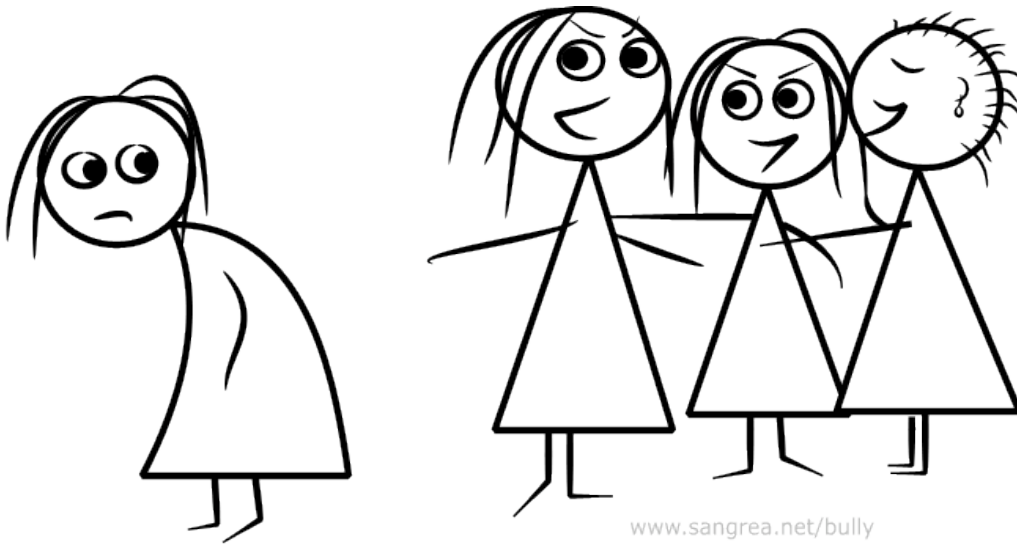


YKSIN JÄTTÄMISTÄ, JUTTUJEN KEKSIMISTÄ JA MULKOILUA

Tyttöjen epäsuora aggressio

Anna Bengts



Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Syksy 2008

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Jyväskylän yliopisto
Liikuntatieteiden laitos/liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta
BENGTS; ANNA: Yksin jättämistä, juttujen keksimistä ja mulkoilua.
Tytöjen epäsuora aggressio.
Pro gradu -tutkielma, 94 s., 3s. liites.
Liikuntapedagogiikka
2008

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kahdeksaluokkalaisten tyttöjen kokemuksia tyttöjen välisen epäsuoran aggression keinoista ja syistä. Keräsin aineistoa neljän kahdeksannen luokan tytöiltä Etelä- ja Keski-Suomessa. Ainekirjoitustehtävään vastasi 38 ja haastatteluun 6 oppilasta. Sekä ainekirjoitukset että haastattelut toteutin kouluissa oppituntien aikana keväällä 2007. Käsittelin aineistoa sisällönanalyysin avulla, ja näkökulma sen tulkintaan oli fenomenologinen.

Menetelmänä käytin tietokoneella toteutettua ainekirjoitustehtävää. Siinä oppilaiden tuli esimerkkitarinan pohjalta kirjoittaa kuvitellulle ystävälleen kirje, jossa he kertoivat itse kokemastaan tai jonkun toisen kokemasta epäsuorasta aggressiosta ja pohtivat sen syitä. Aineiston syventämiseksi myös haastattelin osaa ainekirjoitustehtävään osallistuneista oppilaista.

Osoittautui, että tytöt kokivat epäsuoraa aggressiota esimerkiksi ulkopuolelle sulkemisen sekä hyväksyttäväksi naamioitujen sanojen ja tekojen muodossa. Epäsuorasti aggressiivisen toiminnan syiksi tytöt kokivat sosiaalisten tavoitteiden edistämisen, emotionaaliset tarpeet sekä viestintään liittyneet väärinkäsitykset.

Maslown tarvehierarkian mukaiset perustarpeet näyttävät ajavan tyttöjä pelon ja normien noudattamisen kautta epäsuoran aggression käyttöön. Turvallinen ympäristö, jossa vaikuttavat normit ja roolit tiedostetaan sekä sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen saattaisivat vähentää epäsuorasti aggressiivista käyttäytymistä.

Asiasanat: aggressiot, aggressiivisuus, sosiaaliset suhteet, vuorovaikutus, koulukiusaaminen

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	3
2 MENETELMÄT.....	6
3 AGGRESSIO.....	17
3.1 Aggression määritelmä ja alkuperä.....	17
3.2 Epäsuora aggressio.....	21
3.3 Minkälaisesta epäsuorasta aggressiosta tutkimani tytöt kertovat?	23
4 VERTAISUHTEET EPÄSUORAN AGGRESSION YMPÄRISTÖNÄ.....	36
4.1 Vertaissuhteiden määritelmä ja merkitys	36
4.2 Vertaisryhmien rakenne ja toiminta.....	40
4.3 Tyttöjen vertaissuhteet	43
5 EPÄSUORASTI AGGRESSIIVISEN TOIMINNAN TARKOITUS.....	51
5.1 Kahden välinen jännite.....	53
5.2 Asema ryhmässä	63
5.3 Väärinkäsitys ja erilleen kasvaminen.....	68
5.4 Yhteenveto.....	70
6 POHDINTA	74
LÄHTEET.....	86
LIITTEET	96

1 JOHDANTO

Kävelen käytävällä. Ohi kulkiessani kuuluu supinaa, ja saatan erottaa sanat ällön vihreästä paidasta. Vilkaisen paitaani. Se on vihreä. Jatkan matkaani käytävän päähän, jossa oman luokkani tytöt ovat ringissä rupattelemassa. Kävelen lähelle ja saan katsekontaktin muutamaankin ringissä olijaan, mutta rinki pysyy entistä tiiviimmin suljettuna. Opettaja saapuu paikalle ja avaa oven luokkaan. Toiset oppilaat ryntäävät kiireellä ohitseni luokkaan varaamaan paikkoja siten, ettei kenenkään viereen vahingossa jää tyhjää paikkaa. Istun yksinäiseen pulpettiin oven vieressä ja odotan, että opetus alkaa.

Juoruilu, selän takana puhuminen ja sosiaalisesta yhteisöstä pois sulkeminen ovat asioita, joista jonkinlaisia kokemuksia on varmastikin useimmilla. Kokemukset saattavat olla satunnaisia ja tahattomia, mutta kyse voi olla myös suoranaisestä kiusaamisesta esimerkiksi koulussa, yliopistossa tai työpaikalla. Tuollainen epäsuora kiusanteko on jatkuessaan raskasta. Koulussa se voi pahimmillaan jatkua viitenä päivänä viikossa jopa kahdentoista vuoden ajan. Jos se tapahtuu vielä siinä herkässä ikävaiheessa, jossa itsetunto ja minäkuva ovat myllerryksessä ja itseä verrataan jatkuvasti muihin, on tilanne varmasti traumatisoiva.

Edellä kuvaamani aggressio on koulukiusaamista silloin, kun se on toistuvaa ja siihen liittyy kiusaajien ylivoima (Olweus 1992, 14–15). Koulukiusaamisen on todettu johtavan niin kiusatun kuin kiusaajankin kohdalla jopa sellaisiin aikuisikään asti jatkuviin ongelmiin, jotka vaikeuttavat selviytymistä elämässä (Pulkkinen 2002, 66). Kouluväkivallan karmivat ääritapaukset ovatkin herättäneet viime vuosien aikana keskustelua siitä, mihin nuorten syrjäytyminen, johon liittyy koulukiusaamistakin, voi johtaa. Lisääntyneestä julkisesta keskustelusta ja kansallisten, kiusaamisen vastaisen kampanjoiden (esimerkiksi KiVa koulu) leviämisestä huolimatta kiusaamista ei olla saatu kouluissa merkittävästi vähenemään. Koulukiusaaminen on jopa hieman lisääntynyt (Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007, 13). Huolta ja

keskustelua ovat herättäneet myös uudenlaiset tavat kiusata viestintäteknologian avulla.

Epäsuora kiusaaminen on usein sen verran hienovaraista ja kiertelevää, joskin silti äärimmäisen satuttavaa, että ulkopuolisen on vaikea havaita sitä. Jotta tuollainen epäsuora kiusaaminen saataisiin entistä useammin näkyville ja siihen voitaisiin vaikuttaa, olisi sen mekanismeja ymmärrettävä paremmin. Epäsuora kiusaaminen on epäsuoraa aggressiota eli toisen vahingoittamista sellaisella tavalla, jossa kiusaaja pyrkii piilottamaan teon vahingollisen tarkoituksen (Björkqvist, Lagespetz & Kaukiainen 1992).

Koulukiusaamista koskevassa tutkimuksessa on viime aikoina pyritty selvittämään ilmiötä kokonaisuutena erilaisten laadullisten tutkimusmenetelmien avulla (esim. Hamarus 2006; Teräsahjo & Salmivalli 2003). Aiempina vuosikymmeninä koulukiusaamista koskeva tutkimus käsitteli usein vain poikia, sillä kiusaamisen katsottiin olevan harvinaista tyttöjen keskuudessa (Lagespetz 1998, 98–99). Tyttöjen kiusaamiseen ja aggressioon on kuitenkin havahduttu myöhemmin, kun tutkimuksissa on nostettu esille naisille tyypillinen tapa toimia aggressiivisesti piilotetulla, epäsuoralla tavalla ja usein toisia ihmisiä välineenä käyttäen (Björkqvist, Lagespetz ym. 1992). Tuota epäsuoraa aggressiivisuutta on tutkittu koulukiusaamisen yhteydessä sen verran, että tyttöjen tiedetään käyttävän koulukiusaamiseenkin poikia enemmän epäsuoria kiusaamisen tapoja (Salmivalli 1998, 37). Tyttöjen koulussa tapahtuvaa epäsuoraa aggressiivisuutta on tutkittu jonkin verran Australiassa (esim. James & Owens 2004), mutta Suomessa epäsuoran kiusaamisen tutkimiseen ei varsinkaan laadullisin menetelmin ole paneuduttu.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää yläkouluikäisten tyttöjen välisen epäsuoralla tavalla aggressiivisen toiminnan keinoja sekä syitä, jotka tuollaiseen toimintaan johtavat. Tutkimaani ilmiöön kuuluu merkittävänä osana myös koulukiusaaminen, mutta en ole rajannut tutkimustani ainoastaan siihen, sillä varsinkin epäsuoran koulukiusaamisen erottaminen muusta epäsuorasta aggressiivisuudesta on

hankalaa. Aineistona tutkimuksessani käytän teemahaastatteluita sekä ainekirjoituksia, joissa kahdeksaluokkalaiset tytöt kirjoittavat epäsuoran aggression kokemuksistaan. Olen kerännyt aineistoa nimenomaan kahdeksaluokkalaisilta tytöiltä siksi, että epäsuoraa aggressiota ilmenee tytöillä enemmän kuin pojilla sekä siksi, että juuri tuossa ikävaiheessa se on hyvin yleistä (esim. Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992). Tulkitsen aineistoa sisällön analyysin avulla, ja lähestymistapani on fenomenologinen.

2 MENETELMÄT

Miltä pohjalta aineistoani ymmärrän?

Patton (1990, 37–41) kirjoittaa kahdesta tutkimusparadigmasta, tieteenkäsitteeseen liittyvästä ääripäästä, joiden välille tieteelliset tutkimukset sijoittuvat. Näistä toinen ääripää on looginen positivismi, johon kuuluu määrällinen ja kokeellinen, ennalta asetettujen yleistysten todenmukaisuutta testaava tutkimus. Toisena ääripäänä on fenomenologinen tutkimus, jossa käytetään laadullisia menetelmiä luonnollisessa ympäristössä siten, että tutkija vaikuttaa itse mahdollisimman vähän tilanteeseen. Tässä ääripäässä aineistoa tulkitaan aineistosta käsin ilman sitä ennalta määritteleviä teorioita. Myös ihmisten kokemusten kokonaisvaltainen selittäminen kuuluu fenomenologian ääripäähän. Fenomenologia on siis Pattonin mukaan tutkimusparadigma, mutta toisaalta sillä tarkoitetaan hänen mukaansa myös tutkimusmenetelmää. (Patton 1990, 37–41, 68–70.)

Eri tutkijat ymmärtävät tutkimusparadigmojen suhteet hieman eri tavoin. Monet suomalaistutkijat puhuvat loogisen positivismiin ja fenomenologian sijaan määrällisestä ja laadullisesta tutkimuksesta, vaikka he samalla kritisoivat näiden kahden vastakkainasettelua (ks. esim. Alasuutari 1999, 31; Eskola & Suoranta 1998, 13; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 126). Eskola ja Suoranta (1998, 15) esimerkiksi yhdistävät laadulliseen tutkimukseen samoja hypoteesittomuuden ja tutkimuskohteen näkökulman huomioimisen piirteitä kuin Patton fenomenologiaan. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 33–36, 47–50) tarkastelevat fenomenologiaa toisaalta yhtenä tieteenfilosofiana muiden joukossa asettamatta sitä suoraan vastatusten positivismiin kanssa, toisaalta Pattonin tapaan yhtenä tutkimusmenetelmänä.

Yhdysvaltalaisen laadullisen tutkimuksen perinteen mukaisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 44) Patton kritisoi liian tiivistä sitoutumista jompaankumpaan ääripäähän, joko loogiseen positivismiin tai fenomenologiaan. Hänen mukaansa on parempi valita sopiva tutkimusparadigma jostain näiden kahden ääripään väliltä sen mukaan,

mikä on tutkimuksen tarkoitus, mitkä tutkimuskysymykset ovat ja minkälaiset ovat käytettävissä olevat resurssit. (Patton 1990, 37–41.) Koska tutkimukseni tarkoituksena on lisätä ymmärrystä epäsuorasta aggressiosta tyttöjen vertaissuhteissa ja koska tutkimuskysymyksinäni on selvittää sen ilmenemismuotoja ja syitä, kallistun Pattonin esittämistä ääripäistä fenomenologian puolelle. Tyydyn pitämään fenomenologiaa käsitteen laajemman merkityksen mukaisesti ihmis- ja tiedonkäsitykseni perustana sen sijaan, että käyttäisin sitä myös tutkimukseni aineiston analyysimenetelmänä.

Laineen (2001, 26) mukaan fenomenologiseen tiedonkäsitykseen kuuluu, että siinä tutkitaan todellisuudesta kertovia kokemuksia. Ihminen nähdään kokijana, joka havainnoi, ymmärtää ja jäsentää kokemaansa maailmaa. Ihmisen suhde maailmaan on fenomenologien mukaan intentionaalinen. Intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että kaikella on ihmiselle jokin merkitys, joka määrittelee myös ihmisen toiminnan suunnan. Ihmisen toiminnan oletetaan siis olevan tarkoituspäistä. Näin ollen ymmärtämällä millaisten merkitysten pohjalta ihminen toimii on mahdollista ymmärtää myöskin ihmisen toiminnan tarkoitus. Tämän vuoksi kokemusten taustalla olevat merkitykset ovat fenomenologian varsinainen tutkimuskohde. Fenomenologit uskovat, että merkitykset syntyvät yhteisöissä, ihmisten välillä. Siksi merkitykset ovat usein kulttuurisidonnaisia. Samasta syystä fenomenologiassa myös korostuu ihmisen yhteisöllisyys. (Laine 2001, 26–28.)

Se, että tutkin epäsuoran aggression keinoja, tarkoittaa oikeastaan sitä, että tutkin tekoja, joiden yhtenä merkityksenä on olla toista epäsuorasti vahingoittavia. Epäsuoralle aggressiivisuudelle on kuitenkin tyypillistä teon todellisen motiivin naamioiminen, joten tekijä pyrkii usein esittämään toiminnalleen jonkin täysin hyväksyttävän merkityksen. Yritän siis ymmärtää toiminnan piiloteltuja, aggressiivisia merkityksiä. Samoin tutkin tällaisten tekojen merkitystä tekijälle, sillä kuten Laine (2001, 27) kirjoittaa, ymmärtämällä toiminnalle annetut merkitykset on mahdollista ymmärtää toiminnan tarkoitus. Kun haluan ymmärtää syitä, jotka epäsuorasti aggressiiviseen toimintaan johtavat, tehtävänäni on siis tutkia toiminnan tiedostettua ja tiedostamattomaa tarkoitusta. Jotta ymmärtäisin tuon tarkoituksen, tutkin toiminnalle annettuja

merkityksiä. Näin ollen tutkimukseni nojautuu fenomenologiseen tutkimusperinteeseen.

Fenomenologiaan liittyy läheisesti myös hermeneutiikka (Laine 2001, 29–31). Tämä johtuu siitä, että aineiston ymmärtämiseksi tarvitaan tulkintaa, ja hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tulkintaa tarvitaan esimerkiksi silloin, kun haastateltava pukee sanoiksi jonkin asian ja tutkija yrittää löytää haastateltavan ilmaisulle mahdollisimman oikean tulkinnan. Hermeneuttisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten ilmaisut. Ilmaisulla on merkitys, joka hermeneuttisen tulkinnan avulla yritetään oivaltaa. Merkityksen ymmärtämiseen vaikuttaa kuitenkin aiemmin koettu ja ymmärretty, eli esiymmärrys. Patton korostaa, että tutkijan oman esiymmärryksen lisäksi myös konteksti, jossa tutkittava ihminen ilmaisujaan tuottaa, on huomioitava merkityksiä tulkittaessa (Patton 1990, 85). Hermeneutiikkaan liittyy hermeneuttinen kehä, joka tarkoittaa eräänlaista tutkijan ja aineiston välistä vuoropuhelua. Hermeneuttista kehää kulkiessaan tutkija liikkuu aineiston ja oman tulkintansa välillä. Hän yrittää korjata ja syventää ymmärrystään tekemällä aineiston pohjalta itselleen tulkintaehdotuksen, testaamalla sitä aineiston avulla, muuttamalla tulkintaansa ja palaamalla taas aineistoon. (Laine 2001, 29–31, 34–35; Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35.)

Esiymmärryksen tiedostaminen liittyy läheisesti paitsi hermeneuttisten tulkintojen tekemiseen, myös fenomenologiaan. Fenomenologiseen tutkimusparadigmaan kuuluu induktiivisuus eli aineistolähtöisyys (Patton 1990, 40) tai hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta 1998, 15). Induktiivinen analyysi tarkoittaa puhdasoppisimmillaan sitä, että tutkijalla ei ole ennalta tutkimuskohdettaan määrittäviä odotuksia tai hypoteeseja. Käytännössä tutkimuskentälle lähteminen täysin avoimin mielin ei kuitenkaan ole mahdollista, sillä yleensä tutkijalla on tutkimastaan aiheesta jo ennalta jonkinlainen oletus tai mielikuva. Patton (mts. 40) kirjoittaakin, että fenomenologiassa tämä pulma ratkaistaan sillä, että tutkija pyrkii tiedostamaan oman esiymmärryksensä ja puolueellisuutensa tutkimaansa aiheeseen liittyen. Näin tutkija voi saavuttaa tutkimansa ilmiön todellisen olemuksen.

Esiymmärrykseen kuuluu Laineen (2001, 32–33) mukaan esimerkiksi arkikokemus, ihmiskäsitys ja ennakkoluulot. Minun kohdallani aineiston tulkintaan ja ymmärtämiseen vaikuttaa siis se, että olen itse ollut kahdeksaluokkalainen. Olen muistellut epäsuoran aggression keinoja, joita koulussani käytettiin ja pohtinut paljon sitä, miksi juuri minä jouduin niin usein näistä keinoista kärsimään. Toki olen itsekin ollut toimimassa aggressiivisesti ja tarkkaillut sivusta muiden välisiä kiistoja. Edelleen arkikokemukseeni tutkimastani aiheesta vaikuttaa se, että epäsuora aggressiivisuus ei ole vain koulumaailman ilmiö. Kohtaan sitä edelleen ympärilläni, sillä se on yleistä myös aikuisilla esimerkiksi perheen, ystävien ja naapureiden kesken sekä työpaikoilla (Lagerspetz 1998, 79). Sekin, että pidän ihmistä fenomenologisen tieteenfilosofian mukaisesti tavoitteellisesti toimivana olentona, on osaltaan vaikuttamassa siihen, kuinka ymmärrän aggressiivisen toiminnan merkityksen.

Laineen (2001, 33) mukaan esiymmärrykseen ovat vaikuttamassa aiemmat tutkimustulokset ja teorit, joista tutkija on lukenut. Olen aiemmin tehnyt proseminarityön tyttöjen epäsuorasta koulukiusaamisesta ja sosioemotionaalista taidoista, joten minulla on mielessäni useita teorioita epäsuoran aggression merkityksistä koulukiusaamisen näkökulmasta. Näiden teorioiden ja lukemiäni tutkimustulosten pohjalta minulle on muodostunut käsitys, jonka mukaan ainakin yhtenä syynä epäsuorasti aggressiivisen toiminnan taustalla on sosiaalisten suhteiden muokkaaminen. Yritän kuitenkin olla rakentamatta tutkimustani tämän tai minkään muun ennako-oletuksen varaan. Huomioin tuntemani teorit vasta, jos ne nousevat aineiston pohjalta esiin.

Aineiston kerääminen

Aineistoni koostuu ainekirjoituksista ja teemahaastatteluista. Keräsin aineistoni kahdeksaluokkalaisilta tytöiltä. Tutkin nimenomaan tyttöjä sen vuoksi, että tyttöjen aggressiosta suurempi osa on luonteeltaan epäsuoraa kuin poikien aggressiosta (Card,

Stucky, Sawalani & Little 2008; Vierikko, Pulkkinen, Kaprio, Viken & Rose 2003). Lisäksi useiden tutkimusten perusteella tytöt käyttävät erityisesti nuoruusiässä määrällisestikin enemmän epäsuoraa aggressiota kuin pojat (Archer & Coyne 2005; Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen 1988; Salmivalli, Kaukiainen & Lagerspetz 2000).

Kahdeksaluokkalaisia tutkin ensinnäkin siksi, että yläkouluikäisenä ystävyysuhteiden merkitys korostuu vanhemmista irrottautumisen myötä (Smith, Cowie & Blades 2003, 309). Toiseksi tytöt käyttävät epäsuoraa aggressiota edelleen tässä iässä paljon samalla, kun heillä kuitenkin on siitä kokemuksia jo useamman vuoden ajalta (Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992). Lisäksi seitsemännelle luokalle siirryttäessä oppilaat ovat usein siirtyneet eri kouluun, jolloin oppilaiden sosiaalinen ympäristö on vaihtunut. Kahdeksannella luokalla aiemmin uusi oppilasryhmä on ehtinyt käydä nuorille jo tutuksi, mikä mahdollistaa paremmin epäsuoran aggression käytön (ks. Coyne ym. 2006).

Jotta tutkimukseni ei rajoittuisi kuvaamaan vain yhtä koulua tai maantieteellistä aluetta Suomessa, keräsin aineistoa kolmelta eri paikkakunnalta: Hyvinkäältä, Lahdesta ja Lievestuoreelta. Valitsin paikkakunnat joko kouluilla olevien tuttujien opettajien tai sopivan sijainnin perusteella siten, että mukaan tulisi eri kokoisia kuntia. Hyvinkäällä tein tutkimusta kahdella eri koululla, toisilla paikkakunnilla tutkin molemmilla yhtä koulua. Jokaisella koululla keräsin aineistoa yhden kahdeksannen luokan tytöiltä. Luokat valittiin aikatauluini sopivan lukujärjestyksen ja tietokonehuoneen varustilanteen perusteella.

Tutkimuslupia selvittäessäni otin yhteyttä ensin Lahden sekä Hyvinkään koulujen rehtoreihin, Lievestuoreella välittäjänä toimi tuntemani opettaja. Lähetin rehtoreiden ja opettajien kautta oppilaiden koteihin lomakkeet, joissa ilmoitettiin vanhemmille tutkimuksen toteuttamisesta ja pyydettiin heitä ottamaan yhteyttä, mikäli heillä oli jotakin tutkimukseen osallistumista vastaan (Liite 1). Joillakin luokilla lomakkeet olivat jääneet jonnekin matkan varrelle eivätkä ilmeisesti menneet oppilaille asti.

Rehtorin luvalla pääsin kuitenkin tekemään kyselyä joka koululle. Yhdellä koululla, jolla tein kyselyjen lisäksi haastatteluja, lähetin oppilaille kotiin lupa-anomukset, joihin pyydettiin vanhempien allekirjoitusta (Liite 2). Toisella koululla rehtori soitti itse jokaisen haastateltavan vanhemmalle ja kysyi luvan haastatteluun.

Yhteensä tutkimukseeni osallistui 38 oppilasta. Kuten Patton (1990, 183–186) kirjoittaa, sopivaan tutkimusotannon kokoon laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa mitään yksiselitteistä sääntöä. Sopiva tutkittavien määrä riippuu muun muassa tutkimuskysymyksistä, tulkinnan syvyydestä ja käytettävissä olevista resursseista. (Patton 1990, 183–186.) Eskola ja Suoranta (1998, 62–63) kirjoittavat aineistoa olevan riittävästi, kun saturaatiopiste on saavutettu eli kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Arvelin, että 38 vastausta kyselyyn on riittävän suuri määrä saturaation saavuttamiseksi. Ajattelin sen kuitenkin olevan samalla sopivan pieni määrä, jotta vastausten tarpeeksi syvä tulkinta olisi mahdollista. Menetelmällinen triangulaatio, eli saman asian tutkiminen useammalla eri tavalla, lisää tutkimuksen luotettavuutta (Patton 1990, 188). Tämän takia käytin ainekirjoitusten ohella haastattelumenetelmää, ja haastattelin kuutta ainekirjoitustehtävään vastannutta oppilasta. Aineistonkeruu tapahtui loppukevään 2007 aikana.

Päädyin käyttämään aineistonkeruussa toisaalta vertaisarviointia, jossa tutkittavat arvioivat toisiaan, toisaalta kysymään suoraan tutkittavilta itseltään. Tein niin siksi, että Lagerspetz (1998, 37) kirjoittaa näiden menetelmien käyttämisen yhdessä antavan monipuolisemman kuvan asiasta kuin ainoastaan toisen menetelmän käyttöön tyytymisen. Omasta aggressiivisuudesta kertoessaan tutkittavat kertovat asiat omasta näkökulmastaan, siitä, millaisena he itse itseään pitävät. He saattavat myös helposti, tahattomastikin, antaa itsestään sellaisen kuvan, jonka ulkopuoliselle tahtovat antaa. Toisista kertominen sen sijaan antaa ulkopuolisille näkyvästä käyttäytymisestä realistisemman kuvan. Lagerspetzin tutkimusten perusteella erityisesti oman epäsuorasti aggressiivisen käyttäytymisen aliarviointi näyttää olevan tyypillistä. Tämän vuoksi vertaisarviointi toimii tyttöjen epäsuoraa aggressiivisuutta tutkittaessa menetelmänä varsin hyvin. (Lagerspetz 1998, 36–38, 57). Ajattelin myös, että oppilaille on hel-

pompaa keksiä esimerkkejä aiheesta silloin, kun tovereidenkin aggressiivisuudesta kertominen on mahdollista.

Ainekirjoitustehtävässä pyysin oppilaita kirjoittamaan tietokoneen avulla kirjeen kuvitellulle ystävälleen. Tehtävänantoon kuului esimerkkitarina, joka kertoi epäsuoran aggression kohteeksi joutuneesta tytöstä (liite 2). Esimerkkitarina on vapaasti suomennettu versio australialaisissa tyttöjen välistä epäsuoraa aggressiota koskevissa tutkimuksissa käytetystä kehyskertomuksesta (James & Owens 2005; Owens ym. 2000a, 2000b). Lisäsin tarinaan liikuntatunneita koskevan kohtauksen, koska ajattelin sen kannustavan tyttöjä kirjoittamaan erityisesti liikuntatunneilla tapahtuneista asioista. Tarinan pohjalta oppilaita pyydettiin kirjoittamaan heille tai jollekin toiselle tapahtuneesta vastaavanlaisesta tilanteesta. Kun joku tytöistä kysyi mitä tulee tehdä, jos ei tiedä yhtään vastaavanlaista tilannetta, pyysin tyttöjä siinä tapauksessa kirjoittamaan kuvitellun tarinan ja mainitsemaan kirjoituksessaan sen, että tarina ei ole totta. Yksi tyttö teki näin, enkä käyttänyt hänen kuvittelemansa tarinaa aineistona tutkimuksessani.

Lyhensin alkuperäistä, australialaisten kehyskertomuksen yhteydessä käyttämää tehtävänantoa siten, että pyysin oppilaita kirjoittamaan ainoastaan tapahtumasta sekä siitä, miksi niin tapahtui. Alkuperäisversiossa kysytään näiden lisäksi myös tapahtumaan liittyneistä tuntemuksista ja tapahtuman seurauksista. James ja Owens (2005) kirjoittavat, että heidän tutkimuksessaan kirjemenetelmä toimi menestyksellisesti tyttöjen välisten konfliktien kuvaamisessa ja selittämisessä. James ja Owens perustelivat sen käyttöä nimenomaan epäsuoran aggressiivisuuden tutkimisessa Lagerspetzin ym. (1988, 412–413) toteamuksella ”if you write a letter describing ”what kind of person” your friend ”really” is, you can say that you are just ”telling the truth” and not being aggressive”.

