa ihmisen asemaan yhteiskunnassa, mikä tarkoittaa joko taloudellisen, sosiaalisen tai kulttuurisen pääoman puutetta. Osattomuus viittaa myös henkilökohtaiseen ulottuvuuteen. Tilanteet, joissa ihminen kokee, ettei ole hyvistä ajatuksista huolimatta tullut otetuksi huomioon, synnyttävät osattomuuden kokemuksia.

Lasten ja nuorten kohdalla osallisuudesta puhuttaessa nousee esiin juuri lapsen ääni ja sen kuunteleminen, mitä lapsi haluaa kertoa (Cloke & Davis 1995, xvii). Lapset ovat haavoittuvimpia ihmisryhmiä yhteisössämme, mutta heiltä evätään kansalaisten perusoikeuksia kuten osallistuminen heitä koskevien päätösten tekoon. Paljon edistymistä on tapahtunut lasten osalla säännösten (provision) kunnioituksen suhteen koulutuksen, terveyden ja elintason nousun myötä. Oikeutta suojeluun ja osallisuuteen, jolla tarkoitetaan mielipiteen ilmaisemisen vapautta ja oikeutta neuvotella, kuunnella ja tulla vakavasti otetuksi, on sen sijaan laajasti laiminlyöty. Lapset jäävät ennemmin aikuisten toimien vastaanottajiksi kuin pääsevät osallistujiksi päätöksentekoon. (Cloke & Davis 1995, xvii.)



Lasten kuunteleminen ja sen kuuleminen, mitä heillä on sanottavana, on perusta vaikuttavien ihmisoikeuksien kehittämiseksi lapsille. Haavoittuvat nuoret ihmiset, joilla olisi suurin tarve tulla kuulluiksi, ovat usein vaikeimmin saavutettavissa. Lapset, jotka kärsivät luottamuksen puutteesta, eivät ole tottuneita jakamaan ajatuksiaan eikä heillä välttämättä ole sanoja ilmaista itseään. (Clove & Davis 1995, xvii.) Saman ajatuksen Christopher Cloke ja Murray Davisin kanssa jakaa myös Kiilakoski (2007, 8), jonka mukaan oman äänen kuuluviin saaminen ei ole mahdollista kaikille, vaan se on ylellisyys, johon kaikilla ei ole tilaisuutta. Osallisuuden edellytyksenä hän pitää sitä, että jokainen halukas voi ilmaista mielipiteensä ja pystyy vaikuttamaan oman yhteisönsä kohdalle.

Gretschelin (2002, 50) mukaan osallisuus on tunnetta, jota kuvaa hyvin käsitteen empowerment suomennus, voimaantumisen, valtautumisen. Nämä yhdessä kuvaavat osallisuuden tunteessa yhdistyvää tunnetta ja kompetenssia. Nuori tuntee pätevyyttä ja pitää omaa rooliaan merkittävänä. Pätevyyden tunne ja oman roolin arvostaminen tuovat nuorelle kompetenssia, jonka avulla hän voi tuoda ilmi toiminnalleen ja tavoitteilleen asettamia tarkoituksia ja odotuksia sekä myös arvioida niiden toteutumista osana yhteisössä. Myös Reija Salovaara ja Tiina Honkonen (2013, 68–69) liittävät osallisuuteen empowermentin, jolloin osallistuva nuori kokee oman roolinsa merkittävänä ja tuntee itsensä arvokkaaksi.

Osallisuutta on kuvattu erilaisten tasomallien avulla. Harry Shier (2001) kirjoittaa, kuinka vuonna 1969 Arnstein kehitti mallin, jossa on kahdeksan askelta kansalaisen osallisuuteen. Roger Hart muokkasi mallia vuonna 1992 8-tasoiseksi osallisuuden tikapuiksi, joissa osallisuus lisääntyy korkeammalle tikapuita kiivetessä. Shierin mallissa tasoja on viisi, mutta hän lisäsi malliinsa ulottuvuuden, jossa tarkastellaan aikuisten valmiuksia, mahdollisuuksia ja velvoitteita suhteessa lasten osallisuuteen. Alimmalla tasolla on lapsen kuunteleminen. Seuraavat tasot ovat: lapsia tuetaan ilmaisemaan oma mielipiteensä, lasten näkemykset otetaan huomioon, lapset otetaan mukaan päätöksentekoon ja viimeisimpänä lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa. (Shier 2001, 108–110.)

Tasomalleja kohtaan on esitetty kritiikkiä. Nigel Thomas (2002, 174–175) näkee lasten osallisuuteen liittyvissä tasomalleissa ongelmana sen, että mallit määrittävät osallisuuden yksiulotteisena ominaisuutena, jota on enemmän tai vähemmän. Thomasin oman tutkimuksen mukaan osallisuus on paljon tätä monimutkaisempaa ja moniulotteisempaa.

Hart ja Shier rakentavat osallisuudesta tikapuumallin, mutta Thomas haluaa käsitteellistää osallisuuden niin, että se sisältää erilaisia ulottuvuuksia. Thomas puhuu osallisuudesta eräänlaisena ”kiipeilyseinänä”, ei esteenä eikä rajana vaan rakenteena. Seinä voi laajentua sivusuuntaan tai pystysuoraan, olla epätasainen eri paikoissa.

Thomas (2002) itse näkee osallisuuden avaintekijöinä seuraavat kuusi asiaa: Ensimmäinen on valinta, minkälainen on lapsen mahdollisuus valita osallistuuko hän johonkin vai ei. Lapsella tulee olla mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta johonkin, ja tämä on yksi osallisuuden ulottuvuus. Toisena osallisuuden ulottuvuutena Thomas näkee mahdollisuuden saada tietoa tilanteesta, prosessista ja omista oikeuksista. Kolmas ulottuvuus koskee mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoprosessiin. Neljäs ulottuvuus on mahdollisuus ilmaista itseään, sanoa omat mielipiteensä ja puhua omista ajatuksistaan. Viides ulottuvuus tarkoittaa mahdollisuutta saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen ja kuudes mahdollisuutta tehdä itsenäisiä päätöksiä. Thomas korostaa näkemystä, että jokainen lapsi ja tilanne ovat yksilöllisiä. Lasten osallisuus voi jossain kohtaa prosessia olla heikkoa ja toisessa paikassa vahvaa. Thomas käyttää analogiana tikapuiden sijaan kiipeilyseinää, koska hänen mukaansa matkalla ylöspäin on useampia reittejä. (Mt., 176. )

Thomas (2002) on itse tutkinut huostaan otettujen lasten osallisuutta heitä koskevassa päätöksenteossa. Hänen tutkimuksessaan lapset laittoivat osallisuuden tekijät tärkeysjärjestykseen. Lasten mielestä kaikkein tärkeintä oli se, että heitä kuunneltiin. Seuraavaksi tärkeintä oli antaa lasten saada sanoa sanottavansa ja saada tukea. Tämän jälkeen listalla oli saada selville mitä on tapahtumassa, saada vaihtoehtoja mistä valita ja saada aikaa ajatella mitä tapahtuu. Seuraavat tekijät listalla liittyivät aikuisiin: aikuisten ei tulisi painostaa lapsia ja aikuisten tulisi tehdä hyviä päätöksiä. Kaikista vähiten tärkeäksi lapset listasivat osallisuuden tekijöistä sen, että saa mitä itse haluaa. (Mt. 152.)

Omassa tutkimuksessani en lukkiudu mihinkään esitetyistä tasomalleista. Erityistä mielenkiintoa herättää kuitenkin Thomasin ajattelutapa osallisuudesta. Tikapuumallit hahmottavat osallisuuden mielestäni hyvin suoraviivaisesti, kuten Thomas sanoo, että niissä on vain yksi tie ylöspäin. Thomasin oma vertauskuva osallisuudesta eräänlaisena kiipeilyseinänä on erittäin kuvaava. Miettiessäni omaa tutkimuskohdettani, 8. luokkalaista tyttöjä, näen heidän osallisuutensa hyvinkin rönsyilevänä ja aaltoilevana tilanteesta riippuen. Toki Thomas puhuu paljon osallisuudesta päätöksentekoprosessissa, mutta nähdäkseni hänen ajatuksiaan voidaan soveltaa mihin tahansa tapahtumaan nuoren elämässä. Itse näen nuorten osallisuuden vaihtelevan ajassa, paikassa ja tilanteessa. Omissa

ryhmissä ollessaan nuoren osallisuus voi olla vahvaa mutta esimerkiksi kouluyhteisössä taas hyvinkin heikkoa.

Thomasin mallissa kiinnostavaa on myös se, että ensimmäinen ulottuvuus on nimenomaan mahdollisuus valita, ollako osallinen vai ei. Kiilakoski (2007) panee osallisuuden vastakohtaksi syrjäytymisen, kun osallisuutta määritetään kiinnittymisenä koulutukseen tai työelämään. Thomasin malli ottaa osalliseksi myös nuoret, jotka kenties vapaaehtoisesti kieltäytyvät molemmista edellä mainitusta. He ovat valinneet, etteivät osallistu ja ovat kuitenkin osallisia.

Yhteenvetona osallisuuden määritelmiin syventyessäni nousevat esiin oman äänen kuuluviin saaminen, sen ilmaiseminen, mitä haluaa, ja tunne siitä, että on tärkeä ja arvokas osa jotakin itselleen tärkeää yhteisöä. Monelle ihmiselle nämä ovat tavallisia, jokapäiväisiä, jopa itsestään selviä asioita. Lapsille ja nuorille niiden toteutumisessa voi olla uskomattoman isoja haasteita. Tutkimukseni koskee kiusaamista, ja miettiessäni kiusattua oppilasta ja kertomista kiusaamisesta voi oman äänen kuuluviin saaminen olla mahdotonta. Kiusaamisesta kertominen vaatii rohkeutta kertoa omasta tukalasta tilanteesta ja luottamusta aikuiseen, jotta tämä puuttuisi asiaan.

### 3.2 Osallisuus kouluyhteisössä

Tutkimukseni paikantuu koulumaailmaan, peruskouluun. Tarkastelen, millaista on nuorten osallisuus koulussa. Koulu on lasten ja nuorten toimintaympäristö, jossa vietetään paljon aikaa. Hyvinvointijärjestelmän näkökulmasta koulu on universaali palvelu, jonka perusajatuksena on tarjota kaikille yhtäläiset mahdollisuudet osallistua yhteiskuntaan. Koulun tehtävänä onkin liittää oppilaat yhteiskuntaan. Tämä tekee koulusta toimijan, jonka vahva yhteiskunnallinen perustehtävä on turvata tulevaisuuden demokratian toimintaedellytykset. (Gellin ym. 2012, 98.)

Perusopetuslaki (21.8.1998/628) kytkee osallisuuden yhteen oppilaskunnan kanssa. Perusopetuslain mukaan opetuksen järjestäjän tulee edistää oppilaiden osallisuutta, huolehtia kaikkien mahdollisuudesta osallistua koulun toimintaan ja ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista. Osallisuus mainitaan myös uudessa vuonna 2014 voimaan astuneessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013). Laki puhuu yhteisöllisestä opiskeluhuollosta tarkoittaen toimintakulttuuria ja toimia, joilla edistetään

muun muassa opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia ja osallisuutta koko oppilasyhteisössä.

Koulu joko tukee nuoren kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi tai estää sen, sanovat Salovaara ja Honkonen (2013, 41). Heidän mukaansa osallistumaan oppii vain osallistumalla ja opettajan tehtävänä on varmistaa, että kaikilla on mahdollisuus osallistua. Helena Rasku-Puttosen (2008, 160) mukaan vuorovaikutussuhteissa toimiminen opettaa taitoja, joita edellytetään osallisuuden kehittymiseen. Oppilaiden osallisuutta tukee opettajan kannustus omien mielipiteiden esittämiseen.

Sari Vesikansa (2002, 22) korostaa erityisesti peruskoulua myös demokratiakasvatuksen paikkana. Demokratiakasvatuksen punainen lanka on hänen mukaansa mahdollisuus olla osallinen ja hyväksytty jäsen yhteisössä ja mahdollisuus toimia aktiivisena vaikuttajana erilaisissa tilanteissa. Vesikansa kirjoittaa, kuinka demokratiakasvatuksen on tärkeää viedä lapsia ja nuoria osallistumaan ja vaikuttamaan aina vain vaativimpiin toimintayhteyksiin. Lasten ja nuorten olisi tärkeää harjoitella valmiuksia, joita yhteiskunnallinen osallistuminen ja jämääksi asioiden ajaminen vaativat. Erityisesti heikoimpia ja ujoimpia täytyy hänen mukaansa tukea osallistumaan ja yhteiseen elämään ja vuorovaikutukseen.

Kiilakosken (2007, 8) mukaan huolta aiheuttaa lasten ja nuorten poliittinen passiivisuus, kouluihin kaivataan oppilaille lisää vaikutusmahdollisuuksia ja nuorten roolia kuntien päätöksenteossa työstetään eri tahoilla. Kysymys ei ole vain nykyhetkestä vaan pitkälle tulevaisuudesta. Mikäli nuoret kokevat itsensä ulkopuolisiksi, jää tulevan yhteiskunnan itseään uudistava liekki kytemään pienellä tulella, pohtii Kiilakoski.

Koulu yhteisössä osallisuus voi merkitä monia eri asioita. Oppilaille tehdään usein kyselyjä, miten he haluaisivat toteuttaa joitakin asioita. Kysyminen ei kuitenkaan tarkoita aitoa osallisuutta, ellei oppilaiden vastauksia huomioida päätöksiä tehdessä. Koulujen oppilaskuntien hallitukset yleensä edustavat areenoita, joiden tarkoitus on tuoda oppilaiden äänet esiin. Vesikansan (2002, 24) mukaan oppilaskunnista voi tulla pienen piirin etujärjestötoimintaa, jolloin muiden osallisuus jää rajalliseksi. Vesikansa peräänkuuluttaa oppilaskuntien edustajien jatkuvaa yhteydenpitoa luokkiin, joissa valmisteltaisiin alustavat päätökset.

Koulussa oppilaat ovat luokissa, tietyissä ryhmissä ja osallisuuden määritelmässä korostuukin sekä yksilöllinen että yhteisöllinen näkökulma. Yksilön oma arvokkuus osana

ryhmää sekä yhteisön antama mahdollisuus yksilön toimintaan ovat osallisuuden ehtoja. Yhteisö ja yksilö kietoutuvat yhteen. (Kiilakoski 2007, 12,14.) Samaa mieltä on Pirjo Hanhivaara (2006, 33), joka on tutkinut osallisuutta ryhmäilmionä. Osallisuus syntyy yksilön kokemuksesta, että on merkityksellinen osa yhteisöä. Kun oppilas kokee koulussa, että hänen kuulumisellaan luokkaan on merkitystä, hän tuntee olevansa osallinen. Tulla kuulluksi, nähdyksi tai olla hyväksyty omana itsenään on osallisuutta. Osallisuus ei ole pelkkiä oikeuksia, osallisuus on myös vastuuta muiden osallisuudesta sekä vastuuta yhteisön toimintakyvystä (Kiilakoski 2007; Hanhivaara 2006, 32).

Pirjo Hanhivaaran (2006) osallisuuden tarkastelu ryhmäilmionä on erityisen mielenkiintoista, koska myös koulukiusaamista on tutkittu ryhmäilmionä (esim. Salmivalli 1998). Osallisuuden kannalta merkityksellistä on ilmapiiri, joka sallii mielipiteiden ilmaisemisen. Minkälaisia ominaisuuksia ryhmältä edellytetään, jotta se mahdollistaisi yksilöiden osallisuuden toteutumisen, pohtii Hanhivaara. Voivatko kaikki luokassa ilmaista mielipiteensä vapaasti ja saako luokassa olla oma itsensä? Osallisuus on mukaan pääsemistä, hyväksytyksi tulemistä omana itsenään ja erilaisuuden hyväksymistä. Oppimisen kannalta luokan ilmapiirillä on tärkeä merkitys ja ilmapiirillä on suuri vaikutus oppimiseen. Turvaton ilmapiiri voi heijastua häiriökäyttäytymisenä, itseensä sulkeutumisenä, kiusaamisena ja vieraantumisenä. Tällaisen ilmapiirin luokassa ei oppilaille osallisuuden kokemuksia synny. (Hanhivaara 2006, 33–35.)

Hanhivaara korostaakin luopumista yksilökeskeisestä näkökulmasta ja kehottaa kiinnittämään huomion ryhmään. Ryhmä hänen mukaansa edistää osallisuutta. Myös koulukiusaamisen ehkäisemisessä painotetaan ryhmän kanssa työskentelyä. Kiusaaminen alkaa usein juuri väitetystä toisen erilaisuudesta, kiusattu on usein muiden mielestä muista nuorista poikkeava (Hamarus 2006). Paine siitä, että on samanlainen kuin muut, voi tehokkaasti estää omien mielipiteiden ilmaisemisen, mikä ei edistä osallisuuden toteutumista.

Oppilaiden osallisuudesta tunneilla käydään erilaisia keskusteluja. Elina Poikajärvi (2007, 153) puhuu kahdesta eri oppimiskäsityksestä. Behavioristinen oppimiskäsitys, jossa opettaja täyttää passiiviset oppilaat tiedolla on hänen mielestään menettänyt arvonsa teoriassa jo kauan aikaa sitten. Käytännössä se kuitenkin on yhä edelleen vahvasti edustettuna peruskoulun tunneilla tarkoittaen, että opettaja opettaa ja oppilaat istuvat hiljaa tuoleillaan kuuntelemissa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan op-

pilaat itse toimivat aktiivisina tiedon rakentajina, on korvannut vanhoja näkemyksiä yltämättä kuitenkaan koulun arkeen.

Vastakkaista näkemystä puoltaa Jarno Paalasmaa (2014, 125, 127), joka toteaa, että siirtyminen pois opettajakeskeisyyttä kohti oppilaskeskeisyyttä on tapahtumassa. Hän puhuu oppilaiden itsensä mahdollisuudesta tuottaa tietoa sekä oppilaita osallistavista työtavoista. Poikajärven (2007) ja Paalasmaan (2014) tekstien välissä on aikaa seitsemän vuotta. Tänä aikana keskustelu peruskoulun osallistavista opetusmenetelmistä on lisääntynyt, ja muutos kohti oppilaskeskeisyyttä on alkanut.

Euroopan neuvosto julkaisi vuonna 2011 raportin lasten ja nuorten osallisuudesta Suomessa. Raportin mukaan osallisuus toteutuu pääasiassa hyvin, mutta osallisuuden taustalla ovat usein laajat lakiasetukset. Osallisuus toteutuu valmiiksi tarjottujen rakenteiden puitteissa, kuten nuorisovaltuustoissa, kouluneuvostoissa ja sellaisten erilaisten kyselyiden muodossa, joita pidetään osallisuusjärjestelmän vahvuutena. Vaikuttamisen suunta annetaan kuitenkin usein ylhäältä lapsille valmiina, jolloin lasten oma ääni jää kuulumatta. (Harinen & Halme 2012, 43.)

Euroopan neuvoston raportin havaintojen mukaan koulumaailmassa lasten osallisuudelle jää pieni tila, kun keskustellaan oppimisen ja opiskelun kannalta merkittävistä asioista. Lapset eivät saa ääntään kuuluviin, kun keskustellaan opetuksen sisällöistä, menetelmistä. He eivät päätä koulupäivien pituudesta tai lukujärjestyksestä. Sen sijaan koulun informaaleilla toimintakentillä tai vertaistensa parissa lasten ääni kuuluu tätä vahvemmin. Innostusta koulunkäyntiin voidaankin hakea aivan toisenlaisista toiminnoista kuin opiskelusta, jonka suhteen lapset eivät koe osallisuutta. (Mt. 2012, 43.)

Voidaan kysyä, miksi osallisuus on niin tärkeää. Hanhivaara (2006) korostaa, että yksin ei voi olla osallinen. Osallisuus nousee esiin kouluhyvinvointiin liittyvänä olennaisena tekijänä. Kirsi-Marja Janhunen (2013, 59) on tutkinut kouluhyvinvointia nuorten tulkitsemana. Hänen tutkimuksensa mukaan tärkein kouluhyvinvoinnin osatekijä ovat kaverisuhteet ja vertaisryhmä, joka koostuu seuraavista asioista: olla oma itsensä ja luottaa itseensä, erilaisuuden hyväksyminen, kaverisuhteet ja kaverien olemassaolo, hyväksyntä joukkoon, yksinäisyys ja kiusaaminen. Erityisen haitallisena koulunkäynnin näkökulmasta oppilaat kokivat yksinjäämisen, joka heidän mukaansa vaikuttaa koulussa viihtymiseen ja kokonaisuudessaan koulunkäyntiin. Oppilaiden mielestä myös yksinjäminen altisti kiusaamiselle.

Osallisuuden side opiskeluhuvinvointiin on vahva. Eija Honkanen ja Anne Suomala (2009, 10) puhuvat positiivisuuden kierteestä. Huolehtimalla oppilaan hyvinvoinnista kasvaa hänen kouluviihtyvyytensä ja motivaationsa. Oppija voi hyvin, oppii, voimaantuu ja samalla hänen osallisuutensa kasvaa. Tämä taas lisää hänen hyvinvointiaan. Osallisuus ja voimaantuminen nähdään sekä vaikuttavina tekijöinä että seurauksina hyvinvoinnin lisääntymisestä.

Osallisuus on olennainen tekijä, kun puhutaan oppilaiden syrjäytymisestä koulutuksesta. Syrjäytymiseen johtavaa prosessia ja sille altistavia tekijöitä kouluympäristössä voidaan tarkastella juuri osallisuuden tai kiinnittymisen käsitteiden avulla. Englanninkielinen termi engagement sisältää useita ulottuvuuksia. Havainnoitavan käyttäytymisen tasolla oppilaat sitoutuvat suorittamaan tehtävät, noudattamaan sääntöjä sekä olemaan läsnä koulussa ja oppitunneilla. Tunnetasolla kiinnittymistä heijastelee se, miten oppilas kokee kuuluvansa luokkaansa, kouluyhteisöön ja miten tärkeänä näkee kouluoppimisen merkityksen tulevaisuudelleen. (Poikkeus ym. 2013, 112–113.)

