

”Jos kaiken kantaa mukanaan,  
niin ei muuta jaksakaan”

Toimintatavat koulukiusaamistrauman jälkihoitoon  
toisen asteen oppilaitoksissa

Iitu Apell  
Mirja Kallinen

Opinnäytetyö  
Marraskuu 2014

Sosiaalialan koulutusohjelma  
Sosiaali- ja terveysala





Tekijä(t) Apell, Iitu Kallinen, Mirja	Julkaisun laji Opinnäytetyö	Päivämäärä 24.11.2014
	Sivumäärä 61	Julkaisun kieli Suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty: X
Työn nimi "Jos kaiken kantaa mukanaan, niin ei muuta jaksakaan" Toimintatavat koulukiusaamistrauman jälkihoitoon toisen asteen oppilaitoksissa		
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma		
Työn ohjaaja(t) Hintikka, Timo Ketola, Tuija		
Toimeksiantaja(t) Hamarus, Päivi		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia toimintatapoja toisen asteen opiskelijahuollon henkilöstöllä on käytössään koulukiusaamisesta traumatisoituneen opiskelijan auttamiseksi, sekä mitkä toimintatavat on koettu toimiviksi. Toimeksiantajana toimi Keski-Suomen ELY-keskuksen erikoissuunnittelija Päivi Hamarus, joka koordinoi Jälkihoitomalli-kehittämishanketta, jonka toinen vaihe tämä tutkimus oli. Jälkihoitomalli kehittää opiskelijahuoltohenkilöstön osaamista ja toimii korjaavana ja ennaltaehkäisevänä työnä koulukiusattujen auttamiseksi.</p> <p>Laadullinen tutkimusaineisto koostui seitsemästä teemahaastattelusta. Haastateltavat olivat toisen asteen oppilaitoksissa työskenteleviä kuraattoreita, psykologeja ja terveydenhoitajia. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, jonka jälkeen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksen tietoperustassa käsiteltiin koulukiusaamista vaikutuksineen, sekä opiskelijahuollon nykyisiä keinoja ja resursseja koulukiusaamistrauman käsittelyn näkökulmasta.</p> <p>Aineiston pohjalta voitiin todeta, että toimintatavat kiusaamistrauman käsittelyyn olivat jaettavissa trauman tunnistamiseen sekä yksilötyöskentelyn menetelmiin ja yhteistyömuotoihin. Yksilötyöskentelyn keskeisimmäksi menetelmäksi osoittautui keskustelu ja sitä tukevat toiminnalliset menetelmät. Yhteistyön toimintatavoiksi jäsenyi nivelvaiheen tiedonsiirto, opiskelijahuolto, moniammatillinen yhteistyö ja huoltajien kanssa tehtävä työ. Tutkimustuloksia hyödynnetään hankkeen kolmannessa vaiheessa kehitettävään Jälkihoitomalliin.</p>		
Avainsanat ( <u>asiasanat</u> ) Koulukiusaaminen, Koulukiusaamistrauma, Opiskelijahuolto, Jälkihoito		
Muut tiedot		



Author(s) Apell, Iitu Kallinen, Mirja	Type of publication Bachelor's thesis	Date 24.11.2014
	Number of pages 61	Language of publication: Finnish
Permission for web publication: X		
Title of publication "If you carry everything with you, you won't have the strength for anything else" Aftercare in cases of trauma caused by school bullying in secondary education		
Degree programme Degree programme of Social Services		
Tutor(s) Hintikka, Timo Ketola, Tuija		
Assigned by Hamarus, Päivi		
Abstract <p>The purpose of this thesis was to investigate what kind of ways of acting student welfare personnel had for helping students with traumas caused by school bullying. Moreover, the aim was also to examine which methods were found to be effective. The assignor of this work was Päivi Hamarus, A Senior Planning Officer from the Development and Strategy Department of the Ely-Centre of Central Finland. She is a coordinator of the Jälkihoitomalli (Aftercare Model) – project the second part of which this thesis was. The aim of the project is to develop the competence of student welfare personnel and, at the same time, provide remedial and preventive means for helping bullied students.</p> <p>The qualitative material of this study consisted of seven theme interviews. The participants were counsellors, psychologists and school nurses working in secondary education. The interviews were recorded and transcribed, after which the data were analysed by using content analysis. The theoretical part of the thesis dealt with school bullying and its effects as well as with the current means and resources that student welfare had for dealing with traumas caused by school bullying.</p> <p>Based on the data, it could be stated that the procedures for dealing with school bullying traumas could be divided in recognizing the trauma and in the method for working individually and in cooperation. The main method for individual work turned out to be discussion and functional methods supporting it. The cooperative methods were information transfer in the transitional phase, student welfare, multi-professional cooperation and working with the guardians. The results of the thesis will be used in the third and final phase of developing Jälkihoitomalli.</p>		
Keywords/tags ( <a href="#">subjects</a> ) School bullying, School bullying trauma, Student Welfare, Aftercare Model		
Miscellaneous		

	1
1 JOHDANTO.....	1
2 KOULUKIUSAAMINEN JA SEN VAIKUTUSTEN KAUASKANTOISUUS.....	3
2.1 Koulukiusaaminen ilmiönä .....	3
2.2 Kiusaamisen vaikutukset yksilön psyykkiseen terveyteen.....	5
2.3 Koulukiusaamisen pitkäaikaisvaikutuksia .....	7
2.4 Korjaava kokemus.....	9
3 OPISKELIJAHUOLLON NYKYISET KEINOT KOULUKIUSATUN AUTTAMISEKSI ....	11
3.1 Työtä ohjaavat lait ja periaatteet .....	12
3.2 Opiskelijahuoltohenkilöstö.....	14
3.3 Moniammatillinen yhteistyö .....	16
3.4 Huoltajien kanssa tehtävä työ .....	17
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	19
4.1 Tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	19
4.2 Teemahaastattelu .....	19
4.3 Aineiston analyysi .....	21
4.4 Validius ja eettisyys.....	22
5 TUTKIMUSTULOKSET .....	25
5.1 Lähtökohdat työskentelylle .....	25
5.2 Koulukiusaamistrauman tunnistaminen .....	29
5.3 Yksilötyöskentelyn menetelmät .....	32
5.4 Yhteistyömuodot .....	38
5.5 Toimintatapojen arviointia .....	45
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....	47
6.1 Huomioita mallin kehittämiseen .....	47
6.2 Tutkimuksesta heränneitä ajatuksia .....	49
6.3 Jatkotutkimusehdotuksia .....	52
7 LÄHTEET .....	53
LIITTEET .....	59
Liite 1. Haastattelulomake.....	59
Liite 2. Jälkihoitomallin kehittämishankkeen vaiheet .....	60
Liite 3. Saatekirje .....	61

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksemme on Keski-Suomen ELY- keskuksen erikoissuunnittelija Päivi Hamaruksen koordinoiman Jälkihoitomallin osaprojekti. Opinnäytetyömme tehtävänä on tutkia, minkälaisia toimintatapoja Keski-Suomen ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioiden työskentelevillä kuraattoreilla, psykologeilla ja terveydenhoitajilla on koulukiusaamisesta traumatisoituneiden nuorten kohtaamiseen ja auttamiseen, sekä mitkä toimintatavat on koettu toimiviksi ja mitkä ei. Tutkimuksen laadullinen aineisto koostuu seitsemästä teemahaastattelusta, joiden pohjana on käytetty avointa haastattelulomaketta (Liite 1). Aineiston analysointi on tehty sisällönanalyysin keinoin.

Koulukiusaamisen puuttumiseen ja ehkäisemiseen on Suomessa olemassa erilaisia malleja, esimerkiksi KiVa Koulu-ohjelma (KiVa Koulu). Yksi malleista on Päivi Hamaruksen kehittämä koulukiusaamista ehkäisevä Vaakamalli<sup>®</sup>, joka on otettu osaksi Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Osaavaa ohjelmaa. Koulukiusaamista koskevassa tutkimus- ja kehittämistyössään Päivi Hamarus on havainnut, että koulukiusaamisen jälkihoitoa ei juuri tapahdu, ja näyttäisi siltä, että jälkihoitotyön merkitystä ei ole tunnistettu tähän saakka. On siis olemassa selkeä tarve jälkihoidon mallille, joka toimisi opiskelijahuollon henkilökunnan työn tukena kiusaamisesta johtuvan trauman purkamisessa sekä ennaltaehkäisisi kiusaamistrauman oireiden kroonistumista. Koemme, että opinnäytetyömme on osa todella tärkeää hanketta, koska nimenomaan tällaista mallia ei ole vielä aikaisemmin kehitetty.

Jälkihoitomallin kehittämishanke on kolmivaiheinen (Liite 2). Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa on kartoitettu kyselyiden avulla toisen asteen oppilaitoksien kouluterveydenhoitajien, -psykologien ja -kuraattoreiden kohtaamaa opiskelijoiden oireilua, jonka taustalla on löytynyt koulukiusaamista. Kyselyyn vastanneet jättivät omat yhteystietonsa, mikäli olivat halukkaita osallistumaan syvempään haastatteluun hankkeen toisessa osassa, eli meidän tutkimuksemme aineiston keruuhun. Tämän tutkimuksen tuloksia hyödynnetään hankkeen kolmannessa vaiheessa, jossa mallia testataan.

Päivi Hamaruksen antaman haastattelun mukaan Jälkihoitomallin tarkoituksena on pääosin antaa menetelmiä kiusatun minäkuvan parantamiseen ja itsetunto-ongelmiin. Mallista on tekeillä ohjekirja ja sen työkalut on suunnattu esimerkiksi kouluterveydenhoitajille ja -kuraattoreille sekä kiusattujen läheisille. Jälkihoitomalli on tarpeellinen, koska koulukiusaamisen kohteeksi joutuneet voivat kantaa traumoja pitkälle aikuisuuteen. Kiusattu voi kärsiä yksinäisyydestä, ja hänen voi olla vaikeaa luottaa toisiin ihmisiin. Pitkäaikainen koettu kiusaaminen saattaa ilmetä masennus- ja ahdistusoireina vielä vuosia kiusaamisen päättymisen jälkeenkin. (Lehtinen 2014.) Päivi Hamaruksen väitöstutkimus (2006) tarjoaa kiusaamisilmion teoreettisen pohjan Jälkihoitomalliin. Lahden Valopilkku-projekti on kokeillut mallia kokemuspohjaisesti. (Paloniemi 2013.)

## 2 KOULUKIUSAAMINEN JA SEN VAIKUTUSTEN KAUASKANTOISUUS

### 2.1 Koulukiusaaminen ilmiönä

Koulukiusaamista on alettu tutkia suunnitelmallisesti vasta 1970-luvun alusta lähtien (Hamarus 2006, 48). Olweus (1992, 14–15) määrittelee kiusaamisen uhriksi joutumisen niin, että henkilö toistuvasti tai pitkän ajanjakson ajan altistuu yhden tai useamman henkilön negatiivisille teoille. Hänen mukaansa negatiivinen teko on sellainen, joka tuottaa tai yrittää tuottaa kohteelleen vammoja tai epämiellyttävän olon. Negatiivisia tekoja voidaan tuottaa verbaalisesti tai fyysisesti. Olweus kuitenkin muistuttaa, että myös sanattomat ja ilman fyysistä kontaktia tuotetut teot, kuten ilmeet tai eleet, sekä ulkopuolelle jättäminen ovat kiusaamista. (Olweus 1992, 14–15.) Höistad (2003, 80) taas korostaa, että yksittäiset, yksilön kohdalla epämiellyttävätkin tapahtumat, eivät täytä vielä kiusaamisen määritelmää, vaan että kiusaaminen on systemaattista, pahantahtoista sekä toistuvaa.

Vaikka kiusaajana voi olla yksilö tai joukko, on kiusaamisen uhri tavallisesti yksittäinen oppilas (Olweus 1992, 14). Salmivalli (1999, 31) pitää koulukiusaamiselle tyypillisenä sitä, että se tapahtuu usein ryhmässä ja perustuu ryhmän sisäisiin sosiaalisiin suhteisiin. Tällaisessa ryhmässä kiusaaja ei välttämättä toimi ollenkaan aggressiivisesti, vaan harkitusti ja rauhallisesti. Hän myös kuvailee, että kiusaaminen on eräänlainen institutionalisoitunut tapa ryhmässä, josta tarve dominoida, pönkittää omaa asemaansa, ja tuoda itseään esille kumpuaa. (Salmivalli 1999, 31.) Mannerheimin Lastensuojeluliitto määrittelee koulukiusaamisen yhdeksi lähtökohdaksi kiusaamisen uhriksi joutuneen oman kokemuksen, koska jokainen kokee kiusaamisen omalla tavallaan. Kyse on yksilöiden sekä yhteisön asenteista kiusaamista kohtaan.

Jokaisella opetukseen osallistuvalla oppilaalla tai opiskelijalla on oikeus turvalliseen oppimis- ja opiskeluympäristöön. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelmaan suunnitelma siitä, miten opiskelijoita suojellaan väkivallalta, kiusamiselta ja häirinnältä. Suunnitelmaa tulee noudattaa ja valvoa sen toimeenpanemisen jälkeen. (L 1998/628 29 §; L 630/1998 28 §; L 629/1998 21 §.)

Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen tuottamista kouluterveyskyselyistä selviää, että koulukiusaamista useita kertoja viikossa on kokenut vuosina 2010–2011 kolme prosenttia oppilaista, harvemmin kiusaamista kokeneita on samalla ajanjaksolla 28 prosenttia. Näistä oppilaista 70 prosenttia vastasi, ettei aikuinen ole puuttunut kiusaamiseen koulussa. (Kouluterveyskysely 2013) Mannerheimin lastensuojeluliiton vuonna 2011 teettämän tutkimuksen mukaan opettajista, kuraattoreista, terveydenhoitajista, rehtoreista ja koulunkäynnin avustajista 47 prosenttia oli melko eri mieltä siitä, tulevatko kiusaamistapaukset aina opettajien tietoon (Mertala 2011, 23). Mannerheimin Lastensuojeluliiton mukaan osa Suomen kouluista on yhä vailla toimintamallia, joka yhtenäistäisi kiusaamiseen puuttumisen tapoja. Suomen peruskouluista noin 90 % on ottanut käyttöönsä koko kouluyhteisön ja vanhempien tasolla toimivan KiVa Koulu – ohjelman, joka toimii koulukiusaamista vastaan. (Mertala 2011, 13; KiVa Koulu)

Koulukiusaamisen tutkimus on keskittynyt peruskouluvaiheeseen. Tiedetään kuitenkin yleisesti että kiusaamista esiintyy kaikissa ikäryhmissä eikä toisen asteen oppilaitokset ole tässä poikkeus. Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen teettämistä kouluterveyskyselyistä (2004/2005–2013) selviää, että lukiossa koulukiusaamista vähintään kerran viikossa kokee yksi prosentti opiskelijoista. Ammattikoulussa vastaava luku oli neljä prosenttia vuonna 2013. Sekä lukioissa että ammattikouluissa luku on pienentynyt yhdellä prosenttiyksiköllä vuodesta 2008/2009. (Kouluterveyskysely 2013.) On myös tärkeää muistaa, että kiusaamista tapahtuu nykyään hyvin paljon myös internetin välityksellä, jonka eri kanavat luovat uusia riskejä tulla esimerkiksi syrjityksi tai uhatuksi. Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen teettämässä kouluterveyskyselyissä internetin välityksellä kiusatuksi joutumista on tutkittu vuodesta 2010 alkaen. Internetin välityksellä tapahtuva kiusaaminen näyttäisi olevan hieman yleisempää ammattikouluissa kuin lukioissa. Yhä enemmän keskusteluun on noussut myös fyysisen ja seksuaalisen väkivallan sekä häirinnän yleistymisen varsinkin toisen asteen oppilaitoksissa. Kouluterveyskyselyistä selviää, että ammatillisissa oppilaitoksissa tytöistä yli puolet on kokenut seksuaalista häirintää ja noin kolmannes seksuaalista väkivaltaa. Pojilla vastaava luku oli 30 – 40 %, kun kyse oli seksuaalisesta häirinnästä. (Kouluterveyskysely 2013.)



## 2.2 Kiusaamisen vaikutukset yksilön psyykkiseen terveyteen

Kuronen (2010, 143) kuvailee kiusatuksi joutumista itsetuntoa ja psyykkistä hyvinvointia kovertavaksi asiaksi. Kaltiala-Heinon ja muiden (2010) mukaan kiusatuksi joutuminen vie voimia ja sitä kautta vaikeuttaa uuden oppimista. Mikäli nuoren oireiluun ei vastata ajoissa oppilaitoksissa, hänen koulunkäyntinsä voi kriisiytyä ja tilanne kärjistyä jopa niin, että hän tarvitsee laitos- tai avohoitoa. Poikkileikkaustutkimuksissa koulukiusaamisen uhriksi joutumisen on osoitettu olevan yhteydessä psykosomaattisiin oireisiin, heikkoon itsetuntoon, masennus- ja ahdistuneisuusoireisiin, itsetuhoisiin ajatuksiin ja väkivaltaiseen käyttäytymiseen. (Kaltiala-Heino ym. 2010.)

Psykoosisairaudet alkavat usein nuoruusiässä. Oireiluna voi ilmetä esimerkiksi eristäytyminen sosiaalisista suhteista. Nuoruusiässä suhteet ikätovereihin ovat kuitenkin kehityksen kannalta välttämättömiä. Niiden epäonnistuminen ja nuoren eristäytyminen nuoruusiässä ovat vakavia varoitusmerkkejä, joita ammattilaisten koulussa pitäisi tarkkailla. (Kaltiala-Heino ym. 2010.) Kaltiala-Heino ja muut (2010) muistuttavatkin, että mikäli tilanne on pitkään jatkuva ja vakava, tulisi oppilashuollossa paneutua eristäytyvän tai kaveripiirin hylkäämän nuoren kokonaistilanteeseen ja hänet tulisi ohjata tarvittaessa nuorisopsykiatriin tutkimuksiin. Ääriesimerkkeinä tunne-elämän tasapainon järkkymisestä ja vaurioitumisesta voidaan pitää koulukiusattujen myötätunnon tuntemisen lakkaamista toisia kohtaan, jolloin he ovat syyllistyneet kouluammuskeluihin (ks. Holmberg-Kalenius 2008).

Koivisto (2007, 9) näkee, että koulukiusaaminen vaikuttaa lapsen näkemykseen itsestään, koska kiusaaminen kohdistuu yksilöön hyvin henkilökohtaisella tasolla. Kiusatun minäkuva alkaa siis vääristyä ja hän alkaa uskoa valheellisiin asioihin itsestään. Näin tapahtuu, koska kiusaamisen tarkoituksena ei ole ihmisen henkilökohtaisten ominaisuuksien tai taitojen totuudenmukainen arvostelu vaan sen tarkoitus on satuttaa toista. (Koivisto 2007, 9.) Tämän kaltainen henkinen satuttaminen vaikuttaa väistämättä myös yksilön itsetuntoon. Malisen (2010, 141) mukaan itsetunto voidaan jakaa vahvan lisäksi heikkoon ja hauraaseen itsetuntoon. Heikolle itsetunnolle ominaista

on riittämättömyyden ja epäonnistumisen tunne. Yksilö kokee, ettei hänellä ole yhteiskunnassa tarvittavia lahjoja eikä ihmissuhdetaitoja. Ominaista on myös se, että he eivät yleensä yritä peitellä näitä ajatuksiaan. Malinen muistuttaa, että ihminen, jolla on hyvin heikko itsetunto, on altis hyväksikäytölle ja uusille häpeän kokemuksille, koska hänen hyväksynnän- ja rakkauden kaipuu on loputon. Haurasta itsetuntoa kuvaa epäonnistumisen pelko. Ihminen saattaa olla päällisin puolin ja omasta sekä muiden mielestä lahjakas ja kyvykäs, mutta toisaalta hän toivoo koko ajan olevansa vielä parempi. Tällainen itsetunto voi näyttää näennäisesti hyvin vahvalta. (Malinen 2010, 142.)

