

”Ei oo kiva kuulla kavereilta et se on väittäny musta niin ja näin,
vaikka se ei oo totta.”

**KUUDESLUOKKALAISTEN TYTTÖJEN
KOKEMUKSIA EPÄSUORASTA AGGRESSIOSTA**

Riitta Koivula

Teija Mäkinen

Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Kevät 2011
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koivula, R. & Mäkinen, T. 2011. "Ei oo kiva kuulla kavereilta et se on väittänyt musta niin ja näin, vaikka se ei oo totta." Kuudesluokkalaisten tyttöjen kokemuksia epäsuorasta aggressiosta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma, 130 s.

Tutkimuksessa selvitettiin kuudesluokkalaisten tyttöjen kokemuksia epäsuorasta aggressiosta. Kokemuksia lähestyttiin tutkimalla sitä, minkälaista epäsuoraa aggressiota tyttöjen välillä ilmenee, millaisia syitä tytöt nimeävät epäsuoralle aggressiolle, millaisia tunteita epäsuora aggressio saa aikaan sekä miten tytöt reagoivat ja toimivat tilanteissa, joissa ilmenee epäsuoraa aggressiota. Tutkimuksen painopiste oli epäsuoran aggression herättämässä tunteissa sekä toimintatavoissa, sillä niistä on tehty hyvin vähän tutkimuksia.

Tutkimukseen osallistui 45 kuudesluokkalaista tyttöä viideltä eri luokalta Etelä-Pohjanmaalta ja Etelä-Hämeestä. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin sähköpostikirjoitelmaa, jossa tytöt kertoivat kokemastaan epäsuorasta aggressiosta jatkamalla valmiita lauseenalkuja tarinan pohjalta. Aineisto käsiteltiin laadullisen ja määrällisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen mukaan yleisimpiä epäsuoran aggression muotoja olivat muiden kääntäminen yhtä vastaan, huomiotta jättäminen sekä ulkopuolelle sulkeminen. Tytöt nimesivät tavallisimmiksi epäsuoran aggression syiksi sen, että kohde on jotenkin ärsyttävä tai erilainen, kohde on ei-toivottu ryhmän jäsen tai ystävä, tekijä on kateellinen kohteelle tai sitten syyt olivat epäselviä tytöille. Epäsuoran aggression herättämistä tunteista yleisimpiä olivat kärsimys tai paha mieli, empatia sekä toiminnan pitäminen typeränä tai turhana. Epäsuoran aggression kohteen tyypillisimmät toimintatavat olivat asian selvittäminen, tekijän tai asian välttely sekä tekijän ryhmään pyrkiminen. Tekijä yleensä joko jatkoi epäsuoraa aggressiota tai torjui kohteen. Ulkopuoliset puolestaan useimmiten tukivat kohdetta, selvittivät asiaa, lähtivät tekijän mukaan tai jättivät tekijän tai asian huomiotta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat epäsuoran aggression kaksinaisuuden. Se on toisaalta yleinen ja totuttu tyttöjen vertaissuhteiden piirre, toisaalta se aiheuttaa paljon kärsimystä ja täyttää joissakin tapauksissa myös kiusaamisen tunnuspiirteet. Lasten omien kokemusten ymmärtäminen on keskeistä epäsuoran aggression ehkäisemisen ja siihen puuttumisen kannalta.

Avainsanat: aggressio, epäsuora aggressio, tytöt, vertaissuhteet, ystävyys, koulukiusaaminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	AGGRESSIO.....	7
	2.1 Aggression käsite.....	7
	2.2 Aggression syntyteoriat.....	10
	2.3 Aggression muodot.....	12
3	EPÄSUORA AGGRESSIO.....	15
	3.1 Epäsuoran aggression käsite.....	15
	3.2 Epäsuoran aggression muodot ja käyttäminen.....	16
	3.3 Epäsuoran aggression esiintyminen eri ikäryhmissä.....	20
	3.4 Epäsuora aggressio ja sukupuoli.....	21
	3.5 Epäsuoran aggression syyt.....	23
	3.6 Epäsuoran aggression herättämät tunteet.....	26
	3.7 Tyttöjen riidat ja epäsuoraan aggressioon reagoiminen.....	29
	3.8 Epäsuora aggressio ja koulukiusaaminen.....	32
4	TYTTÖJEN VERTAISUHTEET.....	35
	4.1 Tyttöjen vertaisryhmät.....	35
	4.2 Tyttöjen ystävyysuhteet.....	37
	4.3 Tyttöjen ystävyysuhteet epäsuoran aggression mahdollistajina.....	40
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	44
	5.1 Tutkimusasetelma ja -kysymykset.....	44
	5.2 Tutkimuskohde.....	48
	5.3 Tutkimusmenetelmät.....	50
	5.4 Tutkimusaineiston keruu.....	52
	5.5 Aineiston analyysi.....	58

6	TULOKSET.....	63
6.1	Epäsuoran aggression muodot	63
6.2	Epäsuoran aggression syyt.....	68
6.3	Epäsuoran aggression herättämät tunteet	73
6.4	Toiminta ja reagointi epäsuoraan aggressioon liittyvissä tilanteissa.....	78
6.4.1	Kohteen toiminta.....	78
6.4.2	Tekijän toiminta.....	82
6.4.3	Ulkopuolisten toiminta	85
6.5	Tyttöjen lopputunnelmat.....	89
6.6	Ystävyysuhteen jatkuminen	92
7	POHDINTA	94
7.1	Tulokset lyhyesti.....	94
7.2	Vertailu aiempiin tutkimuksiin	94
7.3	Kuudesluokkalaisten tyttöjen epäsuoran aggression piirteet.....	97
7.4	Epäsuora aggressio ystävyysuhteiden ilmiönä	99
7.5	Toiminta epäsuoraan aggressioon liittyvissä tilanteissa.....	105
7.6	Epäsuoraan aggressioon puuttuminen.....	111
7.7	Tutkimuksen arviointi ja haasteita jatkotutkimukselle.....	115
	LÄHTEET	121
	LIITTEET.....	127

1 JOHDANTO

Yhtenä päivänä tapahtui niin, että minut jätettiin pois porukasta ja ei huolittu mukaan. Minua ei haluttu pariksi ja minusta levitettiin juoruja. Minua syrjittiin ja pidettiin huoli että kaikki vihasivat minua. Kaikki uskoivat että minä olin tehnyt kaikkea pahaa ja minä ja aina vain minä... (Katja)

Kuudesluokkalainen Katja kuvaa edellä epäsuoran aggression kohteeksi joutumista. Epäsuorassa aggressiossa toista henkilöä vahingoitetaan kiertoteitse, tavallisimmin sosiaalisten suhteiden avulla (Lagerspetz 1998, 65). Tutkimusten mukaan (mm. Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen 1992) epäsuora aggressio on yleistä erityisesti tyttöjen keskuudessa. Uskomme, että kaikki tytöt ovat jossain vaiheessa elämäänsä kohdanneet kiertoteitse tapahtuvaa aggressiota, joten kyseessä on jokaista tyttöä koskettava ilmiö. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää kuudesluokkalaisten tyttöjen kokemuksia epäsuorasta aggressiosta. Epäsuora aggressio on tyttöjen vertaissuhteiden ongelma, joka liittyy tyttöjen väliin konflikteihin. Konfliktit voivat saada aikaan epäsuoraa aggressiota tai vastaavasti epäsuora aggressio voi johtaa konfliktiin.

Aggressiotutkimuksessa on aiemmin keskitytty miesten aggression tutkimiseen (Crick ym. 2001, 197; Lagerspetz 1998, 11, 13-14), sillä 1980-luvun lopulle asti tutkimuksen painopisteinä olivat aggressiivisen käyttäytymisen suorat eli fyysiset ja verbaliset strategiat, jotka ovat tavanomaisempia miehille ja pojille (Archer & Coyne 2005, 215; Salmivalli 1998, 35). Nykyään korostetaan myös tytöille tyypillisten aggressiomuotojen tunnistamisen ja tutkimisen tärkeyttä (Crick ym. 2001, 197).

Tutkimuksemme kuudesluokkalaisten tyttöjen kokemasta epäsuorasta aggressiosta on merkityksellinen, sillä epäsuorasta aggressiosta on tehty aiemmin vain vähän laadullisia tutkimuksia, ja niissäkin tutkimuskohteina ovat olleet yläkouluikäiset tytöt. Kuitenkin 11-vuotiailla esiintyy toveriarviointien mukaan eniten konflikteja (Björkqvist ym. 1992, 126). Aiempi laadullinen tutkimus on keskittynyt epäsuoran aggression muotoihin ja syihin. Tutkimukses-

samme pyrimme saamaan kokonaisvaltaisemman kuvan ilmiöstä, joten selvitämme muotojen ja syiden lisäksi epäsuoran aggression herättämiä tunteita ja sen aikaan saamia reagointi- ja toimintatapoja. Tunteita sekä reagointi- ja toimintatapoja on tutkittu laadullisesti erittäin vähän, joten asetamme ne tutkimuksemme keskiöön. Esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen ja konfliktien ratkaisemisen yhteen liittäviä tutkimuksia on tehty yllättävän vähän (Owens, Daly & Slee 2005, 1).

Laadullisen tutkimuksen kautta on mahdollista ymmärtää elettyjä kokemuksia: tyttöjen omia kertomuksia siitä, mitä epäsuora aggressio merkitsee heille, miksi he ajattelevat sitä tapahtuvan ja millaisia vaikutuksia sillä on heidän jokapäiväiseen elämäänsä (Owens, Shute & Slee 2000, 69). Tyttöjen juoruilu, riitely ja ulkopuolelle sulkeminen nähdään kulttuurissamme heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa kuuluvana osana ja tämän vuoksi hyväksyttävänä käytöksenä – ajattelemme riitelyn ja nahistelun olevan vain osa kasvuprosessia (Besag 2006, 7, 146). Kuitenkin tutkimustulosten mukaan epäsuora häiritseminen koetaan loukkaavana ja uhrin kärsivät psyykkisistä ongelmista (Owens, Slee & Shute 2001, 216).

Epäsuora aggressio jää opettajalta usein huomaamatta, koska se tapahtuu piilotetusti ja sillä pyritään vahingoittamaan aggression kohdetta saamalla muut suhtautumaan häneen negatiivisesti (Salmivalli 2005, 65). Oppilaat eivät myöskään välttämättä kerro aikuisille kohtaamastaan epäsuorasta aggressiosta, tai aikuiset eivät suhtaudu tapauksiin tarpeeksi vakavasti. Tulevina opettajina haluamme saada tietoa tyttöjen keskuudessa tapahtuvasta epäsuorasta aggressiosta koulussa. Tutkimuksen kautta saadun tiedon avulla pystymme toivottavasti sekä ehkäisemään että huomaamaan paremmin oppilasryhmässä ilmenevää epäsuoraa aggressiota ja puuttumaan siihen asianmukaisella tavalla.

2 AGGRESSIO

2.1 Aggression käsite

Aggressio-sana on otettu suomen kielessä yleisesti käyttöön, ja usein sen merkitys ajatellaan selväksi, kun sitä käytetään julkisessa ja arkipäiväisessä keskustelussa (Lagerspetz 1998, 19). Aggressiota on tutkittu vuosikymmeniä, mutta edelleenkin tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, miten aggressio tulisi määritellä. Termiä on määritelty vuosikymmenien aikana hyvin monella eri tavalla (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Aggression määritelmät

Tutkija	Aggression määritelmä	Koulukunta	Määritelmä ei sisällä
Buss (1961)	Haitallisten ärsykkeiden kohdistamista toiseen elävään olentoon, <i>hyökkäys</i> .	behavioristinen	- elottomiin kohdistuvia tekoja - teon tarkoituksellisuutta - tunnetilaa
Bandura (1973)	Vahingollinen käyttäytymisen määräytyy <i>sosiaalisten tekijöiden perusteella</i> .	sosiaalis-kognitiivinen	- teon tarkoituksellisuutta - tunnetilaa
ks. Tedeschi (1983), Helkama ym. (2005)	Vahingollinen käyttäytymisen, jonka <i>aikomuksena aiheuttaa vahinkoa</i> .	sosiaalis-psykologinen	- tunnetilaa
Lagerspetz (1998)	Toisen ihmisen tai ympäristön <i>tahallista vahingoittamista</i> tai häiritsemistä <i>ja/tai</i> tällaiseen toimintaan sisällöllisesti liittyvä <i>tunnetila</i> .	psykologinen	
Keltikangas-Järvinen (1985)	Ihmisessä oleva voima tai energia; <i>vietti</i> , käyttäytymisen motiivi/syy	psykologinen	- aggressiivisia tekoja
Cacciatore (2007)	<i>Reaktiotapa</i> ympäristön ärsykkeisiin.	psykologinen	- aggressiivisia tekoja

Behavioristisen määritelmän mukaan aggressio on vahingollista käyttäytymistä (Tedeschi 1983, 137). Buss (1961, 1) määrittelee aggression (vasta)reaktioksi, jolla kohdistetaan haitallisia ärsykeitä toiseen elävään olentoon. Hän nimeää määritelmänsä synonyymiksi termin hyökkäys. Määritelmän mukaan elottoimiin asioihin kohdistuva vahingollinen käyttäytyminen ei siis ole aggressiota (Buss 1961, 1, 5). Buss (1961, 2) ei myöskään koe tarpeelliseksi sisällyttää aggression määritelmänsä teon tarkoituksellisuutta aiheuttaa vahinkoa.

Myös Bandura (1973, 8) luonnehtii aggressiota vahingolliseksi ja haitalliseksi käyttäytymiseksi, mutta hänen määritelmässään korostuu käyttäytymisen määrittely aggressiiviseksi sosiaalisesti eri tekijöiden perusteella. Käyttäytymisen määrittely aggressiiviseksi riippuu pitkälti siitä, miten tilanteen arvioija tulkitsee tilanteen (Bandura 1973, 8). Teon tulkitseminen aggressiiviseksi riippuu kuitenkin jokaisen ihmisen yksilöllisistä havainnoista, ominaisuuksista ja omiin arvoihin pohjautuvasta arvioinnista (Tedeschi 1983, 138).

Sosiaalipsykologit halusivat tuoda oman lisäyksensä edellä mainittuihin määritelmiin, sillä niiden perusteella ei voitu tehdä tarvittavaa rajausta tahallisen ja tahattoman käyttäytymisen välillä (Tedeschi 1983, 137). Täten sosiaalipsykologien mukaan vahingollinen käyttäytyminen on aggressiota silloin, kun tekijän aikomuksena on aiheuttaa vahinkoa. Tämäkin määritelmä on kuitenkin ongelmallinen, sillä toisen ihmisen aikomukset eivät välttämättä ole nähtävissä. Niinpä jokainen tutkija joutuu tekemään omat subjektiiviset päätelmänsä aggressiota määriteltäessä ja tutkiessa. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2005, 228–229; Tedeschi 1983, 137.)

Lagerspetz (1998, 21) kyseenalaistaa toisen henkilön tai ympäristön tahalliseen vahingoittamiseen tai häiritsemiseen perustuvat määritelmät nostamalla esille niissä esiintyviä puutteita. Ihminen saattaa esimerkiksi ilmaista aggressiotaan siten, että hän ei tee mitään. Määritelmät eivät myöskään huomioi aggressioon liittyvää tunnepuolta. Lagerspetz toteaaakin, että aggressiosta voidaan puhua, kun kyseessä on tietty tunnetila, vaikka siihen ei liittyisi vahingoittavaa käyttäytymistä. Aggressio kuuluu ihmisen perusemootioihin, sillä aggressio

voidaan jossain määrin tunnistaa kaikissa eri kulttuureissa esimerkiksi kasvionilmeiden kautta. Aggression tunteita ilmaistaan eri tavoin tai niitä ei ilmaista tai ne ilmaistaan vain osittain. (Lagerspetz 1998, 21–22.)

Aggressioon liittyy emotionaalisen puolen lisäksi myös kognitiivinen puoli: kognitioihin eli tiedollisiin prosesseihin liittyy aina enemmän tai vähemmän tunteita ja tunteilla on useimmiten jokin sisältö eli sisällöllinen puoli. Tunnetilan tulkinta vaikuttaa myös tunnetilan jatkumiseen ja ihmisen käyttäytymiseen. Esimerkiksi yleisen aktivaatiotason nousu voidaan tulkita joko aggressioksi tai ahdistukseksi, ja tehty tulkinta vaikuttaa ratkaisevasti ihmisen käyttäytymiseen tällaisessa tilanteessa. (Lagerspetz 1998, 22.)

Lagerspetz (1998, 22) päätyy seuraavanlaiseen aggression määritelmään: *Aggressio on toisen ihmisen tai ympäristön tahallista vahingoittamista tai häiritsemistä ja/tai tällaiseen toimintaan sisällöllisesti liittyvä tunnetila.* Sana sisällöllisesti viittaa tässä vihamielisiin ajatuksiin ja tunnetila sekä fysiologisiin prosesseihin että tunne-elämyksiin (Lagerspetz 1998, 23). Lagerspetzin (1998, 23) mukaan tämä määritelmä kattaa keskeiset tapaukset, joissa tutkijat puhuvat aggressiosta, mutta aggression täysin tarkka määrittäminen ei ole mahdollista, sillä rajatapauksia on aina olemassa. Noudatamme tutkimuksessamme kyseistä aggression määritelmää sen kattavuuden ja selkeyden vuoksi. Lagerspetz (1998, 23–24) nostaa vielä esille sen, että käytännössä myös ihmisten arvostukset ja yhteiskunnan normit vaikuttavat siihen, pidetäänkö jotakin tekoa aggressiona vai ei. Ihmisten arvostukset ja arvioinnit riippuvat taas kulttuurista, aikakaudesta, tilanteesta ja sosiaalisesta ryhmästä, jossa he elävät, sekä heidän ideologisesta katsomuksestaan (Lagerspetz 1998, 24). Moraalisten näkökulmien sisällyttäminen käyttämäämme aggression määritelmään ei kuitenkaan ollut tarpeellista tai mahdollista, sillä eri ihmisten arvostukset voivat olla hyvinkin erilaisia.

Edellä mainitut tutkijat eli Buss, Bandura, Tedeschi, Helkama ym. ja Lagerspetz, ovat puhuneet aggressiosta nimenomaan ihmisen käyttäytymisenä. Lagerspetz on sisällyttänyt aggression määritelmään lisäksi aggression tunnetilana. Edellisistä poiketen Keltikangas-Järvinen (1985, 14) erottaa toisistaan käsitteet aggressio ja aggressiivisuus. Aggressio ei hänen mukaansa tarkoita toi-

mintaa vaan ihmisessä olevaa voimaa tai energiaa. Aggressio on vietti, käyttäytymisen motiivi tai syy, eikä se välttämättä johda aggressiiviseen käyttäytymiseen eli aggressiivisuuteen. Aggressiivisuutta Keltikangas-Järvinen pitää häiriönä, joka on seurausta monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. (Keltikangas-Järvinen 1985, 14.) Myös Caciopoli (2007, 28; 2009, 14) erottaa toisistaan aggressiotunteen reaktiotapana ympäristön ärsykkeisiin ja aggressiivisen teon. Koska useimmissa muissa tutkimuksissa tällaista jaottelua ei kuitenkaan tehdä, pitäydymme selvyysyistä Lagerspetzin määritelmässä ja käytämme tutkimuksemme termiä aggressio viittaamaan sekä käyttäytymiseen että tunnetilaan.

2.2 Aggression syntyteoriat

Aggressiota, sen syntymistä ja syitä on selitetty monien erilaisten teorioiden kautta (Viemerö 2006, 19). Teoriat ovat myös osittain päällekkäisiä, mikä vaikeuttaa tutkimuskentän kuvailua. Lisäksi on muistettava, että aggression teoriat on rakennettu siten, että niiden pääasiallisena mallina on toiminut miesten aggressio (Lagerspetz 1998, 13–14). Nostamme tässä esille viettiteorian, frustraatio-aggressio-teorian, sosiaalisen oppimisen teorian sekä informaation prosessointimallin, sillä ne ovat keskeisiä ja usein mainittuja aggression syntyä selittäviä teorioita. Niiden kautta voidaan myös huomata vuosien aikana tapahtunut kehitys selitysmalleissa.

On olemassa useita sellaisia näkökulmia aggressioon, jotka määrittävät sen ensisijaiseksi alkuperäksi biologiset tekijät (Durkin 1995, 398–401). Vietti-teoriassa aggressio määritellään ihmisen tai pedon taisteluvaistoksi, joka kohdistuu saman lajin edustajia vastaan (Lorenz 1967, ix). Useimmat psykologit pitivätkin ennen Frustraatio ja Aggressio -monografian (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears 1939) ilmestymistä ihmisissä ilmenevää aggressiota luonteeltaan vaistonvaraisena ja synnynnäisenä samalla tavoin kuten eläimillä (Eron 1994, 3). Frustraatio-aggressio-teoriassa kuitenkin esitetään, että aggressio on aina frustraation eli turhautumisen seurausta (Dollard, Miller, Doob, Mowrer ja

Sears 1944, 1). Kun ihminen turhautuu, eli kun häntä estetään saavuttamasta päämääräänsä, hän reagoi aggressiivisesti. Aggressiivisuutta käsittelevän kirjallisuuden lisääntyessä kävi ilmeiseksi, ettei frustraatio-aggressio-teoria ollut sellaisenaan riittävä selittämään kaikenlaista ihmisissä esiintyvää aggressiota. Tällöin teorian vaikutusvalta väheni, ja tutkimus alkoi painottaa enemmän ympäristön ulkoisten tekijöiden synnyttämää aggressiota (ks. esim. Bandura 1973) kuin ihmisen sisäisiä tekijöitä ja viettien vaikutusta. (Eron 1994, 4-5.)

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan ihmisillä ei ole syntyessään valmiiksi muotoutuneita aggressiivisen käyttäytymisen toimintamalleja, vaan ne täytyy oppia tavalla tai toisella (Bandura 1973, 61). Ihmisen käyttäytymisessä on kyse jatkuvasta vastavuoroisesta vuorovaikutuksesta kognitiivisten, behavioraalisten ja ympäristön tekijöiden välillä (Bandura 1977, vii). Aggressiivinen käyttäytyminen opitaan pohjimmiltaan samojen prosessien kautta kuin muukin käyttäytyminen eli mallioppimisen ja käytännön kokemusten kautta. Mallioppiminen voi tapahtua kolmella eri tavalla. Ensinnäkin ihminen voi oppia uusia käyttäytymismalleja havainnoimalla muita. Toiseksi ihmisen oppima käyttäytyminen voi vahvistua tai heikentyä sen mukaan, millaisia seurauksia hänen havainnoimansa ihmisen käyttäytymisellä on. Kolmanneksi ihminen huomaa muiden käytöksestä vihjeitä siitä, millainen toiminta on sosiaalisesti hyväksyttävää. Toisten käyttäytymistä havainnoimalla ihminen oppii, miten hänen olisi hyvä käyttäytyä. Toimintamallit vakiintuvat kuitenkin vasta, kun käyttäytymismalleja harjoitellaan käytännössä. (Bandura 1973, 68-69, 90.)

Monet tutkijat (ks. esim. Dodge & Coie 1987; Huesmann 1988) ovat kannattaneet kognitiivisia malleja, jotka perustuvat sekä frustraatio-aggressio-teorian että sosiaalisen oppimisen teorian ansioihin. Tutkijoiden teorioissa on eroavaisuuksia, mutta tutkijat ovat kuitenkin yksimielisiä siitä, että tapa, jolla yksilö havaitsee ja tulkitsee ympäristön tapahtumia, määrittelee sen, reagoiko yksilö aggressiivisesti vai ei. (Eron 1994, 7.) Esimerkiksi Huesmannin (1988) informaation prosessointimallin mukaan aggressiivinen lapsi on oppinut aikaisemmin elämässään aggressiivisia skriptejä, jotka ohjaavat hänen käyttäytymis-

tään. Skriptit ovat opittuja käyttäytymismalleja, jotka on varastoitu muistiin ja jotka ohjaavat käyttäytymistä ja sosiaalista ongelmanratkaisua. Aggressiivisia skriptejä hankitaan ja ylläpidetään mallioppimisen ja aktiivisten oppimisprosessien kautta. Mikään yksittäinen tekijä tai psykologinen prosessi ei kuitenkaan selitä ihmisten aggressiivista käyttäytymistä. Aggressiivista käyttäytymistä ilmenee todennäköisimmin tilanteessa, jossa lukuisat sille altistavat ja sitä edistävät tekijät esiintyvät yhdessä ja ympäristön olosuhteet edistävät aggressiivista käyttäytymistä. (Huesmann 1988, 13, 15.) Nyttemmin onkin esitetty, että aggressiivisen käyttäytymisen taustalla on erilaisia tilannetekijöitä, persoonallisuustekijöitä, ympäristötekijöitä, biologisia tekijöitä sekä näiden yhdistelmiä (Anderson & Huesmann 2003; Viemerö 2006, 20).

2.3 Aggression muodot

Aggression muotoja on luokiteltu monin eri tavoin (Viemerö 2006, 18). Aggressio voidaan jakaa esimerkiksi fyysiseen ja verbaaliseen: Fyysinen aggressio tarkoittaa hyökkäystä toista ihmistä kohtaan kehonosien tai aseiden avulla. Fyysisestä aggressiosta voi seurata joko haitallisen ärsykkeen poistuminen ja/tai toisen henkilön kipu ja vaurio. Verbaalisessa aggressiossa toiseen henkilöön kohdistuvat haitalliset ärsykkeet ovat sanallisia, ja niiden kautta aggression kohde kokee tullessa syrjityksi ja uhatuksi. (Buss 1961, 2–7.)

Aggressio voidaan myös jakaa reaktiiviseen ja proaktiiviseen aggressioon. Reaktiivinen aggressio tarkoittaa sitä, että uhan ja vihan kokeminen saavat yksilön reagoimaan aggressiivisesti. Reaktiivisen aggressiivisen käyttäytymisen tarkoituksena on vähentää havaittua uhkaa. (Dodge & Coie 1987.) Kuitenkin uhkatilanne voi olla kuviteltu tai todellinen (Salmivalli 2005, 68). Salmivalli (2005, 68) kuvaa reaktiivista aggressiota kontrolloimattomaksi ja ”räjähtäväksi” aggressiivisuudeksi, johon liittyy suuttumusta, vihaa ja fysiologinen aggressiotila. Käsite vihainen aggressio (Buss 1961, 2–3, 11–15) voidaan tulkita reaktiivisen aggression lähikäsitteeksi.

Proaktiivisessa aggressiossa uhan kokeminen ei ole yhtä keskeistä kuin arvio siitä, että aggressio on toimiva tapa saavuttaa jokin tietty positiivinen seuraus. Oletettu seuraus siis ohjaa käyttäytymistä proaktiivisessa aggressiossa. (Dodge & Coie 1987.) Aggressiota käytetään tässä välineellisesti: henkilö haluaa aggressiollaan saavuttaa jotakin hänelle itselleen tärkeää. Proaktiivisessa aggressiossa käyttäytymiseen ei välttämättä liity aggressiotilaa eikä aggression kohteeseen kohdistuvaa suuttumusta. (Salmivalli 2005, 68.) Käsitettä välineellinen aggressio voidaan käyttää edellä kuvatun kaltaisesta aggressiosta, johon ei useinkaan liity vihan tunnetta, vaan sen avulla pyritään saavuttamaan palkinto, joka voi olla esimerkiksi valta-asema (Buss 1961, 11–15).

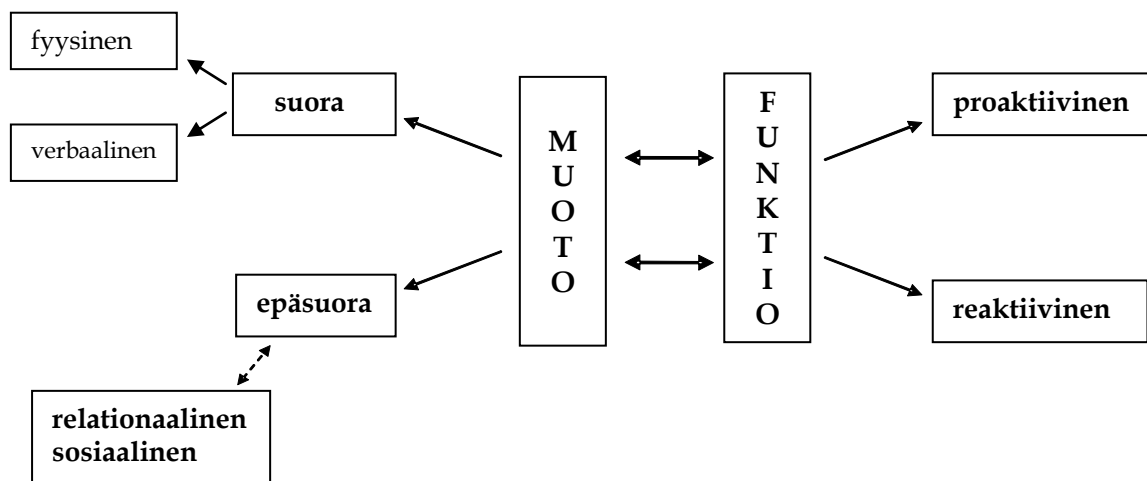
Reaktiivinen ja proaktiivinen aggressio voidaan myös liittää klassisiin aggression syntyteorioihin. Frustraatio-aggressio-teoriassa ja sosiaalisen oppimisen teoriassa voidaan ajatella puhuttavan itse asiassa aggressiivisen käyttäytymisen eri muodoista: frustraatio-aggressio-teoria kuvaa reaktiivista aggressiota ja sosiaalisen oppimisen teoria proaktiivista aggressiota (Dodge & Coie 1987, 1147; Salmivalli 2005, 60–61).

1980-luvulta lähtien on tutkittu paljon suoraa ja epäsuoraa aggressiota (esim. Alsaker & Valkanover 2001; Björkqvist ym. 1992; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen 1988). Suora aggressio voidaan määritellä kohteen suoraksi vahingoittamiseksi fyysisesti, esimerkiksi lyömällä, tai sanallisesti, esimerkiksi nimittelemällä. Epäsuora aggressio on ”kiertoteitse” tapahtuvaa toisen vahingoittamista, joka ilmenee usein esimerkiksi sosiaalisena manipulaationa (Salmivalli 2005, 65). Epäsuoran aggression määritelmiä käsittelemme tarkemmin luvussa 3.

Epäsuoran aggression lähikäsitteitä ovat relationaalinen aggressio ja sosiaalinen aggressio (Owens ym. 2001, 216). Relationaalinen aggressio tarkoittaa toisen ihmissuhteiden vahingoittamista joko suorin tai epäsuorin keinoin (Crick ym. 2001, 198; Salmivalli 2005, 65). Sosiaalisella aggressiolla puolestaan tarkoitetaan tekoja, joiden tarkoituksena on toisen itsetunnon ja/tai sosiaalisen statuksen vahingoittaminen. Sosiaalinen aggressio saattaa olla suoraa esimerkiksi si-

ten, että torjutaan joku sanallisesti tai käytetään negatiivisia kasvoniilmeitä. Sosiaalinen aggressio saattaa saada myös epäsuorempia muotoja. Tällaisia ovat esimerkiksi solvaavat huhut ja ryhmän ulkopuolelle jättäminen. (Galen & Underwood 1997, 589.) Kaikki kolme – epäsuora, relationaalinen ja sosiaalinen aggressio – ovat pohjimmiltaan sama aggression muoto, sillä niiden tarkoituksena on manipuloida toisten sosiaalisia suhteita tai sosiaalista asemaa (Archer & Coyne 2005, 212). Owensin ym. (2000, 68) mukaan näitä muotoja yhdistää myös se, että yritetään vahingoittaa toisten vertaissuhteita piilotetulla tavalla. Käsitteiden samankaltaisuuden vuoksi olemme ottaneet huomioon myös relationaaliseen ja sosiaaliseen aggressioon liittyviä tutkimuksia tarkastellessamme epäsuoraan aggressioon liittyviä aiempia tutkimuksia (luku 3).

Salmivalli (2005, 65) nostaa esille sen, että periaatteessa epäsuora aggressio voi olla joko reaktiivista tai proaktiivista eli kumpaa tahansa. Jaottelun taustalla on pikemminkin se, että suorassa ja epäsuorassa aggressiossa kyse on enemmän aggression eri *muodoista*, kun taas reaktiivinen ja proaktiivinen aggressio liittyvät enemmän aggression *funktioon* eli tarkoitukseen (Salmivalli 2005, 65–66) (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Aggression muodot ja funktiot

3 EPÄSUORA AGGRESSIO

3.1 Epäsuoran aggression käsite

Edellisessä luvussa käsitelimme yleisesti aggressiota. Tässä luvussa siirrymme tarkastelemaan lähemmin epäsuoraa aggressiota. Epäsuoran aggression käsite tulisi hahmottaa osaksi aggression kenttää, ja kuten aggressiollekin, myös epäsuoralle aggressiolle on esitetty monia eri määritelmiä. Eri tutkijat ovat nostaneet esille ja painottaneet erilaisia epäsuoran aggression tunnuspiirteitä.

Arnold Buss (1961), kuten Björkqvist (1994, 182) toteaa, teki ensimmäisenä jaottelun suoraan ja epäsuoraan aggressioon. Aggressio on epäsuoraa silloin, kun *kohdetta vahingoitetaan ilman että hänen kanssaan ollaan kasvokkain tekemisissä*. Epäsuoraa verbaalista aggressiota on esimerkiksi ilkeiden juorujen levittäminen toisten ihmisten kautta. Epäsuoralle aggressiolle on tyypillistä, että vahingoittavan teon tekijää, tässä tapauksessa juorun liikkeelle laittajaa, on vaikea tunnistaa. Toisen omaisuuden vahingoittaminen on puolestaan epäsuoraa fyysistä aggressiota, sillä omaisuuden omistajaa eli kohdetta ei vahingoiteta suoraan vaan tavaroiden menettämisen kautta. (Buss 1961, 8.)

Käsitettä epäsuora aggressio onkin usein käytetty lähinnä merkitsemään sijaiskohteeseen suunnattua aggressiota (Lagerspetz 1998, 65). Esimerkiksi frustraatio-aggressio-teorian mukaan jos kaikenlainen aggression ilmaisu turhautuman aiheuttajaa kohtaan estetään, aggressio puretaan muilla keinoilla johonkin muuhun. Aggressiolle etsitään sijaiskohde, jolloin aggressio kohdistetaan vihamiehen sijaan johonkin toiseen henkilöön tai puretaan vaikka potkaisulla tuoliin. Aggressio ilmaistaan epäsuorasti myös silloin, kun on odotettavissa, että suorasta aggressiosta seuraa rangaistus. (Dollard ym. 1944, 28–33.)

Epäsuora aggressio voidaan määritellä myös *lähinnä sellaiseksi aggressioksi, joka vahingoittaa toista henkilöä ikään kuin mutkan kautta, tavallisimmin siten, että aggressiivoinen henkilö käyttää sosiaalisia suhteita välineenä vahingoittaakseen suuttumuksensa kohdetta* (Lagerspetz 1998, 65; ks. myös Salmivalli 2005, 65). Vaikka

epäsuoraa aggressiota ei ole yksiselitteisesti määritelty sosiaalisesti manipulaa-tioksi tai tarkoituksiksi vahingoittaa aggression kohdetta kiertoteitse (Björk-qvist 1994, 182), käytämme omassa tutkimuksessamme Lagerspetzin (1998) määritelmää, sillä siinä tulevat esille keskeiset epäsuoran aggression tunnus-merkit. Näitä tunnusmerkkejä ovat toisen vahingoittaminen kiertoteitse, ”piilo-tetusti”, sekä usein sosiaalisten suhteiden käyttäminen vahingoittamisen väli-neenä.

3.2 Epäsuoran aggression muodot ja käyttäminen

Kaukiainen (2003, 16) nimeää tyypillisiksi epäsuoran aggression ilmenemis-muodoiksi toisen selän takana juoruamisen, sen, että ystäväystyy jonkun kanssa kostaakseen toiselle henkilölle, sekä sen, että ehdottaa toisille jonkun sulkemista ryhmän ulkopuolelle. Edellä mainittujen lisäksi myös muiden kääntäminen yh-tä henkilöä vastaan, toisen luottamuksen pettäminen, huomioimatta jättäminen, julkinen nolaaminen, mustamaalaaminen, vaatteiden tai persoonallisuuden kri-tisoiminen selän takana, imitoiminen selän takana, katsominen paheksuvasti tai vihaisesti, ja silmien pyörittely sekä nimettömien viestien lähettäminen, kep-posten tekeminen ja loukkaavien puhelujen soittaminen toiselle ovat tyypillisiä epäsuoran aggression ilmenemismuotoja keskilapsuudessa ja varhaisnuoruu-nessa (Archer & Coyne 2005, 216). Owens, Shute ja Slee (2004, 74) sisällyttivät epäsuoran aggression ilmenemismuotoihin myös sen, että puhutaan pahaa jos-takusta siten, että tämä juuri ja juuri kuulee sen, tai käytetään koodinimiä, kun juonitellaan jotakuta vastaan. Tällöin uhri voi epäillä jotakin, mutta hän ei voi todistaa mitään (Owens ym. 2004, 74).

Jamesin ja Owensin (2005, 71) tutkimuksessa tyypillisimpiä epäsuoria käyttäytymisen muotoja 15–16-vuotiailla tytöillä olivat muista tytöistä puhumi-nen, ikätovereiden huomioimatta jättäminen, laiminlyönti ja ryhmän ulkopuo-velle sulkeminen sekä pahojen katseiden antaminen. Epäsuoran aggression olennaisin seuraus onkin jonkun maineen manipuloiminen eli sosiaalisen ase-

man alentaminen tai jonkun sulkeminen pois ryhmästä (Archer & Coyne 2005, 219). Toisen asemaa tai mainetta ryhmässä voi manipuloida esimerkiksi puhumalla pahaa hänestä.

Bengts (2008, 24) tutki pro gradu -työssään kahdeksaluokkalaisten suomalaisten tyttöjen epäsuoraa aggressiota kirjoitelmien ja haastattelujen avulla. Hänen tutkimuksessaan tyttöjen aggressiivisen toiminnan keinoja olivat jonkun ulkopuolelle jättäminen, joka ilmeni kateutena ja mustasukkaisuutena, aktiivisena ulkoistamisena tai huomiotta jättämisenä, sekä selän takana puhuminen, joka ilmeni valheiden kertomisena, kielteisten asioiden korostamisena tai sekaannuksena. Lisäksi puhelimen tai Internetin kautta tapahtuva sähköinen kiusaaminen, eleiden, fyysisen kiusaamisen tai toiminnan vaikeuttamisena ilmenevä sanaton aggressiivisuus sekä kasvokkain puhumisena ilmenevä hauskanpito, ivallinen palaute ja suora kiusaaminen olivat tyttöjen aggressiivisen toiminnan keinoja.

