

## KOULUKIUSATUSTA AINEENOPETTAJAKSI.

Koulukiusaamisen yhteyksiä viestintähalukkuuteen, viestintäarkuuteen, omaan viestintäkompetenssikäsitykseen sekä opettajuuteen liittyviin odotuksiin.

Teemu H. J. Kokko

Puheviestinnän pro gradu -tutkielma

Kevät 2003

Viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> HUMANISTINEN	<b>Laitos</b> VIESTINTÄTIETEIDEN
<b>Tekijä</b> Kokko, Teemu Heikki Juhani	
<b>Työn nimi</b> Koulukiusatusta aineenopettajaksi. Koulukiusaamisen yhteyksiä viestintähalukkuuteen, viestintäarkuuteen, omaan viestintäkompetenssikäsitykseen sekä opettajuuteen liittyviin odotuksiin.	
<b>Oppiaine</b> Puheviestintä	<b>Työn laji</b> Pro gradu -tutkielma
<b>Aika</b> Kevät 2003	<b>Sivumäärä</b> 81 + 9
<b>Tiivistelmä - Abstract</b> <p>Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millainen yhteys on lapsuuden koulukiusaamiskokemuksilla ja aineenopettajaksi opiskelevan viestintähalukkuudella, viestintäkompetenssikäsityksellä ja viestintäarkuudella. Lisäksi tarkastellaan sitä, millaisia yhteyksiä koulukiusaamisella on siihen, miten paljon aineenopettajaksi opiskeleva luottaa omiin taitoihinsa tulevan työnsä koulukiusaamiseen liittyvissä viestintätilanteissa. Koulukiusaamisen on aikaisemmissa tutkimuksissa todettu vaikuttavan uhrin itsetuntoon alentavasti. Itsetunto on yhteydessä yksilön kokemaan viestintäarkuuteen, viestintähalukkuuteen ja viestintäkompetenssikäsitykseen.</p> <p>Tutkimukseen osallistui Joensuun yliopistossa keväällä 2002 aineenopettajan pedagogisia opintoja suorittaneita opiskelijoita (N=99).Viestintähalukkuutta, viestintäarkuutta ja vastaajien omaa viestintäkompetenssikäsitystä mitattiin mittareilla, joiden tulokset analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin. Samoin analysoitiin kvantitatiivisesti vastaukset lomakkeistoon, jolla kartoitettiin aineenopettajaksi opiskelevien luottamusta omiin taitoihinsa niissä koulukiusaamiseen liittyvissä viestintätilanteissa, joita he tulevat työssään kohtaamaan.</p> <p>Tulosten perusteella voidaan sanoa melko suuren osan vastanneista (38,4%) joutuneen koulukiusatuksi. Vastaajat olivat varsin viestintähalukkaita, he eivät olleet viestintäarkoja ja heidän viestintäkompetenssikäsityksensä oli vahva. Kiusaamisella ei pääsääntöisesti ollut yhteyttä vastaajien viestintähalukkuuteen, viestintäarkuuteen ja viestintäkompetenssikäsitykseen. Tulosten mukaan enintään kaksi vuotta kiusatut suhtautuivat järjestelmällisesti negatiivisemmin nyt tutkittuihin viestintäorientaatioihin kuin yli kaksi vuotta kiusatut ja ei-kiusatut. Vastaajien luottamus omiin viestintätaitoihinsa tulevan työn koulukiusaamiseen liittyvissä viestintätilanteissa oli hyvä.</p>	
<b>Asiasanat</b> Koulukiusaaminen, viestintähalukkuus, viestintäarkuus, viestintäkompetenssi, aineenopettaja	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto	
<b>Muita tietoja</b>	

# SISÄLTÖ

1.	JOHDANTO	1
2.	KOULUKIUSAAMINEN	4
2.1	Koulukiusaaminen tutkimuskohteena	4
2.2	Koulukiusaamisen määritelmä	5
2.3	Tyypillinen uhri	8
2.4	Kiusaamisen pitkäaikaisvaikutukset uhriin	9
2.5	Tyypillinen kiusaaja	12
3.	VIESTINTÄHALUKKUUS, OMA VIESTINTÄKOMPETENSSIKÄSITYS JA VIESTINTÄARUUUS	14
3.1	Viestintähalukkuus	14
3.1.1	Viestintähalukkuuden määritelmä	14
3.1.2	Viestintähalukkuuden suhde viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen	15
3.2	Viestintäarkuus	17
3.3	Viestijän oma käsitys viestintäkompetenssistaan	18
3.4	Miten viestintähalukkuus, viestintäkompetenssikäsitys ja viestintäarkuus näkyvät viestinnässä?	20
3.5	Koulukiusaamisen yhteys viestintähalukkuuteen, viestintäarkuuteen ja viestintäkompetenssikäsitykseen	23
4.	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSMENETELMÄT	26
4.1	Tutkimuksen tavoite	26
4.2	Vastaajajoukko, tutkimuksen toteuttaminen ja vastaajien demografiset tiedot	27
4.3	Tutkimuksessa käytetyt mittarit	28
4.3.1	Viestintähalukkuus	29
4.3.2	Käsitys omasta viestintäkompetenssista	31
4.3.3	Viestintäarkuus	32
4.3.4	Opettajuus ja luottamus omiin viestintätaitoihin	34

4.3.5	Koulukiusaamiskokemukset	36
4.4	Aineiston analysointi	36
5.	TULOKSET	39
5.1	Kiusaamisen yleisyys	39
5.1.1	Kiusaamisen uhriksi joutumisen syyt	42
5.1.2	Kiusaamistavat	45
5.1.3	Kiusattujen selviytymiskeinot	45
5.2	Kiusaamisen yhteys viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen	46
5.2.1	Viestintähalukkuus	48
5.2.2	Käsitys omasta viestintäkompetenssista	50
5.2.3	Viestintäarkuus	52
5.3	Koulukiusaaminen ja viestintähalukkuus, viestintäkompetenssikäsitys ja viestintäarkuus	53
5.4	Tulevan opettajan luottamus omiin taitoihinsa koulukiusaamisen liittyvissä viestintätilanteissa	54
6.	DISKUSSIO	60
6.1	Koulukiusaamiskokemusten yleisyys ja laatu vastaanottajajoukossa	60
6.2	Koulukiusaaminen ja viestintähalukkuus, viestintäkompetenssikäsitys ja viestintäarkuus	62
6.3	Koulukiusaaminen ja luottamus taitoihin tulevassa työssä	67
6.4	Jatkotutkimusideoita	69
7.	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	71
	KIRJALLISUUS	77

Liite 1: Vastaajien ikä ja aine, jonka opettajaksi vastaajat valmistuvat

Liite 2: Tutkimuksessa käytetty kyselylomakkeisto

## 1. JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulukiusaamisen yhteyksiä viestintähalukkuuteen, viestintäarkuuteen ja käsitykseen omasta viestintäkompetenssista. Lisäksi halutaan tietää, kuinka koulukiusaamiskokemukset näkyvät aineenopettajaksi opiskelevien luottamuksessa omiin taitoihinsa niissä koulukiusaamiseen liittyvissä tilanteissa, joita he tulevassa ammatissaan kohtaavat. Tutkimuksen kohderyhmänä oli aineenopettajan pedagogisia opintoja suorittaneet opiskelijat Joensuun yliopistossa keväällä 2002 (N=99).

Viestintähalukkuus ja viestintäarkuus käsitetään tässä tutkimuksessa suhteellisen pysyvinä, luonteenpiirremäisinä ominaisuuksina, jotka pysyvät samanlaisina tilanteesta toiseen. Näissä orientaatioissa voi tapahtua muutoksia, mutta ne eivät ole yhtäkkisiä vaan pitkän kehityksen tuloksia. Viestintähalukkuuteen ja viestintäarkuuteen liittyy yksilön käsitys omasta viestintäkompetenssistaan: yksilön käsitys omista taidoistaan yhdessä viestintäarkuuden kanssa ennustavat yksilön viestintähalukkuutta (McCroskey 1997).

Koulukiusaaminen nähdään tässä tutkimuksessa Olweuksen (1993a, 9) määritelmään pohjautuen yksilön joutumisena toistuvasti tai pidempään alttiiksi yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille tai viesteille ilman tasavertaisen puolustautumisen mahdollisuutta. Koulukiusaamisella on todettu olevan vaikutuksia yksilön itsetuntoon: pitkäkestoisen kiusaamisen ja alhaisen itsetunnon sekä masentuneisuuden on todettu liittyvän toisiinsa (Mottet & Thweatt 1997; Olweus 1993b; Matsui *et al.* 1996). Toisaalta viestintäarkuuden on nähty syntyvän itsetunnon ja introverttiuden yhteisvaikutuksesta (MacIntyre 1994). Juuri koulukiusaamisen vaikutus kiusatun itsetuntoon saattaa tuoda esille kytköksiä kiusaamisen ja edellä mainittujen viestintähalukkuuden, oman viestintäkompetenssikäsityksen ja viestintäarkuuden välillä.

Yhteys koulukiusaamisen ja viestintäorientaatioiden välillä ei välttämättä ole yhdensuuntainen. Koulukiusaaminen voi heijastua kiusatun viestintähalukkuuteen, viestintäarkuuteen ja omaan viestintäkompetenssikäsitykseen, mutta on myös mahdollista, että nämä yksilön viestintäorientaatiot ovat olleet vaikuttamassa siihen, että yksilöä on kiusattu.

Tutkimuksen vastaajajoukoksi valittiin aineenopettajaksi opiskelevat, koska nämä eri pääainetta opiskelevat muodostavat monipuolisen ryhmän, jossa ovat edustettuina muun muassa niin humanististen kuin matemaattistenkin aineiden opettajiksi tulevaisuudessa valmistuvat. Lisäksi on nähtävissä mielenkiintoinen yhteys viestintähalukkuuden, viestintäarkuuden ja viestintäkompetenssikäsityksen sekä opettajan ammatin välillä. Viestiminen on opettajille työkalu, jota tarvitaan niin opetuksessakin kuin laajemminkin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. On todennäköistä, että opettaja törmää tulevassa työssään koulukiusaamistilanteisiin ja hänen odotetaan siihen puuttuvan. Opettajan viestintäarkuus vaikeuttaa hänen työskentelyään huomattavasti. Tutkimuksessa haluttiin tietää onko opettajaksi opiskelevan omilla koulukiusaamiskokemuksilla yhteyttä siihen käsitykseen, kuinka hyvin hän uskoo kiusaamisilmiön havaitsevansa ja siihen puuttuvansa.

Vastaajajoukolta kerättiin tutkimusaineistoa mittareilla, joilla mitattiin vastaajien viestintähalukkuutta (*Willingness to communicate scale*; McCroskey, 1992; McCroskey & Richmond, 1987), viestintäarkuutta (*Personal report of communication apprehension, PRCA-24*; McCroskey, 1982) ja omaa kompetenssikäsitystä (*Self-perceived communication competence scale*; McCroskey & McCroskey, 1988). Luottamusta omiin taitoihin tulevassa työssä kartoitettiin tätä tutkimusta varten laaditulla kyselylomakkeella. Vastaajien koulukiusaamiskokemuksia kysyttiin erillisellä lomakkeella, joka koostui suljetuista ja avoimista kysymyksistä.

Aineiston analyysin kvantitatiivisen osuuden muodostaa ei-kiusattujen ja eriasteisesti kiusattujen viestintähalukkuuden, viestintäarkuuden ja kompetenssikäsityksen

vertaileminen. Myös vastaajien luottamusta omiin taitoihinsa koulukiusaamiseen liittyvissä viestintätilanteissa tarkasteltiin kvantitatiivisin menetelmin. Aineiston kvantitatiivista analyysia on täydennetty sen laadullisen aineiston analyysilla, jota koulukiusaamiskokemuksia kartoittaneen kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä saatiin.

Tutkimus on osa laajempaa puheviestinnän tutkimusta, jossa kiusaamista tutkitaan puheviestinnällisenä ilmiönä.

## 2. KOULUKIUSAAMINEN

Tässä luvussa luon ensin katsauksen koulukiusaamiseen tutkimuskohteena, tarkastelen eri tutkijoiden määritelmiä koulukiusaamisesta sekä koulukiusaamisen yleisyyttä. Tuon myös esille koulukiusaamisen uhrille tyypillisiä piirteitä sekä selvennän niitä pitkäaikaisvaikutuksia, joita kiusaamisella on uhriin. Lopuksi tarkastelen lyhyesti tyypillisen kiusaajan ominaisuuksia.

### 2.1 Koulukiusaaminen tutkimuskohteena

Koulukiusaamista on tutkittu laajasti ympäri maailmaa (ks. esim. Smith 1999). Suomessa kiusaamista on tutkittu 1980-luvulta lähtien aluksi muun muassa Björkqvistin ja Lagerspetzin toimesta ja Ruotsissa — ja sittemmin Norjassa — on Olweus tehnyt yhä edelleen jatkuvaa tutkimusta jo 1970-luvulta saakka. Koulukiusaaminen tutkimuskohteena ja ilmiönä Suomessa on saanut uutta huomiota kohdalleen lähinnä Salmivallin (1998b) tutkimuksen myötä.

Koulukiusaamista käsittelevästä runsaasta kirjallisuudesta voidaan huomata, että koulukiusaaminen ongelmia aiheuttavana ilmiönä tunnustetaan ja siihen pyritään etsimään ratkaisukeinoja. Varsin suuri osa koulukiusaamista käsittelevästä kirjallisuudesta onkin suunnattu avuksi ja neuvoksi opettajille, ja näiden oppaiden tarkoituksena on antaa käytännön neuvoja kiusaamistilanteiden käsittelemiseen ja hoitamiseen koulussa (ks. esim. Thompson, Arora & Sharp 2002; Cowley 2001; Glover, Cartwright & Gleeson 1998; Salmivalli 1998a; Harjunkoski & Harjunkoski 1994; Lahdenperä & Sahlin 1994; Randall 1996; Sharp & Smith 1994; Smith & Sharp 1994; Elliott 1991; Pikas 1987).

Tutkimusten kansainvälisyys ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta. Opetusministeriön selvitysmiehen raportissa Penttilä (1993) tuo ilmi erään tärkeän huomion: kouluun —



ja siis myös koulukiusaamiseen — liittyvät asiat ovat kulttuurisidonnaisia, joten maiden välisiä vertailuja on tehtävä harkiten. Tutkimustuloksia on hyödynnettävä varoen niistä maista, joissa yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset erot ovat Suomeen verrattuna suuria. (Penttilä 1993, 4.) Suomalainen koulukiusaamistutkimus voi kuitenkin varsin sujuvasti täydentää tietojaan muissa Pohjoismaissa tehdyistä tutkimuksista: koulujärjestelmä ja yhteiskunta on näissä maissa niin samankaltainen, että niistä saatuja tutkimustuloksia voitaneen yleistää ja hyödyntää Suomessa laajemminkin.

Kiusaamisen tutkimuksessa, varsinkin tutkimuksen alkuaikoina, huomio kiinnittyi enemmän poikien joukossa tapahtuvaan kiusaamiseen. On ollut jopa niin, että tutkimuskohteeksi on valittu vain poikia, kuten Olweuksen (1973) *Hackkycklingar och översittare* -tutkimusraportissa tulee ilmi. Pojat ovat saaneet edelleen enemmän huomiota, ja tämän voidaan katsoa ainakin osin johtuvan siitä, että pojille on tyypillistä suora aggression osoittaminen esimerkiksi fyysisesti käsiksi käymällä tai nimittelemällä. Tytöille tyypillinen kiusaaminen on yleensä epäsuoraa: joku suljetaan kaveripiirin ulkopuolelle, hänestä juoruillaan selän takana.

Tehdyt tutkimukset ovat kuitenkin lähestyneet koulukiusaamista psykologian lähtökohdista. Puheviestinnän näkökulmasta kiusaamista kouluissa ei ole aikaisemmin tutkittu juuri lainkaan.

## **2.2 Koulukiusaamisen määritelmä**

Koulukiusaamista on määritelty monin eri tavoin. Ehkä yleisimmin käytetty määritelmä on Olweuksen (1993a, 9; ruotsinkielinen versio 1986) määritelmä, jossa kiusaaminen nähdään yksilön joutumisena toistuvasti yhden tai useamman muun henkilön negatiivisten tekojen kohteeksi. Pikas (1987, 31) määrittelee koulukiusaamisen ryhmäväkivallaksi. Roland (1989, 21) summaa skandinaavista kiusaamisen tutkimustraditiota kuvatessaan kiusaamisen määritelmän seuraavasti:

Bullying is longstanding violence, physical or psychological, conducted by an individual or a group and directed against an individual who is not able to defend himself in the actual situation.

Vaikka käsitys koulukiusaamisesta ryhmäilmiönä on sisältynyt kiusaamisen määritelmiin jo pitkään, ovat aikaisemmat tutkimukset keskittyneet kiusaajan ja kiusatun välisiin suhteisiin, ja varsinaista ryhmänäkökulmaa kiusaamiseen toi vasta Salmivalli (1998b) tutkimuksessaan, joka keskittyi koulukiusaamiseen nimenomaan ryhmäilmiönä.

Kiusaaminen on siis toistuvaa aggressiivista käyttäytymistä, johon liittyy osapuolien jonkinasteinen voimaepäsuhta (Olweus 1999, 11). Aggressiivinen käyttäytyminen voi tulla esille suoraan tai epäsuoraan: fyysisen käsiksi käymisen lisäksi psykologisesti sanoin ja ilmein tai siten, että kiusattu suljetaan ryhmästä pois.

Toistuvuus kiusaamisessa sulkee pois mahdollisuuden aggression purkauksista, jotka kohdistuisivat sattumanvaraisesta keneen tahansa. Kiusaajan ja kiusatun välillä vallitseva voimaepäsuhta ei anna uhrille mahdollisuutta tasavertaiseen puolustautumiseen. Onkin syytä erottaa käsitteet kiusaaminen ja kiusoittelu (*bullying* ja *teasing*). Jälkimmäinen termi sisältää tasavertaisissa suhteissa usein tavattavan leikittelevän kiusoittelun, joka sekin voi tosin olla hyvän- tai pahantahtoista. Pahantahtoinen kiusoittelu on liian pitkälle vietyä ja täyttää silloin jo varsinaisen kiusaamisen edellytykset. (Olweus 1999, 10—11.)

Tutkimuksissa kiusaamisen yleisyyttä on kartoitettu yleensä erilaisilla itse- tai toveri-arvioinneilla. Myös opettajilta on saatettu pyytää arviointeja kiusaamisen yleisyydestä luokassa. Tutkimustulosten mukaan kiusattujen määrä vaihtelee 5—15 prosentin välillä (esim. Björkqvist *et al.* 1982; Lagerspetz *et al.* 1982; Perry, Kusel & Perry 1988; Rigby & Slee 1991; Boulton & Underwood 1992; Salmivalli *et al.* 1996). Keskiarvona voitaneen pitää noin yhden lapsen kymmenestä joutuvan kiusatuksi. Joissakin tutkimuksissa kiusattujen määrä on kuitenkin tätä huomattavasti suurempi. Esimerkiksi

Siann *et al.* (1994, 128) raportoivat omassa tutkimuksessaan 43,6 %:n tytöistä ja 54,7 %:n pojista kertoneen tulleen jossakin koulu-uransa vaiheessa kiusatuksi<sup>1</sup>. Salmivalli (1998a, 99) tuokin esille tärkeän seikan: tutkimustulokset kiusaamisilmiön laajuudesta riippuvat siitä, miten — jos ollenkaan — kiusaaminen on tutkimusta tehtäessä määritelty.

Salmivallin (1998a, 99) mukaan itsearviointikyselyillä on lisäksi taipumus osoittautua sellaisiksi, etteivät uhrin aina myönnä olevansa kiusaamisen uhreja. Tämä voi Salmivallin mukaan johtua siitä, etteivät uhrin koe olevansa lainkaan kiusaamisen uhreja. Toisaalta uhrin voivat kieltää olevansa kiusattuja. Kieltäminen voi olla uhrin psyykinen puolustusmekanismi, tai uhrin kieltävät olevansa kiusattuja, koska kokevat uhrina olemisen jotenkin hävettäväksi.

Kiusattujen määrän on todettu olevan suurin ala-asteella, josta se vähitellen vähenee ylemmille luokille siirryttäessä (Salmivalli 1998a, 100). Jonkinlainen piikki ajoittuu kuitenkin ala-asteelta yläasteelle siirtymiseen (mm. Lagerspetz *et al.* 1982). Tähän voi olla syynä yläasteilla tavattava “mopottaminen”, toisin sanoen perinteeksi muodostunut tapa, jolla ylempiluokkalaiset kiusaavat seitsemäsluokkalaista.

Tässä tutkimuksessa kiusaaminen määritellään seuraavasti: kiusaamista on, jos yksilö on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille tai viesteille siten, että hän ei pysty tasavertaisesti puolustautumaan. Määritelmä nojaa alkuosaltaan tarkasti Olweuksen (1993a) määritelmään, mutta loppuosan lisäyksillä on pyritty tuomaan esille (puhe)viestinnällisyyttä sekä sulkemaan pois lapsille tyypillinen tasavertaisten nahistelu tai rajua leikkiä, joka sellaisenaan ei ole kiusaamista. (Kiusaamisen ja rajun leikin eroista, ks. Boulton 1994, 120.)

---

<sup>1</sup> Siannin *et al.* (1994) tutkimuksessa mahdollista kiusatuksi joutumista kysyttiin yksinkertaisesti “Have you ever been bullied?”, jonka jälkeen vastaajille esitettiin lista kiusaamistavoista ja kysyttiin, onko vastaajaa kiusattu jollakin näistä tavoista.

### 2.3 Tyypillinen uhri

Kiusaamisen uhrit voidaan jakaa kahteen luokkaan, passiivisiin ja provokatiivisiin uhreihin (Olweus 1993a, 32-33; 1973, 1978).

*Passiivinen uhri.* Tyypillinen kiusaamisen passiivinen uhri tuntee olonsa muita ikäisiään turvattommaksi sekä on hermostuneempi, hiljaisempi ja herkempi kuin muut ikäisensä. Kiusatulla on heikko itsetunto ja hän kokee usein olevansa muun muassa tyhmä ja epäviehättävä. Kiusatuilla ei ole ystäviä luokassa, he eivät ole aggressiivisia, ja he suhtautuvat usein negatiivisesti väkivaltaan ja väkivaltaisiin keinoihin. Jos uhrit ovat poikia, on todennäköistä, että he ovat fyysisesti heikompia kuin muut pojat. (Olweus 1993a, 32; 1978.) Passiivisen uhrin reaktioita kiusaamiseen leimaa alistuminen ja vetäytyminen omiin oloihinsa eikä niinkään puolustautuminen.

Olweuksen (1993b) mukaan äiti, joka kohtelee poikaansa nuorempana kuin poika on ja äiti, joka kontrolloi poikansa tekemisiä tarkkaan, tekee todennäköisemmäksi sen, että poikaa kiusataan. Tämä voi olla osittain seurausta pojan temperamentista: hiljainen ja passiivinen poika saattaa saada ainakin jossain määrin äidin suojeleuvaistot heräämään, mikä näkyy sitten äidin ylisuojelevana käyttäytymisenä. Tuloksista käy myös ilmi, että pojalla on tiiviimpi suhde äitiinsä kuin isäänsä. (Olweus 1993b, 323—324.) Toinen merkittävä tekijä on pojan fyysinen vahvuus. Fyysisesti vahvat pojat näyttävät saavan jonkinlaisen suojan kiusaamista vastaan omasta fysiikastaan, kun taas fyysisesti heikot pojat ovat alttiimpia joutumaan kiusaamisen uhreiksi (Olweus 1993b, 326). Olweuksen mukaan tulokset näyttävät, miten tärkeää on ottaa huomioon yhtäältä kiusaamisen uhriksi joutumista edeltäneet ja toisaalta sen aikana vaikuttavat tekijät (Olweus 1993b, 327).

Bernstein ja Watson (1997) summaavat aikaisempien tutkimusten pohjalta tyypillisen uhrin perusmallin lapseksi, joka leikkii välitunnilla yksin, lähestyy muita lapsia epävarmasti, mutta haluaa epätoivoisesti miellyttää muita ja kuulua joukkoon. Lisäksi

he kuvaavat uhrin itkevän helposti, eikä tämä ole halukas puolustautumaan. Uhri saattaa yrittää miellyttää kiusaajaansa jopa kiusaamisen jälkeen. Alhaisen itsetuntonsa vuoksi lapsi saattaa Bernsteinin ja Watsonin mukaan uskoa, että hänen joutumisensa uhriksi ja sosiaalisesti eristetyksi on väistämätöntä. (Bernstein & Watson 1997, 490.)

*Provokatiivinen uhri.* Provokatiivinen uhri saa omalla käytöksellään muut oppilaat kiusaamaan itseään. Olweuksen (1993a, 33; 1978) mukaan näillä uhreilla on keskittymisvaikeuksia ja he käyttäytyvät tavalla, joka saa ympärillä aikaan ärsyyntymistä ja jännitteitä. Provokatiiviset uhrin ovat usein hyperaktiivisia ja käyttäytyvät siten, että osa tai koko luokka provosoituu, mistä seuraa kiusaamista. Provokatiivisten uhrien määrä on huomattavasti passiivisia uhreja vähäisempi.

## **2.4 Kiusaamisen pitkäaikaisvaikutukset uhriin**

Tutkimuksissa (Salmivalli 1998b; Boulton & Smith 1994) on havaittu, että kiusattu jää usein pysyvästi roolinsa vangiksi. Kun yksilö on kerran joutunut uhriksi, on todennäköistä, että hän joutuu uhriksi uudestaan ja kiusaamisesta tulee pysyvää. Yleisesti arvellaan pitkäaikaisella kiusaamisella olevan vaikutusta yksilön itsetuntoon. Itsetunto (*self-esteem*)<sup>2</sup> käsitetään yleensä yksilön omasta itsestään tekemäksi positiiviseksi tai negatiiviseksi arvioksi, jota hän toiminnallaan ylläpitää.