Kokemus kuulumisesta kouluyhteisöön sekä opettajan myönteinen tuki edistävät oppilaan osallistumista oppimiseen. Tällä on vaikutuksensa parempaan koulumenestykseen ja sitä kautta riski keskeyttää koulu vähenee. Havainto tukee näkemystä, että ei ole järkevää keskittyä etsimään ainoastaan syrjäytymisen syitä vaan tutkia enemmän niitä mekanismeja, jotka lisäävät kokemusta kiinnittymisestä, houkuttavat oppilaat osallistumaan kouluyhteisössä ja myös motivoivat ponnistelemaan ja saavat oppilaat uskomaan omiin kykyihinsä. (Mt.)

Myös Mikko Oranen (2008,16) korostaa osallisuuden tärkeyttä vaikuttamisen kokemusten kautta. Lasten ja nuorten päästessä osallistumaan omien asioidensa hoitamiseen he saavat kokemuksen kuulluksi tulemisesta ja asioihin vaikuttamisesta. Heidän mielipiteensä ja ajatuksensa ovat arvokkaita, ja näin syntyneet päätökset he voivat kokea omikseen, mikä voi olla voimaannuttavaa. Hänen mukaansa kokemusta kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisen mahdollisuudesta voidaan pitää kaikkein tärkeimpänä hyötynä, mitä osallisuus voi tuottaa lapselle. Sosiaalisten taitojen ja itsensä ilmaisemisen valmiuksien harjoittelua saa lähes kaikissa yhteyksissä, joissa osallisuus toteutuu.

Lukiessani osallisuudesta olen pohtinut sitä, mistä tekijöistä osallisuus nuorten kohdalla koostuu ja mitkä tekijät näen oman tutkimukseni kannalta merkittävimpinä. Itse nostan esiin seuraavat asiat: kuulluksi tuleminen, tunne siitä, että on arvokas ja merkityksellinen osa jotakin tiettyä yhteisöä, vaikuttamisen mahdollisuuden sekä viimeisimpänä

myös vastuun muiden osallisuudesta. Osallisuuteen voi kasvaa, mutta se vaatii opettelu. Se vaatii opettelu siihen, että saa sanotuksi sen, mitä haluaa, mutta opettelu myös antaa tilaisuus sellaiselle, jolla on tarve tulla kuulluksi. Pohtiessani nuorten osallisuutta tulee mielikuva, että nuorten osallisuus kouluyhteisössä on pitkälti aikuisten mahdollistamaa.



## 4 Tutkimuksen toteuttaminen

### 4.1 Tutkimuskysymykset ja aineisto

Tutkin tyttöjen kokemaa kiusaamista ja osallisuutta koulun arjessa ja tutkimuskysymyksemi ovat seuraavat:

- 1 Millaista on tyttöjen kokema kiusaaminen?
- 2 Miten osallisia 8.luokkalaiset tytöt ovat koulun arjessa?
- 3 Millaista on kiusattujen tyttöjen osallisuus verrattuna ei-kiusattuihin tyttöihin?

Omaksi yllätyksekseni olen päätenyt tekemään kvantitatiivista gradua. Opintojeni ajan olin varma, että teen laadullisen gradun haastattelumenetelmällä. Mieleni muuttui useista eri syistä. Kuuntelin opiskelijatovereita heidän tuskaillessaan aineiston saamisen haasteellisuutta. Kuuntelin esimiestäni, joka valisti minua, että laadullisen tutkimuksen tekemisen vaarana on joutua uppoavaan suohon, valmista ei tule koskaan. Kuuntelin toisia opiskelijoita, jotka kertoivat innoissaan gradunsa etenemisestä, kun saivat käyttöönsä valmiin aineiston ja tekivät kvantitatiivista gradua.

Päätökseen muuttaa vielä tekemätön graduni laadullisesta määrälliseksi vaikutti myös oma mielikuvani määrällisen tutkimuksen tekijöistä. Olin aina pitänyt heitä älykköinä ja ajatellut, että määrällinen tutkimus vaatii matemaattista lahjakkuutta, jota en kokenut itseltäni löytyvän. Halusin kuitenkin haastaa itseni opintojen loppuvaiheessa, ja niin alkoi kvantitatiivisen gradun tekeminen. Olin tehnyt kandidaatin tutkielman koulu-kiusaamisesta, joten oli luontevaa jatkaa siitä ja hyödyntää valmista Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen keräämää Kouluterveyskyselyä.

Kouluterveyskyselyllä kerätään tietoa nuorten elinoloista, kouluoloista, terveydestä, terveystottumuksista ja opiskeluhuollosta. Kyselyyn vastaavat peruskoulun 8. ja 9. luokkalaiset sekä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijat joka toinen vuosi. Vuonna 2015 vastaajamäärä oli 120 400. Kyselyn tarjoamaa tietoa voidaan hyödyntää monin eri tavoin, esimerkiksi nuorten hyvinvointia kehittävän työn edistämisessä. (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2015.)

Vuoteen 2011 saakka kysely tehtiin parillisina vuosina Etelä- ja Itä-Suomessa sekä Lapissa ja parittomina vuosina muualla Manner-Suomessa ja Ahvenanmaalla. Yhdistämällä kahden peräkkäisen vuoden aineistot saadaan koko maata kuvaavaa tietoa nuorista ja heidän elinoloistaan. Vuonna 2013 aineisto kerättiin koko Suomessa yhtä aikaa. Vuosittain muutama kunta kieltäytyy osallistumasta tutkimukseen. (Luopa ym. 2008, 9–10.) Mielenkiintoista ja innostavaa on se, miten vähän kuntia kieltäytyy tutkimukseen osallistumisesta. On hienoa huomata, miten tärkeää nuorten hyvinvointi on kouluille.

Valitsin vuoden 2011 kyselyn, koska siitä oli mielestäni helpompi löytää osallisuutta kuvaavia kysymyksiä kuin esimerkiksi vuoden 2013 kyselystä. Rajasin tutkimukseni koskemaan peruskoulun 8. luokan tyttöjä. Donna Ederin (1985, 154–155) tutkimuksen mukaan yläasteelle siirtyminen muuttaa merkittävästi tyttöjen ystävyys-suhteita. Yläasteella on enemmän oppilaita eli enemmän mahdollisuuksia solmia erilaisia ystävyys-suhteita. Peruskoulun 7. luokkalaiset eivät vastaa kyselyyn, joten oli luontevaa valita siitä heti seuraava luokka-aste. 8. luokkalaisilla ryhmät ovat yhden yläasteella yhdessä vietyt vuoden jälkeen mitä todennäköisemmin jo muotoutuneet, ja tytöille tyypillinen ulossulkeminen voi näin ollen olla jo tahallista. Sen sijaan 7. luokalla tytöt vielä eneminkin hakevat paikkaansa ryhmässä ja ulossulkeminen voi olla tahattomampaa kuin heitä vanhemmilla oppilailla.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkija saa tutkimustiedon numeroina tai laadullinen aineisto ryhmitellään numeeriseen muotoon. Tutkimuksen tulokset esitetään numeroina ja numerotieto esitetään sanallisesti. (Vilka 2007, 14.) Määrällisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on yleistää. Tutkijalla on tutkimusongelma, johon hän hakee vastausta kysymällä tutkittavasta ilmiöstä yleensä pieneltä otosjoukolta, jolta saatujen vastusten katsotaan edustavan perusjoukkoa. (Kananen 2008, 10.)

Vuoden 2011 Kouluterveyskyselyn tiedonkeruu kattaa niin suuren osan peruskoululaisia, että tulokset voidaan yleistää koskemaan kaikkia peruskoululaisia. Suureen määrään vastauksia pystyy sisältymään myös vääriä ja liioiteltujakin vastauksia ilman, että ne vaikuttavat lopullisiin tuloksiin. Omassa tutkimuksessani Kouluterveyskyselyyn vastanneiden 8. luokkalaisten tyttöjen määrä oli yhteensä 11 542. He olivat 14- ja 15-vuotiaita.

## 4.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston analyysi

Pro gradu -tutkielman tekemisen pelottavin ja itselleni haastavin vaihe oli epäilemättä aineiston analyysi. Syksyllä opinnäytetyötä aloittaessani ja tutkimussuunnitelmaa kirjoittaessani en pitänyt aineiston saamisella mitään kiirettä. Tiesin käyttäväni valmista aineistoa, joten minun ei tarvinnut stressata aineiston saamisen kanssa. Ajattelin, että riittää, kunhan aineisto on käytössäni tammikuun puolessa välissä alkavassa gradupajassa vuonna 2016.

Tutkimukseni viitekehys on osallisuus, joka ei ole suoraan mittarilla mitattavissa oleva asia. Kvantitatiivisen tutkimuksen perustana on, että teoreettinen abstrakti käsite määritellään sellaiseksi analyttiseksi käsitteeksi, jota voidaan mitata. Käsitelmäärittelyä ja mittareiden luontia kutsutaan operationalisoinniksi. (Jokivuori & Hietala 2007, 182.)

Mikko Ketokiven (2009, 43) mukaan teorian ja empirian linkittäminen on yksi tieteellisen tutkimuksen kriittisempiä ja vaikeimpia vaiheita. Jotta teoreettisesta argumenttia voidaan tarkastella empiirisesti, sen sisältämät käsitteet on määriteltävä ja operationalisoitava. Teoreettiset käsitteet täytyy siis kääntää havaintojen kielelle ja siirtää teoria tasolta empiiriselle tasolle. Marja Alastalo (2005, 157) toteaa, että operationalisoinnin kuvaaminen on tärkeää, koska sen avulla mittaaminen tehdään läpinäkyväksi ja mahdolliseksi arvioida. Operationalisointia ei voida välttää, vaikka siitä ei tutkimuksessa kerroisi sanaakaan.

Käyttäessäni valmista aineistoa en joutunut tekemään operationalisointia sanan varsinaisessa merkityksessä vaan pikemminkin miettimään asiaa toisinpäin. Parhaimmassa tapauksessa valmis aineisto valitaan tutkimusongelman ja teoreettinen viitekehysten ehdoilla. Käytännössä tämä on usein toisinpäin. Saatavilla olevat aineistot on usein kerätty jotakin muuta tarkoitusta varten. Parhaiten juuri omiin tutkimuskysymyksiin soveltuvaa valmista aineistoa voi olla hankala löytää. Sopivan aineiston löytyessä voivat vaikeutta tuottaa valmiin aineiston mittarit tai muuttujien luokitukset, jotka eivät sovellu oman tutkimusongelman ratkaisemiseen sellaisenaan. Valmiin aineiston käyttökelpoisuutta voidaan lisätä luokittelemalla muuttujia uudelleen tai muokkaamalla tutkimuskysymyksiä paremmin valmiiseen aineistoon sopivaksi. (Keckman-Koivuniemi & Kleemola 2006,15.)

Itselläni oli tutkimuksen aihe valmiina tiedossa ennen kuin päädyin käyttämään valmista aineistoa. Tämä aiheutti mietintää siitä, miten saan tutkimukseni aiheen sidottua ai-

neistoon, koska Kouluterveyskyselyssä ei suoraan kysytä osallisuudesta. Valmiit kysymykset aiheuttavat sen, että omaa tutkimustaan joutuu muovaamaan aineistoon sopivaksi. Koin kuitenkin helpommaksi käyttää valmista aineistoa kuin alkaa itse luoda omaa kysymyslomaketta.

Ensimmäinen vaihe oli löytää Kouluterveyskyselyn kysymyksistä sellaiset muuttujat, jotka vastasivat parhaiten tutkimuskirjallisuudesta löytyviin osallisuuden määritelmiin. Selasin paljon Kouluterveyskyselyn paperista kysymyslomaketta (liite 2) ja mietin siitä omaan tutkimukseeni sopivia muuttujia. Yhdistelemällä kysymyslomakkeen sisältöjä ja tutkimuskirjallisuutta päädyin pitkän harkinnan jälkeen osallisuuden määritelmässä viiteen eri ulottuvuuteen. Pidin tärkeänä 8. luokkalaisen oman äänen kuuluviin saamista, tunnetta itsestä arvokkaana toimijana, tunnetta itsestä merkittävänä osana yhteisöä, vaikuttamisen mahdollisuutta sekä vastuuta muiden osallisuudesta.

Kysymyslomakkeeseen tutustuessani löysin siitä 13 osallisuuteen liittyvää kysymystä, joita vastaavat muuttujat päätin pyytää Terveiden ja hyvinvoinninlaitokselta omaan tutkimusaineistooni. Lisäksi pyysin kiusaamiseen liittyvät muuttujat. Saatuaani tilaamani aineiston käyttöni huomasin, kuinka tärkeää olisi ollut voida saada koko aineisto kaikine muuttujineen käyttöön aiemmin ja kokeilla mitä erilaisimpia faktorianalyysseja ja summamuuttujien tekemistä. Aineiston tarjoamat mahdollisuudet avautuivat aivan eri tavalla sen ollessa konkreettisesti silmiäni edessä SPSS-muodossa.

Aloitin aineiston analyysin osallisuus-käsitteen analysoinnilla. Käytin analyysimenetelmänä faktorianalyysia. Faktorianalyysi sopii tilanteisiin, joissa tutkittavaa ominaisuutta on aineistonkeruuvaiheessa mitattu usean kysymyksen avulla ja analyysivaiheessa koetaan tarvetta tiivistää muuttujien sisältämä tieto. Faktorianalyysillä pyrin selvittämään, millä osallisuus-muuttujilla on keskenään samankaltaista vaihtelua, ja toisaalta mitkä osallisuus-muuttujat ovat toisistaan riippumattomia. Muuttujat, joilla on samankaltaista vaihtelua keskenään, mutta jotka ovat toisista muuttujista riippumattomia, yhdistetään faktoreiksi. (Nummenmaa 2009, 397.) Halusin faktorianalyysin avulla tiivistää aineistossa olevat 13 osallisuus-muuttujaa muutamaan faktoriin. Tämän vaiheen koin helpoksi vaiheeksi analyysia. Sain tulokseksi viisi faktoria, joiden saatoin ajatella olevan viisi osallisuuden ulottuvuutta. Tämä oli itselleni silmiä avaava hetki. Koin, että sain tukea omalle päättelylleni. Halusin kuitenkin hieman hienosäätää faktorianalyysin tuottamaa faktorirakennetta siten, että jaoin vielä ensimmäisen faktorin muuttujat kah-

deksi erilliseksi muuttujakokonaisuudeksi. Lopuksi varmistin faktorianalyysin ja oman jaotteluni tuottamaa rakennetta reliabiliteettianalyysin avulla.

Faktorianalyysin ja reliabiliteettitarkastelujen jälkeen loin aineistoon osallisuuden ulottuvuuksia kuvastavat viisi summamuuttujia käyttäen Mean-funktiota. Järjestys-, välimatka- ja suhteasteikkoisista muuttujista muodostetaan niin sanottuja summamuuttujia, joissa yhdistetään vähintään kaksi tai useampia samalla tavalla mitattua muuttujaa yhdeksi mittariksi. On mielekkäämpää tarkastella asiaa kokonaisuutena, eikä vain yksittäisten väittämien perusteella. (Valli 2015, 122.) Koin summamuuttujien luomisen hyvinkin haasteelliseksi. Alun perin vastausvaihtoehdot kysymyksiin vaihtelivat kolmesta viiteen. Pohdin, olenko tiivistänyt alkuperäiset vastausvaihtoehdot parhaimmalla tavalla. Summamuuttujien muodostamisen jälkeen voidaan niiden kohdalla käyttää erilaisia tilastollisia menetelmiä aivan samoin kuin yksittäisten muuttujien kohdalla. Summamuuttuja on periaatteessa yksi muuttuja, johon on vain yhdistetty informaatiota. (Valli 2015, 122.)

Luokittelin jatkoanalyysia varten osallisuus-summamuuttujat vielä kahteen luokkaan, joista 1 edusti osallisuutta ja 2 ei-osallisuutta. Luokittelun jälkeen pääsin tekemään risitiintaulukointia ja katsomaan tutkimukseni varsinaista ydintä, eli tutkimaan, millaista on kiusaamista kokeneiden tyttöjen osallisuus koulun arjessa. Luokittelin myös kysymyksen kiusaamisen määrästä uudelleen. Useita kertoja viikossa tai noin kerran viikossa kiusatuista muodostui ”paljon kiusatut”. Tätä harvemmin kiusaamista kokevat muodostivat ”silloin tällöin kiusatut” ja ei lainkaan kiusaamista kokevat muodostivat ”ei lainkaan kiusatut”.

Koin, että analyysivaiheessa joutuu tekemään useita päätöksiä, jotka mietityttävät ja aiheuttavat epävarmuuden tunteita. Pohdin, olenko löytänyt kysymyslomakkeesta parhaat mahdolliset muuttujat omaan tutkimukseeni vai olisinko tarvinnut vielä enemmän muuttujia, että tutkimustulos olisi luotettava. Tässä vaiheessa koin itseni eniten tutkijaksi. Jakaessani muuttujat eri tavalla kuin faktorianalyysi jakoi ne mietin omaa rooliani tutkimuksen tekijänä. Tilastotieteilijä olisi pohjannut tutkimuksensa ehkä eri tavalla luottaen faktorianalyysin tulokseen. Itse koin olevani yhteiskuntatieteilijä, jolloin perustan omat päätelmäni vahvasti tutkimuskirjallisuuden pohjalle, ja vähemmän tilastollisiin menetelmiin.

Perimmäiseksi ajatukseksi itselleni jäi, että olisin tarvinnut ehdottomasti enemmän aikaa aineiston analyysivaiheessa. Minun täytyi pitää tiukasti kiinni useista ennalta päät-

tämistäni asioista, jotka kuitenkin olisivat tarvinneet enemmän syventymistä. Analyysivaiheessa korostui erittäin selvästi se, että tutkimuksen tekeminen on prosessi, jossa olisi hyvä hetkittäin pitää taukoa eri asioiden käsittelemisessä. Jos olisin ymmärtänyt pyytää aineiston heti tutkimuksen alussa, olisin voinut miettiä valitsemiani muuttujia pitkempään ja kypsytellä omia ajatuksiani. Pertti Töttö (2004, 138) kirjoittaa osuvasti, että aineistolle saa, kannattaa ja pitää tehdä kaikenlaista, jotta se ”puhuisi” tutkijalle. Oma vuoropuheluni aineiston kanssa jäi ajanpuutteen vuoksi liian vähäsanaiseksi.

#### 4.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen tekeminen on pitkä prosessi sisältäen useita eri työvaiheita. Eettiset kysymykset kulkevat mukana koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuskohteen ja menetelmien valintaan, aineiston hankintaan, tieteellisen tiedon luotettavuuteen, tutkittavien kohteluun ja tutkimustulosten vaikutuksiin liittyy eettisiä kysymyksiä. (Kuula 2006, 11.) Eettisille kysymyksille on luonteenomaista se, ettei niihin ole yksiselitteistä vastausta. Ratkaisua ei voida hakea mittauksen, koejärjestelyjen tai pelkän loogisen ajattelun kautta. Etiikka on arkista päätöksentekoa tukeva taito. (Clarkeburn ja Mustajoki 2007, 22.)

Hyvän tieteellisen käytännön takaamiseen eivät riitä pelkästään perinteisesti hyväksytyt tutkimuksen kriteerit kuten arvovapaus, objektiivisuus, luotettavuus, kriittisyys ja arvioitavuus, toteaa Anneli Pohjola (2007,11). Hänen mukaansa tutkimuksen eettisyys on vaativampaa ja paljon enemmän kuin tieteellisyyden peruskriteerien täytyminen. Eettisyys on kaikkea läpäisevä periaate ja tutkijan tulee tutkimuksen jokaisessa valinnassa punnita tarkkaan valitsemansa ratkaisut ja niiden merkitykset ja seuraukset. (Mt., 12.) Tutkijan tulee noudattaa tieteellistä käytäntöä ja myös koko tutkimusprosessin ajan käyttää eettistä harkintaa.

Tutkimuksen aihe määrittelee pitkälti tutkimusprosessissa vastaantulevia eettisiä kysymyksiä. Neutraaleja aiheita koskevien tutkimusten kysymyksiin vastaaminen aiheuttaa harvemmin vastaajissa ahdistusta tai pelkoa tutkimustulosten väärinkäytöstä. Sensitiivisiin aihealueisiin vastaaminen on vaikeampaa, sanoo Minna Piispa (2006, 141), joka itse on tehnyt kvantitatiivista tutkimusta naisiin kohdistuvasta väkivallasta. Laajoja määrällisiä tutkimuksia tehdään anonymisti, strukturoitujen kyselylomakkeiden kautta, jolloin vaikeisiin kysymyksiin vastaaminen voi olla helpompaa kuin tilanteessa, jossa tehdään laadullista tutkimusta henkilökohtaisen haastattelun avulla.

Tutkimustyö alkaa aiheen valinnalla, joka itsestään selvyydestä huolimatta sisältää monia eettisiä valintoja. Aihe voi valikoitua tutkimuksen kohteeksi monin eri tavoin, esimerkiksi tutkijan omasta mielenkiinnosta johtuen. Eettistä pohdintaa saattavat aiheuttaa mietinnät, onko aihe ajan ja vaivan arvoinen. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 53.) Oma tutkimukseni on jatkoa tekemälleni kandidaatin tutkielmalle, jonka aihe tuli mielenkiintoisen hankkeen kautta. *Monitoimisuus koulussa* oli Lapin yliopiston harjoittelukoulun kehittämishanke, jonka tarkoituksena oli luoda uusia toiminnan muotoja kouluhyvinvoinnin vahvistamiseksi. Kahden lapsen äitinä pidän kouluhyvinvointia merkittävänä asiana, joten oli mielekästä jatkaa samasta aiheesta. Koulukiusaaminen on paljon tutkittu aihe, mutta itse en kokenut, että oma tutkimukseni ei olisi aiheellinen. Niin kauan kuin koulukiusaaminen on lapsen arkiturvallisuutta uhkaava ilmiö, sitä on aiheellista tutkia monesta eri näkökulmasta.