Taulukkoon 2 on koottu eri tutkijoiden nimeämiä epäsuoran aggression muotoja, jotka jaottelimme neljään eri ryhmään: verbaalinen, sosiaalinen, sanaton ja välineellinen epäsuora aggressio. Eri tutkijat ovat jaotelleet epäsuoran aggression muotoja eri tavoin, mikä osittain vaikeuttaa tutkimusten vertailua. Kuitenkin monissa tutkimuksissa toistuvat samat epäsuoran aggression muodot, joiden voidaan siis ajatella olevan tyypillisimpiä. Tällaisia muotoja ovat esimerkiksi ryhmän ulkopuolelle sulkeminen ja toisen selän takana puhuminen. On myös huomattava, että monet epäsuoran aggression muodot liittyvät toisiinsa tai ovat jopa osittain päällekkäisiä, kuten esimerkiksi ryhmän ulkopuolelle sulkeminen ja jonkun huomioimatta jättäminen. Tutkittavat eivät myöskään välttämättä kerro tarkasti kaikkia aggressiivisen toiminnan kontekstiin liittyneitä seikkoja, mikä vaikeuttaa tilanteiden tulkitsemista tutkijan näkökulmasta.

TAULUKKO 2. Epäsuoran aggression muodot

<p>Sanallinen epäsuora aggressio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - toisen selän takana juoruaminen - toisen mustamaalaaminen - vaatteiden tai persoonallisuuden kritisoiminen selän takana - imitoiminen selän takana - pahan puhuminen niin että kohde juuri ja juuri kuulee - koodinimien käyttäminen juonittelussa jotakuta vastaan - pahan puhuminen selän takana - valheiden kertominen - kielteisten asioiden korostaminen - naureskelu - ivallinen palaute 	<p>Sosiaalinen epäsuora aggressio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ystäväystyminen jonkun kanssa kostoksi - ryhmän ulkopuolelle sulkeminen tai sen ehdottaminen muille - muiden kääntäminen yhtä henkilöä vastaan - luottamuksen pettäminen - huomioimatta jättäminen tai laiminlyönti - julkinen nolaaminen - maineen manipuloiminen
<p>Sanaton epäsuora aggressio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - katsominen paheksuvasti tai vihaisesti - silmien pyörittely - muut eleet - toiminnan vaikeuttaminen 	<p>Välineellinen epäsuora aggressio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nimettömien viestien lähettäminen - kepposten tekeminen - loukkaavien puhelujen soittaminen toiselle - Internetin kautta tapahtuva epäsuora aggressio

Manipulatiivisten - eli epäsuoran, relationaalisen ja sosiaalisen - aggression muotojen tarkoituksena on tuottaa harmia aggression kohteelle. Tällaisten aggression muotojen käyttäminen on hankalampi erottaa sellaisista samanlaisista teoista, joiden tarkoituksena *ei* ole vahingoittaa toista. Esimerkiksi henkilö saattaa juoruta toisesta henkilöstä tarkoittamatta satuttaa häntä. Tämän vuoksi on tärkeää huomioida toimijoiden motiivit, kun määritellään esimerkiksi epäsuoraa aggressiota. (Archer & Coyne 2005, 212.)

Toimijan motiivien tunnistamista vaikeuttaa se, että epäsuora aggressio naamioidaan usein hyväksyttäväksi teoksi, jolloin vahingontekijää ei välttämättä pystytä tunnistamaan eikä siten myöskään syyttämään (Björkqvist ym. 1992, 118; Kaukiainen 2003, 16). On huomattava, että käyttäytyminen, joka saattaa ulkopuolisten silmin näyttää passiiviselta toiminnalta, esimerkiksi välttelemi-

nen, onkin kiusaamissuhteessa olevan kannalta erittäin aktiivista ja strategisesti tarkkaan harkittua toimintaa (Kostiainen 2009, 100). Vahingontekijä voi myös selittää tekonsa ei-aggressiiviseksi. Esimerkiksi loukkaava katse voidaan selittää kuvitelluksi. (James & Owens 2005, 72.) Epäsuoraa aggressiota käyttänyt henkilö ei välttämättä tunnusta tekoaan rangaistuksen pelossa tai koska hän ei pidä tekoaan kiusaamisena (Besag 2006, 147). Epäsuoran aggression tunnistamista vaikeuttaa myös se, että siinä käytetään muita ihmisiä välineenä, kun aiheutetaan kohteena olevalle henkilölle vahinkoa (Björkqvist ym. 1992, 118).

Kuitenkin jotkut epäsuoran aggression muodot, esimerkiksi jonkun huomioimatta jättäminen tai toisen kanssa ystävyystyminen, jotta toinen ystävä tulisi kateelliseksi, voivat pitää sisällään tietoisuuden siitä, kuka pahantekijä on (Archer & Coyne 2005, 216). Brownin (2003, 51) mukaan tytöt itse huomaavat äänensävyyn vivahteet ja oppivat lukemaan hienovaraisesti koodattuja viestejä, jotka sisältyvät heidän ystäviensä teräviin katseisiin, poiskääntyneisiin vartaloihin ja kohotettuihin kulmakarvoihin.

Epäsuora aggressio on vaihtoehtoinen aggressiivinen strategia, joka sopii tiettyihin sosiaalisiin tilanteisiin paremmin kuin suora aggressio. Tällaisiin sosiaalisiin tilanteisiin liittyy joitakin ehtoja: Ensinnäkin suoran, erityisesti fyysisen, aggression käyttämiseen liittyy tilanteessa haittoja, negatiivisia seurauksia. Toiseksi yksilön täytyy hallita sellaiset sosiaaliset ja muut taidot, jotka mahdollistavat aggression sosiaalisten muotojen käyttämisen. Kolmanneksi epäsuora aggressio ilmenee sellaisessa sosiaalisessa verkostossa, jossa yksilö voi edistää omaa sosiaalista asemaansa muiden kustannuksella. (Archer & Coyne 2005, 220.)

Voidaan myös esittää haitta-hyöty-näkökulma epäsuoran aggression käyttämiseen: aggression hyödyt tarkoittavat oman ja muiden sosiaalisen aseman manipuloimista, ja aggression haitat minimoidaan käyttämällä epäsuoria keinoja aggression ilmaisemiseen. Kuitenkin "kilpailijoiden" sosiaalisen aseman manipuloimisesta saattaa seurata myös haittoja, jos epäsuoran aggression käyttäjä ei pysty piilottamaan tarpeeksi hyvin tekojen vihamielistä luonnetta. Viha-

mielisyyden paljastuminen saattaa johtaa siihen, että aggression käyttäjän oma sosiaalinen asema heikkenee. (Archer & Coyne 2005, 223, 225.)

3.3 Epäsuoran aggression esiintyminen eri ikäryhmissä

Riippumatta käytetystä metodista tutkimuksissa on havaittu, että epäsuoraa aggressiota ilmenee kaikissa tähän asti tutkituissa ikäryhmissä esikoulusta vanhuusiin sekä monissa eri konteksteissa, kuten kouluissa, korkeakouluissa ja työpaikoilla. On myös esitetty, että epäsuoran aggression käyttäminen lisääntyy lapsuudessa iän myötä. (Archer & Coyne 2005, 215, 221–222.)

Björkqvistin ym. (1992, 118–119) mukaan pienet lapset käyttävät konfliktitilanteissa yleensä fyysistä aggressiota, sillä heidän verbaaliset taitonsa eivät ole vielä merkittävästi kehittyneet. Verbaalisten taitojen lisääntyessä lapset käyttävät enemmän verbaalista aggressiota. Kun puolestaan sosiaaliset taidot kehittyvät riittävästi, lapsi pystyy kehittämään aggressiivisten strategioiden kolmannen vaiheen: epäsuoran aggression. (Björkqvist ym. 1992, 118–119; Kaukiainen, Björkqvist, Österman & Lagerspetz 1996, 364.) Voidakseen käyttää epäsuoraa aggressiota yksilön täytyy osata "naamioida" toisten vahingoittamisen tarkoituksensa myönteiseksi. Samaan aikaan hänen täytyy tulkita toisten reaktioita ja mukauttaa käyttäytymisensä siten, ettei sosiaalinen manipulaatio käänny itseään vastaan. Nämä ovat kaikki vaativia taitoja, jotka eivät ole täysin kehittyneet nuoremmilla lapsilla. (Kaukiainen 2003, 19; Kaukiainen ym. 1999, 88.) Myös Juvosen ja Grahamin (2001, 145) mukaan fyysinen aggressio on tyypillistä nuoremmilla lapsilla, kun taas epäsuora (ja relationaalinen) aggressio on yleisempää vanhemmilla lapsilla etenkin murrosikäisten tyttöjen keskuudessa.

Björkqvistin ym. (1992, 117) tutkimuksessa epäsuoran aggression strategiat eivät olleet täysin kehittyneet 8-vuotiailla tytöillä, mutta olivat jo huomattavia 11-vuotiailla tytöillä, ja tutkituista lapsista vanhimmat eli 11- ja 15-vuotiaat käyttivätkin eniten epäsuoraa aggressiota. Jamesin ja Owensin (2004, 37) tutkimuksen mukaan 8–11-vuotiaat tytöt kokivat kaikilla ikätasoilla enemmän epä-

suoraa ja verbaalista aggressiota kuin fyysistä aggressiota. Myös heidän tutkimuksessaan vanhemmat tytöt joutuivat enemmän epäsuoran ja verbaalisen aggression kohteeksi kuin nuoremmat tytöt (James & Owens 2004, 37).

Kaikki tutkimukset eivät kuitenkaan täysin tue näkemystä epäsuoran aggression käyttämisen lisääntymisestä iän myötä (Archer & Coyne 2005, 221–222). On myös huomattava, että epäsuoraa aggressiota on havaittu esiintyvän jo pienillä lapsilla. Esimerkiksi Alsakerin ja Valkanoverin (2001, 185) tutkimuksen mukaan jo 5–7-vuotiaat lapset pystyvät ymmärtämään ja käyttämään epäsuoria strategioita, jotka liittyvät ryhmästä ulkopuolelle sulkemiseen. Crickin, Casasin ja Mosherin (1997, 585) tutkimuksessa selvisi, että relationaalista aggressiivista käyttäytymistä esiintyy jo 3-vuotiailla lapsilla. Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten parissa -hankkeessa tehdyssä laadullisessa selvityksessä (Kirves & Stoor-Grenner 2010) saatiin selville, että 3–6-vuotiailla yleinen kiusaamisen muoto on ryhmästä ja/tai leikeistä poissulkeminen. On kuitenkin tärkeää pohdita sitä, kuinka tahallista ja ajateltua tai toisaalta naamioitua ja piilotettua ryhmästä pois sulkeminen on nuoremmilla lapsilla, sillä epäsuoran aggression käyttämisen voidaan ajatella muuttuvan iän myötä taitavammaksi. Tällä perusteella voidaan myös kyseenalaistaa se, onko perusteltua puhua esimerkiksi alle kouluikäisten lasten keskuudessa ilmenevästä ryhmästä pois sulkemisesta varsinaisesti epäsuorana aggressiona.

3.4 Epäsuora aggressio ja sukupuoli

Miesten aggressio ja sen kehittyminen ovat pitkään olleet aggressiotutkimuksen painopisteenä, ja vasta 1980- ja 1990-luvuilla on alettu tutkia enemmän naisten aggressiota. Miesten ja naisten aggressiossa on tietysti kyse aivan samasta ilmiöstä, mutta on kuitenkin huomioitava, että aggressiota koskevat ajattelutavat, käsitykset, ennakkoluulot ja käyttäytymistottumukset sekä odotukset, normit ja ihanteet ovat erilaisia naisilla ja miehillä. (Lagerspetz 1998, 11, 13–14.)

Perinteisesti on ajateltu, että pojat ja miehet ovat aggressiivisempia kuin tytöt ja naiset (Lagerspetz & Björkqvist 1994, 131). White (1983, 21) kuitenkin toteaa, että vastoin yleisiä käsityksiä miesten ja naisten aggression välillä huomattavat erot ovat usein pieniä ja olemattomia. Viimeisen vuosikymmenen aikana tutkijat ovat todenneet, että tytöt saattavat olla yhtä aggressiivisia kuin pojat, kun otetaan huomioon manipulatiiviset aggression muodot eli epäsuora, relationaalinen ja sosiaalinen aggressio (Archer & Coyne 2005, 212). On myös nostettu esille, että sukupuolten väliset erot aggressiivisuudessa tulevat selvemmin esille joissakin olosuhteissa ja tilanteissa kuin toisissa (Lagerspetz & Björkqvist 1994, 132). Erot aggressiivisuudessa sukupuolten välillä on liitetty biologisten tekijöiden lisäksi tai sijasta miesten ja naisten erilaisiin sosiaalisiin rooleihin. Lagerspetz ja Björkqvist (1994, 132) sanovat kuitenkin, että sosiaaliset roolit ja socialisaatio vaikuttavat samansuuntaisesti kuin oletetut biologiset erot, jolloin on vaikea erottaa näiden kahden tekijän vaikutusta aggressiivisuuden sukupuolieroihin.

Useat epäsuoran, relationaalisen ja sosiaalisen aggression tutkimukset osoittavat, että tytöt ja naiset käyttävät näitä aggression muotoja enemmän kuin pojat ja miehet (Archer & Coyne 2005, 222; Björkqvist, Österman & Kaukiainen 2002, 165). Tutkimusten perusteella on esitetty muutamia syitä sille, miksi epäsuoraa aggressiota voidaan ajatella esiintyvän enemmän tyttöjen kuin poikien keskuudessa. Yhdeksi selitykseksi on esitetty se, että tyttöjen poikia *korkeampi sosiaalinen älykkyys* mahdollistaa epäsuorien aggressiostrategioiden käytön (Kaukiainen ym. 1999, 81, 88; Salmivalli 1998, 39). Toinen selitys löytyy tyttöjen ja poikien *vertaisryhmien erilaisesta luonteesta*. Tytöt muodostavat keskenään pieniä yhteenliittymiä, joissa keskinäiset suhteet ovat tiiviitä ja läheisiä. Keskinäiseen luottamukseen liittyy suuria odotuksia, joten tällöin tarjoutuu tilaisuuksia myös toisen luottamuksen pettämiselle. (Björkqvist ym. 1992, 126; Salmivalli 1998, 41–43.) Kolmantena syynä tyttöjen epäsuoralle aggressiolle lienee se, että *tyttöjen avointa aggressiivisuutta ei hyväksytä kulttuurissamme*. Tällöin tytöt joutuvat turvautumaan huomaamattomampiin ja hienostuneempiin keinoihin il-

maista suuttumustaan. (Eron 1980, 248; Salmivalli 1998, 44; White 1983, 21.) Epäsuora aggressio voidaan ajatella tytöille hyödylliseksi strategiaksi, koska se peittää sellaiset epäaiselliset tunteet kuten vihan (Brown 2003, 16).

Sukupuolieron esiintymisessä ja suuruudessa epäsuoran aggression suhteen on kuitenkin huomattavia vaihteluita, jotka riippuvat tutkittavien iästä, mittaustavasta ja otoksesta (Archer & Coyne 2005, 222; Reynolds & Juvonen 2009, 73). Reynoldsin ja Juvosen (2009, 73) mukaan kirjallisuus tukee yhdenmukaisesti väitettä, että tytöt ovat enemmän relationaalisesti kuin fyysisesti aggressiivisia. Tätä vastoin väite, että tytöt ovat enemmän relationaalisesti aggressiivisia kuin pojat, taas on saanut vähemmän tukea kirjallisuudessa ja tutkimuksissa (Reynolds & Juvonen 2009, 73).

Epäsuoran aggression sukupuolieroista lapsuudessa ja nuoruudessa ei siis ole yksimielisyyttä, mutta on ilmeistä, että sukupuolierot ovat pieniä tai olemattomia nuoremmilla lapsilla, lisääntyvät 8–11-vuoden iässä ja mahdollisesti saavuttavat huippunsa nuoruusiässä. (Archer & Coyne 2005, 223.) Esimerkiksi Lagerspetz ja Björkqvist (1994, 135) tutkivat epäsuoran aggression strategioiden kehitystä ja yleisyyttä eri-ikäisillä (8–9-, 11–12-, 15–16- ja 18–19-vuotiailla) tytöillä ja pojilla. Epäsuoran aggression käyttäminen oli yleisempää tytöillä kuin pojilla kaikissa tutkituissa ikäryhmissä lukuun ottamatta nuorinta ikäryhmää eli 8–9-vuotiaita. Poikien käyttäytymiselle olivat tunnusomaisia suorat aggression muodot ja fyysinen aggressio. (Lagerspetz & Björkqvist 1994, 141–142.)

3.5 Epäsuoran aggression syyt

Tytöt itse ovat eri tutkimuksissa nimenneet erilaisia syitä epäsuoran aggression käyttämiselle ja ilmenemiselle heidän vertaissuhteissaan (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Epäsuoran aggression syyt

<p>Kohteen ominaisuudet/piirteet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Käyttäytyminen, aggressiivisuus - Erilaisuus - Tavat - Sairaus - Huonomuus koulutyössä 	<p>Tekijän ominaisuudet/piirteet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tekijän ongelmat - Tylsistymisen vähentäminen/ jännityksen luominen - Huomion hakeminen - Kateus: myönteisistä ominaisuuksista/ suosiosta ryhmässä/ muiden kanssa ystäväystymisestä
<p>Sosiaalisten suhteiden manipulointi ja ylläpitäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liittoutuminen jotakuta vastaan - Toverisuosion tavoittelu - Vahvemman roolin tavoittelu - Ryhmässä ei-toivottu jäsen tai alaryhmä - Massan seuraaminen (oman aseman turvaaminen) 	<p>Kostaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Loukkauksista - Epäoikeudenmukaisuudesta - Epälojalisuudesta - Riidasta/erimielisyydestä
<p>Tarjottamattomuus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sekaannus - Ajattelemattomuus 	<p>Muut syyt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ystävien erilleen kasvaminen - Kohteelle epäselvä syy

Näyttäisi siltä, että kun tyttöjen aggressiivinen toiminta kyseenalaistetaan, useimmat heistä tarjoavat nopeasti perustelun tai oikeutuksen ”hyökkäyksilleen” muita kohtaan, vaikka nämä selitykset perustuvat harvoin faktoihin (Besag 2006, 41). Jonkun torjumista ystävänä saatetaan perustella esimerkiksi tämän erikoisella käytöksellä, kuten eristäytymisellä tai liiallisella riehakkuudella (Aapola 1992, 98). Epäsuoran aggression syyksi voidaan nimetä kohteen erilaisuus (Bengts 2008, 58). Torjumista voidaan perustella myös henkilön aggressiivisuudella, vähemmistökulttuurin tavoilla, epäilyttävänä pidetyllä sairaudella tai huonommuudella koulutyössä. Nämä ominaisuudet ovat kuitenkin suhteellisia: mitä homogeenisempi vertaisryhmä on, sitä vähäisempi eroavaisuus voi riittää torjumiseen. (Aapola 1992, 98.)

Tyttöjen mukaan heidän aggressionsa liittyvät myös kostamiseen todellisista tai kuvitelluista loukkauksista, epäoikeudenmukaisuudesta ja ystävien epälojaalisuudesta (Bengts 2008, 55; Besag 2006, 41). Kostaminen saattaa liittyä myös tyttöjen väliseen riitaan tai erimielisyyteen (Bengts 2008, 56–57). Kuitenkin jotkut tytöistä pystyvät tunnistamaan heidän omien tunteidensa, kuten kauteuden, roolin näissä tilanteissa. Tämän voidaan ajatella johtuvan siitä, että he ovat saavuttaneet tietyn sosiaalisen kehityksen tason. (Besag 2006, 41.) Tutkimuksen teossa onkin huomioitava tutkittavien kehitystaso ja kyky arvioida omaa ja muiden toimintaa.

Kohteen piirteiden lisäksi myös epäsuoran aggression käyttäjän tietyt piirteet tai ongelmat saattavat olla syynä huonolle kohtelulle. Joissakin tapauksissa tekijä saattaa haluta vain vähentää tylsistymistään tai saada huomiota. (James & Owens 2005, 80–81.) Owensin ym. (2000, 78) tutkimuksessa yleisimpiä selityksiä eniten esiintyneille aggressiivisen käyttäytymisen muodoille (muista puhuminen ja luottamuksen pettäminen) olivatkin tylsistymisen lieventäminen tai jännityksen luominen. Tekijä saattaa myös olla kateellinen toisen myönteisistä ominaisuuksista (Bengts 2008, 53–54). Kateutta voi herättää myös muiden kanssa ystäväystyminen tai jonkun suosio ryhmässä (James & Owens 2005, 80).

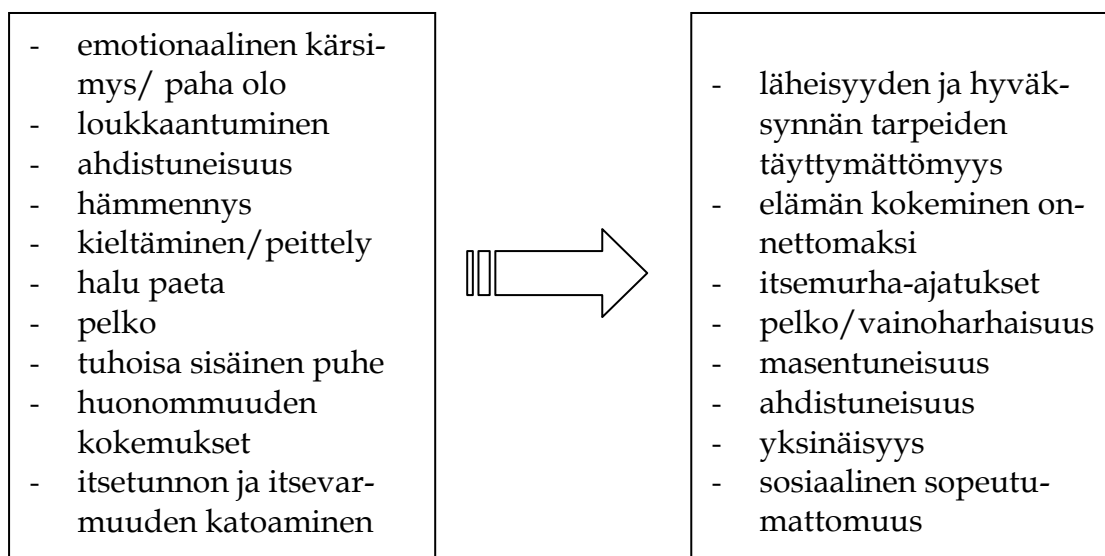
Muiden huono kohtelu voikin liittyä ikätovereiden välisten sosiaalisten suhteiden manipuloimiseen ja ylläpitämiseen (James & Owens 2005, 71). Syynä epäsuoralle aggressiolle saattaa olla liittoutuminen jotakuta tai joitakuita vastaan tai toverisuosion ja/tai vahvemman roolin tavoittelu (Bengts 2008, 63–68). Ryhmässä saattaa myös olla ei-toivottu jäsen tai alaryhmä, josta halutaan eroon, tai seurataan muita ryhmän jäseniä, jotta ei itse jouduttaisi huonon kohtelun kohteeksi (James & Owens 2005, 79–80).

Joissakin tapauksissa toisen mielen pahoittaminen ei ole toiminnan tavoite eikä keino edistää omia päämääriä. Kyseessä saattaa olla esimerkiksi sekaannus tai tyttöjen ajattelemattomuus. Myös ystävien erilleen kasvaminen saattaa aiheuttaa epäsuoraa aggressiota. (Bengts 2008, 68–70.) Joskus huonon kohtelun syyt

ovatkin epäselviä tytöille tai huonolle kohtelulle ei heidän mielestään ole mitään selvää syytä (James & Owens 2005, 80).

3.6 Epäsuoran aggression herättämät tunteet

Epäsuoran aggression herättämien tunteiden laadullinen tutkimus on ollut vähäistä. Tästä syystä tutkimuksemme toinen painopiste on epäsuoran aggression kohteiksi joutuneiden tyttöjen tunteiden tutkimisessa. Monissa määrällisissä tutkimuksissa (esim. Crick 1995; Crick, Bigbee & Howes 1996; Crick & Grotpeter 1996) ei ole keskitytty siihen, miten tutkimukseen osallistuneet itse kuvailevat epäsuoran aggression vaikutuksia (Owens ym. 2000, 69). Epäsuoran aggression emotionaaliset vaikutukset varsinkin sen kohteeseen ovat kuitenkin monenlaisia, ja ne voidaan jakaa välittömämpiin (ks. kuvion 2 vasen sarake) ja pidemmällä aikavälillä ilmeneviin vaikutuksiin (ks. kuvion 2 oikea sarake).



KUVIO 2. Epäsuoran aggression emotionaaliset vaikutukset sen kohteeseen

Tyttöjen itse nimeämiä epäsuoran aggression aikaansaamia tunteita tai psykologisia vaikutuksia ovat esimerkiksi emotionaalinen kärsimys, hämmennys, kieltäminen, halu paeta, pelko tai vainoharhaisuus sekä tuhoisa sisäinen puhe

(James & Owens 2005, 81; Owens ym. 2000, 71, 76, 78). Tytöt saattavat pitää pahan olon sisällään tai kieltää sen. Pahan olon taustalla voi olla luottamuksen ja intiimiyden kadottaminen ystävyysuhteissa. (James & Owens 2005, 81.) Myös torjutuksi tulemisen kokemukset saattavat aiheuttaa voimakasta henkistä kärsimystä, ja eristetyksi tuleminen koetaan helposti syytökseksi huonommuudesta (Aapola 1992, 98). Crick ym. (2001, 197–198) toteavatkin, että relationaalinen aggressio heikentää lasten mahdollisuuksia täyttää läheisyyden ja hyväksynnän tarpeensa.

Owensin ym. (2000, 78–79) mukaan ensimmäinen reaktio aggressiiviseen tekoon, esimerkiksi ryhmän ulkopuolelle sulkemiseen, on hämmennys. Tämä hämmennys johtaa usein asian peittelyyn, ja tytöt yrittävät kieltää sen, mitä heille on tapahtumassa. Asian peittely kuitenkin lopulta väistyy, kun myönnetään psykologinen kärsimys, johon liittyvät loukkaantuminen, pelko, itsetunnon ja itsevarmuuden katoaminen, ahdistuneisuus sekä pelko tulevista sosiaalisista suhteista. Ulkopuolelle suljetun elämä voi muuttua hyvin onnettomaksi. Psykologinen kärsimys johtaa haluun paeta tilanteesta esimerkiksi liittymällä muihin ryhmiin tai olemalla poissa koulusta. (Owens ym. 2000, 78–79.) Paha olo saattaakin helpottaa, jos ryhmän ulkopuolelle suljettu löytää uusia, hyväksyviä ystäviä (James & Owens 2005, 81). Pahimmassa tapauksessa halu paeta tilanteesta johtaa koulusta lähtemiseen tai jopa itsemurha-ajatuksiin. Kärsimys voi johtaa myös pelkoon ja vainoharhaisuuteen sekä uhreilla että sivustakatsojilla, jotka eivät halua, että heille käy samalla tavalla. (Owens ym. 2000, 78–79.)

Ajoittain muiden huono kohtelu synnyttää sivustakatsojissa empatiaa uhria kohtaan (James & Owens 2005, 81). Empatia tarkoittaa toisen henkilön ajatusten, tunteiden ja aikomusten havaitsemiskykyä sekä taipumusta ”mennä mukaan” toisen ihmisen tunteisiin (Lagerspetz 1998, 84). Vaikka tytöt eivät välttämättä puutu muiden tyttöjen huonoon kohteluun, he ovat kuitenkin pahoillaan heidän puolestaan (James & Owens 2005, 81). Useissa tutkimuksissa (Björkqvist ym. 2002, 167–168; Kaukiainen ym. 1999, 81; Miller & Eisenberg 1988; Richardson, Hammock, Smith, Gardner & Signo 1994) on todettu empati-

an ehkäisevän tai ainakin lieventävän aggressiota. Empatia korreloi negatiivisesti ja merkitsevästi sekä fyysisen, verbaalisen että epäsuoran aggression kanssa (Björkqvist ym. 2002, 167; Kaukiainen ym. 1999, 81) lukuun ottamatta 12-vuotiaiden lasten epäsuoraa aggressiota (Kaukiainen ym. 1999, 81). Negatiivinen korrelaatio empatian ja aggression välillä tarkoittaa sitä, että mitä enemmän ilmenee aggressiota, sitä vähemmän on empatiaa tai vastaavasti mitä enemmän on empatiaa, sitä vähemmän ilmenee aggressiota.

Kinastelu, juoruilu ja panettelu ovat osa monien tyttöjen jokapäiväistä vuorovaikutusta, ja ehkä sen vuoksi tällaisen käyttäytymisen emotionaalinen vaikutus usein aliarvioidaan (Besag 2006, 145). Lasten epäsuoran aggression on kuitenkin todettu aiheuttavan huomattavia psykologisia haittoja epäsuoran aggression uhreille tavalla, jota on vaikea tunnistaa ja estää (Archer & Coyne 2005, 223). Keskilapsuudessa epäsuoran aggression uhriksi joutuminen on yhteydessä korkeampaan masentuneisuuteen, ahdistuneisuuteen, yksinäisyyteen ja sosiaaliseen sopeutumattomuuteen tulevaisuudessa (Crick 1996, 2317; Crick & Bigbee 1998, 337; Crick & Grotpeter 1996, 367; Graig 1998, 129).

Epäsuora aggressio saattaa loukata erityisesti tyttöjä, koska sosiaalinen status ja ystävät ovat heille erittäin tärkeitä nuoruudessa (Archer & Coyne 2005, 224). Monet tutkimukset tukevat sitä oletusta, että relationaalisella huonolla kohtelulla on suurempia vaikutuksia tyttöihin kuin poikiin. Toisaalta on huomattu, että relationaalinen huono kohtelu vahingoittaa sekä tyttöjä että poikia. (Reynolds & Juvonen 2009, 78.)

Lapset pitävät relationaalista aggressiivista käyttäytymistä vihamielisenä ja haitallisena (Crick ym. 1996, 1003), mutta myös relationaalisesti aggressiivisilla lapsilla saattaa olla vakavia sopeutumisvaikeuksia (Crick & Grotpeter 1995, 710). Tutkimuksen mukaan tällaiset lapset olivat huomattavasti torjutumpia ja raportoivat runsaammin yksinäisyyttä, masentuneisuutta ja eristyneisyyttä verrattuna heidän ei-relationaalisesti aggressiivisiin ikätovereihinsa (Crick & Grotpeter 1995, 710).

3.7 Tyttöjen riidat ja epäsuoraan aggressioon reagoiminen

Tässä luvussa käsittelemme aluksi tyttöjen riitoja, sillä tyttöjen välillä ilmenevä epäsuora aggressio liittyy vahvasti tyttöjen välisiin riitoihin ja konflikteihin: epäsuoraa aggressiota voi ilmetä riitojen yhteydessä, ja toisaalta epäsuorasti aggressiivinen käyttäytyminen toista kohtaan voi aiheuttaa riitaa tyttöjen välille. Käsittelemme myös sitä, miten tytöt reagoivat epäsuoraan aggressioon ja miten konfliktitilanteita tyttöjen välillä ratkaistaan. Tyttöillä on havaittu olevan poikia parempi kyky analysoida sosiaalisia tilanteita, ja he voivatkin käyttää taitojaan sekä konfliktien kiihdyttämiseen että ratkaisemiseen (Österman ym. 1997, 193).

Tyttöjen konflikteille ovat tyypillisempiä epäsuorat muodot, eivätkä tytöt ilmaise konfliktia yhtä suoraan kuin pojat (Thorne 1993, 95). Päinvastoin kuin pojilla, tyttöjen riidat siis tapahtuvat harvoin julkisesti (Besag 2006, 7). Riitojen salailu suojaa tyttöjä muiden tyttöjen syyttelyltä tai arvostelulta sekä äitien ja opettajien ei-toivotulta puuttumiselta riitoihin (Brown 2003, 91).

Tyttöjen riitojen alkuperä tai syy on usein pohjimmiltaan heidän läheisissä suhteissaan (Besag 2006, 6). Besagin (2006, 22) tutkimuksessa tyttöjen riidat syntyivät etupäässä läheisten tai entisten ystävien välille ja harvemmin eri ystäväryhmiin kuuluvien tyttöjen välille. Tyttöjen väliset riidat ja erimielisyydet saivat alkunsa ensisijaisesti suhteista ja ystävyysstatuksista tyttöjen välillä: kuka on kenenkin paras ystävä, kuka oli sanonut mitäkin jostakusta, kuka oli loukannut ketäkin ja niin edelleen (Besag 2006, 92). Myös Aapolan (1992, 93) haastattelututkimuksessa vakavimpia riitoja saivat aikaan syytökset kieroudesta ihmissuhteissa, esimerkiksi salaisuuksien paljastamisesta tai yhdessäololupausten antamisesta monelle tytölle yhtä aikaa. Tyttöjen riidat saattavat liittyä myös heidän siirtymiseensä ryhmästä toiseen ja siirtymisestä seuraavaan hyväksyntään ja torjuntaan, sillä tytöt voivat olla kykenemättömiä vastaamaan erilaisten ryhmien erilaisiin odotuksiin (Besag 2006, 19).

Riitatilanteessa tytöt näyttäisivät hyökkäävän henkilökohtaisempiin ja abstraktimpiin asioihin kuin pojat. Riidoissa esille tulleet negatiiviset, subjektiiviset ja ei-pyydetyt mielipiteet saavat aikaan ahdistusta ja kärsimystä. (Besag 2006, 73.) Aapolan (1992, 93) tutkimuksen haastateltavat erottivat toisistaan ”asioihin” liittyvät kinat ja henkilökohtaisuuksia käsittelevät riidat, mutta joskus asiakiista saattoi laajentua henkilökohtaiseksi syyttelyksi.

Eri tutkimuksissa on jokseenkin yhdenmukaisesti noussut esille viisi erilaista konfliktinratkaisutapaa: Ensinnäkin henkilö voi tulla vihaiseksi, hyökätä tai toimia. Toiseksi henkilö voi etsiä sosiaalista tukea ikätovereiltaan, aikuisilta, muilta auktoriteettihahmoilta tai instituutioilta. Kolmanneksi henkilö voi pyrkiä löytämään jotakin muuta ajateltavaa ja ajanvietettä esimerkiksi viihteen tai rentoutumisen kautta. Neljäntenä henkilö voi myös vältellä asian käsittelemistä vetäytymällä, eristäytymällä tai kieltämällä asian. Viidenneksi henkilö voi pyrkiä sovitteluratkaisuun tai keskustella asiasta rauhallisesti. (Feldman & Gowen 1998, 692–693.) Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin sitä, miten epäsuoraan aggressioon ja konflikteihin saatetaan reagoida.

Epäsuoran aggression aikaansaama kärsimys voi johtaa lopulta esimerkiksi *vastahyökkäykseen* tai *kostamiseen*, mikä kiihdyttää konfliktia entisestään (Owens ym. 2000, 78). Kostamisessa voidaan käyttää aseena ystävyysuhteita siten, ettei suostuta antamaan anteeksi, tai etsitään uusia ystäviä, jotta vanhat ystävät olisivat kateellisia. Toisaalta tytöt voivat reagoida huonoon kohteluun ja konflikteihin *hakemalla tukea* ikätovereistaan. Syynä tälle on esimerkiksi se, että muut antavat huolehtivaa tukea tai auttavat kostamaan. Tukea saatetaan hakea myös äidiltä. Äidille kertominen voi auttaa, mutta myös pahentaa tilannetta. Opettajalle kertomista saatetaan vältellä, koska todisteita on vähän, opettajan puuttumisen ei uskota auttavan tai kantelun uskotaan pahentavan tilannetta. (James & Owens 2005, 81–83.)

Tyttöjen väliset pienet riidat saattavat ratketa *sivuuttamalla* ja unohtamalla aktiivisesti kiistelyn kohde. Jos riitaa ei pystytä ratkaisemaan, voidaan asia jättää sikseen. Riitaan saattaa kuitenkin liittyä mykkäkoulun pitämistä ja *eristäy-*

tymistä toisen seurasta, mutta myöhemmin voidaan käyttäytyä, kuin mitään ei olisi tapahtunut. (Aapola 1992, 93.) Tytöt saattavat siis vältellä tyttöjä, joiden kanssa he ovat riidoissa, tai tyttöjä, jotka ovat kohdelleet heitä huonosti (James & Owens 2005, 81–82). Aapola (1992, 97) toteaa tutkimuksensa perusteella, että jonkun muista erilleen hakeutuminen merkitsi usein välirikkoa tyttöjen ystävydessä. Eristäytyminen tai puhumattomuus tulkittiin tyttöjen keskuudessa herkästi loukkaantumiseksi, ja tytöt halusivat saada selville syyn erilleen hakeutumiselle (Aapola 1992, 97). Tytöt saattavat kuitenkin päinvastoin myös korostaa ulkopuolelle suljetun ahdistusta ja vetää huomiota hänen eristyneisyyteensä (Besag 2006, 74) tai jopa syyttää tapahtuneesta alkuperäistä uhria, jotta tämä luulisi, että konflikti oli hänen syytään alun perinkin (James & Owens 2005, 82). Keskeistä epäsuoran aggression määrittelemisen kannalta onkin se, onko joku tytöistä halunnut eristäytyä muista vai ovatko muut tahallisesti sulkeneet hänet ryhmän ulkopuolelle.

Epäsuoran aggression aiheuttama emotionaalinen kärsimys saattaa johtaa myös yritykseen *ratkaista konflikti* (Owens ym. 2000, 78). Aapolan (1992, 93) tutkimuksessa tytöt kertoivat, että yleensä riitojen sattuessa pyrittiin sovintoon ja kinat sovittiin useimmiten yhtä nopeasti kuin ne olivat syntyneet. Teräsahjon ja Salmivallin (2003, 150) tutkimuksen mukaan neljäsluokkalaiset tytöt eivät kokeneet riitoja ja erimielisyyksiä kiusaamiseksi, jos niiden jälkeen ystävästyttiin uudelleen. Jos epäsuoran aggression kohde haluaa ratkaista tilanteen tai hän ei tiedä tai ymmärrä, mistä huono kohtelu johtuu, hän saattaa kohdata ”kiusaajan” ja kysyä suoraan, miksi hän käyttäytyy ilkeästi (James & Owens 2005, 81–83).

Tytöt ratkaisevat konflikteja poikia enemmän sovittelemalla, osoittamalla huomaavaisuutta ja välttelemällä toista (Owens ym. 2005, 8), ja he käyttävät poikia enemmän kahdenkeskistä rakentavaa konfliktien ratkaisemista sekä kolmannen osapuolen interventiota (Österman ym. 1997, 185–186). Tytöt ovatkin poikia taitavampia rauhanomaisessa konfliktien ratkaisemisessa (Österman ym. 1997, 194). Rauhanomaisen konfliktiratkaisun ja konfliktista vetäytymisen

on todettu korreloivan vahvasti empatian kanssa (Björkqvist ym. 2002, 167). Kyky ratkaista konflikteja rauhanomaisesti riippuu myös henkilön sosiaalisista taidoista. Sosiaaliset taidot taas perustuvat sosiaaliseen havaintokykyyn ja sosiaaliseen älykkyyteen. (Österman ym. 1997, 186.)