Halusin toteuttaa tutkimusaineiston keräämisen sellaisella tavalla, joka on mahdollisimman lähellä nuorten tavallisesti käyttämää, jokapäiväistä kirjallista viestintää. Internetin käyttö on nuorison keskuudessa hyvin yleistä: tilastokeskuksen mukaan

lähes kaikki 15–19-vuotiaat suomalaiset ovat käyttäneet internetiä viimeisen kolmen kuukauden aikana (Nummela, Sirkiä & Muttilainen 2007, 9). Tämän vuoksi toteutin tutkimukseni siten, että oppilaat vastasivat kysely- ja ainekirjoitusosuuteen tietokoneella. Poikkeuksena oli yksi ryhmä, jossa tytöt täyttivät samasta kyselystä paperiversion tietokonealuokan varaustilanteen vuoksi. Pienen otokseen takia eri luokista saatujen tulosten määrällisestä vertailusta ei tässä tapauksessa voida vetää kovin pitkälle vieviä johtopäätöksiä, mutta paperiversion täyttäneiden oppilaiden vastaukset eivät näyttäneet poikkeavan koneelle kirjoitettuna rivimäärältään tai asiasisällöltään tietokoneen avulla kerätyistä vastauksista. Raat ym. (2007) vertasi tutkimuksessaan nuorten vastauksia kyselyyn, joka oli toteutettu toisessa ryhmässä paperilla ja toisessa tietokoneella. Osoittautui, että internetin kautta annetut vastaukset eivät poikenneet merkittävästi paperiversiona toteutettuun kyselyyn annetuista vastauksista. (Raat ym. 2007.) Ennen varsinaisen kyselyn toteuttamista testasin menetelmän toimivuutta ja tehtävänantojen ymmärrettävyyttä kuudella yläkoulu- ja lukioikäisellä nuorella. Tältä pilottiryhmältä saadun palautteen perusteella muutin joitakin tehtävänannossa käytettyjä sanamuotoja.

Haastattelussa käytin intensiteettiotantaa (Patton 1990, 169): valitsin haastatteluun ainekirjoitusten perusteella mahdollisimman paljon tietoa tuovia, mutta en kuitenkaan liian poikkeavia tapauksia. Haastattelin siis yhteensä kuutta tyttöä, jotka olivat kokeneet tai havainneet ympärillään runsaasti epäsuoraa aggressiivisuutta ja toivat sen ilmi kirjoituksessaan. Osa tytöistä kertoi tapauksesta, jossa he olivat itse olleet aggression kohteena, osa kertoi omasta aggressiivisesta toiminnastaan. Lisäksi he kertoivat ympärillään havaitsemastaan epäsuorasta aggressiosta. Haastatelluista neljä oli yhdeltä ja kaksi toiselta kahdeksannelta luokalta eri paikkakunnilta. Haastattelut tapahtuivat kahden kesken rauhallisessa tilassa oppituntien aikana. Tallensin ne nauhurille ja litteroin myöhemmin. Muistiinpanoja en juurikaan tehnyt, koska koetin keskittyä kuunteluun ja jatkokysymysten esittämiseen. Kaikki tytöt sallivat nauhurin käytön, kun perustelin sitä heille sillä, että minulle oli tarpeellista muistaa mitä olimme puhuneet. Kerroin, että tarkoituksenani ei ollut toimia tilanteessa minkäänlaisena syyttäjänä, ja että tyttöjen kertomat asiat eivät kantautuisi muiden korviin.

Aloitin varsinaisen haastattelun tekemällä tarkentavia kysymyksiä oppilaan aineensa kirjoittamista tapahtumista ja niiden taustalla vaikuttaneista syistä. Jatkoin siitä muihin luokassa tai koulussa tapahtuneisiin syrjimis- ja kiusaamistilanteisiin sekä niiden syihin. Kysyin myös erikseen mahdollisista liikuntatunneilla tapahtuneista tilanteista. Lopuksi kysyin oliko tytöllä mielessään asiaan liittyen vielä jotain muuta mitä hän piti tärkeänä, mutta en ollut huomannut kysyä.

Aineiston analyysi ja tulkinta

Laadullinen aineisto on yleensä laajuudeltaan runsasta. Siksi tarvitaan analyysia, jolla tiivistetään ja selkeytetään aineistoa sellaiseen muotoon, että aineiston hallinta ja päätelmien teko on mahdollista. Eskola ja Suoranta (1998, 138) kirjoittavat, että jo aineistoa selkeyttämällä tuotetaan uutta tietoa aiheesta. Patton (1990, 371–372) taas korostaa, että analyysin tarkoituksena on vasta luoda kehys, joka mahdollistaa keskustelun ja päätelmien tekemisen aineiston paljastamista asioista. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin tavoitteena on käsitellä ja muokata aineisto sellaiseen muotoon, jossa sitä voidaan tulkita. Jätän Eskolan ja Suorannan (1998, 151) esittämän mahdollisuuden mukaisesti erottamatta analyysi- ja tulkintavaiheet selkeästi toisistaan, ja teen jo analyysivaiheessa aineistosta tulkintoja, jotka ohjaavat analyysin suuntaa edelleen.

Laadullisen tutkimuksen perinteen mukaisesti pyrin aineistoa analysoidessani ja tulkitessani siihen, etten ole valmiiksi sitoutunut mihinkään teoriaan, joka ohjaisi tulkintojani (Eskola & Suoranta 1998, 15; Patton 1990, 40). Alun perin tarkoitukseni oli analysoida aineistoa täysin induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Päinvastoin kuin deduktiivisessa päättelyssä, induktiivisessa analyysissä teoriat ja tulkinnat ilmiöstä syntyvät aineistosta käsin ilman ennalta määriteltyjä hypoteeseja tai teorioita (Patton 1990, 44). Tässä tutkimuksessa puhdas aineistolähtöinen analyysi ei kuitenkaan ole mahdollista, koska olen jo aiemmin tehnyt hahmotelmia mahdollisista tutkimuskysymyksiin saamistani vastauksista ja lukenut teoriaa aiheesta. Keräämääni aineistoa

lukiessani olen myös jatkuvasti löytänyt yhtäläisyyksiä lukemaani teoriakirjallisuuteen. Nämä yhtäläisyydet ovat toimineet sellaisten uusien tulkinta- ja selityspolkujen avaajina, joita en muutoin olisi tullut ajatelleeksikaan. Induktiivisen analyysin sijaan päättelytapani onkin loppujen lopuksi siis ennemminkin abduktiivinen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99), jolloin ajatteluprosessissani vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit teoriat; induktiivisuus ja deduktiivisuus. Teorioiden tarkoituksena ei siis ole toimia valmiina viitekehystenä, jonka pohjalta testaisin uusia päätelmiä, vaan niiden tehtävänä on uusien ajatusurien aukominen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99.) Liikun induktiivisen ja deduktiivisen otteen välimaastoissa myös siinä, että palaan aineistoon aina uudestaan muodostettuani siitä jonkinlaista teoriaa. Näin siirryin induktiivisesta lähestymistavasta deduktiiviseen hypoteesin testaamiseen sekä taas takaisin induktiiviseen päättelyyn ja niin edelleen, minkä Pattonkin (1990, 46) kirjoittaa aineistoa analysoitaessa olevan yleistä.

Analyysin toteuttamisen työkaluna käytän sisällönanalyysia. Sisällönanalyysista voidaan puhua monella eri tasolla, kuten yksittäisenä tutkimusmetodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä, ja sitä voidaan käyttää usealla tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Kyngäs ja Vanhanen (1999) esittelevät artikkelissaan yhdenlaisen sisällönanalyysin toteuttamistavan. Heidän mukaansa aineistossa esiintyvät tutkimusongelman kannalta merkittävät lauseet tulee ensin pelkistää, lyhentää yksittäisiksi ilmaisuiksi. Samaa tarkoittavista pelkistetyistä ilmauksista muodostetaan sitten alaluokkia, joista yhdistellään edelleen sisällöltään saman tapaisia yläluokkia. Näiden eri tasoisten luokkien avulla vastataan tutkimuskysymyksiin. Sovellan Kyngäksen ja Vanhasen analyysitapaa ja etsin merkitysten perusteella samansisältöisiä luokkia keräämästäni aineistosta. Pyrin niitä luodessani induktiivisuuteen, mutta luokkia löydettyäni vertaan niitä kirjallisuuteen, ja nostan esille kirjallisuuden pohjalta heräävien ajatusten perusteella uusia asioita. Näin siirryn siis ennemminkin abduktiiviseen päättelyyn ja tulkintaan. Viittaamalla muihin tutkimustuloksiin ja tilastotietoihin työni eri vaiheissa pyrin myös hakemaan tutkimukseen yleistettävyyttä, tai Alasuutarin (1999, 245) ehdotuksen mukaisesti suhteuttamista. Alasuutarin mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan yleistämisen sijaan ennemminkin eritellä sitä, kuinka

tutkijan analyysi kertoo muustakin kuin vain hänen aineistostaan. Tällöin suhteuttaminen on hänen mukaansa osuvampi termi, sillä tavoitteena on suhteuttaa tehtyjä havaintoja aiempiin tutkimustuloksiin. (Alasuutari 1999, 251.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 242–244) mielestä laadullisen tutkimuksen raportissa menetelmien, teorian ja aineiston osuuden ei välttämättä tarvitse olla omiin lukuihinsa erotettuina. Heidän (mts. 76) mukaansa teemoihin jakamiseen perustuvassa analyysitavassa teorian ja aineiston on suorastaan parempi lomittaa tutkimustekstissä toisiinsa. Näin teoria ja aineisto ovat vuoropuhelussa keskenään eikä tutkimusraportti jää pelkäksi sitaattikokoelmaksi. Pyrinkin tutkimuksessani käyttämään aineiston perusteella luomiani luokkia siten, että ne ovat vuorovaikutuksessa aiemman tutkimuksen kanssa. Aineistosta poimimiani sitaatteja pyrin Eskolan ja Suorannan esittämän suosituksen mukaan käyttämään tulkintojeni perusteluna, olipa kyseessä sitten aineiston jakaminen luokkiin tai sen vertaaminen aiempaan tutkimukseen. (Eskola & Suoranta 1998, 76).

Pattonin (1990, 372) mukaan laadullisen tutkimuksen tekemiseen ei ole olemassa ehdottomia sääntöjä. On olemassa vain ehdotuksia. Jokainen tutkimus ja tutkija on erilainen. Siksi myös jokaiselle tutkimukselle ja sen tekijälle sopivin analyysitapa on erilainen. Patton korostaakin luovuuden käyttöä omalle tutkimukselle sopivimpia suuntaviivoja etsittäessä. (Patton 1990, 372.) Myös Kiviniemestä (2001, 79) laadullinen tutkimus on tekijän tulkintojen perusteella väritynyt tuotos; sekä analyysi että raportti ovat tutkijan henkilökohtaisia konstruktioita tutkittavasta ilmiöstä. Kiviniemi (2001, 79–81) kiinnittää huomiota myös siihen, että laadullisessa tutkimuksessa on kyseessä oppimisprosessi. Haluan itse painottaa sitä, että erityisesti näin on silloin, kun tekeillä on opinnäytetyö. Lyhyesti sanottuna pyrin aineiston analyysin ja tulkinnan avulla nousemaan aineistosta teorian tasolle, oppimaan prosessista jotain ja tuomaan tämän kaiken esille tutkimusraportissa.

3 AGGRESSIO

3.1 Aggression määritelmä ja alkuperä

Vuosikymmeniä jatkuneesta keskustelusta huolimatta tutkijat eivät ole onnistuneet löytämään aggression käsitteelle määritelmää, joka tyydyttäisi kaikkia. Buss (1961, 1) määritteli aggression hyökkäykseksi; haittaa aiheuttavan ärsykkeen toimittamiseksi toiselle ihmiselle tai eliölle. Tämä behavioristinen määritelmä on kuitenkin ontuva sikäli, että sen perusteella esimerkiksi esineisiin kohdistuva vandalismi ei ole aggressiota. Myöskään haitalliseksi tarkoitettua, mutta epäonnistunutta tekoa kuten suutariksi osoittautunutta pommia ei määritelmän mukaan lueta aggressiiviseksi. Vahingossa tapahtunut toisen ihmisen vaurioittaminen tai lääkärin tekemä haittaa aiheuttava, mutta silti välttämätön toimenpide taas ovat edellisen mukaan aggressiivisia tekoja. Buss (1961, 1–4) yritti toki itsekin tarkentaa määritelmäänsä, mutta Bandura (1973, 8) esittää tarkennukseksi aggressiivisen käyttäytymisen olevan sellaista, jonka muut ihmiset, tilanteesta riippuen, tulkitsevat aggressiiviseksi. Teon tulkitseminen aggressiiviseksi on kuitenkin pitkälti riippuvaista muun muassa tulkit-sijan arvoista ja ympäröivän yhteiskunnan laeista, mitä esimerkiksi Tedeschi (1983, 137) tässä Banduran behavioristisessa määritelmässä kritisoi.

Behavioristisiin määrittelyihin tyytymättöminä sosiaalipsykologit ovat painottaneet aggression määrittelyssä tekijän aikomusta tuottaa harmia (Tedeschi 1983, 137). Aikomuksia on kuitenkin, ainakin nykyisin tunnettujen tutkimusmenetelmien avulla, mahdotonta tutkia suoraan. Tämä johtuu siitä, että ihmiset eivät avoimesti ilmaise aikomuksiaan, minkä vuoksi aikomusten tutkiminen on aina hyvin riippuvaista tutki-jan tulkinnasta. Näin ollen aikomuksellisuuskään ei Tedeschin mielestä ole tieteelli- sessä tutkimuksessa täysin toimiva tapa määritellä aggressiota. (Tedeschi 1983, 136–138.)

Kolmas aggression määrittelyyritys liittyy aggression tunnepuoleen. Lagerspetz (1998, 22) määrittelee aggression ympäristön tai toisen yksilön tahalliseksi va-

hingoittamiseksi tai häiritsemiseksi ja/tai tunnetilaksi, joka liittyy sisällöllisesti tällaiseen toimintaan. Näin Lagerspetzin määrittelyyn sisältyy toiminta ja tunnetila, joka taas sisältää sekä tunnetilaan liittyvät fysiologiset prosessit että tunne-elämykset. Sisällöllisyydellä Lagerspetz tarkoittaa aggressioon liittyviä vihamielisiä ajatuksia liittäen määritelmään näin myös kognitiivisen puolen. (Lagerspetz 1998, 22–23.) Nojaudun itse tutkimuksessani Lagerspetzin määritelmään. Tiettyä tilannetta ei hänen määritelmänsä perusteella voida täysin objektiivisesti määritellä aggressioksi, sillä kuten Tedeschi (1983, 137) kirjoittaa, tahallisuuden tai aikomuksellisuuden tulkinta on riippuvaista tutkijasta. Tämä ei kuitenkaan haittaa minua, koska fenomenologina hyväksyn tulkintani subjektiivisuuden.

Mistä aggressio tulee?

Aggression syntymistä ja merkitystä on selitetty useiden eri teorioiden avulla. Yksi teorioista on psykoanalytikkojen ja sosiobiologien kannattama *viettiteoria* (Durkin 1995, 398–401). Siinä aggressio nähdään biologispohjaisena viettinä, jolla on merkityksensä eloonjäämistäistelussa. Aggression selittämistä yksinomaan viettinä on kritisoitu kuitenkin paljon, sillä ensinnäkin aggressiota ilmenee muissakin kuin eloonjäämistäisteluun liittyvissä tilanteissa (mts. 398–401). Toiseksi, siitä huolimatta, että aggressioon liittyy vietinomaisia piirteitä, se ei kuitenkaan täytä perinteisesti vietilille asetettuja tunnusmerkkejä. Aggressiivinen toiminta ei nimittäin ole sinällään palkitsevaa, vaan sen kautta pyritään ennemminkin johonkin toiseen päämäärään. (Lagerspetz 1998, 236.) Se, että aggressiivisuuden on havaittu olevan yhteydessä joihinkin biologisiin tekijöihin, kuten hormoneihin, ei myöskään todista aggressiota täysin biologisista tekijöistä syntyväksi. Sitä, missä määrin aggressio johtuu biologisista tekijöistä ja missä määrin biologiset tekijät aggressiosta, eivät tutkimukset ole pystyneet luotettavasti osoittamaan (Durkin 1995, 400–401).

Dollard kumppaneineen esitti 1930-luvun lopulla *frustraatio-aggressioteorian* vastauksena viettiteorian vajavaisuuksiin (Durkin 1995, 401). Alkuperäisen frustraatio-

aggressioteorian mukaan aggressio on aina seurausta turhaumasta, frustraatiosta, joka syntyy, kun tavoitteellinen toiminta keskeytyy tai estyy (Dollard ym. 1939, 1, 7). Viettiteoriassa ja frustraatio–aggressioteoriassa on se yhteinen piirre, että molemmissa aggressio nähdään tarpeena, joka tulee purkaa ajoittain aggressiivisella toiminnalla. Viettiteoriassa tuon tarpeen nähdään olevan synnynnäinen, frustraatioteoriassa sitä pidetään turhauman herättämänä. (Bandura 1983, 12.) Varsin pian frustraatio–aggressioteorian kehittämisen jälkeen havaittiin, että aggressiota ei läheskään aina voida selittää turhauman aiheuttamaksi. Siksi Dollardin teoriaa uudistettiin pian. Uudistukset perustuvat lähinnä siihen, että frustraatio toimii aggression synnyttäjän sijaan ennemminkin aggressiota vahvistavana tekijänä sekä siihen, että frustraatio synnyttää aggressiota vain joissakin tapauksissa. (Durkin 1995, 402.) Yksi uudemman frustraatio-aggressioteorian esittäjistä on ollut Berkowitz (1989). Hänen mukaansa turhauma pienentää kynnystä aggressiiviseen toimintaan, mutta se, päätyykö turhautunut ihminen toimimaan aggressiivisesti, johtuu kuitenkin monesta muustakin asiasta kuten tilanteen otollisuudesta aggressiiviselle käyttäytymiselle.

Vastakohtana vietti- ja frustraatioteorioille Bandura (1973, 61) kehitti *sosiaalisen oppimisen teorian*, jossa aggressiota ei nähdä tarpeena eikä sisäsyntyisenä viettinä, vaan ulkoa opittuna käyttäytymismallina. Aggression oppiminen tapahtuu Banduran (1973, 68–69) mukaan mallioppimisena kolmen erilaisen mekanismin kautta. Ensinnäkin ihminen voi oppia uudenlaisen toimintatavan toisen ihmisen käyttäytymistä havainnoimalla. Toiseksi toisen ihmisen käyttäytymisen vaikutusten seuraaminen vahvistaa tai ehkäisee toimimista aiemmin opitun käyttäytymismallin mukaan. Kolmanneksi toisten ihmisten toiminnan havainnoiminen kertoo siitä, millainen toiminta on sosiaalisesti hyväksyttävää. (Bandura 1973, 68–69.) Vahvimmat mallit, joilta aggressiiviä käyttäytymistä modernissa yhteiskunnassa opitaan, ovat Banduran mukaan perhe, alakulttuuri ja tiedotusvälineet. Perheen edistämään käyttäytymismalliin vaikuttaa pitkälti ympäröivä yhteiskunta, ja alakulttuuri saattaa toimia joko perheeltä opitun käyttäytymismallin edistäjänä tai ehkäisijänä. (Bandura 1973, 93.)

Proaktiivinen ja reaktiivinen aggressio

Eräs varsin yleinen tapa luokitella eri tyyppistä aggressiota on jakaa se proaktiiviseen ja reaktiiviseen aggressioon sen perusteella, kuinka se saa alkunsa (Dodge & Coie 1987; Salmivalli 2005). Voidaan puhua myös välineellisestä ja vihamielisestä aggressiosta, jolloin välineellinen on lähikäsite proaktiiviselle ja vihamielinen reaktiiviselle aggressiolle (Berkowitz 1989; Buss 1961, 12–15). *Proaktiivinen aggressio* eroaa reaktiivisesta siten, että siihen liittyy jokin tavoite, jonka aggressiivisesti käyttäytyvä uskoo toiminnallaan saavuttavansa (Dodge & Coie 1987). Tavoitteena voi olla esimerkiksi rahan saaminen tai sosiaalisen aseman parantaminen (Berkowitz 1989). *Reaktiivinen aggressio* taas on oikeastaan puolustusreaktio, joka saa alkunsa siitä, kun toisen käyttäytyminen tulkitaan uhkaavaksi tai ärsyttäväksi (Dodge & Coie 1987.) Siihen liittyy myös vihan tunne, ja sen pääasiallisena tarkoituksena on tuottaa vahinkoa (Berkowitz 1989.)

Nuoren asema ryhmässä ja käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa on yhteydessä siihen, onko hän pääsääntöisesti proaktiivisesti vai reaktiivisesti aggressiivinen. Dodgen ja Coien (1987) tutkimus, joka koski ainoastaan poikia, osoitti proaktiivisesti aggressiivisille olevan tyypillistä sen, että he käyttävät fyysistä voimaa hallitakseen. He myös usuttavat toisia liittoutumaan yhtä oppilasta vastaan ja uhkailevat sekä kiusaavat toisia (Dodge & Coie 1987). Päinvastoin kuin reaktiivisesti aggressiivinen, proaktiivisesti aggressiivinen lapsi tai nuori saattaa olla ryhmässään suosittu, ja hänellä on tavallisesti johtajaominaisuuksia (Salmivalli 2005, 62–63). Reaktiivisesti aggressiivisille lapsille ja nuorille on tyypillistä, että he iskevät takaisin kun heitä hännätään, syyttävät toisia riitatilanteissa ja suuttuvat vahingoista (Dodge & Coie 1987). Salmivallin (2005, 62–63) mukaan reaktiivisesti aggressiivisilla nuorilla on myös muita vahvempi taipumus tulkita toisten aiheet vihamielisiksi.

Reaktiivisella ja proaktiivisella aggressiolla on vahva yhteys toisiinsa, mutta ne voidaan silti selkeästi erottaa toisistaan. Dodge ja Coie (1987) esittävätkin, että kyse olisi kahdesta erilaisesta aggressiosta, joiden muodostumista voitaisiin selittää eri

aggressioteorioiden avulla. Frustraatio-aggressioteoria sopinee heidän mukaansa paremmin selittämään reaktiivista ja sosiaalisen oppimisen teoria proaktiivista aggressiota. Dodgen (1991, 212–213) mukaan proaktiivisen aggression taustalla onkin usein sosiaalisen oppimisen teorian mukaisia malleja, joista aggressiivista käyttäytymistä on opittu. Näitä ovat esimerkiksi kodin tai lähiympäristön aggressiiviset mallit, filmatun väkivallan katselu ja aggressiivisen käyttäytymisen vahvistaminen palkitsemalla. Reaktiivisen aggression taustalla on varhaisen vuorovaikutuksen ongelmia, turvattomuuden kokemuksia ja väkivallan kohteeksi joutumista. (Dodge 1991, 212–213.)

3.2 Epäsuora aggressio

Mitä epäsuora aggressio tarkoittaa?

Tultuaan koululle Anu kävelee kavereidensa luo juuri niin kuin yleensä. Anun yrittäessä jutella kavereilleen nämä käyttäytyvät kuitenkin tylästi ja epäystävällisesti. Anu yrittää katsoa hyvään ystäväänsä Sannaan, mutta tämä katsoo tarkoituksella muualle. Välitunnilla Anu menee taas kavereidensa luokse. Anu saapuu paikalle vasta vähän muiden jälkeen ja ehtii juuri kuulla kuinka toiset ovat puhumassa jotakin pahaa hänestä... (alkuperäisversio Owens ym. 2000.)

Ilmiössä, jonka kohteeksi Anu yllä olevassa kehyskertomuksessa joutuu, on kyse epäsuorasta aggressiosta. Se eroaa suorasta aggressiosta siten, että siinä ei olla suoraan vastatusten aggression kohteen kanssa. Buss (1961,8) on määritellyt epäsuoran aggression olevan sellainen aggression muoto, jossa hyökkääjän eli aggressiivisen teon tekijän tunnistamisesta tehdään mahdollisimman vaikeaa. Tähän hyökkääjä pyrkii esimerkiksi levittämällä valheellisia juoruja aggression kohteesta, jolloin aggression välineenä käytetään toisia ihmisiä. Näin hyökkääjä ei itse joudu uhrin kanssa vastatusten ja välttyy vastahyökkäyksen kohteeksi joutumiselta. Epäsuora aggressio voi olla myös fyysistä, mutta kuitenkin sillä tavalla, että itse uhria ei suoraan va-

hingoiteta. Tällaista aggressiota on esimerkiksi toisen omaisuuden tai jonkin muun hänelle tärkeän asian tuhoaminen. (Buss 1961, 8.) Björkqvist, Lagerspetz ym. (1992) ovat Bussin kanssa samoilla linjoilla kirjoittaessaan epäsuoran aggression olevan toisen ihmisen vahingoittamista ikään kuin kiertoteitse siten, että ei itse jouduta vastatusten uhrin kanssa. Myös suomalaistutkijat yhdistävät epäsuoraan aggressioon sosiaalisten suhteiden hyväksikäytön ja sen, että toiminta usein naamioidaan joksikin muuksi kuin aggressioksi. (Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992; Lagerspetz 1998, 58.)

Bussin määritelmän jälkeen samantyyppisestä, sosiaalisia suhteita hyväksi käyttävästä aggressiosta puhuttaessa on käytetty epäsuoran aggression käsitteen lisäksi myös käsitteitä ”sosiaalinen” ja ”relaationaalinen aggressio” (esim. Galen & Underwood 1997; Sumrall, Ray & Tidwell 2000). Käsitteissä on kuitenkin paljon päällekkäisyyksiä. Coyne (Coyne ym. 2006) esittää, että *relaationaalinen aggressio* on muutoin pitkälti samanlaista kuin epäsuora aggressio, mutta sen ei tarvitse välttämättä olla kiertoteitse ilmaistua. *Sosiaalinen aggressio* taas eroaa edellisistä ainoastaan siten, että se saattaa olla myös ilmeinen ja eleinen ilmaistua. Käsitteiden läheisyyden vuoksi ja turhan hajaannuksen vähentämiseksi Coyne suosittelee siirtymistä erillisten käsitteiden käyttämisestä takaisin pelkän epäsuora aggressio -termin käyttöön (Coyne ym. 2006).

Toisen jättäminen huomiotta tai sulkeminen ryhmän ulkopuolelle, juorujen ja valheellisten tarinoiden kertominen toisesta, selän takana puhuminen sekä koston vuoksi kolmannen kaveriksi ryhtyminen ovat tyypillisiä epäsuoran aggression keinoja. Ne ovat esimerkkejä teoista, joita käytetään muuttujina epäsuoraa aggressiota mittaavassa DIAS (the Direct - Indirect Aggression Scale) -kyselylomakkeessa. Lomakkeen alkuperäisen version kehittivät Björkqvist, Österman ja Kaukiainen (1992), ja sitä on sen jälkeen käytetty useissa tutkimuksissa epäsuoran aggression mittaamiseen (esim. Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz ym. 1999; James & Owens 2004). DIAS-lomakkeen muuttujat painottuvat ihmisten välisiä suhteita välineenä käyttävään aggressioon. Niistä puuttuvat fyysisemmät epäsuoran aggressiivisuuden keinot, kuten toisen omaisuuden tuhoaminen tai ryöstäminen salaa (Coyne ym. 2006). Myös

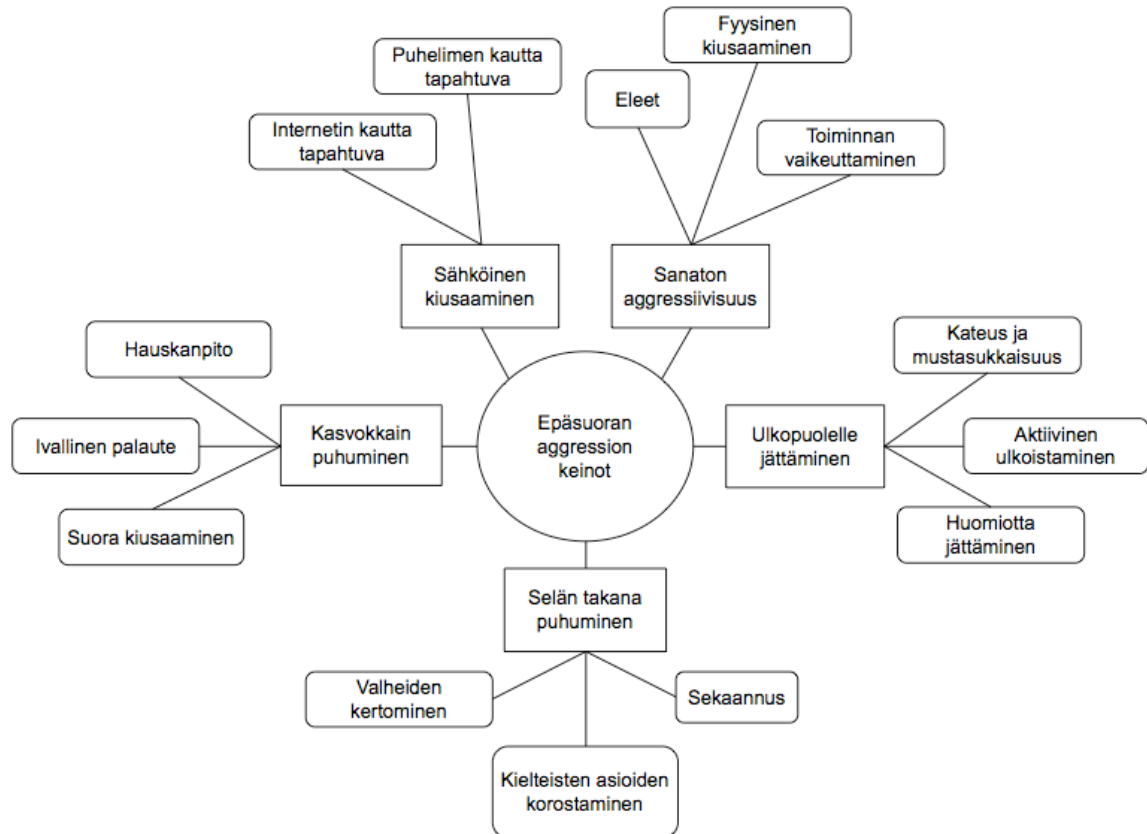
ilkeät katseet, jotka on aiemmin liitetty sosiaaliseen aggressioon (ks. Coyne ym. 2006), voidaan luokitella joidenkin tutkijoiden mukaan epäsuoraksi aggressiivisuudeksi (James & Owens 2005; Owens ym. 2000b).