Pro gradu -tutkielmaa suunnitellessani aloin pohtia omaa rooliani tutkijana, haastattelijana. Kandidaatin tutkielmaa tehdessäni olin varma, että graduni tulee olemaan laadullinen ja teen tutkimuksen haastattelumenetelmällä. Myöhemmin suunnitelmani muuttuivat. Kiusattujen tyttöjen haastatteleminen olisi voinut olla vaikeaa, koska kyseessä on hyvin ikävä ja tunteita herättävä asia. Olisinko pystynyt ensinnäkään rakentamaan sellaiset kysymykset, joilla olisin saanut tarvitsemaani aineistoa? Ja toiseksi, olisinko pystynyt olemaan riittävän sensitiivinen ikävien asioiden äärellä?

Mietin itseäni tutkijana. Jo kandidaatin tutkielmaa tehdessäni huomasin usein ärsyyntyväni tutkittavaan ilmiöön. Ihmetystä minussa herättää se, että kiusaamista on tutkittu valtavasti. Lähdemateriaalista ei ole pulaa. Kuitenkin ilmiön kitkeminen koulusta on melkein mahdoton tehtävä. Ärsynnyn ja tunnen kiukkua kiusattujen puolesta, ja tämän katson olevan tutkijalle huono piirre. Tutkijan pitää pysyä neutraalina tutkijan roolissa. Tiedeyhteisön jäseneltä odotetaan sitoutumattomuutta, riippumattomuutta ja ristiriidosta erilleen pysymistä, eikä tutkija saa esittää voimakkaista mielipiteitä tai tunteita (Kuula 2006, 155).

Itselleni oli helpotus, kun minulle tarjoutui mahdollisuus hyödyntää valmista aineistoa, Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (THL) teettämää Kouluterveyskyselyä. Valmiin aineiston käyttö ei poista eettisten kysymysten pohdintaa, mutta rooliani tutkijana se helpottaa. Eettisten kysymysten pohdintaa tapahtuu hieman eri kohdissa kuin itse aineistoa kerätessä. Tutkimuskohteena ovat lapset, joten tutkimusetiikka sisältää laajempia kysymyksiä kuin aikuisten kanssa tapahtuvan tutkimuksen tekeminen.

Lapsilähtöinen näkökulma on noussut yhteiskunnassa voimakkaasti esiin viime vuosikymmeninä. Lasten osallisuus on korostunut heitä koskevien asioiden päättämisen suhteen ja tämä on Harriet Strandellin (2005, 28) mukaan yksi syy siihen, miksi eettisten kysymysten pohdiskelu lapsiin liittyvissä tutkimuksissa on noussut tärkeäksi asiaksi. Koko ajattelutapa lapsuudesta ja lapsista on muuttunut. Kaisa Vehkalahti ym. (2010, 14–15) toteavat lasten ja nuorten oman äänen kuulumisen ja osallisuutensa korostamisen levinneen lasten kanssa tehtävästä työstä, arjesta ja käytännöistä myös heidän kanssaan tehtävään tutkimukseen. Nykyään pientenkin lasten roolia tiedontuotannossa pidetään merkittävänä ja heidät otetaan mukaan kanssatutkijoiksi.

Strandell (2005, 28) toteaa, että lapsia pidetään luotettavina informanteina. Tieto kerätään heiltä itseltään, kun aiemmin tietoa kerättiin vanhemmilta tai muilta aikuisilta. Kaikessa tutkimustoiminnassa ovat eettiset kysymykset nousseet entistä laajemmin keskeiseen asemaan. Eettisen keskustelun aktivoituminen johtuu Strandellin mukaan laadullisen tutkimusotteen yleistymisestä sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa ylipäättänsä. Yhteiskuntatieteellistä tutkimusta tehtäessä tuo se väistämättä jonkinasteista interventiota ihmisten elämään.

Lasten osallisuutta moniin asioihin turvataan lainsäädännöllä. Päätösvaltaa lapsen osallistumisesta tutkimukseen ei ole kuitenkaan erikseen laissa säädetty, vaan tutkimukseen osallistumisen on katsottu olevan niitä henkilökohtaisia asioita, jotka ovat huoltajan päätettävissä (Nieminen 2010, 33). Lapsia koskevassa tutkimisessa käytännöt perustuvat vakiintuneisiin tapoihin ja samat periaatteet pätevät tutkittaessa lapsia tai aikuisia. Lapsen näkemykset on otettava huomioon iän ja kehitystason mukaan, mikä asettaa tutkijalle sensitiivisyyteen liittyviä vaatimuksia. Käytännöt lasten tutkimisessa kuitenkin vaihtelevat joko tietoisesti tai tiedon puutteesta johtuen. (Nieminen 2010, 36.)

Ikärajoina ilman vanhempien suostumista tutkimukseen osallistumisesta käytetään vaihdellen 12 tai 15 vuotta. Tutkijan täytyy arvioida kunkin lapsen oma kypsyys mahdollisuuksien mukaan. Laajoissa suurilla lapsimääriä koskevissa tutkimuksissa tämä ei kuitenkaan ole mahdollista. Tutkimuseettinen neuvottelukunta ehdottikin vuonna 2009 käytäntöjen selkiyttämiseksi, että kouluissa ja varhaiskasvatuksen toimintayksiköissä tehtävät tutkimukset voitaisiin toteuttaa osana normaalia toimintayksikön tai koulun työtä ilman huoltajalta erikseen pyydettyä lupaa. Esimerkiksi laajoihin lomaketutkimuksiin, joissa ei tallenneta yksilön tunnustietoja, ei tarvita huoltajan erillistä suostumista. Lapsen oma suostumus tarvitaan. (Nieminen 2010, 36–40.)



THL:n ei tarvitse kysyä lupaa huoltajilta suorittaessaan Kouluterveyskyselyä, koska tutkimus toteutetaan osana koulun normaalitoimintaa ja tutkimus tuottaa kouluille hyödyllistä kokemustietoa nuorilta esimerkiksi opiskeluhuollon kehittämiseen. Kaikki vastaajat ovat yli 12-vuotiaita ja pääsääntöisesti yli 15 vuotta täyttäneitä. Kouluterveyskyselyn toteuttamistapa ja kyselylomakkeet on myös arvioitu THL:n tutkimuseettisessä työryhmässä vuonna 2012. (Luopa ym. 2014, 11.) Itse koen turvallisena käyttää valmiita aineistoa, koska esimerkiksi kysymyslomakkeeseen liittyvä eettiset pohdinnat on tehty jo puolestani.

Strandell (2005, 33) puhuu tutkimuspaikan valinnasta liittyen lasten suostumiseen tutkimukseen. Lapsia tutkitaan usein päiväkodeissa ja kouluissa, jossa tiedon keruu on helppoa ja käytännöllistä toteuttaa, vaikkei tutkimus sellaisenaan koskisikaan koulua. Strandell kysyy, osaavatko lapset tehdä eroa koulutyön ja koulun tiloissa tehtävään tutkimuksen välillä; ymmärtävätkö lapset, ettei heidän ole pakko osallistua. Uskaltavatko he kieltäytyä tutkimuksesta? Liisa Nieminen (2010, 37) toteaa, että yli 10-vuotiaiden kaveripiirillä on oleellinen merkitys ja tiedonkeruun sosiaalinen konteksti vaikuttaa voimakkaasti vastaamiseen. Oma vastaajajoukkoni koostuu 8. luokkalaisista tytöistä. Mietin kaveripiirin merkitystä heidän kohdallaan. Uskon kuitenkin vastaajien olevan valveutuneita, keskittyvän vastaamiseen ja tekevän parhaansa tuottaakseen tarpeellista ja tärkeää tietoa.

Kouluterveyskyselyä toteutetaan koulussa. Mietin tilannetta, jossa kyselyyn vastaaminen tapahtuu. Ohjeistaako opettaja riittävän selkeästi kyselyyn vastaamisen vapaaehtoisuudesta? Uskaltaako joku jättää vastaamatta, jos kaikki muut vastaavat? THL ohjeistaa, että oppilaiden tulee voida vastata kyselyyn niin, etteivät toiset oppilaat näe hänen vastauksiaan. Kyselystä tulisi myös etukäteen ohjeistaa oppilaita, vanhempia ja koulun henkilökuntaa. Kyselyssä on lähes sata kysymystä. Jos joku ei ehdi vastata tunnin aikana, tulee hänelle järjestää lisäaikaa. Voidaan pohtia, moniko oppilaista tarvitessaan käyttää lisäaikaa kavereiden lähtiessä välitunnille

Lapsia ja nuoria koskeva empiirinen tutkimus jaetaan yleensä sen suhteen, miten tutkija aineistoa kerätessään ja käsitellessään kohtaa tutkimuskohteensa. Etnografisesti suuntautunutta tutkimusmenetelmää käytäessä tutkija kohtaa lapset ja nuoret suoraan, työskentelee heidän kanssaan tai tekee havaintoja etäämpää. Tutkijan käyttäessä erilaisia valmiita dokumenttiaineistoja tai tilastoja kohtaa tutkija tutkittavansa epäsuorasti. Näis-

sä tilanteissa ei tapahdu kasvokkain kohtaamista fyysisesti tai virtuaalisesti, vaan tutkitaan lapsista koottuja tai tuotettuja aineistoja. (Kallio 2010, 163.)

Kirsi Kallion (2010, 163, 170) mukaan tutkimusmenetelmiin liittyvät eettiset kysymykset ovat erilaisia riippuen siitä, käytetäänkö suoraa vai epäsuoraa tiedonkeruun menetelmää. Suora tiedonkeruu korostaa lapsen ja nuoren kohtaamisen ja hänen kansaan työskentelyn etiikkaa. Epäsuorassa korostuu tietojen kohtaaminen, eli aineiston keräämisen, tulkitsemisen ja käyttämisen eettisyys. Kallio toteaa epäsuoran tutkimusmenetelmän vaikuttavan vanhanaikaiselta, koska lasten osallisuuden korostuminen on heijastunut luonnollisesti heistä tehtyyn tutkimukseenkin. Useissa tutkimuksissa korostuu lasten oman äänen kuuleminen, joka epäsuoraa menetelmää käyttäessä ei tapahdu. Epäsuoraan kohtamiseen perustuvaa lapsiin kohdistuvaa tutkimusta ei tuoda välttämättä esiin positiivisessa valossa, varsinkaan eettisiä kysymyksiä käsiteltäessä.

Onko niin, että epäsuora tutkimusmenetelmä koetaan epäeettisempänä kuin suora tutkimusmenetelmä, koska tutkija itse ei välttämättä pääse tutkittavan eli lapsen kanssa suoraan kontaktiin? Ajatellaanko, että jotakin jää puuttumaan, koska tiedonkeruu ei tapahdu suoraan tutkittavalta tutkijalle vaan siinä on mukana eräänlainen välittäjä? Itse ajattelen eri tavalla lapsen äänen kuulemisesta, vaikka tutkija ei itse suoraan kysykään lapselta. Vastaamalla kysymyksiin lapsi ilmaisee oman mielipiteensä, joka tutkijan on tuotava esiin tutkimuksen tuosta esittäessään.

Pohjola (2007, 25–27) korostaa tutkimuksen seuraamusetiikan pohtimista, koska sosiaalitieteiden tutkimuksissa yhteiskunnallinen todellisuus ja inhimillinen elämä ovat läsnä tavalla tai toisella. Merkitystä on esimerkiksi sillä, mitä käsitteitä ja termejä valitaan kuvaamaan tutkimuksessa olevia ihmisiä. Nimeämällä tutkimuskohteensa tutkija voi käyttää valtaa tuottaen samalla yhteiskuntaan ajattelu- ja ymmärrystapoja tutkimastaan ilmiöstä ja siihen liittyvistä ihmisistä. Hanna Vilkkä (2007, 164) toteaa myös, että tutkijan tulee harkita numerotiedon sanallista esittämistapaa. Julkaistut tutkimustulokset voivat vahingoittaa tutkittavien elämää sekä ilmaisutyyllillä että tietona. Tulosten kirjoittamistavassa tulee välttää ilmaisutapoja, jotka loukkaavat, vähättelevät, mustamaalaavat tai tyypittelevät tutkimuskohdetta.

Omassa tutkimuksessani pohdin eri vaihtoehtoja, miten kirjoittaisin kiusatusta tytöistä. Käytänkö termiä kiusatut tytöt, kiusaamista kokevat tytöt vai kiusaamisen uhrit? Kirjoitetun tekstin elävyyden vuoksi käytän termejä vaihdellen, mutta uhri sanan käyttö mieltäytyttää. Itse koen uhri sanan leimaavaksi. Uhrius määrittelee yksilön persoonaa, jolloin

muut hänen persoonallisuuden piirteet jäävät varjoon, ja hän tulee esiin vain tämän asian kautta.

Käyttäessäni valmista aineistoa jouduin epäilemättä vähemmän pohtimaan aineiston keruuseen liittyvää etiikkaa. Tiedeyhteisön omien periaatteiden noudattaminen kuten tieteellinen rehellisyys, huolellisuus, avoimuus ja tieteellinen tunnustus (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 43–44) tuntuvat itsestäänselvyyksiltä, mistä edellä mainitut kirjoittajat juuri varoittavat. Periaatteiden lista jatkuu vielä julkisella vastuulla, älyllisellä vapaudella ja eettisesti kestäväällä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmällä (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 43–44). Valmista aineistoa käyttäessäni joku muu on jo miettinyt varsinkin tiedonkeruun. Laajan vastaajajoukon kyselyssä vastaajien tunnistettavuus katoaa helpommin, ja kyselylomaketta tehdessä on mietitty vastaajille aiheutettavien haittojen minimointi. Itseni tulee miettiä aineiston säilyttämiseen liittyviä kysymyksiä.

THL antaa tutkimuslupahakemuksessa ohjeita, miten aineistoa tulee käsitellä. Tutkimusaineistoa saa käyttää vain lupahakemuksessa mainittuun tarkoitukseen. Jos tutkimusaihetta tai asetelmaa on tarvetta muuttaa, tulee olla yhteydessä kouluterveyskyselyn tutkijoihin. Aineistoa ei saa luovuttaa kolmannelle osapuolelle, ja aineisto on hävitettävä käytön jälkeen asianmukaisesti. Aineistossa olevien alkuperäisten muuttujien arvoa ei saa muuttaa. Tutkimuksen aikataulusta ja julkaisusta sovitaan erikseen. Luvan myöntäjällä on oikeus kommentoida tutkimuksesta tehtäviä julkaisuja. Aineiston käsittelyssä ja siitä tehtävissä julkaisuissa tulee huolehtia, että yksittäistä kuntaa tai koulua ei voida tunnistaa. Julkaisuissa ja tuloksia esitellessä on mainittava aineiston lähde. Tutkimuksen valmistumisesta on raportoitava välittömästi luvan myöntäjälle. (THL 2015.)

Sain tutkimusaineistoni SPSS-ohjelmaan sopivassa muodossa ja alkaessani käsitellä aineistoa minun tuli osoittaa erityistä huolellisuutta. Olli Mäkinen (2006, 96) toteaa, että tietotekniikasta on tutkimusdatan käsittelyn kannalta paljon hyötyä, mutta hän korostaa erityisesti tietojen arkistoinnista ja tallentamista oikein. Arvokas data ei saa joutua ulkopuolisten käsiin. (Mt., 96.) Luottamuksellisuuden vaade on tutkimuksessa itsestäänselvyys. Tutkijan täytyy huolehtia siitä, että tutkimuksessa mukana olevien ihmisten tiedot säilyvät salaisina niin, että ulkopuoliset eivät voi niitä mitenkään tunnistaa. (Pohjola 2007, 20.)

Käytin vuoden 2011 Kouluterveyskyselyn aineistoa, jolloin vastaukset vielä kerättiin paperisessa muodossa. Aineistonkeruu toteutettiin nimettömänä luokkakyselynä ko-

keenomaisessa vastaustilanteessa. Kyselyä valvova opettaja täytti vastaustilanteesta oman lomakkeensa muun muassa ryhmän oppilasmäärästä, poissaolijoiden määrästä ja vastaustilanteesta. Lomakkeeseen vastattuaan palauttivat oppilaat lomakkeet opettajalle, joka sulki ryhmäkohtaiset lomakkeet kirjepussiin. Kaikkien ryhmien kirjepussit lähetettiin yhtenä tutkimuspakettina oppilaitoksesta optista tallennusta varten. (Luopa ym. 2014, 11–12).

Tutkimuksen yksi päätepiste on tulosten julkaiseminen. Tutkimus saa tieteellisen merkityksensä vasta, kun sen tulokset julkaistaan (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 88). Tieteessä korostuu avoimuus. Siksi tutkijan on julkaistava tutkimustuloksensa, ja kirjoittaja on vastuussa omista nimissään julkaistusta tekstistä, esimerkiksi opinnäytetyöstä. Vastuu ei tarkoita pelkästään tulosten luotettavuutta vaan koko raportoitavaa tutkimusprojektia sekä julkaistun tekstin oikeakielisyyttä ja laatua. Viittaukset ja sitaattit tulee olla oikein. Tekstin tulee olla yksiselitteistä ja selvää, jotta välttytään väärintulkinnolta. (Mäkinen 2006, 121, 123–124.)

Kokeneilla tutkijoilla viittaamiskäytäntö on tuttua, mutta opiskelijoiden keskuudessa se herättää vilkasta keskustelua. Pohjola (2007, 16) nostaa esiin lähteiden käytön esimerkkinä tutkimuksen eettisistä valinnoista. Hänen mukaansa se on kriittinen ja näkyvä osa tutkimusta, ja siinä esiintyy ongelmia. Hyvää tieteellistä käytäntöä loukataan joko tahattomasti ehkäpä huolimattomuuttaan tai tahallisesti plagioimalla. Itse ajattelen, että opiskelijat useimmiten tahattomasti syyllistyvät viittausvirheisiin.

Pohjola (2007, 15) puhuu myös lähteiden perusteettomasta valikoinnista. Koen, että aloittelevan tutkijan täytyy miettiä tarkkaan omaa positiotaan tutkijana. Lukiessa ja kirjoittaessa täytyy käydä jatkuvaa asioiden puntarointia lähteiden äärellä, ja olla tarkkana, etteivät lähteet lähde viemään omaa tekstiä. Aihetta tutkiessa täytyy pystytellä erossa omista henkilökohtaisista kokemuksista. Neutraalius ja asioiden katsominen monesta eri näkökulmasta on tärkeää. Ainoastaan siten voi turvata oman tutkimuksensa objektiivisuuden.

Pohdin oman tutkimukseni merkitystä. Pohjola (2007, 24) toteaa tutkimuksen tehtävänä olevan tiedon tuottamisen, ja mikäli tällä tiedolla ajatellaan olevan merkitystä, tutkimus ei voi olla neutraalia. Tutkimus on toimintaympäristössään aktiivisesti vaikuttava tekijä, joka tuottaa uusia näkökulmia ja paljastaa ilmiöiden välisiä yhteyksiä. Tutkimus ei vain kuvaa tai selitä, vaan se voi myös muuttaa käsityksiä ja vaikuttaa, jolloin täytyy pohtia seuraamusetiikan kysymyksiä. Pohjola kysyykin, mitä tutkimus tuottaa, mitä varten ja

kenen hyödyksi. Tiedolla ei ole aina pelkästään positiivisia seurauksia, toteaa Olli Mäkinen (2006, 133).

Valmis työni on opinnäytetyö, pro gradu -tutkielma, jota Juha T. Hakala (2008, 12) ei itse asiassa edes pidä tutkimuksena sanan varsinaisessa merkityksessä. Hänen mukaansa gradu on ”tutkimustyön harjoitus, melko rajallinen tutkielma”, joka on laadittava opintojen päätteeksi. Opiskelutoverit puhuvat usein isosta G:stä, mikä kuvastaa graduun käytettyä työmäärää. Itse puhun tutkimuksesta, vaikka työni onkin pieni opinnäytetyö. Koen tutkivani kiusaamisen ja osallisuuden välistä yhteyttä. Toivon, että tutkimuksestani on hyötyä esimerkiksi jollekin toiselle opiskelijalle. Toivoisin edes yhden opettajan lukevan työni ja alkavan miettiä oman luokkansa oppilaita ja heidän keskinäistä vuorovaikutusta. Toivoisin työni herättävän ajatuksia tyttöjen keskinäisistä suhteista, ryhmistä ja sosiaalisesta kiusaamisesta, joka on usein aikuisille näkymätöntä mutta uhriksi joutuvalla sietämätöntä.

## 5 Kiusaamisen yhteys osallisuuteen

### 5.1 Tyttöjen kokema kiusaaminen

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli tutkia, millaista on tyttöjen kokema kiusaaminen. Tarkastelen aluksi, miten yleistä kiusatuksi kokeminen 8. luokkalaisilla Kouluterveyskyselyyn vastanneilla tytöillä oli. Kouluterveyskyselyn kysymyksistä neljä koski kiusaamista ja niistä ensimmäisessä kysyttiin kiusaamisen kohteeksi joutumisen useutta. Kiusaamisesta puhutaan erittäin paljon ja tämän kysymyksen analyysi havainnollistaa sitä, kuinka suurta osaa 8. luokkalaista tytöistä kiusaaminen todellisuudessa koskee.

Useita kertoja viikossa joutui kiusatuksi 3 % vastaajista ja noin kerran viikossa kiusaamista koki 4 %. Yhteenlaskettuna viikoittaista tai useammin tapahtuvaa kiusaamista koki tästä vastaajaryhmästä yli 800 8. luokkalaista tyttöä (taulukko 1). Lukumäärä ei nopeasti ajateltuna tunnu isolta, mutta ajateltaessa asiaa laajemmin, tulokset ovat huolestuttavia. Vuonna 2011 kysely tehtiin Manner-Suomessa ja Ahvenanmaalla. Mietittäessä koko maan lukuja ja kaikkia peruskoulun luokka-asteita sekä tyttöjä että poikia kiusattujen määrä kasvaa huomattavasti. On huolestuttavaa huomata, miten monen oppilaan koulupäivää, kouluhyvinvointia kiusaaminen uhkaa.