Owensin ym. (2005, 8) tutkimuksessa vanhimmat eli 15-vuotiaat käyttivät enemmän sovitteluratkaisua kuin nuoremmat eli 13-vuotiaat. Tutkimukset konfliktien ratkaisemisen taitojen kehittymisestä lapsuudessa ja nuoruudessa osoittavatkin, että kyky ratkaista konflikteja paranee iän myötä (Österman ym. 1997, 186). Aapolan (1992, 92) tutkimuksessa 11–12-vuotiaat tytöt pitivät erimielisyyksiä periaatteessa luonnollisina, jopa tervetulleina, mutta toisaalta konfliktien käsittely oli tytöille vaikeaa todellisissa tilanteissa.

Vaikeus löytää tyydyttävää ratkaisua tyttöjen riitoihin korostaa riidoissa heränneiden tunteiden intensiteettiä ja tyttöjen vuorovaikutuksen monimutkaisuutta (Besag 2006, 5). Lagerspetzin ja Björkqvistin (1994, 137) tutkimuksen mukaan 11-vuotiaat tytöt ovat kauemmin vihaisia toisilleen kuin pojat, kun verrattiin tyttöjen ja poikien antamia vastauksia keskenään. Tytöt myös näyttäisivät kokevan poikia voimakkaammin riidoissa esiin tulevat pettymyksen ja torjutuksi tulemisen tunteet (Besag 2006, 74). Läheisessä ystävyysuhteessa kiinnittyminen toiseen on niin voimakasta, että riidat loukkaavat enemmän kuin erimielisyydet laajemmissa ystäväpiireissä ja kerhoissa. Erimielisyydet saattavat murentaa läheisten ystävien välistä luottamusta ja jopa johtaa ystävyuden päättymiseen. (Aapola 1992, 94.) Besagin (2006, 74) tutkimuksessa tytöt tarvitsivat riitoja ratkaistessaan toisiltaan varmistuksen siitä, että he olivat vielä ystäviä ja että he pystyisivät palaamaan alkuperäiseen läheisyyteen ja molemminpuoliseen luottamukseen.

3.8 Epäsuora aggressio ja koulukiusaaminen

Koulussa tapahtuu päivittäin erilaisia aggressiivisia yhteydenottoja, mutta niitä kaikkia ei voida nimittää koulukiusaamiseksi. Kiusaaminen on puolestaan aina

aggressiota. (Salmivalli 1998, 29–31.) Aggression ja koulukiusaamisen käsitteet sekoittuvat helposti toisiinsa, sillä niitä käytetään usein joko rinnakkain tai toistensa synonyymeina sekä tutkimuskirjallisuudessa että arkikielessä. Vaikka käsitteet leikkaavat osin toisiaan, ne eivät kuitenkaan vastaa sisällöltään toisiaan.

Kiusaaminen voidaan määritellä yhdeksi *proaktiivisen* aggression muodoksi, vaikkakin kiusaamisessa toiminnan päämäärä ei yleensä ole konkreettinen, kuten esimerkiksi tavaran hankkiminen, vaan tavoitteena on oman aseman parantaminen ja vallan lisääminen ryhmässä (Salmivalli 2005, 66). Proaktiivinen aggressio voidaan jakaa välineelliseen aggressioon ja kiusaamiseen (Coie, Dodge, Terry & Wright 1991, 813). Kiusaamisen sisällyttäminen proaktiivisen aggression käsitteen alle saa tukea tutkimustuloksista (ks. Salmivalli 2005, 66, 68; Schwartz, Proctor & Chien 2001, 147, 156–157), joiden mukaan proaktiivisesti aggressiiviset lapset syyllistyvät muita todennäköisemmin koulukiusaamiseen. Reaktiivinen aggressio on puolestaan yhteydessä kiusatuksi joutumiseen (Salmivalli 2005, 66, 68; Schwartz ym. 2001, 147, 156–157). Voidaan siis päätellä, että reaktiivinen eli ”räjähtävä” aggressio ei ole koulukiusaamista vaan pikemminkin itsensä puolustamista.

Kiusaaminen on sosiaalinen tilanne, jonka tunnuspiirteitä ovat saman yksilön tahallinen, toistuva vahingoittaminen sekä kiusaajan ja kiusatun välinen voimasuhteiden epätasapaino (Olweus 1992, 14–15; Salmivalli 1998, 29–31; Salmivalli 2003, 10–12). Kiusaaminen voi olla suoraa tai epäsuoraa (Olweus 1992, 15). *Epäsuora kiusaaminen* on vaikein havaita manipulatiivisen luonteensa vuoksi (Laine 2005, 217; Salmivalli 1998, 35–36; Sanders 2004, 5). Epäsuoran kiusaamisen ja epäsuoran aggression erottaminen toisistaan on haastavaa niiden samankaltaisuuden vuoksi. Rajanveto käsitteiden välillä perustuu kuitenkin kiusaamisen määritelmän hyödyntämiseen: epäsuora aggressio on (epäsuoraa) kiusaamista silloin, kun tahallinen vahingoittaminen kohdistuu toistuvasti samaan yksilöön ja osapuolten välillä vallitsee voimasuhteiden epätasapaino. Voimasuhteiden epätasapaino voi perustua ikään, fyysisiin ominaisuuksiin, ase-

maan ryhmässä, tukijoukon laajuuteen tai joihinkin muihin ominaisuuksiin tai resursseihin (Salmivalli 2003, 11).

Kiusoittelua, jonka kohteena on vuorotellen ryhmän eri jäsen, ei siis voida määritellä koulukiusaamiseksi. Myöskään silloin kun kaksi keskenään tasaväkistä lasta riitelee, kyseessä ei ole koulukiusaaminen. (Salmivalli 1998, 29–31.) Olweus (1992, 15) kuitenkin mainitsee, että jo kerran tapahtunutta vakavahkoa ahdistelua voidaan pitää kiusaamisena. Koulukiusaamisen määrittelyssä korostuvat subjektiiviset kokemukset, joten jokainen oppilas erottaa omalla kohdallaan, milloin on kyse leikinomaisesta kiusoittelusta ja milloin loukkaavasta kiusaamisesta (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 17, 19).

4 TYTTÖJEN VERTAISUHTEET

Tyttöjen ystävyys- ja kaverisuhteet ovat tutkimuksemme keskiössä, sillä juuri tyttöjen ystäväryhmien rakenne saattaa johtaa siihen, että tytöt käyttävät poikia enemmän epäsuoraa aggressiota (Besag 2006, 46). Tässä kappaleessa käsittelemme aluksi yleisemmin tyttöjen vertaissuhteita ja -ryhmiä. Nostamme esille sosiaaliset taidot varhaisnuoruudessa, sosiaalisen aseman ryhmässä sekä sosiaalisen älykkyyden käsitteen. Tämän jälkeen käsittelemme tyttöjen ystävyys-suhteita: niiden muodostumista, luonnetta sekä niissä esiintyviä ongelmia.

4.1 Tyttöjen vertaisryhmät

Lapsen *vertaissuhteet* tarkoittavat yleensä samanikäisten ja suunnilleen samalla sosiaalisella, emotionaalisella ja kognitiivisella kehitystasolla olevien lasten kanssa luotuja suhteita (Salmivalli 2005, 15). *Vertaisryhmän* käsite taas viittaa tällaisten lasten muodostamiin ryhmiin (Salmivalli 1998, 12). Pörhölä (2009, 87) luokittelee vertaisyhteisöön kiinnittymisen teoriassaan lapsen tai nuoren vertaissuhteet viidentyypiksi: ystävyysuhteet, kaverisuhteet, neutraalit vertaissuhteet, vihollisuhteet ja alistavat vertaissuhteet.

Vertaisryhmissä opitaan esimerkiksi sosiaalisia taitoja, empatiakykyä, kykyä asettua toisen asemaan, omien tunteiden hallintaa ja ristiriitojen ratkaisemista. Koululuokka on tärkeä vertaisryhmä lapselle, koska lapset ovat luokassa vuorovaikutuksessa keskenään joka päivä ja monenlaisissa tilanteissa. Vertaissuhteet ovat yleisesti lapselle tai nuorelle erittäin tärkeitä kaikissa ikävaiheissa. (Salmivalli 1998, 12–13.)

Nuoruudessa leikkiminen vähenee ja nuoret viettävät aikaa keskustellen ja oleillen yhdessä. Lisäksi ryhmän hyväksyntään ja ystävyyteen liittyvät sosiaaliset taidot muuttuvat yhä monimutkaisemmiksi. (Bierman & Welsh 2000, 532.) Aapolan (1992, 87) tutkimuksessa monien ystävyysuhteiden ylläpitämi-

nen vaati jo 11–12-vuotialta tytöiltä hienovaraisia sosiaalisia taitoja sekä joustavuutta. Vertaissuhteissa vuorovaikutus on vaativampaa kuin kanssakäyminen esimerkiksi vanhempien kanssa, sillä lapsen tai nuoren on ansaittava toisten kiintymys (Salmivalli 1998, 13). Nuorten onkin tärkeää osata rakentaa nopeasti toimiva valikoima tarkoituksenmukaisia sosiaalisia taitoja. Merkit siitä, että henkilön tulisi muuttaa asennettaan tai käyttäytymistään, saattavat olla hienovaraisia. Kuitenkin ne on luettava nopeasti ja tarkasti, ja valinnat ja muutokset on tehtävä välittömästi, jotta voidaan saavuttaa ikätovereiden hyväksyntä. (Besag 2006, 18.)

Tytöille ikätovereiden tekemä arviointi heistä vaikuttaa olevan erityisen oleellinen, ja näyttäisi siltä, että tytöille on tärkeämpää kuin pojille tuntee olevansa hyväksytyjä ryhmässä (Besag 2006, 52, 54). Lapset voidaan jakaa suosittuihin, torjuttuihin, keskimääräisessä asemassa oleviin, huomiotta jätettyihin ja ristiriitaisessa asemassa oleviin lapsiin ryhmässä saavutetun *sosiaalisen aseman* eli statuksen perusteella. Suositut lapset ovat yleensä sosiaalisesti kyvykkäitä, avuliaita, ystävällisiä, yhteistyökykyisiä, ja he noudattavat ryhmän sosiaalisia sääntöjä. Torjutut lapset taas ovat karkeasti jaotellen joko aggressiivisia tai hyvin arkoja ja vetäytyviä. Yhteistä torjutuille lapsille näyttää olevan se, että heillä on puutteita sosiaalisissa ja sosiokognitiivissa taidoissa. Kuitenkaan tytöillä aggressiivisuuden ja torjutuksi tulemisen välillä ei ole havaittu selkeää yhteyttä, vaan aggressiiviset tytöt saattavat olla ristiriitaisessa asemassa tai jopa suosittuja. Tähän saattaa vaikuttaa juuri se, että tyttöjen aggressiivisuus on usein epäsuorempaa ja piilotetumpaa. Huomiotta jätetyt lapset ovat usein vetäytyviä. Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset toimivat toisaalta aggressiivisesti mutta myös joissakin tilanteissa prososiaalisesti. He herättävät kunnioitusta ja heidät mielletään usein sosiaalisiksi johtajiksi. (Salmivalli 1998, 14, 17–18; ks. myös Salmivalli 2005, 26–29.)

Lapsen asemaan ryhmässä vaikuttaa hänen sosiaalinen taitavuutensa (Salmivalli 2005, 133). Sosiaalisessa älykkyydessä keskeisiä ovat kyky analysoida toisten sosiaalista käyttäytymistä, kyky tunnistaa omia ja toisten motiiveja,

tunteita ja ajatuksia sekä kyky valita tarkoituksenmukainen käyttäytyminen omien sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Björkqvist ym. 2002, 164; ks. myös Marlowe 1986). Sosiaalisia taitoja voidaan kuitenkin käyttää sekä pro- että antisosiaalisiin tarkoituksiin (Kaukiainen 2003, 20; Kaukiainen ym. 1999, 82–83).

Sosiaalinen älykkyys onkin yhteydessä epäsuoraan aggressioon: mitä enemmän yksilö käyttää epäsuoraa aggressiota, sitä korkeampi on hänen sosiaalisen älykkyytensä taso (Kaukiainen ym. 1999, 81, 88). Hienostuneemmat aggressiivisen käyttäytymisen muodot vaativat korkeampaa sosiaalista älykkyyttä, eli sosiaalinen älykkyys suhteutuu vahvemmin epäsuoraan kuin verbaaliseen aggressioon ja heikoimmin fyysiseen aggressioon. Tämä on yhdenmukainen Björkqvistin ym. (1992) esittämän aggressiotavan kehitysteorian kanssa, jonka mukaan epäsuoran aggression käyttäminen vaatii sosiaalista älykkyyttä ja kykyä sosiaaliseen manipulaatioon. (Björkqvist ym. 2002, 163.)

On kuitenkin huomattava, että sosiaalista älykkyyttä tarvitaan sekä aggressiivisessa että rauhanomaisessa konfliktikäyttäytymisessä (Björkqvist ym. 2002, 163). Lapsen epäaggressiivisten strategioiden kehittyminen ja tehokas käyttäminen ovat sidoksissa sosiaalisten taitojen kehittymiseen (Björkqvist ym. 1992, 118–119). Sosiaalisen tilanteen vaatimukset ja yksilön persoonallisuuden piirteet, esimerkiksi empatia tai sen puute, määrittelevät tavoitteet, joihin yksilö käyttää sosiaalisia taitojaan (Kaukiainen 2003, 21; Kaukiainen ym. 1999, 82).

4.2 Tyttöjen ystävyysuhteet

Ystävyysuhteet eroavat muista vertaissuhteista erityisesti siinä, että ne sisältävät vastavuoroisia myönteisiä tunteita (Salmivalli 2005, 35). Ystävyysuhteille on tyypillistä molemminpuolinen läheisyys, yhteenkuuluvuuden, hyväksytyksi tulemisen ja arvostuksen tunne, vastavuoroinen itsestä kertominen, toisen ymmärtäminen ja toisesta huolehtiminen, kiintymys, tuki, luottamus ja sitoutuminen (Pörhölä 2009, 87). Ystävyysuhteet eivät siis tarkoita pelkkää yhdessä olemista ja toimimista (Salmivalli 1998, 23). Kaverisuhteissa taas osoitetaan keskinäistä

hyväksyntää ja vietetään paljon aikaa yhteisten aktiviteettien parissa (Pörhölä 2009, 87). Kaikki toverit, joiden kanssa lapsi on paljon vuorovaikutuksessa, eivät välttämättä ole hänen ystäviään vaan esimerkiksi ”ystävien ystäviä” (Salmivalli 1998, 24).

Samankaltaisuus toimii eräänä ystäväksi valikoitumisen kriteerinä, ja toisaalta ystävät pyrkivät vaikuttamaan toisiinsa niin, että samankaltaisuus edelleen lisääntyy (Salmivalli 1998, 26). Useimmissa tapauksissa tytöt nimeävät parhaiksi ystävikseen vain tyttöjä ja pojat poikia (Thorne 1993, 46–47). Tyttöjen ryhmät muodostuvat tytöistä, jotka ovat yleensä saman ikäisiä ja joilla on samat kiinnostuksen kohteet ja samanlainen ajattelutapa. Ryhmän jäsenillä on samoja ajatuksia, idoleita, asenteita, mielihaluja ja samanlainen tyyli. (Besag 2006, 63.) Ystävät muistuttavat toisiaan myös sosiaalisessa käyttäytymisessä (Salmivalli 1998, 26). Esimerkiksi Aapolan (1992, 87) tutkimuksessa monet ystävykset olivat samanikäisiä ja kiinnostuneita samantapaisista harrastuksista. He myös asuivat toistensa lähellä ja heillä oli samantyyppinen perhetausta. Tärkeintä ystävässä olivat kuitenkin hänen luonteenpiirteensä, esimerkiksi luotettavuus, kekseliäisyys, monipuolisuus, toisen ymmärtäminen ja huumorintaju. (Aapola 1992, 87.) Ystävien samankaltaisuus helpottaa intiimin suhteen luomista (Salmivalli 1998, 25). Koulussa ystävyys-suhteita ja spontaaneja vertaisryhmiä näyttää muodostuvan erityisesti samalla luokalla olevien lasten kesken, sillä he viettävät paljon aikaa keskenään (Salmivalli 1998, 24).

Yleensä tyttöjen ryhmiä kuvataan pienemmiksi ja yksityisemmiksi kuin poikien ryhmiä (Thorne 1993, 91). Esimerkiksi Björkqvistin ym. (1992, 126) tutkimuksessa 8-vuotiaiden tyttöjen ja poikien ryhmien rakenne ei vielä eronnut toisistaan merkittävästi, mutta 11- ja 15-vuotiailla oli huomattavissa eroja: tytöt muodostivat tiiviimpiä ryhmiä ja enemmän pareja kuin pojat. Lagerspetzin ym. (1988, 410) tutkimuksen mukaan 11–12-vuotiailla pojilla ystäväpiirit olivat jonkin verran isompia kuin tytöillä. Tytöt olivat enemmän kaksistaan kuin pojat, ja pojat olivat enemmän yli neljän henkilön ryhmissä kuin tytöt. Huomattavin ero sukupuolten välillä oli kuitenkin se, etteivät pojat pystyneet luokittelemaan ys-

täväpiirejään yhtä selkeästi kuin tytöt. (Lagerspetz ym. 1988, 410.) Besagin (2006, 72) mukaan tytöt haluavatkin ilmaista ystävyytensä ja näyttää sen julkisesti.

Tyttöjen sosiaaliset verkostot ovat silti melko monimutkaisia: tyttöjen ystävyysuhteissa parit muuttuvat kolmikoiksi, sillä tytöt kuuluvat usein kahteen tai useampaan pariin samanaikaisesti (Thorne 1993, 94). Myös Aapolan (1992, 86, 89) tutkimuksessa suurin osa tytöistä piti yllä useita rinnakkaisia läheisiä ystävyysuhteita ja he arvostivat ystävyyksissään valinnanvapautta ja itsenäisyyttä. Kuitenkaan rinnakkaisia ystävyysuhteita ei voinut olla kovin monta, sillä niissäkin haluttiin säilyttää tietty läheisyyden taso. Toisaalta tytöt siis halusivat pysyvyyttä ja läheisyyttä, toisaalta vaihtelua ja monipuolisuutta. Tyttöjen pelkona oli joutua muiden "häätävaraksi", jonka seura kelpaa vain paremman puutteessa. Tytöt toivat esille myös kolmikoiden ongelmallisuuden: kolmen tytön yhdessäolo aiheutti esimerkiksi mustasukkaisuutta ja ulkopuolisuuden kokemuksia. (Aapola 1992, 86, 89.)

Tyttöryhmiä kuvataan myös yhteistoiminnallisiksi ja niissä ihmissuhteet ja läheisyys ovat keskeisiä (Thorne 1993, 91). Aapolan (1992, 86) tutkimuksessa 11-12-vuotiaille tytöille oli tärkeää kiinnittyä ystävyksiin ja tavoitella ystävyysuhteiden ihanteita. He halusivat saavuttaa luottamuksellisia suhteita toisiin tyttöihin, ja näitä siteitä tiukennettiin kertomalla salaisuuksia, jotka liittyivät usein heidän ja muiden tyttöjen suhteisiin (Aapola 1992, 87). Tytöt tulevat salaisuuksien jakamisen kautta vastavuoroisesti haavoittuvaisiksi (Thorne 1993, 94). Aapolan (1992, 87) haastattelemat tytöt olivat myös toiminnallisia ystävyysuhteissaan eli ystävillä oli monia yhteisiä harrastuksia ja he pyrkivät luomaan yhteisiä toimintoja ystävyysuhteiden sisälle. Ystävyys tarjoaa ajanvietettä, tukea itsenäistymispyrkimyksille, ajatuksille ja mielipiteille sekä peilin ja positiivista vahvistusta omalle persoonallisuudelle (Aapola 1992, 99).

Tyttöjen ja poikien erilaisia kulttuureja painottava kirjallisuus nostaa esille sen, että pojat korostavat asemaa ja hierarkiaa, kun taas tytöt pitävät tärkeänä läheisyyden ja suhteen rakentamista (Thorne 1993, 95). Näihin tyttöjen ja poiki-

en kulttuurien erilaisuutta painottaviin näkemyksiin tulisi kuitenkin Thornen (1993, 96) mukaan suhtautua kriittisesti, sillä ne liioittelevat sukupuolieroja ja laiminlyövät sukupuolen sisäisen variaation. Tyttöjen vuorovaikutus vaihtelee aktiviteetin ja kontekstin mukaan, ja tytötkin ovat välillä suuremmissa ryhmissä (Thorne 1993, 102). Aapolan (1992, 85) haastateltaville oli tyypillistä vaihdella erilaisten ystävyyksien välillä. Toisin sanoen joskus he olivat yhden ystävän seurassa ja joskus laajoissa, toiminnallisissa ryhmissä (Aapola 1992, 85).

Tyttöjen ystävyyssuhteisiin liittyy usein varovaisuutta ja levottomuutta niiden haavoittuvan ja epävakaa luonteen vuoksi. Tytöt tarkistavat ja varmistavat toistuvasti keskinäistä suhdettaan. He arvostavat läheisiä emotionaalisia suhteita, ja pelkästään tällaisen suhteen menettämisen uhka saa aikaan epävarmuutta ja jännittyneisyyttä. (Besag 2006, 72–73.) Aapolan (1992, 86) tutkimuksessa 11–12-vuotiaille tytöille tärkeintä oli, etteivät he jääneet ystävyyssuhteiden ulkopuolelle. Yksinäinen tyttö joutuu elämään ilman tukea, läheisyyttä ja seuraa. Lisäksi yksinäinen tyttö on altis muiden hyökkäyksille. Kuitenkin ystävyyssuhteiden vaihtumista pidettiin luonnollisena asiana. Tärkeää onkin erottaa toisistaan tilapäinen ja krooninen yksinäisyys: Tilapäinen yksinäisyys voi johtua esimerkiksi kaverisuhteen katkeamisesta tai ystävien muista kiireistä. Krooninen yksinäisyys taas saattaa johtua monista syistä, kuten ikävien sosiaalisten kokemusten aikaan saamasta halusta eristäytyä tai muiden torjunnasta. (Aapola 1992, 86, 98–99.)

4.3 Tyttöjen ystävyyssuhteet epäsuoran aggression mahdollistajina

Vallitsevana oletuksena on kauan ollut, että tytöt ovat hyviä ihmissuhteissa. Erityisesti tyttöjen ystävyys- ja vertaissuhteiden on ajateltu olevan avoimia ja terveitä, huolimatta pikkumaisesta nahistelusta ja vähäpätöisistä konflikteista, joita suhteissa ilmenee. Ystävyyssuhteita koskeva yhteiskuntatieteellinen tutkimus on suurimmaksi osaksi vahvistanut tämän oletuksen. (Brown 2003, 13–

14.) Toisaalta tytöt voivat olla erittäin kovia toisiaan kohtaan: he voivat puhua pahaa toisistaan selän takana, kiusoitella toisiaan, vartioida toistensa pukeutumista ja niin edelleen (Brown 2003, 5). Tyttöjen välisiin ystävyys-suhteisiin liittykin joitakin ongelmia: ystävien läheisyydellä on kääntöpuolensa ja ystävyys-suhteissa esiintyy vallankäyttöä, kilpailua suosiosta, epävarmuutta ja yhdenmukaisuuden vaatimuksia.

Hankalin käyttäytyminen tyttöjen keskuudessa vaikuttaakin liittyvän heidän ystävyys-suhteisiinsa ja muihin suhteisiinsa, eli tytöt "hyökkäävät" useimmiten tuttuja henkilöitä vastaan. Tyttöjen läheisyys heidän ystävyys-suhteissaan saa aikaan monia positiivisia asioita heidän suhteisiinsa, mutta mahdollisesti läheisyys saa aikaan myös vähemmän positiivisia asioita. (Besag 2006, 5, 52.) Näyttäisi siltä, että tyttöjen läheiset ystävyys-suhteet ovat heidän riitojensa ja konfliktiansa taustalla siten, että läheisyys aiheuttaa esimerkiksi kateutta, omistushalua, mustasukkaisuutta ja voimakasta riippuvuutta ystävistä (Besag 2006, 73; Aapola 1992, 88). Omistava käytös voidaan kokea ahdistavana, mutta läheisissä pariystävyyksissä mustasukkaisuuden osoittaminen voi myös olla mahdollista tiettyyn rajaan asti. Tyttöjen ystävyys-suhteen päättymiseen saattaa myös joissakin tapauksissa liittyä mustasukkaisuutta ja jopa kostonhalua. (Aapola 1992, 88-89, 91.)

Lisäksi tyttöjen ystävyys-suhteiden läheisyys mahdollistaa sen, että ystävyys-suhteiden manipulointia voidaan käyttää aggressiivisena strategiana (Besag 2006, 149; Björkqvist ym. 1992, 126). Grotpeterin ja Crickin (1996, 2332) mukaan vaikuttaa todennäköiseltä, että relationaalisesti aggressiiviset lapset saattavat luoda tai ylläpitää suurempaa läheisyyttä ystävyys-suhteissaan, jotta he voivat hallita ystäviään esimerkiksi uhkaamalla paljastaa ystävän salaisuuden, jos hän ei toimi halutulla tavalla. Lisäksi tyttöjen poikia nopeampi verbaalisten taitojen kehittyminen mahdollistaa manipulaation (Björkqvist ym. 1992, 126). Tyttöjen ystävyys-suhteisiin liittyvä luottamus ja läheisyys vaikuttavat siihen, että ystävyys-suhteet tarjoavat ideaalisen ympäristön tuottaa kärsimystä tehokkaasti mutta kuitenkin hienovaraisesti ja huomiota herättämättä (James &

Owens 2005, 71). Läheisissä ja tiiviissä ystävyysuhteissa tarjoutuu tilaisuuksia toisen luottamuksen peittämiselle, ja kun toiseen on luotettu, petos sattuu erityisen paljon (Salmivalli 1998, 42–43).

Grotmeterin ja Crickin (1996, 2332) tutkimuksen mukaan relationaalisesti aggressiivisten tyttöjen ystävyysuhteet eivät kuitenkaan ole täysin vahingollisia tai epäedullisia. Tytöt tarvitsevat läheisiä ystävyysuhteita, sillä ystävyysuhteiden luottamus ja tuki tarjoavat tytöille emotionaalisia ja psykologisia turvaverkkoja (Brown 2003, 4). Vaihtuvissa ja läheisissä ystävyysuhteissa tytöt myös oppivat keskeisiä ihmissuhdetaitoja, joita he tarvitsevat myöhemmin elämässään (Aapola 1992, 99–100).

Vaikka tyttöjen ystävyysuhteissa on pyrkimyksiä tasa-arvoon, ystävyysuhteissä on myös piileviä valtasuhteita ja suosituimmilla tytöillä on enemmän päätösvaltaa ristiriitatilanteissa kuin muilla (Aapola 1992, 94–95). Aapolan (1992, 97) tutkimuksessa tyttöryhmän ydinjoukko päätti, ketkä hyväksytään mukaan ryhmän toimintaan. Jos läheisten ystävien ryhmässä enemmistö tytöistä käyttäytyy huonolla tavalla jotakuta ryhmään kuuluvaa kohtaan, tämä antaa muillekin ryhmän jäsenille epäsuorasti luvan käyttäytyä samalla tavalla tätä henkilöä kohtaan. Näyttäisi siltä, että mitä suosituimpi tyttö on, sitä enemmän hänellä on valtaa. Tämä johtaa siihen, että muut taipuvat hänen tahtoonsa ja näin lisäävät hänen valtaansa. Kilpailu suosioista tyttöjen keskuudessa näyttää saavuttavan huippunsa myöhäislapsuuden ja varhaisnuoruuden välillä. (Besag 2006, 86, 148.) Tästä syystä tutkimuksemme kohderyhmän eli kuudesluokkalaisten, 12–13-vuotiaiden, tyttöjen tutkiminen on erityisen hedelmällistä.

Toisaalta tyttöjen asema valtahierarkiassa on vähemmän vakaa kuin pojilla, eli tietyn tytön asema saattaa muuttua hyvinkin nopeasti. Suosio tyttöjen keskuudessa voi olla vain hetkellistä: suositut tytöt muuttuvat nopeasti epäsuosituiksi, jos he herättävät kateutta muissa tytöissä. Koska tyttöjen valta-asetat ovat toistuvasti epävakaina tilassa, on perusteltua ehdottaa, että ne liittyvät riittävyyteen tyttöjen ystävyysuhteissa. (Besag 2006, 86, 89.)

Tullakseen rakastetuiksi ja hyväksytyiksi tyttöjen on laitettava kohtuuttomasti energiaa ystäviensä sosiaalisen maailman ymmärtämiseen ja sen oppimiseen, kuinka selviytyä tässä maailmassa hienovaraisilla ja epäsuorilla tavoilla (Brown 2003, 77). Tytöt vaikuttavat olevan vähemmän anteeksi antavia kuin pojat sellaiselle kaverille, joka ei noudata heidän piilotettuja sääntöjään (Besag 2006, 58). He ovat varuillaan erehdysten varalta. Tämän takia esimerkiksi sen päättäminen, kenen kutsun ottaa vastaan ja kenen luokse menee leikkimään, vaikuttaa moneen asiaan, vaikka se näyttäisi päällepäin vähäpätöiseltä asialta. Valinta voi luoda tai rikkoa sosiaalisen aseman tai maineen, päätös voidaan ajatella tahallisesti ilkeäksi tai merkiksi siitä, että on omahyväinen. (Brown 2003, 95.) Tyttöjen ystäväryhmissä näyttäisi olevan käynnissä jatkuva arviointiprosessi. Siinä määritellään ne, jotka kelpaavat ryhmään, ja ne, jotka jätetään huomioimatta ja suljetaan ulos ryhmästä, sekä ne, joita hyljeksitään tai ivataan. Nämä arviot saattavat muuttua hetkessä, ja siksi ne aiheuttavat paljon ahdistusta. Tyttöjen on tarkkailtava ystäviensä mielialojen muutoksia, sillä ne saattavat viitata muutokseen uskollisuudessa. (Besag 2006, 52–53.)

Ne, jotka haluaisivat puuttua jonkun huonoon kohteluun ryhmässä, saattavat tuntea itsensä huolestuneiksi ja avuttomiksi sekä pelätä kostamista tai halveksuntaa, eivätkä he siksi onnistu auttamaan huonon kohtelun kohteena olevaa tyttöä (Besag 2006, 148). Lapsuudessa ja erityisesti nuoruudessa yhdenmukaisuuden vaatimukset ryhmässä saattavat olla hyvin vahvoja, ja niistä poikkeamisesta rankaistaan (Salmivalli 1998, 27). Besagin (2006, 58) tutkimuksessa pojat olivatkin hyväksyvämpiä kuin tytöt suhteessa ystäviinsä. Sellaiset tytöt, jotka tekevät omat päätöksensä, jotka kieltäytyvät osallistumasta muiden tyttöjen kiusoitteluun tai nälvimiseen tai ovat mielissään omista saavutuksistaan, joutuvat maksamaan kovan hinnan. Tällöin muut voivat esimerkiksi kääntyä tällaista tyttöä vastaan. (Brown 2003, 95.) Aapolan (1992, 94) tutkimuksessa nousi esille myös se, että saavutuksillaan kehuskelevaa tyttöä välteltiin tai itseään muita parempana pitävää tyttöä katsottiin pahasti.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusasetelma ja -kysymykset

Tutkimuksemme lähtökohtana oli kiinnostus alakoululaisten vertaissuhteissa ilmeneviin ongelmiin, kuten koulukiusaamiseen. Koulukiusaamista on viime vuosina tutkittu paljon, ja se on nostettu usein esille myös mediassa. Sen sijaan lasten välinen epäsuora aggressio, kuten esimerkiksi pahan puhuminen selän takana tai jonkun sulkeminen ryhmän ulkopuolelle, ovat omien koulukokemuksemme mukaan hyvin yleisiä mutta näkymättömämpiä ja vähemmän tunnistettuja vertaissuhteiden ongelmia.

Määrittelimme epäsuoran aggression tutkimuksessamme *lähinnä sellaiseksi aggressioksi, joka vahingoittaa toista henkilöä ikään kuin mutkan kautta, tavallisimmin siten, että aggressiivoinen henkilö käyttää sosiaalisia suhteita välineenä vahingoittaakseen suuttumuksensa kohdetta* (Lagerspetz 1998, 65; ks. myös Salmivalli 2005, 65). Meidän on omaa aineistoamme analysoidessamme tulkittava, millainen aggressio tapahtuu kiertoteitse ja voidaan näin määritellä epäsuoraksi aggressioksi. Epäsuoran aggression määrittelemisessä käytimme apuna myös muiden tutkijoiden nimeämiä epäsuoran aggression muotoja. On huomattava, että lapset itse eivät yleensä tunne käsitteen aggressio tai epäsuora aggressio merkitystä ja sisältöä, joten he puhuvat useimmiten kiusaamisesta tai koulukiusaamisesta. Tämän arkikielen ja tieteellisen käsitteellistämisen eron otimme huomioon aineiston analyysissä ja tulkinnassa.

Epäsuoraa aggressiota on tutkittu paljon määrällisin menetelmin. Aiemmat määrälliset tutkimukset ovat laajentaneet perinteisiä käsityksiä aggressiosta sisällyttämällä niihin epäsuoran aggression muodot (Björkqvist ym. 1992; Crick 1995; Crick & Grotpeter 1995; Galen & Underwood 1997). Määrälliset tutkimukset ovat myös esimerkiksi tunnistaneet aggressioon liittyviä sukupuoli- ja kehityseroja (Björkqvist ym. 1992; Crick ym. 1996), paljastaneet yhteyden epäsuoran aggression ja sosiaalisen älykkyyden välillä (Björkqvist 1994) sekä osoittaneet,

että epäsuoraa aggressiota esiintyy eri kulttuureissa (Rivers & Smith 1994; Österman ym. 1998).

Naisille ja tytöille tyypillisempää manipulatiivista, epäsuoraa aggressiota ovat Suomessa tutkineet erityisesti Kirsti Lagerspetz ja Kaj Björkqvist tutkimusryhmineen 1980-luvulta lähtien (Salmivalli 1998, 35). Suomalaisen tutkimusryhmän (Lagerspetz ym. 1988) voidaankin sanoa tehneen ensimmäisen systemaattisen tutkimuksen epäsuorasta aggressiosta ja sen haitallisista vaikutuksista (Archer & Coyne 2005, 215). Epäsuoran aggression laadullinen tutkimus on ollut vähäistä varsinkin Suomessa. Epäsuoran aggression ilmenemismuotoja ja syitä on kuitenkin tutkittu jonkin verran laadullisesti (ks. esim. Bengts 2008; James & Owens 2005).

Tutkimuksia epäsuoran aggression herättämistä tunteista ja epäsuoraan aggressioon reagoimisesta on tehty vähän, joten asetimme oman tutkimuksemme painopisteen näihin kysymyksiin. Kuitenkin omassa tutkimuksessamme meidän on selvitettävä myös koetuissa tilanteissa esiintyneet epäsuoran aggression muodot ja syyt, jotta ymmärtäisimme, missä kontekstissa tietyt tunteet on koettu ja millaisessa tilanteessa on toimittu, niin kuin on toimittu. Näin saamme myös kokonaisvaltaisemman käsityksen tyttöjen välisestä epäsuorasta aggressiosta. Tutkimuksemme tavoitteena on tuoda esiin lasten kokemuksia epäsuorasta aggressiosta laadullisen lähestymistavan kautta sekä näin laajentaa ymmärrystä epäsuorasta aggressiosta ilmiönä. Tutkimuksen tulosten toivomme olevan hyödyksi kasvatusalan ammattilaisille ja lasten vanhemmille sekä tätä kautta myös lapsille itselleen.

Tutkimuskysymyksemme muotoutui seuraavanlaiseksi:

Miten kuudesluokkalaiset tytöt kokevat epäsuoran aggression?

Alakysymykset:

Minkälaista epäsuoraa aggressiota tyttöjen välillä ilmenee (aggression muodot)?

Minkälaisia syitä tytöt nimeävät epäsuoralle aggressiolle?

Minkälaisia tunteita epäsuora aggressio saa aikaan tytöissä?

Miten tytöt reagoivat ja toimivat tilanteissa, joissa ilmenee epäsuoraa aggressiota?

Tutkimuksemme tarkoituksena on *kuvailla* laadullisesti lasten kokemuksia eikä niinkään selittää kyseistä ilmiötä. Kuvailevan tutkimuksen luonteen mukaisesti tarkoituksenamme on esittää kuvauksia tyttöjen kokemista tapahtumista ja tilanteista sekä dokumentoida epäsuoran aggression keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä. Tutkimuskysymystemme muotoilu perustui myös tutkimuksen kuvailevaan luonteeseen, sillä kuvailevassa tutkimuksessa kysymykset ovat muotoa *miten* ja *minkälainen* (tietty asia on). (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 125, 135.)

Ensimmäisellä alakysymyksellä haluamme selvittää, millaista epäsuoraa aggressiota kuudesluokkalaiset tytöt ovat kokeneet. Samalla nimetyt epäsuoran aggression muodot kertovat tyttöjen välisistä konflikteista sekä osittain myös siitä, millaisen käyttäytymisen tytöt kokevat häiritseväksi, huonoksi, manipuloivaksi, ei-hyväksyttäväksi tai epänormaaliksi. Toisin sanoen tyttöjen kuvailemat epäsuoran aggression muodot kertovat siitä, miten tytöt itse käsittävät ja määrittelevät epäsuoran aggression.

Toisella osakysymyksellä pyrimme saamaan tietoa siitä, millaisia syitä tytöt nimeävät sille, että epäsuoraa aggressiota esiintyy heidän vertaissuhteissaan. Tässä korostuvat siis lasten omat selitykset ja näkemykset siitä, miksi epäsuoraa aggressiota on heidän mielestään ilmennyt tietyissä tilanteissa. Lasten kertomat syyt kuvaavat omalta osaltaan lasten kokemuksia epäsuorasta aggressiosta. Ne kertovat myös laajemmin lasten ajattelusta ja kyvystä arvioida omaa ja muiden käyttäytymistä.

Kolmas ja neljäs osakysymys linkittyvät vahvasti tyttöjen kuvailemiin tilanteisiin ja kahteen ensimmäiseen osakysymykseen. Kolmannen tutkimuskysymyksen kautta haluamme saada tietoa siitä, miten epäsuora aggressio on vai-

kuttanut oppilaisiin ja heidän tuntemuksiinsa. Epäsuoran aggression herättämät tunteet liittyvät siihen, mitä tytöille on tapahtunut, ketkä tilanteessa ovat olleet mukana, miten tytöt ovat tulkinneet tilanteen jne. Tunteet saattavat kertoa myös lasten kyvystä asettua toisen asemaan ja käsitellä tyttöjen välisiä konflikteja. Tyttöjen kuvaamien tunteiden kautta voidaan ehkä tehdä päätelmiä siitä, kuinka vakavasta ilmiöstä epäsuorassa aggressiossa tyttöjen mielestä on kyse.

Neljännän kysymyksen kautta haetaan puolestaan vastauksia siihen, miten oppilaat ovat reagoineet ja toimineet tilanteissa, joissa on ilmennyt epäsuoraa aggressiota. Oppilaan toiminta tilanteessa, jossa ilmenee epäsuoraa aggressiota, riippuu tietenkin monista tekijöistä, kuten sosiaalisista taidoista ja sosiaalisesta asemasta ryhmässä. On kuitenkin tärkeää ottaa huomioon se, millaisessa tilanteessa ja keiden kesken tytöt kertovat reagoineensa tietyllä tavalla.