Mottet ja Thweatt (1997) tutkivat yliopisto-opiskelijoiden kiusaamisen, itsetunnon ja koulusuhtautumisen välisiä yhteyksiä. Tulokset osoittivat kiusaamisen määrällä ja itsetunnolla olevan merkitsevän negatiivisen suhteen. Vaikka he eivät testanneet kausaalisuhteita, Mottet ja Thweatt toteavat kiusaamisella voivan olla yhteyttä opiskelijoiden itsetuntoon (Mottet & Thweatt 1997, 246). Samansuuntaisia tuloksia saivat myös Tritt ja Duncan (1997).

---

<sup>2</sup> Itsetunnon yleisesti hyväksytty määritelmä on Mottetin ja Thweattin (1997, 243) mukaan Rosenbergin (1965, 5) globaalinen itsetunnon käsite: “the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself; it expresses an attitude of approval or disapproval”.

Tritt ja Duncan (1997) havaitsivat yliopisto-opiskelijoilla tekemässään tutkimuksessa, että kiusattujen itsetunto oli samantasoinen kuin kiusaajien ja normaalien (sellaisten, joita ei kiusattu tai jotka eivät olleet kiusaajia). Toisaalta he havaitsivat, että lapsuuden kiusaamiskokemukset ja uhrin nykyinen itsetunto korreloivat negatiivisesti keskenään ja kiusaamiskokemukset ja yksinäisyys korreloivat positiivisesti keskenään. Tutkijoiden mukaan suoraa johtopäätöstä nuoren aikuisen kokeman yksinäisyyden ja kiusaamisen välisistä yhteyksistä ei voi tehdä

Varsinaisia pitkäaikaisia seuranta-tutkimuksia kiusaamisen vaikutuksista on tehty vähän. Joitakin tuloksia kuitenkin on, muun muassa Olweuksen (1993b) seuranta-tutkimuksessa kartoitettiin seitsemäntoista koulussa aikanaan kiusatun pojan menestymistä myöhemmässä elämässä. Tuloksista käy ilmi, ettei kiusaaminen jatku kouluajasta varhaisaikuisuuteen. Tämä on tiettävästi seurausta siitä, että entisillä kiusaamisen uhreilla on ollut mahdollisuus valita itselleen sopivampaa seuraa eivätkä he ole olleet pakotettuja olemaan mukana ryhmissä, joissa heitä kiusataan. (Olweus 1993b, 336.)

Tutkimus toi esille myös sen, etteivät entiset koulukiusaamisen uhrit olleet enää sen ahdistuneempia, estoisempia tai sisäänpäin kääntyneempiä kuin muutkaan. Tämä osoittaa Olweuksen mukaan sen, kuinka tilannekohtaisesti kouluaikaiset vastaavat tuntemuksen määräytyvät. Kuitenkin kahden ominaisuuden suhteen koulukiusaamisen uhrit erosivat ikätovereistaan: heillä oli enemmän taipumusta masennukseen ja huono itsetunto. Tämän Olweus katsoo johtuvan siitä, että kiusatut ovat omaksuneet kiusaajien käsityksen uhreistaan arvottomina ja riittämättöminä yksilöinä. (Olweus 1993b, 336-337.)

Tähän viittaa myös japanilaisten (Matsui *et al.* 1996) yliopistossa opiskelleille miehille (N=134) tekemä tutkimus, jossa havaittiin kiusaamisen vaikutuksen riippuvan uhrin psykologisesta tilanteesta ennen uhriksi joutumista. Itsetunnon ja kiusaamisen välillä vallitsee noidankehä: ne, joilla on alhainen itsetunto ja taipumusta masennukseen,

joutuvat helpommin ikätovereidensa kiusaamaksi, mistä taas on seurauksena itsetunnon laskeminen ja masentuminen. (Matsui *et al.* 1996, 719.)

Olweuksen seurantatutkimuksen tuloksia arvioitaessa on varottava tekemästä liian pitkälle meneviä päätelmiä lähinnä kahden seikan vuoksi. Tutkimus on tehty vain pojille tai miehille, ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden lukumäärä on varsin pieni. Myös Matsui *et al.* tutkimus koski vain miehiä. Miehiä tutki myös Gilmartin (1987), ja hän havaitsi tutkimuksessaan koulukiusaamisella olevan vaikutusta siihen, miksi jotkut miehet eivät pysty solmimaan parisuhdetta vastakkaiseen sukupuoleen vaan pysyvät koko ikänsä naimattomina yksineläjinä.

Teräsahjo (1997, *sit.* Salmivalli 1998a) on haastatellut 20 vuotiaita nuoria aikuisia, jotka ovat kouluaikana olleet tovereiden aggression kohteena. Salmivalli kirjoittaakin Teräsahjon todenneen tutkimuksessaan, että nykyiset ja kouluaikaiset kielteiset kokemukset eivät ensisijaisesti liity koulukiusatuksi joutumiseen vaan positiivisten toverisuhteiden vähäisyyteen ja uhrin sulkemiseen ryhmän ulkopuolelle. Teräsahjo kirjoittaa (1997, 38, *sit.* Salmivalli 1998a, 115—116), että mikäli kiusatulla olisi ollut edes joitakin positiivisia ystävyysuhteita, olisi se saattanut suojata kiusaamisen pitkäaikaisvaikutuksilta, sillä kiusaamisen negatiiviset seuraukset uhrin nykyiselle sosiaaliselle kokemukselle liittyvät erottamattomasti kokemukseen kouluajan toverisuhteiden yleisestä laadusta. Jos lapsella on ystävä, saattaa se ensiksikin vähentää todennäköisyyttä joutua kiusatuksi ja lisäksi ystävyysuhteen on todettu suojaavan lasta kiusaamisen negatiivisilta vaikutuksilta (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski 1999, 100).

Jos kiusatulla lapsella on ollut ikäistensä kanssa edes joitakin ystävyysuhteita, joissa hän voi saada hyväksyntää, Salmivallin (2003, 22) mukaan kiusaamisen vaikutukset eivät ole niin dramaattisia myöhemmän elämän kannalta. Jos kiusaaminen on jatkunut pitkään, lapsi on ilman ystäviä ja myönteisiä vertaissuhteita tovereihin, ovat

kiusaamisen sekä lyhyt- että pitkäkestoiset vaikutukset todennäköisesti vakavia. (Salmivalli 2003, 22.)

Olweuksen mukaan on otettava huomioon mahdollisuus, että kiusaamisen uhriksi joutuminen voi olla yksi tärkeimmistä myöhempään itsetuhoiseen käyttäytymiseen johtavista tekijöistä (Olweus 1993b, 339). Kiusaamisen yhteyksiä mielenterveyteen tutkineet Kaltiala-Heino *et al.* (2000) eivät näe yhteyttä näin selvänä, sillä heidän tutkimuksessaan kiusaajat ja kiusatut eivät eroa toisistaan niin paljon kun voisi odottaa: masentuneisuus, hermostuneisuus, psykosomaattiset oireet ja syömishäiriöt olivat yhtä yleisiä niin kiusaajilla kuin kiusatuillakin. (Kaltiala-Heino *et al.* 2000, 670.)

Kun pohditaan kiusaamisen pitkäaikaisvaikutuksia, on muistettava, että vaikka itse kiusaaminen ei olisi ollut toistuvaa ja kestoaltaan pitkäaikaista, on uhri voinut silti kokea kiusaamisen siten, että sillä on ollut pitkäaikaisia vaikutuksia häneen (Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. 2000).

## **2.5 Tyypillinen kiusaaja**

Vaikka tämä tutkimus keskittyy kiusaamiseen ja sen vaikutuksiin uhrin kannalta, on kokonaiskuvan saamiseksi tarpeellista luoda silmäys myös tyypilliseen kiusaajaan ja kiusaamisen pitkäaikaisiin vaikutuksiin itse kiusaajalle.

Kiusaajat ovat yleensä aggressiivisia ikätovereitaan mutta myös aikuisia kohtaan. He suhtautuvat väkivaltaan ja väkivaltaisten keinojen käyttöön muita oppilaita myönteisemmin. Kiusaajat ovat usein impulsiivisia, ja heillä on tarve dominoida muita. He tuntevat hyvin vähän empatiaa uhrejaan kohtaan. Toisin kuin uhreilla, kiusaajilla on usein hyvin positiivinen käsitys itsestään (Olweus 1993a, 34; 1973, 1978; Björkqvist *et al.* 1982; Lagerspetz *et al.* 1982).



Olweuksen mukaan tutkimukset eivät puolla sitä yleistä käsitystä, että kiusaajat olisivat kovan kuoren alla arkoja ja epävarmoja; kiusaajien itsetunto ei ole heikko (Olweus 1993a, 34). Kiusaajat ovat myös melko suosittuja (Olweus 1973, 1978; Björkqvist *et al.* 1982; Lagerspetz *et al.* 1982). Vaikka Olweuksen julkaisemattomien tutkimustulosten mukaan kiusaajien suosio laskee ylemmillä luokilla, ei se koskaan laske niin alas kuin heidän uhriensa (Olweus 1993a, 35).

Olweuksen poikia käsittelevän tutkimuksen mukaan tyypillisillä kiusaajilla aggressiivinen tapa reagoida yhdistyy fyysiseen vahvuuteen. (Olweus 1993a, 36-37). Olweus kirjoittaa kiusaamiseen löytyvän kolme osittain limittäistä motiivia. Ensiksi kiusaajilla on tarve osoittaa voimansa kontrolloimalla tilannetta toisten kustannuksella. Toiseksi kiusaajia leimaa yleinen vihamielisyys ympäristöönsä kohtaan, ja kolmanneksi kiusaajat saavan myös aineellista hyötyä, koska he usein pakottavat uhriensa antamaan kiusaajilleen lahjoja, kuten rahaa tai savukkeita. (Olweus 1993a, 35.)

Olweuksen (1993a, 35-36) mukaan kiusaamisen voidaan katsoa olevan osa yleisempää antisosiaalista ja sääntöjenvastaista käyttäytymistä. Olettamus on, että toisia kiusaavat nuoret päätyvät muita useammin alkoholismiin ja rikollisuuteen. Olweuksen tutkimustulokset puoltavat tätä olettamusta: kiusaajilla oli nuorina aikuisina neljä kertaa vertaisryhmää enemmän merkintöjä rikosrekisterissä (Olweus 1993a, 36).

### **3. VIESTINTÄHALUKKUUS, OMA VIESTINTÄKOMPETENSSIKÄSITYS JA VIESTINTÄARKUUS**

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena olevat viestintähalukkuuden (*Willingness to Communicate*, McCroskey & Richmond 1987, McCroskey 1992), viestintäarkuuden (*Communication Apprehension*, McCroskey 1970, McCroskey 1984) ja viestijän oman viestintäkompetenssikäsityksen (*Self-Perceived Communication Competence*, McCroskey & McCroskey 1988)<sup>3</sup>, ja sen kuinka nämä käsitteet liittyvät toisiinsa. Lisäksi selvitän, kuinka ne näkyvät ihmisen viestinnässä. Lopuksi selvitän tämän tutkimuksen kannalta keskeiseksi nousevaa koulukiusaamisen yhteyttä viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen.

#### **3.1 Viestintähalukkuus**

##### **3.1.1 Viestintähalukkuuden määritelmä**

McCroskey on sitä mieltä, että vaikka ihmisen viestintähalukkuuteen eri tilanteissa vaikuttavat monet tilannekohtaiset seikat — esimerkiksi missä mielentilassa ihminen on, kuka viestintäkumppani on, miltä viestintäkumppani näyttää, kuinka paljon keskusteluun on aikaa jne. — on ihmisten käyttäytymisessä nähtävissä yleisiä käyttäytymispiirteitä, jotka osoittavat yksilön halukkuutta osallistua viestintätilanteisiin. Viestintähalukkuus on variaabeli, joka kuvaa ihmisen persoonallisuuden suuntautumista viestintään, ja se pyrkii pohjimmiltaan selittämään sen, miksi joissakin puitteiltaan identtisissä viestintätilanteissa joku toinen puhuu ja joku toinen ei. (McCroskey & Richmond 1987, 129—130.)

Viestintähalukkuus perustuu olettamukseen, että yksilön viestintähalukkuus on persoonallisuuteen kiinteästi liittyvä piirremäinen taipumus, joka toistuu suhteellisen

---

<sup>3</sup> Näistä ja viestintäarkuuteen liittyvästä tutkimuksesta laajemmin, ks. Daly, J. A. *et al.* 1997.

johdonmukaisesti useissa viestintäkonteksteissa. Viestintähalukkuus kuvaa ihmisen taipumusta aloittaa viestintä toisten ihmisten kanssa (McCroskey 1997b, 77). Perusolettamuksena viestintähalukkuuden persoonallisuuspiirremäisyydelle on, että yksilön halukkuus viestiä esimerkiksi pienryhmässä korreloi sen halukkuuden kanssa, jota yksilöllä on viestiä muissa konteksteissa, kuten esimerkiksi yleisölle puhuttaessa, kahden kesken tai kokouksissa ja palavereissa. Lisäksi lähtökohtana on, että yksilön viestintähalukkuus tilanteissa, joissa viestintäkumppanina on tuttava, korreloi myös yksilön halukkuutta viestiä tilanteissa, joissa vastapuolena on tuntemattomia tai läheisiä ystäviä. (McCroskey & Richmond 1987, 134.)

Tästä ei kuitenkaan pidä tehdä johtopäätöstä, että yksilö on yhtä halukas viestimään kaikissa tilanteissa kaikkien kanssa, sillä käsite kuvaa vain viestintähalukkuuden määrää eri tilanteissa ja eri vastaanottajapuolien kanssa (McCroskey & Richmond 1987, 135—136). McCroskeyta ja Richmondia mukaillen: vaikka Pekka olisikin halukkaampi avaamaan suunsa pienryhmässä kuin esiintymistilanteessa, ei perusolettamusta viestintähalukkuuden ominaisuuksista ole kumottu. Sen sijaan, jos Pekka on Jussia halukkaampi viestimään pienryhmässä, olettamuksena on, että Pekka on Jussia halukkaampi viestimään myös muissa viestintäkonteksteissa. (McCroskey & Richmond 1987, 136.)

### **3.1.2 Viestintähalukkuuden suhde viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen**

McCroskeyn mukaan nykyinen viestintähalukkuuskäsite perustuu lähinnä kolmeen aikaisempaan käsitteeseen, jotka keskittyvät ihmisen luonteenpiirteelle ominaiselle taipumukselle viestintään. Nämä käsitteet ovat Burgoonin (1976) viestintähaluttomuus (*Unwillingness to Communicate*), Mortensenin, Arntsonin ja Lustigin (1977) verbaaliseen käyttäytymiseen liittyvät taipumukset (*Predispositions toward verbal behavior*) ja McCroskeyn ja Richmondin (1982) ujous (*shyness*). Yhteistä näille kolmelle käsitteelle on, että yksikään niistä ei pystynyt kuvaamaan varsinaista

viestintähalukkuutta tai -haluttomuutta, mutta kaikki kolme vahvistivat, että jonkinlaista säännönmukaisuutta ihmisen viestinnän määrässä on olemassa. (McCroskey 1997b, 77—81.)

Nyttemmin viestintähalukkuuden nähdään kulkevan käsi kädessä viestintäarkuuden (*Communication Apprehension*) ja yksilön oman viestintäkompetenssikäsityksen kanssa (*Self-Perceived Communication Competence*). Näiden käsitteiden välisiä suhteita tutkinut MacIntyre (1994) kirjoittaa, että yksilö on halukas viestimään niin paljon kuin hän voi ilman, että kokee arkuutta sekä niin pitkälle kuin hän tuntee oman kyvykkyytensä ja kompetenssinsa riittävän. Viestintähaluttomin MacIntyren mukaan olisi siis sellainen yksilö, joka kokee olevansa viestintäarka ja tuntee itsensä kompetenssiltaan heikoksi viestijäksi. (MacIntyre 1994, 137—138.)

McCroskey itse pitää viestintähalukkuutta parhaana ennustajana silloin, kun ennustetaan yksilön todellista viestintään osallistumista tai osallistumattomuutta. Viestintäarkuus ja oma viestintäkompetenssikäsitys näyttäisivät McCroskeyn mukaan mittaavan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön viestintähalukkuuden ennustamiseen. (McCroskey 1997b, 105.) Suomalaisessa aineistossa on havaittu, ettei viestintäarkuus ja oma viestintäkompetenssikäsitys selitä suomalaisten kohdalla yksilön viestintähalukkuutta niin pitkälle kuin yhdysvaltalaisen vastaajien kohdalla, joten kullekin maalle ominaisen viestintäkulttuurin merkitystä taustavaikuttajana ei tule unohtaa (Sallinen-Kuparinen 1991, 61). Vaikka viestintäarkuuden ja oman viestintäkompetenssikäsityksen yhteys ei suomalaisessa viestintäkulttuurissa olekaan niin suuri kuin yhdysvaltalaisessa, liittyvät käsitteet silti toisiinsa. Käsittelenkin seuraavaksi tarkemmin viestintähalukkuuden suhdetta viestintäarkuuteen ja omaan viestintäkompetenssikäsitykseen.

### 3.2 Viestintäarkuus

Viestintähalukkuus ja viestintäarkuus ovat toisiaan sivuavia käsitteitä varsinkin silloin, kun viestintäarkuutta tarkastellaan viestintähalukkuuden tavoin luonteenpiirteittäisenä persoonallisuuden ilmentymänä (*traitlike predisposition*). McCroskey ja Richmond (1991, 27) kirjoittavat yksilön korkean viestintäarkuustason ennustavan todennäköisesti parhaiten yksilön viestintähalukkuuden tasoa.

Viestintäarkuuden suhdetta yksilön viestintään voidaan lähestyä kahdella tavalla: tarkastella viestintäarkuuden vaikutuksia yksilöön sisäisesti sekä tarkastella viestintäarkuuden mukanaan tuomia ulkoisia yksilön käyttäytymisessä havaittavia piirteitä. Kun yksilön viestintäarkuus kasvaa, seurauksena on sisäisesti koettu epämiellyttävyyden, vaivautuneisuuden (*discomfort*) tunne. Viestintäarkuuden tutkimuksessa korostuvat yksilön omat kuvaukset tuntemuksistaan: viestintäarkuus nähdään selkeästi yksilön kognitiivisena, sisäisesti koettuna kokemuksena. McCroskeyn ja Richmondin mukaan mahdolliset muut fysiologiset ja behavioriset viestintäarkuuden mittarit täytyy todentaa paikkansapitäviksi itseraportointien avulla. (McCroskey & Richmond 1991, 28.)

Kun tarkastellaan viestintäarkuudesta johtuvia yksilön käyttäytymisessä näkyviä piirteitä, huomataan, ettei ole olemassa selkeästi yhtä tiettyä käyttäytymisen piirrettä, joka johtuisi siitä, että kyseinen yksilö on viestintäarka. Kaikki viestintäarkuuden vaikutukset käyttäytymiseen välittyvät yksilön viestintähalukkuuden ja tilannekohtaisten tekijöiden kautta. (McCroskey & Richmond 1991, 29.)

McCroskeyn ja Richmondin mukaan on silti olemassa joitakin ulkoisesti havaittavia käyttäytymisen piirteitä, jotka esiintyvät todennäköisemmin tai epätodennäköisemmin kuin muut sen mukaan, kuinka korkea yksilön viestintäarkuustaso on. McCroskey ja Richmond kirjoittavat, että ilmiä käyttäytymisen ennustaminen luonteenpiirteittäisestä viestintäarkuudesta voidaan katsoa olevan oikein vain silloin, kun yksilöä on tarkasteltu

laajemmin eri aikoina, eri konteksteissa ja eri vastaanottajien yhteydessä. (McCroskey & Richmond 1991, 29.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että yksilöt, jotka kokevat viestintätilanteet epämiellyttävänä, hermostuttavina tai pelottavina, tapaavat usein vältellä viestintätilanteita tai vetäytyä niistä kokonaan. McCroskeyn ja Richmondin mukaan nämä tulokset kertovat, että yksilön viestintäarkuus vaikuttaa voimakkaasti yksilön viestintähalukkuuteen: viestintäarkuus ja viestintähalukkuus ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa. (McCroskey & Richmond 1991, 31.)

MacIntyren mukaan viestintäarkuus aiheutuu introverttiuden ja alhaisen itsetunnon yhteisvaikutuksesta. Hänen mukaansa yksilö, jonka viestintäarkuustaso on matala, on myös ekstrovertti, jolla on vahva itsetunto. Vastaavasti itsetunnon heikon introvertin yksilön viestintäarkuus on korkea. (MacIntyre 1994, 138.)

### **3.3 Viestijän oma käsitys viestintäkompetenssistaan**

McCroskey ja McCroskey (1988) pitävät tärkeämpänä tietää, mikä on yksilön käsitys omasta viestintäkompetenssistaan, kuin tietää yksilön varsinainen viestintäkompetenssi ja sen laatu. He perustelevat käsitystään sillä, että yksilö tekee ratkaisunsa viestinnän aloittamisesta ainakin osittain sen mukaan, miten kompetenttina viestijänä hän itseään kulloisessakin tilanteessa pitää. (McCroskey & McCroskey 1988.) Hyvinkin kompetentti viestijä voi syystä tai toisesta pitää itseään jossakin tilanteessa kykenemättömänä viestimään hyvin ja saattaa siksi olla viestimättä.

MacIntyren (1994, 138) mukaan oma viestintäkompetenssikäsitys näyttäisi syntyvän viestintäarkuuden ja introverttiuden yhteisvaikutuksesta. Introvertit pitävät itseään muita vähemmän kompetentteina viestijöinä, koska eivät ole saaneet harjaannusta tai kokemusta viestinnästä sosiaalisissa tilanteissa.

McCroskeyn ja McCroskeyn yksilön omaa käsitystä viestintäkompetenssistaan tutkiva mittari mittaa hyvin juuri yksilön omia käsityksiä kompetenssista, mutta mittarin laatijat varoittavat, ettei mittari ole pätevä mittamaan varsinaista ja todellista viestintäkompetenssia — kuten ei kirjoittajien mukaan ole mikään muukaan omaan raportointiin perustuva mittari (McCroskey & McCroskey 1988).

Richmondin, McCroskeyn ja McCroskeyn (1989) tekemä tutkimus vahvisti McCroskeyn ja McCroskeyn (1988) aikaisemmin havaitsemaa seikkaa, jonka mukaan oma viestintäkompetenssikäsitys on oleellisesti yhteydessä yksilön viestintähalukkuuteen: kompetenssitulos ennustaa saman yksilön viestintähalukkuustulosta. Sama tutkimus osoitti myös viestintäarkuuden ja oman kompetenssikäsityksen välisen vahvan yhteyden, tosin ei niin selkeän kuin viestintähalukkuuden ja kompetenssikäsityksen välillä. (Richmond, McCroskey & McCroskey 1989, 33.)

Richmond *et al.* (1989, 35) kuitenkin varoittavat jälleen kerran tekemästä suorista kausaalisia johtopäätöksiä eri variaabelien välillä. Variaabelit voivat kuitenkin olla vuoropuhelussa keskenään ja ulkoista kausaaliutta eri käsitteiden välillä voi olla. Tutkimuksissa, joissa tutkitaan oman viestintäkompetenssikäsityksen ja havaittavan viestintäkompetenssin välisiä yhteyksiä, tulee kausaalisia suhteita koskevia johtopäätöksiä tehdä varoen, ainakin niin kauan, kunnes esimerkiksi viestintäarkuuden vaikutus on pystytty sulkemaan pois. On nimittäin mahdollista, että viestintätilanteissa koettu arkuus saa yksilön tuntemaan itsensä kompetenttiltaan heikoksi viestijäksi sekä saa hänet toimimaan vähemmän kompetentilla tavalla. Richmond *et al.* kirjoittavat, että tällaisissa tilanteissa oma kompetenssikäsitys korreloi havaittuun viestintäkompetenssiin mutta ei olisi varsinainen kausaalinen tekijä.

Vaikka Richmondin *et al.* tutkimus osoitti persoonallisuuden olevan vahvasti mukana yksilön omassa viestintäkompetenssikäsityksessä, ei ole mahdotonta, että varsinainen viestintäkäyttäytyminen ja siihen liittyvä kompetenssi ainakin osittain heijastuisi yksilön omaan käsitykseen viestintäkompetenssistaan. Perinteinen näkemys

viestintäkompetenssista on aikaisemmin rakentunut sille käsitykselle, että omalla viestintäkompetenssikäsityksellä ja behaviorisella kompetenssilla olisi vahva keskinäinen suhde. Tämä on näkynyt mm. koulutuksessa, jossa taitoharjoittelulla pyritään parantamaan viestintäkäyttäytymisen määrää ja laatua. Vaikka taidot kohentuisivatkin, on kyseenalaista, käyttäkö yksilö näitä taitojaan hyväksi, jollei pystytä muuttamaan myös yksilön suhtautumista viestintään. (Richmond, McCroskey & McCroskey 1989, 35.)

### **3.4 Miten viestintähalukkuus, viestintäkompetenssikäsitys ja viestintäarkuus näkyvät viestinnässä?**

McCroskeyn ja Richmondin (1991, 32) mukaan alhainen viestintähalukkuus vaikuttaa siihen, että yksilö ei ole viestinnässään tehokas ja muut viestintätilanteessa mukana olevat tulkitsevat yksilön negatiivisemmin kuin yksilön, joka on viestintähalukas ja jonka viestintä on tehokasta.