Taulukko 1. 8. luokkalaisten tyttöjen kokema kiusaaminen. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8.luokkalaiset tytöt, N= 11 542

	Lkm	%
Useita kertoja viikossa	366	3
Noin kerran viikossa	485	4
Harvemmin	3056	27
Ei lainkaan	7615	66
Yhteensä	11522	100,0

Itseäni kiinnostaa, onko kiusaamisen kokemisella yhteyttä kiusaamiseen, eli kiusaavatko kiusatuksi tulleet tytöt toisia oppilaita. Tutkimuskirjallisuudessa (esim. Salmivalli 1998) puhutaan kiusaamisesta ryhmäilmiönä, jolloin oppilaille muodostuu erilaisia rooleja. Toiset ovat kiisaajia, toiset kiusattuja ja osa oppilaista on niin sanottuja kiisaajauhreja eli oppilaita, jotka kiisaavat muita ja joutuvat itse kiusatuksi. Lähdin tarkastele-

maan yhteyttä ristiintaulukoinnilla, joka on helppo ja selkeä tapa kuvata havainnollisesti muuttujien välisiä yhteyksiä (Alkula ym. 1999, 175).

Useita kertoja viikossa kiusatuksi joutuvista 8. luokkalaista tytöistä 11 % myös itse kiusasi usein muita oppilaita. Usein kiusatuksi joutuvista tytöistä 51 % ei kiusannut itse lainkaan toisia. Tytöistä, joita ei kiusattu lainkaan, vastaavasti 1 % kiusasi toisia useita kertoja viikossa. Tytöistä, joita ei kiusattu lainkaan 78 % ilmoitti, että he eivät myöskään itse kiusaa toisia oppilaita. (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Vertailu kiusatuksi tulemisen yhteydestä kiusaamiseen osallistumiseen. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8.luokkalaiset tytöt, N= 11 542

	Kiusatuksi tuleminen									
	Useita kertoja viikossa		Noin kerran viikossa		Harvemmin		Ei lainkaan		Yhteensä	
	lkm	%	lkm	%	lkm	%	lkm	%	lkm	%
<b>Kiusaamiseen osallistunut</b>										
Useita kertoja viikossa	42	11	11	2	37	1	54	1	144	1
Noin kerran viikossa	21	6	36	7	144	5	90	1	291	3
Harvemmin	118	32	182	38	1196	39	1507	20	3003	26
Ei lainkaan	185	51	256	53	1678	55	5958	78	8077	70
Yhteensä	366	100	485	100	3055	100	7609	100	11515	100

Tutkimuskirjallisuudessa kiusaaminen jaotellaan epäsuoraan, suoraan ja sanalliseen kiusaamiseen (Olweus 1992; Salmivalli 2010). Kouluterveyskyselyssä kiusaamistavoista kysytään seuraavasti: ”Jos sinua on kiusattu tai olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän lukukauden aikana, miten se on tapahtunut? Vastaa joka kohtaan.” Kysymys sisältää siis molemmat vaihtoehdot, eikä vastauksesta ei pysty erottamaan, onko vastaaja kiusannut vai joutunut kiusatuksi. Vastausvaihtoehtoja on kahdeksan. Lisäksi vastaajalle on annettu mahdollisuus valita vaihtoehto: jollakin muulla tavalla.

Tutkimuskirjallisuuden (esim. Mannerheimin lastensuojeluliitto 2009) perusteella suoran, fyysisen kiusaamisen kokemukset ovat tytöllä paljon harvinaisempia kuin epäsuoran kiusaamisen kokemukset. Kouluterveyskyselyn tulokset myötäilevät täysin tutkimuskirjallisuutta. 8. luokkalaisista tytöistä 39 % oli joutunut ilkeän nimittelyn kohteeksi, heidät oli tehty naurunalaiseksi tai heitä kiusoiteltu loukkaavasti. Huomiotta tai kave-

riporukan ulkopuolelle jättämistä oli kokenut 33 % tytöistä. Valheiden levittelyn kohdeksi oli joutunut 21 %. Kännykän tai internetin kautta loukkaamista oli kokenut 12 % vastaajista. Rahaa oli viety tai tavaroita rikottu 7 %:lta vastaajista. Lyömistä, potkimista tai tönimistä oli kokenut 7 % vastaajista ja 3 %:a oli uhkailtu tai pakotettu tekemään asioita vastentahtoisesti. (Taulukko 3.)

Taulukko 3. Tyttöjen kokeman kiusaamisen muodot. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8.luokkalaiset tytöt, N=11 542

	lkm	%
Nimitelty ilkeästi, tehty naurunalaiseksi tai kiusoiteltu loukkaavasti	4028	39
Jätetty huomioimatta tai kaveriporukan ulkopuolelle	3372	33
Levitetty valheita toisille oppilaille loukkaamistarkoituksessa	2191	21
Jollakin muulla tavalla	1500	15
Loukattu kännykän tai internetin kautta; viestit, soitot, kuvat	1267	12
Viety rahaa tai tavaraa tai rikottu tavaroita	713	7
Lyöty, potkittu tai tönitty	670	7
Uhkailtu tai pakotettu tekemään asioita vastentahtoisesti	299	3

Halusin tutkia, onko kiusaamisen kokemisella vaikutusta siihen, mitä oppilas pitää koulunkäynnistä. Kirsi-Marja Jantunen (2013, 59) on tutkinut, mitä nuoret itse pitävät tärkeänä kouluhyvinvoinnin kannalta. Jantusen mukaan nuoret nostivat kouluviihtyvyyden tärkeimmäksi osa-alueeksi kaverisuhteet ja vertaisryhmän, jotka pitävät sisällään kaverien olemassaolon, yksinäisyyden ja kiusaamisen. Erittäin haitallisena oppilaat pitivät yksinjäämistä, joka altisti kiusaamiselle, vaikutti koulussa viihtymiseen ja kokonaisuudessaan koulunkäyntiin.



Taulukko 4. Vertailu kiusaamisen kokemisen yhteydestä koulunkäynnistä pitämiseen. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

	Kiusaamisen useus									
	Useita kertoja viikossa		Noin kerran viikossa		Harvemmin		Ei lainkaan		Yhteensä	
	lkm	%	lkm	%	lkm	%	lkm	%	lkm	%
Hyvin paljon	27	7	20	4	126	4	462	6	635	6
Melko paljon	132	36	244	50	1757	58	4774	63	6907	60
Melko vähän	152	42	193	40	1061	35	2187	29	3593	31
En lainkaan	55	15	27	6	104	3	167	2	353	3
Yhteensä	366	100	484	100	3048	100	7590	100	11488	100

8. luokkalaisista tytöistä 6 % piti koulunkäynnistä hyvin paljon. 60 % piti koulunkäynnistä melko paljon, 31 % melko vähän ja 3 % vastaajista ei pitänyt koulunkäynnistä ollenkaan. Verrattaessa eri kiusaamista kokevia ryhmiä keskenään nousee esiin mielenkiintoisia ja selkeitä eroja. Itseäni kiinnostaa verrata keskenään ääripäitä. Useita kertoja viikossa kiusaamista kokevista 7 % piti koulunkäynnistä hyvin paljon. Ei lainkaan kiusaamista kokevista 6 % piti koulunkäynnistä hyvin paljon. Tämä on yllättävä tulos, koska voisi olettaa, että ero on selkeämpi. Useita kertoja viikossa kiusaamista kokevista 36 % piti koulunkäynnistä melko paljon ja ei lainkaan kiusaamista kokevista 63 % piti koulunkäynnistä melko paljon. Useita kertoja viikossa kiusaamista kokevista 42 % piti koulunkäynnistä melko vähän ja ei lainkaan kiusaamista kokevista 29 %. Useita kertoja viikossa kiusaamista kokevista 15 % ei pitänyt lainkaan koulunkäynnistä. Tytöistä, joita ei kiusattu, koulunkäynnistä ei pitänyt lainkaan 2 %. (Taulukko 4.)

Viimeinen vertailu on mielestäni merkittävä ja huolestuttava. Useita kertoja viikossa kiusaamista kokevista 15 % ei pidä lainkaan koulunkäynnistä ja ei lainkaan kiusaamista kokeneilla vastaava osuus on 2 %. Tämä on vahva merkki siitä, että kiusaamisella on vaikutuksensa oppilaan koulunkäynnistä pitämiseen. Honkanen ja Suomala (2009, 10) puhuvat oppilaan hyvinvoinnista ja positiivisuuden kiertestä. Oppilaan hyvinvoinnin lisääntyessä hänen kouluviihtyvyytensä ja motivaationsa kasvavat. Oppilas voi hyvin, oppii, voimaantuu ja hänen hyvinvointinsa lisääntyy. Itse näen, että koulunkäynnistä pitäminen on kouluviihtyvyyttä. Oppilas, joka ei pidä koulunkäynnistä lainkaan, ei viihdy koulussa. Hänen motivaationsa voi olla alhainen, jolloin ei välttämättä synny onnistuneita oppimiskokemuksia. Näiden vastausten perusteella kiusaamiseen tulisi pystyä puuttumaan ja vaikuttamaan tehokkaasti ja nopeasti.

## 5.2 8. luokkalaisten tyttöjen osallisuus koulun arjessa

Toisena tutkimuskysymyksenäni halusin tutkia, miten osallisia 8. luokkalaiset tytöt ovat koulun arjessa. Kirjallisuuden pohjalta rakensin omaan tutkimukseeni osallisuuden määritelmän, joka sisältää useita ulottuvuuksia. Osallisuudesta löytyi erittäin paljon lähdekirjallisuutta, joten rajauksia oli tehtävä. Tutkimuskohteenani ovat 8. luokkalaiset tytöt, joten pohdin tutkimuskirjallisuutta lukiessani osallisuuden sisältöjä erityisesti heidän näkökulmastaan käsin. Päädyin tarkastelemaan osallisuuden ulottuvuuksina oman äänen kuuluviin saamista, itsensä kokemista tärkeänä osana yhteisöä, vaikuttamisen mahdollisuutta, vastuuta muiden osallisuudesta ja tunnetta itsestä arvokkaana toimijana.

Käyttäessäni valmista aineistoa oli minun etsittävä osallisuutta kuvaavia muuttujia aineistosta. Löysin Kouluterveyskyselystä 13 muuttujaa, jotka kuvasivat osallisuutta. Lähdin tarkastelemaan muuttujien välisiä riippuvuuksia faktorianalyysillä. Alkuperäiset 13 muuttujaa latautuivat viiteen faktoriin (liite 1). Tein vielä jokaiseen viiteen eri osallisuuden ulottuvuuteen valitsemilleni muuttujille erikseen faktorianalyysit ja tarkistin niiden saamat faktorilataukset. Lataukset ovat eräänlaisia regressiokertoimia, jotka ilmaisevat, kuinka paljon mikin faktori selittää kunkin muuttujan vaihtelusta. Mitä suurempi on faktorin ja muuttujan välisen latauksen itseisarvo, sitä enemmän faktori selittää kyseisen muuttujan vaihtelua. (Nummenmaa 2009, 402.) Tapani Alkulan ym. (1999, 273) mukaan latauksille on vaikea antaa minimivaatimuksia. Nyrkkisääntönä voidaan pitää, että alle 0,5 suuruiset lataukset eivät juuri anna pohjaa tulkinnalle. Nummenmaa (2009, 402) ei määrittele latauksille rajaa, vaan toteaa, että osa latauksista on niin pieniä, että niitä yleensä ei käsitellä sen tarkemmin.

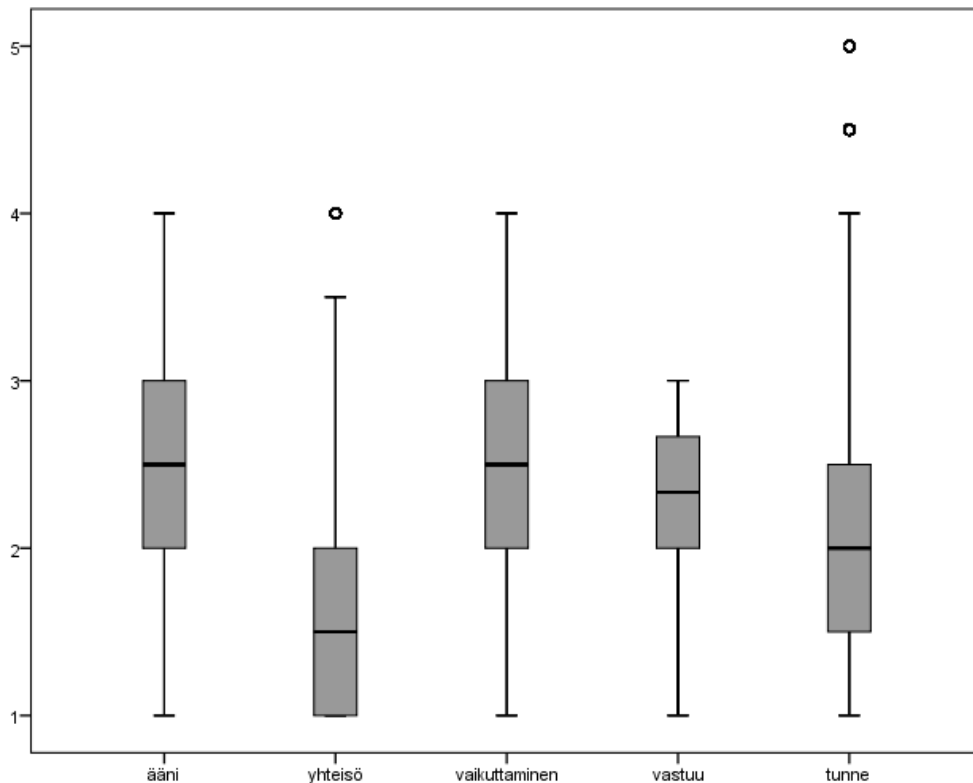
Oli mielenkiintoista huomata, miten faktorilatausten arvot erosivat toisistaan. Halusin vielä tehdä muuttujille reliabiliteettianalyysin, joka kertoisi osaltaan osallisuus-käsitteen mittaamisen onnistuneisuudesta. Reliabiliteettianalyysissa jokaiselle faktorille eli osallisuuden ulottuvuudelle lasketaan oma reliabiliteettikerroin, Cronbachin alfa, joka saa arvoja väliltä 0–1. Mitä lähempänä arvo on ykköstä, sen parempi. Ihmistieteissä Cronbachin alfan olisi hyvä olla suurempi kuin 0,6. Faktorilatausten ja Cronbachin alfan arvojen perusteella tein hieman muutoksia valitsemieni muuttujien suhteen. Alun perin valitsemani 13 muuttujaa supistuivat 11:een. Yhden faktorin Cronbachin alfa oli 0,566 eli hieman alle suosituksen, mutta päätin kuitenkin pitää tämän faktorin mukana, koska

näin sen oman tutkimuksen kannalta tärkeänä. Yhteiskuntatieteilijänä en kuitenkaan nähnyt parhaimmaksi noudattaa faktorianalyysin tulosta sellaisenaan, vaan jaoin muuttajat hieman eri tavalla kuin faktorianalyysi.

Lopullisesti osallisuuden ulottuvuudet muodostuivat seuraavasti:

1. **Oman äänen kuuluviin saaminen**, joka sisälsi muuttujat: ”opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni tunnilla” ja ”opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu”. Cronbachin alfa=0,614.
2. **Vaikuttamisen mahdollisuus**, joka sisälsi muuttujat: ”oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulutyön kehittämisessä” ja ”tiedän, miten koulussani voin vaikuttaa asioihin”. Cronbachin alfa=0,564.
3. **Tunne itsestä tärkeänä osana yhteisöä**, joka sisälsi muuttujat: ”Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Työskentely ryhmässä” ja ” Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Koulukavereiden kanssa toimeen tuleminen”. Cronbachin alfa=0,679.
4. **Tunne itsestä arvokkaana toimijana**, joka sisälsi muuttujat: ”Minkälaisena pidät itseäsi?” ja ”Onko sinulla pettymyksen tunteita?” Cronbachin alfa=0,793.
5. **Vastuu muiden osallisuudesta**, joka sisälsi muuttujat: ”Otan muiden tunteet huomioon”, ”Jaan mielelläni tavaroitani muiden kanssa” ja ”Tarjoudun usein auttamaan muita”. Cronbachin alfa=0,635.

Alkuperäisistä muuttujista jätin kaksi muuttujaa ulkopuolelle. Toinen muuttujista koski luokan ilmapiiriä ja toinen osallistumista oppilaskuntatoimintaan. Ajattelin ilmapiirin liittyvän oman äänen kuuluviin saamiseen. Kaksi muuta valittua muuttujaa liittyivät kuitenkin opettajaan, niin jätin ilmapiirin tarkastelun ulkopuolelle. Oppilaskuntatoimintaan osallistuminen rajasin pois, vaikka se olisikin suoraan kertonut joidenkin oppilaiden osallisuudesta. Vesikansa (2002) kertoo oppilaskuntatoiminnan olevan joissakin tapauksissa pienen piirin etujärjestötoimintaa rajoittaen muiden oppilaiden osallisuutta. Halusin välttää sellaista muuttujaa, joka voisi suoraan rajata vastaajia pois.



Kuvio 1. 8. luokkalaisten tyttöjen kokema osallisuus koulun arjessa. (1= osallisuus on vahvaa, 5= osallisuus on heikkoa.) THL, Kouluterveyskysely 2011, 8.luokkalaisten tytöt, N= 11 542

Lähdin tarkastelemaan tyttöjen osallisuutta boxplot- eli laatikkojanakuviolla (kuvio 1). Kuviossa pienet arvot edustavat vahvaa osallisuutta ja isot arvot puolestaan heikkoa osallisuutta. Kysymyslomakkeen vastaukset oli rakennettu siten, että pienet arvot tarkoittivat myönteisyyttä ja suuret arvot kielteisyyttä. Boxplot- kuvio on selkeä tapa havainnollistaa osallisuuden eri ulottuvuuksien välisiä eroja. Lyhensin luokittelemani summamuuttujat kuviota varten seuraavasti: ”oman äänen kuuluviin saaminen” (ääni), ”itsensä kokeminen tärkeänä osana yhteisöä” (yhteisö), ”vaikuttamisen mahdollisuus” (vaikuttaminen), ”vastuu muiden osallisuudesta” (vastuu) ja ”tunne itsestä arvokkaana toimijana”(tunne).

Vahvinta osallisuus on 8. luokkalaisten tyttöjen yhteisöön kuulumisessa, mitä pidän merkittävänä tuloksena. Kaisa-Elina Hotari ym. (2009) korostavat, että yksilön identiteetin kehittymisen kannalta on ratkaisevan tärkeää saada olla osallisena ja mukana asioiden käsittelyssä itselle merkittävissä yhteisöissä. Tutkimuskohteeni muodostuu nuorista tytöistä, joilla identiteetin löytäminen on vielä kesken. Jäämällä itselle tärkeän yh-

teisön ulkopuolelle voi oman identiteetin löytäminen vahingoittaa. Identiteetistä osana osallisuutta puhuu myös Tomi Kiilakoski (2012) tutkijakumppaneineen.

Ryhmien merkitys on tutkimusten mukaan tärkeää tyttöjen elämässä. Kun Kiilakoski ym. (2012) määrittelivät osallisuutta vastakohtien kautta, nostivat he esille muun muassa syrjäytymisen. Heidän mukaansa syrjäytymisestä puhuttaessa puhutaan syrjäytymisestä työelämästä tai koulutuksesta. Törrönen ja Vornanen (2002) taas kirjoittavat syrjäytymisestä nuorten itsensä mielestä, jolloin syrjäytyminen on nimenomaan syrjäytymistä ihmissuhteista, kouluuyhteisöstä tai kavereista. Ryhmään tai yhteisöön kuulumattomuus on osattomuutta ja toiseuden kokemista. Nuoret haluavat kuulua ryhmään ja tulla hyväksytyiksi, millä on emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta suuri merkitys.

Seuraavaksi vahvinta osallisuus on tunteena itsestä arvokkaana toimijana, mikä on ajatuksia herättävä. Gretschel (2002) kuvaa osallisuuden tunteeseen yhdistyvää kompetenssia ja tunnetta. Nuori tuntee pätevyyttä ja pitää omaa rooliaan tärkeänä. Pätevyyden tunne yhdistettynä oman roolin arvostamiseen tuovat nuorelle kompetenssia. Tämän avulla nuori voi tuoda ilmi omia toiminnalleen asettamia tarkoituksia ja odotuksia ja arvioida niiden toteutumista osana yhteisöä. Itse näen, että yhteisö ja tunne itsestä arvokkaana toimijana ovat sellaista osallisuutta, jonka mahdollistavat koulukaverit. Vastaajat ovat 14–15-vuotiaita tyttöjä, joille ryhmät ja sosiaaliset suhteet ovat tärkeintä. Kouluviihtyvyyden kannalta kavereilla on äärimmäisen suuri merkitys.

Osallisuus on heikointa oman äänen kuuluviin saamisessa ja vaikuttamisen mahdollisuudessa. Oman äänen kuuluviin saaminen ja vaikuttamisen mahdollisuus ovat kouluympäristön ja opettajan mahdollistamaa osallisuutta. Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan koulusta toimijana, jonka tehtävä on tarjota oppilaille mahdollisuus osallistua yhteiskuntaan ja turvata tulevaisuuden demokratian toimintaedellytykset (Gellin ym. 2012). Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan osallistumaan oppii vain osallistumalla ja opettajan tulee varmistaa kaikille mahdollisuus osallistumiseen. Koulu tukee nuoren kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi tai estää sen.

Euroopan neuvoston raportin mukaan Suomessa nuorten kohdalla osallisuus toteutuu hyvin sen taustalla olevien lakiasetusten johdosta. Kouluneuvostot ja nuorisovaltuustot ovat osallisuusjärjestelmän vahvuus. Lasten oma ääni jää kuitenkin usein kuulematta, koska vaikuttamisen suunta annetaan ylhäältä alas. Lapset eivät saa mahdollisuutta vaikuttaa koulussa opiskelun kannalta merkittäviin asioihin kuten opetuksen sisältöön tai koulupäivän pituuteen. Koulun epävirallisilla toimintakentillä ja vertaistensa parissa

heidän äänensä kuuluu, mikä voi johtaa kouluinnoituksen hakemista toisenlaisista toiminnoista. (Harinen & Halme 2012.)