Bengts (2008) tutki pro gradu -työssään kahdeksannen luokan tyttöjen epäsuoraa aggressiota, erityisesti epäsuoran aggression keinoja ja syitä. Bengtsin tutkimus toimi tutkimustyömme innoittajana, mutta halusimme kuitenkin laajentaa näkökulmaa epäsuoran aggression aikaansaamiin tunteisiin sekä reagointi- ja toimintatapoihin. Sekä Bengtsin että oman tutkimuksemme kysymyksenasettelu ja aineistonkeruu perustuvat Jamesin ja Owensin (2005) tutkimukseen, jossa tutkittiin australialaisten 15-16-vuotiaiden tyttökouluikäisten tyttöjen epäsuoraa aggressiota. Tutkimuksessa haluttiin saada selville, millaisia kokemuksia tytöillä on huonosta kohtelusta vertaisryhmässään, millaisia selityksiä näille kokemuksille annetaan, millaisia vaikutuksia huonolla kohtelulla on ja kuinka siihen reagoidaan ja vastataan (James & Owens 2005, 73). Perustelemme tutkimuskysymystemme samankaltaisuutta sillä, että James ja Owens saivat kyseisillä tutkimuskysymyksillään oleellista tietoa tyttöjen välisestä epäsuorasta aggressiosta.

5.2 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteenamme ovat alakoulun kuudesluokkalaiset suomalaiset tytöt. Tutkimuksemme kohderyhmä eroaa siis iältään sekä Bengtsin (2008) että Jamesin ja Owensin (2005) tutkimuksesta. Lasten todellisesta elämästä eli lasten omista kokemuksista, lasten asioille antamista merkityksistä eikä heidän tavoistaan toimia ole toistaiseksi riittävästi saatavilla ajankohtaista tietoa. Lapsia on tutkittu aikuis- ja instituutiokeskeisillä tavoilla eli lapsia koskevista asioista on kysytty muilta kuin lapsilta itseltään. 1980-luvun puolivälissä alkoi hahmottua ”uusi” yhteiskuntatieteellinen *lapsuustutkimus*; siinä toimivat tutkijat alkoivat kiinnostua siitä, mitä lapsuus merkitsee lasten itsensä kokemana. Lapset ajattelaa tässä aktiivisiksi toimijoiksi, jotka vaikuttavat itse omaan elämäänsä. Lapsuustutkimuksen heimolapseksi (tribal child) nimetty suuntaus korostaa lapsen taidokkaasti rakentunutta sosiaalista toimintaa, joka on aikuisille vieras. Tämän vuoksi se tulisi paljastaa tutkimuksen avulla. (Miettinen & Väänänen 1998, 68–69, 72.) Nämä näkökulmat toimivat tutkimuksemme lähtökohtana. Keskityimme tutkimuksessamme oppilaiden omiin kokemuksiin ja mielipiteisiin, sillä haluamme saada tietoa siitä, miten oppilaat itse kokevat epäsuoran aggression. Oppilaat ovat omien kokemustensa asiantuntijoita, joten on tarkoituksenmukaista kysyä asiasta heiltä itseltään eikä esimerkiksi lasten opettajilta tai vanhemmilta.

Valitsimme tutkimukseemme yhden Etelä-Pohjanmaalla ja yhden Etelä-Hämeessä sijaitsevan koulun kuudennen luokan tyttöoppilaat. Tutkimukseen osallistui yhteensä 45 oppilasta viideltä eri luokalta. Toisella koululla oli kaksi rinnakkaista kuudetta luokkaa ja toisella kolme. Aineiston koko määräytyi siis sen mukaan, kuinka monta tyttöoppilasta kyseisillä luokilla oli ja kuinka monen oppilaan vanhemmat antoivat lapsensa osallistua tutkimukseen. Lähes kaikki tytöt saivat luvan osallistua tutkimukseen. Lisäksi aineiston kokoon vaikutti tietysti se, kuinka moni oppilas oli koulussa tuona päivänä. Yksi oppilas lähetti vastauksensa etukäteen sähköpostilla ja toinen myöhemmin postissa, koska he eivät olleet koulussa sinä päivänä, kun tutkimus toteutettiin. Aineis-

ton kokoa kasvatti se, että moni tyttö kirjoitti kahdesta eri tapauksesta, joissa oli kohdannut epäsuoraa aggressiota.

Muun muassa Lagerspetzin (1998, 77) sekä Björkqvistin ym. (1992, 126) tutkimuksissa on havaittu, että aggressiivinen käyttäytyminen on runsaimmillaan ja intensiivisimmillään 11 vuoden iässä, Björkqvistin ym. (1992, 126) mukaan erityisesti tytöillä. Tätä on selitetty sillä, että myöhemmin murrosiässä tyttöjen kiinnostus siirtyy sosiaalisista rakenteista ja luokan hierarkiasta muihin asioihin, kuten seurusteluun (Björkqvist ym. 1992, 126). Myös empatiakykyjen parantuminen murrosiässä saattaisi selittää sen, miksi aggressiivinen käyttäytyminen vähenee 11 vuoden jälkeen. Toisaalta aggressiivisuus ei välttämättä vähene myöhemmällä iällä, vaan sitä saatetaan käyttää peitetymmin, jolloin tutkimusten kautta saadaan selville vain osa aggression muodoista. (Lagerspetz 1998, 77, 84.)

Valitsimme tutkimuksemme kohteeksi 12–13-vuotiaat, joiden epäsuoran aggression strategiat ovat Björkqvistin ym. (1992, 117) mukaan jo kehittyneet. Tutkimuksemme perusteella emme voi ottaa kantaa siihen, millä tavalla epäsuoran aggression käyttäminen muuttuu iän myötä, esimerkiksi lisääntykö se. Alakouluikäisten epäsuoraa aggressiota on tutkittu laadullisesti erittäin vähän. Valitsimme kuudesluokkalaiset tutkimuksemme kohteeksi myös siksi, että monet heistä ovat olleet samalla luokalla useita vuosia. Tällöin he tuntevat toisensa, heillä on paljon kokemuksia vuorovaikutuksesta toistensa kanssa ja luokilla on todennäköisesti muodostunut jo jonkinlaisia ryhmiä ja ystävyys-suhteita. Lisäksi valmistumme itse alakoulun luokanopettajiksi, joten oli mielekästä valita tutkittavat alakoulun puolelta. Kuudennella luokalla lasten verbaaliset, kognitiiviset ja tekstitaidot ovat yleensä kehittyneempiä kuin nuoremmilla lapsilla, jolloin omien kokemusten kertominen kirjallisesti on mahdollista. Toisaalta esimerkiksi kuudesluokkalaisten emotionaaliset ja sosiaaliset taidot saattavat erota usein tutkittujen murrosikäisten vastaavista taidoista, mikä lisää tutkimuksemme tarpeellisuutta.

Useissa aiemmissa tutkimuksissa on vertailtu tyttöjen ja poikien aggressiivisuutta. Omassa tutkimuksessamme keskitymme nimenomaan tyttöjen väliin epäsuoraan aggressioon, koska epäsuoran aggression on huomattu olevan yleisempää tyttöjen kuin poikien keskuudessa (ks. esim. Archer & Coyne 2005, 222). Lisäksi sukupuoliryhmien sisäinen moninaisuus katoaa helposti, jos aina tehdään vain ryhmien välisiä vertailuja (Aapola 1992, 84–85).

5.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusstrategian ja yksittäisten tutkimusmetodien valinta riippuu tutkimustehtävästä tai tutkimuksen ongelmista (Hirsjärvi ym. 2008, 128). Laadullisten ja aineistolähtöisten menetelmien avulla voidaan välittää ”lasten ääni” tutkijoille sekä kokeellisia survey-tyyppisiä tutkimuksia laajemmin tuoda esille lasten arkielämän moninaisuus ja kompleksisuus (Miettinen & Väänänen 1998, 74). Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoituksena on ymmärtää tutkimuskohdetta, tutkia sitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti sekä löytää tai paljastaa tosiasioita (Hirsjärvi ym. 2008, 157, 176). Bogdanin ja Biklenin (1992, 32) mukaan laadullisen tutkimuksen kysymyksenasettelu kuuluu: *Mitä ihmiset kokevat ja miten he tulkitsevat kokemaansa ja miten he rakentavat sosiaalista maailmaansa?* Nämä seikat tukivat laadullisen lähestymistavan valitsemista tutkimukseemme. Ensisijaisena tarkoituksenamme ei ole tehdä yleistyksiä tutkimukseemme perusteella vaan saada syvällisempää tietoa tutkittavien tyttöjen kokemasta epäsuorasta aggressiosta ja pyrkiä ymmärtämään kokemuksia kokonaisvaltaisemmin.

Tutkimuksessamme esiintyviä keskeisiä laadullisen tutkimuksen piirteitä ovat esimerkiksi induktiivisen analyysin ja laadullisten metodien käyttäminen, kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti, tutkimussuunnitelman muotoutuminen joustavasti tutkimuksen edetessä sekä tapausten käsitteleminen ainutlaatuisina ja aineiston tulkitseminen sen mukaisesti. Induktiivinen analyysi tarkoittaa sitä, että lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksi-

tyiskohtainen tarkastelu eikä teorian tai hypoteesien testaaminen. (Hirsjärvi ym. 2008, 159–160.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston tarkastelun tarkoituksena ei ole yleistettävyys, vaikka voidaankin ajatella, että yksityisessä toistuu yleinen. Toisin sanoen tutkimalla tarpeeksi tarkasti yksityistä tapausta saadaan esille myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2008, 177.) Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella tyttöjen kokemuksia tarkasti ja yksityiskohtaisesti ja pyrkiä tätä kautta löytämään sellaisia oleellisia epäsuoran aggression piirteitä, jotka esiintyvät usein myös muilla kuudesluokkalaisilla tytöillä. Laadulliseen tutkimukseen sopisikin paremmin ajatus tulosten siirrettävyydestä kuin yleistettävyydestä. Tuloksia voidaan siirtää jossain määrin siihen ryhmään, josta tutkittavat ovat, sekä myös toiseen samankaltaiseen kontekstiin. (Huotelin 1996, 20.)

Laadullisessa tutkimuksessa yksi keino pyrkiä yleistettävyyteen on ottaa analyysin kohteeksi useita samaa ilmiötä kuvaavia ”tasalaatuisia” havaintoyksiköitä. Havaintoja yhdistämällä tutkija pyrkii tarkastelemaan aihettaan yksittäistapausta yleisemmällä tasolla. Kun kerätään monia eri versioita samasta asiasta tai teemasta ja määritellään tutkimuskohde metatasolla niin, että se kattaa aineiston tapausten sisäisen variaation, ei olla tekemisissä pelkän yksittäistapausten kanssa. (Alasuutari 1999, 50, 237.) Pyrimme tutkimuksessamme tähän, vaikka voidaan tietysti pohtia, olivatko tyttöjen kirjoitukset epäsuorasta aggressiosta ”tasalaatuisia”, sillä jokainen heistä kirjoitti omien kykyjensä mukaan ja omalla tavallaan. Lähtökohtaisesti kuitenkin heidän kokemuksensa epäsuorasta aggressiosta ovat yhtä arvokkaita. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää onkin se, että tutkittavat tietävät tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Tutkimuksemme on lähtökohdiltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologis-hermeneuttisissa tutkimuksissa ensisijaista on inhimillinen kokemus, tutkittavien tietoisuudessa liikkuvat merkitykset sekä ihmisten subjektiivinen elämismailma (Huotelin 1996, 22). Fenomenologiassa tutkitaan ihmisten

kokemuksia. Kokemuksella tarkoitetaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Koska ihmiselle kaikki merkitsee jotakin, voidaan kokemusten nähdä muotoutuvan merkitysten mukaan. Nämä merkitykset ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Fenomenologinen tutkimus pyrkii ensisijaisesti ymmärtämään tutkittavien ihmisten senhetkistä merkitysmaailmaa ja lisäämään ymmärrystä jostain inhimillisen elämän ilmiöstä. (Laine 2010, 29, 31, 44.) Hermeneuttista ulottuvuutta, ymmärtämistä ja tulkintaa, tarvitaan fenomenologisessa tutkimuksessa, jotta osataan lähestyä tutkittavia merkityksiä ymmärtämällä ja tulkitsemalla ihmisten ilmaisuja (Laine 2010, 31). Fenomenologiselle tai hermeneuttiselle metodille ei ole olemassa tarkkoja raameja. Tutkijoiden on tilannekohtaisesti harkittava, miten parhaiten saavutetaan toisen kokemuksen ja hänen ilmaisunsa merkitykset mahdollisimman autenttisine. (Laine 2010, 33.)

5.4 Tutkimusaineiston keruu

Epäsuoraa aggressiota on tutkittu monien erilaisten metodien avulla, esimerkiksi havainnoimalla, ikätoverien arvioinnilla, ikätoverien nimeämisellä, opettajan tekemillä arvioinneilla sekä omien kokemusten kertomisella (Archer & Coyne 2005, 213–214). Tutkimusmenetelmän valintaa ohjaa se, millaista tietoa etsitään ja keneltä tai mistä sitä etsitään (Hirsjärvi ym. 2008, 179). Tutkittaessa merkitysrakenteita eli sitä, miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät asioita, tulee aineistona olla tekstiä, jossa tutkittavat puhuvat asioista omin sanoin (Alasuutari 1999, 83). Erilaisten dokumenttien käyttö on yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71), ja se on tunnettu, käytetty ja yhteinen monissa laadullisissa lähestymistavoissa ja tutkimusotteissa (Hirsjärvi ym. 2008, 186–187).

Narratiivisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään toimijoita heidän itsensä tuottamien kertomusten, tarinoiden ja muistelujen avulla. Aineistona voi olla monenlaisia dokumentteja, kuten kirjeitä, päiväkirjoja tai muistelmia.

Narratiivisuus viittaa lähestymistapaan, jossa kertomukset ajatellaan tavaksi ymmärtää omaa elämää, tehdä oman elämän tapahtumia merkityksellisiksi sekä välittää ja tuottaa tietoa (Hirsjärvi ym. 2008, 212–213). Narratiivinen tutkimus siis kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana (Heikkinen 2010, 143).

Narratiivisuus on käsitteenä monimuotoinen. Tutkimuksessamme narratiivisuus toteutuu tutkimusaineiston luonteenä. Kun narratiivisuutta käytetään kuvailemaan tutkimuksen aineiston luonnetta, sillä tarkoitetaan kertomusmuotoista kielenkäyttöä, kerrontaa tekstilajina. Kerrontaan perustuvaa narratiivista aineistoa ovat esimerkiksi vapaat kirjalliset vastaukset, joissa tutkittaville annetaan mahdollisuus kertoa käsityksiään omin sanoin. (Heikkinen 2010, 145, 148.)

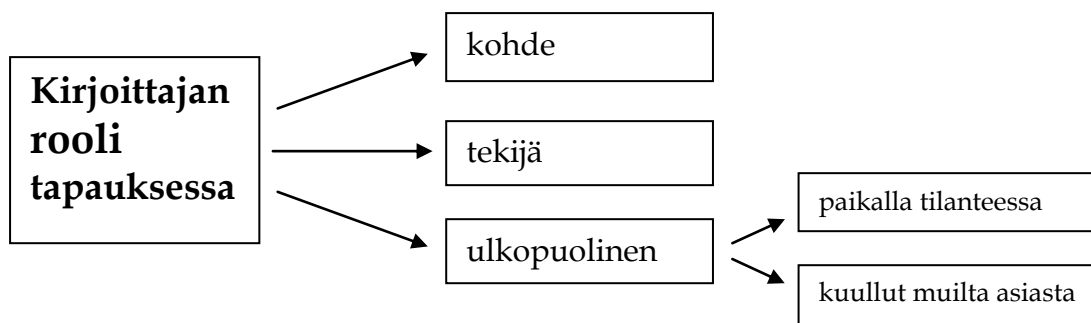
Tutkimuksessamme oppilaat kirjoittivat kuvitteelliselle ystävälleen sähköpostin, jossa he kertoivat kokemastaan epäsuorasta aggressiosta. Myös Bengts (2008) käytti menetelmänään tietokoneella toteutettua ainekirjoitustehtävää, jossa oppilaat kirjoittivat esimerkkitarinan pohjalta kuvitellulle ystävälleen kirjeen. Kirjeessä he kertoivat itse kokemastaan tai jonkun toisen kokemasta epäsuorasta aggressiosta ja pohtivat sen syitä. Bengts myös haastatteli osaa ainekirjoitustehtävään osallistuneista oppilaista. (Bengts 2008, 1.) Bengts (2008, 11) perusteli kahden eri aineistonkeruumenetelmän käyttämistä sillä, että menetelmätriangulaatio lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Hän valitsi haastateluun mahdollisimman paljon tietoa tuovia, mutta ei kuitenkaan liian poikkeavia tapauksia (Bengts 2008, 13). Bengtsin aineistonkeruumenetelmä pohjautui australialaisten tutkijoiden Jamesin ja Owensin (2005) tutkimuksessaan käyttämään kirjemenetelmään. Myös me sovelsimme Jamesin ja Owensin sekä Bengtsin käyttämää tarinaa ja tehtävänantoa omassa aineistonkeruussamme.

Aineistonkeruulomakkeen (liite 1) alussa on lyhyt tarina, jossa kerrotaan erään kuudesluokkalaisen tytön kokemuksia epäsuorasta aggressiosta. Tarina on muokattu Jamesin ja Owensin (2005) sekä Bengtsin (2008) tarinoiden pohjalta suomalaisen kuudesluokkalaisen koulupäivää kuvaavaksi. Tarinassa tyttö kohtaa ryhmästä pois sulkemista, huomioimatta jättämistä sekä pahan puhu-

mista. Tarinan tarkoituksena on johdatella lukija aiheeseen ja määritellä se, mitä haluamme kuulla tyttöjen kokemuksista. Erilaiset tarinat lasten arkea koskevien keskustelujen avaajina ovat osoittautuneet käyttökelpoisiksi lapsitutkimuksessa (Miettinen & Väänänen 1998, 74). Epäsuora aggressio siis määritellään tytöille tarinan kautta. Toisaalta koska käsitettä ei määritelty tämän tarkemmin, myös tutkittavilla on mahdollisuus osallistua ilmiön määrittelyyn kertomalla itse kohtaamistaan epäsuoran aggression muodoista. Tarinan avulla tutkittavien on myös mahdollista samastua tarinan päähenkilöön, muistella kokemuksiaan ja vertailla niitä tarinan tapahtumiin.

Tarinan lukemisen jälkeen jokaisen tutkittavan tuli itsenäisesti pohtia, onko hänelle itselleen tai jollekulle tytölle, jonka hän tuntee, tapahtunut jotakin samantapaista kuin tarinan päähenkilölle. Tällaisesta tapauksesta tytön tuli kirjoittaa sähköposti kuvitteelliselle ystävälle. Tavoitteena oli, että tutkittava pysyisi sähköpostissa kertomaan avoimesti mutta tarkasti kokemastaan tilanteesta. Halusimme saada oppilaat kertomaan vapaasti kokemuksistaan, joten korostimme sekä lomakkeessa että suullisesti luottamuksellisuutta ja omista kokemuksista kertomista. Oletimme sähköpostin olevan tuttu ilmaisutapa tytöille.

Koska kirjoittaja sai itse valita tapauksen, josta hän kirjoittaa, hän saattoi olla kyseisessä tapauksessa joko epäsuoran aggression kohde (28 kirjoittajaa), tekijä (3 kirjoittajaa) tai ulkopuolinen (20 kirjoittajaa) (ks. kuvio 3). Tekijällä tarkoitamme henkilöä, jonka epäsuorasti aggressiivisista teoista on kussakin kirjoitelmassa alun perin kyse, ja kohteella henkilöä, johon nämä teot kohdistetaan. Ulkopuolisella viittaamme henkilöön, joka ei ole kohde eikä tekijä. Ulkopuolinen oli kuitenkin jollakin tavalla osallisena tai paikalla tilanteessa, tai sitten hän kuuli tapauksesta muilta. Riippumatta kirjoittajan roolista tärkeintä oli oppilaan oma kokemus tilanteesta ja sen kuvaileminen.



KUVIO 3. Kirjoittajan rooli hänen kertomassaan tapauksessa

Sähköposti kirjoitettiin jatkamalla valmiiksi annettuja lauseenalkuja. Lauseiden tarkoituksena oli se, että tutkittavan kertomuksessa kävisivät ilmi oman tutkimusongelmamme kannalta oleelliset asiat eli epäsuoran aggression muodot, syyt, sen herättämät tunteet sekä reagointi tilanteeseen. Oletimme, että muuten tytöt olisivat kertoneet tilanteista hyvin erilaisia asioita, jolloin aineiston jatkokäsittely olisi ollut vaikeampaa. Tavoitteena valmiiksi annetuissa lauseenaluissa oli myös helpottaa sähköpostin kirjoittamista.

Kerättyyn aineistoon perehtyessämme huomasimme, että tytöt olivat kertoneet monenlaisista tilanteista ja kuvanneet ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan suhteellisen selkeästi ja tarkasti. Saimme tyttöjen kirjoituksista tarpeeksi kattavan aineiston, jonka avulla on mahdollista vastata tutkimusongelmiimme. Tämän vuoksi tutkittavien haastatteluun oli tarpeetonta, varsinkin kun otetaan huomioon haastatteluun menetelmänä mahdollisesti liittyvät ongelmat: haasteltavat eivät välttämättä kerro asioista totuudenmukaisesti tai heitä saattaa ahdistaa kertoa näin henkilökohtaisista asioista vieraille tutkijoille (Hirsjärvi ym. 2008, 201). Bengts (2008, 81) toteaa pohdinnassaan, että oppilaiden haastatteluissa ja kirjoituksissa nousi esiin samantyyppisiä vastauksia. Kirjoitelman ja haastattelun eettisyyteen tulisi myös kiinnittää huomiota, sillä oppilaat luultavasti kertovat muista luokkatovereistaan negatiivisia asioita. Erityisesti haastattelussa tämä tulisi huomioida, sillä haastatteluun valittaisiin vain jotkut tietyt oppilaat, mikä saattaisi aiheuttaa hämmennystä oppilaissa.

Pyrimme muotoilemaan aineistonkeruulomakkeen ohjeet, tarinan ja lauseiden alut ymmärrettäviksi, selkeiksi ja kuudesluokkalaisille sopiviksi. Ennen varsinaista aineistonkeruuta testasimme lomakkeen toimivuutta ja selkeyttä esitutkimuksen avulla. Halusimme myös tietää, kuinka paljon lomakkeen täyttäminen keskimäärin vie aikaa. Esitutkimukseen osallistui kolme viidennen luokan tyttöoppilasta. He täyttivät lomakkeen koulussa erillisessä tilassa. Tämän jälkeen pyysimme tyttöjä kommentoimaan lomakkeen selkeyttä ja sitä, millaiselta kirjoittaminen tuntui ja miksi. Esitutkimuksen perusteella aineistonkeruulomake osoittautui toimivaksi, emmekä tehneet siihen kovinkaan paljon muutoksia.

Ennen varsinaisen tutkimuksen tekemistä kullekin tutkimukseen osallistuneen luokan opettajalle lähetettiin sähköpostin välityksellä kuvaus tutkimuksesta ja tiedusteltiin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tämän jälkeen jokaisen oppilaan vanhemmille lähetettiin luokanopettajan välityksellä lyhyt kuvaus tutkimuksesta sekä lupakirje (liite 2). Tutkimuslupapyyntö lähetettiin 55 oppilaan mukana kotiin vanhempien täytettäväksi. Yhteensä 45 oppilaan vanhemmat antoivat luvan tutkimusaineiston keräämiseen. Tutkimus toteutettiin koulun tiloissa Etelä-Hämeessä ja Etelä-Pohjanmaalla toukokuussa 2010 samana päivänä siten, että toinen tutkijoista oli toisella koululla ja toinen toisella.

Tutkija kertoi oppilaille aluksi sanallisesti tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta ja luottamuksellisuudesta. Tutkijan tehtävä oli ohjeistaa ja kannustaa tutkittavia kirjoittamaan mutta pysyä kuitenkin sivummalla siten, että jokaisella oli mahdollisuus kirjoittaa rauhassa ja tarvittaessa kysyä apua. Tyttöjen kirjoitukset tallennettiin muistitikuille ja säilytettiin asianmukaisesti. Kirjoittaminen tapahtui koulun tietokoneiluokassa. Osa toisen paikkakunnan tutkittavista joutui kirjoittamaan käsin tietokoneiden rajallisen määrän vuoksi. Pari tyttöistä kuitenkin toivoikin mahdollisuutta kirjoittaa käsin. Kirjoittamiseen oli varattu aikaa noin 45 minuuttia, mutta jokaisella oli mahdollisuus lähteä oppitunnille, kun oli omasta mielestään valmis.

Tytöt kertoivat valitsemistaan tilanteista omin sanoin mutta jatkamalla annettuja lauseenalkuja. Oletuksenamme oli, että tyttöjen itse valitsemat tilanteet ovat heille jollakin tavalla myös merkityksellisiä, mieleenpainuneita, hiljattain tapahtuneita tai edelleen ajankohtaisia. Tutkittavalla oli mahdollisuus myös olla kirjoittamatta, jos hän ei keksinyt mitään. Tutkijat kuitenkin yrittivät kannustaa tyttöjä miettimään ja kirjoittamaan, jottei kukaan luovuttaisi liian helposti. Lähtökohtaisesti tyttöjä pyydettiin kirjoittamaan yhdestä koetusta tilanteesta, mutta jokainen sai kirjoittaa myös toisesta tilanteesta halutessaan. Jos tutkittava ei keksinyt koulussa tapahtunutta tilannetta, hän sai kirjoittaa myös koulun ulkopuolella sattuneesta tapauksesta. Mielestämme jokainen kokemus on sinänsä yhtä arvokas huolimatta siitä, mistä se on saatu. Halusimme kuitenkin keskittyä ensisijaisesti saman luokan tai koulun tyttöjen väliseen epäsuoraan aggressioon.

Sähköpostiin jokaisen tuli kirjoittaa oma nimensä, jotta pystyimme erottamaan kirjoitukset toisistaan ja huomioimaan mahdollisesti kirjoituksissa esiintyvät yhtäläisyydet (esimerkiksi kaksi tutkittavaa kertoneet samasta tilanteesta). Nimien käyttäminen myös selkeytti kirjoituksia ja tiesimme, kenestä milloinkin puhutaan. Kerroimme nimien käyttämisen syyn tytöille ja korostimme luottamuksellisuutta ja sitä, ettei nimiä kerrota eteenpäin. Osa kirjoittajista halusi pitää salassa muiden tapaukseen liittyvien tyttöjen henkilöllisyyden, joten he muuttivat kirjoituksissaan esiintyneiden tyttöjen nimet. Kaikki tutkittavien ja tarinassa esiintyneiden tyttöjen nimet muutettiin tuloksia kirjoitettaessa.

Joillekin tytöistä kirjoittamisessa alkuun pääseminen oli vaikeampaa ja joillekin helpompaa. Lähes kaikki tytöistä kirjoittivat hyvin itsenäisesti ja hiljaa. Muiden kirjoituksia ei vilkuiltu eikä muiden kanssa keskusteltu, ja kirjoitustilanne oli kaikin puolin rauhallinen. Tytöt, jotka kirjoittivat käsin, istuivat lähempänä toisiaan ja osa heistä keskusteli hieman kirjoittamisen aikana, sillä heillä oli vaikeuksia keksiä, mistä tilanteesta kirjoittaisivat. He sanoivatkin tutkijalle, ettei heidän luokallaan ole tapahtunut mitään samantapaista kuin esimerkkitarinassa, sillä heidän luokallaan riidat selvitetään. Lopulta jokainen

heistä kuitenkin keksi tilanteen, josta kirjoittaa. Osa tytöistä kirjoitti aluksi kokemastaan tilanteesta käyttämättä annettuja lauseen aloituksia, mutta tutkijan huomautettua asiasta he joko kirjoittivat oman kertomuksensa lisäksi annetut lauseet loppuun tai muokkasivat kertomuksensa lauseen aloituksiin sopivaksi.

Otimme tutkimuksen teossa huomioon tutkittavien suojan: tutkija selvitti osallistujille ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kyse, ja osallistujat suostuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Lisäksi osallistujien oikeudet ja hyvinvointi pyrittiin turvaamaan käsittelemällä tutkimustiedot luottamuksellisesti ja muuttamalla osallistujien nimet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Kasvatustieteelliseen tutkimukseen sisältyviä riskejä voivat olla esimerkiksi negatiivinen vaikutus vertaissuhteisiin tai emotionaalinen tai psykologinen ahdistus (Allen 2005, 21). Pyrimme minimoimaan tutkimuksen negatiiviset vaikutukset vertaissuhteisiin pyytämällä tyttöjä kirjoittamaan itsenäisesti ja luottamuksellisesti omista kokemuksistaan ja näkemyksistään. Tilanteista kirjoittamisen kautta tytöt pystyivät ehkä myös käsittelemään kokemuksiaan ja tunteitaan.

5.5 Aineiston analyysi

Noudatimme tutkimuksessamme Tuomen ja Sarajärven (1991, 91–93) esille nostamia laadullisen tutkimuksen analyysin vaiheita: Aluksi päätetään, mikä aineistossa kiinnostaa. Seuraavaksi aineisto käydään läpi ja siitä erotetaan ja kerätään yhteen nämä kiinnostukseen sisältyvät asiat. Tämän jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto.

Käytimme aineistomme analyysissa sekä laadullista että määrällistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä. Yksityisten dokumenttien, kuten kirjeiden tai päiväkirjojen, analyysissa voidaan käyttää sisällönanalyysia tietyin ehdoin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84, 91, 104.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: aineiston redusointiin eli pelkistämiseen,

aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn ja abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen (Miles & Huberman 1994, 10). Nämä vaiheet näkyvät omassa analyysiprosessissamme.

Luimme aineiston läpi heti, kun se oli kerätty, jotta pystyimme arvioimaan haastattelun tarpeellisuuden. Aineiston käsittely aloitettiin varsinaisesti vasta syksyllä 2010 kokoamalla aineisto yhteen. Liitimme kaikki tietokoneella kirjoitetut kirjoitukset yhdeksi tiedostoksi ja tulostimme sen. Luimme aineiston läpi ja alleviivasimme siitä tutkimuskysymyksiin liittyvät kohdat. Tämän pohjalta teimme tuloksista alustavan yhteenvedon, jonka avulla pystyimme kohdistamaan teoriataustamme tarkoituksenmukaisiin teemoihin.

Käytimme Atlas.ti-tietokoneohjelmaa aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa. Laadullista aineistoa voidaan analysoida tutkimustarkoituksiin kehitetyillä tietokoneohjelmilla, joiden avulla tutkimusaineistoa voidaan hallita, käsitellä ja eritellä. Tietokoneohjelma mahdollistaa suurten tekstiaineistojen tehokkaan ja tarkan käsittelyn, ja ohjelman avulla voidaan jäsentää ja luokitella aineistoa usealla eri tavalla. Ohjelma ei kuitenkaan suorita tutkimusaineiston analyysia, vaan sen tekee aina tutkija. (Rantala 2010, 106, 108.)

Muutimme myös käsin täytetyt aineistonkeruulomakkeet tietokoneen asiakirjatiedostoiksi. Syötimme kaikki kirjoitukset tietokoneohjelmaan ja hylkäsimme kirjoitelmat, jotka eivät vastanneet tutkimuksemme kysymyksenasettelua. Hylättyjä kirjoitelmia oli yhteensä yhdeksän. Yleisimpänä hylkäämisperusteena oli se, että kirjoittaja kertoi tapauksesta, jossa ei esiintynyt *epäsuoraa* aggressiota. Joissakin kirjoituksissa esiintyi esimerkiksi fyysistä tai verbaalista aggressiota. Totesimme aiemmin, että on tärkeää huomioida toimijoiden motiivit, kun määritellään esimerkiksi epäsuoraa aggressiota (Archer & Coyne 2005, 212). Tulkitsimme tutkimuksessamme aineistoa kuitenkin niin, että jos tutkittava henkilö on nimennyt käyttäytymisen tietyssä tilanteessa aggressioksi, se tulkitaan tällä perusteella sellaiseksi. Tutkimuksemme perusteella emme pysty selvittämään tapauksiin liittyvien henkilöiden motiiveja. Joissakin tapauksissa aggression muoto oli hyvin epäselvä, joten emme voineet ottaa kirjoitusta mu-

kaan aineistoon. Yhdessä hylätyistä kirjoituksista kyse oli ainoastaan tyttöjen välisestä riidasta, eikä tapaukseen liittynyt epäsuoraa aggressiota. Kirjoituksessa, jonka yksi tutkittavista lähetti myöhemmin postissa, kirjoittaja mainitsi muunnelleensa tapahtumia, joten hylkäsimme tämänkin kirjoituksen.

Tietokoneohjelman avulla aineisto ensin jäsennetään koodaamalla eli luokittelemalla. Koodauksessa tutkija mekaanisen luokittelun lisäksi tulkitsee aineistoaan. Tämän jälkeen tekstejä tai niiden osia analysoidaan eri ominaisuuksien ja ulottuvuuksien havaitsemiseksi. Systemaattisen vertailun pohjalta muodostetaan viimein luokituksia ja tyyppejä. Tällöin aineisto jaetaan ryhmiin tiettyjen piirteiden tai ominaisuuksien samankaltaisuuden perusteella. (Rantala 2010, 113–115.) Koodasimme tutkimuskysymyksiimme liittyvät lauseet tai lauseiden osat näitä ilmauksia kuvaaville koodeille.

Aluksi koodasimme epäsuoran aggression muotoihin liittyvät ilmaukset. Tämän jälkeen ryhmittelimme epäsuoran aggression muotoihin liittyvät koodit 11 eri luokkaan. Seuraavaksi koodasimme kirjoituksien maininnat epäsuoran aggression syistä ja muodostimme niistä 14 luokitusta. Tässä koodasimme kirjoittajan itse ilmoittaman syyn, vaikka tapauksen taustalla voisi tulkita olleen myös muita syitä tai syy olisi voitu tulkita eri tavoin kuin kirjoittaja oli tulkinut. Oppilaan kokemus tarkoittaa siis tutkimuksessamme sitä asiaa, minkä hän on itse nimennyt ja kuvannut. Seuraavaksi koodasimme epäsuoran aggression herättämiin tunteisiin liittyvät ilmaukset ja kokosimme ne 14 eri luokkaan. Lopuksi koodasimme vielä tyttöjen reaktiot epäsuoraan aggressioon sekä joissakin kirjoituksissa mainitut ”lopputunnelmat”: miltä tuntuu tai mitä ajattelee tapahtumien jälkeen. Ryhmittelimme myös reagointi- ja toimintatavat sekä lopputunnelmat eri luokkiin: kohteen toimintatavat 11 luokkaa, tekijän toimintatavat 7 luokkaa, ulkopuolisen toimintatavat 9 luokkaa ja lopputunnelmat 9 luokkaa.

Erityisesti epäsuoran aggression muotojen ja syiden kohdalla käytimme luokittelun apuna myös aiempien tutkijoiden muodostamia luokituksia. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohdetta koskevat aiemmat tutkimustulokset tulisi kuitenkin laittaa sivuun siksi aikaa, kun tutkija tekee aineistosta

omia tulkintoja (Laine 2010, 35; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Omassa tutkimuksemme olimme selvillä aiemmista tutkimustuloksista aineistoa tulkitessamme. Pyrimme silti lähestymään aineistoa avoimesti ja etenemään tulkinneamme aineistolähtöisesti. Teoriatausta toimi osittain luokittelumme perustana, mutta teimme aineiston pohjalta myös omia luokitteluja ja muuntelimme aiempien tutkijoiden luokitteluja omaa tutkimustamme vastaavaksi. Analyysiamme voidaankin nimittää sekä aineistolähtöiseksi että teoriaohjaavaksi analyysiksi. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii apuna analyysin etenemisessä ja teoreettiset käsitteet tuodaan muista teorioista ja tutkimuksista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96, 117).

Koodauksessa ja luokittelujen tekemisessä pitäydyimme mahdollisimman pitkälle tyttöjen nimeämissä asioissa. Jos kirjoittajan tekstissä oli epäselvyyksiä, pyrimme kokonaisuuden perusteella päättelemään, mitä kirjoittaja on tarkoittanut. Joissakin tapauksissa jouduimme kuitenkin jättämään koodaamatta sellaiset ilmaukset, joita emme osanneet tulkita tai joissa asian olisi voinut tulkita hyvin monella eri tavalla.

Kvalitatiiviselle aineistolle on ominaista ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus (Alasuutari 1999, 84). Huomasimme tämän jo alustavasti aineistoon perehtyessämme. Aineistosta on löydettävissä monenlaisia kertomuksia ja mielenkiintoisia ajatuksia ja lauseita, joiden syvällisempi analysointi toi tutkimukseemme paljon uudenlaisia näkökulmia sekä myös vaikeutti aineiston jakamista tarkkarajaisiin luokkiin. Ryhmitellessämme koodeja eri luokkiin otimme huomioon koko tarinan eli kontekstualisoimme tyttöjen ilmaukset. Joissakin tapauksissa luokittelimme saman koodin kahteen eri luokkaan, kun koodatun ilmauksen sisällöstä on erotettavissa molempiin luokkiin kuuluvia asioita. Esimerkiksi ilmauksessa ”Tämä tuntui minusta niin epäreilulta että itkin iltaisin itseni uneen” tulee ilmi sekä epäreilisuus että paha mieli.

Luokituksia tehdessä huomasimme, että niitä olisi mahdollista yhdistellä vielä laajemmiksikin kokonaisuuksiksi, mutta tällöin luokitukset eivät mieles-

tämme kuvaisi tarpeeksi hyvin kaikkia luokkaan kuuluvia tapauksia. Esimerkiksi ulkopuolelle sulkeminen, huomiotta jättäminen ja muiden kääntäminen yhtä vastaan olisi voitu yhdistää yhdeksi luokaksi, koska kaikkien edellä mainittujen taustalla on jonkun ulkopuolelle sulkeminen. Yhdistimme kuitenkin pahan puhumisen, juoruilun ja muiden kääntämisen yhtä vastaan yhdeksi luokaksi, jonka nimesimme muiden kääntämiseksi yhtä vastaan, sillä tämä oli sekä pahan puhumiseen että juoruiluun kuuluvien tapausten taustalla. Jotkut ilmauksista olivat hyvin yksittäisiä, ja niitä oli hankala yhdistää muihin tai luokitella laajempaan ryhmään. Tällaisista ilmauksista muodostettiin omat luokkansa.

Tutkimuksen analyysiin kuuluu laadullisen sisällönanalyysin lisäksi myös määrällistä sisällönanalyysia, sillä laskimme epäsuoran aggression eri muotojen, syiden, herättämien tunteiden sekä reagointi- ja toimintatapojen kohdalla, kuinka monta mainintaa jokaiseen luokkaan, esimerkiksi huomiotta jättämiseen, sisältyi. Sisällönanalyysia siis jatkettiin luokittelun muodostamisen jälkeen kvantifioimalla aineisto, eli laskimme, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120). Tapausten laskemisessa ei kuitenkaan ole vielä varsinaisesti kyse kvantitatiivisesta analyysistä (Alasuutari 1999, 193).