Tässä tutkimuksessa määrittelen epäsuoran aggression suomalaistutkijoiden (esim. Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992) tapaan. Määrittelen sen siis olevan toisen vahingoittamista tavalla, joka ulospäin näyttää siltä kuin tavoitteena ei olisi lainkaan tehdä vahinkoa. Vahingoittamisen välineenä käytetään usein toisia ihmisiä, jolloin vahingoittajan itsensä ei tarvitse olla suoraan vastatusten uhrin kanssa. (Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992.) Tytöille, joiden kokemuksia epäsuorasta aggressiivisuudesta kyse-
lin, määrittelin termin tämän luvun alussa olevan esimerkkitarinan avulla. Keräämäni aineiston analysoinnin aloittaessani pyrin olemaan avoin kaikelle sille, minkä oppilaat saamansa esimerkin pohjalta haluavat tuoda esiin. Nostan siis esille kaikki tyttöjen mainitsemat aggression muodot ilman, että jättäisin mitään ulkopuolelle sen vuoksi, että se ei ehkä sovi epäsuoran aggression määritelmään. Pohdin sitten analyysini yhteydessä sitä, onko kyseessä todellakin epäsuora aggressio.

3.3 Minkälaisesta epäsuorasta aggressiosta tutkimani tytöt kertovat?

Jaoin keräämäni aineiston epäsuoran aggression keinojen osalta luokkiin voidakseni ymmärtää ja kuvailla sitä. Käytin siis sisällön analyysia, jonka toteuttamisessa etenin Kyngäksen ja Vanhasen (1999) esittämän mallin mukaan. Aloitin lukemalla oppilaiden kirjoitukset ja haastatteluaineistot. Kopioin niistä erilliselle tiedostolle valitsemani analyysiyksiköt eli kaikki aggressiokeinoista kertovat kohdat. Samalla pelkistin eli lyhensin ja yhdenmukaistin joitakin analyysiyksikköjä. Ryhmittelin keinot toistuvia säännönmukaisuuksia etsien ja sisäistä yhteneväisyyttä sekä ulkoista eroavaisuutta arvioiden (Patton 1990, 403). Näin syntyi viisi keinoryhmää, jotka jaoin vielä alaryhmiin (KUVIO 1). Seuraavassa käsittelen kiusaamisen keinoja ryhmittäin etsien niille vastinetta kirjallisuudesta. Viittaan tekstissäni kirjoittajille keksimiini

nimiin, jotka ovat samat kuin haastattelujen raportoinnissa. Haastatteluihin viittaviin kohtiin liitän nimen jälkeen H-kirjaimen sekä haastattelupäivämäärän.



KUVIO 1. Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen kirjoituksissa ja haastatteluissa mainitsemista aggressiivisen toiminnan keinoista syntyneet luokat.

Ulkopuolelle jättäminen

Ulkopuolelle jättämiseen kuuluu toisten oppilaiden liittoutuminen yhteen ilman, että jotakuta huolitaan mukaan sekä käyttäytyminen, jossa yksi oppilas jätetään kokonaan ilman huomiota. Ulkopuolelle jättäminen saattaa olla tahallista, yhteisestä päätöksestä toteutettua ryhmästä pois sulkemista, kuten Lindan kertomuksessa: *”kesäloman jälkeen päätimme Vilman ja Saaran kanssa että emme ole enää Marin kavereita ja olimme viikon niin kuin häntä ei olisi”*. Aina ulkopuolelle jättämisen taustalla ei kuitenkaan ole yhtä selvää, sanallisesti ilmaistua päätöstä. Tällöin joku oppilais-

ta vain jää toisten huomion ja toiminnan ulkopuolelle. Syynä tähän saattaa olla esimerkiksi se, että ”*hänestä ei oikein enää pidetä*” (Sanni). Välillä ulkopuolisuuden taustalla mainitaan vapaaehtoisuuskin.

Joskus ulkopuolelle jättämissä tapahtuu toistuvasti saman ystäväryhmän sisällä, kuten tyttöryhmässä, jonka jäsenten välisistä riidoista useat luokkatoverit kertovat:

Suvi, Jasmin, Maija ja Jenni eivät olleet enää niin hyvät kaverit kuin silloin aluksi oli vaikuttanut. Maija jätettiin ulkopuoliseksi: hänen kanssaan ei oltu pihalla, hänelle ei puhuttu, eikä hänelle edes viety läksyjä kun hän oli kipeänä! . . . Syrjittyinä olivat milloin ketkäkin tytöistä. (Taina)
–niit on oikeestaan aika iso porukka, siin on nyt Maijaki ollu ja sit Jasmin ja Jenni ja Suvi, ni sitte niil on välil aina vähän kinoja... kinaa, ja sitte joku jää välil vähän yksin. (Johanna, H, 30.5.2007)

Edellisten tyttöjen kohdalla ulkopuolelle jättäminen on väliaikaista, ja kestää parin päivän tai korkeintaan muutaman kuukauden mittaisen ajanjakson. Vain oma, entinen ystäväryhmä toimii ulkopuolelle jättäjänä, jolloin seuran hakeminen varaystäväistä tai muista luokan oppilaista on edelleen mahdollista. Kaikilla tätä varaystäviin turvautumisen mahdollisuutta ei kuitenkaan omien kavereiden jättäessä ole. Näin on esimerkiksi silloin, kun kyse on laajemmasta, koko luokkayhteisön syrjinnästä. Tällöin ulkopuolelle jättäminen ei myöskään ole väliaikaista, vaan jatkuvampaa:

Jouduin melkein koko ajan olemaan yksin, kaverini ovat jakautuneet pieniin ryhmiin eikä minua hyväksyty niistä mihinkään. (Ninna)

Ulkopuolelle jättäminen on sikäli tyypillistä epäsuoraa aggressiota, että siinä ei sivustaseuraajan silmin mitään oikeastaan tapahdu, vaan ennemminkin jotakin jää tapahtumatta. Oppilasta ei vain huomioida tai oteta mukaan mihinkään. Tämän vuoksi sivustakatsojan, kuten opettajan, on vaikea havaita sitä. Esimerkiksi australialaisessa tyttöjen välistä aggressiivisuutta koskeneessa tutkimuksessa ulkopuolelle jättäminen tuli vain harvoin, kaikkein vakavimmissa tapauksissa, opettajien tietoon (Owens ym. 2000b).

Siitä huolimatta, että ulkopuolelle jättämisessä ei tavallaan tapahdukaan mitään, nuoret kokevat sen raskaasti. Tämä käy ilmi esimerkiksi Mirkan kuvauksessa siitä, kuinka ”*oli todella haikeaa katsoa kun Erika oli koulussa aina yksin ja – – surullisen näköinen*”. Australialaisessa aineistossa muutamat 15-vuotiaat tytöt olivat olleet ulkopuolelle jättämisen vuoksi niin epätoivoisia, että he olivat suunnitelleet itsemurhaa. (Owens ym. 2000b.)

Yhteen liittoutumisen avulla ulkopuolelle jätetty erotetaan ”meistä” luomalla hänestä ikään kuin vieras, toinen. Hamarus (2006, 134) kuvaa ”meidän” ja ”sen” erottamisella, toiseuden luomisella, koulukiusaamisilmiötä. Hän selittää tämän toiseuden luomisen olevan kiusaamisen sisältö, mutta myös tapa luoda kiusaamiselle näennäinen syy. Toiseuden luominen estää ulkopuolisen, muukalaisen, kuulumisen yhteisöön. Ulkopuolisesta tehdään näkymätön ja näin hänet eristetään yhteisön sosiaalisesta tilasta eli yhteisöön liittyvästä vuorovaikutusverkostosta. (Hamarus 2006, 106–107, 132, 134.)

Keräämässäni aineistossa sosiaalisen tilan erottaminen näkyy esimerkiksi tervehtimisen ja puhumisen lopettamisena sekä jättämisenä saapumatta sovittuun tapaamispaikkaan. Muukalainen voidaan erottaa myös sulkemalla hänet yhteisestä toiminnasta:

Heillä oli aina jotain muuta menoa yhdessä tai tekemistä, niin, etten minä mahtunut mukaan. (Krista)

Sosiaalinen ja fyysinen tila ovat yhteydessä toisiinsa (Hamarus 2006, 132). Tutkimusaineistossani tämä tulee esille tyttöjen mainintoina siitä, kuinka ulkopuolelle suljettu tyttö jätetään fyysisestikin kauemmas toisista. Myös välitunneilla välttely ja syömään jättäminen yksin ovat tapoja erottaa ”toinen” ”meistä” loitontamalla häntä fyysisessäkin tilassa kauemmas.

Selän takana puhuminen

Toisesta puhuminen kielteiseen sävyyn silloin, kun hän ei itse ole kuulemassa, on yksi aineistosta erottamani epäsuoran aggressiivisuuden luokka. Selkeyden vuoksi käytän ilmiön yläkäsitteenä selän takana puhumista, vaikka myös pahan puhuminen ja juttujen keksiminen ovat oppilaiden asiasta käyttämiä käsitteitä. Selän takana puhuminen jakaantuu aineistossani edelleen kahteen ryhmään sen perusteella, kuinka todenperäisiä selän takana kerrotut asiat ovat. Joissakin tapauksissa toisen tekemisistä kerrotaan suoranaisia valheita, joilla hänet saadaan huonoon valoon muiden silmissä. Toisissa tapauksissa selän takana kerrotaan tosiasioita, mutta ne kerrotaan arvostelevasti tai muuten kielteiseen sävyyn. Tällöinkin puheiden tarkoituksena on saada toiset ajattelemaan ilkeästi puheiden kohteesta. Yhteistä selän takana puhumisen eri tavoille on, että puhuja odottaa kuulijoiden kielteisiksi manipuloitujen ajatusten heijastuvan siihen, kuinka he kohtelevat puheiden kohdetta. Näin ollen kuulijoita käytetään siis aggression välittäjinä, mikä on epäsuoralle aggressiolle tyypillinen piirre (Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992).

”No onhan hirveesti niinku selän takana haukuttu, varmaan kaikkia”, kertoo Johanna haastattelussaan (30.5.2007). Myös muu keräämäni aineisto ja toisten tutkijoiden tutkimustulokset osoittavat, että selän takana puhuminen on ilmeisen yleistä yläkouluikäisten tyttöjen keskuudessa. Lagerspetzin, Björkqvistin ja Peltosen (1988) tekemän määrällisen tutkimuksen mukaan valheellisten tarinoiden kertominen toisesta on tyttöjen yleisimmin käyttämä aggressiivisuuden muoto kinaamisen ohella. Myös Australiassa toisista koulutyöistä pahan puhuminen on merkittävin epäsuoran aggressiivisuuden muoto (James & Owens 2005).

Kuten ulkopuolelle sulkeminen, myös toisen saattaminen huonoon asemaan muiden silmissä kertomalla hänestä kielteisiä asioita on toiseuden luomista. Puhumalla paha toisesta hänen yritetään osoittaa olevan erilainen, usein huonompi kuin puhuja tai kuulijat. Samalla puhujan ja kuulijoiden välille luodaan yhteisöllisyyttä, kun pahan puhuja osoittaa pitävänsä kuulijoita suuremmassa arvossa kuin puheen kohdetta.

Erityisen tehokasta yhteisöllisyyden luominen on silloin, kun kuulijatkin saadaan mukaan puhumaan pahaa toisesta:

Eräänä päivänä ystäväni Mira tuli luokseni kylään ja hän sitten kyseli jostain hyvästä ystävästäni Essistä, esimerkiksi että pidänpö hänestä. minä sanoin että välillä menee hermo mutta en tarkottanut pahalla. Mira sitten puhui Essistä hirveästi pahaa ja siinä sivussa saatoin sanoa jotain kommenttia mumisten. (Mirka)

Australiassa tehdyssä tutkimuksessa tuli juoruilun ja toisten arvostelun ohessa esiin myös muutamia muita selän takana puhumisen muotoja, joita omassa tutkimuksessani ei suoraan ilmennyt. Ensinnäkin toisista saatettiin puhua keksityillä nimillä, jolloin puheen kohde voi vain epäillä olevansa puheiden kohteena (Owens ym. 2000b). Tällaista salanimillä puhumista esiintyy myös Suomessa. Keksityillä nimellä, josta puheen kohde ei ole tietoinen, puhuminen saa kiusatun ymmälleen siitä, mitä hänen ympärillään tapahtuu. (Hamarus 2006, 148–149.) Toinen niin suomalais- kuin australialaistutkimuksessakin ilmennyt keino saattaa kiusanteon kohde ymmälleen on puhuminen sellaisella äänenvoimakkuudella, että puheiden kohde saattaa arvella olevansa puheen kohteena voimatta kuitenkaan olla täysin varma asiasta (Hamarus 2006, 147; Owens ym. 2000b). Tämä ilmiö tulee esille keräämässäni aineistossa hieman eri tavalla, epämääräisellä naurulla, josta Johanna kertoo: ”luokissa ystävät nauroivat kahdestaan, ilmeisesti Jennille”. Hamarus tulkitsee, että salanimen käyttäminen ja matalalla äänenvoimakkuudella puhuminen ovat ulkopuolelle sulkemisen tapaan keinoja eristää puheiden kohde muusta yhteisöstä. Niillä voidaan ilmaista ulkopuolisuutta: ”vaikka hän on samassa luokkayhteisössä – – , häntä ei haluta ottaa siihen mukaan”. (Hamarus 2006, 148.)

Kasvokkain puhuminen

Oppilaat kertovat useista tavoista tuottaa toisille harmia siten, että sanat osoitetaan suoraan aggression kohteelle. Osa tavoista on täysin peittelemätöntä suoraa sanallista kiusantekoa, kuten ”pilkkaaminen”, ”haukkuminen” ja ”huutelu”. Silti kasvok-

kain puhumalla voidaan välittää aggressiota myös sellaisella tavalla, jossa suoran puheen aggressiivinen merkitys on piilotettu. Aineistossani esiintyviä keinoja tähän ovat ivallisen palautteen antaminen, leikkimielinen ilkeily ja kyseleminen.

— — mul oli ipod, ja se jäi jotenki jumiin, ni sit Jenni vaan sano et ei kannattais ostaa mitään kauheen hienoja et aina menee heti rikki, et just sillee niinku et oli melkeen ilonen siitä et se meni jumiin. (Suvi, H, 30.5.2007)

Ivallinen kommentti hienon laitteen ostamisesta, joka korostaa ostajan omaa merkitystä ikävän tapahtuman mahdollistajana, on keino saada puheiden kohde harmistumaan. Samalla ilkeämieliselle huomautukselle järjestetään oikeutus; voidaanhan ajatella, että tunnustetaan vain ääneen harmillinen tosiasia. Näin ollen ivallisen palautteen antamiseen liittyy se epäsuoran aggression piirre, että toiminta naamioidaan joksikin muuksi kuin aggressiivisuudeksi (ks. Lagerspetz 1998, 58). Suorilla sanoilla on osittain piilotettu harmia tuottava merkitys. Toisaalta aggression kohteen kanssa ollaan kuitenkin itse suoraan vastatusten, minkä perusteella ivallisen palautteen antamista vahingoittamismielessä ei Bussin (1961, 8) ja Lagerspetzin (1998, 58) määritelmän pohjalta voida suoranaisesti määritellä epäsuoraksi aggressiivisuudeksi, vaan enemmänkin suoraksi sanalliseksi aggressiivisuudeksi.

Joskus he ilkeilevät minulle leikillään mutta otan sen aivan leikillä koska en jaksa leikistä ja pienistä asioista suuttua. (Kaisa)
Aina just jotain nauramista joskus, et jos joku niinku tekee jotain väärin tai ei jaksa — — mm no, onhan se sillee varmaan niinku sillee e- ku- ei ne välttämättä ilkeyttään mut silleen, miten sen nyt sanois... et ei sillee kuitenkaan mitään hyväntahtostakaa, sillee. (Jenni, H, 30.5.2007)

Tytöt sanovat ilkeilyn olevan leikkiä, mutta ei kuitenkaan täysin hyväntahtoisista. Kuten ivallisen palautteen antaminen, myös leikkimielinen ilkeily saattaa olla naamioitua kiusantekoa. Jos naureskelu ja huutelu on mahdollista tulkita hyväntahtoiseksi leikiksi, voidaan siitä loukkaantuvan väittää vain ymmärtäneen tilanne väärin. Kyseessä on siis kaksoisviestintä: kielteinen viesti halutaan saada sosiaalisesti hyväk-

syttävään muotoon (Laine 2005, 83). Viestin todellisen merkityksen ymmärtääkseen kuulijan on osattava tulkita oikein äänensävyä ja -painotusta, usein myös sanallisen ilmaisun keinoja. Kaksoisviestiin liittyvä ilmaisutapa on yleensä kulttuurisesti muotoutunut, joten viestin merkitysten oikea tulkinta edellyttää ympäröivän kulttuurin tuntemista. (Laine 2005, 83.) Näin ollen leikiksi naamioidun naureskelun tai ivallisen palautteen tulkitsevat oikein ainoastaan asiaan vihkiytyneet. Kouluympäristön alakulttuurin tuntevat usein vain toiset oppilaat. Luonnollisesti viestin naamioimisen aste ja sen mukaisesti myös viestin todellisen merkityksen ymmärtävien määrä vaihtelee. Tämän vuoksi kaikki ympärillä seuraavat oppilaat eivät välttämättä ymmärrä ilkeämielisen naureskelun piilomerkitystä, eivät ehkä kaikki naureskeluun osallistuvatkaan.

Hamarus (2006, 145) uskoo leikin varjolla tapahtuvan kiusaamisen olevan virallisen maailman harhauttamista. Kun opettajat käsittävät toiminnan leikiksi, eivätkä oppilaitakaan ole aivan varmoja siitä, onko kyseessä kiusaaminen vai leikkimielinen hauskanpito, kukaan ei puutu siihen. Tällöin kukaan ei myöskään ole varsinaisesti syyllinen mihinkään. Syynä voidaan selittää olevan kohteen naurettavuus tai hauskuus, jolloin syy ei enää olekaan ilkeän kommentin sanojassa. (Hamarus 2006, 144–145.) Goffman (1971, 207) kirjoittaa kaksoisviestintää muistuttavasta epävirallisen kommunikoinnin käsitteestä, joka sekin selittää leikkimielisen kiusanteon näennäistä oikeellisuutta. Tarkoituksellinen kiusoittelu on hänen mukaansa sitä, mutta esimerkiksi epäsuorat huomautukset, verhoillut viittaukset ja merkitsevät tauot kuuluvat myöskin samaan ilmiöön. Tällaisen epävirallisen kommunikoinnin on luvallista täysin hyväksyttävästi kieltää tarkoittaneen mitään erityistä siinä tapauksessa, että sitä syytettäisiin jollakin tapaa sopimattomaksi viestinnäksi. (Goffman 1971, 207.)

Se on sellasta ihan vieläkin se kyseleminen et kuka on meist kivoin ja kuka nätein ja kuka rumin ja kuka o laihoihin ja kaikkee siis tällasta aina. (Sini, H, 30.5.2007)

Kysymyksetkin saattavat olla epäsuoran aggression välineitä. Kysymällä tyttöporukalta kysymyksiä, joilla heidät toistensa kuullen pakotetaan laittamaan toisensa paremmuusjärjestykseen, pyritään tyttöjen välille aiheuttamaan ristiriitoja. Poikaryhmille on tyypillistä nokkimisjärjestysten rakentaminen esimerkiksi urheilusuoritusten perusteella, kun taas tytöt tavoittelevat tasa-arvoisuutta keskuudessaan (Thorne 1993, 92–95). Se, että tyttöjä painostetaan laittamaan toisensa tai muut tytöt paremmuusjärjestykseen, rikkoo näitä tasa-arvopyrkimyksiä vastaan. Aapola (1992, 94) ja Goodwin (2002) havaitsivat tutkimuksissaan, että tytön, joka osoittaa jollakin tapaa paremmuutta toisiin ryhmänsä jäseniin nähden, toimintaa ei ryhmässä hyväksytä. Siksi hän joutuu toisten asettamien rangaistusten kohteeksi. (Aapola 1992, 94; Goodwin 2002.) Riippumatta siitä, tarkoittaako haastateltu tyttö kyselijöiden painostavan heitä laittamaan paremmuusjärjestykseen kiusaajaryhmää vai kiusaamisen kohteena olevia tyttöjä, tasa-arvon rikkominen aiheuttaa ristiriitoja. Toisaalta se saattaa antaa aihetta syytöksille puolueellisuudesta, toisaalta aiheuttaa ryhmän keskinäisiä rangaistuksia. Näin ollen paremmuusjärjestyksen tivaaminen toisilta tytöiltä on selkeä epäsuoran, ihmissuhteiden avulla toteutetun aggression tapa: kysyjä itse ei tee sinänsä mitään väärää, mutta pyrkii käyttämään tyttöryhmän demokratiaan pyrkivää rakennetta riitaannuttaakseen toiset keskenään.

Sähköinen kiusaaminen

Oppilaat kuvaavat myös viestintävälineiden, kuten puhelimen ja internetin avulla tapahtuvaa ilkeilyä. Kännykällä tuntemattomasta numerosta soittaminen ja pilapuhelut ovat tyttöjen mainitsemia puhelimen kautta välitetyn aggression keinoja. Sini kertoo myös tapauksesta, jossa kiusantekijät jättivät vastaamatta soittajien asialliseen kysymykseen ja ”vain ilkeilivät – – puhelimesta”. Näille puhelimen avulla tapahtuville kiusanteon keinolle on yhteistä tahallinen epävarmuuden aiheuttaminen. Puhelussa välittyvät vain kuultavat viestit, ja soittaja on fyysisesti etäällä vastaajasta. Soittajan sijainnista tai henkilöllisyydestä ei aina ole varmaa tietoa, ja soittaja tai vastaanottaja saattaa katkaista puhelun milloin vain. Nämä tekijät aiheuttavat pelot-

tavaa epävarmuutta, jota voidaan tahallisesti vielä lisätä. Aineistossani esiintyvissä tapauksissa pilapuheluiden vastaajilla on osittaisesta epävarmuudesta huolimatta vankka näkemys siitä, kuka kiusantekijänä on:

*No sillee just et aina katto vaa et joku tuntematon numero soittaa et kyl-
hän sen sit ties et kuka siel taas et eka oli niinku just hiljaa ja just niinku
jotai haukkumista tai sit kyselyy... (Sini, H, 30.5.2007)*

Kun oppilaat raportoivat internetin kautta lähetettävien viestien ja sähköpostin käyttämisestä aggression välineinä, he kuvaavat esimerkiksi ”irc-galleriassa tapahtuvaa sanaharkkaa” tai ”haukkumista mesessä”. Internetissä tapahtuva viestintä vaikuttaa olevan yläkouluikäisten tyttöjen keskuudessa yleinen ja totuttu tapa kommunikoida. Sekä Jenni että Mirka, jotka ovat eri kouluista ja eri kaupungeista, kertovatkin haastatteluissaan, että suurin osa heidän luokkalaisistaan on pikaviestintäohjelma Microsoft Messengerin tai internetsivusto IRC-Gallerian käyttäjiä.

Tilastokeskuksen tekemän tutkimuksen mukaan 15–19-vuotiaista suomalaisista internetiä käyttää yli 95 % (Nummela ym. 2007, 9). Internetin käytön yleistyminen on tuonut mukanaan myös uusia lieveilmiöitä, joista yksi on sähköinen kiusaaminen (Raskauskas & Stoltz 2007). Sähköinen kiusaaminen viittaa sellaiseen kiusaamiseen, jossa vertaiset käyttävät elektronisia laitteita pilkatakseen, loukatakseen, uhatakseen tai ahdistellakseen toisiaan. (Raskauskas & Stoltz 2007.) Aineistossani esiintyvä internetin ja puhelimen avulla tapahtuva ilkeily, kuten ”kauheiden viestien ja uhkausten laittaminen” sekä ”ilkeiden sähköpostien lähettely” on sähköistä kiusaamista.

Raskauskasin ja Stoltzin (2007) tutkimustuloksista ilmenee vahva yhteys sähköisen ja perinteisin keinoin tapahtuvan kiusaamisen välillä. Haastattelemieni tyttöjen raportoimissa tapauksissa kiusanteon kohteille on varsin selvää, että sähköisen kiusaamisen taustalla ovat samat oppilaat, jotka koulussakin kohtelevat heitä aggressiivisesti. Samoin myös suurin osa Raskauskasin ja Stoltzin tutkimuksessa esiintyneistä sähköisen kiusaamisen uhreiksi joutuneista tietää, kuka heidän kiusaajansa on. Näin ollen sähköinen kiusaaminen onkin perinteisin keinoin tapahtuvan koulukiusaamisen

laajenemista vapaa-ajalle, minkä takia se on erityisen haitallista. (Raskauskas & Stoltz 2007.)

Onko sähköinen kiusaaminen suoraa vai epäsuoraa aggressiota? Toisaalta sähköinen kiusaaminen täyttää sen epäsuoran aggression piirteen, että siinä ei olla suoraan kasvokkain vastatusten uhrin kanssa. Samoin kiusaaja pystyy sähköisten välineiden avulla piiloutumaan käyttämänsä välineen taakse, jolloin häntä ei aina pystytä jäljittämään. Toisaalta sähköiseen kiusaamiseen ei kuitenkaan välttämättä liity epäsuoran aggression piirteitä, kuten sosiaalisten suhteiden hyväksikäyttöä. Toimintaa ei myöskään yritetä välttämättä naamioida millään tavalla hyväksyttäväksi. (Ks. Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992; Lagerspetz 1998, 58.) Näin ollen sähköinen kiusaaminen ei mielestäni ole varsinaisesti epäsuoraa, vaikka siihen liittyykin piirteitä epäsuorasta aggressiivisuudesta. Joskus sähköinen kiusaaminen täyttää toki selkeästikin epäsuoran aggression tunnusmerkit, kuten Jennin kertomuksessa:

Jasmin ja Suvi yrittivät kääntää koko koulun mua vastaan ja missäkös muualla kuin mesessä...

Sanaton aggressiivisuus

Toisin kuin ulkopuolelle jättämisestä ja monenlaisesta sanallisesta harmin tuottamisesta toisille, tytöt raportoivat melko vähän eleiden ja fyysisten tekojen avulla aiheutetusta harmista. Yksi tytöistä mainitsee fyysisen kiusanteon kirjoituksessaan, ja haastatelluista kolme puhuu jonkinlaisesta muusta tyttöjen välisestä sanattomasta aggressiivisuudesta. Luokittelen tässä työssäni sanattomaksi aggressiivisuudeksi sellaiset toisen ruumiiseen, omaisuuteen tai toimintaan kohdistuvat haittaa aiheuttavat teot sekä eleet, joilla on ilkeilevä merkitys.

— me ollaan samassa liikkaryhmässä ni joskus seiskalla nyt ainaki oli sellasii et ne niinku vaa mulkoili ja teki mahollisimman hankalaks ne kaikki mejän jutut siellä — Mulkoili ja just silleen niinku et käänty johonki vähän pois päin ni oho missäs se mun pallo onkaa ja ihan siis kaik-

*kee tällasta, ja sit ku sai yhes vaihees tehä mitä halus, ni ku on niit sem-
mossii tanssinarui mitä heilutetaan jossain ni sit niil niinku no kyl siin sit
taas oli sitä fyysistäki, et kyl ne meit aina jotenki silleen niinku huiskas
silleen löi, ja tällee näin... (Sini, H, 30.5.2007)*

Liikuntatunnin tapahtumat, kuten voimistelunauhoilla huiskiminen tai pallolla pään heittäminen, ovat sellaista toisten fyysistä kiusaamista, jonka voi tarvittaessa helposti selittää vahingoksi. Myös Jamesin ja Owensin (2005) tutkimuksessa australialaistyttöjen kuvaama fyysinen kiusaaminen pyrittiin usein naamioimaan onnettomuudeksi. Silti tytöt ovat niin omassa aineistossani kuin Jamesin ja Owensinkin (2005) aineistossa vakuuttuneita siitä, että kyseessä ei ole vahinko, vaan tahallinen toisen kiusaaminen.