Osallisuuden ollessa heikointa juuri niissä ulottuvuuksissa, jotka kouluyhteisö mahdollistaa, herättää ajatuksia. Paalasmaa (2014) puhuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen puolesta eli siirtymästä opettajakeskeistä kohti oppilaskeskeisyyttä. 8. luokkalaisten tyttöjen kokemus ei vakuuta siitä, että osallistavat opetusmenetelmät ovat koulun arkipäivää. Kuten Päivi Harinen ja Juha Halme (2012) toteavat oppilaiden ääni kuuluu vahvemmin koulun epävirallisilla toimintakentillä tai oppilaiden omissa vertaisryhmissä. Omassa tarkastelussani siis osallisuus on heikointa oman äänen kuuluviin saamisessa ja vaikuttamisen mahdollisuudessa, mutta lähempi tarkastelu luvussa 5.3 osoittaa, että tässäkin ulottuvuudessa oppilaat eivät koe heikkoa osallisuutta.

Osallisuuden ulottuvuuksista vastuu muiden osallisuudesta on lähes yhtä vahvaa kuin oman äänen kuuluviin saaminen ja itsensä kokeminen tärkeänä osana yhteisöä. Kiilakoski (2007) toteaa, että osallisuus on vastuun saamista ja kantamista oman, toisten ja koko yhteisön toimintakyvystä sekä sitoutumista yhteisten asioiden parantamiseen. Osallisuudessa yksilö ja ryhmät saavat mahdollisuuden toimia, mikä merkitsee myös vallan jakamista. Saman näkemyksen jakaa myös Hanhivaara (2006). Itse koen vastuun muiden osallisuudesta lähtevän voimakkaasti yksilöstä itsestään. Yksilön täytyy pystyä jakamaan sekä valtaa että vastuusta. Ryhmässä toimiessa täytyy osata antaa tilaa muiden mielipiteille ja esityksille. Yhdessä toimiessa täytyy saada oma ääni kuuluviin mutta samalla muistaa kuunnella muita ihmisiä.

Pohtiessani tutkimukseni antamaa vastausta 8. luokkalaisten tyttöjen osallisuuteen huomaan mielessäni heräävän monenlaisia ajatuksia. Vahvinta osallisuutta he kokevat omissa ryhmissään ja vertaissuhteissaan, jolla on iso merkitys. Kouluhyvinvoinnista tehdyt tutkimukset painottavat kaverisuhteiden merkitystä koulussa viihtymisen kannalta. Oman äänen kuuluviin saamisessa ja vaikuttamisen mahdollisuudessa osallisuus on heikompaa kuin vertaissuhteissa. Nämä ovat opettajan tarjoamia osallisuuden ”paikkoja”. Osallisuuden paikka ei tässä tarkoita fyysistä tilaa tai luokkaa koulussa vaan tapahtumia, jotka syntyvät eri tilanteissa ja vuorovaikutuksessa. Luokan ilmapiirillä on tärkeä merkitys siinä, miten jokainen oppilas uskaltaa sanoa mielipiteensä, ja saako jokainen olla oma itsensä. Turvallisessa ilmapiirissä oppiminen ja vuorovaikutus ovat helpompaa, jolloin osallisuuden kokemuksia syntyy enemmän. Miettiessäni osallisuuden eri

ulottuvuuksia en voi välttyä ajatukselta että kyseessä ovat loppujen lopuksi hyvin pienet ja arkipäiväiset asiat.

### 5.3 Osallisuuden vertailu kiusattujen ja ei-kiusattujen tyttöjen kesken

Kolmantena tutkimuskysymyksenä halusin saada vastauksen, millaista on kiusaamista kokevien tyttöjen osallisuus koulun arjessa verrattuna tyttöihin, joita ei kiusata. Lähdin hakemaan vastausta ristiintaulukoinnin avulla. Aloitin luokittelemalla kiusaamista kokeneet uudelleen. Kiusaamista koskeva kysymys lomakkeessa oli: kuinka usein sinua on kiusattu koulussa tämän lukukauden aikana? Vastausvaihtoehdot olivat: useita kertoja viikossa, noin kerran viikossa, harvemmin ja ei lainkaan. Luokittelin vastaajat kolmeen ryhmään. Useita kertoja viikossa ja noin kerran viikossa kiusaamista kokeneista tuli paljon kiusatut. Tätä harvemmin kiusaamista kokeneista muodostui silloin tällöin kiusattuja. Kolmas ryhmä muodostui tytöistä, joita ei kiusattu lainkaan. Luokittelun jälkeen ristiintaulukoin kiusaamisen kohteeksi joutumisen osallisuuden eri ulottuvuuksien kanssa.

Taulukko 5. Kiusatuksi tulemisen yhteys osallisuuden ulottuvuuteen ”oman äänen kuuluviin saaminen”. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

	Paljon kiusatut		Silloin tällöin kiusatut		Ei lainkaan kiusatut		Yhteensä	
	lkm	%	lkm	%	lkm	%	lkm	%
Osallinen	432	51	1848	61	5201	68	7481	65
Ei osallinen	417	49	1201	39	2401	32	4019	35
Yhteensä	849	100	3049	100	7602	100	11500	100

Ensimmäisenä tarkastelin oman äänen kuuluviin saamista, joka tarkoitti opettajien rohkaisua oppilasta ilmaisemaan mielipiteensä ja sitä, miten kiinnostuneita opettajat olivat oppilaiden kuulumisesta. Kaikista vastaajista 65 % kokee itsensä osalliseksi ja 35 % ei koe itseään osalliseksi. Heikoiten äänensä kuuluviin kokivat saavansa paljon kiusatut. Heistä lähes puolet, eli 49 % ei kokenut itseään osalliseksi, kun kyse oli oman äänensä kuuluviin saamisesta. Silloin tällöin kiusatuista 39 % ei kokenut saavansa ääntään kuuluviin ja tytöistä, joita ei kiusattu, 32 %. Kaikista tytöistä, jotka eivät kokeneet itseään

osalliseksi, parhaiten ja heikoiten äänensä kuuluviin saavien välinen ero oli 17 prosenttiyksikköä. (Taulukko 5.)

Oman äänen kuuluviin saaminen on osallisuuden ulottuvuus, joka nousee tutkimuskirjallisuudesta selkeästi vahvimmin esiin, kun puhutaan osallisuudesta. Clocke ja Davis (1995) korostavat sitä vaikuttavien ihmisoikeuksien kehittämisen perustana. Osallisuuden tasomalleissa äänen kuuluviin saaminen on alimpia askeleita kohti kasvavaa osallisuutta. Oranen (2008) toteaa, että kokemusta kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisen mahdollisuudesta voidaan pitää kaikkien tärkeimpänä hyötynä, mitä osallisuus voi tuottaa lapselle. Tutkimuskirjallisuuteen vastauksia peilaten huolestuttava on vastaajajoukko, joka kokee, ettei saa ääntään kuuluviin. Äänen kuuluviin saamisen ollessa alimpia tasoja kohti suurempaa osallisuutta vaikuttavat 8.luokkalaisten osallisuuden mahdollisuudet ohuelta. Paljon kiusaamista kokevista tytöistä lähes joka toinen (49 %) kokee, ettei saa ääntään kuuluviin, mikä tarkoittaa, ettei heidän osallisuutensa toteudu edes alimmalla osallisuuden tasolla.

Taulukko 6. Kiusatuksi tulemisen yhteys osallisuuden ulottuvuuteen ”itsensä kokeminen tärkeänä osana yhteisöä”. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

	Paljon kiusatut		Silloin tällöin kiusatut		Ei lainkaan kiusatut		Yhteensä	
	lkm	%	lkm	%	lkm	%	lkm	%
Osallinen	708	83	2877	94	7387	97	10972	95
Ei osallinen	143	17	177	6	212	3	532	5
Yhteensä	851	100	3054	100	7599	100	11504	100

Osallisuus itsensä kokemisenä tärkeänä osana yhteisöä on toinen tarkasteluni taso. Tähän liittyivät kysymykset koskien sitä, onko oppilaalla vaikeuksia työskennellä ryhmässä tai koulukavereiden kanssa. Niitä 8. luokkalaisia tyttöjä, jotka kokevat itsensä tärkeänä osana yhteisöä, on huomattavasti enemmän kuin niitä tyttöjä, jotka eivät koe itseään tärkeänä osana yhteisöä. Kaikista vastaajista 95 % kokee itsensä merkittäväksi omassa yhteisössään. Tämä on mielenkiintoinen havainto. Vastaajista ainoastaan 5 %, vähän yli 500 oppilasta, kokee osattomuutta, kun tarkastellaan yhteisöön kuulumista. Ryhmät ja



oma asema ryhmässä ovat 8. luokkalaisille tytöille tärkeitä. Merkittävää on kuitenkin, että paljon kiusatuista jopa 17 % ei koe itseään osalliseksi. Huomattavasti pienempi on osattomien osuus silloin tällöin kiusatuissa ja ei lainkaan kiusatuissa. Kun tarkastellaan yhteisöön kuulumista, silloin tällöin kiusatuista 6 % ei koe itseään osalliseksi ja tytöistä, joita ei kiusata, 3 %. (Taulukko 6.)

Hanhivaara (2006) on tutkinut osallisuutta ryhmäilmionä. Hänen mukaansa osallisuus syntyy kokemuksesta, että on merkityksellinen osa yhteisöä. Hanhivaaran näkemyksen yhtyy myös Kiilakoski (2007). He molemmat painottavat osallisuuden yhteisöllistä näkökulmaa. Heidän mukaansa yksilö ja yhteisö kietoutuvat yhteen. Osallisuuden ehtoihin kuuluu yhteisön antama mahdollisuus yksilön toimintaan. Yksin ei voi olla osallinen, korostavat Kiilakoski (2007) ja Hanhivaara (2006).

Oppilaat viettävät koulussa monta tuntia päivästä vertaistensa kanssa. Vertaissuhteiden merkitystä yksilön psyykkiselle, fyysiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille korostaa Maili Pörhölä (2008). Koulussa oppilaan vertaissuhteet muodostuvat pitkäksi aikaa oman luokan oppilaista ja näillä suhteilla on suuri merkitys lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille. Kiusaaminen vahingoittaa vertaissuhteita, millä voi olla kauaskantoisia seurauksia. Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan lapsen sosiaalisella statuksella ryhmässä on erittäin suuri merkitys. Jos lapsi jää ryhmän ulkopuolelle, muodostaa se vakavan uhan lapsen kehitykselle. Paljon kiusatuista 17 % ei koe itseään tärkeänä osana yhteisöä. Yhteisön tarkoittaessa koulussa hyvin usein omaa luokkaa osattomuuden kokeminen voi merkitä ongelmia vertaissuhteissa sekä uhkaa lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle.

Taulukko 7. Kiusatuksi tulemisen yhteys osallisuuden ulottuvuuteen ” mahdollisuus vaikuttaa asioihin”. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

	Paljon kiusatut		Silloin tällöin kiusatut		Ei lainkaan kiusatut		Yhteensä	
	lkm	%	lkm	%	lkm	%	lkm	%
Osallinen	517	61	2042	67	5512	73	8071	70
Ei osallinen	331	39	1007	33	2076	27	3141	30
Yhteensä	848	100	3049	100	7588	100	11485	100

Kolmas osallisuuden ulottuvuus oli vaikuttamisen mahdollisuus, johon sisältyi oppilaiden mielipiteiden huomioon ottaminen koulutyön kehittämisessä ja oppilaiden tietämys siitä, miten he voivat vaikuttaa asioihin koulussa. Kaikista vastanneista 70 % kokee voivansa vaikuttaa asioihin ja 30 % kokee, ettei voi vaikuttaa asioihin. Vertaillen eri kiusattujen ryhmiä keskenään erot eivät ole valtavan suuria. Paljon kiusatuista peräti 39 % ei koe itseään osalliseksi. Silloin tällöin kiusatuista 33 % ei koe itseään osalliseksi ja tytöistä, joita ei kiusata, 27 %. Koen tämän tuloksen erittäin tärkeänä nimenomaan sen suhteen, miten moni kaikista 8. luokkalaisista tytöistä tuntee, ettei voi vaikuttaa asioihin. Lähes kolmasosa, 30 % kokee vaikuttamisen mahdollisuudet heikoksi. (Taulukko 7.)

Vesikansa (2002) puhuu koulusta demokratiakasvatuksen paikkana, jonka tulisi opettaa oppilaita vaikuttamaan asioihin antamalla oppilaille mahdollisuus toimia aktiivisena vaikuttajana. Kiilakoski (2007) nostaa esiin huolen nuorten poliittisesta passiivisuudesta. Oppilaille tulisi lisätä vaikutusmahdollisuuksia. Muuten yhteiskunnassa ei tapahdu riittävää uudistumista. Kiilakosken määrittelyissä osallisuudesta nousi esiin yhtenä vastakohtana välinpitämättömyys. Tällä hän tarkoitti yksilön kokemusta olemattomista vaikutusmahdollisuuksista. Jos yksilö kokee, ettei hänellä ole vaikutusmahdollisuuksia asioihin, syntyy helposti yleinen haluttomuus edes yrittää vaikuttaa. Näiden prosenttilukujen valossa melkein joka kolmas kokee, ettei voi vaikuttaa asioihin. Kiilakosken logiikan mukaan melkein joka kolmas voi kokea haluttomuutta yrittää vaikuttaa asioihin, jolloin yhteiskunnan riittävää uudistumista ei tapahdu.

Kiusatuksi tulemisella on tässäkin ulottuvuudessa vaikutus osallisuuteen, mutta itse nostaisin tästä joukosta esiin kaikki ne tytöt, jotka kokevat, etteivät voi vaikuttaa asioihin. Nuorten poliittinen passiivisuus herättää huolta. Peruskoulu on kuitenkin se paikka ja toimija, jonka oletetaan turvaavan tulevaisuuden demokratian ja osallistavan oppilaita yhteiskuntaan. Tulisiko oppilaiden saada päättää koulussa enemmän itseään lähellä olevista asioista, kuten opetuksen sisältö ja koulupäivän pituus? Tulisiko näiden asioiden päättämisestä oppilaille kokemus osallisuudesta ja sitä kautta halua vaikuttaa asioihin?

Taulukko 8. Kiusatuksi tulemisen yhteys osallisuuden ulottuvuuteen ”vastuu muiden osallisuudesta”. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542

	Paljon kiusatut		Silloin tällöin kiusatut		Ei lainkaan kiusatut		Yhteensä	
	lkm	%	lkm	%	lkm	%	lkm	%
Osallinen	786	93	2930	97	7420	98	11136	97
Ei osallinen	62	7	103	3	158	2	323	3
Yhteensä	848	100	3033	100	7578	100	11459	100

Neljäntenä osallisuuden ulottuvuutena tarkastelin vastuuta muiden osallisuudesta. Vastuu muiden osallisuudesta piti sisällään muiden tunteet huomioon ottamisen, tavaroiden jakamisen toisten kanssa ja avun tarjoamisen muille. Kaikista 8. luokkalaisista tytöistä 97 % kokee vastuuta muiden osallisuudesta ja vain 3 % ei koe vastuuta muiden osallisuudesta. Paljon kiusatuista 7 % ei koe itseään osalliseksi, silloin tällöin kiusatuista 3 % ja ei lainakaan kiusatuista ainoastaan 2 %. (Taulukko 8.)

Osallisuus ei ole pelkästään oikeuksia vaan myös vastuuta muiden osallisuudesta ja vastuuta yhteisön toimintakyvystä toteavat Kiilakoski (2007) ja Hanhivaara (2006). Shierin (2001) 5-tasoisien osallisuuden tikapuumallin ylimpänä tasona on vallan ja vastuun jakaminen päätöksenteossa. Osallisuuteen kuuluu oman äänen kuuluviin saaminen mutta myös taito antaa toisille puheenvuoro, antaa tilaa muille ihmisille ja ottaa ympärillä olevat ihmiset huomioon ja mukaan eri tilanteisiin.

Taulukko 9. Kiusatuksi tulemisen yhteys osallisuuden ulottuvuuteen ”itsensä tunteminen arvokkaaksi toimijaksi”. THL, Kouluterveyskysely 2011, 8. luokkalaiset tytöt, N=11 542.

	Paljon kiusatut		Silloin tällöin kiusatut		Ei lainkaan kiusatut		Yhteensä	
	lkm	%	lkm	%	lkm	%	lkm	%
Osallinen	459	54	2238	73	6659	88	9356	81
Ei osallinen	391	46	815	27	948	12	2154	19
Yhteensä	850	100	3053	100	7607	100	11510	100

Tunne itsestä arvokkaana toimijana on tarkastelussani viimeinen osallisuuden ulottuvuus. Tunne itsestä arvokkaana toimijana muodostui siitä, minkälaisena oppilas piti

itseään, ja kokiko hän pettymyksen tunteita itsestään. Kaikista vastaajista 81 % tuntee itsensä arvokkaaksi toimijaksi ja 19 % ei koe itseään arvokkaaksi toimijaksi. Paljon kiusatuista 46 % ei kokenut itseään osalliseksi. Silloin tällöin kiusatuista 27 % ei kokenut itseään osalliseksi. Tytöistä, joita ei kiusata lainkaan 12 %, ei kokenut itseään osalliseksi. (Taulukko 9.)

Salovaara ja Honkonen (2013) liittävät osallisuuteen vahvasti empowermentin, voimaantumisen, millä he tarkoittavat sitä, että nuori kokee roolinsa merkittävänä ja tuntee itsensä arvokkaaksi. Hanhivaara (2006) nostaa esiin luokan ilmapiirin osallisuuden toteutumisen tekijäksi ja kysyy, saako luokassa olla oma itsensä. Hänen mukaansa osallisuuden kuuluu hyväksytyksi tuleminen omana itsenään ja erilaisuuden hyväksyntä.

Vertailtaessa eri kiusattujen ryhmiä keskenään nousee esiin huolestuttavia eroja. Paljon kiusatuista tytöistä jopa 46 % ei koe itseään arvokkaana toimijana, kun taas ei lainkaan kiusatuissa osuus on 12 %. Paljon kiusatuista siis lähes joka toinen ei pidä itsestään tai lähes joka toisella on pettymyksen tunteita itsestään. Vastaajajoukkoni koostuu 8. luokalaisista tytöistä, joista monille ulkonäkö on tärkeä asia ja oma identiteetti vielä löytämättä. Mietin paljon kiusattuja tyttöjä ja tytöille tyypillisiä kiusaamisen kokemisen muotoja, esimerkiksi ilkeästi nimittelemistä. Omasta itsestään halventavien kommenttien kuunteleminen ei auta rakentamaan identiteettiä arvokkaasta toimijasta. Kiusaaminen alkaa Hamaruksen (2006) mukaan usein juuri väitetystä erilaisuudesta.

Verrattaessa osallisuuden eri ulottuvuuksia ja kaikkien vastanneiden määriä tulee esiin selkeitä eroja. Jokaisessa viidessä eri ulottuvuudessa kaikista vähiten osallisiksi kokivat itsensä tytöt, joita kiusattiin paljon. Kaikista heikointa heidän osallisuutensa oli oman äänen kuuluviin saamisessa ja tunteena itsestä arvokkaana toimijana. Paljon kiusatuista 49 % koki, ettei saa ääntään kuuluviin, ja 46 % ei tuntenut itseään arvokkaana toimijana. Niistä tytöistä, jota ei kiusattu lainkaan, 32 % ei kokenut saavansa ääntään kuuluviin ja 12 % ei tuntenut itseään arvokkaaksi toimijaksi. Tarkasteltaessa osallisuutta vaikuttamisena asioihin paljon kiusatuista 39 % koki, ettei voi vaikuttaa asioihin. Ei lainkaan kiusatuista 27 % koki, ettei voi vaikuttaa asioihin. Paljon kiusatuista 17 % ei kokenut itseään tärkeänä osana yhteisöä, kun taas ei lainkaan kiusatuista 3 % ei kokenut itseään tärkeänä osana yhteisöä. Vahvinta osallisuutta paljon kiusatut kokivat, kun kyseessä oli vastuu muiden osallisuudesta. Paljon kiusatuista 7 % ei kokenut vastuuta muiden osallisuudesta. Ei lainkaan kiusatuissa vastaava prosenttiosuus oli 2 %.

Positiivista tuloksissa oli se, että kaikissa ulottuvuudessa paljon kiusattujen tyttöjen kohdalla oli enemmän niitä, jotka tunsivat itsensä osallisiksi, kuin niitä, jotka eivät tunneneet osallisuutta. Eniten osalliseksi kokevia paljon kiusattuja tyttöjä oli silloin, kun kyseessä oli vastuu muiden osallisuudesta. Peräti 93 % tunsivat itsensä osalliseksi ja vain 7 % tunsivat osattomuutta. Ero on todella iso. Sen sijaan hyvin pieni ero on osallisten ja osallisten kesken, kun kyseessä on oman äänen kuuluviin saaminen. Paljon kiusattuita 51 % koki saavansa äänensä kuuluviin, ja 49 % koki, etteivät saa ääntään kuuluviin. Ero on vain 2 prosenttiyksikköä.

Saamieni tutkimustuloksen mukaan kiusaamisella on yhteyttä oppilaiden osallisuuteen koulun arjessa. Jokaisessa osallisuuden ulottuvuuden tarkastelussa paljon kiusaamista kokevien tyttöjen osattomuus oli suurempaa kuin ei lainkaan kiusattujen kohdalla. Tämä herättää monenlaista pohdintaa. Yhteiskunnassa käydään paljon keskustelua nuorten syrjäytymisestä, jota Kiilakoski (2007) piti osallisuuden vastakohtana. Osallisuutta pidetään hyvinvointivajeita suojaavana tekijänä (Alila ym. 2011) ja puhuttaessa oppilaiden kouluhyvinvoinnista osallisuudella on suuri merkitys.