Viestintähalukkuus perustuu olettamukselle, että yksilö itse valitsee, milloin hän päättää viestiä ja milloin ei. On kuitenkin tilanteita, joissa yksilöllä ei olekaan täyttä vapautta päättää, ryhtyäkö viestimään vai ei. MacIntyren (1994) mukaan viestintähalukkuus kuvaakin parhaiten yksilön halukkuutta **aloittaa** viestintä eri tilanteissa. Lisäksi hän ei täysin allekirjoita McCroskeyn ja Richmondin käsitystä, että alhainen viestintähalukkuus vaikuttaisi yksilön viestinnän tehokkuuteen varsinaisen viestinnän **aikana**. Yksilön viestintä voi tulla tehottomaksi viestintätilanteeseen liittyvän hermostuneisuuden vuoksi: viestintätilanteessa koettu hermostuneisuus vaikuttaa yksilön kognitiivisiin prosesseihin ja saattaa ilmetä ongelmina viestin lähettämisessä ja vastaanottamisessa. MacIntyren mukaan viestintähalukkuus voi korreloida viestinnän laadun kanssa, mutta ei kuitenkaan ole suoraan syy viestinnän laadun vaihteluihin. (MacIntyre 1994, 139-140.)



Tämän tutkimuksen kannalta huomionarvoista on se, miten yksilön viestintähalukkuus, viestintäarkuus ja viestintäkompetenssikäsitys vaikuttavat yksilön asemaan ja kohteluun koulumaailmassa sekä siihen, millaiseksi hän itsensä kokee, millainen hänen itsetuntonsa on. McCroskeyn ja Richmondin (1991) mukaan opettajilla on selkeästi positiivisemmat odotukset oppilaista, jotka ovat viestintähalukkaita, kuin niistä oppilaista, joiden viestintähalukkuus on alhaista. Tämän on todettu näkyvän myös oppilaille annetuissa arvosanoissa, vaikka onkin todettu, että viestintäorientaatioilla ei ole tekemistä yksilön älykkyyden kanssa. (McCroskey & Richmond 1991, 33.)

Viestintähalukkuus, viestintäkompetenssikäsitys ja viestintäarkuus näkyvät myös ikätovereiden suhtautumisessa koulukavereihinsa: negatiivisesti suhtaudutaan niihin oppilaisiin, jotka ovat haluttomia viestimään. Tällaista suhtautumista on havaittavissa McCroskeyn ja Richmondin mukaan koko oppilaan koulu-uran aikana alkeistasosta myöhempisiin opintoihin. Ne oppilaat, jotka ovat viestintähalukkaita, saavat enemmän ystäviä ja kokevat koulunkäynnin miellyttävänä. (McCroskey & Richmond 1991, 33.) Näillä kokemuksilla ja vertaissuhteilla onkin luultavasti positiivista vaikutusta oppilaan itsetuntoon, mikä taas vaikuttaa viestintähalukkuuteen ja viestintäkompetenssikäsitykseen positiivisesti.

Viestintäarat yksilöt toimivat usein kolmella varsin yleisellä tavalla: he välttelevät viestintää, he vetäytyvät viestinnästä tai heidän viestintänsä hajoaa<sup>4</sup>. On olemassa myös neljäs, harvoin esiintyvä tapa: liiallinen, vuolas viestintä<sup>5</sup>. Kun yksilö haluaa välttää korkean viestintäarkuuden aiheuttamat epämiellyttävät kokemukset, viestintätilanteiden vältteleminen on yleistä. Yksilö voi valita tietoisesti tilanteita, joissa hänen kommunikaationsa on mahdollisimman vähäistä. Koulumaailmassa viestintäarat oppilaat saattavat valita esimerkiksi huomaamattoman istumapaikan luokkahuoneessa. (McCroskey & Richmond 1991, 29-30.) Arkojen oppilaiden katseet on luotu tiiviisti

---

<sup>4</sup> Samat termit englanniksi: *communication avoidance, communication withdrawal, communication disruption*.

<sup>5</sup> Englanniksi *excessive communication*.

kirjaan, seinille tai lattiaan, jotta heidän ja opettajan katseet eivät kohtaisi. Viestintäarat oppilaat myös viittaavat erittäin harvoin.

Jos viestintäarka yksilö kuitenkin joutuu tilanteeseen, jossa pakenemisen ja välttelemisen mahdollisuutta ei ole, yksilö vetäytyy viestintätilanteesta. Vetäytyminen voi olla täydellistä, jolloin yksilö on täysin hiljaa, tai osittaista, jolloin yksilö puhuu vain niin paljon kuin on ehdottoman välttämätöntä. (McCroskey & Richmond 1991, 29.) Koulumaailmassa tämä toimintamalli näkyy silloin, kun viestintäarka oppilas vastaa vain silloin, kun häneltä jotain kysytään. Silloinkin vastaukset ovat lyhytsanaisia ja hiljaisia. Oppilaan verbaaliset viestit vähenevät, mutta nonverbaaliset viestit kertovat hyvinkin selvästi, ettei hän halua viestiä.

Merkkejä katkeilevasta ja hajoavasta viestinnästä ovat viestinnän epäsujuvuus ja verbaalinen töksähtelevyys. Myös se, kun viestijän nonverbaaliset viestit eivät ole luontevia ja se, että hän tekee huonoja viestintästrategisia ratkaisuja ovat merkkejä katkeilevasta viestinnästä. Tässä yhteydessä viestintäarkuuden olemassaolon päättelyminen em. merkeistä on hiukan ongelmallista: vastaavat epäsujuvuudet voivat olla merkkejä myös riittämättömistä viestintätaidoista, alhaisesta itsetunnosta, alhaisesta viestintäkompetenssikäsityksestä tai kulttuurisista eroista. (McCroskey & Richmond 1991, 30.)

Neljäs viestintäarkojen toimintamalli on harvoin tapahtuva, mutta esiintyy säännönmukaisesti joillakin ryhmillä. Kyseessä on korkean viestintäarkuuden ja matalan viestintähalukkuuden korvaaminen (yli)runsaalla viestinnällä. Voi myös olla, että yksilöllä on suuri tarve ja halu viestiä, mutta hän kärsii korkeasta viestintäarkuudesta. Tämä jälkimmäinen malli todentuu siinä, että vaikka viestintäarkuus ja viestintähalukkuus yleensä ovat toistensa ääripäitä, näin ei kuitenkaan aina ole. Siten yksilölle saattaa tulla tarve "tarttua härkää sarvista" ja viestiä korkeasta viestintäarkuudesta huolimatta: esimerkkinä yksilö, joka tulee julkisen esiintymisen kursseille, tai yksilö, joka dominoi sosiaalisia tilanteita. McCroskeyn ja Richmondin mukaan nämä

yksilöt nähdään usein heikkoina viestijöinä, mutta heidän korkeaa viestintäarkuuttaan ei huomata, vaan heidät mielletään yksilöiksi, joiden viestintäarkuus on vähäistä. (McCroskey & Richmond 1991, 30.)

Organisaatiokontekstissa viestintähalukkaat ihmiset ovat usein työpaikkoja jaettaessa etusijalla ja etenevät työssään muita todennäköisemmin tärkeämmille paikoille. Yksilöt, joiden viestintähalukkuus on alhainen, jättäytyvät usein alhaisemman statuksen työtehtäviin. Viestintähalukkaat yksilöt ovat tyytyväisiä työhönsä ja heistä pidetään, kun taas alhaisen viestintähalukkuuden yksilöitä muut työkaverit karsastavat: heitä pidetään mm. epäluotettavina. (McCroskey & Richmond 1991, 33.)

Yleisesti voidaan sanoa, että ihmisillä, joilla on korkea viestintähalukkuus, on enemmän ystäviä ja he viettävät vilkkaampaa sosiaalista elämää kuin alhaisen viestintähalukkuuden omaavat yksilöt. Viestintähalukkaita ihmisiä pidetään sosiaalisesti ja fyysisesti miellyttävämpinä kuin viestintähaluttomia. (McCroskey & Richmond 1991, 33.)

On luontevaa ajatella, että viestintähalukkaiden pitäminen sosiaalisesti miellyttävinä on ilmiönä havaittavissa myös koulumaailmassa. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, joutuuko yksilö koulukiusatuksi vai ei.

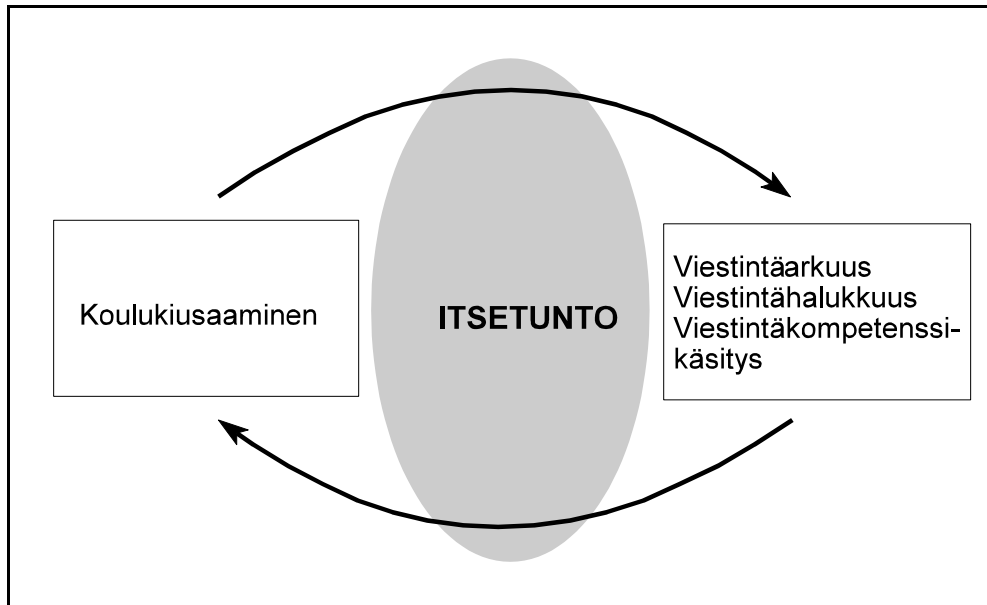
### **3.5 Koulukiusaamisen yhteys viestintähalukkuuteen, viestintäarkuuteen ja viestintäkompetenssikäsitykseen**

Aikaisemmin ei ole tehty tutkimuksia, joilla olisi selvitetty sitä, onko olemassa jonkinlainen yhteys koulukiusaamiskokemusten sekä viestintähalukkuuden, viestintäarkuuden ja yksilön oman viestintäkompetenssikäsityksen välillä. Jotain koulukiusaamisen ja näiden käsitteiden välisistä yhteyksistä voidaan kuitenkin päätellä siitä, että koulukiusaamisen on todettu vaikuttavan uhrin itsetuntoon alentavasti (Matsui *et al.* 1996; Mottet & Thweatt 1997; Olweus 1993b). Toisaalta viestintäarkuuden

katsotaan syntyvän introverttiudesta ja alhaisesta itsetunnosta, ja viestintäarkeuden ja introverttiuden on nähty olevan niitä tekijöitä, jotka ovat keskeisiä vaikuttimia siinä, millaiseksi yksilön oma viestintäkompetenssikäsitys muodostuu. Lisäksi viestintäarkeus ja kompetenssikäsitys ovat tekijöitä, jotka määrittävät yksilön viestintähalukkuutta. (MacIntyre 1994.)

Keskeiseksi tämän tutkimuksen kannalta muodostuukin koulukiusaamisen itsetuntoa alentava vaikutus sekä alhaisen itsetunnon yhteys viestintäarkeuteen ja sitä kautta viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintähalukkuuteen. Toisin sanoen koulukiusaamisella voi olla yhteys näihin viestintäorientaatioihin juuri sitä kautta mikä vaikutus kiusaamisella on uhrin itsetuntoon. Paljon kiusatun itsetunto on alentunut, minkä seurauksena hänestä on tullut viestintäarempi, viestintähaluttomampi ja hänen käsityksensä omasta viestintäkompetenssistaan saattaa olla alhaisempi kuin sellaisen, jota ei ole kiusattu.

On kuitenkin pidettävä mielessä, että vaikka koulukiusaamisen on todettu alentavan itsetuntoa ja alenneen itsetunnon on todettu vaikuttavan viestintäarkeuteen, ei ole poissuljettu sitä mahdollisuutta, että kiusatuksi joutunut on jo valmiiksi ollut niin viestintäarkeampi, viestintähaluton ja hänen viestintäkompetenssikäsityksensä on ollut niin alhainen, että hän on herättänyt kiusaajien mielenkiinnon. Tällöin jo valmiiksi itsetunoltaan alhainen lapsi on saattanut joutua koulukiusaamisen kohteeksi, koska on käyttäytynyt ikäisiään epävarmemmin. Toisaalta voi myös olla, että hyvin ulospäinsuuntaunut ja varma viestijä sekä viestintähalukas lapsi on erottunut muista ikätovereistaan ja siten joutunut kiusaajien silmätikuksi. Tätä koulukiusaamisen ja viestintäarkeuden, viestintähalukkuuden ja viestintäkompetenssikäsityksen välistä kehämallia havainnollistaa kuvio 1.



*KUVIO 1: Koulukiusaamisen, viestintäarkeuden, viestintähalukkuuden ja viestintäkompetenssikäsityksen sekä itsetunnon välinen mahdollinen yhteys*

Olweuksen (1993b) tutkimuksessa havaittiin, etteivät kiusatut ole sen sisäänpäin kääntyneempiä kuin muutkaan. Yleisesti voi kuitenkin ajatella koulukiusaamiskokemuksilla olevan yhteyden uhrin viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkeuteen nimenomaan niiden vaikutusten kautta, joita kiusaamisella on ollut uhrin itsetuntoon.

## 4. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa esittelen ensiksi tutkimukseni tavoitteen ja tutkimuskysymykset. Kuvailen myös vastaajajoukon sekä sen, kuinka tutkimus on käytännössä toteutettu. Lopuksi esittelen tutkimuksessa käytetyt mittarit sekä muut kyselylomakkeiston osiot, joilla tietoa on kerätty, ja kuvaan aineiston analysoinnin.

### 4.1 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia, mitä yhteyksiä lapsuuden koulukiusaamiskokemuksilla on aineenopettajaksi opiskelevan viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen. Lisäksi halutaan tietää, mikä yhteys lapsuuden koulukiusaamiskokemuksilla on opettajaksi opiskelevan ennakko-odotuksiin tulevasta työstään. Tutkimuksessa halutaan erityisesti keskittyä aineenopettajiin, koska on hyvin todennäköistä, että aineenopettajaopiskelijat joutuvat tulevassa työssään tekemisiin koulukiusaamisen kanssa.

Tutkimuskysymykset voidaan pukea sanoiksi seuraavasti:

1: Millainen on lapsuuden koulukiusaamiskokemusten yhteys aineenopettajaksi opiskelevan viestintäarkuuteen, viestintähalukkuuteen ja käsitykseen omasta viestintäkompetenssistaan?

2: Millainen yhteys on tulevan opettajan omilla lapsuuden koulukiusaamiskokemuksilla ja luottamuksella omiin taitoihinsa koulukiusaamiseen liittyvissä viestintätilanteissa?

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät kiinteästi myös opettajan taidot tunnistaa koulukiusaaminen ja sen kohtaaminen.

## 4.2 Vastaajajoukko, tutkimuksen toteuttaminen ja vastaajien demografiset tiedot

Tutkimukseen osallistui eri tiedekuntien opiskelijoita, jotka suorittivat aineenopettajan pedagogisia opintoja Joensuun yliopistossa keväällä 2002. Eri aineiden opettajiksi opiskelevat vastaajat osallistuivat opettajan pedagogisiin opintoihin pakollisena kuuluvaan “Oppimisen ja opettamisen erityispedagogisia kysymyksiä” -kurssin harjoituksiin, jotka pidettiin 10.—16. toukokuuta.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeistolla, joka jaettiin opiskelijoille kurssin harjoitusten kokoontumiskerran lopussa. Kurssin opettaja ei kertonut tutkimuksesta opiskelijoille etukäteen, vaan tutkija saapui kokoontumiskerralle hiukan ennen sen loppua ja selitti tutkimuksen tavoitteet lyhyesti sekä opasti vastaajat täyttämään lomakkeet. Kurssin opettaja poistui paikalta pian lomakkeiden täyttämisen alettua. Valtaosa vastaajista täytti lomakkeet heti ja palautti ne paikalla olleelle tutkijalle. Muutama vastaaja palautti lomakkeet myöhemmin, joko kurssin opettajalle tai tutkijalle.

Opiskelijoille jaetuista 117 kyselylomakkeesta palautettiin noin 87 prosenttia, eli 102 lomaketta. Näin saaduista vastauksia hylättiin 3, jotka eivät olleet aineenopettajiksi opiskelevien vaan tulevien luokanopettajien täyttämiä. Lopulliseksi tutkimuksessa hyväksikäytettyjen lomakkeiden määräksi muodostui siten 99. Näistä 99 vastaajasta naisia oli 74 ja miehiä 25. Vastaajien keski-ikä oli 26 vuotta, 75 % vastaajista oli 22—26-vuotiaita (liite 1: taulukko 1). Vastaajat ovat tulevia humanististen, matemaattisten ja luonnontieteellisten aineiden opettajia — äidinkielen ja vieraiden kielten opettajia sekä matemaattisten aineiden opettajia oli määrällisesti eniten, hieman yli 43 % vastaajista (ks. liite 1: taulukko 2).

Vastaajien opetuskokemukset vaihtelivat suuresti: vastaajista kuudella ei ollut minkäänlaista opetuskokemusta, ei siis edes harjoitustunteja; 28:n vastaajan opetuskokemus rajoittui vain harjoitustunteihin; yhdellä vastaajalla oli vain

harjoitteluun sisällymätöntä opetuskokemusta. Valtaosa, 64 vastaajaa, oli sellaisia, joilla opetuskokemusta oli sekä harjoittelusta että muusta, harjoitteluun kuulumattomasta opetuksesta.

Vastaajia pyydettiin arvioimaan myös opetuskokemuksiensa yhteenlaskettu määrä. Valtaosalla (49 vastaajaa) opetuskokemus oli erittäin vähäistä, yhteenlasketulta kestoltaan enimmillään kaksi kuukautta. Jonkin verran (yli kahdesta kuukaudesta enimmillään kuuteen kuukauteen) opetuskokemusta oli 22 vastaajalla. Kohtalaisen paljon (yli puolesta vuodesta enimmillään kahteen vuoteen) 14 vastaajalla. Runsasta (useita vuosia) opetuskokemusta oli 7 vastaajalla.

### 4.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

Viestintähalukkuutta, omaa viestintäkompetenssikäsitystä ja viestintäarkuutta kartoitettiin valmiilla, luotettavaa tietoa antaviksi todistetuilla itseraportointiin perustuvilla mittareilla. Viestintähalukkuutta mitattiin McCroskeyn ja Richmondin (1987) ja McCroskeyn (1992) edelleen kehittämällä *Willingness to Communicate Scale (WTC)* -mittarilla, itsehavaittua viestintäkompetenssia McCroskeyn ja McCroskeyn (1988) kehittämällä *Self-Perceived Communication Competence Scale (SPCC)* -mittarilla ja viestintäarkuutta McCroskeyn (1982) *Personal Report of Communication Apprehension (PRCA-24)* -mittarilla. Nämä kolme mittaria<sup>6</sup> käännettiin suomeksi ja osin sovitettiin suomalaiseen viestintäkulttuuriin. Lisäksi niissä käytettävät mitta-asteikot laadittiin kaikissa mittareissa samanlaisiksi vastaamisen helpottamiseksi.

Opettajaksi opiskelevien ennakko-odotuksia tulevasta työstään kartoitettiin tätä tutkimusta varten laaditulla Likert-tyyppisellä kyselylomakkeella. Koulukiusaamiskokemuksia selvitettiin kyselylomakkeella, joka koostui avoimista ja suljetuista kysymyksistä.

---

<sup>6</sup> Mittarit ovat liitteessä 2, mittariston osat 1 (viestintähalukkuus), 2 (oma kompetenssikäsitys) ja 3 (viestintäarkuus).



### 4.3.1 Viestintähalukkuus

Yksilön luonteenpiirteenomaisen viestintähalukkuuden mittaamiseen käytetty WTC-mittari sisältää neljään erilaiseen viestintäkontekstiin ja kolmeen vastaanottajatyyppiin liittyviä väittämiä, joiden kohdalla vastaajan tulee arvioida prosentuaalisesti ne kerrat, jolloin ryhtyisi viestimään tilanteissa. Mittarissa on 20 väittämää, joista 8 on täteväittämiä<sup>7</sup>, joten varsinaiseen tulokseen vaikuttaa 12 väittämää. Yleisen viestintähalukkuusarvon (WTC-tuloksen) lisäksi saaduista vastauksista voidaan laskea seitsemän alatulosta viestintäkonteksteittain ja vastaanottajatyypeittäin. (McCroskey & Richmond 1987, 136.)

Mittarin viestintäkonteksteja ovat yleisöpuhetilanne, kokoukset tai palaverit, ryhmäviestintätilanne ja interpersonaalinen dyaditilanne. Viestin vastaanottajat on ryhmitelty kolmeen eri ryhmään: tuntematon, tuttava ja ystävä. McCroskeyn mittari siis kartoittaa viestintähalukkuutta kahdella jatkumolla. Ensimmäinen jatkumo tutkii tilannetta viestintätilanteen ja siihen liittyvien henkilöiden lukumäärän kautta (paljon yleisöä — dyaditilanne)<sup>8</sup> ja toinen jatkumo liittyy siihen tuttavuuden tai läheisyyden asteeseen, jota viestin lähettäjä ja vastaanottaja keskenään tuntevat (tuntematon — ystävä).

Mittarin väittämät on laadittu siten, että viestintäkonteksti ja vastaanottajatyyppi on yhdistetty. Esimerkiksi halukkuutta viestiä pienryhmäviestintätilanteessa kysytään kolme kertaa; tuntemattomien, tuttujen ja ystävien muodostaman vastaanottajajoukon kanssa (numero viittaa ao. väittämän numeroon mittarissa):

---

<sup>7</sup> Täteväittämiä ovat mittarin väittämät 1, 2, 5, 7, 10, 13, 16 ja 18.

<sup>8</sup> Kokouksien ja palavereiden sekä ryhmäviestintätilanteiden kokoerot ilmenevät mittariston väitteistä, jotka on muotoiltu siten, että ryhmäkeskustelutilanteissa puhutaan pienestä ryhmästä (esim. 15. Puhun pienessä ryhmässä, jonka osallistujat ovat minulle tuttuja / Talk in a small group of acquaintances) ja kokouksien ja palavereiden kohdalla suuresta ihmisjoukosta (esim. 11. Puhun kokouksessa tai palaverissa, jossa on koolla paljon minulle tuttuja ihmisiä / Talk in a large meeting of acquaintances).

- 08. Puhun pienessä tuntemattomien ihmisten ryhmässä.
- 15. Puhun pienessä ryhmässä, jonka osallistujat ovat minulle tuttuja.
- 19. Puhun pienessä ryhmässä, jonka osallistujat ovat ystäviäni.

Vastaavalla tavalla käydään läpi kaikki neljä eri viestintäkontekstia.

Alkuperäisessä mittarissa vastaaja arvioi vastauksessaan prosenttiluvuin todennäköisyyttä sille, että päättäisi ryhtyä viestimään väittämien kuvaamissa tilanteissa. Koska prosenttiluvuin vastaamista pidettiin vaikeana vastaustapana, tässä tutkimuksessa on mittaria muutettu siten, että vastaus merkitään viisiportaiselle Likert-tyyppiselle asteikolle. Mittariin lisättiin huomautus, jolla vastaajalle selvennettiin mittariin keskeisesti kuuluvien ja usein toistuvien vastaanottajatyyppeiden erot läheisyydessä; puhekielessä saattaa varsinkin ystävän ja tuttavan merkitys ero olla tämän tutkimuksen kannalta liian pieni.

Viestintähalukkuusmittari on sellaisenaan käännetty ja muokattu suomeksi jo aikaisemmin (Sallinen-Kuparinen, McCroskey & Richmond 1991), mutta koska tässä tutkimuksessa käytetään useita mittareita, haluttiin kaikki mittarit suomentaa itse mahdollisimman yhdenmukaisen lopputuloksen saavuttamiseksi. Viestintähalukkuusmittarin väittämät käännettiin suomeksi ja lisäksi neljä täyteväittämää muokattiin suomalaiseseen viestintäkulttuuriin paremmin sopiviksi<sup>9</sup>. Vaikka kyseisiä väittämiä ei tuloslaskennassa oteta huomioon, haluttiin mittari saada myös niidenkin kohdalla mahdollisimman helppolukuiseksi ja sujuvaksi. Suomennoksen luki usea puheviestinnän pro gradu -vaiheen opiskelija, jotta mahdolliset tuloksia vääristävät käännösvirheet saatiin poistetuksi.

---

<sup>9</sup> Suomen oloihin muokatut täyteväittämät olivat: 1. Talk with a service station attendant / Juttelen baarimikon kanssa ravintolassa; 2. Talk with a physician / Puhun lääkärin kanssa muustakin kuin terveydentilastani; 13. Talk with a secretary / Juttelen toimistovirkailijan kanssa; 16. Talk with a garbage collector / Puhun siivoojan kanssa.

### 4.3.2 Käsitys omasta viestintäkompetenssista

Viestintäkompetenssin nähdään muodostuvan usean tekijän yhteisvaikutuksesta. Spitzbergin ja Cupachin (1984) mukaan yksilön on ensiksikin oltava motivoitunut viestimään. Lisäksi hänellä pitää olla tietoa siitä, kuinka viestitään, hänellä on oltava taitoa viestiä ja hänen on aistittava viestintäkontekstiin liittyvät odotukset. (Spitzberg & Cupach 1984, 152.) Kompetenttiin viestintään ei siis riitä pelkästään taito viestiä tehokkaasti, vaan yksilön pitää olla motivoitunut, tietää miten viestitään sekä pystyä päättämään tilanteesta nousevat odotukset: millaista käyttäytymistä viestijältä tilanteessa odotetaan.