Haastattelemiä tyttöjä kertovat myös sellaisista fyysisen kiusaamisen muodoista, joi-
ta on vaikeampi naamioida vahingoksi. Niitä ovat vesi-ilmapalloilla heittäminen se-
kä takana istuvan oppilaan pulpetin heiluttaminen. Silti nämäkin ilkeilyn tavat ovat
sellaisia, että niiden on mahdollista selittää olevan jotakin muuta kuin tarkoituksel-
lista harmin tuottamista. Vesi-ilmapallojen heittäminen on mahdollista selittää leikik-
si ja toisen pulpetin heiluttaminen epähuomiossa tapahtuneeksi. Yksi tytöistä kertoo
haastattelussa myös toisen kenkien piilottamisesta. Kenkien piilottamiseenkin liittyy
sikäli epäsuoran aggression piirteitä, että sillä tuotetaan toiselle harmia olematta itse
vastatusten uhrin kanssa. Määritteliään Buss (1961, 8) aikoinaan epäsuoraksi ag-
gressioksi myös toisen omaisuuden vahingoittamisen. Myös Owens, Shute ja Slee
(2000b) luokittelevat toisen henkilökohtaisen omaisuuden siirtämisen kiusaamismie-
lessä olevan epäsuoraa aggressiota.

–...ne niinku vaa mulkoili... (Sini, H, 30.5.2007)

Mulkoilu ja tuimat katseet ovat haastatteluissa mainittuja eleitä, jotka tytöt liittävät
liikuntatunnilla tapahtuvaan kiusaamiseen sekä yhden tytön ulkopuolelle sulkemi-
seen. Laine (2005, 84–85) kirjoittaa ilmeiden ja katseiden olevan ilmaisukeino. Ne
ilmaisevat asenteiden ja tunteiden myönteisyyttä tai kielteisyyttä, kuten esimerkiksi

vastenmielisyyttä tai hyväksymättömyyttä. (Laine 2005, 84–85.) Australialaiset tytöt ja heidän opettajansa tuovat hekin esiin ainekirjoituksissa ja haastatteluissa ilkeiden katseiden merkityksen; australialaisessa aineistossa katseilla ilmaistaan pääosin inhoa, mutta myös uhkaa. (James & Owens 2005; Owens ym. 2000b.) Haastatteleminen tyttöjen mainitsema mulkoilu ja tuimat katset toimivat siis nekin ehkä paitsi vastenmielisyyden ja ulkopuolisuuden osoittimina, myös uhkailukeinona. Uhkailukeinona ne saattavat merkitä esimerkiksi sitä, että jos katseiden kohde yrittää liittyä uhkailijoiden seuraan, häntä ei oteta mukaan.

4 VERTAISUHTEET EPÄSUORAN AGGRESSION YMPÄRISTÖNÄ

4.1 Vertaissuhteiden määritelmä ja merkitys

Jollakin tapaa samantapaisessa asemassa olevien ihmisten välisiä suhteita kutsutaan vertaissuhteiksi (Laine 2005, 195). Usein vertaisilla tarkoitetaan saman ikäisiä (Smith, Cowie & Blades 2003, 136), mutta eri ikäisiäkin voidaan kutsua vertaisiksi, jos he ovat sosiaaliselta asemaltaan, kognitiivisilta kyvyiltään (Durkin 1995, 122–123) sekä sosiaaliselta ja emotionaaliselta kehitykseltään samalla tasolla (Salmivalli 2005, 15). Poikkeus (1995, 122–123) käyttää vertaissuhteista termiä toverisuhteet, ja sisällyttää niihin erityisesti ikätoverien väliset suhteet. Tyypillinen vertaisryhmä on koululuokka, ja koska keskityn tässä työssäni erityisesti koulutovereiden välisiin sosiaalisiin ilmiöihin, tarkoitan vertaisilla kehitykseltään ja iältään suunnilleen samalla tasolla olevia lapsia ja nuoria.

Kouluiässä lapset ja nuoret joutuvat väistämättä viettämään paljon aikaa ikätovereidensa seurassa. Samoihin aikoihin myös lasten ja vanhempien välinen suhde muuttuu, minkä vuoksi vertaissuhteista tulee kouluiässä aiempaa tärkeämpiä (Durkin 1995, 529–530). Näin ollen myös vertaissuhteissa tapahtuvat ristiriidat, kuten koulu-kiusaaminen tai muu ikätovereiden välinen aggressiivisuus, ovat suuressa roolissa kouluikäisen elämässä. Siitä, miten tärkeitä vertaissuhteet ovat lapsen tai nuoren kehityksen ja tulevaisuuden kannalta, tutkijoilla on eriäviä näkemyksiä. Toista ääripäätä edustaa Harrisin (1995) esittämä *ryhmäsosialisaatioteoria*, jonka mukaan suurin merkitys lapsen sosialisaatiolle ja persoonallisuuden kehitykselle on ympäristöllä, etenkin vertaisryhmällä. Vastakkaisessa ääripäässä on *kiintymyssuhdeteoria*, jonka mukaan suhde vanhempiin ja ensisijaiseen hoitajaan on vielä nuoruusiässäkin persoonallisuuden ja sosiaalisuuden kehityksen kannalta vertaissuhteiden merkitystä suurempi (Bowlby 1988, 120–123).

Vertaissuhteiden on todettu vaikuttavan lapsen kehitykseen merkittävästi usealla eri osa-alueella. Asher ja Parker (1989, 6–13) ovat erotelleet ystävyysuhteiden seitse-

män tärkeintä tehtävää lapsen kehityksen kannalta. Ensinnäkin ne tukevat sosiaalisen pätevyyden kehittymistä. Sosiaalisen pätevyyden tai sosiaalisten taitojen tarkempi määrittely vaihtelee eri yhteyksissä, mutta yleensä käsite viittaa kykyyn saavuttaa omat päämäärät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siten, että myönteiset suhteet muihin säilyvät (esim. Durkin 1995, 149; Poikkeus 1995, 126; Salmivalli 2005, 71–72). Useissa tutkimuksissa on havaittu, että sosiaalisesti taitavilla lapsilla ja nuorilla on usein hyvät suhteet ikätovereihin (ks. esim Engels, Dekovic & Meeus 2002; Henricsson & Rydell 2006). Sosiaalisilta taidoiltaan heikommat lapset taas joutuvat muita useammin ongelmiin vertaissuhteissaan, esimerkiksi koulukiusaamisen uhreiksi (Champion, Vernberg & Shipman 2003; Kaukiainen ym. 2002.)

Sille, miksi nimenomaan vertaissuhteilla on niin suuri merkitys sosiaalisten taitojen oppimiselle, on tarjottu useanlaisia selityksiä. Buhrmesterista (1996, 175) oppiminen johtuu ystävien välisessä vuorovaikutuksessa saadusta palautteesta, jonka perusteella lapsi tai nuori oppii muovaamaan käyttäytymistään. Durkin (1995, 321–322) korostaa sosiaalisen vertailun itsensä tasoisten verrokkien kanssa opettavan ihmistä ymmärtämään sosiaalista ympäristöään ja omaa vaikutustaan siinä. Poikkeus (1995, 122) tarjoaa vertaissuhteiden merkityksellisyyden syyksi sitä, että toisin kuin omien vanhempien suhteen, vertaisten parissa kiintymys pitää ansaita ja vuorovaikutus vaatii näin ollen enemmän ponnistelua.

Toisaalta ei kuitenkaan aina ole selvää, onko vähäinen sosiaalinen taitavuus todellakin seurausta vähäisestä vuorovaikutuksesta vertaisten kanssa, vai onko vähäinen vuorovaikutus seurausta sosiaalisten taitojen puutteesta. Laine (2005, 173–174) kuvaa yksinäisyyden umpikujaa, jossa vähäinen kanssakäyminen ikätovereiden kanssa ja sosiaalisten taitojen kehittymättömyys vahvistavat toisiaan. Tämä johtuu siitä, että yksinäiset oppilaat selittävät yksinäisyyttään heidän omista ominaisuuksistaan johtuvilla, pysyvillä tekijöillä. He eivät usko voivansa itse vaikuttaa yksinäisyyteensä ja toimivat siksi sosiaalisissa tilanteissa passiivisesti ja syrjäänvetäytyvästi. Tämä taas vähentää heidän mahdollisuuksiaan harjoitella sosiaalisia taitoja, mikä vaikeuttaa ystävyysuhteiden luomista ja ylläpitoa. Tuloksena on oppilaan entistä huonompi

käsitys itsestään ja omista sosiaalisista taidoistaan, mikä edelleen lisää yksinäisyyttä ja syrjään vetäytymistä. (Laine 1998.)

Toinen ystävyysuhteiden tärkeä tehtävä, jonka Asher ja Parker (1989, 7–8) listas-
saan mainitsevat, on itsetunnon tukeminen. Huonon itsetunnon on todettu olevan
yhteydessä keuhon sosiaaliseen asemaan vertaisten parissa (esim. Berndt 1996,
357; Fenzel 2000). Bagwellin, Newcombin ja Bukowskin (1998) pitkittäistutkimuk-
sen mukaan varhaisnuorena kohdattu ikätovereiden hyljeksintä johtaa muita hei-
kompaan itsearvostukseen vielä aikuisenakin. Kuten Berndt (1996, 358) toteaa ja
kuten on myös sosiaalisten taitojen ja sosiaalisten suhteiden yhteyden kohdalla, itse-
tunnon ja sosiaalisten suhteiden välisen syy–seuraussuhteen osoittaminen on hanka-
laa. Laineen (1998, 2005, 173–174) esittämä yksinäisyyden umpikuja tarjoaa yhden-
laisen selitysmallin tähänkin. Huono itsetunto ei ole yksinomaan syy eikä seuraus.
Huono itsetunto johtaa yksinäisyyden selittämiseen sellaisilla itsestä johtuvilla pysy-
villä tekijöillä, joihin ei pysty vaikuttamaan. Tämä johtaa vähäiseen sosiaaliseen
vuorovaikutukseen ja kehittymättömiin sosiaalisiin taitoihin, minkä seurauksena it-
setunto laskee edelleen (Laine 1998, 2005, 174).

Ystävyysuhteet ovat tärkeitä myös siksi, että ne tarjoavat lapselle tai nuorelle hen-
kistä turvaa uudenvälisissä tai uhkaavissa tilanteissa. Ystävän antama turva auttaa las-
ta esimerkiksi tutustumaan uuteen ympäristöön tai kokeilemaan uutta käyttäytymis-
tapaa. (Asher & Parker 1989, 8–9.) Ystävyysuhteen antaman tuen merkitys käy ilmi
esimerkiksi tutkimuksista, jotka ovat osoittaneet hyvien vertaissuhteiden auttavan
lasta sopeutumaan uuteen tilanteeseen lastentarhasta kouluun siirryttäessä (Ladd &
Kochenderfer 1996, 335–339). Myös Hamarus (2006, 212) toteaa ystävän antavan
turvaa kouluyhteisössä sillä tavalla, että oppilas, jolla on koulussa ystävä, joutuu
muita harvemmin kiusaamisen kohteeksi. Turvallisuuden lisäksi Asher ja Parker
(1989, 9–12) pitävät tärkeänä muitakin ystävyysuhteen tarjoamia emotionaalisia
seikkoja kuten läheisyyttä ja kiintymystä, kumppanuutta sekä tunnetta luotettavasta
liittolaisesta. Myös kognitiiviset asiat, kuten vastavuoroisen avun ja opastuksen sekä

virikkeiden saaminen ystävyys-suhteista sisältyvät Asherin ja Parkerin listaan ystävyys-suhteiden merkityksestä lapsen ja nuoren kehitykselle.

Vertaissuhteilla on jo pitkään nähty olevan tärkeä merkitys moraalien kehitykselle. Piagetin (1932, 390–392) mukaan tasa-arvoinen vuorovaikutus, yhteistyö ja keskustelu on välttämätöntä, jotta lapsen moraalit kehittyisi aikuisen tasolle. Vertaistoverien kanssa ollessaan lapsi oppii punnitsemaan moraalisaäntöjen ehdottomuutta sekä ymmärtämään oman panostuksensa merkityksen siihen, päästäänkö yhdessä oikeudenmukaiseen vuorovaikutukseen. (Piaget 1932, 390–392.) Myös Pulkkinen (2002, 113, 115) esittää moraalisen kehityksen pitkälti vertaissuhteissa tapahtuvaksi. Lapsi tarvitsee vertaissuhteita voidakseen asettua toisen lapsen rooliin, oppiakseen näkemään asioita toisen ihmisen kannalta ja oppiakseen sovittamaan tarpeitaan muiden ihmisten tarpeisiin. (Pulkkinen 2002, 113, 115.)

Vaikka vertaistovereilla on osoitettu olevan lapsen kehitykselle lukuisia myönteisiä vaikutuksia, kirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota myös vertaissuhteiden mahdollisiin haittapuoliin. Newcomb ja Bagwell (1996, 292) ottavat esille ystävyys-suhteiden laadun; huonolaatuisista ystävyys-suhteista koituu vain vähän etua tai ne saattavat olla jopa vahingollisia lapsen tai nuoren kehitykselle. Ystäviensä mukana nuoret saattavat mennä mukaan haitalliseen käyttäytymiseen, mikä näkyy esimerkiksi vahvana yhteytenä nuorten ja heidän tovereidensa päihteiden käyttötapojen välillä (Allen ym. 2003; Thorlindsson & Bernburg 2006). Myös aggressiivisuuden ja antisosiaalisen käytöksen suhteen nuorten on havaittu seurailevan toveriryhmänsä käyttäytymistä (Espelage, Holt & Henkel 2003; Heinze, Toro & Urberg 2004).

Syytä sille, miksi aikaansa yhdessä viettävien nuorten käyttäytymisessä on yhdenmukaisia piirteitä, olivatpa ne sitten seurauksiltaan edullisia tai haitallisia, voidaan etsiä joko valikoitumis- tai yhdenmukaistumisvaikutuksesta (Salmivalli 2005, 138–143). Valikoituminen tarkoittaa sitä, että samankaltaiset nuoret joko hakeutuvat tai tahdostaan riippumatta valikoituvat toistensa seuraan. Yhdenmukaistumisvaikutus tarkoittaa sitä, että ystävykset tai ryhmän jäsenet alkavat aikaa myöten entistä

enemmän muistuttaa toisiaan. Nykytutkimuksen perusteella vaikuttavat siltä, että valikoitumisella on tovereiden käyttäytymisen samankaltaisuuden kannalta suurempi merkitys kuin yhdenmukaistumisella. Se, kumpi mekanismeista toimii vahvempana, riippuu kuitenkin myös asiasta, jota se yhdenmukaistaa. (Salmivalli 2005, 138–143.)

4.2 Vertaisryhmien rakenne ja toiminta

Vertaisryhmien sisälle muodostuu yleensä pienryhmiä, joiden jäsenillä on enemmän vuorovaikutusta keskenään kuin muiden vertaisryhmään kuuluvien kanssa. Ihmiset kuuluvat tavallisesti useampiin, päällekkäisiinkin vertais- ja pienryhmiin samanaikaisesti, jolloin muodostuu sosiaalisia verkostoja. Näin on esimerkiksi silloin, kun lapsi kuuluu oman koulunsa ja koululuokkansa lisäksi myös jalkapallojoukkueeseen sekä pihapiirin kaveriporukkaan. Sosiaalisissa verkostoissa on edelleen eri tasoisia, rajoiltaan liukuvia kahdenkeskisiä suhteita: toveri-, kaveri- ja ystävyysuhteita. (Laine 2005, 195.) Laine erottaa tovereiden tarkoittavan edellisessä kappaleessa kuvaamiani vertaisia. Kaverit taas ovat sellaisia tovereita, joiden välillä on molemminpuolinen myönteinen suhde ja jotka mielellään hakeutuvat toistensa seuraan. Kavereiden väliltä kuitenkin puuttuvat sosiaalinen ja emotionaalinen läheisyys sekä henkilökohtainen lämmön, luottamuksen ja välittämisen tunne, jotka kuuluvat ystävyysuhteeseen. (Laine 2005, 144–146)

Vertaissuhteet sisältävät siis useita eri tasoja muodostaen samojen ihmisten kesken sekä kahdenvälisiä että monitahoisempia suhteita. Ryhmän olemukseen ja toimintaan vaikuttavat ryhmässä vallitsevien kahdenvälisten suhteiden lisäksi muun muassa ryhmän tavoitteet, ryhmälle muodostuvat normit ja roolit sekä suosio- ja valtasuhteet. Ryhmällä on tyypillisesti jokin yhteinen tavoite tai päämäärä, johon se pyrkii. Vertaisryhmässä tavoite on usein edeltäkäs määrätty, kuten opetussuunnitelmaan kuuluvien asioiden oppiminen koulussa tai joukkueen menestyminen turnauksessa. Tavoite voi myös olla väljä, kuten yhdessä viihtyminen, tai se voi määrittyä ajan myötä. (Laine 2005, 186.)

Ryhmään syntyy normeja, kun sen jäsenillä on toisiaan koskevia tai yhteisiin tavoitteisiin liittyviä odotuksia (Schmuck & Schmuck 2001, 158). Jäsenet siirtävät toisiaan koskevia odotuksia, samoin kuin asenteita, toisilleen ollessaan vuorovaikutuksessa keskenään. Kun useampi ryhmän jäsen odottaa toisilta samankaltaisia asioita, muodostuu normeja. (Schmuck & Schmuck 2001, 193.) Normit voivat Laineen (2005, 186–187) mukaan olla eksplisiittisiä tai implisiittisiä. Eksplisiittiset normit viittaavat selkeästi esitettyihin odotuksiin, kuten esimerkiksi sääntöihin, toimintaohjeisiin tai kieltoihin. Implisiittiset normit ovat ryhmässä epäsuorasti ilmeneviä odotuksia, ikään kuin sanattomia sopimuksia.

Normit helpottavat sosiaalista vuorovaikutusta, sillä yhdenmukaistaessaan ryhmän havainnointia, ajattelua, tuntemista ja käyttäytymistä ne auttavat kutakin ryhmän jäsentä tietämään, mitä toiset häneltä odottavat ja mitä hän voi odottaa toisilta. Toisaalta normit aiheuttavat ihmisen henkilökohtaisista mielipiteistä poiketessaan paineita toimia omien arvojen vastaisesti. Myös kuuluminen useampaan ryhmään, joiden normit eroavat toisistaan, aiheuttaa normiristiriitoja. Jos ihminen toimii ryhmän normien vastaisesti, toiset ryhmän jäsenet yleensä rankaisevat normien rikkojaa jontekin. Normien mukaiseen toimintaan ohjaaminen rangaistuksin, jotka yleensä ovat kaikkien ryhmäläisten tiedossa, on tyypillistä sekä eksplisiittisille että implisiittisille normeille. (Laine 2005, 186–188.)

Singerin ja Doornenbalin (2006) tanskalaisten varhaisnuorten parissa tekemässä tutkimuksessa erääksi yleiseksi implisiittiseksi normiksi osoittautui se, että ystävän luottamusta ei petetä. Normin noudattamista valvottiin sillä, että normia rikkonutta rankaistiin tekemällä hänestä kiusaa tai hännämällä häntä. Tätä välttääkseen nuoret yrittivät kaikin keinoin toimia normin mukaisesti. Oikeudenmukaisuuden normin noudattaminen ja noudattamisen valvonta toimivatkin tämän tutkimuksen perusteella eräänä nuorten moraalisen kehityksen väylänä. Tutkimuksessa ilmeni myös normien ryhmän kulttuuria yhdenmukaistava vaikutus: ryhmässä ei suvaittu esimerkiksi seurustelua ruman tytön kanssa eikä ihastumista opettajaan tai elokuvatähteen, mikä

taas olisi saattanut jossakin toisessa ryhmässä hyvinkin olla sallittua. (Singer & Doornenbal 2006.)

Ryhmäläisiin kohdistuvat odotukset ja normit eivät ole kaikkien kohdalla samanlaisia, vaan muut ryhmäläiset kohdistavat ihmiseen erilaisia normeja ja odotuksia hänen asemansa ja tehtäviensä perusteella (Laine 2005, 189–190). Näiden normien ja odotusten perusteella hänelle määräytyy sosiaalinen rooli. Normien tapaan roolikin voi olla selkeä, kuten luokan tukioppilaan rooli, tai sitten se voi olla vaikkapa hikipingon roolin tapaan ajan mittaan muiden odotuksista syntynyt, roolinhaltijalle ehkä vastenmielinenkin rooli. Kuten normien, myös roolien vastaisesta toiminnasta seuraa yleensä rangaistus. Laine korostaa, että rooleille on tyypillistä se, että ne ovat aina jossakin suhteessa muihin ihmisiin. Näin ollen ihmisen rooli määrittelee myös hänen oikeuksiaan ja valtaansa muihin nähden. (Laine 2005, 189–190.)

Myös sosiaalinen suosio määrittelee ihmisen asemaa ryhmässä. Se kertoo siitä, missä määrin muut ryhmään kuuluvat pitävät ryhmän jäsenestä ja hyväksyvät hänet (Laine 2005, 195; Salmivalli 2005, 25). Sosiaalista suosiota voidaan tutkia esimerkiksi sosiometrisen mittaamisen avulla. Mittaaminen voidaan toteuttaa useammalla erilaisella tavalla, mutta Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) käyttämä menetelmä on varsin tunnettu. Siinä ryhmän jäseniltä, kuten oppilailta, kysytään keistä he pitävät ryhmässä eniten ja keistä vähiten. Tuloksista erottuvat suositut ja torjutut oppilaat sen perusteella, minkä verran he saavat pidetyimmän tai vähiten pidetyn oppilaan mainintoja. Edelleen tuloksista voidaan määrittää ristiriitaisessa asemassa olevat eli ne, jotka saavat eniten sekä pidetyn että torjutun oppilaan mainintoja. Vähiten mainintoja saaneet ovat huomiotta jätettyjä. Lisäksi joukkoon kuuluu yleensä suosioltaan keskimääräisiä ryhmäläisiä. (Coie ym. 1982.)

Aggressiivisuus on yhteydessä sosiaaliseen statukseen siten, että toveriryhmässään torjutut lapset ovat muita useammin aggressiivisia (Salmivalli, Kaukiainen & Lagerpetz 2000). Salmivalli ym. havaitsi kuitenkin samalla, että aggressiivisuus ei välttämättä tarkoita torjutun asemaa ryhmässä, vaan aggressiivinen lapsi voi olla myös

useiden toveriensa suosiossa. Näin aggressiivisuus on siis tyypillistä myös ristiriitaisessa asemassa oleville lapsille. Aggression laadulla on kuitenkin vaikutusta sosiometriseen asemaan. Salmivallin ym. tutkimuksessa ruumiillinen ja sanallinen aggressio osoittautuivat kytkeytyvän torjuntaan, kun taas epäsuora aggressio oli tytöillä käänteisesti yhteydessä torjuntaan ja pojilla jopa ennusti suosiota ryhmässä. (Salmivalli ym. 2000.) Erityisesti reaktiivinen aggressio on yhteydessä vähäiseen toverisuosioon, kun taas proaktiivinen aggressiivisuus on tyypillisempää ryhmässään suosituille (Salmivalli 2005, 62–63).

Toverisuosio on yhteydessä vastavuoroisiin ystävyysuhteisiin. Ystävyysuhteet eivät kuitenkaan välttämättä tarkoita suositun asemaa eikä suositun asema ystävyysuhteita. (Asher, Parker & Walker 1996, 368; Salmivalli 2005, 35.) Lapsi tai nuori, joka saa vertaisryhmässä hyväksyntää osakseen, saattaa hyväksynnästä huolimatta kokea olevansa yksinäinen jos hänellä ei ole läheistä ystävää. Samoin vertaisryhmässään hyljeksitty lapsi tai nuori ei välttämättä koe itseään yksinäiseksi, jos hänellä on yksikin hyvä ystävä (Asher ym. 1996, 370). Ystävyysuhteiden merkitys lapsen sosiaaliselle kehitykselle on myös hieman erilainen kuin ryhmässä koetun hyväksynnän merkitys (Asher ym. 1996, 368).

4.3 Tyttöjen vertaissuhteet

Lasten on havaittu jo noin kolmevuotiaasta lähtien suosivan omaa sukupuoltaan olevia leikkitovereita. Varsinkin parhaat ystävykset ovat yleensä samaa sukupuolta, ja tyttö- ja poikaryhmiin eriytyminen korostuu murrosikään asti. (Maccoby 2002.) Syytä sukupuolen perusteella tapahtuvaan ryhmäytymiseen on etsitty niin biologisista tekijöistä kuin vanhempien oman sukupuolen mukaiseen käyttäytymiseen vahvistavasta rohkaisustakin (Durkin 1995, 168–188). Maccoby (2002) esittää perustellun näkemyksen siitä, että lapset itse vahvistavat sukupuolensa mukaista käyttäytymistä. Tätä tukevat esimerkiksi Lynn Martinin ja Fabesin (2001) esikoulu-ryhmässä tekemän tutkimuksen tulokset: toisten poikien kanssa leikkivien poikien

käyttäytyminen vahvistui aktiivisemmaksi ja aggressiivisemmaksi lukukauden alussa ja lopussa tehtyjen mittausten välillä. Vastaavasti tyttöjen kanssa leikkivien tyttöjen käyttäytyminen muuttui tutkimusjakson aikana entistäkin rauhallisemmaksi. Erot vahvistuivat myös leikkikalujen käytössä: pojilla lisääntyivät autoleikit ja tytöillä nukkeleikit. Mitä enemmän aikaa lapset viettivät omaa sukupuoltaan olevien ikätovereidensä seurassa, sitä enemmän heidän käyttäytymisensä eriytyi heidän omalle sukupuolelleen tyypilliseen suuntaan. (Lynn Martin & Fabes 2001.)

Tyttö- ja poikaryhmien keskimäärin erilaisten leikkien lisäksi tyttöjen ja poikien ystävyysuhteet eroavat myös muulla tavoin toisistaan. Tytöt muodostavat keskenään pieniä ryhmiä ja pareja, kun taas pojat viihtyvät keskenään suuremmissa ryhmissä (esim. Lagerspetz 1988; Maccoby 2002). Poikkeuksiakin kuitenkin on, ja tyttöjen ja poikien ystävyysuhteet eroavat vain keskimäärin toisistaan. Thorne (1993, 102) esimerkiksi huomauttaa, että se, mitä tehdään ja missä yhteydessä, vaikuttaa hyvin paljon siihen, minkälaisissa ryhmittymissä tytöt aikaansa viettävät. Myös etninen kulttuuri ja sosiaalinen luokka ovat Thornen tutkimusten perusteella yhteydessä toverisuhteiden laatuun. (Thorne 1993, 102.)

Thorne (1993, 11) havainnoi lasten välistä vuorovaikutusta yhdysvaltalaisessa koululuokassa ja huomasi, että tytöt liikkuvat usein pareissa, jotka muodostuvat tavallisesti parhaista ystävyksistä. Välillä tytöt kuuluvat samanaikaisesti useampaan ystäväpariin, mistä seuraa se, että tytöt oleilevat myös kolmikoissa. Kolmikot ovat kuitenkin ongelmallisia sikäli, että niissä tulee usein kiistaa, jos joku kolmikosta saa toisia enemmän huomiota. (Thorne 1993, 94.) Helsinkiläisten tyttöjen ystävyysuhteita tutkinut Aapola (1992, 86) havaitsi hänkin, että tyttökolmikot ovat erityisen ongelmallisia. Aapolan tutkimuksen perusteella vain osa tytöistä muodostaa tiiviin ystäväparin parhaan ystävänsä kanssa. Osa taas liikkuu useammassa eri parissa ystävänsä tilanteen mukaan vaihdellen, ja jotkut tytöt viihtyvät parhaiten pienryhmissä.

Pienryhmät muodostuvat tavallisesti ystävyysuhteiden pohjalta (Salmivalli 1998, 23–24). Aina pienryhmien jäsenet eivät kuitenkaan ole keskenään ystäviä, vaan

ryhmittymät saattavat muodostua olosuhteiden pakosta. Näin on esimerkiksi silloin, kun muita ystäviä ei ole tarjolla (Salmivalli 2005, 139) tai silloin, kun ryhmät muodostuvat ”ystävien ystäväistä” (Salmivalli 1998, 24). Tämä saattaakin selittää tutkimustulosta, jonka mukaan joissakin tapauksissa koulukiusatut tytöt ja heidän kiusaajansa kuuluvat samaan pienryhmään (Salmivalli 1998, 91). Yleensä on kuitenkin niin, että pienryhmän jäsenet toimivat kiusaamistilanteissa samalla tavalla (Salmivalli 1998, 89), aivan samoin kuin he ovat esimerkiksi harrastustensa tai kiinnostuksen kohteidensa suhteen usein samankaltaisia.

Aapolan (1992, 94) ja Thornen (1993, 94) mukaan tyttöjen muodostamista ystäväpareista ja pienryhmistä syntyy puolueellisia liittoumia, alliansseja. Kun pojat muodostavat ryhmissään paremmuushierarkioita, tytöt pyrkivät ennemminkin vastavuoroisuuteen ja tasa-arvoon (Maccoby 2002). Käytännössä tämä tasa-arvo ei kuitenkaan täysin toteudu, sillä liittoutumistensa ansiosta toisilla tytöillä on enemmän valtaa kuin toisilla. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että keskenään liittoutuneet tytöt saattavat nousta kertomaan kielteisen mielipiteensä yksinäiselle tytölle avoimesti. Samoin suosituilla tytöillä on Aapolan mukaan enemmän valtaa kuin toisilla. Yleensä avoin toista vastaan nouseminen ei tyttöryhmittymissä kuitenkaan ole sallittua, ja ristiriitailanteet pyritään ratkaisemaan tasa-arvopyrkimysten mukaisesti kompromissein. (Aapola 1992, 94–96.)