Voidaan kysyä, onko peruskoulussa oppilaiden osallisuudelle yleensä annettu riittävää painoarvoa. Tutkimani 8. luokkalaiset työt eivät koe vaikutusmahdollisuuksiaan merkittäviksi. Harisen ja Halmeen (2012) mukaan oppilaat eivät saa ääntään kuuluviin itselle merkittävissä asioissa, joten innoitusta koulunkäyntiin voidaan hakea muista toiminnoista. Kokevatko oppilaat koulun tarjoamat osallisuuden mahdollisuudet väljehtyneinä ja vähemmän innostavina? Lisäisikö se oppilaiden motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan, jos he voisivat itse päättää enemmän itselleen tärkeistä ja ehkä läheisistä asioista kuten opetuksen sisältö? Parantaisiko osallisuuden lisääminen oppilaiden viihtyvyyttä koulussa? Anna-Maija Poikkeus (2013) tutkijakumppaneineen korostaa kokemusta kuulumisesta yhteisöön, millä on merkityksensä, kun puhutaan riskeistä keskeyttää koulu. Poikkeuksen ym. (mt.) tutkimusten mukaan tulisi tutkia niitä mekanismeja, jotka lisäävät kokemusta kiinnittymisestä ja houkuttavat oppilaat osallistumaan.

Kiilakosken (2007) pohdinta nuorten poliittisesta passiivisuudesta tulisi myös ottaa vakavasti peruskoulua kehittäessä. Jokainen yhteisö ja yhteiskunta tarvitsevat aktiivisia kansalaisia kehittääkseen omaa toimintaa. Jos nuorille syntyy jo peruskoulussa kokemus siitä, että heitä ei kuunnella tai heidän mielipidettään ei arvosteta, voi heitä olla vaikea myöhemmin saada aktivoitua vaaliuurnille ja toimimaan yhdessä yhteiskunnan hyväksi.

Kiusaamista on paljon tutkittu ja oma tutkimukseni on vain pieni siivu moniulotteista ilmiötä. Jokainen tutkimus kiusaamisesta on kuitenkin tarpeellinen ja tuottaa lisää ymmärrystä ilmiöstä ja sen vahingollisuudesta. Paljon kiusaamista kokevien tyttöjen osallisuus koulun arjessa on vähäisempää kuin niiden tyttöjen, joita ei kiusata lainkaan. Paljon kiusaamista kokevien osalta tulisi kiusaaminen saada ennen kaikkea loppumaan. Sen jälkeen olisi vuorossa heidän osallisuutensa lisääminen. Näillä molemmilla olisi vaikutuksensa heidän kouluhyvinvointiinsa. Jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen koulupäivään ja oikeus olla oma itsensä kouluyhteisössä.

## 6 Pohdinta

Olen pro gradu -tutkielmassani perehtynyt tyttöjen kokemaan kiusaamiseen ja sen yhteyteen heidän osallisuuteensa koulun arjessa. Kiusaaminen on tuttu ilmiö, josta on tehty runsaasti tutkimuksia eri näkökulmasta. Kiusaaminen nousee julkisuudessa esiin säännöllisin väliajoin. Kirjoittaessani tätä pohdintaa viimeisin lukemani uutinen kiusaamisesta koski perussuomalaisen kansanedustaja Tiina Elovaaran tekemää lakialoitetta, jonka mukaan kiusaaja olisi ensisijainen koulunvaihtaja. Facebookissa useampi kaveri jakoi poliisi Timo Härkösen päivitystä, joka koski koulukiusaamisen nimikettä. Poliisin mukaan kiusaamistapauksissa voi pahimmillaan olla kyse pahoinpitelystä, laittomasta uhkauksesta tai näpistyksestä. Kaikki ovat asioita, jotka täyttävät rikoksen tunnusmerkit. Kirjoituksellaan poliisi peräänkuuluttaa sekä oppilaiden että henkilökunnan oikeusturvaa.

Itseäni kiinnosti erityisesti tyttöjen kokema kiusaaminen, koska tytöt joutuvat enemmän epäsuoran kiusaamisen uhriksi kuin suoran kiusaamisen. Tyttöjen kokeman epäsuoran kiusaamisen tyypillisimpiä tapoja ovat ryhmästä ulossulkeminen ja juoruilu selän takana. Oma mieltäni kiehtoo suuresti tyttöjen ryhmäkäyttäytyminen ja erityisen mielenkiintoa herättää lukemani tutkimukset suosiopelistä. Yläkoulussa ystävyys-suhteilla ja tytön asemalla ryhmässä on valtava merkitys. Suositun ryhmän jäsenenä koulupäivään mahtuu paljon vuorovaikutussuhteita, naurua ja hauskoja hetkiä. Ryhmän ulkopuolelle joutuvalla koulupäivä voi merkitä alituista jännittämistä ja pelkoa joutua kiusatuksi. Huolimatta siitä, että ryhmät ovat tytöille tärkeitä, merkitystä on myös parhailla ystäville. Kolmas pyörä -ilmiö on varmasti tuttu jokaiselle tytölle, naiselle ja äidille. Tyttöjen sosiaaliset suhteet herättävät paljon pohdintaa.

Tutkimukseni käsitteellinen viitekehys oli osallisuus. Osallisuus samoin kuin kiusaaminen ovat molemmat asioita, jotka ovat lähes kaikille ihmisille tuttuja. Tutkiessani osallisuutta tarkemmin huomasin sen todella laajaksi ja moniulotteiseksi käsitteeksi. On helppo todeta yksiselitteisesti, mitä osallisuus on, mutta tarkempi perehtyminen osoittaa käsitteen olevan laaja ja muovautuva. Sosiaalityössä osallisuudesta puhutaan paljon, kaikkien yksilöiden halutaan olevan osallisia yhteiskunnassa. Tutkimuskohteenani olivat 8. luokkalaiset tytöt, joten osallisuutta oli lähdettävä katsomaan heidän näkökulmastaan käsin, että mistä osallisuus koostuu heidän elämässään.

Päädyin tutkimaan 8. luokkalaisten tyttöjen osallisuutta koulun arjessa viiden ulottuvuuden kautta: oman äänen kuuluviin saaminen, itsensä kokeminen tärkeänä osana yhteisöä, vaikuttamisen mahdollisuus, vastuu muiden osallisuudesta ja itsensä kokeminen arvokkaana toimijana. Olen usein ajatellut näiden olevan hyvin yksinkertaisia ja arkipäiväisiä asioita. Olen ymmärtänyt myös sen, että osallisuus, sen mahtipontisesta ja komeasta kuulostavasta nimestään huolimatta, on perin juurin helposti ymmärrettävä asia. Vaikka kyse on yksinkertaisista asioista, osallisuuden toteutumiseksi voi olla valtavia haasteita niin 8. luokkalaisten tytön elämässä kuin yhteiskunnan heikompiosaisien elämässä yleensä.

Tutkimukseni analyysivaihetta pelkäsin ja jännitin eniten etukäteen. Nautin todella paljon kirjoittaessani tutkimusmenetelmistä ja eettisyydestä. Koin innostusta tehdessäni kvantitatiivista tutkimusta. Määrälliseen tutkimukseen liittyvät analyysimenetelmät ovat selkeitä ja eivät jätä vastauksia tutkijan arvailujen varaan. Toki, jos olisin tehnyt laadullisen tutkimuksen, voisin ajatella siitä samalla tavalla. Itselleni oli helpotus saada käyttää valmista aineistoa. Kysymyslomakkeen laatiminen ja aineistonkeruu ovat vaativia vaiheita, jotka mahdollistavat hyvän tutkimuksen tekemisen. Tutkimuksen eettisyyttä olisi joutunut miettimään paljon enemmän kuin valmista aineistoa käyttäessä varsinkin, kun tutkimuskohteena ovat lapset ja nuoret. Kouluterveyskysely on hieno nuorten hyvinvoinnista kertova tietopankki, joka mahdollistaa monenlaisen tutkimuksen tekemisen.

Tekemäni tutkimuksen tulokset yllättivät. Olin etukäteen ajatellut 8. luokkalaisten tyttöjen kokeman kiusaamisen yhteyden osallisuuteen olevan aivan toisenlaista kuin mitä tulokset antoivat ymmärtää. Tarkastellessani 8. luokkalaisten osallisuutta yleensä koulun arjessa niin vahvinta osallisuutta he kokevat yhteisöön kuulumisessa ja tunteena itsestä arvokkaana toimijana. Heikointa osallisuus on oman äänen kuuluviin saamisessa ja vaikuttamisessa. Tämä ei vielä hämmästyttänyt, koska tutkimustenkaan mukaan oppilaat eivät tunne itseään osallisiksi, kun kyse on vaikuttamisesta. Oppilaille tehdään kyselyjä, mutta todelliset vaikutusmahdollisuudet ovat vähäisiä. Omissa vertaisryhmissään he toteuttavat osallisuuttaan eri tavalla. He saavat äänensä kuuluviin, mutta samalla se voi tuottaa osattomuuden kokemuksia toisille.

Siirtyessäni tarkastelemaan kiusaamisen kokemisen ja osallisuuden yhteyttä yllätyin. Suurinta osattomuutta kokivat paljon kiusatut tytöt oman äänen kuuluviin saamisessa. Olin ajatellut, että oman äänen kuuluviin saaminen on opettajan mahdollistamaa osalli-



suutta, joten siihen ei kiusaaminen vaikuta niin vahvasti. Seuraavaksi heikointa osallisuutta paljon kiusatut kokivat itsensä tuntemisessa arvokkaana toimijana. Vahvinta osallisuutta paljon kiusatut tytöt kokivat, kun kyseessä oli vastuu muiden osallisuudesta ja tunne itsestä tärkeänä osana yhteisöä. Ovatko paljon kiusaamista kokevat tytöt empaattisia ja ehkä kilttejä, jotka ottavat toisten tunteet huomioon ja tarjoutuvat usein auttamaan muita?

Itseäni oma aiheeni ei kyllästyttänyt oikeastaan missään vaiheessa, hetkittäin väsytti, mutta kertaakaan en katunut, että lähdin tätä asiaa tutkimaan. Päinvastoin, mitä enemmän aiheeseen perehdyin, sitä enemmän löysin siitä tarttumapintoja uusiin tutkimuksiin. Pro gradu -tutkielma on pieni työ, jossa täytyy pitää varansa, ettei lähde liikaa sivupoiluille. Eniten omassa työssäni jäi harmittamaan aineiston saaminen omaan aikatauluun nähden liian myöhään sekä oma henkilökohtainen tilanteeni, joka ei antanut enempää aikaa käyttää tutkimukseen. Itselläni heräsi monenlaisia kysymyksiä tutkimusmatkani varrella ja olisin halunnut tutkia monia asioita paljon syvemmin kuin mitä nyt ehdin.

Olisin halunnut enemmän perehtyä tyttöjen ystävyysuhteisiin ja ryhmäkäyttäytymiseen. Varsinkin tyttöjen suosiopelejä herättää monia kysymyksiä. Tyttöjen käyttämä ja kokema epäsuora aggressio herättää uteliaisuutta. Miksi me tytöt/naiset käyttäydymme tuolla tavalla? Miksi pojille/miehille suora kanssakäyminen ja asioiden selvittelyminen on luontevampaa? Onko kyse kulttuurisesta tekijästä vai biologisesta perimästä? Tyttöjen fyysisen väkivallan hienoinen lisääntyminen on vaarallinen, ehdottomasti lisätutkimusten arvoinen ilmiö. Koulukiusaamisesta olisi myös lyhyt matka työpaikkakiusaamiseen, jossa me naiset tunnumme olevan paljon taitavampia ja pahempia kuin miehet.

Ristiintaulukoinnin jälkeen heräsi monia kysymyksiä, joihin olisi ollut hyvä saada vastauksia. Aineisto olisi mahdollistanut syvemmänkin tutkimisen, mutta aikaa ei ollut enempää käytettävissä. Esimerkiksi sen vertailu, mitä oppilaat pitävät koulunkäynnistä, antoi mielenkiintoisen vastauksen. Useita kertoja viikossa kiusaamista kokevista kuitenkin 7 % piti koulunkäynnistä hyvin paljon ja 36 % melko paljon. Huolimatta jatkuvasta kiusatuksi tulemisesta koulussa on jotakin oppilaita miellyttävää. Ovatko kiusaamista kokevat hyviä oppilaita ja hyvä koulumenestys tuottaa positiivisia kokemuksia kiusaamisesta huolimatta? Sosiaalityön opiskelijana toivon, ettei koulunkäynnistä pitäminen johdu huonoista kotioloista. Jos lapsella on kotona ongelmia ja turvaton olo, niin koulu voi joskus tuntua jopa turvallisemmalta vaihtoehdolta. Aineistosta olisi voinut tehdä monenlaisia vertailuja eri muuttujien avulla.

Sosiaalityön opintoni ovat päättymässä ja graduni on valmis. Miettiessäni mennyttä neljää vuotta ajatuksiini hiipii haikeus. Saadessani tutkintotodistuksen jätän hyvästit yliopistolle. Oma polkuni tarjoilijasta yhteiskuntatieteiden maisteriksi on ollut työn- täyteinen, nopea ja ajatuksia herättävä. Askel ravintolamaailmasta akateemiseen yliopis- tomaailmaan on ollut fyysisesti lyhyt, henkisesti pitkä. Itsessäni on tapahtunut valtava muutos näiden neljän vuoden aikana, ennen kaikkea ajattelutavassani.

Aloittaessani opiskeluni koin valtavaa epävarmuutta ja alemmuudentunnetta, ihan tur- haan, huomaan sen nyt jälkikäteen. Ammatin vaihtaminen yli 40-vuotiaana ei välttämät- tä ole aina helppoa. Sosiaalityö ei ollut itselleni mitenkään kutsumusammatti. Eräs ystä- väni lähti sitä opiskelemaan, joten päätin itsekin kokeilla sitä. Ja tiesin, että yliopisto- opiskelu mahdollistaa myös työnteon, joka oli perheelliselle ihmiselle tärkeää. Mietin pitkän aikaa opintojeni alettua, että keskeytänkö ne, koska opiskelu tuntui niin teoreetti- selta. Käytännön jaksot kuitenkin valoivat uskoa siihen, että tämä voisi olla se minun juttuni. Nuorena keskeytin paritkin opinnot, joten päätin, että nämä puserretaan loppuun hinnalla millä hyvänsä. Pikkuhiljaa opiskeleminen helpottui, kun tekemiseen kehittyi rutiini, ja aloin päästä jyvälle, mitä opiskeleminen pitää sisällään.

Pro gradu -tutkielman tekeminen on ollut valtavan antoisaa. Olen työssäni pystynyt hyödyntämään kandidaatin tutkielmaani sekä käyttänyt valmista aineistoa, joten proses- sini on ollut ehkä keskimääräistä helpompi. Lähdin syksyllä tekemään työtäni mielessä- ni selkeästi se päämäärä, että valmistun keväällä. Kertaakaan en ole kokenut stressiä työstäni tai pelkoa, että en pääse tavoitteeseeni. Suurimmat innostuksen hetket koko opiskelujeni aikana olen kokenut juuri tätä työtä kirjoittaessani. Hetkittäin olen pääsyt eräänlaiseen flow-tilaan, jossa vain istun ja kirjoitan. Kummallista, mutta jos innostuk- sen on pitänyt johonkin hetkeen osua, niin se hetki on ollut täydellisesti ajoitettu. Olen aina pitänyt kirjoittamisesta ja kirjoittamista tulen kaipaamaan valmistuessani ja lähties- säni työelämään.

Tiedostaessani opintojeni olevan lopussa, mieleeni nousee yhä useammin ajatus, että mitähän lähden seuraavaksi opiskelemaan. Ristiriitaista, koska jossakin vaiheessa opin- toja vannoin, että en enää ikinä opiskele mitään, kun nämä opinnot päättyvät. Tiedän, että parin työssäolovuoden ja noin sadan luetun dekkarin (jotka jäivät opintojen aikana lukematta) jälkeen ilmoittaudun varmasti johonkin avoimen yliopiston kurssille.

## LÄHTEET

- Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi 2002: Kovat kimmat otsikoissa ja otsikoiden takana. Teoksessa Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (toim.): Tulkintoja tytöistä. Suomen kirjallisuuden seura. Helsinki, 207–223.
- Aho, Sirkku & Laine, Kaarina 1997: Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Otava. Helsinki.
- Alastalo, Marja 2005: Metodisuhdanteiden mahti. Lomaketutkimus suomalaisessa sosiologiassa 1947–2000. Vastapaino. Tampere.
- Alila, Antti & Gröhn, Kari & Keso, Ilari & Volk, Raija 2011: Sosiaalisen kestävyuden käsite ja mallintaminen. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistiota 2011:1. Sosiaali – ja terveysministeriö. Helsinki.
- Alkula, Tapani & Pöntinen, Seppo & Ylöstalo, Pekka 1999: Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Wsoy. Helsinki
- Annerbäck, Eva – Maria & Sahlqvist, Lotta & Wingren, Gun 2013: A cross – sectional study of victimization of bullying among schoolchildren in Sweden: background factors and self-reported health complaints. *Scandinavian journal of public health*. December 5, doi: 10.1177/1403494813514142, 1-8.
- Besag, Valerie 2006: Bullying among girls: Friends and foes? *School psychology international* 27, 535–551.
- Bengts, Anna 2008: Yksin jättämistä, juttujen keksimistä ja mulkoilua. Tyttöjen epäsuora aggressio. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos, liikuntapedagogiikka. Jyväskylä. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19245/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200811305913.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19245/URN_NBN_fi_jyu-200811305913.pdf?sequence=1). Viitattu 23.11.2015.
- Catanzaro, Mary F. 2011: Indirect aggression, bullying and female teen victimization: a literature review. *Pastoral care in education* 29 (2), 83–101.
- Clarkeburn, Henriikka & Mustajoki, Arto 2007: Tutkijan arkipäivän etiikka. Vastapaino. Tampere.
- Cloke, Christoher & Davies, Murray 1995 (toim.): Introduction. Teoksessa Cloke, Christopher & Davies, Murray (toim.) *Participation and empowerment in child protection*. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books, xiii – xxiv.
- Eder, Donna 1985: The cycle of popularity: interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of education* 58, 154–165.
- Gellin, Maija & Herranen, Jatta & Junttila-Vitikka, Pirjo & Kiilakoski, Tomi & Koskinen, Sanna & Mäntylä, Niina & Niemi, Reetta & Nivala, Elina & Pohjola, Kirsi & Vesikansa, Sari 2012: Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.): *Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 77. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki, 95–148.
- Gjerstad, Eevastiina & Lesojeff, Heini 2009: Tutkimustiedote: lähes puolet tytöistä käyttää väkivaltaa. <https://www.sttinfo.fi/tiedote?releaseId=40335&publisherId=1951>. Viitattu 10.12.2015.
- Gretschel, Anu 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa Gretschel, Anu (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina*. Artikkeleita osallisuudesta. Suomen Kuntaliitto. Helsinki, 48–62.
- Griffin, Christine 2004: Good girls, bad girls: Anglocentrism and diversity in the constitution of contemporary girlhood. Teoksessa Harris, Anita & Fine, Michelle (toim.) *All about the girl*. Routledge. New York, 29–43.
- Hakala, Juha T. 2008: Uusi graduopas. Gaudeamus Oy. Helsinki.

- Hamarus, Päivi 2006: Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 288. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Hamarus, Päivi 2008: Koulukiusaaminen. Kirjapaja. Helsinki.
- Hamarus, Päivi & Kaikkonen, Pauli 2008: School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*. 50 (4), 334–345.
- Hamarus, Päivi & Kaikkonen, Pauli 2011: Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus* 42 (1), 58–68.
- Hanhivaara, Pirjo 2006: Maailmaa syleilevä osallisuus - osallisuuden suhde kouluun. Kunta ja osallisuus. *Nuorisotutkimus* 3. Nuorisotutkimusseura ry. Helsinki, 29–37.
- Harinen, Päivi & Halme, Juha 2012: Hyvä, paha koulu. Kouluhuvinvointia hakemassa. *Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja* 56. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf). Viitattu 18.11.2015
- Herkama, Sanna 2012: Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 190. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Honkanen, Eija & Suomala, Anne 2009: Oppilashuollon käsikirja. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Hotari, Kaisa-Elina & Oranen, Mikko & Pösö, Tarja 2009: Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.): Lastensuojelun ytimessä. Terveysten ja hyvinvoinninlaitos. Tampere, 146–223.
- Janhunen, Kirsi-Marja 2013: Kouluhuvinvointi nuorten tulkitsemana. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies* No 52. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Itä-Suomen yliopisto. Kuopio.
- Jokivuori, Pertti & Hietala, Risto 2007: Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki.
- Kallio, Kirsi 2010: Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa Lagerström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.): Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Helsinki, 163–187.
- Kananen, Jorma 2008: Kvantti. Kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylä.
- Kaukiainen, Ari 2002: Onko aggressio ja kiusaaminen aina sosiaalisen kompetenssin puutetta? *Psykologia* 37 (2), 115–123.
- Kaukiainen, Ari 2003: What does it take to be indirectly aggressive? Maturation: age-related changes in aggression strategies. Social intelligence as a prerequisite of indirect aggression. Some manifestations and concomitants of covert forms of aggression. *Turun yliopiston julkaisuja*. Sarja B, Humaniora osa 257. Turku.
- Keckman-Koivuniemi, Hannele & Kleemola, Mari 2006: Opas kvantitatiivisten tutkimusaineistojen jatkokäyttöön. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampere.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2010: Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Wsoy. Helsinki.
- Ketokivi, Mikko 2009: Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi. *Gaudeamus* Helsinki University Press. Helsinki.
- Kettunen, Iita 2016: Kiusaamisella on pitkät jäljet. *Talentia* 2, 44–45.
- Kiilakoski, Tomi 2007: Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.): Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 77. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki, 8-23.