McCroskeyn ja McCroskeyn (1988) laatima itsehavaitun viestintäkompetenssin (SPCC) mittari poikkeaa muista itseraportointiin perustuvista viestintäkompetenssimittareista siinä, että mittari keskittyy yksilön *omaan käsitykseen* viestintäkompetenssistaan — eikä siis yksilön todelliseen viestintäkompetenssiin<sup>10</sup>. Yksilön käsitys omasta viestintäkompetenssistaan voi poiketa todellisuudesta, mutta juuri se, kuinka taitavana viestijänä ihminen itseään pitää, vaikuttaa siihen, kuinka aktiivisesti ihminen ottaa osaa viestintätilanteisiin. McCroskeyn ja McCroskeyn viestintäkompetenssimittari koostuu 12 väittämästä, jotka kartoittavat vastaajan käsitystä omasta viestintäkompetenssistaan eri viestintäkonteksteissa: yleisöpuhetilanteessa, kokouksissa tai palavereissa, ryhmäviestintätilanteissa ja interpersonallisessa viestintätilanteessa. Lisäksi mittari kartoittaa kolme viestin vastaanottajatyyppejä: tuntematon, tuttava ja ystävä.

Samoin kuin viestintähalukkuusmittarissa, voidaan tässä mittarissa kokouksien ja palavereiden sekä ryhmäviestintätilanteiden kokoerot päätellä mittarissa esitetyistä väitteistä (pieni ryhmä, suuri tapaaminen). Oma viestintäkompetenssia mittaava mittari toimii siis samoilla jatkumoilla kuin viestintähalukkuusmittarikin: viestintätilanteessa mukana olevien ihmisten lukumäärä ja mukana olevien ihmisten tuttuuden aste. Mittarit sisältävät osin samoja väittämiä ja alkuperäisessä mittarissa väittämiin vastataan

---

<sup>10</sup> Muita viestintäkompetenssimittareita, ks. esim. Spitzberg & Cupach 1984.

prosenttiluvuin samoin kuin viestintähalukkuusmittarissa. Myös tämän mittarin vastauskaala muutettiin 5-portaiseksi Likert-asteikoksi, jotta vastaaminen helpottuisi ja jotta skaala on yhteneväinen muiden tutkimuksissa käytettyjen mittareiden kanssa. Mittarin suomennoksessa hyödynnettiin viestintähalukkuusmittarissa käytettyä käännöstä siltä osin kuin se oli mahdollista.

### 4.3.3 Viestintäarkuus

Luonteenpiirteenaista viestintäarkuutta on mitattu usealla eripituisella mittarilla, joissa nimen osana on ollut kirjainyhdistelmä PRCA (aikaisemmista versioista, ks. McCroskey 1970; McCroskey 1978), mutta yleisimmin käytössä on ollut PRCA-24 -mittari (McCroskey 1982). Tämän mittarin McCroskey kehitti vastauksena aikaisempien mittarin versioihin suunnattuun kritiikkiin, jonka mukaan mittarit painottuvat liikaa yleisöpuhetilanteisiin (McCroskey 1997a, 208).

PRCA-24 -mittari koostuu 24 Likert-tyyppisestä väittämästä, jotka kartoittavat neljää viestintäkontekstia: ryhmäkeskusteluita, kokouksia tai palavereita, interpersonaalista viestintätilannetta ja yleisöpuhetilannetta. Väittämät on muotoiltu siten, että kutakin kontekstia kohti esitetään kolme myönteistä ja kolme kielteistä väittämää<sup>11</sup>, joihin vastataan viisiportaisella asteikolla. Esimerkiksi yleisöpuhetilanteessa koettua viestintäarkuutta kartoitetaan seuraavilla väittämillä:

19. En pelkää puheen tai esitelmän pitämistä.
  20. Kehoni tuntuu jännittyneeltä pitäessäni puhetta tai esitelmää.
  21. Tunnen oloni rennoksi pitäessäni puhetta tai esitelmää.
  22. Ajatukseni sekoavat ja harhailevat pitäessäni puhetta tai esitelmää.
  23. Suhtaudun luottavaisesti mahdollisesti tulevaan puheen- tai esitelmänpito-tilaisuuteen
  24. Hermostun niin paljon pitäessäni puhetta tai esitelmää, että unohtelen asioita, jotka oikeasti tiedän.
- (väittämät 20, 22, 24 pisteytetään käänteisenä)

---

<sup>11</sup> Kielteisiä ja myös siten siis käänteisesti pisteytettäviä mittarin väittämiä ovat 1, 3, 5, 7, 10, 11, 13, 15, 18, 20, 22, 24.

Mittarin avulla voidaan laskea erilliset viestintäarvuusarvot eri konteksteille sekä yleistä viestintäarvuutta kuvaava kokonaisarvo. Toisin kuin viestintähalukkuusmittari ja omaa kompetenssikäsitystä kartoittava mittari, tämä mittari ei mittaa viestintäarvuutta suhteessa viestijäkumppanin tai -kumppaneiden läheisyyteen: mittarissa ei tehdä eroa siitä, onko viestintätilanteessa mukana tuntemattomia, tuttuja vai ystäviä. Lisäksi mittarin väittämät eivät tuo, toisin kuin viestintähalukkuus- ja kompetenssikäsitysmittarit, esille eroa osallistujien määrässä ryhmäkeskustelutilanteiden sekä kokousten ja palaverien välillä:

02. Tunnen yleensä oloni mukavaksi osallistuessani ryhmäkeskusteluihin.
08. Olen yleensä rauhallinen ja rento, kun osallistun kokoukseen tai palaveriin.

Tämän McCroskeyn mittarin pohjalta on laadittu myös suomenkielinen mittari (Sallinen-Kuparinen 1986), mutta tuohon mittariin on otettu vaikutteita muista viestintähaluttomuutta mittaavista mittareista. Koska tässä tutkimuksessa haluttiin pitäytyä alkuperäisessä PRCA-24 -mittarissa, käännettiin se suomeksi tätä tutkimusta varten. Suuria muutoksia mittarin väittämiin ei tehty, ainoastaan jo edellä esiteltyihin yleisöpuhetilanteen väittämiin lisättiin englannin *speech* (=puhe) -sanin pariin esitelmä, jotta yleisöpuhetilanteen luonne tulee väittämissä paremmin esille. Tällä haluttiin varmistaa, että vastaaja ymmärtää väittämien tilanteen sellaiseksi, jossa kuuntelijoita on useita ja vastaaja itse puhuu, eikä ole pitämässä esimerkiksi intiimimpää onnittelupuhetta päivänsankarille. Mittarin suomennos käytiin tarkasti läpi puheviestinnän loppuvaiheen opiskelijoiden kanssa, jotta virheellisiltä väittämiltä vältyttäisiin.

#### 4.3.4 Opettajuus ja luottamus omiin viestintätaitoihin

Opettajan viestintätaitoja on tutkittu Suomessa paljon (ks. esim. Sallinen-Kuparinen [toim.] 1987) ja niitä mittamaan on laadittu oma mittarikin (Sallinen-Kuparinen 1987), mutta mittari ei sovellu mittaamaan opettajan luottamusta omiin taitoihinsa nimenomaan koulukiusaamiseen liittyvissä viestintätilanteissa.

Virran, Kaartisen, Elorannan ja Niemisen (1998) aineenopettajan kasvua ja koulutusta tarkastelevassa tutkimuksessa kysyttiin opiskelijoiden käsitystä mm. siitä, miten koulutus on tukenut vastaajan kehitystä aineenopettajaksi. Tutkijat raportoivat valtaosan tutkimuksen kohderyhmänä olleista opiskelijoista pitävän luokkahuoneen ongelmatilanteiden ratkaisemista eräänä heikoimmin hallitsemaan opetustyön osa-alueena. Toisaalta yli puolet samaan tutkimukseen vastanneista uskoi hallitsevansa erittäin hyvin tai hyvin yhteistoimintataidot työyhteisössä. (Virta *et al.* 1998, 109.)

Opiskelijoiden suhtautumista ongelmatilanteisiin ja niiden ratkaisemiseen haluttiin tässä tutkimuksessa kartoittaa tarkemmin. Toista tutkimuskysymystä varten laadittiinkin oma kyselylomake<sup>12</sup>, jolla kartoitettiin kuinka luottavaisesti tuleva opettaja suhtautuu tulevassa työssään kohdattaviin koulukiusaamiseen liittyviin viestintätilanteisiin. Lisäksi haluttiin kartoittaa vastaajan luottamusta taitoihinsa tunnistaa koulukiusaaminen.

Lomakkeeseen laadittiin 15 väittämää, joihin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Väittämät käsittelivät opettajuuteen ja koulukiusaamiseen liittyviä asioita, muun muassa kiusaamisen havaitsemista ja kiusaamiseen puuttumisen nopeutta:

01. Uskon huomaavani, jos jotakin oppilaistani kiusataan.
02. Uskon, että puutun havaitsemaani koulukiusaamiseen välittömästi.
08. Uskon kiusaamistapauksia selvittäessäni ottavani tarvittaessa nopeastikin yhteyttä oppilaiden vanhempiin.

---

<sup>12</sup> Kyselylomake on liitteessä 2, lomakkeiston osa 4.

Lomakkeessa esitettiin myös väitteitä, joilla pyrittiin kartoittamaan vastaajan luottamusta omiin viestintätaitoihin ja uskoa oman viestintäkompetenssinsa riittävyyteen kiusaamistilanteita selvittäessä:

- 03. Uskon pystyväni ratkaisemaan kiusaamistilanteet puhumalla.
  - 06. Uskon pystyväni ratkaisemaan oppilaiden konflikteja puhumalla.
  - 07. Uskon pystyväni luomaan luokassa sellaisen ilmapiirin, joka rohkaisee jokaista kertomaan mielipiteensä
  - 08. Uskon kiusaamistapauksia selvittäessäni ottavani tarvittaessa nopeastikin yhteyttä oppilaiden vanhempiin.
  - 09. Luulen, että joku toinen opettaja voisi olla minua parempi selvittämään kiusaamistapauksia.
  - 10. Tulen luultavasti selvittämään kiusaamiseen liittyvät ongelmat mieluiten yksin enkä usko vaivaani muita opettajia tai muuta henkilökuntaa asialla.
  - 13. Uskon kiusatun siirtämisen toiseen luokkaan ratkaisevan kiusaamisongelman paremmin kuin asiasta keskusteleminen.
  - 14. Uskon kiusaajan siirtämisen toiseen luokkaan ratkaisevan kiusaamisongelman paremmin kuin asiasta keskusteleminen.
- (Käänteisiä 10, 13, 14)

Muut väitteet käsittelevät kiusatun tunteisiin samaistumista, sekä yleisiä kiusaamiseen ja kouluun liittyviä asioita:

- 04. Uskon tietäväni, miltä kiusatusta oppilaasta tuntuu.
- 05. Koulukiusaaminen on koko koulun yhteinen asia.
- 15. Hyvän opettajan tunnilla ei kiusaamista tapahdu.

Lomakkeeseen liitettiin vastaamisen helpottamiseksi tutkimuksessa käytetty kiusaamisen määritelmä.

### 4.3.5 Koulukiusaamiskokemukset

Vastaajan mahdollista koulukiusattuna olemista kysyttiin omalla kyselylomakkeella<sup>13</sup>, joka muodostui suljetuista ja avoimista kysymyksistä. Myös tämän osan alkuun liitettiin tutkimuksessa käytetty kiusaamisen määritelmä, jolla pyrittiin vastaajia kiinnittämään huomionsa nimenomaan koulukiusaamiseen eikä esimerkiksi tasavertaisten osapuolten harmittomaan nahisteluun. Kysymykset käsittelivät mahdollisen kiusaamisen useutta, sen alkamisajankohtaa, kiusaamisen pitkäkestoisuutta, kiusaamistapaa sekä vastaajan mahdollisia käsityksiä siitä, miksi juuri häntä kiusattiin.

Lomakkeeseen laadittiin myös kysymyksiä, joita ei tässä tutkimuksessa hyödynnetty, vaan joiden tarkoituksena oli kerätä laajempaa aineistoa mahdollisia myöhempiä tutkimuksia varten. Lisäksi haluttiin välttää koulukiusatun vastaajan leimautumista: lomakkeet täytettiin yhteisessä tilassa, joten ei ei-kiusattujen ei haluttu täyttävän lomakkeita ainakaan kovin paljon kiusattuja nopeammin. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäävissä kysymyksissä kysyttiin, onko vastaaja nähnyt muita koulukiusattavan, miten heitä kiusattiin ja vastaajan käsitystä siitä, miksi. Lisäksi kysyttiin, kuka pääsääntöisesti oli puuttunut vastaajan kokemaan tai näkemään kiusaamiseen sekä kuinka tehokasta tuo puuttuminen oli ollut.

## 4.4 Aineiston analysointi

Aineiston analysointi on pääosin kvantitatiivista. Testeissä käytettiin SPSS 11.0 for Windows -ohjelmaa. Koulukiusaamisen yhteyksiä viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarukuuteen (tutkimuskysymys 1) tarkastellaan ensin ei-kiusattujen (n=61) ja kiusattujen (n=38) kokonaispistemäärien keskiarvojen avulla t-testillä. Seuraavissa analyyseissa vastaajat jaetaan kolmeen ryhmään kiusaamisen kestoja tiedustelleen avokysymyksen vastauksien luokittelun mukaan: ei-kiusattuihin (n=61), enintään kaksi vuotta kiusattuihin (n=17) ja yli kaksi vuotta kiusattuihin

---

<sup>13</sup> Kyselylomake on liitteessä 2, lomakkeiston osa 5.



( $n=20$ )<sup>14</sup>. Näiden ryhmien kokonaispistemäärien keskiarvojen eroja tarkasteltiin varianssianalyysilla.

Viestintähalukkuus-, viestintäkompetenssi- ja viestintäarkuusmittareiden mahdollistamia erillisiä tuloksia viestintäkontekstin ja viestin vastaanottajapuolen tuttuuden mukaan käytetään summamuuttujina. Viestintäkontekstia kuvaavina summamuuttujina käytetään ryhmäviestintätilanteita, kokouksia ja palavereita, interpersonaalisia viestintätilanteita ja yleisöpuhetilanteita. Viestintähalukkuutta ja viestintäkompetenssia tarkastellaan lisäksi summamuuttujilla, jotka kuvaavat viestin vastaanottajaa: tuntematon, tuttu, ystävä. Summamuuttujien keskiarvojen eroja analysoidaan varianssianalyysilla.

Luottamusta omiin taitoihin koulukiusaamiseen liittyvissä viestintätilanteissa (tutkimuskysymys 2) tarkasteltiin tätä tarkoitusta varten laaditulla kyselylomakkeella vertailemalla ensin ei-kiusattujen ja kiusattujen väittämäkohtaisten vastausten keskiarvoja t-testillä. Myöhemmissä analyyseissa vastaajajoukko jaetaan jälleen kolmeen osaan: ei-kiusattuihin, enintään kaksi vuotta kiusattuihin ja yli kaksi vuotta kiusattuihin ja näiden ryhmien vastausten keskiarvojen eroja analysoidaan osio-kohtaisesti lomakkeen väittämä kerrallaan varianssianalyysilla.

Tutkimusaineiston käsittely edellytti kvantitatiivisten analyysimenetelmien ohella aineiston kvalitatiivista tarkastelua. Kvalitatiivisin keinoin pyrittiin arvioimaan vastaajien kokeman koulukiusaamisen laatua sekä siihen johtaneita syitä. Koska aineiston hankkimisen ja analyysin pääpaino on kvantitatiivisissa menetelmissä, on tämän kvalitatiivisen analyysin nähtävä olevan luonteeltaan täydentävää. Koulukiusaamiskokemuksia käsittelevän aineiston analyysillä pyritään luomaan kuvaa siitä, millaisen kiusaamisen kohteeksi vastaajat ovat joutuneet. Tämän voidaan katsoa tuottavan tutkimusaiheen kokonaiskuvan kannalta relevanttia tietoa.

---

<sup>14</sup> Yksi kiusatuista ei ilmoittanut kiusaamisen kestoa, siitä erot kiusattujen lukumäärässä.

Vastaajien käsitykset syistä joiden vuoksi heitä kiusattiin, ryhmitellään vastausten sisällön perusteella seitsemän eri teeman ympärille. Teemoja ovat uhriksi joutuneen koulumenestys, ujous ja arkuus, kiusatun vahva persoonallisuus ja itsetunto, hyvät suhteet opettajiin, kiusatun fyysiset ominaisuudet, sekä perhetaustat. Ryhmittelyä on pidettävä hyvin karkeana, useat vastaukset sijoittuvat useaan eri kategoriaan, joistakin vastauksista voidaan päätelmiä tehdä vain implisiittisesti eikä joitakin vastauksia voi sijoittaa mihinkään ryhmään. Vastaajien muistelemat tavat, joilla heitä oli kiusattu, ryhmitellään neljän eri teeman ympärille: sanallinen kiusaaminen, ryhmästä poissulkeminen, kiinnikäyminen, vaarallisen rajun kiinnikäyminen, omaisuuden piilottaminen. Osa kuvauksista sijoittuu useaan eri luokkaan. Ainoastaan kahdesta vastauksesta ei voinut päätellä kiusaamistapoja. Lisäksi aineistosta nostetaan esille muutamista yksittäisistä vastauksista tapoja, joilla kiusatut ovat kestäneet kiusaamisen.

## 5. TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Selvitän ensin vastaajien kiusaamiskokemusten yleisyyttä sekä vastaajien arvioita siitä, miksi heitä kiusattiin. Lisäksi tuon esille tapoja, joilla heitä kiusattiin sekä vastauksista esiin nousseita keinoja kestää kiusaaminen. Seuraavaksi selvennän, miten koulukiusaamiskokemukset näkyvät vastaajien viestintähalukkuudessa, viestintäkompetenssikäsityksessä ja viestintäarkuudessa. Tarkastelen myös sitä, millaisia yhteyksiä koulukiusaamiskokemuksilla on siihen, miten paljon aineenopettajaksi opiskeleva luottaa omiin taitoihinsa tulevan työnsä koulukiusaamistilanteisiin liittyvissä viestintätilanteissa.

### 5.1 Kiusaamisen yleisyys

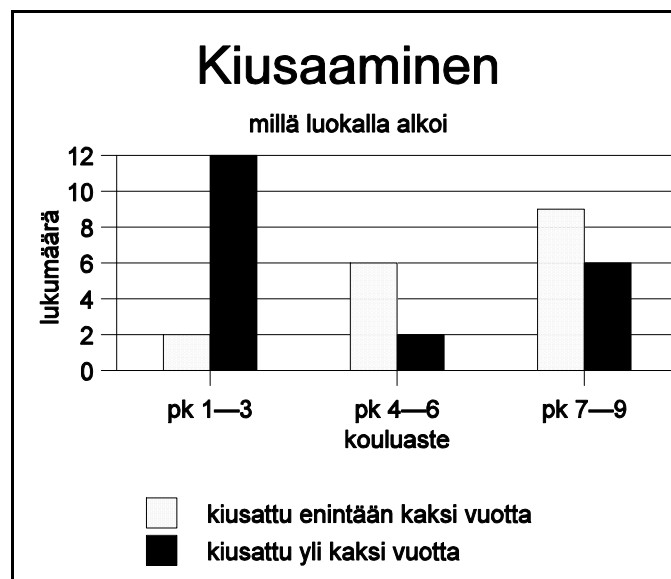
Vastaajista (N=99) 38 (38,4%) ilmoitti tullessaan kouluaikaansa kiusatuksi. Kiusatut jaettiin ensin kiusaamisen keston mukaan neljään eri luokkaan, mutta aineiston tilastollisessa testauksessa ei noussut esille merkitseviä eroja. Lopullisessa tutkimuksessa päädyttiin kiusattujen jakamiseen kahteen kutakuinkin yhtä suureen ryhmään: enintään kaksi vuotta kiusatut (n=17; 44,7 % kiusatuista) ja yli kaksi vuotta kiusatut (n=20; 52,6 % kiusatuista). Yksi kiusatuista ei vastauksessaan ilmoittanut kiusaamisen kestoa, mikä selittää em. lukumäärien poikkeaman kiusattujen kokonaismäärästä. Molemmat luokat ovat laajoja: Ensimmäinen luokka sisältää kaikki kiusaamiset muutaman päivän kestäneistä enintään kaksi vuotta kestäneisiin. Toiseen luokkaan sijoitettiin ne kiusatut, joita oli kiusattu yli kaksi vuotta, vastaajista muutamaa oli kiusattu jopa koko peruskoulun ja lukion ajan. Yli kaksi vuotta kestänyttä kiusaamista on koulumaailmassa pidettävä joka tapauksessa jo varsin pitkäkestoisena kiusaamisena: kaksi vuotta on ajallisesti kaksi kolmasosaa esimerkiksi peruskoulun yläasteen kestoista.

Koulukiusaaminen oli vastaajien kohdalla alkanut pääosin peruskoulun kolmella ensimmäisellä tai kolmella viimeisellä luokalla (taulukko 1).

TAULUKKO 1: Koulukiusaamisen alkaminen

	f	%
peruskoulu 1—3	15	39,5
peruskoulu 4—6	8	21,1
peruskoulu 7—9	15	39,5
yht.	38	100

Kun tarkastellaan koulukiusaamisen alkamisen ja koulukiusaamisen keston jakautumista eri ryhmien välillä (kuvio 2), huomataan, että yli kaksi vuotta kiusattujen kohdalla kiusaaminen oli alkanut yleisimmin peruskoulun kolmella ensimmäisellä luokalla (60 %, 12 vastaajaa 20:stä). Yli kaksi vuotta kiusattujen kiusaaminen alkoi 10



KUVIO 2. Enintään kaksi vuotta kiusattujen ( $n=17$ ) ja yli kaksi vuotta kiusattujen ( $n=20$ ) kiusaamisen alkaminen

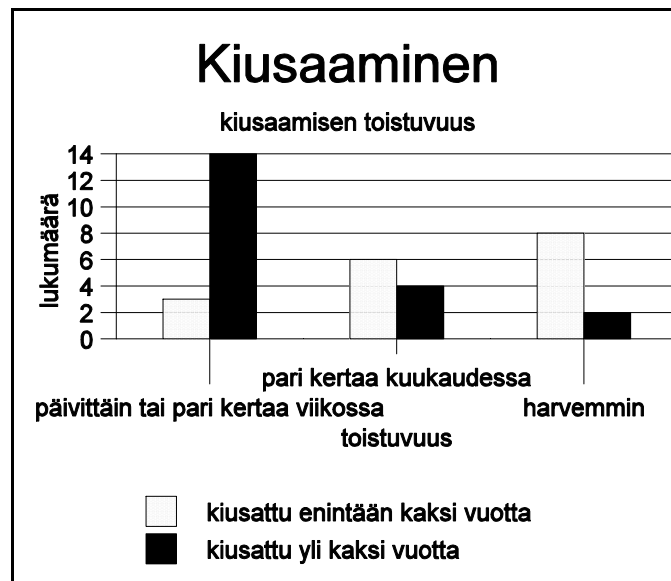
%:lla peruskoulun 4.—6. -luokilla ja 30 %:lla peruskoulun kolmella viimeisellä luokalla. Enintään kaksi vuotta kiusattujen kiusaamisen alkaminen oli jakautunut toisin. Kiusaamisen alkamisessa on havaittavissa nouseva suuntaus: kaksi vastaajaa seitsemästatoista (11, 8 %) ilmoitti kiusaamisen alkaneen peruskoulun kolmella ensimmäisellä luokalla, kuusi vastaajaa (35,3 %) kolmella seuraavalla luokalla ja yhdeksän vastaajaa seitsemästatoista (52,9 %) peruskoulun kolmella viimeisellä luokalla.

Varsin moni (17 kiusattua; 44,7 %) joutui kouluaikanaan kohtaamaan kiusaamista päivittäin tai viikoittain (taulukko 2).

TAULUKKO 2: Vastaajien kokeman kiusaamisen toistuvuus

	f	%
päivittäin tai pari kertaa viikossa	17	44,7
pari kertaa kuukaudessa	10	26,3
harvemmin	11	28,9
<i>yht.</i>	38	100

Kun kiusaamisen toistuvuutta tarkastellaan eriasteisesti kiusattujen välillä (kuvio 3), huomataan, että yli kaksi vuotta kiusatut ovat joutuneet huomattavasti useammin päivittäin tai pari kertaa viikossa tapahtuneen kiusaamisen uhreiksi kuin enintään kaksi vuotta kiusatut: 70 % (14 vastaajaa 20:stä) yli kaksi vuotta kiusatuista kertoi kohdanneensa kiusaamista päivittäin, kun vastaava luku vähemmän kiusatuilla on 17,6 % (3 vastaajaa 17:stä). Enintään kaksi vuotta kiusatut eivät kokeneet kiusaamista niin usein kuin yli kaksi vuotta kiusatut: 8 vastaajaa 17:stä (47,1 %) kertoi joutuneensa kiusatuksi harvemmin kuin pari kertaa kuukaudessa, yli kaksi vuotta kiusatuista vain 10 % kertoi samaa. Näyttää siltä, että pidempään jatkunut kiusaaminen on ollut myös



KUVIO 3. Enintään kaksi vuotta kiusattujen ( $n=17$ ) ja yli kaksi vuotta kiusattujen ( $n=20$ ) kokeman kiusaamisen toistuvuus

useimmin tapahtunutta. Toisin sanoen tällaista uhria on kiusattu pitkään ja tiiviisti sekä enemmän kuin muita. Ketkään kiusatuista eivät kertoneet kiusaamisen jatkuneen enää yliopistossa, eivät nekään, joita oli kiusattu peruskoulun lisäksi lukiossa.

### 5.1.1 Kiusaamisen uhriksi joutumisen syyt

Vastaajilta kysyttiin käsitystä siitä, miksi heitä kiusattiin. Vastaajat esittivät kiusatuksi joutumisen syiksi monia eri vaihtoehtoja, ja moni arvioi omalla kohdallaan syitä olleen yhden selkeän sijaan useita. Kuitenkaan noin neljänneksellä (9 vastaajaa; 23,7 %) vastaajista ei ollut käsitystä kiusaamisen syistä:

En ymmärrä sitä vielääkään, miksi tilanne ajautui sellaiseksi. (nainen, 34 v.)