Näennäisestä harmoniasta ja yhteisymmärryksen tavoitteesta huolimatta tyttöjen ystävyysuhteissa piilee kuitenkin selkeää jännitettä ja ristiriitoja, kun tytöt pyrkivät omiin tavoitteisiinsa (Maccoby 2003). Näennäinen harmonia johtuu Thornen (1996, 95) mukaan siitä, että tytöt käyttävät riidellessään epäsuoraa aggressiota, minkä vuoksi he ilmaisevat ristiriitojaan piilotellummin kuin pojat. Vihamielisyyden tai erimielisyyden liian avoin näyttäminen saattaakin tyttöryhmässä johtaa ystävyysuhteen rikkoutumiseen (Maccoby 1986, 274). Tytöt kontrolloivat keskuudessaan ilmeväen aggressiivisuuden ilmaisemista tiukemmin kuin pojat myös siksi, että he tavallisesti viihtyvät sisätiloissa ja pienissä ryhmissä, ja ovat sen vuoksi enemmän vanhempien valvovan silmän alla. (Maccoby 1986, 271–274.)

Vertaisarvioinneissa, joissa oppilaita pyydetään määrittelemään mihin ystäväryhmään tai -pariin kukakin heidän omaa sukupuoltaan oleva luokkatoveri kuuluu, tytöt osaavat Lagerspetzin (1998, 95) mukaan määritellä pienryhmän tarkemmin ja yksimielisemmin kuin pojat. Tämän perusteella Lagerspetz päättelee tyttöjen ystävyys-suhteiden olevan tarkkarajaisempia kuin poikien. Lagerspetz ei kuitenkaan kerro, oliko tutkimuksessa huomioitu se, että pienempien ryhmien tai parien tarkkarajainen määrittely saattaa olla helpompaa kuin pojille tyypillisten suurten ryhmien. Myös Daniels-Beirness (1989, 113–114) viittaa tyttöjen välisten ystävyys-suhteiden tarkkarajaisuuteen. Tytöt rajaavat ystävyys-suhteitaan sikäli tarkasti, että he eivät mielellään ota vastaan uusia tulijoita ystäväpareihinsa tai -ryhmiinsä, vaan saattavat suhtautua joukkoon pyrkivään ilkeästikin. (Daniels-Beirness 1989, 113–115.) Myös muut tutkijat ovat havainneet tyttöjen penseyden niitä kohtaan, jotka pyrkivät mukaan jo muodostuneisiin ystäväpareihin ja ryhmittymiin. Goodwin (2002) sekä James ja Owens (2005) ovat esimerkiksi huomanneet epäsuoran aggression olevan keino sulkea ylimääräiset ystävyys-suhteen ulkopuolelle.

Minkä takia tytöt pyrkivät muodostamaan keskenään tuollaisia pieniä, tarkkarajaisia ryhmittymiä tai pareja? Salmivalli on tutkinut koululaisten ihmissuhteisiin liittyviä tavoitteita eli sitä, mihin lapsi vertaistoveriensa kanssa ollessaan pyrkii tai mikä hänelle on tärkeää (Ojanen, Grönroos & Salmivalli 2005; Salmivalli 2005, 113–117). Läheisyyden kokeminen, oikean ystävyuden syntyminen ja toisten saaminen hyvälle tuulelle ovat muuttujia, jotka Salmivallin tutkimusryhmän kehittämässä mittarissa kuvaavat läheisyyden tavoitteita. Tytöille näyttävät nämä läheisyyteen liittyvät tavoitteet olevan selvästi tärkeämpiä kuin pojille. (Ojanen ym. 2005; Salmivalli 2005, 113–117, 230–233.) Buhrmester (1996, 181–182) on tutkinut, kuinka nämä tavoitteet tai tarpeet näkyvät tyttöjen ja poikien ystävyys-suhteissa. Buhrmesterin mukaan pojat arvostavat enemmän vaikuttamiseen liittyviä saavutuksia, kun taas tytöillä läheisyys on arvostetumpaa. Tämä näkyykin siinä, että tyttöjen ystävyys-suhteissa esiintyy huomattavasti poikien ystävyys-suhteita useammin tilanteita, joihin kuuluu omien tunteiden ja ajatusten paljastamista toiselle. (Buhrmester 1996, 181–182.)

Tyttöjen ystävyysuhteet näyttävätkin olevan vastavuoroisempia kuin poikien (Daniels-Beirness 1989, 115).

Keskenään liittoutuneiden tyttöjen vahvemman aseman (Aapola 1992, 95–96), läheisyyden kokemisen tärkeyden (Ojanen ym. 2005) ja ystävyysuhteiden tuoman turvan (Asher & Parker 1989, 7–8) tuntien on ymmärrettävää, miksi ystävyysuhteet ovat tytöille niin tärkeitä. Tyttö saattaa tuntea koko ihmisarvonsa joutuvan kyseenalaiseksi, jos hänen ystävyysuhteensa hajoaa (Aapola 1992, 84). Tämän vuoksi tytöt pitävät yllä varsinaisten ystäväsuhteidensa lisäksi mahdollisista ystävästä muodostuvia verkostoja siltä varalta, että nykyiset ystävyysuhteet rikkoutuvat (Thorne 1993, 94). Nämä päällekkäiset varaystävyudet, läheiset tarkasti rajatut ystäväsuhteet ja ystäväpareista muodostuvat liittoumat sekä niiden ensiarvoisen tärkeä ylläpitäminen ja rajaaminen epäsuoran aggression avulla tekevät tyttöjen ystävyysuhteista varsin monimutkaisen järjestelmän.

Epäsuoran aggression mahdollistavat tekijät

Epäsuora aggressio on varsin vaativa aggression muoto. Voidakseen käyttää toisia ihmisiä aggressiivisen toimintansa välineinä ihmisen tulee osata tulkita tilannetta ja ennustaa, miten hänen toimintansa vaikuttaa toisiin. Lisäksi hänen tulee osata valita toimintastrategiansa oikealla tavalla, jotta se näyttäisi hyväksyttävältä muiden silmissä ja hän välttyisi ikäviltä jälkiseuraamuksilta. Näin ollen epäsuoran aggression käyttö vaatii sosiaalista pätevyyttä eli kykyä saavuttaa omat päämäärät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siten, että myönteiset suhteet muihin säilyvät (Salmivalli 2005, 78). Sosiaalisen pätevyyden tai sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen tosin liitetään usein ensisijaisesti myönteisiä vuorovaikutustaitoja, kuten taito luoda tyydyttäviä ja kestäviä ystävyysuhteita (Spence & Donovan 1998, 217) tai kyky toimia herkkätunteisesti ja vastuullisesti sosiaalisissa tilanteissa (Bierman & Welsh 2000). Sosiaalisen älykkyyden käsitteeseen tämä myönteinen vuorovaikutus eli prososiaalisuus ei välttämättä kuulu, vaan se voi toimia myös antisosiaalisen eli haitallisen vuorovaikutuk-

sen mahdollistajana (Björkqvist, Österman & Kaukiainen 2000). Kaukiainen ym. (1999) käyttääkin sosiaalisen älykkyyden käsitettä raportoidessaan tutkimuksestaan, jossa etsittiin yhteyksiä epäsuoran, sanallisen ja fyysisen aggressiivisuuden sekä sosiaalisen älykkyyden välillä. Tutkimuksessa ilmeni, että kaikissa tutkituissa ikäryhmissä (10-, 12- ja 14-v.) sosiaalinen älykkyys oli suoraan yhteydessä epäsuoran aggression käyttöön. (Kaukiainen ym. 1999.)

Epäsuoran aggression käyttö asettaa vaatimuksia myös sosiaaliselle ympäristölle, koska sen keinona käytetään lähes aina jonkinlaista toisten ihmisten manipulointia (Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992). Tyttöjen muodostamat tiiviit, tarkasti rajatut sosiaaliset verkostot ovat ympäristö, joka mahdollistaa epäsuoran aggression käytön. Lisäksi tyttöjen ystävyysuhteiden läheisyys ja sitä myötä myös haavoittuvuus sekä niiden tärkeä merkitys tytöille tehostavat epäsuoran aggression vaikutusta (ks. Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992; Lagerspetz 1998, 96). Epäsuoran aggression käytön onkin havaittu olevan selvästi yleisempää nuoruusikäisten tyttöjen kuin poikien keskuudessa (Archer & Coyne 2005; Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992a; Lagerspetz ym. 1988; Salmivalli ym. 2000). Tyttöjen ja poikien ystävyysuhteiden erilaisen luonteen lisäksi Björkqvist ja Lagerspetz tutkijatovereineen (1992) esittävät selityksenä tälle olevan sen, että epäsuoran aggression käyttö vaatii myös kielellisiä taitoja, jotka tytöillä kehittyvät nopeammin ja ovat siksi kouluikässä paremmat kuin pojilla.

Epäsuora aggressio kiusaamisena, riitelynä ja syrjimisenä

Epäsuoraa aggressiota lasten ja nuorten vertaissuhteissa on tutkittu eri yhteyksissä. Ensinnäkin sitä on tutkittu paljon kouluympäristössä, jolloin se on usein nähty eräänä koulukiusaamisen ilmenemismuotona (esim. Olweus 1992, 23; Owens, Slee & Shute 2001). Toisissa tutkimuksissa koululaisten välistä epäsuoraa aggressiota on tutkittu laajemmin, rajaamatta tutkimusta ainoastaan koulukiusaamisen määritelmään sopivaan aggressioon (esim. Goodwin 2002; Owens, Shute & Slee 2000a, b).

Lisäksi sulkemista toveriryhmän ulkopuolelle on tutkittu vähäisen toverisuosion yhteydessä (Schuster 2001).

Koulukiusaamistutkimuksen uranuurtajan, norjalaisen Dan Olweuksen (1992, 14–15) määritelmän mukaan koulukiusaaminen on koulussa tapahtuvaa toisen oppilaan tai oppilasryhmän vihamielistä käyttäytymistä, joka kohdistuu toistuvasti samaan oppilaaseen. Ilmiöön kuuluu myös se, että kiusaajalla on kiusaamistilanteessa jonkinlainen voimaetu puolellaan. (Olweus 1992, 14–15.) Koulukiusaaminen voi olla suoraa tai epäsuoraa aggressiota. Erityisesti tyttöjen välisen koulukiusaamisen on havaittu olevan usein epäsuoraa (James & Owens 2004; Olweus 1992, 23; Salmivalli 1999, 37). Kuten epäsuoran aggression (Kaukiainen ym. 1999), epäsuoran koulukiusaamisenkin on havaittu liittyvän sosiaaliseen taitavuuteen (Kaukiainen ym. 2002). Koulukiusaajien joukosta näyttää erottuvan kaksi erillistä ryhmää, joista toinen koostuu sosiaalisesti niin taitavista oppilaista, että heillä on taitoa käyttää epäsuoran aggression keinoja toisten kiusaamiseen. Toisessa ryhmässä taas on sosiaalisesti taitamattomampia kiusaajia. Molempiin ryhmiin kuuluvilla kiusaajilla on hyvin myönteinen käsitys itsestään. (Kaukiainen ym. 2002.)

Koulukiusaaminen on proaktiivista aggressiota, sillä siihen ei välttämättä liity kiusaajan suuttumuksen tunteita tai aggressiotilaa. Kiusaaminen on enemmänkin tapa, jonka taustalla on kiusaajan tarve hallita, pönkittää asemaansa tai tuoda itseään esiin kaveriryhmässä. (Salmivalli 1998, 31–32.) Tältä kannalta katsottuna kiusaaminen toimii siis välineenä näiden asioiden saavuttamiseen. Coie tutkimusryhmineen (1991) tosin erottaa kiusaamiskäyttäytymisen välineellisestä aggressiosta jakamalla proaktiivisen aggression edelleen välineelliseen ja kiusaamistyypiseen aggressioon.

Aggressio ei ole sama asia kuin ristiriita, mutta ristiriitatilanteeseen liittyy usein aggressio (Shantz 1987). James ja Owens (2004) ovat tutkineet epäsuoraa aggressiota ristiriitatilanteiden ratkaisukeinona. Goodwin (2002) taas perehtyi tyttöryhmässä ilmenevien ristiriitojen esiintymismuotoihin ja niiden merkitykseen eräänlaisena tapana pitää yllä ryhmän moraalia. Tytöt käyttivät ristiriitatilanteissa epäsuoran aggres-

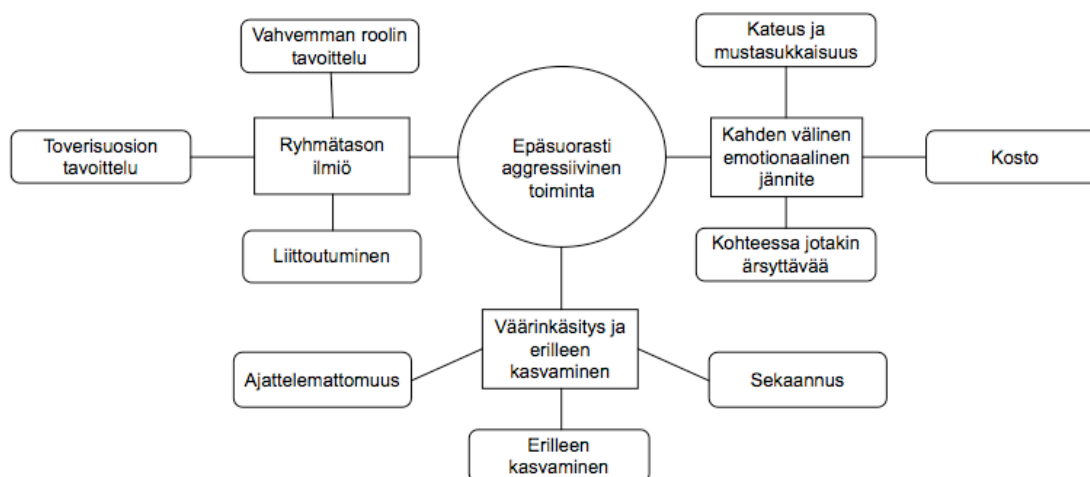
sion keinoja. Aggression kohde vaihteli, mikä erotti aggression koulukiusaamisesta. Aggressio liittyi monessa tilanteessa ryhmän rajaamiseen: haluttiin sulkea ryhmästä pois joku, joka käyttäytyi väärällä tavalla tai joka ryhmän jäsenten haluamatta pyrki mukaan ryhmään. (Goodwin 2002.)

Epäsuoran aggression muodoista ulkopuolelle sulkeminen on ollut tutkimuksen kohteena silloin, kun on tutkittu lapsia ja nuoria, joita toverit eivät hyväksy joukkoonsa (Schuster 2001, 290–292). Tuolloinkaan kyse ei ole koulukiusaamisesta, joskin molemmissa tapauksissa lasta tai nuorta ympäröivän ryhmän asenteet häntä kohtaan ovat toistuvasti kielteisiä pitkän ajanjakson ajan. Hyljeksitty oppilas ei välttämättä koe tarkoituksellista kiusaamista tai ulkopuolelle sulkemista, vaan häntä vain vältellään sen vuoksi, että hänen kanssaan ei haluta olla. Usein hyljeksitty oppilas joutuu kuitenkin myös koulukiusaamisen kohteeksi. (Schuster 2001, 290–292.)

5 EPÄSUORASTI AGGRESSIIVISEN TOIMINNAN TARKOITUS

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mikä on epäsuorasti aggressiivisen toiminnan tarkoitus tilanteissa, joista aineistoa tuottaneet tytöt kertovat. Fenomenologiseen tieteenperinteeseen nojautuen käytän johtolankoina tämän arvoituksen ratkaisemiseksi merkityksiä, joiden pohjalta ihminen toimii (Laine 2001, 26–28; ks. Alasuutari 1999, 78–79). Aineiston avulla tarkoitukseni on siis vastata miksi -kysymyksiin tulkitsemalla merkityksiä, joita oppilaat kuvailemissaan tilanteissa tulkitsevat aggressiivisellä teolla sen tekijälle olleen.

Sen jälkeen, kun olin tutustunut keräämääni aineistoon lukemalla sitä huolellisesti läpi, aloitin sisällönanalyysin aggressiiviselle toiminnalle annettujen merkitysten osalta. Tein sen Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mallin tapaan päättämällä ensin, mikä on käyttämäni analyysiyksikkö. Määritin analyysiyksiköksi tyttöjen kirjoituksissa tai haastatteluissa esiintyvän ajatuskokonaisuuden, joka vastaa kysymykseen ”minkä takia tässä tilanteessa käytettiin epäsuoraa aggressiota?”. Ajatuskokonaisuus on analyysiyksikkönä sikäli hankala, että se voi sisältää useita eri merkityksiä. Näin on myös tässä tutkimuksessa, ja siksi määrittelin Hamaruksen (2006) tapaan osan ajatuskokonaisuuksista kuulumaan useampaan eri luokkaan. Analyysiyksikön päättämisen jälkeen siirryin aineiston pelkistämiseen. Tein sen kirjoittamalla tietokoneelle kaikki aineistosta löytyvät analyysiyksiköt lyhyesti, mutta mahdollisimman tarkkaan alkuperäisiä ilmaisuja käyttäen. Jatkoin yhdistämällä pelkistetyt ilmaukset luokkiin sisällön yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella. Syntyneistä alaluokista yhdistin vielä yläluokkia, jotka jaoin edelleen yläkäsitteiden alle (KUVIO 2). (Kyngäs & Vanhanen 1999.)



KUVIO 2. Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen kirjoituksissa ja haastatteluissa mainitsemista aggressiivisen toiminnan syistä syntyneet luokat.

Tutkimustekstissä esittelen tyttöjen aggressiiviselle toiminnalle nimeämät syyt luokittain. Nostan esille muutamia esimerkkejä kuvaamaan luokkia ja perustelevaan aineistosta tekemiäni tulkintoja. Lähdän liikkeelle saman yläkäsitteen alle kuuluvista alaluokista niiden tasolta yläkäsitteen tasolle nousten, ja siirryn sitten seuraavan yläkäsitteen alle. Matkan varrella tulkitsen aineistoa omien ajatuskulkujeni ja kirjallisuuden avulla. Yritän päästä selville siitä epäsuorasti aggressiivisen toiminnan tarkoituksesta, josta käsiini saamat johtolangat vihjailevat. Haen tulkintaani oikeellisuutta hermeneuttisen kehän avulla (Laine 2001, 34–35). Tarkoitan tällä sitä, että palaan pelkistetyistä ilmauksista uudelleen ja uudelleen asiayhteyteen, jossa oppilaat ovat merkityksen maininneet. Sen lisäksi, että tarkistan näin tulkintani oikeellisuutta, saatan uudella lukukerralla myös ymmärtää aineistosta jotakin uutta. (Laine 2001, 34–35.)

5.1 Kahden välinen jännite

Kateus

Kaveri oli aika hyvä kaikessa. Joku varmaa päätti keksiä jonkun tyhmän jutun ja levittää sitä kaikille (Annika)

Useampi tyttö kertoo kirjoituksessaan tai haastattelussaan aggression kohteen myönteisistä ominaisuuksista kuten kauniista ulkonäöstä, älykkyydestä, sosiaalisuudesta tai siitä, että kohteella on jo poikaystävä. Kertoja antaa ymmärtää näiden asioiden olevan syy sille, miksi toinen tyttö tekee jotain ilkeää tuollaisten ominaisuuksien haltijaa kohtaan. Kertoja ymmärtäneesi ilkeilijän olevan kateellinen. Joissakin kirjoituksissa ja haastatteluissa mainitaankin suoraan, että aggressiivisen toiminnan syynä on kateus: ”*kateus ... on yleinen syy haukkumiseen*” (Kaisa).

Tunteita tutkineet psykologit Lazarus ja Cohen-Charash (2001, 68) määrittelevät kateudella tarkoitettavan sellaista kahden ihmisen välistä tunnetta, jossa toinen himoaa jotakin sellaista, mitä toisella on. Mutta mikä sitten on kateutta tuntevan nuoren epäsuorasti aggressiivisen teon tarkoitus? Uskotaanko epäsuoran aggression avulla olevan mahdollista saavuttaa toisen kaunis ulkonäkö tai koulumenestys? Moni tyttö mainitsee kateuden syynä ilkeilyyn asiaa sen kummemmin erittelemättä. Tämä viittaa mielestäni siihen, että tytöt ajattelevat pelkän kateuden herättämän tunteen olevan riittävä syy aggressiiviselle toiminnalle. Tällöin aggressiivinen teko voidaan tulkita reagoitina turhautumiseen. Turhautuminen aiheutuu siitä, kun ihminen ei saa jotakin tarvettaan tyydytettyä (Dollard 1939, 11). Hän ei olekaan yhtä kaunis kuin tuo toinen tai ei saa yhtä hyviä numeroita koulutehtävistä kuin tuo toinen. Turhauman aiheuttaman aggressiivisen toiminnan tarkoituksiksi riittää se, että sillä saadaan purettua aggressiota. Ajatus siitä, että turhautuminen aiheuttaa aggressiivista toimintaa, on alunperin Dollardin esittämän frustraatio–aggressioteorian lähtökohta.

Haastattelija: Kun sanoit, että (kaveri voi olla) uhka itsetunnolle, niin minkälaisille asioille...

-No jos on vaikka kauniimpi tai sillon isommat tissit tai muuten hyvemmän näkönen tai älykkäämpi, ni sitte haluaa yrittää niinku löytää enemmän sen huonojaki puolia ja tuoda niitä enemmän esille. (Linda, H, 28.5.2007)

Vertailu toisiin näyttää aiheuttavan kateutta. Kun toinen oppilas on itseä parempi, syntyy huoli omasta riittävydestä. Toinen oppilas nähdään kilpailijana. On ryhdyttävä toimiin ja osoitettava itselle ja muille, että ei se toinen oppilas nyt niin valtavan hyvä kuitenkaan ole. Kilpailijaksi koetun oppilaan mainetta yritetään heikentää epäsuoran aggression keinoin esimerkiksi puhumalla hänestä pahaa toisille. Tällöin aggressiivinen teko toimii välineenä kateuden kohteen maineen heikentämiseksi omista ja toisten oppilaiden silmissä. Teon merkityksenä ei näin ole ainoastaan aggression ilmaiseminen tai sen kohteen loukkaaminen, joten voidaan siis puhua kateuteen liittyvästä välineellisestä aggressiosta.

Mustasukkaisuus

Tiedän (onhan Jenni siitä puhunutkin), että hän on mustasukkainen siitä, että Jasminilla ja minulla on paljon yhteisiä mielenkiinnon kohteita ja, että minä olen hänen PARAS ystävänsä. (Suvi)

Oppilaat perustelevat epäsuoran aggression käyttöä myös mustasukkaisuudella. Mustasukkaisuutta ilmenee usein tyttökolmikoissa, joissa kaksi tyttöä kiistelee kolmannen antamasta huomiosta tai paras ystävä -tunnuksesta. Myös pojat ja kouluun tullut uusi oppilas ovat aineistoni kertomuksissa mustasukkaisuuden kohteina. Tutkimani tytöt näyttävät siis tarkoittavan mustasukkaisuudella kateutta toisen tai toisten ihmisten huomiosta. Lazarus ja Cohen-Charash (2001, 68) määrittelevät mustasukkaisuuden lähes samoin; heidän mukaansa se on kolmen ihmisen välinen tunne, jossa yksi ihminen näkee toisen kilpailijanaan kolmannelta toivomansa tai odotta-

mansa tunnustuksen tiellä. Linda tulkitsee aggressiivisen teon merkityksen mustasukkaisuutta tuntevalle tytölle juuri näin:

...just silleen että haluat niinku että ne parhaat kaverit tykkäis enemmän niinku just susta ja sitte ku huomaa että sä joudut kuitenkin jakaa sen paikan jonkun toisen kanssa, niin sitte tottakai siit toisesta tulee vähän niinku kilpailija, sit sä rupeet sitä vastaan niinku niistä toisista kilpaileen, ja rupeet haukkuun ja yrität syrjii ja yrität poistaa sen siitä jutusta, et jää ite vaan jäljelle. (Linda, H, 28.5.2007)

Kosto

Kaverini olivat suuttuneet minulle siitä että olin sanonut edellisenä päivänä pahasti yhdestä kaverista ja sille tuli tosi paha mieli... ...jäin koulussa aivan yksin (Noora)

Oppilaan paha teko toista kohtaan on tyttöjen kirjoituksissaan usein mainitsema syy muiden epäsuorasti aggressiiviselle toiminnalle pahantekijää kohtaan. Joskus pahan teon kohteena ollut oppilas kostaa itse häntä vastaan rikkoneelle ystävälleen esimerkiksi jättämällä hänet täysin ystävyytensä ulkopuolelle. Joissakin tapauksissa tytöt taas ryhmittyvät yhdessä kostamaan yksittäiselle oppilaalle, kuten edellä esittelemässäni Nooran tapauksessa.

Pahan puhuminen, perätön syytös ja muu ilkeä käytös toisia kohtaan ovat tyttöjen mainitsemia aiheita kostolle. Välillä kyseessä on väärinkäsitys, kun aggression kohteen luullaan tehneen jotain pahaa ja tämä johtaa aiheettomaan koston. Eräs tyttö kirjoittaa koston johtaneesta väärinkäsityksestä, jossa toisen tytön luultiin läheteleen kuvia itsestään kavereiden poikaystäville. Vaikka tämä onkin väärinkäsitys, se kertoo siitä, minkälaiset asiat saattavat aiheuttaa oppilaiden keskuudessa pahaan tekkoon vastaamista epäsuoralla aggressiolla. Pahan puhuminen ystävästä, ilkeä käytös ja itsensä mainostaminen toisten poikaystäville ovat tekoja, joita aineistoni tytöt pitävät ilmeisesti väärinä. Ne ovat siis yhteisten, ehkä ääneen mainitsemattomienkin,

normien vastaisia ja niiden rikkomista seuraa rangaistus (Laine 2005, 186–187). Vaikuttaa siltä, että aineistosta erottamassani luokassa, jossa aggressiivisen teon taustalla on toisen oppilaan paha teko, aggressiivisen toiminnan yhtenä merkityksenä on rangaista normien vastaisesta toiminnasta. Rankaiseminen tukee ryhmän moraalialia ja sen mukaista käyttäytymistä. Samalla toisetkin oppilaat näkevät, mitä seuraa, jos yhteisiä käyttäytymisodotuksia ei noudateta.

Epäsuoraa aggressiota saatetaan kohdistaa myös oppilaaseen, joka on eri mieltä jostakin aggressiivisesti toimivan tytön kanssa. Erimielisyyden lähteenä saattaa olla esimerkiksi yhden ystäväryhmään kuuluvan tytön eriävä mielipide siitä, ollaanko ryhmän ulkopuolisten oppilaiden kanssa vai ei. Myös se, jos muut oppilaat eivät halua olla uuden oppilaan kanssa, saattaa johtaa uuden oppilaan kertomaan perättömiä tarinoita toisista. Moni tyttö kirjoitti riidoista epäsuorasti aggressiivisten tekojen taustalla. Välillä kyse oli pienestäkin asiasta: *”Meillä oli edellisenä päivänä pikkuisen kinaa jostain turhasta jutusta”* (Eveliina).

Pienikin erimielisyys saattaa johtaa suuttumiseen ja laajempaan, pidempikestoiseen epäsuorasti aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tämä on seurausta siitä, kun erimielisyydestä tai riidasta maksetaan takaisin. Yhdessä tyttöryhmässä esiintyy jatkuvasti riitoja, jotka johtavat milloin kenenkin ryhmän jäsenen yksin jättämiseen. Yksi ryhmän jäsenistä kertoo useiden kuukausien mittaiseen yksinäisyyteen johtaneen tapahtumasarjan alkaneen siitä, että hän ei voinut olla ystäviensä kanssa usein, vaikka olisi halunnutkin. Samalla luokalla oleva Johanna, kuten myös muutama muu luokkatoveri, kertoo pienten riitojen ja mielipide-erojen olevan syynä tuossa ystäväryhmässä tapahtuville sanktioinneille:

...siin on nyt Maijaki ollu ja sit Jasmin ja Jenni ja Suvi, ni sitte niil on välil aina vähän kinoja... kinaa, ja sitte joku jää välil vähän yksin. (Johanna, H, 30.5.2007)

Pahaan tekoon tai kinaamiseen vastaaminen yksin jättämällä näyttää tyttöjen keskuudessa olevan oikeutettua, normien mukaista. Tällöin siis pahan teon lisäksi myös

erimielisyys voidaan nähdä oikeutuksena koston, ja kosto ei olekaan ainoastaan rangaistus normin vastaisesta teosta. Näin ajatellen koston taustalla näyttää mielestäni olevan jonkinlainen halu aggressiiviseen toimintaan, johon toisen paha teko tai riitely antaa oikeutetun mahdollisuuden. Kinaa tai paha tekoa voikin mielestäni tällöin pitää sellaisena aggressiotilan herättäjänä, johon on tutkimassani tyttöryhmässä sallittua kohdistaa turhauman tuloksena syntynyttä aggressiota tai luontaista aggressiiviettiä.