- Kiilakoski, Tomi 2009: Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 28. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisu/viiltoja.pdf> Viitattu 6.12.2015
- Kiilakoski, Tomi 2012: Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus - marraskuu 2012. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/144743\\_Koulu\\_nuorten\\_nakemana\\_ja\\_kokemana\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf). Viitattu 10.10.2015
- Kiilakoski, Tomi & Gretschel, Anu & Nivala, Elina 2012: Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.): Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010 -luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki, 9–33.
- Koistinen, Emmi 2012: Koulukiusaaminen- Miten opettajien tulisi oppilaiden näkökulmasta siihen puuttua. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, luokanopettajan koulutus. Tampere.
- Korkiamäki, Riikka 2009: ”Kaljaporukoita” vai ”ihan tavallisia koviksii” – osallisuus vertaisryhmässä nuorten määrittelyn kohteena. Teoksessa Raitakari, Suvi & Vironkannas, Elina (toim.): Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista. Nuorisotutkimusseuran julkaisu 96. Nuorisotutkimusseura ry. Helsinki, 83–105.
- Kulmalainen, Taru 2014: Symbolinen väkivalta virallisen ja epävirallisen koulun rakenteissa. Etnografinen analyysi sosiaalisesta kiusaamisesta ja tyttöjen kaverisuosiosta yläkoulussa. Sosiologia 51 (3), 225–241.
- Kuula, Arja 2006: Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino. Tampere.
- Kämpfi, Katariina & Välimaa, Raili & Ojala, Kristiina & Tynjälä, Jorma & Haapasalo, Ilona & Villberg, Jari & Kannas, Lasse 2012: Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010- WHO-koululaistutkimus (HBSC-Study). Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 8. Tampere.
- Lagerspetz, Kirsti 1998: Naisten aggressio. Tammi. Helsinki.
- Lagerspetz, Kirsti & Björkqvist Kaj 1994: Indirect aggression in boys and girls. Aggressive behavior: Current perspectives. Plenum Press. New York, 131–150.
- Lämsä, Anna-Liisa 2009: Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Luopa, Pauliina & Pietikäinen, Minna & Jokela, Jukka 2008: Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisu 7. Opetusministeriö.
- Luopa, Pauliina & Kivimäki, Hanne & Matikka, Anni & Vilkki, Suvi & Jokela, Jukka & Laukkanen, Essi & Paananen, Reija 2014. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013 – Kouluterveyskyselyn tulokset. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-280-5>. Viitattu 9.4.2016.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2009: Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/mll-kiusaamiskyselyraportti-web.pdf>. Viitattu 4.12.2015.
- Manninen, Sari: ”Iso, vahva, rohkea - kaikenlaista”. Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientia rerum socialium. Oulu.
- Mäkinen, Olli 2006: Tutkimusetiikan ABC. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

- Nieminen, Liisa 2010: Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagerström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.): Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Helsinki, 25–42.
- Nummenmaa Lauri 2009: Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Tammi. Helsinki.
- Ollikainen, Taru 2011: Suosiopeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. *Kasvatus* (5), 468–479.
- Oranen, Mikko 2008: Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Ensi- ja turvakotien liitto ry. Helsinki.
- Olweus, Dan 1992: Kiusaaminen koulussa. Otava. Keuruu.
- Owens, Laurence & Shute, Rosalyn & Slee, Phillip 2000: “Guess what I just heard” Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior* 26, 67–83.
- Paalasmaa, Jarno 2014: Aktivoi oppilaasi. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Poikajärvi, Elina 2007: Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas - vai toisin päin? Teoksessa Aittola, Tapio & Eskola, Jari & Suoranta, Juha (toim.): Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere, 153–166.
- Piispa, Minna 2006: Kvantitatiivisen tutkimuksen eettiset lähtökohdat. Esimerkkinä naisiin kohdistuvan väkivallan kyselytutkimus. Teoksessa Hallamaa, Jaana & Launis, Veikko & Lötjönen, Salla & Sorvali, Irma (toim.): Etiikkaa ihmistieteille. Hakapaino oy. Helsinki, 141–160.
- Pohjola, Anneli 2007: Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa Viinamäki, Leena & Saari, Erkki (toim.): Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki, 11–31.
- Poikkeus, Anna-Maija & Rasku-Puttonen, Helena & Lerkkanen, Marja-Kristiina & Kuorelahti, Matti & Siekkinen, Martti & Kiuru, Noora & Nurmi, Jari-Erik 2013: Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa Reivinen, Jukka & Vähäkylä, Leena (toim.): Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus. Helsinki, 111–120.
- Pörhölä, Maili 2008: Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille. Teoksessa Autio, Minna & Eräranta, Kirsi & Myllyniemi, Sami (toim.): Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot vuosikirja. Nuorisotutkimusseura. Helsinki, 94–104.
- Rasku-Puttonen Helena 2008: Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa Lairio, Marjatta & Heikkinen, Hannu L. T. & Penttilä, Minna (toim.): Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku, 155–171.
- Salmivalli, Christina 1998: Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Gaudeamus. Tampere.
- Salmivalli, Christina 2010: Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Salovaara, Reija & Honkonen, Tiina 2013: Voi hyvin, opettaja! PS-kustannus. Jyväskylä.
- Shier, Harry 2001: Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children’s participation in decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the rights of the child. *Children & Society* 15, 107–117.
- Strandell, Harriet 2005: Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Työpapereita 4. Stakes. Helsinki. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf> Viitattu 3.1.2016

- Takizava, Ryu & Maughan, Barbara & Arseneault, Louise 2014: Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five – decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of psychiatry* 171 (7), 777–784.
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2015. <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset> Viitattu 1.9.2015
- Thomas, Nigel 2000: *Children, Family and the State. Decision-making and Child Participation*. Macmillan Press Ltd. Lontoo.
- Turja, Leena 2011: Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. 24–35.
- Törmä, Sirpa 2003: Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, Marjo & Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka (toim.): *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino. Tampere, 109–130.
- Törrönen, Maritta & Vornanen, Riitta 2002: Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisten korostamana syrjäytymisenä. *Nuorisotutkimus* 20 (4), 33–42.
- Töttö, Pertti 2004: Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Vastapaino. Tampere.
- Valli, Raine 2015: *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Vehkalahti, Kaisa & Rutanen, Niina & Lagström, Hanna & Pösö, Tarja 2010: Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.): *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Helsinki, 10–23.
- Vesikansa, Sari 2002: Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Gretschel, Anu (toim.): *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina*. Artikkeleita osallisuudesta. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Suomen kuntaliitto. Helsinki, 11–30.
- Vilka, Hanna 2007: *Tutki ja mittaa*. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

## LIITTEET

Liite 1. Faktorianalyysi osallisuutta kuvaavista muuttujista. THL, Kouluterveyskysely, 8. luokkalaiset tytöt. N= 11 542

	1	2	3	4	5
Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla	,735				
Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	,731				
Luokan ilmapiiri on sellainen, että uskallan vapaasti ilmaista mielipiteeni		,637			
Oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulutyön kehittämisessä	,771				
Tiedän miten koulussani voin vaikuttaa koulun asioihin	,596				,324
Oletko osallistunut seuraaviin koulusi toimintoihin? Oppilaskuntatoiminta					,955
Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Työskentely ryhmissä		,803			
Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Koulukavereiden kanssa toimeentuleminen		,832			
Minkälaisena pidät itseäsi?				-,906	
Onko Sinulla pettymyksen tunteita?				-,907	
Vastaa sen mukaan, miten seuraavat asiat ovat omalla kohdallasi olleet viimeisen 6 KUUKAUDEN aikana: Otan muiden tunteet huomioon			,745		
Vastaa sen mukaan, miten seuraavat asiat ovat omalla kohdallasi olleet viimeisen 6 KUUKAUDEN aikana: Jaan mielelläni tavaroitani toisten kanssa			,761		
Vastaa sen mukaan, miten seuraavat asiat ovat omalla kohdallasi olleet viimeisen 6 KUUKAUDEN aikana: Tarjoudun usein auttamaan muita			,760		





## Kouluterveyskysely 2011

Terveyden ja hyvinvoinnin  
laitos (THL)  
Kouluterveyskysely  
PL 30  
00271 Helsinki

Tiedonkeruusta vastaa  
tutkija  
Riikka Puusniekka

Hei!

Kouluterveyskysely tehdään maaliskuussa 2011 peruskoulun 8. ja 9. luokkien oppilaille sekä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijoille. Kyselyllä kerätään tietoa oppilaiden koulukokemuksista, terveydestä ja elämäntavoista. Tuloksia hyödynnetään nuorille suunnattujen palvelujen suunnittelussa ja kehittämisessä.

Kysely tehdään nimettömästi ja luottamuksellisesti. Siihen vastaaminen on vapaaehtoista. Vastaustilanteen jälkeen lomakkeet suljetaan kirjekuoreen, joka lähetetään tallennuskeskukseen. Tallennuksen jälkeen lomakkeet hävitetään.

Tutkimuksen tulokset valmistuvat vuoden 2011 loppuun mennessä. Valtakunnalliset ja maakuntakohtaiset tulokset esitellään internetsivuilla [www.thl.fi/kouluterveyskysely](http://www.thl.fi/kouluterveyskysely). Koulu- ja kuntakohtaiset tulokset lähetetään niihin kuntiin, jotka tilaavat omat tuloksensa. Yksittäisten oppilaiden vastaukset eivät tule tuloksissa esiin.

Jos lomakkeessa esitetyt kysymykset jäävät askarruttamaan Sinua, keskustelethan niistä vanhempiesi tai jonkun muun aikuisen kanssa.

Maaliskuussa 2011

Riikka Puusniekka  
Tutkija

### Täyttöohjeet

Lue ensin koko kysymys. Vastaa merkitsemällä rasti oikeaan tai sopivimman vaihtoehdon mukaiseen ruutuun. Käytä pehmeää lyijykynää (tai kuulakärkikynää tai mustekynää).

Esimerkki: Jos pidät koulunkäynnistä melko paljon, vastaisit oheiseen kysymykseen näin:

#### Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä? Pidän koulunkäynnistä

- hyvin paljon  
 melko paljon  
 melko vähän  
 en lainkaan

Virheen sattuessa älä käytä pyyhekumia, vaan täytä väärin merkitsemäsi ruutu kokonaan ja rastita oikea vaihtoehto. Näin:

virhe  oikea

Sivujen reunoissa on  
merkkejä ja numeroita,  
joita tarvitaan lomakkeen  
optisessa tallennuksessa.

Joidenkin kysymysten jälkeen huomautetaan, että voit siirtyä suoraan numerolla ilmoitettuun kysymykseen. Tällöin Sinun ei tarvitse vastata väliin jääviin kysymyksiin.

**1. Sukupuoli**

- poika  tyttö

**2. Syntymäkuukausi ja -vuosi**

- tammikuu  1991 tai aiemmin  
 helmikuu  1992  
 maaliskuu  1993  
 huhtikuu  1994  
 toukokuu  1995  
 kesäkuu  1996  
 heinäkuu  1997  
 elokuu  1998 tai myöhemmin  
 syyskuu  
 lokakuu  
 marraskuu  
 joulukuu

**3. Koulu tai oppilaitos**

- peruskoulun 8. luokan oppilas  
 peruskoulun 9. luokan oppilas  
 lukion 1. vuoden opiskelija  
 lukion 2. vuoden opiskelija  
 lukion 3. vuoden opiskelija

**KOULUOLOT****4. Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä?****Pidän koulunkäynnistä**

- hyvin paljon  
 melko paljon  
 melko vähän  
 en lainkaan

**5. Millaiseksi olet kokenut koulutyöhön liittyvän työmääräsi tämän lukuvuoden aikana?**

- jatkuvasti liian suuri  
 melko usein liian suuri  
 sopiva  
 melko usein liian vähäinen  
 jatkuvasti liian vähäinen

**6. Mikä oli keskiarvosasi (kaikki aineet) viime todistuksessasi?**

- < 6,5  8,0 - 8,4  
 6,5 - 6,9  8,5 - 8,9  
 7,0 - 7,4  9,0 - 9,4  
 7,5 - 7,9  9,5 - 10,0

**7. Lue jokainen seuraavista väittämistä huolellisesti. Merkitse se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa mielipidettäsi. Vastaa joka kohtaan.**

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajani odottavat minulta liikaa koulussa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luokassani on hyvä työrauha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luokan ilmapiiri on sellainen, että uskallan vapaasti ilmaista mielipiteeni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulutyön kehittämisessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiedän, miten koulussani voin vaikuttaa koulun asioihin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Oletko osallistunut seuraaviin koulusi toimintoihin?**

	Kyllä	En
Koulukiusaamisen ehkäisy suunnitelman laatiminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Järjestyssääntöjen laatiminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun tilojen ja piha-alueiden suunnittelu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukujärjestyksen suunnittelu (mm. lomat, oppituntien sijoittelu, koulupäivän alkamisajankohta, koejärjestelyt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kouluruokailujärjestelyt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun teemapäivien, juhlien, retkien ja leirikoulun järjestäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaskuntatoiminta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tukioppilas- ja tutortoiminta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 9. Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Vastaa joka kohtaan.

	Ei lainkaan	Melko vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Opiskelutilojen ahtaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melu, kaiku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sopimaton valaistus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huono ilmanvaihto tai huoneilma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lämpötila (kuumuus, kylmyys, veto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Likaisuus, pölyisyys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Epämukavat työtuolit tai -pöydät	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huonot sosiaalityilat (WC, pukeutumis- ja peseytymistilat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työympäristön rauhattomuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kiireiisyys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Väkivaltatilanteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tapaturmavaara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 10. Miten koulunkäyntisi sujuu? Onko Sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Vastaa joka kohtaan.

	Ei lainkaan	Melko vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Opetuksen seuraaminen oppitunneilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työskentely ryhmissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läksyjen tai muiden vastaavien tehtävien tekeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kokeisiin valmistautuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Itselleni parhaiten sopivan opiskelutavan löytäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omatoimisuutta vaativien tehtävien aloittaminen tai valmiiksi hoitaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoittamista vaativien tehtävien tekeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukemista (esim. kirjasta) vaativien tehtävien tekeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulukavereiden kanssa toimeentuleminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajien kanssa toimeentuleminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 11. Jos Sinulla on vaikeuksia koulunkäynnissä, kuinka usein saat apua? Vastaa molempiin kohtiin.

	Aina kun tarvitsen	Useimmiten	Harvoin	En juuri koskaan
Koulussa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kotona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 12. Kuinka monta kokonaista koulupäivää olet ollut seuraavien syiden takia poissa VIIMEISTEN 30 PÄIVÄN aikana? Vastaa joka kohtaan.

	En yhtään	Yhden päivän	2-3 päivää	Yli 3 päivää
Sairauden takia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pinnaamisen tai lintsauksen takia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muusta syystä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 13. Oletko kokenut seuraavanlaisia tunteita koulutyöhösi liittyen? Vastaa joka kohtaan.

	En juuri koskaan	Muutamana kerran kuussa	Muutamana päivänä viikossa	Lähes päivittäin
Tunnen hukkuvani koulutyöhön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuntuu, ettei opinnoillani ole enää merkitystä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulla on riittämättömyyden tunteita opinnoissani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## KOULUKIUSAAMINEN

Kiusaamisella tarkoitetaan tässä sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaalle. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen samanvahvuista oppilasta riitelevät.

## 14. Kuinka usein Sinua on kiusattu koulussa tämän LUKUKAUDEN aikana?

- useita kertoja viikossa  
 noin kerran viikossa  
 harvemmin  
 ei lainkaan

## 15. Kuinka usein Sinä olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUKAUDEN aikana?

- useita kertoja viikossa  
 noin kerran viikossa  
 harvemmin  
 en lainkaan

**16. Jos sinua on kiusattu tai olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUKAUDEN aikana, miten se on tapahtunut? Vastaa joka kohtaan.**

	Kyllä	Ei
Nimitelty ilkeästi, tehty naurunalaiseksi tai kiusoiteltu loukkaavasti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jätetty huomiotta tai kaveriporukan ulkopuolelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lyöty, potkittu tai tönitty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levitetty valheita toisille oppilaille loukkaamistarkoituksessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viety rahaa tai tavaraa tai rikottu tavaroita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uhkailtu tai pakotettu tekemään asioita vastentahtoisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Loukattu kännykän tai internetin kautta; viestit, soitot tai kuvat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jollakin muulla tavalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17. Jos sinua on kiusattu tai olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUKAUDEN aikana, onko siihen puututtu koulun aikuisten toimesta?**

ei  kyllä

## TERVEYS

**18. Mitä mieltä olet terveydentilastasi?**

**Onko se**

- erittäin hyvä  
 melko hyvä  
 keskinkertainen  
 melko tai erittäin huono

**19. Onko Sinulla viimeksi kuluneen PUOLEN VUODEN aikana ollut jotakin seuraavista oireista ja kuinka usein? Vastaa joka kohtaan.**

	Harvoin tai ei lainkaan	Noin kerran kuussa	Noin kerran viikossa	Lähes joka päivä
Niska- tai hartiakipu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selän alaosan kipua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vatsakipu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jännittyneisyyttä tai hermostuneisuutta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ärtyneisyyttä tai kiukunpurkauksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaikeuksia päästä uneen tai heräilemistä öisin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päänsärkyä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Väsymystä tai heikotusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20. Jos olet tarvinnut apua seuraavissa sinua huolestuttavissa asioissa, kuinka hyvin olet saanut sitä koulun aikuisilta tai koulun ulkopuolisilta ammattiauttajilta? Vastaa joka kohtaan.**

	Melko tai erittäin hyvin	Melko huonosti	Erittäin huonosti	En ole tarvinnut apua
Alkoholin liiallinen käyttö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tupakointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ylipaino tai syömisongelmat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Väkivalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paha olo tai mielenterveysasiat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perheen sisäiset asiat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ystävyys- tai seurustelusuhteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seksuaaliterveys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Jos haluaisit mennä koulusi terveydenhoitajan, lääkärin, kuraattorin tai psykologin vastaanotolle, miten helppo sinne on päästä? Vastaa joka kohtaan.**

	Erittäin helppo	Melko helppo	Melko vaikea	Erittäin vaikea
Terveydenhoitajan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lääkärin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuraattorin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psykologin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Kuinka monta kertaa olet tämän LUKUVUODEN aikana käynyt koulusi terveydenhoitajan, lääkärin, kuraattorin tai psykologin vastaanotolla? Vastaa joka kohtaan.**

	En lainkaan	Kerran	Kaksi kertaa	3 kertaa tai useammin
Terveydenhoitajan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lääkärin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuraattorin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psykologin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**23. Pituus ja paino (merkitse selkein numeroin)**

Pituus  
   cm

Paino  
   kg

## MIELIALA

**Seuraavat kysymykset käsittelevät mielialan erilaisia piirteitä.** Vastaa kuhunkin kysymykseen siten, millaiseksi tunnet itsesi tänään. Valitse kustakin kysymyksestä vain yksi vaihtoehto. Joku kysymys voi tuntua Sinusta yllättävältä. Toivomme kuitenkin, että vastaat kaikkiin kysymyksiin.

### 24. Minkälainen on mielialasi?

- mielialani on melko valoisa ja hyvä
- en ole alakuloinen tai surullinen
- tunnen itseni alakuloiseksi ja surulliseksi
- olen alakuloinen jatkuvasti enkä pääse siitä
- olen niin masentunut ja alavireinen, etten kestä enää

### 25. Miten suhtaudut tulevaisuuteen?

- suhtaudun tulevaisuuteeni toiveikkaasti
- en suhtaudu tulevaisuuteeni toivottomasti
- tulevaisuus tuntuu minusta melko masentavalta
- minusta tuntuu, ettei minulla ole tulevaisuudelta mitään odotettavaa
- tulevaisuus tuntuu minusta toivottomalta, enkä jaksa uskoa, että asiat muuttuisivat parempaan päin

### 26. Miten katsot elämäsi sujuneen?

- olen elämässäni onnistunut huomattavan usein
- en tunne epäonnistuneeni elämässä
- minusta tuntuu, että olen epäonnistunut pyrkimyksissäni tavallista useammin
- elämäni on tähän saakka ollut vain sarja epäonnistumisia
- tunnen epäonnistuneeni täydellisesti ihmisenä

### 27. Miten tyytyväiseksi tai tyytymättömäksi tunnet itsesi?

- olen varsin tyytyväinen elämäni
- en ole erityisen tyytymätön
- en nauti asioista samalla tavalla kuin ennen
- minusta tuntuu, etten saa enää tyydytystä juuri mistään
- olen täysin tyytymätön kaikkeen

### 28. Minkälaisena pidät itseäsi?

- tunnen itseni melko hyväksi
- en tunne itseäni huonoksi ja arvottomaksi
- tunnen itseni huonoksi ja arvottomaksi melko usein
- nykyään tunnen itseni arvottomaksi melkein aina
- olen kerta kaikkiaan arvoton ja huono

### 29. Onko Sinulla pettymyksen tunteita?

- olen tyytyväinen itseeni ja suorituksiini
- en ole pettynyt itseni suhteen
- olen pettynyt itseni suhteen
- minua inhottaa oma itseni
- vihaan itseäni

### 30. Onko Sinulla itsesi vahingoittamiseen liittyviä ajatuksia?

- minulla ei ole koskaan ollut itsemurha-ajatuksia
- en ajattele enkä halua vahingoittaa itseäni
- minusta tuntuu, että olisi parempi jos olisin kuollut
- minulla on tarkat suunnitelmat itsemurhasta
- tekisin itsemurhan, jos siihen olisi mahdollisuus

### 31. Miten suhtaudut vieraiden ihmisten tapaamiseen?

- pidän ihmisten tapaamisesta ja juttelemisesta
- en ole menettänyt kiinnostustani muihin ihmisiin
- toiset ihmiset eivät enää kiinnosta minua niin paljon kuin ennen
- olen melkein kokonaan menettänyt mielenkiintoni sekä tunteeni toisia ihmisiä kohtaan
- olen menettänyt mielenkiintoni muihin ihmisiin, enkä välitä heistä lainkaan

### 32. Miten koet päätösten tekemisen?

- erilaisten päätösten tekeminen on minulle helppoa
- pystyn tekemään päätöksiä samoin kuin ennenkin
- varmuuteni on vähentynyt ja yritän lykätä päätösten tekoa
- minulla on suuria vaikeuksia päätösten teossa
- en pysty enää lainkaan tekemään ratkaisuja ja päätöksiä

### 33. Minkälaisena pidät olemustasi ja ulkonäköäsi?

- olen melko tyytyväinen ulkonäköni ja olemukseeni
- ulkonäössäni ei ole minua haittaavia piirteitä
- olen huolissani siitä, että näytän epämiellyttävältä
- minusta tuntuu, että näytän rumalta
- olen varma, että näytän rumalta ja vastenmieliseltä