Vastaukset, joissa kiusaamiseen johtaneita syitä esiteltiin, purettiin eri avainsanojen ympärille pienemmiksi kokonaisuuksiksi, joista nousi seuraavia teemoja: Runsas neljännes (10 eri vastaajan mainitsema; 26,3 %) kiusatuista arveli hyvän koulumenestyksensä olleen osaltansa vaikuttamassa kiusaamisen kohteeksi joutumiseen. Muina syinä mainittiin ujous ja arkuus (7 mainintaa, 18,4 %):

Ujo, hiljainen, rillipäinen poika, jolla oli leveämpi suu kuin hartiat ja joka pukeutui suht. siististi. (*mies, 25 vuotta*)

[--] Jo kouluun mennessä olin todella ujo ja arka ja kun olin vielä hyvä koulussa, olin otollinen uhri. Pienissä ympyröissä kiusatun roolista on vaikea päästä eroon ja lopulta alkaa uskoa haukkuja itsekin ja on sen jälkeen otollisempi uhri.[--] (*nainen, 29 vuotta*)

Jälkimmäisessä esimerkissä tulee esille itsetunnon ja kiusaamisen välinen yhteys: kiusaaminen saa kiusatun uskomaan siihen kuvaan, minkä kiusaajat hänestä antavat, mikä edesauttaa kiusaamisen uhriksi joutumista edelleen. Toisissa vastauksissa (5 mainintaa, 13,2 %) kiusaamisen syiksi arveltiin vahvaa, muista poikkeavaa persoonallisuutta tai vahvaa itsetuntoa. Lisäksi kaksi vastaajaa (5,3 %) nosti erääksi syyksi hyvät suhteet opettajaan tai opettajiin:

[--] Olin myös suorapuheinen ja annoin kerran 'palautetta' niin, että se kantautui sellaisiin korviin, jotka siitä pystyivät 'rankaisemaan', siis kiusaamalla.[--] (*nainen, 24 vuotta*)

Olin voimakasluonteinen ja esillä oleva persoona. Minun ehkä ajateltiin kestävän nimittelyä. Olin myös valmis puolustautumaan. (*nainen, 26 vuotta*)

En istunut luokan asenneilmastoon terävine 'keski-ikäisineni' käsityksieni ja menestyin erinomaisesti koulussa ja tulin hyvin toimeen opettajani kanssa. [--] (*nainen, 24 vuotta*)

[--] Sain helposti stipendejä ja huomiota opettajilta. Tulin hyvin toimeen muiden oppilaiden ja opettajien kanssa.[--] (*nainen, 25 vuotta*)

Olin luokan ainoa tyttö. Samalla luokalla oli viisi poikaa. Itsetuntoni oli niin kova etten suostunut taipumaan poikien edessä. Se kai niitä otti päähän.[--] (*nainen, 25 vuotta*)

Viimeinen vastaus on ainoa, jossa tuli suoraan ilmi sukupuolen merkitys, muissa vastauksissa sitä ei tuotu näin selvästi esille. Näyttääkin siltä, ettei sukupuoli ole ollut päällimmäinen syy kiusatuksi joutumiseen, joskin joissakin vastauksissa sukupuoliominaisuudet nousivat epäsuorasti kiusaamisen syinä esille.

Epäsuorasti sukupuoleen ja sukupuoliominaisuuksiin viitattiin silloin, kun kiusatun fyysisten ominaisuuksien ajateltiin olevan syynä siihen, että uhriksi jouduttiin (5

mainintaa; 13,2 %), joskin myös muita kuin sukupuoliominaisuuksiin liittyviä syitä esitettiin:

Olin ikäisekseni pitkä ja muutoinkin kehittynyt (*nainen, 25 vuotta*)

Olin silmälasipäinen, hiukan pyöreä oppilas, joka kaiken lisäksi kehittyi muita tyttöjä nopeammin (*nainen, 25 vuotta*)

Minulla oli tällöin hörökorva, joka sittemmin [--] leikattiin. (*nainen, 26 vuotta*)

Myös vastaajan perhetaustat syynä kiusaamiseen tulivat esille:

Olen opettajan lapsi. (*mies, 25 vuotta*)

Vanhempani ovat suomalaisia ja asuimme ensimmäiset 10 vuottani Ruotsissa, jolloin minua kiusattiin suomalaiseksi. Tulin Suomeen 4. luokalle ja täällä minua kiusattiin ruotsalaiseksi. (*nainen, 23 vuotta*)

Kuitenkaan joissakin tilanteissa perhetaustaa ei ollut otettu kiusaamiseen mukaan, vaikka se olisi kiusatunkin mukaan ollut hedelmällinen kiusaamisen aiheiden lähde:

Ihmettelen, ettei äitini yksinhuoltajuuteen ja isäni alkoholismiin koskaan viitattu [kiusaamisessa] (*nainen, 22 vuotta*)

Yksittäinen maininta tuli harvinaisesta harrastuksesta ja maatilán lapsen “hajuhaitasta”. Mielenkiintoinen maininta on erään 28-vuotiaan miehen käsitys kiusaamisen syystä: “En puolustautunut riittävän ponnekkaisesti”.

Kiusaaminen on näiden kuvausten valossa ollut hyvin monimuotoista eikä vastaajilla ole välttämättä ollut käsitystä siihen johtaneista syistä. Runsas neljännes arveli hyvän koulumenestyksen olleen ainakin osasyynä kiusaamisen uhriksi joutumiselle. Mielenkiintoista on toisaalta ujouden ja toisaalta ulospäin suuntautuneisuuden sekä vahvan itsetunnon mainitseminen kiusaamisen syinä.



### 5.1.2 Kiusaamistavat

Vastaajia pyydettiin kuvailemaan, miten heitä kouluaikana kiusattiin. Vastausten mukaan sanallinen kiusaaminen oli yleisin kiusaamistapa: vastaajista 31 (81,6 %) ilmoitti joutuneensa nimittelyyn, haukkumisen, huutelun, pilkan tai "vittuilun" kohteeksi.

Nimiteltiin leuhkaksi ja huoriteltiin perusteetta [--] (*nainen, 24 vuotta*)

Sanallista kiusaamista, yleensä n. 4-5 hengen ryhmissä [--] (*mies, 24 vuotta*)

Seuraavaksi eniten kerrottiin joutumisesta kiinnikäydyksi (10 vastaajaa; 26,3 %) muun muassa tuuppimalla tai toisia kohti tönimällä. Vakavammasta kiinnikäymisestä, josta olisi voinut olla tai josta vastaajan mukaan oli suorita ruumiillisia vammoja, kertoi vain 3 vastaajaa (7,9 %). Tällöin kyseessä oli mm. kivillä heittäminen tai vaarallisen raju töniminen, joka oli johtanut luiden murtumiseen.

Olin rekkatangolla ja eräs poika pudotti alas. Solisluu murtui. (*nainen, 40 vuotta*)

Välitunneilla koko koulun poikajoukko hyökkäsi ystäväpiiriini kimppuun, kamplasi meidät lumeen ja talloi selkämme päällä. (*nainen, 25 vuotta*)

Kiusaamista tehtiin myös sulkemalla uhri ryhmän ulkopuolelle (8 vastaajaa; 21,1 % kiusatuista) tai kajoamalla omaisuuteen (6 vastaajaa; 15,8 %) piilottamalla koulureppuja ja vaatteita tai tuhoamalla esim. kuvaamataidon töitä.

### 5.1.3 Kiusattujen selviytymiskeinot

Vaikka vastaajilta ei tässä tutkimuksessa kysytty suoraan, miten he kestävätkin kiusaamiseen ja miten he mahdollisesti toimivat kiusaamisen lopettamiseksi, voi kiusattujen vastauksista poimia muutamia yksittäisiä tapoja. Osaltaan nämä tavat voivat selventää myöhemmin esitettäviä viestintähalukkuuden, viestintäkompetenssikäsityksen ja viestintäarkeuden kokonaispistemäärien keskiarvoja eri ryhmien välillä.

Kiusaamisen vaikutuksia voidaan pyrkiä “nollaamaan” tai mitätöimään suhtautumalla siihen huumorilla, kuten eräs vastaaja mainitsee:

Mielestäni kaikkia piikitellään yläasteella. Sen voi kuitata huumorilla. *(nainen, 27 vuotta)*

Kiusaamiseen johtaneet syyt voi kääntää vahvuudeksi:

[minua kiusattiin] Koska olin erilainen. Jo yläkoulussa käänsin sen vahvuudekseni. *(nainen, 23 vuotta)*

Tämä vastaaja ei kuitenkaan kertonut, millä tavalla hän oli ikätovereihinsa verrattuna erilainen.

Jotkut kiusatuista ovat olleet valmiita tekemään suuriakin muutoksia persoonaansa ja kouluasenteeseensa:

[--] olin luokan paras oppilas [--] kunnes kokeilin 'lusmuilua' eli lopetin opiskelun, minkä johdosta arvosanat laski [--] kiusaaminen lakkasi, kun vielä kaiken lisäksi muutin punkkariksi. *(nainen, 32 vuotta)*

Vastauksien vähäisestä lukumäärästä huolimatta voidaan näitä kiusaamiskokemusten käsittelytapoja pitää varsin yleisinä.

## **5.2 Kiusaamisen yhteys viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen**

Koulukiusaamisen kytköksiä viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen tarkasteltaessa vastaajat luokiteltiin aluksi kahteen ryhmään, kiusattuihin ja ei-kiusattuihin. Näiden ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyttä testattiin t-testillä. Tulokset on koottu taulukkoon 3. Mitä lähempänä keskiarvo on maksimiarvoa 5, sitä viestintähalukkaampi, viestintäkompetenssikäsitykseltään vahvempi tai viestintäarempi ryhmä on.

TAULUKKO 3: Kiusattujen (n=38) ja ei-kiusattujen (n=61) viestintähalukkuus, viestintäkompetenssikäsitys ja viestintäarkuus (t-testi)

	ei-kiusattu 0	kiusattu 0	ei-kiusattu s	kiusattu s	t	p
VH	4,1112	4,1009	,45840	,50043	-,105	,917 <i>n.s.</i>
VK	4,1381	4,1280	,44170	,52193	-,103	,918 <i>n.s.</i>
VA	2,3816	2,5172	,55207	,73051	,982	,330 <i>n.s.</i>

*Huom. VH = viestintähalukkuus, VK = oma viestintäkompetenssikäsitys, VA = viestintäarkuus*

Koulukiusaamisella ei ole yhteyttä viestintähalukkuuden,-kompetenssikäsityksen tai -arkuuden kokonaispistemääriin, sillä kiusattujen ja ei-kiusattujen välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja. Ei-kiusatut kuitenkin suhtautuvat näihin ilmiöihin järjestelmällisesti positiivisemmin kuin kiusatut. Sekä kiusatut että ei-kiusatut vaikuttavat varsin viestintähalukkailta, ja heillä on vahva käsitys omista viestintätaidoistaan.

Seuraavissa analyyseissä käytettiin aiemmin esiteltyä kiusattujen jakoa kahteen ryhmään: enintään kaksi vuotta kiusatut ja yli kaksi vuotta kiusatut. Näiden kahden ryhmän sekä ei-kiusattujen välisiä eroja tarkasteltiin varianssianalyysillä, jonka tulokset on koottu taulukkoon 4.

TAULUKKO 4: Ei-kiusattujen (EK, n=61), enintään kaksi vuotta kiusattujen (K1, n=17) ja yli kaksi vuotta kiusattujen (K2, n=20) viestintähalukkuus, viestintäkompetenssikäsitys ja viestintäarkuus (F-testi)

	EK 0	K1 0	K2 0	F	p
VH	4,1112	3,9363	4,2375	1,890	,157 <i>n.s.</i>
VK	4,1381	4,0000	4,2098	,943	,393 <i>n.s.</i>
VA	2,3816	2,7702	2,3529	2,971	,056 <i>n.s.</i>

*Huom. VH = viestintähalukkuus, VK = oma viestintäkompetenssikäsitys, VA = viestintäarkuus*

Koulukiusaamisella ei ole yhteyttä vastaajien viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen tai viestintäarkuuteen; tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt. Viestintäarkuuden p-arvo oli muita pienempi ja merkitsevyyttä ilmenee suuntaa-antavasti, mutta siinäkin erot eri ryhmien keskiarvoissa eivät yltäneet tilastollisesti merkitsevälle tasolle. Huomionarvoinen ero löytyy eriasteisesti kiusattujen keskiarvoissa: enintään kaksi vuotta kiusatut (K1) suhtautuvat viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen negatiivisemmin kuin ei-kiusatut (EK) tai yli kaksi vuotta kiusatut (K2). Lisäksi yli kaksi vuotta kiusatut suhtautuvat viestintähalukkuuteen, -kompetenssikäsitykseen ja -arkuuteen positiivisemmin kuin ei-kiusatut.

Koska yleisarvoista ei noussut esille merkitseviä eroja ja koska tutkimuksessa käytetyt mittarit mahdollistavat kokonaispistemäärien lisäksi erilaisten summamuuttujien laskemisen, haluttiin myös ne ottaa erikseen tarkastelun kohteeksi. Seuraavaksi esittelen summamuuttujien erojen testauksen tuloksia.

### **5.2.1 Viestintähalukkuus**

Viestintähalukkuusmittarilla saadaan kokonaispistemäärän lisäksi seitsemän eri summamuuttujaa, jotka kuvaavat viestintähalukkuutta neljässä eri kontekstissa. Lisäksi saadaan tulokset viestintähalukkuudesta kolmen eriasteisesti tutun vastaanottajan tai vastaanottajajoukon kanssa. Koulukiusaamisen yhteyksiä viestintähalukkuuteen tarkasteltiin vertailemalla eriasteisesti kiusattujen keskiarvojen eroja viestintähalukkuusmittarin summamuuttujilla. Varianssianalyysin tulokset on esitelty taulukossa 5.

TAULUKKO 5: Ei-kiusattujen (EK, n=61), enintään kaksi vuotta kiusattujen (K1, n=17) ja yli kaksi vuotta kiusattujen (K2, n=20) viestintähalukkuus (F-testi)

VH	EK O	K1 O	K2 O	F	p
Ryhmä	4,3388	4,0588	4,4500	2,589	,080 <i>n.s.</i>
Kokoukset, palaverit	3,9754	3,7647	4,1833	1,743	,181 <i>n.s.</i>
Interpersonaalinen	3,9071	3,9804	3,9667	,195	,823 <i>n.s.</i>
Julkinen	4,2240	3,9412	4,3500	2,308	,105 <i>n.s.</i>
Tuntematon	3,0984	2,8529	3,5000	3,731	,028
Tuttava	4,5041	4,3824	4,4750	,321	,726 <i>n.s.</i>
Ystävä	4,7336	4,5735	4,7375	,819	,444 <i>n.s.</i>

*Huom. 5 = viestintähalukkuus*

Tilastollisesti merkitseviä eroja keskiarvoissa eri ryhmien välillä löytyi halukkuudessa viestiä tuntemattoman ihmisen kanssa ( $p=0,028$ ). Scheffén parivertailutesti osoitti enintään kaksi vuotta kiusattujen (K1) ja yli kaksi vuotta kiusattujen (K2) eroavan toisistaan ( $p=0,034$ , keskiarvojen ero 0,6471). Toisin sanoen ne, joita oli kouluaikana kiusattu yli kaksi vuotta, ovat merkitsevästi halukkaampia viestimään tuntemattomien kanssa kuin ne, joita oli kouluaikana kiusattu vähemmän. Kun tarkastellaan taulukossa esitettyjä ryhmäkohtaisia keskiarvoja huomataan, että myös ei-kiusattujen keskiarvo on yli kaksi vuotta kiusattuja alhaisempi. Ero näiden kahden ryhmän välillä ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä (Scheffén parivertailutestin  $p=0,115$ ).

Muissa keskiarvoissa eri ryhmien välillä ei ollut merkitseviä eroja. Merkillepantavaa on kuitenkin enintään kaksi vuotta kiusattujen järjestelmällisesti ei-kiusattuja ja yli kaksi vuotta kiusattuja negatiivisempi suhtautuminen viestintähalukkuuteen: interpersonaalisia viestintätilanteita lukuun ottamatta olivat enintään kaksi vuotta kiusattujen keskiarvot vertailuryhmien alhaisimmat kaikissa konteksteissa. Toisaalta yli kaksi vuotta kiusatut suhtautuvat järjestelmällisesti positiivisemmin

viestintähalukkuuteen kuin ei-kiusatut, tuttavien kanssa koettua viestintähalukkuutta lukuun ottamatta.

Kun tarkastellaan ryhmien viestintähalukkuutta konteksteittain, huomataan ei-kiusattujen olevan viestintähaluttomimpia interpersonallisissa viestintätilanteissa. Enintään kaksi vuotta kiusatut ovat haluttomimpia viestimään kokouksissa ja palaverissa, ja yli kaksi vuotta kiusatut ei-kiusattujen tavoin interpersonallisissa tilanteissa. Viestintähalukkaimpia nämä kaikki kolme ryhmää olivat ryhmätilanteissa. Tuntemattomien, tuttavien ja ystävien kohdalla ryhmien viestintähalukkuus jakautuu kuten olettaa saattaa: kaikki ryhmät ovat viestintähaluttomimpia tilanteissa, joissa viestintäkumppanina on tuntemattomia ihmisiä ja viestintähalukkaimpia tilanteissa, joissa viestitään ystävien kanssa. Yleisesti voidaan keskiarvojen perusteella sanoa vastaajajoukon olevan kokonaisuudessaan varsin viestintähalukasta.

### **5.2.2 Käsitys omasta viestintäkompetenssista**

Myös vastaajien omaa viestintäkompetenssikäsitystä tarkasteltiin summamuuttujilla samoin kuin viestintähalukkuutta. Vastaajien omasta viestintäkompetenssikäsityksestä ei noussut esille tilastollisesti merkitseviä eroja. Varianssianalyysin tulokset on esitelty taulukossa 6.

TAULUKKO 6: Ei-kiusattujen (EK, N=61), enintään kaksi vuotta kiusattujen (K1, n=17) ja yli kaksi vuotta kiusattujen (K2, n=20) oman viestintäkompetenssikäsitys (F-testi)

VK	EK O	K1 O	K2 O	F	p
Julkinen	4,1530	4,0000	4,3000	1,424	,246 <i>n.s.</i>
Kokoukset, palaverit	3,9399	3,7647	4,0500	,997	,373 <i>n.s.</i>
Ryhmä	4,2404	3,9804	4,2917	1,796	,172 <i>n.s.</i>
Dyadi	4,2240	4,2549	4,2000	,064	,938 <i>n.s.</i>
Tuntematon	3,3784	3,1324	3,7000	2,954	,057 <i>n.s.</i>
Tuttava	4,3975	4,2794	4,3833	,347	,707 <i>n.s.</i>
Ystävä	4,6352	4,5882	4,5500	,234	,792 <i>n.s.</i>

*Huom. 5 = vahvin kompetenssikäsitys*

Kompetenssikäsitys tuntemattoman kanssa viestiessä näyttää olevan jokseenkin suuntaa-antavasti erilainen, mutta ero ei siinäkään ole merkitsevä. Vaikka tilastollisesti merkitseviä eroja ei ryhmien välillä ole, on enintään kaksi vuotta kiusattujen (K1) viestintäkompetenssikäsitys muihin ryhmiin verrattuna samansuuntainen kuin viestintähalukkuuden eri summamuuttujilla: enintään kaksi vuotta kiusatut suhtautuvat järjestelmällisesti muita negatiivisemmin omaan viestintäkompetenssikäsitykseensä kahta summamuuttujaa lukuun ottamatta: vain dyaditilanteessa ja tilanteessa, jossa viestitään ystävän kanssa, on yli kaksi vuotta kiusattujen viestintäkompetenssikäsitys alhaisempi. Yli kaksi vuotta kiusattujen suhtautuminen omaan viestintäkompetenssiinsa on neljässä summamuuttujassa seitsemästä positiivisempi kuin ei-kiusattujen.

Kaikki ryhmät pitävät omaa viestintäkompetenssia heikoimpana kokouksissa ja palavereissa. Korkein kompetenssikäsitys ei-kiusatuilla on ryhmäviestintätilanteissa, kun taas molemmat kiusattujen ryhmät pitävät itseään kompetenteimpina dyaditilanteissa. Kun tarkastellaan vastaanottajaryhmiä, nähdään, että kaikkien ryhmien kompetenssikäsitys on alhaisin tilanteissa, joissa viestitään tuntemattomien kanssa.

Kompetenssiltaan vahvimiksi kaikki kolme ryhmää tuntevat itsensä viestiessään ystävien kanssa.

### 5.2.3 Viestintäarkuus

Myös viestintäarkuuden ja koulukiusaamisen yhteyttä toisiinsa tarkasteltiin vertailemalla ei-kiusattujen, enintään kaksi vuotta kiusattujen ja yli kaksi vuotta kiusattujen viestintäarkuutta summamuuttujilla. Taulukko 7 esittelee varianssianalyysin tulokset.

TAULUKKO 7: Ei-kiusattujen (EK, n=61), enintään kaksi vuotta kiusattujen (K1, n=17) ja yli kaksi vuotta kiusattujen (K2, n=20) viestintäarkuus (F-testi)

VA	EK O	K1 O	K2 O	F	p
Ryhmäkeskustelu	2,4847	2,9118	2,1283	4,168	,018
Kokoukset, palaverit	2,4858	3,0667	2,6267	3,415	,037
Interpersonaalinen	2,1421	2,3824	2,0833	1,648	,198 <i>n.s.</i>
Yleisöpuhe	2,4199	2,7255	2,5958	1,080	,344 <i>n.s.</i>

*Huom. 5 = viestintäarin*

Tuloksista huomataan merkitseviä eroja löytyneen kahdessa kontekstissa: ryhmäkeskusteluissa sekä kokouksissa ja palavereissa. Scheffen parivertailutesti osoittaa yli kaksi vuotta kiusattujen ja enintään kaksi vuotta kiusattujen keskiarvojen eroavan toisistaan merkitsevästi ryhmäkeskusteluissa (keskiarvojen ero 0,7834,  $p=0,018$ ). Ne, joita on koulussa kiusattu enintään kaksi vuotta ovat yli kaksi vuotta kiusattuja merkitsevästi viestintäarempia ryhmäkeskustelutilanteissa. Ei-kiusatut ja enintään kaksi vuotta kiusatut eroavat merkitsevästi kokouksissa ja palavereissa (k-a:n ero 0,5809,  $p=0,037$ ). Enintään kaksi vuotta kiusatut ovat merkitsevästi viestintäarempia kokouksissa ja palavereissa kuin ei-kiusatut.



Enintään kaksi vuotta kiusatut suhtautuvat järjestelmällisesti negatiivisemmin viestintätilanteisiin: heidän viestintäarkuatensa on kaikissa konteksteissa muita ryhmiä korkeampi. Enintään kaksi vuotta kiusatut ovat näiden tulosten valossa kaikkein viestintäarimpia.

Keskiarvot ovat kaikilla alimmat interpersonaalisisissa viestintätilanteissa: tällöin ryhmät ovat vähiten viestintäarvoja. Tulokset ovat kaikilla kolmella ryhmällä korkeimmat kokouksissa ja palavereissa, jotka siis koetaan tilanteina enemmän viestintäarkuatta herättävänä kuin muut. Mikään ryhmistä ei ole kovin viestintäarkea: korkein yksittäinen tulos 3,0667 on enintään kaksi vuotta kiusatuilla kokouksissa ja palavereissa.

### **5.3 Koulukiusaaminen ja viestintähalukkuus, viestintäkompetenssikäsitys ja viestintäarkaus**

Yhteenvedona voidaan todeta yli kaksi vuotta kiusattujen olevan halukkaampia viestimään tuntemattomien kanssa kuin enintään kaksi vuotta kiusatut. Näiden ryhmien viestintäkompetenssikäsitys tuntemattomien kanssa erosi vain suuntaa-antavasti. Enintään kaksi vuotta kiusatut ovat ryhmänkeskustelutilanteissa viestintäarempia kuin yli kaksi vuotta kiusatut. Kokouksissa ja palavereissa enintään kaksi vuotta kiusatut ovat ei-kiusattuja viestintäarempia.

Kun viestintähalukkuutta, viestintäkompetenssikäsitystä ja viestintäarkuatta tarkasteltiin summamuuttujilla, huomattiin ryhmien suhtautumisessa näihin viestintäorientaatioihin järjestelmällisyyttä. Ensiksikin havaittiin, että enintään kaksi vuotta kiusatut suhtautuvat lähes poikkeuksetta ei-kiusattuja ja yli kaksi vuotta kiusattuja negatiivisemmin viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen. Toiseksi huomattiin, että yli kaksi vuotta kiusattujen suhtautuminen viestintähalukkuuteen ja viestintäkompetenssikäsitykseen oli lähes poikkeuksetta positiivisempaa kuin ei-kiusattujen. Kuitenkin kokonaisuudessaan olivat ei-kiusattujen, enintään kaksi vuotta kiusattujen ja yli kaksi vuotta kiusattujen tulokset jokaisessa

osassa tutkittavaan viestintäorientaatioon nähden hyvät: kaikki vastaajat ovat viestintähalukkaita, he eivät kärsi viestintäarkuudesta ja heillä on vahva käsitys itsestään viestijöinä.

#### 5.4 Tulevan opettajan luottamus omiin taitoihinsa koulukiusaamisen liittyvissä viestintätilanteissa

Mittariston osa, joka kartoittaa vastaajien luottamusta omiin taitoihinsa tulevan opetustyönsä koulukiusaamiseen liittyvissä viestintätilanteissa, sisältää 15 väittämää, jotka käsittelevät muun muassa kiusaamisen tunnistamista ja siihen puuttumista. Analyyseissä tätä mittaria tarkasteltiin osio kerrallaan. Kiusattujen ja ei-kiusattujen keskiarvojen välisten erojen merkitsevyyttä analysoitiin t-testillä. Tulokset esitellään taulukossa 8.