Yksilön itsetunto on vahvalla pohjalla, jos hän arvostaa omia päämääriään, ihanteitaan ja tavoitteitaan. Itsetuntonaan vahva ihminen ei myöskään ole riippuvainen muiden mielipiteistä tai ajatuksista. (Malinen 2003, 109.) Salmivalli (1999, 118) tarkentaa itsetunnon viittaavan yksilön arviointiin omasta arvostaan ja siihen, kuinka hyvin hän hyväksyy itsensä sellaisenaan. Salmivalli muistuttaa myös, että arkiarjatteluissa hyvällä itsetunnolla ei tarkoiteta pelkästään nuoren myönteistä käsitystä itsestään vaan myös omien vajavaisuuksien ja virheiden hyväksymistä ja tyytyväisyyttä itseensä niistä huolimatta. (Salmivalli 1999, 118.)

Koska lapsi ja nuori viettää koulussa merkittävän osan ajastaan, voidaan olettaa siellä tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikuttavan lapsen käsitykseen itsestään suhteessa muihin. Malinen (2010, 78) muistuttaa, että kaikki altistuvat lapsuudessaan jossain vaiheessa häpeäkokemuksille, kaltoinkohtelulle, nöyryyttämislle ja mitätöinnille. Näiden asioiden muistaminen voi aiheuttaa yksilölle vielä aikuisenakin suurta häpeää ja voivat aiheuttaa ahdistusta ja jopa fyysisiä oireita. Malinen (2010, 96) kuvailee näiden muistojen olevan kuin hidastettu filmi, johon on tallentunut kaikkien läsnäolijoiden ilmeet ja äänensävyt. Toisaalta esimerkiksi koulukiusaamisesta aiheutunut häpeäkokemus voi olla niin suuri, että lapsi torjuu häpeänsä ja se saattaa laueta vasta myöhemmin erilaisten elämänkriisien yhteydessä. (Malinen 2010, 78, 96.)

Hamarus (2006, 193) kuvaa kiusatulle tuotetun toiseuden kokemusta ja siitä syntyvää kierrettä seuraavasti: "Kiusattu uskoo hänelle tuotetun toiseuden olevan totta ja al-

kaa käyttäytyä tavalla, jonka hän ajattelee olevan yhteisölle mieluista muovataksaan oman toiseutensa yhteisön hyväksymäksi samuudeksi”. Kiusattu siis tulkitsee kiusaamisen johtuneen hänessä olevasta erilaisuudesta ja alkaa muokata itseään niin, että tulisi hyväksytyksi yhteisössä. Usein kiusatun hankkima samuus ei kuitenkaan riitä yhteisölle vaan saattaa olla syy uudelle kiusaamiselle. (Hamarus 2006, 193.) Viita-ahon (2012, 29–30) tutkimuksen mukaan kiusaaminen voi toisaalta vaikuttaa uhrinsa itsetuntoon myös positiivisesti. Hän ikään kuin kääntää kokemuksensa voitoksi, eikä edes halua ajatella minkälaiseksi hän olisi kasvanut ilman kiusaamiskokemustaan. (Viita-aho 2012, 29–30.)

### 2.3 Koulukiusaamisen pitkäaikaisvaikutuksia

Kiusaamiskokemus, varsinkin sellainen, mihin ei aikaisemmin ole puututtu, säilyy nuoren mielessä hyvin todennäköisesti mukana myös peruskoulun jälkeen toiselle kouluasteelle. Koivisto (2007, 1) toteaaakin tutkimuksessaan ”Kiusaajan varjo” seuraavasti: ”Kiusaamisen aiheuttamat ilmiöt, kuten esimerkiksi mielihäiriö, fyysiset kivut, tai sosiaalinen eristäminen, eivät lopu siihen kun itse kiusaamistapahtuma koulussa on ohitse”. Koiviston (2007) esille tuoma huoli siitä, kuinka vakavia ongelmia kiusaamistaakaan kantaminen yksilölle voi aiheuttaa hänen elämässään, on mielestämme todellinen ja tähän huoleen vastaa osaltaan Jälkihoitomallin kehittämistyö. Kiusaaminen jättää siis jälkiä ja sillä voi olla pitkäaikaisia vaikutuksia niin yksilön elämään, ympäröivään yhteisöön kuin yhteiskunnankin tasolle.

Useissa tutkimuksissa on todettu koulukiusatuksi joutumisen aiheuttavan uhrilleen kauaskantoisia vaikutuksia (ks. Kuronen 2010; Viita-aho 2012; Koivisto 2007.) Ikävät kokemukset voivat nousta mieliin ahdistavina ja epämiellyttävänä vielä vuosienkin jälkeen (ks. Salmivalli 1998; Kuronen 2010). Kurosen (2010, 143) tutkimuksessa haastateltujen nuorten puheissa kiusaaminen on muotoutunut nuoren mielessä käännekohtaksi, jonka vaikutukset ulottuvat pitkälle elämässä.

Yhdeksi kiusaamisen kauaskantoiseksi vaikutukseksi voidaan liittää syrjäytymisen. Hänen mukaansa mikään yksittäinen tekijä ei tee nuoresta syrjäytyneenä, mutta syrjäytymisen prosessi voi alkaa yksittäisistäkin ongelmista. (Kuronen 2010, 56.) Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisun mukaan syrjäytymisuhkaa osoittavia ongelmia ovat motivaation puute, oppimisvaikeudet, alisuoriutuminen ja heikko itsetunto, epärealistiset tavoitteet tai tavoitteettomuus, terveys ja mielenterveys, perheongelmat, ongelmallinen kaveripiiri sekä rikkeet ja päihteet. Näille edellä mainituille ongelmille on ominaista niiden kertautuva ja toisiinsa kietoutuva luonne. (Hämäläinen-Luukkanen 2004, 8-13.) Vaikka kiusatuksi tulemista ei julkaisussa nimetty riskitekijäksi, voidaan olettaa, että kiusatuksi joutuminen on välillisesti yksi kuvatuunlainen syrjäytymisen riskitekijä, koska se voi oireilla edellä mainituilla tavoilla (ks. Viita-aho 2012; Hamarus 2008; Koivisto 2007).

Kiusaamisen pitkäaikaisvaikutuksia tutkineen Viita-ahon (2012, 48) mukaan koulu-kiusatuksi joutuminen voi vähentää opiskeluintoa ja pelko kiusaajien kohtaamisesta voi vaikuttaa esimerkiksi kurssivalintoihin. Tämänkaltaiset tekijät ja valinnat opintopolulla voivat vaikuttaa myöhemmin työelämään sijoittumisessa (Viita-aho 2012, 48; Hamarus 2008, 79). Koivisto (2007, 9-10) taas katsoo, että kiusaaminen voi laskea uhrin itsetuntoa alemmas virheellisin perustein ja sen vuoksi, yksilöstä riippuen, vaikuttaa koko loppuelämää vaikuttaviin päätöksiin, koskien esimerkiksi opiskelupaikkaa, sosiaalisia suhteita tai sijoittumista työelämässä.

Koulukiusaamisen pitkäaikaisvaikutuksia selvittäneissä tutkimuksissa on todettu kiusaamisen vaikuttavan myös suhtautumiseen muita ihmisiä kohtaan (Viita-aho 2012, 26–30.; Salmivalli 2005, 52–56). Kiusaamisen pitkäaikaisvaikutuksia tutkinut Viita-aho (2012) käytti esimerkkinä Rigbyn (2002) mallia, jonka mukaan koulukiusaamiskokemus saattaa vaikeuttaa sosiaalista sopeutumista. Samansuuntaisia tuloksia oli havaittavissa myös Viita-Ahon (2012, 35) omassa tutkimuksessa, jossa sosiaalinen sulkeutuminen näyttäytyi eräänlaisena puolustus- tai selviytymiskeinona. Myös Hassinen (2003, 64) muistuttaa että koulukiusatuilla on todettu olevan myöhemmässä elämässä myös ihmissuhdevaikeuksia. Etenkin heteroseksuaalisten suhteiden muodostamisessa esiintyy esimerkiksi merkittävää ujoutta (Hassinen 2003, 64).

## 2.4 Korjaava kokemus

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme korjaavalla kokemuksella sellaista onnistumisen kokemusta, jonka myötä opiskelijan on helpompi päästä koulukiusaamistraumasta eroon. Koulukiusaamistrauma voi olla elämää suureltakin osin rajoittava asia, sillä erityisesti sosiaaliset tilanteet ovat traumatisoituneelle opiskelijalle ahdistavia (ks. Holmberg-Kalenius 2008). Korjaavia kokemuksia voidaan mahdollistaa sekä ryhmä- että yksilötyöskentelyn keinoin. Jotta opiskelija uskaltautuu kohtaamaan tilanteita, joissa on mahdollisuus korjaavaan kokemukseen, itsereflektio- ja ahdistuksensietokyvyille suuri tarve. (ks. Särkelä 2012; Merikivi 1998; Martin ym. 2012.)

Korjaavien kokemusten saaminen edellyttää ihmisen oman haavoittuvuuden, keskenäisyyden ja tietämättömyyden sietämistä sekä voimia uuden etsimiseen. Tunnetasolla tapahtuva ymmärtäminen ja rohkaisu luovat korjaavan tilan, joka antaa mahdollisuuden korjaaville kokemuksille. Mahdollisuuksia korjaaville kokemuksille vähentää kuitenkin latistava, nujertava, uhkaava ja mitätöivä ilmapiiri. Myöskin se, mitä enemmän tilanteen emotionaaliseen hallintaan, "kasvojen pelastamiseen" joudutaan käyttämään voimia, sitä vähemmän on resursseja ongelmanratkaisuun ja korjaaviin kokemuksiin. (Särkelä 2012.)

Korjaavat kokemukset edellyttävät siis itsereflektion käynnistymistä. Oman toiminnan arviointi, reflektio, voi käynnistyä, mikäli tilanteen laukaisema ahdistus ei ole liian voimakas. Mitä parempi ahdistuksensietokyky ihmisellä on, sitä parempi itsereflektiokyky hänellä on, ja päinvastoin. Jos tilanne aiheuttaa liian suuren ahdistuksen, käynnistyvät ihmisen psykologiset puolustusmekanismit, eikä oman toiminnan reflektio onnistu. Psykologisten puolustusmekanismien avulla virheet ja puutteet ihminen näkee tällöin pelkästään itsensä ulkopuolelta. (Särkelä 2012.)

Sekä ryhmä- että yksilöpsykoterapiassa samat elementit ovat olennaisia, mutta ryhmä tarjoaa jopa enemmän mahdollisuuksia korjaavien kokemusten tuottamiseen. Ryhmätilanteessa on aineksia monenlaisiin jännitteisiin, joilla on yhtymäkohtia varhaisempiin kokemuksiin, kuten juuri kiusatuksi tulemiseen. (Merikivi 1998, 4.) Ihmi-

sellä on luontainen tarve tuntea kiintymystä ja solmia läheisiä ystävyysuhteita. Näissä ryhmän sisäisissä vertaissuhteissa on tärkeää saada onnistumisen kokemuksia ja tuntea tulleensa hyväksytyksi, jotta ryhmään kiinnittyminen olisi mahdollista. (Laine 2005, 144–147.)

Vaikea ihmissuhdetilanne, kuten kiusaaminen, synnyttää epäluottamusta suhteessa muihin, jolloin korjaava kokemus ryhmässä on hyvin arvokasta (Martin ym. 2012, 52–53). Ryhmän antimia ovat vertaisverkostolta saatu tuki, ymmärrys ja hyväksyntä sekä yhteenkuulumisen tunne (Laine 2005, 144–147; Martin ym. 2012, 14.) Parhaimmillaan ryhmässä olosta voi myös muodostua korjaava kokemus. Kun itseään voi ilmaista turvallisessa ilmapiirissä, sekä tulee kuulluksi ja nähdyksi, itsetuntemus lisääntyy ja minäkuva vahvistuu. Nämä kokemukset ovat toki mahdollisia myös yksilökäynneillä, mutta kun jakaminen tapahtuu ryhmässä, on vaikutus hyvinkin voimaannuttava. (Martin ym. 2012, 14.) Korjaavan ryhmäkokemuksen edellytys on siis korjaava tila, joka mahdollistaa sen, etteivät psykologiset puolustusmekanismit käynnisty (ks. Särkelä 2012).

### 3 OPISKELIJAHUOLLON NYKYISET KEINOT KOULUKIUSATUN AUTTAMISEKSI

Uusi laki oppilas- ja opiskelijahuollosta astui Suomessa voimaan 1.8.2014. Lain myötä kodin ja oppilaitoksen tulee yhteisvoimin edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyttä ja esteettömyyttä. Tavoitteena on myös edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä ehkäistä ongelmien syntyistä. Lain tarkoituksena on myös määritelty opiskeluhuoltopalveluiden yhdenvertainen saatavuus ja laatu niitä tarvitseville, jonka myötä varhainen tuki on taattu. (L 1287/2013.) Opiskelijan auttaminen ja tukeminen koulukiusaamisesta johtuvan trauman käsittelemisessä ovat selkeästi tämän lain piirissä, sillä opiskelijan terveys ja hyvinvointi ovat lain keskiössä.

Vaikka uusi laki kattaa oppilas- ja opiskelijahuollon palvelut esiopetuksesta toisen asteen koulutukseen saakka, erityisesti lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden palveluiden järjestämisessä lisättiin kuntien velvollisuuksia. Lain mukaan kunnalla täytyy olla tarjottavanaan kuraattorin, vastaavan kuraattorin sekä opiskelijahuollon psykologipalvelut kaikille kunnan alueella sijaitsevien oppilaitosten opiskelijoille. (L 1287/2013.) Tämä on merkittävä kiristys kunnan velvollisuuksissa, sillä usein juuri toisella asteella opiskelijan elämään vaikuttava koulukiusaamistrauma tulee ilmi, joten resurssien lisääminen on tärkeää. Talentia -lehden artikkelissa (2014) kerrotaan siitä, kuinka Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toteutuminen nikottelee. Kuntaliiton kyselyn tulosten mukaan vain viidesosa vastaajista oli arvioinut psykologeja olevan saatavilla riittävästi lain voimaan tullessa. Hieman yli kolmasosa vastanneista taas koki, että kunnalla on ehkä mahdollisuudet saada riittävästi vastaavia kuraattoreita. Kolmasosa kyselyyn vastanneista pitää lain asettamaa toimeenpanoaikaa täysin riittämättömänä, kun vastaavasti vain neljä prosenttia kokee ajan täysin riittäväksi. Joka toisessa kunnassa, jotka olivat kyselyyn vastanneet, oli lain toimeenpanon suunnittelu jo aloitettu, mutta suurin osa suunnitelmista oli kesken. Toimeenpanon ajan riittämättömyyden näkökulman lisäksi vastanneet kokivat lailla oleva ei-toivottuja vaikutuksia. Näitä olivat henkilöstön työkuormituksen kasvu sekä koulun ja lastensuojelun välinen kilpailu samoista työvoimaresursseista. (Talentia 2014, 9.)

Oppilaitosten henkilökunnan yksi tärkeimmistä tehtävistä on siis opiskelijoiden ongelmiin varhain puuttuminen ja kehitykseen liittyvien vaikeuksien ennalta ehkäiseminen. Opetushallituksen mukaan toisen asteen oppilaitosten tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten ja persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen elämänsä aikana. (Malin 2014.)

### 3.1 Työtä ohjaavat lait ja periaatteet

Tavoite, jota kohti oppilashuoltohenkilöstön tulisi opiskelijoidensa hyväksi työskennellä, on annettu Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (L 1287/2013). Opiskelijahuoltohenkilöstön työtä ohjaavat myös useat muut lait ja periaatteet, joiden mukaisesti esimerkiksi koulukuraattorit, -psykologit ja -terveydenhoitajat toteuttavat omaa työnkuvaansa. Oppilashuollon oppaassa todetaan, että asiakastyötä säätelevät koululainsäädännön ohella muun muassa Lastensuojelulaki (L 13.4.2007/417), Sosiaalihuoltolaki (L 17.9.1982/710), Laki asiakkaan asemasta ja oikeuksista (22.9.2000/812) sekä Lait terveyden- ja sosiaalihuollon ammattihenkilöistä (L 28.6.1994/559; L 272/2005). Opiskelijahuoltohenkilöstön jäsenet noudattavat oman alansa ammattieettisiä periaatteita. (Koulukuraattori; Koulupsykologi). Näiden lakien ja periaatteiden lisäksi Lastensuojelun käsikirjassa esitellään vaihtoehtoinen varhaisen puuttumisen toiminta-ajatus, joka perustuu Varpu-verkoston yhteisesti sovittuihin eettisiin periaatteisiin. (Malin 2014.) Varhainen puuttuminen on ennen kaikkea reagoimista omaan huoleen. Varpu-verkoston eettiset periaatteet korostavat, että omien huoltien ei anneta kasvaa, vaan ne otetaan kunnioittavasti esiin. Tämän jälkeen ryhdytään vuoropuheluun ja yhteistyöhön asiaa koskevien kanssa. Olennaista on siis avun ja tuen pyytäminen työntekijän omaan toimintaan ja sen jälkeen oman toiminnan



muuntelu. Tällainen periaate edistää varhaista vastuunottamista omasta toiminnasta toisten tukemiseksi. (Opiskelijahuollon käsikirja 2012.)

On hyvä ottaa huomioon myös oppilashuoltohenkilöstön salassapito- ja vaitiolovelvollisuus. Valvira (2014) kiteyttää, että sivulliselle ei saa luvatta ilmaista yksityisen tai perheen salaisuutta, josta ammattihenkilö on asemansa tai tehtävänsä perusteella tiedon saanut. Myöskään asiakirjan salassa pidettävää tietoa, sisältöä tai muutakaan tietoon saatua seikkaa, josta on lailla säädetty vaitiolovelvollisuus, ei saa paljastaa ulkopuolisille. Vaitiolovelvollisuus kieltää siis ilmaisemasta salassa pidettävää sisältöä suullisesti tai passiivisesti paljastamalla, kuten jättämällä asiakirjan ulkopuolisten saataville. (Valvira 2014.) On hyvä kuitenkin muistaa alaikäisen oikeus kieltää opiskelijahuoltohenkilöstöä antamasta itseään koskevia tietoja huoltajalleen. Tällöin tulee huomioida alaikäisen ikä, kehitystaso ja asian laatu, sekä se, ettei salassa pidettävä asia ole selvästi alaikäisen edun vastainen. (L 22.9.2000/812 11§.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (L 1287/2013) asetettiin myös määräaikoja opiskelijahuollon palvelujen saamiseksi. Kun opiskelija on pyytänyt pääsevänsä keskustelemaan henkilökohtaisesti opiskeluhuollon psykologin tai kuraattorin kanssa, on kunnan järjestettävä se viimeistään seitsemäntenä oppilaitoksen työpäivänä pyynnön jälkeen. Lisäksi kiireellisen tapauksen kohdalla on keskustelumahdollisuus järjestettävä samana tai viimeistään seuraavana työpäivänä.