### 34. Minkälaisista nukkumisista on?

- minulla ei ole nukkumisessa minkäänlaisia vaikeuksia
- nukun yhtä hyvin kuin ennenkin
- herätessäni aamuisin olen paljon väsyneempi kuin ennen
- minua haittaa unettomuus
- kärsin unettomuudesta, nukahtamisvaikeuksista tai liian aikaisin kesken unien heräämisestä

**35. Tunnetko väsymystä ja uupumusta?**

- väsyminen on minulle lähes täysin vierasta
- en väsy helpommin kuin tavallisestikaan
- väsyn nopeammin kuin ennen
- vähäinkin työ väsyttää ja uuvuttaa minua
- olen liian väsynyt tehdäkseeni mitään

**36. Minkälainen ruokahalusi on?**

- ruokahalussani ei ole mitään hankaluuksia
- ruokahaluni on ennallaan
- ruokahaluni on huonompi kuin ennen
- ruokahaluni on paljon huonompi kuin ennen
- minulla ei ole enää lainkaan ruokahalua

**37. Oletko ahdistunut tai jännittynyt?**

- pidän itseäni melko hyvähermoisena enkä ahdistu kovinkaan helposti
- en tunne itseäni ahdistuneeksi tai "huonohermoiseksi"
- ahdistun ja jännityn melko helposti
- tulen erityisen helposti tuskaiseksi, ahdistuneeksi tai jännittyneeksi
- tunnen itseni jatkuvasti ahdistuneeksi ja tuskaiseksi kuin hermoni olisivat "loppuunkuluneet"

**38. Oletko yrittänyt saada apua masentuneeseen tai ahdistuneeseen oloon puhumalla siitä?**

- kyllä  en

**SEKSUAALITERVEYS****39. Seuraavat väittämät käsittelevät seksuaalisuuteen liittyviä tietoja ja käsityksiäsi.****Vastaa joka kohtaan.**

	Oikein	Väärin	En tiedä
Kuukautisten alkaminen on merkki siitä, että tyttö voi tulla raskaaksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ehkäisyvälineistä vain kondomi suojaa sukupuolitaudeilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sukupuolitauti on joskus täysin oireeton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nainen ei voi tulla raskaaksi ensimmäisellä yhdyntäkerralla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siemensyöksyen alkaminen on merkki siitä, että poika on tullut sukukypsäksi ja voi siittää lapsia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klamydiatulehdus voi aiheuttaa hedelmättömyyttä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kerran sairastettua sukupuolitautia ei voi saada uudelleen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saatuaan HI-viruksen henkilö voi tartuttaa sitä muihin loppuikänsä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**40. Ajattele mahdollista seksuaaliterveyteen liittyvää käyttäytymistäsi.****Kuinka helppoa tai vaikeaa sinun olisi**

	Erittäin helppoa	Melko helppoa	Melko vaikeaa	Erittäin vaikeaa
Puhua avoimesti seksistä poika-/tyttöystäväsi kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hankkia kondomeja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ehdottaa poika-/tyttöystävälle kondomin käyttöä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaatia poika-/tyttöystävältäsi kondomin käyttöä yhdynnässä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kieltäytyä seksistä päihtyneenä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kieltäytyä sellaisesta seksuaalikäyttäytymisestä, jota et halua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varata aika lääkärille tai terveydenhoitajalle seksuaaliterveyteen liittyvässä asiassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**41. Oletko koskaan tehnyt seuraavia asioita?****Vastaa joka kohtaan.**

	Kyllä	En
Suudellut suulle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hyväillyt vaatteiden päältä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hyväillyt vaatteiden alta tai alastomana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**42. Oletko ollut sukupuoliyhdyntäsi?**

- en (siirry kysymykseen 47)
- kyllä, **kuinka monta kertaa yhteensä?**
- kerran
- 2-4 kertaa
- 5-9 kertaa
- 10 kertaa tai useammin

**43. Kuinka usein olet ollut yhdynnässä viimeksi kuluneen KUUKAUDEN aikana?**

- en kertaakaan
- kerran
- 2-3 kertaa
- neljä kertaa tai useammin

**44. Kuinka monen kumppanin kanssa olet ollut sukupuoliyhdyntäsi?**

- yhden
- kahden
- kolmen tai neljän
- viiden tai useamman



#### 45. Mitä ehkäisymenetelmää käytitte VIIMEISIMMÄSSÄ yhdynnässä?

- ei mitään  
 kondomia  
 e-pillereitä, ehkäisyrengasta tai -laastaria  
 kondomia ja e-pillereitä, ehkäisyrengasta tai -laastaria  
 jotain muuta menetelmää

#### 46. Olitteko nauttineet alkoholia ennen VIIMEISINTÄ yhdyntää? Vastaa molempien osalta.

	Minä	Kumppani
Ei lainkaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kyllä, jonkin verran humalassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kyllä, tosi humalassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 47. Oletko kokenut jotakin seuraavista?

	Kyllä	En
Häiritsevää seksuaalista ehdottelua tai ahdistelua puhelimessa tai internetissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seksuaalisuutta loukkaavaa nimittelyä esim. huorittelua tai homottelua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kehon intiimien alueiden koskettelua vasten tahtoasi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yhdyntään tai muunlaiseen seksiin painostamista tai pakottamista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rahan, tavarain tai päihteiden tarjoamista sinulle vastineeksi seksistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Tytöille (pojat siirtyvät kysymykseen 50)

#### 48. Oletko käyttänyt jälkiekhäisyä?

- en tiedä, mitä jälkiekhäisy on  
 en ole käyttänyt  
 kyllä, **kuinka monta kertaa yhteensä?**  
 kerran  
 kaksi kertaa  
 3 kertaa tai useammin

#### 49. Käytätkö nykyisin ehkäisypillereitä tai ehkäisyrengasta tai -laastaria?

- en  
 kyllä

## TUPAKOINTI

#### 50. Miten helppoa ikäistesi on nykyisin ostaa tupakkaa kotisi lähikaupoista, kioskeista, huoltoasemilta tai automaateista?

- erittäin helppoa  
 melko helppoa  
 melko vaikeaa  
 erittäin vaikeaa

#### 51. Kuinka monta savuketta, piipullista ja sikaria olet polttanut yhteensä tähän mennessä?

- en yhtään (siirry kysymykseen 55)  
 vain yhden (siirry kysymykseen 55)  
 noin 2-50  
 yli 50

#### 52. Mikä seuraavista vaihtoehdoista kuvaa parhaiten NYKYISTÄ TUPAKOINTIASI?

- tupakoin kerran päivässä tai useammin  
 tupakoin kerran viikossa tai useammin, en kuitenkaan päivittäin  
 tupakoin harvemmin kuin kerran viikossa  
 olen lakossa tai lopettanut tupakoinnin

#### 53. Mistä hankit tupakkaa viimeksi kuluneen kuukauden aikana? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En
Kaupasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kioskista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huoltoasemalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baarista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kavereilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vanhemmilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muilta aikuisilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sisaruksilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otin kotoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 54. Miten usein tupakoit koulumatkalla tai koulussa? Vastaa joka kohtaan.

	En koskaan	Silloin tällöin	Joka päivä
Koulumatkalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulussa, koulualueella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun läheisyydessä kouluaikana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 55. Onko tupakointi sallittua siinä koulussa, jota käyt?

- kielletty kokonaan  
 sallittu tietyissä paikoissa  
 sallittu rajoituksetta

### 56. Miten tarkkaan oppilaiden tupakointirajoituksia valvotaan koulussasi?

- erittäin tarkasti  
 melko tarkasti  
 ei juuri lainkaan

### 57. Tupakoivatko opettajat tai muu henkilökunta koulurakennuksessa tai koulun alueella?

- kyllä, päivittäin  
 kyllä, joskus  
 eivät tupakoi  
 en osaa sanoa

### 58. Ovatko vanhempasi tupakoineet Sinun elinaikanasi? Vastaa molempien osalta.

	Äiti	Isä
Ei ole koskaan tupakoinut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On tupakoinut, mutta lopettanut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tupakoi nykyisin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En osaa sanoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 59. Nuuskaatko?

- en lainkaan (siirry kysymykseen 61)  
 olen kokeillut kerran  
 nuuskaan silloin tällöin  
 nuuskaan päivittäin

### 60. Mistä hankit nuuskaa viimeksi kuluneen 6 KUUKAUDEN aikana? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En
Kaupasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kioskista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huoltoasemalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baarista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kavereilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulkomailta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muualta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## MUUT PÄIHTEET

### 61. Miten helppoa ikäistesi on nykyisin ostaa KESKIOLUTTA TAI SIIDERIÄ kotisi lähikaupoista, kioskeista tai huoltoasemilta?

- erittäin helppoa  
 melko helppoa  
 melko vaikeaa  
 erittäin vaikeaa

### 62. Kuinka usein kaiken kaikkiaan käytät alkoholia, esimerkiksi puoli pulloa keskiolutta tai enemmän?

- kerran viikossa tai useammin  
 pari kertaa kuukaudessa  
 noin kerran kuukaudessa  
 harvemmin  
 en käytä alkoholijuomia (siirry kysymykseen 65)

### 63. Kuinka usein käytät alkoholia TOSI HUMALAAAN asti?

- kerran viikossa tai useammin  
 noin 1-2 kertaa kuukaudessa  
 harvemmin  
 en koskaan

### 64. Miten hankit viime käyttökerralla nauttimasi alkoholijuomat? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En
Hain itse Alkosta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hain itse kaupasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Isä tai äiti haki tai tarjosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vanhemmat sisarukset hakivat tai tarjosivat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otin kotoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaverit hakivat tai tarjosivat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Joku tuntematon henkilö haki tai tarjosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulkomailta tai laivalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 65. Käyttääkö joku sinulle läheinen ihminen mielestäsi liikaa alkoholia?

- ei  
 kyllä, onko siitä aiheutunut haittoja tai ongelmia elämässäsi?  
 ei    kyllä

### 66. Tiedätkö tuttaviesi joukossa jonkun, joka viimeksi kuluneen VUODEN aikana olisi kokeillut huumaavia aineita (hasista, liimaa tai muuta nuuhkittavaa, lääkkeitä, joista saa humalan, tai muita vastaavia aineita)?

- en tiedä ketään nuorta  
 tiedän yhden nuoren  
 tiedän 2-5 nuorta  
 tiedän useampia kuin 5 nuorta



**67. Onko Sinulle viimeksi kuluneen VUODEN aikana tarjottu huumaavia aineita SUOMESSA?**

- ei
- kyllä, kuka tarjosi?
- ystävät tai tuttavat
- tuntemattomat henkilöt

**68. Oletko koskaan kokeillut tai käyttänyt seuraavia aineita? Vastaa joka kohtaan.**

	En koskaan	Kerran	2-4 kertaa	5 kertaa tai useammin
Marihuanaa tai hasista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haistellut jotain huumaavaa ainetta (liimaa, butaania tms.) päihtyäksesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alkoholia ja lääkkeitä yhdessä päihtyäksesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lääkkeitä (rauhottavia, uni- tai särkylääkkeitä, ilman alkoholia) päihtyäksesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekstaasia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Subutexia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heroiinia, kokaiinia, amfetamiinia, LSD:tä, gammaa tai muita vastaavia huumeita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**69. Muistele viimeksi kuluneita 30 PÄIVÄÄ. Kuinka monta kertaa olet tuona aikana käyttänyt edellisessä kysymyksessä mainittuja HUUMAAVIA AINEITA?**

- en lainkaan
- kerran
- 2-4 kertaa
- viisi kertaa tai useammin

**70. Millaisiksi arvioit IKÄTOVERIESI mahdollisuudet hankkia huumeita, esimerkiksi marihuanaa tai hasista, OMALLA paikkakunnallasi?**

- erittäin helppoa
- melko helppoa
- melko vaikeaa
- erittäin vaikeaa

**71. Ihmisillä on erilaisia käsityksiä siitä, mikä on hyväksyttävää ja mikä ei. Hyväksytkö Sinä seuraavat asiat? Vastaa joka kohtaan.**

	Kyllä	En	En osaa sanoa
Tupakointi silloin tällöin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 tai useamman savukkeen poltto päivässä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parin alkoholiannoksen juominen muutaman kerran viikossa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Humala kerran viikossa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marihuanan polttaminen silloin tällöin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marihuanan polttaminen säännöllisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**MUUT TERVEYSTOTTUMUKSET**

**72. Kuinka usein harrastat urheilua tai liikuntaa VAPAA-AIKANASI vähintään PUOLEN TUNNIN ajan?**

- useita kertoja päivässä
- noin kerran päivässä
- 4-6 kertaa viikossa
- 2-3 kertaa viikossa
- kerran viikossa
- harvemmin
- en lainkaan

**73. Kuinka monta tuntia VIIKOSSA tavallisesti harrastat liikuntaa VAPAA-AIKANASI niin, että HENGÄSTYT ja HIKOILET?**

- en yhtään
- noin ½ tuntia
- noin 1 tunti
- noin 2-3 tuntia
- noin 4-6 tuntia
- noin 7 tuntia tai enemmän

**74. Kuinka monena PÄIVÄNÄ VIIKOSSA harrastat hengästyttävää ja hikoiluttavaa liikuntaa VÄHINTÄÄN TUNNIN ajan?**

- 0  1  2  3  4  5  6  7
- päivänä päivänä

**75. Kuinka usein syöt aamupalaa (muutakin kuin vain kahvia, mehua tai muita juomia) kouluviikon aikana?**

- viitenä aamuna
- 3-4 aamuna
- 1-2 aamuna
- harvemmin

### 76. Mikä seuraavista vaihtoehdoista parhaiten kuvaa perheesi ateriointia iltopäivällä tai illalla?

- ei varsinaista aterioita, vaan jokainen ottaa itselleen syötävää  
 valmistetaan aterioita, mutta koko perhe ei syö yhtä aikaa  
 syömmme yhteisen aterian, jolloin yleensä kaikki ovat ruokapöydässä

### 77. Millainen koulusi ruokailuympäristö on yleensä? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	Ei
Ruokailuympäristö on viihtyisä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruokailuympäristö on meluton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruokajono kulkee nopeasti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aikuisia syö kanssamme ruokasalissa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 78. Kuinka usein syöt koululounasta kouluviikon aikana?

- viitenä päivänä  
 3-4 päivänä  
 1-2 päivänä  
 harvemmin

### 79. Mitä aterianosia yleensä syöt kouluruoalla?

	Kyllä	En
Pääruokaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salaattia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maitoa tai piimää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leipää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 80. Mitä mieltä olet koululounaasta?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Koululounasta tarjotaan sopivaan aikaan päivästä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koululounaan syömiseen on varattu riittävästi aikaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koululounasta on riittävästi tarjolla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koululounas on laadultaan hyvää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koululounas on maultaan hyvää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 81. Mitä MUUTA yleensä syöt tai juot koulussa koululounaan lisäksi?

en syö tai juo muuta (siirry kysymykseen 83)  
 syön tai juon muuta, **mitä? Vastaa joka kohtaan.**

	Harvemmin kuin kerran viikossa	1-2 kertaa viikossa	3-5 kertaa viikossa
Hedelmiä/hedelmäsoseita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leipää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Makeaa kahvileipää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lihapiirakkaa, hampurilaista tms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perunalastuja tms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Makeisia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jäätelöä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sokeroitua virvoitusjuomaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vähäkalorista virvoitusjuomaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Energiajuomaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jotain muuta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 82. Jos syöt koulussa välipaloja, niin mistä hankit ne? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En
Koulun välipalatarjoilusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulussa olevista automaateista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaupasta, kioskista tai huoltoasemalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuon välipalat kotoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 83. Mitä mieltä olet painostasi? Oletko mielestäsi

- selvästi ylipainoinen  
 hieman ylipainoinen  
 sopivan painoinen  
 hieman tai selvästi alipainoinen

### 84. Mihin aikaan tavallisesti menet nukkumaan koulupäivinä?

- noin 21.00 tai aikaisemmin  
 noin 21.30  
 noin 22  
 noin 22.30  
 noin 23  
 noin 23.30  
 noin 24  
 noin 00.30  
 noin 01  
 noin 01.30 tai myöhemmin

### 85. Kuinka usein harjaat hampaasi?

- en koskaan  
 harvemmin kuin kerran viikossa  
 vähintään kerran viikossa, mutta en päivittäin  
 kerran päivässä  
 useammin kuin kerran päivässä

## KOULUTAPATURMAT

### 86. Onko Sinulle tämän LUKUVUODEN aikana sattunut koulussa tai koulumatkalla tapaturma, joka on edellyttänyt lääkärin tai terveydenhoitajan vastaanotolla käyntiä?

	Ei kertaakaan	Kerran	Kaksi kertaa tai useammin
Välitunnilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liikuntatunnilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muulla tunnilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulumatkalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## RIKKEET JA RIKOKSET

### 87. Oletko viimeksi kuluneen 12 KUUKAUDEN aikana tehnyt seuraavia asioita? Vastaa joka kohtaan.

	En ole	Kerran	2-4 kertaa	Yli 4 kertaa
Kirjoittanut tai maalanut kirjoituksia tai grafiiteja seiniin, busseihin, pysäkkikatoksiin, ikkunoihin tai muihin vastaaviin paikkoihin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tahallasi vahingoittanut tai tuhonnut koulun omaisuutta tai koulurakennusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tahallasi vahingoittanut tai tuhonnut muuta kuin koululle kuuluvaa omaisuutta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varastanut jotakin kaupasta tai kioskista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osallistunut tappeluun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hakannut jonkun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 88. Onko Sinulle viimeksi kuluneen 12 KUUKAUDEN aikana tehty seuraavia asioita? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	Ei
Varastettu tai yritetty varastaa jotain käyttämällä väkivaltaa tai uhkaamalla sillä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muuten varastettu jotain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uhattu vahingoittaa fyysisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käyty fyysisesti kimppuusi kuten lyöty, potkittu tai käytetty jotain asetta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## MEDIA JA PELIT

### 89. Kuinka usein pelaat rahapelejä?

- 6-7 päivänä viikossa  
 3-5 päivänä viikossa  
 1-2 päivänä viikossa  
 harvemmin kuin kerran viikossa  
 harvemmin kuin kerran kuukaudessa  
 en ole pelannut viimeisen vuoden aikana

### 90. Montako tuntia käytät YHTEENSÄ PÄIVITTÄIN aikaa television katseluun, tietokoneen käyttöön (viihdekäyttö ja opiskelu) sekä kännykkä- ja konsolipeleihin? Vastaa sekä koulupäivien että viikonloppujen osalta.

	Koulu-päivinä	Viikon-loppuisin
En lainkaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Korkeintaan kaksi tuntia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yli 2 tuntia, mutta alle 4 tuntia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vähintään 4 tuntia, mutta alle 6 tuntia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 tuntia tai enemmän	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 91. Aiheutuuko netin käytöstäsi ongelmia ihmissuhteissasi?

Kyllä Ei

### 92. Aiheuttaako netissä viettämäsi aika ongelmia opiskelussasi?

Kyllä Ei

### 93. Aiheuttaako netissä viettämäsi aika ongelmia vuorokausirytmissäsi?

Kyllä Ei

## KOTI JA YSTÄVÄT

### 94. Vastaa sen mukaan, miten seuraavat asiat ovat omalla kohdallasi olleet viimeisen 6 KUUKAUDEN aikana.

	Ei päde	Pätee jonkin verran	Pätee varmasti
Pyrin olemaan ystävällinen muita ihmisiä kohtaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otan muiden tunteet huomioon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jaan mielelläni tavaroitani toisten kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tarjoudun auttamaan, jos joku loukkaa itsensä, on pahoilla mielin tai huonovointinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen ystävällinen nuorempiani kohtaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tarjoudun usein auttamaan muita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 95. Onko Sinulla tällä hetkellä todella läheistä ystävää, jonka kanssa voit keskustella luottamuksellisesti lähes kaikista omista asioistasi?

- ei ole läheisiä ystäviä  
 on yksi läheinen ystävä  
 on kaksi läheistä ystävää  
 on useampia läheisiä ystäviä

### 96. Tuntevatko vanhempasi useimmat ystäväsi?

- molemmat tuntevat  
 vain isä tuntee  
 vain äiti tuntee  
 ei kumpikaan tunne

### 97. Tietävätkö vanhempasi, missä vietät perjantai- ja lauantai-iltasi?

- tietävät aina  
 tietävät joskus  
 useimmiten eivät tiedä

### 98. Pystytkö keskustelemaan vanhempiesi kanssa omista asioistasi?

- en juuri koskaan  
 silloin tällöin  
 melko usein  
 usein

### 99. Ovatko vanhempasi olleet viimeksi kuluneen VUODEN aikana työttöminä tai pakkolomalla?

- ei kumpikaan  
 toinen vanhemmistani  
 molemmat vanhempani

### 100. Kuuluuko perheeseesi?

- äiti ja isä  
 äiti ja isäpuoli  
 isä ja äitipuoli  
 vain äiti  
 vain isä  
 joku muu huoltaja  
 avo-/aviopuoliso

### 101. Mikä on korkein koulutus, minkä vanhempasi ovat suorittaneet?

	Äiti	Isä
Peruskoulu tai kansakoulu/kansalaiskoulu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukio tai ammatillinen oppilaitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukion tai ammatillisen oppilaitoksen lisäksi ammatillisia opintoja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yliopisto tai korkeakoulu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 102. Kuinka paljon Sinulla on rahaa käytettävissäsi keskimäärin VIIKOSSA (viikkorahaa tai muita tuloja, jotka saat käyttää niin kuin haluat)?

- alle 5 euroa     30-39 euroa  
 5-9 euroa     40-49 euroa  
 10-19 euroa     50 euroa tai enemmän  
 20-29 euroa

### 103. Oletko käynyt viime LUKUKAUDEN aikana työssä opiskelun ohessa iltapäivisin, iltaisin tai viikonloppuisin?

- en     kyllä, työskentelen keskimäärin viikossa  
 1-5 tuntia  
 6-10 tuntia  
 yli 10 tuntia

## KIITÄMME VASTAUKSISTASI!

Jos kysymykset jäivät askarruttamaan mieltäsi, keskustele niistä vanhempiesi tai muun aikuisen kanssa. Voit myös ottaa yhteyttä opettajaasi, terveydenhoitajaan, koulusi psykologiin tai kuraattoriin.