TAULUKKO 8: Ei-kiusattujen (EK, n=61) ja kiusattujen (K, n=38) luottamus omiin taitoihinsa tulevassa työssään kohtaamissaan viestintätilanteissa (t-testi)

<b>väittämä</b>	<b>EK O</b>	<b>K O</b>	<b>EK s</b>	<b>K s</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
01. Uskon huomaavani, jos jotakin oppilaistani kiusataan.	2,10	2,32	,746	,775	1,389	,168 <i>n.s.</i>
02. Uskon, että puutun havaitsemaani koulukiusaamiseen välittömästi.	1,82	1,89	,827	,953	,414	,680 <i>n.s.</i>
03. Uskon pystyväni ratkaisemaan kiusaamistilanteet puhumalla.	2,59	2,55	,783	,645	-,248	,805 <i>n.s.</i>
04. Uskon tietäväni, miltä kiusatusta oppilaasta tuntuu.	2,46	1,79	,959	,843	-3,535	,001
05. Koulukiusaaminen on koko koulun yhteinen asia.	1,34	1,24	,704	,590	-,784	,435 <i>n.s.</i>
06. Uskon pystyväni ratkaisemaan oppilaiden konflikteja puhumalla.	2,30	2,39	,691	,755	,673	,502 <i>n.s.</i>

<b>väittäjä</b>	<b>EK O</b>	<b>K O</b>	<b>EK s</b>	<b>K s</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
07. Uskon pystyväni luomaan luokassa sellaisen ilmapiirin, joka rohkaisee jokaista kertomaan mielipiteensä.	2,08	2,05	,737	,655	-,201	,841 <i>n.s.</i>
08. Uskon kiusaamistapauksia selvittäessäni ottavani tarvittaessa nopeasti yhteyttä oppilaiden vanhempiin.	1,98	2,00	,922	,816	,089	,929 <i>n.s.</i>
09. Luulen, että joku toinen opettaja voisi olla minua parempi selvittämään kiusaamistapauksia.	3,07	2,97	,946	,885	-,482	,631 <i>n.s.</i>
10. Tulen luultavasti selvittämään kiusaamiseen liittyvät ongelmat mieluiten yksin enkä usko vaivaavani muita opettajia tai muuta henkilökuntaa asialla.	4,07	4,29	,750	,768	1,432	,155 <i>n.s.</i>
11. Uskon koulukiusaamiseen puuttumisen syövä resurssija opettamisestani.	4,18	3,66	,992	1,341	-2,074	,042
12. Luulen, että kiusatut provosoivat toisia kiusaamaan itseään.	4,32	4,16	,860	,873	,850	,398 <i>n.s.</i>
13. Uskon kiusatun siirtämisen toiseen luokkaan ratkaisevan kiusaamisongelman paremmin kuin asiasta keskusteleminen.	4,57	4,42	,644	,826	-1,027	,307 <i>n.s.</i>
14. Uskon kiusaajan siirtämisen toiseen luokkaan ratkaisevan kiusaamisongelman paremmin kuin asiasta keskusteleminen.	4,46	4,29	,765	,867	-1,018	,311 <i>n.s.</i>
15. Hyvän opettajan tunnilla ei kiusaamista tapahdu.	4,08	3,82	1,085	1,159	-1,157	,250 <i>n.s.</i>

*Huom. 1 = täysin samaa mieltä, 5 = täysin eri mieltä*

Analyysissä ainoastaan kahden väittämän keskiarvoissa löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja: väittämä 4 (“Uskon tietäväni, miltä kiusatusta oppilaasta tuntuu.”) ja 11 (“Uskon koulukiusaamiseen puuttumisen syövä resursseja opettamisestani.”). Ymmärrettävästi itse kouluaikanaan kiusatut pystyvät samaistumaan kiusatun tunteisiin paremmin kuin ei-kiusatut. Lisäksi ei-kiusattujen mielestä koulukiusaamiseen puuttuminen ei syö resursseja opettamisesta niin paljon kuin kiusattujen mielestä. Muiden väittämien kohdalla ei merkitseviä eroja esiintynyt.

Myös mittariston tämän osan keskiarvoja haluttiin vertailla osioittain vielä ei-kiusattujen, enintään kaksi vuotta kiusattujen ja yli kaksi vuotta kiusattujen kesken. Varianssianalyysin tulokset esitellään taulukossa 9.

TAULUKKO 9: Ei-koulukiusattujen (EK, n=61), enintään kaksi vuotta kiusattujen (K1, n=17) ja yli kaksi vuotta kiusattujen (K2, n=20) luottamus omiin taitoihinsa tulevassa työssään kohdattavissa viestintätilanteissa (F-testi).

<b>väittämä</b>	<b>EK 0</b>	<b>K1 0</b>	<b>K2 0</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
01. Uskon huomaavani, jos jotakin oppilaistani kiusataan.	2,10	2,47	2,25	1,709	,187 <i>n.s.</i>
02. Uskon, että puutun havaitsemaani koulukiusaamiseen välittömästi.	1,82	2,00	1,80	,312	,733 <i>n.s.</i>
03. Uskon pystyväni ratkaisemaan kiusaamistilanteet puhumalla.	2,59	2,65	2,50	,194	,824 <i>n.s.</i>
04. Uskon tietäväni, miltä kiusatusta oppilaasta tuntuu.	2,46	1,71	1,85	6,252	,003
05. Koulukiusaaminen on koko koulun yhteinen asia.	1,34	1,29	1,20	,354	,703 <i>n.s.</i>
06. Uskon pystyväni ratkaisemaan oppilaiden konflikteja puhumalla.	2,30	2,59	2,25	1,303	,277 <i>n.s.</i>
07. Uskon pystyväni luomaan luokassa sellaisen ilmapiirin, joka rohkaisee jokaista kertomaan mielipiteensä.	2,08	2,18	2,00	,289	,750 <i>n.s.</i>

<b>väittäjä</b>	<b>EK O</b>	<b>K1 O</b>	<b>K2 O</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
08. Uskon kiusaamistapauksia selvittäessäni ottavani tarvittaessa nopeasti yhteyttä oppilaiden vanhempiin.	1,98	2,12	1,89	,285	,753 <i>n.s.</i>
09. Luulen, että joku toinen opettaja voisi olla minua parempi selvittämään kiusaamistapauksia.	3,07	2,88	3,10	,312	,733 <i>n.s.</i>
10. Tulen luultavasti selvittämään kiusaamiseen liittyvät ongelmat mieluiten yksin enkä usko vaivaavani muita opettajia tai muuta henkilökuntaa asialla.	4,07	4,12	4,45	1,964	,146 <i>n.s.</i>
11. Uskon koulukiusaamiseen puuttumisen syövän resursseja opettamisestani.	4,18	3,65	3,65	2,465	,090 <i>n.s.</i>
12. Luulen, että kiusatut provosoivat toisia kiusaamaan itseään.	4,16	4,47	4,20	,837	,436 <i>n.s.</i>
13. Uskon kiusatun siirtämisen toiseen luokkaan ratkaisevan kiusaamisongelman paremmin kuin asiasta keskusteleminen.	4,57	4,41	4,55	,379	,686 <i>n.s.</i>
14. Uskon kiusaajan siirtämisen toiseen luokkaan ratkaisevan kiusaamisongelman paremmin kuin asiasta keskusteleminen.	4,46	4,18	4,45	,867	,424 <i>n.s.</i>
15. Hyvän opettajan tunnilla ei kiusaamista tapahdu.	4,08	3,94	3,70	,884	,417 <i>n.s.</i>

*Huom. 1 = täysin samaa mieltä, 5 = täysin eri mieltä*

Varianssianalyysissä merkitseväksi nousi enää 4. väittäjä. Enintään kaksi vuotta kiusatut uskovat tietävänsä ei-kiusattuja paremmin, miltä kiusatusta oppilaasta tuntuu (Scheffen parivertailutestin  $p=0,015$ ; keskiarvojen ero 0,75). Lisäksi yli kaksi vuotta kiusatut uskovat tietävänsä ei-kiusattuja paremmin, miltä kiusatusta oppilaasta tuntuu (Scheffen parivertailutestin  $p=0,042$ ; keskiarvojen ero 0,61). Väittäjä 11:n keskiarvojen eron merkitsevyyttä osoittava  $p$ -arvo on 0,090. Eroa ryhmien välillä

esiintyy jonkin verran, mutta ei niin paljon, etteivätkö erot selittyisi sattumalla. Muissa väittämässä ei kolmen ryhmän keskiarvoissa ollut merkitseviä eroja.

Väittämän numero 9 kohdalla, jossa kysyttiin pitävätkö vastaajat jotain toista opettajaa itseään parempana kiusaamistapauksien selvittäjänä, ovat ryhmien keskiarvot varsin lähellä asteikon neutraalia keskikohtaa. Vastaajilla ei näytä vielä olevan käsitystä siitä, miten hyvin he kiusaamistilanteita selvittäessään muihin opettajiin verrattuna pärjäisivät.

Kaikki ryhmät olivat varsin yhtenevästi sitä mieltä, että koulukiusaaminen on koko koulua koskeva ilmiö (väittämä 5) ja kiusaamiseen oltiin valmiita puuttumaan melkein välittömästi (väittämä 2). Hyvä opettajuus ei vastaajien mielestä tarkoita sitä, ettei oppitunneilla tapahtuisi kiusaamista (väittämä 15). Pisimpään kiusattujen vastausten keskiarvot olivat tämän väittämän kohdalla alhaisimmat. Vastaajat eivät luule kiusaajien provosoivan toisia kiusaamaan itseään: vastauksien keskiarvot kertovat vastaajien olevan jokseenkin eri mieltä (väittämä 12).

Suoraan viestintätaitoihin ja -halukkuuteen liittyvät väittämät 2, 3, 6, 7, 8, 10, 13 ja 14<sup>15</sup> paljastavat, että enintään kaksi vuotta kiusatut sijoittuvat muihin nähden samalla tavalla kuin tutkimuksessa käytettyjen viestintäorientaatiomittareiden kohdalla. Enintään kaksi vuotta kiusatut luottavat vähiten omiin kykyihinsä. Suuntaus on sama kuin aikaisemmin: ei-kiusatut ja yli kaksi vuotta kiusatut suhtautuvat järjestelmällisesti positiivisemmin omiin kykyihinsä kuin enintään kaksi vuotta kiusatut.

Yhteenvetona voi sanoa eriasteisesti kiusattujen ja ei-kiusattujen suhtautuvan pääosin samansuuntaisesti tulevaan työhönsä liittyviin väittämiin. Ainoastaan väittämät kiusatun tunteiden tietämisestä ja väittämä kiusaamisen selvittämisen vaatimista resursseista suhteessa opettamiseen toivat merkitseviä eroja esille, kun vastaajia tarkasteltiin kahdessa ryhmässä, kiusattuina ja ei-kiusattuina. Kun tarkastelun kohteeksi

---

<sup>15</sup> Väittämät 10, 13 ja 14 ovat käänteisiä.

otettiin ei-kiusatut, enintään kaksi vuotta kiusatut ja yli kaksi vuotta kiusatut, erosivat ryhmät merkitsevästi enää vain kiusatun tunteiden tietämistä käsitelleen väittämän kohdalla. Yleisesti tuloksista voidaan päätellä ryhmien luottavan varsin hyvin omiin taitoihinsa kiusaamistilanteiden havaitsemisessa ja niihin puuttumisessa.

## 6. DISKUSSIO

Tässä luvussa tarkastelun kohteena on ensin koulukiusaamisen yleisyys ja laatu tutkimusjoukossa. Seuraavaksi tarkastelen koulukiusaamisen yhteyttä viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen. Lisäksi tarkastelen koulukiusaamisen yhteyttä vastaajan luottamukseen omiin taitoihinsa niissä opetustilanteissa, joita tulevassa työssään kohtaa. Lopuksi esitän jatkotutkimusideoita.

### 6.1 Koulukiusaamiskokemusten yleisyys ja laatu vastaanottajajoukossa

Koulukiusaamista oli tässä vastaajajoukossa koettu varsin yleisesti. Kiusattujen osuus vastanneista on selkeästi suurempi kuin yleisenä pidetty arvio, jonka mukaan kymmenisen prosenttia kunkin ikäluokan lapsista joutuu koulukiusaamisen uhriksi: nyt kiusattujen prosentuaalinen osuus oli 38,4. Kiusaamisen kohteeksi oli joutunut 38 vastaajaa 99:stä, ja kiusatuista 20 oli sellaisia, joita oli kiusattu pitkään, yli kaksi vuotta. Suurta kiusattujen määrää voivat selittää useat eri seikat. Ehkä merkittävimpana selityksenä kiusattujen lukumäärän suuruuteen voi pitää sitä, että uhreilla ei enää ole tarvetta kieltää olevansa uhreja. Itsearviointiin perustuvissa tutkimuksissa on aikaisemmin huomattu, että kouluikäiset uhrat eivät välttämättä kerro olevansa uhreja, vaikka muiden mielestä sellaisia olisivatkin (Salmivalli 1998a, 99). Tämän tutkimuksen vastaajien kouluikäisistä kokemuksista on kulunut jo sen verran aikaa, ettei tarvetta omien kiusaamiskokemusten kieltämiseen ole.

Toiseksi on otettava huomioon vastaajajoukko ja heidän läpi käymänsä pedagogiset opinnot harjoitteluineen: on todennäköistä, että koulukiusaamista on varsin tiiviin aineenopettajaopintovuoden aikana käsitelty niin luennoilla kuin opetusharjoittelunkin aikana. Tällöin opiskelijoilla on ollut useita tilaisuuksia reflektoida kuulemaansa ja kokemaansa omiin kouluikäisiin kokemuksiinsa, ja se on saattanut korostaa tai jopa palauttaa mieliin sellaisia koulukiusaamiskokemuksia, joita vastaajat eivät olisi ennen



opettajaopintojaan edes kiusaamiseksi mieltäneet. Paluu koulumaailmaan opettajan roolissa on voinut herättää muistikuvia omasta kouluajasta. Toisaalta kiusaamiskokemuksia kysyttäessä vastaajia pyydettiin kuvailemaan, miten heitä oli kiusattu, eikä vastauksista noussut esille sellaisia kuvauksia, jotka eivät olisi kiusaamisen määritelmään sopineet. Oletettavaa onkin, että ne jotka kertoivat vastauksissaan tulleen kouluaikanaan kiusatuiksi, ovat myös todella olleet kiusattuja.

Kolmas seikka, joka voi selittää kiusattujen suuren määrän vastaajien joukossa, on jonkinasteinen tarve työstää omia kouluaikaisia kokemuksia; käsittelemättömät ja aikoinaan kielletyt kouluajan kiusaamiskokemukset ovat voineet luoda tarpeen "itseterapiaan". Tämä pystyy osaltaan selittämään, miksi niin moni aineenopettajaopintoihin hakeutuneista on ollut koulukiusattu: opinnot saatetaan nähdä keinona käsitellä omia kokemuksia. Toisaalta ei pidä sulkea pois sitäkään mahdollisuutta, että opettajankoulutukseen vain ajaudutaan opintojen jossakin vaiheessa. Varsinaista halua opetusuralle ei ole, mutta opettajan muodollinen pätevyys hankitaan varmuuden vuoksi, jotta työnsaantimahdollisuudet opintojen jälkeen paranisivat. Tällöin myös ne, jotka ovat kokeneet oman kouluaikansa kiusaamisen vuoksi epämiellyttävänä, saattavat hakeutua aineenopettajaopintoihin ilman, että taustalla vaikuttaisi tarve työstää omia kokemuksia.

Vastaajien kohdalla kiusaaminen oli pääosin alkanut, kun koulunkäynti aloitettiin ja siirryttiin kodin maailmasta koulun maailmaan tai kun peruskoulun ala-asteelta siirryttiin yläasteelle, jolloin vanha tutuksi käynyt koulu vaihtui ja vanhoista luokkakavereista osa tai jopa kaikki sijoitettiin eri luokille. Tämä tukee aikaisempia näkemyksiä (Lagerspetz *et al.* 1982) siitä, että kiusaamisen määrä kasvaa siirryttäessä peruskoulun seitsemännelle luokalle. Nämä kouluun ja koulutovereihin liittyvät muutokset ovat saattaneet vaikuttaa yksilön itsetuntoon, minkä seurauksena on ollut jonkinasteista epävarmuutta, johon kiusaajien on ollut helppo puuttua.

Tulosten valossa näyttää siltä, että varhain alkanut kiusaaminen on pitkäkestoisempaa kuin myöhemmin alkanut: yli kaksi vuotta kiusatuista 60 prosenttia ilmoitti kiusaamisen alkaneen jo peruskoulun kolmella ensimmäisellä luokalla. Vaikuttaa siltä, että näillä kiusatuilla on ollut jo kouluun tullessaan jokin ominaisuus, kuten koulun aloittamiseen tai uuteen kouluympäristöön liittyvä arkuus tai hieman myöhemmin hyvä koulumenestys, joka on saanut muut kohdistamaan kiusaamisen heihin. Vähemmän kiusattujen kohdalla yli puolet vastaajista ilmoitti kiusaamisen alkaneen vasta peruskoulun kolmella viimeisellä luokalla.

Myös koetun kiusaamisen toistuvuudessa oli eroja kiusattujen ryhmien välillä. Yli kaksi vuotta kiusatut kokivat päivittäin tai pari kertaa viikossa tapahtunutta kiusaamista huomattavasti useammin kuin enintään kaksi vuotta kiusatut. Näiden tulosten valossa näyttääkin siltä, että uhrin altistuminen pitkään kestäneelle kiusaamiselle on tarkoittanut myös joutumista muita kiusattuja tiheämmin tai toistuvammin kiusaamisen kohteeksi. Tulokset ovat yhtenevät niiden tutkimusten kanssa, jotka ovat havainneet kiusaamistilanteiden roolien olevan varsin pysyviä (Salmivalli 1998b; Boulton & Smith 1994; Olweus 1978). Se, joka on kerran joutunut uhriksi, joutuu muita todennäköisemmin myös uudelleen uhriksi. Kukaan vastaajista ei kertonut kiusaamisen jatkuneen enää yliopistossa, joten tulokset ovat yhtenevät Olweuksen (1993b) tulosten kanssa, joiden mukaan kiusaaminen ei jatku varhaisaikuisuuteen.

## **6.2 Koulukiusaaminen ja viestintähalukkuus, viestintäkompetenssikäsitys ja viestintäarkuus**

Tässä tutkimuksessa vastaajien koulukiusaamiskokemuksilla ja yleisellä viestintähalukkuudella, viestintäkompetenssikäsityksellä ja viestintäarkuudella ei ollut yhteyttä keskenään. Kun koulukiusaamisen yhteyttä vastaajien viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen tarkasteltiin konteksteittain ja viestijäkumppanin tai -kumppanien tuttuuden mukaan summamuuttujilla, nousi esille joitakin eroja.

Yli kaksi vuotta kiusatut olivat halukkaampia viestimään tuntemattomien kanssa kuin vähemmän kiusatut. Ne, joita oli koulussa kiusattu pitkään, eivät suhtautuneet epäluuloisesti viestimiseen tuntemattomien ihmisten kanssa. Vähemmän kiusatut olivat varautuneempia. Tulos tuntuu erikoiselta, sillä voisihan kuvitella, että nimenomaan pitkään kiusatut olisivat muita varautuneempia viestiessään tuntemattomien ihmisten kanssa. Ehkä tässä tapauksessa kiusaamisen yhteys viestintähalukkuuteen tuntemattomien kanssa ei olekaan niin yksiselitteinen: nykyistä viestintähalukkuutta kuvaava arvo heijastaa enemmän uhrin läpikäymää kiusaamiskokemusten työstämistä ja tämän työstämisen merkitystä uhrin halukkuuteen viestiä tuntemattomien kanssa kuin varsinaisten kiusaamiskokemusten yhteyttä viestintähalukkuuteen. Sama vaikutus on havaittavissa viestintäarkuudessa, jota koetaan ryhmäkeskustelutilanteissa: enintään kaksi vuotta kiusatut olivat viestintäarempia kuin yli kaksi vuotta kiusatut.

Kokouksissa ja palavereissa koetussa viestintäarkuudessa olivat enintään kaksi vuotta kiusatut ei-kiusattuja arempia. Ryhmäkeskustelutilanteissa olivat enintään kaksi vuotta kiusatut viestintäarempia kuin yli kaksi vuotta kiusatut. Toisia vähemmän, enintään kaksi vuotta kiusatut, suhtautuvat negatiivisesti tilanteisiin, joissa viestitään useiden ihmisten kanssa. On mahdollista, että tämä on heidän kohdallaan heijastusta koetun koulukiusaamisen ryhmäilmiömäisyydestä: tilanteet, joissa on useita ihmisiä, koetaan epämiellyttäväksi, mikä näkyy viestintäarkuutena. Mielenkiintoinen havainto kuitenkin on, että nämä ryhmät eivät eronneet toisistaan merkitsevästi ryhmätilanteissa koetussa viestintähalukkuudessa tai viestintäkompetenssikäsityksessä. Vaikka viestintähalukkuus, viestintäkompetenssikäsitys ja viestintäarkuus ovat toisiaan sivuavia käsitteitä, on kyse kuitenkin erillisistä ilmiöistä.

Merkillepantavaa oli enintään kaksi vuotta kiusattujen järjestelmällisesti muita vastaajaryhmiä negatiivisempi suhtautuminen yleiseen viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen. Ei-kiusatut ja yli kaksi vuotta kiusatut olivat viestintähalukkaampia, heillä oli vahvempi viestintäkompetenssikäsitys ja he olivat vähemmän viestintäarkoja kuin enintään kaksi vuotta kiusatut. Lisäksi yli kaksi

vuotta kiusattujen suhtautuminen yleiseen viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen oli järjestelmällisesti ei-kiusattuja positiivisempi.

Samansuuntaisia tuloksia saatiin, kun näitä kolmea viestintäorientaatiota tarkasteltiin summamuuttujilla. Tällöinkään lähes poikkeuksetta enintään kaksi vuotta kiusatut eivät olleet niin viestintähalukkaita, heillä ei ollut niin vahva viestintäkompetenssikäsitys kuin muilla, ja heidän viestintäarkuutensa oli suurempi kuin ei-kiusattujen ja yli kaksi vuotta kiusattujen. Lisäksi havaittiin yli kaksi vuotta kiusattujen suhtautuvan järjestelmällisesti ei-kiusattuja positiivisemmin viestintähalukkuuteen ja viestintäkompetenssikäsitykseen.

Nämä havainnot ovat ristiriidassa niiden tutkimustuloksien kanssa, joiden mukaan pitkään jatkunut kiusaaminen vaikuttaa uhrin itsetuntoon alentavasti (Olweus 1993b; Matsui *et al.* 1996; ks. myös Mottet & Thweatt 1997; Tritt ja Duncan 1997). Toisaalta viestintähalukkuutta, viestintäkompetenssikäsitystä ja viestintäarkuutta käsitellyt tutkimus on todennut, että viestintäarkuus aiheutuu introverttiuden ja alhaisen itsetunnon yhteisvaikutuksesta ja viestintähaluttomin olisi yksilö, joka kokee olevansa viestintäarka ja tuntee itsensä kompetenssiltaan heikoksi viestijäksi (MacIntyre 1994). Tässä valossa tarkasteltuna voisi olettaa pitkään kiusattujen alentuneen itsetunnon näkyvän heikentyneenä viestintähalukkuutena ja viestintäkompetenssikäsityksenä sekä kohonneena viestintäarkuutena. Näin ei kuitenkaan ollut: enintään kaksi vuotta kiusatut suhtautuivat järjestelmällisesti yli kaksi vuotta kiusattuja kielteisemmin viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen. Lisäksi yli kaksi vuotta kiusatut suhtautuivat ei-kiusattuja positiivisemmin yleiseen viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen. Summamuuttujilla tarkasteltuna yli kaksi vuotta kiusatut suhtautuivat ei-kiusattuja positiivisemmin viestintähalukkuuteen ja viestintäkompetenssikäsitykseen.

Mitkä seikat tähän vaikuttavat? Nähtävästi pitkään, yli kaksi vuotta kiusattujen kokemukset ovat olleet sellaisia, että uhrien on pitänyt käsitellä ja pohtia niitä. He ovat

todennäköisesti pohtineet sitä kuvaa, mikä heillä on omasta itsestään ja verranneet sitä siihen kuvaan, mitä kiusaajat uhreistaan ylläpitävät. Uhrit ovat pystyneet kiusaamisesta huolimatta näkemään itsensä ihmisarvoisina, ja pohdinnan lopputuloksena kiusaamisen vaikutukset uhrin itsetuntoon ovat jääneet vähäisiksi, mikä näkyy pitkään kiusattujen viestintäorientaatioiden vahvuutena. Yli kaksi vuotta kiusatuilla on ollut myös aikaa prosessoida kokemuksiaan: valtaosallahan oli kiusaaminen alkanut peruskoulun alussa kolmella ensimmäisellä luokalla, joten heillä on silti ollut jo kouluaikanaan mahdollisuus solmia omaa persoonallisuuttaan tukevia vertais- ja ystävyysuhteita. Onkin todettu, että hyväksyntää antavat vertaissuhteet voivat vähentää kiusaamisen negatiivisia vaikutuksia uhriin (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski 1999; Salmivalli 2003). On kuitenkin muistettava, että nyt käsitelty aineisto ei pysty antamaan vastauksia siihen, millaisia vertais- ja ystävyysuhteita kiusatuilla on kouluaikanaan ollut.

Enintään kaksi vuotta kiusattujen kokemukset ovat voineet olla sellaisia, etteivät ne ole vaatineet pohdintaa ja prosessointia tai kiusatut eivät ole pystyneet työstämään kokemuksiaan itselleen positiiviseen lopputulokseen. Toinen vaikuttava tekijä voi olla se, että enintään kaksi vuotta kiusattujen kiusaaminen oli alkanut vastaajista yli puolen kohdalla peruskoulun kolmella viimeisellä luokalla, jolloin kiusaamiskokemuksia ei välttämättä ole ehditty käsitellä koulun aikana, ja näin sellaisia positiivisia kokemuksia, jotka olisivat voineet vahvistaa kiusatun suhtautumista viestintätilanteisiin positiivisesti, ei ole päässyt syntymään. Jos näitä kokemuksia olisi ollut jo kouluaikana, olisi kiusatuille voinut syntyä vahvempi yleinen luottamus muihin ihmisiin ja omaan itseensä suhteessa muihin. Nämä tekijät selittäisivät sen, miksi enintään kaksi vuotta kiusatut eivät ole niin viestintähalukkaita kuin muut, miksi heidän viestintäkompetenssikäsityksensä on alhaisempi kuin muilla ja miksi he ovat viestintäarempia kuin ei-kiusatut ja yli kaksi vuotta kiusatut.