Jyväskylä on Keski-Suomen kaupungeista suurin, minkä vuoksi se on oleellinen tutkimuskohde ja tämän taustaksi vertailemme Jyväskylän kaupungin opiskelijahuollon henkilöstö- ja opiskelijamäärää toisen asteen oppilaitoksissa. Vuoden 2014 keväällä päivitettyjen tietojen mukaan Jyväskylä lukioiden opiskelijoita oli yhteensä 3000 ja ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoita oli 8950 (Jyväskylä pähkinänkuoressa 2014). Jyväskylän kaupungin lukioilla kuraattoreita on yksi, psykologeja yksi ja terveydenhoitajia viisi. Ammattiopistoissa työskentelee yhteensä kuusi kuraattoria, yhdeksän terveydenhoitajaa ja kaksi psykologia. (Jyväskylän kaupunki 2014; Lukioiden opiskeluterveydenhuolto; Jyväskylän ammattiopiston opiskeluterveydenhuolto.) Tarkasteltaessa näitä lukuja on selkeää, että opiskelijamäärä suhteessa henkilöstöresursseihin on suuri. Esimerkiksi yhden koulupsykologin vastuulla on 3000 opiskeli-

jaa. Jälkihoitomallin kehittämishankkeen ensimmäisen osan kyselyjen tulosten mukaan opiskelijahuoltohenkilöstön jäsenillä Keski-Suomessa onkin omalla vastuullaan noin 450–2500 opiskelijaa (Korhonen 2012). Suuret opiskelijamäärät yhden työntekijän vastuulla voivat aiheuttaa vastaanottojen ruuhkautumista ja vaikeuttaa pitkäkestoisista työskentelyä.

### 3.2 Opiskelijahuoltohenkilöstö

Koulukuraattorit, -terveydenhoitajat ja -psykologit ovat niitä oppilashuoltohenkilöstön jäseniä, jotka auttavat pääosin yksilötyöskentelyn keinoin opiskelijaa hänen koulukiusaamistrauman tultua esille. Kaikkien heidän työstään löytyy samoja piirteitä, mutta he tukevat opiskelijaa omista näkökulmistaan. Oppilashuollon oppaassa määritellään, että koulupsykologi arvioi opiskelijan tilannetta psykologisen arvioinnin kautta, kun taas koulukuraattori tarkastelee asioita sosiaalityön ja sitä kautta myös lastensuojelun näkökulmasta. (Koulukuraattori; Koulupsykologi.) Kouluterveydenhoitaja tekee työtään taas preventiivisestä ja promotiivisesta näkökulmasta, millä tarkoitetaan terveyttä rakentavaa sekä terveyden edellytyksiä luovaa ja tukevaa toimintaa (Terveydenhoitaja).

Koulukuraattorin työn perusteet löytyvät lastensuojelulaista, sillä koulukuraattori toimii koulun sosiaalityöntekijänä. Juuri sosiaalisten ongelmien tunnistaminen ja niihin puuttuminen on olennainen osa koulukuraattorin työtä. Koulukuraattori tarkastelee opiskelijan opiskelu- ja elämäntilannetta monella tasolla pyrkien jäsentämään opiskelijan voimavaroja ja etsimään myönteisiä ratkaisuja. Huomiota kiinnitetään erityisesti arjen sujumiseen, toimintakykyyn ja vuorovaikutussuhteisiin. Opiskelijan sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet huomioidaan, ja hän tulee kuulluksi itseään koskevissa asioissa. Nämä asiat ajavat lapsen etua koulun sosiaalityössä Lastensuojelulain 4§ mukaisesti. (Gråsten-Salonen ym. 2014; L 13.4.2007/417.) Koulukiusatuksi jouduttuaan opiskelija kamppailee trauman vuoksi usein juuri sosiaalisten ongelmien kanssa, joten koulukuraattorin työnkuva on tähän tarpeeseen kytköksissä. Koulukuraattorilta edellytetään lisäksi nuorten ja perheiden palvelujärjestelmän sekä nuorten

kehityksen ja nuorisokulttuurin asiantuntemusta (Gråsten-Salonen ym. 2014). Tämän osaamisen myötä koulukuraattori voi antaa palveluneuvontaa tai ohjata opiskelijaa eteenpäin muiden palveluiden piiriin, mikäli koulukuraattori kokee, ettei hänen asiantuntijuuteensa riitä opiskelijan auttamisessa.

Terveydellisten olojen seurantaan kuuluu säännölliset tarkastukset, joihin kouluterveydenhoitaja osallistuu (Ekebom 2000, 97). Salmivallin (2002, 98–99) mukaan terveystarkastukset ovat hyvä terveydenhoitajan työväline tapahtuneen koulukiusaamisen tunnistamiseen. Terveystarkastuksen yhteydessä terveydenhoitaja voi ottaa koulukiusaamiseen liittyvät asiat esille jokaisen oppilaan kanssa rutiininomaisesti. Tarkastuksen yhteydessä terveydenhoitajalle muodostuu yleisvaikutelma opiskelijan tilanteesta keskusteluiden ja tutkimusten perusteella. Opiskelija voi esimerkiksi vaikuttaa alakuloiselta, ahdistuneelta tai hän voi kertoa koulunkäynnin sujuvan huonommin. Nämä oireet voivat viestiä monesta asiasta, mutta myös kiusatuksi tulemisen mahdollisuus on otettava huomioon. (Salmivalli 2002, 98–99.) On hyvä myös huomioida, että kiusattu saattaa sairastella usein. Salmivalli (1998, 113) muistuttaa, että koulukiusaamista kokeneet voivat usein kärsiä psykosomaattisista oireista, joille ei löydy selkeää fysiologista selitystä. Tällaisia ovat esimerkiksi päänsärky ja vatsakivut. (Salmivalli 1998, 113.) Voidaan olettaa, että epämääräisistä oireista kärsivä nuori käy useasti terveydenhoitajan vastaanotolla, joten kouluterveydenhoitajilla on siis tärkeä rooli koulukiusaamisesta johtuvien oireiden tunnistamisessa ja havaitsemisessa.

Fyysisen terveyden ohella on oleellista kiinnittää erityistä huomiota myös opiskelijan psyykkiseen terveyteen ja hyvinvointiin, jota koulukiusatuksi tuleminen voi heikentää ja jopa vaarantaa. Ensisijaisesti koulupsykologi tukee ja ohjaa opiskelijaa mielenterveyteen ja toimintakykyyn liittyvissä asioissa. (Ekebom ym. 2000, 96–97.) Opiskelijan kanssa käytävien tukikeskusteluiden lisäksi koulupsykologi arvioi esimerkiksi opiskelijan tunne-elämää, sosiaalisia taitoja sekä käytös- ja oppimisvaikeuksia (Pesonen 2014). Pitkään kiusattuna oleminen vaurioittaa muun muassa uhrin tunne-elämää. Jos joutuu pitkään elämään puolustusasemissa, se verottaa kykyä tuntea kaikenlaisia tunteita. (Holmberg-Kalenius 2008.) Näihin asioihin koulupsykologi voi kiinnittää huomioita keskustellessaan nuoren kanssa ja arvioidessaan hänen tilannettaan.

### 3.3 Moniammatillinen yhteistyö

Koulukuraattorien, -psykologien ja opiskelijaterveydenhuollon tehtäväkenttää ja osaamisaluetta ovat mielenterveyteen, psykososiaaliseen hyvinvointiin ja niiden tukemiseen liittyvät asiat. Tämän vuoksi heidän ammatilliset tehtäväkentät voivat mennä päällekkäin opiskelijan koulukiusaamistraumaa purkaessa. Kokonaisvaltainen ja yhteistyökeskeinen lähestymistapa asioiden selvittelyssä ja hoidossa on siis välttämätöntä. (Työnjako ja yhteistyö.) Kemppainen ja muut (1998, 99) nostavat teoksessaan esille, että juuri yhteistyökeskeinen lähestymistapa täytyy huomioida nuoren ongelmien laajentumisessa, koska yhden toiminta-alueen tietotaito riittää vaan omaan rajalliseen osuuteensa. Yhteistyössä palvelun kokonaisuus hyötyy siitä, että erilaista osaamista yhdistetään. (Kemppainen ym. 1998, 99.) Kun ryhmän jäsenillä on näkemys yhteisistä tavoitteista ja toiminta suuntautuu tekemiseen, toteutuu moniammatillinen asiantuntijuus, jossa yhdistyvät pedagoginen, psykologinen, terveydenhuollollinen ja sosiaalityön näkemys. Ennen kuin toimenpiteistä päätetään, on tärkeää kuulla moniäänisesti eri ammattialojen näkökulmia ja moniammatillista osaamista. (Gråsten-Salonen ym. 2014.) Tiedonsiirto toimijoiden välillä tapahtuu aina avoimesti asiakkaita osallistavasti ja salassapitosäännöksiä noudattaen toimijoiden välillä (Työnjako ja yhteistyö).

Yhteistyö edellä mainittujen asiantuntijoiden kesken tulee vakiinnuttaa uuden lain myötä. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki edellyttää monialaisen oppilas- ja opiskelijahuollon ohjausryhmän perustamista (L 1287/2013). Ohjausryhmä vastaa koulutuksen järjestäjäkohtaisen oppilas- ja opiskelijahuollon yleisestä suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta ja arvioinnista. Tämän lisäksi oppilaitoksissa tulee olla oppilaitoskohtainen opiskeluhuoltoryhmä, joka vastaa oppilaitoksen opiskeluhuollon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista monialaisesti. Yksittäisen opiskelijan tai opiskelijaryhmän tuen tarpeen selvittämiseen ja opiskelijahuollon palvelujen järjestämiseen liittyvien asioiden käsittelemistä varten edellytetään, että perustetaan tapauskohtaisesti koottava monialainen asiantuntijaryhmä. (L 1287/2013, 14§.) Opiskelijahuoltoryhmään voidaan tuoda huolta opiskelijan kiusaamistraumasta.

Tarkastellessamme edelleen Jyväskylän kaupungin näkökulmasta nykyisiä keinoja koulukiusaamistraumasta kärsivän auttamiseksi, on hyvä ottaa esille Jyväskylän kaupungin nivelryhmä. Se on perustettu vuonna 2007, ja sitä koordinoi nykyisin Jyväskylän kaupungin nuorisopalveluiden Ohjauslaturi. (Ohjauslaturi.) Nivelryhmä yhdistää peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen toimijoita. Sen tavoitteena on kerätä tietoa siitä, miltä nivelvaiheen nuorten tilanne kaupungissa näyttää. Lisäksi nivelryhmä jakaa tietoa nuorille suunnatuista palveluista ja tällä tavalla tehostaa moniammatillista yhteistyötä edustavien tahojen välillä. Nivelryhmän tavoitteena on myös pyrkiä kanavoimaan keräämäänsä tietoa kunnallisiin ja organisaatiokeskeisiin päätöksentekoprosesseihin, jotta nuorten tukemista estävät ja haittaavat tekijät tai puutteet tulisivat päätöksenteossa huomioiduiksi. (Jyväskylän nivelryhmän lausunto 2009.)

### 3.4 Huoltajien kanssa tehtävä työ

Perheiden tukeminen kasvatustehtävässä, ongelmatilanteissa ja ylipäätään vanhemmuudessa on yksi tärkeä yhteistyön muoto oppilashuoltohenkilöstön työskentelyssä (Koulukuraattori; Koulupsykologi). Kodin kanssa tehtävää yhteistyötä tulisi pitää yhtä tärkeänä kuin moniammatillista yhteistyötä esimerkiksi poliisin ja sosiaalitoimen kanssa. Ilman toimivaa tiedonkulkua yhteistyö kodin ja oppilaitoksen välillä jää yksipuoliseksi. (Tanninen 1999, 116–117.) Pro gradu – tutkielmassaan Ylikoski (2013) nostaa esille, että Nivalan (2006) mukaan koulukuraattoreiden tulisi entistä selkeämmin tiedostaa, että vanhemmat ja koko perhe ovat tasavertaisia yhteistyökumppaneita. Työskenteleminen ilman perhettä on ongelmien ratkaisun kannalta tehottomaa, sillä nuoren elämäntapahtumat ovat vahvasti kietoutuneita sekä kouluun että perheeseen. (Ylikoski 2013.) Laaksosen ja Wiegandin (2000, 14) mukaan huoltajat olettavat, että lapsensa asioissa heidän vaikutusmahdollisuutensa jäävät todellisuudessa pieniksi. Huoltajien passiivista suhtautumista on selitetty siten, että yhteyttä kotiin otetaan vain negatiivisissa asioissa. (Laaksonen & Wiegand 2000, 14.) Perhe voi myös salailla asioita tai ei halua lainkaan paljastaa vaikeuksia. Suureksi esteeksi yh-

teistyön luomiselle voivat nousta häpeä, pelko ja syyllisyys. (Suontausta-Kyläinpää 2011.)

On myös hyvä tarkastella yhteistyötä vanhempien näkökulmasta. Riikka Taipale (2014, 38–39) huomioi opinnäytetyössään vanhempien kokemuksia koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Osa tutkimuksen vastaajista oli kokenut, että heidän huoli lapsensa koulukiusaamisasioissa on otettu todesta ja koulu on järjestänyt palavereja sekä pitänyt yhteyttä kotiin. Toinen ääripää vastaajien kokemuksista taas käsitteli sitä, kuinka koulun henkilöstö oli vähätellyt vanhempien huolta ja kieltänyt tapahtuneen kiusaamisen. (Taipale 2014, 38–39.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia toimintatapoja opiskelijahuollon henkilöstöllä on käytössään koulukiusaamisesta traumatisoituneen opiskelijan auttamiseksi toisen asteen oppilaitoksissa. Tarkentavana tutkimustehtävänä selvitettiin, mitkä toimintatavat työntekijöiden mielestä ovat olleet toimivia ja mitkä eivät. Auttamisen toimintatapoja tarkasteltiin nimenomaan siitä näkökulmasta, että koulukiusaamistrauma oli peruskoulusta tai jopa päiväkodista lähtöisin olevasta kiusaamisesta.

### 4.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon, minkä vuoksi puhutaan usein myös puolistrukturoidusta tai puolistandardoidusta haastattelumenetelmästä. Tämä tarkoittaa sitä, että haastattelijalla on vapaus esimerkiksi muuttaa kysymysten järjestystä tai sanamuotoa. Kuvaavaa on myös se, että vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin vaan haastateltava vastaa omin sanoin. Pääpiirteenä voidaan pitää sitä, että haastattelun jokin näkökulma on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia, mikä jättää tilaa myös uusien havaintojen nousemiselle. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Haastattelumme koski melko tuntematonta aluetta koulukiusaamisen kentällä. Vaikka koulukiusaaminen on jatkuvasti ajankohtainen aihe, jälkihoitomallin näkökulma on kuitenkin vielä uusi ja tuntematon, eikä kuvatonlaista työvälinettä kouluissa toimivilla ammattilaisilla ole vielä yleisesti tai ollenkaan käytössä. Tämän kaltaiseen tutkimusasetelmaan teemahaastattelu on toimiva menetelmä.

Opinnäytetyömme seitsemästä teemahaastattelusta, kertyi litteroitua materiaalia yhteensä 68 A4-sivua (kirjasinkoko kaksitoista, riviväli puolitoista). Yksittäisen haastattelun pituus nauhoitettuna oli 30 – 40 minuuttia. Aineistomme koko oli riittävä,

koska saimme runsaasti erilaisia näkökulmia, mutta samaan aikaan aineistosta oli havaittavissa samankaltaisuutta, joka oli merkki kylläntymisestä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritäänkin yleistettävien tilastollisten tulosten sijaan kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa sekä löytämään tapahtuvia tosiasioita (ks. Hirsjärvi ym. 2004, 152; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85).

Haastattelun pohjana toimiva haastattelulomake (Liite 1) kehitettiin aikaisemmin Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaalialan Työelämälähtöinen kehittämistoiminta -opintojakson yhteydessä, kuten kolme ensimmäistä haastatteluakin. Neljä haastattelua seitsemästä toteutimme siis itse. Haastateltavat olivat ammatiltaan kuraattoreita, psykologeja ja terveydenhoitajia, jotka työskentelevät Keski-Suomessa. Haastattelulomake koostui avoimista kysymyksistä ja haastattelutilanne oli keskustelunomainen eli myös tarkentaville lisäkysymyksille oli jätetty tilaa. Aikaisemmat kolme haastattelua oli toteutettu hyvin vapaamuotoisesti ja ne koostuivat pääosin haastateltavan kertomuksesta, yksittäisten tapausten kautta. Ruusuvuoren (2005, 199) mukaan kertomustyypin haastattelun vahvuutena voidaan pitää sitä, että laadulliseen tutkimukseen kertomukset antavat yleensä enemmän sisältöä kuin pelkät pohdinnat tai raportit. Kertomukseen liittyy aina oma kokemus ja perustelu siitä, miksi juuri tämä tarina kannattaa kertoa. (Ruusuvuori ym. 2005, 199.) Päätimme kuitenkin, että selkeyden vuoksi pysymme omissa haastatteluissamme tiiviimmin lomakkeen kysymysrungossa. Tämä helpotti myös tutkimuskysymyksen fokuksessa pysymistä. Otimme kuitenkin jo aikaisemmin tehdyistä haastatteluista esille nousseista teemoista lisäkysymyksiä jäljellä oleviin haastatteluihin.

Opinnäytetyömme kannalta oleellinen haastattelun punainen lanka ja fokus, jota kohti haastatteluita ohjasimme, oli kysymys siitä, minkälaisia toimintatapoja opiskelijahuollon henkilöstöllä on koulukiusaamistrauman purkamiseen eli miten koulukiusaamista kokenut ihminen kohdataan ja miten häntä voidaan auttaa. Huomasimme, että haastatteluiden aikana sai olla hyvin tarkkana siitä, ettei tämä unohtuisi, jotta saisimme varmasti tutkimuskysymykseemme vastauksia. Haastattelulomake oli lähetetty saateviestin liitteenä haastateltaville etukäteen, jotta he ehtisivät halutessaan valmistautua ja tutustua kysymyksiin ja teemoihin. Saateviestissä kerroimme jälkihoitomallista ja opinnäytetyömme roolista mallin kehittämistyössä (Liite 2).



### 4.3 Aineiston analyysi

Käytimme haastatteluaineiston analyysissä Haastattelumateriaalimme Tuomi ja Sarajärven (2013, 108–109) kiteyttämää Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheista prosessia. Ensin kuuntelimme haastattelut ja litteroimme ne sana sanalta. Tämän jälkeen luimme haastatteluista sisältöön tarkasti perehtyen ja etsimme pelkistettyjä ilmauksia korostusvärejä käyttäen. Toisessa vaiheessa ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset listaamalla ne paperille. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–110.) Tässä vaiheessa käytimme apuna teemoittelua, jonka avulla nostimme aineistosta esiin erityisesti tutkimustehtäväämme valaisevia teemoja, joiden esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa vertailimme. Kiinnitimme huomiota tyypillisestä poikkeaviin tapauksiin etsimällä systemaattisesti. Toisista vastauksista poikkeavat vastaukset otimme voimavaroina ja kiinnostavina seikkoina. Aineistosta löytyneet samanlaisuudetkin jäsentyivät rikkaammin erilaisuuksien etsinnän jälkeen. (ks. Eskola & Suoranta, 2008, 174–181.) Pelkistettyjen ilmausten ja teemoittelun tekemisen jälkeen jatkoimme ilmausten yhdistämisellä ja alaluokkien muodostamisella. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmittelimme ja yhdistimme luokaksi, joka nimettiin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tämän jälkeen edelleen yhdistelimme muodostettuja alaluokkia, jolloin taas muodostimme yläluokkia. Luokittelussa aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. Loppuvaiheessa yhdistimmekin vielä aikaisemmin muodostettuja yläluokkia, jolloin saimme muodostettua asioita kokoavia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–110.) Tarkan luokittelun jälkeen meillä oli selkeä aineisto kasassa, jonka vuoksi koimme, että analysoinnin auki kirjoittaminen oli helppoa. Samanlaisuudet ja erilaisuudet oli helposti nähtävissä, ja joitain tutkimustuloksia selkeytyi luokittelun aikana.

## 4.4 Validius ja eettisyys

### Validius

Validiteetilla tarkoitetaan, onko tutkimuksessa tutkittu juuri sitä, mitä alun perin oli aiottu sekä onko tutkimusmenetelmän avulla kyetty asiaa tarkoituksen mukaisesti tutkimaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136; Hirsjärvi ym. 2006, 216). Tuomin ja Sarajärven (2013) mukaan ei ole mitään yksiselitteisiä ohjeita kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140). Eskola ja Suoranta (2008, 210–213) kuitenkin huomioivat, että laadullisen tutkimuksen arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta, joten tutkimuksessa tulisi kertoa mahdollisimman tarkasti siitä, mitä aineistonkeräyksessä ja sen jälkeen on tehty (Eskola & Suoranta 2008, 210–213). Tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta tarkkaan selostaen kaikista tutkimuksen vaiheista (Hirsjärvi ym. 2004, 217; Tuomi & Sarajärvi 2013, 140).