Toisaalta saattaa olla myös niin, että tutkimieni ryhmien normeihin kuuluu olla samaa mieltä joidenkin tiettyjen, mahdollisesti muita suositumpien tai vahvempiin liittoumiin kuuluvien oppilaiden kanssa. Tällöin erimielisyydestä seuraavaa epäsuoraa aggressiotakin voitaisiin pitää normin vastaisesta toiminnasta sakottamisena. Tämä saattaisi saada aineistostani tukea ainakin edellisessä esimerkissä kuvaamani ystäväryhmän kohdalla. Ryhmään kuuluva Jenni, joka useimmin ja pisimpään joutuu ystävien välisistä riidoista kärsimään, on tovereitaan Suvia ja Jasminia heikommassa asemassa. Tämä johtuu siitä, että Suvi ja Jasmin ovat keskenään läheisemmissä välissä, ja Jenni jää näin helposti kolmannen pyörän asemaan. Suvi ja Jasmin saavat olla eri mieltä keskenään ja osoittaa erimielisyyttä Jennillekin vahvemman asemansa vuoksi, kun taas Jennin erimielisyyden osoituksista sakotetaan. Kuitenkin toisessa ystäväporukassa, jossa siinäkin tapahtui entisen ystävän ulkopuolelle sulkeminen, asiat olivat toisin. Ryhmästä ulos potkittu oli älykäs ja sosiaalinen tyttö, minkä vuoksi hän mahdollisesti oli muita korkeammassa asemassa. Silti hänet jätettiin erimielisyyden seurauksena ulos porukasta. Kateus olikin ehkä tässä jälkimmäisessä tapauksessa erimielisyyksien ohella tärkeässä osassa ulkopuolelle sulkemisen selittäjänä.

Kohteessa jotakin ärsyttävää

...ei me oltu tehty yhtään mitään, et se oli niinku semmost vaan et me olttiin niinku ärsyttävii niitten mielestä... (Sini, H, 30.5.2007)

Joskus ilkeän toiminnan syyksi riittää tyttöjen mukaan se, että toisesta ei vain yksinkertaisesti pidetä. Häneen saatetaan kyllästyä tai hänet saatetaan nähdä ärsyttävänä. Tekijöitä, joista ärsyttävyys aiheutuu, ei kaikissa kirjoituksissa nimetä. Moni tytöistä kuitenkin yhdistää kirjoituksessaan tai haastattelussa ärsyttävyyteen jonkinlaisen erillaisuuden tai epäonnistumisen.

Erillaisuus

Tiina on erilaisesta ympäristöstä (maatalosta) ja hän on vähän isokokoisempi, pohjimmiltaan hyvä ihminen. (Emma)

Yks meidän luokalt rupes olee outo ja sillee ni sit me vaa ei eää tykätä siitä ja puhuu paskaa ja sit siit ojn tullu hullu hiimu ja sen tyyliki on aika perseest (Maaria)

Tyttöjen kertomuksissa epäsuoran aggression synnä ovat monessa tapauksessa erilaisina tai vääränlaisina pidetyt piirteet, kuten ulkoiset poikkeavuudet, erilainen käyttäytyminen ja erilaisesta ympäristöstä tuleminen. Koulukiusaamista tutkineet Pikas (1990, 61), Olweus (1992, 32) ja Salmivalli (1998, 101) kirjoittavat, että oppilaat ovat heidän tutkimuksissaan maininneet koulukiusaamisen syyksi tavallisimmin jonkin kiusatussa olevan piirteen, joka on erilainen kuin muilla. Tässäkin tutkimuksessa tytöt mainitsevat erillaisuuden syyksi epäsuoran aggression kohteeksi joutumiselle useassa haastattelussa ja kirjoituksessa, mutta se on silti selkeänä vähemmistön kaikkien esitettyjen syiden joukossa. Erillaisuudella selittämisen pieni osuus aineistossani johtuu ehkä siitä, että olin ohjeistanut tytöt pohtimaan syitä yksittäisille aggressiotapauksille eikä jatkuvalla kiusaamiselle. Yksittäisiä tilanteita pohdittaessa saattaa olla helpompaa löytää tekijä, josta tilanne sai alkunsa. Se, että aineistoni kuvaamissa tapauksissa ei yleensä ole kyse varsinaisesta koulukiusaamisesta vaan kavereiden välisistä ristiriidoista, johtanee myös löytämään käyttäytymisen syitä muualta kuin aggression kohteen erillaisuudesta.

Ulkoiset poikkeavuudet eivät ole niin merkittäviä kiusaamisilmiön aiheuttajia kuin yleisesti on otaksuttu (Olweus 1992, 32). Tästä kertoo Olweuksen mielestä se, että vaikka ulkoinen poikkeavuus mainitaan usein syynä kiusaamiselle, ulkoisia poikkeavuuksia ilmenee paljon myös niillä oppilailla, joita ei kiusata. Olweus arvelee, että useimmista oppilaista löytyy toisista eroavia piirteitä kunhan niitä vain etsitään, ja löydetyistä poikkeavuudesta saadaan siten helppo selitys kiusaamiselle (Olweus 1992, 32). Hamaruksen (2006, 135–136) näkemyksen mukaan erilaisuudesta kiusaaminen johtuu siitä, että oppilaat etsivät jostakusta toisesta oppilaasta sopivan poikkeavan piirteen josta kiusata, jotta heidän omiin poikkeavuuksiinsa ei kiinnitetäisi huomiota. Salmivalli (1998, 102) taas pohtii, että kun oppilas on kerran valikoitunut kiusaamisen uhriksi, hänen käyttäytymisensä ja olemuksensa voidaan tulkita oudoksi tai toivotun vastaiseksi riippumatta siitä, miten hän todellisuudessa käyttäytyy. Toisaalta Salmivallin mukaan kiusaaminen saattaa myös muuttaa uhrin käyttäytymistä entistä kömpelömpään suuntaan (Salmivalli 1998, 102).

Itse ajattelen aineistoni pohjalta, että oppilaat nimeävät kiusaamisen ensisijaiseksi syyksi uhrin poikkeavuuden helposti myös silloin, kun he eivät kykene tai ole kiinnostuneita pohtimaan syitä laajemmin. Perustan ajatukseni siihen, että keräämässäni aineistossa kirjoitukset, joissa epäsuoran aggression syyksi mainitaan kohteen erilaisuus, ovat joko kaikkein lyhyimmän, nopeimmin kirjoitettujen joukossa tai sitten kohteen erilaisuus mainitaan vain yhtenä osatekijänä. Kuitenkin ajattelen myös Salmivallin (1998, 102) tapaan, että uhriksi valikoituminen ruokkii erilaiseksi leimaantumista. Tällä erilaisuudella kiusaajat voivat sitten perustella pahantahtoisen käytöksensä jatkamista uhria kohtaan, vaikka tilanteen alkuunpanijana olisi muitakin tekijöitä.

Tyypillistä tyttöjen mainitsemille tavallisesta poikkeaville piirteille on se, että lähes kaikki ovat sellaisia, joihin niiden kantajan ajatellaan olevan itse syyllinen tai ainakin voivan itse vaikuttaa. Erikoinen nenä, huulihalkio, erilainen kotiympäristö ja uuteen kouluun siirtyminen ovat kirjoituksissa ja haastatteluissa esiintyvät poikkeukset, joihin ei itse voi vaikuttaa. Pukeutumista, painoa tai käyttäytymistähän katsotaan

yleensä olevan mahdollista muuttaa, ja oppilaat mainitsevatkin usein niiden olevan epäsuorasti aggressiivisen käyttäytymisen kohteeksi joutumisen syynä. Jos kohteeksi joutunut oppilas ei halua näitä asioita itsessään muuttaa, häntä voidaan itseään pitää syyllisenä aggressiolle. Poikkeavuuksien ja koulukiusaamisen yhteydestä kirjoittaessaan Salmivalli (1998, 85) toteaaakin, että jos toisten oppilaiden mielestä uhri on itse aiheuttanut kiusaamisensa, kiusaaminen voidaan niin haluttaessa nähdä oikeutettuna.

Pikas (1990, 70–73) selittää erilaisen oppilaaan joutumista aggression kohteeksi dissonanssitekijän avulla. Oppilaiden keskuudessa ilmenee aina testaamista, jolla haetaan selvennystä ryhmän rakenteeseen: hierarkiajärjestystä tai tasa-arvoa. Kaikkia testataan, mutta erilaisuus havaitaan ensin, ja siksi toisista poikkeavat oppilaat joutuvat muita useammin testaamisen kohteiksi. Testitulosten avulla oppilaat jakavat toisensa erilaisiin luokkiin, joista Pikas mainitsee esimerkkeinä rumat, heikot ja älyllisesti jälkeenjääneet oppilaat. Joidenkin oppilaiden kohdalla käy kuitenkin niin, että heitä on vaikea sijoittaa mihinkään luokkaan, koska heissä ilmenee jotakin ristiriitaista, dissonanssia. Esimerkiksi pikkuvanhasta käyttäytyvä lapsi käyttäytyy kuin aikuinen, vaikka näyttää lapselta. Tämä ristiriita saa toiset oppilaat jatkamaan testaamista, mikä jatkuessaan voidaan tulkita koulukiusaamiseksi. (Pikas 1990, 70–73.) Keräämässäni aineistossani ristiriitaa näyttää aiheuttavan erityisesti sellainen poikkeava käyttäytyminen, joka näkyy suhtautumisessa toisiin oppilaisiin.

...hänenä ei oikein enää pidetä. Kukaan ei enään jaksa häntä, ja hän muutenkin on sellainen kakara. Hänen juttunsa ei vain kiinnosta niin hän on aina välillä yksin. Saattaa lähteä ruokalasta yksin pois yms. Mutta sen hän tekee tahallaan. Ei edes pyydä ketään mukaansa. (Sanni)

Lainauksessa kuvattu käyttäytyminen saa toisissa aikaan ristiriitaisia tunteita. He eivät tiedä, onko toisaalta yksinäisyyteen pyrkivä, toisaalta kuitenkin muiden mukaan haluava tyttö lopulta ystävä vai ei. Toiset haluavat testata hänen käyttäytymistään jättämällä hänet tahallaan ulkopuolelle jolloin he näkevät, pyrkiikö tyttö toisten mukaan vai ei. Ristiriitaisuutta aiheuttaa myös oppilas, joka ”on ihan rohkei ni sit se

on tavallaan ni ihan ujo...” (Sini, H, 30.5.2007). Tämänkään oppilaan suhtautumisesta toisiin eivät muut pääse selvyyteen. Samalla tavoin muut haluavat ehkä testata poikkeavasti pukeutuvaa tyttöä kokeilemalla, seisooko hän erikoisen tyyhinsä takana edelleen, vaikka muut hylkäisivät hänet ryhmän ulkopuolelle. Yhtenä yläkouluikäisten tyttöjen välisen epäsuorasti aggressiivisen toiminnan tarkoituksena saattaakin siis olla saman tyyppinen testaaminen, jonka avulla Pikas selittää koulukiusaamista.

Kirjoittaessani kostosta aggression tarkoituksena kirjoitin, että koston syynä on usein normien vastainen toiminta (s. 52–53). Myös silloin, kun oppilas on epäsuoran aggression kohteena erilaisuutensa tähden, on kyse normeista. Tämä johtuu siitä, että sen mikä on erilaista, määrittelevät ääneen lausumattomat säännöt. Ne ovat epäsuorasti ilmeneviä ryhmän jäseniin kohdistuvia odotuksia eli implisiittisiä normeja, jotka yhdenmukaistavat ryhmän toimintaa (Laine 2005, 187). Suihkussa käyminen liikuntatunnin jälkeen ja muiden hyljeksimän oppilaan kanssa kaveeraaminen ovat tekoja, jotka erään haastatellun tytön kaveripiirissä tulkitaan normien vastaisiksi ja joista näin ollen seuraa rangaistus. Samoin esimerkiksi toisista poikkeava tapa pukeutua tai kommunikoida saattaa johtaa rangaistukseen.

Tytöt kirjoittavat monessa tapauksessa erilaisuudesta seuraavan ulkopuolelle sulkeamista. Tämä viittaa mielestäni siihen, että toiset eivät halua olla erilaisen oppilaan seurassa siksi, koska he pelkäävät rikkovansa normia, jonka mukaan ikävän tai erilaisen oppilaan kanssa ei olla kavereita. On turvallista jättää erilainen oppilas huomiotta, sillä näin vältetään muiden osalta mahdollisesti tulevat sanktiot:

Jos on joku sellanen kiva tyyppi, ni kaikki yrittää olla sen kavereita, ja sit jos ei, ni kukaan ei haluu oikein olla sen kaveri ja sit jos joku onki sen kaveri, ni sit sitä saatetaan vähän jotenki pilkata ja kaikkea... (Johanna, H, 30.5.2007)

Epäonnistuminen

Myös epäonnistuminen mainitaan aineistossani syynä aggressiiviselle käytökselle. Epäonnistumistilanteissa virheestä tosin seuraa usein suoraankin ilmaistua aggressiivisuutta, kuten huutelua tai naureskelua. Oppilaiden mainitsemista epäonnistumisista yksi oli tapahtunut kotitaloustunnilla, muut liikuntatunnilla. Kysyin haastatteluissa erikseen, oliko haastateltavilla mielessään mitään liikuntatunnilla tapahtunutta asiaa, johon olisi liittynyt epäsuoraa aggressiota. Siitä ilmeisesti johtui se, että liikuntatunneilla tapahtuneet epäonnistumiset nousevat esiin näin korostuneesti. Toisaalta liikunta ja kotitalous ovat myös molemmat toiminnallisia oppiaineita, joissa epäonnistumiset näkyvät selkeästi toisille. Teoriapainotteisemmissa aineissahan voi viitata vain silloin, kun on varma vastauksestaan, mutta liikuntatunnilla oppilaiden on esiteltävä taitojaan jatkuvasti. Epäonnistumisista saattaa lisäksi aiheutua haittaa muille, kuten esimerkiksi silloin, jos käynnissä on joukkuepeli. Näiden asioiden vuoksi epäonnistumiset eivät ehkä jää yhtä helposti huomiotta kuin mahdollisesti muilla tunneilla.

Yhden oppilaan epäonnistuminen tilanteessa, jossa pyritään saavuttamaan yhteistä tavoitetta, aiheuttaa toisissa oppilaissa turhautumista. Turhautuminenhan johtaa ainakin frustraatioteorian (Dollard ym. 1939, 1) mukaan aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tämä saattaisi selittää, miksi toisen epäonnistuminen saa äkkipikaisemman oppilaan, kuten Miran, huutelemaan toiselle:

...Mira huuteli kauheesti se on semmonen kauhee suustaan se sanoo kaiken mitä se ajattelee se sanoo kaiken aina ääneen ja ei kauheen positiivisella tuulella oo ikinä se sano kaikkee et etkö sä Heidi nyt osaa heittää sitä palloo mihinkään määki rupeen heittää tolleen ja kaikkee... (Mirka, H, 28.5.2007)

5.2 Asema ryhmässä

Toverisuosion tavoittelu

...haluu niinku päästä sinne porukan johtoon tai niinku viel parempiin niinku piireihin, ni sit pitää vähän niinku vanhoja kavereita syrjii ja heittää pois ja silleen niinku luoda sitä uutta tilaa itselle... (Linda, H, 28.5.2007)

Linda ilmaisee haastattelussa mielipiteensä siitä, että tyttöjen välillä tapahtuvien epäsuorasti aggressiivisten tekojen tarkoituksena on toverisuosion, paremman sosiaalisen statuksen, tavoittelu. Hän kertoo myös siitä, kuinka toinen oppilas saattaa olla uhka omalle asemalle kaveripiirissä. Tällöin uhka on jollakin tapaa poistettava, jotta oma paikka ryhmässä saadaan turvattua. Uhan poistaminen tapahtuu epäsuoran aggression keinoin, aivan kuten kertomuksissa, joissa kyse on mustasukkaisuudesta eli kilpailusta yksittäisen oppilaan huomiosta. Eräs toinen haastateltava kertoo tapauksesta, jossa tyttö joutuu jättämään vanhan ystävänsä yksin sen vuoksi, että heitä molempia ei huolita mukaan suositumpaan kaveriporukkaan. Myös Owensin ym. (2000a) aineistossa tytöt tavoittelivat toistensa kustannuksella paikkaa suositumpien tyttöjen ryhmässä. Aineistossani mainitut tapaukset parempiin piireihin pyrkimisestä vanhoja kavereita syrjimällä osoittavat, että ainakin haastattemieni tyttöjen toveripiireissä epäsuora aggressio toimii välineenä samanlaisten tavoitteiden ajamiseen kuin australialaistytöilläkin.

Vahvemman sosiaalisen roolin tavoittelu

...haluttiin muokata omaa ympäristöä ja hallita sitä – – ja tulla itse parhaaksi ja päättää kaikesta (Linda)

...se on kietonu varmaan kaikki sen pikkusormen ympärille silleen niinku et kaikki tavallaan jotenki pelkää sitä ja sit tottelee ja silleen. (Sini, H, 30.5.2007)

Joidenkin aggressiivisesti toimivien tyttöjen tavoitteena näyttää olevan sellaisen roolin saavuttaminen, jossa he voivat hallita toisia. Epäsuoran aggression keinoin on mahdollista saada pahimmat kilpailijat ulos kaveripiiristä ja vahvistaa näin omaa valta-asemaa, mistä Linda kertoo yllä. Sini taas kertoo työstä, jolla on toveripiirissään vahva asema kauniin ulkonäön, koulumenestyksen, laajan kaveripiirin sekä pojilta saadun ihailun vuoksi. Tyttö käyttää Sinin mukaan suosiotaan hyväkseen saaden sen avulla toiset tottelemaan ja pelkäämään itseään. Pelkoa aiheuttaa se, että suosionsa turvin tyttö pystyy esimerkiksi levittämään tehokkaasti toisista valheellisia tarinoita, joilla hän saa ajettua vihollisensa muiden epäsuosioon. Sinin kertomusten perusteella tuon tytön motivaationa sosiaalisissa suhteissa näyttää olevan vaikuttaminen. Salmivallin, Ojasen, Haanpään ja Peetsin (2005) tutkimuksen mukaan vaikuttamistavoitteet ovat lapsella sitä yleisempiä, mitä myönteisempi on lapsen minäkäsitys. Nämä yhdessä, myönteinen minäkäsitys ja sosiaaliset vaikuttamistavoitteet, ovat puolestaan vahvasti yhteydessä proaktiiviseen aggressioon, mistä edellisessä esimerkissäkin on kyse. (Salmivalli ym. 2005.)

...se, että on oikeasti heikko ja pitää esittää kovaa on yleinen syy haukkumiseen (Kaisa)

Halu saada kovan oppilaan rooli muiden silmissä näyttää olevan tyttöjen keskuudessa niin vahva, että he ovat valmiita ajamaan sitä muiden oppilaiden kustannuksellakin. Haukkumisen ohella toinen aineistossani esiintyvä seuraus paremman roolin etsimisestä on vanhan kaverin jättäminen yksin silloin, kun tarkoituksena on saada olla mukana porukassa, joka on ”*mukamas jotain isompaakin*” (Jenni, H, 30.5.2007).

Liittoutuminen

Jennillä oli ollut toisen ystävänsä, Jasminin kanssa riitaa ja koska Jasmin ja Suvi, joka on siis kolmas ystävyksistä, olivat ainakin siihen aikaa parhaat ystävät ja he liittoutuivat Jenniä vastaan. (Johanna)

Jokaisen tutkimani koulun aineistossa näkyy tyttöjen taipumus ”liittoutua”. Tämä tulee esille sekä kahden nuoren välillä että ryhmän tasolla. Kirjoittaessani kostosta epäsuoran aggression syynä (s. 52) mainitsin, että tytöt saattavat kostaa myös kavereinsa puolesta. Yhtä lailla tyttö joskus ristiriitatilanteessa liittoutuu parhaan ystävänsä puolelle toista ystävänsä vastaan, vaikka hänellä itsellään ei suoranaisesti mitään tuota ystävää vastaan olisikaan. Erityisesti ystäväkolmikoissa näyttää tapahtuvan tällaisia kahden tytön liittoja. Ryhmän tasolla liittoutuminen näkyy siten, että tytöt ovat jakautuneet pieniin ryhmiin, jotka nahistelevat keskenään. Ryhmän jäsenet saattavat myös yhdessä alkaa vihata tai syrjiä jotakuta.

Teini-ikäisten tyttöjen ystävyysuhteille on tyypillistä avoimuus ja emotionaalisen tuen etsiminen (Buhrmester 1996, 182). Kun tyttö kertoo avoimesti ystävänsä suuttumuksesta kolmatta henkilöä kohtaan, ystävä saattaa tuntea niin syvää empatiaa, että hänkin alkaa tuntea suuttumusta tuota kolmatta henkilöä kohtaan. Tyttöjen ystävyysuhteisiin kuuluu myös vahva yhteenkuuluvuus (Thorne 1993, 95), minkä vuoksi ystävä saattaa kokea velvollisuudekseen olla ”paremman” ystävänsä puolella ristiriitatilanteissa. Yhteenkuuluvuuden vaatimus saattaa aiheuttaa myös sen, että tytöt kokevat tarpeelliseksi pienryhmänsä mielipiteeseen sitoutumisen. Tästä seuraa tilanne, jota Johanna kuvaa näin:

...sit jos joku ryhmän jäsenist niinku toisen ryhmänkaa jotain kinaa, ni sit kaikki on niinku tavallaan sodassa. (Johanna)

Liittoutumisia määrittelevät toisaalta normit, toisaalta pelko. Ystävänsä tai ystäväryhmän mielipiteen seuraaminen on muodostunut tyttöjen keskuudessa normiksi, jonka rikkomista seuraa rangaistus. Tämä selittää osaltaan sitä, miksi aggression kohteeksi

joutuu usein muista esimerkiksi mielipiteidensä tai pukeutumistyyliensä vuoksi eroava oppilas. Normien rikkomisesta seuraava rangaistus aiheuttaa pelkoa, mikä kannustaa liittoutumaan. Rangaistuksena saattaa olla esimerkiksi ystäväryhmän ulkopuolelle sulkeminen. Ystäväryhmän ulkopuolelle jättäminen on tyttöjen keskuudessa kova rangaistus ja kaikin tavoin välteltävää. Yksin jäänyttä tyttöä ei kukaan ole puolustamassa, ja sen vuoksi hän on alttiina esimerkiksi koko luokkayhteisön vihan kohteeksi joutumiselle:

Luokissa oli omia pieniä porukoita, bestikset ja kaikkien vihaamat henkilöt vaihtelivat tiheään. (Saara)

Hamarus (2006, 201) kirjoittaa liittoutumisesta koulukiusaamisen yhteydessä. Hänen mukaansa kiusaaminen luo yhtenäisyyttä ja yhteisöllisyyttä erityisesti kiusaajaryhmään, joka pysyy koossa kiusaamisen ansiosta (Hamarus 2006, 201). Myös tyttöjen välisellä epäsuoralla aggressiivisuudella näyttää olevan ystäväryhmien liittoumia vahvistava merkitys. Ystävän mielipiteen puolustaminen lujittaa luottamusta ja näin ollen myös sitoutumista ystävien välillä. Normien vastaisesti toimivan oppilaan rangaistaminen osoittaa, mikä ryhmässä on sallittua ja mikä ei, selventäen näin ryhmän olemusta. Samoin liittoutuminen ryhmänä toista ryhmää vastaan selventää ryhmän olemusta luoden samalla ryhmälle uutta, yhteistä tavoitetta ja ryhmää yhtenäistävää kulttuuria (ks. Hamarus 2006, 198).

Bukowski ja Sippola (2006, 355–374) ovat hekin esittäneet teorian, jossa kiusaaminen nähdään ryhmän yhtenäisyyden edistäjänä. Sen mukaan kiusaamisen tarkoituksena on torjua ryhmästä oppilaat, jotka ovat ryhmän hyvinvoinnin tiellä. Hyvinvointia estävät sellaiset oppilaat, jotka eivät edistä ryhmän yhteisöllisyyden, yhtenäisyyden eivätkä kehittymisen tavoitteita. Esimerkiksi oppilaan aggressiivisuus, syrjäänvetäytyvyys tai omat, muun ryhmän tavoitteista eroavat tavoitteet, ovat Bukowskin ja Sippolan mukaan syitä eristää hänet ryhmän ulkopuolelle. (Bukowski & Sippola 2001, 355–374.) Tämänkin teorian mukaan syrjijien kohteena ovat siis oppilaat, jotka eivät noudata ryhmän normeja, sillä normit toimivat ryhmän yhtenäisyyden edistäjinä (Laine 2005, 186).

Empatia ja lojaalius ystävää kohtaan sekä ryhmän normien noudattaminen näyttävät aineistoni perusteella olevan syitä sille, miksi oppilaat liittoutuvat yhdessä toista tai toisia oppilaita vastaan. Näiden lisäksi aineistossani esiintyy ryhmän tai kaverin puolelta tuleva painostus mekanismina, joka saa nuoren tekemään toisten mukana jotakin, mitä hän ei ehkä muuten tekisi. Joskus painostaminen on kaveriporukassa tapahtuvaa yllytystä:

...kavereiden kanssa ja muutenki puhutaan pahaa ni sitte aateltiin että hei soitetaan nyt sille ja kerrotaan sille toi... et saat viis senttiä ku soitat...
(Linda, H, 28.5.2007)

Joskus muiden painostus tapahtuu kahden välisessä tilanteessa. Näin on esimerkiksi tapauksessa, jossa tyttö kertoo toiselle kielteisiä näkemyksiä heidän yhteisestä ystävästään ja samalla kyselee häneltä mielipiteitä tuosta yhteisestä ystävästä. Toisaalta toisen ystävän luottamus estää hänestä pahaa puhuvan mielipiteeseen yhtymisen. Toisaalta taas lojaalius puhujaa kohtaan estää avoimen erimielisyyden osoittamisen. Ehkäpä tässä onkin yksi syy sille, miksi kolmen ystävän ryhmittymissä on usein ongelmia (ks. Aapola 1992, 86). Yhden tytön on myös vaikea mielipiteestään huolimatta toimia poikkeavasti toisten seurassa, jos toisilla on tilanteessa vahvempi asema kuin hänellä itsellään. Vahva asema saattaa tulla esimerkiksi taitavasta sanallisesta esiintymisestä, muiden suuremmasta lukumäärästä (Aapola 1992, 95–96) tai paremmasta sosiaalisesta asemasta. Esimerkiksi Sinin kertomuksessa eräs tyttö onnistuu painostamaan tovereita puolelleen hyvän sosiaalisen asemansa avulla. Samalla pelko suositun tytön vastustamista kohtaan lisää painetta liittoutua hänen puolelleen.

Tyttöjen epäsuorasti aggressiiviseen käyttäytymiseen näyttää suuresti siis vaikuttavan toisten oppilaiden, erityisesti oman ystäväjoukon, käyttäytyminen. Joskus kyseessä on tietoinen tai tiedostamaton painostaminen, joskus ryhmän yhteisten normien seurailu, joka ohjaa tytön käyttäytymistä. Salmivalli, Lappalainen ja Lagerspetz (1998) totesivat koulukiusaamista koskevassa tutkimuksessaan tyttöjen seurailevan

siinäkin ystäviensä käyttäytymistä. Tutkimuksessa vertailtiin tilastollisella analyysillä samojen oppilaiden käyttäytymistä koulukiusaamistilanteissa kuudennella ja kahdeksannella luokalla. Tyttöjen kohdalla kahdeksannen luokan käyttäytymistä selitti vahvemmin heidän läheisimpien ystäviensä käyttäytyminen kuin oma aiempi käyttäytyminen kiusaamistilanteissa. Poikien kohdalla tilanne oli päinvastainen.

5.3 Väärinkäsitys ja erilleen kasvaminen

Tyttöjen kirjoituksissa ja haastatteluissa tulee esille sellaista epäsuoraa aggressiota, joka todetaan myöhemmin väärinkäsityksestä johtuneeksi tai aiottua ilkeämmäksi. Useassa tapauksessa tytöt kuvaavat myös epäsuorasti aggressiiviseksi tulkittavan käytöksen olevan luonnollinen seuraus entisten ystävien erilleen kasvamisesta. Ryhmittelin nämä tapaukset samaan luokkaan kuuluviksi, sillä niille kaikille on yhteistä se, että niissä toisen mielen pahoittaminen ei ole tavoitteena eikä myöskään keinona edistää omia päämääriä.

Sekaannus ja ajattelemattomuus

...muut välttelivät häntä. Pian sain tietää että hän oli lähetellyt itsestään kuvia kavereideni poikaystäville ja myös tekstiviestejä. Hieman ihmettelin hänen käytöstään ja minäkin rupesin välttelemään häntä. Pian minulle ja ystävilteni selvisi että asia oli pelkkä väärinkäsitys. (Pinja)

Väärinkäsitykset ovat usein seurausta yhden oppilaan epäsuorasta aggressiosta, hänen liikkeelle laittamastaan valheellisesta tarinasta. Kun toiset uskovat tarinan olevan totta, he alkavat vuorostaan toimia epäsuorasti aggressiivisin keinoin alkaen esimerkiksi vältellä tarinan kohdetta. Toisaalta väärinkäsityksen taustalla ei tarvitse aina olla tahallaan levitettyä valheellista tarinaakaan, sillä esimerkiksi Pinjan koulussa ”huhut leviävät nopeasti ja kertomus muuttuu aina siirtyessään toiselle. Paikkakunnallamme juorut leviävät kuin rikkinäisessä puhelimessa” (Pinja). Tytöt käyttä-

vät välitunnilla toisten kanssa ollessaan suuren osan ajastaan puhumiseen, ja usein puheen kohteena ovat toiset oppilaat (Goodwin 2002; Thorne 1993, 94–95). Tämä edesauttaa kertomusten muuttumista ja väärinkäsitysten syntymistä. Huhun aiheuttamaa penseää käyttäytymistä huhujen kohdetta kohtaan lisää tyttöjen ystävyysuhteiden luonne. Lojaaluis omaa ystävää ja ystävän mielipidettä kohtaan saa huhujen kohteesta jotakin väärää ymmärtäneen ja siitä suuttuneen tytön ystävätkin suuttumaan. Tällä tavoin väärinkäsityksestä alkunsa saanut epäsuorasti aggressiivinen käytös pääsee nopeasti leviämään yhdeltä toverilta koko ryhmään.