Kausaalipäätelmien tekeminen kiusaamisen seurauksista viestintäorientaatioihin on mahdotonta. Tutkimuksen tulokset kuitenkin todistavat, että koulukiusaamisella on jonkinlainen yhteys uhrin viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja

viestintäarkuuteen, mutta sen toteaminen, mikä on vaikuttanut mihinkin, ei ole mahdollista. Yli kaksi vuotta kiusattujen viestintähalukkuuden, viestintäkompetenssikäsityksen ja viestintäarkuuden sijoittuminen ei-kiusattuihin ja enintään kaksi vuotta kiusattuihin nähden voi selittyä aikaisemmin esitetyllä viestintäorientaatioiden ja itsetunnon välisellä kehämällä. Yli kaksi vuotta kiusattujen itsetunto on voinut olla jo alusta pitäen hyvin vahva, ja heidän ulospäinsuuntautuneisuutensa on voinut saada kiusaajat kiinnittämään huomionsa uhriin.

On myös mahdollista, että yli kaksi vuotta kiusattujen nykyinen tilanne saattaa pikemminkin kuvata kiusaamiskokemusten työstämistä ja tämän työstämisen merkitystä uhrin viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen eikä niinkään kiusaamiskokemusten suoraa kytköstä kyseisiin viestintäorientaatioihin. Ainoastaan tutkimuksella, jossa pystytään tutkimaan koululaisen viestintähalukkuus, viestintäkompetenssikäsitys ja viestintäarkuus *ennen* kiusaamisen alkamista, pystytään antamaan pätevän kuva siitä, mikä lähtökohtainen tilanne on ollut. Myöhemmillä pitkäaikaistutkimuksen kartoituksilla voidaan todentaa kiusaamiskokemusten vaikutuksia uhrin viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen.

Yleisesti ottaen koko vastaajajoukko oli varsin viestintähalukas, sillä oli vahva viestintäkompetenssikäsitys ja sen viestintäarkuus oli vähäistä. Koska omien vuorovaikutustaitojen vahvistuminen vaatii jonkinlaista positiivista palautetta, on selvää, että kiusatuilla on kaikesta huolimatta ollut ystävyys- tai kaveruussuhteita, joista viestijäkuvan muodostumiseen ja vahvistumiseen tarvittava positiivinen palaute on saatu. Nämä orientaatioidenkin kannalta merkityksekkäät suhteet ovat voineet olla yhtä hyvin koulun ulkopuolisia, mutta myös koulussa on kiusatuilla voinut olla ystävyysuhteita, joissa kiusaamisen uhri on päässyt irti roolistaan kiusattuna. Muutamat vastaukset nostivat esille sen, että kiusattu oli tullut hyvin toimeen opettajien kanssa. On hyvinkin mahdollista, että ystävyysuhteet opettajaan tai johonkin muuhun

vanhempaan ihmiseen on ollut juuri se suhde, jonka kiusattu on kokenut arvokkaaksi ja josta hän on saanut vahvistusta omaan persoonaansa ja sitä kautta viestintäänsä.

Lopuksi on syytä ottaa huomioon se valintaprosessi, jonka vastaajat ovat käyneet läpi ennen tulemistaan hyväksytyiksi aineenopettajaopintoihin, koska sillä on epäilemättä ollut vaikutusta siihen, millaisia viestijöitä tutkimuksen kohderyhmään on valikoitunut. Kyseessä ovat opiskelijat, jotka ovat halunneet pyrkiä aineenopettajaopintoihin, joskin käsitykseni mukaan yleistä on, että aineenopettajan pätevyys hankitaan joskus myös vain varmuuden vuoksi, joten kaikki opiskelijat eivät välttämättä koulutukseen hakeutumisestaan huolimatta halua opettajiksi. Lisäksi valintakoehaastatteluissa ja ryhmäviestintätaitoja mittaavassa ryhmäviestintätilanteessa ovat kaikkein heikoimmat viestijät karsiutuneet pois.

### **6.3 Koulukiusaaminen ja luottamus taitoihin tulevassa työssä**

Vastaajien omilla koulukiusaamiskokemuksilla ei pääsääntöisesti ollut yhteyttä heidän luottamukseensa omiin taitoihinsa niissä koulukiusaamiseen liittyvissä tilanteissa, joita he tulevassa työssään kohtaavat. Ainoastaan kiusatun oppilaan tunteiden tietämistä ja koulukiusaamistilanteiden muusta opetuksesta syömiä resursseja käsittelevien väittämien kohdalla ei-kiusattujen ja kiusattujen käsitykset erosivat merkittävästi. Itse koulukiusatuiksi tulleet uskoivat ei-kiusattuja paremmin tietävänsä, miltä kiusatusta oppilaasta tuntuu. Tämä tuntuu luonnolliselta tulokselta, sillä niillä, joita ilmiö on koskenut jo omana kouluaikana, on myöhemminkin paremmat edellytykset samaistua kiusatun tunteisiin. Omat kokemukset näkyvät myös siinä, miten vastaajat uskovat kiusaamistapauksien selvittelyn vievän resursseja pois opettamisesta: kiusaamisen uhreilla ei ollut niin optimistista käsitystä kuin ei-kiusatuilla siitä, miten paljon aikaa kiusaamistapauksien hoitaminen mahdollisesti vaatii. Taustalla vaikuttanevat kiusattujen kokemukset siitä, miten asiaa on heidän omalla kohdallaan hoidettu.

Vastaukset olivat varsin yksiselitteisiä niiden väittämien kohdalla, jotka mittasivat vastaajan halukkuutta opettajana selvittää kiusaamistapauksia keskustelemalla tai siirtämällä joko kiusattu tai kiusaaja toiseen luokkaan. Vastaajien luottamus omiin viestintätaitoihinsa ja -kykyihinsä näkyi siinä, että asia haluttiin selvittää mieluummin keskustelemalla kuin sysäämällä ongelma muualle. Tässä suhteessa vastaukset ovat yhteneväisiä kiusattujen ja ei-kiusattujen korkeiden omaa viestintäkompetenssikäsitystä kuvaavien arvojen kanssa: he luottavat omiin taitoihinsa ja kykyihinsä ratkaista ongelmatilanteet puhumalla.

Kuten viestintähalukkuuden, viestintäkompetenssikäsityksen ja viestintäarkuuden kohdalla, myös tulevaan työhön liittyvissä väittämissä selkeästi viestintätaitoja, -kykyjä ja -halukkuutta mitanneiden väitteiden kohdalla yli kaksi vuotta kiusatut ja ei-kiusatut suhtautuivat järjestelmällisesti positiivisemmin omiin kykyihinsä kuin enintään kaksi vuotta kiusatut. Tässä suhteessa vastaukset mittariston tämän osion väitteisiin tukevat niitä tuloksia, joita viestintähalukkuus-, viestintäkompetenssikäsitys- ja viestintäarkuusmittarit antoivat.

Ei-kiusatut uskoivat huomaavansa paremmin — joskaan ei merkitsevästi paremmin — kuin kiusatut, jos jotakin oppilasta luokalla kiusataan. Tämä saattaa kertoa siitä, että kiusattujen omat kokemukset ovat osoittaneet, ettei kiusaamista pystytä kovin helposti huomaamaan tai kukaan ei puutu siihen. Voi myös olla, ettei ei-kiusatuilla ole kovin kattavaa käsitystä kiusaamisesta ilmiönä koulussa.

Tästä osiosta saatuja tuloksia näyttäisi jonkin verran värittävän yltiöoptimistinen suhtautuminen opetustyöhön. Omat taidot nähdään ehkä liiankin hyvinä ja luottamus omiin taitoihin liiankin suurena. Tämä selittyy sillä, että varsinaista opetustyökokemusta vastaajilla oli vielä vähän, joten käytännön tuomaa tietoa todellisten tilanteiden realismista ja niiden käsittelystä ei ollut. Tutkimuksessa käytetyn lomakkeen väitteet kartoittivat vastaajien uskomuksia siitä, miten he tilanteessa toimisivat.



#### 6.4 Jatkotutkimusideoita

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin koulukiusaamisen yhteyttä viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen. Tutkimuksen kohteena olleiden ilmiöiden yhteys toisiinsa osoittautui osin yllättäväksikin. Jatkotutkimuksissa tulisikin selvittää yhteyttä edelleen, varsinkin eriasteisesti kiusattujen toisistaan poikkeavat järjestelmällisesti kielteisemmät tai positiivisemmat suhtautumiset viestintähalukkuuteen, viestintäkompetenssikäsitykseen ja viestintäarkuuteen vaativat lisäselvennystä. Jatkotutkimuksessa voisi keskittyä pelkästään koulukiusaamisen ja viestintähalukkuuden, viestintäarkuuden, ja viestintäkompetenssikäsityksen välisiin yhteyksiin, koska luottamuksessa opettajaksi opiskelevan omiin taitoihin viestintätilanteissa ei noussut esille mitään merkittävää uutta tietoa.

Myöhemmissä tutkimuksissa vastaajajoukko on pyrittävä saamaan mahdollisimman monipuoliseksi ja heterogeeniseksi, mikä tarkoittaa nuorten aikuisten kohdalla myös niiden opiskelijoiden ottamista mukaan, jotka eivät opiskele opettajaksi. Jos tarkastelun kohteena haluttaisiin kuitenkin edelleen pitää ainoastaan aineenopettajia, voisi perspektiiviä saada hiukan lisää ottamalla tutkimukseen mukaan jo pidempään työssään olleita. Mikäli jatkotutkimuksissa halutaan edelleen pyrkiä selvittämään koulukiusaamisen yhteyksiä vastaajien luottamukseen omiin viestintätaitoihin, joita koulukiusaamistilanteita selvitetessä tarvitaan, tulee tämän tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen vastausta hakeneen kyselylomakkeen kehittelyä jatkaa, jotta kehitettäisiin mittari, jolla voidaan hankkia jatkotutkimuksen kannalta mielekästä tietoa. Jatkotutkimuksella voisi myös lisäselventää sitä, mikä osuus aineenopettajaksi opiskelevista on koulukiusattuja. Onko koulukiusattujen osuus aina niin suuri kuin tässä tutkimuksessa?

Jotta koulukiusaamiskokemusten ja itsetunnon — ja sitä kautta viestintähalukkuuden, -kompetenssikäsityksen ja -arkuuden — välistä suhdetta voidaan tarkentaa, tarvitaan jatkotutkimuksessa myös lisätietoa siitä, millaisia ystävyysuhteita lapsuudessa

koulukiusatuksi tulleilla nuorilla aikuisilla on kouluaikanaan ollut. Näin pystyttäisiin selvittämään ystävyys- ja vertaissuhteiden merkitystä siihen, millaiseksi pitkäkestoisen kiusaamisen vaikutukset ovat uhrille muodostuneet. Vastaajia voisi pyytää kuvailemaan kouluaikaisten ystävyysuhteidensa laatua. Lisäksi haastattelulla voisi olla mahdollista saada tarkempaa tietoa.

Eräs mahdollinen jatkotutkimusidea — joskin sen realistiset toteutusmahdollisuudet ovat heikot — olisi pyrkiä saamaan aikaperspektiiviä mukaan tutkimukseen. Pitkäaikaistutkimuksessa voisi myös tarkkailla niitä muutoksia, joita vuosien aikana tapahtuu viestintähalukkuudessa, viestintäkompetenssikäsityksessä ja viestintä-arkuudessa ja sitä, mikä on koulukiusaamiskokemusten rooli muutoksissa. Tällä tavoin voisi myös pyrkiä todentamaan tutkimuksessa esitetyn kehämällin olemassaoloa.

## 7. TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia. Lisäksi tarkastellaan aineenopettajan pedagogisiin opintoihin järjestetyn valintakokeen vaikutusta vastaajajoukon koostumukseen. Lopuksi pohditaan tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkein. Aineistonkeruussa käytettiin valtaosin Likert-tyyppisiä mittareita, joiden avulla kerättiin tietoa aineenopettajaksi opiskelevien viestintähalukkuudesta, viestintäkompetenssikäsityksestä, viestintäarukuudesta sekä luottamuksesta omiin taitoihinsa tulevissa koulukiusaamiseen liittyvissä viestintätilanteissa. Vastaajien koulukiusaamiskokemuksia tiedusteltiin lomakkeella, joka koostui suljetuista ja avoimista kysymyksistä. Aineiston analyysi oli pääosin kvantitatiivista, jota täydennettiin koulukiusaamiskokemuksista kertovan aineiston kvalitatiivisella analyysillä.

Tutkimuksessa käytetyt viestintähalukkuus-, viestintäkompetenssikäsitys- ja viestintäarukuusmittarit ovat sellaisia, joiden on yleisesti todettu antavan reliabiliteetiltaan luotettavia tuloksia (ks. McCroskey 1997a). Näiden osalta mittaus on ollut tarkkaa ja sillä on ollut kykyä vastustaa satunnaisvirheitä. Tätä tutkimusta varten laaditun aineenopettajaksi opiskelevien luottamusta omiin taitoihinsa kartoittaneen kyselylomakkeen reliabiliteettia ei erikseen testattu. Mittarin tuloksia tarkasteltiin osio kerrallaan. Toisaalta tällä lomakkeiston osalla saadut tulokset olivat samansuuntaisia niiltä osiltaan, jotka liittyivät vastaajan viestintätaitoihin ja luottamukseen omien taitojen riittävydestä kuin edellä mainittujen kolmen viestintäorientaatiomittarin. Tässä mielessä ainakin tältä osaltaan voi lomakkeen katsoa antaneen reliabelia tietoa.

Koulukiusaamiskokemuksia kartoittaneen kyselylomakkeen osion tulosten reliabiliteettia saattaa huonontaa kiusaamisesta kulunut aika: muistikuvat ovat voineet muuttua. Toisaalta muissa tutkimuksissa on saatu tukea sille, että muistikuvat

kiusaamisesta ovat kuitenkin pysyviä. Rivers (2001) tutki, miten muistikuvat kiusaamiskokemuksista vaihtelivat kahdessa eri kartoituksessa, joista toinen pidettiin vuosi ensimmäisestä. Hän havaitsi, että yleiset muistikuvat kiusaamisesta ovat varsin pysyviä mutta yksityiskohtien määrä vähenee ajan myötä. Rivers tuo esille muutaman tulosten yleistävyyttä rajoittavan seikan. Ensiksi on huomattava kyselyiden välissä ollut aika: yksi kalenterivuosi on kuitenkin varsin lyhyt ajanjakso. Toiseksi on myös mahdollista, että vastaajat ovat muistaneet, mitä ensimmäisellä kerralla ovat kysymyksiin vastanneet, ja se on saattanut auttaa muistamaan vastauksia toisella kerralla. (Rivers 2001, 138.)

Tutkimuksen validiteettia tarkasteltaessa keskitytään ensin tutkimusmenetelmiin. Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli tuoda esille koulukiusaamisen ja viestintähalukkuuden, viestintäkompetenssikäsityksen ja viestintäarkuuden välisiä yhteyksiä. Näiden kolmen viestintäorientaation mittaamiseen käytettyjen mittareiden valintaa perusteltiin sillä, että ne ovat laajasti käytössä olleita, reliabiliteetiltaan ja validiteetiltaan vahvoiksi osoittautuneita mittareita. Tätä tutkimusta varten mittareita muokattiin muuttamalla vastausskaalat kaikissa samoiksi. Pienen varauksen mittareiden toimivuuteen tuo mittareiden alkuperämaan Yhdysvaltojen viestintäkulttuuria heijastava sisältö. Tästä pyrittiin eroon huolellisella kääntämisellä, jolloin ilmiselvästi suomalaisen kulttuuriin sopimattomia väitteitä muokattiin siihen paremmin sopivaksi. Tässä suhteessa on kääntämisen katsottava onnistuneen hyvin, sillä kukaan vastaajista ei esittänyt tarkentavia kysymyksiä lomakkeita täyttäessään.

Luottamusta omiin viestintätaitoihin koulukiusaamistilanteissa kartoittaneen mittarin validiteettia voi tarkastella vertailemalla sen antamia tuloksia viestintähalukkuus-, viestintäkompetenssikäsitys- ja viestintäarkuusmittarin antamiin tuloksiin. Tässä valossa on mittari validiteetiltaan hyvä: tulokset olivat samansuuntaisia kuin muiden tutkimuksessa käytettyjen mittareiden tulokset. Kyseessä ovat kuitenkin aineenopettajaksi valmistuvien uskomukset siitä, miten he oikeassa tilanteessa tulevat toimimaan, joten suoran yhtäläisyyden vetäminen uskomusten ja myöhemmin

toteutuvan käyttäytymisen välille on mahdotonta. Nyt vastauksia näytti leimaavan jonkinasteinen yltiöoptimismi, joka voi olla tyypillistä tämän vaiheen opiskelijoille, joiden käytännön työkokemus on vielä vähäistä. Vaikka kyseisen osion täyttämistä ei mitään haittaakaan ole ollut, on ilmeistä pohtia sen tarpeellisuutta jatkotutkimuksissa. Mikäli tutkimusta haluttaisiin jatkaa siten, että edelleen halutaan selvittää koulukiusaamisen yhteyksiä siihen luottamukseen, jota opettajaksi opiskelevilla on viestintätaitoihinsa työssään, tulee mittarin kehittelyä jatkaa edelleen.

Koulukiusaamiskokemuksia kartoitettiin lomakkeella, joka koostui avoimista ja suljetuista kysymyksistä. Lomakkeella saatiin se tieto, mitä tutkimuksen kannalta ensisijaisesti tarvittiinkin: tieto mahdollisesta koulukiusaamasta ja sen kestosta. Lisäksi saatiin vastaajien kuvauksia siitä, kuinka heitä kiusattiin ja minkä he arvelivat olleen kiusaamiseen syynä. Avovastauksia kuvattiin ryhmiteltyinä ja vastauksista annettiin esimerkkejä, jotta tulkintojen pätevyyttä voidaan arvioida. Tähän osaan olisi ollut syytä sijoittaa myös kysymyksiä, joilla vastaajalta olisi itseltään kysytty, miten hän arvioi koulukiusaamiskokemustensa vaikuttavan hänen elämäänsä tänään. Tällä olisi saatu arvokasta tietoa koulukiusaamisen pitkäaikaisvaikutuksista uhriin.

Koko lomakkeistoa voidaan kritisoida sen pituudesta, joka saattoi saada jotkut vastaamaan kysymyksiin hyvin kiireisesti ilman syvempää paneutumista. Lisäksi itse tilanne, jossa lomakkeisto täytettiin, sijoittui ajallisesti opetusryhmien kokoontumiskertojen loppuun ja on siksi saattanut saada jotkut vastaajista täyttämään kyselylomakkeet liian nopeasti. Vastaajat täyttivät valtaosin lomakkeet oppitunnin lopussa ja heti sen jälkeen, tutkijan läsnäollessa. Tähän ratkaisuun päädyttiin palautusprosentin maksimoimiseksi. Prosentti muodostuikin korkeaksi (87 %). Kuitenkin tästä valinnasta oli seurauksena se, että osassa vastauksia on nähtävissä, että vastaaja oli täyttänyt lomakkeen kiireisesti, varsinkin vastaukset avoimiin kysymyksiin olivat joillakin hyvin niukkasanaisia. Tässä mielessä lomakkeen täyttäminen oppitunnin lopussa ei ollut paras mahdollinen tapa.

Vastaajat olisivat saattaneet keskittyä vastauksiin paremmin ja heidän vastauksensa olisivat kenties olleet runsassanaisempia, jos lomakkeiden täyttäminen olisi järjestetty toisin. Joko aikaa lomakkeiden täyttämiseen olisi pitänyt varata enemmän itse oppitunneista tai lomakkeet olisi pitänyt antaa vastaajille täytettäväksi omalla ajalla. Ensiksi mainittu tapa tuskin olisi toiminut tiukkojen tuntikehysten puitteissa ja jälkimmäinen tapa olisi saattanut johtaa palautusprosentin jäämiseen tutkimuksen toteuttamisen kannalta liiankin pieneksi. Hävikkiin olisi voinut vaikuttaa myös ajankohta, jolloin lomakkeet täytätettiin: kyseessä oli toukokuun puolessavälissä järjestetty kurssi, joten kyseisen lukuvuoden opiskelut olivat jo loppusuoralla ja monet olisivat kenties lähteneet pois paikkakunnalta.

Vastaajajoukon otantatapaa leimaa käytännöllisyys. Tähän tutkimukseen vastaajat valikoituivat saatavuuden mukaan. He osallistuivat aineenopettajaopintoihin pakollisena kuuluvalla kurssilla, joten näin mahdollisimman moni opiskelija oli saatavilla kollektiivisesti. Saatujen tulosten merkittävyyttä ei voida kuitenkaan väheksyä, sillä nyt mitattujen viestintähalukkuuden, viestintäkompetenssikäsityksen ja viestintäarkuuden tulokset olivat samansuuntaisia kaikissa kolmessa tutkitussa käsitteessä.

*Valintakokeen merkitys.* Tutkimuksen ulkoisen validiteetin tarkastelussa nousee keskeiseksi vastaajajoukon koostumus: nyt tarkastelun kohteena olivat vain ne opiskelijat, jotka olivat läpäisseet aineenopettajan pedagogisiin opintoihin järjestetyt valintakokeet. Vastaajat olivat hakeneet aineenopettajaopintoihin pääsääntöisesti pari vuotta aikaisemmin<sup>16</sup>, joten vastaajista valtaosa on todennäköisesti pyrkinyt aineenopettajaopintoihin vuonna 1999 tai 2000. Tällöin aineenopettajaopintoihin pyrkiville pidetty valintakoe koostui haastattelutilanteesta ja ryhmäviestintätilanteesta.

---

<sup>16</sup> Tiedot perustuvat keskusteluuni matemaattisten aineiden didaktiikan lehtori, FL Kari Sormusen kanssa 8.10.2002. Lisäksi tiedot valintakoehaastattelujen ja ryhmätilanteiden kulusta ja niissä huomioitavista seikoista pohjautuvat Sormuselta saatuihin haastatteliijoille ohjeistukseksi tarkoitettuihin monisteisiin.

Kyseisinä vuosina käytössä ollut valitsijoiden ohjeistus listaa seikkoja, joita haastattelutilanteen arvioinnissa tulee huomioida. Viidestä osa-alueesta kolme käsittelee hakijan suuntautuneisuutta opettajan tehtävään ja perimmäisenä tarkoituksena on saada selville, kuinka realistinen kuva opettajan työstä hakijalla on. Neljäs haastatteluarvioinnin osa-alue sivuaa viestinnällisiä ominaisuuksia: niillä arvioidaan hakijan käsitystä oman persoonallisuutensa vahvuuksista ja rajoista. Viides osa-alue on selkeimmin yksilön viestintätaitoihin ja yleiseen vuorovaikutusosaamiseen liittyvä: siinä arvioidaan kahdenkeskisen tilanteen kontaktia sekä hakijan kykyä luoda ja ylläpitää sitä haastattelun aikana. Haastattelun perusteella hakijalle annettiin kokonaisarvio soveltuvuudesta opettajaksi asteikolla yhdestä viiteen.

Ryhmätilanteessa kiinnitettiin huomiota hakijan viestintätaitoihin ryhmäviestinnässä. Eri alan opettajiksi hakevista koottiin kuuden hengen pienryhmä, jonka tehtävänä oli ratkaista jokin koulumaailmaan liittyvä ongelma. Raati havainnoi hakijan toimintaa ryhmässä siten, että huomiota kiinnitettiin tavoitteelliseen osallistumiseen, kuuntelutaitoihin ja toisten huomioonottamiseen, sekä kykyyn tuoda esiin omia näkemyksiä ja uusia näkökulmia perustellusti. Havaintojensa perusteella kukin raadin jäsen antoi jokaiselle hakijalle kokonaisarvion soveltuvuudesta opettajaksi asteikolla yhdestä viiteen.

Saamani tiedon mukaan opettajaopintoihin ei hyväksytty ketään, jolla oli joko haastattelusta tai ryhmäviestintätilanteesta annettu alin arvosana 1. Niiden kohdalla, joiden kokonaisarvosana oli jommassa kummassa osassa 2, harkintaa suoritettiin tarkemmin. On kuitenkin huomattava, että joihinkin aineisiin, kuten esimerkiksi fysiikkaan, on hakijoita vähemmän kuin aloituspaikkoja, jolloin varsinaista karsintaa ei ole ollut. Suositujen aineiden, kuten kielten, kohdalla hakijoita on enemmän kuin aloituspaikkoja, jolloin karsintaa suoritetaan enemmän. Tarkempia tietoja hakijoiden ja karsiutuneiden määrästä ei ole ollut käytettävissä.

*Yleistettävyyys.* Tämän tutkimuksen tuloksia ei pidä yleistää varomattomasti, sillä tämän tutkimuksen vastaajajoukko on käynyt läpi monimuotoiset valintakokeet ennen tulemistaan hyväksytyiksi aineenopettajan pedagogisiin opintoihin. Tutkimukseen valikoitunut joukko osoittautui viestintäorientaatioiltaan hyvin homogeeniseksi. Enemmän tietoa olisi kenties saatu, jos vastaajajoukko olisi ollut erilainen. Viestintäsuuntautuneisuudeltaan vaihtelevampi joukko olisi kertonut enemmän koulu-kiusaamisen ja viestintähalukkuuden, viestintäkompetenssikäsityksen ja viestintä-arkuuden välisistä yhteyksistä.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin yleistettävissä muihin aineenopettaja-opiskelijoihin. Nyt saadut itseraportointiin perustuvat tulokset vastaajien viestintähalukkuudesta, viestintäkompetenssikäsityksestä ja viestintäarkuudesta kertovat aineenopettajaksi opiskelevien — koulukiusaattujen ja ei-koulukiusaattujen — omista käsityksistä siitä, kuinka viestintähalukkaita tai -arkoja he ovat ja kuinka hyvä kompetenssikäsitys heillä mielestään on. Lisäksi on saatu tietoa siitä, millainen on koulukiusaamisen ja viestintähalukkuuden, viestintäkompetenssikäsityksen ja viestintä-arkuuden välinen yhteys.