Tuomi ja Sarajärvi (2013, 140) toteavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava millä perusteella tutkimuksen tiedonantajat on valittu ja kuinka heihin on otettu yhteyttä aineiston keruuta varten (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140). Tässä tutkimuksessa haastateltavat itse ilmoittivat jälkihoitomallin kehittämishankkeen ensimmäisen vaiheen kyselyn yhteydessä halukkuutensa syvempään haastatteluun, eli meidän opinnäytetyömme aineiston keruuseen. Haastateltavat jättivät siis tällöin yhteystietonsa, ja niiden avulla otimme heihin myöhemmin yhteyttä ja sovimme haastatteluajan.

Aineistoa kerätessämme haastateltavat ovat mahdollisesti saattaneet ymmärtää asettamamme kysymykset eri tavalla kuin olimme ne tarkoittaneet. Haastattelun edetessä olemme myös saattaneet mahdollisesti johdatella vastaajia johonkin suuntaan vastauksissaan. Lisäksi Hirsjärvi ja muut (2007, 200–202) muistuttavat, että haastattelujen luotettavuutta on helppo kyseenalaistaa esimerkiksi sillä, että haastateltavalla on luontainen taipumus antaa sosiaalisesti suotuisia vastauksia. Haastateltava saattaa myös kokea haastattelutilanteen epämukavaksi, jolloin vastaukset voivat

jäädä niukoiksi. Nämä seikat on hyvä ottaa huomioon analysointivaiheessa, jolloin tulee välttää liiallista yleistämistä. (Hirsjärvi ym. 2007, 200–202.) Aineistoa useaan kertaan kuuntelemalla ja litterointeja lukemalla arvioimme, olisiko joissain haastattelussa näkyvissä näitä epäluotettavuuden merkkejä, esimerkiksi kysymyksen väärinymmärtämistä. Tällaiset aineistot jätimme kokonaan pois tuloksista, jotta tutkimustulokset olisivat luotettavampia. Aineiston rajauksen jälkeen noudatimme sisällönanalyysin ohjetta ja keskityimme nimenomaan tutkimustehtävämme kannalta oleelliseen tietoon. Aineistoa analysoidessamme ja tulkitessamme luimme samalla teoreettista kirjallisuutta tulkintojen tueksi.

Aineiston analyysissa tulee huomioida, miten tulkintoihin ja johtopäätöksiin on tultu. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140–141.) Koska eettisyyden vuoksi pidimme tutkimuksemme tiedonantajien anonymiteettiä tärkeänä, kaikkia vastauksia ei voitu ottaa suorina lainauksina eikä lainauksia numeroitu. Haastateltavien reflektoinnin ja tulkitsemisen koimme jonkinlaisena haasteena, sillä oli tärkeää, että työntekijöiden ajatukset eivät muuttuisi meidän muuttaessa heidän vastausten muotoa eri muotoon. (Hirsjärvi ym. 2004, 214.) Pyrimme tuomaan kaikista haastatteluista työntekijöiden keskeiset ajatukset ja kuvaamaan niitä tasapuolisesti. Haastavaa luottamuksen arviointiin onkin sen vuoksi, että aineiston analyysi ja sen pohjalta saadut tulokset pohjautuvat meidän tulkintoihin ja johtopäätöksiin, joita aineistosta meille oli noussut (Hirsjärvi ym. 2005, 213). Niinpä oleellista onkin tutkijoina tulla tietoisiksi omista kokemuksista ja ennakoasenteista. Koemme, että tulkintamme ja johtopäätöksemme ovat luotettavia, sillä sisällönanalyysin keinoin saimme aineiston ryhmiteltyä selkeään muotoon, josta tulokset oli nähtävissä.

## Eettisyys

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan tarkoituksena on edistää hyvää tieteellistä käytäntöä ja ennaltaehkäistä tutkimusvilppiä sekä edistää tutkimuseettistä keskustelua Suomessa. Uusi HTK -ohje astui voimaan 2013 keväällä. Hirsjärven ja muiden (2007, 23) mukaan eettisesti hyvä tutkimus edellyttää em. käytänteiden noudattamista. Näitä ohjeita mekin tutkimuksessamme noudatimme. Opinnäytetyöllemme on myönnetty Jyväskylän kaupungin myöntämä

tutkimuslupahakemus, koska sosiaali- ja terveysalan tutkimuksia voidaan toteuttaa vain luvanvaraisesti (Opinnäytetyö - ja tutkimusluvut Jyväskylän kaupungin palveluis- sa). Olemme myös allekirjoittaneet Jyväskylän ammattikorkeakoulun salassapitoso- pimuksen yhdessä toimeksiantajamme Keski-Suomen ELY-keskuksen erikoissuunnit- telija Päivi Hamaruksen kanssa. Opinnäytetyössämme olemme sitoutuneet rehelli- syyteen ja avoimuuteen. Kunnioitamme haastateltavien yksityisyyden ja anonymitee- tin lisäksi muiden tutkijoiden työtä käyttämällä lähdeviitteitä asianmukaisesti.

Haastatteluaineiston kerääminen oli eettisesti tutkimuksemme haastavin osuus. Hirs- järven ym. (2007, 25) mukaan tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä edellytetään perehtyneisyyteen perustuva suostumus (informed consent). Perehtyneisyydellä (informed) tarkoitetaan sitä, että tutkimushenkilölle on kerrottu mitä tutkimuksessa tulee tapahtumaa. Suostumuksen (consent) tulee olla vapaaehtoista. (Hirsjärvi ym. 2007, 25.) Vaikka haastateltavat olivat ilmaisseet suostumuksensa haastatteluun jo tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa, oli tärkeää informoida perusteellisesti mitä tutkimuksen toinen osa pitäisi sisällään. Lähetimme haastattelupyynnön mukana saatekirjeen (Liite 3), jossa kerroimme keitä olemme ja samalla kerroimme toimek- siannostamme eli opinnäytetyöstämme. Lisäksi lähetimme haastattelukysymykset sähköpostin liitteenä ja kerroimme, että nauhoitamme ja litteroimme haastattelut. Saatekirje toimi näin samalla perehdyttäjänä opinnäytetyöhömmme.

Yksityisyydensuoja on tutkimuseettinen periaate, jonka tärkein osa-alue on tie- tosuoja. Se kattaa tutkimusaineiston keruun, käsittelyn ja tulosten julkaisemisen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.) Ohjeistusten mukaisesti kiinnitimme eri- tyistä tarkkuutta tutkimusaineiston säilyttämiseen ja hävittämiseen. Haastatteluai- neisto numeroitiin, mutta lopulliseen tutkimukseen päädyimme jättämään opinnäy- tetyöstämme numeroinnin pois, koska haastateltavien määrä oli määrällisesti pieni (n=7), mutta ammattikunnan kokoon nähden melko kattava. Näin minimoimme mie- lestämme tunnistettavuuden riskin. Tämä päätös saattaa heikentää tutkimuksen luo- tettavuutta, mutta koemme tutkittavien anonymiteetin niin tärkeäksi, että teimme tämän päätöksen.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Lähtökohdat työskentelylle

Haastatteluista tuli esille selkeästi esille asioita, jotka toimivat lähtökohtina työskentelylle koulukiusaamistraumasta kärsivän auttamiseksi. Opiskelijahuoltohenkilöstön työntekijän tulee tiedostaa koulukiusaamisen kauaskantoiset vaikutukset ja ymmärtää opiskelijan elämänvaihetta uudessa oppilaitoksessa. Lisäksi on tärkeää edetä opiskelijalähtöisesti ja sitoutua auttamaan mahdollisuuksien puitteissa.

#### Kiusaamisen kauaskantoisuuden tiedostaminen

Aineiston pohjalta voidaan todeta, että suurin osa haastateltavista (6/7) tiedosti kiusaamisen pitkäaikaiset vaikutukset tulevaisuuteen.

*“...miten rankka iso kokemus se (kiusaaminen) on ollut nuorelle [...] että sen kyvyn säilyttäis itellensä ja ymmärtäis sen kokemuksen aika syvätkin jäljet nuoren elämään.”*

Koulukiusatuksi joutumisen on todettu aiheuttavan uhrilleen kauaskantoisia vaikutuksia. Ikävät kokemukset voivat nousta mieliin ahdistavina ja epämiellyttävinä vielä vuosienkin jälkeen. (Salmivalli 1998; Kuronen 2010.) Kauaskantoisten vaikutusten tiedostamisen merkitys nousi esille myös tutkimuksemme aineistosta. Vaikutusten tiedostaminen on edellytys sille, että työntekijä suhtautuu kiusaamiseen ja sen traumaattisiin vaikutuksiin vakavasti. Tällöin työntekijä myös muistaa huomioida kiusaamisen mahdollisen yhteyden opiskelijan tämän hetken oireiluun.

#### Uuden alun ja elämänvaiheen merkitys

Useat haastateltavat (5/7) pohtivat opiskelijan elämässä uuden alun alkamista toisen asteen opinnoissa, sekä sen vaikutusta kiusaamiskokemuksen käsittelyyn.

*“Voi tavallaan hengähtää sen asian kanssa [...] tulee niinku sellainen väsähtäminen, että ‘huh se on ohi’, ja sitten on halu kertoa jollekin [...] ‘täällä on niin ihana olla kun täällä mua ei kiusata’.”*

Useimmat työntekijät (5/7) kokivat tähän vaikuttavan sen, että kun opiskelijat eivät enää koe tulevansa kiusatuksi, heillä on tilaa ja aikaa alkaa prosessoida mennyttä kiusaamista. Eräs haastateltava ajattelikin, että *“aika on kypsä”*. Tulkitsemme, että pelkästään jo tunne jonkin uuden alkamisesta saattaa itsessään olla eheyttävä kokemus opiskelijalle. Tässä kohtaa mielestämme on siis oikein otollinen aika aloittaa työskentely trauman purkamiseksi. Valopilkku – projektin esitteessä (2013) huomioidaan, että kun ihminen on hyväksynyt oman tilanteensa, voi sen jälkeen katsetta alkaa siirtää myös tulevaisuuteen. Hyväksyminen auttaa myös minäkuvan uudelleen rakentamisessa ja itsetunnon vahvistamisessa. Tämä on toipumisprosessin edellytys. (Valopilkku -projekti 2013.) Menneisyyden hyväksyminen ikään kuin antaa tilaa unelmille, se voi olla jonkin uuden alku. Eräs haastateltava nosti näkökulman, jonka perusteella voidaan tulkita, että mikäli työskentelyä ei aloiteta tässä vaiheessa, on opiskelijalla hyvin suuri taakka kannettavanaan:

*“...jos kaiken kantaa mukanaan niin ei muuta jaksakaan.”*

Taakan vuoksi opiskelijalle voi koitua ongelmia arjen jaksamiseen ja sitä myöten esimerkiksi koulumenestykseen. Voidaan siis tulkita, että työskentelyn aloitus juuri tässä vaiheessa, uuden alun alkaessa, voi ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä. Työntekijän tulee siis kokonaisuudessaan ymmärtää opiskelijan senhetkistä elämänvaihetta. Uuden alun lisäksi haastateltavat toivat esille opiskelijan itsenäistymisvaiheen merkityksen omien asioidensa hoitamisessa ja selvittämisessä:

*“Itsenäistymiskehitysvaiheessa [...] on kauheen tärkeitä, et käy yksin ja niinku ite miettii niitä omia asioita.”*

Tähän liittyen jotkut haastateltavista korostivat, että tulee kunnioittaa opiskelijan halua alkaa hoitamaan omia asioitaan itsenäisesti. Koettiin, että vanhempia ei välttämättä tarvitse ottaa heti työskentelyyn mukaan, ellei kyseessä ole todella vakava

tilanne. Aineistosta nousi näkökulmia liittyen siihen, kuinka vaikeaa itsenäistyminen uudessa oppilaitoksessa voi olla, mikäli traumasta johtuva oireilu vaikuttaa elämään. Esimerkkinä yksi haastateltava käytti opiskelijaa, joka muuttaa kaukaa toiseen kaupunkiin itsenäistymään. Tällaista tilannetta työntekijä kuvasi kovaksi paikaksi, jos nuorella on traumaoireilua, jonka kanssa tulisi pärjätä isossa oppilaitoksessa. Eräs haastateltava huomioi myös, kuinka hän pyrkii saamaan muita opiskelijahuollon henkilöstön jäseniä käsittämään asioita nuoren kannalta oleellisilla tavoilla. Näin hän ajaa asioita opiskelijan näkökulmasta ymmärtäen opiskelijan elämänvaiheen. Koemme, että juuri tämän kaltainen ymmärrys ja sen jakaminen muillekin oppilaitoksen aikuisille on eduksi, sillä se luo yleistä myötätuntoa opiskelijan tilanteeseen ja kiinnittää huomiota siihen, että opiskelijan jaksamiseen tulee panostaa yhteisvoimin.

### Opiskelijalähtöisyys

Aineiston pohjalta voidaan todeta, että opiskelijan halu käsitellä omaa kiusaamis-traumaansa on työskentelyn etenemisen tärkeä edellytys.

*“Hän oli itse sitä jo miettinyt ja ajatellut, että siitä pitää päästä yli.”*

Eräs haastateltava kuvasi opiskelijan omaa valmiutta ja motivaatiota ”otolliseksi maaperäksi” työskentelylle. Haastateltavan kuvaamaa työskentelyn lähtökohtaa voidaan pitää ideaalitulanteena, jossa opiskelija on tunnistanut kiusaamisen haitat omassa elämässään ja haluaa tulla autetuksi. Yksi haastateltavista pohti myös sellaisia tilanteita, joissa opiskelija ei ole ollut halukas käsittelemään kiusaamistaustaansa, vaikka se on ollut näkyvillä ja aiheuttanut huolta. Haastateltava pohti, ettei voi väkisin avata asiaa, mutta saattaa vielä myöhemmin ottaa asian puheeksi. Aineistosta ilmeni, että vaikka huoli kiusaamistrauman vaikutuksista olisi olemassa, asian kanssa on vaikeaa edetä ilman nuoren omaa halua tulla autetuksi. Mikäli nuori ilmaisee, ettei ole valmis asiaa käsittelemään, täytyy sitä osata arvostaa ja kunnioittaa.

Halu ja mahdollisuudet auttaa

Aineistosta oli nähtävissä työhön sitoutumisen ja auttamisen halun elementtejä, jotka luovat osaltaan edellytyksiä työskentelylle.

*"Koen olevani valtavan tärkeessä paikassa, et usein tää on eka paikka, jossa siitä kerrotaan."*

Työskentelyn jatkuvuuden korostaminen näkyi useimmissa (5/7) haastatteluissa ja sitoutumista pitkäkestoiseenkin työskentelyyn pidettiin mahdollisena. Samaan aikaan oli kuitenkin havaittavissa tasapainoilua omien resurssien ja auttamishalun välillä. Omia auttamisen mahdollisuuksia kuvailtiin yleisesti hyvin tilannekohtaisiksi ja joissakin tapauksissa saatettiin kokea, etteivät omat resurssit riitä vastaamaan opiskelijan avun tarpeeseen. Vastauksissa pohdittiin omia mahdollisuuksia auttaa ja tunnistettiin rajoja, joiden yli ei enää omat voimavarat tai valtuudet riitä:

*"Tää on niinkun niin vakava, tää sun tarina ja niin traumaattinen [...] et mä tarviin niinku työparin tähän, mä en kykene auttamaan sua tarpeeksi todennäköisesti."*

Pohdittiin myös sitä, voidaanko sitoutua pitkäkestoiseen työskentelyyn yhden nuoren kohdalla, jos jonossa on nuoria, jotka eivät ole saaneet edes ensimmäistä aikaa. Rajoja asetettiin myös silloin, jos nuorella oli asiakassuhde jo jonnekin muualle. Haastattavien vastauksia vertailemalla selvisi, että oppilaitoksen koko ja työntekijän vastualueen suuruus näytti vaikuttavan siihen, kuinka pitkäkestoiseen ja intensiiviseen työskentelyyn on mahdollisuuksia.



## 5.2 Koulukiusaamistrauman tunnistaminen

Sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen oireilu

Haastatteluissa kysimme, millaista psyykkistä tai sosiaalista oireilua koulukiusaaminen oli aiheuttanut kiusatuissa, eli kuinka koulukiusaamistrauma ilmenee ja näkyy opiskelijassa. (Liite 1). Opiskelija voi hakeutua koulussa terveydenhoitajan, kuraattorin tai psykologin puheille siis hyvin erilaisten oireiden saattamana. Osa haastateltavista (3/7) koki peruskoulussa tapahtuneen koulukiusaamisen näkyvän ja tuntuvan oppilaitoksen näkökulmasta melko selvästi:

*”Uskallan kyllä väittää, että peruskoulussa tapahtunut kiusaaminen, niin se, se näkyy ja tuntuu sitten täällä.”*

Aineistosta kävi ilmi, että kiusaaminen voi näkyä psyykkisenä oireiluna, esimerkiksi itsetunnon laskuna, erilaisina pelkotiloina, ahdistuksena, jännityksenä, sosiaalisten tilanteiden pelkona ja minäkuvan muutoksina. Yksi haastateltava kuvasi minäkuvan muutoksia yksinäisen ihmisen identiteetiksi tai liian kiltin ihmisen identiteetiksi:

*”...sellaisen ihmisen identiteetti josta kukaan ei voi pitää tai olen jotenkin ansainnut sen että musta ei pidetä [...] on niinku kameleontti ja aina toisia varten.”*

Tämä ilmentää hyvin sitä, kuinka raadollisesti kiusaaminen on vaikuttanut koko ihmisen käsitykseen itsestään. Kiusatun kokemus toiseudesta suhteessa muihin näyttäytyi korostuneena miellyttämisen tarpeena muita ihmisiä kohtaan (Hamarus 2008). Psyykkisten oireiden lisäksi haastateltavat kuvailivat myös sosiaalisia oireita ja esimerkiksi siitä johtuvia koulun käynnin vaikeuksia:

*”Säikky, arka, peloteltu, ei minkään näköisiä kykyjä ottaa toiseen kontaktia.”*

Eräs haastateltava kuvaili kiusaamiskokemusta nuoren elämää vahvasti invalidisoivaksi asiaksi, joka rajoittaa sosiaalista elämää, vaikeuttaa uusiin ihmisiin tutustumista

ja koulun käyntiä. Ääriesimerkkinä hyvin voimakkaasta sosiaalisesta oireilusta yksi haastateltava kuvaili oirehdintaa, joka näkyi hänen mielestään jopa Asperger piirteisenä käyttäytymisenä. Oirehdinnan syyksi selvisi hyvin pitkäaikainen ja rankka kiusaamistausta, ja sen purkamisen myötä Asperger piirteinen oireilu helpotti. Useat (5/7) haastateltavat nimesivät koulun käynnissä näkyväksi oireiluksi runsaat poissaolot, joiden taustalla vaikuttavia tekijöitä olivat erityisesti sosiaaliset vaikeudet. Myös opiskeluvaikeudet liitettiin oireiluun. Yksi haastateltavista nosti esille kuitenkin esimerkin, jossa kiusaamistrauma ei ilmennyt minkäänlaisina opiskeluvaikeuksina vaan päinvastoin huomio kiinnittyi keskitasoa parempaan suoritustasoon. Viita-aho (2012, 49) on myös todennut tutkimuksessaan, että kiusaaminen ei aina vaikuta opiskeluun negatiivisesti, vaan päinvastoin voi jopa nostattaa sitä. Tätä voidaan selittää muun muassa sillä, että ahkera työnteko on eräänlainen pako- ja turvakeino, asia, jossa opiskelija tuntee pärjäävänsä ja missä hän pääsee näyttämään olevansa hyvä. (Viita-aho 2012, 49.)