Väärinkäsitykset epäsuoran aggression syynä ovat aineistossani varsin tavallisia. Jokaiselta tutkimaltani koululta vähintään yksi oppilas kertoo tapauksesta, jossa muut oppilaat ovat alkaneet suhtautua valheellisen tai väärin ymmärretyn tarinan kohteeseen jotenkin kielteisesti. Mielestäni tämä yleisyys paljastaa, kuinka ankaraa ja johdonmukaista vääränlaisesta toiminnasta rankaiseminen tyttöjen keskuudessa on. Pelkkä kuulopuhe siitä, kuinka joku on toiminut yhteisten normien vastaisesti, riittää johtamaan laajempaan ja jopa ”kaikkien” taholta tulevaan rankaisemiseen:

Kun olin tullut kouluun kaikki olivat minua vastaan. Paras kaverini oli alakanut levittää juttua koulussa että tykkäisin yhdestä pojasta vaikka seurustelin toisen kanssa ---, tämä ei pitänyt ollenkaa paikkaansa. (Tea)

Oltiin nuoria ja typerä, ei me enää helposta suututa (Mirka)

Aineistossani ilmeni myös tapauksia, joissa aggressiivinen oppilas ei ajattele tai ymmärrä satuttavansa. Tällöin kirjoittajat ymmärtävät aggressiivisen toiminnan syyn olevan esimerkiksi nuoruus tai leikki. Äkkipikaisuudenkin muutama oppilas esittää olevan aggressiivisen toiminnan taustalla. Näiden syiden ei tosin nähdä oikeuttavan toista vahingoittavaa käytöstä: nuoruuteen yhdistetään typeruus, ja äkkipikaisen oppilaan luonteesta toinen oppilas toteaa, että ”voishan sitä luonnetta tietty vähän hillitä...” (Sini).

Erilleen kasvaminen

Minulla meni paljon aikaa harrastuksiini enkä siksi usein pystynyt olemaan ystäväni kanssa vaikka halusin. Niin heille sitten kehittyivät omat juttunsa ja jäin ulkopuolelle kolmanneksi pyöräksi... (Jenni)

Oppilaat virittyivät joissakin kirjoituksissa ja haastatteluissa kertomaan siitä, kuinka ystävien erilleen kasvaminen aiheuttaa epäsuoraksi aggressioksi tulkittavissa olevaa käyttäytymistä. Kun tyttö ei jostain syystä voi olla ystäviensä kanssa, ystäville kehittyy uudet juttunsa, joista hän jää ulkopuoliseksi. Ystäväkolmikoissa saattaa esimerkiksi käydä näin, jos kolmikosta kahdella on enemmän yhteistä keskenään kuin kolmannen osapuolen kanssa, kuten Jennin kertomuksessa. Myös uuden ystävän löytäminen saattaa johtaa vanhan ystävän syrjäytymiseen. Osassa aineistoa, jossa puhutaan erilleen kasvamisesta, kyseessä on tahaton ylimääräisen oppilaan ulkopuolelle jääminen, ikään kuin unohtuminen. Joissakin tapauksissa taas ulkoistaminen suoritetaan aktiivisemmin, esimerkiksi välttelemällä tai juoruja levittäen, jolloin voidaan puhua epäsuorasta aggressiivisuudesta.

5.4 Yhteenvetoa

Kahden väliseksi jännitteeksi nimeämäni yläkäsitteen alle kuuluville epäsuoran aggressiivisuuden syille näyttää olevan yhteistä tunneperäisyys. Niin kateus ja mustasukkaisuus, kostonhalu kuin toisen herättämä ärsytyskin ovat tunteita. Osa näistä tunteista on turhautumista, joka syntyy kun toinen ihminen on jollakin tapaa oman tavoitteen tiellä. Näin on esimerkiksi silloin, kun toinen oppilas epäonnistuu jossakin yhteisessä tehtävässä, tai kun kolmas tyttö on pyrkimässä parhaiden ystäväysten väliin. Nämä tunteet heräävät myös siitä, kun toisen käytös koetaan uhkaavaksi tai ärsyttäväksi, ja hänet koetaan vaikkapa kilpailijana. Tällaisesta kokemuksesta heräävä aggressiivisuus on reaktiivista, turhauman aiheuttamaa (Dodge & Coie 1987).

Frustraatio-aggressioteorian mukaan aggression tavoitteena on turhauman lähteen vahingoittaminen (Dodge 1991, 202). Aineistoni perusteella aggressiivisen toiminnan tarkoituksena ei kuitenkaan ole ainoastaan saada aggression kohdetta kärsimään, vaikka kyseessä olisikin kahden oppilaan välinen emotionaalinen jännite. Toimintaa ohjaa jokin muukin tavoite; se saattaa esimerkiksi tähdätä ylimääräisen kilpailijan savustamiseen ulos ystäväkolmikosta. Tällaisessa tavoitteellisessa, proaktiivisessa aggressiossa toimija ei välttämättä ole aggressiotilassa (Dodge & Coie 1987), mutta tunteet näyttävät kuitenkin antavan lisäpotkua toiminnalle. Tunteiden vahvuuden yhteys toiminnan vihamielisyyteen on havaittu muissakin tutkimuksissa. Esimerkiksi Lazaruksen ja Cohen-Charashin (2001, 68) tutkimus osoitti, että kateellisten ihmisten toiminnan kateuden kohdetta kohtaan on sitä ilkeämielisempää, mitä vahvempi kateuden tunne on.

Kahden välinen jännite on tässä luokassa aggressiivisen toiminnan alkuunpanijana, mutta ilmiö laajenee pian useampia oppilaita tai koko ryhmää koskevaksi. Tähän johtavat epäsuoran aggression keinot, jotka usein tähtäävät siihen, että toiset saadaan toimimaan aggression välittäjinä. Esimerkiksi juorujen levittäminen heikentää juorujen kohteen mainetta yhteisössä, jolloin toisetkin alkavat suhtautua juorujen kohteeseen epäillen tai suorastaan vihamielisesti. Näin epäsuoran aggression kohde joutuu kohtaamaan useammalta suunnalta tulevaa aggressiota. Ryhmä vaikuttaa kahden oppilaan väliseen jännitteeseen myös siten, että jännitettä ovat usein aiheuttamassa ryhmän normit. Normien vastainen toiminta, esimerkiksi vahvemmassa asemassa olevan oppilaan vastustaminen, aiheuttaa rangaistuksena epäsuoraa aggressiota. Toisaalta normit saattavat myös ohjata toimimaan aggressiivisesti jotakuta kohtaan. Näin on esimerkiksi silloin, kun ryhmän normeihin kuuluu sulkea erilaisen oppilaan sulkeminen joukon ulkopuolelle. Normien mukaista toimintaa vahvistaa pelko siitä, mitä seuraa, jos normeja ei noudateta.

Epäsuoran aggression tarkoituksia kokoavassa luokassa, jolle annoin nimeksi *asema ryhmässä*, yhteisenä tekijänä näyttävät olevan sosiaaliset tavoitteet. Tytöt käyttävät aggressiota välineenä selviytyä sosiaalisessa maailmassa. Tämä tapahtuu huolehti-

malla omasta toverisuosiosta ja ryhmään kuulumisesta. Välillä toisia tyttöjä on puskeettava oman suosion tieltä ronskistikin, mutta yleensä tärkeämpää on olla toisten kanssa samaa mieltä ja luoda siten liittoumia, joihin tyttöjen sosiaalinen valta Aapolan (1992, 95–96) mukaan perustuu. Liittoumien hyvinvoinnin turvaamiseksi niistä on kitkettävä ulos erimielisyys, ja liittouman ulkopuolella olevien erimielisyyttä vastaan on puolustauduttava. Liittoutuminen näkyy kahden ystävän välillä sitoutumisena, jossa luottamusta ei petetä, mutta myös ystäväryhmien tasolla oman ryhmän mielipiteen seurailuna. Joskus paine liittoutumiseen tai ryhmän tahdon mukaiseen käyttäytymiseen on niin vahva, että kyseessä on painostaminen.

Kuten kahden välisissä emotionaalisen tason jännitteistä aiheutuissa ristiriidoissa, myös ryhmämekanismien aiheuttamissa ristiriidoissa vahvana vaikuttimena ovat normit. Normit vahvistavat liittoumia, ja siksi niiden vastaisesta toiminnasta rangaistaan. Sanktioiden pelko ohjaa tyttöjä käyttäytymään liittolaisilleen uskollisesti, joskus oman tahtonsa vastaisestikin. Ehkä pahin pelko on jäädä yksin toisten liittoumien ulkopuolelle, ilman vaikutusvaltaa tai läheisyyttä, toisten vihan kohteeksi.

Väärinkäsityksen ja erilleen kasvamisen luokassa yhteisenä piirteenä ovat kognitiivisen, tiedollisen tason ongelmat. Nämä ongelmat näkyvät ymmärryksen puutteena ensinnäkin oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Epäsuorasti aggressiiviseen käytökseen voi johtaa väärin tulkittu tai tahallisesti totuuden vastaisena esitetty viesti. Tällöin kuulijalta puuttuu jokin oleellinen tieto, jota hän tarvitsisi ymmärtääkseen viestin oikein. Toiseksi ymmärryksen puute siitä, että teollaan satuttaa toista, saattaa leimata aggressiivista käyttäytymistä. Näin on tapauksissa, joissa oppilaat kertovat nuoruuden tai leikin olevan aggression syynä. Ymmärryksen tai itsehallinnan puute ei kuitenkaan voi olla teon tarkoituksena. Ehkä toiminnan tarkoituksena ei tällöin olekaan aggression välittäminen, vaan jokin muu. Toimija ei kuitenkaan onnistu tarkoituksessaan, ja siksi toiset tulkitsevat yrityksen aggressiona. Ehkäpä leikkimielisen kommentin, jonka toiset ymmärtävät aggressiona, tarkoituksena onkin herättää huomiota tai olla hauska. Ehkä nuoruuden kypsyttömyys johtaa yrityksen epäonnistumiseen ja lipsahtamiseen sellaiseksi, että se ymmärretään aggressiona.

Erilleen kasvaessa nuorille kehittyvät erilaiset ”jutut”, erilaiset kiinnostuksen kohteet. Nuoret muuttuvat, ja erillään vietetyn ajan jälkeen he eivät enää ymmärräkään toisiaan. Tämä johtaa siihen, että toisen kanssa ei enää olla. Toinen voi kokea toiminnan tahallisenä ulkopuolelle sulkemisena, vaikka toimija itse kokisi tapahtuman luonnollisena irtaantumisena. Kyseessä ovat siis ymmärtämisen ongelmat. Toisaalta ei enää olla samalla aaltopituudella eikä siksi viihdytä yhdessä, toisaalta taas ymmärretään virheellisesti ulkopuolelle jättämisen merkitsevän tahallista satuttamista.

6 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä epäsuorasta aggressiivisuudesta selvittämällä sen ilmenemismuotoja ja tarkoituksia. Tutkimusaineistona käytin kahdeksaluokkalaisten tyttöjen ainekirjoituksia ja haastatteluita. Luokittelin esiin tulleet epäsuorasti aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuodot ja tarkoitukset ryhmiin käyttämällä sisällön analyysia. Lähestyin käyttäytymisen tarkoitusta erityisesti aggressiivisesti toimivan näkökulmasta ja merkityksistä käsin. Tutkimustekstissäni kuvailin ja tulkitsin tuloksia sekä suhteutin niitä aiempaan tutkimukseen.

Yhden oppilaan sulkeminen ryhmän ulkopuolelle sekä pahan puhuminen selän takana osoittautuivat tyypillisiksi epäsuoran aggression ilmenemismuodoiksi. Nämä ovat molemmat keinoja, joilla toiset oppilaat voivat osoittaa aggression kohteelle, että hän on erilainen ja ulkopuolinen. Samat keinot ovat osoittautuneet myös muissa tutkimuksissa tavallisiksi epäsuoran aggression muodoiksi yläkouluikäisillä tytöillä (Coyne ym. 2006; James & Owens 2005). Tutkimuksessani nousivat esiin myös kaksoisviestit, joiden on aiemminkin havaittu olevan osa koulukiusaamisvuorovaiikutusta ja siihen liittyvien ilkeiden merkitysten peittelyä (Hamarus 2006, 151). Sähköinen kiusaaminen, ilkeämieliset eleet ja muutamassa tapauksessa jonkinlainen vahingoksi naamioitavissa oleva fyysinen kiusaaminen osoittautuivat nekin epäsuoran aggression ilmenemismuodoiksi. Sähköisen kiusaamisen on huomattu olevan uusi mutta yleinen ilmiö: Raskauskasin ja Stoltzin (2007) tutkimuksessa lähes puolet tutkituista oli kokenut sitä joko suorana tai epäsuorana kiusaamisena. Myös eleiden ja fyysisen aggression käytön on aiemminkin huomattu kuuluvan tyttöjen epäsuoran aggressiivisuuden keinojen valikoimaan mm. ulkopuolisuutta osoittavien katseiden ja vahingoksi naamioidun fyysisen kiusanteon muodoissa (James & Owens 2005). Tyttöryhmän tasa-arvopyrkimysten häiritseminen paremmuusjärjestystä vaatimalla on sellainen tutkimuksessani esiin noussut aggression tapa, jollaisesta en muualla kirjallisuudessa ole havainnut kerrottavan.

Tyttöjen vertaissuhteissa tapahtuvan epäsuoran aggressiivisuuden syyksi osoittautuivat toisaalta kahden nuoren väliset tunnereaktiot, toisaalta ryhmätason ilmiöt. Joissakin tapauksissa syynä olivat kognitiiviset, esimerkiksi vuorovaikutukseen liittyvät, ongelmat. Epäsuoraan aggressioon johtaneet tunnereaktiot johtuivat usein kateuden tai riidan aiheuttamasta ärsytyksen tunteesta. Myös Owensin ym. (2000a) tutkimustulosten mukaan tyttöjen välinen epäsuora aggressiivisuus johtui usein kateuden- tai kostonhalusta. Tunteiden yhteydestä aggressioon on kirjoitettu paljon aiemminkin (esim. Dodge & Coie 1987; Dollard ym. 1939, 1). Toisaalta aggressio voidaan nähdä tunnetilana (Lagerspetz 1998, 22–23), kun toisten teorioiden mukaan aggressio on aina seurausta turhautumisen tunteesta (Dollard ym. 1939). Joidenkin teorioiden mukaan taas tunteet vahvistavat aggressiivista käyttäytymistä (ks. Durkin 1995, 402).

Tässä tutkimuksessa osoittautui, että tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen tarkoituksena oli toisinaan saavuttaa parempi asema toveriryhmässä tai luoda ja vahvistaa tyttöjen muodostamia liittoumia. Tytöt vahvistivat liittoumia esimerkiksi siten, että he vahtivat ryhmän normien noudattamista epäsuoran aggression avulla. Myös australialaisessa tutkimuksessa sosiaalisten suhteiden hallitsemiseen liittyvien asioiden, kuten ystäväryhmään pääsemisen ja ryhmän yhtenäisyyden ylläpitämisen, on havaittu olevan aggressiivisen käyttäytymisen taustalla (Owens ym. 2000a). Tuossa tutkimuksessa epäsuoraa aggressiota selitettiin varsin usein myös sillä, että tytöillä ei ollut muuta tekemistä. Tällaista selitystä omassa tutkimuksessani ei ilmennyt. Ehkä se johtui osin kulttuurieroista tai siitä, että kouluilla, joilta aineistoa keräsin, oppilailla on enemmän tekemistä välitunneilla.

Vastausten etsiminen miksi -kysymyksiin ei koskaan ole yksiselitteistä, koska ihmisen toimintaa ohjaavat monenlaiset toisiinsa ihmisiin, henkilökohtaiseen motivaatioon, ympäristöön, ajankohtaan, tunteisiin ja moraaliin liittyvät tekijät (ks. Patton 1990, 314). Näin ollen epäsuorasti aggressiivista toimintaakaan ei voida selittää vain yhdestä tekijästä johtuvaksi. Yhden vaikuttimen sijaan epäsuorasti aggressiivisen toiminnan taustalla on yleensä monimutkainen verkosto toisaalta kahden, toisaalta ko-

ko ryhmän välisistä suhteista sekä tunteista, ryhmän normeista ja yhteiskunnallisista ilmiöistä muodostuvia tekijöitä. On myös huomattava, että yksilöiden välillä on eroja. Tämä tutkimus koski ainoastaan tyttöjä, mutta epäsuora aggressio ei silti ole ainoastaan tyttöjen vertaissuhteissa esiintyvä ilmiö. Vaikka epäsuora aggressio on tytöillä yleisempää (Archer & Coyne 2005; Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen 1988; Salmivalli, Kaukiainen & Lagerspetz 2000), eivät kaikki tytöt ole epäsuoralla tavalla sen aggressiivisempia kuin pojatkaan.

Epäsuoraan aggressiivisuuteen kuuluu usein sosiaalisten suhteiden hyväksikäyttäminen (Björkqvist, Lagerspetz ym. 1992). Siksi se ei jää vain kahden oppilaan väliseksi ristiriidaksi, vaan leviää pahimmillaan laajemmaksi maineen mustamaalaamiseksi ja koko yhteisön ulkopuolelle sulkemiseksi. Epäsuora aggressiivisuus ilmenee ryhmän tasolla esimerkiksi siten, että sillä uhkaamalla ryhmän jäsenet valvovat ryhmän käyttäytymistä yhdenmukaistavien normien noudattamista. Epäsuoran aggression uhka aiheuttaa pelkoa, joka ohjaa näiden normien noudattamiseen. Toisaalta epäsuoraa aggressiota voi aiheuttaa normien vastustamisen lisäksi myös normien mukainen käyttäytyminen, sillä joskus ryhmän normina näyttää olevan epäsuorasti aggressiivinen toiminta tietyissä tilanteissa. Näin on esimerkiksi silloin kun siitä, että jotakuta tiettyä oppilasta suljetaan aktiivisesti ryhmän ulkopuolelle, on muodostunut normi.

Mistä epäsuoran aggression mallit tulevat?

Tässä tutkimuksessa osoittautui, että tyttöjen välinen epäsuora aggressio on osassa tapauksista reaktiivista, tunteista johtuvaa. Tällöin se saa alkunsa tytön tulkittua toisen käyttäytymisen uhkaavaksi tai ärsyttäväksi. Frustraatioteoria selittää reaktiivisen aggression alkuperää (Dodge & Coie 1987). Naisten aggressio on muodoltaan usein epäsuoraa (esim. Lagerspetz ym. 1988). Vaikka viime vuosikymmeninä naisten aggressiivisuudesta on tullut näkyvämpää (Lagerspetz 1998, 277–278), odotetaan naisilta länsimaisessa yhteiskunnassa edelleen vähemmän aggressiivista käytöstä kuin

miehiltä. Aikuisten naisten malli sekä kiltteydestä palkitseminen ohjaavat kouluikäisiä tyttöjä piilottamaan aggressionsa. Tiedotusvälineistä välittyy kuva, jonka perusteella kostaminen tai toisen maineen pilaaminen puhumalla hänestä pahaa selän takana on sallittua, mutta avoin aggression ilmaiseminen ei.

Osa tyttöjen välisestä epäsuorasta aggressiosta osoittautui proaktiiviseksi eli välineelliseksi. Tällöin aggression taustalla on jokin tavoite, esimerkiksi parempi asema ryhmässä tai ryhmän kiinteyden turvaaminen. Dodge ja Coie (1987) esittävät, että tällainen tavoitteellinen aggressio syntyy sosiaalisen oppimisen tuloksena. Aggression sosiaalinen oppiminen tapahtuu toisten ihmisten käyttäytymistä ja sen seurauksia havainnoimalla (Bandura 1973, 68–69). Perhe, vallitseva alakulttuuri ja tiedotusvälineet ovat vahvimpia malleja, joista käyttäytymistä opitaan (emt. 93). Aggressiivinen käyttäytyminen vahvistuu, kun sillä nähdään saavutettavan tavoitteita. Televisiosarjat, perhe ja vertaistoverit lienevät lähteitä, joista nuoret voivat parhaiten havainnoida epäsuorasti aggressiivisen käyttäytymisen seurauksia. Jos peiteltyllä aggressiolla saavutetaan nuoren seuraamisissa televisio-ohjelmissa, ystäväpiirissä tai perheessä houkuttelevia asioita ilman ikäviä jälkiseuraamuksia ja jos epäsuora aggressio nähdään niissä vielä sosiaalisesti hyväksyttävänä, olettaisin nuoren myös oppivan sitä käyttämään. Tämä oletus saakin vahvistusta tutkimuksesta, jossa havaittiin televisiosta nähdyn epäsuoran aggressiivisuuden lisäävän epäsuorasti aggressiivista käyttäytymistä (Coyne, Archer & Eslea 2004).

Epäsuora aggressio ja Maslovn tarvehierarkia

Aineistoni perusteella näyttää siltä että sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen tason kanssa rinnakkain epäsuoraa aggressiota aiheuttavat pelko sekä normit. Pelkoa luo tarve säilyttää oma paikka ryhmässä, sillä aikuistuvien tyttöjen parissa ilman ystävää jääminen koetaan raskaasti. Normit ovat luomassa ryhmän yhtenäisyyttä ja osoittamassa sitä, millainen käyttäytyminen johtaa ryhmän hyväksyntään. Ryhmään kuulumisen varmistaminen, usein normien avulla, tuo näin ollen turvaa nuoren elämään.

Maslow (1943) esittää motivaatioteoriassaan, että ihmisen fyysisten perustarpeiden tyydyttyä ihmisen tärkein toimintaa ohjaava tekijä on turvallisuuden tarve. Maslown mukaan lapsen elämään tuo turvaa erityisesti vanhempien huolenpito. Aikuisella turvan takaa rauhallinen, hyvin toimiva yhteiskunta. (Maslow 1943.) Ehkäpä nuoruusiässä, kun vanhemmista ollaan irtaantumassa eikä aikuisten yhteiskuntaan olla vielä täysivertaisena jäsenenä liitytty, tärkeimpänä turvallisuuden lähteenä ovat vertaistoverit. Näin ajatellen on ymmärrettävää, että myönteisten vertaissuhteiden katkeamisen uhka ohjaa nuoren toimimaan aggressiivisestikin, jos se edesauttaa vertaissuhteiden ylläpitoa.

Maslown (1943) mukaan turvallisuudentunnetta on takaamassa myös tuttujen asioiden suosiminen tuntemattomien kustannuksella. Yhdenmukaistaessaan ryhmän käyttäytymistä normit osoittavat sitä, millainen käyttäytyminen ryhmässä on tuttua ja tunnettua. Tämä tutun ja turvallisen toimintatavan suosiminen on mielestäni mahdollista nähdä yhtenä selityksenä sille, miksi aineistoni haastatteluissa ja kirjoituksissa erilaisuutta, tutuista normeista poikkeamista, pidettiin usein epäsuoran aggression syynä.

Ihmisen fyysisten ja turvallisuuteen liittyvien tarpeiden on tyydyttyä hallitsevimaksi tarpeeksi nousee vastavuoroisen rakkauden, kiintymisen ja kuulumisen tarve (Maslow 1943). Keräämässäni aineistossa ilmeni useita tapauksia, joissa mustasukkaisuus ystävästä johti epäsuoraan aggressioon. Kun vertaisryhmän tuoma turvallisuus on saavutettu, tyttöjen seuraavaksi tärkeimpänä tarpeena onkin ehkä luotettavan kiintymyksen kohteen, ystävän löytäminen. Tämä selittää mielestäni sitä, miksi tytöt eivät aina halua jakaa parhaan ystävänsä huomiota muille, jolloin parhaan ystävän ja hänelle liian läheiseksi käyvän kilpailijan välinen suhde pyritään pilaamaan. Näin rakkauden, kiintymisen ja kuulumisen tarve on tuomassa oman lisänsä vertaisryhmään liittymisen tärkeyteen.

Neljäs taso Maslowin (1943) tarvehierarkiassa on arvostuksen tarve, johon sisältyy sekä itsearvostus että toisten osoittama kunnioitus. Aineistoni perusteella vaikuttaa siltä, että jotkut tytöt käyttävät epäsuoraa aggressiota itsearvostuksen lisäämiseen heikentämällä kateuden kohteena olevan tytön saavutusten arvoa paitsi omilla silmissään, myös muiden mielissä. Osa tytöistä näyttää toimivan epäsuorasti aggressiivisesti saavuttaakseen ihailumman tai vaikutusvaltaisemman aseman toveripiirissä. Maslow (1943) liittääkin arvostuksen tarpeeseen mm. maineen ja kunnioituksen tavoittelun lisäksi myös vallanhalun.

Tutkimukseni luotettavuus ja etiikka

Tutkimuksessa oli mukana kouluja eri kokoisista kunnista sekä Etelä- että Keski-Suomesta. Tutkimukseen osallistuneet kahdeksan luokan luokat valitsimme joko rehtorin tai tuntemani opettajan kanssa lukujärjestyksen, tietokonehuoneen varaustilanteen ja aikataulujeni perusteella. Jokainen tutkimillani luokilla ollut tyttö, joka oli koulussa aineistonkeruupäivänä, osallistui tutkimukseen. Yhteensä heitä oli 38. Asianmukaisen aineen kirjoittivat kaikki lukuun ottamatta viittä oppilasta, joilla joko ei ollut kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai oli jokin muu syy vastaamattomuuteen. Kolme heistä jätti ainekirjoituslomakkeen tyhjäksi, yksi kirjoitti ettei mitään tapahtunut ja yksi kirjoitti, etteivät hänen kuvaavansa asiat olleet todellisuudessa tapahtuneet.

Se, että ainekirjoitustehtävä toteutettiin kolmella neljästä tutkitusta luokasta tietokoneohjelman avulla, saattoi vaikuttaa aineistoon. Tutkimus tehtiin koulujen tietokonehuoneissa, joissa koneet oli sijoitettu siten, että joillakin tytöillä oli mahdollisuus nähdä toisten kirjoittama teksti. Muistutin vastaamisen aikana, että toisten ruutuihin ei saa vilkuilla, mutta se ei välttämättä poistanut pelkoa kirjoittamisen yksityisyyden menettämisestä. Ohjeistus tehtävään näkyi tietokoneella tai vastaavassa kyselylomakkeessa, ja oli siksi vakioitu. Toisaalta sanalliset ohjeet, joita myös annoin, eivät olleet täysin samassa muodossa jokaisella ryhmällä. Se saattoi vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka pitkiä kirjoituksia oppilaat ymmärsivät heiltä odotettavan. Kirjoitusten

pituuteen, ymmärrettävyyteen ja kuvailevuuteen vaikutti myös kunkin tytön kirjallinen kyvykkyys ja kirjoitusnopeus.

Kutsuin haastatteluun kuusi tyttöä, joista kaikki suostuivat ja saivat huoltajiltaan luvan osallistumiseen. Valitsin haastateltavikseni sellaisia oppilaita, joilla ainekirjoituksen perusteella näytti olevan paljon informaatioarvoa. Osa haastateltavista kertoi laajasti ja tarkasti kokemuksistaan, kun taas muutaman vastaukset jäivät suppeammiksi. Haastattelut tapahtuivat kahden kesken, joten ryhmäpaine tai pelko kiusatuksi joutumisesta tai kasvojen menettämisestä tovereiden edessä ei päässyt heikentämään niiden luotettavuutta. Pyrin siihen, että oppilaalle ei tulisi haastattelutilanteessa sellaista tunnetta, että hän olisi syytettävänä. Siksi annoin oppilaille mahdollisuuden kertoa paitsi omastaan, myös muiden epäsuorasti aggressiivisesta käyttäytymisestä. Korostin heille että en ollut tilanteessa syyttämässä heitä millään tapaa, ja painotin tilanteen luottamuksellisuutta. Nämä seikat oletettavasti lisäsivät kertomusten luotettavuutta. Luotettavuutta saattoi heikentää se, että olin varsin kokematon haastattelija, ja saatoin siksi tahtomattani ohjailia kysymyksenasetteluillani tyttöjen vastauksia tiettyyn suuntaan. Myös halu miellyttää haastattelijaa saattoi vaikuttaa vastauksiin.

Se, mistä kukakin tyttö halusi kertoa, vaikutti paljon aineistoon. Se saattoi aiheuttaa sen, että aineistossa mahdollisesti painottui enemmän aggression kohteen kuin aggressiivisesti toimivan näkökulma. Oppilaiden kertomukset olivat heidän henkilökohtaisia tulkintojaan, kokemuksiaan ja näkemyksiään asioista, ja siksi niissä ei kerrottu objektiivista totuutta. Tytöt saattoivat korostaa kertomuksissaan heille itselleen edullista, sosiaalisesti suotavaa näkemystä tapahtuneesta, tai he saattoivat liioitella tai vähätellä kertomuksissaan joitakin asioita. He eivät välttämättä muistaneet tai olleet kuulleet tapahtunutta kovin tarkasti, ja he saattoivat myös kirjoittaa tarkoituksella valheellisesti. Kuvaus on vielä kulkenut usean tulkitsijan, kuten sen kertoneen tytön, minun ja tämän tekstin lukijan kautta. Näin ollen aineisto on vain yhden näkökulman rajallinen kuvaus aiheesta, eikä epäsuoran aggression todellista olemusta ole sen perusteella mahdollista saavuttaa. Siitä huolimatta kirjoitukset ja haastattelut

olivat suhteellisen luotettava aineisto siitä, miten kahdeksaluokkalaiset tytöt näkivät ja kuvailivat epäsuoraa aggressiota ja sen taustalla olevia merkityksiä.