Esitämme muodostetut luokat ja niihin kuuluvien mainintojen lukumäärät tulosluvussa taulukoiden muodossa, sillä laadullinen aineisto voidaan joidenkin riittävän usein toistuvien havaintoyksiköiden osalta koodata muuttujittain taulukkomuotoon. Taulukointi on tapa esitellä aineisto ja osoittaa, että aineistoa käytetään systemaattisesti. (Alasuutari 1999, 53, 193.) Aineiston kvantifiointi ja lukujen esittäminen tulosten raportoinnissa tuo arvokasta lisätietoa tutkimuksestamme, ja tuloksemme asettuvat näin oikean suuruisiin mittasuhteisiin. Lukijan on täten mahdollista huomata, mitkä maininnoista olivat yleisempiä ja mitkä harvinaisempia kuin toiset, ja voimme tuloksia tarkasteltaessa pohtia syitä tälle. Määrällisillä suhteilla argumentointi laadullisen aineiston analyysissä edellyttää riittävää määrää tapauksia (Alasuutari 1999, 203). Omassa tutkimuksestamme tapauksia eli kuvattuja tilanteita oli runsaasti eli 51 kpl.

6 TULOKSET

Käsitlemme ensin tyttöjen kokemia epäsuoran aggression muotoja ja heidän nimeämiään syitä epäsuoralle aggressiolle, minkä jälkeen esittelemme epäsuoran aggression herättämät tuntemukset tytöissä. Tämän jälkeen siirrymme epäsuoran aggression eri osapuolten – tekijöiden¹, kohteiden ja ulkopuolisten – toimintatapojen kuvaamiseen. Lopuksi käsitlemme vielä tyttöjen lopputuntemuksia ja ystävyyssuhteen jatkumista epäsuoran aggression jälkeen. Kustakin edellä mainitusta aihealueesta on tehty taulukko, josta käy ilmi aiheeseen sisältyvät luokat ja niiden mainintojen lukumäärä tyttöjen teksteissä.

Esittelemme epäsuoran aggression muodoista, syistä, tunteista ja toimintatavoista kahdesta neljään yleisintä luokkaa laajemmin ja loput luokat lyhyesti. Näin haluamme mahdollistaa sen, että lukija saa tyypillisimmistä luokista kattavan käsityksen sekä lyhyiden esittelyjen avulla myös mahdollisimman hyvän kokonaiskuvan kustakin tutkimusalueesta. Sen sijaan lopputuntemien luokat ovat niin pieniä, että ne esittelemme kaikki vain lyhyesti.

6.1 Epäsuoran aggression muodot

Otimme analyysissä huomioon 51 kirjoitelmaa, mutta saimme tyttöjen teksteistä yhteensä 93 mainintaa epäsuoran aggression muodoista (taulukko 4). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että keskimäärin lähes jokaisessa kirjoitelmassa mainitaan kaksi eri epäsuoran aggression muotoa. Selkeästi yleisimmäksi muodoksi nousi muiden kääntäminen yhtä vastaan. Seuraavaksi tavanomaisimpia muotoja ovat huomiotta jättäminen ja ulkopuolelle sulkeminen. Periaatteessa nämä

¹ Tekijällä tarkoitamme henkilöä, jonka epäsuorasti aggressiivisista teoista on kussakin kirjoitelmassa alun perin kyse, ja kohteella henkilöä, johon nämä teot kohdistetaan. Ulkopuolisella viittaamme henkilöön, joka ei ole kohde eikä tekijä. Ulkopuolinen oli kuitenkin jollakin tavalla osallisena tai paikalla tilanteessa, tai sitten hän kuuli tapauksesta muilta.

kaksi ryhmää olisi voitu yhdistää, sillä huomiotta jättäminen voidaan nähdä yhtenä ulkopuolelle sulkemisen muotona. Vastaavasti myös muiden kääntämisellä yhtä vastaan pyritään jonkun ulkopuolelle sulkemiseen, joten nämäkin ryhmät ovat lähellä toisiaan. Pidämme kuitenkin kaikki nämä kolme ryhmää omina luokkina, sillä ne eroavat toisistaan sen verran, että tarkkojen, aineistoa kuvaavien tutkimustulosten takaamiseksi on mielekkäämpää esitellä ne erikseen.

TAULUKKO 4. Epäsuoran aggression muodot

Muoto	Mainintojen lukumäärä
muiden kääntäminen yhtä vastaan	28
huomiotta jättäminen	23
ulkopuolelle sulkeminen	20
ystävän hylkääminen/vaihtaminen	5
pahan puhuminen niin että kohde kuulee	4
katsominen paheksuvasti	3
epäsuorasti loukkaava kommentti	3
naureskelu	2
luottamuksen pettäminen	2
nimettömät viestit	2
katseiden vaihtaminen	1
	yht. 93

Muiden kääntäminen yhtä vastaan

Tähän luokkaan kuuluvat sellaiset toimintatavat, joiden tarkoituksena on saada muut ajattelemaan kielteisesti jostakusta tai toimimaan torjuvasti tätä kohtaan. Tekijä pyrkii tällä tavoin saamaan tukijoukkoja itselleen ja vahvistamaan asemaansa epäsuoran aggression kohdetta vastaan, mikä on nähtävissä Riikan kokemuksesta:

Kerttu (tekijä) myös piti huolen että varsinkaan Henna (ystävä) ei uskonut minua.

Muiden kääntämistä yhtä vastaan tapahtuu sekä ystävyys-suhteissa että ei kovin läheisten luokkatovereiden kesken, mutta jonkin verran tyypillisempää se on jälkimmäisessä tapauksessa. Selvästi yleisin tapa kääntää muita yhtä vastaan on pahan puhuminen selän takana. Muutama tyttö käytti kirjoitelmissaan sanaa *juoruilu*, minkä ajattelemme olevan synonyymi pahan puhumiselle. Pahan puhumista tapahtuu koulun lisäksi myös vapaa-ajalla, esimerkiksi virtuaalikeskustelupalstalla Messengerissä. Toisesta puhuminen kielteiseen, arvostelevaan tai ilkeään sävyyn tämän poissa ollessa viittaa sellaiseen toimintaan, jonka tarkoituksena on kääntää muita poissaolijaa vastaan. Tämä käy ilmi Tuijan esimerkistä:

Eräänä päivänä hän, joka yleensä olisi minun kaveriporukassa, olikin muiden tyttöjen kanssa. Yksi porukkani jäsenistä alkoi haukkua tätä ja sai käännettyä kaikki mukaan.

Pahan puhuminen selän takana voi joskus liittyä todenperäisiin asioihin, kuten kohteen luonteeseen tai ulkoiseen olemukseen. Huomattavasti yleisempää kuitenkin on, että toisesta kerrotaan suoranaisia valheita. Useimmiten valehdellaan siitä, että toinen olisi puhunut pahaa omista kavereistaan. Esimerkiksi Siru yritti kääntää Iinan kavereita Iinaa vastaan väittämällä, että Iina olisi puhunut heistä pahaa.

Huomiotta jättäminen

Menin kavereitteni luo ja he eivät puhuneet minulle mitään ja välttelivät katsekontaktia. (Sanna)

Tyypillisin piirre huomiotta jättämisessä on se, että kaverit käyttäytyvät jotakuta ryhmän jäsentä kohtaan passiivisesti eivätkä huomioi tätä samalla tavalla kuin normaalisti. Useat tytöt kertoivat, että kaverit eivät tervehtineet, halanneet tai jutelleet heidän saapuessaan kaveriporukan luo. Muut saattoivat myös hiljettä tai vältellä katsekontaktia, joskus jopa lähteä pois. Ilonan kaverit vaihtoivat puheenaihetta aina, kun hän alkoi puhua matkastaan.

Huomiotta jättäminen ei kuitenkaan aina tapahdu kavereiden kesken, sillä esimerkiksi Petran luokkatoverit eivät antaneet hänen koskea liikuntatunnilla palloon. Liikuntatunneilla onkin helppo piilottaa huomiotta jättäminen ”vahingoksi”, kun esimerkiksi jätetään tietoisesti syöttämättä jollekin tietylle henkilölle. Reetan entinen paras kaveri lopetti hänelle syöttämisen, ettei hän saisi tehtyä maaleja.

Useimmiten huomiotta jättäminen kestää vain lyhyen aikaa, esimerkiksi yhden välitunnin ajan, jonka jälkeen asiat palautuvat ennalleen kaveriporukassa. Muutama tyttö kertoi kuitenkin kavereiden huomiotta jättämisen jatkuneen päivän ajan tai pidempään. Joskus huomiotta jättäminen voi olla myös tahaton:

Ei aina jaksu huomioida kaikkia tyttöjä/henkilöitä samankaltaisesti. (Kirsi)

Ulkopuolelle sulkeminen

Ulkopuolelle sulkemisen ero huomiotta jättämiseen näkyy siten, että epäsuoran aggression kohde selkeämmin torjutaan ja jätetään yksin. Muiden kääntäminen yhtä vastaan taas on yleensä yksittäisen tekijän toimintaa, kun puolestaan ulkopuolelle sulkemiseen osallistuu useimmiten isompi porukka. Ulkopuolelle sulkeminen tarkoittaa yleensä seuraavia asioita: jotakuta ei haluta pariaksi tai ryhmään, ei oteta mukaan yhteisiin tekemisiin koulussa eikä vapaa-ajalla, ja jätetään täten tietoisesti porukan ulkopuolelle. Seuraava kokemus on hyvin tyypillinen esimerkki ulkopuolelle sulkemisesta:

Minut jätettiin pois porukasta ja ei huolitettu mukaan. Minua ei haluttu pariaksi.
(Katja)

Ulkopuolelle sulkemista tapahtuu selvästi useammin luokkatovereiden kuin läheisten kavereiden kesken. Muutama tyttö kertoi kokeneensa olonsa ulkopuoliseksi, kun kaverit puhuivat ja nauroivat jutuille, joita he eivät ymmärtäneet, eivätkä kaverit selittäneet, mistä puhuivat. Tällöin kirjoittajat olivat olleet pois koulusta, joten kavereille oli ehtinyt muodostua juttuja, joista kirjoittajat oli-

vat jääneet paitsi. Näissä tapauksissa ulkopuolelle sulkeminen saattoi olla tahattomasta, sillä kaveriporukka ei välttämättä osannut ottaa huomioon poissaolijan tietämättömyyttä. Sen sijaan seuraavissa esimerkeissä ei ole kyse tahattomasta toiminnasta vaan tietoisesta ulkopuolelle sulkemisesta:

Oon ite parin kaverin kaa täs lähiaikoina yritetty päästä eroon yhest tyypist syrjimällä ja sanomalla että meillä on kolmen keskeistä asiaa ja lopulta kai se tajus ettei sitä haluta porukkaan.. (Mira)

Yksi toinen meidän luokan tytöistä alkoi syrjiä tai arvostella muita tyttöjä. Hän jätti monta tyttöä pois kaveriporukasta. (Katariina)

Tytöt sulkiivat minut piirin ulkopuolelle. (Kaisa)

Ulkopuolelle sulkeminen koskee yleensä yhtä henkilöä, mutta joskus syrjintää kohdistetaan useampaankin tyttöön samanaikaisesti, kuten käy ilmi Katariinan (yllä) kuvauksesta. Kirjoitelmista nousi esiin myös sellainen ulkopuolelle sulkemisen muoto, jossa tehdään ero oman porukan ja toisten välille nimeämällä tyttöjä eri kategorioihin. Katri kertoi, että osa hänen luokkalaisistaan tytöistä kutsui itseään muoti-ikoneiksi ja pissiksiksi tehden tällä tavoin selvän eron oman porukansa ja ulkopuolisten välille sekä nostaen näin itsensä muita paremmiksi.

Muut epäsuoran aggression muodot

Huomattavan suuri osa epäsuoran aggression muodoista on joko muiden kääntämistä yhtä vastaan, huomiotta jättämistä tai ulkopuolelle sulkemista. Aineistosta löytyi kuitenkin myös muita epäsuoran aggression muotoja. Pahan puhuminen niin että kohde kuulee, epäsuorasti loukkaava kommentti ja naureskelu ovat verbaalisesti epäsuoria muotoja: niissä kohdetta vahingoitetaan sanallisin keinoin kiertoteitse. Pahan puhuminen niin että kohde kuulee ja naureskelu tapahtuvat kohteen läsnä ollessa mutta ei kuitenkaan kasvokkain:

Aina kun kuljin tiettyjen tyttöjen ohi, he alkoivat supista keskenänsä ja nauroivat minulle. (Anni)

Epäsuorasti loukkaava kommentti taas tapahtuu tekijän ja kohteen välillä kasvokkain, mutta ulkopuolinen ei todennäköisesti huomaa kommenttien piilomerkityksiä. Esimerkiksi Kaisan kaverit käskivät hänen hiihtää Janin kanssa, joka oli Kaisan mukaan *luokan ällöttävin poika*. Fannia puolestaan pilkattiin hänen sukunimestään, mutta pilkkaaminen piilotettiin tavanomaisilta kuulostavien tervehdysten äänensävyihin.

Kohteelle lähetetty nimetön, loukkaava viesti on välineellistä epäsuoraa aggressiota, joka tekee tekijän tunnistamisen vaikeaksi. Kohteen katsominen paheksuvasti sekä tekijöiden välinen katseiden vaihtaminen ovat eleitä, joilla osoitetaan, että kohde on ei-toivottu. Esimerkiksi luokkatoverit *katsoivat halveksien* Kaisaa. Annika puolestaan huomasi, kuinka kaveriporukka *vaihtoi katseita keskenään* hänen tullessaan porukkaan.

Ystävyysuhteeseen läheisesti liittyviä epäsuoran aggression muotoja ovat ystävän hylkääminen tai vaihtaminen sekä luottamuksen pettäminen. Anun paras kaveri vaihtoi hänet toiseen kaveriin. Helin ystävä petti luottamuksen menemällä toisen kaverin kanssa paikkaan, jonne oli sopinut menevänsä Helin kanssa.

6.2 Epäsuoran aggression syyt

Tyttöjen 51 kirjoitelmasta nousi esiin 63 eri mainintaa epäsuoran aggression syiksi (taulukko 5). Toisin kuin aggression muodoissa, syissä ei ole selkeästi yleisimpiä luokkia. Luokat ovat jakaantuneet kaiken kaikkiaan melko tasaisesti, vaikka neljän kärki erottuukin toisista. Yleisimmäksi epäsuoran aggression syyksi ilmeni se, että aggression kohde on jotenkin ärsyttävä tai erilainen. Kolme seuraavaa luokkaa ovat yhtä suuria: ryhmän jäsen tai ystävä on ei-toivottu eli hänen kanssaan ei haluta olla, kateus sekä tytöille epäselvät syyt.

TAULUKKO 5. Epäsuoran aggression syyt

Syy	Mainintojen lukumäärä
kohde on ärsyttävä tai erilainen	9
ryhmän jäsen tai ystävä on ei-toivottu	8
kateus	8
tytöille epäselvät syyt	8
kostaminen	5
erimielisyys/riita	5
toverisuosion/ vahvemman roolin tavoittelu	5
väärinkäsitys	4
huomion hakeminen	3
oma tyhmyys	2
erilleen kasvaminen	2
liittoutuminen muita vastaan	2
kohde poissa koulusta	1
massan seuraaminen	1
	yht. 63

Kohde on ärsyttävä tai erilainen

Yleisin syy epäsuoran aggression käyttämiselle oli se, että tekijä kokee kohteen jollain tavalla ärsyttäväksi tai erilaiseksi. Kohteen ärsyttävyydestä tai erilaisuudesta epäsuoran aggression syynä löytyi kolme mainintaa tekijältä, kolme kohdeelta ja kolme ulkopuoliselta. Kaikkien tähän syyluokkaan kuuluvien tapaus-ten aggressiomuoto oli joku kolmesta yleisimmästä: muiden kääntäminen yhtä vastaan, huomiotta jättäminen tai ulkopuolelle sulkeminen. Mira yritti kahden kaverinsa kanssa päästä eroon ärsyttävästä tytöstä:

Se tyyppi oli aika ärsyttävä ja valehtelee paljon ja kerskuu kaikenlaisest tyhmäst. Ei sitä normaali ihminen kestä millään.

Heidi suljettiin ulos kaveriporukasta, koska ryhmään tullut uusi tyttö ei pitänyt hänestä. Ilona arvelee kavereidensa vaihtaneen puheenaihetta aina hänen kertoessaan matkastaan, koska he *kyllästyi*vät kertomuksiin ja alkoivat sen takia käyttäytyä ilkeästi Ilonaa kohtaan.

Edellä kuvatuissa tapauksissa tekijää ärsytti kohteen luonne tai toiminta, kun taas seuraavissa tapauksissa kohteet ovat ulkoisesti erilaisia: Petran ei anneta koskea palloon liikuntatunnilla, sillä hän on muita lyhyempi ja muut luulevat hänen olevan sen takia huonompi. Susannen luokkatoverit puhuivat pahaa Veerasta, koska häneltä puuttuu toisen käden kaksi sormea.

Ryhmän jäsen tai ystävä on ei-toivottu

Luulen että hän katkaisi välit toiseen tyttöön, koska häpesi ystävyyttään tämän kanssa. Hän halusi kuulua toiseen erilaiseen tyttöporukkaan, mutta toinen tyttö ei kuulunut siihen, vaan he inhosivat häntä. (Hanna)

Tähän luokkaan kuuluvat tapaukset, joissa kirjoittajat ovat selkeästi sanoneet epäsuoran aggression syyksi sen, että kohteen kanssa ei haluta olla. Tällaisista maininnoista kaksi oli tekijän, kaksi kohteen, kaksi ulkopuolisen ja kaksi kirjoittajan yleisesti kuvailemaa. Hannan (yllä) mielestä kahden tytön välirikon syynä on toisen kokema häpeä heidän välisestään ystävyydestä. Toinen alaryhmä tämän luokan sisällä onkin se, että ei haluta jatkaa ystävyyttä jonkun kanssa, koska ystävä on ei-toivottu.

Toisena alaryhmänä on se, ettei haluta ottaa jotakuta mukaan omaan porukkaan eli ei haluta ystävyystyä tämän kanssa (ei-toivottu ryhmän jäsen). Mira ei ystävineen halunnut erästä tyttöä porukkaansa, joten he sulkivat tytön toistuvasti ulkopuolelle ryhmästään. Kirsi kertoi yleisesti ottaen, kuinka aina ei vain halua olla kaikkien kaveri tai ei esimerkiksi kiinnosta jutella jollekin toiselle. Toisin kuin muissa syyluokissa, tämän luokan tapauksilla ei ole selkeää yhteyttä joihinkin tiettyihin aggressiomuotoihin.

Kateus

Hän oli kateellinen minulle meinaan siltä se ainakin vaikutti. (Mari)

Marin (yllä) eräs kaveri valehteli muille Marin kavereille, että Mari olisi puhunut heistä pahaa. Marin lisäksi nousi esiin kolme muuta mainintaa, joissa kohde nimesi kateuden syyksi itseensä kohdistuneille epäsuorasti aggressiivisille teoil-

le. Myös ulkopuolisten mainintoja kateudesta oli neljä. Kateus näyttää olevan yksi tyypillisimmistä syistä muiden kääntämiselle yhtä vastaan: yhtä lukuun ottamatta kaikki kateuden vuoksi tehdyt epäsuorasti aggressiiviset teot liittyivät siihen, että yritettiin kääntää muita yhtä vastaan.

Tytöt voivat olla kateellisia toisten taidoista. Iiriksen mukaan Marikan ystävät olivat kateellisia siitä, että Marika on niin hyvä kaikessa, ja puhuivat sen takia hänestä pahaa. Leena puolestaan kertoo hyvin ristiriitaisesti käyttäytyvästä ystävästään näin:

hän ei välttämättä kestä sitä, että joku toinen on parempi.

Kateutta voidaan tuntea myös muista ystäväistä. Luokkatoverit olivat kateellisia Ainolle siitä, että luokan suosituin tyttö (Tuuli) oli hänen paras ystävänsä, joten he yrittivät sotkea Ainon ja Tuulin välit. Katjan kaveri puolestaan yritti kääntää kaikki muut tytöt Katjaa vastaan, koska olisi halunnut Katjan olevan ainoastaan hänen kaverinsa.

Tytöille epäselvät syyt

Tytöille ei läheskään aina ole selvää, miksi itseän tai muihin kohdistetaan epäsuoraa aggressiota. Epäsuoran aggression syyt olivat epäselviä neljälle kohteelle ja kolmelle ulkopuoliselle. Terhi näki toistuvasti kahden kaverinsa kuiskivan hänestä ja nauravan hänelle, mutta hän ei tiennyt, mistä se johtui. Maria puolestaan ihmetteli, miksi hänen ystävästään puhuttiin pahaa. Kaikkiaan kolme tyttöä oli täysin tietämättömiä epäsuoran aggression syistä, ja kaikissa näissä tapauksissa kohteesta joko puhuttiin pahaa tai hänelle naureskeltiin.

Muutamalla työllä oli aavistus siitä, että jotkut joutuvat epäsuoran aggression kohteeksi, koska ovat loukanneet kavereitaan jotenkin. Sanna ja Anne uskovat kavereiden jättäneen heidät huomiotta, koska he olivat tietämättään tehneet tai sanoneet jotain, josta kaverit olivat loukkaantuneet tai suuttuneet. Kaikissa kolmessa tapauksessa, joissa epäsuoran aggression syyksi arveltiin muiden loukkaaminen, aggressio oli muodoltaan huomiotta jättämistä. Yksi

tyttö epäili huomiotta jättämisen johtuvan siitä, etteivät muut huomaa uutta tulokasta, kun heillä on muuta keskusteltavaa. Tai sitten voi olla, että muut eivät tahallaan sano uudelle tulokkaalle mitään, koska ovat riidoissa keskenään.

Muut epäsuoran aggression syyt

Edellä mainittujen neljän yleisimmän syyluokan lisäksi epäsuoralle aggressiolle nimettiin useita muitakin syitä. Toverisuosion tai vahvemman roolin tavoittelu, huomion hakeminen, liittoutuminen muita vastaan sekä massan seuraaminen ovat kaikki syitä, jotka liittyvät oman aseman vahvistamiseen tai varmistamiseen. Siru on kuvaava esimerkki toverisuosion tavoittelijasta:

Sirulla ei ole sillee omia kavereita ja se yrittää sit viedä muitten kaverit. (Iina)

Liisan luokkatoverit pyrkivät vahvistamaan omaa asemaansa huomionhakuisella supatuksellaan ja naureskelullaan. Tuijan kaveriporukan jäsenet puolestaan varmistivat oman asemansa myötäilemällä pahan puhujaa eli seuraten massaa, koska kukaan ei halunnut tulla itse haukutuksi tai jätetyksi porukan ulkopuolelle.

Epäsuoran aggression syynä saattoivat olla myös ongelmat ystävyysuhteissa: erimielisyydet tai riidat, väärinkäsitykset tai erilleen kasvaminen. Väärinkäsityksiä oli kahden tyyppisiä. Osassa tapauksista tekijät odottivat kohteen käyttäytyvän jollakin epätoivotulla tavalla ja kohdistivat tämän vuoksi häneen epäsuoraa aggressiota. Toinen vaihtoehto on, että kyseessä ei loppujen lopuksi ollutkaan epäsuora aggressio, vaan kohde tulkitsi tilannetta väärin.

Kostaminen on myös yksi syy epäsuoralle aggressiolle. Tällöin kohde on tehnyt ensin jotain paheksuttavaa, minkä seurauksena häneen on kohdistettu epäsuoraa aggressiota. Kohteista esimerkiksi yksi tyttö oli valehdellut, yksi oli kertonut salaisuuden eteenpäin ja yksi oli satuttanut toista tyttöä. Kaksi tekijää kertoi oman tyhmyyden olleen syynä epäsuoran aggression käyttämiselle. Lisäksi yksi kohde nimesi ulkopuolelle sulkemisensa syyksi sen, että hän oli ollut

poissa koulusta. Neljän muunkin kirjoittajan kohdalla poissaolon voisi tulkita syyksi epäsuoralle aggressiolle, vaikka he eivät sitä itse nimenneet syyksi.

6.3 Epäsuoran aggression herättämät tunteet

Tytöt mainitsivat kirjoitelmissaan yhteensä 88 kertaa jonkin epäsuoran aggression aiheuttaman tuntemuksen (taulukko 6). Kyseiset tunteet voivat olla ensinnäkin kirjoittajan, joka kuvaa kohteena, tekijänä tai ulkopuolisena omia tunteitaan tapahtuneesta. Toiseksi ulkopuolinen kirjoittaja on saattanut kirjoittaa tapahtumista kohteen näkökulmasta ja on täten kuvaillut omien tuntemustensa sijaan kohteen tuntemuksia. Selkeästi yleisin epäsuoran aggression aiheuttama tunne on kohteen kärsimys tai paha mieli. Kaksi seuraavaksi yleisintä tuntemusta ovat empatia kohdetta kohtaan ja epäsuoraan aggressioon liittyvien tapahtumien pitäminen typeränä tai turhana.

TAULUKKO 6. Epäsuoran aggression herättämät tunteet

Tunne	Mainintojen lukumäärä
(kohteen) kärsimys/paha mieli	23
empatia (kohdetta kohtaan)	12
typeryys/turhuus	11
ristiriitaisuus	7
(kohteen) hämmennys/epävarmuus	6
harmitus	5
epäreiluus	4
tekijän paheksunta	4
katumus	3
ymmärrys tekijää kohtaan	3
välinpitämättömyys	3
tilanteen hyväksyminen	3
pettymys	2
tunne ulkopuolisuudesta	2
	yht. 88

Kärsimys tai paha mieli

Kirjoitelmista nousi yhteensä 23 mainintaa kärsimyksen tai pahan mielen tunteista. Aggression kohteen mainintoja omasta kärsimyksestä oli 21 ja ulkopuolisen mainintoja kohteen kärsimyksestä oli kaksi. Tässä luokassa tyttöjen kuvailemat tunteet vaihtelevat voimakkuudeltaan *ikävästä järjettömän hirveään*. Heidi, Sanna ja Katja kuvailevat epäsuoran aggression kohteena olemisesta johdettavaa pahaa mieltä seuraavasti:

Tämä tuntui minusta pahalta. Ei ollut kivaa olla yksin. (Heidi)

Tämä tuntui minusta kauhealta, kun he eivät puhuneet mitään. (Sanna)

Minusta tuntui järjettömän hirveältä ja itkin iltaisin paljon. (Katja)

Erityisesti Katja (yllä) kokee itseensä kohdistuneen epäsuoran aggression rasakana, sillä kaikki kaverit kääntyivät häntä vastaan. Myös Iinan kavereita yritettiin kääntää häntä vastaan, mikä tuntui Iinasta *tosi pahalta*:

Ei oo kiva kuulla kavereilta et se on väittäny musta niin ja näin, vaikka se ei oo totta.

Helistä taas tuntui pahalta Emman hylättyä hänet, sillä hänellä ei ollut sillä hetkellä muita kavereita. Helmi *tunsi vihlaisun sydämessään* nähdessään ystävänsä uimassa toisen tytön kanssa, koska ystävä oli valehdellut Helmille, ettei pääse uimaan. Iris kertoo ystävänsä Marikan olleen *murheen murtama*, kun hän kuuli hyvien ystäviensä puhuvan itsestään pahaa. Voimakkaimmin tunteensa ilmaisee kuitenkin Riikka, joka joutui luokkatoverinsa manipuloinnin johdosta muiden hyljeksimäksi:

Tämä tuntui niin epärealistista että iltaisin itkin itseni uneen ja raivosin itselleni ja paiskoin tyynyjä seinää päin.

Empatia

Tähän luokkaan kuuluvat tuntemukset, joilla osoitetaan myötätuntoa aggressi-
on kohdetta kohtaan: kirjoittajalla on joko itsellään paha mieli toisen puolesta
tai hän ymmärtää, että kohteesta tuntuu pahalta. Kymmenen empatiaan viit-
taavaa ilmausta oli ulkopuolisten kirjoittamia. Myös kaksi tekijää osoitti em-
paattisuutta, tosin toisen kirjoittajan empaattisuus on hieman kyseenalaista:

No ei se varmaa kivaa oo jos syrjitään paskan luonteen takia. (Mira)

Sen sijaan Tiina ymmärsi, että Jaanasta *tuntui varmasti tosi pahalle*, kun Tiina ka-
vereineen syrji häntä. Johanna harmitti Loviisan puolesta, kun tämä jäi toistu-
vasti yksin. Hannasta tuntui pahalta Mirkan puolesta, jonka ystävä hylkäsi hä-
net eikä suostunut tekemään sovintoa – vaikka Hanna itse pitikin välit katkais-
seesta työstä enemmän. Iiriksestä tuntui kurjalta, kun hänen ystävästään pu-
huttiin pahaa:

Tämä tuntui minusta pahalta, sillä hän oli aina ollut hyvä ystävä kaikille. Eikä ollut
puhunut kenestäkään pahaa.

Typeryys tai turhuus

Olemme tulkinneet epäsuoraan aggressioon liittyvien tapausten tuntu-
van ty-
töistä typeriltä tai turhilta, jos he ilmaisivat niiden tuntu-
van typerältä, tyhmältä
tai ärsyttävältä. Kahdessa tapauksessa ei suoraan käytetty näitä sanoja, mutta
tulkitsemme tyttöjen kuitenkin viittaavan sisällöllisesti näihin termeihin. Esi-
merkiksi Iiris kertoo miettineensä, *miksiköhän jotkut kiusaavat muita, eikö ne muu-
takaan keksi*. Tulkintamme mukaan tämä viittaa selkeästi siihen, että kiusaami-
nen on Iiriksen mielestä typerää ja turhaa. Yhdestätoista tähän luokkaan kuulu-
vasta ilmauksesta neljä on kohteen kirjoittamaa, yksi tekijän ja kuusi ulkopuoli-
sen kirjoittamaa.

Piian ystävä ei halunnut olla Outin kanssa, joten Piia vältteli ystävänsä
kanssa Outia ja sulki tämän ulkopuolelle porukastaan. Piiasta tämä tuntui *aika*

typerältä. Fannia puolestaan ärsytti, kun muutama tyttö tervehti häntä ivallisesti jankuttaen hänen koko nimeään senkin jälkeen, kun Fanni oli jo vastannut heille. Tuijan kaveriporukassa haukuttiin oman porukan jäsentä, joka meni välitunnilla käymään toisessa kaveriporukassa. Tuija kertoo tuntemuksistaan näin:

Tämä tuntui typerältä. Oli inhottavaa, kun joutui itsekin haukkumaan kaveria vain sen takia, että voisi olla yhden välikän tiettyjen kavereiden kanssa.

Muut epäsuoran aggression herättämät tunteet

Epäsuora aggressio herätti tytöissä paljon erilaisia tunteita. Neljä kohdetta ja kolme ulkopuolista kokivat epäsuoraan aggressioon liittyvän käyttäytymisen ristiriitaisena. Esimerkiksi Ilona koki kavereidensa toimineen ristiriitaisesti: he kyllästyivät Ilonan matkakertomuksiin, mutta eivät myöntäneet sen olevan syy Ilonan huomiotta jättämiseen, vaikka Ilona yritti kysellä asiasta. Epäsuoran aggression kohteen kokemasta hämmennyksestä tai epävarmuudesta mainitsi viisi kohdetta ja yksi ulkopuolinen. Liisa kuuli luokkatovereidensa supisevan ja nauravan jollekin, mikä tuntui hänestä

aika epämiellyttävältä. Mietin nauravatko he minulle ja mistä nauravat. Olenko tehnyt jotain väärin...

Harmituksen luokkaan kuuluvat ilmaisut ovat lähellä kärsimyksen tai pahan mielen luokkaan kuuluvia tuntemuksia. Nämä kaksi luokkaa eroavat kuitenkin siten, että edellä mainitussa tunteita ei ole ilmaistu yhtä voimakkaina kuin jälkimmäisessä. Esimerkiksi Reetta ei tykännyt siitä, kun hänen entinen paras kaverinsa jätti hänet huomiotta ja yritti kääntää muitakin häntä vastaan. Harmituksen luokkaan kuuluvista ilmauksista neljä on kohteen kirjoittamaa ja yksi ulkopuolisen yleisesti kirjoittama. Harmituksen tunnetta lähellä on pettymys, jota tunsu yksi tekijä ja yksi kohde. Piia kertoi pettyneensä kaveriinsa, joka oli laittanut hänen syykseen sen, että he yhdessä halusivat päästä kolmannelta työstä eroon. Heli puolestaan joutui kaverinsa hylkäämäksi, mikä aiheutti jo tuntuksi tulleen pettymyksen:

Olen aina valinnut aika huonosti kaveriporukani. Minulla on vain yksi luotettava kaveri joka ei ole edes luokallani.

Yksi ulkopuolinen ja yksi kohde mainitsivat epäsuoran aggression aiheuttavan kohteelle tunteen ulkopuolisuudesta. Elina kuvailee yleisesti huomiotta jättämisen aiheuttavan sen, että kohde jättäytyy sivummalle tuntiessaan, ettei itse kuulu muiden joukkoon. Kolme kohdetta ja yksi ulkopuolinen kokivat epäsuoran aggression epäreiluksi. Esimerkiksi Kaisasta tuntui kamalalta, kun kaverit syytivät häntä ilman syytä.

Neljä ulkopuolista ilmaisi paheksuvansa tekijän toimintaa. Tekijän paheksunta on lähellä kohdetta kohtaan tunnettua empatiaa, sillä useimmiten empatiaa tunteva ihminen myös paheksuu tekijän tekoja. Tähän luokkaan kuuluvat kuitenkin vain ne ilmaukset, joissa on selkeästi tuotu esiin paheksuvia tuntemuksia tekijän toimintaa kohtaan. Esimerkiksi Vernan mielestä Mirja toimii lapsellisesti yrittäessään manipuloida muiden ystävyys-suhteita. Kaksi tekijää kuitenkin ilmaisi tuntevansa katumusta tekemistään teoista.

En saanut nukuttua koko yönä tai ainakin siltä se tuntui. Minulla oli tosi huono omatunto sinä yönä kun mietin sitä kaikkea. (Tiina)

Lisäksi yksi ulkopuolinen ilmaisi katumusta siitä, ettei mennyt juttelemaan yksin jätetylle tytölle. Vastakohtana tekijän paheksunnalle tai katumukselle olivat välinpitämättömyyden tuntemukset, joista yksi oli ulkopuolisen ja kaksi tekijän mainintaa. Esimerkiksi Mira kuvaili omia tekijän tuntemuksiaan, että *tehty mikä tehty*.

Ymmärrys tekijää kohtaan ja tilanteen hyväksyminen ovat hyvin lähellä toisiaan, sillä ne kulkevat usein käsi kädessä: jos ymmärtää tekijän toiminnan, hyväksyy yleensä myös tilanteen. Erotimme kuitenkin nämä luokat, jotta ne vastaavat tyttöjen ilmaisuja parhaimmalla mahdollisella tavalla. Emilia suljettiin porukan ulkopuolelle, koska hän valehteli kavereilleen saavansa lemmikin. Emilia tuntuu ymmärtävän tekijöiden reaktion:

Kukaan ei kestänyt, kun huijasin heitä, eikä kukaan halunnut huijaria porukkaansa.

Myös kaksi ulkopuolista ilmaisi ymmärtävänsä, miksi tekijät tekivät niin kuin tekivät. Esimerkiksi Sinin mielestä ei tarvitse olla kaikkien kaveri, jos ei pysty tai halua. Kolme kohdetta puolestaan ilmaisi jollain asteella hyväksyvänsä epäsuoran aggression aiheuttaman tilanteen. Anna ei esimerkiksi ollut pettynyt menetettyään ystävänsä, sillä hän huomasi, ettei tämä ollut aito ystävä.

6.4 Toiminta ja reagointi epäsuoraan aggressioon liittyvissä tilanteissa

6.4.1 Kohteen toiminta

Epäsuoran aggression kohteiden erilaisista toimintatavoista löytyi yhteensä 62 mainintaa (taulukko 7), joista suurin osa on kohteiden itsensä kirjoittamia. Mukana on kuitenkin myös kaksi tekijän ja kymmenen ulkopuolisen kertomaa kohteen toimintatapaa. Epäsuoran aggression kohteiksi joutuneilla yleisin toimintatapa on yritys selvittää asiaa tekijän kanssa. Kuitenkin lähes yhtä tyypillistä on vältellä tekijää tai asiaa. Kolmanneksi yleisin toimintatapa kohteille on pyrkiminen mukaan tekijän porukkaan.

TAULUKKO 7. Kohteen toiminta epäsuoraan aggressioon liittyvissä tilanteissa

Toiminta	Mainintojen lukumäärä
asian selvittäminen tekijän kanssa	16
tekijän / asian välttely	14
tekijän porukkaan pyrkiminen	10
tekijän huomiotta jättäminen	6
tuen hakeminen ikätovereilta	5
tuen hakeminen vanhemmilta	5
”hyökkääminen” tekijää vastaan	2
haluttomuus antaa anteeksi	1
itkeminen	1
suuttumus	1
ei tiennyt olevansa kohde	1
	yht. 62

Asian selvittäminen tekijän kanssa

Tapaukset, joissa kohde on tehnyt aloitteen epäsuoran aggression tapahtumien selvittämiseksi, kuuluvat tähän luokkaan. Asiat eivät välttämättä ole aina ratkenneet, vaikka kohde onkin yrittänyt selvittää tapahtumien taustoja ja syitä. Suurin osa tytöistä on tehnyt aloitteen ottamalla asian puheeksi tekijän kanssa kasvotusten, kuten seuraavissa esimerkeissä:

Kysyin ystävältäni suoraan oliko hän haukkunut minua. (Ninni)

Kysyin kuitenkin kavereiltani asiasta että miksi ette kysy mua ulos? (Ilona)

Neljä tyttöä kertoi selvittäneensä asiaa joko puhelimen tai Internetin välityksellä. Oona kysyi kavereiltaan netissä, että mitä hän muka oli puhunut heistä. Anne soitti koulun jälkeen ystävälleen kysyäksään, miksi tämä välttelee häntä. Yhden lukuun ottamatta kaikissa tapauksissa, joissa kohde on yrittänyt selvittää asiaa tekijän kanssa, tekijä on ollut kohteen kaveri.

Tekijän tai asian välttely

Välttelin kiusaajieni näkemistä, mutta välituntisin ja juhlasalissa näin pakostakin heidät. (Terhi)

Terhin kuvaus omasta toiminnasta on tyypillinen esimerkki tähän luokkaan kuuluvista ilmauksista: kohde pyrkii välttelemään tekijää toimimalla siten, että joutuu mahdollisimman vähän näkemään tekijää tai olemaan hänen kanssaan tekemisissä. Neljä tyttöä käytti suoraan sanaa *vältellä*, kun taas muutaman tytön kuvauksesta voi päätellä kohteen välttelevän tekijää tai tekijöitä. Esimerkiksi Johanna kertoi usein yksin jäävästä luokkatoveristaan, että hän vain kierteli pihaa yksikseen. Kiia puolestaan kertoi yksin jätetystä työstä, jota hän pyysi mukaan porukkaansa, mutta tämä kieltäytyi. Molemmissa tapauksissa kohteet yrittivät pysyä poissa muiden lähettyviltä eli vältellä heidät yksin jättäneitä tekijöitä - vaikka toista tyttöä pyydettiin mukaankin.