Myös fyysisessä olemuksessa näkyviä muutoksia tai erityisyyksiä pidettiin koulu-kiusaamistrauman oireiluna:

*"Se katto maahan ja hiuksilla peitti kasvonsa [...] se oli niin käpertynyt."*

Eräs haastateltava kuvaili, että kiusaamistrauma ilmeni opiskelijan fyysisessä olemuksessa ja käyttäytymisessä niin, että opiskelijalle oli minkä tahansa tunteen näyttäminen hyvin vaikeaa. Kahdessa haastattelussa kuvattiin myös silmiin katsomisen vaikeutta. Heikko itsetunto ja vääristynyt minäkuva voivat siis olla nähtävissä myös ulkoisesti ja myös niiden perusteella opiskelijasta voi tehdä havaintoja. Toisaalta tämän kaltaisessa arvioinnissa voi piillä vaara, että työntekijän omat käsitykset ja ennakkoluulot saavat aikaan vääriä tulkintoja.

Somaattista ja muuta epämääräistä oireilua kuvattiin myös mahdollisesti koulu-kiusaamistraumasta johtuvaksi:

*"...on monesti näitä, jotka itse kokee että on paniikkihäiriö, vaikka kun rupee juttelemaan niin siellähän on siis ihan jännitysoireilua ja traumatisoitumista."*

Opiskelija voi tuoda oireensa esille, mutta ei välttämättä osaa nimetä oireilulle syytä. Somaattista oireilua kuvasi yksi haastateltava, joka nimesi erilaiset kivut ja säryt, kuten pääkipu ja vatsakipu, sekä univaikeudet tämän kaltaiseksi oireiluksi. Myös erilaiset paniikkihäiriöt, jännitys- ja ahdistusoireilut huomioitiin osassa haastatteluista. Eräs haastateltava totesi, että opiskelija tulee vastaanotolle aina jollain muulla syyllä kuin koulukiusaaminen. Tämä vaatii mielestämme erityistä herkkyyttä osata lukea pienistä vihjeistä, voisiko oireiden takaa löytyä koulukiusaamista. Mielestämme jo pelkästään se, että nuori hakeutuu erilaisten oireiden saattamana vastaanotolle saattaa olla viesti siitä, että hän haluaa apua olotilansa selvittämiseen.

Myös masentuneisuus ja masennus nimettiin asioiksi, joiden taustalta oli tunnistettu koulukiusaamista:

*“...kaikki yöt kirjoiteltu, miten hänellä on paha olla ja hän tappaa itsensä kunhan saa siihen mahdollisuuden.”*

Masentuneisuus yhdistettiin joissakin haastatteluissa myös sellaiseen vihaan, joka kohdistui kiusaajien lisäksi myös omaan itseen. Pahimmillaan nämä tunteet kärjistyvät itsetuhoisuudeksi. Koulukiusaamisen ja itsemurha-alttiuden yhteys tunnetaan ja tasaisin väliajoin aihetta käsitellään myös mediassa. Kyseinen syy-yhteys on tunnettu jo kauan (Höistad 1992). Höistad (1992, 47) muistuttaa, että ei tarvita liiemmin mielikuvitusta pystyäkseen kuvittelemaan, minkälaista tuhoa saa aikaan yksilössä se, että joutuu käymään koulussa vuosia ahdistuneisuuden ja turvattomuuden tunteen vallassa. Itsetuhoisuus nousi esille joistain haastatteluista (3/7), ja tulkitsemme, että mikäli opiskelija on taipuvainen itsetuhoisuuteen, on kyseessä silloin vakava tilanne ja nuori saattaa tarvita psykiatrista hoitoa. Itseen kohdistuvan aggressiivisuuden lisäksi koettiin myös syyllisyyttä ja itseinhoa. Malisen (2010, 12) mukaan syyllisyyden takaa löytyy usein kokemus häpeästä. Syyllisyydestä puhuminen on helpompaa kuin häpeästä kertominen, mutta se estää samalla kohtaamasta häpeää ja sitä kautta häpeän kahleista vapautumista. (Malinen 2010, 12.)

Myötävaikuttavia tekijöitä ja syy-seuraussuhteita asioiden välillä pohdittiin:

*"Kiusaaminen oli hänen itsetuntonsa niin teillannut, että ne myötävaikuttavat tekijät oli ehkä tulleet sitten myöhemmin madaltamaan tätä ennestään heikkoa itsetuntoa..."*

Yksi haastateltavista suhtautuikin varovaisemmin siihen, voidaanko kiusaamistrauman ja erilaisen oirehdinnan välille vetää suoria linjoja. Toisaalta haastateltava uskoi, että suurimmalla osalla, jotka hänen luonaan käyvät, on kokemuksia koulukiusaamisesta. Salmivallin (1999, 113) mukaan on vaikeaa tutkia, johtuuko kiusatun huono itsetunto juuri koulukiusaamisesta vai valikoituuko kiusaamisen kohteeksi sellaiset, joilla on jo alkujaan huono itsetunto.

### 5.3 Yksilötyöskentelyn menetelmät

Selkeiksi menetelmiksi opiskelijan auttamisessa työntekijän vastaanotolla nousivat keskustelu ja sitä tukevat luovat ja toiminnalliset menetelmät. Näiden lisäksi puheeksi otton, ajan antamisen ja suunnitelmallisuuden merkitystä korostettiin.

#### Puheeksi ottaminen

Aineiston perusteella voidaan sanoa, että työntekijän on tärkeää ottaa asioita rohkeasti esiin. Erityisesti myös sellaisia asioita tulee kysyä, joita opiskelija ei välttämättä itse nosta käsittelyyn, mutta työntekijä kokee ne mahdollisesti tilanteeseen liittyviksi.

*"Tosi vaikee oli se alku, että hän ei niinku millään ois tullu tähän [...] mä pyysin tosta ovelta takas sen kaverin [...] et 'tuuppas nyt tähän, mikä tää juttu on, et miten tää on niin hankalaa' Sit siitä alko semmonen vyöry."*

Mikäli opiskelija ei osaa tai uskalla kertoa kaikista ajatuksistaan, on työntekijän oltava valppaana ja johdettava keskustelua, kuitenkin opiskelijan tahdissa. Haastateltavien mukaan opiskelijan elämän kartoitus on yksi opiskelijahuoltohenkilöstön perustyöka-

luista trauman tunnistamisessa ja yksi hyvä menetelmä kohti kiusaamisen puheeksi ottoa. Eräs haastateltava kertoi, että ensikäynnillä hän kartoittaa opiskelijan taustat, peruskouluvaihetta ja kouluhistoriaa. Voidaan olettaa, että tämän tyyppinen keskustelun avaus luo hyvän pohjan sekä työntekijän huolen puheeksi ottamiselle, että opiskelijalle tuoda esille omia asioitaan. Haastateltavilla oli erilaisia toimintatapoja sen suhteen, millä tavoilla he ottavat puheeksi huolensa koulukiusaamisesta. Yksi haastateltavista kertoi, että hän kysyy koulukiusaamisesta aina kun nuori tulee ensimmäistä kertaa hänen vastaanotolleen:

*"...aina kun nuori oireilee, niin kannattaa kysyä siitä kiusaamisesta."*

Selkeästi suurin osa (6/7) kuitenkin kuvaili, että koulukiusaaminen on asia, jonka nuori tuo yleensä itse esille, kun tehdään peruskartoitusta. Peruskartoituksessa käydään läpi esimerkiksi kaverisuhteita peruskoulussa. Eräs haastateltavista oli selkeästi sitä mieltä, että kiusaamisesta tulisi kysyä aina nuoren oireillessa. Yksi haastateltava taas kuvasi ottavansa koulukiusaamisen puheeksi, mikäli hän näkee, että asia vaivaa edelleen opiskelijaa tai jos työntekijälle itselleen nousee huoli opiskelijan sen hetkisestä oireilusta yhteydessä koulukiusaamiskokemukseen. Yksi haastateltava pohti, ettei hänellä ole selkeää kaavaa sille, milloin koulukiusaaminen tulisi ottaa puheeksi, ja hän mietti, tulisiko sen olla systemaattisempaa. Pohdimmekin, että ehkä sitäkin tärkeämpää, millä tavalla asian ottaa puheeksi on se, että kiusaamisen ylipäänsä ottaa puheeksi. Tähän työntekijät kaipaisivat lisää tukea.

Aikaa ja suunnitelmallisuutta

Kiireettömän ajan antamista opiskelijalle korostettiin kaikissa vastauksissa. Erityisesti koettiin, että traumaa täytyy purkaa ajan kanssa, eikä tule edetä kiireen kanssa, sillä asia on jo tapahtunut. Opiskelijalle tulee siis antaa aikaa käsitellä kokemuksiaan ja tunteitaan sekä edetä pikkuhiljaa:

*"...jos on kuus vuotta vaikka kiusattu, niin kyllä sitten vielä kahen viikonkin tai kuukaudenkin päästä on se tausta siellä olemassa [...] ei mitään kiirehtimistä."*

Suurin osa haastateltavista (6/7) olivat sitä mieltä, että opiskelijat ovat vastaanotolle tullessaan pääosin hyvin valmiita puhumaan kiusaamisesta, mikäli he ovat sitä käsitelleet itsenäisesti. Yksi haastateltava kuvasikin erään opiskelijan kertomusta vertauskuvallisesti ”pulppuavaksi puroksi”, sillä opiskelija oli avautunut kaikkien vuosien jälkeen häntä painavasta traumasta jollekin. Joskus pelkästään jopa keskusteluyhteyden saaminen voi kuitenkin viedä kuukausiakin aikaa, mutta opiskelijan tahtia tulee tästä huolimatta kunnioittaa. Yksi haastateltava huomioi, että mikäli opiskelija suhtautuu työskentelyyn vastahakoisesti, on tärkeää perustella hänelle, miksi trauma täytyy purkaa. Mielestämme tämä vaatii työntekijältä sitoutumista aiheeseen, sekä kykyä jatkaa pitkäjänteisesti eteenpäin, vaikka edistystä ei heti tapahtuisikaan.

Aineiston pohjalta voidaan todeta, että työskentelyn suunnitelmallisuudella ja jatkuvuudella on suuri merkitys opiskelijalle:

*”Mun mielestä tämmösissä tapauksissa täytyy heti tehdä selväksi, että tässä on jonkinlainen jatkuvuus tapaamisissa, että aletaan tehdä hommia [...] että hän tietää, että hänellä on taas joku tapaaminen, jossa hän saa keventää reppuansa.”*

Eryteisesti yksi haastateltavista korosti, että opiskelijalle on tärkeä tehdä selväksi tapaamisten jatkuminen. Tämä onnistuu siten, että aina edellisellä kerralla sovitaan uusi tapaaminen, jotta tilanne ei jää tyhjän päälle. Työskentelyssä käytettäviä harjoitteita ja tehtäviä voidaan teettää opiskelijalla tapaamisten välillä konkreettisen suunnitelman mukaisesti. Merkitykselliseksi koettiin opiskelijan tunne siitä, että häntä autetaan ja asioita hoidetaan parhaillaan. Mielestämme etenemissuunnitelma lisää jatkuvuuden tunnetta ja vie opiskelijan tilannetta mahdollisesti jopa nopeammalla tahdilla eteenpäin, koska työskentelyä ei ole rajoitettu vain työntekijän vastaanotto-aikaan, vaan myös opiskelijan vapaa-ajan yhteyteen.

Dialogisuus ja kuulluksi tuleminen

Useat haastateltavat (5/7) pohtivat opiskelijan oman kokemuksen merkitystä ja tärkeyttä. Eräs haastateltava painotti, että kiusaaminen on nuorelle totta juuri sillä tavalla, kun hän sen kokee:

*”Se, että nuoren oma kokemus on aina totta.”*

Haastateltavat toivat esille, että aikuinen ja nuori kokevat asioita eri tavalla, oman elämäkokemuksen mukaan. Se minkä nuori kokee kiusaamiseksi, voi aikuisen korvaan kuulostaa mitättömältä, mutta tärkeintä on muistaa juuri opiskelijan oma kokemus kiusaamisesta. Opiskelijan esille tuoma asia tulee siis ottaa todesta, ja muistaa, että nuoren oma kokemus kiusaamisesta on vaikuttanut hänen tämänhetkiseen oireiluun. Osasta haastatteluissa nousi esille näkökulma liittyen vähättelyn vaaraan, mikäli työntekijä ei asenoidu kiusaamiseen edellä mainituin tavoin. Työntekijät korostivat, ettei nuoren kokemusta voi lähteä kyseenalaistamaan *”et eihän tossa nyt mitään”*. On mielestämme hyvä huomioida, että nuoren kokemuksen vähättely voi mahdollisesti johtaa siihen, että nuori ei uskallakaan tuoda asioitaan esille, jolloin työskentely voi päättyä lyhyeen.

Osa työntekijöistä huomioi, että joskus opiskelijalla itsellään saattaa olla vaikeuksia yhdistää tämänhetkistä oireilua aikaisemmin tapahtuneeseen kiusaamiseen, jolloin on tärkeää sanoittaa kiusaaminen hänelle:

*”Tärkeintä on jotenki, et se nuori saa sanoja niille asioille, se et mä nimeän sen kiusaamisen.”*

Useat haastateltavat (4/7) huomioivat, että tällöin työntekijän tulee nimetä kiusaaminen ja sen vakavuus opiskelijalle sanoittamalla, että se mitä opiskelija kertoo, kuulostaa kiusaamiselta eikä ketään saa kohdella sillä tavalla, koska se on väärin. Tämä auttaa opiskelijaa näkemään, että kiusaaminen voi vaikuttaa tänäkin päivänä hänen elämäänsä oireilemalla. Jotkut haastateltavista olivat myös sitä mieltä, että vaikka opiskelija itse ymmärtäisi pahan olonsa johtuvan kiusaamisesta, on silti tärkeää sanoittaa kiusaaminen ja antaa opiskelijalle tunne siitä, että hänen kertoma otetaan todesta. Särkelä (2012) huomioikin, että työntekijän tulisi antaa opiskelijan itsensä kertoa, miten hän kokee tilanteensa. Tämän jälkeen työntekijä voi heijastaa eli lähettää takaisin, mitä opiskelija kertoi ja pyrkiä tarkentamaan. (Särkelä 2012.)

Selkeästi yleisimmiksi toimintatavoiksi yksin tehtävässä työssä nousi opiskelijan kokemuksen kuunteleminen sekä keskustelu asetettujen kysymysten avulla. Kuuntelun merkitystä dialogisuudessa korostettiin:

*”Mä en oo tehny mitään muuta kun antanu hänen puhua ja puhua ja puhua ja puhua ja puhua [...] On niinku kymmeniä tunteja, varmaan puhutaan sadasta tunnista, mitä hän on puhunut.”*

Eräs haastateltavista huomioi, että keskustelun keinoin pyritään suhteuttamaan tilannetta kokonaisuuteen sekä huomaamaan yhteyksiä asioiden välillä. Suurella osalla haastateltavista (5/7) ei ollut mitään selkeää kaavaa keskustelun rungoksi, joten voidaan tulkita, että keskustelu kulkee pääosin nuoren ehdoilla ja työntekijästä riippuen. Yksi haastateltava huomioi, että koska vastaanotolla puhutaan niistä asioista, mitä opiskelija ottaa esille, voivat aiheet mennä todella syvällekin. Kaikki haastateltavat painottivat, että keskustelussa tulee edetä opiskelijan vastaanotto- ja käsittelykyvyn mukaisesti, ”nuoren ehdoilla”. Niinpä työntekijältä vaaditaan näiden kykyjen tarkastelua keskustelun etenemistä miettiessä. Opiskelijan kuunteleminen koettiin jopa tärkeämmäksi toimintatavaksi kuin johdonmukainen keskustelu. Pääasiaksi koettiin se, että ihminen tulee kuulluksi asiansa kanssa (ks. Haarakangas).

Peloton ja rohkea työote tuli esille dialogista työskentelytapaa pohtiessa:

*”...kiusatun auttamisessa täytyy olla niin tuntosarvet kohollaan [...] on aika energiaa vievää senkin takia, että aistii asioita rivien välistä ja rohkenee ottaa asioita puheeksi.”*

Erään haastateltavan mukaan työntekijän tulisi myös kestää opiskelijan tunteen purkaukset, joita keskustelut saattavat nuorena herättää. Mielestämme tällaista pelotonta työtettä vahvistaa varmastikin pitkä työkokemus, ja rohkea asenne vie pitkälle. Toisaalta koettiin, että työntekijän ei tulisi avata sellaista haavaa, mitä ei osaa sulkea. Tulkitsemme haastateltavan tarkoittavan tällä sitä, että mikäli työntekijä saa opiskelijan kertomaan kokemuksistaan, tulee hänen jatkaa työskentelyä eteenpäin, eikä jättää asiaa ilmaan.



## Luovat ja toiminnalliset menetelmät

Useat haastateltavat (5/7) toivat esille itse käyttämiään luovia toimintamenetelmiä sekä harjoitteita, joita ovat kokeilleet ja käyttäneet opiskelijoiden kanssa trauman purkamisessa. Näitä käytettiin keskustelun tukena tai silloin, kun keskustelu ei ole opiskelijalle mieluinen tapa purkaa asioitaan:

*“Kaikkien kanssa ei toimi keskustelu, et täytyy olla myöskin jotain muita tapoja toimia.”*

Työntekijälle helpoimpia toimintatapoja ovat tehtävämonisteet, joita annetaan opiskelijalle kotiin mietittäväksi ja sitten tuotavaksi seuraavalle kerralle keskustelun pohjaksi. Riippuen opiskelijan taidoista, osa haastateltavista oli teettänyt muunkinlaisia kirjoitustehtäviä työskentelyssä, esimerkiksi kirjeen tai sähköpostiviestin kirjoittamista. Eräs haastateltava kertoi käyttäneensä menetelmänä piirtämistä, mikäli opiskelija ei kokenut kirjoittamista omakseen. Oleellista näissä kaikissa menetelmissä oli löytää yksilöllinen tapa jokaiselle opiskelijalle ja kuulla opiskelijan omia toiveita vaihtoehtoisia menetelmiä miettiessä. Käytetyn materiaalin tavoitteena oli mahdollisuus hyödyntää sitä keskustelun pohjana.