Aineiston riittävyyttä voidaan arvioida saturaatiopisteen saavuttamisen avulla (Eskola & Suoranta 1998, 62–63). Tämä tarkoittaa sitä, että aineistoa on riittävästi silloin, kun se alkaa tutkimuskysymysten osalta kylläntyä eli toistaa itseään. Keräämässäni aineistossa kylläntymistä ilmeni sikäli, että useammasta luokasta ja koulusta tuli hyvin samantapaisia vastauksia epäsuoran aggression ilmenemismuodoista ja merkityksistä. Osa tapauksista tosin poikkesi muusta aineistosta, ja näiden poikkeavien tapauksien erityislaatuisuutta olisin voinut arvioida paremmin, jos aineistoa olisi ollut enemmän. Haastattelut osoittivat nekin aineiston kylläntymistä, sillä niissä tuli pitkälti saman tyyppisiä vastauksia epäsuoran aggression syihin ja keinoihin kuin kirjoituksissakin. Jos haastattelujen avulla olisin etsinyt vastauksia eri tutkimuskysymyksiin tai ne olisivat olleet ainoana tiedonlähteenä, niitä olisi ollut hyvä olla enemmän. Nyt ne kuitenkin toimivat hyvin antamassa lisätukea kirjoituksista esiin nousseille havainnoille.

Käyttämäni analyysimenetelmän, sisällönanalyysin, luotettavuutta voidaan Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan sen perusteella, kuinka hyvin tutkimuksessa onnistutaan pelkistämään aineisto ja muodostamaan siitä luokkia sellaisella tavalla, joka kuvaa tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman totuudenmukaisesti. Jaoin tässä tutkimuksessa aineistosta pelkistämäni ilmaukset sisällön yhteneväisyyksien perusteella luokkiin, jotka nimesin mahdollisimman pitkälti aineistosta johdattelemieni käsitteiden perusteella. Näin tutkimuksessani näkyy jatkuva vuoropuhelu aineiston sekä muodostamieni luokkien ja käsitteiden välillä. Vuoropuhelu jatkui myös aineistosta tekemieni tulkintojen suhteen hermeneuttisen kehän avulla.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tekemieni tulkintojen oikeellisuus. Pattonin (1990, 479–482) mukaan laadullinen tutkimus on aina subjektiivista, tutkijasta riippuvaista. Tekemiini tulkintoihini vaikuttivat siis oma aiheeseen liittyvä puolueellisuuteni ja ennakkokäsitykseni. Tiedostamalla ne pyrin lisäämään tulkintojeni luo-

tettavuutta (ks. emt 40). Olen itse ollut sekä epäsuoran aggression kohteena että toimijana, minkä vuoksi en ole puolueellinen kummankaan osapuolen hyväksi. Moraalikäsittekseni mukaan toista ihmistä vahingoittava aggressiivisuus on väärin, mutta tiedostin tämän ja yritin tulkita aggressiotilanteita antamalla niille eettisiä merkityksiä. Ennen tämän tutkimuksen tekemistä ajattelin tyttöjen vertaissuhteissa tapahtuvan epäsuoran aggression olevan väline sosiaalisten suhteiden muokkaamiseen. Tiedostin tämän näkemykseni jo ennalta, ja pyrin siksi riippumattomuuteen ennakkokäsityksistäni. Tutkimuksessa osoittautui, että epäsuoran aggression tarkoituksena oli tosiaan monessa tapauksessa toverisuhteiden käsittely, mutta usein kyseessä olivat myös kahden tytön väliset tunnetason jännitteet. Tunteet osoittautuivat siis olevan merkittävämpi tekijä tyttöjen välisessä aggressiivisessa käyttäytymisessä kuin ennen tutkimuksen aloittamista oletin.

Keräsin tutkimuksesta varten aineistoa alaikäisiltä tytöiltä ja halusin sen vuoksi tiedottaa heidän vanhempiaan tutkimuksesta. Kirjallinen tiedotus, jonka lähetin kouluille oppilaiden mukana koteihin lähetettäväksi (Liite 1), ei kuitenkaan mennyt jokaisen oppilaan kotiin asti. Silti kaikki tutkimuspäivinä koulussa olleet oppilaat osallistuivat tutkimukseeni. Ne oppilaat, joita haastattelin, joko palauttivat vanhempien nimikirjoituksella varustetun lupa-anomuksen (Liite 2) tai saivat luvan haastatteluun huoltajaltaan puhelimitse. Suojelin tyttöjen yksityisyyttä siten, että en kysynyt missään vaiheessa heidän sukunimiään, vaan erotin oppilaat toisistaan etunimen ja tarvittaessa sukunimen ensimmäisen kirjaimen perusteella. Tutkimustuloksia raportoidessani käytin keksittyjä nimiä enkä ilmaissut miltä koululta kukakin oppilas oli, jotta yksilön tunnistaminen tutkimusraportista ei olisi mahdollista. Tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista. Olisin voinut korostaa oppilaille vielä enemmän sitä, sillä nyt vapaaehtoisuus tuli ainekirjoitusten kohdalla esille vain siinä, että halutessaan oppilas saattoi kirjoittaa aineeseensa myös kuvittelemastaan tilanteesta todellisen tilanteen sijaan. Haastattelujen kohdalla oppilaalla taas oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta.

Kerroin oppilaille kerääväni heiltä aineistoa opinnäytetyötäni varten ja korostin, että käsitteisin aineistoa luottamuksellisesti. Tyttöjen kirjoittaessa ainekirjoituksia oli mahdollista, että jotkut näkivät toisten näyttöruudun. Huomioin tämän kieltämällä tyttöjä vilkuilemasta toisten kirjoituksia. Olin myös käyttänyt ainekirjoitukset keräävässä tietokoneohjelmassa mahdollisimman pientä kirjasinkokoa, jotta tyttöjen kirjoittama teksti ei näkyisi toisille. Jouduin tutkimukseni tavoitteen vuoksi kyselemään tytöiltä heidän sekä toisten tyttöjen ilkeämielisestä käytöksestä. Tavallaan haastattelutilanteen saattoikin nähdä siis ”luvallisena juoruilu- ja synnintunnustustuokiona”, mikä saattoi vaikuttaa tyttöjen mielialoihin. Myös pohjakertomus, joka liittyi ainekirjoituksen tehtävänantoon, ohjasi oppilaiden ajattelua ikäviin asioihin. Tätä välttääkseni kirjoitin pohjakertomukselle onnellisen lopun, joka tuli tyttöjen tietokoneille näkyviin ainekirjoituksen tallentamisen jälkeen. Haastattelemilleni oppilaille painotin, että vaikka kyselin heiltä ilkeistäkin asioista, en kuitenkaan syyttänyt heitä mistään. Pyrin lopettamaan haastattelut mukavissa merkeissä toivottamalla haastatelluille hyvää kesää.

Miten tutkimaani ilmiön voisi vaikuttaa?

Epäsuoran aggression kohteeksi joutuminen on raskasta kouluikäisten tyttöjen tunne-elämälle (Owens ym. 2000b). Se saattaa myös johtaa vakavampiin seurauksiin, sillä se saattaa johtaa muista ikätovereista eristämiseen tai sitä voidaan käyttää koulukiusaamisen välineenä. Ikätovereidien hyljeksinnästä seuraavan yksinäisyyden on todettu olevan haitallista nuoren kehitykselle, ja johtavan usein ongelmiin vielä aikuisiälläkin (Bagwell, Newcomb & Bukowski 1998). Myös koulukiusaaminen on haitallista niin uhrille kuin kiusaajallekin (Pulkkinen 2002, 66). Tytöt kokevat epäsuoran, ihmissuhteiden kautta tapahtuvan kiusaamisen fyysiseen kiusaamiseen verrattuna vielä raskaammin kuin pojat (Coyne ym. 2006), ja siksi erityisesti tyttöjen välisen epäsuorasti aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen tulisi mielestäni etsiä toimivia keinoja. Epäsuoraa aggressiivisuutta esiintyy usein läheisissä ystävyys- ja kaverisuhteissa, jolloin sen havaitseminen on vaikeaa

eikä ulkopuolisten ole helppoa puuttua tilanteeseen. Sen vuoksi olisikin mielestäni perustellumpaa pyrkiä ennemminkin sen ehkäisemiseen.

Tässä tutkimuksessa epäsuoran aggression syiksi osoittautuivat sosiaalisen, emotionaalisen tason prosessit sekä kognitiiviset, usein vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat. Näihin vaikuttaminen vaikuttaisi siis myös itse ilmiöön. Sosioemotionaaliset taidot eli tunne- ja vuorovaikutustaidot sisältävät sellaisia ominaisuuksia kuten kykyä tunnistaa ja käsitellä tunteita, ratkaista ongelmia tehokkaasti sekä säilyttää myönteiset suhteet toisiin (Zins & Elias 2006). Tunnetaidot liittyvät tasapainoiseen ja tarkoituksenmukaisesti toimivaan tunne-elämään. Ne sisältävät paitsi kyvyn tunnistaa ja käsitellä omia tunteita, myös taidon asettua toisen ihmisen asemaan. (Kokkonen 2005, 68–69.) Tunnetaitojen kehittäminen voisikin vähentää epäsuoraa aggressiota joissakin tilanteissa. Vuorovaikutustaitojen eli sosiaalisten taitojen riittävä hallinta on toisaalta edellytys epäsuoran aggression käytölle (Salmivalli 2005, 78). Silti paremmat vuorovaikutustaidot saattaisivat lisätä avointa vuorovaikutusta nuorten kesken, mikä lisäisi turvallisuuden tunnetta ja johtaisi sitä kautta epäsuoran aggression käytön vähentämiseen. Sosiaalinen tietoisuus auttaisi myös arvioimaan oman käyttäytymisen seurauksia moraaliselta kannalta. Lisäksi vuorovaikutustaidot saattaisivat vähentää vääränlaisia tilannetulkintoja, jotka tutkimustulosteni perusteella johtavat usein epäsuoran aggression käyttöön.

Sosioemotionaalisiin taitoihin voidaan laskea kuuluvan myös myönteiset arvot ja asenteet itseä, toisia ja yhteiskuntaa kohtaan. Arvot ja asenteet ohjaavat sitä, mihin ihmiset käyttäytymisellään pyrkivät. (Payton ym. 2000.) Niistä siis riippuu, käyttävätkö tytöt sosiaalisia taitojaan epäsuoraan aggressiivisuuteen vai esimerkiksi kiusattujen puolustamiseen. Ihmiset omaksuvat arvoja ja asenteita, kuten vastuullisuutta tai moraalijattelua, arjen konkreettisissa vuorovaikutustilanteissa. Niitä voidaan kehittää myös tietoisesti mm. keskustelujen ja moraalisten valintojen perustelemisen avulla. (Kokkonen & Siponen 2005.) Ehkäpä erilaisten moraalisten ongelmatilanteiden, kuten kostamisen oikeutuksen, pohtiminen vähentäisi tyttöjen epäsuoraa aggressiivisuutta.

Liikuntatuntien on todettu olevan toimiva ja luonteva ympäristö sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen (Kuusela 2005), samoin kuin muunkinlaiseen oppilaiden välisen myönteisen vuorovaikutuksen lisäämiseen (esim. Polvi & Telama 2000; Laker 2000, 75–79). Liikunnan toiminnallisuus ja vuorovaikutuksellisuus sekä sille usein ominainen voittaminen ja häviäminen tuovat lukuisia mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen harjoitteluun (Laker 2000, 79–88). Liikunnanopetuksessa korostuu myös sääntöjen ja niiden luoman turvallisuuden merkitys. Siksi liikuntatunnit voisivatkin olla sopiva tilanne keskustella sosiaalisista normeista, joihin vaikuttaminen vähentäisi uskoakseni epäsuoran aggression käyttöä. Normeihin voisi vaikuttaa esimerkiksi keskustelemalla siitä, mistä ne tulevat ja mitä vaikutusta niillä on. Näin implisiittiset normit muuttuisivat entistä tiedostetummiksi, ja nuoret oppisivat arvioimaan paremmin sitä, missä tilanteissa normien mukainen toiminta on tarkoituksenmukaista.

Jatkossa olisi perusteltua tutkia epäsuoran aggression ilmenemistä laajemmin koko koulu- ja luokkayhteisössä eikä ainoastaan tyttöjen välillä. Myös sen selvittäminen, kuinka käytössä olevat koulukiusaamisen vähentämiseen tai oppilaiden välisen myönteisen vuorovaikutuksen lisäämiseen tähtäävät menetelmät vaikuttavat epäsuoraan aggressioon, olisi olennaista. Kun erilaisten interventioiden ja opetuskokeilujen vaikutusmahdollisuuden olisivat selvillä, olisi mahdollista jatkaa edelleen sellaisten menetelmällisten ratkaisujen kehittämiseen, joita käyttämällä liikunnanopettaja voisi lisätä kouluyhteisön turvallista ilmapiiriä, kuulumista sekä oppilaiden välistä myönteistä vuorovaikutusta.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aapola, S. 1992. Helsinkiläistytöjen ystävyysuhteet. Ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.), *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 83–102.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Allen, M., Donohue, W., Griffin, A., Ryan, D. & Mitchell Turner, M. 2003. Comparing the influence of parents and peers on the choice to use drugs: A Meta-Analytic Summary of the Literature. *Criminal Justice and Behavior* 30, 163–186.
- Archer, J. & Coyne, S. 2005. An integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review* 9, 212–230.
- Asher, S. & Parker, J. 1989. Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. Teoksessa B. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. Weissberg (toim.), *Social Competence in Developmental Perspective*. London: Kluwer Academic Publishers. 5–24.
- Asher, S., Parker, J. & Walker, D. 1996. Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. Teoksessa W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (toim.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press. 366–405.
- Bagwell, C., Newcomb, A. & Bukowski, W. 1998. Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *Child Development* 69, 140–153.

- Bandura, A. 1973. *Aggression: a social learning analysis*. London: Prentice-Hall. 8, 61–93.
- Bandura, A. 1983. Psychological mechanisms of aggression. Teoksessa R. Geen & E. Donnerstein (toim.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews*. Volume 1. Theoretical and methodological issues. New York: Academic Press. 1–40.
- Berkowitz, L. 1989. Frustration–Aggression-Hypothesis: Examination and Reformulation. *Psychological Bulletin* 106, 59–73.
- Berndt, T. 1996. Exploring the effects of friendship quality on social development. Teoksessa W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (toim.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge university press. 346–365.
- Bierman, K. & Wels, J. 2000. Assessing social dysfunction: the contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology* 29, 526–539.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. 1992. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior* 18, 117–127.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1992. The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. Teoksessa K. Björkqvist & P. Niemelä (toim.), *Of Mice and Women: Aspects of Female Aggression*. San Diego: Academic Press. 51–64.
- Bowlby, J. 1988. *A Secure Base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge, 120–123.
- Buhrmester, D. 1996. Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. Teoksessa W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (toim.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge university press. 158–185.
- Bukowski, W. & Sippola, L. 2001. Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.), *Peer har-*

- assessment in school. The plight of the vulnerable and victimized. New York: The Guilford Press. 355–377.
- Buss, A. 1961. The psychology of aggression. New York: Wiley, 1–15.
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G. & Little, T. 2008. Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development* 79, 1185–1229.
- Champion, K., Vernberg, E. & Shipman, K. 2003. Nonbullying victims of bullies. Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology* 24, 535–551.
- Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status. A cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18, 557–570.
- Coie, J., Dodge, K., Terry, R. & Wright, V. 1991. The role of aggression in peer relations. An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development* 62, 812–826.
- Coyne, S., Archer, J. & Eslea, M. 2004. Cruel intentions on television and in real life: Can viewing indirect aggression increase viewers' subsequent indirect aggression? *Journal of Experimental Child Psychology* 88, 234–253.
- Coyne, S., Archer, J. & Eslea, M. 2006. "We're not friends anymore! Unless...". The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior* 32, 294–307.
- Daniels-Beirness, T. 1989. Measuring peer status in boys and girls: a problem of apples and oranges? Teoksessa B. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. Weissberg (toim.), *Social Competence in Developmental Perspective*. London: Kluwer Academic Publishers. 107–129.
- Dodge, K. 1991. The structure and function of reactive and proactive aggression. Teoksessa D. Pepler & K. Rubin (toim.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 202–213.

- Dodge, K. & Coie, J. 1987. Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology* 53, 1146–1158.
- Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mowrer, O. & Sears, R. 1939. *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press, 1–38.
- Durkin, K. 1995. *Developmental social psychology. From infancy to old age*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Engels, R., Dekovic, M. & Meeus, W. 2002. Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality* 30, 3–18.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos*. Tampere: Vastapaino
- Espelage, D., Holt, M. & Henkel, R. Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development* 74, 205–220.
- Fenzel, L. 2000. Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *Journal of Early Adolescence* 20, 93–116.
- Goffman, E. 1971. *Arkielämän roolit*. Porvoo: WSOY, 207.
- Goodwin, M. 2002. Exclusion in girls' peer groups: Ethnographic analysis of language practices on the playground. *Human Development* 45, 392–415.
- Hamarus, P. 2006. *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 288.
- Harris, J. 1995. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review* 102, 458–89.
- Heinze, H, Toro, P. & Urberg, K. 2004. Antisocial behavior and affiliation with deviant peers. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 33,336–346.

- Henricsson, L. & Rydell, A. 2006. Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development* 15, 347–366.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. painos. Helsinki: Tammi.
- James, V. & Owens, L. 2004. Peer victimisation and conflict resolution among adolescent girls in a single-sex south australian school. *International Education Journal* 5, 37–49.
- James, V. & Owens, L. 2005. “They turned around like I wasn’t there” An analysis of teenage girls’ letters about their peer conflicts. *School Psychology International* 26, 71–88.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. 1999. The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior* 25, 81–89.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Björkqvist, K., Österman, K., Lahtinen, A., Kostamo, A. & Lagerspetz, K. 2001. Overt and covert aggression in work settings in relation to the subjective well-being of employees. *Aggressive Behavior* 27, 360–371.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E. 2002. Learning difficulties, social intelligence and self-concept. Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology* 2002, 269–278.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä, PS-kustannus. 68–84.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot – opettajan näkökulma. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.), *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Terveystiedon tutkimuskeskuksen julkaisu 3, 67–77.

- Kokkonen, M. & Siponen, U. 2005. Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteina. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.), Terveystieto tutuksi: ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus, 189–210.
- Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>](http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut). (Viitattu 12.10.2008.)
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen peruskoulun kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikuntapedagogiikan väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3–12.
- Ladd, G. & Kochenderfer, B. 1996. Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. In W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (eds.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press. 322–345.
- Lagerspetz, K. 1998. *Naisten aggressio*. Helsinki: Tammi.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K & Peltonen, T. 1988. ”Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior* 14, 403–414.
- Laine, K. 1998. Finnish student’s attributions for school-based loneliness. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42, 401–413.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laker, A. 2000. *Beyond the boundaries of physical education: educating young people for citizenship & social responsibility*. London: Falmer Press, 75–88.
- Lazarus, R. & Cohen-Charash, Y. 2001. Discrete emotions in organizational life. Teoksessa R. Payne & C. Cooper (toim.), *Emotions at work: theory,*

- research and applications for management. Chichester: John Wiley. 68.
- Lynn Martin, C. & Fabes, R. 2001. The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology* 37, 431–446.
- Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.
- Maccoby, E. 1986. Social grouping in childhood: their relationship to prosocial and antisocial behavior in boys and girls. Teoksessa D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (toim.), *Development of antisocial and prosocial behavior. Research, theories, and issues*. New York: Academic Press, 263–284.
- Maccoby, E. 1991. Gender and relationships: A reprise. *American Psychologist* 46, 538–539.
- Maccoby, E. 2002. Gender and group process: A developmental Perspective. *Current Directions in Psychological Science* 11, 54–58.
- Maslow, A. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review* 50, 370–396.
- Newcomb, A. & Bagwell, C. 1996. The developmental significance of children's friendship relations. Teoksessa W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (toim.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press. 289–321.
- Nummela, J., Sirkiä, T. & Muttilainen, V. 2007. Everyday use of ICT in Finland 2006. Tilastokeskus. Reviews 2/2007. Helsinki.
- Ojala, T., Grönroos, M. & Salmivalli, C. 2005. An Interpersonal circumplex model of children's social goals. Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology* 41, 699–710.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Helsinki: Otava, 14–32.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. 2000a. "I'm in and you're out..." Explanations for teenage girls' indirect aggression. *Psychology, Evolution & Gender* 2, 19–46.

- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. 2000b. "Guess What I Just Heard!" Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior* 26, 67–83.
- Owens, L., Slee, P. & Shute, R. 2001. Victimization among teenage girls. What can be done about indirect harassment? Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: The Guilford Press. 215–241.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Second edition. Newbury Park: SAGE Publications.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health* 70, 179–185.
- Piaget, J. 1932. *The Moral Judgment of the Child*. Harmondsworth: Penguin, 390–392.
- Pikas, A. 1990. *Irti kouluväkivallasta*. Helsinki: Weilin+Göös, 61–73.
- Poikkeus, A. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Polvi, S. & Telama, R. 2000. The use of cooperative learning as a social engancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 44, 105–115.
- Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–115.
- Raat, H., Mangunkusomo, R., Landgraf, J., Kloek, G. & Brug, J. 2007. Feasibility, reliability, and validity of adolescent health status measurement by the Child Health Questionnaire Child Form (CHQ-CF). *Internet administration compared with the standard paper version*. *Qual Life Res* 16, 675–685.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. 2007. Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology* 43, 564–575.

- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. 2000. Aggression and sociometric status among peers. Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology* 41, 17–24.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. 1998. Stability and change of behavior in connection with bullying in schools. A two-year follow-up. *Aggressive Behavior* 24, 205–218.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. 2005. "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas. Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology* 41, 363–375.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 2001. *Group processes in the classroom*. 8th edition. New York: McGraw-Hill.
- Schuster, B. 2001. Rejection and victimization by peers. Social perception and social behavior mechanisms. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: The Guilford Press. 290–309.
- Singer, E. & Doornenbal, J. 2006. Learning morality in peer conflict. A study of schoolchildren's narratives about being betrayed by a friend. *Childhood* 13, 225–245.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. 2003. *Understanding children's development*. 4th edition. Malden: Blackwell Publishing.
- Spence, S. & Donovan, C. 1998. Interpersonal problems. Teoksessa P. Graham (toim.), *Cognitive-behaviour therapy for children and families*. Cambridge: Cambridge University Press. 217–245.
- Sumrall, S., Ray, G. & Tidwell, P. 2000. Evaluations of relational aggression as a function of relationship type and conflict setting. *Aggressive Behavior* 26, 179–191.
- Tedeschi, J. 1983. Social influence theory and aggression. Teoksessa R. Geen & E. Donnerstein (toim.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews*.

- Volume 1. Theoretical and methodological issues. New York: Academic Press, 136–138.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. 2003. "She is not actually bullied." The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior* 29, 134–154.
- Thorlindsson, T. & Bernburg, J. 2006. Peer groups and substance use. Examining the direct and interactive effect of leisure activity. *Adolescence* 41, 321–339.
- Thorne, B. 1993. *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.–3. painos. Helsinki: Tammi.
- Vierikkö, E., Pulkkinen, L., Kaprio, J., Viken, R. & Rose, R. 2003. Sex Differences in Genetic and Environmental Effects on Aggression. *Aggressive Behavior* 29, 55–68.
- Warden, D. & Mackinnon, S. 2003. Prosocial children, bullies and victims. An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology* 21, 367–385.
- Zins, J. & Elias, M. 2006. Social and emotional learning. Teoksessa G. Bear & K. Minke (toim.), *Children's needs III*. Bethesda: National Association of School Psychologists. 1–13.

LIITTEET

Liite 1. Ilmoitus tutkittavien vanhemmille.

Kirje vanhemmille

Jyväskylässä

10.5.2007

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa liikunnan opettajaksi ja teen opinnäytetyötäni tyttöjen sosiaalisista suhteista. Kyselen viikolla 21 tyttärenne koulun kahdeksannen luokan tytöiltä heidän kokemuksistaan tutkimaani aiheeseen liittyen. Kysely tapahtuu koulussa oppitunnin aikana internetsivulla olevan lomakkeen avulla. Lomakkeen kautta lähetetyt tiedot, joihin sisältyy nimi ja syntymäaika, tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön, eikä yksittäinen oppilas tule olemaan tutkimusraportista tunnistettavissa. Saatan pyytää muutamia tytöistä vielä myöhemmin aiheeseen liittyvään haastatteluun. Tutkielmaani ohjaa liikuntapsykologian lehtori Rauno Pietiläinen. Jos Teillä on jotakin sitä vastaan, että tyttärenne osallistuu kyselyyn tai jos ilmenee jotakin kysyttävää, otattehan yhteyttä!

Ystävällisin terveisin ja hyvää kesän alkua toivottaen,

Anna Bengts

Yhteystiedot: Anna Bengts
040 7750750
anelutri@cc.jyu.fi

Liikuntapsykologian lehtori
FT Rauno Pietiläinen
(014) 260 2126
rauno.pietilainen@sport.jyu.fi

Liite 2. Lupa-anomus vanhemmille

Haastattelulupa-anomus huoltajalle

Jyväskylässä

28.5.2007

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa liikunnan opettajaksi ja teen opinnäytetyötäni tyttöjen sosiaalisista suhteista. Jos Teillä ei ole mitään sitä vastaan, haastattelen kahdeksaluokkalaistanne hänen kokemuksistaan tutkimaani aiheeseen liittyen. Kysely tapahtuu keskiviikkona 30.5. koulussa oppitunnin aikana. Haastattelussa esille tulevat asiat tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön eivätkä pääse ulkopuolisten käsiin. Yksittäinen oppilas ei tule olemaan tutkimusraportista tunnistettavissa. Tutkielmaani ohjaa liikuntapsykologian lehtori Rauno Pietiläinen.

Ystävällisin terveisin,

Anna Bengts

Yhteystiedot: Anna Bengts
040 7750750
anelutri@cc.jyu.fi

Liikuntapsykologian lehtori
FT Rauno Pietiläinen
(014) 260 2126
rauno.pietilainen@sport.jyu.fi

Palautathan alla olevan lomakkeen oppilaan mukana koululle keskiviikkona 30.5!

Oppilas nimeltä _____

Saa osallistua haastatteluun

Ei saa osallistua haastatteluun

Huoltajan allekirjoitus: _____

Liite 3. Pohjakertomus ja tehtävänanto

Anu on 15 -vuotias tyttö, joka harrastaa pesäpalloa ja on melko hyvä koulussa. Anu liikkuu tavallisesti pienessä kaveriryhmässä, joka muodostuu muutamista toisilleen läheisistä ystävistä. Myös useimmat muut koulun oppilaat pitävät Anusta.

Tänään Anu huomaa kuitenkin jotain tapahtuneen sillä välin, kun hän oli päivän pois koulusta kipeänä. Tultuaan koululle Anu kävelee kavereidensa luo juuri niin kuin yleensä. Anun yrittäessä jutella kavereilleen nämä käyttäytyvät kuitenkin tylästi ja epäystävällisesti. Anu yrittää katsoa hyvään ystäväänsä Sannaan, mutta tämä katsoo tarkoituksella muualle.

Ensimmäinen tunti on liikuntaa, ja pukuhuoneessa Anu menee tavalliselle paikalleen Sannan viereen. Sanna siirtyy kuitenkin nopeasti jonkun toisen viereen mutisten jotakin sellaista, ettei hän aina jaksakaan istua samalla paikalla. Tunnin alkaessa opettaja käskää Sannaa ja Anun toista hyvää ystävää Emiliaa jakamaan joukkueet koripallopelejä varten. Tällä kertaa Anu valitaan joukkueeseen viimeisenä, vaikka hän on yksi luokan taitavimmista koripalloilijoista ja siksi yleensä ensimmäisten valittujen joukossa.

Välitunnilla Anu menee taas kavereidensa luokse. Anu saapuu paikalle vasta vähän muiden jälkeen ja ehtii juuri kuulla kuinka toiset ovat puhumassa jotakin pahaa hänestä...

Oletko sinä kokenut joskus saman tapaisia asioita luokallasi olevien tyttöjen kanssa kuin Anu tässä kertomuksessa, tai tiedätkö jonkun toisen joka on kokenut? Kirjoita kokemastasi (tai jonkun toisen kokemasta) ikään kuin lähettäisit sähköpostia hyvälle ystävällesi joka ei ole kanssasi samassa koulussa. Kerro kirjoituksessasi minkälaisia asioita tapahtui ja minkä takia arvelet niin käyneen. Kirjoituksesi käsitellään luottamuksellisesti eikä siinä mainittuja nimiä päästetä muiden kuin tutkimuksen tekijän tietoon.

Muotoile kirjoituksesi seuraavan mallin mukaan jatkaen kappaleita alla olevista lauseista.

Hei!

Tässä yhtenä päivänä koulussa tapahtui niin, että...

Luulen, että se johtui siitä kun...