Suurin osa tähän luokkaan kuuluvista ilmauksista kuvailee siis kohteen vältelleen tekijää, mutta kohde saattoi vältellä myös asiaa. Asian välttely tarkoittaa, että kohde olisi halunnut selvittää epäsuoran aggression tapahtumiin liittyvät asiat tekijän kanssa, mutta ei syystä tai toisesta sitä tehnyt. Asia saattoi jäädä selvittämättä pelon takia, kuten Liisan tapauksessa:

Minun teki mieli mennä kysymään heiltä, että mitä he nauravat ja miksi. Mutta en kuitenkaan mennyt, koska minulla ei riittänyt kantti.

Heidi taas ei halunnut syytellä kavereitaan eikä sen takia ottanut tapahtumia puheeksi. Leenan tapauksessa asian välttely tarkoittaa sitä, että hän toimii ristiriitaisesti käyttäytyvää kaveriaan kohtaan kuin mitään ei olisi tapahtunut: hän yrittää unohtaa huonot päivät ja siirtyä aina eteenpäin.

Tekijän porukkaan pyrkiminen

Tähän luokkaan kuuluvat tapaukset, joissa kohde pyrkii olemaan tekijöiden kanssa huolimatta itseensä kohdistetusta epäsuorasta aggressiosta. Kohteet eivät tee aloitetta asioiden selvittämiseksi, vaan heidän pyrkimyksensä on vain päästä mukaan porukkaan. Suurimmassa osassa tapauksista on kyse tilanteista, joissa tekijänä on oma kaveri tai kaveriporukka, jolloin kohde siis pyrkii takai-

sin omaan kaveriporukkaansa. Noora kertoi Ullasta, jonka ystävä jätti hänet tahallaan huomiotta:

Ulla yritti silti olla ystävänsä kanssa, ettei jäisi yksin.

Myös Satu jätettiin kaveriporukassaan huomiotta, mutta hän *yritti silti olla kaveria* heidän kanssaan. Kaisa yritti useista torjunnoista huolimatta pyytää hänet hylännyttä kaveria hiihtoseurakseen. Sen sijaan Petran kohdalla tekijöinä olivat luokkatoverit, joten kyseessä ei ollut pyrkiminen vanhaan kaveriporukkaan vaan yritys kuulua tekijöiden porukkaan liikuntatunnilla.

Kohde on kahdessa tapauksessa yrittänyt pyrkiä tekijän - ja näissä tapauksissa takaisin kavereiden - porukkaan toimimalla kavereiden edellyttämällä tavalla. Ilonan kaverit eivät jaksaneet kuunnella hänen matkakertomuksiaan, joten Ilona lopetti niiden kertomisen päästen näin takaisin porukkaan. Riikka puolestaan kertoo pyytäneensä hänet yksin jättäneiltä kavereiltaan anteeksi, vaikka ei ollut itse tehnyt mitään.

Muut kohteen toimintatavat

Edellä esitellyt kolme yleisintä luokkaa kattavat noin kaksi kolmasosaa kaikista aineistossa mainituista kohteen toimintatavoista. Kohteilla kerrottiin kuitenkin olleen paljon myös muunlaisia reagointi- tai toimintatapoja. Kuusi kohdetta kertoi jättäneensä tekijän huomiotta reagoimalla häneen ja/tai hänen tekoihinsa välinpitämättömästi. Esimerkiksi Fanni yritti olla välinpitämätön tekoja kohtaan yrittäessään ottaa sukunimensä pilkkaamisen huumorilla ja olla välittämättä siitä. Annika puolestaan jätti sekä tekijät että teot omaan arvoonsa:

Jatkoin elämäni samaa rataa, enkä jaksanut jäädä pohtimaan asiaa.

Osa epäsuoran aggression kohteiksi joutuneista tytöistä haki tukea oman kaveriporukan ulkopuolisilta ikätovereilta. Heli alkoi ystävänsä hylättyä hakeutua toiseen kaveriporukkaan, kuten teki myös omasta porukastaan ulkopuolelle

suljettu Heidi. Anu kertoo ystäväystyneensä myös luokkansa poikien kanssa sen jälkeen, kun hänen ystävänsä vaihtoi hänen tilalleen toisen ystävän.

Kolme tyttöä kertoi hakeneensa tukea äidiltään ja kaksi tyttöä tukeutui kumpaankin vanhempansa. Tuen hakeminen vanhemmilta tarkoittaa tässä tapauksessa epäsuorasta aggressiosta kertomista. Heli kertoi aina äidilleen, mitä tapahtui, jolloin äiti oli Helin tukena. Katja puolestaan *sai tarpeekseen* muiden hyljeksinnästä ja kertoi asiasta äidilleen. Katjan äiti otti yhteyttä opettajaan, jonka kanssa asiaa selvitettiin yhdessä.

Kahdessa tapauksessa kohde lähetti asian selvittämisen sijaan tekijälle ilkeän tekstiviestin ja ”hyökkäsi” näin tekijää vastaan. Yhdessä tapauksessa paikan puhumisen kohteeksi joutuneet tytöt eivät suostuneet antamaan anteeksi tekijän useista anteeksipyynnöistä huolimatta. Kahdessa tapauksessa nousi esille välittömämpi reagoititapa epäsuoraan aggressioon: Yksi tyttö reagoi itseensä kohdistettuun epäsuoraan aggressioon itkemällä, kun taas yhdessä tapauksessa kohde suuttui tytöille, jotka syrjivät häntä leikkinsä kautta. Lisäksi yksi tyttö ei tiennyt, että hänestä oli puhuttu omassa kaveriporukassa pahaa hänen ollessaan edellisellä välitunnilla toisessa porukassa.

6.4.2 Tekijän toiminta

Tekijän (tai tekijöiden) toimintaa kuvaillessamme tarkoitamme ensinnäkin tekijöillä ainoastaan niitä tyttöjä, joiden kohdistamasta epäsuorasta aggressiosta on alun perin kerrottu. Emme siis laske tekijöiksi muita osapuolia, vaikka he joissakin tapauksissa ovatkin käyttäneet tekijän tavoin epäsuoraa aggressiota. Toiseksi olemme ottaneet tekijän toimintaa esitellessämme huomioon ainoastaan ne tekijän toimintatavat, jotka ovat ilmenneet alun perin käytetyn epäsuoran aggression jälkeen. Tekijän toiminnasta löytyi yhteensä 30 mainintaa (taulukko 8). Kaksi toimintatapaa on selvästi muita yleisempiä: epäsuoran aggression jatkaminen ja kohteen torjunta.

TAULUKKO 8. Tekijän toiminta epäsuoraan aggressioon liittyvissä tilanteissa

Toiminta	Mainintojen lukumäärä
epäsuoran aggression jatkaminen	11
kohteen torjunta	8
teon kieltäminen	3
sovittelu	3
kohteen ottaminen porukkaan	2
kohteen hylkääminen	2
teon myöntäminen	1
	yht. 30

Epäsuoran aggression jatkaminen

Tyttöjen kirjoitelmista löytyi kuusi kohteen ja viisi ulkopuolisen mainintaa siitä, että epäsuora aggressio ei jäänyt vain yhteen tilanteeseen. Nämä tapaukset täyttävät kiusaamisen tunnusmerkit, sillä tekijä kohdisti toistuvasti samaan kohteeseen joko samaa aggressiomuotoa tai sitten tapahtumien edetessä epäsuora aggressio vaihtoi muotoaan. Esimerkiksi Annan kohdalla tilanne muuttui ulkopuolelle sulkemisesta ja ystävän kääntämisestä häntä itseään vastaan siihen, että häntä vastaan käännetty ystävä ja tämän kaveri alkoivat haukkua häntä kovaan ääneen niin, että hän itse kuuli sen. Aino taas jätettiin ensin huomiotta, jonka jälkeen luokkatoverit yrittivät sotkea Ainon ja hänen parhaan ystävänsä välit.

Moni tyttö oli toistuvasti tai pidempään samanlaisen epäsuoran aggression kohteena. Anni kertoi, että aina kun hän meni tekijöiden lähelle, nämä aloittivat kuiskailun. Terhi puolestaan näki omien kavereidensa kuiskivan hänestä ja nauravan hänelle:

Aluksi ajattelin, että se ei ollut mitään vakavampaa, mutta se vain jatkui.

Peppi kertoi erään kaveriporukan jättäneen riidan aiheuttaneen tytön huomiotta, ja porukan jäsenet olivat tytölle muutaman päivän vihaisia. Johannan luokkatoveri Loviisa jäi usein yksin, mutta kaikki tytöt katselivat vierestä eivätkä

tehneet asialle mitään. Loviisa jätettiin siis toistuvasti ulkopuolelle muiden porukoista.

Kohteen torjunta

Kohteen torjunnalla tarkoitamme tapauksia, joissa kohde yritti lähestyä tekijää tai tekijöitä, mutta hänet torjuttiin. Kaikki tämän luokan maininnat ovat itse kohteeksi joutuneiden kirjoittamia. Torjunta tapahtui usein epäsuoran aggressiion keinoin, jolloin tekijä periaatteessa jatkoi epäsuoraa aggressiota. Täten tämä luokka on lähellä edellä kuvailtua luokkaa. Pidämme kuitenkin luokat erillään, sillä tässä luokassa korostuu tekijän haluttomuus olla tekemisissä kohteen kanssa kohteen lähestymisyrityksistä huolimatta. Tämä käy selvästi ilmi esimerkiksi Annen tapauksesta:

Hän (tekijä) ei puhunut minulle koko päivänä, vaikka yritin mennä hänen luokseen ja kysyä mitä olin tehnyt.

Myös Helmi yritti hakeutua ystävänsä seuraan, mutta ystävä *oli kuin ei olisi huomannut*. Lisäksi Helmin ystävä ja hänen uusi kaverinsa menivät joka välitunti keinumaa kauas Helmistä. Kaikissa tapauksissa kohteen torjunta ei kuitenkaan ollut epäsuoraa vaan hyvinkin suoraa. Kun Kaisa yritti liikkua muiden mukana, tytöt sanoivat hänelle:

Älä seuraa meitä. Ei tää oo mikään peli.

Kaisa yritti myös pyytää hänet hylännyttä kaveriaan hiihtoseurakseen, mutta tämä kieltäytyi toistuvasti. Marin kaveri väitti muille tytöille Marin puhuneen pahaan heistä, jolloin Mari kysyi kaveriltaan, miksi tämä oli valehdellut muille. Kaveri vastasi siihen, että *se ei kuulu sulle*.

Muut tekijän toimintatavat

Epäsuoran aggression jatkamisen ja kohteen torjunnan lisäksi tekijöillä mainittiin olleen muitakin, joskin harvinaisempia, toimintatapoja. Kaksi kohdetta ja yksi tekijä kertoivat tekijän toimineen siten, että tämä ei myöntänyt tehneensä sitä, mistä häntä ”syytettiin”. Esimerkiksi Anu mainitsi ystävälleen, että tämä oli ottanut hänen tilalleen uuden ystävän, mutta ystävä kielsi asian. Yksi kohde kirjoitti tekijän tätä vastoin myöntäneen tekonsa kohteen ottaessa asian esiin.

Kahdessa kohteen ja yhdessä ulkopuolisen kertomassa tapauksessa tekijä oli valmis sovintoon. Kahdessa tapauksessa tekijä teki ensin sovinnon eleen ja yhdessä tapauksessa kohde teki aloitteen, johon tekijät sitten tarttuivat. Sovittelua lähellä on kohteen ottaminen porukkaan, mutta jälkimmäisen luokan kahdessa kohteen kirjoittamassa tapauksessa ei ole mainittu sovinnon tekemistä anteeksipyyntöjen kautta. Näissä on kuitenkin selkeästi mainittu kohteen pääseminen takaisin kaveriporukkaan:

He (kaverit) olivat aluksi aika mykkiä (jättivät huomiotta) mutta tulivat sitten tervehtimään ja kaikkee muuta esim. jutteleen. (Satu)

Vastakohtana sovittelulle ja kohteen ottamiselle porukkaan yksi kohde ja yksi ulkopuolinen kertoivat tekijän laittaneen välit poikki kohteeseen, vaikka kohde yritti selvittää asioita.

6.4.3 Ulkopuolisten toiminta

Ulkopuolisilla tarkoitetaan tässä niitä tyttöjä, jotka eivät alun perin olleet osallisia kirjoitelmissa kerrottuihin epäsuoran aggression tapahtumiin. Osallistumattomuus tapahtumiin tarkoittaa sitä, että tytöt eivät olleet alkuperäisiä tekijöitä eivätkä kohteita. Osassa tapauksista ulkopuoliset tytöt olivat paikalla epäsuoran aggression tapahtuessa, osassa eivät. Ulkopuolisten toiminnasta on tyttöjen kirjoitelmissa yhteensä 61 mainintaa (taulukko 9). Nämä maininnat ovat joko

ulkopuolisen kirjoittamia omasta toiminnastaan tai kohteen, ulkopuolisen tai tekijän kirjoittamia muiden tyttöjen toiminnasta. Muista tytöistä puhuessaan kirjoittavat viittaavat joko luokkatovereihinsa, kavereihinsa tai parhaisiin ystäviinsä, jotka eivät ole (alkuperäisiä) kohteita eivätkä tekijöitä. Selkeästi tyypillisin ulkopuolisen toimintatapa on tukea kohdetta. Seuraavaksi yleisintä on, että yritetään selvittää asioita kohteen ja tekijän välillä. Kolmanneksi suurin luokka on tekijän mukaan lähteminen ja neljänneksi suurin tekijän tai asian huomiotta jättäminen.

TAULUKKO 9. Ulkopuolisten toiminta epäsuoraan aggressioon liittyvissä tilanteissa

Toiminta	Mainintojen lukumäärä
kohteen tukeminen	22
asian selvittely	9
tekijän mukaan lähteminen	8
tekijän / asian huomiotta jättäminen	7
sivusta seuraaminen	6
eivät tiedetä tapahtumista	4
puolen valitseminen	3
tekijän paljastamisen yrittäminen	1
opettajalle kertominen	1
	yht. 61

Kohteen tukeminen

Minulla oli silti yksi todella hyvä ystävä, ja hän auttoi ja tuki minua paljon. (Terhi)

Kohteet saivat paljon tukea muilta tytöiltä. Terhin (yllä) kaverit puhuivat hänestä pahaa ja naureskelivat hänelle, mutta hänellä oli ystävä auttamassa ja tuke-
massa. Jatta puolestaan suljettiin ulkopuolelle porukastaan, jolloin hän sai tuekseen entisen parhaan kaverinsa. Muut tytöt ilmaisivat tukeaan epäsuoran aggression kohteelle esimerkiksi lohduttamalla häntä, kuten Sini teki kaverinsa kanssa:

Puhuimme Ennille, ettei hänelle tulisi paha mieli, ettei hänellä muka olisi kavereita.

Susanne puolestaan yritti aloittaa keskustelun jostain ihan muusta asiasta, kun huomasi luokkatovereidensa puhuvan Veerasta pahaa. Elina kuvaili esimerkkitilanteen kautta toimivansa yleensä siten, että hän juttelee alakuloiselle tytölle ja kyselee, mikä tätä vaivaa. Elina myös tervehtii tyttöä, jos muut eivät sitä tee. Muut tytöt saattoivat myös puolustaa kohteita tekijöille. Esimerkiksi Petran luokkatoverit huusivat syöttelyä vältteleville tytöille, että antaisivat Petrallekin pallon.

Lisäksi muut tytöt tukivat kohteita ottamalla heitä mukaan omaan porukkaansa. Luokkatoverit ottivat Heidin mukaan porukkaansa, kun Heidi suljettiin ulos omasta kaveriporukasta. Kiia pyysi yksin jätettyä tyttöä useasti porukkaansa, kunnes tyttö vähitellen suostui tulemaan mukaan. Ulkopuoliset tytöt osoittavat siis tukeaan kohteille puolustamalla ja auttamalla heitä, pyytämällä heitä mukaansa, lohduttamalla, juttelemalla ja tervehtimällä sekä ohjaamalla muiden keskusteluita pois kohteesta puhumisesta.

Asian selvittely

Muut tytöt kyselivät mitä meidän välillä oli tapahtunut ja miksi emme puhuneet toisillemme. (Anne)

Myös kahdeksassa muussa tapauksessa ulkopuoliset tytöt yrittivät selvittää tapahtumia tai sovittaa kohteen ja tekijän välejä. Hertta yritti saada tyttöjä sopimaan kuitenkin sekoittamatta itseään heidän riitaansa. Noora puolestaan kertoi, että muut tytöt *yrittivät parantaa tilannetta* kohteen ja tekijän välillä. Kaksi ulkopuolista kääntyi suoraan tekijän puoleen yrittäen saada tämän lopettamaan juoruilun. Toinen heistä oli Senni, joka puhui juoruilijoiden kanssa ja kysyi heiltä, *onko järkevää kiusata*.

Tekijän mukaan lähteminen

Osa tytöistä lähti tekijän mukana haukkumaan omia kavereitaan. Tekijän mukaan lähteminen tarkoittaa kuitenkin useimmissa tapauksissa sitä, että muut

tytöt uskoivat tekijän kertomat valheet kohteesta ja alkoivat näin ollen käyttäytyä kohdetta kohtaan tylästi. Oonan kavereille väitettiin, että Oona oli puhunut heistä pahaa. Oonan parhaat kaverit uskoivat sen ja jättivät Oonan yksin. Myös Katja jätettiin yksin, sillä luokan muut tytöt uskoivat kaikki perättömät puheet hänestä. Heidin tilalle porukkaan tullut uusi tyttö yritti sulkea Heidin ulos porukasta ja kääntää muita porukan jäseniä Heidiä vastaan:

Kaverini toimivat siten, että he uskoivat tätä tyttöä. He kohtelivat minua kuin ilmaa. He eivät uskaltaneet olla minun kavereita, jos tämä tyttö näkisi sen.

Tekijän tai asian huomiotta jättäminen

Kolmessa tapauksessa kerrottiin ulkopuolisten tyttöjen reagoineen epäsuoraan aggressioon siten, että he jättivät tekijän tai tekijät huomiotta. Tämä käy hyvin ilmi Vilman kuvauksesta:

Muut tytöt toimivat siten, että he eivät myöskään minun tavoin välittäneet kiusaajatyttöistä.

Yksi tekijä puolestaan kertoi, että muut tytöt eivät enää tule hänen ja hänen kaverinsa luokseen, vaan pysyvät kohteen seurassa. Neljässä tapauksessa muut tytöt jättivät tekijän sijaan asian huomiotta. Sennin mukaan muut tytöt eivät välittäneet juurusta, vaan *olivat kuin ennallaan*. Katariinan luokkatoveri alkoi syrjiä ja arvostella muita tyttöjä, mihin Katariina reagoi seuraavasti:

En välittänyt tytön käytöksestä. Hän on vain niin draamakuningatar kuin olla ja voi.

Muut ulkopuolisten toimintatavat

Neljän yleisimmän luokan lisäksi kirjoitelmista nousi esiin viisi muuta tapaa, jolla ulkopuoliset toimivat. Osa ulkopuolisista ei halunnut sekaantua epäsuoran aggression tapahtumiin. Peppi kertoi toimineensa seuraavasti, kun huomasi erään kaveriporukan jättävän yhden tytön huomiotta:

Annoin heidän selvittää omat sotkunsu itse siihen sekaantumatta.

Myös Hanna halusi pysytellä sivullisena kahden ystävän välirikosta. Hän koki tapahtumien olevan *heidän oma asiansa* eikä sen vuoksi puuttunut siihen ollenkaan. Kaksi tyttöä ilmaisi, että he *katselivat vierestä* muihin kohdistuvaa epäsuoraa aggressiota.

Neljässä tapauksessa muut tytöt eivät tienneet tekijän ja kohteen välisestä epäsuorasta aggressiosta. Terhistä puhuttiin pahaa ja hänelle naureskeltiin, mutta moni ei tiennyt siitä, koska Terhi ei kertonut. Hän ei usko, että muut tytöt huomasivatkaan mitään. Leena ei edes haluaisi muiden tyttöjen huomaavan hänen ystävänsä kohtelevan häntä ristiriitaisesti, sillä hän ei halua tehdä asiasta ongelmaa.

He tekivät ns. joukkueet, Venlan joukkue ja Moonan joukkue, ja sitten he puhuivat toisistaan pahaa. (Hertta)

Näin kertoo Hertta muiden tyttöjen toimineen, kun he saivat tietää Venlan ja Moonan puhuvan toisistaan pahaa. Tytöt siis valitsivat, kumman puolella ovat, ja toimivat sen mukaan. Näin teki myös osa Ellan luokkatovereista: he eivät yrittäneet selvittää tilannetta haukkujan ja haukuttujen välillä, koska he olivat *selvästi valinneet puolensa riidassa*.

Verna kertoi luokallaan olevasta Mirjasta, joka manipuloi luokkatovereitaan monin eri tavoin. Vernan mukaan kaikki tytöt tietävät Mirjan todellisen luonteen, mutta opettajat pitävät Mirjaa hyvänä ihmisenä. Näin ollen sekä Verna että hänen luokkatoverinsa yrittävät paljastaa Mirjan manipulatiivisen luonteen opettajille. Yhdessä tapauksessa muut tytöt kertoivat huomaamastaan epäsuorasta aggressiosta suoraan opettajalle.

6.5 Tyttöjen lopputunnelmat

Vaikka kirjoitelmissa ei varsinaisesti kysytty kirjoittajien lopputunnelmia, löysimme kuitenkin 25 mainintaa (taulukko 10), joissa kirjoittaja kertoi omista tun-

temuksistaan epäsuoraan aggressioon liittyvien tapahtumien päätyttyä. Lopputunnelmistaan kertoivat pääasiassa kohteet, mutta aineistosta löytyi myös seitsemän ulkopuolisen ja kaksi tekijän mainintaa sekä yksi yleisesti kirjoittaneen maininta omista tuntemuksista. Lopputunnelmissa ei ollut näkyvissä selkeitä eroja luokkien välillä, vaan luokat olivat suuruudeltaan hyvin samankokoisia. Eniten tunnettiin kuitenkin helpotusta siitä, että asiat selvisivät. Toiseksi yleisin tunne oli kiitollisuus uusista ystäväistä. Lopputunnelmien lisäksi esittelemme vielä lopussa yhteenvedon ystävyysuhteen jatkumisesta epäsuoran aggressioon tapahtumien jälkeen.

TAULUKKO 10. Tyttöjen lopputunnelmat tilanteiden jälkeen

Tunnelma	Mainintojen lukumäärä
helpotus asioiden selviämisestä	5
kiitollisuus uusista ystäväistä	4
neutraali suhtautuminen tapahtuneeseen	3
kiitollisuus ystävien tuesta	3
ärsytys tekijää kohtaan	3
hämmennys	2
pelko	2
toive tilanteen muuttumisesta	2
katumus omasta toiminnasta	1
	yht. 25

Kirjoitelmista löytyi yhden kohteen, kolmen ulkopuolisen ja yhden yleisesti kirjoittaneen maininta siitä, että he olivat helpottuneita epäsuoraan aggressioon liittyvien tapahtumien selviämisestä. Ella kertoi, että he tuntevat luokan tyttöjen kesken niin hyvin, että saavat onneksi riidat aina sovittua. Iina puolestaan oli helpottunut, kun kaverit uskoivat häntä ja he olivat jälleen kavereita keskenään. Neljä kohdetta ilmaisi olevansa kiitollisia saamistaan uusista ystäväistä. Heidistä oli kavereiden hylättyä *kuitenkin mukava huomata miten muut tytöt ottivat minut vastaan*. Anna kertoi olevansa onnellinen, että sai uusia ystäviä, jotka halusivat aidosti olla hänen ystäviään. Kaisa puolestaan sai uusia kavereita vasta vaihdettuaan koulua. Kaksi kohdetta ja yksi tekijä ilmaisivat kiitollisuutensa vanhoja ystäviään kohtaan. Emilia kertoi parhaasta ystävästään näin:

Hän nosti minut ylös jaloilleen, kun olin yksinäisyydessä vajonnut kuin juoksu-
hiekkään joutunut. Onneksi minulla on edelleen se sama paras ystävä. Kaikki kii-
tos kuuluu hänelle.

Yhden kohteen, yhden ulkopuolisen ja yhden tekijän ilmauksista oli pääteltä-
vissä neutraali tai välinpitämätön suhtautuminen tapahtuneeseen epäsuoraan
aggressioon. Hanna suhtautui kahden tytön välirikoon melko neutraalisti, sillä
heillä oli aina ollut erimielisyyksiä. Piia ei lopulta ollut kovinkaan pahoillaan
Outin sulkemisesta ulkopuolelle, sillä hän *ei jaksakaan kantaa taakkaa liian monesta
kaverista*. Vastakohtana välinpitämättömyydelle muutama tyttö ilmaisi hyvin
voimakkaan ärsytyksen tekijää kohtaan:

Hän on niin raivostuttava, että vaikka isopaha susi saisi hänet syödä! Monet opet-
tajat ovat ottaneet Mirjan lellikikseen, ja kuvittelevat hänen olevan oikeasti hyvä
ihminen! (Verna)

Hän syyttää minua kaikista ongelmistaan ja yrittää rikkoa minun ja Hennan välit
joka raivostuttaa suunnattomasti. Minun täytyy myöntää että vihaan Kerttua koko
sydämeistäni sillä hän on pilannut elämäni jälleen kerran... (Riikka)

Kahden kohteen kirjoitelmista käy ilmi heidän tuntemansa hämmennys vielä
epäsuoran aggression tapahtumien jälkeenkin. Kaisaa syrjittiin puolen vuoden
ajan, kun hän kertoi vahingossa Tiian salaisuuden eteenpäin. Kaisa ei voinut
ymmärtää, miksi muut kiusasivat häntä, vaikka hän sai jo Tiialta anteeksi.

Kaksi kohdetta taas kertoi pelkäävänsä. Heidiä pelottaa nykyään palata
kouluun loman jälkeen, sillä edellisellä kerralla hänen tilalleen kaveriporuk-
kaan oli otettu uusi tyttö. Iiris puolestaan kertoi ystävänsä Marikan pelkäävän,
että hänestä pahaa puhuneet tytöt alkavat kiusata häntä uudelleen.

Kaksi kohdetta ilmaisi toiveensa nykyisen tilanteen muuttumisesta. Kai-
saa harmitti, kun hänen entiset kaverinsa eivät halunneet olla hänen kanssaan
tekemisissä. Hän toivoi, että koko asiaa ei olisi tapahtunut ja että he voisivat
olla kavereita. Yksi ulkopuolinen puolestaan katui omaa toimintaansa harmitel-
len sitä, ettei hän ollut kavereidensa kanssa ottanut yksinäistä tyttöä kunnolla
mukaansa.

6.6 Ystävyysuhteen jatkuminen

Suurin osa eli 57 prosenttia tyttöjen kertomasta epäsuorasta aggressiosta tapahtui ystävyysuhteissa. Todellisuudessa määrä saattaa olla vielä suurempi, sillä tulkitsimme kohteen ja tekijän olevan ystäviä tai kavereita ainoastaan niissä tapauksissa, joissa kirjoittaja toi ystävyysuhteen selkeästi esiin. Emme laske-neet esimerkiksi luokkatovereita kavereiksi, ellei kirjoitelmassa nimenomaan puhuttu heistä *kavereina* tai *parhaina kavereina*. Todennäköisesti kohde ja tekijä ovat kuitenkin olleet kavereita monessa sellaisessakin tapauksessa, jossa kirjoit-taja ei ole sitä maininnut. Epäsuoraan aggressioon liittyvät tapahtumat vaikut-tivat tekijän ja kohteen väliseen ystävyysuhteeseen siten, että välit joko pysyi-vät ennallaan, huononivat, vaihtelivat tai katkesivat kokonaan (taulukko 11).

TAULUKKO 11. Ystävyysuhte epäsuoran aggression jälkeen

Alkutilanne	Lopputilanne	Lukumäärä
kavereita / parhaita kavereita	välit ennallaan	11
kavereita / parhaita kavereita	välit huonommat	5
parhaita kavereita	välit vaihtelevat	1
kavereita / parhaita kavereita	välirikko	6
		yht. 23

Kaikissa kirjoitelmissa ei mainittu epäsuoran aggression vaikutusta ystävyys-suhteisiin, joten otimme huomioon vain selkeät tapaukset. Puolessa tapauksista ystävyysuhte palautui epäsuoran aggression jälkeen ennalleen. Tällaisissa ta-pauksissa tyttöjen käyttämät ilmaisut olivat seuraavanlaisia:

Lopulta kävi niin että nyt olemme taas parhaita kavereita. (Sanna)

Lopulta olimme taas kaikki yhtä porukkaa. (Mari)

Lopulta seuraavan välkän alkaessa kaikki oli normaalisti, aivan niin kuin mitään ei olisi ikinä tapahtunut. (Tuija)

Puolessa tapauksista välit puolestaan huononivat tai katkesivat kokonaan. Väli-en huononemista tytöt ilmaisivat kertomalla, että kohde ja tekijä eivät ole enää yhtä hyviä kavereita kuin ennen. Välirikko taas tulee kirjoitelmissa ilmi siten,

että kohteen ja tekijän ei kerrota enää olevan tekemisissä, vaan he molemmat ovat etsineet uusia ystäviä. Yhdessä tapauksessa kerrottiin kohteen ja tekijän välien vaihtelevan: toisinaan tekijä toimii kuin paras kaveri ja toisinaan hän käyttäytyy kuin vihamies.

7 POHDINTA

7.1 Tulokset lyhyesti

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kuudesluokkalaisten tyttöjen kokeman epäsuoran aggression muotoja ja syitä sekä aggression herättämiä tunteita ja toimintatapoja. Yleisimpiä tyttöjen välillä ilmenneitä epäsuoran aggression muotoja olivat muiden kääntäminen yhtä vastaan, huomiotta jättäminen sekä ulkopuolelle sulkeminen. Tytöt nimesivät tavallisimmiksi epäsuoran aggression syiksi sen, että kohde on jotenkin ärsyttävä tai erilainen, kohde on ei-toivottu ryhmän jäsen tai ystävä, tekijä on kateellinen kohteelle tai sitten syyt olivat epäselviä tytöille. Tyypillisimpiä epäsuoran aggression herättämiä tunteita olivat kohteen kärsimys tai paha mieli, empatia kohdetta kohtaan sekä epäsuoraan aggressioon liittyvien tapahtumien pitäminen typeränä tai turhana. Epäsuoran aggression kohteelle tavanomaisinta oli yrittää selvittää asiaa tekijän kanssa, vältellä tekijää tai asiaa tai pyrkiä mukaan tekijän porukkaan. Tekijä yleensä joko jatkoi epäsuoraa aggressiota tai torjui kohteen. Ulkopuolisten selvästi tyypillisin toimintatapa oli tukea kohdetta. Lisäksi he joko yrittivät selvittää asiaa, lähtivät tekijän mukaan tai jättivät tekijän tai asian huomiotta.

7.2 Vertailu aiempiin tutkimuksiin

Tutkimuksemme osoitti epäsuoran aggression olevan tyttöjen keskuudessa yleinen ilmiö, sillä keskimäärin jokainen tyttö mainitsi kirjoitelmassaan kaksi eri epäsuoran aggression muotoa. Selvästi yleisintä oli, että epäsuora aggressio oli luonteeltaan sosiaalista (ks. taulukko 2). Luokittelemamme epäsuoran aggression muodot ovat löydettävissä myös muista tutkimuksista (ks. Archer & Coyne 2005, 216; Bengts 2008, 24; James & Owens 2005, 71; Kaukiainen 2003, 16; Owens ym. 2004, 74) muutamaa muotoa lukuun ottamatta. Tulostemme perus-

teella *katseiden vaihtaminen* on ainut muoto, jota ei mainita muissa tutkimuksissa. *Katsominen paheksuvasti tai vihaisesti* (Archer & Coyne 2005, 216; James & Owens 2005, 71) sekä *silmien pyörity* (Archer & Coyne 2005, 216) viittaavat katseen kohdistuvan aggression kohteeseen, kun taas *katseiden vaihtaminen* tapahtuu tekijöiden kesken.

Sen sijaan nimeämämme muoto *ystävän hylkääminen tai vaihtaminen* on lähellä Kaukiaisien (2003, 16) luokittelemaa muotoa *ystävöystyminen jonkun kanssa kostoiksi*, sillä *ystävän hylkäämisen tai vaihtamisen* voidaan ajatella olevan kosto jostakin, mitä hylätty ystävä on tehnyt. Emme kuitenkaan pysty tutkimuksemme todentamaan, onko *ystävän hylkäämisen tai vaihtamisen* taustalla kosto vai jokin muu syy. Myös nimeämämme muoto *epäsuorasti loukkaava kommentti* on lähes sama kuin Bengtsin (2008, 24) mainitsema *ivallinen palaute*, sillä molemmissa kommentti naamioidaan hyväksyttäväksi. *Epäsuorasti loukkaava kommentti* on kuitenkin selvemmin sisällöltään sellainen, jonka ainoastaan kohde osaa tulkita loukkaavaksi.

Epäsuoran aggression syistä ei ollut muotojen tapaan erotettavissa selkeästi yleisimpiä luokkia. Maininnat syistä liittyivät kuitenkin eniten sosiaalisten suhteiden manipulointiin ja ylläpitämiseen (ks. taulukko 3). Kaikki luokittelemamme syyt löytyvät myös muista tutkimuksista (ks. Aapola 1992, 98; Bengts 2008, 53–57, 63–70; Besag 2006, 41; James & Owens 2005, 79–81) yhtä lukuun ottamatta. *Kohteen poissaolo koulusta* on syy, jota ei mainita lainkaan aiemmissä tutkimuksissa. *Erimielisyys tai riita* eroaa myös hieman Bengtsin (2008, 56–57) luokittelusta, jossa nimetään *kostaminen riidasta tai erimielisyydestä*. Tässä tutkimuksessa epäsuoran aggression syyksi nimettiin tyttöjen välinen riita, jolloin riitaan liittyy epäsuoraa aggressiota, eikä sitä, että epäsuoralla aggressiolla haluttaisiin kostaa riita, jolloin riidasta seuraa epäsuoraa aggressiota. Todellisuudessa nämä kaksi asiaa ovat kuitenkin hyvin lähellä toisiaan. Lisäksi tekijöiden nimeämä syy *oma tyhmyys* voidaan ajatella samaksi kuin *ajattelemattomuus* (Bengts 2008, 68–70).

Epäsuoran aggression aiheuttamista tunteista ainoastaan *kärsimys tai paha mieli, empatia* sekä *hämmennys* ovat löydettävissä aiemmista tutkimuksista (ks. James & Owens 2005, 81; Owens ym. 2000, 71, 76, 78). Tämä selittyy sillä, että on tehty vain vähän tutkimuksia, joissa tutkittava itse kuvailee epäsuoran aggression vaikutuksia (Owens ym. 2000, 69). Tutkimustuloksistamme nousee siis esille paljon ennen mainitsemattomia epäsuoran aggression herättämiä tunteita: *typeryys tai turhuus, ristiriitaisuus, harmitus, epäreiluus, tekijän paheksunta, katumus, ymmärrys tekijää kohtaan, välinpitämättömyys, tilanteen hyväksyminen, pettymys* sekä *tunne ulkopuolisuudesta*.

Huomionarvoista on, että aiemmissä tutkimuksissa korostuvat epäsuoran aggression aiheuttamat kielteiset psykologiset vaikutukset (Archer & Coyne 2005, 223; James & Owens 2005, 81; Owens ym. 2000, 71, 76, 78), kun taas omat tutkimustuloksemme tuovat esiin tunteiden laajemman kirjon. Esimerkiksi *harmituksen* ja *epäreilouden* tunteet osoittavat epäsuoran aggression herättäneen kärsimyksen lisäksi myös lieviä tuntemuksia. Aiemmista tutkimuksista ei myöskään löydy tekijän omia tuntemuksia, esimerkiksi *katumusta*, eikä tekijää kritisoivia, esimerkiksi *tekijän paheksunta*, tai tukevia, esimerkiksi *ymmärrys tekijää kohtaan*, tuntemuksia. Muissa tutkimuksissa on keskitytty lähes poikkeuksetta ainoastaan epäsuoran aggression kohteen tuntemuksiin, kun me nostamme esiin myös tekijän ja ulkopuolisten nimeämät tuntemukset. Ainoastaan James ja Owens (2005, 81) mainitsevat sivustakatsojien *empatian* uhria kohtaan.

Kohteiden toimintatavat epäsuoraan aggressioon liittyvissä tilanteissa ovat pääosin rinnastettavissa Feldmanin ja Gowenin (1998, 692–693) esittelemiin konfliktinratkaisutapoihin: *hyökkääminen tekijää vastaan* ja *haluttomuus antaa anteeksi* ovat hyökkäämistä, *tuen hakeminen ikätovereilta* ja *vanhemmilta* ovat tuen hakemista, *tekijän tai asian välttely* ja *tekijän huomiotta jättäminen* ovat välttelyä ja *asian selvoittaminen tekijän kanssa* on sovittelua. Sen sijaan *tekijän porukkaan pyrkiminen* voidaan joko nähdä kuuluvan välttelyyn tai olevan aivan uusi toimintatapa. Ainoastaan *itkeminen* ja *suuttumus* ovat reagointitapoja, joita ei mainittu aiemmissä tutkimuksissa. Toisaalta nämä ovat välittömiä reaktioita, joita voi seurata jokin edellä mainituista konfliktinratkaisutavoista. Kohteiden toiminta-

tapojen yhteneväisyys konfliktinratkaisutapojen kanssa vahvistaa sen, että epäsuoraan aggressioon reagoidaan usein samalla tavoin kuin riitoihin.

Tekijän ja ulkopuolisen toimintatapoja epäsuoraan aggressioon liittyvissä tilanteissa ei ole tutkittu muissa tutkimuksissa, joten näillä tutkimustuloksillamme ei ole vertailukohteita. Tekijän toimintatavat ovat kuitenkin sovellettavissa edellä mainittuihin Feldmanin ja Gowenin (1998, 692–693) konfliktinratkaisutapoihin, sillä tekijähän on konfliktin toinen osapuoli. *Epäsuoran aggression jatkaminen ja kohteen hylkääminen* voidaan nähdä hyökkäyksen jatkumisena, *kohteen torjunta ja teon kieltäminen* välttelynä sekä *sovittelu, kohteen ottaminen porukkaan ja teon myöntäminen* sovitteluna.