Aineiston perusteella toiminnallisten luovien menetelmien käyttäminen oli selvästi vähäisempää sekä riippuvaisempaa työntekijän omasta orientaatiosta aiheeseen. Yksi haastateltava kannusti kokeilemaan kaikkea erilaista:

*“Minun mielestä kaikkea kannattaa kokeilla ja kaikkia ovia tempoa auki.”*

Käytettävät menetelmät valikoituvat työskentelyyn opiskelijan tarpeista. Yksi haastateltava kertoi, että esimerkiksi jos opiskelijan on epämiellyttävää katsoa ihmisiä silmiin, sitä voidaan harjoitella yhdessä vastaanotolla. Haastatteluissa kuvatut toiminnalliset tehtävät olivat pääosin arkielämään liittyviä asioita: yksin ulkona käyminen, kaupassa käynti ja roskien vieminen. Arkisten tehtävien lisäksi toiminnallisia menetelmiä työntekijät olivat käyttäneet esimerkiksi itsetunnon kohotusta varten peilin

edessä yhteen ääneen sanoen: *"minä olen ihan hyvä"*. Nämä harjoitteet koettiin opiskelijalle haastaviksi, mutta lopulta onnistuneiksi. Näiden harjoitteiden lisäksi myös ryhti- ja hengitysharjoitteita oli käytetty joissain tapauksissa. Eräs haastateltava oli vienyt toiminnalliset harjoitteet myös pidemmälle, enemmän sosiaalisten tilanteiden ympärille, mikäli traumasta johtuva opiskelijan oireilu oli sosiaalista:

*"Lopussa oli semmosiakin harjoituksia, että käy kahvilassa ja kutsuu jonkun koulukaverin mukaan tai käymään luonaan."*

Tällaisten tehtävien teettäminen opiskelijalle voi olla hyvin raskasta, mutta varmasti myös palkitsevaa onnistuessaan. Yksi haastateltava pohti, että harjoitteiden tukena olisi hyvä käyttää kognitiivisia toimintatapoja, jotta opiskelija pääsisi eroon automaattisista ajatuksistaan. Automaattiset ajatukset aktivoituvat jännitystilanteessa, ja ne ovat itselle haitallisia ennakkoluuloja ja uskomuksia esimerkiksi muiden ihmisten kriittisyydestä ja vihamielisyydestä itseään kohtaan (Turtonen). Voidaan tulkita, että kun opiskelijan automaattisia ajatuksia hieman ravistellaan, voi hän uskaltautua paremmin tekemään harjoitteita ja sitä myötä sosiaalisiin tilanteisiin. Kootusti voidaan todeta, että toiminnallisten menetelmien käyttämisessä on hyvä huomioida nuoren tahdissa eteneminen, ja aloittaa kevyemmistä tehtävistä. Kaikkea ei tarvitse kohdata heti, vaan opiskelijan on hyvä saada onnistumisia pikkuhiljaa ja jatkaa sitten seuraavaan vaiheeseen.

#### 5.4 Yhteistyömuodot

Aineistosta nousi esille erilaisia yhteistyön muotoja, joilla voidaan tukea opiskelijaa. Erittelimme eri yhteistyön toimintatavat nivelvaiheen yhteistyöhön, oppilaitoksen sisäiseen- sekä ulkoiseen moniammatilliseen yhteistyöhön, sekä huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

## Nivelvaiheen yhteistyö

Nivelvaiheen yhteistyö on rakennettu tukemaan erityisesti syrjäytymisvaarassa olevia nuoria (Ohjauslaturi). Nivel tiedon siirtyminen koulukiusaamisasioissa ei ole automaattista peruskoulusta toisen asteen oppilaitoksiin ja siinä olisi kehitettävää:

*“Ei aina ja automaattisesti, mutta tota, niveltietoo vaihdetaan.”*

Yksi haastateltava kertoi, että niveltietoa tulee jonkun verran, mutta tieto ei johda välttämättä minkäänlaisiin toimenpiteisiin opiskelijan kohdalla. Esimerkiksi, jos niveltietona on tullut, että opiskelijaa on koulukiusattu peruskoulussa, hänen sopeutumista uuteen oppilaitokseen saatetaan seurata tiiviimmin. Jos opiskelija on käynyt esimerkiksi koulupsykologilla koulukiusaamisen vuoksi peruskouluvaiheessa, siirtyvät niveltiedot automaattisesti psykologille toisen asteen oppilaitoksessa ja trauman työstäminen voi jatkua tarvittaessa. Eräs haastateltava kuitenkin muistutti, että näissäkin tilanteissa tulisi nuorelta kysyä lupa, jos psykologit jatkavat yhteydenpitoa opiskelijan asioissa. Seuranta kohdistuu tulkintamme mukaan enemmän siihen, että kiusaaminen ei jatkuisi enää eikä niinkään siihen tarvitsisiko opiskelija apua trauman purkamiseen. Nivel tiedon siirtymisessä nähtiin myös kolikon toinen puoli ja siihen koettiin liittyvän myös haasteita:

*“Että se on niinku äärimmäisen tärkeätä, et mitä tietoa vaihetaan ja miten sitä täällä käytetään.”*

Yksi haastateltava pohti, voiko niveltiedon mukana siirtyä sellaistaakin tietoa, joka lopulta voi kääntyä opiskelijaa vastaan leimaamalla hänet tietynlaiseksi. Erään haastateltavan vastauksesta taas tulkitsemme, että aina opiskelijahuoltoryhmä ei tarvitse tietoa siitä mitä yläkoulussa on tapahtunut. Tällöin niveltiedon ei koettu vaikuttavan heidän työskentelyyn oppilaan kanssa nykyisessä oppilaitoksessa.

## Opiskelijahuoltoryhmä

Osa haastateltavista otti esille konkreettisia toimintatapoja, joita opiskelijaryhmän toiminnan avulla on suunniteltu, ja joita koko oppilaitosten henkilökunta käyttää uusien opiskelijoiden saapuessa oppilaitokseen. Erityisesti palvelujen esittelyn tärkeyttä korostettiin:

*“...näiden palvelujen esittely, et opiskelijat sitte heti saa niinku kiinni siitä, että ketä kaikkia täällä oikein on töissä, että on opinto-ohjausta ja kuraattoripalvelut ja terkkari kiertää.”*

Opiskelijoille annettava tieto oppilaitoksessa saatavilla olevista palveluista koettiin madaltavan opiskelijan kynnystä koulukuraattorin, -psykologin tai -terveydenhoitajan vastaanotolle. Palveluiden tiedostaminen voi myös luoda turvallisen ilmapiirin opiskelijalle, ja tunteen, että hänestä välitetään. Eräs haastateltava totesi, että palvelujen esittelyn lisäksi konkreettinen toimintatapa, jonka avulla pyritään tunnistamaan mahdollinen traumaoireilu, on lukitestien, neurotestien ja yleisten kyselyiden teettäminen. Lisäksi joissakin vastauksissa korostettiin oppilaitoksissa järjestettäviä vuosittaisia terveys- ja lääkärintarkastuksia, joiden yhteydessä esimerkiksi kiusaamistraumasta johtuva somaattinen oireilu saattoi tulla esiin (ks. Salmivalli 2002, 98–99). Tällaisten systemaattisten toimintatapojen avulla opiskelijahuoltoryhmä voi tarvittaessa miettiä, olisiko yksittäisiä tapauksia tarpeellista ohjata esimerkiksi juuri terveydenhoitajan vastaanotolle, mikäli terveydellinen huoli on noussut. Aineistosta selvisi, että kokonaisuudessaan oppilaitosten sisällä tehdään jonkun verran moniammatillista yhteistyötä opiskelijan auttamisessa, esimerkiksi kuraattorin ja psykologin kesken:

*“...hän niinku ymmärti sen mun ja psykologin keskustelussa, että kyllä tää pitää hoitaa, hänellä on niinku oikeus hyvään oloon ja hyvään mielenterveyteen.”*

Yksi haastateltava kuvasi selkeää menettelyä siitä, miten opiskelijat päätyvät hänen vastaanotolleen ja mahdollisesti jatkavat siitä eteenpäin. Ensimmäiseksi opiskelijan vierellä kulkijaksi hän määritteli luokanvalvojan, jolle opiskelijat useimmiten kertovat asioistaan ensimmäiseksi. Luokanvalvoja taas ohjaa opiskelijan sellaisen työntekijän

vastaanotolle, jonka näkemys ja ammattitaito ovat oleellisia opiskelijan tilanteeseen liittyen. Osa työntekijöistä koki, että opiskelijahuoltoryhmän tapaamiset toimivat hyvänä paikkana muiden työntekijöiden konsultoimiselle (ks. Kemppainen ym. 1998, 99). Mikäli työntekijä kokee omat toimintatavat opiskelijan auttamiseksi riittämättömiksi, on konsultointi tärkeää. Opiskelijahuoltoryhmä voi siis yhteisvoimin miettiä, olisiko opiskelijan hyvä saada tukea joltain toiselta asiantuntijalta. Haastattelujen perusteella tämänkaltainen toimintatapa on yleistä opiskelijan siirtyessä esimerkiksi koulukuraattorilta koulupsykologille. Eräs haastateltava toi esille vastakohtaisen näkökulman. Hän mainitsi, että kaikki opiskelijat eivät ole valmiita esimerkiksi koulupsykologin vastaanotolle, jolloin opiskelija voidaan ohjata kuraattorin tai terveydenhoitajan vastaanotolle. Tällöin opiskelijaa tulee kuitenkin motivoida psykologille, tehdä niin sanottua motivointityötä, mikäli siellä käynti olisi kannattavaa opiskelijan asioiden etenemiselle.

Selkeä toimintatapa, joka yhdistää oppilaitoksen henkilöstöä opiskelijan trauman käsittelyssä, on koulunkäynnin tukeminen lukujärjestystä keventämällä:

*“...piti rauhottaa koulutilanne ja käydä koululla kaikki nää neuvottelut, et mitä kurseja nyt on tärkeä tehdä ja mitä, et vähän kevennettiin lukkaria, että saatiin niitä voimavaroja sitten tähän muuhun työskentelyyn.”*

Useat haastateltavat (4/7) nostivat tämän menetelmän tärkeäksi heti työskentelyn alkuvaiheessa, jotta opiskelija pystyy keskittymään traumansa purkamiseen. Tällöin työntekijä tekee yhteistyötä esimerkiksi opintojenohjaajan ja opettajien kanssa selvittämällä, mitkä kurssit ovat oleellisia opiskelijan opiskeluiden etenemisen kanssa. Tulkitsemme, että tämän menetelmän avulla opiskelija saadaan pysymään koulunkäynnissä kiinni riittävällä tasolla. Mikäli koulunkäyntiä ei kevennettäisi, voisi pahimmassa tapauksessa opiskelija ylikuormittua ja jopa keskeyttää opintonsa, koska trauman käsittely itsessään on jo rankkaa.

Toiseksi selkeäksi menetelmäksi ryhmäyttäminen. Ryhmään kiinnittymisen ja uusien vertaissuhteiden merkitystä korjaavana kokemuksena kiusaamistraumaa purettaessa yksilötyöskentelyn lisäksi korostettiin:

*“Olla ryhmässä, toimia ryhmässä, saada onnistumisia.”*

Kaksi haastateltavaa korosti ensimmäisten viikkojen tärkeyttä uudessa oppilaitoksessa juuri ryhmäytymisen kannalta. Ryhmäyttäminen on oppilaitosten henkilöstön toimintatapa ja siihen panostetaan. Siihen kaivattaisiin kuitenkin edelleen lisää keinoja. Eräs haastateltava koki, että opiskelijoille tulisi opintojen alussa järjestää mahdollisimman paljon luonteivia tilanteita, joissa toisiin tutustuminen mahdollistuu. Eräessä koulussa oli kokeiltu ryhmäytymispäiviä, joita olivat vetämässä ulkopuoliset kolmannen asteen opiskelijat. Tämän kaltaiset panostukset olisivat tervetulleita suuremmassakin mittakaavassa. Onnistunut alkuvaiheen ryhmäyttäminen voidaan nähdä myös ennaltaehkäisevänä tekijänä opiskelijan koulukiusaamistrauman oireilulle.

#### Ulkopuoliset tahot

Haastatteluissa kysyimme, onko opiskelijaa ohjattu muihin tahoihin ja jos on, niin minne (Liite 1). Osa työntekijöistä kertoi ohjaavansa opiskelijan eteenpäin, mikäli hänen tilanteensa tarvitsi intensiivisempää työskentelyä:

*“...ois niinku tarvetta sellaseen pitempikestoseen työskentelyyn ja myös ihan sellaseen matalankynnyksen palveluun.”*

Haastatteluissa mainittiin erityissairaanhoidon eli nuoriso- ja aikuispsykiatrian lisäksi Kolikko, joka on Keski-Suomessa toimiva Nuorisopsykiatrian liikkuva työryhmä, sekä Kelan kuntoutuspsykoterapeutti. Eräs haastateltava kuitenkin korosti sitä, että koulukiusaamiskokemus itsessään ei ole peruste erikoissairaanhoidolle, vaan erikoissairaanhoidolla on omat kriteerit psykiatriselle problematiikalle. Mielestämme on kuitenkin tärkeää tiedostaa kiusaamiskokemuksen ja psykiatristen ongelmien mahdollinen yhteys. Oppilaitosten ja muiden nuorta hoitavien tahojen välinen yhteistyö toimii verkostopalaverien kautta:

*“Tehään myös verkostoissa tätä työtä, et on myös muita tahoja ja voi miettiä et oisko joskus joku muu taho oikeempi nuoren kohdalla.”*

Kaksi haastateltavaa koki, että vaikka erikoissairaanhoidon tarvittavat kriteerit täyttyisivät, niin siellä järjestettävä hoito ei välttämättä vastaa opiskelijan tarpeeseen tai odotuksiin, jolloin joudutaan pohtimaan muita vaihtoehtoja. Yksi haastateltava nosti esille hanketoimijat, joita tällä hetkellä Jyväskylässä on esimerkiksi Suomen Settlementiliitto ry:n Oiva ja Ilona – hanke, sekä Jyväskylän Hoivapalveluyhdistyksen Juniorinuotta – hanke. Aineiston perusteella yhteistyö näiden toimijoiden kanssa muodostui ajankohtaiseksi erityisesti silloin, kun nuoren oireilu ei ollut niin vahvaa, että hän olisi tarvinnut psykiatrista laitos- tai avotyötä. Tämän kaltaisten hankkeiden tarkoituksena on täydentää palveluverkostoa, ei korvata siinä ilmeneviä puutteita. On kuitenkin selvää, että jos esimerkiksi yksi psykologi vastaa tuhansista opiskelijoista, hankkeiden merkitys psyykkisen- ja sosiaalisen tuen antajina kasvaa.

Saimme haastatteluista ristiriitaisia vastauksia sen suhteen, millä tavoin yhteistyö nuoren asioissa jatkuu vai jatkuuko ollenkaan sen jälkeen kun nuori on ohjautunut muualle. Yksi haastateltava toi esille sen, että tapauksissa, joissa opiskelija ohjataan eteenpäin, tulisi tapahtua reflektointia osapuolten välillä:

*“...niin kauan kuin ku se käy jossakin, nii se käy todennäköisesti tai hyvin usein reflektoimassa, että mitä siellä tapahtuu siellä psykologin kanssa tai Kollikossa tai missä käykin.”*

Tällöin työntekijä sopii opiskelijan kanssa kyseisestä menettelytavasta, jossa opiskelija kertoo kuulumisiaan esimerkiksi psykiatrian tapaamisista. Toisaalta saimme myös vastakohtaisen vastauksen, jossa haastateltava kertoi, että yhteistyö nuoren asioissa ei jatku sen jälkeen kun hänet on ohjattu muualle. Haastattelussa kysimme, saiko nuori tarvitsemansa avun muualla, esimerkiksi terapiassa. Yksi haastateltava kuvasi, että sitä tietoa hän ei koskaan saa, koska asiakkuus hänellä päättyy kun nuori siirtyy muualle. Haastateltava myös korosti, ettei hänellä ole oikeutta asiakkaan tietoihin sen jälkeen, kun asiakkuus hänelle on päättynyt.

## Huoltajien kanssa tehtävä työ

Haastatteluissa (Liite 1) käsiteltiin myös huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Jotkut haastateltavista jäivät pohtimaan, miten merkityksellistä vanhempien kanssa tehtävä työ opiskelijan alkavassa itsenäistymisvaiheessa on:

*“...ei ilman vanhempia pärjätä ja tarvitaan apua, yhteistyötä tarvitaan ja sillä tavalla ei sais pitää liian omatoimisena tai oma-aloitteisena jos ei kykene.”*

Eräs haastateltavista oli selkeästi sitä mieltä, että toisen asteen opiskelijat ovat riittävän kypsiä käsittelemään asioitaan ja päättämään työskentelyn etenemisestä itsenäisesti ilman huoltajia. Hän oli sitä mieltä, että tällä tavalla toimien opiskelija oppii toimimaan kypsemmin. Vastakohtainen ajattelutapa ilmeni kahdessa haastattelussa, joissa työntekijät olivat sitä mieltä, että opiskelijaa ei saa pitää liian omatoimisena, minkä vuoksi vanhempia tarvitaan yhteistyöhön mukaan. Työntekijöiden mielestä huoltajien on tärkeää tietää, mitä opiskelijan elämässä on meneillään. Työntekijät eivät toimi kuitenkaan opiskelijoiden selän takana, vaan pyytävät aina opiskelijan mielipidettä ja pyytävät luvan soittaa kotiin. Mikäli opiskelija ei anna lupaa kertoa tilanteestaan vanhemmille, tulee työntekijän noudattaa salassapitovelvollisuuttaan (ks. Valvira 2014). Aineistosta kuitenkin selviää, että mikäli tilanne on huolestuttava ja opiskelija vaarantaa terveyttään, perustelevat haastateltavat opiskelijalle tarkoin, miksi huoltajat tulisi ottaa työskentelyyn mukaan. Näitä tilanteita ovat esimerkiksi ne, joissa opiskelijalla on vakavia itsetuhoisia ajatuksia. Toinen asia, jota osa haastateltavista nosti esille huoltajien kanssa tehtävässä työssä, oli huoltajien aktiivisuus lastensa asioissa:

*“...kun mä saan kotiin luvan soittaa, niin se ‘ei’ tuleekin sieltä.”*

Eräs haastateltava huomioi, että vaikka opiskelijat usein antavat luvan soittaa kotiin, tulee kieltävä vastaus vanhemmilta. Haastateltava koki, että vanhemmat ovat usein sitä mieltä, että lapsi on jo toisella asteella ja osaa hoitaa hommansa itse. Opiskelijan vanhemmat voivat myös vähätellä tapahtunutta kiusaamista eivätkä tiedosta tilannetta. Vanhemmat saattavat ajatella, että nuori ei vain halua käydä koulussa, häntä



ei kiinnosta tai hän on tyhmä. Eräs haastateltava pohdiskeli vanhempien asennetta pessimistiseksi lapsensa tilanteeseen ylipäättään. Tällaisissa tapauksissa työntekijä katsoo parhaaksi, että vanhemmat jätetään työskentelyn ulkopuolelle. Kahdessa haastattelussa ilmeni, että joissakin tapauksissa huoltajien aktiivisuus näkyi myös positiivisessa valossa. Tällöin huoltaja oli oma-aloitteisesti ottanut yhteyttä oppilaitokseen ennen opintojen alkua kertoakseen lapsensa rankasta koulukiusaamistautasta ja osallistunut yhteisiin palavereihin. Aineistosta ilmenneiden tapausten perusteella voidaan todeta, että mahdollisesti juuri niiden opiskelijoiden vanhemmat, joilta kaivattaisiin eniten tukea opiskelijan tilanteeseen, ovat vähiten aktiivisia. Toisaalta taas vanhemmat, joiden lapsilla ei ole suurempia haasteita, ovat aktiivisempia.

## 5.5 Toimintatapojen arviointia

Emme saaneet haastateltavilta suoria vastauksia haastattelulomakkeen (Liite1) kohtaan, mitkä toimintatavat eivät toimi koulukiusatun tukemisessa. Haastateltavat kokivat helpommaksi kertoa ylipäättään kaikista toimintatavoista, joita he ovat työssään käyttäneet. Kaikkien vastausten perusteella teimme tulkintoja siitä, kuinka onnistunut työskentely trauman purkamisessa näkyy opiskelijan muuttuneessa käyttäytymisessä ja olemuksessa. Osa haastateltavista osasi selkeästi määritellä, milloin he kokivat heidän työnsä auttaneen opiskelijan tilanteeseen. Työn onnistunut lopputulos näkyy opiskelijassa tapahtuneista positiivisista muutoksista: fyysinen olemus ryhdistäytyi, käsitys itsestä muuttui myönteiseksi sekä käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa vahvistui.