## KIRJALLISUUS

- Bernstein, J. C. & Watson, M. W. 1997. Children Who Are Targets of Bullying. A Victim Pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 483-498.
- Björkqvist, K., Ekman, K. & Lagerspetz, K. 1982. Bullies and Victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Boulton, M. 1994. How to prevent and respond to bullying behaviour in the junior/middle school playground. In Sharp, S. & Smith, P. (ed.) *Tackling bullying in your school. A Practical handbook for teachers*. London: Routledge, 103-132.
- Boulton, M. & Smith, P. K. 1994. Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. & Underwood, K. 1992. Bully/Victim Problems Among Middle School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Burgoon, J. K. 1976. The Unwillingness-to-Communicate Scale: Development and Validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69.
- Cowley, S. 2001. *Getting the Buggers to Behave*. London: Continuum.
- Daly, J. A., McCroskey, J. C., Ayres, J., Hopf, T. & Ayres, D. M. (toim.) 1997. *Avoiding Communication. Shyness, Reticence, and Communication Apprehension*. 2. painos. Cresskill: Hampton Press.
- Elliott, M. (toim.) 1991. *Bullying. A practical guide for coping for schools*. Harlow: Longman.
- Gilmartin, B. G. 1987. Peer Group Antecedent of Severe Love-shyness in Males. *Journal of Personality*, 55, 467-489.
- Glover, D., Cartwright, N. & Gleeson, D. 1998. *Towards Bully-free Schools. Interventions in action*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Harjunoski, S.-M. & Harjunoski, R. 1994. *Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen - haaste kasvattajalle*. Kirjapaja.

- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. 1999. The Power of friendship: protecting against an escalating cycle of peervictimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. 2000. Bullying at school - an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. 1982. Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lahdenperä, P. & Sahlin, B. 1994. *Syrjinnästä kaveruuteen*. Kokkola:Etnokultura.
- MacIntyre, P. D. 1994. Variables Underlying Willingness to Communicate: A Causal Analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- Matsui, T., Kakuyama, T., Tsuzuki, Y. & Onglatco, M.-L. 1996. Long-Term Outcomes of Early Victimization by Peers Among Japanese Male University Students: Model of a Vicious Cycle. *Psychological Reports*, 79, 711-720.
- McCroskey, J. C. 1970. Measures of Communication-Bound Anxiety. <http://www.jamescmccroskey.com/publications/41.htm> (14.11.2002) Julkaistu painettuna *Speech Monographs*, 37, 188-193.
- McCroskey, J. C. 1982. Oral communication apprehension: A reconceptualization. Teoksessa Burgoon, M. (toim.) *Communication Yearbook* 6, 136-170. Beverly Hills: Sage.
- McCroskey, J. C. 1984. The Communication Apprehension Perspective. Teoksessa Daly, J. A. & McCroskey, J. C. (toim) *Avoiding Communication. Shyness, Reticence, and Communication Apprehension*, 13-38. Beverly Hills: Sage.
- McCroskey, J. C. 1992. Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40, 16-25.
- McCroskey, J. C. 1997a. Self-Report Measurement. Teoksessa Daly, J. A., McCroskey, J. C., Ayres, J., Hopf, T. & Ayres, D. M. (toim.), *Avoiding Communication. Shyness, Reticence, and Communication Apprehension*. 2. painos, 191-216. Cresskill:Hampton Press.
- McCroskey, J. C. 1997b. Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualizations and Perspectives. Teoksessa Daly, J. A., McCroskey, J. C., Ayres, J., Hopf, T. & Ayres, D. M. (toim.) *Avoiding Communication. Shyness, Reticence, and Communication Apprehension*. 2. painos, 75-108. Cresskill:Hampton Press.

- McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. 1988. Self-Report as an Approach to Measuring Communication Competence. <http://www.as.wvu.edu/~jmccrosk/143.htm> (29.3.2001). Julkaistu painettuna: *Communication Research reports*, 5, 108-113.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. 1982. Communication apprehension and shyness: Conceptual and operational distinctions. <http://www.jamescmccroskey.com/publications/103.htm> (14.11.2002). Julkaistu painettuna: *The Central States Speech Journal*, 33, 458-468.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. 1987. Willingness to Communicate. Teoksessa: McCroskey, J. C. & Daly, J. A. (toim.) *Personality and Interpersonal Communication*, 129-156. Newbury Park: Sage.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. 1990. Willingness to Communicate: Differing Cultural Perspectives. *Southern Communication Journal*, 56, 72-77.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. 1991. Willingness to Communicate: A Cognitive View. In Booth-Butterfield, M. (toim.), *Communication, Cognition and Anxiety*, 19-37. Newbury Park: Sage.
- Mortensen, D. C., Arntson, P. H. & Lustig, M. 1977. The Measurement of verbal predispositions: Scale development and application. *Human Communication Research*, 3, 146-158.
- Mottet, T. P. & Thweatt, K. S. 1997. The Relationships Between Peer Teasing, Self-Esteem, and Affect for School. *Communication Research Reports*, 14, 241-248.
- Olweus, D. 1973. *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. 1978. *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*. Washington, D. C.: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. 1993a. *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. 1993b. Victimization by Peers: Antecedents and Long-Term Outcomes. Teoksessa Rubin, K. H. & Asendorpf, J. B. (toim.) *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*, 315-341. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. 1999. Sweden. Teoksessa Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*, 7-27. London: Routledge.

- Penttilä, Eeva. 1993. *Koulukiusaamista koskeva selvitysmiehen raportti*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993:32.
- Perry, D.G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. 1988. Victims of Peer Aggression. *Developmental Psychology* 24, 807-814.
- Pikas, A. 1987. *Irti kouluväkivallasta*. Suom. E. Pilvinen. Espoo:Weilin+Göös.
- Randall, P. 1996. *A Community approach to bullying*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. 1989. An Investigation of Self-Perceived Communication Competence and Personality Orientations. *Communication research Reports*, 6, 28-36.
- Rigby, K. & Slee, P. T. 1991. Bullying Among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes Toward Victims. *The Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rivers, I. 2001. Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 129-142.
- Roland, E. 1989. Bullying: The Scandinavian Research Tradition. Teoksessa Tattum, D. B. & Lane, D. A. (toim.), *Bullying in Schools*, 21-32. Hanley Stoke-on-Trent: Trentham.
- Rosenberg, M. 1965. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986. *Finnish Communication Reticence*. Perceptions and Self-Reported Behavior. Jyväskylän yliopisto. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 19.
- Sallinen-Kuparinen, A. (toim.) 1987. *Perspectives on Instructional Communication*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1987. A Preoperational Paradigm in Instructional Communication: Teachers' Perceptions of Their Communicator Style. Teoksessa Sallinen-Kuparinen, A. (toim.) *Perspectives on Instructional Communication*, 2-21. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5.
- Sallinen-Kuparinen, A., McCroskey J. C. & Richmond, V. P. 1991. Willingness to Communicate: communication apprehension, introversion, and self-reported communication competence: Finnish and American comparisons. *Communication Research Reports*, 8, 55-64.
- Salmivalli, C. 1998a. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki:Gaudeamus.

- Salmivalli, C. 1998b. *Not Only Bullies and Victims. Participation in Harassment in School Classes: Some Social and Personality Factors*. Annales Universitatis Turkuensis.
- Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä:PS-kustannus.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sharp, S. & Smith, P. K. 1994. (toim.) *Tackling bullying in your school. A Practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. 2000. How Long Before it Hurts?: An Investigation into Long-term Bullying. *School Psychology International*, 21, 37-46.
- Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R. & Rawson, L. 1994. Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, 36, 123-134.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) 1999. *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London:Routledge
- Smith, P. K. & Sharp, S. (toim.) 1994. *School Bullying. Insight and Perspectives*. London: Routledge.
- Spitzberg, B. H. & Cupah, W. R. 1984. *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills: Sage.
- Teräsahjo, T. 1997. *Mitä kuvaukset kertovat? Koulukiusaamisen pitkäaikais-seuraamuksien tutkimus esimerkkinä fenomenologisesta tutkimusotteesta*. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Thompson, D., Arora, T. & Sharp, S. 2002. *Bullying. Effective strategies for long-term improvement*. London: Routledge/Falmer.
- Tritt, C. & Duncan, R. D. 1997. The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. [Elektroninen tietokanta EBSCO] <<http://plinks.epnet.com>> (Luettu 24.9.2002). Julkaistu painettuna: *Journal of Humanistic Education & Development*, 36, 35-45.
- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. 1998. *Aineenopettaja ammatiksi -opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A:184.

## LIITE 1

## Vastaajien ikä ja aine, jonka opettajaksi vastaajat valmistuvat

LIITETAULUKKO 1: Vastaajien ikäjakauma

<b>ikä</b>	<b>f</b>
21	3
22	10
23	19
24	16
25	14
26	14
27	4
28	3
29	1
30	1
31	1
32	3
33	1
34	1
35	1
38	2
39	1
40	1
50	1
ei ilm.	2

LIITETAULUKKO 2: Aine, jonka opettajaksi valmistuvat

	<b>f</b>	<b>%</b>
kielet (äidinkieli, vieraat kielet)	22	22,2
matematiikka, fysiikka, kemia, tietotekniikka	21	21,2
oppilaanohjaus (+muita aineita)	11	11,1
uskonto (+muita aineita)	11	11,1
historia (+muita aineita)	14	14,1
biologia, maantieto	10	10,1
muu	8	8,1
ei kerrottu	2	2,0

## Viestintäorientaatiot ja koulukiusaaminen

Teemu Kokko  
Jyväskylän yliopisto  
Puheviestintä

Hyvä Vastaaja!

Teen viestintäorientaatioiden ja kiusaamiskokemusten välisiä suhteita tarkastelevaa puheviestintän pro gradu -työtä Jyväskylän yliopistoon. Työtäni ohjaa professori Maili Pörhölä.

Vastaa lomakkeessa esitettyihin kysymyksiin ohjeiden mukaan. Vastauksesi käsitellään nimettömänä ja luottamuksellisesti.

Kiitos vastauksestasi!



Teemu Kokko  
teemuko@cc.jyu.fi

---

### Osa 1

Alla on esitetty 20 tilannetta, joissa ihminen voi päättää ryhtyä viestimään tai olla viestimättä. Kuvittele, että sinulla on **täysi vapaus valita**. Merkitse kuinka todennäköisesti sinä **päätätisit ryhtyä viestimään** kussakin tilanteessa. Merkitse vastauksesi asteikolle siten, että 1 = erittäin epätodennäköisesti ja 5 = erittäin todennäköisesti.

Huomaa ero läheisyydessä:  
ystävä (läheinen) — tuttava (ei niin läheinen, vieraampi) — tuntematon.

	Erittäin epätodennäköistä		Erittäin todennäköistä		
	1	2	3	4	5
01. Juttelen baarimikon kanssa ravintolassa.	1	2	3	4	5
02. Puhun lääkärin kanssa muustakin kuin terveydentilastani.	1	2	3	4	5
03. Käytän puheenvuoron ryhmässä, jonka jäsenet ovat minulle tuntemattomia	1	2	3	4	5
04. Juttelen tuttavani kanssa seisoessani jonossa.	1	2	3	4	5
05. Puhun myyjän kanssa kaupassa.	1	2	3	4	5
06. Puhun kokouksessa tai palaverissa, jossa on koolla suuri joukko ystäviäni	1	2	3	4	5
07. Puhun poliisin kanssa.	1	2	3	4	5
08. Puhun pienessä tuntemattomien ihmisten ryhmässä.	1	2	3	4	5
09. Puhun ystävän kanssa seisoessani jonossa.	1	2	3	4	5
10. Puhun tarjoilijan kanssa ravintolassa.	1	2	3	4	5
11. Puhun kokouksessa tai palaverissa, jossa on koolla paljon minulle tuttuja ihmisiä.	1	2	3	4	5



12. Puhun tuntemattoman ihmisen kanssa seisossani jonossa.	1	2	3	4	5
13. Juttelen toimistovirkailijan kanssa.	1	2	3	4	5
14. Käytän puheenvuoron ryhmässä, jonka jäsenet ovat ystäviäni.	1	2	3	4	5
15. Puhun pienessä ryhmässä, jonka osallistujat ovat minulle tuttuja.	1	2	3	4	5
16. Puhun siivojan kanssa.	1	2	3	4	5
17. Puhun kokouksessa tai palaverissa, jossa on koolla paljon minulle tuntemattomia ihmisiä.	1	2	3	4	5
18. Puhun puolisoni (tyttö-/poikaystävän) kanssa.	1	2	3	4	5
19. Puhun pienessä ryhmässä, jonka osallistujat ovat ystäviäni.	1	2	3	4	5
20. Käytän puheenvuoron ryhmässä, jonka jäsenet ovat minulle tuttuja.	1	2	3	4	5

## Osa 2

Alla on 12 tilannetta, joissa sinun ehkä odotetaan viestivän. Ihmisten kyvyt viestiä tehokkaasti vaihtelevat paljon, ja joskus sama yksilö on kyvykkäämpi viestimään jossakin toisessa tilanteessa kuin toisessa. **Merkitse kuinka kyvykäs viestijä uskoisit itsesi olevan kussakin tilanteessa.** Merkitse arviosi kyvykkyydestäsi asteikolle siten, että 1 = kyvytön ja 5 = kyvykäs.

	Kyvytön		Kyvykäs		
01. Puheenvuoron käyttäminen ryhmässä, jonka jäsenet ovat minulle tuntemattomia.	1	2	3	4	5
02. Puhuminen tuttavien kanssa.	1	2	3	4	5
03. Puhuminen kokouksessa tai palaverissa, jossa on koolla suuri joukko ystäviäni.	1	2	3	4	5
04. Puhuminen pienessä ryhmässä, jonka osallistujat ovat minulle tuntemattomia.	1	2	3	4	5
05. Puhuminen ystävän kanssa.	1	2	3	4	5
06. Puhuminen kokouksessa tai palaverissa, jossa on koolla paljon minun tuttaviani.	1	2	3	4	5
07. Puhuminen tuntemattoman ihmisen kanssa.	1	2	3	4	5
08. Puheenvuoron käyttäminen ryhmässä, jonka jäsenet ovat ystäviäni.	1	2	3	4	5
09. Puhuminen pienessä ryhmässä, jonka osallistujat ovat tuttuja minulle	1	2	3	4	5
10. Puhuminen kokouksessa tai palaverissa, jossa on koolla paljon minulle tuntemattomia ihmisiä.	1	2	3	4	5
11. Puhuminen pienessä ryhmässä, jonka osallistujat ovat ystäviäni.	1	2	3	4	5
12. Puheenvuoron käyttäminen ryhmässä, jonka jäsenet ovat minulle tuttuja.	1	2	3	4	5

### Osa 3

Seuraavaksi sinulle esitetään 24 väittämää, jotka käsittelevät toisten kanssa viestimiseen liittyviä tunteita. Merkitse omaa mielipidettäsi vastaava numero siten, että 1 = täysin samaa mieltä, 2 = samaa mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = eri mieltä, 5 = täysin eri mieltä. Vastaa nopeasti ensivaikutelmasi mukaan.

	<i>Täysin samaa mieltä</i>				<i>Täysin eri mieltä</i>
01. En pidä osallistumisesta ryhmäkeskusteluihin.	1	2	3	4	5
02. Tunnen yleensä oloni mukavaksi osallistuessani ryhmäkeskusteluihin.	1	2	3	4	5
03. Olen hermostunut ja jännittynyt osallistuessani ryhmäkeskusteluihin.	1	2	3	4	5
04. Pidän osallistumisesta ryhmäkeskusteluihin.	1	2	3	4	5
05. Osallistuminen ryhmäkeskusteluun, jossa on uusia ihmisiä, saa minut jännittyneeksi ja hermostuneeksi.	1	2	3	4	5
06. Olen rauhallinen ja rento osallistuessani ryhmäkeskusteluihin.	1	2	3	4	5
07. Olen yleensä hermostunut, kun minun on osallistuttava kokoukseen tai palaveriin.	1	2	3	4	5
08. Olen yleensä rauhallinen ja rento, kun osallistun kokoukseen tai palaveriin.	1	2	3	4	5
09. Olen erittäin rauhallinen ja rento, kun minua pyydetään esittämään mielipiteeni kokouksessa tai palaverissa	1	2	3	4	5
10. Pelkään esittää mielipiteitä kokouksessa tai palaverissa.	1	2	3	4	5
11. Viestiminen kokouksissa tai palavereissa saa minut yleensä tuntemaan oloni epämukavaksi.	1	2	3	4	5
12. Olen hyvin rento vastatessani kysymyksiin kokouksissa tai palavereissa.	1	2	3	4	5
13. Tunnen oloni hyvin hermostuneeksi, kun keskustelen uuden tuttavän kanssa.	1	2	3	4	5
14. En pelkää ilmaista mielipidettäni keskusteluissa.	1	2	3	4	5
15. Tavallisesti olen hyvin jännittynyt ja hermostunut keskusteluissa.	1	2	3	4	5
16. Kun keskustelen uuden tuttavän kanssa, tunnen oloni rennoksi.	1	2	3	4	5
17. Olen yleensä keskusteluissa hyvin rauhallinen ja rento.	1	2	3	4	5
18. Minä pelkään ilmaista mielipiteitäni keskusteluissa.	1	2	3	4	5
19. En pelkää puheen tai esitelmän pitämistä.	1	2	3	4	5
20. Kehoni tuntuu jännittyneeltä pitäessäni puhetta tai esitelmää.	1	2	3	4	5
21. Tunnen oloni rennoksi pitäessäni puhetta tai esitelmää.	1	2	3	4	5
22. Ajatukseni sekoavat ja harhailevat pitäessäni puhetta tai esitelmää.	1	2	3	4	5

23. Suhtaudun luottavaisesti mahdollisesti tulevaan puheen- tai esitelmänpitotilaisuuteen. 1 2 3 4 5
24. Hermostun niin paljon pitäessäni puhetta tai esitelmää, että unohtelen asioita, jotka oikeasti tiedän. 1 2 3 4 5
- 

## Osa 4

Seuraavassa sinulle esitetään väittämiä, jotka liittyvät koulukiusaamiseen ja tulevaan opettajuuteesi. Vastaa kysymyksiin rengastamalla asteikolta mielipidettäsi vastaava sopivin vaihtoehto siten, että 1 = täysin samaa mieltä, 2 = jokseenkin samaa mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin eri mieltä, 5 = täysin eri mieltä. Vastaa nopeasti ensivaikutelmasi mukaan!

Kiusaamista on, jos yksilö on toistuvasti tai pidempään alltiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille tai viesteille siten, että hän ei pysty tasavertaisesti puolustautumaan.

- |   | <i>Täysin<br/>samaa<br/>mieltä</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | <i>Täysin<br/>eri<br/>mieltä</i> | 5 |
|---|------------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------|---|
| 01. Uskon huomaavani, jos jotakin oppilaistani kiusataan.   |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 02. Uskon, että puutun havaitsemaani koulukiusaamiseen välittömästi.  |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 03. Uskon pystyväni ratkaisemaan kiusaamistilanteet puhumalla.  |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 04. Uskon tietäväni, miltä kiusatusta oppilaasta tuntuu.  |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 05. Koulukiusaaminen on koko koulun yhteinen asia.  |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 06. Uskon pystyväni ratkaisemaan oppilaiden konflikteja puhumalla.  |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 07. Uskon pystyväni luomaan luokassa sellaisen ilmapiirin, joka rohkaisee jokaista kertomaan mielipiteensä.   |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 08. Uskon kiusaamistapauksia selvittäessäni ottavani tarvittaessa nopeasti yhteyttä oppilaiden vanhempiin.  |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 09. Luulen, että joku toinen opettaja voisi olla minua parempi selvittämään kiusaamistapauksia.   |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 10. Tulen luultavasti selvittämään kiusaamiseen liittyvät ongelmat mieluiten yksin enkä usko vaivaavani muita opettajia tai muuta henkilökuntaa asialla |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 11. Uskon koulukiusaamiseen puuttumisen syövän resursseja opettamisestani   |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 12. Luulen, että kiusatut provosoivat toisia kiusaamaan itseään.  |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 13. Uskon kiusatun siirtämisen toiseen luokkaan ratkaisevan kiusaamisongelman paremmin kuin asiasta keskusteleminen.                                    |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 14. Uskon kiusaajan siirtämisen toiseen luokkaan ratkaisevan kiusaamisongelman paremmin kuin asiasta keskusteleminen.                                   |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
| 15. Hyvän opettajan oppitunneilla ei kiusaamista tapahdu.   |                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                                | 5 |
-

## Osa 5

Vastaa seuraaviin kysymyksiin kouluaikaisten kokemustesi perusteella!

Kiusaamista on, jos yksilö on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille tai viesteille siten, että hän ei pysty tasavertaisesti puolustautumaan.

### 1. Kiusattiinko sinua koulussa? (Merkitse rastilla.)

kyllä  
 ei

Jos vastasit **kyllä**, vastaa myös kysymyksiin 2-6. Jatka sitten eteenpäin kysymyksestä 7.  
Jos vastasit **ei**, jatka suoraan kysymyksestä 7.

### 2. Jos vastasit kyllä, miten usein sinua kiusattiin? (Merkitse rasti sopivan vaihtoehdon eteen.)

päivittäin  
 pari kertaa viikossa  
 pari kertaa kuukaudessa  
 harvemmin

### 3. Millä luokalla olit, kun kiusaaminen alkoi?

---

### 4. Kuinka kauan kiusaamista jatkui?

---

---

---

---

### 5. Miten sinua kiusattiin?

---

---

---

---

---

---

---

---

### 6. Onko sinulla käsitystä miksi juuri sinua kiusattiin?

---

---

---

---

---

---

---

### 7. Näitkö, että muita kiusattiin? (Merkitse rastilla.)

kyllä  
 ei

**8. Miten muita kiusattiin?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**9. Miksi muita koulukavereitasi mielestäsi kiusattiin?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**10. Kuka pääsääntöisesti puuttui kokemaasi ja/tai näkemääsi kiusaamiseen? (Merkitse rastilla. Voit valita myös useamman vaihtoehdon.)**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> opettajat          | <input type="checkbox"/> kiusaajan vanhemmat                                |
| <input type="checkbox"/> muut oppilaat      | <input type="checkbox"/> terveydenhoitaja, erityisopettaja, kuraattori tms. |
| <input type="checkbox"/> kiusatun vanhemmat | <input type="checkbox"/> ei kukaan  |

**11. Kuinka tehokasta puuttuminen kiusaamiseen mielestäsi oli? (Merkitse rastilla.)**

- erittäin tehokasta, kiusaaminen loppui kokonaan  
 melko tehokasta, kiusaaminen loppui lähes kokonaan  
 melko tehotonta, kiusaaminen jatkui lähes ennallaan  
 täysin tehotonta, kiusaaminen jatkui täysin ennallaan tai jopa paheni.

---

**Osa 6**

**Vastaaajan tiedot**

1. Ikä (täysinä vuosina): \_\_\_\_\_

2. Sukupuoli (Ympyröi): Mies / Nainen

3. Minkä aineen/aineiden opettajaksi valmistut?

---

**4. Opetuskokemuksesi**

**A. Millainen on opetuskokemuksesi? Merkitse rastilla.**

- ei lainkaan opetuskokemusta (Siirry kysymykseen numero 5.)  
 vain opetusharjoittelu (Jatka kohdasta C.)  
 vain muuta (ei opetusharjoitteluun sisältyvää) opetuskokemusta (esim. sijaisuuksia) (Vastaa myös kohtaan B.)  
 opetusharjoittelu sekä muuta opetuskokemusta (Vastaa myös kohtaan B.)

**B: Kuinka pitkä on pisin yhtäjaksoinen muu kuin opetusharjoitteluun sisältyvä opettamasi kokonaisuus? Merkitse rastilla. (Jatka sitten eteenpäin kohdasta C.)**

- yksittäisiä viikkotunteja, esimerkiksi yksi kurssi  
 yksittäinen lyhyt/yksittäisiä lyhyitä (alle kuukauden) opetusjakso/opetusjaksoja  
 kuukauden tai yli kestänyt opetusjakso/opetusjaksoja, mutta ei koko lukukautta  
 yksi lukukausi  
 1 - 2 vuotta  
 yli 3 vuotta

**C: Kuinka paljon (päiviä, viikkoja, kuukausia) olet opettanut yhteensä? Arvio kaiken opetuksesi yhteenlaskettu määrä. Laske mukaan harjoittelu ja mahdolliset muut opetuskokemuksesi.**

---

**D: Millä kouluasteella/kouluasteilla olet opettanut? Mainitse kaikki.**

---

---

**5. Mille kouluasteelle haluaisit työelämässä sijoittua?**

- peruskoulun 1 - 6 luokat  
 peruskoulun 7 - 9 luokat  
 lukio  
 ammatillinen oppilaitos  
 ammattikorkeakoulu  
 yliopisto  
 muu, mikä? \_\_\_\_\_  
 en osaa sanoa

**Kiitos vastauksestasi!**

.....

Jos olet valmis osallistumaan mahdollisiin jatkotutkimuksiin, kirjoita yhteystietosi, niin voimme tarvittaessa ottaa yhteyttä. Tiedot käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta ulkopuolisille.

Nimi: \_\_\_\_\_

Osoite: \_\_\_\_\_

Sähköpostiosoite: \_\_\_\_\_

Puhelin: \_\_\_\_\_