7.3 Kuudesluokkalaisten tyttöjen epäsuoran aggression piirteet

Epäsuoran aggression tunnusmerkkejä ovat toisen vahingoittaminen kiertoteitse ja piilotetusti sekä sosiaalisten suhteiden käyttäminen vahingoittamisen välineenä (Lagerspetz 1998, 65). Tutkimiemme kuudesluokkalaisten tyttöjen kokemukset epäsuorasta aggressiosta kuvastavat näitä epäsuoraan aggressioon useimmiten yhdistettyjä piirteitä. Kerrottujen kokemusten perusteella voidaan pohtia epäsuoran aggression piilotettua ja epäsuoraa luonnetta, siihen liittyvää sosiaalisten suhteiden manipulointia sekä tarkoitusta vahingoittaa toista.

Erytisesti muiden kääntämisessä yhtä vastaan tekijä toimii piilotetusti: kohde huomaa vain muiden kohtelevan itseään huonosti, mutta ei välttämättä tiedä, mistä kyseinen käytös johtuu. Kenties muiden kääntäminen yhtä vastaan onkin yleisin epäsuoran aggression muoto juuri siksi, että tekijän on helppo pysyä tunnistamattomana. Myös luottamuksen pettäminen, jonka ei ole tarkoitus tulla kohteelle ilmi, ja nimettömien viestien lähettäminen ovat muotoja, joissa tekijä pyrkii toimimaan kohteen näkökulmasta piilotetusti.

Vastavuoroisesti ystävän hylkäämisessä, pahan puhumisessa niin että kohde kuulee, paheksuvassa katseessa, epäsuorasti loukkaavassa kommentissa, naureskelussa ja katseiden vaihtamisessa tekijä paljastaa itsensä kohteelle. Näil-

le muodoille ei olekaan olennaista tekijän toimiminen piilotetusti vaan kierto-
teitse. Sen sijaan huomiotta jättäminen ja ulkopuolelle sulkeminen voivat olla
piilotetumpaa tai näkyvämpää tilanteesta riippuen. Usein ulkopuolelle sulke-
misen taustalla voidaan kuitenkin ajatella olevan se, että joku on ehdottanut
kohteen sulkemista ryhmän ulkopuolelle. Tällöin kohde huomaa kyllä henkilöt,
jotka yrittävät sulkea häntä ulkopuolelle, mutta ei tunnista alkuperäistä tekijää,
jonka toiminta on saanut aikaan ulkopuolelle sulkemisen.

Epäsuoran aggression piilotetusta luonteesta kertoo se, että yksi tyttö ei
tiennyt itseensä ja neljä tyttöä ei tiennyt muihin kohdistuneesta aggressiosta.
Uskomme tällaisia tapauksia olevan paljon enemmän, koska epäsuora aggressio
pyritään pitämään salassa muilta - usein kohteeltakin. Yksikään tyttö ei kerto-
nut opettajien huomanneen epäsuoraa aggressiota - tai ainakaan opettajat eivät
olleet puuttuneet tapahtumiin oma-aloitteisesti. Auktoriteettien näkökulmasta
epäsuora aggressio onkin aina piilotettua. Esimerkiksi huomiotta jättämistä on
vaikea tunnistaa, sillä siinä ei ole kyse näkyvistä teoista vaan siitä, mitä normaali-
listi tehtyä jätetään tekemättä. Ulkopuoliselle passiiviselta näyttävä toiminta
voikin olla kohteen näkökulmasta hyvin aktiivista (Kostiainen 2009, 100). Opet-
tajien on ehkä helpompi huomata ulkopuolelle sulkeminen, sillä siinä toiminta
on ulkopuolisenkin silmin aktiivisempaa.

Joskus tytöt voivat itse tulkita tilanteen väärin. Jokin käyttäytyminen voi
näyttää aggressiolta sen mielestä, johon aggressio kohdistuu, vaikka toimijan
itsensä mielestä tai niiden mielestä, jotka ovat hänen kannattajiaan, kyseessä ei
olisi aggressio (Lagerspetz 1998, 16). Tyttöjen nimeämistä epäsuoran aggression
herättämistä tunteista selvästi yleisin oli kohteen kärsimys tai paha mieli. Tämä
voi viitata siihen, että kohde tulkitsee tahattomiakin tekoja epäsuoraksi aggres-
sioksi ja kärsii siten turhaan. Todennäköisempää kuitenkin on, että kohde kokee
surua täysin aiheesta, sillä yleensä epäsuoaran aggression tarkoituksena on
aiheuttaa paha mieltä tai vahingoittaa toista jotenkin.

Lagerspetzin (1998, 65) määritelmän mukaan epäsuoran aggression on *tar-
koitus vahingoittaa suuttumuksen kohdetta*. Voidaan kuitenkin pohtia, onko ky-

seessä tahallinen vahingoittaminen, jos henkilö suuttuu ja käyttää siten epäsuoraa aggressiota reaktiivisesti, vähentääkseen kokemaansa uhkaa (ks. Dodge & Coie 1987). Toisaalta suuttuneenkin tarkoituksena voi nimenomaan olla vahingoittaa hänet suuttuttanutta henkilöä. Reaktiivisesti epäsuorasta aggressiosta kertoo aineistossamme esimerkiksi se, että tytöt nimesivät yhdeksi epäsuoran aggression syyksi riidan. On myös tärkeää pohtia, ovatko epäsuoran aggression proaktiiviset käyttäjät välttämättä suuttuneita aggressionsa kohteelle, vai käyttävätkö he aggressiota puhtaasti välineellisesti omien tavoitteidensa mukaisesti. Esimerkiksi toverisuosiota tavoitteleva ei välttämättä ole suuttunut kohteelle, vaan käyttää tätä vain välineenä saavuttaakseen vahvemman aseman ryhmässä.

On vaikea tietää, miksi tytöt ovat käyttäneet epäsuoraa aggressiota. Onko syynä tuohtuminen jollekulle vai oman edun tavoittelu? Onko esimerkiksi pahan puhumisessa selän takana kyse tahattomasta omien tunteiden purkamisesta vai toisen tahallisesta vahingoittamisesta? Tämä on motiivikysymys, johon emme voi ottaa kantaa tutkimuksemme perusteella. Riippumatta motiivista pahan puhuminen tuntuu kuitenkin kohteesta pahalta. Ehkä motiivit ovat kuitenkin jokseenkin pääteltävissä siitä, miten tekijät ovat suhtautuneet kohteisiin. Kohteiden ja tekijöiden toimintatapoja vertaillen voidaan huomata, että vain harva tekijä oli valmis selvittämään asioita, kun taas kohteet tulivat huomattavasti useammin vastaan. Tämä kertoo siitä, että sovitteluun haluttomien tekijöiden pyrkimyksenä onkin ollut vahingoittaa kohdetta, jolloin tilanne on epämieluisa ainoastaan kohteelle. Pari tyttöä mainitsikin lopputunnelmissaan, että he toivoisivat nykyisen tilanteen muuttuvan takaisin siihen, kun ystävyysuhde oli kunnossa.

7.4 Epäsuora aggressio ystävyysuhteiden ilmiönä

Tutkimuksessamme tyttöjen välinen epäsuora aggressio osoittautui vahvasti ystävyys- tai kaverisuhteiden ilmiöksi: epäsuoran aggression kohde ja tekijä

olivat usein kavereita tai ystäviä keskenään. Tyttöjen kuvaamista tilanteista – epäsuoran aggression muodoista, syistä sekä sen aikaan saamista tunteista ja toimintatavoista – on myös havaittavissa monia yhteyksiä aiemmissä tutkimuksissa esitettyihin ystävyyssuhteiden piirteisiin ja tekijöihin, jotka ystävyyssuhteissa mahdollistavat epäsuoran aggression käyttämisen. Tutkimustuloksissamme näkyvät ystävien läheisyyteen liittyvät hyvät ja huonot puolet, ystävien vaihtuvuus ja suhteiden epävarmuus, tyttöjen pelko yksinäjämisestä, ryhmän hyväksynnän ja aseman tavoittelu, tyttöjen väliset konfliktit ja niiden ratkaiseminen.

Läheisen ystävyyssuhteen ja siihen liittyvän luottamuksen on todettu tarjoavan mahdollisuuden tuottaa toiselle myös kärsimystä ja manipuloida muita (Besag 2006, 149; Björkqvist ym. 1992, 126; James & Owens 2005, 71; Salmivalli 1998, 42–43). Tutkimuksessamme yhdeksi epäsuoran aggression muodoksi nousikin toisen luottamuksen pettäminen. Myös tyttöjen kuvaamat pettymyksen tunteet ja paha mieli kertovat luottamuksen väärinkäytöstä. Joissakin tapauksissa tekijä onnistui yrityksessään kääntää muut epäsuoran aggression kohde vastaan. Osa ulkopuolisista uskoi tekijän valheet kohteesta ja alkoi käyttäytyä tylysti tätä kohtaan. Valheiden uskominen on toisaalta ymmärrettävää, kun otetaan huomioon se, kuinka yleistä epäsuora aggressio ja ristiriidat tyttöjen keskuudessa ovat. Luultavasti tyttöjen on helppo uskoa, että joku olisi esimerkiksi puhunut heistä pahaa. Tyttöjen ystävyyssuhteiden epävakaus ja ristiriidat siis ruokkivat itse itseään: manipulointi on helppoa juuri siksi, että se on niin yleistä, ja päinvastoin. Yhdessä tapauksessa ulkopuoliset yrittivät kuitenkin paljastaa manipuloivan luokkatoverinsa opettajille.

Ystävien läheisyys saa aikaan myös esimerkiksi kateutta, omistushalua, mustasukkaisuutta ja voimakasta riippuvuutta ystävistä (Aapola 1992, 88; Besag 2006, 73). Yhtenä syynä epäsuoralle aggressiolle olikin kateus ystävistä. Syynä saattoi olla myös se, ettei jotakuta haluttu mukaan porukkaan. Myös tällöin taustalla voi olla mustasukkaisuus, jos ystäviä ei haluta jakaa ryhmään pyrkivän kanssa. Toisaalta eräs tutkittavista kertoi, ettei ollut pahoillaan kave-

rinsa sulkemisesta ryhmän ulkopuolelle, koska hän koki monen kaverin taa-kaksi itselleen.

Osa tutkimustuloksistamme tukee Brownin (2003, 4) toteamusta siitä, että tytöt kuitenkin tarvitsevat läheisiä ystävyyssuhteita ja niiden tarjoamaa tukea sekä emotionaalisia ja psykologisia turvaverkkoja. Joissakin tilanteissa muut kaverit tukivat epäsuoran aggression kohdetta ja tytöt mainitsivat olleensa kiitollisia ystävien tuesta. Vanhojen ystävien tuki tai uudet ystävät luultavasti mahdollistavat tapahtumasta yli pääsemisen.

Tutkimuksessamme esiintyi paljon ystävien vaihtuvuuteen, ystävyyssuh-teiden epävarmuuteen sekä ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden pelkoon liittyviä mainintoja. Tytöt jopa pitivät yhtenä epäsuoran aggression muotona ystävän hylkäämistä tai vaihtamista. Aapolan (1992, 86) tutkimuksessa 11–12-vuotiaille tytöille tärkeintä oli, etteivät he jääneet ystävyyssuhteiden ulkopuolelle. Tutki-mukseemme osallistuneiden tyttöjen kuvaamissa tunteissa näkyikin yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden aiheuttama paha mieli. Lopputunnelmana mainittiin myös toive tilanteen muuttumisesta, kaverisuhteen palaamisesta ennalleen sekä toisaalta helpotus asioiden selviämisestä. Epäsuoran aggression kohde saattoi myös pyrkiä takaisin omaan kaveriporukkaansa tai hakea tukea muilta ikätovereiltaan. Tämä kertoo siitä, ettei kohde halunnut jäädä yksin. Aapolan (1992, 89) mukaan tyttöjen pelkona on kuitenkin myös se, että joutuu muiden ”hätävaraksi”, jonka seura kelpaa vain paremman puutteessa.

Aapolan (1992, 86) tutkimuksessa ystävyyssuhteiden vaihtumista pidettiin kaikesta huolimatta luonnollisena asiana. Joissakin tapauksissa kohteen tai ulkopuolisen kokema tekijän ymmärtäminen tai tilanteen hyväksyminen kertoivat ystävyyssuhteiden päättymisen hyväksymisestä. Esimerkiksi yksi tutkittavista hyväksyi sen, ettei pystytä tai haluta olla kaveria kaikkien kanssa. Osa tytöistä olikin epäsuorasti aggressiivisen tilanteen seurauksena löytänyt uusia, ”parempia” ystäviä, ja he olivat kiitollisia siitä. Jamesin ja Owensin (2005, 81) mukaan uudet ystävät helpottavat ulkopuolelle suljetun paha oloa. Ystävyys-suhteiden vaihtuminen ei aina kuitenkaan sujunut kivuttomasti, sillä epäsuoran

aggression eräksi syiksi nimettiin ystävyksien erilleen kasvaminen ja se, että ystävä on ei-toivottu.

Huomionarvoista on se, että monien tyttöjen ystävyys- tai kaverisuhde muuttui epäsuoran aggression seurauksesta. Monien ystävien tai kavereiden välit muuttuivat huonommiksi tai katkesivat kokonaan, kun heidän välillään esiintyi epäsuoraa aggressiota. Aapola (1992, 94) onkin todennut, että läheisessä ystävyysuhteessa erimielisyydet saattavat murentaa ystävien välistä luottamusta ja jopa johtaa ystävyuden päättymiseen. Tyttöjen keskinäiset suhteet voivat siis olla hyvinkin epävakaita. Suhteiden epävakaudesta kertoo myös kohteen tuntema pelko siitä, että hänet korvataan poissaolemisen takia uudella tyttöllä.

Tyttöjen ryhmässä keskeisiä asioita ovat usein myös muiden hyväksyntä ja oman aseman säilyttäminen tai parantaminen. Tämäkin näkyi hyvin monissa tutkittujen tyttöjen kirjoituksissa. Ystävyysuhteiden ylläpitäminen ja ikätovereiden hyväksynnän saavuttaminen edellyttävät hienovaraisia sosiaalisia taitoja, joustavuutta, muiden tyttöjen ja tilanteiden tarkkailua sekä oman käyttäytymisen ja asenteen muokkaamista odotetulla tavalla (Aapola 1992, 87; Besag 2006, 18). Kaikille tytöille ei ollut selvää, miksi heihin kohdistui epäsuoraa aggressiota. Epäsuoran aggression syynä pidettiin myös sitä, että kohde on erilainen tai ärsyttävä. Kummankin syyn taustalla saattaa olla se, ettei kohde ole osannut lukea sosiaalista tilannetta oikein ja on siksi käyttäytynyt tietämättään "väärin". Yhdessä tapauksessa kohde oli toiminut muiden mielestä huonosti eli aiheuttanut riidan, joten tyttöä rangaistiin jättämällä hänet huomiotta.

Tytöille ikätovereiden heistä tekemä arviointi ja hyväksytyksi tuleminen ryhmässä on tärkeää (Besag 2006, 52, 54). Muiden kääntäminen tai kääntyminen itseä vastaan tuntuikin tutkituista tytöistä pahalta. Ryhmän hyväksynnän ja sosiaalisen aseman tärkeydestä kertoo se, että epäsuoran aggression syynä saattoi olla toverisuosion tai vahvemman roolin tavoittelu, huomion hakeminen, liittoutuminen muita vastaan tai massan seuraaminen. Ryhmäpaine ja oman aseman säilyttäminen saattoivat jopa vaatia toimimaan omasta mielestä typeräl-

lä tavalla. Besag (2006, 148) toteaaakin, että jos läheisten ystävien ryhmässä enemmistö tytöistä käyttäytyy huonolla tavalla jotakuta ryhmään kuuluvaa kohtaan, tämä antaa muillekin ryhmän jäsenille epäsuorasti luvan käyttäytyä samalla tavalla tätä henkilöä kohtaan. Osa tilanteen ulkopuolisista tytöistä ei halunnutkaan sekaantua kohteen ja tekijän välisiin ristiriitoihin.

Yksittäisen tytön asema ryhmässä saattaa muuttua hyvinkin nopeasti (Besag 2006, 86). Tyttöjen aseman epävakautta kuvaa se, että ystävä tai ystävät saattoivat kohdistaa epäsuoraa aggressiota toisiaan kohtaan. He saattoivat kääntää muut jotakuta vastaan, jättää hänet huomiotta tai sulkea hänet ryhmän ulkopuolelle. Vain joissakin tapauksissa kohde piti tätä toimintaa ymmärrettävänä ja oikeutettuna. Sosiaalisen aseman nopeasta muuttumisesta kertovat tyttöjen maininnat, joissa kohteen oltua poissa koulusta, asiat kaveriporukassa eivät olekaan enää ennallaan. Toisaalta sosiaalinen asema saattaa palata ennalleen nopeastikin: esimerkiksi jonkun huomiotta jättäminen kesti useimmiten vain lyhyen aikaa. Yksi tytöistä ei edes tiennyt, että kaverit olivat puhuneet hänestä pahaa.

Tyttöjen ryhmässä näyttäisi olevan käynnissä jatkuva arviointiprosessi, jossa tunnustetaan ryhmään kelpaavat ja kelpaamattomat (Besag 2006, 52). Joissakin kuvatuista tapauksista jotakuta tyttöä ei haluttu osaksi ryhmää ja häneen kohdistettiin sen vuoksi epäsuoraa aggressiota. Lisäksi kohteen toiminta, esimerkiksi valehtelu tai salaisuuden kertominen eteenpäin, oli saattanut aiheuttaa sen, että häneen kohdistetaan epäsuoraa aggressiota. Tällöin tekijä tai tekijät osoittivat kohteelle, ettei hänen käytöksensä ollut hyväksyttävää. Epäsuora aggressio saattaakin olla eräs keino osoittaa se, millainen käyttäytyminen ystävyysuhteissa on hyväksyttävää tai kiellettyä. Mahdollisesti tämän vuoksi osa tytöistä kertoi ymmärtävänsä tekijää tai hyväksyvänsä tilanteen.

Besagin (2006, 22) tutkimuksessa tyttöjen riidat syntyivät useimmiten läheisten tai entisten ystävien välille. Myös meidän tutkimuksessamme epäsuoran aggression kohde ja tekijä olivat usein tilanteen alkaessa kavereita, ystäviä tai jopa parhaita ystäviä keskenään. Syyksi epäsuoralle aggressiolle saatettiin-

kin nimetä erimielisyys tai riita tyttöjen välillä. Tyttöjen riitojen on todettu liittyvän usein heidän välisiin suhteisiinsa ja nimenomaan suhteissa ilmeneviin ongelmiin, kuten loukkauksiin, pahan puhumiseen tai kierouteen (Aapola 1992, 93; Besag 2006, 92). Osa tutkimuksemme tytöistä kosti ongelmia aiheuttaneille tytöille epäsuoran aggression avulla.

Tyttöjen on todettu olevan poikia taitavampia rauhanomaisessa konfliktien ratkaisemisessa (Österman ym. 1997, 194). Toisaalta Aapolan (1992, 92) tutkimuksessa konfliktien käsittely oli 11-12-vuotiaille tytöille vaikeaa todellisissa tilanteissa, vaikka erimielisyyksiä pidettiin luonnollisina. Tutkimuksessamme yleisin epäsuoran aggression kohteen toimintatavoista oli asian selvittäminen tekijän kanssa, mikä kertoo tyttöjen halukkuudesta ja osittain myös kyvykkyydestä ratkaista konflikteja. Toisaalta kohde saattoi myös hyökätä tekijää vastaan tai olla antamatta tälle anteeksi. Tekijöiden toiminta taas kertoi useimmiten haluttomuudesta ratkaista konflikteja. Ulkopuoliset yrittivät joissakin kuvatuista tilanteista selvittää ristiriitoja, mutta osa heidän toimintatavoistaan, esimerkiksi puolen valitseminen, viittasi huonoihin konfliktinratkaisutaitoihin. Tutkittujen tyttöjen ristiriitatilanteissa näkyi myös Besagin (2006, 5) mainitsema riidoissa heränneiden tunteiden intensiteetti: muutama tytöistä kuvasi tilanteen lopussa hyvin voimakasta ärsytystä tekijää kohtaan.

Kaiken kaikkiaan tyttöjen kirjoitukset kuvasivat heidän ystävyys- ja kaverisuhteissa ilmenevien ongelmien ristiriitaisuutta: toisaalta epäsuora aggressio on erittäin huono ja valitettava asia, toisaalta taas ehkä yleinen ja sitä kautta ymmärrettävä ilmiö, johon on totuttu. Varsinkin tyttöjen kuvaamat epäsuoran aggression herättämät tunteet kertovat siitä, kuinka kyseinen ilmiö koetaan hyvin eri tavoin.

Tutkimuksemme perusteella voidaan kyseenalaistaa se, ovatko tyttöjen ystävyys- ja kaverisuhteet terveitä ja hyvinvointia lisääviä. Ystävyysuhteiden on todettu tarjoavan tytöille tukea, läheisyyttä ja seuraa sekä mahdollisuuden oppia elämässä keskeisiä ihmissuhdetaitoja (Aapola 1992, 99-100). Tutkitut tytöt kokivatkin yksinäisyyden ei-toivottavaksi. Voidaan pohtia sitä, johtavatko

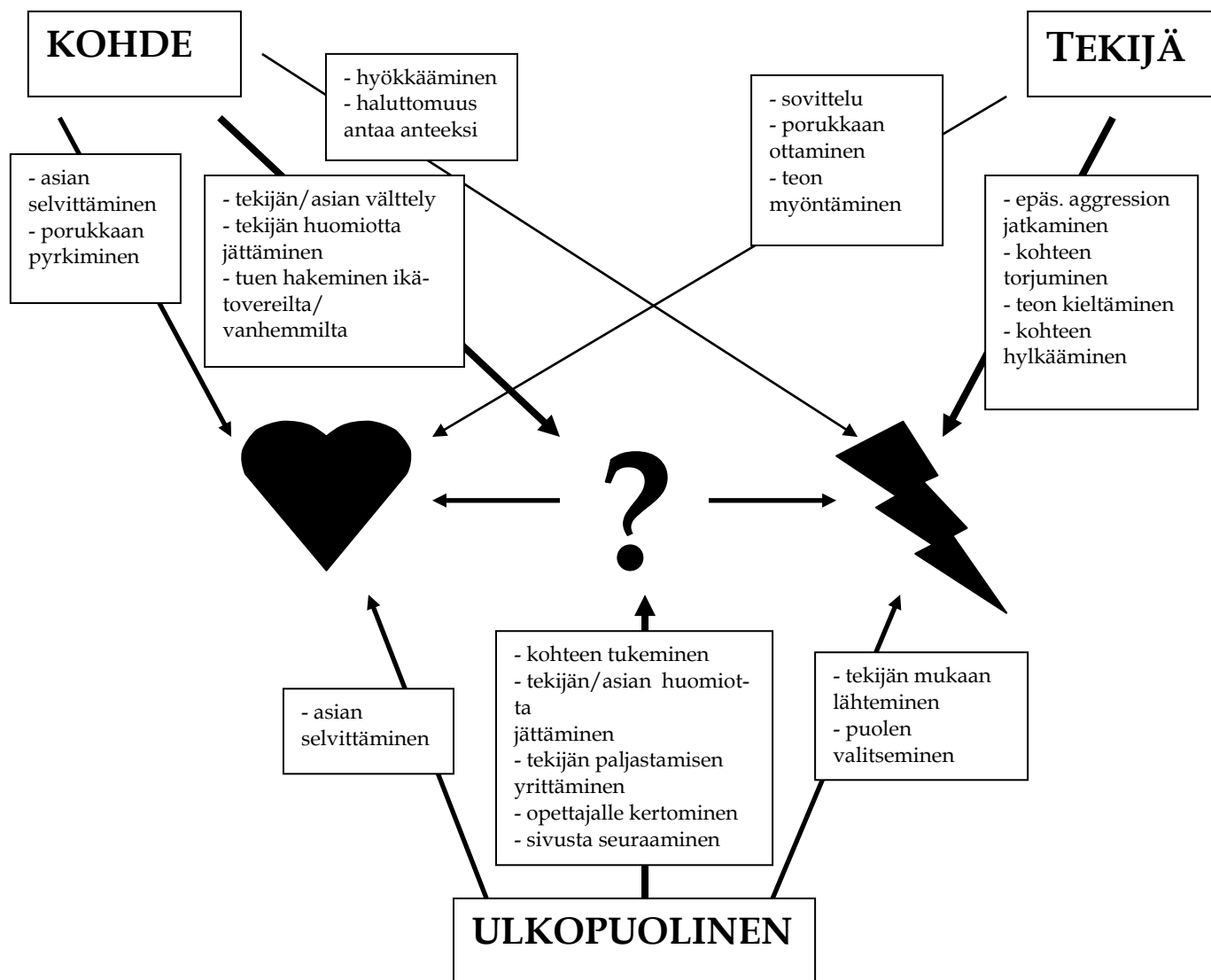
yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden pelko ja toisaalta koulun vaatimukset yhteistyöhön ja kaikkien kanssa toimeen tulemiseen siihen, että tyttöjen on ylläpidettävä myös vahingollisia ystävyyssuhteita. Yksinäisyys on useimmiten hyvin huono asia oppilaan hyvinvoinnin kannalta, mutta millainen vaikutus epäluotettavilla ystävillä ja riitaisilla ystävyyssuhteilla on hyvinvointiin? Yksi tutkittavista kertoi, kuinka hän yrittää unohtaa huonot päivät ystävyyssuhteessaan ja siirtyä eteenpäin. Tutkimuksessamme osa tytöistä kykeni kuitenkin hylkäämään ”huonot” ystävänsä ja tukeutumaan uusiin ystäviin. Tämä kertoo mahdollisesti kyseisten tyttöjen hyvästä tai kehittyvästä itsetuntemuksesta, itsevarmuudesta ja itsenäisyydestä. Voidaankin ajatella, että ristiriidat ja ongelmat ovat välttämättömiä tyttöjen emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen kannalta.

7.5 Toiminta epäsuoraan aggressioon liittyvissä tilanteissa

Tilanteissa, joissa tyttöjen välillä esiintyi epäsuoraa aggressiota ja ristiriitoja, he toimivat monella eri tavalla (ks. kuvio 4). Henkilön toimintaan tällaisessa tilanteessa vaikuttaa luonnollisesti myös se, onko henkilö ulkopuolinen vai epäsuoran aggression kohde tai tekijä. Toimintatapojen taustalla ovat toiminnan motiivit: Mihin henkilö pyrkii toimiessaan tietyllä tavalla? Haluaako hän ristiriitojen tai epäsuoran aggression jatkuvan vai vähentyvän? Käytämme tässä termiä toimintatavan suunta kuvaamaan henkilön toiminnan suuntautumista tiettyä päämäärää kohti. Aineiston perusteella emme voi tehdä päätelmiä siitä, mitkä ovat tyttöjen toimintatapojen nimenomaiset tavoitteet tai päämäärät, mutta voimme kuitenkin esittää joitakin toiminnan oletettuja suuntaviivoja. Emme myöskään voi aineiston perusteella sanoa, onko esimerkiksi epäsuoran aggression vähenemiseen suuntautunut toimintatapa todella lopulta johtanut epäsuoran aggression vähenemiseen, sillä tilanteisiin vaikuttavat monet eri tekijät ja toisaalta tilanteet saattavat jatkua edelleen.

Tarkastelemalla toimintatapojen suuntia voidaan kuitenkin pohtia, millaisia seurauksia tutkimuksessamme esille nousseilla toimintatavoilla on käytän-

nössä. Toivomme, että pohdinta auttaa kasvatusalan ammattilaisia ja oppilaiden vanhempia ymmärtämään epäsuoraa aggressiota ilmiönä, ehkäisemään sitä ja puuttumaan siihen.



- ♥ = ristiriitojen/epäsuoran aggression väheneminen tai loppuminen kohteen ja tekijän välillä
- ? = toiminnan suuntana on joko ristiriitojen/epäsuoran aggression väheneminen/loppuminen tai jatkuminen/lisääntyminen
- ⚡ = ristiriitojen/epäsuoran aggression jatkuminen tai lisääntyminen kohteen ja tekijän välillä

KUVIO 4. Epäsuoran aggression kohteen, tekijän ja ulkopuolisen henkilön toimintatapojen suunnat

Kuviossa 4 on kuvattu sekä epäsuoran aggression kohteen ja tekijän että tilanteen ulkopuolisten tyttöjen toimintatapojen suuntia. Kohteen toimintatavoista emme ottaneet tässä huomioon välittömämpiä reaktioita eli itkemistä ja suutumista, koska ne kuvastavat enemmän kohteen tuntemuksia kuin toiminnan suuntaa. Kuviossa ei myöskään huomioitu tapausta, jossa tyttö ei tiennyt olevansa kohde. Osa tilanteen ulkopuolisista tytöistä ei tiennyt tapahtumista, joten heidän toimintatapansa ovat myös kuvion kannalta epärelevantteja. Nuolten paksuus kuvaa toimintatapojen yleisyyttä tutkimuksessamme: eniten mainitut toimintatavat on kuvattu paksuimmalla nuolella ja vähiten mainitut ohuimmalla nuolella.

Asian selvittäminen ja tekijän porukkaan pyrkiminen ovat kohteen toimintatapoja, jotka selkeämmin suuntautuvat kohteen ja tekijän välisten ristiriitojen tai epäsuoran aggression vähenemiseen tai loppumiseen. Huomattavan suuri osa kohteen toiminnasta oli tällaista. Kohde on lähestynyt tekijää ottamalla asian puheeksi joko kasvotusten, puhelimesta tai Internetissä. Myös James ja Owens (2005, 81–83) toteavat tutkimuksensa perusteella, että epäsuoran aggression kohteen halutessa ratkaista tilanteen, hän saattaa kohdata ”kiusaajan” ja kysyä, miksi hän käyttäytyy ilkeästi. Kohteen toiminnasta huolimatta asiat eivät välttämättä aina selvinneet tutkijiemme tyttöjen kertomissa tilanteissa. Lähes kaikissa tapauksissa, kun kohde on selvittänyt asiaa tekijän kanssa, kohde on ollut tekijän kaveri. Voidaankin pohtia, onko ystävyys- tai kaveruussuhde välttämätön edellytys sille, että kohde uskaltaa lähteä selvittämään asiaa suoraan tekijän kanssa.

Tytöt voivat pyrkiä kohti ristiriitojen ja epäsuoran aggression vähenemistä tai loppumista myös yrittämällä päästä tekijän porukkaan. Voidaan ajatella, että näin tytöt pyrkivät selvittämään tilanteen toiminnan eivätkä sanojen kautta. Tässäkin kyseessä oli yleensä omaan kaveriporukkaan pyrkiminen. Epäsuoran aggression tai ristiriitojen vähenemisen tai loppumisen kannalta merkitykselliseksi voi nousta se, kuinka ”nöyrästi” porukkaan pyrkiminen tapahtuu: yrit-

tääkö kohde väkisin mukaan, muista paljoakaan välittämättä, vai tekeekö kohde niin kuin muut haluavat, kunnes hän pikkuhiljaa pääsee mukaan. Kaksi tyttöistä pääsikin takaisin ryhmään toimimalla kavereiden edellyttämällä tavalla.

Kohteen toimintatavoista suurin osa ei suuntautunut selkeästi siihen, että ristiriidat tai epäsuora aggressio vähenisivät kohteen ja tekijän välillä. Oletettavasti kohde olisi halunnut näin tapahtuvan, mutta kohteen toiminta ei välttämättä edistänyt tätä. Välttelemällä tekijää kohde ei joudu kohtaamaan häntä, mutta toisaalta tilanteen selvittäminen jää tekemättä eikä kohde esimerkiksi pääse mukaan porukkaan. Samalla tavoin jättämällä tekijän huomioimatta kohde voi yrittää saada tekijän lopettamaan ja/tai päästä yli tapahtuneesta, mutta tilanteen selvittäminen tekijän kanssa jää tekemättä. Tekijän huomioimatta jättäneet tytöt myös pyrkivät tavallaan asettumaan typerän toiminnan yläpuolelle. Asiaa vältelleet tytöt taas olisivat halunneet selvittää tilanteen, mutta eivät tehneet sitä, esimerkiksi pelon takia tai siksi, etteivät välit kavereiin (tai kavereihin) huononisi entisestään. Samalla tavoin tekijän välttelyn tai huomiotta jättämisen taustalla voi olla pelko ristiriitojen tai epäsuoran aggression jatkumisesta tai lisääntymisestä.

Tuen hakeminen ikätovereilta tai vanhemmilta luultavasti helpottaa kohteen oloa, mutta ristiriidat tai epäsuora aggression kohteen ja tekijän välillä saattavat silti jatkua. Yksikään tytöistä ei hakenut tukea tilanteeseen opettajalta. Voidaan pohtia oliko tähän syynä se, että opettajan ei uskottu auttavan tai hänen pelättiin pahentavan tilannetta. Yhdessä tapauksessa kohteen äiti oli lähtenyt selvittämään asiaa, eli toisaalta tuen hakeminen voi johtaa myös siihen, että kohde saa apua tilanteen ratkaisemiseen. Jamesin ja Owensin (2005, 81–83) tutkimuksessa on päinvastoin nostettu esille se, kuinka muiden tukea haetaan, jotta voitaisiin kostaa tekijälle. Tällöin ristiriidat kohteen ja tekijän välillä taas lisääntyisivät. Tämä ei kuitenkaan noussut esille tutkimuksessamme. Tuen hakemisen motiivit ja seuraukset ovatkin keskeisiä ajatellen tilanteiden ratkeamista. Tuen hakeminen ikätovereilta ja vanhemmilta oli yhtä yleistä. Vanhempien

tuen hakemista selittää se, että kohde oli usein näissä tapauksissa jätetty yksin, jolloin vanhempien tuki saatettiin nähdä ainoana vaihtoehtona.

Hyökkääminen tekijää vastaan ja haluttomuus antaa anteeksi tekijälle ovat kohteen toimintatapoja, jotka suuntautuvat selkeästi siihen, etteivät kohteen ja tekijän väliset ristiriidat ratkeaisi. Owens ym. (2000, 78) toteavatkin, että vastahyökkäys kiihdyttää konfliktia entisestään. Kohde toimi kuitenkin vain harvoissa tapauksissa tällä tavalla. Sen sijaan tekijän useat toimintatavat olivat tällaisia: epäsuoran aggression jatkaminen, kohteen torjuminen tai hylkääminen ja teon kieltäminen olivat huomattavasti yleisempiä kuin sovittelu, kohteen ottaminen porukkaan ja teon myöntäminen.

Jatkaessaan epäsuoraa aggressiota tekijä kohdisti kohteeseen joko samaa epäsuoran aggression muotoa tai muoto vaihtui tapahtumien edetessä. Usein epäsuora aggressio kuitenkin toistui samanlaisena. Kyseessä saattoi olla myös pidempiaikainen huomiotta jättäminen, joka on tekijän tai tekijöiden osalta passiivista toimintaa. Myös kohteen torjuminen tapahtui usein epäsuoran aggression keinoin. Tässä kuitenkin torjuminen saattoi olla myös suurempaa ja sanallista. Kohteen lähestymisestä huolimatta tekijä saattoi torjua hänet tai laittaa välit poikki kokonaan. Tekijän kieltäessä tekonsa hän myös tavallaan estää asian käsittelymisen ja ristiriitojen ratkaisemisen. Voidaankin todeta, että vaikka kohteen toiminta on usein suuntautunut ristiriitojen ja epäsuoran aggression vähenemiseen tai loppumiseen, tekijä ei useinkaan vastavuoroisesti suuntautunut toiminnallaan tähän. Tietysti on otettava huomioon, että ristiriitatilanne kohteen ja tekijän välillä on usein ongelmallinen nimenomaan epäsuoran aggression kohteelle, ja tekijän tarkoituksena onkin yleensä ollut vahingoittaa kohdetta. Luultavasti tämän vuoksi tekijä ei halua selvittää tilannetta.

Asian sovittelu, teon myöntäminen ja kohteen ottaminen takaisin kaveriporukkaan ovat tekijän toimintatapoja, jotka oletettavasti edistävät ristiriitojen ratkeamista ja epäsuoran aggression vähenemistä kohteen ja tekijän välillä. Tekijä kuitenkin myönsi tekonsa vasta kohteen ottaessa asian esille, ja yhdessä kolmesta sovittelutapauksesta kohde oli ensin tehnyt aloitteen.

Ulkopuoliset henkilöt olivat maininneet kymmenen kertaa ja tekijät kaksi kertaa sen, että he tunsivat empatiaa epäsuoran aggression kohdetta kohtaan. Empatian tunnetta lähellä ovat ulkopuolisen tai tekijän tuntema epäreiluus ja harmitus, tekijän paheksuminen tai asian pitäminen typeränä tai turhana. Empatiaan liittyy myös se, että eräs ulkopuolinen tyttö ja kaksi tekijää katuivat toimintaansa kuvailemissaan tilanteissa. Tyttöjen kertomien reagointi- ja toimintatapojen perusteella empatia ei myöskään jäänyt pelkän tunteen tasolle, vaan sai monissa tapauksissa myös aikaan toimintaa. Ulkopuoliset henkilöt esimerkiksi tukivat kohdetta, yrittivät selvittää ristiriitoja tai paljastaa tekijän tai kertoivat opettajalle tilanteesta. Myös tekijät toimivat joissakin tapauksissa tavoilla, jotka vähensivät epäsuoraa aggressiota ja helpottivat kohteen oloa. Empatian onkin useissa tutkimuksissa (Björkqvist ym. 2002, 167; Kaukiainen ym. 1999, 81; Miller & Eisenberg 1988; Richardson ym. 1994) todettu ehkäisevän tai ainakin lieventävän epäsuoraa aggressiota. Empatia myös korreloi vahvasti rauhanomaisen konfliktiratkaisun ja konfliktista vetäytymisen kanssa (Björkqvist ym. 2002, 167).

Ulkopuolisen selvittäessä asioita epäsuoran aggression kohteen ja tekijän välillä hänen toimintansa suuntautui selkeimmin epäsuoran aggression ja ristiriitojen vähenemiseen kohteen ja tekijän välillä. Kohteen tukeminen, tekijän tai asian huomioimatta jättäminen, tekijän paljastamisen yrittäminen, opettajalle kertominen ja sivusta seuraaminen taas eivät yhtä suoraan suuntaudu tilanteen ratkaisemiseen kohteen ja tekijän välillä. On mahdollista, että nämä toimintatavat eivät muuta kohteen ja tekijän välejä, vaikka ne helpottaisivatkin kohteen oloa. Keskustelun ohjaaminen pois kohteesta puhumisesta luultavasti kuitenkin vähentää epäsuoraa aggressiota. Tätä vastoin varsinkin sivusta seuraaminen on passiivista toimintaa, joka viittaa epäsuoran aggression hiljaiseen hyväksyntään. Besag (2006, 148) toteaa, että vaikka tytöt halusivat puuttua jonkun huoneen kohteluun ryhmässä, he saattavat tuntea itsensä avuttomiksi tai pelätä kostamista tai halveksuntaa. Ulkopuoliset tytöt helpottivat kohteen oloa esimerkiksi puolustamalla heitä, pyytämällä heitä mukaansa, lohduttamalla, jutte-

lemalla ja tervehtimällä heitä. Ulkopuolisten jättäessä tekijän tai asian huomiotta he myös osoittivat tukevansa kohdetta: tekijän aikeet tehtiin näin tyhjiksi. Toisaalta tekijän huomioimatta jättäminen saattaa viitata myös kostamiseen kohteen huonosta kohtelusta.