Moni haastateltava (5/7) toi esille vastauksissaan, kuinka he näkivät opiskelijan sosiaalisen käyttäytymisen myötä, että työskentely on onnistunut. Tällaisissa tapauksissa eräs haastateltava koki, että onnistuneena tekijänä oli toiminut korjaava kokemus, jonka opiskelija oli saanut oppilaitoksen järjestämässä toiminnassa, esimerkiksi työssä oppimisessa:

*“Työssäoppimisen yhteydessä sille tuli semmonen yks kaveri, jonka kanssa se rupes hengaillee.”*

Muiksi sosiaalisen käyttäytymisen positiivisiksi muutoksiksi haastateltavat kuvasivat ylipäättään ryhmään kiinnittymistä sekä puhe- ja katsekontaktin ottamista ympärillä olevien ihmisten kanssa. Näkyvimmiksi positiivisiksi muutoksiksi kuvattiin fyysisen olemuksen parantuminen: tukka pois silmiltä, ryhdin paraneminen ja silmiin katsominen. Näitä fyysisen olemuksen positiivisia muutoksia pidettiin merkinä parantuneesta itsetunnosta. Haastateltavan mielestä myös opiskelijan positiivinen käsitys itsestä on merkki onnistuneesta työstä. Tulkitsemme tähän vaikuttavan esimerkiksi harjoitteet, joita opiskelijan kanssa yksilötyöskentelyssä on käytetty, jolloin opiskelija on huomannut, ettei hänessä ole vikaa eikä kiusaaminen johdu hänestä.

Epäonnistumisiksi kuvattiin tilanteita, joissa opiskelijan kokeman trauman vuoksi hän ei aloita opintoja lainkaan, opinnot eivät etene tarvittavassa tahdissa tai opiskelija keskeyttää opinnot:

*“Epäonnistumisia on mun mielestä aina sillon kun nuori ei pysty jatkaa opintoja.”*

Työntekijöiden vastauksista oli aistittavissa surua ja epätoivoa joidenkin opiskelijoiden tilanteeseen liittyen ja pohdintaa, palautuuko opiskelija ikinä normaaliin kuntoon. Opintojen alkamisen kerrottiin estyvän joskus sen vuoksi, että opiskelijan kiusaajat peruskoulusta ovat tulossa samalle kampukselle, joten kiusattu ei kykene ajattelemaankaan opintojen aloitusta oppilaitoksessa. Erään haastateltavan mukaan opiskelijat siirtävät tämän kaltaisissa tapauksissa joskus opiskeluoikeuden muualle. Tulkitsemme, että samankaltaiset tapaukset ovat harmillisen yleisiä. Yhden haastateltavan mukaan eräänä syksynä jopa viisi opiskelijaa ei aloittanut opintojaan edellä mainittujen syiden vuoksi. Jotkut haastateltavat kertoivat opintojen etenemistahdin hidastuvan traumaoireilun vuoksi niin, että, opiskelija saattaa jäädä kotiin pidemmäksi aikaa, koska ei kykene kouluun. Yksi haastateltava kuvasi, että kotiin jäämisen jälkeen nuorella on hyvin suuri kynnys palata takaisin kouluun.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

### 6.1 Huomioita mallin kehittämiseen

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kootusti todeta, että opiskelijahuoltohenkilöstöllä on käytössään toimintatapoja koulukiusaamistrauman käsittelyyn, mutta yhtenäisiä toimintatapoja kaivataan:

*”...malli auttais myös ammattilaisia jotenki jäsentämään, mikä ois oleellista ja jotenki olemaan varmempi siinä omassa työsssänsä, et tää on hyväks havaittua ja et toisetkin toimii samalla tavalla.”*

Koemme, että olisi hyvin tärkeää saada jokaisen työntekijän tietoisuuteen muiden kollegoiden käyttämät tavat. Tämän myötä jaettuja toimintatapoja voisi käyttää omien tuttujen tapojen tueksi. Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että strukturoidusta jälkihoitomallista olisi apua heidän työssään. Sen vuoksi koemme, että Jälkihoitomalli voisi koota käytettäviä toimintatapoja ja mallintaa koko työn kulkua. Jälkihoitomalli toisi lisää systemaattisuutta kiusaamistrauman tunnistamiseen sekä menetelmiä työskentelyyn. Se myös ennaltaehkäisisi psykiatrisia pulmia sekä tilanteita, joissa opiskelija jää ilman tarvitsemaansa apua ja pahimmassa tapauksessa lopettaa koulunkäynnin.

Paloniemi (2013) toteaa, että äkillisen kriisin jälkihoitoon on olemassa Suomessa malleja, mutta nimenomaan kiusaamistraumasta kärsiville tällaista ei vielä ole kehitetty. Jälkihoitomallin tarpeellisuus nimenomaan tässä vaiheessa opiskelijan koulupolkua on tärkeää, sillä toisen asteen opiskelijoiden elämässä alkaa itsenäistymisvaihe. Uusi alku toisessa oppilaitoksessa on opiskelijoille asia, joka saa heidät pohtimaan aikaisempaa elämää. Tämä murrosvaihe on otollista maaperää, jonka tueksi Jälkihoitomalli antaisi toimintatapoja työskentelylle.

Tärkeintä kiusatun auttamisessa on, että hänen oireiluun ja avun tarpeeseen vastataan jollain tavalla, ei niinkään se, onko jokin yksittäinen menetelmä toimiva vai ei.

Opiskelija tulee kohdata niin, että hän tuntee tulleensa kuulluksi ja häntä ymmärretään. Tärkein asia on puheeksi otto, jolloin työntekijä ottaa rohkeasti ja systemaattisesti kiusaamisen puheeksi kun opiskelija oireilee. Opiskelija itse ei välttämättä aina ymmärrä oireiden yhteyttä koulukiusaamiseen. Opiskelijaa voidaan auttaa kiusaamisen sanoittamisessa ja nimeämisessä. Kun trauman syy on selvinnyt, voidaan alkaa käyttämään tutkimuksessakin selvinneitä toimintamenetelmiä, joiden avulla opiskelija voisi päästä traumansa yli. Työskentelyssä tärkeää on jatkuvuus, etenkin opiskelijan tunne siitä, että häntä autetaan. Keskustelun tueksi voidaan ottaa toiminnallisia menetelmiä, joiden avulla opiskelija saadaan sellaisten tilanteiden äärelle, jossa opiskelijalla on mahdollisuus korjaavaan kokemukseen. Mikäli yksilötyöskentely opiskelijan tilanteessa ei tunnu riittävän tai työntekijä kokee, ettei hänen ammattitaito riitä auttamaan, on tärkeää muistaa moniammatillisen yhteistyön merkitys. Yhteistyötä tulee tehdä erityisesti nivelvaiheessa ja oppilaitoksen opiskelijahuollossa. Ulkopuolelta saatu tuki, esimerkiksi nuorten psykiatrinen poliklinikka ja erilaiset hankkeet, voivat auttaa yhteistyössä oppilaitoksen työntekijän kanssa, mikäli opiskelija tarvitsee intensiivisempää työskentelyä traumansa purkamiseen. Aineistosta löytyi eroavaisuuksia siitä, miten saattaen vaihtoa toteutettiin palveluiden välillä.

Emme saaneet haastatteluissa suoria vastauksia sille, mikä ei toimi koulukiusaamistrauman purkamisessa. Onnistuneita lopputuloksia kuvattiin aina silloin, kuin opiskelijan fyysisessä, psyykkisessä tai sosiaalisessa olemuksessa oli huomioitu positiivisia muutoksia, joiden ajateltiin olevan merkkejä itsetunnon paranemisesta ja minäkuvan muutoksista. Ainoaksi selkeäksi epäonnistumisen merkiksi todettiin opiskelijan jättäytyminen toisen asteen opinnoista jossain vaiheessa. Tällaisten epäonnistumisten jälkeen haastateltavien vastauksista oli havaittavissa selvää surua ja toivottomuutta, sillä opintojen päättymisen jälkeen opiskelijan syrjäytymisriski koettiin kasvavan erittäin suuresti.

## 6.2 Tutkimuksesta heränneitä ajatuksia

Opinnäytetyömme on toinen osa kolmivaiheisesta Jälkihoitomallin kehittämistyöstä. Tämä asetelma antoi hyvän pohjan aloittaa opinnäytetyö, mutta se toi mukanaan myös haasteita. Koska emme olleet mukana alusta asti, vei asiaan perehtyminen oman aikansa. Emme olleet myöskään mukana haastattelulomakkeen kehittämisessä, ja osa haastatteluista oli toteutettu jo aikaisemmin. Kokonaisuuden eheyden kannalta ajattelempa, että olisi ollut parempi, jos olisimme olleet mukana haastattelulomakkeen tekemisessä ja tehneet itse kaikki haastattelut. Toisaalta pääsimme nopeammin alkuun, kun pohjatyötä oli jonkun verran tehty. Haastatteluaineiston purkaminen, jäsentely ja analysointi oli työn haastavin, mutta samalla myös palkitsevin osuus. Tämän aiheutti aineiston runsaus, jonka jäsentäminen teetti paljon työtä, mutta sen ansiosta saimme mielestämme monipuolisesti vastauksia tutkimuskysymykseemme. Lisäksi haastattelujen myötä esiin tuli paljon erilaisia näkökulmia asioista, joita haastattelulomakkeessa ei alun perin ollut edes kysytty. Tämän näimme pelkästään tutkimustuloksia rikastuttavana asiana.

Haastatteluiden pohjalta meille muodostui kokonaiskuva niistä toimintatavoista, joilla koulukiusaamista kokenutta opiskelijaa voidaan tällä hetkellä auttaa toisen asteen oppilaitoksissa. Koemme, että tutkimuskysymykseemme vastattiin, ja se herätti haastateltavissa ajatuksia. Lisäksi havaitsimme erilaisia arvoja ja asenteita kytkeytyneenä siihen, millä tavoin koulukiusaamiseen suhtaudutaan. Jäimme pohtimaan minkä verran työntekijän oma käsitys kiusaamisen traumaattisuudesta vaikuttaa asian puheeksi ottamiseen.

Opiskelijan asemaa oman elämänsä ja hyvinvointinsa asiantuntijana korostettiin hyvin paljon, mikä kuvastaa mielestämme nykypäivän asiakaskeskeistä palveluajattelua. Opiskelijalähtöinen ajattelutapa nousi siis selvästi esille. Mielestämme tämä ajattelu luo hyvän pohjan työskentelylle niin kauan, kuin se on opiskelijan edun mukaista. Haastavia tilanteita saattaakin syntyä esimerkiksi silloin, kun tulisi konsultoida jotain muuta tahoa opiskelijan tilanteessa tai pyytää perhettä mukaan työskentelyyn, eikä opiskelija olisi näihin suostuvainen.

Yhdeksi keskeisimmäksi yhteistyön teemaksi muodostui haastatteluissa nivelvaiheen yhteistyö. Peruskoulun ja toisen asteen välinen nivelvaihe voidaan nähdä hyvin merkittävänä kohtana sille, miten kiusaamista peruskoulussa kokenut opiskelija pääsee kiinnittymään uuteen kouluun. Jos nuorta on kiusattu peruskoulussa, olisi tärkeää, että tieto saavuttaisi tarvittaessa myös ammattilaiset toisen asteen koulutuksessa. Tutkimustulosten perusteella näin ei kuitenkaan aina ollut. Ihanteellista tietenkin olisi, että erilaisen oirehinnan syyt pystyttäisiin tunnistamaan jo viimeistään tässä nivelvaiheessa, ennen kuin niillä on vaikutuksia opiskelijan koulunkäyntiin uudessa oppilaitoksessa.

Tutkimuksemme vahvistaa olemassa olevaa tietoa siitä, että koetulla kiusaamisella on kauaskantoisia vaikutuksia. Kiusaaminen vaikuttaa yksilön elämään merkittävällä tavalla, esimerkiksi syrjäyttävänä tekijänä. Kansanedustaja ja kaupunginvaltuutettu Aila Paloniemi (2013) muistuttaakin kirjallisessa kysymyksessään, että kiusaamistautalla on todettu yhteyksiä opintojen keskeyttämiseen toisella asteella sekä syrjäytymiseen (ks. Hamarus 2008; Kuronen 2010; Viita-aho 2012). Kivelä ja Ahola (2007, 137) huomioivat, että peruskoulun jälkeen syystä tai toisesta koulutuksen ulkopuolelle jääneet nuoret ovat usein muita suuremmassa vaarassa syrjäytyä koulutuksesta tai laajemminkin normaalista elämäkulusta (Kivelä & Ahola 2007, 137). Kivelän ja Aholan (2006) mukaan tilastoista ja arvioista selviää, että noin 10 prosenttia jää toisen asteen opintojen ulkopuolelle. Lisäksi noin 3 prosenttia aloittaa peruskoulun jälkeen perusopetuksen lisäopetuksessa eli kymppiluokalla. Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutustakuun tavoitteen mukaisesti kaikilla nuorilla tulisi olla mahdollisuus itselleen parhaiten soveltuvaan koulutuspaikkaan. (Kivelä & Ahola 2006.) Prosentuaalinen määrä toisen asteen opintojen ulkopuolelle jäävistä on huolestuttava.

Oppilashuollon oppaassa todetaan, että esimerkiksi juuri kuraattorin työssä korostuu yhä entisestään reflektiivinen työote ja reagoiminen yhteiskunnallisiin sekä lasten ja nuorten elämässä tapahtuviin muutoksiin. Suuria haasteita ovat varhainen syrjäytymisen ehkäisy ja erityisesti nuorten tulevaisuus peruskoulun jälkeen. (Koulukuraattori.) Nuorisolain (27.1.2006/72) mukaan nuoren yksilöinti- ja yhteystiedot on luovutettava nuoren kotikunnalle etsivää nuorisotyötä varten alle 25-vuotiaasta nuoresta,

joka keskeyttää opinnot ammatillisessa koulutuksessa tai lukiokoulutuksessa. Tähän veloitetaan senkin estämättä, mitä tietojen salassapidosta säädetään. (L 27.1.2006/72, §7c.) Nuoren suostumus on kuitenkin aina ensisijainen vaihtoehto edellä mainittujen tietojen luovuttamiselle, mutta mikäli hän kieltäisi nämä toimet, on oppilaitoksen joka tapauksessa luovutettava tiedot, mikäli arvioidaan, että nuori on tuen tarpeessa (Opiskelijan käsikirja 2012). Tämä laki osaltaan pyrkii siihen, etteivät nuoret jäisi kotiin yksinään ja syrjäytyisi opintojen päätyttyä.

Tutkimuksen haastattelut järjestettiin ennen oppilas- ja opiskelijahuoltolain voimaantuloa, jolloin osa vastaajista koki resurssien riittämättömyyttä omassa oppilaitoksessaan. Toivon kipinää oli kuitenkin havaittavissa, sillä 1.8.2014 voimaan astuvan lain toivottiin auttavan tilannetta (vrt. Talentia 2014). Koulukiusaamistrauman hoitamisen kannalta resurssipulaa koettiin tilanteissa, joissa pohdittiin, missä vaiheessa työntekijä voi olla varma siitä, että opiskelija on tullut tarpeeksi autetuksi. Pohdintaa käytiin sen välillä, että työskentelyn pitäisi jatkua siihen asti, kunnes opiskelija itse kokee tulleensa autetuksi, eikä päätyä silloin, kun oppilaitoksen resurssit eivät enää mahdollista tiivistä työskentelyä. Aineistosta tuli esille myös työhön sitoutumisen tärkeys. Avatut haavat täytyy osata myös sulkea ja jatkaa työskentelyä eteenpäin, eikä jättää asiaa ilmaan. Ammatillaiset joutuvat tasapainoilemaan oman halun ja resurssien antamien mahdollisuuksien välillä. Tämän resurssikamppailun vuoksi on hyvin tärkeää muistaa myös oppilaitoksen ulkopuolisten hoitokontaktien kanssa tehtävä yhteistyö, mikäli opiskelija tarvitsee todella tiivistä työskentelyä. Etenkin matalan kynnyksen hankkeet voisivat toimia hyvänä tukena oppilaitoksen työntekijän työlle. Nopeastikin vaihtuvien hankkeiden kohdalla on erityisen tärkeää kuitenkin muistaa tämän tutkimuksen tuloksissa näkyneen reflektoinnin tärkeys opiskelijan ja oppilaitoksen työntekijän välillä. Mitä enemmän toimijoita samalla työkentällä toimii, sitä tärkeämpää on olla tietoinen muiden työskentelystä.

Opiskelijan kokema trauma kiusaamisesta vaikuttaa erityisesti sosiaalisissa tilanteissa, joten kouluun meneminen ja siellä oleminen voi olla todella raskasta. Koulun käynnin tukeminen on ensisijaisen tärkeää, sillä sosiaalisten tilanteiden peloista huolimatta, traumatisoituneen opiskelijan tulee kohdata vaikeat ja ahdistavat asiat, jotka hänen elämänsä rajoittavat. Tätä ennen opiskelijan tulee kuitenkin itse oivaltaa ja

yymmärtää koulukiusaamisen yhteys sen hetkiseen oireiluun, jotta itsereflektio ja automaattisten ajatusten ravistelu voi alkaa. Opiskelijahuollon työntekijän tulee auttaa opiskelijaa näissä asioissa ja oivalluksien aikaansaannissa käyttämällä eri menetelmiä ja toimintatapoja. Jälkihoitomalli antaisi tukea opiskelijahuollon henkilöstölle, mutta siitä voisivat hyötyä myös muut nuoren kanssa työskentelevät tahot.

### 6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimusta tehdessämme esiin nousi myös joitakin jatkotutkimusehdotuksia, jotka voisivat syventää tai laajentaa koulukiusaamisen jälkihoitoon tarvittavaa tietoa. Mielestämme opiskelijoiden näkökulma syventäisi oleellisesti tietoa siitä, mitkä toimintatavat ovat toimineet kiusaamistrauman purkamisessa. Jatkotutkimuksena voisi siis toimia sellaisten opiskelijoiden haastatteleminen, jotka ovat joutuneet koulu-kiusatuiksi, ja ovat saaneet apua kiusaamistrauman käsittelyyn.

Tutkimuksessa nousi esille koulukiusaamisen ja syrjäytymisriskin yhteys, varsinkin sellaisissa tilanteissa, joissa opiskelija keskeyttää opintonsa. Tässä tutkimuksessa selvitettiin toisen asteen oppilaitoksien toimintatapoja kiusaamistrauman käsittelyssä. Mielestämme olisi tärkeää myös kartoittaa, minkälaisia toimintatapoja on sellaisilla tahoilla, joiden piiriin nuori saatetaan opintojen keskeydyttyä. Tämä tieto olisi mielestämme oleellista juuri syrjäytymisen ehkäisyn kannalta.



## 7 LÄHTEET

Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. uud. p. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Grästen-Salonen, H. & Mehtiö, M. 2014. Oppilashuolto ja koulun sosiaalityö. Viitattu 2.9.2014. <http://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/ehkaiseva-lastensuojelu/esimerkkeja-ehkaisevan-lastensuojelun-toimintamuodoista/oppilashuolto-ja-koulun-sosiaalityo>

Haarakangas, K. N.d. Läsnaoleminen, kuulluksi tuleminen ja tasa-arvoisuus perheterapiassa. Artikkeleita. Viitattu 21.11.2014. [http://www.dialogic.fi/wp-content/uploads/pdf/pt\\_julkaisut/Haarakangas2009.pdf](http://www.dialogic.fi/wp-content/uploads/pdf/pt_julkaisut/Haarakangas2009.pdf)

Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 30.9.2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13307/9513926966.pdf?sequence=1>

Hassinen, L. 2003. Koulukiusaaminen. Kohdistuksia kontekstiin, analysointia olennaisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu - tutkielma. Viitattu 28.10.2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10232/G0000220.pdf?sequence=1>

Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. 2010. Nuori ja mieli – koulu mielenterveyden tukena. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holmberg-Kalenius, T. 2008. Elämää koulukiusaamisen jälkeen. Jyväskylä: Gummerus Kustannus Oy.

Hämäläinen-Luukkanen, J. 2004. Nivelvaiheen nuoret ja yhteistyö. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 11:2004. Jyväskylän kaupunki.

Höistad, G., suom. Korpela, S. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Jyväskylän ammattiopiston opiskeluterveydenhuolto. N.d. JYTE. Jyväskylän kaupunki. Viitattu 20.10.2014.

<http://www.jkl.fi/sote/terveys/opiskeluterveydenhuolto/toimipaikat/ammattiopisto>

Jyväskylän kaupungin nivelryhmän lausunto. 28.9.2009. Viitattu 29.9.2014.

<http://www.jkl.fi:8081/ktwebbin/ktproxy2.dll?doctype=1&docid=323030395c313131325c35383032353237352e444f43&dalid=12.11.2009%2013:34:25&extension=doc>

Jyväskylän kaupunki, 2014. Koulukuraattorien, -psykologien ja psykiatristen sairaanhoitajine yhteystiedot. Viitattu 20.10.2014.

<http://www.jyvaskyla.fi/opetus/oppilashuolto/yhteys>

Jyväskylä pähkinänkuoressa, 2014. Jyväskylän kaupunki. Viitattu 20.10.2014.

<http://www.jyvaskyla.fi/info/pahkinankuoressa>

Kempainen, T., Pohjola, A., Koskinen, S. & Urponen K. 1998. Sosiaalityö epävarmuuden oloissa. Tutkimusraportteja ja selvityksiä. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B.

Kaltiala-Heino, R., Ranta, K. & Fröjd, S. 2010. Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. 17/2010. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim. Viitattu 30.10.2014.

[http://www.duodecimlehti.fi/web/guest/arkisto?p\\_p\\_id=Article\\_WAR\\_DL6\\_Articleportlet&p\\_p\\_action=1&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_count=1&viewType=viewArticle&tunnus=duo99043](http://www.duodecimlehti.fi/web/guest/arkisto?p_p_id=Article_WAR_DL6_Articleportlet&p_p_action=1&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&viewType=viewArticle&tunnus=duo99043)

Kivelä, S. & Ahola, S. 2007. Elämää nivelvaiheissa. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. VaSkooli-projektin loppuraportti. Viitattu 2.11.2014.

[http://www.vaskooli.fi/elamaa\\_nivelvaiheissa.pdf](http://www.vaskooli.fi/elamaa_nivelvaiheissa.pdf)

Kivelä, S. & Ahola, S. 2006. Koulutusyhteiskunnan syrjäpoluilla. VaSkooli tutkimushankkeen 1. osaraportti. Turun yliopisto, koulutussosiologian tutkimuskeskus. Viitattu 2.11.2014. <http://ruse.utu.fi/pdfrepo/Raportti1.pdf>

Koivisto, R. 2007. Kiusaajan varjo. Tutkimus koulukiusaamisesta, sen kentällä ilmenevistä rooleista, sekä selviytymisestä. Tampere: Tampereen yliopisto, sosiaalipsykologian tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Korhonen, S. 2012. Kouluhyvinvointihankkeen ensimmäinen vaihe, koulukiusaamiskysely toisen asteen kouluterveydenhoitajille, -kuraattoreille ja -psykologeille. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Loppuraportti.

Koulukuraattori. N.d. Oppilashuollon opas. Kuraattori- ja psykologitoiminta. Oppilas- ja opiskelijahuollon palvelut. Viitattu 2.9.2014

[http://www.oph.fi/oppilashuollon\\_opas/jarjestaminen/oppilas-ja\\_opiskelijahuollon\\_palvelut/kuraattori-ja\\_psykologitoiminta/koulukuraattori](http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas/jarjestaminen/oppilas-ja_opiskelijahuollon_palvelut/kuraattori-ja_psykologitoiminta/koulukuraattori)

Koulupsykologi. N.d. Oppilashuollon opas. Kuraattori- ja psykologitoiminta. Oppilas- ja opiskelijahuollon palvelut. Viitattu 2.9.2014.

[http://www.oph.fi/oppilashuollon\\_opas/jarjestaminen/oppilas- ja\\_opiskelijahuollon\\_palvelut/kuraattori- ja\\_psykologitoiminta/koulupsykologi](http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas/jarjestaminen/oppilas- ja_opiskelijahuollon_palvelut/kuraattori- ja_psykologitoiminta/koulupsykologi)

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskouluolosuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laaksonen, P. & Wiegand, E. 2000. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Jyväskylä: Gummerus.

Laki oppilas- ja opiskelijahuollosta voimaan 1.8.2014. 2014. Asiantuntijapalvelut. Viitattu 2.9.2014.

[http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opeku/opetus\\_lakiasiat/opeku-lakiasia/oppilashuoltolaki/Sivut/default.aspx](http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opeku/opetus_lakiasiat/opeku-lakiasia/oppilashuoltolaki/Sivut/default.aspx)

L 21.8.1998/630. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta. Säädos säädöstietopankki Finlexin sivuilla. Viitattu 6.11.2014.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>

L 29.4.2005/272. Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta. Säädos säädöstietopankki Finlexin sivuilla. Viitattu 2.9.2014.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>

L 22.9.2000/812. Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista. Säädos säädöstietopankki Finlexin sivuilla. Viitattu 3.9.2014.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000812#L2P11>

L 13.4.2007/417. Lastensuojelulaki. Säädos säädöstietopankki Finlexin sivuilla. Viitattu 4.9.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>

L 21.8.1998/629. Lukiolaki. Säädos säädöstietopankki Finlexin sivuilla. Viitattu 6.11.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>

L 27.1.2006/72. Nuorisolaki. Säädos säädöstietopankki Finlexin sivuilla. Viitattu 8.1.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>

L 1287/2013. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Säädos säädöstietopankki Finlexin sivuilla. Viitattu 2.9.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

L 21.8.1998/628. Perusopetuslaki. Säädos säädöstietopankki Finlexin sivuilla. Viitattu 6.11.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Lehtinen, T. 2014. Kiusatuille kehitteillä jälkihoitomalli. Helsingin sanomat 3.3.2014. Viitattu 28.10.2014

Lukioiden opiskeluterveydenhuolto. N.d. JYTE. Viitattu 20.10.2014.

<http://www.jyvaskyla.fi/terveys/opiskeluterveydenhuolto/toimipaikat/lukiot>

- Malin, M. 2014. Nuoret ja ehkäisevä työ. Lastensuojelun käsikirja. THL. Viitattu 3.11.2014. <http://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/ehkaiseva-lastensuojelu/ehkaisevan-tyon-toteuttaminen/nuoret-ja-ehkaiseva-tyo#otsikko5>
- Malinen, B. 2010. The Nature, Origins, and Consequences of Finnish Shame-Proneness: A Grounded Theory Study. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Theology.
- Malinen, B. 2003. Häpeän monet kasvot. Helsinki: Kirjapaja.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto N.d. Mitä kiusaaminen on? Viitattu 9.10.2014 <http://www.mll.fi/kasvattajille/kiusaamisen-ehkaiseminen/mita-kiusaaminen-on/>
- Martin, D.J., Garske, J.P., & Davis, M.K. 2000. Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: a meta-analytic review. Journal of Consulting and Clinical Psychology.
- Martin, M., Heiska, H., Syvälahti, A & Hoikkala, M. 2012. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Oppaita 9. Satoa ryhmästä – Opas hyvinvointiryhmän ohjaajalle. Helsinki.
- Merikivi, H. 1998. Kehityksellinen näkökulma korjaavaan emotionaaliseen kokemukseen psykodraamassa. Opinnäytetyö. Viitattu 10.9.2014. <http://www.pohjoisenpsykodraama.fi/artikkeleita.html>
- Mertala, S. 2011. Yksinäisyys, kiusaaminen ja tukioppilastoiminta ylä- ja yhtenäiskouluissa. Mannerheimin lastensuojeluliiton kyselyn tulokset, Sosiaalikehitys Oy. Viitattu 29.10.2014. <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/3958953d160f4997c3ad89cdd129df01/1415362318/application/pdf/14545600/MLL%20Koulu yhteisty%C3%B6selvitysraportti.pdf>
- Milloin koulupsykologille? N.d. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Viitattu 10.10.2014. <http://www.eira.fi/koulusta/terveydenhoito/milloin-koulupsykologille>
- MLL:n ja Sosiaalikehityksen koulukyselyn tuloksia. 2011. Viitattu 28.9.2014. <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/b20367e60e625beff16ee03d51292b65/1415362033/application/pdf/14547967/MLL%20ja%20Sosiaalikehityksen%20koulukyselyn%20tuloksia.pdf>
- Nivala, E. 2006. Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa Kurki, L., Nivala, E. & Sipilä-Lähdekorpi, P: Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura.
- Ohjauslaturi. N.d. Jyväskylän kaupunki. Nuorisopalvelut. Viitattu 2.10.2014. <http://www.jyvaskyla.fi/nuoriso/ohjauslaturi>
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Opinnäytetyö - ja tutkimusluvut Jyväskylän kaupungin palveluissa. Viitattu 1.11.2014  
<http://www.jyvaskyla.fi/hallinto/tutkimusluvut>

Opiskelijahuollon käsikirja. 2012. Vantaa. Sivistystoimen toimiala. Vantaa: Vantaan kaupunkin paino.  
[http://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaa\\_wwwstructure/80255\\_opiskelijahuollon\\_kasikirja\\_www.pdf](http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaa_wwwstructure/80255_opiskelijahuollon_kasikirja_www.pdf)

Paloniemi, A. 2013. Kirjallinen kysymys KK 1114/2013. Viitattu 9.10.2014 <http://dev.kansanmuisti.fi/document/kk-1114-2013/>

Pesonen, E. N.d. Koulupsykologit auttavat voittamaan vaikeuksia. Viitattu 1.10.2014.  
[http://www.vantaa.fi/fi/avoimet\\_tyopaikat/tyon\\_esittelyja/koulupsykologit\\_auttavat\\_voittamaan\\_vaikeuksia](http://www.vantaa.fi/fi/avoimet_tyopaikat/tyon_esittelyja/koulupsykologit_auttavat_voittamaan_vaikeuksia)

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-paino Oy.

Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Salmivalli, C. 2002. Koulukiusaaminen. Teoksessa Terho, P., Ala-Laurila, E-L., Laakso, J., Krogius, H. & Pietikäinen, M. Kouluterveydenhuolto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Suontausta-Kyläinpää, S. 2011. Perhesalaisuudet. Helsinki: Minerva Kustannus.

Särkelä. 2012. Diat 1-7. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Viitattu 8.11.2014.  
<http://www.sosiaalikallega.fi/@@search?SearchableText=s%C3%A4rkel%C3%A4>

Taipale, R. 2014. Koulukiusaaminen kiusatun lapsen vanhempien näkökulmasta. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Talentia. 2014. Oppilas- ja opiskelijahuollon toteuttaminen nikottelee. 6/2014.

Tanninen, T. 1999. Verkostot koulun sosiaalityössä. Teoksessa Wallin Aila (toim.):Koulukuraattori arkityössään. Tampereen yliopistontäydennyskoulutuskeskus. Tampere: Cityoffset.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Kouluterveyskysely. Koulukiusaamiseen liittyvät taulukot vuosilta 2000/2001-2013. Viitattu. 29.10.2014.  
[http://www4.thl.fi/fi\\_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/aiheittain/tapaturmat\\_ja\\_vakivalta](http://www4.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/aiheittain/tapaturmat_ja_vakivalta)

Terveidenhoitaja. N.d. Suomen terveydenhoitajaliitto Ry. Viitattu 15.10.2014.  
<http://www.terveydenhoitajaliitto.fi/fi/terveydenhoitajaliitto/terveydenhoitaja>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turtonen, J. N.d. Sosiaalisten tilanteiden pelko. Introspekt. Viitattu 30.10.2014  
<http://www.introspekt.fi/artikkelit/sosiaalisten-tilanteiden-pelko/>

Työnjako ja yhteistyö. N.d. Oppilashuollon opas. Oppilas- ja opiskelijahuollon palvelut. Viitattu 2.9.2014.

[http://www.oph.fi/oppilashuollon\\_opas/jarjestaminen/oppilas-  
\\_ja\\_opiskelijahuollon\\_palvelut/tyonjako\\_ja\\_yhteistyö](http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas/jarjestaminen/oppilas-ja_opiskelijahuollon_palvelut/tyonjako_ja_yhteistyö)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Viitattu 9.11.2014

<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

Valvira. 2014. Salassapito- ja vaitiolovelvollisuus. Viitattu 1.10.2014.

[http://www.valvira.fi/ohjaus\\_ja\\_valvonta/terveydenhuolto/salassapito/salassapito-  
\\_ja\\_vaitiolovelvollisuus](http://www.valvira.fi/ohjaus_ja_valvonta/terveydenhuolto/salassapito/salassapito-<br/>_ja_vaitiolovelvollisuus)

Viita-Aho, R. 2012. Elämän mittainen taakka. Koulukiusattujen kokemuksia kiusaamisen seurauksista aikuisiällä. Pro gradu-tutkielma, kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.

Ylikoski, U. 2013. "Vedettäis yhtä köyttä" - Kodin ja koulun yhteistyö oppilashuollossa. Pro gradu –tutkielma, sosiaalityön koulutusohjelma. Lapin yliopisto.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelulomake

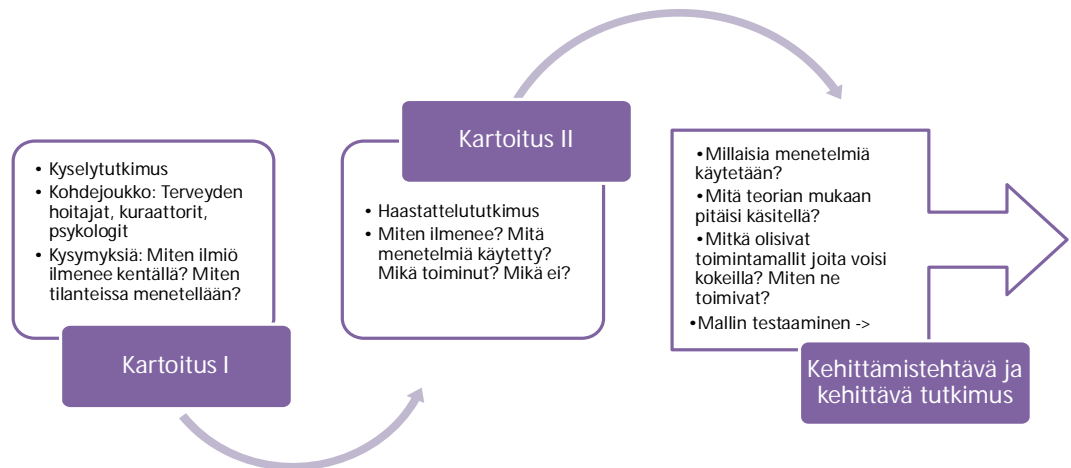
Miettikää vastaanotollenne tulleita nuoria, joiden kanssa olette käsitelleet kiusaamista ja sen aiheuttamia traumoja.

1. Millaista psyykkistä tai sosiaalista oireilua koulukiusaaminen oli aiheuttanut kiusatuissa, jotka tulivat vastaanotollenne? (Esim. Sosiaalisten tilanteiden pelko, itsetunnon lasku, minäkuvan muutokset, viha, pelko, jännitys, ahdistus)
2. a) Kuinka kauan kiusaaminen oli kestänyt?  
b) Jatkuiko se edelleen (kiusatun tullessa vastaanotolle)? Mikä oli tilanne?
3. Miten käsitelitte kiusatun kanssa kiusaamisen aiheuttamia psyykkisiä seurauksia? Mitä toimintatapoja olette käyttäneet?
4. Mitkä toimintatavat olette kokeneet toimiviksi? Mitkä ette?
5. Mitä neuvoja ja vinkkejä antaisitte kollegoille?
6. Mitä mielestänne pitäisi huomioida kiusatun auttamisessa terveydenhoitajan/koulukuraattorin/koulupsykologin työssä?
7. Mitä mieltä olette Jälkihoitomallin tarpeellisuudesta (Jälkihoitomalli = toimintamalli, jonka avulla voidaan käsitellä kiusatun kanssa kiusaamisen aiheuttamia traumoja ja auttaa kiusattua pääsemään kiusaamisen aiheuttamien traumojen yli)?
8. Ohjasitteko kiusattua eteenpäin? Minne?
9. Onko kiusattu mielestänne saanut tarvitsemansa avun? Jos ei, miksi?
10. Kuvatkaa oman roolinne mahdollisuuksia ja haasteita kiusatun auttamisessa ja / tai ohjaamisessa.

Kiitos vastauksistanne!

## Liite 2. Jälkihoitomallin kehittämishankkeen vaiheet

# Jälkihoito kiusaamisen aiheuttamien kokemusten käsittelemiseksi

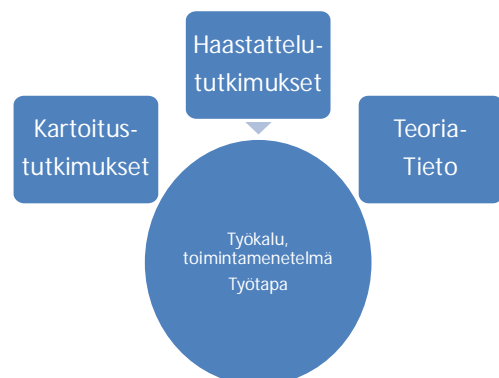


## Jälkihoitomallin kehittäminen

### Taustaa:

- Lasten/nuorten omat kokemukset?
- Auttajien kokemukset
- Teoreettinen tieto
- Käytännön ja teorian liittäminen yhteen toimintamalliksi
- Toimintamallin testaaminen

### Toimintamallin rakentaminen





### Liite 3. Saatekirje

Hei!

16.1.2014

Olemme sosiaalian opiskelijoita Jyväskylän ammattikorkeakoulusta. Teemme opin-  
näytetyötä, joka on osaprojekti Jälkihoitomallin kehittämishankkeessa, jota koordinoi  
Keski-Suomen ELY- keskuksen erikoissuunnittelija Päivi Hamarus. Jälkihoitomalli toi-  
misi samalla sekä korjaavana että ennaltaehkäisevänä työnä, ja kehittäisi oppilaster-  
veyden- ja sosiaalihuollon osaamista läpi koko oppilaan palveluketjun. Jälkihoitomalli  
antaisi työkaluja koulukiusaamistraumasta kärsivien nuorten auttamiseksi.

Vastasitte viime vuonna kyselyyn, jossa kartoitettiin toisen asteen oppilaitoksien kou-  
luterveydenhoitajien, -psykologien ja -kuraattoreiden kohtaamaa opiskelijoiden oirei-  
lua, jonka taustalta on löytynyt koulukiusaamista. Kyselomakkeessa olitte ilmoitta-  
neet olevanne halukas osallistumaan haastatteluun. Tarkoituksenamme olisi nyt sy-  
ventää avullanne tietoa siitä, millaisia toimintatapoja olette käyttäneet koulukiusaa-  
mista kokeneen opiskelijan auttamiseksi. Lisäksi haluaisimme tietää, mitkä tavat ovat  
toimineet trauman purkamisessa. Toteutamme syventävät haastattelut ke-  
vään/kesän 2014 aikana kasvotusten. Taltioimme ja litteroimme haastattelut, sekä  
analysoimme aineistoa opinnäytetyössämme.

Toimeksiantajana opinnäytetyössämme on siis Päivi Hamarus ja ohjaajinamme toimi-  
vat JAMKista Tuija Ketola ja Timo Hintikka. Tutkimusluvan hankkeelle on myöntänyt  
Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 25.1.2012. Aineiston suojauksesta, säilyttämisestä ja  
hävittämisestä vastaavat hankkeen ohjaajat ja tekijät. Hankkeen tekijät ovat allekir-  
joittaneet vaitiolositoumuksen.

Mikäli haluatte edelleen osallistua haastatteluun, olisittehan ystävällinen, ja ottaisitte  
meihin yhteyttä. Liitteenä tässä saatekirjeessä on haastattelulomake.

Ystävällisin terveisin,

Apell Iitu g2603@student.jamk.fi

Kallinen Mirja g3779@student.jamk.fi