Vastakohtana empatian tunteelle, tekijän paheksunnalle ja tekojen katumiselle ovat välinpitämättömyyden tunteet ja tekijän ymmärtäminen. Toisaalta tekijän ymmärtäminen ei kaikissa tapauksissa viitannut vahvasti empatian puuttumiseen, vaan pikemminkin tilanteen arvioimiseen objektiivisemmin. Ulkopuolistenhan on vaikea tietää asioiden oikeaa laitaa, kuka on tehnyt ja sanonut mitäkin, varsinkin jos he eivät ole itse olleet paikalla tilanteessa. Tällöin ulkopuolisen on toimittava sen mukaan, mitä muut hänelle kertovat ja miten hän tulkitsee ja arvioi muiden kertomat asiat.

Tekijän mukaan lähteminen ja puolen valitseminen ovat ulkopuolisen toimintatapoja, joiden suunta on selkeästi se, että ristiriidat ja epäsuora aggressio jatkuvat tai lisääntyvät kohteen ja tekijän välillä. Useissa tapauksissa tekijän mukaan lähteneet ulkopuoliset uskoivat tekijää ja lähtivät mukaan epäsuoraan aggressioon. Ulkopuoliset tytöt saattoivat uskoa joko kohdetta tai tekijää ja valita puolensa tilanteessa sen sijaan, että he olisivat yrittäneet selvittää asian. On huomattava, että lähes yhtä monet ulkopuolisten toimintatavoista suuntautuivat ristiriitojen ja epäsuoran aggression jatkumiseen (lisääntymiseen) (11 mainintaa) kuin vähenemiseen (loppumiseen) (9 mainintaa). Ulkopuoliset voivat siis myös vaikuttaa epäsuoran aggression ilmenemiseen monella eri tavalla – tilanteen ratkeamisen kannalta sekä positiivisesti (puuttuminen) että negatiivisesti (hyväksyminen, mukaan lähteminen).

7.6 Epäsuoraan aggressioon puuttuminen

Epäsuora aggressio on tyttöjen välisissä vertaissuhteissa yleinen ilmiö, jota on vaikea havaita. Lisäksi on vaikea tietää, milloin ja miten siihen tulisi puuttua. Milloin on kyseessä tasaväkisten tyttöjen välinen riita, joka ei ole koulukiusaa-

mista (Salmivalli 1998, 30) ja milloin epäsuora aggressio muuttuu jo kiusaamiseksi? Miten esimerkiksi määritellään, onko pidempään jatkuneessa huomiotta jättämisessä kyseessä kiusaaminen vai pelkästään suuttuminen – tytöt kun ovat tyypillisesti pitkävihaisia (Lagerspetz & Björkqvist 1994, 137). Kenties huomiotta jättäminen on vain tekijän tapa osoittaa suuttumuksensa kohteelle, sillä koulussa toista on vaikea vältellä täysin.

Tilanteen tulkitsemista suuttumisena puoltaa myös se, että huomiotta jättäminen tapahtuu lähes poikkeuksetta kavereiden kesken, sillä eihän huomiotta jättäminen olisi vieraamman toverin kanssa edes toimiva tapa osoittaa epäsuoraa aggressiota, kun ei häntä yleensääkään huomioida. Voidaanko kavereiden kesken tapahtuva epäsuora aggressio siis aina määritellä riitelyksi? Tätä päätelmää tukee ainakin se, että kohteet yrittivät selvittää asioita silloin, kun tekijänä oli hyvä kaveri, eli he näkivät tapahtumat riitana. Tekijän ollessa vieraampi kaveri kohteet puolestaan välttelivät asioiden selvittämistä, eli he näkivät tapahtumat vahingontekona. Voidaanko puuttumisen kriteerinä kuitenkin pitää sitä, nähdäänkö epäsuora aggressio riitelynä vai kiusaamisena, sillä se aiheuttaa aina jollekin pahaa mieltä?

Epäsuoran aggression herättämistä tunteista etenkin kohteen kokemat kärsimys, hämmennys, harmitus, epäreilisuus, pettymys ja tunne ulkopuolisuudesta viittaavat siihen, että epäsuora aggressio on kohteelle raskasta. Tällöin ei ole yhdentekevää, jätetäänkö kohde yksin selviämään tilanteesta vai annetaanko hänelle tukea - riippumatta siitä, onko kyseessä kavereiden välinen riita vai vakavampi kiusaaminen. Puuttumisen kriteerinä tulisikin pitää sitä, millaiset vaikutukset epäsuoraan aggressioon liittyvillä tapahtumilla on eri osapuoliin. Lapsen muita kohtaan osoittama aggressiivisuus on ongelma, joka vaikuttaa vahvasti vertaissuhteisiin. Aggressiivinen käytös on haitallista lapselle itselleen, mutta lisäksi se aiheuttaa turvattomuutta ja vahinkoa ympäristössä. (Salmivalli 2005, 59.) Parin tytön kirjoitelmasta kävi ilmi turvattomuuden tunteita, sillä he pelkäsivät itseensä kohdistuneen epäsuoran aggression toistuvan.

Vaikka opettaja ymmärtäisi epäsuoraan aggressioon puuttumisen tärkeyden, on sen havaitseminen käytännössä hyvin haasteellista. Hienovaraiset tavat, joilla tytöt osoittavat kuka kuuluu joukkoon ja kuka ei, jäävät huomaamatta monilta aikuisilta. Niiden vaikutusvalta jättää monet hämmentyneiksi. Koska aikuiset eivät välttämättä ymmärrä mukaan ottamiseen ja ulkopuolelle jättämiseen sisältyviä piilotettuja vivahteita tai eivät täysin ymmärrä tällaisen käyttäytymisen emotionaalisia seurauksia, he eivät pysty kyseenalaistamaan tällaista käyttäytymistä tehokkaasti. Vaikka aikuiset ymmärtäisivät tyttöjen motiivit, on vaikeaa kyseenalaistaa esimerkiksi se, miten tytöt valitsevat ystävänsä. (Besag 2006, 56.) Sen lisäksi, että opettaja ei usein huomaa epäsuoraa aggressiota, hänelle ei myöskään kerrota siitä. Jamesin ja Owensin (2005, 83) tutkimuksessa vältettiin opettajalle epäsuorasta aggressiosta kertomista, koska todisteita oli vähän, opettajan puuttumisen ei uskottu auttavan tai kantelun uskottiin pahentavan tilannetta. Myöskään omassa tutkimuksessamme kukaan kohteista ei ollut hakenut tukea opettajalta.

On ymmärrettävää, että oppilaat eivät kerro pienistä erimielisyyksistä tai nahisteluista opettajalle. Aineistossamme näkyi kuitenkin paljon suoranaista kiusaamista, sillä useissa tapauksissa tekijä jatkoi epäsuoraa aggressiota pidempään. Tekijöille oli myös tyypillistä torjua kohde, mikä on periaatteessa myös kiusaamista, koska tekijä jatkoi torjunnallaan epäsuoraa aggressiota. Kiusaaminenhan määritellään samaan henkilöön toistuvasti kohdistuvana vahingontekona, ja sen edellytyksenä on voimasuhteiden epätasapaino (Olweus 1992, 14–15; Salmivalli 2003, 10–12). Nykyään koulukiusaamiseen kiinnitetään kouluissa paljon huomiota, ja tilanteet pyritään selvittämään opettajan johdolla. Lisääkö kärkeä koulukiusaamiseen puuttuminen kuitenkin epäsuoraa aggressiota? Oppilaat tietävät, että heidän käyttäytymistään seurataan ja arvioidaan, joten he pyrkivät toimimaan salassa ja naamioimaan tekonsa. Epäsuora aggressio on myös helpompi selittää vahingoksi kuin näkyvä kiusaaminen – oppilaat eivät halua opettajan ottavan yhteyttä vanhempiin eivätkä leimautua kiusaajiksi.

Epäsuoran aggression yleisyydestä sekä sen yhteydestä koulukiusaamiseen herää kysymys, onko epäsuora aggressio tyttöjen eli yksittäisten oppilaiden, vai koko kouluyhteisön ongelma. Johtuuko kiertoteitse tapahtuva toisen vahingoittaminen puutteellisista sosiaalisista taidoista tai puuttuvasta empatiakyvystä, vai onko ongelma kenties konfliktinkäsittelytaidoissa tai erilaisuuden sietämisessä? Vai ovatko käyttäytymisen taustalla kuitenkin kouluyhteisön ongelmat: ainainen kiire, kilpailu, erilaiset vaatimukset ja positiivisten aktiviteettien puuttuminen? Tyttöjen nimeämistä epäsuoran aggression syistä yleisin oli se, että kohdetta pidettiin ärsyttävänä tai erilaisena, mikä viittaa tyttöjen kypsymättömyyteen sietää erilaisuutta. Saattaa olla, että kohteen erilaisuus on vain näennäinen syy, jolla yritetään oikeuttaa omaa toimintaa – koska toinen on tietynlainen, on sallittua käyttäytyä näin. Aineistosta löytyi myös vastakohtia kypsymättömyydelle, sillä osa tytöistä piti epäsuoraa aggressiota joko turhana ja typeränä tai epärealistisena. Näin tytöt ilmaisivat tarkastelevansa ilmiötä objektiivisemmin ja pitävänsä kyseistä toimintaa tarpeettomana.

Riippumatta siitä, johtuuko epäsuora aggressio yksittäisten oppilaiden vai kouluyhteisön ongelmista, tulee kouluyhteisön ottaa vastuuta siihen puuttumisesta. Lapsille, jotka käyttävät aggressiota harkitusti saavuttaakseen jonkin päämäärän, on muotoutunut käsitys, jonka mukaan heillä on lupa käyttää mitä tahansa keinoja omien päämääriensä saavuttamiseen (Fröjd, Mansikka, Ahonen, Ahonen, Kaltiala-Heino 2008, 11). Kun lapset huomaavat muiden saavan tahtonsa läpi aggressiivisen käyttäytymisen avulla, he alkavat helposti itsekin käyttäytyä aggressiivisesti (Salmivalli 2003, 78). Aggressiivisten toimintamallien ehkäiseminen ja katkaiseminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on siis ensiarvoisen tärkeää. Aggressiivista käyttäytymistä voidaan ehkäistä siten, että lapselta ei hyväksytä aggressiivista ja ilkeää käytöstä ketään kohtaan. On myös tärkeää antaa lapsille vaihtoehtoisia toimintatapoja, jotka auttavat heitä konkreettisissa tilanteissa. (Salmivalli 2003, 78.)

Yhdymme Bengtsin (2008, 83–84) ajatukseen siitä, että koska ulkopuolisten on vaikea puuttua usein läheisissä ystävyys-suhteissa esiintyvään epäsuoraan

aggressioon, olisi hyödyllisempää pyrkiä ehkäisemään sitä. Koulun tulisikin ohjata eri-ikäisiä lapsia terveeseen itsetuntemukseen ja vuorovaikutukseen. Erityisesti sosioemotionaalisten taitojen eli tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja harjoittelu on tärkeää. Vuorovaikutustaitojen parantaminen saattaisi lisätä avointa vuorovaikutusta ja siten turvallisuuden tunnetta sekä auttaa arvioimaan käyttäytymisen seurauksia ja vähentää vääränlaisia tilannetulkintoja (Bengts 2008, 84; Salmivalli 1998, 167–168). Etenkin empatiaharjoituksilla on tärkeä rooli aggression ehkäisemisessä, sillä empatia vähentää henkilöiden välistä aggressiota (Björkqvist ym. 2002, 168).

Empatia- ja roolinottoharjoituksia voidaan tehdä draaman avulla. Niissä tavoitteena on toisen asemaan asettuminen ja uudenlaisten toimintatapojen kokeilu ryhmässä. (Cacciatore 2009, 21; Salmivalli 1998, 168, 182–184.) Tehokkaimpia interventioita ovatkin sellaiset, jotka kohdistuvat koko ryhmään (Salmivalli 1998, 169). Suomessa on viime aikoina otettu käyttöön muutamia toimintapideohjelmia (mm. KiVa Koulu ja Lions Quest), joita opettajan kannattaa hyödyntää pyrkiessään ehkäisemään ja vähentämään epäsuoraa aggressiota.

7.7 Tutkimuksen arviointi ja haasteita jatkotutkimukselle

Tutkimuskirjallisuuteen tutustuessamme huomasimme, että kuudesluokkalaisten epäsuoran aggression herättämiä tunteita sekä reagointi- ja toimintatapoja on tutkittu erittäin vähän laadullisesti. Tutkimuksessamme saimme uutta tietoa kuudesluokkalaisten epäsuorasta aggressiosta ja erityisesti lasten omista kokemuksista, tunteista, näkemyksistä ja toiminnasta, mikä oli tarkoituksellakin. Lasten kokemukset ovat eri tutkimusten perusteella samankaltaisia, mutta tutkimuksessamme nousi esille myös muista poikkeavia kokemuksia. Tämän vuoksi ei kuitenkaan voida täysin varauksetta puhua aineiston kylläntymisestä. Aineistoa olisi pitänyt kerätä jonkin verran enemmän, jotta olisi saavutettu saturaatiopiste. Tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin jossain määrin yleistettävissä toiseen samankaltaiseen kuudesluokkalaisten tyttöjen joukkoon.

Tutkimuksessamme löydetty epäsuoran aggression muodot ja syyt olivat samoja kuin aiemmissa tutkimuksissa mainitut muodot ja syyt. Tähän yhtenä syynä saattaa olla aineistonkeruumenetelmämme samankaltaisuus Bengtsin (2008) sekä Jamesin ja Owensin (2005) aineistonkeruumenetelmien kanssa. Toisaalta tutkimustulostemme yhteneväisyys aiempien tutkimusten kanssa tukee aineistonkeruumenetelmämme toimivuutta ja analyysimme luotettavuutta. Tutkimuksemme tuotti myös uutta tietoa epäsuoran aggression herättämistä tunteista ja reagointi- ja toimintatavoista. Nämä tutkimustulokset olivat siten vain osittain verrattavissa aiempien tutkijoiden tuloksiin.

Tutkimustuloksista puhuttaessa tulisi pohtia sitä, millä tavoin tutkittavien ikä mahdollisesti vaikutti saatuihin tuloksiin. Kerätessä aineistoa yksityisten dokumenttien avulla tiedonantajan ikä ja kirjalliset kyvyt muodostuvat monesti kynnyskysymyksiksi tutkimuksen kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Epäsuoran aggression muotojen kohdalla tutkittavat nimesivät samoja muotoja kuin useasti aiemmin tutkitut murrosikäiset tytöt (ks. esim. Bengts 2008; James & Owens 2005). Tutkimiemme tyttöjen iällä saattaa kuitenkin olla vaikutusta erityisesti epäsuoran aggression syitä nimettäessä: mahdollisesti oman ja muiden toiminnan motiivien tunnistaminen ja nimeäminen on kuudesluokkalaisille tytöille vaikeaa.

On muistettava, että syyt ovat joka tapauksessa kirjoittajien subjektiivisia tulkintoja ja kirjoittaja voi itse päättää, millaisia syitä hän nimeää tai jättää nimeämättä. Lisäksi lasten toiminnan selittäminen vain heidän biologisella iällään tulisi kyseenalaistaa (Miettinen & Väänänen 1998, 70). Lasten sosiaaliset kokemukset ja kyvyt tulisi nähdä pikemminkin fysiologisten ja psykologisten muutosten kontekstissa eikä näiden muutosten määrittäminä (Christensen & James 2000, 176). Toisin sanoen tyttöjen toimintaan ja sosiaalisiin taitoihin vaikuttavat iän lisäksi monet muut tekijät esimerkiksi aiemmat kokemukset erilaisissa yhteisöissä toimimisesta, itsetunto ja persoonallisuus. Iän karttuminen ja kasvamisen tuovat kuitenkin mukanaan fysiologisia ja psykologisia muutoksia kuten ajattelun ja puheen kehittymistä, jotka vaikuttavat oman toiminnan taustalla.

Tutkimusta tehdessämme huomasimme, että tutkimuskysymyksemme ovat laajoja ja jokaista alakysymystä olisi voinut käsitellä vielä syvällisemmin. Toisaalta tyttöjen tunteiden ja reagointi- ja toimintatapojen selvittäminen todella edellytti myös epäsuoran aggression muotojen ja syiden selvittämistä. Tällöin saimme tilanteista kokonaisvaltaisemman kuvan ja pystyimme suhteuttamaan tyttöjen kirjoittamia asioita paremmin toisiinsa. Se, että tytöt kirjoittivat kokemistaan tilanteista jatkamalla valmiita lauseita, osoittautui toimivaksi aineistonkeruumenetelmäksi. Lähes kaikki tytöt kirjoittivat selkeästi ja tarpeeksi laajasti, ja aineiston avulla pystyimme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Kirjoitelmien selkeä rakenne helpotti myös aineiston analysointia.

Aineistonkeruussa käyttämämme tarina luultavasti vaikutti kirjoittajien nimeämiin epäsuoran aggression muotoihin, sillä tutkimuksessamme yleisimmät epäsuoran aggression muodot mainittiin myös tarinassa. Joissain kirjoitelmissa tarina oli vaikuttanut jopa kirjoittajan sanavalintoihin. Toisaalta tytöt mainitsivat myös muita kuin tarinassa esiintyneitä epäsuoran aggression muotoja. Voidaankin pohtia, olisiko erilainen tarina tuonut esille erilaisia epäsuoran aggression muotoja. Tarina kuitenkin toimi hyvänä johdatteluna aiheeseen ja sen kautta pystyimme määrittelemään tutkimuksemme aiheen tytöille. Epäsuoran aggression syistä, sen herättämistä tunteista ja aikaan saamista toimintatavoista ei puhuttu tarinassa, joten tyttöjen vastaukset olivat näiden teemojen osalta vahvemmin heidän omakohtaisia kokemuksiaan ja näkemyksiään.

Yleisesti ottaen tutkittavien kirjoitukset kokemuksistaan olivat hyvin subjektiivisia, mikä oli tutkimuksemme tarkoitus. Tutkimuskohde eli tutkittavien kokemukset ovat todellisesti olemassa, vaikka ei voida puhua kokemusten "oikeellisuudesta" tai "vääryydestä" suhteessa todellisuuteen, sillä sosiaalisesta todellisuudesta ole mielekää etsiä objektiivista tietoa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 136-137). Sosiaalinen todellisuus näyttäytyy jokaiselle eri tavalla eli jokainen voi kokea esimerkiksi epäsuoran aggression syyn tietyssä tilanteessa eri tavoin. Tutkittavien kokemia ja nimeämiä syitä ei voida arvottaa oikeiksi tai vääriksi suhteessa todellisuuteen.

Konstruktivistisen lähestymistavan mukaan ihmisten esittämät kuvaukset heidän kokemuksistaan ja tuntemuksistaan sekä sosiaalisesta ja materiaalisesta maailmasta eivät ole yksiselitteisen heijastuksen kaltaisia, sillä esimerkiksi kaikkea kokemuksiin liittyvää ei pystytä ilmaisemaan sanoin ja elämässä on myös tiedostamattomia elementtejä. Elämäkertomuksessa voidaan erottaa toisistaan elämä elettyinä eli se, mitä todella on tapahtunut ja mistä todellisuus koostuu, elämä koettuna eli todellisuuden ilmeneminen tietoisuudessa yksilön näkökulmasta ja elämä kerrottuna eli koetun todellisuuden välittäminen sanoin ja symbolein. Ihmistieteet ovatkin kaksinkertaisesti tulkitsevia: tutkimme todellisuuden konstruktioita emmekä todellisuutta sinänsä. (Huotelin 1996, 19, 23–24, 28, 34.)

Tutkittavan kertomukseen vaikuttavat hänen päätöksensä kirjoitustilanteessa esimerkiksi siitä, mitä hän kertoo ja mitä jättää kertomatta tai minkä tilanteen hän valitsee kirjoitukseensa. Kertomukseen vaikuttavat myös esimerkiksi muisti, esitystilanne eli tutkimuslomakkeen täyttäminen koulussa sekä se, että tutkittavat ovat kuudesluokkalaisia tyttöjä. Useimmiten tuttuja kokemuksia ja tapauksia ei muisteta yksityiskohtaisen tarkasti, vaan muistissa olevia aukkoja paikataan jo valmiiksi muotoutuneilla tietorakenteilla. Muistaminen on myös sosiaalinen tapahtuma, sillä muistot heijastavat jossain määrin yhteisön arvoja, normeja ja asenteita. (Huotelin 1996, 16, 24–27, 29.) Havainnointi saattaisikin olla toimiva, mutta vaativa tutkimusmenetelmä, jonka avulla edellä mainittuja virhelähteitä voitaisiin minimoida. Toisaalta mittaustekniikat eivät yleensä havaitse epäsuoraa aggressiota juuri siksi, että se on epäsuoraa, ja toimija naamioi aggressionsa tai lopettaa aggressiivisen käyttäytymisen kokonaan, jos hän huomaa, että häntä tarkkaillaan (Lagerspetz & Björkqvist 1994, 133–134).

Tutkimuksessamme tytöt arvioivat sekä itseään että muita. Kirjoitustehtävä muotoiltiin siten, että tyttöjen tuli kirjoittaa sekä omista että muiden kokemuksista ja toiminnasta. Erityisesti vertaisarviointia käytetäänkin usein lasten aggressiota tutkittaessa. Tämän etuna voidaan pitää sitä, että muut kertovat objektiivisemmin kuin henkilö itse. (Kaukiainen 2003, 25.) Itsearviointeja teh-

dessä ihmisillä on taipumusta vähätellä omaa aggressiivisuuttaan, mikä pätee erityisesti epäsuoraa aggressiota tutkittaessa. On myös vaikeaa observoida omaa toimintaa objektiivisesti, joten toisten antamat kuvaukset tilanteista ja käyttäytymisestä antavat rehellisemmän näkökulman. (Kaukiainen ym. 1999, 87.) Juvosen, Nishinan ja Grahamin (2001, 105) mukaan vertaistoverit ovat tietoisia häirintätapauksista, jotka usein tapahtuvat aikuisten poissa ollessa. Esimerkiksi relationaalinen huono kohtelu on usein piilotettua ja saattaa tapahtua ilman, että edes kohde on tietoinen siitä (esim. juorujen levittäminen). Tämän vuoksi ikätoverit saattavat olla hyvässä asemassa tunnistamaan tällaista huonoa kohtelua. Toisaalta relationaalinen aggressio ei välttämättä näy yhtä hyvin kuin fyysinen huono kohtelu suuremmalle vertaisryhmälle. (Reynolds & Juvonen 2009, 76–77.)

Huomasimme aineistoa analysoidessamme, että sekä vertais- että itsearviointi olivat tärkeitä tyttöjen kokemusten kuvaajia. Meidän oli tärkeää saada selville, miten kirjoittajat arvioivat toisaalta omaa ja toisaalta muiden toimintaa, jotta saimme syvällisemmän käsityksen epäsuorasta aggressiosta tyttöjen kokemuksellisenä ilmiönä. Esimerkiksi tyttöjen nimetessä kateuden tai vaihtoehtoisesti kohteen erilaisuuden tai ärsyttävyyden epäsuoran aggression syyksi, voidaan miettiä, miten vastaajan oma rooli (kohde/tekijä/ulkopuolinen) kerroksissa tilanteessa vaikutti vastauksiin. Tekijät saattoivat puolustella tekoaan nimeämällä syyksi kohteen piirteen tai käyttäytymisen. Kohde taas saattoi suojella minuitaan selittämällä tilanteen tekijän kateellisuudella.

Varsinkin aineiston luokittelun luotettavuutta lisäsi se, että tutkimus tehtiin yhdessä. Tällöin työssämme toteutui tutkijatriangulaatio (Denzin 1988, 512), ja esimerkiksi aineiston analyysissä yhdistyvät kahden eri henkilön näkemykset. Analyysivaiheessa pyrimme tutkijoina lähestymään tutkimuskohdettamme avoimesti ja neutraalisti, mutta tiedostamme kuitenkin omien kokemustemme ja aiempiin tutkimuksiin perehtymisen vaikuttaneen omiin käsityksiimme ja tulkintoihimme. Fenomenologiseen tutkimusstrategiaan pohjautuen emme rakentaneet tutkimuksemme lopullista teoriataustaa ennen aineiston keräämistä

ja analysoimista. Laadullisessa tutkimuksessa tiedonantajan kertomus kuitenkin suodattuu väistämättä tutkijan oman kehyksen läpi, koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Toisaalta omaa puolueettomuuttamme lisäsi mielestämme se, että emme tunteneet tutkittavia entuudestaan ja pyrimme ymmärtämään tutkittavia itsenään ja avoimesti.

Jatkotutkimuksena varsinkin epäsuoran aggression aikaan saamista reagointi- ja toimintatavoista voisi hankkia syvällisempää tietoa: miksi tytöt toimivat siten kuin toimivat ja millaiset toimintatavat tyttöjen mielestä johtivat tilanteen ratkeamiseen tai vaihtoehtoisesti jatkumiseen? Myös opettajien ja vanhempien toiminnasta tilanteissa voisi hankkia tarkempaa tietoa. Näin tutkimuksen avulla olisi mahdollista ottaa vielä enemmän kantaa epäsuoran aggression ehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen. Jatkotutkimuksessa voitaisiin myös laajentaa tutkimuksen kohdejoukkoa poikiin ja/tai eri-ikäisiin tutkittaviin, joiden epäsuoran aggression aikaan saamien tunteiden ja toimintatapojen aikaisempi laadullinen tutkimus on riittämätöntä.

Tutkimuksemme voi auttaa kasvattajia ja kasvatustalan ammattilaisia ymmärtämään lasten omia kokemuksia epäsuorasta aggressiosta. Aikuisten tulisi muistaa, etteivät kaikki lapset koe epäsuoraa aggressiota samalla tavalla ja lasten kokemusmaailma on erilainen kuin aikuisten. Tätä kautta kasvattajat voivat tukea ja auttaa lapsia heidän kohdatessaan epäsuoraa aggressiota vertaissuhteissaan. Epäsuora aggressio on erittäin yleinen ja monitahoinen ilmiö, jonka ehkäisemiseen ei ole kouluissa paneuduttu tarpeeksi. Sen sijaan, että vertaissuhteiden ongelmiin puututtaisiin vasta niiden muuttuessa vakaviksi, tulisi vertaissuhteita ohjata avoimemmiksi ja sallivammiksi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

LÄHTEET

- Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttyöjen 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. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Allen, G. 2005. Research ethics in a culture of risk. Teoksessa A. Farrell (toim.) *Ethical research with children*. Maidenhead: Open University Press, 15–26.
- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. 2001. Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: The Guilford Press, 175–195.
- Anderson, G. A. & Huesmann, L. R. 2003. Human aggression: a social-cognitive view. Teoksessa M. A. Hogg & J. Cooper (toim.) *The sage handbook of social psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Archer, J. & Coyne, S. 2005. An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review* 9, 212–230.
- Bandura, A. 1973. *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bengts, A. 2008. *Yksin jättämistä, juttujen keksimistä ja mulkoilua. Tyttöjen epäsuora aggressio*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Besag, V. E. 2006. *Understanding girls' friendships, fights, and feuds: a practical approach to girls' bullying*. Maidenhead; New York: Open University Press.
- 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. 1994. Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: a review of recent research. *Sex roles* 30, 177–188.
- 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. 2002. Sosiaalinen älykkyys – empatia = epäsuora aggressio? *Psykologia* 37, 163–170.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, L. M. 2003. *Girlfighting: betrayal and rejection among girls*. New York: New York University Press.
- Buss, A. 1961. *The psychology of aggression*. New York: Wiley.

- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat: opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus.
- Cacciatore, R. 2009. Kapinakirja. Aggressiokasvattajan käsikirja – koululaisesta aikuiseksi. Helsinki: Väestöliitto.
- Christensen, P. & James, A. 2000. Childhood diversity and commonality. Some methodological insights. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press, 160–178.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., 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.
- Crick, N. R. 1995. Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology* 7, 313–322.
- Crick, N. R. 1996. The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development* 67, 2317–2327.
- Crick, N. R. & Bigbee, M. A. 1998. Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 66, 337–347.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A. & Howes, C. 1996. Gender differences in children's normative beliefs about aggression: how do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development* 67, 1003–1014.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. 1997. Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology* 33, 579–588.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. 1995. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development* 66, 710–722.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. 1996. Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology* 8, 367–380.
- Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Casas, J. F. & Hickman, S. E. 2001. Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press, 196–214.
- Denzin, N. K. 1988. Triangulation. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon, 511–513.
- 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. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. 1944. *Frustration and aggression*. London: Routledge.
- Durkin, K. 1995. *Developmental social psychology. From infancy to old age*. Cambridge: Blackwell.

- Eron, L. D. 1980. Prescription for reduction of aggression. *American Psychologist* 25, 244–252.
- Eron, L. D. 1994. Theories of aggression: from drives to cognitions. Teoksessa L. R. Huesmann (toim.) *Aggressive behavior: current perspectives*. New York: Plenum, 3–11.
- Feldman, S. S. & Gowen, K. L. 1998. Conflict Negotiation Tactics in Romantic Relationships in High School Students. *Journal of Youth and Adolescence* 27, 691–717.
- Fröjd, S., Mansikka, L., Ahonen, M., Ahonen, J. & Kaltiala-Heino, R. 2008. Oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttuminen. Pirkanmaan sairaanhoitopiirin julkaisuja 6. Tampere: Pirkanmaan sairaanhoitopiirin kuntayhtymä.
- Galen, B. R. & Underwood, M. K. 1997. A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology* 33, 589–600.
- Graig, W. M. 1998. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences* 24, 123–130.
- Grotzinger, J. K. & Crick, N. R. 1996. Relational Aggression, Overt Aggression, and Friendship. *Child Development* 67, 2328–2338.
- Harjunkoski, S.-M. & Harjunkoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle. Helsinki: Kirjapaja.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2005. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 3.–6. painos. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13.–14., osin uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Huesmann, L. R. 1988. An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior* 14, 13–24.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 13–42.
- James, V. & Owens, L. 2004. Peer victimisation and conflict resolution among adolescent girls in a single-sex south Australian school. *International Education Journal* 5 (1), 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.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. 2001. Self-views versus peer perceptions of victim status among early adolescents. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: The Guilford Press, 105–124.

- Kaukiainen, A. 2003. Social intelligence as a prerequisite of indirect aggression. Some manifestations and concomitants of covert forms of aggression. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.
- 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., Björkqvist, K., Österman, K. & Lagerspetz, K. M. J. 1996. Social intelligence and empathy as antecedents of different types of aggression. *Annals of the New York Academy of Sciences* 794, 364-366.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi: miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Folkhälsan Förbund. Viitattu 15.3.2011.
<http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/e7fb3a713ef1bae5949be2dfd4aa8d78/1300192185/application/pdf/12510731/Kiusaavatko%20pienetkin%20lapset.pdf>
- Kostiainen, E. 2009. Kirja-arvio teoksesta T. A. Kinney & M. Pörhölä (toim.) 2009. *Anti and pro-social communication: Theories, methods, and applications*. Prologi. Puhevistinnän vuosikirja. Viitattu 15.3.2011.
<http://www.prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat&year=2009>
- Lagerspetz, K. 1998. Naisten aggressio. Helsinki: Tammi.
- Lagerspetz, K. & Björkqvist, K. 1994. Indirect aggression in boys and girls. Teoksessa L. R. Huesmann (toim.) *Aggressive behavior: current perspectives*. New York: Plenum Press, 131-150.
- 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. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Lorenz, K. 1967. *On aggression*. London.
- Marlowe, H. A. 1986. Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology* Issue 78 (1), 52-58.
- Miettinen, S. & Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Jyväskylä: Atena, 67-81.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.

- Miller, P. A. & Eisenberg, N. 1988. The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin* 103, 324–344.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Helsinki: Otava.
- Owens, L., Daly, A. & Slee, P. 2005. Sex and age differences in victimisation and conflict resolution among adolescents in a south Australian school. *Aggressive Behavior* 31 (1), 1–12.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. 2000. "Guess what I just heard!" Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior* 26 (1), 67–83.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. 2004. Girls' aggressive behaviour. *The Prevention Researcher* 11 (3), 9–10.
- 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.
- Pörhölä, M. 2009. Kiusaamiskokemukset yhteisöön kiinnittymisen esteenä. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) *Prologi: puheviestinnän vuosikirja*. Jyväskylä: Prologos.
- Rantala, T. 2010. Laadullisen aineiston analyysi koneella. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 106–126.
- Reynolds, B. & Juvonen, J. 2009. Relational aggression and victimization: Does research support the gender assumptions? Teoksessa T. A. Kinney & M. Pörhölä (toim.) *Anti and pro-social communication: Theories, methods, and applications*. New York: Peter Lang, 71–81.
- Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W. & Signo, M. 1994. Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior* 20, 275–289.
- Rivers, I. & Smith, P. K. 1994. Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior* 20, 359–368.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sanders, C. E. 2004. What is bullying? Teoksessa G. D. Phye & C. E. Sanders (toim.) *Bullying. Implications for the classroom*. Amsterdam: Elsevier/Academic Press, 2–18.
- Schwartz, D., Proctor, L. J. & Chien, D. H. 2001. The aggressive victim of bullying. Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: The Guilford Press, 147–174.

- Tedeschi, J. 1983. Social influence theory and aggression. Teoksessa R. Geen & E. Donnerstein (toim.) *Aggression: theoretical and empirical reviews*. Vol 1. Theoretical and methodological issues. New York: Academic Press, 135–162.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. 2003. "She is not actually bullied." The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior* 29, 134–154.
- Thorne, B. 1993. *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5., uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Viemerö, V. 2006. Aggressio ja aggressiivisuus. *Tieteessä tapahtuu* 3, 18–22.
- White, J. W. 1983. Sex and gender issues in aggression research. Teoksessa R. G. Geen & E. I. Donnerstein (toim.) *Aggression: theoretical and empirical reviews*. Vol. 2. Issues in research. New York: Academic Press, 1–6.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S. F., Frączek, A. & Caprara, G. V. 1998. Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior* 24, 1–8.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Landau, S. F., Frączek, A. & Pastorelli, C. 1997. Sex differences in styles of conflict resolution: A developmental and cross-cultural study with data from Finland, Israel, Italy, and Poland. Teoksessa D. P. Fry & K. Björkqvist (toim.) *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence*. New York: Lawrence Erlbaum, 185–197.

LIITTEET

Liite 1. Aineistonkeruulomake

OHJEET:

1. Lue tarina.

Tarina

Milla on 12-vuotias 6. luokan oppilas, joka harrastaa jalkapalloa ja on melko hyvä koulussa. Milla liikkuu yleensä pienessä kaveriporukassa, joka muodostuu muutamista toisilleen läheisistä ystävistä. Myös monet muut koulun ja luokan oppilaista pitävät Millasta.

Kun Milla oli ollut yhden päivän sairaana ja poissa koulusta, hän huomasi jotakin tapahtuneen kaveriporukassaan. Milla käveli aamulla kaveriporukansa luo ja yritti jutella heille, mutta he käyttäytyivät tylästi ja epäystävällisesti Millaa kohtaan. Milla yritti saada katsekontaktin parhaaseen ystäväänsä Heidiin, mutta Heidi katsoi pois päin ja vältteli Millan katsetta. Juuri silloin kello soi.

Ensimmäisellä tunnilla opettaja antoi tehtäväksi muodostaa parit, mutta Heidi ei pyytänytäkään Millaa parikseen. Muut Millan kaverit olivat jo valinneet itselleen parit ennen kuin Milla ehti kysyä jotakuta heistä parikseen.

Välkän alkaessa Milla käveli kaveriporukansa luo ja hän sattui juuri kuulemaan, kuinka muut puhuivat hänestä pahaa...

2. Pohdi, onko sinulle itsellesi tapahtunut samankaltaisia asioita luokallasi olevien tyttöjen kanssa kuin tarinan Millalle?

Jos sinulle itsellesi ei ole tapahtunut tällaisia asioita, tiedätkö jonkun toisen tytön, joka on kokenut samankaltaisia asioita?

3. Kirjoita itse kokemastasi (tai jonkun toisen kokemasta) tilanteesta sähköposti.

Kirjoita sähköposti ikään kuin kirjoittaisit sen hyvälle ystävällesi, joka ei käy samaa koulua sinun kanssasi.

Kirjoita sähköposti jatkamalla seuraavia lauseita. Kerro kuitenkin useammalla kuin yhdellä lauseella.

Moi!

Yhtenä päivänä minulle (tai jollekulle muulle tytölle jonka tunnen) tapahtui niin, että...

Luulen sen johtuneen siitä, että...

Tämä tuntui minusta...

Minä toimin tässä tilanteessa siten, että...

Muut tytöt toimivat siten, että he...

Lopulta...

Kirjoituksesi käsitellään luottamuksellisesti eikä henkilöllisyytesi käy ilmi tutkimuksesta.

Liite 2. Saatekirje ja tutkimussuostumus

Hei X koulun kuudesluokkalainen ja vanhemmat,

Opiskelemme luokanopettajiksi Jyväskylän yliopistossa, ja teemme tutkimusta siitä, miten 12–13 -vuotiaat tytöt kokevat epäsuoran aggression vertaisryhmässään. Epäsuora aggressio ilmenee esimerkiksi kaveriporukasta ulos jättämisellä ja selän takana puhumisella. Valitsimme aiheen siksi, että epäsuoraa aggressiota ilmenee usein varsinkin tyttöjen välillä. Haluamme nyt tutkia miten lapset itse kokevat heidän välillään ilmenevän epäsuoran aggression, ja siksi lapsenne kokemukset olisivat arvokkaita opinnäytetyön toteuttamiseksi.

Keräämme aineiston noin 45 minuutin kirjoitustehtävän avulla, jossa oppilaat kirjoittavat omista kokemuksistaan. Kirjoitustehtävä toteutetaan koulupäivän aikana maanantaina 10.5. Toivoisimme, että kaikki luokan tyttöoppilaat voisivat osallistua, jotta saisimme kerättyä mahdollisimman laajan aineiston tutkimukseemme.

Kirjoitetut tekstit tallennetaan tutkijan muistitikulle. Tulemme säilyttämään ja tuhoamaan aineiston asianmukaisesti, eikä kenenkään oppilaan henkilöllisyys paljastu tutkimusraportissa.

Tämän kirjeen liitteenä on tutkimussuostumus allekirjoitettavaksenne. Toivon Teidän palauttavan sen luokanopettajalle viimeistään torstaina 6.5.2010.

Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimukseen liittyen, ottakaa yhteyttä puhelimitse tai sähköpostin välityksellä. Vastaaamme mielellämme kysymyksiinne.

Ystävällisin terveisin,

Riitta Koivula ja Teija Mäkinen
Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos

Riitta Koivula
sähköpostiosoite
puh.

Teija Mäkinen
sähköpostiosoite
puh.

Työn ohjaajat:

Merja Kauppinen
merja.a.kauppinen@jyu.fi

Emma Kostiainen
emma.kostiainen@edu.jyu.fi

Tutkimussuostumus

Annan luvan siihen, että lapseni saa osallistua Riitta Koivulan ja Teija Mäkisen opinnäytetutkimukseen, joka käsittelee tyttöjen välistä epäsuoraa aggressiota.

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys