

Päivi Hamarus

Koulukiusaaminen ilmiönä

Yläkoulun oppilaiden
kokemuksia kiusamisesta







In memoria[m] Roberto

*Roberto oli poika pieni
Joka yksinäinen kenties lieni.
Häntä kiusattiin yläasteella
Koska hän näytti ulkomaalaiselta.
Hänen luokkansa pojat ilkeitä olivat
Nimittelivät ja reppuakin potkivat.
Roberto-parka kavereita oli ilman
Kun muut häntä haukkuivat kilvan.
Eivät pojatkaan varmaan pahaa tarkoittaneet
Mutta silti varmasti olivat sanoillaan satuttaneet.
Lopulta vanhemmat Roberton
Päätivät että lähdeittä on
Takaisin kotimaahan Espanjaan[.]
Sinne Roberto sitten lähti matkustaan.
Ikävöimme yhä tätä luokkamme poikaa
Ja vielä hieman omatunto soimaa
Kun emme häntä silloin puolustaneet
Kun hän meitä eniten tarvinnee.
(Nro 12 & 13)*

ABSTRACT

Hamarus, Päivi

School bullying as a phenomenon. Some experiences of Finnish lower secondary school pupils

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2006, 265 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 288)

ISBN 951-39-2696-6

English Summary

Diss.

The purpose of the study is to explore school bullying as a phenomenon, and to attempt to understand how it emerges and develops at school. The exploration is done from the social and cultural viewpoint. The data comprises writings and interviews of seventh-to-ninth-form peer support students of various schools. The topic of the writing assignment was "School bullying". The writings were analysed using a semantic analysis: meaning contents given by the pupils on the term "bullying" were elicited from their texts. The writings were also analysed on a timeline, which manifested the evolution of bullying as a process with various phases and forms. After the analysis, thematic interviews were conducted to obtain a more profound understanding of bullying as a phenomenon. The research methodology followed the hermeneutic principle. The study showed that bullying is a phenomenon intertwined with the social and cultural factors of the community where it appears. It is often rooted in the pursuit of power, status, or popularity of the pupil bullying others, with the purpose of using the person bullied to reinforce the status of the one engaged in bullying. Naming whatever is different in the person bullied is usually the first step. Being different, then, is connected with the opposites that have cultural value in the community. For instance, when someone is being bullied because of overweight, the cultural value in the community is leanness. Thus, bullying is a means of reinforcing the community's cultural values and of creating such values by forcing the members to pursue the kinds of values that are produced through bullying. If a pupil is not willing to pursue these, s/he may become the object of bullying. Furthermore, bullying generates fear in the community, which in its turn perpetuates bullying. Bullying is also based on interaction, and understanding this interaction presupposes good knowledge and understanding of the social relationships within the community. Therefore, a teacher may, in fact, not understand the true meaning of some interaction intended as bullying, but be misled to interpret it as a sign of friendship. The unwritten norms of the community may also contribute to making bullying easy. The pupils in the study regarded the duration of bullying as more significant than its actual content. If bullying is defined on the basis of its length in time, it may lead to a situation when there is no intervention at all until that time period has passed. Bullying behaviours can be changed by influencing the community's values, norms, social relationships, and fears. In the present study, bullying has been explored from the social and cultural viewpoint, which has not yet gained much attention in the existing research.

Keywords: school bullying, power, difference, interaction, norms, student culture

Author's address

Päivi Hamarus
State Provincial Office of Western Finland
Department for Education and Culture
P.O. Box 41
FIN- 40101 Jyväskylä, Finland
E-mail: paivi.hamarus@lslh.intermin.fi

Supervisor

Professor Pauli Kaikkonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers

Docent Mirja-Tytti Talib
Department of Applied Sciences of Education
University of Helsinki, Finland

Professor Anneli Lauriala
Faculty of Education
University of Lapland, Finland

Opponent

Docent Mirja-Tytti Talib
Department of Applied Sciences of Education
University of Helsinki, Finland

ESIPUHE

Tämä työ on syntynyt reilun kolmen vuoden intensiivisen työskentelyn tuloksena. Työ on kuitenkin saanut alkunsa jo vuosia ennen varsinaista väitöskirjavaihetta. Muiden muassa työhistoriani, opintoni ja kokemukseni pitkältä ajalta ovat pohjustaneet tätä työtä. Kiinnostukseni koulukiusaamiseen lähti kiusaamisen puuttumiseen perehdyttävän oppaan julkaisemisesta, minkä jälkeen tutkin yläkoulussa kiusaamiseen vaikuttamista tiimityöllä. Seuraavaksi mielenkiintoni suuntautui kiusaamisilmiön syntyyn ja sen kehittymiseen yhteisössä, mitä kiusaaminen on ilmiönä, miten se syntyy ja mikä sitä pitää yllä.

Tutkimusaineisto koostuu oppilaiden kertomista koetuista ja nähdyistä kiusaamistapauksista. Aineisto oli raskasta luettavaa ja ensimmäisiä kertoja lukiessani aineistoa läpi, mietin, kuka näitä lapsia ja nuoria voisi auttaa, kuka voisi puuttua näihin tilanteisiin, kehen ottaisin yhteyttä. Olin luvannut tutkijuseettisten periaatteiden mukaan aineistoa kerätessäni, että en paljasta kenenkään henkilöllisyyttä ja monet oppilaat olivat kirjoittaneet nimettöminä. Tämä työ olkoon se ”puuttuminen” ja apu kiusaamisilmiön ymmärtämisen avartumiselle, jolloin ilmiön voi havaita jo varhaisessa vaiheessa ja vaikuttaa siihen ennen kuin se ehtii vakiintua yhteisössä jopa vuosia kestäväksi prosessiksi.

Tutkimukseni valmistumiseen ovat vaikuttaneet monet henkilöt. Väitöskirjani isänä voin hyvällä syyllä pitää ohjaajaani kasvatustieteen tohtori, professori Pauli Kaikkosta. Hänen rohkaisemanaan lähdin tekemään tutkimusta, josta on muodostunut syvä ymmärrystäni avaava kokemus. Pauli Kaikkosen lämmin tuki, luottamus, oikein ajoitettu kannustus ja asiantunteva perehtyneisyys työhöni ovat olleet ratkaisevia kaikissa tutkimukseni vaiheissa. Hänelle suuret ja lämpimät kiitokset!

Haluan kiittää myös erityisesti kasvatustieteen tohtori, yliopiston lehtori Pentti Moilasta tekstini lukemisesta, rohkaisevista kommentista ja kohdallisista kysymyksistä.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimusseminaarilaiset ovat tarjonneet virkeän keskusteluympäristön. Jatko-opintoihin liittyvä tieteellisen kirjoittamisen kurssi professori Leena Laurisen ja filosofian lisensiaatti Paula Sajavaaran johdolla antoi hyvää evästystä työn kirjoittamiseen.

Väitöskirjatyöni aineiston hankinnassa olen saanut nauttia hyvästä yhteistyöstä Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja sen tukioppilasohjaajien kanssa. Työhöni on osallistunut suuri joukko tukioppilaita, joita kiitän luottamuksellisista kirjoituksista ja haastatteluista.

Kiitän kunnioittavasti työni esitarkastajia Helsingin yliopiston dosentti Mirja-Tytti Talibia ja Lapin yliopiston kasvatustieteen professori Anneli Laurialaa työtäni tarkentavista arvokkaista kommentista ja rohkaisevasta palautteesta.

Jyväskylän yliopiston rehtori Aino Sallisen myöntämä apuraha väitöskirjan viimeistelyyn on mahdollistanut kokopäiväisen työskentelyn työni loppu-

vaiheessa, mistä olen kiitollinen. Valtion Sivistyshallinnon virkamiehet ry on tukenut tutkimusta myöntämällä apurahan.

Kiitän Jyväskylän yliopiston kirjaston henkilökuntaa asiantuntevasta ja nopeasta avusta. Työskentely yliopiston kirjaston tutkijanhuoneessa on luonut suotuisat olosuhteet tutkimuksen tekemiselle.

Julkaisukoordinaattori, julkaisuyksikön esimies Pekka Olsbo on ollut korvaamaton apu väitöskirjan painoasuun saattamisessa ja taitossa.

Filosofian lisensiaatti, kielikeskuksen lehtori Anne Räsänen on kääntänyt työni englanninkieliset osiot.

Kiitän tutkijakollegaani tohtoriopiskelija Emese Mátyásta yhteisistä pohdinnoista, kommenteista ja hauskoistakin hetkistä väitöskirjojemme teon lomassa.

Alkusysäyksen koulukiusaamiseen perehtymiseen antoi Länsi-Suomen lääninhallituksen sivistysosaston päällikkö Heikki K. Lyytinen. Häntä kiitän kannustuksesta uuden tietämisen etsimiseen. Työpaikkani johdon suhtautuminen on mahdollistanut väitöskirjan kokopäiväisen kirjoittamisen.

Monet sukulaiset, ystävät, tuttavat ja työtoverit ovat osoittaneet kiinnostuksellaan ja keskusteluilla tukeaan työtäni kohtaan.

Erytisesti kiitän perhettäni saamastani tuesta. Aviomieheni Auvo Hamarus on kärsivällisesti kuunnellut ääneen ajattelumistani, huolehtinut siitä, että salkkumikroreppuni on seurannut mukana viikonloppumatkoillakin, vastannut varmuuskopioista uskollisesti, tehnyt arvokkaita kysymyksiä ja sietänyt ajatuksissani poissaolemistani. Rakkaat lapseni Henna ja Otso ovat kasvaneet opinäytetyötä tehdessäni ja pitäneet huolen siitä, että en ole päässyt vieraantumaa arvokkaasta arjesta.

Vanhempani ovat elämäni kaikissa vaiheissa osoittaneet syvää luottamusta ja kannustusta kaikkea sitä kohtaan, mihin olen ryhtynyt. Heidän käytännön askareissa antamansa apu on ollut korvaamattoman arvokasta. Lämpimät ja kunnioittavat kiitokseni heille!

S. D. G.

Jyväskylässä 25.8.2006

KUVIOT

KUVIO 1	Kiusaaminen sosiaalisten tilanteiden ketjuna	62
KUVIO 2	Kiusaaminen prosessina	68
KUVIO 3	Kulttuurin muotoutuminen yhteisössä oppilaiden omien kulttuuristen taustojen ja neuvottelujen tuloksena	95
KUVIO 4	Kiusaamisen vaikuttimet, kiusaamisen sisältö ja kiusaamisen keinot	134
KUVIO 5	Maineen luominen ja leviäminen yhteisössä	163

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT

1	TUTKIMUKSEN LUONNE JA RAPORTIN RAKENNE	13
2	TIEDON RAKENTUMINEN TUTKIMUKSESSA.....	16
2.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuksen lähtökohdat	16
2.1.1	Tutkimustehtävä	14
2.1.2	Teoreettisista lähtökohdista.....	17
2.1.3	Tutkijan roolista.....	18
2.2	Tutkittavat, aineiston keruu ja tutkimusaineisto	20
2.2.1	Tutkittavat	20
2.2.2	Aineiston keruu	20
2.2.3	Kirjoitukset	22
2.2.4	Kirjoitetusta aineistosta	24
2.2.5	Haastattelut	25
2.3	Aineistojen ymmärtäminen ja tulkinta	28
2.3.1	Ymmärtämisestä ja tulkinnasta	28
2.3.2	Aineistojen analyysi ja tulkinta	34
2.4	Tutkimuksen rajoista ja rikkauksista	39
2.5	Tutkimusmetodologia eettisesti nähtynä.....	43
3	KIUSAAMISEN MÄÄRITTELYÄ JA TULKINTAMALLEJA	47
3.1	Kiusaamisen määritelmiä	47
3.2	Kiusaaminen perusopetuslaissa ja opetussuunnitelmassa.....	54
3.3	Kiusaamisen tulkintamalleja.....	55
4	KIUSAAMISEN ILMENEMISMUOTOJA.....	60
4.1	Oppilaiden näkemyksiä kiusaamisesta koulu- tai luokkayhteisössä	60
4.2	Kiusaaminen prosessina	67
4.3	Äkillinen fyysinen päällekkäyminen	76
4.4	Sanallinen kiusaaminen	78
4.5	Syrjiminen ja eristäminen	79
4.6	Ärsyttävä kiusaaminen	82
4.7	Suhdekriisi	87
4.8	Tiedostamaton kiusaaminen	90
5	KIUSAAMINEN KOULUYHTEISÖSSÄ	92
5.1	Jäsenenä ja jäseneksi yhteisössä.....	93
5.2	Kulttuuri ja toiseuden tuottaminen.....	97

	5.2.1 Kulttuurin määritelmiä	97
	5.2.2 Kulttuuri yhteisten merkitysten jakajana	102
5.3	Havaitut ja tuotetut piirteet.....	103
	5.3.1 Suosittu	104
	5.3.2 Muukalainen	106
	5.3.3 Kiusaaja.....	108
	5.3.4 Kiusattu.....	110
	5.3.5 Muut oppilaat sosiaalisen yhteisön jäsenenä.....	116
6	NORMIT, AIKA JA TILA KIUSAAMISEN KONTEKSTEINA	118
6.1	Koulun viralliset normit ja oppilasyhteisön epäviralliset normit..	118
	6.1.1 Virallinen ja epävirallinen maailma	118
	6.1.2 Viralliset normit.....	120
	6.1.3 Oppilasyhteisön epäviralliset normit.....	124
6.2	Aika ja kiusaaminen	127
6.3	Tila ja kiusaaminen.....	128
7	MISTÄ KIUSAAMISESSA ON KYSYMYS?	133
7.1	Kiusaamisen keinot	138
	7.1.1 Testaaminen	138
	7.1.2 Hauskanpito ja leikki.....	140
	7.1.3 Vaientaminen.....	146
	7.1.4 Harhauttaminen	150
	7.1.5 Rituaalit.....	154
7.2	Kiusaamisen sisältö	160
	7.2.1 Erilaisuus ja tuotettu erilaisuus.....	160
	7.2.2 Maineen luominen	162
	7.2.3 Tarinoiden kertominen.....	165
7.3	Kiusaamisen vaikuttimet.....	173
	7.3.1 Pelko.....	173
	7.3.2 Vallan halu	175
	7.3.3 Syyllisyys ja häpeä	180
7.4	Kiusaamisprosessin jatkuminen tai päättyminen.....	185
	7.4.1 Sietäminen	185
	7.4.2 Kiusatun ajattelun muutos.....	189
	7.4.3 Räjähttäminen tai epätoivoinen teko	193
	7.4.4 Kiusaajan vaikutus kiusaamisen lopettamiseen.....	194
	7.4.5 Muiden oppilaiden rooli puuttumisessa	194
	7.4.6 Virallisen maailman puuttuminen	195
7.5	Kiusaamisen funktiot	198
	7.5.1 Kulttuurin luominen ja uusintaminen	198
	7.5.2 Kiusaaminen vallan ja aseman tavoitteluna.....	199
	7.5.3 Sosiaalisten suhteiden harjoittelunäyttämö	200
	7.5.4 Näennäinen yhteisöllisyys	201
	7.5.5 Kollektiivinen syyllisyys	202

8	TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTA.....	204
8.1	Tutkimustulokset pähkinänkuoressa	204
8.2	Tutkimuksen toteutuksen ja luotettavuuden pohdinta	206
8.3	Johtopäätökset ja seuraamukset	209
8.3.1	Kiusaamisen määritelmä.....	209
8.3.2	Turvallisuus koulun rakenteissa ja kulttuurissa.....	210
8.3.3	Opettajan ja rehtorin keinot kiusaamisen estämiseksi.....	212
8.3.4	Kiusaamisen seuraamuksista	214
8.3.5	Jatkotutkimustarpeita ja loppusanat	214
	SUMMARY	216
	LÄHTEET	222
	LIITTEET	240

1 TUTKIMUKSEN LUONNE JA RAPORTIN RAKENNE

Koulukiusaaminen on aina ajankohtainen ilmiö. Kiusaaminen on ollut toistuvasti esillä julkisessa keskustelussa. Perusopetuslaissa on maininta oppilaan oikeudesta turvalliseen opiskeluympäristöön ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppimisympäristön on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä. Edelleen kiusaamisen ehkäisemiseksi ja estämiseksi on kehitetty runsaasti erilaisia preventio- ja interventiomalleja. Koulut ovat myös laatineet suunnitelmia, jotka suojaavat oppilasta väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Monista toimenpiteistä huolimatta kiusaamista esiintyy vuodesta toiseen, mikä ilmenee muun muassa kouluterveyskyselyistä (Räsänen 2005). Mistä siis kiusaamisessa on kysymys? Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään, mitä koulukiusaaminen on ilmiönä. Mistä se saa alkunsa ja miten se kehittyy?

Koulukiusaaminen on myös kansainvälinen ilmiö, jolla on pitkä, mutta kapeahko tutkimustraditio. Koulukiusaamistutkimusta on kritisoitu homogeenisuudesta ja ongelmien tarkastelemisesta yksilön näkökulmasta. Alan tutkimukseen on kaivattu sekä teoreettisesti että metodologisesti monipuolisempaa tarkastelutapaa. (Thelin 2004, 30–31; Hägglund 2004, 82–84; Eriksson ym. 2002.) Tässä tutkimuksessa kiusaamista tarkastellaan sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta.

Tällä tutkimuksella on useita lähtökohtia. Osaltaan tämän tutkimuksen syntymiseen on vaikuttanut työssäni Länsi-Suomen lääninhallituksen sivistysosastolla kirjoittamani kouluille tarkoitettu opas (Hamarus 1998), jossa kuvattiin kiusaamiseen puuttumisen keinoja. Mikäli puuttumiskeinoja joudutaan miettimään, ollaan kuitenkin jo liian pitkällä. Tällöin joudutaan pohtimaan, olisiko yhteisössä voitu toimia niin, että kiusaaminen ei olisi alkanutkaan tai se olisi loppunut jo alkuvaiheessa. Millä tavoin kiusaamiseen voidaan vaikuttaa? Rolandin (1984) mukaan kiusaamista tuskin voi esiintyä, jos yhteisö vastustaa sitä tehokkaasti. Vastaavasti Salmivallin (2005, 130–131) mukaan ryhmänormit vaikuttavat ryhmän jäsenten toimintaan, jolloin esimerkiksi oppilaiden myönteiset asenteet kiusaamista kohtaan ennustavat kiusatuksi joutumista joissakin

luokissa vahvemmin kuin toisissa. Ryhmässä vallitseva riittävän tiivis yhteishenki saa aikaan ryhmän sisäisen kontrollijärjestelmän. Tiimityössä taas oleellista on muun muassa hyvä yhteistyö, ryhmähenki, erilaisuuden arvostaminen ja yhteinen vastuunottaminen työstä (Katzenbach & Smith 1998; Jutila ym. 1997, 9–11, 18; Pirnes 2000; Hamarus 2000). Nämä pohdinnat johtivat tapaustutkimukseen (Hamarus 2001), jossa kiusaamisen ennalta ehkäisevinä keinoina olivat tiimityöskentelyn periaatteiden soveltaminen luokkaan ja tiimimäisen vuorovaikutuksen lisääminen opetustilanteissa, jonka seurauksena oppilaat työskentelivät toistensa kanssa erilaisissa ryhmissä tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Tapaustutkimuksen tulokset olivat rohkaisevia: tiimityöskentelyllä ja tiimimäisellä vuorovaikutuksella voitiin vaikuttaa luokassa tapahtuvaan kiusaamiseen (Hamarus 2001; 2006). Tutkimustulokset johtivat kuitenkin uuteen ajatteluun kiusaamisilmiön olemuksesta. Mikäli johonkin ilmiöön halutaan puuttua, on kohteena oleva ilmiö ymmärrettävä syvällisesti. Yksi hyvän pedagogisen interventiomallin elementti on juuri kohdeongelman syvällinen ymmärtäminen (Aarnos 2003, 86). Näistä pohdinnoista syntyi tämän tutkimuksen tutkimuskysymys: mistä koulukiusaamisesta on kysymys ilmiönä. Miten kiusaaminen saa alkunsa, miten se kehittyy ja miten sitä tuotetaan ja ylläpidetään koulutai luokkayhteisössä ja sen kulttuurissa?

Toinen seikka, joka on ollut vaikuttamassa tämän tutkimuksen toteuttamiseen, on ollut kiusaamisen määrittelyproblematiikka. Mikäli kiusaaminen määritellään tietynlaiseksi toiminnaksi, se helpottaa määriteltyjen elementtien havaitsemista ja tunnistamista kiusaamiseksi ja edesauttaa siten tilanteisiin puuttumista. Yhteinen määritelmä tuo myös tutkimukselle vertailtavuuden edun muun muassa vertailtaessa tutkimustuloksia eri maiden välillä. Toisaalta tietty, rajattu määritelmä voi kaventaa ilmiön havaitsemista, mikäli määritelmä ei katakaan kaikkia ilmiön piirteitä. Oleellista on, millaisen käyttäytymisen nimenomaan yhteisön jäsenet ymmärtävät kiusaamiseksi, koska he synnyttävät ja ylläpitävät ilmiötä yhteisössään oman ymmärtämisensä pohjalta (Winch 1986). Tässä tutkimuksessa onkin lähdetty tutkimaan kiusaamista oppilaiden ymmärtämänä omissa yhteisöissään:

Enkun tunnilla Aura istuu eturivissä, mahdollisimman lähellä opettajaa. Jos opettaja on kuuloetäisyydellä, ei muut uskalla sanoa mitään. Tuntia jäljellä 42 minuuttia ja 16 sekuntia. Aura kyyristyy työkirjan ylle ja yrittää hukuttaa kasvonsa sen uumeniin, kun joku kuiskaa hänen nimensä. Aura katsoo taakseen ja ihmiset hiljenee kuin salamaniskusta. Hän kääntyy takaisin kasvot eteenpäin, ja kuiskiminen jatkuu. Aura erottaa muutaman sanan sieltä täältä "Kuulitko mitä se... Aura oli taas... oikeesti?" Auran kurkkua kuristaa. Kukaan ei varmaan uskoisi, jos hän menisi sanomaan opettajalle. Eihän tämä ole edes kiusaamista, mutta silti Auralla on paha olo. Kaikkihan pitävät Aurasta, hän menestyy koulussa ja on muutenkin niin mukava. Mutta niin ei ole. Tuntia jäljellä 40 minuuttia ja 32 sekuntia. (Nro 10)

Aineistona ovat yläkoulun tukioppilaiden kirjoitukset ja haastattelut kiusaamisesta. Ne ovat kertomuksia, joissa tieto muodostuu moniäänisenä eri kertomusten kautta. Tutkimus sisältää oppilaiden kertomuksia kiusaamisesta ja erilaisia näkökulmia näihin kertomisiin. Tutkimuksessa on runsaasti autenttisia sitaatte-

ja tutkittavien kirjoituksista ja haastatteluista. Näiden avulla havainnollistetaan päätelmiä ja samalla aineiston luonne ja rikkaus pääsevät esiin.

Tutkimusotteeni on hermeneuttinen. Kirjoitusten ja haastatteluiden analyysi on merkitysten analyysiä: tutkin, mitä merkityksiä oppilaat antavat kiusaamiselle omassa yhteisössään ja kulttuurissaan. Hahmotamme maailmamme merkitysten kautta. Merkitykset ovat kulttuurisesti jaettuja ja niiden sosiaalinen todellisuus takaa sen, että meillä on tietty opittu tapa ymmärtää maailmaa. Tutkija tekee ratkaisunsa kielen kautta ja sitä tulkiten, jolloin kielen merkitys on keskeinen. Olen lukenut aineistoa monikerroksellisesti: samat sanomiset voidaan nähdä eri teorioiden valossa eri tavoin.

Työni alkaa tutkimuksen metodologian ja sen sitoumusten kuvauksella (luku 2). Luku 3 hahmottaa alustavasti työn teoreettista perustaa, sillä se määrittelee koulukiusaamista ja sijoittaa sen sitä sivuavien käsitteiden yhteyteen ja koulun kontekstiin. Lisäksi se nostaa esiin tutkimuksessa löydettyjä kiusaamisen tulkintamalleja.

Luvut 4–7 ovat luonteeltaan abduktiivisia: niissä empiiriset löydökset ja eri teorit keskustelevat keskenään. Ne ovat siis sekä empiirisen aineiston analyysin tulosten jäsenneilyä esittelyä että koulukiusaamisen ilmiötä valaisevien teoreettisten käsitysten esittämistä. Näin on pyritty saamaan tutkimusraportista ”lukijaystävällinen”. Empiiriset löydökset peilautuvat aikaisempaa tutkimustietoa ja teorioita vasten.

Tässä tutkimuksessa analyysin tulokset ja teoria kulkevat pääosin yhdessä. Aineisto sisältää erilaisia kertomuksia kiusaamisesta ja samaa ilmiötä tarkastellaan eri kertomusten ja eri teorioiden kautta. Toisaalta myös koko raportti muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden, joka on syntynyt tiukan analyysin tuloksena. Eskola ja Suoranta toteavat (1999, 83), että ”kvalitatiivisessa tutkimuksessa teoriaa ei tarvitse esittää omana laajana päälukunaan perinteisten raportointimallien mukaisesti, vaan tutkimuksen raportointi on pitkälle teorian ja empirian vuoropuhelua”. Tällöin teoria on väline, jonka avulla aineistosta rakennetaan tulkintoja. Toisaalta tulkinnasta luodaan induktiivisesti edeten oma kokonaisuus, juonellinen rakenne, joka siis etenee teorian avulla. (Eskola & Suoranta 1999, 82–84; Metsämuuronen 2003, 205.) Vaikka kuvaus tapahtuukin yleisellä tasolla, laadullisen tutkimuksen luonteen tavoin tätäkään tutkimusta ei pidä lukea yleistettävänä tietona. Yhdyn Perttulan (1996, 90) toteamukseen, että ”yleistäminen ulottuu tutkimusaineiston ulkopuolelle silloin, kun tutkimustulosten lukijat löytävät niistä jotain omaa kokemismaailmaa kuvaavaa”.

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut prosessi, joka on edennyt palapelin tavoin. Eri vaiheissa olen rakentanut eri osia ja samalla pyrkinyt hahmottamaan kokonaisuutta. Tämä tutkimus on luettava samoin kokonaisuutena; se rakentuu pala palalta muodostaen toivottavasti sellaisen kokonaiskuvan, josta löytyy kosketuspintoja myös lukijan omaan maailmaan.

2 TIEDON RAKENTUMINEN TUTKIMUKSESSA

2.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen lähtökohdat

2.1.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka kohdistuu koulukiusaamiseen ilmiönä. Tutkimuksessa kuvaan ja pyrin ymmärtämään aineistoni kautta, mistä tässä ilmiössä on kysymys. Tutkimustavoitteeni on syventää ymmärrystä ja kuvailla kiusaamista ilmiönä koulun kontekstissa. Tutkimustehtäväni voidaan muotoilla kysymykseen: Mitä kiusaaminen on ilmiönä? Tutkimuskysymyksiä ovat: Mitä kiusaaminen on oppilaiden ymmärtämänä? Miten kiusaaminen saa alkunsa, miten se kehittyy ja miten sitä tuotetaan ja ylläpidetään koulu- tai luokkayhteisössä sen kulttuurissa?

Koulukiusaamista on tutkittu paljon. Eriksson (2001, 13–14) toteaa, että tähänastisessa kiusaamisen tutkimuksessa voidaan erottaa kaksi pääsuuntausta: yksilökeskeinen (mm. Olweus 1992) ja valta- tai vuorovaikutuskeskeinen suuntaus (mm. Björk 1999). Kaikesta huolimatta kiusaamisen tutkimus on kuitenkin pieni, eksklusiivinen tutkimusala, joka on ollut pitkään, mutta jonka teoreettinen perinne on kapea. Kiusaamisen tutkimusta on myös kritisoitu homogeenisuudesta ja siitä, että tutkimuksissa on tarkasteltu ongelmia useimmiten yksilön kannalta. Tutkimukseen on kaivattu uusia ulottuvuuksia ja määritelmiä sekä pedagogisesta näkökulmasta lähteviä hankkeita, joissa koulukiusaamista problematisoidaan laajemmissa yhteyksissä. (Hägglund 2004, 82–84, ks. myös Suoranta 1995, 73–74.)

Eriksson (2001) pohtii ihmetellen, että vaikka 1) kiusaamista tapahtuu jatkuvasti ja 2) se vaikuttaa kiusaamisen kohteeksi joutuneen elämään, 3) kaikki ovat periaatteessa kiusaamista vastaan ja 4) kiusaaminen on toistuvasti esillä mediassa, tästä kaikesta huolimatta kiusaamisesta tehdään suhteellisen vähän tutkimusta. Ilmiössä on näin jotain paradoksaalista. (Eriksson 2001, 9.)

Toisaalta tiedetään, että lukuisista interventiohankkeista huolimatta esimerkiksi kouluterveyskyselyjen mukaan kiusattujen määrä on pysynyt ainakin

viimeiset viisi vuotta suunnilleen samana (Räsänen 2005). Toisaalta interventio-ohjelmissa on havaittu, että luokkatasolla ilmiöön voidaan vaikuttaa ja sitä voidaan vähentää. Vaikka kiusaamista ei pystyttäisikään kokonaan lopettamaan, joutuu pohtimaan, miksi kiusaamista ei saada oleellisesti vähenemään. Suomalaisista peruskoululaisista on toistuvasti kiusattuja 5–15 % (Kaltiala-Heino ym. 2000, 661–674). Kouluterveyskyselyjen mukaan 8.–9. luokkalaisten kiusattujen määrä on pysytellyt 6–7 %:ssa koko 2000-luvun (Räsänen 2005). Määrä on suhteellisen iso: useimmissa koululuokissa on ainakin yksi kiusattu. Vertailun vuoksi todettakoon, että muun muassa erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on samaa suuruusluokkaa (Tilastokeskus 2004). Ilmiö on siis huomattava.

Mitä siis kiusaaminen on ilmiönä? Jotta johonkin ilmiöön voitaisiin vaikuttaa, on hyvä tietää, mistä tuossa ilmiössä on kyse. Miten se syntyy? Miten se toimii? Mikä pitää ilmiötä yllä? Tutkimukseni intressi onkin pyrkiä ymmärtämään, mistä itse kiusaamisilmiössä on kysymys. Toisin sanoen, miten kiusaaminen syntyy ja kehittyy kouluyhteisössä ja sen kulttuurisissa konteksteissa.

Olweuksen (2002, 65–67) mukaan koulukiusaamiseen liittyy kolme myyttiä sen syntymisestä: (1) kiusaamisongelmat johtuvat luokan tai koulun koosta siten, että mitä isompi luokka sitä enemmän ongelmia. Tutkimusten mukaan tämä ei pidä paikkaansa. (2) Toisaalta on arveltu, että kiusaaminen johtuu koulun kilpailuhenkisyydestä ja kiusaajan vihamieliset purkaukset ovat seurausta epäonnistumisesta ja turhautumisesta. Tämäkään ei pidä tutkimusten valossa paikkaansa. (3) Edelleen koulukiusaamisen on selitetty johtuvan ulkoisista poikkeavuuksista. On väitetty, että kiusaamisen kohde poikkeaa muista oppilaista ulkoisilta ominaisuuksiltaan ja se aiheuttaa kiusaamista. Tätä väitettä ei ole todistettu empiirisesti, mutta on voitu osoittaa, että ulkoisilla ominaisuuksilla on arveltua vähemmän merkitystä kiusaamisessa. Monet tutkijat, jotka ovat tutkineet kiusaamista työyhteisöissä, ovat arvelleet organisaation kulttuurilla olevan merkitystä kiusaamiseen. Tästä on kuitenkin olemassa vain harvoja empiirisiä tutkimuksia. (Keashly & Jagatic 2002, 50–52.) Tässä tutkimuksessa lähes tyn kiusaamista ensisijaisesti kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä.

2.1.2 Teoreettisista lähtökohdista

Olen pyrkinyt lähtemään tutkimuksessani ensisijaisesti aineistosta käsin. Olen kysynyt aineistoltani, mitä kiusaaminen ilmiönä on ja goffmanilaisittain ”mitä tässä tapahtuu”. Aineisto on siten osaltaan ohjannut myös teorian lukemista: ne merkitykset, joihin aineisto antaa aihetta, otetaan esille myös teorian kautta peilaten. Aineisto ja teoria ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Aineistoa peilataan eri teorioiden valossa ja toisaalta eri teorit avaavat aineistoon uusia tulintoja. Näin ollen tässä tutkimuksessa ei ole ”yhtä suurta teoriaa”, vaan aineistoa luetaan useiden eri teorioiden avaamana. Alla on muutamia tavallisimmin käyttämiäni teoreettisia avauksia.

Tämän tutkimuksen oleellinen näkökulma on kouluyhteisö. Mitä on nimenomaan koulukiusaaminen, kiusaaminen koulussa, miten ilmiö syntyy ja kehittyy koulu- tai luokkayhteisön vuorovaikutussuhteissa? Yhteisöä tarkastel-

laan goffmanilaisittain "esityspaikkana". Goffmanin (1971, 1974, 1986) teokset ovat vaikuttaneet ajatteluuni analysoidessani aineistoa vuorovaikutuksen näkökulmasta ihmisten yhteisöissä. Yhteisöön liittyen olen käyttänyt teoreettisina lähteinä myös työyhteisöjen kiusaamista koskevaa kirjallisuutta. Leymannin mukaan (1986) työpaikalla työtovereiden keskinäinen kiusaaminen muistuttaa koulukiusaamista. Toisaalta työpaikkakiusaamista on tutkittu juuri työyhteisöjen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta, ja tämä näkökulma on myös tässä tutkimuksessa ajankohtainen. Eriksson (2001, 15, 21) peräänkuuluttaa kiusaamistutkimukseen laajempaa perspektiiviä, jolloin kiusaamista tarkastellaan yhtenäisenä sosiaalisena ilmiönä. Hän näkee koulun ja työpaikan samantyyppiset sosiaaliset "pakot" täyttävänä vuorovaikutuksen areenoina, joissa molemmissa kiusaaminen tapahtuu sosiaalisena ilmiönä (Eriksson 2001, 15–17) (ks. tarkemmin luku 3.3). Näin ollen työpaikkakiusaamista koskeva kirjallisuus on perusteltua. Luonnollisesti myös koulukiusaamisesta olevaa tutkimusta on käytetty hyväksi.

Aineistossani ja siten tutkimuksessani erilaisuus on keskeistä. Erilaisuutta olen avannut tarkastelemalla monikulttuurisuutta käsitteleviä tutkimuksia. Monikulttuurisuudessa ei ole kyse vain joidenkuiden toisten toiseudesta, vaan myös meistä ja meidän erilaisuudestamme sekä suhteessa muihin että toinen toisiimme (Lehtonen & Löytty 2003, 13). Erilaisuus luonnehtii siis kaikkia, kaikki olemme erilaisia. Erilaisuuteen liittyy myös toiseus ja sen esiintyminen yhteisössä. Tähän lääketieteen ja erityispedagogiikan näkökulmat tuovat mielenkiintoisen avauksen (Conrad & Schneider 1992; Kivirauma 1996). Myös Baumanin (1997; 2002) sosiologinen tarkastelutapa rikastuttaa erilaisuuden tarkastelua.

Kulttuuriin liittyvät seikat ovat aineistossani oleellisia. Nuorten kulttuuri tuo toisaalta merkityksiä erotteluun versus samanlaisuuteen, mutta toisaalta antaa normeja oppilaiden sosiaaliselle käyttäytymiselle. Näin ollen eräs teoreettinen lähtökohta koulukiusaamisessa ilmiönä on myös se kulttuuri, jonka keskellä tuo yhteisöllinen ilmiö esiintyy. Kulttuurissa tarkastelun fokuksena on oppilaskulttuuri, se kulttuuri, joka syntyy oppilaiden ryhmissä ja joka voi levitä luokkaan tai koko kouluun. Tarkastelen kulttuuria lähinnä Hofsteden (1993), Kaikkosen (1991) ja Nicklaksen (1991) teosten kautta.

Edelleen valta liittyy sosiaalisten suhteiden muovaajana teoreettiseen viitekehukseen. Valtaa olen tarkastellut yhteisössä ilmenevänä sosiaalisena valta-

2.1.3 Tutkijan roolista

Ihminen on tutkijanakin sidoksissa omaan elämäntilanteeseensa ja kulttuuriin todellisuuteensa. Hän ei voi astua omista sidonnaisuuksista vapaaseen tutkijan tyhjiöön. Koska tutkijan yksilöhistoriaan liittyvät tekijät vaikuttavat piilevästi tutkimuksen tuloksiin, hänen on oltava niistä mahdollisimman selkeästi tietoinen. Kaikista ennako-oletuksista vapautuminen ei ole mahdollista; koska ymmärrämme maailmaa ja itseämme aina maailmassa olevina, muodostuu tutkimuksessa tärkeäksi se, että tutkija asettaa omat ennako-oletuksensa

jatkuvasti kyseenalaisiksi. Ihmistieteissä laadullinen tutkimus on aina ihmisen kohtaamista. Pätevässä laadullisessa tutkimuksessa tutkija kohtaa myös itsensä, jolloin tutkimus saa eettisen ulottuvuuden. Eettisyys on oman itsen analyysia, jossa tärkeitä kysymyksiä ovat: Miten tutkimus kohtasi minut? Miten tutkimuksessani kohtasin Toisen? Miten kohtaan Toisen tutkimuksen jälkeen? (Lehtovaara 2004, 40.) Laadullinen tutkimusprosessi onkin eräänlainen tutkijan oppimisprosessi, jossa koko prosessin ajan tutkija kasvattaa tietoisuuttaan tutkittavasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä (Kiviniemi 2001, 75).

Tutkimusaiheeseeni on vaikuttanut opettajankoulutukseni, ja opettajakokemukseni on vaikuttanut näkemykseeni tässäkin tutkimuksessa. Toisaalta työskentelen sivistystoimen aluehallinnossa, Länsi-Suomen lääninhallituksen palveluksessa ja olen tarkastellut opetustointia hallinnon näkökulmasta sekä myös opettajien täydennyskoulutuksen ja oppilashuollon näkökulmasta. Edelleen toimiminen työsuojeluvaltuutettuna on tuonut myös omia työyhteisöön ja organisaatioon liittyviä näkökulmiaan aiheeseen. Filologin koulutuksella lienee taustalla vaikutusta yleisenä kiinnostuksena kieleen ja vuorovaikutukseen.

Työssäni kirjoitin julkaisun koulukiusaamisesta (1998). Sen tavoitteena oli antaa kouluille tietoa kiusaamisesta ja esittää kootusti käytännön ohjeita, miten toimia niissä tilanteissa, joissa koulussa havaitaan kiusaamistapauksia. Tämän julkaisun jälkeen minua askarrutti se näkökulma, että silloin kun kiusaamista jo havaitaan, ollaan liian myöhässä. Voitaisiinko siihen vaikuttaa ja jos voidaan niin miten? Tämä pohdinta johti siihen, että tein eräässä välisuomalaisessa luokassa opettajan kanssa yhteistyössä interventiotutkimuksen. Tutkimuksessa kokeiltiin yhden lukuvuoden ajan tiimityöskentelyä ja tiimimäistä vuorovaikutusta luokkaryhmän toiminnassa. Kyseisessä tapaustutkimuksessa kiusaaminen loppui luokkayhteisöstä (Hamarus 2001; 2006).

Tutkimus syvensi ymmärrystä kiusaamiseen vaikuttamisesta, mutta herätti samalla uuden ymmärtämisen haasteen, jota olen tutkinut tässä työssä. Tässä uudessa ymmärryksen kehässä jäin pohtimaan, mistä kiusaamisesta on oikeastaan ilmiönä kysymys. Jos kiusaamiseen voidaan vaikuttaa jo ennaltaehkäisevästi, olisi hyvä tietää, mistä tuossa itse ilmiössä on oikeastaan kysymys (Koskinen 1990, 157–160). Kun tämä ymmärrys laajenee, sen pohjalta voitaneen jälleen paremmin nähdä ja ymmärtää luokassa tai kouluyhteisössä ilmenevää kiusaamista ja vaikuttaa siihen. Suhoson (1989, 4–7) mukaan preventiossa (jonkin kielteisen tekijän tai prosessin ennaltaehkäisyssä), sekä interventiossa (jonkin kielteisen vaikutuksen vähentämisessä tai kielteisen prosessin katkaisemisessa), on oleellista tieto kohdeongelmasta. Vastaavasti Aarnos (2003, 84) toteaa, että interventioon kuuluu kohdeongelman syvällinen ymmärtäminen. Täten vasta kiusaamisilmiön syvällinen ymmärtäminen antaa valmiuksia pohtia interventio- tai preventiotoimenpiteitä.

En voi myöskään sivuuttaa kokemustani kahden kouluikäisen lapsen äitinä. Heidän kauttaan olen jatkuvasti kosketuksissa siihen sosiaaliseen todellisuuteen, jossa he elävät koulumaailmassa.

2.2 Tutkittavat, aineiston keruu ja tutkimusaineisto

2.2.1 Tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat oppilaiden kirjoitukset aiheesta "Koulukiusaaminen" ja teemahaastattelut. Tutkittavina ovat olleet 7.–9. luokkalaiset tukioppilaat, jotka tulevat eri kouluista. Materiaali on koottu kahdessa eri tukioppilasseminaarissa, jonne oli kokoontunut tukioppilaita eri kouluista. Vuoden 2002 seminaariin osallistui 70 oppilasta 18 eri koulusta ja vuonna 2003 75 oppilasta 20 koulusta. Samasta koulusta seminaariin osallistui 2–5 oppilasta. Toisaalta oppilaat kuvasivat kiusaamista, joka oli alkanut tai tapahtunut alakoulun aikana. Aineisto koostuu 85 kirjoituksesta ja kymmenestä haastattelusta (292 sivua; haastattelut kirjoitettu 1 rivivälillä).

Tukioppilaat ovat tässä tutkimuksessa avainhenkilön asemassa kertoessaan kiusaamisesta.

Haastatteluissa on samoin 7.–9. luokkalaisia tukioppilaita. Haastateltavina on mukana kiusaajia, kiusaajien ystäviä ja muuten kiusaamisessa mukana olleita oppilaita.

2.2.2 Aineiston keruu

Kirjoitettu aineisto on kerätty vuosina 2002 ja 2003. Vuosina 2003 ja 2005 olen haastatellut 7.–9. luokkalaisia oppilaita. Koko ajan olen samalla lukenut intensiivisesti jo kerättyä kirjallista aineistoa "tutkimuskysymykseni läpi" ja analysoinut sitä systemaattisesti. Kiviniemen (2001) mukaan aineiston keruun ja tutkimusprosessin tulee mukautua tutkimusprosessin aikana. Siten aineiston keruu voi tapahtua melko pitkällä aikajaksolla, mikä myös mahdollistaa tutkijan tavoittaman tietoisuuden kehittymisen. (Kiviniemi 2001, 75.) Luettuani kirjoituksia pitkällä aikavälillä halusin syventää ilmiön ymmärtämistä, minkä vuoksi hankin syventävää aineistoa haastattelemalla oppilaita.

Hain vastausta tutkimuskysymykseeni "Mitä kiusaaminen on ilmiönä?" pyytämällä tukioppilaita kirjoittamaan kiusaamisesta. Vuonna 2002 kootut kirjoitukset (nrot 1–34) muodostavat ensisijaisen aineiston, jota olen täydentänyt ja testannut vuonna 2003 kerätyillä kirjoituksilla (nrot 35–85). Kymmenen oppilaan haastattelut muodostavat syventävän aineiston.

Bogdan ja Biklen (1998, 134) kutsuvat kirjoitettua aineistoa henkilökohtaiseksi dokumentiksi (personal document), joka kertoo ensimmäisessä persoonassa yksilön toimintaa, kokemuksia ja uskomuksia. Henkilökohtaisen dokumentin kriteerinä on, että aineisto tuo esiin henkilön näkemyksen kokemuksista. Tällaisen aineiston tavoitteena on saada yksityiskohtaista aineistoa siitä, kuinka sosiaaliset tilanteet ilmenevät toimijoille ja millaisia merkityksiä niillä on osallistujille. (Plummer 1990, 13–35.) Bogdan ja Biklen (1998, 134) toteavat, että henkilökohtaiset dokumentit ovat usein haastatteluin koottuja tai sellaista aineistoa, joka on tuotettu ilman tutkijan aktiivista roolia (esimerkiksi päiväkirjat, kirjeet, autobiografiat ja viralliset dokumentit). Toisaalta tutkija joskus pyytää

henkilöitä kirjoittamaan heille saadakseen juuri haluamaansa aineistoa tietystä aiheesta. Huomattakoon, että Taylor ja Bogdan (1984) viittaavat henkilökohtaisella dokumentilla vain kirjoitettuun aineistoon.

Husso (2003) kuvaa vastaavanlaista aineistoa teemakirjoituksiksi. Teemakirjoituksilla tarkoitetaan kirjoittajilta tietystä temasta pyydettyjä kirjoituksia. Kirjoitukset voivat olla muistelukirjoituksia tai ne voivat olla ajallisina ja tilallisina ulottuvuuksina läsnä. (Husso 2003, 26–33.) Aineistossani osa kirjoituksista on muistelukirjoituksia liittyen aikaisemmin tapahtuneeseen kiusaamiseen, osa on tilanteita, jotka kirjoittamisen hetkellä ovat yhä jatkumassa.

Eskola ja Suoranta toteavat omaelämäkertoihin liittyen, että kirjoittaminen on aivan erilainen tilanteena kuin haastattelu. Kirjoituksissa tutkijan interaktiot eivät häiritse oppilaan kirjoitusta, jonne hän voi purkaa arankin kokemuksensa tunteineen ja pohdintoineen. Tällainen aineiston keruutapa on pidäkkeetön mahdollisuus purkautua tai tunnustaa. Kirjoitus on valikoitu, arvioitu ja painotettu otos siitä, mitä halutaan kertoa. Kirjoittaessaan oppilaat valikoivat ja painottavat tapahtuneita asioita omasta näkökulmastaan. Tuo painotus voi myös vaihdella roolin mukaan. Myös tapahtuman arviointi tapahtuu tämän päivän näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1999, 124–125.)

Mikäli kiusaamisesta on jo kulunut kauan aikaa, oppilas arvioi tapahtunutta tämän päivän näkökulmasta. Oppilas voi itse päättää, mistä hän kertoo. Hän on aktiivinen toimija, ja hän kertoo niistä tapahtumista, joita hän pitää merkittävinä ja jättää kertomatta niistä, joita ei halua muistella. Oppilas jäsentää itse kokemansa. (Syrjälä & Numminen 1988, 70; Eskola & Suoranta 1999, 125; Sääntti 2004, 186–190.)

Kirjoitukset kirjoitettiin nimettöminä siksi, että halusin luoda turvallisen mahdollisuuden kirjoittaa aroistakin aiheista. Oppilaiden kirjoituksia lukiessa huomaa, että ne sisältävät hyvin intensiivistä kuvausta. Niissä on kuvattu vaikeiksi koettuja, vaiettuja aiheita. Tulkinnessa olen siis tekemisissä monenlaisten ja monitasoisten tulkintaan liittyvien haasteiden kanssa, joista kielelliset ilmaukset ovat osa (Varto 1996, 64).

Kirjoitukset ja haastattelut ovat kertomuksia kiusaamisesta. Tutkimalla oppilaiden kertomuksia kiusaamisesta tai haastateltavien vastaavia kuvauksia, tutkin kieltä. Kieli toisaalta heijastaa todellisuutta, toisaalta kielen kautta luodaan todellisuutta. Kiusaamisessa kielellä ja vuorovaikutuksella on merkittävä asema. Jos ajattelemme, että oppilaat tuottavat sosiaalista todellisuutta kielen kautta ja sen avulla, niin on luontevaa tutkia tätä sosiaalisesti tuotettua ilmiötä pyytämällä heitä kuvaamaan kiusaamista tai sen ilmenemistä yhteisössään. On selvää, että osa toiminnoista on piiloisia ja ilmiön salaaminen yhteisön joiltakin jäseniltä voi olla tarkoituksellista. Tämän vuoksi oppilaat saivat kirjoittaa halutessaan nimettöminä.

Toisaalta nyt jälkikäteen ajatellen olisin voinut pyytää tiedon kirjoittajan sukupuolesta. Toisaalta silloin kun oppilas on havainnoinut itse tapahtumaa ikään kuin ulkoapäin vaikkakin yhteisönsä täysivaltaisena jäsenenä, havainnoijan sukupuolella ei ole itse ilmiön kanssa oleellista merkitystä. Oleellisempaa sukupuolen kannalta olisi se, kuka on ilmiössä toimijana. Tämä tieto käykin il-

mi kirjoitelmista (esimerkiksi ”erästä luokkani tyttöä kiusataan”). Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan tarkastele kiusaamista sukupuolen (tai minkään muun erityisesti etukäteen määritellyn ominaisuuden) kautta, vaan ilmiönä sinänsä.

Kirjoitustehtävää antaessani en määritellyt kiusaamista. Pyysin oppilaita kirjoittamaan kiusaamisesta (Liitteet 1–3). Tätä perustelen sillä, että sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat merkityksen muodostumiseen (Ivic 1966, 182–183; Kaikkonen 1993, 19). Sääntti (2004, 190) varoittaakin, että tehtäväksi annolla voidaan ohjata oppilaita kertomaan tietyn mallin mukaisesti ja samalla vaientaa yksilöllisiä tapoja jäsentää elämää. Kiusaamisen määrittelemisen esimerkiksi tietyn ajan kestäväksi toiminnaksi olisi voinut rajata aineistosta pois monia kiusaamista kuvaavia tilanteita, jotka kouluyhteisön jäsenet kuitenkin ymmärtävät kiusaamisena.

Kiusaamiseen liittyvän käyttäytymisen yleisyyttä ja laajuutta voi olla vaikea tutkia havainnoinnin avulla, koska ilmiö on usein piiloinen (Pikas 1990, 47–48; Colvin ym. 1998, 297–298). Näin ollen, jotta voisin saada tietoa kiusaamisen ilmentymisestä mahdollisimman monessa oppilaiden yhteisössä, luokassa tai koulussa, pyysin tukioppilaita kirjoittajiksi. Oppilaat tulevat eri puolilta ja erilaisista koulu- tai luokkayhteisöistä. Huomattakoon, että havainnoivaa tutkimusta kiusaamisesta on myös tehty nauhoittamalla ja havainnoimalla tilanteita koulussa (esim. Atlas & Pepler, 2001). Katsoin kuitenkin, että omalla tavallani kerätä aineistoa saan juuri omiin tutkimuskysymyksiini monipuolisimman vastauksen. Tämä näkemykseni vahvistui analyysin myötä, kun luin oppilaiden kuvauksia siitä, miten piiloinen ilmiö kiusaaminen on.

Heiskala (1990, 26) toteaa, että sosiologista kulttuuritutkimusta ei määritä tietynlaisten aineistojen käyttö vaan nimenomaan tutkimusintressi. Sen tehtävänä on etsiä merkitysrakennetta tai toiminnan mieltä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään toimintaa tai antamaan kuva tietystä ilmiöstä. Oppilaiden tulkinnoista luen myös kulttuurista näkökulmaa, sitä mikä on ryhmän yhteisesti jakamaa (Hoikkala 1989, 72). Jokainen tutkimuskohde edellyttää omantyyppisensä menetelmän. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole reseptimenetelmää, jolla syntyisi uutta tietoa, vaan menetelmällisten tapojen käyttäminen on riippuvaista kustakin aineistosta ja kysymisen tavoista. (Eskola & Suoranta 1999, 138.)

2.2.3 Kirjoitukset

Aineistoni ensimmäinen osa muodostuu oppilaiden kirjoituksista. Kirjoittajat olivat peruskoulun 7.–9. luokkien tukioppilaita. Aineisto koottiin Mannerheimin Lastensuojeluliiton tukioppilaille järjestämässä seminaarissa keväällä 2002.

Minulle oli varattu aikaa seminaarissa 45 minuuttia ja sen aikana pyysin oppilaita kirjoittamaan antamastani aiheesta, mikäli he eivät olleet vielä kirjoittaneet kotona. Tutkittavat olivat nimittäin saaneet kouluille lähetetyn seminaarikutsun yhteydessä ennakotehtävän kirjoittaa kiusaamisesta (Liite 1). Osa oli kirjoittanut pitkän kuvauksen ja pohdintaa; joku oli kirjoittanut kertomuksensa kirjoituskoneellakin. Kaikki eivät olleet kuitenkaan kirjoittaneet kotona ennakotehtävää etukäteen ja siksi heille annettiin aikaa kirjoittaa seminaarissa.

Kerroin, että aineisto käsitellään luottamuksellisesti eikä kirjoituksiin tarvitse laittaa nimeä. Silti useat oppilaat (11 oppilasta vuoden 2002 aineistosta) olivat halunneet kirjoittaa omalla nimellään ja kirjoittaneet vielä paperin reunan, että haluavat tulla mukaan myös haastatteluun ("Tulisin mielelläni, koska minua on kiusattu").

Oppilaat saivat kertoa oman kokemuksensa tai mikäli heillä ei ollut omaa kokemusta, he saivat kirjoittaa tapauksesta, josta he olivat tietoisia omassa koulussaan, esimerkiksi luokkatoverin kiusaamisesta (Liite 1). Tavoitteena oli, että oppilaat kirjoittavat ilmiöstä koulukiusaaminen. Tehtäväksiannon yhteydessä esitin toiveen, että kirjoitukset olisivat totta.

Jotkut oppilaat olivat kirjoittaneet oman kirjoituksensa perään ikään kuin vahvistukseksi "Tosijuttu!". Toiset, joilla ei ollut kiusaamisesta havaintoja tai jotka eivät halunneet kirjoittaa siitä, olivat kirjoittaneet kirjoittelunsa alkuun tai jälkeen merkinnän "Tämä ei ole totta". Tällaisia kirjoituksia oli kolme. Jätin ne analysoitavasta aineistosta pois. Kirjoitelmien totuudella ei kuitenkaan ole sinänsä merkitystä, sillä ne ovat joka tapauksessa kertomuksia oppilaiden maailmasta ja siitä millaisia merkityksiä he antavat ilmiölle "kiusaaminen".

Pyysin oppilaita kirjoittamaan toiselle paperille puuttumisesta kiusaamiseen (Liite 2). Oppilaat numeroivat omat paperinsa samalla numerolla, joten pystyin liittämään saman oppilaan kirjoitukset yhteen myöhemmin.

Koska koottu aineisto oli pieni, pyysin vielä seuraavana vuonna tukioppilaita kirjoittamaan kiusaamisesta ja siihen liittyvistä seikoista (Liite 3). Tämä aineisto koottiin myös samanlaisessa tukioppilasseminaarissa kuin vuoden 2002 aineistokin. Seminaarin osallistujat olivat eri oppilaita kuin edellisvuoden seminaarissa. Tämä aineisto muodostui vastaavasti kirjoituksista ja kuvauksesta, miten kiusaamiseen oli puututtu. Tätä aineistoa käytin aluksi myös vertailuaineistona analyysilleni.

Kirjoituksia lukiessani huomasin, että ne alkavat osin toistaa itseään. Samat asiat kerrotaan uudelleen, jopa samat kertomuksen rakenteet toistuvat. Kirjoituksia lukiessani tulin vakuuttuneeksi siitä, että uudet kertomukset eivät enää toisi merkittävästi uutta tästä aineistosta muodostuneeseen kuvaan. Saturaatioon liittyen todettakoon, että minulla on vastaavanlaista "esiaineistoa" myös vuodelta 1999, jolloin toimin kouluttajana tukioppilasseminaarissa.

Luettuani kirjoituksia useita kertoja läpi havaitsin, että kirjoitettu aineisto jäi kuitenkin tietylle tasolle antamatta vastauksia ilmiön syvempiin kysymyksiin. Edelleen huomasin, että kirjoitukset sisälsivät runsaasti kiusattujen kuvauksia kokemuksistaan ja mukana oli myös sivusta seuraajan kuvauksia luokkatoverin kiusaamisesta. Sen sijaan kirjoitukset kiusaajana toimimisesta olivat harvinaisempia. Tämän vuoksi pyysin syksyllä 2003 ja keväällä 2005 tukioppilasseminaarissa kiusaajana olleita tukioppilaita tulemaan haastatteluun.

Vuoden 2002 aineisto koostuu yhteensä 34 kirjoitelmasta. Niistä 24 on kirjoitettu kiusattuna olleesta toisesta oppilaasta. Kaksi kirjoitelmaa on kahden oppilaan yhdessä kirjoittamia (nro 12 & 13 ja nro 19 & 20). Osa kolmannessa persoonassa kirjoitetuista voi olla kirjoitettu myös itsestä, jos kirjoittaja on halunnut etäännyttää aiheen itsestään. Tämä ei käy ilmi aineistosta. Kahdeksan

kirjoitusta on kirjoitettu minämuodossa. Ne ovat kertomuksia kirjoittajalle itselleen tapahtuneesta kiusaamisesta. Yhdessä kirjoituksessa kuvataan sekä omaa kiusatuksi tulemistä että toimimista itse kiusaajana.

Vuonna 2003 keräsin lisää aineistoa, joka kattaa 51 kirjoitusta kiusaamisesta ja lyhyen kirjoituksen myös puuttumisesta kiusaamiseen. Eskola ja Suoranta (1999, 165) toteavat, että tarinat kannattaa numeroida esimerkiksi koko aineiston läpi juoksevilla numeroilla. Kirjoitukset olen numeroinut siten, että numerot 1–8 ovat omakohtaisia kiusatuksi tulemisen kertomuksia (ne on kirjoitettu minämuodossa) ja numerot 9–34 ovat kirjoituksia luokka- tai kouluyhteisössä tapahtuneesta kiusaamisesta. Numerot 1–34 ovat vuodelta 2002. Numerot 35–85 ovat vuoden 2003 aineistoa. Jälkimmäisistä numerot 35–41 on kirjoitettu minämuodossa.

2.2.4 Kirjoitetusta aineistosta

Osa kirjoituksista on kuvausta koko kiusaamisprosessista pitkällä aikavälillä siten, että ne sisältävät pohdintaa syistä ja seurauksista. Osa on lyhyen hetken sisältäviä kuvauksia jostain tapahtumasta, joka on ollut jostain syystä merkittävä tai keskeinen kiusaamisessa. Lyhyin ajallisesti määritelty kuvaus rajoittuu 1 minuuttiin 44 sekuntiin (nro 10), osa taas kuvaa kiusaamisprosessia koulun ensimmäisestä luokasta yhdeksännelle luokalle saakka (esim. nro 1). Kirjoitukset kuvaavat kiusaamista erilaisina ilmenemismuotoina, ja niiden kautta syntyy kuvaa ilmiöstä ja sen rakenteesta. Bogdan ja Taylor (1975, 7) toteavat elämäntapa-aineistoista, että ne luovat laajan ymmärtämysyhteyden ja että tämäntapa-aineistot auttavat ymmärtämään tapahtumien kehittymistä. Kirjoituksista käy ilmi kiusaamisen prosessi ja sen kulku sekä osin myös selitystä prosessille.

Kirjoituksissa on käytetty usein persoonatonta passiivimuotoa. Toinen tapa on kirjoittaa ”me-muodossa”. Edelleen käytetään sanontoja ”luokkamme pojat”, ”muut”, ”muut luokkani tytöt”. Samassa kirjoituksessa esiintyy näitä sanontoja myös sekaisin: passiivimuodossa, tai subjektina ”muut luokkani tytöt”, ”kaikki”, ”me”, ”pahimmat kiusaajat” (nro 17). Sääntti toteaa (2004, 186–187) Goodsoniin ja Sikesiin (2001) viitaten, että yksilön kaikkein omimman minän tavoittaminen voi olla suorastaan mahdotonta. Emme kerrokaan itseltämme vaan monikollisesti itseistämme.

Kun oppilas tarkastelee kiusaamistilannetta luokkayhteisön näkökulmasta (muuna kuin kiusaajana tai kiusattuna), hän samaistuu usein koko luokkayhteisöönsä ja näkee sen toiminnan yhteisöllisenä, varsinkin kiusaamisprosessin loppua kohti. Vaikka kirjoittaja ei itse ole aktiivisesti osallisena kiusaamisessa, hän näkee itsensä voimattomana läsnäolijana. Eräs oppilas toteaa, että ”nimitteily ei jatku, jos kukaan ei jatka sitä”. Koska yhteisö, ”muut”, kuitenkin jatkavat toimintaa, yksilön rooliksi jää sivusta seuraaminen. Seurauksena on tietynlainen ulkopuolisuus (yksilönä), mutta samalla pakollinen osallisuus (yhteisön jäsenenä). Pakollisesta yhteisön jäsenyydestä on esittänyt mielenkiintoisen tulokinnan Eriksson (2001, 14–17), jonka mukaan kiusaamisen ilmenemisen edellytys voi olla juuri pakollinen jäsenyys tiettyyn yhteisöön, esimerkiksi kouluun.

Baumanin (2002, 210–211) mukaan nationalistisessa, kansallisella tasolla tapahtuvassa erilaisuuden ja samankaltaisuuden erottelussa ´me´ tarkoittaa ihmisiä, jotka ovat meidän kaltaisiamme. ´He´ taas tarkoittaa ihmisiä, jotka ovat erilaisia kuin ´me´. Bauman toteaa, että ei ole kyse kaikenkattavasta samankaltaisuudesta. ´Meidän´ kesken on toki olemassa eroja, mutta niiden piirteet mitätöidään. Samoin myöskään ´he´ eivät ole joka suhteessa erilaisia kuin ´me´. He ovat vain yhdessä suhteessa erilaisia kuin me, ja tämä suhde on niin tärkeä, että se on kaikkia muita tärkeämpi. Edelleen kysymys siitä, mikä eroista on keskeinen eli mikä ero merkitsee enemmän kuin muut ja saa kaikki yhteiset piirteet näyttämään toissijaisilta ja merkityksettömiltä, ei ole tärkeä ja se on ennen kaikkea johdannainen. Se on jälkiviisuus eikä argumentin perusta. Ensinnäkin on ristiriita ja epätoivoinen yritys erottaa ´meidät´ ´heistä´. Tämän jälkeen ´heissä´ havaitut piirteet muuttuvat erilaisuudeksi ja todisteeksi siitä. Koska ihmiset ovat monitahoisia olentoja, joilla on monia erilaisia piirteitä, ei ole vaikea löytää eroavuuksia, kun niitä etsimällä etsitään. (Bauman 2002, 211.)

Minämuotoiset kirjoitelmat on kirjoitettu sankaritarinan näkökulmasta. Niiden lopussa on selviäminen tai kokemuksesta saatu vahvuus tai sisäisen näkökulman rikastuminen. Sen sijaan kun toinen oppilas kuvaa kiusaamisprosessia yhteisön jäsenenä, hän kuvaa sitä prosessiksi, jolle ei voi mitään ja jossa hänen sympatiansa tai säälinensä ovat usein kiusatun puolella. Toisaalta kiusaaminen voidaan kuvata myös kiusatun itsensä aiheuttamaksi tai yhteisöstä johtuvaksi. Kiusaajan näkökulmasta kiusattu itse kantaa osan syyllisyyttään. Kerronta voi olla omaa toimintaa puolustelevaa, vähättelevää tai se hakee toiminnalle oikeutusta. Husson (2003) aineistossa, joka koski naisten kirjoituksia parisuhdeväkivallasta, oli havaittavissa samantyyppinen jakauma sankarikertomuksiin ja uhriutumiskertomuksiin. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan perehdy tähän näkökulmaan, vaikkakin tutkijana on hyvä olla tietoinen erilaisista kerronnan tavoista.

Mielenkiintoista on virallisen maailman näkymättömyys tai sen ohut kuvaus oppilaiden kirjoituksissa: kiusaaminen on oppilaiden oman informaalisen kulttuurin kokemus, jonne virallista maailmaa kutsutaan vain puuttumaan tilanteisiin, jotka ovat menneet liian pitkälle. Toisaalta kirjoituksissa tulee esiin virallisen maailman roolin vaade: opettajien ja rehtorien tulee puuttua tilanteisiin.

Kirjoitettu aineisto muodostui useimmiten selkeistä, juonellisen ja ajallisen rakenteen sisältävistä kirjoitelmista. Niissä on usein alussa kuvaus kiusatusta, millainen kiusattu on. Tämä kuvaus antaa seuraavaksi oikeutuksen sille toiminnalle, jota kuvataan kiusaajien taholta. Prosessin kulkua kuvataan ja tyypillinen kirjoitelma päättyy arvioon lopputilanteesta, kuinka lopulta kävi. Kirjoituksissa on useimmiten selvä juonirakenne: alkutilanne, toiminta, huippukohta ja lopputilanne tai ratkaisu. (ks. Husso 2003, 28.)

2.2.5 Haastattelut

Aineistoni toinen osa muodostuu haastatteluista. Taylor ja Bogdan (1984, 114) toteavat, että persoonallisten dokumenttien (jolla tarkoitan aineistooni viitaten

oppilaiden kirjoituksia) ohella on luonnollista käyttää haastattelua. Tällainen menettely lisää myös menetelmän luotettavuutta. Kuten aiemmin totesin, halusin syventää ja täsmentää ilmiön tulkintaa haastattelujen avulla.

Pyysin haastateltavia tutkimukseeni tukioppilasseminaarissa syksyllä 2003. Haastatteluihin ilmoittautui ensin neljä oppilasta, kaikki tyttöjä. Lounastauolla vastaani käveli poika, joka tervehti iloisesti. Kysyin, tulisiko hän haastatteluun. Hän lupautui, mutta kertoi, että hän ei kyllä ole kiusaaja. Näin ollen haastateltavia oli viisi. Heistä neljää ehdin haastatella seminaarin aikana ja viidennen oppilaan kanssa sovin ajan hänen koululle, jonne menin haastattelemaan häntä myöhemmin. Haastattelut kestivät puolestatoista tunnista kahteen tuntiin viiteentoista minuuttiin.

Vuonna 2005 haastattelin lisää kiusaajia. Tukioppilasseminaarin vetäjä esitteli minut oppilaille tutkijana ja pyysi haastateltaviksi sellaisia oppilaita, jotka olivat olleet itse nimenomaan kiusaajina. Myös vuoden 2003 haastatteluissa oli mukana kiusaajia. Vuonna 2005 sain seitsemän haastattelua, joista otin mukaan aineistoon viisi täydentämään ilmiötä kiusaajan näkökulmasta. Jouduin jättämään kaksi haastattelua pois, sillä ensimmäisen haastattelun äänen laatu oli niin huono, että nauhalta ei saanut selvää; tämä johtui haastateltavan hiljaisesta äänestä. Toinen haastattelu koski ulkomailta opiskellutta tyttöä. Rajaan tämän tutkimuksen suomalaisissa kouluissa tapahtuneisiin kiusaamisilmiöihin. Vuoden 2005 haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin.

Haastattelut tapahtuivat yhtä lukuun ottamatta seminaarin aikana. Vuonna 2003 haastattelupaikka oli luokkahuoneen tapainen huone seminaarihuoneen vieressä. Seuraavalla kerralla paikkana oli kanslia, jossa oli pöytä ja tuoli. Huone muistutti rehtorin kansliaa. Niinpä otin itselleni lisätuolin ja pyysin haastateltavia istumaan kanslian pöydän ääreen välttääkseni kuulustelumaisen otteen. Mielestäni saavutin oppilaiden luottamuksen, jolloin he kertoivat minulle hyvinkin henkilökohtaisista asioista avoimesti. Ehkä myös paikalla oli vaikutusta ilmapiiriin. Toisaalta olin miettinyt myös pukeutumiseni tarkasti. Pukeutumisella haastattelijä voi vaikuttaa henkilökohtaiseen julkisivuunsa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 100–101; Solatie 1997, 46). Jätin jakkupuvun kotiin, ja puin farkut ja piukan paidan ja hiukset levällään lähdin matkaan. Valinnasta olin erityisen onnellinen, kun eräs tyttöhaastateltava tuli huoneeseen ja tarkasti minut kriittisellä katseellaan ensi töikseen hiusrajasta jalkoihin saakka. Koululla haastattelin oppilasta koulun kirjastossa.

Haastattelun alussa kysyin taustatietoja kuten nimen, koulun ja luokkasteen. Kerroin myös, että käsittelen tiedot luottamuksellisesti. Nimen ja koulun halusin siksi, että jos myöhemmässä vaiheessa tulisi jotain, mitä haluaisin täsmentää, se olisi mahdollista.

Haastattelu oli yhtäältä episodinen haastattelu ("episodisches Interview"), sillä haastattelun alussa pyysin oppilasta kertomaan kiusaamiskertomuksen (Friebertshäuser 1997, 386–388). Toisaalta haastattelu voidaan nähdä myös teemahaastatteluna, jossa lähdin liikkeelle avoimesti oppilaan kertomasta kiusaamistapauksesta ja keskustelu eteni tiettyjen teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Yhtäältä tapauskuvauksen aikana olin "kiinnostunut

kuuntelijat” (Friebertshäuser 1997, 386); keskustelun tyrehtyessä haastattelun loppua kohti pyrin laajentamaan haastattelua kerrotusta tapauksesta niillä teemakysymyksillä, joista halusin oppilaiden kirjoitelmia luettuani syvempää ymmärrystä.

Haastattelussa huomasin, että etenimme tietyissä teemoissa syvemmälle ja syvemmälle, mutta sitten jostain syystä emme enää voineetkaan mennä siinä asiassa eteenpäin. Haastattelussa tuli ikään kuin tulppa. Jos näin tapahtui, etenimme muiden teemojen kautta keskustelussa eteenpäin ja hetken kuluttua yritin palauttaa haastateltavan siihen kohtaan, mihin olimme edellisessä teemassa jääneet. Usein pääsimme tällä tavalla taas jatkamaan eteenpäin syvemmälle pääteemassa (koulukiusaamisen ymmärtäminen ilmiönä). Haastattelun aikana siis palasimme aikaisemmin keskustelussa olleisiin asioihin. Haastattelu eteni tällä tavalla syvemmälle vaiheittain. Samalla uusi näkökulma ehkä avasi haastateltavaa kertomaan asiasta eteenpäin.

Haastatteluteemat olivat avoimia kysymyksiä niistä teemoista, joista halusin kirjoitusten lukemisen pohjalta lisää tietoa. Tällaisia olivat kiusaamistilanteen alku, eteneminen, ja mahdollisesti tilanne ennen alkua, muut oppilassuhteet luokassa (kaverit, ryhmittymät), suhtautuminen kiusaamiseen (luokan, oma ja opettajien suhtautuminen), tietoisuus kiusaamisesta kouluyhteisössä ja ilmiön vaikutukset (Liite 4). Toisaalta eteneminen haastatteluissa teeman sisällä tapahtui kuuntelevan ihmettelemisen kautta. Pyrin siihen, että haastateltava vie teemaa eteenpäin ja tuo itse esille aktiivisesti asioita, jotka ovat hänen mielestään oleellisia. Tämä tapa osoittautuikin hyväksi, joskin kovin hiljaisten oppilaiden osalta jouduin turvautumaan apukysymyksiin, jotka pyrin muotoilemaan avoimiksi. Pyrin myös antamaan mahdollisimman paljon puhumiseen rohkaisevaa, neutraalia palautetta (ymm, aivan) pitkien sanallisten kommenttien sijaan.

Haastattelun tukilistaa (Liite 4) ei seurattu orjallisesti. Keskustelu veikin joskus aivan muihin aiheisiin, esimerkiksi kaksi haastateltavaa halusi ottaa esille tupakanpolton koulukiusaamisen yhteydessä. Joitakin haastateltavia tilanne jännitti alussa jonkin verran. Eräs oppilas kysyikin heti haastattelun alussa, että esitänkö hänelle kysymyksiä. Toisaalta erään kiusaajan haastattelu oli ”nihkeää” ja kesken haastattelun jouduin toteamaan, että toivon, että haastateltava voisi kertoa vapaasti ilman mitään häpeän tai syyllisyyden tunteitaan tilanteesta, jossa hän oli toiminut kiusaajana. Toin esille myös oman roolini tutkimushaastattelijana ilman moralisoivaa otetta.

Kiviniemen mukaan (2001, 35) ”haastattelu on laaja-alaisin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta”. Laineen mukaan haastattelukysymysten tulisi olla avoimia ja mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia. Haastattelijan tulee olla avoin tutkimuskohteelle ja pyrkiä välttämään teoreettista ennalta määrittämistä. Haastateltavalle pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa. Pyrin siihen, että vastauksissa kuvataan tapauksia mahdollisimman konkreettisesti, jotta haastatteluissa päästäisiin itse kokemukseen, ei käsitykseen ilmiöstä. Haastateltavien käsitykset eivät ole läheskään aina syntyneet omien kokemusten reflektiossa, vaan suurin osa yksilön käsityksistä on

peräisin yhteisöistä ja ne ovat muotoutuneet kasvatuksen ja sosialisoinnin kautta pitkällä aikavälillä. (Laine 2001, 36.) Kokemus on aina omakohtainen, mutta käsitys ei ole. Aineistossani on omakohtaisia kokemuksia ja myös käsityksiä toisten kiusaamisesta sitä läheltä seuranneena ja kokeneena kouluyhteisön jäsenenä.

Haastattelussa huomasin, että piirtäminen helpotti kertomista ja auttoi myös jännityksen poistumiseen. Niinpä laitoin ruutupaperin pöydälle ja samalla osa nauhuriakin piiloutui muiden papereiden alle puoli huomaamatta. Oppilaat piirsivät mielellään esimerkiksi karttoja koulun rakennusten sijainnista, tai minä hahmottelin paperille oppilasryhmiä tai aikajanoja, jolloin tapahtumat olivat sattuneet. Samalla piirros auttoi myös minua tutkijana hahmottamaan tapahtumapaikat tai pitkätkin aikajaksot ja niille sijoittuvat monien oppilaiden ryhmittymät ja kiusaamistilanteet. Myös minulla oli kynä ja yhdessä piirtämällä tarkensin haluamiani kohtia haastattelussa. Ainakin yhdessä haastattelussa piirroksen avulla tuli keskusteluissa myös ilmi sellaista, mitä ei ehkä muuten olisi tullut puheessa todennetuksi (opettajan välituntireitti ja kiusaamispaikka).

2.3 Aineistojen ymmärtäminen ja tulkinta

2.3.1 Ymmärtämisestä ja tulkinnasta

”Laadullista tutkimusta tehdään jonkin nimenomaisen ilmiön selittämiseksi, kuvaamiseksi, ymmärtämiseksi, arvioimiseksi tai jopa selittämiseksi” (Suoranta 1995, 173). Tässä työssä tutkittavana ilmiönä on koulukiusaaminen. Tutkin ilmiötä oppilaiden kirjoittamien ja haastatteluissa kertomien tapahtumien pohjalta. Tutkimusvälineenä on siis kieli. Kyse on kielestä ja siitä, miten sen ”läpi” voi nähdä kuvattuun todellisuuteen (Suoranta 1995, 173; Alasuutari 1999, 72). Kielessä käytön tutkijan on myös tiedostettava, että hän tutkijana turvautuu samoihin retorisiin strategioihin, joita analysoi (Suoranta 1995, 55).

Tutkimusotteeni on hermeneuttinen. Hermeneutiikka tulee kreikan verbistä *hermeneuein* 1) ”ilmaista, sanoa (to express aloud in words), 2) selittää, esittää (to explain, as in explaining a situation), 3) kääntää, tulkita (sanottu) toiselle kielelle, tehdä ymmärrettäväksi (to translate, as in the translation of foreign tongue)”. (Kaikkonen 1995, 22; Puolimatka 1995, 157; Puolimatka 1999, 57–64; Palmer 1969, 13–32.) Nykyinen hermeneutiikan käsite, jolla tarkoitetaan oppia ymmärtämisestä, on peräisin Schleiermacherin, Diltheyn ja Gadamerin ajattelusta. (Kaikkonen 1995, 22.)

Hermeneutiikalla voidaan tarkoittaa Kosken (1995) mukaan mm. tulkintaa ja ymmärtämiseen liittyvää tieteellistä menetelmää, tämän menetelmän tutkimista tai käsitystä, jonka mukaan hermeneuttisen menetelmän käyttö erottaa humanistiset ja luonnontieteet toisistaan. Rauhala (1974a, 93–98) erottaa samoin hermeneutiikan kaksi päämerkitystä, empiirisen ja filosofisen merkityksen. Empiirisellä merkityksellä tarkoitetaan hermeneuttista metodologiaa, jolla pyritään selvittämään merkityksiä valaisevan ja tulkitsevan aineiston avulla. Her-

meneutiikalla voidaan viitata myös laajempaan, filosofista suuntausta tarkoitavaan merkitykseen. (Lehtovaara 1992, 138.) Vaikka jo antiikin Kreikan filosofit olivat kiinnostuneita tulkinnan ja ymmärtämisen kysymyksistä, terminä hermeneutiikka otettiin käyttöön vasta 1600-luvulla. Tuolloin hermeneutiikkaa käytettiin protestanttisen teologian piirissä eksegetiikan metodina. Vähitellen termi laajeni muihinkin kuin teologisiin yhteyksiin. (Koski, 1995, 32.) Oeschin (1994, 39) mukaan hermeneutiikkaa voidaan luonnehtia eräänlaiseksi systemaattiseksi ymmärtämiseksi.

Hermeneuttinen kasvatustilafilosofia keskittyy tulkinnan ongelmiin. Tieto, arvot ja kulttuuri ovat historiallisia luomuksia ja ihminen on historiallinen olento, joka luo käsityksensä ja arvonsa kulttuurin kehityksen myötä. Hermeneuttisen lähestymistavan taustalla vaikuttaa historismiksi kutsuttu ajattelutapa, jonka ensimmäisiä edustajia oli Herder (1744–1803). Herder korosti kunkin aikakauden ja kulttuurin ominaislaatua siten, että historialliset ilmiöt määräytyvät ajan hengen, kansallishengen ja ulkoisten olosuhteiden mukaan. Mikään ei ole hyvää tai pahaa, rumaa tai kaunista itsessään, vaan ainoastaan jonkin kulttuurin tai kansan kannalta. (Kaikkonen 1995, 22; Puolimatka 1995, 158.)

Hermeneutiikan isäksi on kutsuttu Schleiermacheria (1768–1834), joka loi perustan modernin tieteellisen hermeneutiikan kehitykselle. Hän pohti kysymystä, miten on mahdollista ymmärtää oikein kulttuurituotteita, jotka ovat syntyneet erilaisessa kulttuurisessa tilanteessa kuin missä tutkija itse elää. Schleiermacher korostaa, että tutkijan on eläydyttävä tutkittavan ajattelutapaan ja historiallisiin edellytyksiin. Schleiermacherin ajattelua edelleen jatkaneen Diltheyn (1833–1911) mukaan kaikki muu on historiallisesti suhteellista, paitsi ydinihmissyys. (Puolimatka 1995, 184; Ahonen 1991, 32; Siljander 1991, 29–30; Oesch 1994, 84–85.)

Patton (2002, 113) toteaa tiivistäen, että hermeneuttisessa tutkimuksessa kysytään: "What are the conditions under which a human act took place or a product was produced that make it possible to interpret its meanings?". Tällä tavalla Patton korostaa, että se, mitä jokin merkitsee, riippuu kulttuurisesta kontekstista, jossa merkitys alun perin tuotettiin samoin kuin siitä kulttuurisesta kontekstista, jossa tuo merkitys tulkittiin. Tekstien katsotaan viittaavan erilaisiin sosiaalisiin sääntöihin ja kulttuurisiin rakenteisiin, jotka konstituivat toimintaa ja sen kulkua (Suoranta 1995, 174). Hermeneutiikka tarjoaa täten teoreettisen viitekehyksen tulkitsevalle ymmärtämiselle, tai merkityksille, joissa erityistä huomiota kiinnitetään kontekstiin ja alkuperäiseen tarkoitukseen. Hermeneutiikka soveltuu tekstien, tarinoiden ja kertomusten tulkintaan, josta se on saanut alkunsa. Toisaalta hermeneutiikka on laajentunut koskemaan myös haastatteluja ja havainnointia (Kvale 1996, 46). Hermeneutiikka on nähtävä myös osana historiallista muutosta, jossa se haastoi loogisen empirismin korostamalla, että tulkinta ei voi koskaan olla tosi tai oikea. Se pysyy aina tulkintana. (Patton 2002, 113–114, 497–498.)

Ymmärtämisessä keskeinen käsite on hermeneuttinen kehä. Hermeneuttinen kehä syntyy siitä, että jokainen puheen osa tulkitaan kokonaisuuden valossa ja kokonaisuus taas ymmärretään osista käsin. Hermeneutiikan kokonaisval-

taisuuden säännön mukaan tekstin osat muodostavat kokonaisuuden ja ne tulkitaan tätä kokonaisuutta vasten. Tulkinnassa tekstin osista muodostuu sopusuhtainen kokonaisuus ja tällöin tulkintaan saattaa liittyä itsestäänselvyyden tunne, kun tekstin merkitys valkenee. (Moilanen 1990; Kvale 1996, 48). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimus on kahdensuuntainen prosessi. Toisaalta tutkija toimii sisältäpäin asettamatta itseään tutkimuskohteensa ulkopuolelle, toisaalta tutkijan on toistuvasti irrottauduttava tulkinnasta, joka on seurausta tutkijasta itsestään, tutkijan olemuksesta ja ajattelusta, eikä itse tutkimuskohteesta. Tällä tavalla tutkimus toisaalta vie tutkijaa kohti tutkimuskohteensa mieltä, ja toisaalta kerii tutkijaa koko ajan auki syventäen tutkijan itseymmärrystä. (Kaikkonen 1999d, 431; Varto 1996, 69.)

Ödman (1979, 78–85) vertaa hermeneuttista kehää palapeliin. Palapeli näyttää ensin hahmottomalta pienten palojen kokoelmalta, jota kootaan etsimällä ensin samanväriset palat yhteen kasaan. Näistä paloista alkaa hahmottua kuva, jonka pohjalta siihen liitetään uusia ja uusia paloja. Näin tulkintaprosessin alussa on vain jokin alustava käsitys kokonaisuudesta, jota kutsutaan esiymmärrykseksi. Esiymmärrykseen vaikuttaa kulttuuriympäristö, jossa tulkitsija elää. Tulkitsijan tutustuminen aiheeseen syvällisemmin voi osoittaa hänelle useita kohtia, joissa hänen esiymmärryksensä on virheellinen. Tämä johtaa jälleen muodostamaan uuden kokonaisnäkömyksen, josta muodostuu nyt tulkitsijan uusi esiymmärrys. Oppiminen tapahtuu toisiaan täydentävissä tulkinnallisissa kehissä, jolloin ymmärrys ilmiöstä kerta kerralta tarkentuu. (Puolimatka 1995, 161–162; Varto 1996, 69.)

Tutkimusotteeni valinta on seurausta tutkimustehtävästä ja tavastani ymmärtää tutkimuskohteeni (Töttö 1997, 126–127). Maailma rakentuu ilmiöille ja niille annettaville merkityksille, jotka ovat monilta osin yksilöllisiä, mutta myös yhteisöllisiä. Koska tutkin kiusaamista ilmiönä, on luonnollista, että etsin sille annettuja merkityksiä. Tutkijan on kyettävä tulkitsemaan yksilön ilmiölle antamia merkityksiä. Jotta voitaisiin edetä kohdalliseen tulkintaan, on tulkintaa edellyttävä tutkittavan kohteen jonkinasteinen ymmärrys. (Kaikkonen 1999d, 429.) Ymmärtäminen on ihmiselle myötäsyttyistä ja ilmenee myös arkiymmärryksenä jokapäiväisessä elämässä. Tieteellisessä ymmärtämisessä arkiymmärtäminen ei riitä, vaan tutkijan on kehitettävä itseään ymmärtäjänä. Tällöin tarvitaan korkeammanasteista ymmärtämistä, toisen ihmisen ajatteluun paneutumista ja toisen ihmisen elämismailmaan kiinnipääsemistä.

Tutkittavien tulkinnat ilmiöistä edustavat Eskolan ja Suorannan (1999, 149) mukaan ensimmäisen asteen tulkintaa. Kaikkeen tieteelliseen ajatteluun kuuluu tärkeänä osana refleктоiva ajattelu, teoreettinen ajattelu, joka erottaa sen arkiymmärryksestä ja luonnollisesta asenteesta. Tutkijan onkin noustava luonnollisen asenteen yläpuolelle ja pyrittävä ymmärtämään kohdettaan luoden siitä mielekkäitä teoreettisia tulkintoja. Ihmistieteissä tutkija harrastaa toisen, jopa kolmannen asteen tulkintaa. Uusi tulkinta avaa uuden näkökulman tai laajentaa sitä. Tulkintaan ei ole oikotietä, ja tutkijan ammattitaito on juuri sitä, että tutkija jatkaa ensiasteisten tulkintojen tulkintoja antaen niille merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1999, 149.) Kyse on lopulta siitä, että toisen ihmisen salaisuus houkut-

taa hänen itsensä tähden yhä syvempään ymmärrykseen (Dilthey 1990; Kaikkonen 1999d, 431; Ödman 1979, 29–30). Tähän liittyy myös tutkijalle asetettava vaade: tutkijan on alistettava itsensä ja omat tapansa tulkita todellisuutta asiallistavan tarkastelun kohteeksi (Lehtovaara 1992, 20–21).

Tulkinta on seurausta ymmärtämisestä. Tulkinta on läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Se ohjaa myös tutkijan tutkimustehtävää ja esioletuksia sekä empiirisen aineiston keräämistä. Usein tulkinta on mukana jo aineiston keruuvaiheessa, vaikka tämä tulkinta onkin syytä erottaa tulkintaan tähtäävästä analysoinnista. Näin laadullinen tulkinta on prosessi, jossa on vaikea erottaa tulkinnan eri vaiheita toisistaan. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, ettei aineiston keruun jälkeistä tutkimusmetodologisesti perusteltua tulkintaa tulisi kuvata tarkasti.

Tulkintaan tähtäävät analyysimenetelmät ovat luonteeltaan merkitysten analyysijä. Kyseessä on tällöin analyysi siitä, mitä merkityksiä tutkittavat antavat ilmiölle ja miten tutkittavat ilmaisevat niitä ja miten tutkija ymmärtää ja tulkitsee niitä. (Kaikkonen 1999d, 433.) Kiviniemen mukaan (2001, 74) laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkija pyrkii tuomaan esille tietyn sosiaalisen todellisuuden sisäisen näkemyksen ja häntä kiinnostaa näin ollen yksilöllinen merkityksenanto, jota tutkittavat henkilöt antavat eri ilmiöille. Tulkinnan ymmärrän vuoropuheluna, joka tapahtuu tutkijan ja tutkimuskohteen välillä ja jonka tavoitteena on päästä käsiksi tulkinnan syvärakenteen analyysiin. (Moilanen 2004, 11.)

Tutkimuksessani huomio kohdistuu siihen, miten oppilaat antavat merkityksiä kiusaamiseen liittyville seikoille kirjoitustensa tai haastatteluiden kautta. Niitä voi pitää heidän narratiiveinään. Narratiivin arkinen vastine on kertomus, tarina, juttu tai joskus jopa juoru, jolla tarkoitetaan yleensä ihmisiin ja heidän piirteisiinsä kohdistuvia arvioivia tarinoita. Narratiivit voivat olla kirjallisesti hiottuja tai suullisia. Organisoimme monet kokemuksemme itsellemme ymmärrettäväksi ja käsiteltäviksi narratiiveilla. Niinpä niiden avulla voidaan selvittää, miten ihmiset tuottavat itselleen versioita ympäristönsä tapahtumista, rakenteista ja ihmisistä ja miten he luovat intentioitaan näiden versioiden pohjalta. (Koskinen ym. 2005, 192.) Tieto muodostuu moniäänisenä eri kertomusten kautta. Tulkinnassa kohde vaikuttaa oudolta ja tulkinta lähtee kysymyksestä. Miksi kiusaamista ilmenee, vaikka oppilaat eivät sitä hyväksykään? Mistä ilmiössä on kyse? Ihmisten ääni muodostuu autenttisenä ja joukkona pieniä kertomuksia. Kirjoitetussa aineistossani nuo äänet tulevat monesta koulusta ja erilaisista tapauksista. Haastatteluilla pyrin pääsemään ilmiöön yhä syvemmälle.

Sisällönanalyttiset menetelmät: tyypittely, teemoittelu ja sisällön luokittelu tapahtuvat sen perusteella, miten tärkeiksi tutkija kokee ne tutkimusymmärrystään vastaan tai miten keskeisiksi ne näyttävät tutkimusaineistossa asettuvan, jotta luokittelua tai teemoittelua on syytä tehdä (Kaikkonen 1999d, 433). Kyse on siis tutkijan antamista merkityksistä. Tutkimuksen yhteydessä esiymmärryksellä tarkoitetaan Laineen (2001, 30) mukaan ”kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta”. Esiymmärryksemme ottaa aina maailmasta kiinnostavat ilmiöt meille jonain. ”Tä-

mä ilmiöiden jonain ottaminen kuuluu ihmisen tietämisen rakenteeseen eikä asia voi toisin olla”, kuten Varto (1996, 2) toteaa. Jotta olisi mahdollista edes alustavasti saada selville se ero, joka on esiymmärryksen ja itse ilmiön välillä, on esiymmärrykseen ja esitulkintaan kiinnitettävä huomiota. Tällöin tutkija artikuloi tematisointinsa ja pitää sen yllä koko tutkimuksen kulun ajan. (Eskola & Suoranta 1999, 44–52; Varto 1996, 52–53, 56.)

Oeschin mukaan (1994, 85–86) Diltheyn filosofiassa narratiivinen ymmärrys on keskeisellä sijalla ja omaelämäkerta esitetään esimerkinomaisimpana ymmärryksen muotona. Oesch (1994, 86) toteaa edelleen Ricoeuria lainaten, että narratiivisen ymmärryksen avulla inhimillistä olemista koskevat universaalit totuudet tulevat ymmärrettäviksi. Tätä Ricoeur perustelee viitaten Aristoteleen Runousopin ajatuksiin, joiden mukaan runous jäljittelee todellisuutta luomalla sen uudelleen tarinan kautta. Bruner (1986, 11–14) kutsuu juonelliseen tarinaan perustuvaa tietoa narratiiviseksi tiedoksi. Narratiivi on inhimillisen ymmärryksen muoto, joka on kuitenkin itsetulkinnan tulos. Narratiivinen tieto luo autenttista ja kontekstuaalista tietoa tietyissä olosuhteissa, mutta ei niinkään yleistettävää tai universaalialuetta tietoa. (Heikkinen 1999, 59.)

Merkitykset viittaavat ihmiselle ominaiseen olemassaolon tapaan. Maailmamme hahmottuu aina merkitysten kautta. Merkitykset ovat kulttuurisesti jaettuina ja niiden sosiaalinen todellisuus on tae sille, että meillä on tietty opittu tapa asioiden hahmottamiseen. Merkityksellistäminen on tapa ymmärtää maailmaa. Tutkimus kohdistuu ilmiölle annettaviin merkityksiin, jotka siis ovat osin yksilöllisiä, osin yhteisiä. (Kaikkonen 1999d, 429.) Varto (1996) määrittelee merkityksen tutkimuksessa esiintyväksi tutkimuskohteesta saatavaksi laaduksi. Ihmistutkimuksessa tutkija tulkitsee näitä yksilön ilmiölle antamia merkityksiä. Tutkija operoi merkityksillä, määrittelee, tarkentaa ja saattaa ne tutkimustoinnallisesti järkiperaisiksi ja raportoiduiksi. (Varto 1996, 55.) Tutkimusprosessiin kuuluu myös tutkittavan kohteen jonkinasteinen ymmärtäminen. Tulkinnaalla tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden avaamista. (Varto 1996, 64; Kaikkonen 1999d, 431.)

Eskola ja Suoranta (1999) kertovat esimerkin, jossa muukalainen vieään ruokakauppaan. Vieras kerää tavaroita ostoskärryyn, kuten näkee muidenkin tekevän. Kassalla hän ei ymmärräkään, miksi tavaroita ei voi viedä ulos kaupasta maksamatta niitä. Syy on se, että muukalainen ei ymmärrä niitä talouden lainalaisuuksia ja sosiaalisia sääntöjä, joita kaupassa käyminen vaatii. Tämän esimerkin kautta avautuu merkitysten ja kontekstuaalisuuden yhteys. Asioiden, puheiden ja tekojen merkitys syntyy aina jossain kontekstissa, asia- tai merkityssuhteessa. Asiat, puheet ja teot ovat yhteydessä toisiin asioihin, puheisiin ja tekoihin. Tästä yhteydestä tai suhteesta olemisesta syntyy asioiden merkitys. (Eskola & Suoranta 1999, 50.) Laineen (2000, 102) mukaan yksilöllisten merkitysten tutkiminen on myös sosiaalisten merkitysten tutkimista. Kun oppilas kirjoittaa koulukiusaamisesta, hän kuvaa tätä kahden tai useamman henkilön välistä tapahtumaa nimenomaan suhteessa luokka- tai kouluyhteisönsä, jonka jäsen hän on.

Koulukiusaaminen tapahtuu koulun tai luokkayhteisön ymmärtämiskonaisuudessa. Tutkittavaan kokonaisuuteen kuuluu, että sen muuttuessa muuttuu myös asioiden, puheiden, esineiden ja tekojen käyttöarvo, joka on osa merkitystä.

Koska tulkinta pohjautuu ymmärtämiseen, on oleellista ottaa huomioon myös kielen ongelma. Tutkija tekee ratkaisunsa kielen kautta ja kieltä tulkiten. Näin onkin oleellista pohtia, millaiseksi kieli ymmärretään, mitä rajoituksia siinä on ja miten tutkija käyttää kieltä. On tiedostettava, että tutkittavilla voi olla ongelmia ilmaista käsityksiään ja ajatuksiaan kielellisesti tarkoittamallaan tavalla ja tutkijan on ongelmallista ymmärtää tutkittavien kieltä oikein. Tämän vuoksi onkin oleellista, että tutkija määrittelee, mitä hän kielellä tarkoittaa. Lehtosen mukaan (1996, 30) kieli on erottamaton osa ihmisenä olemista. Kieli syntyy ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa ja on luonteeltaan intersubjektivistista tietoisuutta. ”Kielellä ja sen merkityksillä tartutaan kiinni todellisuuteen, se on muuttuvaa, mutta melko selvärajaisia hahmoja saavaa maailmassa olemista” (Kaikkonen 1999d, 433; Gadamer 2004, 90–109).

Kieli ja kulttuuri ovat tuskin erotettavissa toisistaan. Sapirin mukaan kieli on merkittävässä asemassa siinä, miten ihminen suhtautuu ulkomaailmaan. Kieli ja kulttuuri ovat näin molemminpuolisessa vuorovaikutuksessa. Kieli vaikuttaa näin ollen kulttuuriin ja kulttuuri kieleen. (Ivic 1966, 183; Kaikkonen 1993, 19.) Kulttuuri opitaan viestintätilanteissa, toiminnassa toisten ihmisten kanssa.

Kulttuurin peruskäsitteet kieli, käyttäytymisrutiinit ja kommunikaatiorutiinit opitaan viestintätilanteissa ja toiminnassa toisten ihmisten kanssa. Tällöin on kyseessä yhteisön jäsenten keskinäiset sopimukset koskien viestintätapoja ja käyttäytymisnormeja. Koska ihmiset toimivat yhteisönsä jäseninä, myös kulttuuri ilmenee yhteisön toimintana ja kielellistyy sen sopimusten mukaisesti. Yksilö on aina jonkun yhteisön jäsen. Tässä yhteisössä hänellä on viestintätarve muiden yhteisön jäsenten kanssa. Tästä kokonaisuudesta syntyy toiminta, jota Kaikkosen (1995, 31) mukaan kutsutaan kulttuuriksi. Kaikkonen (1995, 32) määrittelee kulttuurin yhteisön jäsenten keskinäiseksi ”sopimukseksi” arvoista, normeista, säännöistä, rooli-dotuksista ja merkityksistä, jotka ohjaavat yhteisön jäsenten käyttäytymistä ja viestintää, sekä tämän toiminnan seurauksena syntyneiksi teoiksi ja tuotteiksi.

Ihmisen identiteetti muodostuu aina situaatiossa. Se, missä kulttuurissa ja ympäristössä ihminen on, vaikuttaa syvällisesti hänen ajattelu- ja toimintatapaansa. Samoin omaksumme ne toimintasäännöt ja -normit, jotka ovat kulttuurissamme vallitsevia. (Lehtovaara 2004, 37.) Ihmistä ei voi ymmärtää irrallaan suhteesta elämän todellisuuteen. Näin esimerkiksi isä-suhde muodostuu siitä, että on lapsia; suhde lapsiin tuo erilaisia merkityksiä isyyteen. Opettajuus on suhdetta oppilaisiin ja kouluinstituution eri osapuoliin. Samoin koulukiusaaminen on suhdetta muihin koulutovereihin ja näissä suhteissa muodostuu oppilaille erilaisia identiteettejä.

Identiteetti (lat. *identitas* ’samuus, yhtäläisyys’) yksinkertaisimmillaan viittaa esimerkiksi kahden henkilön tai asian samankaltaisuuteen (Sava & Ka-

tainen 2004, 22–23, 38). Identiteetti on myös yleinen ilmaus sille, että käsitellään ihmisen kokemuksia itsestään ja kuulumisestaan johonkin yhteisöön tai kulttuuriin. Tällöin kysytään kysymyksiä, kuka minä olen, mistä tulen ja mihin kuulun. Toisaalta Sava ja Kataisen (2004, 22–23) mukaan identiteetti on myös vähittäistä muuttumista toiseksi. Tällöin vastaaminen kysymykseen, kuka minä olen, on samana pysymisen ja muuttumisen keskinäisen suhteen jatkuvaa jäsentämistä. Yksilöllinen ja kulttuurinen identiteetti muovautuvat historiallisissa ja sosiaalisissa suhteissa merkityksellisiin toisiin. Sama ihminen voi olla erilainen koulussa, kotona tai harrastuksissa. Minuus ei ole samana pysyvää, vaan käsitys itsestä rakentuu ja muuttuu alati sosiaalisissa suhteissa. Oleellista on, miten meitä kohdellaan ja miten kulttuuriset ja sosiaaliset olosuhteet määrittävät meitä. (Sava & Katainen 2004, 22–23.)

Pyryn lukemaan aineistoa monesta näkökulmasta ja eri teoreettisista näkökulmista. Kirjoitelmista saan ikään kuin laajan spiraalin tavoin syvenevän kuvan kiusaamisesta ja haastatteluilla etenen tässä spiraalissa syvemmälle. Kvale (1996) toteaa, että hermeneuttinen kehä alkaa koko tekstin heikosta ja intuitiivisesta ymmärryksestä ja etenee kohti tekstin osien erityisempää tulkintaa. Nämä tulkinnat suhteutetaan jälleen kokonaisuuteen syntyneen syvemmän ymmärryksen valossa. Kyseessä on osien ja kokonaisuuden jatkuva vuoropuhelu, eteen ja taakse palaaminen. Tällä tavalla hermeneuttinen kehä on satoisa, tuottoisa kehä, ”*circulos fructuosus*”, tai spiraali joka sisältää mahdollisuuden jatkuvasti syvenevään merkitysten ymmärtämiseen.

Tutkimus, samoin kuin tutkimuskohteena oleva ilmiökin, on prosessi, jossa tutkimustehtävä täsmentyy koko tutkimuksen ajan. (Kvale 1996, 48; Kiviniemi 2001, 68–69.)

2.3.2 Aineistojen analyysi ja tulkinta

Aineisto on koottu vuosina 2002, 2003 ja 2005 eli suhteellisen pitkällä ajanjaksolla. Aineiston lukeminen tapahtui samoin pitkällä aikavälillä ja samalla tein siitä erilaisia jäsennyksiä: piirsin merkityssuhdekaavioita ja kirjoitin lyhennelmiä. Tämä ei ollut kuitenkaan varsinaista aineiston analyysia vaan esianalyysia. Straussin (1989) mukaan ensimmäisessä vaiheessa aineisto kirjoitetaan puhtaaksi ja luetaan kokonaisuutena pitkällä aikavälillä. Tässä vaiheessa aineistoon haetaan toisaalta etäisyyttä aineiston emootioista ja toisaalta, kun aineistoa luetaan kokonaisuutena, siihen muodostuu myös läheinen suhde. Saturaatiopiste, jossa lisäanalyysi ei tuo enää mitään uutta, tulee samalla näkyviin. (Strauss 1989.) Luettaessa aineistoa kokonaisuutena hahmottuu samalla aineiston laajuus ja syvyys tutkimuskysymyksen kannalta. Aineistoa luettaessa kysytään koko ajan, vastaako tämä aineisto tutkimuskysymykseeni. Vastaavatko nämä kirjoitukset tutkimustehtävääni, mitä koulukiusaaminen on ilmiönä? Tällä tavalla tutkimustehtävä ohjaa aineiston analyysimenetelmän valinnassa. (Räsänen ym. 2005, 10–11; ks. myös Syrjälä 2005, 368.)

Hermeneuttinen kehä sisältää kaanonin, jonka mukaan tulkinta tapahtuu osien ja kokonaisuuden vuorovaikutuksessa. Luin tekstiä kokonaisuutena ja toisaalta osina, jolloin etsin teemoille annettuja merkityksiä. Merkitysten tul-

kinnan jälkeen palasin jälleen tekstin kokonaisuuteen lukemaan sitä syntyneen uuden ymmärryksen valossa. Kirjoitusten analyysi tapahtui kahdessa osassa (ensin vuoden 2002 ja sitten vuoden 2003 kirjoitukset), jolloin jälkimmäiset muodostivat uuden kokonaisuuden, jota vasten syntynyttä ymmärrystä testattiin. (Kvale 1996, 48–49.) Haastatteluja käytin myös syventämään kirjoituksista syntynyttä ymmärrystä. Kirjoituksista oli useiden lukukertojen jälkeen tunnistettavissa tiettyjä elementtejä, jotka toistuivat tapauksesta toiseen, vaikka tapaukset olivatkin erilaisia. Koko tutkimusprosessin ajan aineiston lukeminen ja teorian lukeminen olivat molemmat mukana, tosin vaihdellen intensiteetiltään eri tulkintavaiheiden mukaan. Olen tietoinen siitä, että minulla on taustatietoa ilmiöstä ja luin myös teoriaa analyysia tehdessäni. Pyrin kuitenkin tutkimaan kiusaamista teorian ja aineiston vuoropuheluna siten, että teoria ei sulkenut minua tutkijana mihinkään tiettyyn muottiin, vaan eri teorat avasivat uusia näkökulmia ilmiöön. Kvale (1996, 49) edellyttää tutkijalta laajaa tietoisuutta tutkittavasta kohteesta ja toisaalta tutkijan tietoisuutta omasta tietoisuudestaan. Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen on auttanut refleктоimaan omaa analyysiä ja tulkintaa. Tutkimuspäiväkirjaan olen kirjannut lähinnä omia havaintojani, oivalluksiani, teoreettisia pohdintojani ja tutkimuksen etenemisvaiheisiin liittyviä seikkoja.

Käytän työssäni teoriasidonnaista analyysiä siten kuin Tuomi ja Sarajärvi (2002, 98–99) sen määrittelevät. Analyysissä on teoreettisia kytkentöjä ja teoria auttaa analyysin etenemisessä. Aikaisemman tiedon merkitys ei ole kuitenkaan teoriaa testaava, vaan teorian tehtävänä on pikemminkin aukoa uusia ajatusuria. Teoriasidonnaisen analyysin päättelyn logiikkaa kutsutaan abduktiiviseksi päättelyksi. Tutkijan ajatteluprosessissa aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vaihtelevat keskenään. Tutkija yhdistelee niitä toisiinsa pakolla, puolipakolla tai luovastikin, jolloin tuloksena saattaa syntyä jotain aivan uutta. (Tuomi-Sarajärvi 2002, 98–99; Moilanen 2004; Kvale 1996, 50.) Abduktiivisen päättelyn rakennetta voidaan kuvata seuraavasti (Moilanen 2004; Alvesson & Sköldberg 1994, 47):

On havaittu yllättävä asia c.
Jos a on tosi, olisi c itsestään selvää.
Niinpä a on tosi.

Abduktiota voidaan verrata lääketieteelliseen diagnoosiin. Kun havaitsemme oireita (c), teemme niistä johtopäätöksiä oireiden taustalla olevasta syystä, sairaudesta (a). Sama havainto voidaan ymmärtää monella tavalla. Niinpä lääkärin täytyy verrata useita oireita (tai potilaita). Abduktiivinen päättely kuvaa tulkinnan rakentumista, jossa (empiriasta vaikutteita saanut) teoria ja (teoriasta vaikutteita saanut) empiria ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Alvesson & Sköldberg 1994, 47; Moilanen 1995; Moilanen 2004.) Abduktio liittyy ilmiöiden selittämiseen, havaitsemiseen ja toimintaan. Abduktiivinen päättely on epävarmaa perustuen päättelyn pohjana olevan tiedon valikointiin. Se on hypoteettista päättelyä, joka tiivistää tutkittavan ilmiön monimuotoisuuden yksinkertaisiin periaatteisiin. Se antaa ilmiölle mahdollisen selityksen ”tässä ilmiössä voisi olla kyse tästä”. Abduktiivisessa päättelyssä havaintojen tekoon liittyy jo-

kin johtoajatus eli johtolanka. Johtoajatus voi olla luonteeltaan intuitiivinen käsitys tai se voi olla pitkälle muotoiltu hypoteesi. (Grönfors 1982, 33–34; Moilanen 1995, 105.)

Kirjoitukset

Päästäkseni selville, minkä tyyppisistä kiusaamisista oppilaat kirjoittivat, analysoin kirjoitukset ikään kuin pitkittäissuunnassa, lähinnä tapahtumien aikajärjestyksessä (Liite 5). Strauss ja Corbin (1998, 235–236) toteavat, että taulukot auttavat havaitsemaan erilaisia suhteita aineistosta. Oppilaat ovat kirjoittaneet tapahtumat kronologisessa järjestyksessä ja kronologinen taulukko auttoi ilmentämään ilmiön ajallisia suhteita. Siirsin taulukkoon kunkin kirjoituksen alkutilanteen, huippupisteen ja ratkaisun tai loppuvaiheen kuvauksen. Tämän pohjalta hahmottui kiusaamisprosessin kuva, jonka kirjasin taulukkoon. Toisaalta koska aineistoni sisältää aikaväliltään erilaista aineistoa, sijoitin lyhyet kuvaukset tuolle aikavälille ja sain näistä syvyyttä kuvaukseen. Kuvauksen avulla hahmottuu kiusaamisen alku, eteneminen ja (mahdollinen) loppu. Näin aineistosta piirtyi kiusaamisprosessin kuva tai kuvia. Tarkensin kuvausta ja laadin sen pohjalta aineistossa ilmenevät kiusaamistyyppit (Liite 9). Tätä kutsun pitkittäisanalyysiksi.

Mäkelä (1990, 52–53) toteaa, että on paras analysoida ensin huolellisesti pieni osa aineistoa ja vasta sitten päättää, minkälaiset lisäaineistot ovat tarpeen tutkimuskysymyksen kannalta. Olen edennyt aineiston keruussa tällä tavalla prosessimaisesti. Tarkastelu on mahdollistanut osien tulkinnan testaamisen uutta kokonaisuutta vasten. (Kvale 1996, 48.) Ensimmäiset kirjoitukset on kerätty vuonna 2002. Kirjoituksia on koottu lisää vuonna 2003.

Toiseksi halusin päästä selville siitä, mitä oppilaat ymmärtävät koulu-kiusaamisella. Mistä he kirjoittavat, kun heitä pyydetään kirjoittamaan koulu-kiusaamisesta. Luin aineistoa tästä näkökulmasta ja vertasin lukemani kautta syntyneitä kuvia kiusaamisen määritelmiin. Tällä pyrin pääsemään selville kiusaamisen määrittelystä kouluyhteisössä, eli mitä se siellä tarkoittaa. Tesch (1995, 94) toteaa, että hermeneuttisen tulkinnan tuloksena voi olla valaiseva kuva (instructive portrait), jossa on ilmiön tyyppillisiä piirteitä. Hermeneuttisessa tekstin tulkinnassa on oleellista tarkastella kutakin tekstin osaa suhteessa kokonaisuuteen, jolloin kukin osa saa merkityksensä kokonaisuudesta. Kun kukin osa tulee paremmin ymmärretyksi, ymmärrys suhteutetaan kokonaisuuteen. Tästä seuraa, että kokonaisuus itsessään tulee entistä läpinäkyvämmäksi. Tämän kokonaisuudesta syntyneen uuden ymmärryksen valossa osia tulkitaan edelleen hermeneuttisen kehän periaatteen mukaan. Toinen hermeneuttinen periaate on sijoittaa teksti laajempaan sosiaaliseen ja historialliseen yhteyteen, jossa oppilas on tulkittavana. (Tesch 1995, 93–94; Kusch 1986, 39; Kvale 1996, 47.) Tähän kuuluu tekstien sijoittaminen koulun kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöön.

Kolmantena etsin kuvatulle kiusaamisen prosessille syvyyttä. Mistä prosessissa on oikeastaan kyse? Miten ilmiö syntyy ja kehittyy ja miten sitä tuotetaan oppilasyhteisössä? Tähän hain vastausta poikittaisanalyysillä seuraavasti.

Kun tarkastelin oppilaiden kirjoitusten rakennetta, havaitsin, että oppilaat olivat kirjoittaneet hyvin yhdenmukaisesti. Useasta kirjoituksesta löytyi kuvaus 1) kiusatusta, 2) koulunkäynnistä, 3) suhteista kavereihin, 4) edelleen kirjoituksissa saattoi olla maininta virallisesta maailmasta tai 5) perheestä ja 6) lopussa kuvattiin lopullista tilannetta ja ratkaisua. Lisäksi mukana saattoi olla kuvausta kiusaajasta sekä yleistä pohdintaa kiusaamisesta. Kirjoitukset pystyi pilkkomaan yllä mainittuihin jäsennyksiin hyvin luontevasti (Liite 5 ja Liite 6).

Ensimmäisen jäsennyksen tulisi olla mahdollisimman lähellä sellaista käsitteellistä tasoa, jonka haastateltava ja tutkija ymmärtävät suunnilleen samalla tavalla (Eskola & Suoranta 1999, 152). Tämä jäsentäminen lähti liikkeelle oppilaiden tavasta jäsentää oma kirjoituksensa. Samalla koko aineisto tuli otetuksi huomioon analyysin tässä vaiheessa.

Sijoitettuani tekstit näihin jäsennyksiin luin kutakin jäsennystä omana kokonaisuutenaan (Liite 7). Tästä luennasta löytyivät edelleen merkityskokonaisuudet kustakin jäsennyksestä erikseen. Näitä merkityskokonaisuuksia olivat normaalisuus versus erilaisuus, testaaminen, subjektiivinen tapa suhtautua kiusaamiseen, harhauttaminen, maine, sietäminen, eristä(yty)minen, ryhmän yhtenäisyys ja yhteisöllisyys, leikki, rituaalit, pelko, valta, syyllisyys, kateus, normit. Myös kiusaamisen aika ja paikka tulivat tarkastelluiksi jäsennysten alla. Nämä samat merkityskokonaisuudet esiintyivät yllä mainituissa jäsennyksissä. Aineistoni mahdollistaa hyvin intensiivisen lukemisen merkityskokonaisuuksien välillä ja ratkaisun etsimistä koko aineistosta. Etsimällä jäsennysten alle merkityskokonaisuuksia pyrin saamaan kokonaiskuvan siitä, mitä merkityskokonaisuuksia oppilaat näkevät kiusaamisilmiössä ja miten ne vaikuttavat kouluyhteisössä.

Tässä tutkimuksessa tutkin koulukiusaamista ilmiönä koulu- tai luokkayhteisössä tukioppilaiden kirjoittamien ja kertomien koulukiusaamistapahatumien avulla. Analyysiyksikköni on ajatuskokonaisuus (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5). Ajatuskokonaisuus voi Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan muodostua useammasta kuin yhdestä lauseesta ja se voi sisältää useamman kuin yhden merkityksen. Analyysiyksikön määrittelyssä ratkaisevat aineiston laatu ja tutkimustehtävä. Latvala ym. (2001, 25–26) toteavat, että analyysiyksikkönä voi olla ajatuksellinen kokonaisuus, joka voi olla kokonainen virke. Lausumalla tarkoitetaan useammista sanoista koostuvaa ajatusta ja lausumalla voidaan myös viitata useamman virkkeen sisältävään laajempaan kokonaisuuteen. Edelleen analyysiyksikkönä voi olla luonnollinen yksikkö, ”juttu”, johon aineisto jakaantuu. Luonnollinen yksikkö tarkoittaa, että yksikköä ei jaeta pienempiin osiin, vaan se luokitellaan kokonaisuudessaan. (Latvala 2001, 25–26.) Olen käyttänyt tässä tutkimuksessa kirjoitusten rakenteesta lähtevää luokittelua. Näitä nimitän jäsennyksiksi (1–6, ks. yllä). Jäsennykset olen jakanut edelleen merkityskokonaisuuksiin.

Ajatuskokonaisuuden käyttäminen analyysiyksikkönä on haasteellista. Olen ottanut tämän huomioon omassa tutkimuksessani siten, että sama tekstin kohta voi sijoittua useamman kuin yhden merkityskokonaisuuden alle riippuen

siitä, sisältääkö ajatuskokonaisuus useampia merkityksiä. Näkökulma on koulukiusaaminen koulu- tai luokkayhteisössä.

Laadullisessa aineistossa analyysi on toisaalta analyyttistä, toisaalta synteettistä. Analyyttistä vaihetta ovat aineiston jäsentäminen ja merkityskokonaisuuksien hahmottaminen. Tavoitteena on löytää synteesiä luova temaattinen kokonaisrakenne, joka pitää koko aineistoa koossa. Raportoinnissa pyrin merkityskokonaisuuksien kokonaisvaltaiseen käsittelyyn. Analysoinnin lähtökohtana on löytää mielekkäitä merkityskokonaisuuksia aineistosta. Tutkimuksen tekeminen on kirjallinen, tutkijan tulkintojen kautta syntynyt tuotos. Näin ollen analysointia ja tutkimusraporttia voi tässä mielessä luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olevasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2001, 79; ks. myös Eskola & Suoranta 1999.) Tutkimusaineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus kiusaamisesta ilmiönä aineistossani (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 110).

Laadullisessa analyysissä aineiston jäsentäminen ja tulkinta tapahtuvat useassa vaiheessa (Eskola & Suoranta 1999, 152). Taulukosta muodostin tyypilliset piirteet kiusaamisprosessin alulle, sen kehittymiselle ja (mahdolliselle) päättymiselle. Tulkinnan jälkeen kävin läpi kirjoitelmat uudelleen koetellen, miten tulkinta sopii kuhunkin yksittäiseen kirjoitelmaan kiusaamisesta. Kaikki kirjoituksethan eivät sisällä kaikkia elementtejä ja joissakin kirjoitelmissa on kuvattu esimerkiksi jokin vaihe kiusaamisesta, kun taas toisissa on pohdittu hyvinkin perusteellisesti ja yksityiskohtaisesti koko kiusaamisprosessia alusta loppuun saakka. Osa kirjoituksista sijoittuu näiden välille: jokin kohta kuvataan tarkemmin ja kerrotaan myös nykyhetkestä.

Tulkinta on synteesi, joka on muodostunut aineiston ja teorian yhteenkietoutumana. Tulkinnalle löytyy perusteluja teoriasta, mutta tulkinta tuottaa myös aineiston pohjalta uutta. Koettelu tuloksena löytyvät tai vahvistuvat myös aineistossa olevat poikkeustapaukset, jotka eivät sovi syntyneeseen tulkintaan. Tämän vaiheen jälkeen analysoidaan näitä poikkeuksia ja testataan, käykö poikkeustapausten tulkinta koko aineistoon.

Haastattelut

Haastattelutilanteet olivat osa aineiston tulkintaa. Haastattelun aikana syntyneet ajatukset kirjasin ylös. Kirjoitin itse haastattelut puhtaaksi ja kirjoittaessani niitä kirjasin myös ylös haastatteluista syntyneet ajatukset.

Haastattelujen litteroinnissa kirjasin taukojen täytteenä lähinnä haastattelijan hymähdykset, joiden tarkoituksena oli kannustaa haastateltavaa jatkamaan puhettaan edelleen ilman ohjaustani. Samoin kirjasin naurahdukset¹, mikäli niillä oli esimerkiksi vähättelevä merkitys. Yhteen haastatteluun kirjasin myös sanan äänenpainon vaihtelun, koska tuolla äänenpainolla muutettiin merkitystä haastateltavan kertomassa kiusaamistilanteessa. Litteroinnin ja aineiston luen-
nan aikana olen kirjannut itselleni ylös aineistosta löytyviä merkityksiä. Eskola ja Suoranta toteavat (1999, 151–152), että sen jälkeen kun aineisto on koottu ja

¹ Liitteessä 12 on selitetty kaikki työssä käytetyt merkit.

purettu tekstiksi, ensimmäinen tehtävä laadullisessa analyysissä on aineiston järjestäminen.

Haastattelut analysoin etsimällä niistä kirjoituksissa esiintyneet merkityskokonaisuudet. Näistä haastattelun merkityskokonaisuuksista kirjoitin kustakin merkityskokonaisuudesta tiivistelmän. Tämän jälkeen kirjoitin merkityskokonaisuuksien tiivistelmien avulla kustakin haastattelusta tiivistelmän. Tämä kuvaus sisälsi myös tulkintaa ja omia huomioita. (Liite 8.) Tällä analyysillä oli tavoitteena saada syventävää aineistoa merkityskokonaisuuksista.

2.4 Tutkimuksen rajoista ja rikkauksista

Tutkimusaineistoni on kielellistä kuvausta, kirjoitettua tai puhuttua. Se, että aineistossani on sekä kirjoitettua että puhuttua, on aineiston rikkautta. On erilaista kirjoittaa arkaluontoisesta asiasta kuin puhua siitä ventovieraalle ihmiselle. Kirjoittaminen mahdollistaa sen, että asioista voidaan kertoa avoimesti, mutta se ei takaa sitä. Näin ollen haastattelulla voidaan päästä syvemmälle niissä asioissa, jotka kaipaavat tutkimuskysymyksen kannalta lisätietoa. (Kaikkonen 1993, 64.)

Tutkimuskohteeni näyttäytyy minulle kielessä, aineistoni on kieltä. Toisaalta kiusaaminen, tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on sosiaalinen ilmiö, jota rakennetaan pitkälti vuorovaikutuksen ja kielenkin avulla. Kielellä luodaan maailma, jossa kiusataan. Toisaalta maailma, jossa kieltä käytetään, luo näitä kielenkäyttötilanteita. Austin (1990) kuvaa performatiivi- eli toimituslauseita, joissa merkitys luodaan tilanteeseen ilmauksilla, joilla ei ole varsinaista totuusarvoa. Tällaisia ovat esimerkiksi ”otan tämän naisen lailliseksi aviopuolisokseni”. Lauseet eivät kuvaa toimintaa, vaan ovat osa sitä. Ilman näitä lauseita pelkkä fyysinen toiminta olisi merkityksetöntä. Samoin kiusaamistilanteessa luodaan usein kielellä sosiaalinen todellisuus, joka näyttäytyy sitten eri osapuolille erilaisena (kiusaajalle ja kiusatulle, muille oppilaille, opettajalle jne.)

Jani tuli mun viereen. ”Läski”, se sano. Se sattuu. Ja muut vaan nauro. (Nro 5)

Tässä kirjoittaja kuvaa tilannetta, jossa hän tulkitsi kiusaajan sanat loukkaaviksi ja tuli kiusatuksi. Hieman edempänä sama kirjoittaja kuvaa tilannetta myöhemmin:

Mä menin luokkaan, kun opettaja oli avannut oven. ”Läskihuora”, Aapeli kuiskas korvaan. Mä vaan kävelin pulpettiin. Ei tuntunut missään. Ei taidakaan jätkän elämä olla kummosta, kun tarttee takertua tommosiin pikku asioihin ja toisten haukkumisella yrittää egoonsa nostaa. ”Huora”, Aapeli sano taas mulle, kun käveli ohi. Mä näytin sille kieltä eikä oo sen jälkeen haukkunu mua. Kukaan. (Nro 5)

Jälkimmäisessä tilanteessa luodaan kielellä sama maailma kuin edellisessäkin esimerkissä. Kirjoittajan tulkinta ja reagointi kuitenkin muuttavat maailman erilaiseksi. Ensimmäisessä esimerkissä kirjoittaja kuvaa erästä tilannetta, jossa

häntä kiusataan. Jälkimmäisessä esimerkissä kirjoittaja kuvaa tilannetta, jossa häntä ei enää kiusata. Kielellä tehtävään toimitukseen (kiusaamiseen) voidaan vaikuttaa omalla reagoinnilla. Kielellä tuotettu samanlainen tilanne jäsentyy kirjoittajalle eri tavalla riippuen siitä, miten hän vastasi toimituslauseeseen.

Kieli on sosiaalisen todellisuuden tuote, samalla kun se myös tuottaa tätä todellisuutta. Kieltä käytetään eri tavoin pyrittäessä saavuttamaan erilaisia päämääriä. Tekstit muodostavat jonkun version asioista. Ihmiset käyttävät kieltä tehdäkseen asioita ja rakentaakseen versioita sosiaalisesta todellisuudesta. Kuvaukset ovat sekä tilannetta konstituovia että tilanteen itsensä konstituivia. Kuvaukset nousevat tilanteesta ja luovat sitä. Se, mitä ihminen sanoo, onkin siten sidottava siihen, mihin sanominen kuuluu. (Eskola & Suoranta 1999, 142.)

Peräkylä (1990) toteaa, että ”toiminta – sekä kuvausten antaminen että mikä tahansa muu verbaalinen tai nonverbaalinen toiminta – on istutettu ympäröivään tilanteeseen kaksisuuntaisella, dialektisellä tavalla”. Tilanne luo toisaalta toiminnan ehdot, mutta niin, että toiminta nousee tilanteesta. Tilanne siis tuotetaan tuon saman toiminnan kautta. (Peräkylä 1990, 149.)

Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan laadullista aineistoa voi lähestyä sellaisella tavalla, jossa kertomukset ja selonteot kertovat vääristelemättä todellisuudesta ja eri menetelmillä on mahdollisuus saavuttaa totuudenkaltaista tietoa. Merkityksiä etsiessäni ymmärrän kielen luovan maailmaa ja toisaalta maailman rakentavan kielellistä tietoisuutta. Tutkiessani koulukiusaamista ilmiönä tutkin sitä koulu- tai luokkayhteisössä ja samalla siinä kulttuurisessa ympäristössä, jossa nuoret elävät. Kulttuurin tutkimuksen ideat tuovat aineistojen ymmärtämiseen ja lukemiseen tuottamisen ja tekijän tiedon näkökulman (Niiniluoto 1990, 36). Tästä aiheutuu uusi tapa suhtautua tietoon ja totuuteen. Keskeistä ei ole löytää yhtä totuutta, vaan oleellista on etsiä erilaisia totuuksia ja mahdollisia merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1999, 139–142.)

Tutkin koulukiusaamista, siis ilmiötä. Se, miten kiusaaminen määritellään ilmiönä, määrittelee myös tutkimuksen lähtöoletukset. Kiusaaminen ilmenee vähintään kahden ihmisen välisissä suhteissa. Tutkiessani kiusaamista tutkin siis ihmisten välisiä suhteita. Toisaalta koulukiusaaminen ilmenee koulussa, joten tutkin ilmiötä koulun, yhteisön keskellä. Näin ollen tutkimukseni kietoutuu ihmiseen ja yhteisöön ja yhteisössä vallitseviin lainalaisuuksiin. Välineinä ilmiön tutkimisessa ovat oppilaiden kirjalliset kuvaukset ja haastattelut.

Voidaanko kiusaamisesta saada tietoa tutkimalla oppilaiden kirjoituksia? Kirjoittaessaan oppilaat kirjoittavat nimettöminä ja voivat kertoa arkaluontoisistakin tapahtumista avoimemmin. Toisaalta kielellisellä ilmaisulla on rajoitukseksensa. Lehtovaara (1992, 118–119) toteaa Rauhalaan (1974b) viitaten, että lapsi ei esimerkiksi osaa kuvata kiusaavaa luokkatoveriaan, vaan tuntee esimerkiksi ahdistusta kiusaajan läsnä ollessa, vaikkakin haluaa olla samassa ryhmässä hänen kanssaan. ”Merkityssuhteessa on yksinkertaisimmillaan mahdollisella tavalla erotettavissa kolme komponenttia: objekti eli asia, mieli, joka siitä ilmenee, ja tajunta, jolle mieli on” (Rauhala 1974b, 50).

Ymmärrän myös tutkimukseni rajat tulkintojen tekemisessä. Crapanzanon (1986, 72–74) mukaan tulkinnallisissa tieteissä ymmärrys on aina kohteeseen heijastettua konstruoitua ymmärrystä. On olemassa vaara, että kohteille annetaan sellaisia merkityksiä, joita niillä ei ole. Tulkinnat on ymmärrettävä tämän aineiston kontekstissa. Tekstin tarkoitus on auttaa lukijaa ymmärtämään ilmiötä uudella tavalla tästä aineistosta lähtien. Näin syntyneitä ymmärrystä lukija voi hyödyntää kohdatessaan ilmiön omassa arjessaan.

Winchin (1986, 121–136) mukaan tieteellisten käsitysten on nojaututtava arkielämän ymmärrykseen. Jos olisin määritellyt kiusaamisen tehtäväksiannon yhteydessä oppilaille tietynlaisena ilmiönä, olisin saattanut rajata määritelmälläni joitakin tapauksia pois, jotka kuitenkin oppilaiden keskuudessa ymmärretään kiusaamiseksi. Tästä syystä en määritellyt kiusaamista. Näin aineisto kuvaa oppilaiden käsityksiä kiusaamisesta heidän yhteisöissään.

Aineistona on tukioppilaiden kirjoituksia ja haastatteluja koulukiusaamisesta. Tukioppilaat edustavat tavallista peruskoulun oppilasta. Se, että oppilaat ovat tukioppilaita, voi näkyä aineistossa. Se tulee ilmi joistakin teksteistä muun muassa itselle asetettuna vaatimuksena puuttua kiusaamiseen. Muutoin tukioppilaat kuvaavat avoimesti muun muassa itseensä kohdistunutta kiusaamista. Mielenkiintoista on, että vaikka oppilaat olisivat voineet pohtia enemmänkin oman koulunsa kiusaamistapauksia, ne oppilaat, jotka ovat itse kokeneet kiusaamista, ovat kirjoittaneet siitä, vaikka se olisi tapahtunut jo ensimmäisten kouluvuosien aikana. Varsinaisesti tukioppilaan näkökulmasta on kirjoitettu yksi kirjoitus. Näkökulma koskee kiusaamiseen puuttumista.

Tutkittavina olevat tukioppilaat tulevat eri kouluista. Tämä valinta antoi mahdollisuuden koota kertomuksia ja näkemyksiä erilaisista yhteisöistä, ei vain yhdestä tai muutamasta luokasta tai koulusta. Mikäli olisin keskittänyt aineiston keruun muutamaankin kouluun, olisi tapausten määrä, joista olisi kirjoitettu, ollut luultavasti huomattavasti pienempi. Toisaalta kirjoituksia samasta kiusaamistapauksesta olisi tullut useita, mikä sinänsä olisi ollut mielenkiintoista toisesta näkökulmasta. Nyt saatiin useita kiusaamistapauksia kuvattuna, joskin tästäkin aineistosta voi tunnistaa ainakin kaksi kirjoitusta, jotka kuvaavat samaa kiusaamistapausta. Tällä tavalla itse ilmiöstä tulee monipuolisempi kuva, sillä eri kouluista tulevien oppilaiden kirjoitukset toivat esille runsaan määrän erilaisia kiusaamistapauksia. Koska tutkin kiusaamisilmiötä, juuri tämä aineiston monipuolisuus tuo ilmiön eri puolia esiin.

Toisaalta tukioppilaat näkevät koulussa kiusaamista ja he toimivat oppilaiden ”luottohenkilöinä”, joille oppilaat voivat tulla kertomaan, mikäli heitä kiusataan. Näin ollen tukioppilailla on usein laajempi tuntemus koulunsa tai luokkansa kiusaamistapauksista. Nikkonen ym. (2001, 64) puhuvatkin avaintiedonantajien käyttämisestä (etnografisessa tutkimuksessa). Avaintiedonantajat pystyvät muita paremmin tulkitsemaan yhteisönsä sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita. (Nikkonen ym. 2001, 64; Gottheil & Dubow 2001, 25–45.)

Tukioppilastoiminta on Mannerheimin Lastensuojeluliiton kehittämää toimintaa. ”Tukioppilastoiminta on peruskoulussa toimiva tukijärjestelmä, joka perustuu vertaistuen ajatukseen” (Nurmela ja Kuurne 2002, 3). Tukioppilana

toimii tavallinen oppilas, joka haluaa toimia kouluyhteisön hyväksi ja auttaa muita oppilaita. Tukioppilaalla voi olla koulussa erilaisia rooleja. Tukioppilas toimii yhdysoppilaana uusille tulokkaille, hän on luottohenkilö ja neuvoo ja tukee ongelmatilanteissa sekä ohjaa muiden palveluiden piiriin. Tukioppilas on yhteisvastuun lisääjä, joka järjestää erilaisia tilaisuuksia. Edelleen tukioppilas tiedottaa koulun ja nuorten palveluista. Hän on nuorten edustaja edistäen nuorten ja aikuisten yhteistyötä ja tuo samalla nuoren äänen kuuluviin koulussa. (Nurmela ja Kuurne 2002, 3.) Tukioppilailla on koulukiusaamisesta monipuolisempi ja laajempi tietämys kuin tavallisilla oppilailla. Luettuani aineistoa läpi tämä näkökulma vahvistui, sillä kävi ilmi, että koulu ei yhteisönä puhu kovin mielellään kiusaamisesta oppilasyhteisössä tai sen kanssa. Kiusaamistapaukset pyritään hoitamaan muilta salassa.

Kootusti voi todeta, että noudatan tutkimuksessani Varton (1996, 59–63) ohjeita hermeneuttiselle tulkinnalle. Ensinnäkin se, mitä pyritään ymmärtämään, on toisen ihmisen (siis ei tutkijan) elämismaailmaa. "Mielen tuominen ulkoapäin" saattaa tuottaa rikkaan analyysin, mutta se loukkaa tutkittavaa ja lopputuloksena ehkä on ei-minkään ymmärtäminen. Toiseksi tulkinnan perustana on merkitysten koherenssi. Tutkittavasta ei saa poimia irrallisia piirteitä ja yhdistellä näitä uudeksi kokonaisuudeksi, sillä lopputulos olisi epäaito. Tutkittavan elämismaailma on aina ymmärtämiskokonaisuus. Kolmanneksi tutkija tulkitsee ja ymmärtää tutkittavaa juuri tässä ja nyt, keskellä omaa elämäänsä. Ei ole mitään objektiivista lukutapaa, sillä kukin tutkija voi antaa kohteelle merkityksiä vain oman kokemuksensa valossa ja sillä ymmärryksellä, mikä hänellä on. Yksi ja sama tutkimuskohde on täten voinut tulla historian kuluessa ymmärretyksi monin eri tavoin. Ja lopuksi tutkijan on analysoitava omaa tematisointitapaansa. Omien lähtökohtien ymmärtäminen vapauttaa jossakin määrin niiden orjuudesta.

Bogdan ja Taylor (1975, 9) toteavat totuudesta, että

Truth is an evasive concept.

Yksi henkilö voi kuvata kokemuksen yhdellä tavalla ja toinen kertoo samasta tilanteesta hieman toisella tavalla. Molemmat voivat kuitenkin kertoa "totta" omasta näkökulmastaan. Kenen näkökulma on siis totuudenmukaisin? Kysymys ei ole keskeinen pohdittaessa tutkimusaineiston (ja tutkimuksen) totuusarvoa. Ihmiset eivät vain esitä ja tulkitse asioita eri tavoin, he myös kiinnittävät huomiota eri seikkoihin. Samoin samakin henkilö voi eri aikoina tulkita asiat eri tavoin. Totuus ei ilmenekään yhden henkilön objektiivisena näkökulmana, vaan yhdistelmänä siitä, kuinka ihmiset ajattelevat ja toimivat (Bogdan & Taylor 1975, 9–11). Laadullisen tutkijan tehtävänä ei ole pohtia sitä, onko jokin kerrottu asia totta vai ei. Tutkittavien näkemyksiä on tutkittava sellaisina ja siinä yhteydessä, missä ne on ilmaistu.

2.5 Tutkimusmetodologia eettisesti nähtynä

Tutkimuksen tekemisen kysymykset nivoutuvat tutkimuksen ontologisten, epistemologisten ja metodologisten näkökulmien kanssa yhteen. (Perttula 1996, 83–108.) Myös tieteen filosofiana filosofinen hermeneutiikka analysoi ymmärtämisen ehtoja ja struktuuria. Rauhala (1974a) toteaa, että ymmärrämme aina jostain näkökulmasta, jossain yhteydessä, jonkin selvitystarpeen kannalta ja niin edelleen riippuen siitä, millaiset ymmärtämisyhteydet meissä aktualisoituvat ja mitkä tietoisesti valitsemme. Ei ole olemassa mitään ns. puhtaita havainnoja, vaan jokaisessa havainnossa on olemassa jotkin ymmärtämisyhteydet, joissa havainto on se, mikä se sitten on. (Rauhala 1974a, 94–95.)

Tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä voidaan tarkastella 1) tutkimuskohteen valintaan ja hyväksikäyttöön, 2) tutkimuksen totuuteen ja objektiivisuuteen sekä 3) tutkimuksen prosessointiin liittyen. Näihin liittyviä pohdintoja ovat tutkimusaineiston hankintaan liittyvät seikat, tutkijan rooli ja toiseuden tutkimiseen liittyvät eettiset seikat, tutkijan elämäkokemus ja tutkimuksesta tiedottaminen ja arkojen tulosten julkaiseminen. (Suojanen 1996, 42–44.) Pohjola (2003b) puhuu tutkimuksen etiikan sijaan tutkimuksen etiikoista, jolloin voidaan erottaa 1) tiedon keruun etiikka (tutkimusaiheeseen ja tutkimuskysymyksiin liittyvät seikat), 2) tiedon hankkimisen etiikka (aineiston hankinta), 3) tiedon tulkitsemisen etiikka (aineiston analyysi, käsitteellistäminen ja tulkinnat) (Pohjola 2003b, 127–128). Edelleen tutkimuksen kantaaottavuutta voidaan tarkastella eettisesti (Hurtig & Laitinen 2003, 87–109). Voiko esimerkiksi etnografi kritisoida vierasta kulttuuria olematta rasisti? (Suojanen 1996, 57–58).

Tiedon keruun etiikka

Tutkimuskohteen merkityksellistäminen on merkittävä eettinen operaatio, sillä kyseessä on tutkijan merkityksellistämä todellisuus mielekkääksi koetusta aiheesta. Pitäisikö tutkimuksen olla tutkimattomalta alueelta, jolta ei juuri ole olemassa tutkimusta vai onko tutkimuksen kohde tieteellisesti muodikas, ja tuotetaanko siitä muodinmukaisten tutkimusparadigmojen mukaista tutkimusta? Miten ilmiötä on aiemmin tutkittu ja miten tämä tutkimus on vaikuttanut omiin tutkijan silmälaseihin? (Suojanen 1996, 44–50.) Tätä olen tarkastellut luvuissa 2.1.1. ja 3.1.

Tarkasteltaessa tutkimusta ”totuuden” tai objektiivisuuden” etiikan kannalta nousevat merkittäviksi seikoiksi tiedonintressi ja tiedon hankintamenetelmät. Onko tutkittava aihe mielekäs ja esitetäänkö siitä olennaisia kysymyksiä? Saadaanko tutkimuskysymykseen vastaus käyttämällä kyseistä tutkimusmenetelmää? Tutkimuksen tavoitteesta määrittyvät tiedon hankinnan menetelmät. Olemassa olevan tiedon lisäksi tiedonhankinnan menetelmät antavat sitten kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin tutkija joutuu pohtimaan, ketä valitaan tutkimukseen ja ketä he edustavat? (Suojanen 1996, 50–52.) Tutkimuskohteen valintaa olen perustellut luvussa 2.4.

Tiedon hankkimisen etiikka

Eettisiin pohdintoihin liittyy oppilaiden luottamuksellinen kohtelu tiedon antajina. Oppilaat valittiin vapaaehtoisuuden perusteella. Oppilailla oli luonnollisesti vapaus päättää osallistumisestaan sekä haastatteluihin että kirjoitustehtävään. Kirjoituksiin sai halutessaan laittaa nimensä tai kirjoittaa nimettömänä. Nimeä olin pyytänyt siltä varalta, että myöhemmin olisi tarve haastatella juuri kyseistä oppilasta syvemmin asiasta. Muutamat (nimenomaan kiusatut) kirjoittivat nimensä ja ilmoittivat halustaan tulla haastatteluun. Koska kuitenkin aineistossa kiusaajien kertomuksia ei ollut riittävästi, pyysin sittemmin haastatteluun nimenomaan kiusaajia. Näin ollen en käyttänyt henkilötietoja tutkimuksen missään vaiheessa. Kerroin oppilaille, että kirjoituksilla ja haastattelemalla hankittu aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Oppilaat saivat myös halutessaan itse muuttaa osallisten oppilaiden nimet. Jotkut tekivätkin niin. Siitä huolimatta olen muuttanut kaikki kirjoituksissa ja haastatteluissa esiintyvät nimet.

On kuitenkin mahdollista, että tutkimukseen osallistunut tunnistaa itsensä ja saman voivat tehdä hänet muutoin hyvin tuntevat ihmiset. Kyse on siitä, voidaanko ihmisen kokemuksellisuus tunnistaa senkin jälkeen, kun elämäntilanteen faktuaaliset tiedot on muutettu. Perttulan (1996, 95–96) mukaan ”on loogista ajatella, että tutkimukseen osallistuneen näkökulmasta ei ole eettisesti väärin, jos hänen kokemusmaailmansa arkipäiväisessä elämässä hyvin tunteva henkilö tunnistaa tutkimuksen tuloksista sellaista häntä koskevaa tietoa, joka on jo ennestään tutkimustuloksia lukevan ihmisen tiedossa”.

Tiedonhankintamenetelmillä luodaan kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Yhdistämällä erilaisia tiedonhankintamenetelmiä voidaan kohteesta saatavaa kuvaa jossain määrin laventaa. Tutkija kuitenkin määrittelee kysymyksillään sen, mitä näkökulmia hän haluaa nostaa esiin (Pohjola 2003a, 60). Tässä tutkimuksessa olen lähtenyt liikkeelle tutkimuskysymyksestä ja pitäytynyt aineistoon ja siihen sisältyviin merkityksiin. Tutkimusaineisto koostuu kirjoituksista ja haastatteluista. Aineiston hankintaa on ohjannut tutkimuskysymys ja haastattelujen avulla syvennetään kirjoituksista saatua tietoa. Tehtäväksianto on ollut tutkittavan ilmiön kannalta mahdollisimman avoin, jossa pyrin välttämään etukäteismääritelmiä kiusaamisesta. Haastattelut on toteutettu avoimina teemahaastatteluina, joissa on pyritty etenemään syvemmälle tutkittavan vastausten kautta. Tosin tämä ei kaikkien oppilaiden kanssa onnistunut yhtä hyvin. Oppilaista osa oli hiljaisia ja jotta haastattelussa olisi voitu edetä, tutkijan oli pakko esittää enemmän kysymyksiä hiljaisille haastateltaville. Aineiston keruuta olen kuvannut tarkemmin luvussa 2.2.

Tiedon tulkitsemisen etiikka

Tulkitsemisen etiikkaan liittyen on todettava, että tutkija on taustasidoksiensa ja tie- ja persoonallisten intressiensä monimuotoinen heijastaja, mikä edellyttää tutkijan itseanalyysiä ja -tiedostusta. (Suojanen 1996, 50–52.) Toisaalta Pihlaja (2005, 47–48) väittää, että taitavasti omia kokemuksia hyödyntävä tutkija saattaa löytää jonkin uuden näkökulman, ja kokemukset ja mielikuvat voivat avata

uudenlaisen perspektiivin, mikä auttaa jäsentämään tutkimuskohdettaan monipuolisemmin. Myös Laine (2001, 30–31) toteaa hermeneuttisesta ulottuvuudesta, että tutkittavan merkitysmaailman jonkinasteinen esituttuus on merkitysten ymmärtämisen edellytys. Omaa taustaani tutkijana olen kuvannut luvussa 2.1.2.

Tutkijan oma elämäkokemus tai sen puuttuminen vaikuttavat tutkimukseen, niihin silmälaseihin, joiden läpi tutkija kohdettaan katsoo tai on katsomatta. Onko siis tutkijan pitäydyttävä itselleen vieraiden elämänalueiden tutkimisesta ja mitä ymmärtäminen on? Onko ymmärtäminen kaiken hyväksyvää empaattista myötäelämistä, vaikka kohteella olisi millaisia ongelmia tahansa. Ja toisaalta kuinka säilyttää tutkijan ote itselle tai läheiselle läheisessä aiheessa. (Suojanen 1996, 60.) Myös Naukkarinen (1996, 120–121) pohtii, kuinka tutkija voi puuttua asioihin tai muuttaa niitä asioita, jotka tutkittavassa ilmiössä ovat huonosti. Aineistoa käsitellessäni jouduin ajattelemaan rooliani tutkijana tapausten käsittelemisessä. Ovatko nämä sellaisia tapauksia, joihin pitäisi jollain tavalla puuttua? Toisaalta olin sitoutunut tutkijan rooliin ja oppilaiden kohtelemiseen nimettöminä. Käytännössä nämä seikat estivät tämäntapaisen toiminnan. Monet haastatteluista ja kirjoituksista olivat raskaita kertomuksia, jotka koskettivat myös emotionaalisesti. Tutkijan emotioiden käsittelyä on auttanut, että aineiston luenta ja käsittely on tapahtunut pitkällä aikajaksolla. Aika on antanut etäisyyttä aineistoon ja toisaalta totuttanut siihen. Aineiston tulkintaa olen käsitellyt luvussa 2.3.

Teoreettiset ja käsitteelliset valinnat viestivät tutkijan sitoumuksista tutkittavaan ilmiöön. Suuret teoriat ja laajat käsitteet voivat Pohjolan (2003a, 59–60) mukaan peittää elämän yksilöllisyyttä, moniaineksisuutta ja -merkityksellisyyttä. Rolin (2002) toteaa, että tutkimuksen kohteena olevan ilmiön käsitteellistäminen on haastava tehtävä, joka sisältää sekä metodologisia että moraalisia valintoja. Esimerkiksi tutkittaessa köyhyyttä tai syrjintää työelämässä joudutaan pohtimaan, mitkä ilmiöt kuuluvat näiden piiriin. Tutkijan valinnat määräävät, millainen aineisto vastaa näihin kysymyksiin. (Rolin 2002, 94.) Samoin kiusaamisen määrittäminen tiettyjä ilmiötä sisältäväksi tapahtumaksi voisi sulkea tutkimuksesta joitakin siihen kuuluvia ilmiöitä pois. Tätä olen käsitellyt tarkemmin luvuissa 2.1.1 ja 2.4 sekä 3.1.

Tutkimukseen valittavilla käsitteillä on oma sävynsä. Ihminen voidaan kuvata taustansa, ongelmansa tai diagnoosinsa lävitse. Oppilas voi olla yksinhuoltajan lapsi, syrjäytynyt, koulukiusaaja, aggressiivinen, vammainen. Toisaalta voidaan nostaa esiin näkökulma, jossa oppilas ymmärretään ilman etukäteisluokittelua tietynlaiseksi. Käsitteiden kautta tutkimuskohde arvotetaan tietynlaiseksi ja käsitteet luovat omanlaistaan todellisuutta. (Pohjola 2003a, 62–63.)

Tutkimuksen tulkintaan liittyy monia eettisiä pohdintoja. Archerin (2000) mukaan sosiaalisten ilmiöiden tutkiminen voi kaventua, jos ilmiötä tutkitaan perehtymällä siihen, miten nuoret puhuvat ilmiöstä eikä esimerkiksi siihen, mitä he kertovat itse ilmiöstä. Kysymys on näkökulman valinnasta. Näkökulman valinta luo kuvaa ilmiöstä ja samalla rajaa sitä. Eettisyys toteutuu tutkijan punnitsemina tietoisina tutkimusprosessin eri vaiheiden valintoina, joiden merki-

tyksen ja seurausten vaikutuksista tutkijan on oltava tietoinen. (Pohjola 2003b, 128–130.)

Kantaaottamisen eettistä tarkastelua

Tutkija voi asettua neutraaliksi suhteessa tutkimaansa aiheeseen tai ottaa tutkimuksella kantaa ilmiöihin. Tutkimuksella voidaan tuottaa tarinoita, jolloin tutkimuksen toteutus kiinnittyy sen tarinallisuuteen, tai tutkimus voi kiinnittyä kielen mikrotasolle ja tarkastella puhumisen tapoja tai puheessa tuotettavia konstruktioita, tai edelleen tutkimuksessa voitaisiin tarkastella tutkittavan tapaa puhua kokemuksestaan. Sosiaalista ilmiötä on myös mahdollista tutkia yhteiskunnallisesti kiinnittyneenä rakenteisiin, instituutioihin, käytänteisiin ja ideologioihin. Kysymys on siis näkökulman valinnasta. Oleellista on, että tutkija huolehtii siitä siten, että lukijalla on mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä. Tutkijan on myös oltava omista eettisistä sitoumuksistaan tietoinen ja pidettävä huoli yleistämisen rajoituksista. (Hurtig & Laitinen 2003, 87–109.)

Tutkimuksen eettisyyttä tutkija joutuu työstämään, pohtimaan ja analysoimaan koko tutkimusprosessin ajan ja myös tutkimuksen vaikutusten suhteen (Pohjola 2003b, 130). Mitkä arvot ohjaavat tutkimusta? Sosiaalitieteiden keskustelussa on Pohjolan (2003b) mukaan peräty ihmisen kunnioittamista, oikeudenmukaisuutta, heikomman puolelle asettumista ja tutkimuksen oikeutusta ja tutkimuksen hyödyn pohtimista. Kenen lähtökohdista ja kenen parhaaksi tutkimusta tehdään? Kysymys on osaltaan myös tutkimuksen arvovallinnoista. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana ovat perusopetuslaissa ja asetuksessa sekä valtioneuvoston asetuksessa määritellyt oikeudet turvalliseen oppimisympäristöön (ks. tarkemmin luku 3.2):

Lähtökohtina ovat elämän, luonnon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä oman ja toisten työn oppimisen ja työn arvostaminen. Tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen sekä oppilaiden kasvu hyviin tapoihin. (Valtioneuvoston asetus 20.12.2001/1435)

Tutkimuksella on suuri valta. Sen vuoksi tutkimuksen lähtökohtien ja motiivien pohtiminen on tärkeää. Näkökulmasta johtuen tutkimus voi kertoa, mutta samalla se voi jättää jotain kertomatta. Erityisesti lapsia tutkittaessa tutkimuksen vallan merkitys kasvaa, koska he itse harvoin puhuvat, vaikka heistä puhutaan paljon. (Hurtig & Laitinen 2003, 106–107.)

3 KIUSAAMISEN MÄÄRITTELYÄ JA TULKINTAMALLEJA

3.1 Kiusaamisen määritelmiä

Kiusaaminen on vanha ilmiö, jota on kuitenkin tutkittu suunnitelmallisemmin vasta 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Tuolloin tutkimusta tehtiin erityisesti Skandinavian maissa. 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa kiusaamisen tutkimusta alettiin tehdä myös Japanissa, Iso-Britanniassa, Irlannissa, Alankomaissa, Australiassa, Kanadassa ja USA:ssa. Edelleen kiusaamista on tutkittu ainakin Uudessa Seelannissa, Saksassa, Belgiassa, Sveitsissä, Italiassa, Espanjassa, Portugalissa ja Ranskassa. (Olweus 2003, 62; Sanders 2004, 2.) Kiusaamisen määritelmät ovat vaihdelleet hyvin laajasta määritelmästä kapea-alaiseen käyttäytymisen määrittelyyn. Määritelmät ovat vaihdelleet myös eri maiden välillä. (Macklem 2003; Thelin 2004, 28; Wernersson 2004, 92–93; Naito & Gielen 2005.) Olweuksen määritelmä hyväksyttiin laajasti tutkijapiireissä ja hänen määritelmänsä kiusaamisesta viitataan usein kansainvälisessä tutkimuksessa. Olweuksen määritelmä kiusaamisesta onkin näin yhtenäistänyt kansainvälistä kiusaamista koskevaa tutkimusta tekemällä tutkimuksen vertailukelpoisemmaksi yhteisesti käytetyn määritelmän johdosta. (Macklem 2003, 1–2.)

Paitsi tutkimusten vertailtavuuden kannalta yhteisellä määritelmällä on myös käytännöllinen funktio kouluissa. Samassa koulussa tai organisaatiossa työskentelevillä tulisi olla samanlainen käsitys ilmiöstä, jotta he voisivat toimia ilmiön suhteen johdonmukaisella tavalla. (Macklem 2003.) Opettajilla ja oppilailta voi olla erilaiset määritelmät kiusaamisesta, mikä ohjaa osaltaan heidän toimintaansa käytännön elämässä.

Edelleen tähän liittyen voidaan todeta, että ilmiön määrittelemine tietynlaiseksi johtaa havaitsemaan ja nimeämään kyseiseksi ilmiöksi vain määritelmän mukaiset piirteet täyttävät toiminnot. Ilmiön määrittelemine on vaikeaa, sillä se liittyy tai erottaa tiettyjä käyttäytymisen muotoja ja nimeää ne hyväksytyiksi tai ei-hyväksytyiksi. (Okabayashi 1996, 170.) Tällä tavoin määritelmä ohjaa toimintaa käytännössä. Toisin sanoen kiusaamisen määrittelemine pitkä-

kestoiseksi tai jatkuvaksi voi ohjata näkemään kiusaamisen juuri tällaisina tapauksina, ja rajata samalla ilmiön joitakin puolia pois. (Ks. Ronkainen 2004, 50–57.)

Joidenkin tutkijoiden mukaan (esim. Wernersson 2004, 93 ja Thelin 2004, 28) kiusaamisesta käytetty määritelmä on liian kapea. Määritelmästä tulee ongelmallinen, jos se sulkee tutkimuksesta pois tiettyjä kysymyksenasetteluja. Kapean määritelmän varassa voidaan kuvata ja analysoida tutkimustehtävästä vain jäävuoren huippu. Wernersson (2004, 28) ehdottaakin, että kiusaamisen määritelmän ympärille kehitettäisiin käsitteiden perhe, joiden kautta voidaan syventää tutkimusta kiusaamisilmiön ympärillä. (Eriksson ym. 2002, 103–106.) Sanders (2004, 13) toteaa, että tarvitaan vielä työtä, jotta kiusaamisesta voitaisiin saavuttaa yhtenäinen määritelmä, joka olisi yhteisesti hyväksytty. Sanders (2004, 13) huomauttaa myös, että tarvitaan eklektistä teoreettista lähestymistapaa selittämään kiusaamista ilmiönä.

Koulukiusaamisesta on käytetty useita termejä kuten kiusaaminen, kouluväkivalta, ryhmäväkivalta, mobbaus tai aggressiivinen käyttäytyminen. Toverisorrosta on käytetty aikaisemmin myös pennalismien käsitettä. Alun perin pennalismi tarkoitti 1600-luvun saksalaisista yliopistoista lähtöisin ollutta tapaa, jonka mukaan uusien ylioppilaiden, pennaalien, täytyi alistua vanhempien ylioppilaiden usein omavaltaisen käskyvallan alaisiksi. Pennalismia sovellettiin myös kouluissa. Pennalismilla ymmärretään vanhempien samanarvoisiin nuorempiin tovereihinsa kohdistamaa kollektiivista sortoa. Pennalismi on tunnettu myös simputuksena (simppu-sanan johdannainen), joskin arkikielessä simputus on laajentunut tarkoittamaan myös esimiehen alaiseensa kohdistamaa sortoa. (Nykysuomen tietosanakirja 1993, 156; Leimu 1985, 50, 248.)

Perusopetuslaissa mainitaan käsitteet väkivalta, kiusaaminen ja häirintä. Jotkut määrittelevät kiusaamisen yhdeksi väkivallan alakategoriaksi (Barbanel 2005, vii). Toisaalta väkivalta on usein määritelty tutkimuksissa ruumiilliseksi pakottamiseksi tai vahingoittamiseksi. Käsitteenä väkivaltaa on käytetty viittaamaan voiman käyttöön ja vallan väkisin ottamiseen. (Husso 2003, 46.) Väki-valta voidaan määritellä myös tarkoittamaan rikoslain 21 luvussa mainittua ”henkeen ja vereen kohdistuvaa rikosta”. Tällöin väkivallan tekoja ovat tappeleminen osallistuminen, eriasteiset pahoinpitelyt sekä henkirikokset. (Purjo 2005, 25.)

Kiusaaminen voidaan erottaa aggressiosta, jolla tarkoitetaan ”ympäristön tahallista ja tarkoituksellista vahingoittamista, johon voi liittyä tai olla liittymättä yksilön sisäinen emotionaalinen ja fysiologinen aggressiotila sekä aggression kohteeseen liittyvät vihamieliset kognitiot” (Kaukiainen 2002, 116; Baron 1977, 36–38).

Eri kielissä vallitsee myös käsitteellistä erilaisuutta. Kiusaamista tarkoittavilla sanoilla on myös eri kielissä omia erityisiä semanttisia piirteitä (Smith ym. 2002; Naito & Gielen 2005). Monet kiusaamista tarkoittavat sanat voivat sisältää viittauksen tietyn tyyppiseen kiusaamiseen. Esimerkiksi Reardon (1996) mainitsee viisitoista erilaista käyttäytymisen ”indikaattoria”, joita voidaan käyttää kiusaamisessa (englanninkieliset termit stereotyping, teasing, prejudice,

scapegoating, discrimination, ostracism, harrassment, desecration or defacement, bullying, expulsion, exclusion, segregation, repression, destruction). Macklem (2003, 109) käyttää myös käsitettä rejection.

Myös arkikielessä käytetty merkitys saattaa erota tieteessä käytetystä merkityksestä. (Smith ym. 2002, 1131–1132.) Kiusaamisen määritelmästä keskusteltaessa onkin pohdittu, kuuluvatko häirintä (engl. harrassment) tai kiusoittelu (engl. teasing) kiusaamiseen. Häirintä on tiettyyn henkilöön kohdistettua käyttäytymistä, joka aiheuttaa tässä henkilössä merkittävää emotionaalista kärsimystä. Häirintä liitetään usein myös seksuaaliseen häirintään. Kiusoittelua taas voi olla vaikeampaa erottaa kiusaamisesta, sillä jotkut kokevat sen osaksi normaalia kulttuuria ja elämää, kun taas toiset ovat sitä mieltä, että se on eräs kiusaamisen lievempi muoto. Toiset pitävät kiusoittelua kiusaamisen alkuna, toiset kiusaamisen yhtenä muotona ja jotkut taas pitävät sitä kokonaan eri käyttäytymisenä. (Macklem 2003, 3–4.) Kiusaamisella ilmiönä on siis erilaisia ilmenemismuotoja. Kiusaaminen voidaan myös nähdä jatkumona, jonka ääripäissä on voimakkuudeltaan erilaista kiusaamista. Tällöin ääripäissä voisivat olla kiusoittelu ja vastaavasti toisessa päässä fyysinen väkivalta.

Olweus (1992, 14) määrittelee kiusaamisen seuraavasti: ”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.” Negatiivinen teko on kyseessä silloin, kun joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon. Negatiivisia tekoja voidaan tuottaa sanoin, fyysistä kontaktia käyttäen tai elein, ryhmästä sulkemalla tai kieltäytymällä noudattamasta toisen toiveita. Näissä määritelmässä Olweus (1992, 15) korostaa toistuvuutta ja jatkuvuutta. Edelleen hän korostaa ryhmän voimasuhteiden epätasapainoa, jolloin negatiivisen teon kohteen on vaikea puolustautua.

Olweus (1992) liittää tiukasti toisiinsa käsitteet kiusaaminen, koulu-kiusaaminen ja uhriksi joutuminen. (Olweus 1992, 14–15; Macklem 2003, 1.) Olweuksen määritelmässä korostuu yksilön altistuminen saman kiusaajan tai samojen kiusaajien toistuvalla kiusaamiselle. Määritelmässä voidaan korostaa kiusaajaa tai kiusattua; kiusaamista voidaan tarkastella useamman kiusaajan toistuvina tekoina yhtä kiusattua kohtaan tai toisaalta ilmiötä voidaan katsoa sellaisen kiusaajan näkökulmasta, joka toistuvasti valitsee uuden kiusatun edellisen jäätyä. (Eriksson ym. 2002, 35–36.)

Smith ja Sharp (1995, 2) määrittelevät kiusaamisen systemaattiseksi vallan väärinkäytöksi. Määritelmään sisältyvät toistuvuus ja vallan epätasapaino. Sandersin (2004) mukaan Crick ja Dodge (1999) ovat kritisoineet määritelmää liian kapeaksi, mikä jättää määritelmän ulkopuolelle kiusaamiseksi määriteltävää vuorovaikutusta. (Sanders 2004, 3–4.)

Pikas (1990, 31) käyttää kiusaamisesta ryhmäväkivallan määritelmää toteamalla, että kouluväkivalta on ryhmäväkivaltaa. Pikasin (1990, 32) mukaan ryhmäväkivalta merkitsee ryhmän hyökkäystä yksilöä vastaan. Kielteinen käyttäytyminen kohdistuu huonossa asemassa olevaan oppilaaseen. Tällainen kielteinen käyttäytyminen on yhteisön arvojen vastaista ja väkivallan harjoittajien vuorovaikutus vahvistaa kielteistä käyttäytymistä (emt., 56–57). Kootusti Pikas

(1990, 57) toteaa, että koulukiusaamisella tarkoitetaan ”tietoista, ei-laillistettua, fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja/ tai yhteisöstä poissulkemista. Sen kohdistaa huonossa asemassa olevaan yksilöön ryhmä, jonka jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa käyttäytymistä”. Määritelmä on välttämätön, jotta kaikkia ihmisten välisiä konflikteja tai kielteistä käyttäytymistä ei katsottaisi kiusaamiseksi. Määritelmä vaikuttaa myös kiusaamistapausten lukumäärään siten, että mitä laajempi määritelmä, sitä enemmän kiusaamistapauksia on tilastoitu. (Pikas 1990, 33–47.) Pikasin määritelmä ei sisällä kiusaamisen kestoja koskevaa kriteeriä, koska hänen mukaansa ”määritelmän pitää perustua loogisesti laadullisiin tekijöihin” (Pikas 1990, 33–47; Eriksson 2001, 18).

Mielenkiintoinen on myös Räsänen (1992, 88) määritelmä, jossa ”koulu- kiusaamisella tarkoitetaan lapsen kokemusta tulla fyysisen tai psyykkisen kiusanteon kohteeksi, joko yksin tai lapsiryhmässä. Kiusaaja on vastaavasti kokemuksen aiheuttaja.” Räsänen määritelmässä kiusattu on subjekti ja hänen kokemuksensa on oleellista.

Kiusaaminen on yksi sosiaalisen käyttäytymisen muoto ja sitä esiintyy yleensä suhteellisen pienissä yhteisöryhmissä, kuten koulussa, armeijassa tai työpaikoilla. Ryhmällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa suhteellisen pientä määrää ihmisiä, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja jotka mieltävät itsensä saman ryhmän jäseniksi. Ryhmässä vallitsee yhteenkuuluvuuden tunne. Lisäksi ryhmällä on yhteinen tavoite ja yhteiset normit, joskaan normit eivät välttämättä ole ääneen lausuttuja. Ne ohjaavat hiljaisena tietona ryhmän käyttäytymistä. (Salmivalli 1998, 11.)

Kiusaaminen on jaettu epäsuoraan ja suoraan kiusaamiseen (Olweus 1992, 15; Salmivalli 1998, 35–36). Suoralla kiusaamisella tarkoitetaan suhteellisen avointa hyökkäystä uhrin kimppuun. Epäsuoralla kiusaamisella viitataan käyttäytymiseen, jossa uhri eristetään sosiaalisesti toisista, suljetaan ryhmän ulkopuolelle tai uhria vahingoitetaan kierteitse levittämällä juoruja tai manipuloimalla ryhmän jäseniä niin, että nekin alkavat karttaa kiusattua (Olweus 1992, 15; Salmivalli 1998, 35–36). Kiusaaminen voidaan jakaa vielä proaktiiviseen ja reaktiiviseen kiusaamiseen. (Juvonen & Graham 2004, 231–232.) Edelleen kiusaaminen on jaettu sosiaaliseen, psyykkiseen, verbaaliseen ja fyysiseen kiusaamiseen. **Omassa tutkimuksessani nämä kiusaamisen muodot asettuvat sille prosessin jatkumolle, joka tietyllä aikavälillä kehittyy kiusaamiseksi ja saa voimakkuudeltaan erilaisia muotoja tai esiintyy tietynlaisena kiusaamisena.**

Kiusaamisen yhteydessä on keskusteltu siitä, onko kyseessä ryhmäväkivalta ja onko yhden henkilön loukkaava ja vahingoittava käyttäytyminen toista kohtaan kiusaamista. Smith ym. (2002) huomauttavat, että Heinemann (1973) käytti ensimmäisenä norjalaista termiä ”mobbing” viittaamaan ryhmän yksilöön kohdistamaan väkivaltaan, joka tapahtuu äkisti ja vaimenee myös nopeasti. Kiusatun kannalta on yhdentekevää, onko kiusaajia yksi vai useampia. Tärkeämpää lienee, mitä hänelle tehdään ja millaisin seurauksin. Kiusaaminen voi siten olla sekä yksilö- että ryhmäväkivaltaa. Vanhempien oppilaiden kohdalla kyseessä on useimmiten ryhmäväkivalta, koska yksilö pystyy erottamaan vasta myöhemmässä kehitysvaiheessa ryhmän ja yksilön dynamiikat toisistaan. Nuoremmat lapset eivät pysty erottamaan, onko kiusaaja itse keksinyt ajatuksen

kiusaamisesta vai onko se saanut alkunsa ryhmästä, jonka jäsenet vahvistavat toistensa käyttäytymistä. (Aho & Laine 1997, 227; Pikas 1990, 37.)

Kiusaamisen määritelmässä voidaankin tarkastella tekoa, aikaperspektiiviä, seurauksia tai hyväksyttävyyttä (Hägglund 1996, 16–21.) Siinä voidaan myös nähdä tekoja, uhriutumista, syitä, seurauksia tai suhdekonteksteja. (Ks. Ronkainen 2004, 56.)

Kiusaamisen määrittelyyn liittyy aikamääre ”pitkään jatkuva” ja intensiteettiä kuvaava attribuutti ”toistuvasti”. Mikä on sitten toistuvaa ja pitkään jatkuvaa? Tutkimuksissa tämä on yleensä tulkittu tarkoittamaan kiusaamista, joka on jatkunut vähintään puoli vuotta ja on toistunut vähintään kerran viikossa. Tarkka määrittely sille, kuinka kauan ja kuinka usein kiusaamista on tapahtunut, ei liene useinkaan tarkoituksenmukaista. Oleellisempia ovat kielteisen käyttäytymisen aiheuttamat yksilölliset kokemukset, vaikutukset ja seuraukset. Ihminen voi kokea ahdistusta ja voimakkaita kielteisiä tuntemuksia, vaikka kiusaaminen ei olisikaan jatkunut puolta vuotta. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 25–27.) Kiusaaminen on ilmiö, jota on vaikea määritellä ja mitata, koska siinä toiminnan lisäksi on kyse asenteesta, kuinka kiusattu itse asennoituu kiusaamiensa ja kuinka muut yhteisön jäsenet suhtautuvat kiusattuun. Näin ollen tärkeää on yksilön, kiusatun, kiusaajan tai muiden oppilaiden oma kokemus ilmiöstä yhteisössä.

Työyhteisöissä on myös tutkittu kiusaamista ja siellä usein käytetty termi on henkinen väkivalta. Työturvallisuuslaissa (Työturvallisuuslaki 1.1.2003, 28 §) käytetään nimitystä ”häirintä tai muu epäasiallinen kohtelu”. Vartia ja Perkka-Jortikka (1994, 25) ovat määritelleet työyhteisöjen henkisen väkivallan ”toistuvaksi kiusaamiseksi, epäeettiseksi käyttäytymiseksi kanssaihmistä kohtaan, käyttäytymiseksi, jossa ihminen alistetaan jatkuvalla kielteiselle kohtelulle”. Henkinen väkivalta on myös määritelty pitkään jatkuvaksi, toistuvaksi ja vakavanlaatuisiksi kiusaamiseksi, sortamiseksi ja epäoikeudenmukaiseksi kohteluksi (Leymann 1986; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 25).

Työpaikkakiusaamisesta on myös käytetty seuraavaa määritelmää: ”Kiusaaminen on pitkäkestoinen, toistuva ja vakava kielteisten toimintojen prosessi, se on alistavaa ja kiusallista käyttäytymistä. Kiusaamista ei ole se, jos jotakuta haukutaan kerran tai jos joku kohauttaa hartioitaan jollekin kerran. Negatiivinen käyttäytyminen kehittyy kiusaamiseksi, kun se on jatkuvaa ja toistuvaa” (Vartia 2003, 31). Suomen mielenterveysseuran raportissa (Henkinen väkivalta 1979, 2) henkiseksi väkivallaksi määritellään ”suoranaisesta aineellisilla pakotteilla uhkaamisesta poikkeavat keinot, joilla tavoitellaan toisen ihmisen alistamista. Henkinen väkivalta heikentää väkivallan kohteen kykyä osallistua vapaaseen keskusteluun, luoda realistista maailmankuvaa ja kehittää sosiaalisin sitoumuksiin perustuvaa järjestelmää”.

Työpaikkakiusaamisen määritelmässä ilmiö on määritelty samansuuntaisesti kuin koulukiusaamisessa. Työpaikkakiusaamisen tutkimuksessa lähestymistapa kiusaamiseen eroaa usein koulukiusaamistutkimuksen tavasta tarkastella ilmiötä. Koulukiusaamisessa on tutkittu pitkään ja laajalti kiusaajien ja kiusattujen henkilökohtaisia ominaisuuksia ja yleensäkin yksilön ominaisuuksiin

tai taustatekijöihin viittaavia tekijöitä (Bliding 2004, 259). Kiusaamista on tarkasteltu yksilön, ryhmän, vallankäytön tai vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta (Eriksson 2001, 13). Sitä on tutkittu myös kansanterveyden näkökulmasta, kouluterveydenhuollon näkökulmasta, sosiokulttuurisesta näkökulmasta (Bliding 2004; Hägglund 1996), sosiologisesta näkökulmasta (Eriksson 2001; Eriksson ym. 2002) ja sivuttu myös peruspalvelujen ja oppilashuollon näkökulmasta (Lääninhallitusten keskeiset arviot peruspalvelujen tilasta 2003). Koulukiusaamista tutkitaan myös viestinnän näkökulmasta (Pörhölä 2004, 118–119) ja kiusaamisen vaikutusten näkökulmasta (Pöyhönen & Salmivalli 2004, 119–121; Kaltiala-Heino 2004, 113).

Tosin koulukiusaamista on tutkittu myös ryhmässä ilmenevien roolien kautta (Salmivalli 1998 ja 1999). Siitä huolimatta, että kiusaamista tapahtuu juuri koulussa, on kouluun liittyviä merkityksiä tutkittu melko vähän (Yoneyama 2003, 328; Salmivalli 2003, 38). Vastaavasti nuorten kulttuuriin ja kiusaamiseen liittyvässä tutkimuksessa on edelleen haasteita. Työpaikkakiusaamisessa taas nimenomaan ympäristötekijöillä on selitetty olevan suuri merkitys. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa organisaatioon liittyvät ongelmat, roolikonfliktit, työn organisointi, raskas työ, korkea stressi, johtajuuden muutokset, tyytymättömyys johtamiseen, organisaation sosiaalinen ilmapiiri ja vaikeudet puhua työpaikan ongelmista. (Vartia 2003, 12–13.)

Toisaalta kouluviihtyvyyttä ja oppilaiden hyvinvointia tutkittaessa on havaittu sosiaalisten suhteiden olevan tärkeitä (Konu 2002, 62). Myös koulun kontekstin osuutta kiusaamiseen on pohdittu. Koululla itsellään on merkitystä kiusaamiseen liittyvien käyttäytymismuotojen syntymisessä ja ylläpitämisessä (Eriksson 2001, 27–30). Tämä tulee esiin henkilöstön ja sosiaalista valtaa käyttävien oppilaiden kiusaamiseen liittyvissä käyttäytymismuodoissa, kiusaamiseen puuttumattomuudessa ja kiusaamisen hyväksymisenä normaalina käyttäytymisenä. (Macklem 2003, 25–27.)

Työyhteisön kiusaamista tutkittaessa on havaittu, että ihmissuhteet ja johtajuus ovat yhteydessä yhteisössä koettuun viihtyvyyteen. Hyvä yhteisö tukee jäseniään sekä emotionaalisesti että tiedollisesti. Yhteisön sosiaalinen tuki on oleellinen voimavara päivittäisten stressitekijöiden kohtaamisessa. Sosiaalinen tuki on arvostamista, välittämistä, luottamista ja kuuntelemista. Se on tiedollista tukea, neuvoja, ohjeita, tietoa ja kaikenlaista auttamista. Huonosti toimivat ihmissuhteet ja ristiriidat voivat puolestaan muodostua stressitekijöiksi ja aiheuttaa viihtymättömyyttä. Pitkään jatkuessaan ne heikentävät myös kaikkien jäsenten hyvinvointia ja terveyttä. Pikas (1990, 85–88) on pohtinut myös ympäristötekijöiden merkitystä koulukiusaamiselle. Hänen mukaansa ympäristötekijät vaikuttavat kiusaamiseen, jos ne lisäävät frustraatiota (emt. 1990, 88). Toisaalta tutkittaessa stressiä ja selviytymistä koulussa on ystäväsuhteilla myös havaittu olevan yhteys oppilaiden kokemaan stressiin (Dickey & Henderson 1989, 14–17). Välimaa (2004, 38) toteaa WHO:n Koululaistutkimuksen pitkittäistuloksia pohtiessaan, että koulun turvallisuus ja vuorovaikutus koulussa ovat keskeisiä tekijöitä nuorten mielenterveyden kannalta.

Eri tilanteissa lausutut sanat tai suoritettut teot voidaan tulkita kussakin tilanteessa eri tavoin. Kun kyse on kiusaamisesta, jolloin voi olla myös tarkoitushakuista määrittelyä tai ilmiön piilottelua, on ilmiöön liittyvien merkitysten ymmärtäminen keskeistä, mutta haasteellista. Se, miten kiusaaminen määritellään, vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ohjaamalla ymmärrystä kapeaan tai laajalaiseen ymmärtämiseen. (Salmivalli 1998, 99; Macklem 2003; Smith ym. 2002, 1131.)

Kiusaaminen muodostuu sekä yksilöllisistä kokemuksista että ryhmädynaamisista tekijöistä. Kiusaamisen on todettu olevan pitkälti sidoksissa subjektiivisiin kokemuksiin. Jokainen kokee kiusaamisen eri tavalla. Joku kestää pitkään jatkuvaa hännämistä, kun taas toiselle leikinomainen kiusoittelukin on kiusaamista. Tästä seuraa, että kiusaamista on vaikea määritellä ja sitä voi olla myös vaikea havaita ulkopuolelta. Yhtenä lähtökohtana kiusaamisen määrittelyssä voidaan pitää kiusaamisen kohteeksi joutuneen omia kokemuksia. (Aho & Laine 1997, 227–228.)

Tässä tutkimuksessa kiusaamisen määrittelemisessä lähdetään liikkeelle aineistosta ja oppilaiden kiusaamiselle antamista merkityksistä. Kiusaaminen tapahtuu yhteisössä, jossa yhteisön jäsenet antavat merkityksiä eri ilmiöille, myös kiusaamiselle. Oppilaat kirjoittivat, että sillä on merkitystä, miten yksilö kokee tapahtuman; subjekti on tietoinen siitä, kohdistuuko häneen kiusaamista vai ei. Näyttää siltä, että myös yhteisö on varsin hyvin tietoinen yksilöiden tulkinnasta kiusaamiseksi tulemisesta. Aineistosta löytyi yksittäisiä tapauksia, joissa yhteisö ei ollut tietoinen oppilaaseen kohdistuneesta kiusaamisesta ja toisaalta tapaus, jossa oppilas ei tajunnut häntä kiusattavan, mutta yhteisö seurasi sitä ja koki sen pahana. Kiusaamista on kirjoituksissa tarkasteltu ainakin kolmesta näkökulmasta: kiusatun, kiusaajan ja ulkopuolisen seuraajan tai myötäilijän näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa kiusaamista tutkitaan kulttuurisesta näkökulmasta, jossa oleellista on vuorovaikutus. Kiusaamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tietyissä olosuhteissa sosiaalisten prosessien seurauksena syntynyttä ilmiötä, jossa oleellista on valtasuhteiltaan epätasapainoinen vuorovaikutus ja jossa pyritään usein toistuvasti ja tietoisesti loukkaamaan jotain ryhmän jäsentä. (Ks. myös Eriksson 2001, 25; Karhunen 2004.)

Vastaavalla tavalla Atlas ja Pepler (2001) toteavat, että kiusaaminen kehittyy toverikontekstissa luokkahuoneessa ja kytkeytyy luokan aktiviteetteihin ja kiusaamisessa mukana olevien lasten tai nuorten luonteenpiirteisiin. Nielsen ja Rudberg (1988) toteavat tutkiessaan poikien ja tyttöjen sukupuolten tuottamista koulussa, että molemmat sukupuolet ovat suhdeorientoituneita ja molemmat voivat toimia strategisesti suhteessa toisiinsa saadakseen vahvistusta. Niinpä tyttö tuntee saavansa vahvistusta, kun hän onnistuu luomaan intiimin ja luottamuksellisen suhteen tiettyjen oppilaiden kanssa. Pojille taas on tärkeää, että hänen suorituksensa (prestationer) huomataan ja hän saa niistä vastakaikua muilta. Myös Tolonen (1998, 4) totesi tutkiessaan poikien maskuliinisuustyyppisiä ja maskuliinisuuden tuottamistapoja, että hän analysoi ”tappeluita ja kiusaamista osana erityisyyden, hierarkioiden ja marginaalisuuden tuottamista, mutta myös osana poikien sosiaalista jatkuvuutta toverikulttuurissa”.

3.2 Kiusaaminen perusopetuslaissa ja opetussuunnitelmassa

Oppilaat ovat vailla omaa lainsäädäntöä työturvallisuudesta. Kiusaamista käsitellään perusopetuslaissa (628/1998) 29 §:ssä otsikolla ”Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön”. Laissa todetaan, että oppilaalla on ”oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön”. Lainkohta sisältää koulutuksen järjestäjiä velvoittavan työturvallisuussäännöksiä vastaavan säännöksen (Koululait perusteluineen 1999, 75). Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön kattaa sekä fyysisen että psyykkisen turvallisuuden. Fyysisesti turvallisella opiskeluympäristöllä tarkoitetaan turvallisia koulutiloja ja välineitä sekä muita opiskelun edellyttämiä aineellisia puitteita. Turvallinen opiskeluympäristö koskee myös koulumatkoja, sillä koulutuksen järjestäjä vastaa myös koulumatkoilla sattuneista tapaturmista. Koulutilojen turvallisuudesta säädetään palo- ja pelastustointia sekä terveystointia koskevassa lainsäädännössä. Oppilaalla on oikeus käydä koulua, ilman että muut kouluyhteisöön kuuluvat kohdistavat häneen väkivaltaa tai väkivallan uhkaa. (Lahtinen ym. 2005, 252–254.)

Perusopetuslakia (477/2003) täydennettiin vuonna 2003. Säännökset asettavat koulutuksen järjestäjälle velvollisuuden toimia siten, että oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön toteutuu. Koulutuksen järjestäjän tulee laatia myös suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna ja valvoa suunnitelman toteutumista. Edelleen oppilaitoksilla tulee olla järjestyssäännöt tai muut koulussa sovellettavat järjestysmääräykset. Järjestyssäännöillä edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteettömyyden sujumista sekä kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Niissä voidaan antaa kouluyhteisön turvallisuuden ja viihtyisyyden kannalta tarpeellisia määräyksiä oppilaitoksen toiminnan käytännön järjestelyistä ja asianmukaisesta käyttäytymisestä. Edelleen voidaan määrätä oppilaitoksen omaisuuden käsittelystä sekä liikkumisesta ja oleskelusta koulurakennuksissa tai koulun alueella. (Perusopetuslaki 477/2003: 29 §; Lahtinen ym. 2005, 252–254.)

Valtioneuvoston asetuksessa puolestaan todetaan, että

opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöään arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi. Lähtökohtina ovat elämän, luonnon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä oman ja toisten työn oppimisen ja työn arvostaminen. Tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen sekä oppilaiden kasvu hyviin tapoihin. (Valtioneuvoston asetus 1435/2001.)

Edelleen todetaan, että

oppilaita kasvatetaan vastuullisuuteen ja yhteistyöhön sekä toimintaan, joka pyrkii ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen (Valtioneuvoston asetus 1435/2001).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (2004, 23) samoin kuin yllä mainitussa perusopetuslaissakin erotetaan kiusaaminen, väkivalta ja häirintä. Toisaalta oppimisympäristön turvallisuuteen liittyen todetaan, että oppi-

misympäristön on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä. Oppimisympäristön tulee tukea opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16.)

Koulukiusaamiseen liittyy läheisesti myös oppilashuolto. ”Oppilashuollon tulee edistää oppilaan terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia” (Valtioneuvoston asetus 1435/2001). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22–23) kuvataan oppilashuollon yhdeksi tehtäväksi ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseen, havaitsemiseen ja hoitamiseen liittyvät toimenpiteet. Eräänä tällaisena osa-alueena on mainittu ”kiusaaminen, väkivalta ja häirintä”.

Aikuisia koskevassa työturvallisuuslaissa puolestaan kiusaamisesta käytetään häirinnän tai muun epäasiallisen kohtelun nimitystä:

Jos työssä esiintyy työntekijään kohdistuvaa hänen terveydelleen haittaa tai vaaraa aiheuttavaa häirintää tai muuta epäasiallista kohtelua, työnantajan on asiasta tiedon saatuaan käytettävissään olevin keinoin ryhdyttävä toimiin epäkohdan poistamiseksi (Työturvallisuuslaki 28 §).

Mielenkiintoista on, että tässä määritelmässä teon vaikutusten aspekti sisältyy tekstiin. Silloin kun häirintä tai epäasiallinen kohtelu aiheuttaa terveydelle haittaa tai vaaraa, kyseisestä toiminnasta tulee olla jo terveydellistä näyttöä. Tämä aiheutuu henkisessä kiusaamisessa usein prosessimaisesti pitkälläkin ajalla. Perusopetusta koskevissa säädöksissä kiusaamista ei sen sijaan ole erikseen määriteltä, vaan se määrittyy turvallisen opiskeluympäristön toteutumattomuutena. Käsittelen koulun virallisten normien toteutumista tarkemmin luvussa 6.1.

3.3 Kiusaamisen tulkintamalleja

Kiusaamista on tutkittu paljon ja ilmiötä on selitetty erilaisten tulkintamallien kautta. Muun muassa Pikas (1990), Olweus (1992), Salmivalli (1998) ja Roland (1984) ovat kuvanneet kiusaamiseen liittyviä tulkintamalleja. Pikasin (1990, 87) mukaan kiusaaminen on ryhmäväkivaltaa, jossa on kolme tekijää, dissonanssi, viholliskuva ja vahvistaminen. Dissonanssilla tarkoitetaan ristiriitaa mielikuvan ja havainnon välillä. Kiusaaminen alkaa leikinomaisella hännäämisellä, jolla halutaan selvittää, millainen ihminen oikeastaan on. Testauksen kohteeksi valitaan kaikenlainen erilaisuus. Ihmisillä on mielikuvia kokemuksiinsa perustuen siitä, millaisia ihmisluokkia on olemassa ja miten tiettyihin luokkiin kuuluvat ihmiset käyttäytyvät. Ihmiset sijoittavat erilaiset henkilöt omiin luokkiinsa, koska se tuo turvallisuutta. Jos kiusaaja ei pysty määrittelemään jotakin erilaisuutta, hän jatkaa testaamista. (Pikas 1990, 70–73.)

Testaaminen on hännäämistä, jonka tarkoituksena on sijoittaa jokainen omaan rooliinsa. Jos jo luokiteltu ihminen käyttäytyy yllättäen odotusten vastaisesti, häntä testataan, onko hänen poikkeava käyttäytymisensä pysyvää vai

tilapäistä. Näin lapset, jotka poikkeavat roolistaan, joutuvat helposti kiusatuiksi.

Myös Schein (1987) puhuu ryhmän muotoutumisprosessiin liittyvästä testaamisesta, jossa tarkistetaan, kuka antaa ja kuinka paljon valtaa kenelle, ja kuka etsii keneltäkin vaikutteita ja kuinka paljon. Ryhmän muotoutumisprosessi sisältää jonkin verran perustajan tyrkyttämien ratkaisujen testaamista, ennen kuin niistä tulee ryhmän virallisia normeja. Uuden jäsenen tullessa ryhmään asioista neuvotellaan aina uudelleen, jotta voidaan määritellä, sopiiko uusi jäsen ryhmään. (Schein 1987, 85–87.)

Toinen selittävä tekijä Pikasin (1990, 73–75) näkemyksessä on viholliskuva. Viholliskuvia on kaksi, vapaasti liikkuva viholliskuva ja objektiivinen viholliskuva. Vapaasti liikkuva viholliskuva on kiusaajan (tai kiusaajaryhmän johtajan) mielikuva alempiarvoisesta tai uhkaavasta henkilöstä. Näin esimerkiksi uudet ryhmän jäsenet koetaan jo alussa uhkaaviksi tai vihollisiksi. Vapaasti liikkuvalla viholliskuvalla ei ole mitään tekemistä kiusatun käyttäytymisen kanssa, sillä se syntyy jo ennen kiusaamistilannetta. Liikkuva viholliskuva muodostetaan vaikkapa aikuisten käyttäytymismallin tai median antamien kuvien pohjalta ja se siirretään johonkin kohteeseen, jota aletaan kiusata. (Pikas 1990, 70–81; Aho & Laine 1997.)

Objektiivisen viholliskuvan syntymiseen sen sijaan vaikuttaa kiusatun käyttäytyminen, kun hän esimerkiksi kantelee, itkee, provosoi tai hyökkää itse. Syy on ulkopuolisten havaittavissa ja tämä viholliskuva syntyy, kun yksilö käyttäytyy normeista poikkeavalla tavalla tai muuten uhkaavasti. Usein nämä viholliskuvat myös sulautuvat toisiinsa. Tällöin vapaasti liikkuva viholliskuva siirretään niihin lapsiin, jotka käyttäytyvät jotenkin poikkeavasti. (Pikas 1990, 73–75.)

Vaikka ryhmässä olisikin nämä kaksi tekijää, ne eivät saisi Pikasin (1990, 76) mukaan aikaan kiusaamista, vaan tarvitaan lisäksi kolmas tekijä, joka käynnistää varsinaisen kiusaamisen. Tällä ns. käyttäytymisen vahvistamisella tarkoitetaan sitä, että ryhmän jäsenet hyväksyvät toistensa kielteisen toiminnan ja vahvistavat toistensa kielteisiä käsityksiä kiusatusta. Vahvistaminen voi tapahtua niin, että ryhmä ei itsekään ole tietoinen, mitä on tapahtumassa. Vahvistaminen voi äärimmäisyydessään johtaa siihen, että joku joutuu vastoin tahtoaan kiusaajaksi pelätessään ryhmäpainetta ja ryhmän taholta tulevaa kosta. Myös kiusatun käyttäytyminen voi saada aikaan kiusaamista, jos hän käyttäytyy siten, että pelkää kiusaamista. Toisaalta jollakin voi olla niin voimakas tarve saada huomiota osakseen ja päästä ryhmän jäseneksi, että hän saavuttaakseen tämän tavoitteen jopa alistuu kiusaamiselle. (Pikas 1990, 76–78; Aho & Laine 1997, 229–230; Höistad 2003, 47–55.)

Pikasin (1990, 82–83) mukaan oleellista on myös selvittää kiusaajan esikuvat. Esikuvalla tarkoitetaan sellaista käyttäytymismallia, joka tunnetaan ja jota halutaan jäljitellä. Esikuvien kautta kiusaaja on saanut tietoa siitä, miten ärsytetään, ja nämä tekijät yhdistyvät yksilön haluun toimia esikuvien mukaan. Esikuvien seuraaminen vaatii kiusaajalta tietynlaisia valmiuksia. Nämä valmiudet kehittyvät ryhmässä harjoittelemalla kiusaamista yhdessä. Ympäristö laukaisee

kiusaamiskäyttäytymisen silloin, kun kiusaaja kokee frustraatiota. Tällainen turhautuminen syntyy, kun kiusaaja ei saavuta tavoitteitaan tai hänen toimintansa keskeytetään. Näin ollen kiusaamiseen vaikuttavat lähinnä sisäiset tekijät, dissonanssi, viholliskuva ja vahvistaminen. Ulkoiset tekijät kuten esikuvat, valmiudet, ympäristö ja turhautuminen vahvistavat sisäisten tekijöiden vaikutusta. Kiusaaminen on tämän tulkinnan mukaan eräänlainen oppimistapahtuma. (Pikas 1990, 78–90; Aho & Laine 1997, 230–231.)

Toinen kiusaamista selittävä näkemys on Olweuksen (1992) syntipukki-teoria. Olweuksen mukaan kiusaaminen on seurausta tilannetekijöistä ja yksilön persoonallisuudesta. Olweuksen mukaan kiusaamisessa ovat mukana kasvuympäristö ja yksilön sisäiset ja ulkoiset tekijät. Näin ollen Olweus katsoo, että kiusaaminen usein juontaa juurensa jo varhaislapsuudesta ja voi olla joko avointa hyökkäystä kiusattua kohtaan tai epäsuoraa eristämistä, jolloin kiusattua ei oteta mukaan ryhmään eikä kukaan halua olla hänen ystävänsä. (Aho & Laine 1997, 231)

Olweuksen (1992) mukaan kiusaamistilanteessa tarvitaan yhdestä kahteen aloitteentekijää. Olweus (1992, 52–57) on kuvannut kiusaajan ja kiusatun tunto-merkkejä. Kiusaajalla on halu päteä ja hallita muita. Kiusaaja on yleensä impulsiivinen ja aggressiivinen. Hän hyväksyy aggressiivisen käyttäytymisen eikä tunne juuri empatiaa muita kohtaan. Pienetkin poikkeamat saavat hänet reagoimaan voimakkaasti, jolloin hän yleensä turvautuu väkivaltaisiin menettelyihin. Hän ei kuitenkaan valitse kiusaamisen kohteeksi välttämättä juuri sitä henkilöä, joka aiheuttaa hänelle pettymyksen. Kohteeksi voi joutua passiivinen syntipukki. Aggressio siirretään alkuperäisestä kohteesta syyttömään kohteeseen.

Uhri on usein fyysisesti kiusaajaa heikompi, epävarma, ahdistunut tai puolustuskyvytön. Uhrin pelokas, avuton tai ahdistunut käyttäytyminen ruokkii kiusaajan ylemmyyden tunnetta, pätemisen tarvetta ja kostotaipumusta. Kiusaaja saa omasta käyttäytymisestään mielihyvää ja hän kannustaa muitakin kiusaamaan, mikä vahvistaa edelleen kiusaajan käyttäytymistä. Toisaalta kiusaaja pyrkii taitavasti estämään käyttäytymisensä epämiellyttäviä seurauksia, joten hänellä on taito nopeasti muuttaa strategiaansa. (Olweus 1992; Espelage & Asidao 2001, 54; Aho & Laine 1997, 231.)

Ryhmän muut jäsenet sortuvat helposti kiusaamaan kiusaajan uhria, koska uhri on turvallinen kohde. Kukaan ei puolusta syntipukkia eikä hän liioin itse kykene pitämään puoliaan. Jatkuvan kiusaamisen seurauksena syntipukista tulee niin surkea, että hän useimpien mielestä on ansainnut rangaistuksensa. Vähitellen kukaan ei halua olla tekemisissä kiusatun kanssa, koska pelkona on ryhmän hyväksynnän menettäminen. Tällainen kehä johtaa kiusatun eristämiseen yhteisöstään. (Aho & Laine 1997, 232.)

Kiusaamista on selitetty myös roolien muodostumisella (Salmivalli 1995a). Kiusaamistilannetta tarkastellaan tässä mallissa useiden lasten vuorovaikutuksena, ei vain kiusaajan ja kiusatun välisenä konfliktina. Kiusaamistilanteessa on erotettavissa erilaisia rooleja. Kiusaajat keksivät kiusaamistavat ja syyt ja paikat. He ovat yleensä suosittuja, varmoja ja vahvoja. Apurit ovat epävarmoja, mutta he tekevät varsinaisen kiusaamistyön. He ovat kiusaajien apuna, mutta eivät

itsenäisesti aloita kiusaamista. Uhrin ovat usein fyysisesti heikkoja, ärsyttäviä ja itsetunnon heikkoja ja reagoivat helposti itseensä kohdistuvaan toimintaan kantelemalla tai itkemällä. Kiusaaja-uhrin ovat varmoja ja vahvoja ja kiusaavat muita, mutta ovat myös itse kiusaamisen kohteena. Vahvistajat antavat kiusaajalle myönteistä palautetta ja osoittavat omalla käyttäytymisellään hyväksyntää kiusaajan käytökselle. Puolustajat yrittävät lopettaa kiusaamisen tai lohduttavat uhrin jälkeenpäin. Ulkopuoliset käyttäytyvät ikään kuin kiusaamista ei olisi-kaan.

Roolien muodostuminen riippuu monesta tekijästä. Oppilaalla on koulussa ainakin kaksi erilaista roolikenttää, jotka sisältävät erilaisia odotuksia: rooli oppilastovereihin ja rooli suhteessa opettajaan. Molemmat kentät aiheuttavat lapselle paineita, jotka saattavat olla toistensa kanssa niin voimakkaasti ristiriidassa, että lapsi kokee minän ja roolinsa olevan epätasapainossa. Tällöin hän tekee kompromisseja vuorovaikutustilanteissa, jolloin voi muodostua erityisrooleja, kuten kiusaajan ja uhrin roolit. Roolien muodostumiseen vaikuttavat myös toiminnan puute ja tyhjyyden tunne. Henkilö saattaa tylsiksi ja epämiellyttäväksi kokemissaan tilanteissa keksiä sopivaa tekemistä ajattelematta tekemisensä oikeutta tai vääryyttä. Myös yksilön sosiaalinen asema ryhmässä vaikuttaa hänen rooliinsa ja päinvastoin rooli vaikuttaa yksilön sosiaaliseen asemaan ryhmässä. Roolit ovat yleensä melko pysyviä. Toveripiiri ja aikaisemmat kokemukset sosiaalisista tilanteista vaikuttavat roolien muodostumiseen. (Aho & Laine 1997, 232–233.)

Edelleen Rolandin (1984) tutkimuksiin perustuen kiusaamista on selitetty viitekehyksen vääristelyllä. Roland rinnastaa yksilön ja ryhmän yhteen uhrin kohdistaman kiusaamisen. Rolandille kiusaaminen on pitkäaikaista, säännöllistä fyysistä ja psyykkistä väkivaltaa ja siihen liittyy kiusaajan ja kiusatun voimien epätasapaino. Kiusaajalla on voimakas tarve tehdä kiusaamisesta kiusaajan kannalta hyväksyttävä asia ja siten välttää paheksuntaa. Tähän kiusaaja käyttää kahta strategiaa, viitekehyksen vääristelyä, ja toisaalta vähättelyä ja selittelyä. Viitekehyksen vääristelyä on kyse silloin, kun kiusaaja kuvittelee kiusatun aiheet hyökkäviksi ja tulkitsee hänen käyttäytymistään tästä lähtökohdasta. Näin kiusaaja saa syyntunnetta kiusaamisestaan. Voi käydä myös niin, että kiusaaja pyrkii ärsyttämään uhrin ja toivoo, että tämä menettäisi itsehillintänsä. Tällaisessa tilanteessa kiusatun rauhanomainenkin käyttäytyminen saatetaan tulkita vihamieliseksi. Kun kiusaaja kokee myöhemmin syyllisyyttä, hän torjuu tilanteen vähättelemällä sitä. Tämän jälkeen hän selittää tilanteen itselleen mahdollisimman edulliseksi. Vastuu siirretään näin kiusatulle. (Aho & Laine 1997, 233–234.)

Lindroosin (1996, 73–74) mukaan fenomenologisen psykologian mukaan toiseen siirretään, mitä ei voida hyväksyä itsessä. Siirto tulee helpommaksi, jos toinen eroaa jonkun piirteiden tai käyttäytymisen osalta. Kielteinen siirto tapahtuu ryhmädynaamisten prosessien tuloksena ja asteittain. Siirron kohteeksi valitaan jokin ongelmalliseksi koettu yksilö (syntipukki) ja sille annetaan kielteinen tunnus. Tältä pohjalta luodaan tarinoita selittämään ja todistamaan toisen pahutusta. Siirtämisellä tarkoitetaan sanallisen ja myyttisen kuvan välittämistä. Rituaali toistaa uskotun totuuden niin tehokkaasti, että se pysyy ihmisten tie-

toisuudessa. (Lindroos 1996, 73–74.) Fenomenologisen tulkinnan mukaan toisen hyvyys, vihamielisyys ja pahuus ovat oman hyvyyden todiste. Luomalla vihollisen jokainen luo samalla väistämättä myös oman hyvän itsensä. (Lindroos 1996, 75; Harle 1991, 46.)

Björk (1999) esittää kiusaamiseen toisenlaisen lähestymistavan. Björkin mukaan kiusaamisessa on kyse valtataistelusta. Hänen mukaansa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on aina valtaa ja vaikutusta. Rutinoidussa ja ohjatussa yhteydessä vallan jakautuminen on selvää eikä aiheuta ongelmia. Vasta silloin, kun syntyy epävarmuutta vallasta, tilanne kehittyy kiusaamiseksi. Kiusaaminen onkin Björkin mukaan peliä epävarmuudesta tietyssä tilanteessa. Kiusaamista syntyy vuorovaikutuksellisen epävarmuuden vuoksi. Tässä epävarmuudessa oleellista on eri pelaajien erilaiset kyvyt pelata peliä. (Björk 1999; Eriksson 2001.)

Erikssonin (2001, 15–17) mukaan kiusaamisessa on oleellista areenan ominaisuudet. Eriksson viittaa kouluun ja työyhteisöön vuorovaikutuksellisen areenana, jolla on tiettyjä yhteisiä ominaisuuksia. Ensiksikin toimijat (oppilaat tai työntekijät) eivät voi valita kanssatoimijoitaan. Toiseksi toimijoiden kanssa ollaan yhdessä pitkän aikaa tai epämääräisen ajan. Edelleen toimijat eivät voi jättää areenaansa kustannuksitta. Koulun vaihtaminen on periaatteessa mahdollista, mutta sillä on suuria vaikutuksia oppilaalle. Samoin työpaikan vaihtamiseen liittyy kustannusten laskemista. Lopuksi toimijoiden läsnäolo ja lukumäärä ovat mielivaltaisia: oppilaat eivät voi valita luokkatovereitaan.

Kiusaamista voidaan tarkastella siis erilaisista näkökulmista. Huomionarvoista on, että näkökulmat eivät välttämättä sulje toisiaan pois, ne tarkentavat tai suuntaavat katseen vain eri näkökulmaan ja siten täydentävät kuvaa ilmiöstä.

4 KIUSAAMISEN ILMENEMISMUOTOJA

4.1 Oppilaiden näkemyksiä kiusaamisesta koulu- tai luokkayhteisössä

Aineistossani on sekä kiusattujen että kiusaajien ja muiden oppilaiden (muiden kuin kiusaajien tai kiusattujen) kertomuksia kiusaamisesta. Tutkijana minua kiinnosti kiusaamisen määritelmän kannalta se, mistä oppilaat oikeastaan kirjoittivat, kun heitä pyydettiin kirjoittamaan kiusaamisesta. Mitä siis kiusaaminen on oppilaiden kuvaamana ja ymmärtämänä? Millainen määritelmä kiusaamiselle syntyy oppilaiden antamasta aineistosta? Mitä kiusaaminen on ilmiönä luokka- tai kouluyhteisössä?

Toinen vaihtoehto olisi ollut ensin määritellä kiusaaminen valmiilla määritelmällä ja sitten pyytää oppilaita kirjoittamaan siitä. Tällä tavalla olisin rajannut pois yhteisöstä ne tapaukset, jotka oppilaat yhteisössään kuitenkin ymmärsivät kiusaamisena ja suhtautuivat niihin sen pohjalta. **Tässä tutkimuksessa oleellista onkin juuri se, mitä kiusaamisella ymmärretään oppilasyhteisössä, mitä se on ilmiönä ja miten sitä luodaan ja ylläpidetään.**

Aineistossa oppilaat kuvaavat monentyyppistä kiusaamista: 1) prosesseja, joissa kiusaaminen alkaa pikku hiljaa ajan myötä koveten tai laantuen, 2) yksittäisiä rajuja väkivaltaisia kohtauksia, 3) lähinnä sanallisena pysyvää kiusaamista, 4) eristämiseen pyrkivää kiusaamista, 5) kahdenkeskisten sosiaalisten suhteiden muutoksista johtuvaa kiusaamista, 6) ärsyttävää kiusaamista sekä 7) tiedostamatonta kiusaamista. Tyypit eivät ole puhtaita, mutta edustavat monenmuotoisena todentuvan ilmiön erilaisia toteutumia.

Oppilaille kiusaamisen määritelmä ei näyttäydä ongelmallisena. Kaikilla on ymmärrys siitä, mitä kiusaaminen on sekä ymmärrys sen esiintymisestä omassa yhteisössään. Osa oppilaista on pohtinut kirjoituksissaan myös kiusaamisen määritelmää ja jopa määritellyt ilmiötä:

Yleensä sana kiusaaminen yhdistetään ala-asteen aikoihin, jolloin oltiin vielä pentuja ja puhuttiin selän takana pahaa toisen vaatteista/ulkonäöstä tai pahempaa: puhuttiin

jopa avoimesti toisen läsnä ollessa ilkeitä asioita. Luokan kovispojat potkivat, hakkasivat sitä lyhyttä rillipäistä neropattia ja lopulta opettaja puuttui asiaan.

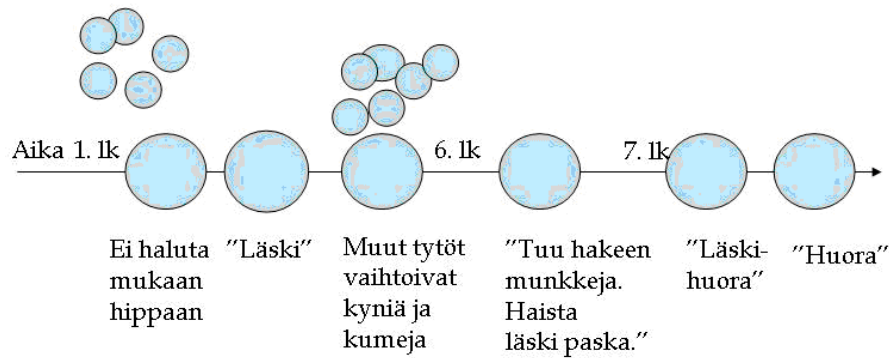
Valitettavasti tämä sama kiusaaminen voidaan yhdistää meihin nuoriinkin. Samalla lailla yläastealaiset tytöt puhuvat ja arvostelevat toisiaan äänekkäästi ja pojat nujakoivat. Asiaa ei vaan mielletä niin helposti kiusaamiseksi. Eikä se kaikille olekaan sitä. Mutta joitakin ne vaikkakin typerät ja lapselliset ivasanat satuttavat ja silloin on kyse kiusaamisesta. (Nro 6)

Tässä määritelmässä on selvä viesti kulttuurienvälisestä erosta. Tyttöillä se tulee esiin vaatteissa ja ulkonäössä. He ovat nuorisokulttuurinsa edustajia tietyn tyyppisine ulkoasuineen. Siitä poikkeava erottuu joukosta ja joutuu arvostelun kohteeksi, mikä voi johtaa kiusaamiseen. Pojilla taas rillit ja nerous yhdistyvät koulumenestykseen, ei voimaan tai urheilullisuuteen, jotka ovat poikien keskuudessa arvostettuja (Tolonen 1995, 64). Nämä ovat oleellisia piirteitä poikien kiusaamisessa. Vastakohtana ovat ”kovispojat”, voiman ja fyysisen vallan edustajat. Tolosen (2001b, 144; 1995, 64–65) tutkimuksessa havaittiin vastaavasti, että pojat arvostivat fyysistä kyvykkyyttä, urheilullisuutta ja sosiaalista nokkeluutta. Pojilla ja tyttöillä on omat kulttuurisesti ja paikallisesti määräytyneet ruumiin ihanteet ja miehisyyden normit (Tolonen 2001b, 209). Eroavaisuus (ulkonäössä, kehossa tai koulumenestyksessä) ei vain muodosta riskitekijää, vaan se myöskin lisää seurauksia. Sweeting ja West (2001) tutkivat kiusaamiseen liittyvän eroavaisuuden stereotypioita. Tutkijoiden mukaan eroavuudet, kuten ei-viehättävä ulkonäkö, ylipaino, vamma tai heikko koulumenestys, edustivat lasten keskuudessa stereotyyppisesti asioita, joita ei ihannoida.

Toisaalta kyse voi olla normista poikkeamisesta, mikä havaitaan ja leimataan. Tästä käynnistyy vaikeasti pysäytettävä kiusaamisen prosessi. (Sweeting & West 2001, 242.) Olweuksen (1978) mukaan kuitenkin suurella osalla lapsista on joku poikkeavuus. Edelleen Lagerspetz ym. (1982) ovat todenneet tutkimuksessaan, että kiusattujen havaittiin olevan ylipainoisia tai heillä oli fyysisiä vammoja. Ero voi olla alkuperäinen syy, sosiaalisesti tuotettu syy, tai molempia yhtä aikaa.

Espelage ja Asidao (2001, 49–55) toteavat tutkimuksessaan oppilaiden kuvan kiusaamista prosessina, joka sisältää paljon erilaisia toimintoja. Pojat kuvasivat enemmän fyysisiä toimintoja, kun taas tytöt kertoivat suhteisiin liittyvistä aggression muodoista.

Kiusaamiseen liittyvät ajassa etenevät ja mahdollisesti voimistuvat tai vaimenevat sosiaaliset tilanteet tai viestintätilanteet ovat mielenkiintoisia. Kiusaamiseen liittyvillä sosiaalisilla tilanteilla tarkoitan tässä tilanteita, jossa oppilaalle osoitetaan, että häntä ei oteta mukaan leikkiin, ryhmään, yhteisöön tai muuhun yhteiseen tilanteeseen tai toimintaan.



KUVIO 1 Kiusaaminen sosiaalisten tilanteiden ketjuna

Yllä oleva kuvio 1 hahmottaa erään oppilaan kuvausta (nro 5) omasta kiusaamisestaan seitsemän vuoden ajalta. Kiusaamistilanteet ovat ohikiitäviä vuorovaikutushetkiä tai sosiaalisia tilanteita, joissa oppilaalle osoitetaan, että häntä ei oteta mukaan ryhmään eikä sen yhteisiin toimintoihin. Oppilas kokee subjektiivisesti nämä hetket voimakkaasti. Samoin yhteisö on tietoinen kiusaamisesta, mikä johtaa kiusatun eristämiseen. Tämä tekee ymmärrettäväksi myös sen, että opettajan on vaikea havaita kiusaamista tai tulkita nähdyt hetket osaksi pitkään jatkuvaa ja yhteisössä vaikuttavaa prosessia.

Kiusaamisen uskottiin kohdistuvan sellaisiin oppilaisiin, jotka olivat poikkeavan näköisiä tai käyttäytyivät poikkeavasti. Oppilaat kertoivat, että toisia kiusattiin, koska kiusatut olivat heikompia, heillä ei ollut rahaa, he olivat epäsuosittuja, tai he olivat liian fiksuja, ja kiusaaja koki riittämättömyyttä tai oli kauteellinen kiusatulle. (Espelage & Asidao 2001, 53–54.)

Omassa aineistossani kiusattua kuvataan usein yksilönä melko tarkastikin. Toisaalta aineistossa kerrotaan poikkeavasta yksilöstä, jonka eroavaisuus havaitaan ja tuotetaan yhteisössä suhteessa kyseisen kulttuurin ihannoimiin piirteisiin. Nämä erottuvat oppilaat eivät edusta luokkansa suosittuja oppilaita. He joko itse vetäytyvät ja/tai yhteisö eristää heidät näiden piirteiden seurauksena tai tuottamalla ne piirteet. Myös Tolosen (2001b, 262) mukaan sukupuoli tuotettiin oppilaille toimijuuden kautta eri kouluissa eri tavoin. Niinpä tytöt ja pojat eivät olleet hiljaisia tai puheliaita kouluun tullessaan, mutta arjen käytänteissä heidät luokiteltiin sellaisiksi. Oppilaat omaksuivat tiettyjä toiminnallisia sukupuolityylejä, jotka vahvistivat tai muuttivat kulttuurissa valmiina olevia sukupuolisia asemia tai rooleja. Tolonen (2001b, 262) väittääkin, että sukupuoli merkityksellistyy nimenomaan koulujen arjessa. Tätä taustaa vasten käyvät hyvin ymmärrettäviksi nekin kuvaukset, joissa kuvataan "normaalin" oppilaan joutumista kiusatuksi. Lahelman (2001, 92) mukaan oppilaan erilaisuus rakentuu koulussa määrittelyjen kautta, eivätkä ne välttämättä liity yksittäisten oppilaiden ominaisuuksiin.

Eräs oppilas pohtii kiusaamiseen liittyvää syytä:

Minä muistin kyllä nähneeni joskus aiemminkin hänet, vaikka hän kävikin ala-asteen viereisen kylän koululla. Silloin aiemmin olin luullut häntä tytöksi, mutta nyt sain jostakin sattumalta selville, että hän onkin poika. Ehkä muillekin oli käynyt näin, sil-

lä jossain vaiheessa poikaa ruvettiin haukkumaan eri nimillä, luultavasti ainakin homoksi. Mietitään, mistä homoksi haukkuminen voisi johtua. Okei, kyllähän poika näytti ja vaikutti hieman tytöltä, liikkui tyttöjen seurassa ym. Mutta ei silti kiusaajilla ole mitään oikeutta häntä haukkua. En tiedä, ketkä häntä kiusasivat, mutta luulenpa, että kiusaaminen johtui kiusaajan heikkoudesta. Ehkä hän pelkäsi itse olevansa homo, eikä halunnut muiden huomaavan sitä.

Sanotaan, että hyökkäys on paras puolustus ja sitä tekniikkaa luultavasti kiusaaja käytti. Hän valitsi sopivan uhrin, jotta huomio kiinnittyisi häneen, siis Viliin, eikä tähän kiusattuun. Tai sitten kiusaaminen johtui vain kiusaajan typeryydestä ja näytön halusta. Pikkuhiljaa kiusaaminen meni todella ilkeäksi ja tuntui, kuin koko koulu olisi painostanut Viliä ja ilkeilyt hänelle jne. (Nro 24)

Syynä on alun perin kiusatun erilaisuus. Poika, joka näyttää tytöltä, aiheuttaa hämmennystä, ja tämä dissonanssi voi johtaa haukkumiseen. Sukupuoleen liittyvä ennako-odotusten ja havaintojen ristiriita hämmäntää. Pikkuhiljaa haukkuminen sitten muuttuu prosessin myötä ilkeäksi kiusaamiseksi. Kirjoittaja pohtii kiusaajan pelkoa tulla itse kiusatuksi. Kiusaaja voi tiedostaa itsessään samoja piirteitä kuin kiusatussa on, ja välttyäkseen kiusaamiselta hän aloittaa-kin itse kiusaamisen. Samaa tapaan pohtii kiusaamista myös toinen kirjoittaja:

Juuri tämän tyyppisiä ihmisiä on helppo kiusata, ja kun ne ovat vielä hiljaisia, niin eivät uskalla kertoa kenellekään.

Kiusaaminen on todella paha asia, ja todellisuudessa kiusaajalla on enemmän ongelmia kuin kiusatulla ja hän purkaa pahaa oloaan heikompiinsa. Kiusatun itsetunto laskee. (Nro 26)

Tässä kirjoittajan mukaan kiusaaja purkaa omaa pahaa oloaan muihin. Kiusatuksi hän kuvaa oppilaan, joka ei uskalla kertoa kiusaamisesta muille. Olweuksen (1992, 54–55) mukaan kiusattu on varovainen, arka ja hiljainen eikä puolustaudu hyökkäyksiä tai loukkauksia vastaan. Tällainen oppilas on helppo kohde. Häntä voi kiusata rauhassa kenenkään puuttumatta, koska hän ei itse uskalla kertoa tapahtuneesta kenellekään. Hiljainen oppilas ei myöskään usein reagoi kiusaamiseensa, vaan mieluummin vaikenee. Näin kiusaamisen prosessi voi edetä rauhassa ja yhteisön mukaantulo siihen on varmempaa prosessin jatkues-
sa pidempään.

Ala-asteella olin kolmanteen luokkaan asti hiljainen, joka ei uskaltanut sanoa vastaan kenellekään. Olin myös hieman pyöreä, josta jotkut pojat jaksoivat huomautella. Ennen vain olin hiljaa ja en uskaltanut sanoa mitään huuteliijoille. Kolmannella luokalla sain jostain rohkeuden sanoa huuteliijoille takaisin. Olin niin kyllästynyt niihin huutajiin, koska sattuihan se, kun he sanoivat niin pahasti. Rupesin myös suhtautumaan huumorilla, kun jotkut irvailivat pyöreille ihmisille, mutta jos minulle sanoi jotain, sai heti kyllä kuulla kunniansa. (Nro 8)

Myös kiusatut itse ovat tietoisia tästä ominaisuudesta ja sen vaikutuksesta kiusaamisen jatkuvuuteen. Yllä olevassa esimerkissä oppilas kuvaa oman hiljaisen suhtautumisensa muuttumista ja sen vaikutusta kiusaamisen loppumiseen. Kirjoituksissa oppilaat kertovat omakohtaisista kiusaamiskokemuksista, joihin liittyen he kuvaavat oman käyttäytymisensä muuttumista kiusaamisprosessin jatkuessa. He kyllästyivät ”huuteluun” ja alkoivat sanoa takaisin. Tämä saattoi

vaikuttaa koko heidän luokkayhteisössään näkyvän käytöksensä muuttumisena:

Kyllä kiusaaminen todella vaikuttaa ihmiseen, huomaan sen juuri nyt tässä kirjoittaessani ja ajatellessani itseäni. Ennen hiljainen ja pullukka tyttö onkin nykyään suoraan mielipiteitään ilmaiseva laiheliini, ja tähän asiaanhan ovat vaikuttaneet muut, niin haukkumisillaan kuin myöskin nykyajan ihanteet, olisin aivan erilainen ja erotuisin porukasta, jos olisin lihava. (Nro 8)

Eräs kirjoittaja (kiusattu) pohtii myös oman ymmärryksen muuttumisen merkitystä kiusaamisessa ja sen tulkitsemisessa:

Hampaani oli oikomishoidon tarpeessa, mutta jo pienenä tajusin kuinka tyhmää niistä kiusaaminen oli, koska henkilöllä, joka minua kiusasi oli aivan samanlaiset jäniksen hampaat kuin minulla. Silti vaikka tiesin kuinka tyhmää se oli, se sattui silti. Samoihin aikoihin minua kiusasi myös eräs toinen tyyppi, joka sai tietysti muutaman "avustajan" siihen mukaan. Silloin en enää ajatellut, että voi kun nuo on tyhmiä, vaan otin kaiken sisääni ja loukkaannuin kaikesta. En enää osannut ajatella, että kiusaaja olisi vain hieman yksinkertainen ja kiusaamisen syyhyn en voisi itse vaikuttaa. (Nro 7)

Kiusaajalla on samanlaiset hampaat kuin kiusatulla. Tässä voi olla sama syy kuin edellä: kiusaaja ryhtyy kiusaamaan, koska pelkää, että häntä voidaan alkaa kiusata samasta syystä. Kiusattu kertoo, kuinka hän ei kiusaamisen alkuvaiheessa ymmärtänyt sitä, että hampailla tai eroavaisuudella ei ole itse asiassa mitään tekemistä kiusaamisen todellisen syyn kanssa, mutta hän otti kaiken itsensä ja antoi näin tavallaan kiusaajalle vallan painostaa häntä. Myöhemmin kirjoittaja kuvaa tilannettaan, jossa hän jo uskaltaa vastustaa kiusaamista ja pääsee sen yläpuolelle ymmärtäessään, että syy ei olekaan hänessä. Näin syyllisyys kietoutuu vallan kanssa yhteen. Sen, joka saadaan kokemaan syyllisyyttä tai alemmuutta, voi helpommin alistaa. Syyllisyys voi kuitenkin alun perin olla kiusaajassa, ja hän siirtää oman syyllisyytensä kiusaamaansa henkilöön. Näissäkin määritelmässä korostetaan yksilön käsitystä ilmiöstä.

Oppilaiden kirjoituksissa on oleellista oppilaan kokemus kiusaamisesta tulemisesta. Toisaalta kirjoituksissa korostetaan kiusaamisen mukanaan vievää valtaa. Yhteisö on valmiina sen tarjoamiin helppoihin rooleihin:

Noin 95%:ssa tapauksissa aloittajana oli yksi ja sama henkilö. Kuitenkin kavereita oli aina vieressä valmiina tulemaan mukaan "leikkiin", joten ketään yksittäistä henkilöä ei näistä kiusaamisista voitu tuomita. Kyllä asiasta keskusteltiin opettajan ja vanhempien kanssa. On pakko myöntää (ja silti puolustellen), että minäkin sorruin joskus kiusaajaksi. Tosin hyvin harvoin. Kiusaajana on niin paljon helpompi olla kuin kiusattuna. (Nro 22)

Yllä olevassa esimerkissä näkyvät myös kiusaamisen roolit, aloittaja ja mukaan lähtevät kaverit. Näin kiusaaminen liittyy ryhmään ja yhteisöön ja siihen sisältyy valintojen seurauksena toisaalta syyllisyyttä tai syyttömyyttä. Syyllisenä ja aloittajana nähdään yksi kiusaaja, mutta toisaalta, koska mukaan lähtevät myös muut – vaikkakin leikin varjolla – ketään ei voida osoittaa kiusaamisesta vastuulliseksi. Kiusaamiseen liittyvä rooli on helppo ottaa itselleen. Yhteisössä on

vaikeampaa asettua kiusaamista vastustavaan tai kiusattua puolustavaan rooliin.

Kirjoituksissa kiusaaminen kuvataan prosessina, joka alkaa ja jolle kiusattu ei voi mitään. Prosessi vyöryy ja alkaneelle prosessille yksilö itsessään ei voi paljoakaan tehdä itse. Prosessi lähtee usein liikkeelle juuri nimetyistä eroista. Hiljaiset ja yksinäiset nähdään myötätunnon valossa ja todetaan, että he ovat ”helppo kohde”, koska eivät uskalla kertoa kenellekään tapahtuneesta. Kiusaaminen voi lähteä liikkeelle miltei ”sattumalta”, jostain huudahduksesta:

Kiusaaminen alkoi viime vuonna, kun poikajoukko alkoi ohimennen vain huutamaan jotain typerää Jonille. Mutta Joni ei oikein osannut sanoa mitään vastaan, sillä oli hiljainen, eikä ehkä halunnut herättää suurta huomiota. Tilanne alkoi pikkuhiljaa muuttua vakavammaksi ja vakavammaksi. (Nro 33)

Kun tiedetään, että oppilas ei vastusta, hän on helpompi kohde kuin se, joka taistelee vastaan. Edelleen kateus nimetään kiusaamisen aiheuttajaksi. (Espelage & Asidao 2001, 55.)

Mä pärjäsinkin kaikessa, mitä mä tein, olin pitkä ja kaunis, jo ala-asteikäiset osaa olla tosi ilkeitä ollessaan kateellisia. Mulla oli silloin tosi hyviä ja läheisiä kavereita ja kun mä aloitin koripallon, sain niitä vaa lisää. Mut sit mun kaikista paras ja läheisin kaveri muutti pois. Mä oon vasta myöhemmin tajunnut, et mä söin silloin enemmän kuin ennen. Mä lihoin vähän, mikä oli ihan hyväkin. Sit lihoin lisää, mut en koskaan oo ollut lihava! Mä olin vaan niin kookas, kun olin muita päätä pitempi, Liisa keskeytti ja purskahti itkuun. (Nro 30)

Bauman (1997, 61) toteaa, että ennakkoluulot lisäävät osaltaan kateutta, epäilyttä ja vihamielisiä tunteita. Ennakkoluulolla Bauman (emt.) viittaa käyttäytymiseen, jolloin kieltäytytään uskomasta, että vihamiehessä olisi mitään hyveitä. Siihen liittyy myös taipumus suurennella vihollisen todellisia tai kuviteltuja paheita. (Bauman 1997, 61.) Tällöin on kyseessä maineen luominen. Kiusatulle luodaan yhteisössä kiusaamiseen oikeuttava maine. Tässä esimerkissä tulee esiin myös kaverin merkitys. Henkilöä, jolla on ystävä, ei kiusata niin helposti kuin yksinäistä ja eristyvää oppilasta. Myös kulttuurien vastakohtat korostuvat; virallisen kulttuurin korostama menestys ja toisaalta nuorisokulttuurin korostamat vaatimukset ulkonäöstä tulevat esiin.

Aineistossa on kaksi kuvausta tapahtumista, joissa toisessa kiusattu ei tiedosta, että häntä kiusataan, vaikka muut oppilaat huomaavat ja kärsivät siitä. Toisessa tapauksessa taas luokka ei tiedä kiusatun kiusaamisesta, ennen kuin kiusattu siirretään koulusta pois. Nämä kuvaukset ovat poikkeustapauksia. Yleensä luokka ja oppilaat, jotka kirjoittavat tapahtumista, ovat hyvin perillä yhteisön sosiaalisista kuvioista.

Kiusaamista voi tapahtua kiusatun tajuamatta siitä itse mitään:

Hän [kiusattu] ei tajua, kun joku yrittää nöyryyttää häntä, vaan on kuin se olisi jotain mukavaa leikkiä. Tuntuu todella pahalle seurata sellaista meininkiä, jossa toista ilkuetaan, pilkataan ja nolataan toisen tajuamatta mitään. Hän vaikuttaa ikäistään nuoremmalta. (Nro 28)

Tässä luokka on tietoinen kiusaamisesta, mutta kiusattu itse ei huomaa sitä. Kirjoittajan mukaan tällainen kiusaaminen tuntuu pahalta. Toisaalta kiusaaminen tuottaa oppilaiden mukaan luokkayhteisössä pahaa mieltä, tapahtuipa se sitten miten tahansa. Tässä oppilas kuvaa tilannetta, jota on paha seurata, koska oppilas itse ei tiedosta kiusaamistaan. Ehkä silloin, kun kiusattu tiedostaa tilanteen, ajatellaan vastuun olevan hänellä. Ajatellaan, että hänen tulee itsensä hakea tilanteeseensa apua tai toimia siinä niin, että kiusaaminen loppuu. Tässä tilanteessa, kun oppilas ei ole tietoinen kiusaamisestaan, vastuun voidaan ajatella olevan muilla oppilaille, jotka huomaavat sen. Tilanne tuntuu muista tällöin pahemmalta. Kiusattu on ikään kuin puolustuskyvytön, koska hän ei edes tiedosta asemaansa.

Toisaalta luokka voi olla kiusaamisesta tietämätön. Sen seurauksena syntyvät toimenpiteet tulevat oppilaiden tietoon ja herättävät hämmennystä.

Yritimme tutustua ja ystäväystyä Oskarin kanssa, mutta turhaan. Oskari ilmeisesti koki yrityksemme ahdistavina ja tunsi, että häntä kiusataan. Ajattelimme, että jos hän haluaa, niin on tervetullut seuraamme, mutta Oskari jatkoi vain yksinäisyyttä.

Yllättäen Oskari ei enää käynyt koulussa, ja saimme myöhemmin tietää, että hän oli poissa koulusta kiusaamisen takia. Yhdessä me juttelimme asiasta eikä kukaan luokkamme oppilaista ollut nähnyt Oskariin kohdistuvaa kiusausta. (Nro 21)

Tässäkin korostuu subjektin tietoisuus kiusaamisesta. Oskari koki, että häntä kiusataan, mutta luokka ei ole tietoinen asiasta. Kirjoittaja kertoo myöhemmin: ”Joskus tuntuu, että ihmiset luulevat, että heihin kohdistuu kiusaamista, vaikka yrittää olla ystävä ja sanoo tai tekee jotain huumorimielessä”. Kirjoittaja jatkaa edelleen, että Oskaria oli kiusattu viemällä ja piilottamalla tavaroita, kävyillä heitellen ja nimitellen. Luokalle jäi arvoitukseksi, miksi Oskari vaihtoi koulua; oliko häntä kiusattu vai kokiko hän leikin kiusaamiseksi. Toisaalta tässä voi olla kyse myös kiusaamisesta, jossa jonkun muun luokan kuin Oskarin oman luokan oppilaat kiusaavat Oskaria. Tapauksessa tulee esiin kouluyhteisössä vallitseva puhumattomuus tai asioiden yhteisen käsittelyn puute.

Tiivistetysti voi sanoa, että ilmiötä tarkasteltiin aineistossa kolmesta näkökulmasta: 1) kiusaajan aikomukset ja kiusaamiseen liittyvä käyttäytyminen, 2) kiusatun tulkinta ja reaktiot kiusaamiseen, jolloin kiusaaminen tulkittiin yhteisössä kiusaamiseksi tai esimerkiksi leikiksi, ja 3) muiden oppilaiden tulkinta tilanteista kiusaamisena tai leikkinä.

Lohduttavaa oli, että aineistossa oli myös yksi kirjoittaja (nro 15), joka kertoi, että ei ole havainnut kiusaamista. Toivottavasti hän on hyvä havainnoija.

4.2 Kiusaaminen prosessina

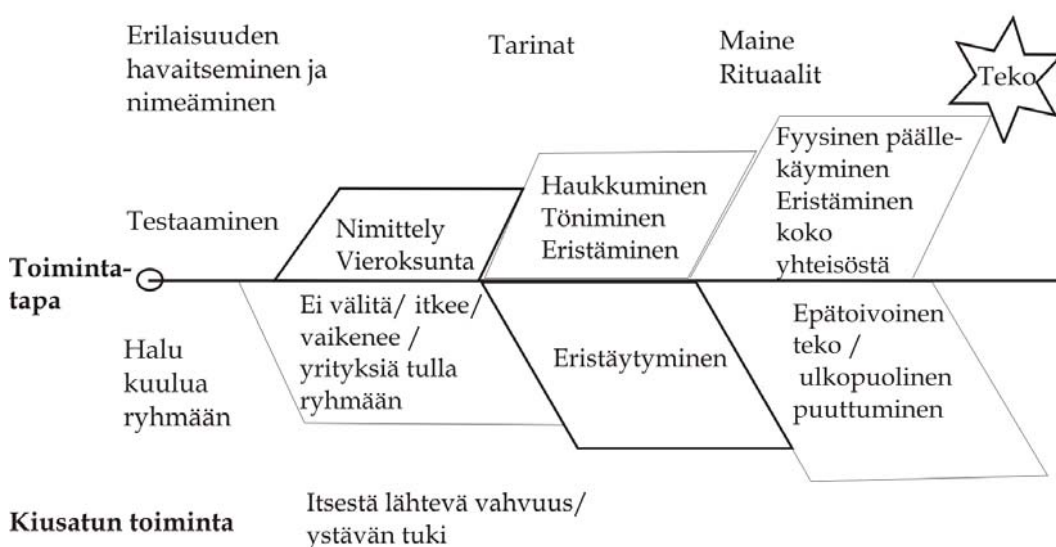
Aikuisten kiusaamista tutkittaessa on havaittu kiusaamisessa olevan erilaisia vaiheita (Björkqvist 1992, 15–17). Työyhteisöjen kiusaamista tutkittaessa on havaittu, että kiusaaminen voi lähteä liikkeelle konfliktista, jossa on sanottu ja tehty asioita, joita ei itse asiassa haluta tehdä. Pieni konflikti pahenee ja jää työyhteisöön, jossa se laajenee ja johtaa lopulta henkiseen väkivaltaan tai työyhteisön klikkiytymiseen. Näin alun perin pienestä ristiriidasta on kehittynyt koko työyhteisöä hankaloittava tilanne. Tässä yhteydessä on muistettava, että työyhteisössä sattuu paljon konflikteja ja ristiriitoja, eivätkä kaikki konfliktit tietenkään johda kiusaamiseen. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 46; Leyman 1986.)

Leyman (1986, 26–28) on esittänyt yksinkertaistetun mallin henkisen väkivallan etenemisen vaiheista. Siinä alkuna on konflikti ja sen seurauksena epäeettinen käyttäytyminen. Tämä johtaa henkiseen väkivaltaan ja yksilön oikeuksia polkeviin henkilöstöhallinnollisiin toimenpiteisiin. Viimeisenä vaiheena on uhrin syrjäytyminen työyhteisöstä. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 46–47.)

Björkqvistin (1992, 15–17) mukaan aikuisten kiusaamisessa on kolme vaihetta. Aikuisten kiusaamisen muodot ovat alussa niin lieviä ja huomaamattomia, että niitä on vaikea todistaa muille. Toinen vaihe seuraa, kun epäsuoraa väkivaltaa on jatkunut riittävän kauan ja uhria ei pidetä enää samanarvoisena kuin muita. Kiusattu nähdään itse syyllisenä tilanteeseen ja hänen katsotaan ansaitsevan kiusaamisen. Tämä mahdollistaa sen, että kiusaaminen muuttuu kollektiiviseksi. Tällöin syyllisyys jakautuu kaikkien osalle eikä kenenkään tarvitse kantaa sitä yksin. Kun tällaista suoraa kiusaamista on jatkunut jonkin aikaa, kiusatulla ei katsota olevan samanlaista ihmisarvoa kuin muilla työyhteisön jäsenillä. Menetelmät muuttuvat suoremiksi ja kiusattu tehdään naurunalaiseksi kaikkien edessä. Kolmannessa vaiheessa henkinen väkivalta muuttuu vakavammaksi ja raaistuu. Tällöin uhria uhkaillaan, voidaan tunkeutua kiusatun yksityiselämään ja saatetaan jopa kyseenalaistaa uhrin mielenterveys. (Björkqvist 1992, 15–17; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 48–49.)

Kiusaaminen koulussa alkaa ikään kuin huomaamatta, pikku hiljaa. Oheinen kuvio 2 havainnollistaa kiusaamisen prosessia:

Kiusaajan ja yhteisön toiminta



KUVIO 2 Kiusaaminen prosessina

Havainnot ovat kiusaamisen alkuvaiheessa oleellisia. Havainnointia tehdään nimienomaan oppilaiden keskuudessa vallitsevan kulttuurin silmin. Eri kulttuureissa eri piirteet ovat hallitsevia. Luokassa tai koulussa havaitaan eroavaisuudet helposti, se kuuluu nuorten kulttuuriin. Toisaalta niitä tuotetaan arjen käytänteissä kunkin koulun ja kulttuurin sisällä. (Tolonen 2001b.) Kulttuuria tarkastellen tässä tutkimuksessa tarkemmin myöhemmin (ks. luku 5.2).

Pikku hiljaa kehittyvä kiusaaminen jatkuu siten, että havaitut tai tuotetut erot johtavat vieroksuntaan. Oppilaat kuvaavat myös, että jotain oppilasta "aletaan katsoa".

- Koulussa niinku se on just se, kun me ei ite tiedostettu sitä, että me kettuillaan sille, että se vaan niinku oli. Tavallaan kohdeltiin sitä sillei.
- Oliko se tunnin alussa, välitunnilla, ruokalassa?
- No, tavallaan se oli sillei, jos me moikattiin, niin me saatettiin moikata sillei vähän niinku ivallisesti "joo et terve vaan". Ei se nyt tavallaan tunneilla, mut tunneille siirtymissä ja kaikissa tavallaan ei nyt välitunnillakaan, kun me ei törmätty samoissa piireissä, mutta aina jos käytävällä nähtiin tai jotain.
- Joo, jotain huomautettiin tai.
- No, kun se ei ollut sellasta huomauttamista siinä alkuvaiheessa, et se vasta meni siinä lopussa, et jotain saattoi sit huomauttaa.
- Niin.
- Mut se on vaan se miten me katottiin, niinku kaikki katseet, kaikki niinku eleet ja semmoset.

- Että se sen takia vaikee tilanne, kun se vaan meni siihen, kun katottiin ihan oudosti ni.
- Aivan, se niinku lähti siitä sitten liikkeelle.
- Eli me vaan niinku ruvettiin käyttäytyyn sillei. Se niinku pintty meihin se käytös.
- Joo. Aivan. Ja te katoitte sitä, kun teillä oli niitä juttuja sieltä ala-asteelta, ni te katoitte, että mikä outo toi on.
- Nii, tavallaan se et niitten juttujen läpi.
- Aivan, just joo. Mitä eleitä siinä ois voinut olla?
- Ymm. No just sillei, että ei me tavallaan niinku naurettu, ei se – se nauretaan tai jotain vaan vähän niinku hymyilyttään rupee tai jotain sellasta vähäsen irvistelyä tai sellasta niinku.
- Ja katoitte toisianne.
- Nii.
- No, mitäs sitten tapahtu. Ensin oli tämmöstä katseita ja eleitä ja mitäs sitten tapahtu?
- No, sitten se meni tavallaan siihen moikkailuun, että sillei – tai sitte. (Millan haastattelu)

Oppilaiden sosiaalinen vuorovaikutus on hienovaraista. Siinä käytetään pieniä merkkejä, joilla osoitetaan, että jostain oppilaasta ei pidetä. Nämä eleet ovat osa liittymistä siihen ryhmään, jonka jäsenet kiusaavat kyseistä oppilasta. Eleiden huomaaminen ja tulkitseminen tapahtuu oppimalla ja tulkitsemalla.

- Ei, se, ei mun mielestä Virpi, kun se on kuitenkin sillei, kun se ei sano hirveesti, mut sen käytöksestä oppii huomaamaan, kun sitä tuntee...
- Et se ei tykkää? Miten se näkyy?
- Siis se niinku välttelee, ja sit se saattaa välillä kattoo vähän pahasti. Mut niinku muuten eihän sitä. Mut sen, sen oppii sen niinku tuntemaan ja sitten se häipyä siitä.
- Yym.
- Se on aina semmosia pieniä merkkejä, mitkä löytyy.
- Ymm. Minkälaisia merkkejä?
- Ei sitä osaa selittää, se vaan on on. Tulee niitä tilanteita ja sit enemminkin ne huomaa.
- Muistaisitko sä yhtään tilannetta?
- No, niitä oli aika harvassa, kun me oltiin Iidan kanssa, et se oli yleensä ne tunnit sitten, kun oltiin ja naurettiin sitten aina jotain omia juttuja.
- Tunnilla nii.
- Ehkä sitten siinä se aina välillä, jos se niinku oikeen Riina sitten taas mielisteli, ni ehkä sen siinä ni sitten huomasi, että se kattoo vähän pahasti sitä.
- Siellä luokassa? Ilmehtikö se vai?
- No, se ei niin hirveesti, mut se vaan aina vilkas sillei aina pahasti.
- Riinaan päin?
- Nii. (Piian haastattelu)

Toisaalta kiusaaminen voi alkaa myös jostain nolosta yksittäisestä tapahtumasta, jota muistellaan ja sille nauretaan. Tällä tavalla saadaan syy kiusaamiselle, jonka syvin olemus on muualla:

No, kaikki meni ensin hyvin. Toisen luokan puolesta välistä asti mua on kiusattu eräästä pienestä vahingosta joka sattui kesken matikan tunnin.

Kuulen edelleen siitä.

Ensiksi se oli vain nimittelyä ja kuudennen luokan alussa alkoi näkyä kiusaaminen enemmän. Jätettiin yksin välkällä ja ei puhuttu. (Nro 37)

Vieroksuttua oppilasta aletaan nimittää eroavuuteen liittyvillä nimityksillä. Piikas (1990) käyttää kiusaamisen alussa olevasta vaiheesta nimitystä testaaminen. Oppilaat kuvaavat nimittävää ja samalla erottavaa toimintaa ”läpänheittona”, piikittelynä, kuittailuna, kiusoitteluna tai kettuילuna.

- Meillä on kaikilla oikeestaan ihan erilaiset mielipiteet, niin.
- Ja ne hyväksytään?
- No ei, tai kyllä ne sulle hyväksytään, että ei me ketään mennä hakkaamaan, ketään mielipiteen takia, mutta kyllä vähän on semmosta, tai on melkein aina semmosta, niinku leikillään vittuillaan toisillemme.
- Ymm.
- Se on vähän leikkiä vaan. (Teemun haastattelu)

Tavallaan se oli sellasta niinku pientä piikittelyä, sellaista kettuילua, että niinku sellasta vähän niinku tavallaan salakavalaa. Et sitä ei niinku, et ittekin meni siihen vaan niinku mukaan sillei, että sitä oli vaikee tiedostaa, että tää niinku sattuu siihen toiseen henkilöön. Se oli just sellasta. (Millan haastattelu)

Testaamista käydään läpi koko luokkayhteisön kesken. Se on tiedostamatonta-kin hauskanpitoa yhteisössä. Hauskuutta, johon menee mukaan, kun se alkaa. Testaamisen avulla hankitaan tietoa oppilaista, heidän kyvyistään reagoida tietynlaiseen vuorovaikutukseen. Samalla kun joku tai jotkut testaavat tiettyä oppilasta, saadaan myös selville, miten muut oppilaat suhtautuvat johonkin yksilöön kohdistuvaan läpänheittoon. Ketkä lähtevät alkavaan prosessiin mukaan ja millä tavalla. Tällä tavalla testaajalle käy ilmi, miten luokkayhteisö toimii ja kuka on valmis lähtemään mihinkin rooliin. Samoin selviää, kehen kohdistuva läpänheitto tuottaa koko luokkayhteisön mukaan lähdön.

Heitot ovat leikinlaskua. Ne ovat oppilaiden keskuudessa toimintaa, josta ei saa suuttua. Myöskään virallinen maailma ei puutu niihin. Heitot tuottavat myös yhteisöllistä hauskaa ja perustelevat oman olemassaolonsa sillä. Koska heittoihin puuttuminen tuottaa häpeää, niihin ei puututa. Ei edes silloin, kun heitot ovat muuttuneet kiusaamiseksi, jos on vain olemassa pienikin epävarmuus siitä, onko kyseessä leikinlasku vai kiusaaminen. Samoin kiusaamista voidaan peitellä kertomalla viralliselle maailmalle, että tämä on vain leikkiä. Heittoihin puuttumisesta seuraa sosiaalinen rangaistus: se, joka ei ymmärrä leikkiä, tulee nolatuksi ja ehkä leimatuksi tosikoksi.

Kiusaaminen on prosessi, jossa kiusaaja tekee aloitteen ja kiusattu reagoi siihen jollain tavalla.

Niin että mä just korostaisin sitä, että et kun mä ite tavallaan niinku en tiedostanut sitä, miten ilkeä mä olin sille, ni musta ittestä alko tuntua kauheen pahalta se ja sitten, kun mä yritin niinku lähentyä, sit tää toinen ei haluakaan sitä. (Millan haastattelu)

Milla kertoo, kuinka häntä harmitti kiusatun ”paremmuus” ja lisäksi kiusattu oli ihastunut samaan poikaan kuin Millan ystävä. Kilpailu ja kateus johtivat siihen, että Milla ystävineen alkoi puhua pahaa kiusatusta. Kiusattu reagoi tähän vetäytymällä omien ystäviensä seuraan eikä halunnut olla Millan ystäväporukan piirissä, jossa hänestä puhuttiin pahaa ja käytettiin porukan ilmeitä ja eleitä häntä kohtaan. Jossain vaiheessa Milla tunsu kokeneensa, että hänen toimintansa ei ole oikein, mutta siinä vaiheessa prosessista oli vaikea perääntyä ilman ulkopuolisen apua.

Heittoja seuraa haukkuminen, joka menee yhä pidemmälle ja heittoihin voidaan edelleen liittää alistamista tai nöyryytystä. Kun haukkumista jatketaan, kiusatusta muodostuu luokkayhteisölle kollektiivinen kuva henkilönä. Kiusatun identiteetti muuttuu. Usein tämä kuva on halventava tai alistava. Kuvaa rakennetaan alkuperäisen kiusaamisen syyn päälle. Björkvist (1992) puhuu sosiaalisista myyteistä ja niiden kehittymisestä kiusaamisen myötä. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 48.) Lindroos (1996, 74) määrittelee myytin rakentamisen eräänlaisen historiallisen tiedoston rakentamiseksi jonkun henkilön pahuudesta. Mielikuvien luomat ajatukset, sanat ja käsitteet aletaan kokea olemassa oleviksi objekteiksi. Samasta asiasta jotkut käyttävät termiä maine tai sosiaalinen maine (Salmivalli 1998; Tolonen 2001b). Kiusatulle rakennetaan mainetta tarinoiden tai juorujen avulla.

Luotu kuva, sosiaalinen mielikuva, maine tai tarina saattaa seurata oppilasta koulusta toiseen. Mielikuva on määritelty propagandan kautta. Puolimatka (2004) toteaa, että ”propagandalla tarkoitetaan sellaista viestintää, jossa ohitetaan ihmisen tietoinen harkinta ja pyritään vaikuttamaan suoraan hänen tunteisiinsa ja toimintaansa. Propagandan vaikutus perustuu kokonaisvaltaisiin mielikuviin, jotka ovat saaneet itsestään selvän totuuden aseman ihmisten tietoisuudessa, vaikka ne eivät olekaan tiedollisesti oikeutettuja. Niiden merkitys perustuu niiden kykyyn tarjota ihmisille harhakuva hänen tilanteestaan, ominaisuuksistaan ja mahdollisuuksistaan tavalla, joka tekee hänet onnelliseksi ja motivoi häntä.” Propaganda ei kuitenkaan perustu pelkkiin valheisiin; se käyttää hyväkseen puolitotuuksia, rajoitettuja totuuksia ja asiayhteydestään erotettuja totuuksia. (Puolimatka 2004, 177–178.) Milla kertoo, kuinka oppilaat katsoivat oudosti kiusattua niiden ”juttujen läpi”, joita olivat hänestä alakoulusta kuulleet (ks. Millan haastattelu edellä). Oppilaat käyttävät sanaa ”maine”. Kun oppilaasta on muodostunut yhteisön silmissä halveksittu kuva, hänellä on ”omituisen maine”, erilaisen maine ja hänen seuraansa aletaan karttaa ja hänet eristetään luokkayhteisön ulkopuolelle.

– No, kun mä aattelin ei välttämättä oo tutustunu henkilöön vaan, että niinku jäänyt semmonen joku pinttymä ala-asteelta, kuullu jonkun ihan tyhmän jutun, niin sitä on

sit ajatellut, semmonen henkilö, ni se on varmaan just sellanen, kun on kerrottu, ni sitten ei tavallaan niinku ees ottanu asiakseen tutustua tähän henkilöön ja sitten ehkä oli vähän ilkeekin sille. (Millan haastattelu)

Lamminmäki-Kärkkäinen (2002, 72) puhuu maineen sijaan kiusatulle luodusta toiseudesta. Toiseus tekee vaikeaksi toisen ihmisen kohtaamisen. Lamminmäki-Kärkkäisen (2002, 72) mukaan ”toiseus on itselle tai toiselle tuotettu identiteetti, jonka perusaineiksina ovat yhteenkuulumattomuus ja vieraus sekä usein toissijaisuus.” Toiseus perustuu ennakkoluuloon, mutta se on syvempää kuin ennakkoluulo. Toiseus on varmaa kokemuksen kautta vahvistunutta tietoa (Kristeva 1992; Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 72). Lamminmäki-Kärkkäinen (2002) määrittelee toiseuden eron stereotypiaan tunnesuhteen kautta. Toiseus sisältää voimakkaan tunnelatauksen ja sitä on siksi stereotypiaa vaikeampi muuttaa rationaalisin perustein. Toiseus saa meidät näkemään ja kuulemaan tapahtumat mielemme käsikirjoituksen mukaisina ja sitoo pienimmätkin yksityiskohdat suureen kertomukseen.

Toiseus on myös ajattelumalli havainnoille ja tulkinnoille silloin, kun törmäämme ilmiöön tai henkilöön, jonka tiedämme erilaiseksi. Kun meillä olisi mahdollisuus kohdata toinen ihminen aidosti, toiseus on värillinen linssi, joka saa meidät näkemään havaintomme sellaisina kuin osasimme odottaakin. Toiseuden mahti ei anna tilaisuutta kuunnella, mitä toinen sanoo. Koska jo tiedämme, millainen hän on, miten hän ajattelee ja mitä haluaa, tulkitsemme hänen sanansa suoraan ilman tarvetta pysähtyä miettimään, mitä kuulimme. Toiseudessa ihminen antaa itselleen luvan määrittellä toisen ihmisen olemuksen tätä itseään kuulematta. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 71–78.) Tällä tavoin vallan käyttö liittyy läheisesti maineen luomiseen. Tieto ei kontrolloi vain sitä, mitä kerrotaan, vaan se myös kontrolloi sitä, mitä jätetään kertomatta (Fiske 2003, 149–150).

Oppilaat kuvaavat, kuinka kiusaaminen pinttyi heidän käyttäytymiseensä; siitä tuli heidän tapansa suhtautua kiusattuun. Samalla kiusaaminen tarttuu yhteisössä; se leviää yhteisössä ja siitä tulee koko yhteisön tapa kohdella kiusattua. Prosessin seurauksena kiusattu suljetaan yhteisön ulkopuolelle ja hän eristyy yhteisöstä. Toiseus vieraannuttaa erilaisen pois kaveripiiristä ja syrjäyttää yhteisönsä ulkopuolelle. Tässä vaiheessa kiusatusta tuntuu, että koko luokka on häntä vastaan.

[ala-asteen ensimmäisiltä luokilta] Häntä vieroksuttiin ehkä aluksi hänen lihavuutensa ja käyttäytymisensä vuoksi... Konkreettisesti kiusaaminen oli tässä vaiheessa `vain` (voidaanko niin sanoa?) leikeistä pois jättämistä ja kaveriporukasta sulkemista. Sanoin `vain`, koska se myöhemmin meni pahemmaksi. (Nro 22)

Salmivallin mukaan kiusaamisen jatkuessa kiusattu aletaan nähdä yhä arvottomampana ja lopulta hänen torjumisestaan tulee ryhmässä sosiaalinen normi. Sosiaalinen maine myös ohjaa ryhmää havaintojen tekemisessä maineen suuntaisesti (Salmivalli 1995a, 370; Salmivalli 1998).

Kiusaamisesta on tavallaan tullut arkipäivää... Ei sitä enää huomata jos poikaa kiusataan. Se on vaan sellasta syrjimistä. (Nro 72)

Prosessi tarvitsee jatkuvasti uutta potkua pysyäkseen käynnissä. Prosessin käynnissä pitäjä huolehtii ainesten lisäämisestä. Ja siitä, että on hauskaa. Entinen hauska ei naurata kovin pitkään, ja niin täytyy koko ajan tuottaa jotain uutta. Hauskan nojalla koko luokka osallistuu kiusaamiseen. Se ikään kuin oikeuttaa toiminnan. Samalla se hämää luokkaa, hauskanpito ei ole niin vakavaa, vaikka se tapahtuisikin jonkun kustannuksella. Tästä hauskanpidosta on helppo liukua prosessiin syvemmälle, jolloin luokan jäsenet huomaavat jälkeensä olleensa prosessissa mukana. Ei tarkoituksella, vaan miltei tahattomasti. Kuitenkin paluu toisenlaiseen rooliin on vaikeaa. Yhtäkkiä onkin vaikea asettua sen puolelle, jolle hetki sitten nauroi.

Hauskanpito kiinteyttää muuta luokkaa ja rakentaa erottavaa rajaa kiusatun ja luokan välille. Prosessi ruokkii itse itseään. Yhtenäisyyttä ja hauskuutta tuovat myös kiusatun ympärille luodut pelit tai leikit:

Pahimmat kiusaajat ovat eräät parhaat kaverukset, jotka myös keksivät "vispari" nimityksen. Nämä tytöt ovat ihastuneet sanaan niin paljon, että sanovat nykyään "vispari" vähintään kerran minuutissa. Heillä on myöskin jokin luulo, että "vispari" vainooa heitä. He eivät voi olla samassa kerroksessa "visparin" kanssa, vaan juoksevat pois aina kun näkevät tyttöraukan. (Nro 17)

Myös kiusaamisessa käytettyjen sanojen loukkaavuus muuttuu usein vahvemaksi. Prosessin käynnissäpitäjät eli kiusaaja(t) hauskuuttavat ja muut ajattelevat, etteivät itse ole prosessissa aktiivisina kiusaajina, vaikka toiminta naurattaakin.

Kaikki alkoi päättömästä huhusta. - - - Asia selvitettiin perin pohjin. Mutta kiusaaminen jatkui silti. Seuraavana vuonna tuli uusi juttu. Se alkoi haukkumisella. Sitä kesti aika kauan. Viime syksynä haukkumasanat muuttuivat todella loukkaaviksi, esim. huora. (Nro 4)

Joidenkin henkilöiden liittymisestä yhteen seuraa, että on henkilöitä, jotka jäävät ulkopuolelle. Nämä ulkopuolelle jäävät eivät kuulu heidän kanssaan yhteen. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 74.) Kollektiivinen erilaisuus tekee toiseudesta erilaisen, vastakohtansa. Näin toiseutta voidaan tuottaa. Vaikka identiteetillä on käsitteenä myös yksilöllinen merkitys, se on pohjimmiltaan kollektiivinen käsite, joka on yksilön kehityksessä ja sosialisatiossa aina yhteydessä joihinkin viiteryhmiin, kuten perheeseen, sukuun, heimoon, alueeseen, kansaan jne. Identiteetti liittyy läheisesti myös vapauteen ja riippuvuuteen. (Kaikkonen 2001, 347.) 'Me' on olemassa vain niin kauan kuin löytyy 'heitä'. Omaan yhteisöön kuulumattomia asioita aletaan vähätellä. Ulkopuolelle jäämisen houkuttelevuutta halutaan vähentää, ettei ryhmä hajoaisi. Usein kollektiivinen itsensä tunnistaminen perustuu siihen, mitä kaikkea 'me' emme ole. Toisille tuotettu identiteetti, toiseus, tulee näin epämiellyttävämmäksi kuin oma identiteetti. Ulkopuolisuuden kielteiseksi leimaaminen liittyy yleensä kollektiivisen identiteetin ylläpitoon. Ilman jakoa meihin ja heihin on myös vaikea löytää merkitystä omalle identiteetille. (Kaikkonen 2001; Bauman 1997; Hall 1992, 303–306.)

Kiusaaja kokee muiden osallistumisen helpottavana: syyllisyys jakautuu useammalle. Prosessin käynnissä pitäjän rooli on juuri kiusaajalla tai kiusaaja-

parilla, ydinryhmällä. Prosessin edetessä kiusatusta voidaan myös luoda uusia kuvia. Hänestä rakennetaan uusi tarina, joka saa uusia aineksia kiusaamisprosessin myötä.

Uudet tarinat antavat prosessille uutta potkua. Yhteisössä vaipumassa oleva prosessi saa uutta hauskuutta ja kiusaaminen elpyy uusiin uomiin. Tarinoiden myötä kiusattu eristetään outona koko yhteisöstä. Ystävydestä kiusatun kanssa joutuu maksamaan ja yhteisössä vallitsee pelko, että itsekin joutuu kiusatuksi, mikäli on tekemisissä kiusatun kanssa.

Välitunneilla kiusattu on yksin. Tunneilla paritöissä tai ryhmätyössä kukaan ei halua kiusatun pariaksi. Näin siitäkin huolimatta, että kiusattu saattaa tietää asioista enemmän kuin muut. Kiusatun seurassa joutuu hänen parinsakin noloon asemaan, kun kaikelle, mitä kiusattu sanoo, nauretaan.

Tätä "vispari-tyttöä" ei ainoastaan nimitellä, vaan myös kaikelle hänen sanomalleen nauretaan. Tunneilla tämä tyttö tietää asioista paljon enemmän kuin useimmat muut luokkakaverimme, silti hänen kaikille vastauksilleen nauretaan. - - -

Paritöitä tehdessä kaikki etsivät äkkiä jonkun toisen parin, ettei kenenkään vain tarvitse tehdä töitä "visparin" kanssa. Kun harjoittelimme elvytystä, tämä tyttö ei viitsinyt kokeilla tekohengityksen antamista nukelle. Syynä oli varmaankin erään pojan huudahdus: "Minä en varmaan halua koskea tuohon nukkeen, jos "vispari" kuolaa siihen!" (Nro 17)

Kiusaaminen laajenee koskemaan myös opiskelua. Osallistumista opiskeluun pyritään rajoittamaan. Vastaavanlainen ilmiö on havaittavissa työelämässä, jolloin työntekijän työtehtäviä pyritään muuttamaan huonommiksi, rutiininomaisiksi, tai vähennetään ja rajoitetaan niitä (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 30).

Kun kiusaamista on kestänyt pitkään, se saa alati rohkeampia muotoja. Lopulta kiusaaminen on siinä pisteessä, että se on pakko huomata ja siihen puututaan:

Eräs poika on erittäin usein kiusattuna. Kerran kiusaajat pistivät pojan kannelliseen hiekkalaatikkoon, ja hyppivät päällä, kukaan ei tiedä kuinka kauan poika oli laatikossa mutta paikalle tuli kaksi opettajaa jotka lopettivat tilanteen... väliaikaisesti. (Nro 52)

Prosessin myötä kiusatusta tulee koko yhteisön halveksima, jota kohtaan yhteisön jäsenet voivat käyttäytyä miten tahansa. Toisaalta prosessin käynnissä pitäminen vaatii yhä kovempia keinoja. Tässä vaiheessa mukaan voikin tulla fyysisistä käsiksi käymistä, tönimistä, potkimista tai hakkaamista. Tällöin prosessi eteneekin usein niin pitkälle, että se saavuttaa huippunsa. Väkivaltaisen käyttäytymisen vuoksi se otetaan vakavasti ja siihen puututaan. Kun kiusattu kokee kollektiivisen syrjäytymisen luokkayhteisöstä, myös kiusattu voi räjähtää. Hän tekee esimerkiksi jonkinlaisen epätoivoisen teon, jolla hän pyrkii saamaan yhteisön tajuamaan tilanteen vakavuuden (ks. lisää luku 7.4.3).

Simulan (2000, 24) mukaan pieni tyytymättömyys tai ristiriita voi kasvaa suuttumukseksi ja voimakkaaksi vihaksi. Tämä johtuu siitä, että ongelmaa ei ole käsitelty sen alkuvaiheessa. Hiljaisuuden ja passiivisuuden takana ihminen kasvattaa huomaamattaan suuttumusta, joka sitten odottaa kypsymistään ja

lopulta räjähtää emotionaaliseksi kohtaukseksi, kun lasiin tulee yksikin pisara liikaa. Tässä vaiheessa kiusaamiseen viimeistään puututaan virallisen maailman taholta (opettajat, rehtori tai vanhemmat tai jopa poliisi), jolloin edessä on useimmiten kiusaajan siirto toiseen kouluun tai kotiopetukseen. Joissakin tapauksissa kiusattu itse saa vahvuutta ja uskaltaa panna vastaan ja saa tällä tavalla kiusaamisen prosessia vaimenemaan.

Yllä kuvattu prosessi voi jatkua pitkäänkin ns. siedätysprosessina. Tällöin kouluyhteisössä puututaan tilanteeseen jonkin verran, usein oppilaan tai vanhemman aloitteesta. Tällaisella puuttumisella, ainakaan tässä aineistossa, ei näytä olevan tehoa lopettaa kiusaamista, se korkeintaan lieventää sitä hetkellisesti siedettäväksi. Tällöin kiusaaminen jatkuu yhteisössä aaltomaisena prosessina välillä voimistuen, välillä hieman vaieten.

Toimiva keino, jolla prosessiin voitiin vaikuttaa samassa yhteisössä, oli toveripiiriin vaikuttaminen. Siedätysprosessissa kiusaaminen saattaa vaimentua hetkeksi, ja jonkun ajan kuluttua saada kovempia muotoja uudelleen. Tällöin siihen puututaan toistamiseen useimmiten puhuttelemalla kiusaajia, minkä seurauksena kiusaaminen jää pinnan alle ja taas esimerkiksi opettajan vaihtuessa alkaa uudelleen.

Minä olen ollut kiusattuna jo eka luokasta asti. Onhan se nyt yläasteelle siirryttäessä vähentynyt, mutta kyllä sitä saa vielä nykyäänkin kuulla huomautuksia hiusten väristä tai muusta sellaisesta. - - - Ensimmäisellä luokalla, kun en enää halunnut mennä kouluun, äitini huomasi sen, että olin jatkuvasti koulussa ollut kiusattuna. Eka luokalla oli opettajalle puhuttu ja pieni muutos oli tapahtunut. Toisella luokalla, kun opettaja vaihtui, monesta pyynnöstä huolimatta opettaja ei saanut mitään aikaisiksi.

Opettajan vaihdosten vuoksi jouduimme aina uudestaan ja uudestaan puhumaan opettajalle kiusaamisestani. Niin kävi myös neljännellä luokalla, kun opettaja taas vaihtui, jouduttiin taas "ongelmiin". Haukkumistani jatkettiin ja tytöt alkoivatkin hieman jättää ulkopuolelle. - - - Viikillä rinnakkaisluokkalaiset tytöt olivat kirjoittaneet vessaan, että "Elina haisee". Oman luokan opettaja (joka oli taas eri kuin nelkillä) kävi juttelemassa tytöille ja siitä en ole sitten sen koomin kuullut. Pojat jatkoivat samaa kiusaamista "lihava"-- "mustalainen" jne. Kuudennella luokalla poikien lempi"leikki" välitunnilla oli tehdä "tumps, tumps" -ääniä, kun hypin hyppistä. Sinä vuonna äitini kävikin juttelemassa kahdelle pojalle aivan henkilökohtaisesti. Äitini sai pojat tajuamaan vasta antamalla esimerkkejä, että mistä oli kyse. (Nro 7)

Oppilaan kiusaaminen kesti tässä esimerkissä ensimmäiseltä luokalta seitsemännelle luokalle saakka. Aineistossa onkin useita tapauksia, joissa kiusaaminen on kestänyt 6 vuotta tai kauemmin. Joissakin kirjoituksissa kuvataan jopa yhdeksän vuotta kestänyttä kiusaamisprosessia. (Liite 11.) Tällainen pitkäkestoisuus osoittaa, että kiusaamiseen voi olla vaikea puuttua tehokkaasti niin, että se lakkaisi kokonaan. Usein se näyttää jatkuvan jonkinasteisena pinnan alla kytevänä siedätysprosessina vuosien ajan. Kiusaamisen muuttuminen sosiaalisesti käytännöksi tekee siitä vaikeasti havaittavan.

Viime vuonna "Tukioppilaskoulutuksessa" [...] juttelimme kiusaamisesta. Huomasin, että jokainen kiusaa sitä poikaa... huomasin, että minä olen yksi niistä hiljaisista hyväksyjistä ja se järkytti minua. Viime vuoden aikana olen yrittänyt tutustua poikaan MUTTA kun moikkaan häntä koulussa hän luulee, että vittuilen hänelle. Tai jos juttelen hän luulee, että mielistelen! Olen siis umpikujassa. Muutamilla tunneilla is-

tun hänen vieressä (=en omasta tahdosta). Hän puhuu itsekseen jostain oppilaasta ja haukkuu häntä... Kiusatusta on tullut siis "kiusaaja". (Nro 72)

Kiusaamisen jatkuminen kuluttaa luottamuksen ilmapiiriin, jolloin yhteisön jäsenten on vaikea uskoa, että toisenlainen käyttäytyminen onkin aitoa. Kiusattu saattaa tällöin tulkita kaiken häneen kohdistuvan käyttäytymisen kiusaamiseksi. Kiusaaminen saattaa myös ruokkia kiusaamista, kun kiusaamisen takana ollutta vihaa ei ole käsitelty.

4.3 Äkillinen fyysinen päälleikäminen

Äkillinen fyysinen päälleikäminen, "räjähtävä kiusaaminen" käynnistyy ilman mitään varsinaista syytä. Kiusaamisen muotona on raju fyysinen päälle käyminen, hakkaaminen, lyöminen, potkiminen, töniminen tai muu vastaava (fyysisesti) vahingoittava toiminta. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut äkillistä fyysistä päälleikämistä yhtenä kiusaamisen muotona, koska se oppilaiden kuvaamana tulkitaan kiusaamiseksi. Toisaalta se saattaa olla prosessimaisen kiusaamisen lopputilanne. Olen lähtenyt aineistostani käsin purkamaan erilaisia tapauksia, jotka oppilaat ovat kuvanneet kiusaamiseksi; äkillinen päälle käyminen on eräs niistä. Se on perusteltua myös siitä syystä, että äkillinen päälleikäminen voi olla alku kiusaamisprosessille, ellei siihen puututa.

Yhtä poikaa kiusattiin siten, että meidän luokkalaiset pojat oli hakannu sitä ja jotain tallonu sormille ja silleen. En ollu ite näkemässä, mut kamut oli eikä ne ollu tehny mitään asian hyväksi. (Nro 34)

Tällaisesta kiusaamisen tavasta käytetään myös nimitystä fyysinen väkivalta tai fyysinen aggressio (Kaukiainen 2002, 118).

Kiusaaminen alkaa yllättävällä väkivaltaisella tapauksella, esimerkiksi lumipallon heitolla. Tästä kehittyy prosessi, johon liittyy naureskelua ja tönimistä. Rjähtävä kiusaaminen on usein niin näkyvää, että siihen puututaan helposti myös virallisen maailman taholta.

Kari "KK" Kallio (lausutaan kei kei) meni kouluun eräänä maanantaiaamuna. Koulupäivä sujui ihan hyvin toiselle välitunnille asti, silloin eräs koulukiusaaja nimeltään Tuomo S. Aarikoski heitti Karin silmälasit rikki lumipallolla. Karilta pääsi itku ja Tuomo kavereineen nauroi Karille. Tuomon jen[g]kki alkoi tönä yksinäistä Jormaa. Kukaan ei uskaltanut tulla auttamaan häntä. Silloin paikalle osui ryhmä tukioppilaita, jotka auttoivat Karia ja ajoivat kiusaajat muualle. He menivät kertomaan koulun rehtorille, mitä oli tapahtunut ja Tuomo jengeineen sai jälki-istuntoa, lisäksi Tuomo joutui maksamaan rikki menneet silmälasit. (Nro 11)

Rjähtävän kiusaamisen pinnan alla on voinut olla aiemmin jotain pientä kiinaa. Toisaalta räjähtävä kiusaaminen saattaa kohdentua myös täysin ulkopuoliseenkin henkilöön. Tällainen yksittäinen päälleikäynti saattaa tapahtua myös ilman mitään varsinaista syytä:

En nähnyt tilannetta kokonaan, mutta seitsemännellä luokalla ollessani eräs yhdeksäsluokkalainen kävi ilman mitään erityistä syytä kiinni yhteen kaveriini.

Isompi poika heitti kaverini päin seinää, jonka seurauksena hän sai aivotärähdyksen. (Nro 14)

Räjähtävissä prosesseissa ei ole välttämättä kyse pitkäkestoisesta tapahtumasarjasta, vaan yksittäisistä yhtäkkisistä tilanteista. Pitkän kiusaamisprosessin päätepisteessä saattaa tosin olla fyysistä väkivaltaa, mutta kiusaamisen kehittyminen fyysiseksi väkivallaksi on niissä pitkän prosessin tulos. Ne on erotettava väkivaltaisista purkauksista, jotka joskus voivat toistua, ellei niihin puututa:

Heidän suhteensa oli outo: välillä Erik ja Kalle olivat keskenään hyviä kavereita ja toisinaan taas toistensa pahimmat vihamiehet.

Eräänä syyspäivänä olin välitunnilla ystävieni kanssa. Erik istuskeli yksin aika lähellä meitä koulun ulkorappusilla. Yllättäen Kalle juoksi paikalle ja alkoi huutaa Erikille. Tämä oli kuulemma "vasikoinut" Kallen touhuista jollekin, ja Kalle oli saanut jälki-istuntoa.

En ole ikinä nähnyt ketään niin vihaisena kuin Kalle silloin oli! Hänellä oli tapana raivostua todella helposti, kerran hän kävi jopa koulumme naisopettajan kimppuun keskellä tuntia, kun hänelle tuli pientä kinaa tämän kanssa. Niinpä en oikeastaan järkyttynyt, kun näin Kallen nyt siinä melkein vieressäni raivosta punaisena. En kuitenkaan kuvitellut, että Kalle veisi jutun niin pitkälle kuin vei.

Vasikan pitää kuolla! Kalle huusi ja alkoi tönimään ja hakkaamaan Erikiä. Tämä kaatui maahan, jolloin Kalle alkoi potkimaan häntä. Erik itki, huusi ja aneli armoa, mutta se ei saanut seonnutta Kallea lopettamaan hänen satuttamistaan. Hullunkiilto silmissään Kalle vain potki ja potki ja potki...

Tilanne vaikutti hyvin pelottavalta, ja aluksi jähmetyin kauhusta. Väliin en uskaltanut mennä. Kalle oli hyvin urheilullinen ja voimakas ja olisin varmaan saanut itsekin turpiini. Kun tajusin tilanteen vakavuuden, yritin epätoivoisesti löytää jonkun, joka voisi auttaa Erikiä. Opettajia ei vain silloin näkynyt missään. Tilanne kuitenkin onneksi laukesi ennen kuin Erik ehti loukkaantua vakavasti. Kallea vuoden vanhempi tyttö, joka asui samassa lastenkodissa, tuli kiskomaan Kallen pois Erikin kimpusta. Pian tapauksen jälkeen Kalle vaihtoi koulua. (Nro 23)

Yllä olevat oppilaat ovat välillä kavereita ja välillä vihamiehiä. Kaverin osoittama luottamuksen pettäminen ja vasikoiminen viralliselle maailmalle sai toisen käymään päälle. Tapahtuma johti selvittelyyn ja koulun vaihdokseen. Katsoja koki tilanteen pelottavana, mutta vanhempi (tyttö)oppilas meni väliin. Fyysisen väkivallan käyttö koetaankin yhteisössä pelottavana ja sen pelätään kohdistuvan väliin menevään oppilaaseen itseensä. Vain hyökkääjää vielä vahvempi uskaltaa mennä väliin. Mielenkiintoista onkin, että vakavissa tilanteissa koetaan tärkeäksi mennä väliin, sen sijaan kiusaamiseen, joka kehittyy prosessina, ei koeta niin voimakasta tarvetta mennä väliin. Äkilliset päällekkäymiset olivat poikien välillä tapahtuneita kiusaamistilanteita. Ne liittyvät fyysiseen kiusaamiseen, mikä onkin tyypillisempää pojille kuin tytöille (Salmivalli 1998, 38). Pojat selvittelevät välejänsä usein näkyvästi ja kuuluvasti, kun taas tyttöjen kahinat ovat hiljaisempia ja näkymättömämpiä (Gordon 2001, 109 –110).

Väkivaltainen tappelunäytös saattaa toistuessaan myös olla tapa pitää yllä omaa sosiaalista asemaa yhteisössä.

Kahdeksannella luokalla ollessani eräs luokkatoverini joutui kiusatuksi usein. Kiusaaminen oli fyysistä. Toinen poika, joka oli kiusattua poikaa isompi, aloitti tappelun. Tappelun alkamisen syytä ei aina välttämättä ollut. Toinen vain hakkasi, vaikkakin kiusan kohde laittoi vastaan. Tuota kinastelua ei enää tapahdu näiden kahden henkilön kohdalla.

Kiusatuksi joutumisen syy oli erilaisuus, kiusattu oli sanonut jotain tyhmää tai ärsytti. Kiusaaja luultavasti kiusasi huvikseen. Hänen mielestään oli ehkä kiva hakata muita. (Nro 68)

Yllä olevassa esimerkissä oppilas kuvaa tilannetta, jossa kiusaaja toistaa tappelunäytöstä aina, jos joku sanoo kiusaajan mielestä sopimatonta, arvostelee häntä tai tekee jotain hänestä epämieluisia. Tällainen teko voi olla urheilutunnilla vahingossa kiusaajaan osunut pallo tai koulussa muilta kuultu huhu. Sanoista ja teoista seuraa rangaistus: päälle käyminen ja hakkaaminen. Kiusaaja voi myös kutsua puhelimella apuun vanhemman ystävänsä toisesta koulusta, joka tulee hakkaamaan kiusaajaa "loukanneen" oppilaan.

Tappeluille nimetään syyksi jonkin tyhmän asian sanominen tai ärsyttäminen. Tappeluilla kiusaaja saa pidettyä yllä asemaansa yhteisössä siten, että kukaan oppilaista ei uskalla puhua kiusaajasta mitään. He pelkäävät joutuvansa hakkaamisen kohteeksi. Toisaalta hakkaamiset kohdistetaan vain yhteen, kiusatuksi valittuun oppilaaseen, mutta näytösten kautta yhteisössä vallitsee pelko kiusaajaa kohtaan, jonka asema on kaikkien oppilaiden arvostelun ulottumattomissa.

4.4 Sanallinen kiusaaminen

Sanallisella kiusaamisella tarkoitetaan tässä lähinnä sanojen kautta aiheutettua pahaa mieltä toiselle oppilaalle. Se voi olla haukkumista, nimittelyä, pilkkaamista, ivaamista ja halventavaa tapaa puhua toisesta. Kaukiainen (2002, 118) puhuu verbaalisesta aggressiosta, joka sisältää haukkumista, pilkkaamista ja uhkailua. Sanallista kiusaamista voi olla myös epäsuoraa, jolla tarkoitetaan juorujen ja huhujen levittämistä toisesta (Baron 1977, 11, 43–47; Buss 1961).

En ole kiusannut koskaan, mutta minua on kiusattu ala-asteella haukkumalla ja pilkkaamalla. En kyllä välittänyt siitä ollenkaan. - - - Kiusaaja ei pitänyt heikommastaan. (Nro 38)

Sanallista kiusaamista voivat vahvistaa eleet, matkiminen ja pieni töniminen. Tekojen tarkoitus on osoittaa halveksuntaa ja sitä kautta kiusaajan valta-asemaa yhteisössä kiusatulle.

Meidän luokalla on kiusaamista ollut. Seiskalta asti minua on haukuttu ja haukutaan vieläkin. Sitä tapahtuu tunnilla sillein, että joku rupee haukkumaan, ja luokka ei sano mitään tai nauraa. Luokallamme haukutaan muitakin, esim. kiusaajaakin. (Nro 39)

Monissa tilanteissa vielä iloinen ihminen saa osakseen huomautuksia tai enemmänkin ilkkumisia ulkonäkönsä, pukeutumistyyliensä, ajatustensa/mielipiteidensä takia. Kiusaaminen on pelkästään halveksivaa tuijottamista, kovaaäänisiä kommentteja ulkonäöstä tms. ja ehkä vaikkapa pientä tönimistä. (Nro 84)

Kiusaajaakin voidaan nimitellä. Nimittely voi olla kiusaajan tapa puolustautua, jos hän pelkää itse joutuvansa kisuksi. Näin yhteisössä, jossa monet oppilaat pelkäävät joutuvansa itse kiusan kohteeksi, nimittely voi olla yhteisön tapa viestiä.

Tavallisimpia tilanteita on viisii sellane luokankeskeinen toisten nimittely ja nälviminen... Nykyään harvemmin sellaista ihan fyysistä kiusaamista, mutta sitäkin kyllä tapahtuu enimmäkseen tietyn porukan sisällä. (Nro 49)

Sanallinen kiusaaminen voi pysyä sellaisena tai siitä voi kehittyä kiusaamisen prosessi, jolloin haukkumiseen käytettyjen nimitysten merkityskenttä usein laajenee ja samalla kiusaamiseen liitetään uusia muotoja, esimerkiksi eristämistä tai fyysistä väkivaltaa.

4.5 Syrjiminen ja eristäminen

Kiusaaminen voi ilmetä myös syrjimisestä. Oppilaat kuvasivat aineistossa tätä otsikoimalla muun muassa kiusaamista koskevan kirjoituksensa ”Syrjimininkin on kiusausta” (nro 3). Kiusaaminen alkaa prosessina, jossa joku oppilas ja hänen lähipiirinsä syrjivät jotain oppilasta ja se jatkuu lopulta syrjityn oppilaan poissulkemisena koko yhteisöstä, eristämisenä. Englannin kielessä tälle kiusaamismuodolle on oma sanansa ostracism (joka tarkoittaa ryhmästä poissulkemista). Myös termit expulsion (karkotus), exclusion (poissulkeminen) ja segregation (eristäminen) viittaavat kiusaamisen tapaan, jossa yksilö jätetään yksin ja hänet suljetaan sosiaalisen ryhmän ulkopuolelle. (Reardon 1996.)

Kun kiusaaminen muodostuu ainoastaan syrjimisestä, sitä on vaikea havaita. Siihen on myös vaikea puuttua, koska kiusatut itsekin kokevat, että heille ei vain löydy kyseiseltä luokalta ystävää.

En tiedä miksi, mutta minua alettiin syrjimään ala-asteen 5–6 -luokalla. Silloin minulla ei ollut yhtään kaveria koulussa. Kotona ja harrastuksissa ei ollut tätä ongelmaa. Koulussa tytöt alkoivat vain syrjimään minua, koulussa välitunnit olin yksin, parijonossa sain kulkea yksin, luokkaretkelle kun lähdettiin, istuin linja-autossa yksin ja katsoin vierestä, kun muilla oli hauskaa. Jos jonkun kaveri oli kipeä, silloin kyllä kelpasin välituntikaveriksi. Jos jollakin oli jotain ongelmia, koin, että minuun turvaututtiin. (Nro 3)

Syrjimisessä ongelman havaitsemisen tekee vaikeaksi myös se, että tällainen yhteisön ulkopuolelle jätetty oppilas saatetaan tilapäisesti ottaa ystäväksi, ”paremman puutteessa”, esimerkiksi, jos jonkun kaveri on kipeä. Tällainen syrjimin saattaa myös alkaa yhtäkkiä:

Oli ihan uusi luokka ja uudet luokkakaverit. Olin ensin yhdessä ryhmässä, mutta siihen ei hetken päästä mahtunutkaan neljättä joukkoon. Hetken aikaa jouduin kulkemaan paikasta toiseen yksin. (Nro 2)

Syrjimiseen ei välttämättä liity mitään muuta "toiminnallista" kiusaamista, oppilas vain jätetään porukan ulkopuolelle (Bliding 2004, 125–131).

No joo. Ala-asteella mun luokalla oli yks tyttö. Inka. Hän oli hiukan erillainen. Koko eka-toka luokat hän leikki poikien kanssa, poikatukka... etc. Sit 3–6 luokaks se tuli mun luokalle. Kaikki piti häntä vieläkin hiukan omituisena. Osana syynä tohon kiusaamiseen taisi olla hänen äitinsä, joka oli reilusti ylipainoinen. Mäkin, kun ala-asteella liikuin sellaisessa fuckin' pinnallisessa porukassa, joka vieroksui kaikkea outoa ja ei-muodin mukaista, tulin kiusanneeksi häntä. Hävettää nykyään. Ei kiusaamisemme ollu mitää fyysistä. Me vain jätettiin hänet porukan ulkopuolelle ja saatettiin huomauttaa tyhmistä asioista, kuten "Vähä toi esittää kovaa, sillei oo ees pipoo" ... tai jotain muuta yhtä tyhmää... Hän sit rupes "kapinoimaan" tai jotain. Joskus nelosluokalla hän jäi kiinni varastamisesta. Sit hän rupes valehtelemaan... etc. Ei ollut enää oma itsensä. Vitos luokalla tää meidän luokan "jengi" rupes jo hi[u]kan ottaan häntä mukaan esim. tupakille koulun jälkeen, jossa tosin kyllä sielläkin hänelle naurettiin selän takana. Kuudennella luokalla mä ja mun kaksoissisko, joka oli samalla luokalla, ruvettiin erkanemaan tuosta teinipellettiimistä.

Ruvettiin oleen Inkan kaa ja muuta. Ärsyttää muistella tota tollasta tiimi meininkii, et me ollaan nyt tässä, mee sä pois. Kyllä tosta porukasta muutamat on vieläkin ihan samanlaisia. Uusimman muodin mukaset trendipellet. YÄK! Nykyään mä, Inka ja Jenni (= mun kaksoissisko) ollaan erottamattomia. Meillon sika paljon ystäviä "). Oikeita eikä tollaisia pinnallisia sanoisinko paskoja kaksnaamasia tyyppei. (Nro 32)

Syynä yllä kuvatussa syrjimisessä on syrjityn erottuminen luokassa vallitsevasta kulttuurista. Oppilaat edustavat nuorten kulttuurin ihanteita, mitä kirjoittaja kuvaa sittemmin "teinipellettiimiksi" ja "muodin mukaisiksi trendipelleiksi". Oppilas, joka poikkeaa näistä trendeistä, jätetään ulkopuolelle, ja hänestä keskustellaan yhteisössä ("siltei oo ees pipoo"). Keskustelu vahvistaa yhteisön mielipidettä kulttuurin mukaisista ihanteista ja vahvistaa eroa yhteisön ulkopuolelle jätettyyn. Pipon on tässä eräs kyseisen kulttuurin edustama symboli. Sen käyttäjät erottuvat yhdeksi omaksi sosiaalisesti ryhmäkseen. Pipon käyttämättä jättäminen koetaan uhkaksi, kulttuurin normia rikkova "esittää kovaa". Kirjoittaja kuvaa omaa "heräämistään" kulttuurin yhdenmukaistavasta muotista ja alkanutta ystävyyttä poikkeavan oppilaan kanssa. Hän kuvaa, että yhteisö ehkä kummeksuu heitä, mutta se ei haittaa, koska heitä on tiimi, usea oppilas tiiviinä ryhmänä.

Syrjiminen ilmenee opettajalle ilmeisemmin ryhmä- tai parityöskentelyssä, jos oppilaat valitsevat itse ryhmänsä tai parinsa.

- Kaikki, niinku siis koko luokka, yleensä sillei tirsku, sillei selän takana ja näin, ja sit sitä syrjittiin pois porukasta yleensä.
- Niinku tyttöjen keskenkö?
- Niin ja poikien. Jos sanottiin, et "ota pari", ni se jäi yleensä yksin pariks, tai yksin sillei ilman paria ja. (Saaran haastattelu)

Huomattakoon, että myös prosessimaisen kiusaamisen yksi vaihe on syrjiminen ja lopulta eristäminen yhteisöstä. Eristämiseen kuuluu usein inhoon liittyviä sisältöjä. Kiusattu on "ällö", inhottava tai jollain tapaa "likainen" tai sisältää

bakteereita. Eristäminen voi ulottua myös kiusatun omaisuuteen: kiusatun tavarat voivat olla "likaisia", kukaan ei halua koskea niihin. Kiusaaminen voi olla myös pakoa pois kiusatun luota, fyysistä eristämistä. Tällainen voi ilmetä vainoleikkina tai leikkina, jossa kaikki pakenevat kiusattua tämän nähdessään. Nämä sisällöt leviävät yhteisössä tehokkaasti ja johtavat nopeasti siihen, että yksilöä kartetaan, ja lopulta hänet on eristetty muista oppilaista.

Kaikkonen (1999b) arvioi tutkimuksensa perusteella, että koulun korostama ja toteuttama yhteistoiminta johtaa myös oppilaiden sosiaalisempaan käyttäytymiseen toisia kohtaan. Yksilöllisen kognitiivisen näytön korostaminen voi puolestaan aiheuttaa kilpailun korostumista, mikä ei ole hyvä oppilaiden sosiaaliselle käyttäytymiselle. (Kaikkonen 1999b, 91–95.) Yhteisöllisyyden puute saattaa rohkaista kiusaamisen muotoihin, koska yhteisöllisyyden ollessa vähäistä oppilaat eivät tue toisiaan. (Pellegrini 2001, 66–67.) Eristäminen ulottuu myös koulutyöhön: eristetyn kanssa ei haluta olla pari. Kun oppilaat tekevät liikuntatunnilla joukkueita tai valitsevat itselleen vapaasti pareja, niissä syntyy aito tilanne, jossa voi käyttää eristämiseen liittyvää valtaa.

Paritöitä tehdessä, kaikki etsivät äkkiä jonkun toisen parin, ettei kenenkään vain tarvitse tehdä töitä "visparin" kanssa. (Nro 17)

Toiminta on laajentunut koko yhteisöön. Nekään, jotka eivät aktiivisesti kiusaa, eivät yhteisön sosiaalisen paineen alla halua tehdä kiusatun kanssa ryhmätyötä. Kyse ei ole osaamisesta, sillä kyseinen oppilas "tietää asioista paljon enemmän kuin useimmat muut luokkatoverimme".

Kiusatun eristämällä jonkin oppilaan pariin voidaan myös "pelata" ja tällöin kiusattua käytetään sosiaalisena "rangaistuskeinona":

– No oli siinä sullei, että kun meillä oli joku matikan juttu, ja joltakin kysyttiin niinku, että kenen pari sä haluat olla, sit kun mä, oli niinku neljä jälellä, minä ja sitten ne kaks meitä ylempää poikaa, ja sit tää Mirva, mä sanoin, se toinen niistä, joka oli pomompi tyyppi, niin se yritti mulle tälle näin [osoittaa ilmeellä] niinku Mirvaa, että mä valitsisin sen, niin mä oikeen tahallani sit valitsin sen toisen pojan, sen hiljaisemman siis niistä. Että se oikeen siis tavallaan näytti, että oikeen niinkun tahallaan, että mitä teet noin, niin saat olla huomenna sen pari. (Kaisan haastattelu)

Toiminta voi tapahtua opettajan siitä tietämättä, jolloin se sisältää myös harhauttamista.

Eristäminen voi olla hienotunteista, kiusatulle ei sanota "päin naamaa, et sä oot hirvee ihminen" (Emilian haastattelu). Toisaalta eristäminen voi olla suoraan sanottua.

Ja on muutamia semmosia, joihin se sit voi niinku tulla sullei, ett sulle ei ruveta niinku näyttämään mitään. Mut sit se saattaa niittenkin jutuista ottaa jotenkin niinku itteensä, vaikka ei oo niinku tarkotettukaan henkilökohtaisesti.

- Mitä sulle sanotaan, kun se tulee, siellä ne, jotka sanoo rumasti? Mitä ne sanoo sulle?
- Siis yleensä "Mene pois" tai "Mitä piip sä täällä teet?" Niinku sullei, mut sit se on itekin oppinut, et ei se ees halua mennä sinne, koska se ei pidä.
- Ja sit sillä on muutama ryhmä, joittenka välillä se vaeltaa?
- Nii. (Emilian haastattelu)

Eristäminen voi olla myös mukaan ottavaa eristämistä: eräs oppilas toteaaakin, että ”oli mulla kavereita, mut ne oli hippaa eikä halunneet mua mukaan” (nro 5). Kiusattu voi olla mukana ryhmässä, joka koostuu ´meistä´, mutta hänelle silti osoitetaan koko ajan, että hän ei kuulu ryhmään. Hän on fyysisessä tilassa läsnä ja lähellä, mutta sosiaalisesti eristetty. Toisaalta oppilas, joka on ollut ystävänä, eristetäänkin yhtäkkiä jostain syystä tietoisesti:

Meidän luokalla on poika, joka on vähän rikkaammasta perheestä. Poika oli ylimielinen jo ala-asteella, mutta oli meidän ”kaveri”, mutta kun päästiin yläasteelle poika rupesi leuhkaksi ja me jätimme hänet pois kuvioista. Poika on ja oli aina opettajien ”lellikki”. Ja tästä seurasi, että jotkut muut pojat rupesi haukkumaan häntä homoksi ja opettajien perseennuolijaksi. Perhekin on ylimielinen, ne eivät nosta kättä tai tervehdi edes asianosattomia eli ei kiusaajille. (Nro 74)

Eristämisen syy, ylimielisyys, ulotetaan koskemaan myös perhettä. Eristämisen syy on ”leuhkaksi rupeaminen”. Kiinnostavaa on, että eristämiseen liittyy yläkouluun siirtyminen. Uudessa yhteisössä poika jätettiin pois kuvioista tietoisesti. Kiusaamisen muodot eivät välttämättä esiinny puhtaana: tässäkin eristämistä seuraa haukkuminen. Paradoksaalista eristämisessä on se, että kiusaamisen syyksi saatetaan nimetä ”yksin oleminen” tai kavereiden puute. Eristyksissä oleminen on syy kiusaamiselle, mutta eristäminen on myös kiusaamisen seuraus. Oppilaat kuvaavat ystävien merkitystä ja myös heidän kauttaan saatua valtaa (mitä enemmän ystäviä, sitä arvostetumpi oppilas on yhteisössä). Kiusattu halutaan kiusaamisessa saattaa sellaiseen (eristettyyn) asemaan, jota yhteisö ei arvosta.

Paitsi yksilöä, myös luokkaa voidaan syrjiä yksikkönä:

Olen käynyt koko kouluni englanniksi ja ala-asteella muiden luokkien mielestä oli erikoista, että olin kansainvälisellä luokalla. Asia ei toki koskenut vain minua, vaan koko luokkaamme hyljittiin asian takia. Varsinaista kiusaamista ei ikinä ollut, mutta muut luokat hylkivät ja eristivät meidät pois joukosta. Emme siis tunteneet ketään muita kuin oman luokkamme ja se on tehnyt ainakin minusta ujon ja hieman sulkeutuneen. (Nro 36)

Erityisyys, englanninkielinen luokka, johti koko luokan syrjimiseen yhteisössä. Tämä luokka suljettiin muiden luokkien ulkopuolelle siten, että heidän kanssaan ei ystävystytty. Kirjoittaja kertoo, että englanninkielisen luokan oppilaat puhuivat keskenään englantia. Vieraan kielen käyttöä, vaikka he olisivat osanneet myös suomea, pidettiin kummallisena, ja se johti siihen, että heidät eristettiin. Eristämisen voima on suuri ulottuessaan koskemaan yhteisössä kokonaista luokkaa ja sen kaikkia jäseniä.

4.6 Ärsyttävä kiusaaminen

Ärsyttävää kiusaamista kuvataan kiusaamisena, jossa vastuu kiusatuksi tulemisesta on erityisesti kiusatulla. Ärsyttävän kiusaamisen määrittelemisen aiheuttaa oppilaisissa hämmennystä (ks. myös nro 82 alla).

En nyt tiä voiko tätä lukea kiusaamiseksi, mutta kuitenkin... Meidän koulussa on eräs poika, joka aina ärsyttää tahallaan vanhempia oppilaita (haukkuu, tönii jne.). Lopulta joku suuttuu sille ja tönäisee tms. Poika lähtee itkien koko koulun haukkuen, juosten kohti opettajan huonetta ja valittaa, että häntä on kiusattu.

Rehtori ottaa tönäisseen pojan puhutteluun...

Ei kenelläkään voi olla niin hyvää itsehillintää, että kuuntelee, kun joku haukkuu koko ajan yleensä niin kauan, että joku suuttuu. - - - Tarinassa on se puoli, että kumpi on kiusaaja. (Nro 42)

Kiusatun rooli ja kuvaus poikkeavat ärsyttävässä kiusaamisessa stereotyyppi-
sestä hiljaisesta ja ujosta kiusatusta. Ärsyttävässä kiusaamisessa kiusattu ei tyydy hänelle määriteltyyn eristettyyn rooliin, vaan pyrkii toistuvasti mukaan ryhmään. Tämä "tunkeilu", joksi oppilaat sitä nimittävät, ärsyttää. Se johtaa lopulta siihen, että kiusaaminen katsotaan kiusatun syyksi, koska hän pyrkii mukaan, vaikka häntä ei haluta ryhmään.

Ärsyttävässä kiusaamisessa kiusattua aletaan kiusata, mutta hän ei suostu alistumaan kiusatuksi eikä käyttäytyä niin kuin hänen odotetaan käyttäytyvän kiusatulle osoitetussa alemmassa valta-asemassa. Kiusattu (ärsyttävä) ottaa kiusaamisestaan huolimatta itselleen valtaa ja tekee sen rikkomalla yhteisön normeja. Hän saattaa olla edelleen oppitunnilla äänessä tuoden omaa erityisosaa-
mistaan esiin. Hän saattaa pyrkiä ryhmän jäseneksi siitä huolimatta, että hänelle on osoitettu, että häntä ei haluta ryhmään. Tällöin ryhmään tuleminen ryhmän sitä hyväksymättä nimetään ärsyttämiseksi. Ärsyttävä oppilas ei suostu olemaan yksin yhteisön ulkopuolella ja tulemaan ns. tavalliseksi kiusatuksi, vaan tunkeutuu jatkuvasti ryhmään, josta hänet toistuvasti osoitetaan pois. Kiusaamisessakin näyttää olevan normi, jossa kiusatun tulee tulla kiusatuksi ja käyttäytyä sen aseman tavalla, joka hänelle osoitetaan. Pyrkiminen osoitettua asemaa ylemmäksi koetaan ärsyttäväksi käyttäytymiseksi.

- Ja sit se on niinku, muut sit ärsyyntyy siitä, ett kyllä sillä ekaks oli sillei, kun kukaan ei tuntenu sitä sillon. Se rupes käymään sitte tosi ärsyttäväks. Ja siis kyllä sen kanssa on keskusteltu niinku niin monet kerrat ja yläasteenkin aikana monet kerrat siitä, että. Kun joittenkin mielestä se on just se tyttö, et se niinku kiusaa heitä.

- Ymm.

- Mut se on taas sit sen mielestä se, et he kiusaa sitä.

- Koska he ei ota sitä siihen piiriin mukaan. Kaveriporukkaan mukaan?

- Niin, et kyl se nyt, että kyllä nyt on niinkun on ihmisiä, jotka ei sano sille suoraan, että "painu vittuun", niin kun suoraan sanoen, että joiltakin kuuluu niinku ihan, että vaikka se tulisi niin kun kahen metrin päähän, ni jotkut rupee huutamaan sille niinku, ku ei ne jaksaa enää sitä, että jos se tulee siihen ärsyttämään. (Emilian haastattelu)

Ärsyttävässä kiusaamisessa ärsyttävä oppilas rikkoo oppilaiden epävirallisen normin (kantelee opettajalle, puhuu pahaan toisista ja on kuitenkin kaveri, ei puhu totta). Epävirallisten normien rikkominen tai niiden tunnistamattomuus ärsyttää.

Eräs tyttö oli erittäin poikkeava muista. Hän ei ollut hirveän hyvä ihmissuhteiden hoitaja. Hän ikään kuin huomaamatta ärsytti muita. Luulenpa, että se oli tahallista

huomion hakemista. Niin tämä tyttö sitten sai muut kiusaamaan itseään ja sai syyn juosta opettajan huoneeseen keräämään sääliä. Tätä ruljanssia jatkui pitkään ja edelleenkin kukaan ei oikein pidä tästä kyseisestä tytöstä. Haluan tällä jutulla vain sanoa että joskus kiusaaminen on molemminpuolista ja kiusattu voikin olla ongelma. En itse ole ollut kiusaamassa tyttöä, olen ollut sivustakatsoja ja asianratkoja. Ja olen yrittänyt saada ihmisiä ymmärtämään, että erilaisuus ei ole synti. Mielestäni sekä kiusaajan että kiusatun pitäisi aina miettiä tarkoin, mistä kiusaaminen johtuu, eikä vain syyllistää toista osapuolta. (Nro 82)

Tyypillistä on, että ärsyttävän oppilaan valtaa pyritään rajoittamaan, mutta hän ei suostu siihen, vaan rikkoo toistuvasti yhteisön epävirallisia normeja.

– No, kyllä se periaatteessa kaikki oppilaat sitä mieltä, että ”joo tää ihan tylsää”, että ”ei täällä jaksaa” ja oli sillei me oltiin siis, kun mä oon sitä mieltä, et se ei oo periaatteessa niin, että kun se tulee, niin kaikki kiusaa sitä. Vaan se on niinku aina välillä, että jos joku sattuu sanomaan jotain, niin se ottaa siitä ihteensä. Et se niinku ite aiheuttaa sen, että sitä kiusataan, käytöksellään. Ei välttämättä niinku tietoisesti. Välillä se kyllä mun mielestä on ihan sitä, nykyäänkin varsinkin, et se niinku tajuaa, että se ärsyttää muita ihmisiä, mut se ärsyttää vaan just siksi, että joku sille jotain sanos, et se vois mennä sanomaan siitä sitten muille, et sitä on kiusattu.

– Aivan.

– Et se oli sillo alussa varmaan sitä, et se niinku ei niinku tajunnu, et se todella ärsytti muita. Mut sit ku se rupes huomaamaan sen, ”että okei tää ärsyttää sitä”, ni sit se ennistä enemmän niin vaikeutti sitä, et se ei saanut kavereita.

– – –

– Siis sillei, et se ei ollu niinku niin näkyvää, että sitä pohdittiin ja lyötiin ja ... että jos joku ulkopuolinen olis tullut, ei se välttämättä olis huomannu, että sitä kiusattiin.

– Aivan.

– Mutta ku sit, ku kaikki ne siellä luokassa, ja opettajat ja tälle ja muut tutut niinku tiesi, että ne ei oikein tykkää toisistaan, ni sit, jos rupes niinku tarkemmin kattoon, ni sit saatto ehkä huomata jotain että.

– Aivan.

– Elikkä se saatto olla välillä vähän mukana siinä ja sitten palloilla toiseen suuntaan.

– Joo.

– Vaihtelevaa. Mut siis sillei niinku, et se oli niinku sillei, et minä olen kiusattu, että mua kiusataan. Ja sit muut oli taas sitä mieltä ”joo että ei kannattas ärsyttää, että varmaanki toi ärsyttää tosi paljon, että ois joskus hiljaa tai tälle näin”. (Emilian haastattelu)

Kiusaamisesta on tullut kehä, jossa kiusaamisen syyksi nimetään ärsyttäminen. Koska oppilas ärsyttää, häntä kiusataan. Oikeastaan ärsyttäminenkin on kiusaamista. Ärsyttämistä on, että kiusattu, ärsyttävä oppilas, hakeutuu ryhmään, vaikka häntä ei halutakaan kuuluvaksi siihen. Hän ei usko, että häntä ei oteta mukaan, vaan tunkeutuu mukaan. Hän rikkoo sosiaalista tilaa koskevaa oletusta tulemalla liian lähelle ryhmän jäseniä, jotka eivät halua ottaa häntä täysivaltaiseksi ryhmän jäseneksi (Schein 1987, 109–111). Samalla hän rikkoo kulttuurisia sääntöjä kertoessaan liian usein opettajalle kiusaamisesta. Hän ei tunnista rajaa, milloin voi kertoa opettajalle ja milloin ei. Hänen kiusaamisen sietonsa on nollatasoa, kun taas yhteisön mielestä sen tulisi olla tiettyyn rajaan saakka

huumoriksi tulkittua läpän heittoa. Syy kiusaamisesta langetetaan kiusatulle, se luetaan hänen ärsyttävyytensä ansioksi.

Toisaalta kiusattu on huomannut voivansa vaikuttaa ärsyttämisen avulla. Kun hän on havainnut jonkin asian ärsyttävän, hän toistaa sitä ja saa muut kiusaamaan. Tällöin hän menee kertomaan opettajille. Tämä menettely saa yhteisön vahvistumaan häntä vastaan.

Ärsyttävyyteen voi liittyä liian nopea tutustuminen vieraaseen oppilaaseen tai liian nopea yritys ystäväytyä jonkin oppilaan kanssa.

– Joo, ja just sitä, et se tunki sitten porukkaa.

– Ymm.

– Että niinku, et luuli siis, jos joku sanois sille niinku sillei käyttäytyi ihan normaalisti, ystävällisesti, että nyt ollaan parhaita kavereita ja sit se olis, niinku se normaalisti kailotti siitä tietysti kaikille ja sit se toinen suuttu siitä oikein kunnolla. Mitäs sä nyt tuommosta oot mennyt selittää.

– Ja että sitte se että, en mää niinku sano, et se olis mun kavero, mut mä yritän niinku käyttäytyä sitä kohtaan sillei ystävällisesti, että en sillei. Ei mulla oo mitään syytä kiusata sitä ja tälle. Niin se saattaa senkin ottaa ihan tosissaan, että joskus se sanoo sillee, et joo me ollaan parhaita kavereita. Et mä sanon, et joo, mä voin olla kyllä sun kavero ja siis mun mielestä kaikkien pitäis kohella toisiaan ystävällisesti, mutta ei se tarkoita sitä, että me ollaan bestiksiä, et mä sanon sille ”moi” tai sitte tota en kiusaa sua.

– Eli sillä on hirvee halu saaha joku kavero?

– Nii. Ja sitte, jos se ei sitä saa, niin sitten se vaan niinku yltyy ja ei kukaan... kaikki on niinku silleen, että en mä nyt sun kavero halua olla, kun sä tuut tollel päälle. (Emilian haastattelu)

Strandell (1994, 73–75) kuvaa väitöskirjassaan päiväkotilasten toimintaa. Hän toteaa, että lasten käyttäytymiseen liittyy paljon suuntaavaa toimintaa, jonka tarkoituksena on saada selville, mitä kaikkea tilassa tapahtuu ja mitä muut lapset tekevät. Suuntaavassa toiminnassa katseet, eleet, ilmeet ja ruumiinasennot ovat tärkeitä. Lapset seisovat, katselevat ja kiertelevät ympäriinsä, hymyilevät jollekin ja kuuntelevat. Vastaavasti tässä aineistossa kuvataan ärsyttäviä, kiusattuja oppilaita oppilaina, jotka pyrkivät liian nopeasti ystäväytykseen ja pääsemään mukaan ryhmään. Nimenomaan ärsyttäväksi koetuilta puuttuu suuntaava toiminta. Toisaalta ryhmästä eristäminen voi johtaa siihen, että kiusattu pyrkii entistä pontevammin hakeutumaan ryhmään, mikä koetaan ärsyttäväksi.

– Kaikkee tällaista ja oli heti tyrkyttämässä puhelinnumeroa ja kaikkee tällaista, et se oli liian, vähän semmonen. (Saaran haastattelu)

Ärsyttävät oppilaat pyrkivät luomaan sosiaalisia suhteita nopeasti ja haluavat myös kiinnittyä ystäviin nopeasti. He tutustuvat nopeasti ja kokevat pienenkin myönteisen ystävyuden eleen hyvän ystävyuden merkinä ja tulkitsevat, että kyseinen oppilas on silloin heidän paras ystävänsä. He eivät odota neuvonpitoa tai vahvistusta ystävyteen sitoutumisesta.

Eräs oppilas kertoo luokkaan muuttaneesta uudesta oppilaasta Juuliasta. Hän ei uutena tiennyt, että kukaan ei saa sanoa mitään Mirjaa vastaan joutumatta kiusatuksi. Muilla oppilailta tämä tietoisuus oli syntynyt jo alakoulun aikana. Niinpä Juulia erehtyi arvostelevaan Mirjaa ja rangaistukseksi Mirja käänsi koko luokan tytöt Juuliasa vastaan ja Juuliasta tehtiin ärsyttävä tyttö, jota ei otettu ryhmään mukaan:

- Oliko tää Mirja sit ensimmäinen, joka sano tästä Juuliasta, et me ei olla sun kanssa?
- Se oli just et sen, niinku Mirjan porukat yritti ekana tietysti, kun ne oli niinku niitä luokan johtajia tavallaan, ni ensin yritti tutustua siihen, ja ne sit sai siitä ensimmäisenä sen kuvan, että toi ei oookkaan niin hyvä tyyppi. Niin ne just sitte, ja sit ne edelleenkin kaikista voimakkaimmin aina sanoo sille jotain.
- Ymm. Ja sitte muu luokka räjähti nauramaan?
- Ymm.
- Oliko siinä jotain muuta sellaista niinku liittykö siihen sellaista yhteistä, että muut nauraa ja yks tekee noin?
- No, se oli varmaan just sillei, et se Juulia kuitenkin, kun se tuli uutena, ni se ei tiennytkään, et kaikki on samaa sen Mirjan kanssa, et se uskalti sit sanoo siitä jotain. Mut sit muut ei uskaltanut lähtee siihen mukaan, kun ne huomasi, et Mirja tuli sit sille sanomaan jotain. Ja sit oli osa tietysti niitä, jotka oli koko ajan ollut siellä sivussa jossain, niinkun omana porukkanaan tavallaan ja ihan niinku hiljaa sillei, et ne ei kummankaan, niinku kummankaan kannalla ollu sillä lailla. (Emilian haastattelu)
- - -
- Elikkä siis, että jos Mirjasta puhuu kaks salaa ja se tuli Mirjan tietoo, ni sitten se niinku loukkaantu siitä ja rupes niinku sit niitä muita tavallaan syrjimään tai kiusaamaan tai sillei anto ymmärtää, et mä en tykkää teistä, ku te ootte puhuneet musta pahaa.
- Se rankaisi?
- Niin, ja vaikka muut olis ollut niinku samaa mieltä niitten kahden kanssa, niin sit, kun ne huomasi, et miten niille kahelle kävi, ni ei ne sit uskaltanut sanoo. (Emilian haastattelu)
- - -
- Mikä keino sillä Mirjalla oli, et se muut puolelleen. Se pahan puhuminen, muistako?
- Niin. Ja sit se [Mirja] saatto, et se käänsi sen jutun "toi sano susta sitä ja tätä, et mä en kyllä oo yhtään sitä mieltä". Sit se toinen, "ai jaa, se on puhunut musta pahaa, mutta tää [Mirja] ei oookkaan sitä mieltä"
- Mirja ei oo sitä mieltä, ja joku muu on puhunut siitä pahaa.
- Vaikka se olikin sit ihan vaan puppua.
- Kovat keinot.
- Se oli sillei, et ei pahemmin niinku väkivaltaa ollut ikinä, mut aina sitä, että puhuttiin ja juoruttiin ja syrjittiin. (Emilian haastattelu)

Tyttöjen puolelle puhumisessa käytettiin tarinaa siitä, että joku on puhunut pahaa, vaikka niin ei ollutkaan todellisuudessa. Toisen mielipiteen kääntäminen tapahtui salaa ja epäsuorasti. Jos joku uskalsi olla kiusaajaa vastaan, hänellä oli vaara joutua itse kiusatuksi. Mielenkiintoista on, että Juulian tullessa uutena oppilaana luokalle kaikki halusivat olla hänen ystäviään. Juulia muodosti suo-

siollaan uhkan luokan johtajalle ja kun hän erehtyi arvostelevaan johtajaoppilasta, tämä loi yhteisössä Juulialle ärsyttävän oppilaan maineen, jonka seurauksena kaikki kartoivat Juulian seuraa. Juuliasta tuli ärsyttävä ja kiusattu.

4.7 Suhdekriisi

Suhdekriisillä alkavalla kiusaamisella tarkoitetaan kiusaamista, jossa kiusaaja ja kiusattu ovat saattaneet olla hyviä ystäviä, mutta heidän välisiinsä suhteisiin on tullut (jostain ulkoisesta syystä) kriisi. Tällaista tapausta kuvaa seuraava esimerkki:

Koulussa oli kaksi tyttöä. Toinen kasilla ja toinen seiskalla. Vanhempi tyttö suuttui siitä, kun nuorempi piti hänen serkustaan. Ja lähetti sille tekstiviestejä.

Vanhempi tyttö odotti toista tyttöä koulussa. Kun nuorempi tyttö pääsi tunnilta, vanhempi kiskoi hänet ulos väkisin ja he tappelivat, kunnes nuoremman kaverit hakivat opettajan apuun. He kiskoivat toisiaan hiuksista, ja sitten sitä selvitettiin poliisien kanssa. Riita johtui myös siitä, että toinen tytöistä ei pitänyt toisesta. (Nro 59)

Joskus tällainen hyviin ystävyysuhteisiin liittynyt kiusaaminen voi alkaa ilman kolmattakin osapuolta:

Oli normaali koulupäivä ja kaveri & mä oltiin jääty varastamisesta kiinni, kaveri oli laverrellu sen jälkeen, mua suututti ja aloin kiusaamaan sitä kyseistä likkaa haukkumalla ym. Sitä jatku jotain viikon, ja sit me sovittiin kaikki sotkumme, ja tulimme tulokseen, että kiusaaminen on tosi tyhmää! (Nro 85)

Suhdekriisissä kiusaamisen alkamiseen voi liittyä jokin kolmas henkilö, jonka suhde vaikuttaa kahden muun oppilaan suhteeseen aiheuttaen kiusaamisen alkamisen (ks. nro 27, luku 7.2.2).

Haastattelussa tuli ilmi vastaava tapaus: Jasmin kuvaa tällaista ystäväysten välille kehittynyttä kiusaamista. Tytöt, Jasmin ja Sofia, ovat seitsemännellä luokalla ja vielä kahdeksannen luokan alussa ystäviä, mutta Jasmin alkoi jo siinä vaiheessa ”kattoon sillei”. Lopullinen välirikko tapahtuu, kun tytöt olivat vaihtaneet kirjevihkoja ja Jasmin lopetti vastaamisen kirjoittamalla, että ei kiinnosta enää nähdä. Haastattelussa Jasmin kertoo ensin, että kiusaamisen syy on kiusatun ylipirteys ja dramaattisuus, mikä ärsyttää. Tytöt ovat molemmat hyviä urheilussa ja heillä on myös keskinäistä kilpailua paremmuudesta. Aikaisemmin se ei haitannut ystävyyttä, mutta kun Jasmin lopettaa seurustelun poikaystävänsä kanssa ja Sofia alkaa seurustelun saman pojan kanssa varsin pian välirikon jälkeen, kiusaaminen alkaa. Luokan tytöt tapaavat toisiaan erään tytön syntymäpäivillä ja siellä kiusaaja kertoo kiusatusta, millainen hän on. Hän perustaa whs-kerhon (we hate Sofia). Muut tytöt yhtyvät Jasminin mielipiteeseen ja myötäilevät häntä:

– Siitä, se oli niinku siinä viimeks mukana tai sillei niinku sanomassa. Mutta sitten mä sanoin niinku koulussa, että tai niinkun näille, itse mä menin seuraavana päivänä

yhille synttäreille. Siellä oli sit nää Sini ja Taru ja Alisa ja olikos siellä nyt muita, Eli-na.

- Ymm.

- Mä sanoin niille, että mä oon Sofian kaa riidoissa. Ja ne oli heti sillei, et "ahaa, okei". Ja sitten oli heti muutama, no nehän oli heti niinku "jaa, no ei se nyt oo mikään kovin kiva". Ja sit me perustettiin semmonen kerho joittenkin kavereitten, esimerkiks ton Idan ja Sinien kanssa perustettiin semmonen, Whs-kerho, We hate Sofia (naurah-taa).

- Ymm.

- Semmonen hauska klubi. (Jasminin haastattelu)

Jasmin pyrkii saamaan luokan tytöt puolelleen puhumalla hänestä pahaa. Sofi-alla on kuitenkin hyvä ystävä Paula, ja osa tytöistä on molempien tyttöryhmit-tymien kanssa. Kiusaaminen jakaa luokan tyttöjä niihin, jotka eivät pidä Sofias-ta ja niihin, jotka ovat hänen kanssaan:

- No, sillä on kans muutama semmonen, mutta ne on ehkä semmosia kans, mistä mä en niin paljon pidä.

- Ymm.

- Ja joista mä ehkä sitten saatan puhua semmosta niinku sanoo jollekin, että "okei mä en tykkää siitä ollenkaan", ja niinku sillä [kiusatulla] on kans sitten muutama [ystä-vä]. (Jasminin haastattelu)

Kiusatusta ei pidetä ja se tuodaan yhteisössä selvästi julki ja samalla tälle mieli-piteelle haetaan yhteisössä kannatusta. Jasmin pyrkii saamaan muut tytöt puo-lelleen, ja ilmaisemaan, että hekään eivät pidä Sofiasta. Kiusaaja kertoo, että hä-nellä on vaikutusvaltaa:

- Sä sanoit, että sulla oli vaikutusvaltaa?

- Joo.

- Mitä se tarkoittaa?

- Sitä, että jos sä sanot, että sä et tykkää jostain tyypistä.

- Ymm.

- Niin sä saat ne sanoo ehkä herkemmin, että no en mäkään.

- Ymm.

- Et tota niin, että ne on sitä mieltä "joo, en mäkään tykkää siitä ollenkaan, se on vä-hän sillei tyhmä ja sillei, sillä on semmosia piirteitä ja".

- Ymm.

- Ja tota niin, ne on niinkun herkemmin samaa mieltä.

- Ymm.

- Sitten on semmonen, että sellainen, seuraa niinku mua, niinku ystävät.

- Missä asioissa?

- Niinku et kenen kanssa ollaan kavereita ja vähän sitten, että mitä tehää just jossain, keksitään jotain uusia juttuja ja niin. Mä oon tosi paljon keksimässä niitä ja.

- Koulussa?

- Koulussa.

- Minkälaisia?
- No vaikka, jos ne ois liikuntatunneilla ja sit pitää tehdä joku, suunnitella jotain juttuja, ni mä oon heti siellä niinku suunnittelemassa, niinku johtohahmo ja tämmöistä.
- Ymm. Onkos täällä joku muu, jolla on paljon kavereita ja joka on johtohahmo?
- Öö, paljon semmosia tyttöjä, jotka on kaikkien kavereita, semmosia ihan niinku vaan, mutta ne ei kuitenkaan oo semmosia ihan semmosia, ihan niin johtohahmoja sillei. Mulla on tapana ottaa semmonen vähän kontrolloiva asenne.
- Ymm.
- Ihmisiä kohtaan olla semmonen johtajatyyppejä ja muut helposti lähtee seuraa sitten, mutta ei hirveesti oo, on kyllä ehkä muutama tyttö, jolla on kans semmonen, niillä on ehkä enemmän sit niinku poikien kanssa sitten niinku semmosta. Ne tuntee paljon poikia sitten kasiluokalta. Sekin määrää sitä vaikutusvaltaa niitten kans.
- Ni jos tuntee kasiluokalta?
- Tai siis niinku ylipäänsä paljon poikia ja on niitten kanssa hyvä kaveri, ni siitä tulee kans vaikutusvaltaa aika paljon. (Jasminin haastattelu)

Vaikutusvallan tunnistaminen ja hankkiminen on oleellista. Jasmin kertoo olevansa johtajatyyppejä, joka saa muut ajattelemaan siten kuin hän. Hän on uusien ideoiden luoja ja johtohahmo. Toisaalta luokassa on myös muita johtajia, joiden vaikutusvalta perustuu suosioon poikien keskuudessa. Tytöt tasapainoilevat vallan kentässä, joka jakautuu eri tavoin. Osalla tytöistä on vaikutusvaltaa poikien keskuudessa ja sitä kautta myös tyttöjen keskuudessa. Osa tytöistä on kontrolloivia johtajahahmoja, jotka saavat luokan (erityisesti tytöt) toimimaan omien tarkoituksensa mukaan.

Jasmin vähättelee Sofian ja poikaystävänsä välejä ja toteaa, että se oli syy jättää Sofia ja aloittaa kiusaaminen. Mielenkiintoista on, että haastattelu alkoi sillä, että Jasmin kertoi Sofiasta kiusattuna, joka on ylipirteä ja liian dramaattinen ja mainitsi ne syiksi kiusaamiseen. Todellinen syy ystävyysmuuttumiseen kiusaamiseksi oli poikaystävänsä vaihto:

- Ja sit sillä on niinku, Sofialla on poikaystävä, joka on mun entinen poikaystävä. Mut mä jätin entisen poikaystävänsä. Sitten Sofia alko sen melkein viikko sen jälkeen, sitten sen mun entisen poikaystävänsä kanssa ja aika pian sen jälkeen meillä meni sit Sofian kanssa ystävyys poikki.
- Yym.
- Tota niin ni, niillä ei oo hirveen kuitenkaan läheinen suhde, vaikka ne on vieläkin yhdessä, mutta se on semmosta enemmän näytöstä. Me puhuttiin just eilen kavereitten kanssa tota niin ni tuolla illalla.
- Ymm.
- Puhuttiin, että kun ne on koulussa, niin se on semmosta näytöstä. Ei se oo sillei olenkaan luonnollista ja semmosta ja, ja tiiän vielä sillei eri tahojen kautta, että se mun entinen poikaystävä, joka nyt on Sofian kanssa yhdessä.
- Yymm.
- Niin se on tykännyt, edelleenkin tykkää musta vielä, ja pitää Sofiaa niinku vaan korvikkeena. (Jasminin haastattelu)

Tyttöjen kesken kerrotaan ystävyys-suhteista, arvioidaan ja arvostellaan niitä. Samalla luodaan uusia tarinoita ja mielikuvia kerrotuista. Kertomusten kautta

Jasmin luo muille tytöille kuvaa Sofiasta, ja toistaa muilta kuulemiaan tarinoita hänestä. Poikaystävän vaihtoon liittyy myös ystävän pettäminen. Jasmin kokee, että Sofia aloitti liian nopeasti hänen ex-poikaystävänsä kanssa.

- Ahh, siis sehän on alun perin ihan hauska [poikaystävä], semmonen ja, mutta sitten en kuitenkaan tykännyt niin paljon, että olisin halunnut jatkaa.
- Ymm. Mutta Sofia tykkää.
- Sofia tykkää, se varmaan tykkäs koko ajan, sen ajankin, mitä me oltiin yhdessä.
- Silloin, kun säkin olit?
- Joo. Yhdessä niin. Tota niin tykkäs varmaan sen koko ajan.
- Ymm.
- Ja melko varmasti se tykkäs, koska sehän alko niinku heti viikko sen, muutaman päivän sen jälkeen, kun tota me erottiin, niin se alko sen kanssa.
- Tuntuko se susta pahalle?
- Ei varsinaisesti, koska mä en välittänyt siitä poikaystävästä, mutta kyllä se tietysti sillei että, et silloin sai niinku sen varmuuden, sai siihen, että se koko ajan tykännyt siitä poikaystävästä. Se oli vähän semmonen syy, että "no, mä en nyt" on tossa vähän tavallaan semmosta syytä, että vois nyt jättää sitten Sofian. (Jasminin haastattelu)

Kyseessä on kulttuurinen normi: ystävän on oltava luotettava. Normin rikkominen on yhteisössä hyvä syy kiusaamiseen. Ystävän pettämisen ympärille luotu tarina oppilaasta saa kannatusta muilta oppilailta ja jakaa heidät eri leireihin.

4.8 Tiedostamaton kiusaaminen

Kiusaaminen on yleensäkin ilmiönä usein huomaamatonta ja se pyritään salaamaan aikuisilta. Kiusaaminen voi olla kuitenkin myös yhteisön sisällä huomaamatonta. Ensinnäkin kiusattu voi olla tietämätön omasta kiusaamisestaan. Tällöin kiusattu kokee häneen kohdistuneen kiusaamisen esimerkiksi leikiksi. Mielenkiintoista on, että yhteisön muut jäsenet tulkitsevat toiminnan kiusaamiseksi ja kokevat sen kielteisesti, "se tuntuu pahalta".

Erästä 6-luokkalaista tyttöä kiusataan ja pidetään pilkkanaan. Hän on kauhean lyhyt, puhuu epäselkeästi, ja hän tekee pakonomaisia liikkeitä. En tiedä, onko hänellä mitään sairautta tai vastaavaa, mutta noin kiusaajat sanovat hänestä. Hän ei tajua, kun joku yrittää nöyryyttää häntä vaan on kuin se olisi jotain mukavaa leikkiä. Tuntuu todella pahalle seurata sellaista meininkiä, jossa toista ilkutaan, pilkataan ja nolataan toisen tajuamatta mitään. (Nro 28)

Toisaalta yhteisö voi olla kiusaamisesta tietämätön. Kiusattu on kertonut virallisen maailman edustajille kiusaamisestaan ja siihen on puututtu vaihtamalla kiusattu toiseen kouluun. Yhteisön jäsen ihmettelee, kuka kiusasi ja miten. Kukaan yhteisössä ei tiedä tapahtuneesta.

Voiko kiusata toista ilman, että sitä kukaan huomaa? Kyllä voi. Koulussamme on poika, jolla on todella paljon poissaoloja. Ja kaikki vaan puhuu aina, että joko se taas

on sairaana. Poika tykkää historiasta ja maantiedosta ja on käytökseltään erilainen kuin muut ikäisensä pojat.

Muut pojat usein huomauttelevat hänelle kaikenlaista ja usein hän on seuraavana päivänä poissa.

Kyseinen poika on ollut kaverini kahdeksan vuotta ja tiedän, että hän on herkkä ja puheet hänen "erikoisista mieltymyksistään" haittaavat häntä, mutta hän ei halua näyttää sitä.

Luokkamme pojat eivät ymmärrä, miltä kyseisestä pojasta tuntuu olla huomauttelun kohteena. Kyseisen pojan poissaolot johtuvat lähinnä siitä, että hän ei jaksakaan tulla kouluun, jossa tuntee melkein koko ajan olevansa muukalainen. Pahinta asiassa on se, ettei kukaan tajua, että poikaan sattuu. Kukaan ei huomaa. (Nro 18)

Edelleen kiusaajat voivat olla kiusaamisestaan tietämättömiä. He ovat tulkinneet toiminnan leikiksi, samoin kuin muutkin yhteisön jäsenet. Kun kiusattu sitten kertoo tällaisesta toiminnasta aikuisille, oppilasyhteisö suhtautuu kiusattuun kielteisesti ja jättää hänet yksin.

Oltiin kaveriporukassa ala-asteella hippasta, ja yksi meistä joutui olemaan koko ajan hippa, ja kaikki juoksi sitä karkuun. Siihen ei saanut osua. Se oli itsekin mukana leikkissä ja niin oli kaikki muutkin. Sitten seuraavana päivänä tuli lappu, joka piti käyttää kotona. Se kaveri oli sanonut, että me kiusattiin sitä. Se kaveri ei aina tajua kaikkea niin kuin muut. (Sillä kaverilla ei ollut paljon kavereita sen jälkeen. En edes tiennyt, että olin kiusannut.) (Nro 44)

Kaikissa yllä mainituissa esimerkeissä ilmenee vaatimus ymmärtää sosiaalisia suhteita ja toimia niiden mukaan. Kiusatun täytyisi ymmärtää häneen kohdistuva toiminta kiusaamisena ja reagoida siihen odotetusti. Toisessa esimerkissä (nro 18) oppilas kertoo tilanteesta, jossa hän seuraa luokkansa poikaan kohdistuvaa kiusaamista. Kiusaajat ovat kirjoittajan mukaan tietämättömiä toiminnastaan ja huomauttelevat pojalle tämän erikoisista mielenkiinnon kohteista. Nämä huomautukset kiusattu tulkitsee kiusaamiseksi ja jää pois koulusta. Hän ei halua näyttää, että kiusaaminen satuttaa häntä, mutta jää pois koulusta. Kolmannessa esimerkissä (nro 44) kiusatun olisi täytynyt kertoa tilanteesta, että hän kokee toiminnan kiusaamisena eikä suostua hippana olemiseen. Leikkiin ja rooliin suostuminen ja sitten siitä kertominen aikuisille jälkikäteen koettiin pettämiseksi ja näin toiminut oppilas jätetään yksin. Toiminta koetaan syyttämiseksi sellaisista teoista, joita tekijä ei ole kokenut tehneensä väärin. Esimerkeissä on kyse sosiaalisten toimintojen väärin tulkitsemisesta ja reagoimisesta niihin sellaisella tavalla, joka ei ole odotettua kyseiselle roolille.

5 KIUSAAMINEN KOULUYHTEISÖSSÄ

Kiusaamista esiintyy miltei kaikissa kouluissa. Se, mistä kiusaaminen johtuu, ei ole yksiselitteinen seikka yhteisössä. Joitakin kiusaamista ehkäiseviä yhteisöllisiä tekijöitä on voitu kuitenkin todistaa. Tällaisia tekijöitä ovat koulun sääntöjen selkeys ja johdonmukaisuus, jotka ehkäisivät kiusaamista alemmilla luokilla. Ylemmillä luokilla taas selkeät oppimistavoitteet ja motivoituneisuus koulunkäyntiin vähensivät kiusaamista. (Ma 2002.)

Vastaavasti työyhteisöjen kiusaamista tutkittaessa monotoninen ja kiireinen työ olivat yhteydessä henkilökohtaisten suhteiden konfliktoitumisen kohonneeseen riskiin (Appelberg ym. 1991, 1051–1056). Tylsässä ja aina samanlaisena jatkuvassa, liian vähän vaativassa ja vähän antavassa työssä työntekijät kyllästyivät enemmän tai vähemmän. Yksi tällaisen työn seuraus voi olla kiusaaminen työyhteisössä. Tällöin kiusatusta tulee työyhteisön viihdyke työn tylsyyteen. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 52.) Koulutyön yksitoikkoisuutta on tutkittu ja sen on todettu aiheuttavan oppilaisissa vaihtelun halua ja hauskanpitoa luokassa. (Willis 1984.)

Erikssonin (2001, 16–17) mukaan kiusaamista esiintyy kouluissa ja työpaikoilla, mutta ei esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa sen vuoksi, että oppilailta tai työntekijöillä on rajoitetut mahdollisuudet valita ne henkilöt, joiden kanssa he tekevät yhteistyötä. Edelleen oppilaat tai työntekijät ovat yhdessä pitkän tai rajoittamattoman ajan ja lisäksi koulun tai työpaikan vaihtamisella on aina omat vaikutuksensa. Lopuksi toimijoiden läsnäolo ja lukumäärä ovat mielivaltaisia. Nämä ominaisuudet erottavat koulun tai työpaikan areenan muista areenoista, toteaa Eriksson (2001, 16–17) ja väittää, että tällaisella kysymyksen asettelulla on merkitystä myös kiusaamiseen.

Eräs kouluyhteisössä näkyvä selkeä piirre on ryhmään kuuluminen. Ystäväsuhteet koetaan tärkeiksi ja ne vaikuttavat myös koettuun kouluviihtyvyyteen. Samoin on todettu, että kiusaaminen (ja ryhmään kuulumattomuus) voi vaikuttaa koulumenestykseen (ks. Talib 1999, 202). Monet yhteiskuntatieteilijät ovat sitä mieltä, että ihmisten liittymistä ryhmiin ja pysymistä niissä voidaan selittää yksilön tarpeilla turvata itselleen mahdollisimman paljon etuja (oman

kulttuurinsa määrittelyjen mukaisesti) mahdollisimman pienin kustannuksin. (Liebkind 1988, 45; Siehl & Martin 1988, 79–103.)

Hofsteden (1993, 283) tavoin voikin kysyä, onko organisaatio (tai koulu yhteisö) itsessään kulttuuri vai onko sillä kulttuuri. Vastaavasti Kaikkonen (1995, 31–32) toteaa, että yksilö on aina jonkin yhteisön, yhteiskunnan ja alayhteisön jäsen. Kyseisessä yhteisössä ihmisellä on interaktiotarve toisten jäsenten kanssa. Tästä kokonaisuudesta syntyy toiminta, jota Kaikkonen (1995) nimittää kulttuuriksi ja joka reaali maailmassa on yhteisön ja interaktiotarpeen määrittämää.

Hofstede (1993, 27–28) tarkastelee organisaatiotasoa yhtenä kulttuurikerrostumana. Hän (emt.) toteaa, että käytännöt ovat jotain, mitä organisaatiolla on. Toimintatavat ovat sosiaalisen todellisuuden näkyvin osa. Toimintatavat eli se, mitä ihminen voi tehdä, riippuu siitä, mitä toimintatapoja yhteisössä on tarjolla. Erilaiset toimintatavat ovat mahdollisia eri yhteisöissä ja niinpä yhteisöt vaikuttavat siihen, mitä ihmiset voivat tehdä eri rooleissa tai millaisia rooleja on tarjolla. Vaikka yhteisön sosiaaliset rakenteet luovatkin ehtonsa toimintatapojen valinnalle, nuo toimintatavat säilyvät ja määräytyvät juuri ihmisten toiminnan ansiosta. Ryhmiin kuuluvat ihmiset ovat kehittäneet kulttuurinsa osana vuorovaikutustapoja, jotka ovat vakiintuneita ja vaikeasti muutettavia. Kollektiiviset toimintatavat ovat myös sidoksissa rakenteisiin ja järjestelmiin. Muuttamalla niitä voidaan vaikuttaa kollektiivisiin käytäntöihin. (Hofstede 1993, 287.) Näin ihmiset voivat luoda uusia toimintatapoja ja muuttaa sosiaalisia rakenteita, vaikkakaan se ei ole helppoa. (Moilanen 1999, 41–42.) Yksilön ja yhteisön toiminta muotoutuu toistensa tuloksena: yksilön toiminta vaikuttaa yhteisöön ja yhteisö yksilön toimintaan.

Tässä tutkimuksessa koulu- tai luokkayhteisössä on siis oma kulttuurinsa, mutta toisaalta tuo yhteisö on laajempien kulttuuristen kerrostumien (mm. nuorisokulttuuri, kansallinen kulttuuri, etninen tai uskonnollinen taso) osa ja niiden yhteensulattamo, jossa erilaiset ainekset sulautuvat yhteiseksi kulttuuriseksi ymmärrykseksi kyseisessä yhteisössä. Tarkastelen aluksi yhteisön ja kulttuurin merkitystä kiusaamisessa. Luvun lopussa tarkastelen aineistossa esiintyviä kiusaamiseen liittyviä asemia suositun, muukalaisen, kiusatun ja kiusaajan sekä muiden (kuin kiusaajien tai kiusattujen) oppilaiden näkökulmasta.

5.1 Jäsenenä ja jäseneksi yhteisössä

Koulu- ja luokkayhteisö on sosiaalinen järjestelmä, jonka jäseniksi oppilaat tulevat oppivelvollisuuden vaatimina. Oppilaiden sijoittamisessa asuinkunnan kouluihin toteutetaan lähikouluperiaatetta, jolloin oppilas yleensä käy kotipaikkaansa lähimpänä sijaitsevaa koulua. Samanikäiset oppilaat jakautuvat saman koulun sisällä eri luokkaryhmittymiin. Nämä muotoilut tapahtuvat virallisen maailman toimesta, joskin siinä pyritään huomioimaan muun muassa oppilashuollollisia näkökulmia. Oppilailla on kuitenkin hyvin rajoitetusti tai ei lainkaan valtaa vaikuttaa siihen, millaiseen luokkayhteisöön he sijoittuvat. Goff-

man (1971, 9) kirjoittaa rooleista ja piirteiden yhdistelmästä sellaisessa yhteiselämässä, ”jota kouriintuntuvasti rajoittaa ja jäsentää jokin rakennus tai laitos”. Yhteisöllä, johon liitytään tietyllä tavalla, on merkitystä yksilöiden esittäytymiseen ja siihen, miten yksilöt tekevät pyrkimyksensä tiettäväksi. Tällaisessa yhteisössä yksilö pyrkii käyttämään menetelmiä, joilla hän ohjaa ja säätelee muiden hänestä saamia vaikutteita.

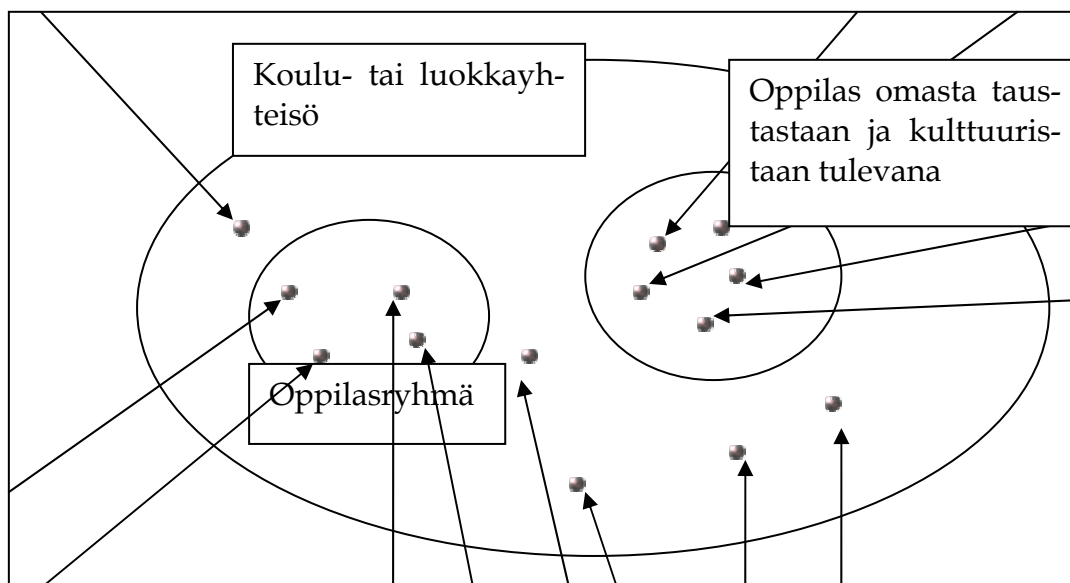
Koulun toiminta perustuu opetussuunnitelmaan, jonka pohjalta koululla on oma ajankäytön suunnitelma, lukujärjestys tai työjärjestys. Lukujärjestyksen mukaan oppilaan päivä mitoittuu eripituisiksi työpäiviksi, joissa oppituntien väliin jäävä välitunti on lepoon tarkoitettua virkistytymisaikaa. Välituntien aikana yhteisössä oppilaiden keskinäiset suhteet ovat keskeisiä ja ne jakavat oppilaat ryhmiin, omiin istuma- tai seisomajärjestyksiin koulun käytävillä tai pihoilta. Sosiaalisten suhteiden kautta yhteisössä tuotetaan ja ylläpidetään kulttuuria ja epävirallisia normeja sallituista ja ei-sallituista asioista. Tällä epävirallisella oppimisella ja sosiaalisilla suhteilla on vaikutusta myös oppituntien aikana tapahtuvaan toimintaan, mutta sitä on vaikea havaita. Mielenkiintoista on, että sosiaaliset rakenteet yhteisössä voivat edesauttaa kiusaamisen syntymistä (ks. Leimu 1985, 248–25).

Tässä työssä tarkastelen yhteisönä luokkaa tai koulua, toisin sanoen sitä ensisijaista sosiaalista yhteisöä, jossa kiusataan.

Kiusaaminen on yhteisöllinen ilmiö. Yhteisöllisyys tarkoittaa jollekin ”yhteisölle kuuluvaa, yhteisön piirissä esiintyvää, yhteisöä koskevaa” (Nykysuomen sanakirja 2002, 676). Yhteisöllisyyteen kuuluu myös ryhmän sisäinen yhteenkuuluvuus.

Luokka tai koulu muodostaa yhteisön. Yhteisön jäsenet tulevat kukin omista taustoistaan, perheistään, etnisistä tai uskonnollisista ryhmistään ja ajattelumalleistaan. Kukin oppilas tuo oman ”kulttuurinsa” tullessaan yhteisöön, jossa sitten muodostuu neuvottelun tuloksena omia ryhmittymiä. Ryhmittymät luovat omat kulttuuriset norminsa ja tapansa. (Hofstede 1993, 287; Talib 1999, 229; Koskinen ym. 2005, 185.) Oppilaat voidaankin nähdä osana isompaa nuorten kulttuuria tai osana koko koulun kulttuuria, mutta myös osana oman pienen oppilasryhmänsä kulttuuria, oppilaskulttuuria. (Kuvio 3.)

Mikäli on kyse pienestä koulusta, kiusaaminen näyttää koskettavan usein luokka-astetta laajempaa yhteisöä. Niinpä esimerkiksi pienessä koulussa, jossa samassa luokkatilassa on oppilaita esimerkiksi luokilta 3–6, kiusaamisen yhteisö on tämä luokkakokoonpano. Isommassa koulussa taas kiusaaminen pyörii usein yhden luokka-asteen luokassa, mutta voi myös levitä sitten laajemmalle koko kouluyhteisöön tai jopa sen ulkopuolelle. Pienen koulun yli luokkarajojen ulottuva kiusaaminen saa samanlaisia piirteitä kuin kiusaaminen ison luokan sisällä.



KUVIO 3 Kulttuurin muotoutuminen yhteisössä oppilaiden omien kulttuuristen taustojen ja neuvottelujen tuloksena

Pienellä paikkakunnalla koulua koskettavat myös ympäröivän kyläyhteisön ominaisuudet: "Kaikki ovat tietoisia toistensa asioista", kuten eräs oppilas toteaa. Nämä seikat liittyvät myös kiusaamiseen. Kun uusi yksilö tulee joukkoon, muut hankkivat hänestä tietoa tai soveltavat tietämystä, jota yksilöstä on entuudestaan kertynyt.

Yhteisössä kiusaaminen on pintatasolla (symbolisella tasolla) erottumista yhteisön hyväksymistä kulttuurin ominaisuuksista. Kiusaaminen ei ole siten vain kiusaajan ja kiusatun kaksinpeli, vaan siihen liittyy koko yhteisö laajemmin. Kiusaajan asema ja yhteisön kiusaajalle antama tuki ovat oleellisia kiusaamisen jatkuvuudelle.

Goffman (1971) käyttää julkisivun käsitettä. Julkisivu liittyy esitykseen, mikä tarkoittaa yksilön kaikkea toimintaa sinä aikavälinä, jona hän on jatkuvasti tiettyjen havainnoijien parissa, sikäli kun se jotenkin vaikuttaa havainnoijiin. Julkisivulla Goffman tarkoittaa vakioluonteista viestintävälineistöä, jota yksilö käyttää tietoisesti tai tiedostamattaan. Julkisivu on kokonaisesityksen se osa, joka määrittelee tilanteen havainnoijille. Edelleen Goffman puhuu lavastuksesta, jolla hän tarkoittaa ilmaisuvälineistön näyttämöllistä osaa, ja henkilökohtaisesta julkisivusta, joka puolestaan määrittelee esittäjän henkilöön samaistettavia asioita. Henkilökohtainen julkisivu voidaan vielä jakaa ulkonäköön ja esiintymistapaan. Goffmanin mukaan lavastuksen ja esiintymistavan ja ulkonäön yhtenäisyys on ihannetyyppi, joka kiihottaa kiinnostuksemme poikkeuksiin ja antaa niille hohtoa. (Goffman 1971, 32–35.)

Esitys voi olla myös harhauttava, koska havaintojen mahdollisuutta kohdata tiettyjä asioita rajoitetaan. Lavastus toimii, kun sitä katsotaan katsojasta päin, mutta ei toimi, jos sitä päästään tarkastelemaan sivulta tai takaa päin. Teatteriesineet eivät kestä myöskään lähempää tarkastelua tai tunnuste-

lua. Karvonen (1999, 99) toteaaakin, että ”näyttäminen” perustuu rajoitettuun kohtaamiseen, ”todella oleminen” puolestaan monipuoliseen suhteutumiseen. Jokin voi näyttää omenalta, mutta lähemmässä tarkastelussa se voikin osoittautua jäljitelmäksi. (Karvonen 1999, 98–99.) Kiusaamisessa yhteisön tutustumista kiusattuun rajoitetaan eristämällä hänet sosiaalisista suhteista. Tällä tavalla yhteisöllä ei ole mahdollisuutta monipuoliseen suhteuttamiseen. Jos jokin yhteisön jäsen rikkoo tätä eristämisen normia, rikkovaa jäsentä rangaistaan ja uhkana on joutua itsekin eristetyksi ja kiusatuksi.

Aineistossani erilaisuuteen liittyvät havainnot tai selitykset voidaan liittää myös näihin Goffmanin käsitteisiin. Ulkonäköön liittyviä olivat muiden muassa vaatetus, meikki, kauneus, pituus, ruumiin sopusuhtaisuus, ikään liittyvät piirteet ja vierasmaalaisuus. Ulkonäkö on Goffmanin (1971, 34) mukaan ärsykekoostuma, joka kullakin hetkellä antaa havainnoijalle tietoa yksilön sosiaalisesta asemasta. Esiintymistapaan liittyviä seikkoja olivat koulumenestyksen tai uskonnollisen vakaumuksen tai muun erityisen kiinnostuksen kohteen voimakas ja toistuva esille tuominen yhteisössä, kielenkäyttö, puhetapa ja oman sukupuolen odotusten vastaisesti käyttäytyminen. Sairaus tai vamma saattoi liittyä esiintymiseen (esim. puhevika) tai ulkonäköön (esim. käden vapina) sairauden laadusta riippuen. Esiintymistapa tarkoittaa niitä ärsykeitä, jotka kertovat havainnoijalle, millaista roolia yksilö aikoo esittää lähitilanteessa. (Goffman 1971, 34.)

Lavastukseen liittyviä seikkoja oppilaat toivat esiin ulkonäköön ja käyttäytymiseen liittyen. Usein ne liittyivät vanhempien varallisuuteen tai varattomuuteen tai siihen perheeseen tai yhteisöön, jossa oppilas asui. Näin esimerkiksi varakkaan perheen lapsen kanssa oltiin ystäviä, koska hän toi arvokkaat lahjat merkkipäivinä. Tai jos oppilas asui vaikkapa mummon luona, se näkyi hänen arvostuksessaan luokkayhteisössä. Myös tietyt harrastukset liittyivät lavastukseen. Tällöin vaikkapa hevosharrastusta tuotiin korostetusti esiin, tai vastaavasti partioharrastuksen korostaminen johti syrjintään. Harrastuksilla näyttää olevan eri kouluissa erilainen ”lavastusarvo”.

Lavastukseen liittyy myös ystävien määrä. Mitä enemmän oppilaalla on ystäviä yhteisössä, sitä suositumpi hän on. Kiusaamisessa varsinkin tyttöjen kesken pyritään purkamaan ystävysten kannatus kiusatun ympäriltä ja hankkimaan ystävät omalle puolelle. Tässä lavastuksessa oleellista on vuorovaikutus. Tytöt käyvät keskustelua siitä, kenestä pidetään ja kenestä ei. Kun pitämiset liitetään kulttuurisesti hyväksytyihin tai ei-hyväksytyihin ominaisuuksiin, niiden kerronnalla luodaan yhteisöön omat kannattajajoukot. Myös Aapolan (1991, 74) kuvaamat yksinäiset tytöt olivat alttiina ulkopuolisten hyökkäyksille. Ystävillä on vaikutusta kiusaamisen ehkäisemisessä (Naylor & Cowie 1999). Toisaalta oppilaat valitsevat ystäväkseen sellaisen, jota ei kiusata.

5.2 Kulttuuri ja toiseuden tuottaminen

5.2.1 Kulttuurin määritelmiä

Jokaisessa yhteisössä on oma sisäinen kulttuurinsa. Tuo kulttuuri määrää pitkälti, mitä saa tehdä ja mikä ei ole sallittua ja millaisesta käyttäytymisestä rangaistaan (Vartia & Paananen 1992, 41–42).

Kulttuuria on vaikea määritellä yksiselitteisesti ja tyhjentävästi ja sitä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Kaikkosen (1994, 67) mukaan kulttuuri saa käsitteenä voimansa toisaalta ihmisten välisestä viestinnästä ja toisaalta tämän toiminnan seurauksena syntyneistä yhteisöistä.

Hofstede (1993, 17–38) määrittelee kulttuurin ihmismielen opituksi ohjelmoinniksi, joka erottaa jonkin ihmisryhmän tai luokan ihmiset toisistaan. Ohjelmointitermi on peräisin tietokoneen ohjelmointia tarkoittavasta sanasta ja se tarkoittaa ajatus-, tunne- ja toimintamalleja tai henkisiä ohjelmia. Yksilön käyttäytyminen määräytyy kuitenkin vain osaksi tällaisen henkisen ohjelmoinnin pohjalta. Yksilöllä on valmius poiketa siitä ja toimia uudella luovalla tai tuhoavalla tavalla. Henkisten ohjelmien lähteenä on sosiaalinen ympäristö, jossa yksilö on kasvanut ja hankkinut elämäkokemuksensa. Tällaisesta henkisestä ohjelmoinnista Hofstede (1993) käyttää nimitystä kulttuuri.

Bauman (1997, 177–181) kirjoittaa, että kulttuuri-sanana etymologia paljastaa, että kultivoida-verbi voi tarkoittaa kahta asiaa: viljelemistä ja sivistämistä. Sana luo mielikuvan puutarhurista, joka toisaalta huolellisesti kultivoi viljelytilasta kesytettyjä ja kulttuurin piiriin saatettuja palstoja. Toisaalta puutarhuri valitsee kylvettävät siemenet, huolehtii niiden ravinnonsaannista ja hoitaa niitä antaakseen oikean muodon kasveilleen. Hän myös kitkee epämieluisat vieraat ja kutsumattomat kasvit, jotka uhkaavat sotkea kasvimaan järjestyksen. Tuottoisuuslaskelmiin ja kauneus- ja järjestysihanteisiin vedoten kasvit on jaettu hyödyllisiin, joita hoivataan ja rikkaruohoihin, joita täytyy kitkeä tai tuhota.

Bauman (1997) ymmärtää kulttuurin luonnon vastakohtana, päämäärään suuntautuvana toimintana. ”Päämääränä on tietyn todellisuuden osan pakottaminen muotoon, jota siinä ei normaalisti ole ja jota ei missään nimessä syntyisi ilman sen luomiseksi nähtyä vaivaa” (Bauman 1997, 179). Kulttuuri tarkoittaa vallitsevan asiantilan muuttamista ja asioiden pitämistä tehdyssä, keinotekoisessa muodossa. Kulttuuri on järjestyksen luomista ja kaiken sen torjumista, mikä näyttää sen näkökulmasta kaaokselta. Kulttuurilla tarkoitetaan ”luonnonjärjestyksen” (sellaisen tilan, johon ihminen ei ole puuttanut) korvaamista tai syrjäyttämistä suunnitellulla, keinotekoisella järjestyksellä. Kulttuuri arvottaa järjestyksen asettamalla järjestyksen etusijalle ja halventamalla muita järjestyksiä julistamalla ne vähempiarvoisiksi tai epäjärjestykseksi. (Bauman 1997, 179–182.)

Ihmisinä meillä on erityinen syy luoda ja ylläpitää järjestystä ympäristösämme. Syyksi riittää Baumanin (1997) mukaan se, että se on opittua. Painamme mieleemme teot, jotka tuottivat halutun tuloksen, ilahduttivat ympärillämme olevia ihmisiä tai kirvoittivat heidän hyväksyntänsä ja kehunsa. Kartutam-

me tietojamme, taitojamme ja kokemuksia. Järjestyksessä oleva maailma on säännönmukaisuudessaan ennustettava ja samalla kulttuuristen valintojen tuote. Järjestelmällinen käyttäytymisemme heijastaa maailman järjestystä. Käyttäydymme eri tilanteissa eri tavoin. Ellemme ole ajan tasalla ja käyttäydy sääntöjen mukaan, koemme syyllisyyttä, nolostumme tai häpeämme. Kulttuurin harjaannuttama häpeä onkin puolustusmekanismi, joka pitää käyttäytymisemme kulttuurin määräämällä raiteella. (Bauman 1997, 183–185.)

Huomattakoon, että on olemassa kahdenlaista häpeää: ei-moraalista ja moraalista. Moraaliselle häpeälle on tunnusomaista kokemus omasta pahuudesta. Ei-moraalista häpeää leimaa tunne siitä, että on epäonnistunut, huono, mitätön ja arvoton. (Puolimatka 2004, 274.) Bauman (1997) tarkoittanee lähinnä ei-moraalista häpeää. Häpeä on vaistonomainen reaktio siihen, että ei ole ajan tasalla tai siihen, että ei ole havainnut eroa, joka olisi pitänyt tunnustaa ja säilyttää koskemattomana. Näin häpeästä tulee puolustusmekanismi sekoittamista vastaan ja erojen huomaamiseksi laiminlyömistä vastaan. (Bauman 1997, 185.)

Kulttuuri on keinotekoisien järjestyksen luomiseksi nähty vaiva ja perustuu erottamiseen, loitontamiseen, rajoittamiseen sekä sellaisten asioiden ja tekojen eristämiseen, joita ei todennäköisesti muuten erotettaisi toisistaan. Kulttuuriympäristössä maailmalla on rakenne: ihmiset jaetaan alempiarvoisiin ja ylempiarvoisiin, puhuviin ja kuunteleviin tai vallankäyttäjiin ja maallikoihin. Samoin ajanvirta jakautuu esimerkiksi koulussa koulumatkaan, välituntiin, oppitunnin alun odottamiseen (jolloin opettaja ei ole vielä läsnä), oppituntiin, ruokailuun ja kotimatkaan. Erotteluja tehdään kahdella tasolla: maailman muodon tasolla, jossa toiminta tapahtuu, sekä toisaalta itse toimintana. Maailma pilkotaan osiksi ja nuo osat muuttuvat riippuen siitä, mihin ajanjaksoon ne sattuvat. Sama tila voi olla kielen oppitunti tai kiusaamistila. Nämä teoreettisesti erotetut tilat kytkeytyvät kuitenkin toisiinsa. Oppilaiden tietynlainen käyttäytyminen tekee oppitunnista oppitunnin. Ne ovat saman kolikon kaksi eri puolta. Niinpä kulttuurisesti organisoitu sosiaalinen maailma ja kulttuurisesti harjaantuneiden yksilöiden käyttäytyminen strukturoituvat vastaparien avulla erillisiksi sosiaalisiksi ympäristöiksi, jotka edellyttävät erilaista sosiaalista käyttäytymistä.

Baumanin (1997, 187) mukaan kulttuuriset koodit takaavat sosiaalisen todellisuuden rakenteiden ja kulttuurisesti säädellyn käyttäytymisen vastaavuuden. Koodi on vastakohtien järjestelmä, jossa vastakkain asettuvat merkit (objektit, joita voi kuulla, katsoa, nähdä, haistaa) tai tapahtumat (esimerkiksi vaatteet, eleet, kasvoniilmeet ja tuoksut). Merkit viittaavat samanaikaisesti kahtaalle, toisaalta toimijoiden aikeisiin ja toisaalta siihen sosiaaliseen todellisuuteen, jossa he toimivat. Ihmisten ”kultivoiminen” eli kouluminen, kuten Bauman (1997, 188) toteaa, koostuu kulttuurista merkkiä koskevan tiedon jakamisesta. Kaikki sopivasti kultivoidut henkilöt pystyvät erehtymättä määrittämään siihen sosiaaliseen ympäristöön sisältyvät vaatimukset ja odotukset, joihin he tulevat, ja siten he valitsevat siihen sopivan käyttäytymismallin. Toisin sanoen kaikki kulttuurisesti harjaantuneet henkilöt pystyvät erehtymättä valitsemaan käyttäytymismallin, joka johtaa heidät tavoittelemaansa tilanteeseen. Koodi toimii vain, jos kaikki tilanteeseen osallistuvat on harjaannutettu samalla tavalla. Kaikkien

on täytynyt oppia tulkitsemaan kulttuurista koodia ja käyttämään sitä samalla tavalla. Koodin tunteminen onkin merkkien merkityksen ymmärtämistä. Merkkien ymmärtäminen tarkoittaa taas tietoa siitä, kuinka tilanteessa, jossa merkkejä on, toimitaan ja kuinka niitä käytetään tuohon tilanteeseen pääsemiseksi. Ymmärtäminen pitää sisällään kyvyn toimia tehokkaasti rikkomatta tilanteen rakenteiden ja oman käyttäytymisen välistä rinnasteisuutta. On siis kyettävä huomaamaan yhteys tietyn tyyppisen lavastuksen ja tietyn tyyppisen käyttäytymisen välillä. (Bauman 1997, 177–189.)

Merkitsevää on merkkien vastakkaisuus. Erilaisia kulttuurisesti määräytyneitä eroja voivat merkityksellistää hyvin erilaiset merkit. Jos tietyssä kulttuurissa halutaan korostaa vaikkapa sukupuolten välistä eroa, sitä voidaan merkityksellistää monin eri tavoin (esimerkiksi vaatteilla, meikkaustyylillä, kävelytyylillä, puhutavalla, yleisellä käyttäytymisellä). (Bauman 1997, 191–192.)

Merkit ovat mielivaltaisia. Mutta todettakoon, että kulttuuri on tehokkaimmillaan silloin, kun se on naamioitu luonnoksi. Se, mikä on ”keinotekoisia”, näyttääkin välttämättömältä ja korvaamattomalta. (Bauman 1997, 195.)

Laajassa merkityksessä kulttuuriin kuuluvat kaikki elämän tavalliset asiat ja yksinkertaiset asiat. Tällaisia ovat vaikkapa tervehtiminen, tunteiden osoittaminen ja fyysisen etäisyyden pitäminen. Kulttuuri laajassa merkityksessä on aina kollektiivista. Se on opittua ja on peräisin sosiaalisesta ympäristöstä. Joskus voi tosin olla vaikea erottaa, missä kulkee raja ihmisluonnon tai persoonallisuuden ja kulttuurin välillä. Ihmisluonto on kuitenkin Hofsteden (1993) mukaan henkisen ohjelmoinnin yleismaailmallista tasoa, joka on peritty geeneissä. Se määrää fyysisen ja psyykkisen toiminnan perustan, kyvyn tuntea, havainnoida ympäristöä ja puhua siitä muiden kanssa. Kulttuuri sen sijaan säätelee, mitä tunteilla tehdään ja miten niitä ilmaistaan. Persoonallisuus on yksilön henkilökohtainen ohjelmakoostumus, joka perustuu osin perittyihin luonteen piirteisiin ja osittain opittuihin piirteisiin. Opitut piirteet ovat muovautuneet kollektiivisen ohjelmoinnin eli kulttuurin vaikutuksesta ja yksilön henkilökohtaisten kokemusten pohjalta. (Hofstede 1993, 17–23.)

Schein (1987, 23–38) on tutkinut organisaatiokulttuuria ja määrittelee organisaation kulttuurin monitasoiseksi käsitteeksi, joka perustuu olettamuksille, uskomuksille, arvoille ja odotuksille, joita jäsenet pitävät itsestään selvänä ja noudattavat niitä. Kulttuuriin liittyviä merkityksiä ovat säännönmukainen käyttäytyminen (kieli, rituaalit), ryhmissä kehittyvät normit, hallitsevat ilmaistut arvot, toimintapolitiikkaa ohjaava perusfilosofia, pelisäännöt (tavat, jotka uuden tulokkaan on opittava tullakseen hyväksytyksi ryhmään) ja tunnelma tai ilmapiiri, joka välittyy organisaation jäsenten vuorovaikutuksesta muiden kanssa.

Scheinin (emt.) mukaan määritelmän ydintä ovat ne uskomukset, joita pidetään itsestään selvänä, esimerkiksi uskomukset ihmisestä, totuudesta ja todellisuudesta. Alemmalla abstraktiotasolla ovat arvot ja normit, esimerkiksi kirjoittamattomat säännöt ja uskomukset oikeasta ja väärästä, normaalista ja epänormaalista. Kaikkein näkyvimmillä tasolla ovat kulttuuriset ilmentymät, kuten rituaalit, rutiinit ja kertomukset. Kun uusi jäsen tulee kulttuuriin, hänet ohja-

taan asteittain mukautumaan organisaation normeihin. Joissakin työyhteisöissä kiusaaminen voi olla osa tällaista osaksi kulttuuria tulemista. (Schein 1987, 19–40; Hoel & Salin 2003, 203–121.) Tiivistäen Schein (1987, 26) määrittelee kulttuurin ”perusoletusten malliksi, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdyntymiseen liittyviä ongelmiaan. Tämä malli on toiminut kyllin hyvin, jotta sitä voidaan pitää perusteltuna ja siksi opettaa ryhmän uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita, ajatella ja tuntea.”

Kulttuurin ilmenemismuodot, arvot, rituaalit, sankarit ja symbolit, ovat kulttuurissa sisällä sipulin kuoren tavoin siten, että arvot edustavat kulttuurin syvintä olemusta ja symbolit ovat lähinnä pintakerrostumaa. Kaikkonen (1994, 68) toteaa, että kulttuuri opitaan viestintätilanteissa ja toiminnassa toisten ihmisten kanssa. Tällöin onkin kyse yhteisön jäsenten keskinäisistä sopimuksista ja käyttäytymisnormeista, jotka automatisoituvat. Kulttuuri ilmenee yhteisön toimintana ja näyttäytyy kielessä, jolloin kielen ja kulttuurin suhde on monisäikeinen. **Ymmärrän kulttuurin tässä tutkimuksessa Kaikkosen (1991) ja Nicklasin (1991, 125) tavoin, jolloin kulttuuri on ”die Gesamtheit der von ihren Mitgliedern geteilten Werte, Normen und Bedeutungen, die das Verhalten der Menschen bestimmen und die durch dieses Verhalten hergestellten Artefakte”.** Yhteisön jäsenten jakamat arvot, normit, säännöt, rooliodotukset ja merkitykset ohjaavat yhteisön jäsenten käyttäytymistä ja viestintää, sekä tämän toiminnan seurauksena syntyneitä tekoja ja tuotteita.

Symbolit ovat sanoja, eleitä, kuvia tai esineitä, joilla on tietty merkitys. Symboleja ovat esimerkiksi kampauss, ammattikieli, pukeutuminen, liput ja arvoaseman tunnukset. Symbolit muuttuvat, niitä tuotetaan ja vanhat symbolit katoavat. (Hofstede 1993, 17–23.) Niiniluoto (1990) määrittelee symbolin merkiksi, joka viittaa objektiin jonkin kulttuurin piirissä vahvistettujen tai vakiintuneiden sopimusten eli konventioiden mukaan. Konventionaaliset symbolijärjestelmät ovat taas niin spesifejä, että ne avautuvat vain kyseisen koodin tunteville. (Niiniluoto 1990, 235–236.)

Sankarit puolestaan ovat eläviä tai kuolleita, todellisia tai kuviteltuja, joilla on jossakin kulttuurissa suuresti arvostettuja ominaisuuksia ja ne toimivat siitä syystä käyttäytymismalleina ja esikuvina. (Hofstede 1993, 375.)

Rituaalit ovat taas kollektiivisiä toimintoja, jotka teknisessä mielessä ovat tarpeettomia jonkin päämäärän saavuttamiseksi, mutta joilla on jossakin kulttuurissa sosiaalisesti keskeinen merkitys. Rituaaleja noudatetaan niiden itsensä vuoksi. (Hofstede 1993, 25, 375.) Nykysuomen sanakirjan (2002) mukaan rituaali on ”järjestys, jonka mukaan jotkin (vars. kirkolliset) menot on toimitettava”. Tervehtiminen ja kunnioituksen osoittaminen sekä erilaiset seremoniat ovat tyypillisiä rituaaleja. Symbolit, sankarit ja rituaalit ovat käytänteiden peittämiä. Ne ovat ulkopuolisen havaittavissa, mutta niiden kulttuurimerkitys on näkymätön. Kulttuurimerkitys ilmenee vain asiaan vihkiytyneiden tapoina tulkita näitä käytäntöjä. (Hofstede 1993, 24–25, 375.)

Arvot puolestaan ovat kulttuurin ytimessä. Ne ovat yleisiä taipumuksia suosia joitakin asiantiloja muiden kustannuksella. Arvot ovat tietyn suuntaisia tunteita ja ne käsittelevät vastakohtia, esimerkiksi hyvää pahan vastakohtana,

rumaa kauniin vastakohtana, likaista puhtaan vastakohtana tai poikkeavaa normaalin vastakohtana. Arvot ovat usein tiedostamattomia ja niiden olemassaoloa voi päätellä ihmisten tavasta käyttäytyä eri tilanteissa. (Hofstede 1993, 25–26.)

Tulkittaessa arvoja koskevia lausumia, on oleellista tehdä ero toivottavan ja halutun välillä. Toivottavaa on se, millainen maailman tulisi ihmisten mielestä olla verrattuna siihen, mitä he haluavat omalle kohdalleen. Teoriassa jokainen vastustaa pahaa ja kannattaa nuhteettomuutta. Haluttua asiantilaa kuvaavat lausumat siitä, mitä haluamme omalle kohdallemme. Toivottava asiantila muistuttaa perin vähän todellista käyttäytymistä. Vaikka haluttua asiantilaa koskevat lausumat ovat lähempänä todellista käyttäytymistä, nekään eivät ole sama kuin todellinen käyttäytyminen lopullisessa valintatilanteessa. Toivottavan ja halutun erottavat toisistaan niihin liittyvät normit. Normit ovat jossakin ihmisryhmässä vallitsevia ”standardiarvostuksia”. Toivottavaan liittyvät normit koskevat sitä, mikä on eettisesti oikeaa. Haluttuun liittyvät normit ovat tilastollisia ja ilmaisevat enemmistön todellisuudessa tekemiä valintoja. Toivottava liittykin ideologiaan ja haluttu käytännön asioihin. (Hofstede 1993, 25–27.) Monissa tutkimuksissa on todettu, että suurin osa oppilaista ei hyväksy kiusaamista (toivottava käyttäytyminen), mutta silti he eivät myöskään vastusta sitä todellisissa tilanteissa (haluttu käyttäytyminen). Tämän saman oppilaat toivat esiin myös omassa tutkimuksessani. He kertoivat, kuinka kiusaaminen on väärin ja satuttaa toista, mutta tositilanteissa eivät uskaltaneet puuttua kiusaamiseen. Mielenkiintoista on, että haastattelussa myös kiusaaja toteaa, että kiusaaminen ei ole oikein, mutta jatkaa silti osallistumistaan kiusaamiseen.

– Joo. Miten sä suhtaudut siihen?

– No mä olin niinku, siis sillei mä olin sillein lievästi mukana, ehkä mä ajattelin nii, että se [kiusaaminen] ei oo oikein, mutta kuitenkin mä en osannut hyväksyäkään silti sitä [kiusattua oppilasta]. (Pipsan haastattelu)

Räsänen (2002, 99) tarkastelee makrokulttuuria lähinnä kansallisena kulttuurina. Makrokulttuureissa on alaryhmiä ja rajat kulttuurien välillä eivät ole jyrkät, vaan ihmiset elävät monien kulttuurien vaikutuspiirissä. Makrokulttuuriin liittyvät alaryhmät vaihtelevat kulttuureittain. Toisessa kulttuurissa merkittävää voivat olla etnisten ryhmien väliset erot, toisessa uskonto tai maailmankatsomus voi yhdistää ihmisiä omiksi ryhmikseen.

Makrokulttuurin sisällä olevia alaryhmiä ovat ikä, etnisyys, rotu, sukupuoli tai sosiaalinen sukupuoli, uskonto tai maailmankatsomus, kieli, sosiaaliluokka, ammattiryhmä ja asuinpaikka (esimerkiksi kaupunki versus maaseutu) (Räsänen 2002, 99). Räsänen määrittelee Hofsteden (1993) tapaan kulttuurin kahden tekijän summana. Se on arvostettua yläkulttuuria, johon kuuluu valtavirran hyväksymä musiikki, kirjallisuus ja taide. Kulttuuri voidaan nähdä myös lisäksi ihmisen moninaisena ajatteluna ja toimintana, esimerkiksi tarpeina, uskomuksina, arvoina, elämänmuotona ja toiminnan tuotteina. (Räsänen 2002, 98.)

Kaikkonen (2004, 18–37) toteaa, että monikulttuurisessa kohtaamisessa vierautta tuottavat 1) vieras ympäristö, 2) vieras yhteiskunta ja sen ihmiskäsitys, 3) itselle vieraat uskonnolliset tekijät, 4) vieraan kulttuurin perinnetekijät, 5) vieras kieli ja kielen ulkoinen viestintä, 6) aikakäsityksen erilaisuus, 7) erilainen tilakäsitys ja kokijan ja havainnoijan erilainen perspektiivi. Vieraan käyttäytymisen ymmärtäminen ja tulkinta vaativatkin terävää havainnointia ja herkistymistä vieraudelle. Tämä vaatii edelleen kykyä tarkastella omaa ja vierasta käyttäytymistä refleksiivisesti. (Kaikkonen 2004, 18–19.) Lapsi sisäistää nämä kulttuuriset koodit kasvunsa aikana. Se, missä kasvaa, tulee luonnolliseksi. Niinpä erilaisissa ympäristöissä kasvaneet lapset pitävät erilaisia asioita luonnollisina. Toisen kulttuurin koodin avautuminen vie aikaa ja vaatii tietoa ja kiinnostusta toista kohtaan. Lisäksi tarvitaan kosketusta toiseen kulttuuriin ja oman kulttuurisen sidonnaisuuden ymmärtämistä. (Räsänen 2002, 98.)

5.2.2 Kulttuuri yhteisten merkitysten jakajana

Huttunen (2002, 125–126) toteaa, että kulttuurilla on valtaa meihin. Se ohjaa ihmisiä, sitä mitä he ajattelevat ja miten he toimivat (ks. Koskinen ym. 2005, 185–186). ”Sosiaalistuminen johonkin kulttuuriin, sen jäseneksi, antaa ihmisille käsityksen hyvästä ja pahasta, sallitusta ja kielletystä, maskuliinisesta ja feminiinisestä ja niin edelleen” (Huttunen 2002, 125). Boccock (1992) toteaa, että yhteisön jäsenet tuottavat ja jakavat kulttuuriset arvot, uskomukset ja symbolit yhteisössä kollektiivisesti. Yksilöitä, jotka eivät jaa yhteisiä kulttuurisia merkityksiä ja tuottavat omat arvonsa, uskomuksensa tai symbolinsa, kohdellaan vihamielisesti, leimataan hulluiksi tai siedetään mielenkiintoisina poikkeustapauksina. Joka tapauksessa heitä ei kohdella yhteisön täysivaltaisina jäseninä, koska he eivät jaa yhteisiä kulttuurisia merkityksiä. (Boccock 1992, 238–239.) Mattila (2004, 287) toteaa, että yhteisöjemme kulloinenkin kulttuuri vaikuttaa myös siihen, mistä asioista ja millä tavalla toisia voi nöyryyttää.

Kulttuuri antaa välineet toimia arjessa, suuntautua maailmaan ja tehdä siitä ymmärrettävän. Silvonen (1996, 13) puolestaan toteaa, että ihminen on olemuksellisesti sitä, miksi hän kulttuurissaan tuottuu. Kulttuuri tekee meistä sellaisia kuin olemme. Kulttuuria on toisaalta vaikea määritellä yksiselitteisesti ja tyhjentävästi. Kulttuurin ja vallan kysymyksen voi kysyä kahteen suuntaan: kenellä on valta eri yhteyksissä määritellä, mitä kulttuuri on ja mitä jonkin ryhmän kulttuuri on. Kulttuuri ja valta kietoutuvat monimutkaisesti toisiinsa.

Huttunen (2002, 125) pohtii kulttuuritutkimuksellisesti orientoituneen mediatutkimuksen tapaa näyttää ihmisiä, jotka eivät niinkään toimi kulttuurin saneleman käsikirjoituksen mukaisesti, vaan käyttävät kulttuuria omiin tarkoituksiinsa (ks. Fiske 2003, 133–134). Toisaalta taas puhuessamme vähemmistöjen tai maahanmuuttajien kulttuureista, näyttää kulttuuri orgaanisen olennon tavoin käyttävän jäseniään, eikä päinvastoin. Kulttuurista tulee helposti toiseuden tuottamisen alue ja näin hienovaraisen vallankäytön tapa. Tämän seurauksena jotkut yhteisön jäsenet nähdään helposti kulttuurisempina kuin toiset. Toisaalta voidaan kysyä kulttuuritutkimuksessa, mitä selityksiä kulttuuriin nojautuva selitys peittää. Onkin otettava huomioon lisäksi kulttuurin muutoksen

monimutkainen dynamiikka. **Omassa tutkimuksessani en tarkastele näitä muutoksen elementtejä, jotka voivat olla kulttuurin peitossa, mutta totean, että niitä on ja niitä on myös tutkittu, mm. kiusaajan piirteisiin tai taustatekijöihin liittyen.** (Huttunen 2002, 125–128.)

Alasuutarin (1999, 55–58) mukaan kulttuuri tarkoittaa tutkitun ryhmän elämänmuotoa ja maailman hahmottamisen tapaa. Kulttuurin tutkimuksen ydin ei ole jossain tavassa määritellä kulttuurin käsite. Keskeistä on, että korostetaan (yhteiskunta)elämän merkitysvälitteisyyttä. Merkitys taas Alasuutarin (emt.) mukaan ”on se, mitä jokin asia tarkoittaa”. Kulttuurintutkimuksessa on kyse pikemminkin metodista, jossa poikkeavuutta ja poikkeavia ilmiöitä tutkitaan paneutumalla ”normaalin” arjen ja yhteiskuntaelämän perustavanlaatuisen merkitysvälitteisyyteen. Todellisuus on läpikotaisin sosiaalisesti konstruoinut, eli se on rakentunut merkitystulkinnosta ja tulkintasäännöistä, joiden nojalla ihmiset orientoituvat elämässään (Jaatinen 2003, 34).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulun ja oppilaiden (nuorten) kulttuuria. Aineistossa näyttää olevan näitä samoja makrokulttuurin alaryhmiä, joiden mukaan kiusaaminen käynnistyy. Ne ovat nimettyjä syitä kiusaamiselle. Oppilaat luovat itse kulttuuria, jossa tavoittelemisen arvoiset seikat ovat olemassa kaikkien hiljaisessa tietoisuudessa. Tällaisista näkyvimpiä ovat esimerkiksi vaatteet ja ulkonäköön liittyvät seikat työillä, pojilla taas voimakkuuteen ja fyysiseen kokoon liittyvät seikat. Myös Blidingin (2004, 134–135) mukaan vaatteilla ja materiaalisilla seikoilla luodaan samuutta ja yhteisöllisyyttä oppilaiden keskuudessa. Kulutuskulttuuriin liittyy identiteetin ilmaiseminen esineillä. Valitsemalla esimerkiksi vaatteen, joka on jo hyväksytty sosiaalisessa yhteisössä (sosiaalistettu valinta), valitsee turvallisesti. Erilainen valinta voi johtaa eristämiseen ryhmästä.

Toisaalta kulttuuri määrittelee oppilaiden elämää yhteisössä ja toimimista siinä. Näin kulttuuriin kietoutuu valta kahteen suuntaan, sitä luodaan ja se pakottaa toimimaan kulttuurin mukaisesti. Toisaalta kulttuuri on muuttuvaa ja prosessinomaista. Kukin tarkasteltu ryhmä on ymmärrettävä suhteessa muihin ryhmiin ja prosesseihin sekä aikaan, jolloin ilmiöt tapahtuvat. Valtaan liittyen onkin tärkeää purkaa kulttuurin homogeenisuutta. Millaisissa asemissa eri ihmiset ovat kulttuuriseksi miellettyssä ryhmässä, kenen tulkinta kulttuurin monimutkaisesta kudoksesta tulee kuulluksi ja millaisia hierarkkisia suhteita eri kulttuuristen ryhmien välillä on? (Huttunen 2002, 126.)

5.3 Havaitut ja tuotetut piirteet

Oppilaiden toimiessa koulun kulttuurissa ja sen sosiaalisessa ympäristössä he valitsevat viiteryhmän: ryhmän, johon käyttäytymistä verrataan ja joka hyväksytään mittapuuksi jossain elämän alueella. Sen perusteella, mitä omasta viiteryhmästä tiedetään, omaa käyttäytymistä arvioidaan ja tehdään johtopäätöksiä sen arvosta ja laadusta. Viiteryhmää pyritään seuraamaan symbolien ja rituaalien kautta, kuten puhutavassa, sanavalinnoissa ja pukeutumisessa. Tältä ryhmäl-

tä opitaan, milloin ollaan rohkeita, milloin halveksivia ja milloin noudatetaan yhteisiä sääntöjä. Sen käsityksen pohjalta, mitä tiedetään viiteryhmästä, saadaan tietoa siitä, mihin kannattaa kiinnittää huomiota ja mikä taas ei ole vaivan arvoista. Tällä kaikella pyritään saamaan viiteryhmän jäsenyys, ansaitsemaan ryhmän hyväksyntä omalle elämäntyylille. Tällä yksilö pyrkii välttämään ryhmän ”kovat” otteet, joihin viiteryhmä voi turvautua pakottaakseen yksilön ruotuun. (Bauman 1997, 42–44.)

Juuri nämä valinnat tarjoavat ryhmälle vahvan otteen yksilön käyttäytymisen muotoilemisessa. Näin ryhmällä on valtaa yksilöön nähden, vaikka ryhmän jäsenet eivät sitä aina edes tiedosta. Joitakin ryhmiä voidaan kutsua myös normatiivisiksi viiteryhmiksi. Ne asettavat normit käyttäytymiselle, seuraavat tekemisiä ja vaikuttavat niihin palkitsemalla tai rankaisemalla, vahvistamalla tai korjaamalla. Tällaisia normatiivisia viiteryhmiä ovat Baumanin (emt.) mukaan perhe, ystävät, opettajat, esimiehet tai naapurit, joita tavataan säännöllisesti. Ryhmästä tulee viiteryhmä kuitenkin vasta, kun yksilö päättää niin eli jos hän vastaa viiteryhmän huomioon pitämällä viiteryhmän jäseniä merkityksellisinä ja noudattaa heidän arvostamiaan normeja. Yksilö voi myös vastustaa viiteryhmän näkemyksiä. Pystyäkseen vaikuttamaan yksilöön viiteryhmä tarvitsee yksilön suostumuksen sille, että tämä on päättänyt sopeutua viiteryhmän vaatimuksiin. (Bauman 1997, 43–44.)

Yksilön päätös sopeutumisesta sääntöihin on erityisen oleellinen, kun kyseessä on vertailuviiteryhmä. Vertailuviiteryhmä on ryhmä, johon yksilö ei kuulu, koska vertailuryhmät ovat yksilön ulottumattomissa. Vertailuryhmät ovat näkyvillä, mutta ne eivät näe yksilöä. Niiden tekoja ja elämäntapoja pidetään merkityksellisinä, vaikka ne tuskin huomaavat yksilöä. Tällaisia viiteryhmiä tulvii joukkotiedotusvälineiden kautta jokaisen tietoisuuteen, ja ne välittävät tietoa vallitsevasta muodista ja viimeisimmistä tyyleistä. (Bauman 1997, 45.) **Tässä tutkimuksessa nuorten kulttuuri edustaa juuri tällaista vertailuviiteryhmää, johon verraten erilaisuutta peilataan.** Koska vertailuviiteryhmän nostamalla mallilla on auktoriteetin leima, se tarjoaa helpon samaistumiskohteen, jota ei tarvitse enää perustella. Se saa perustelunsa sillä, että median tarjoamia elämäntapoja katselevat miljoonat ihmiset ympäri maailmaa. (Bauman 1997, 45.)

5.3.1 Suosittu

Eräänlaisena vertailuviiteryhmänä toimivat luokan suositut oppilaat. Sankarista on olemassa kulttuurissa myyttistä tietoa. Aineistosta voi havaita erityisesti työtöillä suosittuun oppilaan ystävyys tavoittelua. Suosio tarkoittaa oppilaalle monien oppilaiden ystävyyttä, sitä että suosittu oppilas on tavoiteltu ystävä, jonka kanssa kaikki haluaisivat olla, ja ystävyydestä voi syntyä kilpailuakin. Suositulla oppilaalla on myös sosiaalista valtaa. Hän voi määritellä luokassa vallitsevia normeja, sitä mikä on hyväksyttyä ja mikä taas ei. Hän on aktiivinen, hän luo uusia ideoita, panee asioita alulle ja vie ne päätökseen. Hän osaa organisoida ja delegoi tehtäviä toisille. Suosittu oppilas kuvataan myös mielipiteensä ilmaisevana oppilaana ja hänellä on mielenkiintoisia tarinoita, joita hän ker-

too ystäväryhmässä. Yläkoulussa tytön suosiota lisäsi ystävyys poikien kanssa. Hänellä on myös valtaa määrittellä luokan sosiaalisten suhteiden määrittymistä oman suosionsa kautta. Tyttöjen puheessa kuvastui suosituksen aseman tavoittelun tai suosituksen oppilaan ystävyys tavoittelu. Suositun oppilas haluaa säilyttää asemansa, mutta tiedostaa, että luokassa on myös muita suosion tavoittelijoita, jotka saatetaan kokea uhkaksi omalle suosiolle.

Tukioppilaan rooli tarjoaa tietyn suosituksen aseman oppilaille. Vastaavainen asema on luokkaan nimetyllä luottamusoppilalla. Suositun aseman takaa se, että hänellä on luokan luottamus takanaan. Luottamus heijastuu muun muassa äänestyksen tuloksena valittaessa luottamusoppilasta. Menettelytapa onkin luottamuksen saavuttamisessa tärkeä. Jos tukioppilas on valittu äänestämällä, hänellä on luokan tuki takanaan. Jos taas tukioppilaan valinta on perustunut vapaaehtoisuuteen tai jonkin palkinnon tavoitteluun (esimerkiksi vapautus jostain kurssista), tukioppilaan rooliin ei välttämättä ole liittynyt luokan luottamusta. Tämä vaikuttaa myös suosituksen asemaan sekä myös siihen, miten tukioppilas voi toimia luokassa eri rooleissa (ks. luku 7.4.5).

Suosiota yritetään hankkia myös ulkoisin keinoin, tavaroilla ja omistamisella:

- Mistä se lähti silloin, kun se tuli ensin ja tota niinni muutkin halus tutustua siihen niin, mikä oli niinku se ensimmäinen tavallaan, se ensimmäinen juttu, mistä se lähti, että sitte sen kanssa ei niin kun haluakaan olla?
- No, varmaan yks oli se niinku tavallaan valehtelu ja asioiden suurentelu, että se esimerkiksi puhu, että sillä on hevonen. No, sit ku oli paljo heppahullareita ja kaikki oli tietysti, että minkälainen se on, ja pääseeks sitä kattoon? Ja: "joo, että se myytiin nyt eilen". Ja sit kaikki, et, "ai jaa". Ja sit et, "mä saan kyllä ens viikolla uuden". Ja sit kysyttiin ja se sano: "En mä sitä vielä oo saanu", ja sit se puol vuotta sano, ett onkos se nyt ihan oikeesti ja ja ku sai tietää, että sillä ei ihan oikeesti oo hevosta, niin kaikki oli sit vähä, että tosi kivaa kun tommosta. Ja sitte, et just, että jos joku oli sanonut sille niinku, vaikka yhden sanan, sillei jos jollai muulla meni huonosti, tiuskinu vaikka kaikille, ja sit muut on ymmärtänyt et sulla menee huonosti, et ei me oteta itteemme, ni se otti niinku hirveen herkästi itteensä kaikki mitä sanottiin.
- Loukkaantuminen.
- Niin. Ja sit just tunnilla. Kun se katto tällei jotakin, sit joku heti, että, mitä sä tölläät, ni sit se oli heti hirveen loukkaantunut siitä, ja se joka asiasta meni heti opettajalle raportoimaan, että opettaja, opettaja, että tuo nyt sano noin. (Emilian haastattelu)

Oppilas kokee, että häntä ei hyväksytä luokkaan. Luokassa hevosharrastuksella on vahva arvostus. Hyväksyntää tavoitteleva oppilas lavastaa ja kertoo, että hänellä on hevonen. Puheen totuutta testataan ja kun se havaitaan valheeksi, seurauksena on eristäminen. Myöhemmin oppilas sai oman hevosen, mutta se ei muuttanut tilannetta. Hevosella ei ollutkaan enää samaa merkitystä. Luottamus oli menetetty.

Toisaalta suosiota selitetään myös nuorten kulttuurin arvostamisella asioilla. Oppilas, jolla on pääsy nuorten kulttuurisesti arvostamiin asioihin, saa arvostusta, koska muut pyrkivät hyötymään hänestä tavaroiden kustannuksella. Näin he saavat arvostusta saamiensa tavaroiden kautta ja maksavat siitä hinnan tukemalla tavaroita tarjoavan valtaa yhteisössä.

– Niin. Ei se mun mielestä se oli just sillä lailla, että tota porukassa kaikki oli sitä mieltä, että ”okei toi on tosi mukava tyyppi”. Mut sit oli jonkun kans ni kahestaan, niin et ”joo et me ei nyt kyllä oikeesti tykätä” mut ei kukaan uskaltanut sit sanoo sille. Aina jos se sano jonkun mielipiteensä, ni ei kukaan uskaltanut sanoo sille sit vastaan.

– Miksi ei uskaltanut? Mikähän siinä oli?

– Se on just se, et jos muut on sitä samaa mieltä, ni sit. Kun mun mielestä se oli niin, että kaikki luuli, että kaikki on niinku sitä samaa mieltä, mut toisaalta, vaikka kaikki oli eri mieltä, mut kukaan ei uskaltanut sit sanoo, kun luuli, et ne kaikki muut on samaa mieltä sen kanssa.

– Mistä se tuli semmonen tietoisuus, että kaikilla oli se usko, että kaikki ajattelee, että se on nasta tyyppi?

– Se on varmaan kans just se että, että se on niinku sen perhe ei oo mitenkään hirveen köyhä, että ne tulee aika hyvin toimeen ja sitten, jos on sen kaveri, niin saa kivoja synttärilahjoja ja tällä lailla kaikkkee, että niinku. Tavallaan ulkoiset seikat on niinku semmosia, että ei ton kaveri vois olla. (Emilian haastattelu)

Tässä haastateltava kertoo oppilaasta, joka oli myös ärsyttävä, mutta hänellä oli varallisuutta ja sen vuoksi hän sai suosiota muiden oppilaiden seurassa. Suosio perustui myös hänen luomaansa maineeseen, jolloin yhteisö luuli, että kyseinen oppilas on kaikkien suosiossa, vaikka myöhemmin kävi ilmi, että yksilöiden mielipiteissä oppilas koettiin ärsyttävänä. Koska yhteisössä vallitsi tietänyt tyyppinen maine, kukaan ei uskaltanut vastustaa häntä. Suosiota ylläpiti oppilaan ostamat arvokkaat syntymäpäivälahjat, joita sai, jos lukeutui hänen ystäviinsä.

5.3.2 Muukalainen

Yhteisössä suosituksen vastakohtana muodostaa muukalainen, se jollainen kukaan ei halua olla. Pikas (1990, 57) toteaa, että ryhmä kohdistaa koulukiusaamisen huonossa asemassa olevaan yksilöön ja ryhmän jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa käyttäytymistä. Bauman (2002, 210–211) toteaa, että ’he’ tarkoittaa ihmisiä, jotka ovat erilaisia kuin ’me’. Piirre, joka tekee meistä ’meidät’ ja keskenään samankaltaiset, on seurauksiltaan tärkeämpi kuin ne piirteet, jotka erottavat meidät toisistamme. He ovat yhdessä suhteessa erilaisia kuin ’me’, ja tämä piirre on olennainen ja se vetää selvän rajan ihmisten välille. Kysymys siitä, mikä eroista on keskeinen, saa kaikki yhteiset piirteet näyttämään merkityksettömiltä ja toissijaisilta. Rajat ovat jo olemassa silloin kun vieraus nostetaan esille. Ensin on yritys erottaa ’meidät’ ’heistä’ ja vasta sitten ’heissä’ havaitut piirteet nimetään tuottamaan ja todistamaan vierautta. Ihmiset ovat monitahoisia olentoja, joilla on useita erilaisia piirteitä, niinpä ei olekaan vaikeaa havaita erilaisia ominaisuuksia, kun niitä aletaan todella etsiä. (Bauman 2002, 210–211.)

Toiseutta on käytetty myös rasisisissa diskursseissa. Rotuihin viitaten Hall (1992, 296–297) toteaa, että rasismi ei perustu biologisiin seikkoihin, vaan se on sosiaalinen käytäntö, jossa tiettyjä väestöryhmiä luokitellaan ruumiillisiin tuntomerkkeihin perustuen. Rasisisissa diskursseissa ruumiilliset tuntomerkit ovat eroja tuottavan diskurssin käyttämiä merkkejä, jonka seurauksena syntyy rasisiseksi luokittelusysteemiksi kutsuttu ilmiö. Ilmiö perustuu rodullisiin tun-

nusmerkkeihin. Luokittelujärjestelmää käytetään sellaisten sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten käytäntöjen perustelemiseen, jotka estävät tiettyjen ryhmien pääsyn materiaaliin ja symbolisiin resursseihin. Hall (1992, 304–306) jatkaa, että rasistinen diskurssi jakaa asiat kaksinapaisesti. Ulossuljetut ryhmät ruumiillistavat niiden hyveellisten yksilöiden vastakohtaa, jotka muodostavat identiteetti-yhteisön. Todellisuudessa rasistinen diskurssi yrittää jakaa maailman binaarisesti vastakkaisiksi, koska taustalla on pelko kulttuurisista mullistuksista. Rasistisessa diskurssissa on osa minuuttamme ja käsitystämme siitä, mihin kulttuuriin kuulumme ja mikä on kulttuurimme kohtalo ja tulevaisuus. Kyseessä on siis yhteiskunnallisen identiteetin tuottaminen ja uusintaminen.

Muukalaisuus on prosessin myötä enemmän ja enemmän yhteisöstä eristettynä olemista, yksinäisyyttä.

Kyseisen pojan [kiusatun] poissaolot johtuvat lähinnä siitä, että hän ei jaksakaan tulla kouluun, jossa tuntee melkein koko ajan olevansa muukalainen. (Nro 18)

Muukalainen pyritään tekemään näkymättömäksi tuomalla hänet jatkuvasti näkyvästi esiin. Kiusattu pakotetaan puhumaan ja samassa hänen sanomisensa osoitetaan mitättömiksi. ”Et merkitse muille mitään. Kukaan ei kuuntele sinua, sinulla ei ole koskaan puheenvuoroa tai kun rohkenet tarttua keskusteluun, puheesi jää nopeasti yhteisön vuolaamman ja täydellisen luontevan sanailun alle” (Kristeva 1992, 29). Muukalaisen sanoilla ei ole seurauksia, koska keskustelukumppaneiden mielenkiinto puuttuu.

Tunneilla tämä tyttö tietää asioista paljon enemmän kuin useimmat luokkakaverimme, siltikin kaikille hänen vastauksilleen nauretaan. (Nro 32)

Mielenkiinto on laskelmoivaa ja kuulijat haluavat hyötyä sanoista luottaen yksilön vaikutusvaltaan, joka taas on sidoksissa yksilön sosiaalisiin suhteisiin (Kristeva 1992, 29–30). Näin muukalaisuus liittyy sosiaalisiin suhteisiin ja niiden kautta tuotettuun valtaan. Ilman sosiaalisia suhteita ei ole valtaa ja ilman valtaa ei ole sosiaalisia suhteita. Ne luovat ja niitä luodaan toistensa kautta.

Kun hän aloitti kertomaan jotain, niin koko luokka huokaisi kuin tuskasta ja alkoi ilveillä toisilleen. (Nro 62)

Muukalaisesta tulee helposti uhri. Leymann (1988, 75–76) käyttää työpaikkakiusaamisen yhteydessä kiusatusta nimitystä uhri. Hän on määritellyt uhrin henkilöksi, joka menettää henkiset resurssinsa selvittää elämäntilanteista sen vuoksi, että on joutunut henkisen väkivallan kohteeksi konfliktissa. Uhri on vaarassa menettää asemansa työmarkkinoilla. Alussa ei tarvitse olla selvyyttä siitä, kuka on uhri, määritelmä viittaa tilanteen lopulliseen ja yksipuoliseen loppuratkaisuun. Uhrinimitys on yleinen myös koulukiusaamisen yhteydessä. **Tässä tutkimuksessa käytän kiusaaja - kiusattu -käsitteitä, juuri siitä syystä, että uhri viittaa tilanteen loppuratkaisuun ja tässä tutkimuksessa tarkastelen koko prosessia, en vain loppuratkaisua.**

5.3.3 Kiusaaja

Kun oppilaat kertovat kiusaamisesta, he kuvaavat kiusaajaa / kiusaajia sanoilla me, ne, (muut) tytöt, pojat, luokkamme pojat / tytöt, suuri ryhmä poikia, meidän ilkeä luokkamme, kaikki, jotkut, tyyppi, kiusaaja tai kaveri. Usein kiusaajaa ei kuvata lainkaan; kerronta on passiivissa, me-muodossa ja siinä käytetään nominaalimuotoja. Kerronnalla annetaan vaikutus kollektiivisesta kiusaamisesta, jossa on jo(t)ku(t) alullepanija(t), mutta joka leviää koko yhteisöön niin, että pian on vaikea sanoa, kuka oikeastaan kiusaa, koska kaikki osallistuvat siihen jollain tavalla. Huomio kiinnittyykin kiusatun ominaisuuksiin ja tapoihin, joilla kiusataan.

Kiusaajat kertoivat itsestään, että he ovat ”johtajatyyppejä”, jotka haluavat kontrolloida muita ja saada muut toimimaan haluamallaan tavalla. Kiusaajat olivat aktiivisia toiminnan ideoijia ja juttujen kertojia. Heillä oli ensimmäisenä ehdotus siitä, miten toimittaisiin. He myös tekivät ehdotuksia siitä, kuka ryhmätyössä tekisi mitään tehtävää. Muiden hallinta tuotti heille mielihyvää, ja sen kautta he kontrolloivat sosiaalisia suhteita luokassa. Osalla kiusaajista oli selkeä tietoisuus siitä, mitä he haluavat: he tavoittelivat suositun asemaa luokassa tietoisina siitä, miten sen voi saavuttaa.

- Ymm. Joo. Sä sanoit, että sulla oli vaikutusvaltaa?
- Joo.
- Mitä se tarkoittaa?
- Sitä, että jos sä sanot, että sä et tykkää jostain tyypestä.
- Ymm.
- Niin, sä saat ne sanoo ehkä herkemmin, että ”no, en mäkään”.
- Ymm.
- Et tota niin, että ne on sitä mieltä ”joo en mäkään tykkää siitä ollenkaan, se on vähän sillei tyhmä ja sillei sillä on semmosia piirteitä ja”.
- Ymm.
- Ja tota niin, ne on niinkun herkemmin samaa mieltä.
- Ymm.
- Sitten on semmonen, että sellainen, seuraa niinku mua, niinku ystävät.
- Missä asioissa?
- Niinku et kenen kanssa ollaan kavereita ja vähän sitten, että mitä tehdä just jossain, keksitään jotain uusia juttuja ja niin. Mä oon tosi paljon keksimässä niitä ja.
- Koulussa?
- Koulussa.
- Minkälaisia?
- No, vaikka jos ne ois liikuntatunneilla ja sit pitää tehdä joku, suunnitella jotain juttuja, ni mä oon heti siellä niinku suunnittelemassa, niinku johtohahmo ja tämmöistä.
- Ymm. Onkos täällä joku muu, jolla on paljon kavereita ja joka on johtohahmo?
- Öö, paljon semmosia tyttöjä, jotka on kaikkien kavereita, semmosia ihan niinku vaan, mutta ne ei kuitenkaan oo semmosia ihan semmosia, ihan niin johtohahmoja sillei. Mulla on tapana ottaa semmonen vähän kontrolloiva asenne.

- Ymm.
- Ihmisiä kohtaan olla semmonen johtajatyypin ja muut helposti lähtee seuraa sitten, mutta ei hirveesti oo, on kyllä ehkä muutama tyttö, jolla on kans semmonen, niillä on ehkä enemmän sit niinku poikien kanssa sitten niinku semmosta. Ne tuntee paljon poikia sitten kasiluokalta. Sekin määrää sitä vaikutusvaltaa niitten kans.
- Ni jos tuntee kasiluokalta?
- Tai siis niinku ylipäänsä paljon poikia ja on niitten kanssa hyvä kaveri, ni siitä tulee kans vaikutusvaltaa aika paljon. (Jasminin haastattelu)

Kiusaajaan liittyvät kieleen liittyvinä merkityksinä aloitteen tekijän lisäksi rohkeus ja äänen käyttö. Joskus kiusaajia luonnehdittiin jopa meluisiksi ja häiritseviksi. Kiusaaja saattoi olla show-mies, joka haki huomiota tai älämölö-tyyppi, joka on jatkuvasti äänessä. Toisaalta varsinkin tyttökiusaaja voi olla luokan keskuudessa erittäin suosittu oppilas (Juvonen 2005). Kiusaaminen voikin perustua kilpailuun suosiosta jonkun toisen tytön kanssa.

Kiusaajan syiksi kiusata aineistossa mainittiin pelko. Kiusaaja pelkää, että häntä kiusataan, ellei hän kiusaa. Niinpä kiusaajalla saattaa olla itsellään sama ominaisuus, mistä hän kiusaa toista oppilasta. Häpeän pelkääminen tai koetun häpeällisen tilanteen kostaminen mainitaan kiusaamisen syyksi. Aiemmin on saattanut tapahtua jotain, jonka oppilas on kokenut alentavaksi (poika on esimerkiksi hävinnyt tappelun), ja tästä seuraa, että hävinnyt oppilas alkaa kiusata tilaisuuden tullen voittanutta oppilasta nöyryyttääkseen hänet.

Poikaa on alettu haukkua "kusihausuksi" koska tämä oli käynyt kaverinsa luona WC:ssä. Tätä edelsi tappelu, jossa kiusattu voitti kiusaajan, ja kiusaaja tuli kateelliseksi, koska oli omasta mielestään voimakkaampi kuin kiusattu. (Nro 64)

Tällöin puhutaan usein myös kateudesta. Kyseessä voi olla myös se, että omaa tappiota ei voida myöntää, ja se halutaan kostaa.

Kiusaajista todetaan, että he "ovat enimmäkseen massaporukkaa, jossa halutaan tulla hyväksytyksi esittämällä koviksen roolia" (nro 49). "Koviksen" roolilla haetaan asemaa ja hyväksyntää yhteisössä. Kiusaajan piirteisiin liittyy myös hänen halunsa määritellä muiden sosiaalista asemaa, sitä mikä on "tyhmää" ja mikä ihailtavaa.

Hauskuus mainitaan usein kiusaajan motiivina. Kiusaajasta on hauskaa nähdä esimerkiksi itkevä jätkä. Siihen liitetään myös valtasuhteiden kuvailu, jossa vahvempi kiusaaja alistaa (helposti alistettavan) kiusatun. Valtasuhteiden epätasapaino varmistaa sen, että kiusaaja ei joudu noloon asemaan alistaessaan. Heikko vastus takaa varman voiton.

Kiusaajasta todetaan, että hänellä on oltava kannattajia. Yksin ei ole helppoa lähteä kiusaamaan.

Kiusaajat olivat myös luokaltani, hekin ovat melko mukavia poikia, mutta joukossa heistäkin tulee ilkeitä kiusaajia. Kun luokan kingi tekee jotain, sotkeutuu joukon enkelitkin helposti siihen mukaan, ilman varsinaista, perusteltua syytä. (Nro 33)

Kiusaajaan liittyy myös epävarmuus suhtautumisessa erilaisuuteen. Erilaisuutta vieroksutaan.

Kiusaajat taas joko tietämättömyytensä tai jonkin muun takia eivät osaa suhtautua erilaisiin ihmisiin. (Nro 71)

Edelleen kiusaajan oman pahanolon purkaminen kiusaamiseen tulee esiin. Kiusaamisesta kerrotaan saatavan mielihyvää. Mielihyvän saaminen liittyy yllä mainittuihin seikkoihin, samoin kuin kateus, jolloin kiusaaja tavoitteli kiusatun asemaa. Hän kiusasi, jotta saavuttaisi samanlaisen aseman tai voisi vaikuttaa kiusatun asemaan.

5.3.4 Kiusattu

Baumanin (1997, 78–90) mukaan suhtautumisessa muukalaisiin turvaututaan ensin erotteluun, joka ei ole niin jyrkkä tapa. Myöhemmin ilmeneviä tapoja ovat myös muukalaisten poistaminen ”omasta” tilasta, karkotus ja ellei sitä ole mahdollista toteuttaa, saattaa kyseeseen tulla jopa äärimmäisyytenä kansanmurha. Erottelu perustuu poikkeavuuteen, muukalaisuuteen, siihen mikä tekee muukalaisesta muukalaisen.

Conrad ja Schneider (1992, 5–7) ovat esittäneet poikkeavuuden ulottuvuuksia. 1) Poikkeavuus on yhtäältä universaalia, mutta universaaleja poikkeavuuden muotoja ei ole olemassa. Toisaalta poikkeavuus on myös suhteellista tai kulttuurista: toisessa yhteisössä poikkeavaksi määritelty ei ole välttämättä poikkeava toisessa yhteisössä. 2) Poikkeavuus on sosiaalinen määritelmä. Se ei ole minkään teon tai käyttäytymisen tai aseman ennakkoon määrittelemä. Poikkeavuus määritellään merkittävien tai valtaa omaavien henkilöiden taholta. 3) Poikkeavuusmääritykset ovat sosiaalisia kategorioita, joita ei voi erottaa käyttöyhteydestään. Yhteiskunnalliset ryhmät muodostavat sääntöjä ja hankkivat niille hyväksynnän sosiaalisin sanktioin. Tässä on tärkeää huomata, että yhteiskunnat eivät tee sääntöjä poikkeavuudesta, vaan sen tekevät kollektiivisesti toimivat ihmiset. 4) Edelleen poikkeavuus on kontekstuaalista. Niinpä poikkeavuus vaihtelee alakulttuurin, paikan ja ajan mukaan. 5) Ja lopuksi poikkeavuuden määrittäminen ja sanktioiminen on valtaa. Vahvat ryhmät voivat pakottaa toiset ryhmät hyväksymään omat poikkeavuusluokituksensa. (Conrad & Schneider 1992; Kivirauma 1996, 52–65.)

Nuoret nimeävät kiusaamisen syyksi jonkin poikkeavuuden, erilaisuuden. Pikas (1990, 62–63) toteaa, että vaikka tutkijat eivät ole voineet vahvistaa näiden poikkeavuuksien syy-yhteyttä kiusaamiseen, voi nimetyillä seikoilla olla ryhmässä jokin merkitys. Työpaikkakiusaamiseen liittyvissä tutkimuksissa ei myöskään ole löydetty kaikille kiusatuille yhteistä ominaisuutta (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 35–36). Kirjoituksissaan kiusaamisesta oppilaat aloittivat usein kuvauksen kertomalla kiusatun poikkeavista piirteistä (ks. Teräsahjo & Salmivalli 2002, 18–20). Uudessa yksilössä kiinnostaa Goffmanin (1971, 11) mukaan yleinen sosio-ekonominen asema, syntyperä, yksilön käsitys itsestään, hänen asenteensa toisia kohtaan, pätevyys, luotettavuus ja muut tällaiset seikat.

Niinpä onkin luonnollista kuvata näitä seikkoja myös kiusaamisen ja siihen liittyvien sosiaalisten suhteiden yhteydessä. Olen jakanut erilaisuutta aiheuttavat seikat kymmeneen aiheeseen (1–10). Nämä ovat 1) ulkonäkö, 2) käyttäy-

tymiseen liittyvät kulttuuriset odotukset yhteisössä (asennot, eleet, yksinseisominen), 3) ikä, 4) sukupuoleen liittyvät odotukset, jolla tarkoitan myös sosiaaliin sukupuoleen liitettyjä odotuksia (sukupuolen mukaiset harrastukset ja kiinnostuksen kohteet), 5) etnisyyteen liittyvät seikat, 6) sairauten tai vammaan liittyvät seikat, 7) kieleen liittyvät asiat (hiljaisuus, epäselvä puhe, tyhmit jutut, kantelu), 8) uskontoon liittyvät asiat, 9) osaamiseen ja pätevyyteen liittyvät seikat ja 10) sosioekonomiset tekijät (usein perheeseen liittyvinä asioina). (Liite 10.)

Mainitut seikat ovat näkyviä tai näkyviksi tehtyjä. Se, että ero voidaan havaita, tekee siitä yhteisössä hyväksytyn syyn kiusaamiselle. Havaitulla erolla on mielellään oltava jotain havaittavaa "todellisuus pohjaa". Piirteissä voi olla kaksi ääripäätä, jotka molemmat voivat olla kiusaamisen syy, vaikka ne piirteinä ovatkin toisilleen vastakkaisia. Niinpä älykkyydestä voidaan kiusata, mutta myös tyhmyys voi olla nimetty syy kiusaamiselle. Samoin perheen varakkuus voi olla kiusaamisen syy, samoin kuin köyhyyskin. Rumuus voi aiheuttaa kiusaamista, mutta kauneuskin voi olla kiusaamisen peruste. Joihinkin seikkoihin liittyy kulttuurista arvostusta: ikäistään nuoremmalta näyttävä ei ole yhteisössään arvostettu ja voi joutua kiusatuksi.

Aineistossani eniten kiusaamista aiheuttivat ulkonäköön liittyvät seikat (aihe 1), samoin käyttäytymisen poikkeamiin (aihe 2) kiinnitettiin huomiota. Sukupuoleen (aihe 4) liittyvät ominaisuudet aiheuttivat myös kiusaamista. Ulkonäköön liittyvät seikat (aihe 1) saattoivat liittyä lihavuuteen, kampaukseen, hampaisiin, kauneuteen ("ei niityn kaunein kukkanen", "lauta"), ei-muodinmukaisiin vaatteisiin tai lyhyyteen.

Käyttäytymiseen liittyvät seikat (aihe 2) olivat asioita, joissa yksilön käytös poikkesi ikäisilleen ja nuorisokulttuurille tavanomaisesta käyttäytymisestä (poika oli kiinnostunut historiasta ja maantiedosta, poika myy mummonsa linnunpönttöjä torilla, partiossa käyvä poika, on (itku)herkkä, hiljainen, arka ja seisoo yksin tai seisoo jalat sisäänpäin kääntyneinä ja kieli keskellä suuta). Sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät huomiot ovat kattavia ja koskevat myös asentoja. Muun muassa mediassa ja mainonnassa asennot ovat keskeisiä viestejä. Yksin oleminen on viesti vetäytymisestä, jota ei arvosteta.

Luokassamme oli eräs poika. Poika oli hyvin yksinäinen eikä hänellä ollut paljon kavereita. Yleensä hän vain käveli yksin vailla päämäärää tai kohdetta. Eräänä päivänä luokallemme tuli uusi oppilas. Hänellä oli löysät farkut, huppari ja raskas metalliketju roikkui housuissa. Hänet "hyväksyttiin" luokkaamme ja hän sai paljon kavereita. Yksinäinen poika luokassamme ei kuitenkaan alkanut kaveerata hänen kanssaan, ja koska uusi oppilas ei pitänyt siitä, hän sanoi yksinäiselle pojalle: – Miksei sulla oo kavereita? Tajuut sä, et toi näyttää ihan dorkalta, kun sä kävelet yksinä? Siitä päivästä lähtien alkoi kiusaus. Uusi oppilas kiusasi yksinäistä poikaa kaikin mahdollisin tavoin. Häntä haukuttiin, tönittiin, nälvittiin. Uusi oppilas oli vuoden vanhempi ja isompi ja hän oli uhannut hakata jokaisen joka kertoo opettajille. (Nro 79)

Mielenkiintoista on, että epähygieenisuus oli myös syy kiusaamiselle. Sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvä hygieenisyyden vaatimus on oppilaiden keskuudessa keskeinen hyve. Siihen liittyvät epämiellyttävät hajut tai röyhtäily tai muu "inhottavaksi" tulkittava käytös.

Yksinäisyyden on todettu edesauttavan kiusaamista, kun ei ole ystäviä, jotka puolustavat. Nuorten kulttuuriin kuuluu sosiaalisuus ja seurallisuus. Yksin käveleminen tai tovereista erilleen vetäytyminen ei tuota yhteisössä suosiota. Yksin oleminen on sama kuin käyttäisi kulttuurisesti eroavia vaatteita. Nuoret varustavat itsensä kulttuurissaan hyväksytyin "tunnuksin", ovat ne sitten vaatteita, sosiaalisia suhteita tai luonteen piirteitä. Ne ovat yhteisön symboleita, joilla on merkitystä kiusaamisessa.

Ikään (aihe 3) liittyvät odotukset ovat yhteydessä siihen, että näyttää ikäistään nuoremmalta tai käyttäytyy ja harrastaa jotain, mikä koetaan nuorempien kiinnostuksen kohteeksi. Tyttö, joka "vaikutti ikäistään nuoremmalta" oli kiusauksen kohteena. Varsinaiseksi syyksi mainittiin kiusaajien kertomat ominaisuudet: lyhyys, epäselvä puhe ja pakonomaiset liikkeet. Kirjoittaja ei tiennyt oliko tytöllä sairautta, mutta kuvasi tytön mainetta sellaisena kuin kiusaajat olivat sen luoneet. Aapolan (2001, 236) mukaan ikä järjestää oppilaiden keskinäisiä suhteita monin tavoin. Iän mukaan tehdään erotteluja, hierarkioita ja valtasuhteita ja usein nämä erottelut ovat tiedostamattomia. Lasten ja nuorten vertaisryhmät muodostuvat koulussa pääosin iän perusteella. Yläkoulun oppilaiden keskuudessa vallitsevat myös usein selkeät käsitykset siitä, millaisia eri luokkasteiden oppilaat ovat. Edelleen iällä on vaikutuksia kiusaamiseen. Vanhemmat oppilaat kiusaavat kouluyhteisössä usein nuorempiaan. (Aapola 2001, 237–238.) Tolosen mukaan (1998) ikä oli merkittävä arvovaltaa tuottavat tekijä, vaikka se ei yksin riitä valta-aseman saavuttamiseen. Kiusatun ystävyysuhteisiin saatiin myös vaikuttaa siten, että kiusatun sallittiin ystäväystyä vain ikäistään nuorempien kanssa.

Sukupuoleen liittyvät seikat (aihe 4) olivat sosiaaliseen sukupuoleen liittyviä. Sosiaalisella sukupuolella tarkoitan tässä tutkimuksessa sellaista sukupuolista leimaa, jonka yhteisö antaa jollekin jäsenelleen, esimerkiksi pitää tyttöä poikamaisena tai poikaa tyttömäisenä. Samoin sukupuoleen liittyi sukupuolen mukaisia odotuksia: poika ei saa olla kiinnostunut tyttömäisistä harrastuksista ja päinvastoin tyttö ei saanut olla kiinnostunut poikamaisista seikoista tai käyttäytyä vastakkaisen sukupuolen tavoin. Niinpä tyttö, jolla oli poikatukka ja joka leikki poikien kanssa, joutui kiusatuksi tämän "omituisuutensa takia". Samoin poika, jota oppilaat ovat ensin luulleet tytöksi ja joka liikkui tyttöjen seurassa, joutui kiusaamisen kohteeksi. Sukupuoleen liittyy paitsi ulkonäkö myös muita sukupuolta koskevia odotuksia, jotka liittyvät harrastuksiin, kiinnostukseen vastakkaisesta sukupuolesta ja ulkonäköön.

Meidän luokalle tuli yksi poika jonka nimi on =(keksin) "Simo". Hän ei ole "kuin me muut". Tai kyllä hän on. Hän pitää tietokoneista, katsoo telkkaria ja on kiinnostunut tytöistä, kuten muutkin pojat. Hänen ulkonäkönsä vain poikkeaa muista. Hän ei ole kehitysvammainen tai muuta mutta on erilainen. Hänen puheensa on epäselvää ja hän on aika hiljainen. (Nro 70)

Pojalta odotetaan tietynlaista sukupuolen mukaan suuntautunutta samuutta ikäistensä kanssa. Esimerkiksi poika, joka oli kiinnostunut historiasta ja maantiedosta, joutui kiusatuksi (nro 18). Toisaalta tytön tulee näyttää tytöltä ja pojan pojalta. Tyttö ei voi olla poikamainen tai poika ei voi olla tyttömäinen:

Silloin aiemmin olin luullut häntä tytöksi, mutta nyt sain jostakin sattumalta selville, että hän onkin poika. Ehkä muillekin oli käynyt näin, sillä jossain vaiheessa poikaa ruvettiin haukkumaan eri nimillä, luultavasti ainakin homoksi. (Mietitäänpä mistä homoksi haukkuminen voisi johtua. Okei, kyllähän poika näytti ja vaikutti hieman tytöltä, liikkui tyttöjen seurassa ym.) (Nro 24)

Ala-asteella mun luokalla oli yks tyttö. Inka. Hän oli hiukan erilainen. Koko eka-toka luokat hän leikki poikien kanssa, poikatukka... etc. Sit 3-6 luokaks se tuli mun luokalle. Kaikki piti häntä vieläkin hiukan omituisena. (Nro 32)

Sosiaaliset rajat sukupuolten välillä ovat yhteisössä tarkat ja ne myös rajaavat ystävyys-suhteita ja liikkumista yhteisössä.

Etnisyyteen liittyvät seikat (aihe 5) liittyvät ulkonäköön, usein hiusten väriin tai vain "ulkomaalaiselta näyttämiseen". Vierasmaalaisuus on yksi nimetty kiusaamisen syy (nro 7, nro 12 & 13, nro 16).

Edelleen sairaus tai vamma (aihe 6) voi olla syy kiusaamiselle. Tällaisia vammoja aineistossani ovat jalkavika, pakonomaiset liikkeet, pään vapina ja epäselvä kielenkäyttö (nro 1, nro 17, nro 28). Sairauteen tai vammaan liittyvät seikat johtivat aineistossani totaaliseen yhteisön ulkopuolelle sulkemiseen. Johtuiko se siitä, että kiusattu myös ikään kuin "hyväksyi" diagnosoidun vamman kiusaamisen syyksi vai oliko näin vain näissä tapauksissa, on vaikea tietää. Toisaalta yhteisössä sairaus näytti aiheuttavan sääliä kiusattua kohtaan, joka ei itse voi tilanteelleen mitään.

Kielellä luodaan kiusaamista ja kielen käyttöön (aihe 7) liittyy myös kiusaamisen syitä. Hiljainen puhe mainitaan kiusaamisen syyksi, samoin tyhmit jutut tai vaikkapa vinoilu tai opettajille kanteleminen. Kimittävä ääni tytöllä on eräs syy muiden joukossa, joka nimettiin kiusaamisen syyksi. Näin kieleen liittyvät syyt voivat olla äänen käyttöön, kielen sisältöön tai kielen avulla tuotuihin merkityksiin liittyviä. Usein nämä syyt liittyvät lojaalisuuden pettämiseen (vasikoi toisen tekemisistä muille tai huhu, jonka mukaan on käräyttänyt tupakanpoltosta).

Uskonto (aihe 8) voi olla myös syy kiusaamiselle (nro 22) ja se voi olla myös tapa määritellä toiseutta (Honkasalo 2004, 23-30). Se voi olla perheen uskonnollisuutta, mutta erityisesti, jos oppilas tuo oman tunnustuksensa esiin yhteisössä, se koetaan ärsyttäväksi.

Terhi oli myöskin uskossa, siis hän uskoi Jumalaan ja rukoili muiden nähden ja kuullen, ja hän sai myös kuulla siitä. Terhiä haukuttiin monin tavoin. (Nro 8)

Samoin kuin koulumenestyksen tai kiinnostuksen kohteen yhteydessä oman kantansa tai koulumenestyksensä tuomista esiin ei pidetä hyvänä:

Joka tunti kun hän viittasi, hän sanoi katsoneensa tiedon tieteen kuvalehdestä, se alkoi vähitellen ärsyttämään ja huvittamaan. Hän osasi myös tunkea autot joka tunnin aiheeseen. (Nro 19 & 20)

Pätevyyteen ja osaamiseen (aihe 9) liittyvät seikat mainittiin syiksi kiusaamiselle (hiku tai ei luokan älykkö). Näkyvää tai esille tuotua koulumenestystä ei arvosteta.

- Voi olla hyvä oppilas, mutta ei tarvii niinku mielistellä opettajaa. Et siinä alko just ne huhut siinä, että mitä kuuluu niinku yläasteen huhut linasta on se, että sen numerot on hankittu pelkällä mielistelyllä.
- Ymm. Oliko se totta?
- Mä en ...Ei mun mielestä, mutta tekee se paljon töitä niitten numeroittensa eteen, mutta siis kyllä. Tietysti mä niinku oon huomannut nykyään, että hänen niinku se persoona on semmonen, että hän haluaa niinku.
- Ymm.
- Opettajia lähestyä sillä semmosella, vähän niinku mielistelyllä. (Millan haastattelu)

Koulumenestykseen (nro 10, nro 30) liittyvien seikkojen selitettiin liittyvän kauteen. Niiden kautta oppilaasta myös luotiin kuva, jossa hän oli opettajien ”hyväksymä”. Hän oli ikään kuin virallisen maailman ja oppilaiden välimaastossa. Laine (2003) toteaa tutkimuksessaan, että oppilas, joka pyytää lisää läksyjä opettajalta, saa oppilasyhteisön sisäisessä hierarkiassa vähemmän arvostettuja ominaisuuksia. Tällainen nuori voi saada poikkeavan, hikun leiman. Toisaalta Laineen (emt.) mukaan koulussa menestyminen on oppilaskulttuurin sisäisten, julkilausumattomien sääntöjen mukaisesti toimien arvostettua. Hyvin menestyvät joutuvatkin tasapainoilemaan instituutiolle ja opettajalle sen edustajana tehtyjen myönnytysten ja oppilasyhteisön sisäisten kulttuuristen mallien ja normien ja sääntöjen ristipaineessa. (Laine 2003, 142.) Kiusaaminen voi vaikuttaa koulumenestykseen, jos yhteisössä vallitsevat arvostukset pakottavat opiskelun vastaiseen suhtautumiseen. Toisaalta kiusaaminen voi vaikuttaa koulumenestykseen jatkuessaan pitkään. Pitkään jatkunut kiusaaminen on raskas prosessi, joka eristää kiusatun yhteisöstä ja vaikuttaa tunnetasolla oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen. Lauriala (1986, 29) korostaakin kokonaisuusperiaatteita, lapsen tunne-, tieto- ja tahtoelämän merkitystä oppimisessa. Opettajan tulee olla herkkä lapsen tarpeille ja havainnoida kulloisiakin tilannetekijöitä tarkasti (Lauriala 2002, 136–137; Talib 2002).

Oppilaan menestys liitetään usein opettajan mielistelyyn, jolloin menestys on yhteisössä ansaittu kiusaamisen syy. Niinpä oppilas, joka kehuu opettajaa, on mielistelijä. Samoin menestyvän oppilaan saavuttamat etuoikeudet tulkitaan palkkioiksi opettajan mielistelystä. Yhteisössä vallitsee normi, jonka mukaan opettajan on kohdeltava oppilaita tasapuolisesti. Tätä normia vastaan on helppo rakentaa mielistelevän oppilaan maine. Toisaalta tyhmyyskään ei ole suotavaa, siitäkin kiusataan. Näin ollen oppilaiden keskuudessa toiseus voi olla alemmuuden toiseutta (kiusattu koetaan ulkonäöltään, syntyperältään, terveydentilaltaan jne. alemmaksi kuin yhteisön muut jäsenet) tai toisaalta toiseus voi olla ylemmyyden toiseutta (kiusattu koetaan parempana kuin muut, jolloin kiusataan kateudesta).

Edelleen kiusaaminen tai kiusaamattomuus voidaan ulottaa sosioekonomisiin seikkoihin (aihe 10), jotka usein liittyvät perheeseen (esimerkiksi perheen varakkuus, joka näkyy oppilaiden osalta arvokkaina syntymäpäivälahjoina tai perheen auton mallina). Jopa vanhempien ulkonäkö saatettiin mainita syyksi, samoin kuin rikkinäinen perhetausta. Perheen ominaisuudet kuitenkin täydensivät kiusatun tarinaa. Varsinainen erilaisuus nimettiin ensisijaisesti kiusatusta.

Samoin suosio näytti olevan merkittävä tekijä. Toisaalta suosio oli myös seuraus sosiaalisten suhteiden kehittymisestä: kiusattu ei ole suosittu. Hiljaiset oppilaat eivät ole suosittuja, eikä heidän suosiotaan tavoitella.

Luulen että tyttöä kiusattiin vain siksi että hän oli yksin, hiljainen, eikä hän uskaltanut sanoa vastaan. (Nro 51)

Luultavasti kiusaaminen johtuu siitä, että poika on melko hiljainen ja tällainen luontoihminen ja vielä niin pienikokoinen, että sille on helppo sanoa ja sitä on helppo myös välillä tönä ja tyrkkiä. Muiden poikien on helppo purkaa ärsytyksensä ja muut ongelmat häneen. (Nro 81)

Tällaiset henkilöt ovat ”helppo kohde” kiusaamiselle, niin kuin eräs oppilas toteaa. He eivät uskalla vastustaa kiusaamista eivätkä kertoa siitä kenellekään ja niin kiusaamisen prosessi voi jatkua yhteisössä rauhassa. Tutkimukset osoittavatkin, että kiusatut ovat pelokkaampia kuin muut oppilaat (Swearer ym. 2001, 106–117).

Myös kiusatun ärsyttävyyttä on nimetty syyksi kiusaamiselle. Ärsyttävyyttä on nimetty syyksi vasta prosessin jatkuttua jonkin aikaa ja se toimii myös tavallaan syyllisyyden peittelynä. Kiusattu on niin ärsyttävä, että hän on itse ansainnut kiusaamisen ja häneen kohdistuneen kohtelun. Osa oppilaista käyttää myös inhottavaa -sanaa. Simulan (2000, 53–54) mukaan toisen ihmisen herättämä ärsytys voi johtua suvaitsemattomuudesta tai siitä, että kyseinen henkilö herättää tietoisuutta omasta itsestä, nimenomaan sellaista tietoisuutta, jota yksilö ei halua ottaa vastaan. Tietoisuuden herääminen toisen kautta ei välttämättä merkitse samankaltaisuutta siten, että arka tiedostaa itseään toisen arkuuden kautta. Tietoisuus voi olla myös vastakkaisuutta tai vielä jotain muuta vaikeammin tulkittavaa. Näin vaikkapa toisen aktiivisuus voi herättää tietoisuuden omasta passiivisuudesta tai toisen spontaanisuus omasta sulkeutuneisuudesta. Esi-merkki ärsyttävästä:

- Sit me just aateltiin, että hän on, Emmi on opettajan suosiossa, kun hän saa tehdä niinku haluaa.
- Ymm. Johtuko se siitä, kun hän oli hyvä koulussa? Oisko se voinut selittää?
- Voi olla, että.
- Sai sitten istua missä halus?
- Tai sit me ajateltiin vaan, et se on sillei.
- Joo. Mitäs, jos sä olisit sanonut, et mä haluan istua Tuulin vieressä?
- No, sitten mä en ois niinku tavallaan saanut just tehdä sitä. Ja sit mä rupesin niinku ajatteleen kaikissa muissa asioissa, että jos Emmi ois ollut tässä, niin kyllä Emmi olis saanut tehdä näin, mutta sitten mä en saa tehdä näin, koska mä oon mä.
- Ymm. Opettajan niinku suhtautumisesta?
- Niin. Mitäs muita vois olla kuin tää istumajärjestys, et Emmi sai?
- Ni sillei, et vaikka saako välitunnilla jäähä sisälle, tai saako. Nii että, jotenkin mä sitten, niinkun vaikka se ei olis ollutkaan totta, niin sit mä itteksekin, em mä sitä tietenkään honannut, mutta musta aina joinain päivänä tuntu siltä, että nii kyllä Emmi saa tehdä, mutta mä en saa tehdä.
- Aivan. Eli tuli sellainen tunne, että sillä on tiettyjä etuoikeuksia, joita ei muilla ole?

– Nii. Vaikka ei välttämättä muissa asioissa ollut kuin jossain istumisessa ja välillä jossain sisälle jäämisessä. (Millan haastattelu)

Kiusatun piirteiden vastakohtina heijastuvat nuorten kulttuurin hyväksymät, arvostamat ja ylläpitämät tavat käyttäytyä: sanavalmius, kovuus tai tunteiden peittäminen, seurallisuus, rohkeus, muodikkaus, laihuus ja lojaalisuus omaa yhteisöä kohtaan. Jos muodostaa vastakohtan niille piirteille, joista kiusataan, saamme kuvan tyttöoppilaasta, joka on suomalainen, kaunis, laiha, hänellä on kauniit hampaat, hänellä on hyvä hygienia, hän on pitkä, sanoo mielipiteensä, ei käyttäydy poikkeavalla tavalla, on yhteisölleen lojaali, on terve ja käyttäytyy oman sukupuolensa odotusten mukaisesti eikä näytä mahdollista koulumenestystä eikä uskontoaan näkyvästi luokkayhteisössä. Hän pukeutuu muodikkaasti ja hänellä on paljon ystäviä. Poika on suomalainen, äänekkäs, sanavalmis, rohkea, käyttäytyy pojille tyypillisellä (maskuliinisella) tavalla, on kiinnostunut poikien (maskuliinisista) kiinnostuksen kohteista, on voimakas, roteva ja on riittävän älykäs ja terve. Suurimmassa osassa kirjoituksista oli mainittu useita syitä kiusaamiselle. Aluksi saattoi olla yksi syy, mutta aikaa myöten niitä nimettiin lisää. Syille luotiin selitys ja uskottavuutta kertomalla kiusatusta tarinoita, mitä käsittelen myöhemmin (luku 7.2.3).

Kaikki piirteet, joita olen edellä käsitellyt, ovat nuorten kulttuurin ihanteiden vastaisia. Mainitut piirteet aiheuttavat halveksuntaa yhteisössä. Erilaisuuden piirteiden nimeäminen luo nimetyn ympärille tyhjän tilan, jota kukaan ei lopulta uskalla lähestyä ainakaan toisten läsnä ollessa. Eroavaisuus ikään kuin laillistaa kiusaamisen, antaa sille syyn.

5.3.5 Muut oppilaat sosiaalisen yhteisön jäseninä

Oleellista kiusaamisen syntymiselle ja sen jatkumiselle on muiden oppilaiden suhtautuminen. Titta (haastateltava) kertoo, että muut myötäilivät toisten mielipiteitä ja samoin ajattelevat muodostivat ryhmän. Toisten mielipiteitä myötäiltiin, jotta päästäisiin ryhmiin. Samat mielipiteet samalla vahvistivat ryhmiä sisäisesti.

– Sit se [kiusaaminen] vahvisti niitä jotenkin niitä muita ryhmiä ehkä. Tai siis jotenkin silloin myötäili toisten mielipiteitä.

– Ymm.

– Sillä tavalla, sitten ne, joilla oli sama mielipide, jos kaikilla muilla oli sitten sama mielipide, niin ne oli sitten sama ryhmä, kun ne oli samaa mieltä.

– Esimerkiksi mistä?

– No esimerkiksi siitä, että Johanna aina vetäytyy yksin, ja vitsit, kun se on ärsyttävä, kun se kimittää. Niin sitten kaikki saattoi, että ”niin no ehkä se onkin, ehkä se vähän, se kimittää kyllä kieltämättä, no joo” että se, sit se niinku muuttu sillei, et oma mielipide muokkautui siitä, miten muut ajattelee, et silloin se oli niin tärkeetä, että sulla on niitä kavereita, että sä oot samaa mieltä. Mutta siis tavallaan niinku tossa sillä tavalla kuitenkin siinä omassa ryhmässä sitte taas, omassa ryhmässä oltiin kuitenkin eri mieltä kuin ehkä toiset ryhmät ja siis siinä se jotenkin, miten mä sen selittäisin, en mä oikeen osaa selittää. (Titan haastattelu)

Asettuminen ryhmässä vallitsevaa mielipidettä vastaan ei ole helppoa, eikä syn-
tynyttä mielipidettä uskalleta vastustaa.

- En. En mä niinku koskaan, mä menin sen porukan mukaan niinku oikeestaan.
- Oliko tässä teiän ryhmässä tai tässä porukassa semmonen joka joka?
- Siis no en mä tiä, oliko siinä nyt niin semmosta varsinaista, mut kun yks sitten sa-
no, ni sit siinä ehkä myötäili, niinku enemmän vaan, eikä niinku heti uskaltanu sanoo
vastaan. (Piian haastattelu)

Samaa mieltä olemisella haetaan mielipiteen muodostajan suosiota, jolloin hän
saa mielipiteelleen ryhmän tuen. Samanmielisyydelläkin on rajansa: ryhmän
jäsenellä on oltava omaakin ajattelua, muita ei saa seurata sokeasti.

- Mutta mä en tykkää siitä [kiusatusta] sillei ollenkaan. Ja sanoin just tänään, tai eilen
noille kavereille, että mä en tykkää siitä ollenkaan, että. Ne oli itse asiassa, ne oli taas
sillei samaa mieltä.
- Ymm.
- Ne oli taas, että "joo, no en määkään kyllä siitä tykkää".
- Eikö sua ärsytä se, että ne on samaa mieltä?
- - - Ei se ärsytä sillei, vaikka ne on samaa mieltä, jos ne. Kun ne ei kuitenkaan so-
keesti seuraa. Siinä mä oon ihan samaa kuin sä, tyyliin. Et siinä kuitenkin omia mie-
lipiteitä on, mutta se on ihan kiva, että ei jää itekseen sen mielipiteensä kanssa. (Jas-
minin haastattelu)

Valtteri kuvaa, kuinka tärkeää kiusaajalle on saada toinen kiusaaja mukaan.
Kiusaaja soittaa toisesta koulusta kaverinsa kiusaamaan:

- Joo. No niin ja Valtteri soittaa Aleksille ja mitäs sitten?
- No, sitten ne rupee tönimää sitä.
- Aleksi tulee sinne kouluun?
- Joo.
- Oottaa siinä, kun välitunnit tulee?
- Nii.
- Ja sitten ne menee Villen luo kahestaan ja...
- Niin ja ne rupee tönimää sitä, ja koska Valtteri ei ite uskaltas tehdä, tai yksin tehdä
mitään, niin, koska nää ei oo pahemmin niinku kiusaajakavereita. Tai on, mutta ei
kukaan koulussa kiusaa. Se sitten tulee, tönii ja lyö mahaan ja hakkaa siinä. En mä
tiä, miten siinä tarkkaan kävi.
- Ymm.
- Kyllä mä näin sen. (Teemun haastattelu)

Kiusaamisen jatkumisessa onkin korostettu ryhmän merkitystä. Sosiaalisen tu-
en merkitys kiusaajan toiminnalle on olennaista varsinkin silloin, kun kiusaa-
minen on jatkunut pitkään ja levinnyt laajalti yhteisöön.

6 NORMIT, AIKA JA TILA KIUSAAMISEN KONTEKSTEINA

6.1 Koulun viralliset normit ja oppilasyhteisön epäviralliset normit

6.1.1 Virallinen ja epävirallinen maailma

Lönnqvist (1997) kuvaa puheenvuorossaan koulun jakaantumista kahteen erillaiseen maailmaan: opettajakuntaan ja opettajanhuoneeseen sekä toisaalta oppilaisiin ja luokkahuoneeseen. Oppitunnilla nämä maailmat kohtaavat. Oppilaiden on opittava työntämään omat henkilökohtaiset asiansa syrjään kirjaoppineisuuden tieltä. On kiellettyä katsoa ulos ikkunasta oppitunnin aikana tai puhua vääristä asioista. Tässä oppilaan ”oman maailman ” eristämisessä kärsivällisyys on hyve. Oppilaan on itsekuria harjoittaen opittava erottamaan toisistaan sallittu toiminta ja omat tunteet ja näkemykset. (Kivinen ym. 1985, 15–16.) Nämä maailmat ovat myös keskenään jännitteessä. Maailmoiden välille jää puolueettomia vyöhykkeitä kuten käytävät, aulat ja ruokailutilat. Bauman (2002, 127–128) puhuu tyhjästä tiloista. Paikan tyhjyys on kunkin katsojan silmissä. Tyhjät tilat ovat paikkoja, joihin ei mennä, koska niissä tuntee itsensä eksyneeksi ja epävarmaksi. Oppilaat eivät mene mielellään opettajanhuoneeseen eivätkä opettajat istuskele välitunnilla käytävien lattialla. Tyhjissä tiloissa ryhmien sisäinen kommunikointi on vapaampaa. Molemmat ryhmät myös vahtivat revii-riään tarkasti. (Lönnqvist 1997, 40.)

Tolonen (2002, 247) ja Gordon ym. (2000, 65–164) ovat käsitelleet koulua vastaavasti kolmella tasolla: virallisena, informaalisena ja fyysisenä kouluna. Virallista maailmaa edustaa koulun institutionaalinen tehtävä ja sen edustajina lähinnä rehtori ja opettajat. Se viittaa sääntöihin, opetussuunnitelmiin ja muihin asiakirjoihin ja tilanteisiin. Epävirallinen maailma taas koostuu tässä tutkimuksessa oppilaiden kulttuurista, heidän keskinäisistä sosiaalisista suhteistaan kouluyhteisössä sekä näihin liittyvästä vuorovaikutuksesta ja säännöistä. Fyysinen tila viittaa koulutilaan ja ruumiillisuuden analyysiin. Tilaa käsitellen lähemmin

myöhemmin (luku 6.3), ja tarkoitan tilalla sekä koulun fyysistä että myös sosiaalista tilaa.

Virallista maailmaa kuvataan aineistossa kiusaamisen näkökulmasta lähinnä opettajan puuttumisena tai puuttumattomuutena, tai oppilaiden odotuksista koulun virallisia sääntöjä kohtaan. Viralliseen maailmaan luetaan myös virallisten normien mukainen toiminta kiusaamistapauksissa.

Aineistossa virallinen ja epävirallinen maailma kuvataan erillisinä. Opettajiä kuvataan lähinnä kiusaamiseen liittyvien virallisten normien vartijoina ja tiedon jakajina. Oppilaiden epävirallinen maailma muodostuu sosiaalisista suhteista ja siitä, miten nämä yhteisössä vallitsevat sosiaaliset suhteet vaikuttavat, miten niitä ohjataan, miten niitä luodaan ja pidetään yllä. On vanhempainiltoja, joissa tiedotetaan asioista vanhemmille koulukiusaamiseen liittyen, mutta näistä asioista ei oppilaiden mukaan ole keskusteltu heidän kanssaan. Virallinen maailma vaatii allekirjoittamaan sopimuksen kiusaamattomuudesta, ja vanhemmille ilmoitetaan, että koulussa ei kiusata, koska kaikki ovat sitoutuneet kiusaamisen vastaiseen käyttäytymiseen. Oppilaat kuvaavat tuskin lukeneensa lupauksia, joihin he ovat sitoutuneet. Lupauksilla on vain vähän vaikutusta luokan sosiaalisiin suhteisiin.

Järjestyssäännöistä kuullaan lukuvuoden alussa. Opettaja käy niitä läpi, mutta oppilaat eivät oikein osanneet kuvata, mitä kaikkea niissä on. Sen sijaan yleinen vaatimus, että ei saa kiusata, oli kaikkien tiedossa. Se jäi kuitenkin ikään kuin virallisen maailman taholta tulevaksi toteamukseksi tai vaatimukseksi, jota oppilaat omassa kulttuurissaan koko ajan kokeilivat eivätkä pitäneet kokeilua niin vakavanakaan. Oppilaskulttuuriin liittyy tietyn kokeilun kestämissen vaade.

Vastaavasti Hyytiäinen (2003) toteaa, että alakoulussa oppilaat kertoivat tullessaan kiusatuiksi, mutta opettajien mukaan kiusaamistapaukset oli hoidettu. Yläkoulussa ja varsinkin lukiossa Hyytiäisen (2003) mukaan kiusaamistapaukset olivat niin vaikeasti havaittavia ja käsiteltäviä, että niihin puuttumista vällettiin. Opettajanhuoneessa saattaakin vallita työyhteisöllinen konsensus, joka estää opettajaa toimimasta omien eettisten periaatteidensa mukaan. (Hyytiäinen 2003, 213–215; Talib ym. 2004; Talib 2005.)

Virallinen maailma sopii virallisen maailman kanssa, opettajat sopivat vanhempien kanssa. Virallinen maailma käyttää sen maailman keinoja ja tukeutuu mielellään kirjallisiin dokumentteihin. Kiusaamiseen puututaankin heti, jos siitä on dokumentoitua näyttöä.

Joskus ala-asteella ollessani näin kiusaamista läheltä. Kiusaaja oli kaverini ja kiusattu kaverini. Kiusaaminen oli haukkumista ja pilkkaamista, jota ei nuorena niinkään pitänyt kovin pahana. Kiusattu kertoi aina kaiken äidilleen, joka sitten soitti kiusajaan kotiin ja kiusaaja sai toruja.

Kerran myös kiusaaja lähetti kirjeen, jossa hän kertoi ihan olemattomia asioita kiusatuista. Silloin kiusaus huomattiin myös koulussa ja kiusaaja sai muistutuksen kotiin koulun rehtorilta.

Nykyään ei kiusausta enää ole, koska kiusaukseen puututtiin ja kiusattu ja kiusaaja ovat nykyään eri kouluissa. (Nro 31)

Esimerkissä dokumenttina toimi kirjoitettu kirje. Se oli aito todiste käynnissä olevasta prosessista ja puuttuminen johti siten myös kiusaamisen loppumiseen. Useimmat ratkaisut virallisen maailman taholta olivat oppilaiden siirtämiseen liittyviä. Kiusattu vaihtoi useimmiten koulua, joskus myös kiusaaja.

Oppilaat kaipaavat keskustelua, avointa keskustelua ja tietoa kiusaamisesta (Laine 2001, 128–132). Tietoa liikkuu, mutta se on syntynyt oppilaiden keskuudessa. Koulussa on epävirallisia ryhmiä, jotka verkottuvat toisiinsa ja niiden välillä kulkee erikoislaatuista tietoa ja erikoisia näköaloja. Luokkayhteisössä kiertää huhuja ja oppilaat ovat useimmiten tietoisia asioista, vaikka niistä ei ole heille kerrottukaan. He tekevät yhteisönä omat johtopäätöksensä ja kertovat tarinoita, jotka muovaavat jatkossa yhteisön elämää. Virallisen ja epävirallisen maailman näkemykset ja tulkinnat tapahtumista saattavat olla erilaiset, mikä osin johtuu näiden maailmojen eriytyneisyydestä.

Meidän luokalle tuli uusi poika, Oskari Oiva. Oskari oli hiljainen, ujo ja omiin oloihinsa vetäytyvä. Yritimme tutustua ja ystävystyä Oskarin kanssa, mutta turhaan. Oskari ilmeisesti koki yrityksemme ahdistavina ja tunsu, että häntä kiusataan. Ajattelimme, että jos hän haluaa, niin on tervetullut seuraamme, mutta Oskari jatkoi vain yksinäisyyttä.

Yllättäen Oskari ei enää käynyt koulussa, ja saimme myöhemmin tietää, että hän oli poissa koulusta kiusaamisen takia. Yhdessä me juttelimme asiasta eikä kukaan luokkamme oppilaista ollut nähnyt Oskariin kohdistuvaa kiusausta.

Oskari ei ollut kertonut ketkään tai kuka häntä oli kiusannut. Häntä oli kuulemma kiusattu tavaroita viemällä ja piilottamalla, kävyillä heitellen ja nimitellen. Kiusaajaa ei saatu selville tai ainakaan oppilaille ja tukioppilaille ei ilmoitettu.

Oskaria ei näkynyt koulussa pitkään aikaan senkään jälkeen, kun saimme tietää kiusaamisesta. Kun koulu oli loppumassa ja kesäloma alkamassa saimme tietää, että Oskari on vaihtanut koulua kiusaamisen takia.

Siinä tilanteessa tuli mietittyä miksi Oskari oli muuttanut entiseltä kotipaikkakunnaltaan?! Kiusaamisenko takia?! Ja "taas" hän joutui uuteen kouluun. (Nro 21)

Virallinen maailma saa aikaan muutoksia organisatorisella, virallisella tasolla, toisin sanoen vaihtamalla kiusatun koulua. Sosiaalisiin suhteisiin eivät virallisen maailman keinot useinkaan yllä. Puuttuu avoin keskusteluyhteys oppilaiden ja virallisen maailman kanssa. Kiusaamistapauksissa koulun henkilöstö keskustelee mieluummin vanhempien kuin oppilaiden kanssa. Keskusteltaessa kiusaamisesta otetaan oppilaista mukaan ne, jotka ovat olleet kiusaamisessa päärooleissa. Käytäntö on varmaan toimivakin, mutta toisaalta luokkayhteisön mukaan ottaminen ja avoin keskustelu heidän kanssaan voisi tuoda muutosta yhteisön sosiaalisiin verkostoihin (Hamarus 1998).

6.1.2 Viralliset normit

Koulun viralliset normit, joilla tässä tutkimuksessa tarkoitan lähinnä kiusaamiseen tai sen ehkäisemiseen liittyviä koulun virallisia sääntöjä (ks. luku 3.2), luovat ne toimintasäännöt, joiden pohjalle tai joita vastaan oppilaiden toiminta ra-

kontuu. Tällaisia ovat perusopetuslaki ja -asetus, koulun järjestyssäännöt tai kiusaamisen vastainen ohjelma tai sopimus. Usein juuri lukuvuoden alkaessa opettaja lukee järjestyssäännöt tai kertoo muutenkin koulussa noudatettavista virallisista säännöistä, normeista. Kiusaamiseen liittyen oppilaat kertoivat, että useissa kouluissa oli laadittu sopimus, jossa jokainen sitoutui siihen, että ei kiusaa muita. Sopimus oli virallisen maailman taholta tullut pakollinen sopimus. Sopimus, joka oli pakko tehdä, jolloin oppilaiden epävirallinen maailma ei sitoutunut siihen täysin. Sitä ei koettu oikeudenmukaiseksi. Niinpä ei oikein muisteta, mitä on ollut ja mihin on sitouduttu. Todetaan, että "kyllä jotain oli". Koska sopimus oli pakkosopimus ja tuli yksin virallisen maailman taholta, sopimuksen valvonnan oletettiin kuuluvan myös viralliselle maailmalle. Tällöin paheksuttiin, jos kiusaamisesta ei seurannut mitään rangaistusta. Se oli virallisen maailman oma roolisäännöstö, jota oppilaat seuraavat ja jolla on jossain määrin vaikutuksia myös oppilaiden käyttäytymiseen. Käytännön toimintaa ohjaavat kuitenkin oppilaiden omat yhteisön sisäiset normit.

Tolosen (2001a, 139) tutkimuksen mukaan oppilaista vain harva tietää ja muistaa, mitä koulun järjestyssäännöissä sanotaan. Tästä huolimatta kouluyhteisössä on kuitenkin pyrkimys häiriöttömään yhteisöön. Tämä pyrkimys vaikuttaa myös informaaliin sosiaalisuuteen siten, että pyrkimystä voitiin oppilaskulttuurissa myötäillä tai vastustaa. Näin virallisen koulun oppilasihanne valuu koulun eri tasoille ja saa aikaan erilaisia reaktioita. (Tolonen 2001a, 139.)

Emilia kertoo haastattelussa kaikkien oppilaiden olevan tietoisia siitä, että ei saa kiusata. Kiusaamattomuutta ei kuitenkaan toteuteta käytännössä:

- Niin, tietääkö niinkö kaikki oppilaat, että miten kiusaamistapauksissa tulis mennellä?
- Kyllä kaikki varmaan tietää, mut sit jos se yks ei.
- Mistä ne tietää?
- Siis, kun siitä on hirveesti puhuttu.
- Opettaja?
- Joo mut sit, kun jotkut ei viitti kuunnella sitä, vaikka ne tietäs sen, ni ei ne tee sillä lailla. Vaikka niitten mielestä sit, kun siitä puhutaan, niin ne on samaa mieltä. Mutta sitten käytännössä sitte ei tehäkään sitten niin. (Emilian haastattelu)

Epävirallinen normi ohittaa virallisen normin, jota ei pystytä valvomaan. Eräs virallinen normi on aineistossa kertomus koulusta, jossa ei hyväksytä "mopotamista", mutta tästä virallisesta säännöstä huolimatta sitä kuitenkin tapahtuu.

Koko juttu alkoi siitä, kun sinä kesänä enne kuin siirryin yläasteelle meitä ns. "mopotettiin" ja sehän on kiellettyä.

Mutta kuitenkin sitä tapahtui jatkuvasti.

Sitten yhden hyvän ystäväni äiti puuttui asiaan ja koulujen alettua soitti koulumme rehtorille.

Lopulta me muutkin uskaltauduimme mennä paljastamaan "mopottajat".

Heidät sitten otettiin puhutteluun ja loppujen lopuksi minua alettiin "syyttämään" asiasta... Käytävillä kuului huutoja... minua haukuttiin "vasikaksi" yms.

Sitten eräänä päivänä "kiusaajista" pahin kävi minuun käsiksi. Opettaja kuitenkin tuli paikalle ja asia selvitettiin. Mutta ei se haukkuminen silti kokonaan loppunut. Kuitenkin se "kiusaaja tyttö" kiusasi muitakin ja häiriköi niin paljon, että se varmaan siirrettiin toiseen kouluun. (Nro 41)

Mopottamisesta seuraa rangaistus, puhuttelu koulun edustajien, opettajien tai rehtorin ja koulupoliisin kanssa. Samalla tavalla kuin mopottamisen kieltäminen on virallisen maailman sääntö, epävirallisen maailman normi on, että ei saa ilmiantaa oppilaita koulun virallisille edustajille, vaikka oppilaat rikkovat koulun virallisia sääntöjä. Tätä kutsutaan vasikoimiseksi tai kanteluksi. Oppilaiden omassa sosiaalisessa maailmassa tämän normin rikkomisesta seuraa sosiaalinen rangaistus, kiusaaminen. Tutkiessaan epävarmuutta eri tavoin sietäviä maita Hofstede (1993, 174–177) havaitsi samansuuntaisesti, että maissa, joissa oli mm. kansalaiskuriin liittyviä epävirallisia sääntöjä, niitä noudatettiin ja kunnioitettiin enemmän kuin virallisia sääntöjä. Näin esimerkiksi brittien muodostamat siistit jonot bussipysäkeillä ja kaupoissa perustuivat yleiseen tapaan, jota sosiaalinen kontrolli vahvasti jatkuvasti.

Duttonia (1995) lainaten Husso (2003, 258) toteaa, että ihmisillä on tarve uskoa maailmaan, jossa hyvät teot palkitaan ja uhrin saavat hyvityksen ja oikeus voittaa. Ellei näin tapahdu, oikeudenmukaisuuden tajuamme joutuu koetukselle. Tällöin suojellaksemme uskomustamme oikeudenmukaisesta maailmasta ajatteleminen helposti, että uhrin ovat itse ansainneet tai aiheuttaneet oman kohtelunsa. Niin kauan kun ylläpidämme uskoa, että kiusatut ovat ansainneet tai itse aiheuttaneet kokemansa kohtelun, kiusattujen toiminta tulkitaan ratkaisuksi tai ongelmaksi. (Husso 2003, 258.) Kiusaamistutkimuksen paradigmaan sisältyy näitäkin piirteitä, jolloin kiusatun suhtautumistapaan on pyritty vaikuttamaan ja kiusattuja on jopa pyritty kouluttamaan käyttäytymään oikein.

Työpaikkoja tutkittaessa on havaittu, että työpaikalla kiusaaminen voi olla epäsuorasti hyväksyttyä. Ellei työpaikalla ollut kiusaamisen vastaista ohjelmaa eikä seuraamuksia niille, jotka osallistuivat kiusaamiseen, tämä tulkittiin niin, että organisaatio hyväksyi kiusaamisen. (Hoel & Salin 2003, 212.) Kuitenkaan kiusaamisen vastaisen ohjelman olemassaolo ei taannut kiusaamisen poistumista (Lewis & Rayner 2003, 370–380). Samalla tavalla aineistossani oppilaiden huoli koski opettajien puuttumista. Heille kiusaamisen vastainen ohjelma oli virallisen maailman edustajan, useimmiten opettajan käytäntö kiusaamistilanteissa. Jos opettaja ei puuttunut tilanteisiin, se koettiin tekijänä, joka oikeuttaisi kiusaamiseen ja toisi vahvistusta prosessin jatkumiselle.

Oppilaat vertasivat kiusaamista koskevia sääntöjä tupakoimista koskeviin sääntöihin. Ne ovat olemassa, mutta sääntöjä rikotaan toistuvasti. Ristiriita näiden normien välillä tuo yhteisöön oman lisänsä hauskuuden tuottajana. Toisaalta virallista maailmaa paheksutaan siitä, että se ei valvo normeja riittävästi hyvin. Normien rikkomisesta tulevilla virallisilla sanktioilla ei ole aina yhtä voimakasta vaikutusta kuin epävirallisen normin rikkomisesta seuraavalla epävirallisella sanktiolla:

- Mutta ei niinku, meille niinku ei oo niin sanottua kiusaamisvalistusta ollut niinku juurikaan.
- Ymm. Onkos järjestyssääntöjä käsitelty?

- On sillei, että niinku, että kaikille pitää antaa niinku opiskelurauha. Että ketään ei niinku, jotenki jotain en mä nyt muista niitä järjestyssääntöjä, mut sillei. On niitä sillei, ne käydään joka vuoden alussa läpi ja.
- Mitäs vaikutusta niillä, onko niillä mitä?
- Ei mitään. Yhtä paljon kun se, että koulun alueella ei saa tupakoida.
- Kaikki tupakoi? On joku paikka?
- Joo. Paitsi, että mä en sitten tiedä, että meidän koulun alueella on vissiin joku loppuun-, että ne menee tonne hautausmaan nurkalle polttamaan, ja sit tai sitten ennen oli tossa lukion päädyssä. Mutta sitten tuli kielletty sen ja sen lain pyläkän mukaan.
- Ymm. No tota, tietääkö välituntivalvoja siitä?
- Tietää. Ja yleensä ne meneekin sinne. Että siitä rapsahtaa yleensä tunti jälki-istuntoa, mutta kuten sanottu se jälki-istunto ei lopeta niitten tupakanpolttoa, ja jos ne ei saa niinku, ne tajuaa sen ehkä yhestä kerrasta, että ne ei saa polttaa koulun alueella.
- Ymm.
- Niin ni sit ne menee vaikka tohon hautausmaan nurkalle tai vaikka auton taakse, mutta koulun alueella eivät polta.
- - -
- Ja sitten pyritään meneen semmosiin kohtiin, että ei opettajat satu sinne. Ja sitten ne paikat, joissa opettajat, jois... äh niin sanotusti, ne paikat, jotka opettajat tietää, niitä ei käytetä enää, vaan sitten etitään uudet paikat, jotka sitten opettaja taas löytää ja.
- Piiloleikkiä?
- Joo.
- Siitä tulee hauskaa?
- Joo, on se välillä sillei ihan kivaa niinku, varsinkin vierestä kattoo, kun sillei porukka on, ja sitten menee joku opettaja ja sitten koputtaa olkapäälle. Joo, että ihan sillei, "haa, haa ootkos kaheksantoista?" Välillä tulee sillei niinku, että niitä ei oo, niitä kaheksantoista ikärajoja niinku säädetty sen takia, että ne haluais, että ne haluttais olla ilkeitä teille, vaan ihan niinku ihan teidänkin parasta.
- Mutta välituntivalvoja menee kuitenkin?
- Menee se ja sit siitä yleensä kirjoitetaan tunti jälki-istuntoa.
- Ymm.
- Mutta tunti jälki-istuntoa, entäs sitten? (naurahtaa) (Ainon haastattelu)

Oppilaat luovivat normien ja epävirallisten normien välillä. Normeja ja niistä seuraavia sanktioita kohtaan syntyy yhteisössä omat arvostukset.

Mäkin kun ala-asteella liikuin sellaisessa fuckin' pinnallisessa porukassa, joka viroksui kaikkea outoa ja ei muodin mukaista tulin kiusanneeksi häntä. Hävettää nykyään. Ei kiusaamisemme ollu mitää fyysistä. Me vain jätettiin hänet porukan ulkopuolelle ja saatettiin huomauttaa tyhmistä asioista kuten "Vähä toi esittää kovaa, sillei oo ees pipoo... tai jotain muuta yhtä tyhmää... Hän sit rupes "kapinoimaan" tai jotain. Joskus Nelosluokalla hän jäi kiinni varastamisesta. Sit hän rupes valehtelemaan... etc. Ei ollut enää oma itsensä. Vitos luokalla tää meidän luokan "jengi" rupes jo hiukan ottaan häntä mukaan esim. tupakille koulun jälkeen, jossa tosin kyllä sieläkin hänelle naurettiin selän takana. (Nro 32)

Virallisen normin rikkomisesta seuraava epävirallinen normi saattaa lieventää virallisen sanktion vaikutusta yhteisössä: jälki-istunto ei merkitsekään sitä ran-

gaistusta, joksi se virallisessa maailmassa on tarkoitettu. Epävirallisella sosiaalisella sanktiolla, vaikkapa ryhmästä eristämällä, voi olla suurempi vaikutus. Oppilas luovii sen sosiaalisen todellisuuden välissä, jossa toisaalla virallinen normi ohjaa häntä käyttäytymään tietyllä tavalla, mutta jonka toisessa päässä virallisen normin rikkomisesta voi saavuttaa jäsenyyden ryhmässä, ellei sitä muuten ole saanut.

6.1.3 Oppilasyhteisön epäviralliset normit

Oppilasyhteisössä on monia kiusaamiseen liittyviä normeja. Salmivallin (2003, 34) mukaan ”normilla tarkoitetaan ryhmässä vallitsevia, usein ääneen lausumattomia sääntöjä siitä, miten ryhmässä tulisi toimia tullakseen hyväksytyksi ja mikä puolestaan on vähemmän suotavaa”. Näiden normien noudattaminen tai noudattamatta jättäminen vaikuttaa kiusaamiseen. Normien rikkomisesta seuraa rangaistuksena yhteisöstä eristäminen. (Laine 2005, 186–190.) Yhteisön jäsenten halveksunta normien rikkojaa kohtaan saa myös oikeutuksen: normin rikkojaa on oikeutettua rangaista.

Oppilasyhteisössä kiusaamisilmiöön liittyy läheisesti normina erilaisuus versus samanlaisuus (tai normaalisuus, tavallisuus). Normaalisuus on yhteisössä luottamusta herättävä seikka, jonka varaan rakennamme elämäämme joka päivä. Normaalisuuden avulla tiedämme, millainen käyttäytyminen on eri tilanteissa todennäköistä; odotamme kohtaamiemme ihmisten käyttäytymiseltä tiettyä samankaltaisuutta, säännöllisyyttä ja ennustettavuutta, joiden varassa voimme toimia arkielämässä. Ilman normaalisuuteen kuuluvia edellytyksiä elämämme olisi kaaosta ja pelkoa. (Nicklas 1991, 129.) Toisaalta normaalisuutta määrittelevän normin avulla valtaa voidaan käyttää normaalistamisen vaateena.

Normin vartijalla on valtaa määritellesään normaalin ja epänormaalin. Normien vartiointi ja luominen antavat niiden vartijoille valta-aseman. Asemaa, etuoikeuksia ja tiettyyn ryhmään kuulumista ilmaistaan normaalisuuden eri asteilla. Samalla nämä asteet luokittavat arvojärjestyksiä ja määräävät järjestys-sijoja. Normaalistamisvalta pakottaa toisaalta homogeenisuuteen, mutta toisaalta se myös yksilöi määrätessään erikoisalueet. (Foucault 2001, 250–251.) Normaaliin kuuluu näin ollen yksilöllisyys, joka ei ole erilaisuutta. Toiseuteen kuuluva erilaisuus on alempiarvoista, sitä ei lueta yksilöllisyydeksi (tai persoonallisuudeksi). Normaalisuuden velvoitteesta poikkeavaa voidaan rangaista, häntä halveksitaan alemman asemansa vuoksi ja äärimmäisenä keinona on totaalinen eristäminen yhteisöstä. Kiusaaminen voi olla eräänlainen rangaistus normin rikkomisesta. Sellaisena se ansaitsee ainakin oikeutuksen siihen kuuluville teoille.

Normeihin liittyy usein jotain paradoksaalista. Oppilas ei saa olla liian hyvä, mutta ei myöskään liian huono. Koulumenestystä arvostetaan, mutta sitä ei saa tuoda näkyvästi esille. Samoin varallisuus on arvostettua, mutta erityisesti sen korostaminen ja sillä leuhkiminen johtaa syrjimiseen.

Näin ollen yhteisössä ei saa leuhkia, kerskua tai tuoda itseään tai ominaisuuksiaan korostetusti tai toistuvasti esille. Toisaalta on kuitenkin osoitettava jollain tavalla hyvät ominaisuutensa yhteisön jäsenenä.

Koulussa yhtä poikaa kiusattiin siitä, kun hänen äitinsä "hemmotteli" sitä poikaa. Äiti osti pojalle yli 100 €:n skeittikengät, hänelle tehtiin oma "skeittihalli" ja muutenkin poika sai kalliita merkkivaatteita. Kiusaaja oli kateellinen pojan vaatteista ja siitä, kun äiti ei "osannut" sanoa ei, kiusaajasta ois kiva, ku sille ei sanottais koskaan ei. Kiusattu joutui kiusatuksi hienojen merkkivaatteiden ja äidin takia. (Nro 75.)

Kateus johti kiusaamiseen ja paradoksaalisesti kiusaaminen johtui merkkivaatteista. Epämuodikkaat vaatteet ovat yhtä lailla kiusaamisen syy. Kiusaamisen syy ulotettiin tässä kiusatun äitiin, joka toi lastaan esille liian näkyvästi.

Oppilaat eivät saa erottua näkyvästi massasta tai yhteisesti hyväksytyistä tavoista käyttäytyä, pukeutua, puhua jne. Kuitenkin yksilöllisyyttä tai persoonallisuutta ihailaan, ja toisten matkimista paheksutaan. Matkiminen saattaakin johtaa kiusaamiseen:

Se oli joskus, kun olin kolmannella tai neljännellä, niin parasta kaveriani alettiin kiusata. Ensin olimme kaikki kavereita, mutta yhtäkkiä häntä vastaan oli melkein kaikki. - - - Kiusattu oli esim. ostanut samanlaiset housut kuin kiusaaja... Se oli just sitä, et jos toinen "matki" niin sitä alettiin kiusata. (Nro 56)

Kulttuuristen normien tunteminen ja niiden myötäileminen vaatii oppilailta jatkuvaa sosiaalista tasapainoilua omassa yhteisössään. (Granham & Carroll 2003.)

Edelleen oppilaasta, joka käskee tai komentaa muita, ei pidetä (Aapola 1991, 71). Silti näyttääkseen valtaansa oppilaan on saatava muut oppilaat toimimaan tietyllä tavalla.

Oppilailla näyttää olevan yhteinen ymmärrys siitä, että virallisten normien rikkojia ei saa paljastaa virallisen maailman edustajille, vaikka rikkojista kerrotaankin oppilasryhmien sisällä (nro 41, luku 6.1.2). Yhteisön luottamusta ei saa pettää esimerkiksi kertomalla opettajalle yhteisön jäsenten tekemisistä, vaikka ne olisivatkin koulun sääntöjä vastaan. Tämä "koulupoikasääntö", joka torjuu oppilaiden keskinäisissä suhteissa mahdollisuuden "käryttää kavereita", on oppilaiden yhteisyyttä kuvaava moraalिसääntö, vaikka toisella tasolla toimitaisiin toisin noudattamalla virallisia sääntöjä (Kivinen ym. 1985, 23). Kuitenkin oppilaat ovat sitä mieltä, että toisia ei saa kiusata.

Kaikki alkoi päättömästä huhusta. Koulumme "kovikset" olivat kuulleet, että minä olisin käräyttänyt heidät tupakanpoltosta. Mitä oppilas ei voi tehdä. (Nro 4)

Epävirallisilla normeilla on yhteisössä vahva asema. Niinpä huhukin epävirallisen normin rikkomisesta johtaa halveksuntaan yhteisössä. Oppilaat taiteilevat siis kahden eritasoisen normijärjestelmän kehikossa. Mikäli nämä normit ovat ristiriidassa, epävirallisia normeja noudatetaan, koska niiden rikkomisesta seuraava sosiaalinen sanktio on haavoittavampaa kuin vaikkapa tunnin jälki-istunto tai rehtorin tai opettajan puhuttelu.

Epävirallisten ryhmien kesken vallitsee kirjoittamaton sääntö, joka koskee muiden ilmiantamista niille, joilla on virallista valtaa (Willis 1984, 30). Oppilas, joka kantelee, koetaan ärsyttäväksi. Ärsyttävän oppilaan leima eristää oppilaan yhteisöstä ja tekee hänestä epäsuositun. Viralliseen maailmaan tukeutuminen siirtää oppilaan epävirallisesta leiristä viralliseen, siihen, mikä edustaa vastakulttuuria.

– Niin tota, se on just sillei, että jotkut vaan niinku haluavat sanoa jollekin, ihan kellekä vaan jotain vaan inhottavaa. Huutaa jotain perään niinku tälle. Ni se aina riippuu, jos mulle joku huutaa, ni okei, huutakoon ihan mitä vaan, ei mua kiinnosta ollenkaan. Mut sit, jos esimerkiksi sille Hannelle olis huuvetaan jotain, ni se ottaa heti itteensä siitä ja menee juoksee opettajalle.

– Ymm. Eli mitä esimerkiksi voidaan huutaa perään, jos on eri mieltä?

– Siis voi ihan niinku huutaa jotain niinku joo, että yks päivä se oli puuteroinut naamansa ihan niinkun sillei valkoiseksi, että kaikki niinku näki, että sillä on hirveesti, ni alko huutaa sille, että ”kalkkinaama”, ja ”opettele meikkaamaan”, ja tällasta, ja se otti siitä hirveesti itteensä.

– Ymm.

– Se saattaa ihan ulkoisista sanoa jotain. (Emilian haastattelu)

Näin kiusaamiseen puuttumattomuus lienee eräänlainen oppilaskulttuurin normi. Oppilaat tietävät, että virallisen maailman normin mukaan kiusaamisesta tulee kertoa aikuisille ja siihen tulee puuttua. Oppilaskulttuurin normi, lojaalisuus omalle yhteisölle, menee kuitenkin tämän normin ylitse ja sitä todenneetaan. Se ulotetaan koskemaan myös kiusattua: hänkään ei saa kertoa kiusaamisestaan opettajille kuin vakavissa tapauksissa. Virallisen maailman normin noudattaminen valutetaan opettajan rooliin, mutta sekin myötäilee usein oppilaskulttuurin vahvoja ääniä, mikä puolestaan estää oppilaita entisestään puuttumasta kiusaamiseen.

Virallisen ja epävirallisen maailman vastakkaisuus näkyy myös oppilaiden tiiviinä yhteisönä, jossa ei saa näkyvästi tavoitella virallisen maailman suosiota. Suosion tavoittelijat leimataan mielistelijöiksi. Myös Aapolan (1991, 68) tutkimuksessa useimmat haastateltavat tytöt kertoivat arvostavansa ystäviä, jotka eivät mielistele. Kuitenkin koulumenestystä arvostetaan. Sen räikeä esille tuominen sen sijaan ärsyttää.

Luotettavuus on yksi tärkeä ominaisuus, jonka rikkomisesta yhteisö eristää rikkurit yksimielisesti. Luotettavuuteen kuuluu todenpuhuminen. Lojaalisuus omaa ryhmää kohtaan vahvistaa ryhmää. Ystävän tärkein ominaisuus oli luotettavuus. Tämä oli ymmärrettävää, koska salaisuuksilla oli suuri merkitys tyttöjen ystävyyksissä (Aapola 1991, 59). Uskoutuminen oli tärkeä ystävyysmerkki, johon ystävän odotettiin suhtautuvan asianmukaisella vakavuudella ja empatialla, toisin sanoen toinen ei saanut pistää leikiksi. Tätäkin voidaan käyttää kiusaamisessa. Kun Terhi (kiusattu) kertoo eräälle oppilaalle muutostaan ja uskoutuu hänelle, oppilas kertoo sen kaikille ja luokka luo tältä pohjalta uuden tavan kiusata: he puhuvat toisilleen, kuinka he järjestävät ”bileet” Terhin muuton kunniaksi. Tätä puhutaan myös opettajan kuullen eikä opettaja puutu siihen. Ilmeisesti hän tulkitsee ”bileet” toisella tavalla. Oppilaiden viesti toisilleen

”bileiden” järjestämisessä on, että nyt järjestetään juhlat, kun päästään kiusatus-eroon. Ehkäpä opettaja luuli kuulemaansa lähtöjuhlien suunnittelemiseksi.

Salaisuuksien oli tarkoitus vahvistaa ystävyys- ja sulkea muita ulkopuolelle. Usein tyttöjen salaisuudet koskivat heidän (negatiivisia) käsityksiä muista ihmisistä. Salaisuuksien vaihtaminen oli läheisyyden ja myös keskinäisen sitoutumisen merkki. Toisaalta salaisuuden paljastaminen ulkopuoliselle saattoi viestiä ystävyys-suhteen päättymisestä. (Aapola 1991, 59–60.)

Mikäli oppilas rikkoo yhteisönsä epävirallisia normeja, siitä saattaa alkaa kiusaaminen. Sellainen käyttäytyminen tai toiminta, jonka muut yhteisön jäsenet kokevat itselleen tai ryhmälleen uhkana, voi johtaa yksilön törmäyskurssille muiden yhteisön jäsenten kanssa. Tällaista käyttäytymistä voi olla vaikkapa yhteisössä vallitsevan kulttuurin, sääntöjen tai normien rikkominen (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 55). Toisaalta näiden normien ympärille voi myös helposti rakentaa kiusaamisen, koska ne saavat kannatusta oppilasyhteisössä. Kiusaaminen voikin olla tapa pitää yllä yhtenäistä yhteisökulttuuria.

6.2 Aika ja kiusaaminen

Aika kouluyhteisössä on rajallinen ja se jakautuu siellä kahtia: oppilaiden omaan aikaan ja viralliseen ohjattuun aikaan. Lukujärjestys jaksottaa oppilaiden ajankäytön oppitunteihin ja niiden välissä olevaan välituntiin. Välitunti on aikaa ilman virallisen maailman välitöntä läsnäoloa tai ohjausta (ei kuitenkaan virallisesti aikaa ilman valvontaa). Se on aikaa virallisen kehyksen ulkopuolella. Samaan sijoittuvat myös oppituntien alut ennen kuin opettaja on tullut luokkaan samoin kuin ruokatunnit ja koulumatkat. Kiusaamista tapahtuu juuri näissä aikatiloissa. Yllättävän usein kiusaaminen ulottuu myös viralliseen aikaan, oppitunneille. Tällöin kiusaamista tapahtuu virallisen maailman läsnäollessa. Oleellista tämän ajan ylittämässä on puuttuminen: jos virallinen maailma ei reagoi kiusaamiseen puuttumalla siihen, kiusaaminen etenee yhä pidemmälle ulottuen viralliseen aikaankin. Kun kiusaaminen jatkuu vielä tästä, se saattaa ulottua myös vapaa-aikaan ja kotiin.

Ajalla on myös diakroninen ulottuvuus. Kiusaamista kuvaavien kertomusten tapahtumat saattoivat sijoittua pitkälle aikavälille. Kaksi oppilasta kuvasi kiusaamista pisimmillään koko koulunkäyntinsä ajan kirjoittamishetkeen saakka. Näin prosessi oli kestänyt ensimmäisestä luokasta pisimmillään yhdeksänten luokkaan, vajaat yhdeksän vuotta. Tällä hetkellä kyseinen kirjoittaja kuvasi tilannetta siedettävänä, mutta vielääkään kiusaaminen ei ollut kyseisen oppilaan kohdalla täysin loppunut. Seitsemän vuotta (neljä oppilasta) kestänyttä kiusaamista kuvattiin myös. Useimmat pitkät prosessit, joissa oli mainittu kesto, veivät yli vuoden, yleensä kahdesta kolmeen vuoteen. Joillakin oppilailla kuvaus keskittyi jonkin tilanteen syvään kuvaukseen eikä kirjoituksesta voitu päätellä kiusaamisen kestoa. Kuitenkin, kun tuntee kiusaamisen prosessia, on ilmeistä, että näissä tapauksissa kiusaamista on jatkunut jo pidempään. Muu-

tama lähinnä poikien fyysistä kiusaamista kuvaava hetkellinen tilannekuvaus oli myös mukana. Ne olivat äkkiarvaamatta syntyneitä ja hetkellisiä. Tosin niissäkin saattoi olla pohjalla aikaisempaa pientä kiistaa. (Liite 11.)

Leymannin (1988, 80–82) mukaan työpaikkakiusaamisen prosessi kestää useimmiten pitkän ajan, useimmissa tapauksissa neljästä viiteen vuotta. Näin pitkällä ajanjaksolla on oma merkityksensä prosessin etenemiseen. Leymannin mukaan prosessin myötä kiusaamisen muodot muuttuvat negatiivisemmiksi. Toisaalta prosessin pituudella on merkitystä myös yhteisön kannalta. Kun prosessi kestää vuosia, yhteisössä kukaan ei enää lopulta muista, mistä kaikki sai alkunsa. Lopulta muistetaan vain viimeiset vuodet, jotka saattavat olla hyvin hankalia. Leymann (1988, 81–82) kutsuu tätä tunneli- tai putkinäöksi. Tällä tavalla ympäristö arvioi tapahtumia ja kiusatun tilaa kyseisestä hetkestä. Kuva, jonka he näkevät syntyneen kiusaamisen tuloksena, on aivan toisenlainen kuin tilanne kiusaamisen alkaessa.

Ajallisen keston ohella kuvattiin ajan intensiivisyyttä. Eräs oppilas kuvasi hyvin intensiivistä hetkeä omassa kiusaamisessaan, mikä aiheutti ahdistusta ja epätietoisuutta siitä, miten menetellä. Se oli eräänlainen avunhuudon hetki. Kukaan ei uskoisi, jos kirjoittaja kertoisi tilanteestaan, koska opettajilla on hänestä niin erilainen kuva. Kyseisen hetken pituuden kirjoittaja määritteli lyhyenä hetkenä (muutamana minuuttina). Kirjoituksesta ei käy esiin kiusaamisen toistuminen. Boulton (1995, 132–133), joka on tutkinut lasten kiusaamista välitunneilla, toteaa samalla tavoin, että kiusaamisen ajallinen osuus ei välttämättä ole kovin suuri, mutta kiusaamista tapahtuu usein ja ajallisesti lyhyinä kohtauksina ja niillä on suuri vahingollinen vaikutus koettuun hyvinvointiin.

Aikaan sisältyy kiusaamisen kestäminen pitkällä aikajaksolla ja toisaalta sen syvyys hetkellisessäkin ajanrahtuksessa. Oleellista ei olekaan pitkä aika, vaan se, mitä lyhyen ajan sisällä koetaan. Useat kiusaamiset koostuvatkin lyhyistä ajallisista jaksoista, kiusaamisen hetkistä, joiden merkitys jää elämään yhteisöön ja jotka antavat aiheen uudelle kohtaaukselle. Tapahtumina kiusaaminen on kuin pienten ajallisten tapausten ketju, joista sitten muodostuu pidempi tai lyhyempi kiusaamisen prosessi.

6.3 Tila ja kiusaaminen

Koulu jakautuu tilaltaan fyysiseen tilaan (rakennukset ja kouluun liittyvät muut tilat kuten piha-alue) ja sosiaaliseen tilaan (vuorovaikutussuhteet). Arkkitehtuurissa tilat voivat olla suuria tai pieniä, avaria tai suljettuja sekä tunnelmaltaan erilaisia. Oleellista on myös kokemuksellinen tila. (Korpelainen ym. 2004, 18.) Samat elementit liittyvät myös sosiaaliseen tilaan. Edelleen kiusaamiseen liittyy ruumiillinen tila.

Puhuttaessa koulukiusaamisesta tarkoitetaan koulussa (tai koulumatkoilla tai kouluaikana) tapahtuvaa kiusaamista. Sana koulu yhdistää kiusaamisen tiettyyn tilaan. Tilaan liittyen on keskusteltu siitä, pitäisikö koulun puuttua kiu-

saamistapauksiin, jotka tapahtuvat oppilaiden kesken muussa tilassa kuin koulussa, esimerkiksi vapaa-ajalla nuorten kohdatessa toisiaan. Tässä tutkimuksessa olen lähtenyt aineistosta käsin ymmärtämään kiusaamista niiden sosiaalisten suhteiden ylläpitäminä, jotka ovat syntyneet tai rikkoutuneet kouluyhteisössä. Oppilaat kirjoittivat koulukiusaamiseen liittyen tilanteista, jotka sijoituivat koulun ulkopuolelle, esimerkiksi iltaan nuorisotalolle tai tulivat oppilaan kotiin vaikkapa häirikkösoittoina. Kiusaamistapauksiin liittyvien sosiaalisten suhteiden alku oli koulussa ja siten kiusaaminen jatkui koulun ulkopuolellakin, missä vain nuo samat henkilöt tapasivat. Näyttääkin siltä, että koulussa alkanut kiusaaminen mielletään samaksi myös koulun ulkopuolella, jos samat sosiaaliset suhteet pitävät prosessia yllä.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa kiusaamistapauksia, jotka ovat saaneet alkunsa (ja jatkuvat) kouluyhteisössä ja mahdollisesti ulottuvat myös koulun ulkopuolelle. Toisaalta aineistossa oli myös vastakkaisia tapauksia, joissa oppilas saattoi olla mukana kiusaamassa toista oppilasta koulussa, mutta vapaa-ajalla koulun ulkopuolella hän saattoikin olla kiusatun ystävä. Tässä tutkimuksessa koulu ´paikkana´ toimii jonkinlaisena kulttuurisen kuulumisen symbolisena takuuna (Hall 2003, 88–91). Se tuottaa kutakin kulttuuria ympäröivät symboliset rajat. Rajat toimivat merkkeinä siitä, ketkä kuuluvat meihin ja ketkä eivät. (Lehtonen & Löytty 2003, 14.)

Goffman (1971, 118–154) jakaa alueen julkialueeseen, tausta-alueeseen ja välialueeseen eli ulkoalueeseen. Julkialueella esitetään, tausta-alueella ilmenee esitykseen kytkeytyvää toimintaa, joka kuitenkin poikkeaa selvästi esityksestä. Ulkoalueella Goffman (1971, 148) viittaa niihin yksilöihin, jotka jäävät sosiaalisen järjestyksen ulkopuolelle, sivullisiksi. Tausta-alue on paikka, joka on yhteydessä tiettyyn esitykseen ja jossa tuon esityksen vaikutelma saatetaan tietoisesti kyseenalaiseksi.

Kiusaamisessa tausta-aluetta voi olla tapaaminen harrastusten parissa, jolloin koulussa kiusaamiseen osallistunut oppilas esittääkin ystävän roolia kiusatulle.

”Kaverit” tönivät ja tuuppivat oppilasta välitunnilla. Häntä myös haukutaan ja nälvitään. Oppilas ja hänen vanhempansa eivät halua, että asiaan puututaan, koska pelkäävät, että kiusaaminen siirtyy myös harrastusten pariin. Kiusaajilla ja kiusatulla on sama harrastus, mutta kiusaamista ei tapahdu harrastuksen parissa. (Nro 65)

Toisaalta tausta-alue voidaan ulottaa mihin tahansa alueeseen, oppitunnillekin, jonne rakennetaan uusi näyttämö.

Kiusaamispaikka on koulualueella oleva paikka, missä ei ole opeja. Henkilö, jota on kiusattu, menee sanon opelle, ja jengi jää kovisteleen toisillee, mitä on tehnyt. Ja jengiläisiä otetaan puhutteluun ja ne selviää sillä. ”Jengiläiset” haukkuu nössöks, kun menit kerton opettajalle, ja näin kiusaaminen jatkuu. (Nro 69)

Kiusaamispaikka on esityspaikka. Ryhmäläiset jäävät ”kovistelemaan” toisilleen tausta-alalle ja kiusattu menee kertomaan opettajalle. Tausta-alalla tapahtuu kiusaamisen vahvistamista itse esityksen jälkeen. Puuttuminen ei vaikuta, vaan siitä saadaan uusi syy kiusaamiselle, uudelle esitykselle.

Goffman (1971, 145) toteaa, että välitunti on taustakäyttäytymisen aikaa. Se on sitä sekä oppilaille että opettajille. Molemmat vetäytyvät taka-alalle omaan tuttavallisuuteensa. Teemu kertoo haastattelussaan, että opettajat kiertävät tietyn reitin välituntivalvonnassa. Hän piirtää reitin, joka on oppilaiden tiedossa hiljaisena tietona. Reitti ei ulotu kiusaamispaikalle.

Koulunkäyntiin liittyy erilaisia tiloja (koulumatka, luokkahuone, piha, ruokala, käytävä, wc). Olweuksen (1992, 25–26) mukaan koulussa kiusattiin melkein kaksi kertaa enemmän kuin koulumatkalla. Aineistoni tapauksissa kiusaamista kuvattiin tapahtuvan oppitunnilla, välitunnilla, koulumatkalla ja koulun ulkopuolella. Kaikissa kirjoituksissa ei nimetty paikkaa.

Oppitunnilla tapahtuva kiusaaminen oli kiusaamista, joka tapahtui opettajalta piilossa tai opettajan silmien alla. Osa opettajan silmien alla tapahtuvasta kiusaamisesta oli harhauttamista: opettaja ei tulkinnut luokan viestintää samalla tavalla kuin oppilaat. Oppitunnilla (julkialueella) tapahtuvaan kiusaamiseen saattaa liittyä välitunnilla (tausta-alueella) sattuneet tapahtumat, jotka ulottuvat oppitunnillekin, mutta ne saatetaan sellaiseen esitysmuotoon, jota opettaja ei osaa tulkita kiusaamiseksi. Opettaja jää tällöin ulkoalueelle. Opettajaa saatettiin koetella myös oppitunnin ulkopuolella ja testata hänen reaktiotaan kiusaamiseen:

Kuudennella, kun Terhi muutti, ja uskoutui muutto asiassa yhdelle kavereistani, joka kertoi asian muille, innostui koko [x] A luokka. Porukka huuteli käytävällä kaikkien kuullen niin opettajien kuin Terhinkin, että: "Nyt pidetään bileet, Terhin muuton kunniaksi!" (Nro 8)

Opettaja tulkitsee tämän väärin tai ei ainakaan puutu siihen. Kaikkonen (1999c, 134–135) puhuu opettajan ammattirooliin vetäytymisestä, mikä on läheisessä suhteessa oppimisen tiedollisen puolen korostamiseen. Opettajan roolissa opettaja ei ole läsnä itsenään, vaan opettajan ammatissa. Kun opettajan ammattiminenä on puettu ylle, oppilaan dialoginen kohtaaminen vaikeutuu. (Kaikkonen 1999a, 86.)

Vastaava tilanne on tunnilla, jossa oppilas singahtelee pulpetilta toiselle (ks. luku 7.1.2). Käsikirjoituksen opettajalle ilmenevä puoli on kumin hakeminen lainaan toiselta oppilaalta. Näytelmän sisältö oppilaille on toisenlainen: kiusattu oppilas saatetaan naurunalaiseksi hänen poimiessaan tavaroita lattialta. Tämä tavoite oli tiedossa luokalle jo silloin, kun singahteleva oppilas lähti liikkeelle pulpetistaan. Kiusaaja laajensi tietoisesti tilaansa, joka virallisesti on rajattu pulpettiin oppitunnin aikana.

Pulpetti on oppilaan kiintopiste, joka määrittää yksilön havaintopaikan. Se on annettu tila. Oppilas siirtyy paikalleen ja istuu pulpettiin ja sijoittuu tilaan ja tilassa automaattisesti ja rutinoituneesti. (Laine 2001, 120.) Pulpetti on oppilaan omaa tilaa, jolle muiden ei sallita tuuppia kyynärpäillään (Gordon ym. 2000, 144). Pulpetista singahtelu kesken oppitunnin ei ole luvallista ilman perusteltua syytä. Luokkahuoneessa oppilaan liikkeen vapaus on rajoitettu. Luokassa saa liikkua vain asiallisissa aikeissa. Liikkumisen rajaaminen mahdollistaa opettajan ehdottoman vallan oppilaiden ruumisiin ja toisaalta järjestyksen säilymisen. (Kivinen ym. 1985, 33–35.) Syy liikkumiseen voidaan luoda keinotekoisesti har-

hauttamalla opettajaa, ja sen varassa oppilas voi siirtyä toimimaan epävirallisen maailman kontekstissa, ilman että opettaja huomaa tätä. Opettaja näkee tällöin vain oppilaan taitavasti perustellun syyn. Samalla oppilas toisaalta ottaa valtaa luokkahuoneessa rikkomalla tilan käyttöä rajoittavia sääntöjä. Tätä vapautta hän käyttää toisen oppilaan kiusaamiseen ja sitä kautta oman asemansa tukemiseen.

Kiusaamisessa tilan käyttö liittyy läheisesti valtaan. Bauman (1997) sanoo, että kulttuureilla on taipumus sietää toisia kulttuureita vain etäältä. Ehtona on, että keskinäiseen kanssakäymiseen ei tarvitse ryhtyä tai kanssakäyminen voidaan rajoittaa tarkasti valvotulle alueelle tai rajata rituaaleihin. (Bauman 1997, 198.) Kiusattu voidaan jättää yksin, häntä voidaan paeta tai hänet voidaan kääntää poistumaan. Kiusatulle sallittu tila on yksinäinen, autio tila. Kiusatun lähellä olevassa tilassa valta murenee kaikilta, jotka hakeutuvat kiusatun lähelle. Tämän vuoksi kiusatun läheisyys karkottaa yhteisön jäsenet. Kukaan ei halua tulla samalla tavalla kohdelluksi. Suositun oppilaan sosiaalisessa lähitilassa on valtaa myös niillä, jotka ovat hänen lähellänsä. Siihen valokeilaan haluavat muutkin oppilaat saadakseen edes hieman osuutta tuosta vallasta ja suosiosta.

Ruumiillinen tila liittyy oppilaan ruumiiseen ja sen koskemattomuuteen. Kiusaamisessa ruumiillisuuteen voidaan tehdä invaasioita, jolloin ylitetään ruumiillinen koskemattomuus.

Taas kerran kiusaus alkoi, kun oli liikuntatunti. Kattoon oli ripustettu renkaat ja kukin sai vuorollaan kokeilla niitä. Katriinan vuorolla Panu tökkäsi renkaista roikkuvaa Katriinaa kylkeen ja sanoi "Läski!" Muut nauroivat ja rupesivat hekin tökkimään. Lopulta Katriina joutui poistumaan paikalta itku kurkussa. (Nro 29)

Liikuntatunti luo tässä puitteet esitykselle, jossa ruumiillisen koskemattomuuden raja voidaan ylittää. Katriinaa on kiusattu lihavuudesta. Liikuntatunnilla Katriina on renkaissa roikkuessaan "asetettu esille" ja esitykseen liitetään tökkiminen. Kun yksi rikkoo koskemattomuuden rajan, muut seuraavat perässä. Sen sijaan kiusaajan koskemattomuutta voidaan käyttää kiusaamisen syynä:

- Ei kun ne just, kun oli sillä liikuntatunnilla, kun oli semmonen, että jos tää ois vaikka liikuntakenttä, niin piti, tossa oli semmonen pallo, ja piti heittää palloilla, piti heittää siihen palloon, että se liikkus.
- Joo.
- Ni oli vaan mukamas heittänyt sitten sitä, Ville oli heittänyt Valtteria, vahingossa.
- Pallolla?
- Nii.
- Siitä se suuttu?
- Nii.
- Ja sitten soitti Aleksille.
- Ymm. (Teemun haastattelu)

Kiusaajaan on osunut kiusatun pallo liikuntatunnilla. Tämä ruumiillisen kokemattomuuden ylittäminen johtaa kiusaamiseen, jossa kiusaaja soittaa kaverinsa antamaan selkään kiusatulle.

Kiusaamiseen liittyy myös sosiaalinen tila. Tarkoitin tällä sitä sosiaalisten suhteiden muodostamaa vuorovaikutusverkostoa, joka oppilaalla on. Sosiaalinen tila muodostuu, kun oppilaat ovat keskenään myönteisessä kanssakäymisessä. Sosiaalinen tila voi olla laaja tai pieni. Se voi olla avara tai suljettu ja se voi olla tunnelmaltaan erilainen, kuten fyysinen tilakin. Kiusaajalla on laaja sosiaalinen tila, hänellä on paljon sosiaalisia suhteita. Se on myös hauska tunnelmaltaan, jotta siinä viihdyttäisiin ja siihen hakeuduttaisiin. Käytän tässä tarkastelussa tilaa metaforisesti viittaamaan esimerkiksi vallan käyttöön (Paju 2005, 225).

Kiusaaja pyrkii tietoisesti hankkimaan kannattajia itselleen ja saamaan suosiota mahdollisimman monen oppilaan silmissä. Kiusatun sosiaalista tilaa pyritään vastaavasti rajoittamaan. Sosiaalisen tilan käyttö on tällöin neuvottelua siitä, kuka on pidetty ja hyväksytty missäkin ryhmässä. Kiusatulle sosiaalisen tilan avartaminen sallitaan vain hierarkiassa alaspäin: hän voi olla alempiluokkalaisten kanssa, mutta ei samanluokkalaisten tai ylempiluokkalaisten. Kiusaaja taas pyrkii avartamaan omaa sosiaalista tilaansa oman ikäisiinsä ja vanhempiin oppilaisiin. Myös yli sukupuolirajojen ulottuva tila tuo arvostusta ainakin tyttöillä: tytöt pyrkivät saamaan ystäviä pojista. Sukupuolirajoihin liittyyneen myös ikä: yläkoululaiset seurustelevat mielellään vastakkaisen sukupuolen kanssa, sen sijaan alakoulussa raja vastakkaiseen sukupuoleen voi olla hyvinkin jyrkkä. Sosiaalisen tilan ahtaudesta voi johtua kiusatun kokemus sosiaalisesta tilastaan yhteisössä. Kiusattu voi kokea sosiaalisen tilansa ahtaana, yksinäisenä, luotaan poistyöntävänä ja eristettynä, alempiarvoisena ja hyljättynä.

Sosiaalinen tila vaihtelee oppitunnin aikana. Ryhmätöissä on erilainen tila kuin perinteisellä opettajajohtoisella oppitunnilla. Eri toiminnot antavat erilaiset mahdollisuudet sosiaalisen tilan käyttämiseen. Sosiaalisen tilan käyttö sisältää myös vuorovaikutuksen rajoittamisen oppitunnilla. Kiusatun vastauksille nauraminen tai luokan huokailu kiusatun puhuessa oppitunnilla rajoittaa kiusatun vuorovaikutusta. Ryhmätöissä ei oteta mukaan ryhmään tai paritöitä tehtäessä etsitään nopeasti pariksi joku muu kuin kiusattu. Luokka voi myös huokaista tuskasta aina, kun kiusattu alkaa puhua oppitunnilla. Samoin ryhmätöissä huomio menee siihen, että seurataan kiusatun tekemisiä ja käyttäytymistä. Sosiaalista tilaa voidaan rajoittaa myös sanomalla suoraan, että kiusatun täytyy poistua ryhmästä, jossa häntä ei haluta kuunnella. Sosiaalinen ja fyysinen tila liittyvät toisiinsa siten, että sosiaalisen tilan rajoittaminen johtaa usein samalla rajoitukseen fyysisen tilan käytössä ja fyysisen tilan rajaaminen rajoittaa myös sosiaalista tilaa.

7 MISTÄ KIUSAAMISESSA ON KYSYMYS?

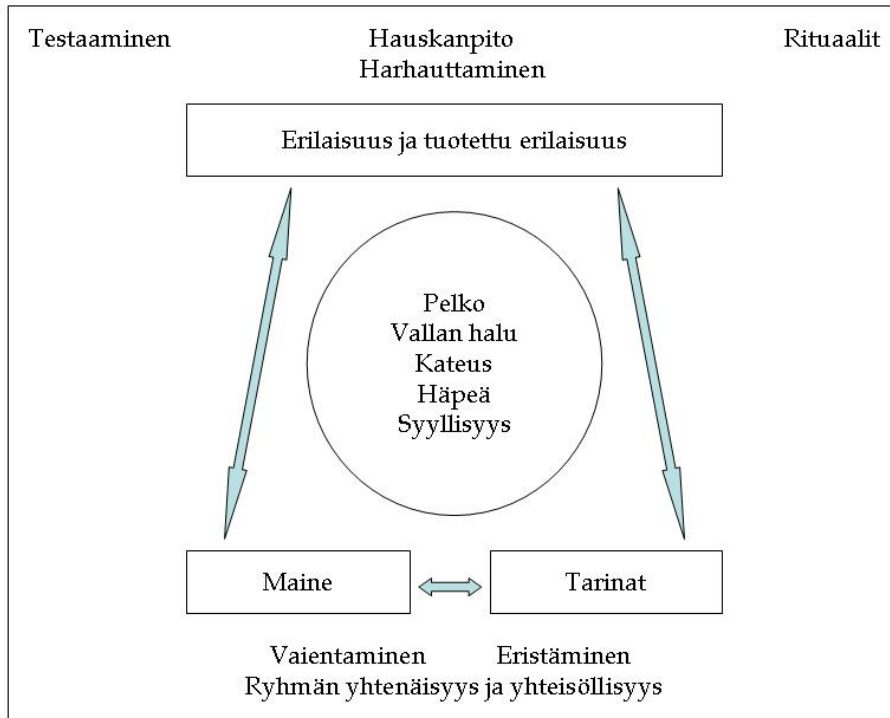
Tämän tutkimuksen pohjalta kiusaamista voidaan tiivistetysti tarkastella alla olevan kuvion 4 mukaan. Kiusaamisessa kiusatusta havaitaan jokin erilaisuus, jota myös voidaan tuottaa. Erilaisuuteen liitetään tarinoita ja niillä luodaan kiusatulle tietynlainen maine. Maineeseen voidaan myös toisaalta liittää tarinoita ja mainetta voidaan levittää tarinoiden avulla. Nämä muodostavat kiusaamisen sisällön; niistä puhutaan kiusaamisen yhteydessä.

Kiusaamisen vaikuttimina ovat pelko, vallan halu tai tavoittelu asemasta ryhmässä, kateus, syyllisyys ja häpeä. Nämä ovat kiusaamisen ”käynnissä pitäjiä”. Kiusaaja voi tuntea pelkoa, että häntä aletaan kiusata, jolloin hän itse tekee ensimmäisen aloitteen ja toimii ”hyökkäys on paras puolustus” -periaatteella. Kiusattu tuntee pelkoa joutuessaan kiusatuksi eikä uskalla vastustaa kiusaamistaan. Yhteisön muut oppilaat pelkäävät itse joutuvansa kiusaamisen kohteeksi, elleivät ole mukana kiusaamassa ja tukemassa kiusaajaa. Kiusaaja voi olla kauteellinen esimerkiksi jollekin ryhmän jäsenelle tämän sosiaalisesta asemasta, jonka vuoksi hän alkaa kiusata jotakuta ryhmän jäsentä saadakseen sitä kautta itselleen suosiota ja vahvemman aseman ryhmässä.

Kiusaamiseen liittyy voimakkaasti myös häpeä. Kiusattu kokee häpeää ja toisaalta muut oppilaat pyrkivät välttämään häpeän kokemista. He tukevat kiusaajaa, etteivät tulisi itse nolatuiksi ja häväistyiksi ryhmässä. Kiusaaminen aiheuttaa oppilaissa häpeää tai kollektiivista syyllisyyttä. Kiusaaja kokee syyllisyyttä teoistaan ja kiusattukin kokee häpeää niistä seikoista, joista häntä kiusataan. Myös muut oppilaat kokevat syyllisyyttä osallistumisestaan kiusaamiseen tai siitä, että he eivät aktiivisesti voi vastustaa kiusaamista. Toisaalta syyllisyys on helppo selittää yhteisössä kiusatun, kiusaajan tai muiden oppilaiden syyllisyydeksi ja samalla pois itseltä.

Kuvion 4 reuna-alueilla on kuvattu niitä toimintoja tai keinoja, joilla kiusaaminen jatkuu yhteisössä. Kiusaaminen alkaa testaamisesta, se on hauskanpitoa ja siihen liittyy rituaaleja ja harhauttamista. Kiusattu pyritään vaijentamaan ja eristämään yhteisöstä. Nämä kaikki toimenpiteet tuottavat kiusaamiseen osallistuvan ryhmän yhtenäisyyttä (ryhmä pyritään osoittamaan yhtenäiseksi

kiusatun vastakohtaisilla ominaisuuksilla) ja yhteisöllisyyttä. Kiusaamisessa muodostuvat kiusaamisen kautta ´me´ ja ´se´.



KUVIO 4 Kiusaamisen vaikuttimet, kiusaamisen sisältö ja kiusaamisen keinot

Kiusaamisessa kiusatulle annetaan toiseuden muoto. Se on kiusaamisen sisältö ja näennäinen syy. Kristeva (1992) on käsitellyt toiseuden tematiikkaa tuotannossaan laajasti. Muukalainen on Kristevan (1992, 102) mukaan ”henkilö, joka ei kuulu samaan valtioon kuin minä, jolla ei ole samaa kansalaisuutta kuin minulla”. Kouluyhteisössä muukalainen ei kuulu samaan yhteisöön kuin muut oppilaat.

Toiseutta tuottava erilaisuus eroaa yksilöllisyydestä. ´Meihin´ liitettävä erilaisuus on arvostettua yksilöllisyyttä, kun ´heihin´ liittyvä erilaisuus on halveksittavaa toiseutta. (Mietola 2001, 10–13.) Tolosen (2001b, 170–172) mukaan tavallinen merkitsi nuorilla positiivista laatusanaa (ks. myös Rastas 2002, 13). Tavallinen piiloutuu yhteisöön saamatta tahtomattaan liikaa huomiota. Tavallisen vastakohtana on persoonallinen tyyli, joka merkitsee näkymistä:

- No en mä tiää, ehkä koska me ollaan niinku, kuitenkin siellä sitten löytänyt toinenkin räväkkä persoona, et se käyttää erilaisia värejä, ja tälle näin. Et se on yks Liina, se on tosi mukava.
- Ymm.
- Niin ni, ehkä se oli sitten jotenkin, että sekin niinku, vaikka se erottu sieltä joukosta, niin ni se jotenkin sitten kumminki, se Riina [kiusattu] oli taas sillein, että ei ehkä niinkää.

- Ymm.
- Se oli vaan sillei semmonen tosi neutraali.
- Se Riina.
- Niin, kun se ei käyttänyt niinku värejä, et se oli vaan se vaaleenpunainen ja valkoinen. Ehkä se siitä oli, et ku Liina niinku sit se käytti semmosia tosiaan kaikkia keltaista ja vihreetä ja tallei näin. Se uskalti käyttää niitä. (Piian haastattelu)

Persoonallisuus merkitsee rohkeutta ja positiivista ominaisuutta.

Kristeva (1992, 102) toteaa, että ”ryhmä, joka jättää muukalaisen ulkopuolelle, on välttämättä jonkin tyyppinen poliittisen vallan ympärille järjestynyt sosiaalinen ryhmä”. Kyseessä on taistelu vallasta (ks. Espelage & Asidao 2001, 55). Koulun oppilaiden ryhmät muodostavat valtaryhmiä, jotka määrittelevät jäsenyydet tai niistä poissulkemisen. Muukalainen määritellään heti alussa hyödylliseksi tai haitalliseksi kyseiselle ryhmälle ja sen vallalle, ja tällä perusteella muukalainen joko sulautetaan tai torjutaan (Kristeva 1992, 102). Kiusaaminen on toistuvia ja pysyviä yrityksiä ärsyttää ja provosoida toista, murtaa hänet, tehdä hänen suunnitelmansa tyhjiksi ja saada hänet reagoimaan tietyllä tavalla. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 35.)

Kristeva (1992) tulkitsee Freudin tavoin toiseuteen liittyvän vieraan outoudeksi meissä itsessämme. Hän kuitenkin toteaa, että outo voidaan kieltää ja tehdä tietä toiminnalle, aina murhaan saakka. Tai että toisaalta ”kammottavasti outoa ei ole myöskään henkilölle, jolla on valtaa ja hyvä asema”. Tällainen henkilö muuttaa oudon johtamiseksi ja järjestelyksi. Kristevan mukaan outous on alamaisia varten, hallitsija ei tunne sitä. Hallitsija osaa ottaa outouden johtoonsa. Jotkut voivat muuttaa outouden myös ironiaksi. Humoristi läpäisee kammottavan ja näkee siinä vain kuvitteellisia merkkejä, rakennelmia. Kristevan mukaan voimme pelätä tai hymyillä, kun outo hyökkää. Valinta riippuu tutuudestamme omien aaveidemme kanssa. (Kristeva 1992, 193–195.)

Koulukiusaamisessa ja taistelussa vallasta kiusaaja ottaa luokkayhteisössä havaitun outouden hallintaansa ja valjastaa sen valtansa pönkittäjäksi. Näin se outous, joka on havaittu luokkayhteisössä, voidaan työntää pois ja erottaa. Outouden syrjään työntäminen voi helpottaa kaikkien luokkayhteisön jäsenten tuntemaa ahdistusta, jota he kokevat omaa outouttaan kohtaan. Ahdistus ilmenee pelkona joutua kiusatuksi. Tämä mahdollisuus on kaikilla. Luokan omat sosiaaliset säännöt ja normit määräävät, mikä on hyväksyttyä ja mikä ei. Koska kuitenkin kaikki yksilöt ovat erilaisia, ei ole olemassa mitään takeita siitä, mikä eroavaisuuden seikka johtaa siihen, että juuri tietty oppilas määritellään oudoksi niissä normeissa, jotka luokkayhteisössä vallitsevat. Ainoa keino lieventää tätä pelkoa on hankkia kannattajia, ystäviä, jotka ovat valmiina seisomaan puolella silloin, kun outoutta koetellaan. Tästäkään ei voi olla kuitenkaan koskaan aivan varma. Se vaatii jatkuvaa testaamista ja oman ryhmän kiinteyden ylläpitämistä.

Kiusaaja käyttää tätä olemassa olevaa pelkoa hyväkseen. Hän valjastaa sen tekoihin ja toimintaan. Valitessaan sellaisen yksilön, joka suurimman osan mielestä poikkeaa eniten ja on eniten outo siinä yhteisössä, hän järjestää yhteistä hauskuutta outouden kustannuksella ja saa kannattajia niistä oppilaista, jotka

pelkäävät itsekkin joutuvansa saman kohtelun kohteeksi. Kun kiusattu muuttaa pois luokkayhteisöstä, valitaan luokasta toinen, jonka kautta kiusaaja voi pitää valtaansa yllä.

Terhin muutettua luokalta löytyi toinen silmätikku, jota kiusattiin, minä ensimmäisten joukossa. (Nro 8)

Kirjoittaja kertoo olleensa ensimmäisten joukossa, jotka kiusasivat. Tällä toiminnalla hän suojasi itseään joutumasta kiusatuksi. Kun Terhiä kiusattiin, kirjoittaja samalla tunnisti oman "outoutensa", lihavuutensa, ja pelkäsi, että se on se syy, jonka vuoksi häntä voitaisiin yhtä hyvin alkaa kiusata. Kun sitten Terhi, jota oli kiusattu, muuttaakin pois, kaikilla on pelko joutua seuraavaksi kiusatuksi. Niinpä kun kiusaaja valitsee sitten seuraavan kohteen, hän saa innokkaita kannattajia muista: he välttivät valinnan tulla kiusatuksi. Tätä auttavat muistot edellisestä kiusaamisprosessista. Kukaan ei halua tulla kohdelluksi sillä tavalla kuin kiusattua kohdeltiin.

Koska oppilaat toteavat, että kiusaamisessa "ei ole mitään järkeä", he samalla myöntävät, että kohteeksi joutuminen on sattumanvaraista, se on mahdollista kaikille luokkayhteisön jäsenille. Ja niin kauan kuin luokassa on juuri tämä eniten outo, se suojaa muita joutumasta kiusaamisen kohteeksi. Kohteeksi joutumista auttaa, jos kohde ei vastusta outouttaan. Hän saattaa tunnistaa itsessään olevan outouden, mutta samalla on tietoinen siitä, että kaikki muut ovat yhtä outoja itselleen. Toiminta on hänellekin mieletöntä.

Kuitenkin kiusaajan hyväkseen käyttämä outous ja siihen puuttuminen luo tai laajentaa jo olemassa olevaa kannattajajoukkoa. Luokassa on toisaalta pelko joutua itse kiusatuksi. Tämä pelko on olemassa aina. Varsinkin uuden ryhmän muodostuessa tämä oman paikan löytäminen ja hyväksytyksi tuleminen korostuu. Kun sitten kohde, joka edustaa outoa, on valittu, prosessin pelottavuus karkottaa viimeisetkin kiusaamisen vastustajat ja saa heidät liittymään kiusaajan (näkyviin tai hiljaisiin) kannattajiin. Pelkoa lisää myös kannattajamäärän kasvu prosessin myötä. Lopulta kiusatulla on tunne, että koko luokka on häntä vastaan.

Luokassa koetellaan jatkuvasti, kuka voisi olla seuraava kiusattu. Oppilaat nimittävät tätä toimintaa läpän heitoksi, vinoiluksi, pieneksi vittuiluksi tai kettiluiksi. Tämä testaaminen (ks. Pikas 1990, 70–73) tuottaa testaajalle tietoa luokan yksilöistä, heidän sosiaalisista taidoistaan ja kyvystään reagoida läpänheittoon. Tällainen toiminta auttaa testaajaa tekemään päätöksensä, kenet kannattaa valita kiusaamisen kohteeksi ja keistä tulee kiusaamisen kannattajia. Prosessi alkaakin usein kevyesti heitoilla tai haukkumisilla. Se alkaa piiloisesti, pikku hiljaa. Ajan myötä toiminta voi saada kovempia muotoja aina fyysiseen käsiksi käymiseen saakka.

Mikä antaa sitten oikeutuksen tällaiselle prosessille? Ensiksikin luokassa vallitseva pelko joutumisesta kiusatuksi luo mahdolliset olosuhteet. Kiusaajan taistelu omasta vallastaan luo oikeutuksen hänelle. Toiminnallaan hän voittaa kannattajia itselleen. Kannattajat lisäävät kiusaajan valtaa luokkayhteisössä ja hänen asemaansa on entistä vaikeampi muuttaa. Toisaalta kiusaajan kannattajia

pitää kannattajina juuri pelko. Hiljaisuudessa he pitävät toimintaa mielettömänä, mutta pelko sitoo heidän kätensä ja suunsa toimimaan toisin. Kiusaamisprosessin aikana luokkayhteisön pelko kiusaamisen yhä kovemmista muodoista lisää omaa pelkoa joutua itse kiusatuksi ja sulkee yhteisön jäsenten suut ja kädet entistä tiukemmin. Prosessiin mukaan lähteminen kiusaajan kannattajana on helppoa. Kun mukana on useita, syyllisyys ja toiminnan mielettömyys jakautuvat kaikille.

Noin 95% tapauksista aloittajana oli yksi ja sama henkilö. Kuitenkin kavereita oli aina vieressä valmiina tulemaan mukaan "leikkiin", joten ketään yksittäistä henkilöä ei näistä kiusaamisista voinut tuomita --- On pakko myöntää (ja silti puolustellen) että minäkin sorruin joskus kiusaajaksi. Tosin hyvin harvoin. Kiusaajana on niin paljon helpompi olla kuin kiusattuna. (Nro 22)

Kiusaamiseen voidaan tällaisissa tapauksissa vaikuttaa vaikuttamalla kiusaajan asemaan. Kiusaaminen loppui, kun kiusaajalta vietiin mahdollisuus hallita luokkaa. Tässä hyvänä keinona oli luokasta erityistehtävään valitut oppilaat. Kun luokan sosiaalisiin suhteisiin ja valtatasapainoon vaikutettiin, kiusaaminen ei saanut enää yhteisön kannatusta.

Ongelmaan löytyi ratkaisu. Nimitettiin neljä "vartijaa" jotka huolehtivat ettei mitään enää sattuisi. Se toimi. Kun yksi henkilö saatiin pidettyä aisoissa, muutkin tajusivat homman typeryyden. (Nro 22)

Pelko joutua kiusatuksi hälväni, kun luokkaan oli määrätty oppilaita vartijoiksi. Heillä oli yleisesti tunnustettu lupa olla kiusaamatta. Kiusaajan ja kiusatun jouduttua eri kouluihin, kirjoittaja toteaa kiusatusta:

Nyt yläasteella kiusaaja ja kiusattu saatiin eri kouluihin. Olen huomannut että tätä tyyppiä pidetään korkeintaan enää "outona lintuna". (Nro 22)

Kiusattu oli siis outo uudessakin yhteisössä. Hänen erottumisensa oli huomattavissa. Suotuisissa olosuhteissa tämä outous johti kiusaamiseen.

Kiusaaminen on hauskaa, leikkiä. Varsinkin alussa, kun prosessi ei vielä saa kovempia muotoja, se tuo vaihtelua tylsään arkipäivään. Kiusaaja tuottaa hauskuutta. Hauskanpidon kohteena on kiusattu. Tällä tavalla kiusaaja kiinteyttää oman kannattajajoukkonsa yhtenäiseksi ryhmäksi.

Meidän luokka kyllä tunnettiin koko koulun pahimmaksi koko historiassa, mutta luokassa oli muuten hyvä henki, muttei Terhin kohdalla. (Nro 8)

Yksi meidän luokkalainen istutettiin ulosteläjään. Itse kiusattu oli myös aika ilkeä muille, että tavallaan tilanne oli kosto vähän yliampuvalla tavalla, mutta sitä ei osattu lopettaa vaan kiusaaminen jatkui ja jatkui ... (Nro 53)

Kun kiusaamisen prosessi lähtee liikkeelle, sitä on vaikea lopettaa. Kiusaaminen kietoutuu luokan sosiaalisiin suhteisiin ja taisteluun vallasta.

Kun perusopetuslaki määrittelee oppilaan oikeuden turvalliseen oppimisympäristöön, juuri tämä turvallisuuden syvälinen ymmärtäminen nousee keskeiseksi. Vaikka sekin on turvallisuutta, että koulussa oppilaaseen ei kohdis-

tu kiusaamista, on turvallisuutta kuitenkin syvemmälti ymmärrettynä juuri se, että luokassa vallitsee sellainen kulttuuri, jossa kaikkien yhteinen pelko joutumisesta kiusatuksi voidaan käsitellä ja luoda tässä mielessä sosiaalisesti turvallinen oppimisympäristö.

7.1 Kiusaamisen keinot

Kiusaaminen todentuu erilaisina toimintoina. Tarkastelen tässä testaamista, hauskanpitoa, vaihtamista, harhauttamista ja rituaaleja sekä niihin liittyvänä ryhmän yhtenäisyyttä kiusaamista todentavina keinoina. Kaikilla näillä toiminoilla on oma tehtävänsä, joka edesauttaa kiusaamisen jatkumista yhteisössä.

7.1.1 Testaaminen

Kiusaaminen alkaa testaamisesta. Testaaminen ei välttämättä johda kiusaamiseen, mutta voi olla sen alku (Pikas 1990) (ks. luku 4.2). Testaamisesta puhuesaan oppilaat käyttävät eri termejä, muun muassa kettuilu, läpän heitto, vittuilu ja vinoilu. Toisaalta kun kiusattu vinoilee tai kettuilee, tästä menettelystä käytetään nimitystä ärsyttäminen.

Testaamisella on kolme tavoitetta. Yhtäältä testaamisen avulla saadaan selville, ketkä ovat lähdössä mukaan hauskanpitoon ja kiusaamisen kannattajiksi. Toisaalta se kertoo myös koko luokka- tai kouluyhteisön suhtautumisesta tilanteeseen. Näin kiusaaja saa tietoa mahdollisista yksilökannattajistaan sekä kollektiivisesta kannatuksesta toiminnalleen. Kolmanneksi kiusaaja saa myös tietoa siitä, miten testaamisen kohteena oleva reagoi.

Yksi luokan pojista on ujo ja ei ole tekemisissä juurikaan yhtään muiden kanssa. Vileimmät luokalta eivät pidä tästä ja alkavat kiusata häntä. Muut luokkalaiset seuraavat tilannetta sivusta ja eivät uskalla sanoa mitään vastaan. (Nro 48)

Se, miten kiusattu reagoi, antaa kiusaajalle tietoa siitä, kuinka kauan kiusaamista voi jatkaa ilman, että siihen puututaan yhteisön tai virallisen maailman taholta. Jos kiusattu ei vastaa takaisin testaamiseen, vaan reagoi siihen alistumalla ja hyväksymällä itseään koskevat väittämät, yhteisö ei puolusta häntä. Samoin, jos kiusattu on arka eikä uskalla puhua kiusaamisesta aikuisille, häntä on helppo kiusata virallisen maailman puuttumatta siihen.

Testaamista tapahtuu koko ajan, ja liukuminen testaamisesta kiusaamiseen tapahtuu huomaamatta. Niinpä voi olla niin, että luokkakaan ei tiedä, mistä on kysymys, ja tulkitsee kiusaamisprosessin alussa tapahtuvan testaamisen vitseiksi ja yleiseksi hauskanpidoksi. Kiusaamisen jatkuessa oppilaat huomaa- vat tilanteen todellisuuden ja toteavat olleensa ja olevansa kiusaamisessa myös itse mukana. Tämäkin estää heitä toimimasta toisin. On vaikeaa olla kiusatun ystävä, kun juuri on nauranut hänelle muun luokan mukana. Rooli on tullut valituksi miltei huomaamatta. Korkeintaan voi pyrkiä selittämään tilannetta

kiusatulle yksityisesti kahden kesken ja lohduttaa häntä tilanteen johdosta. Koska tilanne testaamisessa ei ole selvä, joutuu luokka määrittelemään joka kerta tulkintansa. Tulkintaa vaikeuttaa pelko siitä, että jos oppilas tulkitsee toiseen oppilaaseen kohdistuneen hauskanpidon kiusaamiseksi, hän joutuu itse naurunalaiseksi. Tällöin puuttuja joutuu noloon asemaan. Siksi onkin edullisempaa tulkita testaaminen hauskanpidoksi, koska tämä tulkinta ei saata tulkitsijaa yhteisön silmissä noloon asemaan.

Kiusaaja saa testaamalla myös tietoa omasta asemastaan ryhmässä. Haastateltava kuvaa haastattelussa kahta samantyyppistä oppilasta, joista toista kiusataan ja toista kuunnellaan. Muille oppilaille on syntynyt kuva, että kaikki oppilaat ovat tietyn oppilaan (kiusaajan) kanssa samaa mieltä, vaikka itse asiassa sitten aikaa myöten voikin ilmetä, että kyseisestä oppilaasta ei kuitenkaan pidetä. Keskeistä on oletus ryhmän jäsenten myönteisestä tai kielteisestä suhtautumisesta tiettyyn oppilaaseen. Kiusaajan suhteen kuvitellaan, että koko luokka on hänen kanssaan samaa mieltä, kun taas kiusatun tapauksessa ajatellaan, että koko luokka on häntä vastaan.

– Niin. Ei se mun mielestä, se oli just sillä lailla, että tota porukassa kaikki oli sitä mieltä, että ”okei, toi on tosi mukava tyyppi”. Mut sit oli jonkun kans ni kahestaan, niin et ”joo et ei me nyt kyllä oikeesti tykätä”, mut ei kukaan uskaltanut sit sanoo sille aina, jos se sano jonkun mielipiteensä, ni ei kukaan uskaltanut sanoo sille sit vastaan.

– Miksi ei uskaltanut? Mikähän siinä oli?

– Se on just se, et jos muut on sitä samaa mieltä ni sit. Kun mun mielestä se oli niin, että kaikki luuli, että kaikki on niinku sitä samaa mieltä, mut toisaalta, vaikka kaikki oli eri mieltä, mut kukaan ei uskaltanu sit sanoo, kun luuli, et ne kaikki muut on samaa mieltä sen kanssa.

– Mistä se tuli semmonen tietoisuus, että kaikilla oli se usko, että kaikki ajattelee, että se on nasta tyyppi?

– Se on varmaan kans just se, että että se on niinku sen perhe ei oo mitenkään hirveen köyhä, että ne tulee aika hyvin toimeen ja sitten, jos on sen kaveri, niin saa kivoja synttärilahjoja ja tällä lailla kaikkee, että niinku. Tavallaan ulkoiset seikat on niinku semmosia, että ei ton kaveri vois olla. (Emilian haastattelu)

Tässä tapauksessa kiusaajaa suosittiin, jotta oppilaat itsekkin voisivat hyötyä tilanteesta. Olemalla kiusaajan ystävä oppilas sai jotain ulkoista hyvää itselleen. Tällainen ulkoinen tavara saattoi olla kallis lahja, tupakkaa tai sosiaalinen palkkio, luokkayhteisön silmissä hyväksytty maine. Kuviteltu suosio luokkayhteisössä johti tietyn oppilaan arvostamiseen, vaikka häntä ei todellisuudessa pidetty hyvänä ystäväenä. Kiusatun kohdalla tilanne on päinvastainen:

Luokallani on poika, jota kiusattiin, hännättiin ja ärsytettiin. Poika on hiljainen, eikä ehkä luokkamme älykkö, mutta ihan mukava, kun häneen tarkemmin tutustuu. (Nro 33)

Kiusatusta kuvitellaan, että luokkayhteisö ei pidä hänestä, mutta kun ollaan hänen kanssaan kahden kesken, hän onkin ihan hyvä tyyppi. Testaamisessa on siis oleellista oppilaan aseman tunnusteleminen ja luominen yhteisössä.

7.1.2 Hauskanpito ja leikki

Kiusaamiseen liittyvään testaamiseen liittyy usein yleistä hauskanpitoa ja arjen tylsyyden torjuntaa. Hauskuus syntyy siitä, että joku sanoo jotain, jolle muut oppilaat nauravat. Kiusaamiseen liittyvään hauskanpitoon liittyy usein myös jotain noloksi koettua tai häpeää. Se tuo esiin samalla vallan aspektin, kun hauskanpidon nimissä nöyryytetään jotain oppilasta. Hauskanpito liittyy samalla usein kulttuurisiin ja epävirallisiin normeihin ja se vahvistaa siihen osallistuvan ryhmän yhteisöllisyyttä (ks. Talib 1999, 224).

Aikuisten kiusaamista tutkittaessa on havaittu, että yksipuolinen, vähän vaativa tai epätyytyttävä työ olivat haitallisia (ks. luku 5). Pikas (1990) puhuu ympäristötekijöiden aiheuttamasta turhautumisesta. Hän mainitsee kiusaamisen rajatapauksena pitämänsä esimerkin, jossa oppilas ikävystyy välitunnilla ja menee potkaisemaan leikillään kaveria. Pikasin (1990) mukaan ympäristö voi vaikuttaa kiusaamiseen, jos se aiheuttaa frustraatiota. (Pikas 1990, 84–88.) Samoin myös Laine (1997, 65) kirjoittaa oppilaiden henkilökohtaisten vapauksien ottamisesta luokkatilassa. Vastaavasti Willis (1984, 36–42) kuvaa tutkimuksessaan naurujen saamista ja muiden oppilaiden viihdyttämistä luokassa. Tuo hauskanpito sitten voi joidenkin kohdalla johtaa sosiaalisten suhteiden muuttumiseen siten, että kohteeksi joutunut pyritään lopulta eristämään koko yhteisöstä.

Goffman (1971) kuvaa tarkoituspäristä kiusoittelua, epäsuoria huomautuksia, oikein ajoitettuja sutkauksia, merkittyjä taukoja ja verhottuja viittauksia epävirallisena kommunikointina, joiden esittäjällä on aina oikeus kieltää ”tarkoittaneensa jotain”, jos häntä syytettäisiin sopimattomasta viestinnästä. Samoin kuulijoilla on oikeus käyttäytyä niin kuin he eivät olisi havainneet mitään tai korkeintaan jotain merkityksetöntä. Tällaisella viestinnällä pyritään oma toiminta saattamaan hienovaraisesti suotuisaan valoon ja toinen epäsuotuisaan. (Goffman 1971, 206–207.)

Hauskuus voi johtaa alkavaan kiusaamiseen, varsinkin jos hauskuus herättää yhteisössä riittävästi huomiota.

– Meiän luokalla on Maisa, semmonen tota, no kyllä se nyt on muuttunut ihan mukavaks, kun ollaan siten enemmän tutustuttu, mutta. Sen kaa oli niinku seiskalla jotain nahinaa oli aika paljonkin. Meitä oli niinku semmonen joukkio, jonka kanssa me keksittiin kaikkee tyhmää, ivattiin sitä, kun tota se nyt oli vähän isokokoinen. Me oltiin tyhmiä ja ivattiin sitä siitä.

– Ymm.

– Ja keksittiin kaikenmaailman haukkumanimiä.

– Sanotko jonkun esimerkin vaikka. Keksitkö?

– Joku keksi semmosen, että kun Maisa kävelee, niin joku rupes piipittää siinä ja niinku varoitusäänenä, että leveä kuljetus tai jotain tämmöstä. (Rooopen haastattelu)

Roope mainitsee neljän pojan porukan, jonka kanssa kiusaaminen lähti käyntiin. Hauskanpidon yleisönä on luokka- tai kouluyhteisö. Prosessin edetessä

hauskanpito voi liukua myös virallisen maailman puolelle, esimerkiksi osaksi oppituntia, ikään kuin kokeilemaan, kuinka pitkälle sinne pääsee ilman, että sen edustajat huomaavat asian todellista tilaa. Liukuminen virallisen maailman puolelle, ilman että opettaja tulkitsee hauskanpitoa kiusaamiseksi, antaa lisäarvoa kiusaamiselle luokassa.

– Siellä meillä ei ollut ensinnäkään työrauhaa ja sitten oli just tätä kiusaamista ja niinku ensin aateltiin, että nää kiusaajat niinku vaihetaan, niinku sijoitetaan eri luokille erikseen. Mutta sitten jostain syystä, en tiedä miksi, ja musta se on ihan niinku tyhmää, että sitä ei tehty, että niinku erotettiin toisistaan.

– Ymm.

– Voisihan sitä välitunneilla jatkaa, mutta välitunneilla täällä on opettajat valvomassa ja aina on joku näkemässä, kun kiusataan. Okei on luokissakin, mutta siis niitten mielestä se on jotenkin hirveen siistiä niinku luokassa sillei. Jotain showta.

– Ymm. Eikö opettaja huomaa vai eikö se puutu siihen luokassa tähän?

– Siis se yleensä huomaa sen ja sanoo niinku "vois lopettaa". Ja jos se ei sillä lopu, niin sit se yleensä menee johonkin pisteeseen asti väliin, mutta sit se vaan jakelee jälki-istuntoja, joista kukaan ei oikein piittaa. (Ainon haastattelu)

Opettaja antaa jälki-istuntoa, koska oppilaiden "show" ei lopu. Hän ei tunnista toimintaa kiusaamiseksi, johon puuttuminen vaatisi toisenlaisia taitoja kuin jälki-istunnon antamista.

Hauskanpito ja leikki voivat olla leikilliseksi tarkoitettu tai selitetty teko, läimäyttäminen, herja, nimittely jne. Toisaalta leikki voi olla myös jokin leikinomainen toiminto, josta koituu joillekin oppilaille hauskuutta:

Kuudennella luokalla poikien lempi "leikki" välitunnilla oli tehdä "tumps, tumps" ääniä kun hypin hyppistä. (Nro 7)

Tällainen leikki voi olla kiusatun toimintaan tai läsnäoloon liittyvä toimintatapa.

– Ja sitte se vaan, niinku alko sillei jotenkin, että kaikki sitä vähän siinä, kun pikkasen just kompasteli kokoajan. Sitten aina haukuttiin tälle näin, ja sitten se oli just semmosta ala-astetta, että tytöt piirteli kirjevihkoihin, että niinkun piirrä Tommin, sen pojan, räkää ja piirrä sen rillit ja kaikkee.

– Ymm.

– Se oli niinku ällö ja semmosta ja.

– Vuotiko siltä nenä?

– Joo. Aina se oli jotenkin semmonen, en mä tiä. Mutta sitten mä muistan ainakin joskus, että me alettiin sillei ihan vitsillä tyttöjen kanssa niinku jahtaamaan sitä sillei, että juostiin, että oltiin mukamas niinku hippaa, vaan että me leikittiin, että "joo, et hei ollaan koulukiusaajaa", ja sitten se juos opettajan luo, ja sitten me aina mentiin pakoon sitä. Ja just semmosta pientä, semmosta ilkeilyä, semmosta, että pistettiin mandariinin kuoria sen reppuun, ja mä oikeen muistan kaikkee tällasta, mutta sitte jossain vaiheessa se sitten niinkun silleen loppu, et niinku tajus itekkin. (Titan haastattelu)

Vainoleikissä esimerkiksi kiusaajat juoksevat karkuun aina, kun kiusattu tulee samaan tilaan tai kerrokseen kiusaajien kanssa. (Ks. myös luku 7.1.3.)

Tolonen (2001b, 83) esittää samoin juttujen kertomisen ja naureskelun kavereiden kanssa tärkeänä sosiaalisuuden muotona, viihtyvyyden ja voiman lähteenä. Oppilaat pitivät yllä omaa toimintaa virallisen kouluinstituution sisällä. He luovat omaa sosiaalista tilaansa suhteessa toisiinsa ja opettajaan ja korostavat omaa toimijuuttaan tilan kautta. Niinpä he esimerkiksi vaihtelivat lappuja tai häiritsivät opettajan tai muiden oppilaiden toimia oppitunnin aikana. Tämän tutkimuksen aineistossa oppilas, joka singahteli pulpetilta toiselle hakemaan kaveriltaan kumia lainaan, käytti samalla tavalla tilaa oman sosiaalisen tilansa laajentamiseen.

– Ni sillei, se voi mennä siihen, että ne [kiusaajat] ensin leikin päiten ottaa vaikka [kiusatus, Eeron] pään kainaloon ja sitten hankaa, tällei näin, no se menee vielä sillä pojallakin sillei, että no tää voi olla ihan hauskaa vähän aikaa.

– Ni sitten tota, sitten opettaja tulee luokkaan, se katkaisee sen tilanteen tällei, mutta sit se jää niin sanotusti kytemään sinne pinnan alle, että se koko ajan sitä jotain heitellään kumin palasilla. Se nyt ei oo ehkä kovin vakavaa, mut sekin rupee jossain vaiheessa ärsyttämään. Ainakin mua se ärsyttää niinku, jos mulla lentää kolme kumipallo niskaan, ni sit mä sanon, jo nyt on. Että, ja sit se jatkuu vaan ja sitten joskus se voi ihan mennä siihen, että ”mä meen hakeen Eerolta kumia”, ja sit se rupee jotain mättämään sitä. Ei ehkä sillei suoraan turpaan lyömään, mutta siis niinku sillei, vähän sillei ”oi sorry, tönäsinkö mä sua”, jotakin tyhmää.

– Ymm. Mihin se sitten tönäsee?

– Voi vaikka, niinku vahingossa Eeron pulpettia tönäistä, että siitä tippuu tavarat lattialle tai sitten ohi mennessä vähän tönäistä Eeron päätä tai jotain.

– Ymm. Mitäs sitten tapahtuu?

– No, sit se vaan sillei ”oi anteeks”, sitten opettaja tulee, ”nii meepäs nyt paikalles istumaan”. Ja sit se taas jatkuu.

– Joo ja sit siitä tulee hässäkkä ja sitten voi lähtee ne pari muutakin siihen mukaan, siihen sinkoiluun sillei ja ...

– Ne kävellä marssii siellä ees taas?

– Joo ja sit ne muut vaan ”kato kälä-kälä-kälä” siellä taustalla, kun ei ope huomaa, kun se kiinnittää huomion niihin muihin.

– Niihin, jotka sinkoilee?

– Nii. Ni sit ne muut voi siellä, jotka ei sinkoile, ne voi puhua siellä ihan tyhjänpäiväisiä ja olla ... rauhassa, niin sanotusti, eikä tarvii näihin läksyasioihin kiinnittää huomiota. (Ainon haastattelu)

Osa oppilaista lähti mukaan sinkoiluun, ja sitä kautta muut oppilaat saivat puhua omia asioitaan taustalla, kun opettajan huomio kiinnittyi niihin, jotka sinkoilivat. Tällä tavalla kiusaaminen toi luokkaan kaikille oppilaille hetken omaa aikaa kesken varsinaisen koulutunnin. Eivätkä muut panneet pahakseen tällä tavoin tehtyä kiusaa. Vastakulttuuri toimii luokassa piiloisesti ja yhteisen sopimuksen turvin. Tämän vuoksi kiusaamiseen puuttuminen yksityisen oppilaan taholta on vaikeaa. Vastustaessaan kiusaamista hän vastustaa myös niitä ”epävirallisia etuja”, joita kiusaamisesta tulee koko luokalle.

Esityksenä singahtelu ilmenee opettajalle kumin lainaamisena, mutta luokkayhteisölle esitys on kiusatun nöyryyttämistä, ja samalla hetki hengähtää tuntityöskentelystä sekä ottaa omaa aikaa jutteluun ja torjua arjen tylsyyttä. Opettajaa harhautetaan, jos hän ei ole riittävän tietoinen oppilaiden sosiaalisista suhteista.

Hauskanpito liittyy myös oppilaiden ja virallisen maailman vastakkaisuuteen. Piia kertoo kiusatusta, joka oppilaiden mukaan mielisteli opettajia ja se ärsytti heitä. Tämän vastaiskuna kiusatun taskuun tungettiin tupakka-aski, koulun virallisten sääntöjen rikkomista kuvaava esine, jota ei muuten voisi liittää Piiaan. Samoin nimityksiin liittyy hauskuutta: lihavalle ja hiljaiselle oppilaalle saatettiin todeta, että siinä siro tyttö kimittää. Vastakohdat herättävät hauskuutta.

– Enemmän se oli välitunnilla. Mutta on se sitte, jotku sano luokassa jotain. Jos Maisa sano jotain, niin sitten joku ivaa siihen, jonkun tyhmän sano. Matki tai sitten, jos Maisa puhu hiljaisella äänellä niin jotain, että ”on se nyt siro tyttö siellä sitten kimittää heiveröisellä äänellä”. Jotain tollasta. (Roopen haastattelu)

Hauskoilla jutuilla saa suosiota. Niiden avulla saa johtavan aseman ryhmässä. Oppilaasta, jolla on hauskat jutut pidetään ja hänen seuraansa halutaan.

– Joo ja aika, olihan siinä siis semmosia muitakin tyttöjä, semmonen Minja ja sillä tavalla, että halus, että vähän jotenkin sillä tavalla, kertoa jotain hauskoja juttuja. Ja justiin silloin, kun se oli vaan jotenkin kaikkien mielestä hauskaa, että Tommi oli semmonen reppana ja semmonen kompasteli ja se oli vähän semmonen huvittava, se vaan tuli telkkarista, niin kun joku Aatu, niin onhan se niinkun ”hah, hah, haa” se oli niinku livenä, kun se sillei. Jotenkin ehkä mä vähän halusin sillä tavalla jotain kavereita, mut se siinä vaiheessa se alko muodostua se ryhmä. Ehkä mäkin vähän palloilin eri porukoissa, ja sit niitä alkoi löytymään niitä samanhenkisiä, sit halus, että ne on sun kavereita. Enhän mä siis pelkästään tolla Tommin jutulla, niillä vitseillä, sitä, että jotain semmosta ehkä vähän näyttämisen halua oli, ehkä semmosta pientä esittämistä oli, vaikka välillä olikin ihan oma ittensä, mutta siinä oli joku semmonen, että piti olla erilainen, mitä oikeesti on. (Titan haastattelu)

Titta kertoo, että hän ensin kertoi hauskoja juttuja pikkusiskostaan ja sai sillä suosiota muiden tyttöjen seurassa. Myöhemmin hän sai samanlaista suosiota kiusattujen kautta. Kyseinen oppilas kertoi kiusanneensa kolmea eri oppilasta koko alakoulun ajan. Ensinnä Tommia (3.–4. luokilla), sitten Larea (5. luokalla) ja lopuksi Johannaa (6. luokalla). Kiusattuja vaihdettiin, koska entinen kiusattu ei enää välittänyt kiusaamisesta, jolloin kiusanteko ei enää tuottanut riittävästi hauskuutta.

– Tommi onnistu siinä jotenkin, että musta siinä itessäkin ehkä jotain, se ei enää ollu niin uhri, et se ei enää välittänyt enää nii. Sit kun sitä oltiin jo niin kauan tavallaan kiusattu, se oli aina ollu vähän erilainen, niin se itekkin sen jotenkin, ja sitten se ei tarvinnut paljo siis sillä tavalla.

– Mites tätä Larea kiusattiin? Sekin oli ällö.

– Se oli kans ällö. Se oli kanssa vielä vähän poikabakteerijuttuja ja semmosia.

– Possu.

– Niin se oli jotenkin vähän semmonen pullea ja semmonen ja.

- Miten se, kiusattiinko sitä välitunnilla vai tunnilla?
- Ei mun mielestä tunneilla, ei sillä tavalla, kyllähän joskus saattoi niinkun jotain paperilappusia lähetellä, ja se oli kans vähän semmosta selän takana.
- Millä?
- Kirjevihkoihin.
- Kirjoittaa siitä.
- Et sinne kirjoitettiin. Piirrä tehtäviä, piirrä Lare ruokailemassa tai jotain vastaavaa. Ja kaikkee semmosia, että saatto lähettää jotain paperilappusia, et "kato nyt Larea". Se oli semmosta, mut ei sitä sillei ihan tälleinkään aina, et se oli semmosta ohimennen "varokaa, maa täriisee, sika tulee". Et se saatto kuulla sen tai sit se ei kuullu sitä. Monesti se kyllä sit sillä tavalla kuuli sen. Sekin sillä tavalla ehkä niinkun otti sitä itteensä, sillein niin. Sekin oli semmonen uhri (naurahtaa). (Titan haastattelu)

Hauskanpitoon liittyi tehtäviä, joita laadittiin kirjevihkoihin. Uusi kiusattu tuotti uutta hauskuutta ja hänestä keksittiin uusia tehtäviä.

Toisaalta hauskanpito on koko yhteisöä koskettavaa. Se on kiinnittynyt aina johonkin seikkaan, joka saa koko yhteisön mukaansa. Kun tytöt kiusasivat poikia, Tommia ja Larea, kiusaaminen tarttui. Se levisi poikienkin keskuuteen.

- Musta tuntuu, että toiki juttu ni tavallaan tarttu niinku ehkä poikiinki.
- Eli pojat rupes sitten syrjimään.
- Nii tai olihan sillä sillei niinku kavereita sillä tavalla, vaikka meidän luokalla oli tosi vähän poikia, kun oltiin musiikkiluokka, niin ni, että nekin ehkä vähän sillei, jotenki ehkä vähän tarttu sillei se kiusa sillei, että ku.
- Että ne pojatkin aatteli, että ne on ällöjä?
- Nii mä en oikee, musta tuntu, et kaikki pojat oli silloin ällöjä, mutta noi [kiusatut pojat] oli jotenkin sellaisia superällöjä ja (nauraa). (Titan haastattelu)

Koska kohde on itsessään tulkittu naurettavaksi tai hauskaksi, syy onkin oikeastaan kohteessa itsessään. Näin syyllisyys poistuu ja kiusaamisen tulkinta hauskanpidoksi saattaa siihen koko yhteisön mukaan.

Samat asiat eivät kuitenkaan tuota jatkuvasti hauskuutta. Jotta hauskuus jatkuisi, on keksittävä uusia tapoja tuottaa sitä:

- No, siis semmosta, esittää ja se koko ajan vetää semmosta omaa pientä showta, johon sitten, tai nää kolme vetää, sellaista omaa pientä showta koko tunnin, ja tota... semmosta niinku yleistä hälinää, että pitää heittää joku tyhmä juttu, jolle kaikki pitää saada nauramaan. Ja sit jos ei naureta, ni sit pistetään vähän niinkun vielä lisää vettä myllyyn, tai keksitään vielä tyhempää, että se niinku on pakko saada se luokka siihen mukaan.
- Ymm. Nauramaan.
- Nii ja sitten...(on hiljaa mietteliäänä) nii osa luokka saadaan sillä nauramaan, että saadaan Eero itkemään.
- Ymm. Se on yks niinku keino naurattaa?
- Joo, aika yleinen. (Ainon haastattelu)

Kiusaamiseen liittyvän hauskanpidon tunnistamisessa on tärkeää oppia havaitsemaan, milloin hauskanpito menee liian pitkälle ja milloin se on vain ohitetta-va huumorilla.

– Niin tota, se on just sillei, että jotkut vaan niinku haluavat sanoa jollekin, ihan kel-lekä vaan jotain vaan inhottavaa. Huutaa jotain perään niinku tällei. Ni se aina riip-puu, jos mulle joku huutaa, ni okei huutakoon ihan mitä vaan, ei mua kiinnosta ol-lenkaan. Mut sit, jos esimerkiksi sille Hannelle olis huuvetaan jotain, ni se ottaa heti itteensä siitä ja menee juoksee opettajalle.

– Joo. Et yleensä sitten se on niinku joku nynny, jos menee heti sanoo opettajalle, et jos joku on huutanu sillei päin.

– Ymm.

– Ni sit, jos sanoo ihan jostain asiasta, niin ei sitä sit niinku. Et se on yleensä sit vaan ne, jotka oli sanonu jotain tosi ilkeetä. Et jos se oli sillei, että yritti asiaa mennä sano-maan opettajalle, ni ei sit muut, kun ne, jotka oli huutanu, ollut sitä mieltä, että toi on ihan tyhmä. Et kyllä sit muut oli sitä niinku sitä mieltä joo, että kannattaa nyt mennä sanomaan.

– Ymm. Mistä sen erottaa, että milloinkä siinä on kyse huumorista ja milloinkä siinä kyse oikeesta asiasta?

– Tota on hirveen vaikee yrittää selittää. Että tota. Jos se esimerkiksi jostain ulkosesta seikasta, niinku ulkonäöstä tai pukeutumisesta tai jostain muusta, niin ei sitä kannata ottaa tosissaan. Tai tällei. Mut sit, jos esimerkiks joku on jotain mieltä, niin jos mieli-piteestä ruvetaan sanomaan, niin sitten niinku tavallaan, siitä kannattaa mennä sa-nomaan sitte, tai se on niinku asiallista sit mennä niinku sanomaan. Ni sit yleensä kaikki niinku on sitä, kaikki paitsi ne, jotka on sanonu jotain sitte, ni on sitä mieltä, ”joo, että ihan oikein, jos meet sanomaan nyt opettajalle, että toi on sanonu sillei”. Mutta niinku suurin osa oppilaista osaa ottaa sen sillei, et ”aha, toi ei tykännyt siit, no ei se mua haittaa”, vaikka se ei tykännyt siitä. Mut sit jotkut on sitä mieltä, et ne loukkaantuu siitä, että kyllä ne sitte voi mennä sanomaan. (Emilian haastattelu)

Testaamisessa on oleellista erottaa heiton sisältö ja tarkoitus. Jos testaaminen koskee mielipidettä, se on vakavampaa. On oikeus ajatella omalla tavalla, sen sijaan ulkoisia seikkoja koskevia heittoja ei tule ottaa niin vakavasti, koska hei-ton tarkoitus ei välttämättä ole paha. Tässä tapauksessa kiusattu (Hanne) joutui kiusaamisen kohteeksi, koska hän reagoi yhteisön mielestä liian voimakkaasti omaa ulkonäköään koskeviin heittoihin ja meni myös kertomaan opettajille. Yhteisö sietää ja vaatii tietyn testaamisen sietämistä; vasta tosi paikan tullen voidaan vedota viralliseen maailmaan.

Yhteisössä, myöskään opettajien keskuudessa leikkiin ei puututa. Leikki voi olla väkivaltaistakin, mutta virallinen maailma ei puutu siihen tulkitessaan sen leikiksi. Niinpä virallista maailmaa harhautetaan leikin varjolla.

Käytävällä kiusaajien heitellessä poikaa seiniin opettajat kävelivät vain ohi ja laittoivat kaiken vaan leikin piiriin. (Nro 9)

Kiusaamisen tapahtuminen leikin nimessä estää puuttumasta siihen alkuvai-heessa. Tämä esto on riippuvainen monesta seikasta. Opettajille kerrotaan, että kyse on vain leikistä, jolloin opettajat eivät puutu siihen. Toisaalta oppilaatkaan eivät voi olla yhteisössä aina varmoja meneillään olevasta toiminnasta, onko se leikkiä vai kiusaamista. Puuttuminen leikillään tapahtuvaan toimintaan johtaisi

oppilaan noloon asemaan yhteisössä. Jos tuo epävarmuus on olemassa, puutumista ei tapahdu.

Oppilaan poistuminenkaan luokasta ei lopeta kiusaamiseen liittyvää hauskanpitoa. Kun hauskanpidon kohde on pois koulusta, hänen tilalleen valitaan toinen:

Niinku esimerkiksi vaikka Hannulla oli varmaan vähän semmonen [olo], et sitku Eero ei ollut koulussa, ni sitten Santerista pidettiin [showta], ei ehkä niin isoa ruvettu tekemään, mutta vähän pienempää. (Ainon haastattelu)

Toinen oppilas totesi kokevansa, että luokka vaatii uhrin. Kiusaaja tulkitsee yhteisön tunteja ja toimii niiden mukaan saavuttaakseen tietyn aseman luokassa. Yhtenä keinona saavuttaa asemaa luokassa on hauskuuden tuottaminen.

7.1.3 Vaientaminen

Kiusatuksi valitaan usein oppilas, jota kuvataan ujona, arkana tai hiljaisena. Kiusattu kuvataan oppilaana, joka vaikenee, kun häntä kiusataan ja joka ei uskalla kertoa kiusaamisesta muille.

Oppilas oli silloin ujomman puoleinen ja "vieroksui" poikia. (Nro 60)

Kiusaaja tuli kiusanneeksi, koska ei tykkää kiusatusta ja hänen tavat ujouden takia ovat mukamas tyhmiä. (Nro 50)

Meidän koulussa on tyttö, joka on hiljaisempi kuin muut. - - - Häntä kiusattiin. (Nro 25)

Vaieneminen on toisaalta syy kiusatuksi tulemiselle, toisaalta vaieneminen tapahtuu kiusaamisen seurauksena. Kun kiusatusta on tehty hauskanpidolla ja julkisella nöyryytyksellä muukalainen ja kun yhdenmukaisuuden halu voimistuu ryhmässä, kasvaa myös "sisälle kärkkyviin muukalaisiin" kohdistuva pelko.

Kiusaaminen alkoi viime vuonna, kun poikajoukko alkoi ohimennen vain huutamaan jotain typerää Jonille. Mutta Joni ei oikein osannut sanoa mitään vastaan, sillä oli hiljainen, eikä ehkä halunnut herättää suurta huomiota. Tilanne alkoi pikkuhiljaa muuttua vakavammaksi ja vakavammaksi. Pikku hiljaa kaikki Jonin tekemiset ja sanomiset olivat pojista naurettavia ja niiden varjolla kiusaaminen vain jatkui taas. (Nro 33)

Myös kiusattua kohtaan vaietaan muussa kuin kiusaamiseen liittyvässä viestinnässä. "Älä puhu vieraiden kanssa" - on normaaliuden moraalinen ohjenuora. Se on ohjenuora tälle elämän todellisuuden säännölle, jossa vieraita ovat ihmiset, joille ei puhuta. Mikäli vieraiden kohtaamista ei voi välttää, voi ainakin pyrkiä välttämään kanssakäymistä. Heidän välttämistään voi tulla myös vainoleikki:

Pahimmat kiusaajat ovat eräät parhaat kaverukset, jotka myös keksivät "vispari" nimityksen. Nämä tytöt ovat ihastuneet sanaan niin paljon, että sanovat nykyään "vis-

pari" vähintään kerran minuutissa. Heillä on myöskin jokin luulo, että "vispari" vainoaa heitä. He eivät voi olla samassa kerroksessa "visparin" kanssa, vaan juoksevat pois aina kun näkevät tyttöraukan. (Nro 17)

Bauman (2002) puhuu vieraista, Kristeva (1992) kirjoittaa muukalaisista. He ovat yhteisössä erottuvia ja eristettyjä, kiusattuja. Vieraat saavat näkyä, mutta eivät kuulu. Tai jos heitä on pakko kuulla, älköön heitä kuunneltako. (Bauman 2002, 128–134.)

Kun hän [Terhi, kiusattu] alotti kertomaan jotain, niin koko luokka huokaisi kuin tuskasta ja alkoi ilveillä toisilleen. Viimein opettaja huomautti siitä meitä muita. (Nro 8)

Tärkeintä on osoittaa vieraiden sanoma yhdentekeväksi ja merkityksettömäksi sen kannalta, mitä voidaan tehdä tai mitä halutaan tehdä. (Bauman 2002, 129.)
Vaientaminen voi tapahtua suoraankin:

Sit siellä oli muutamia semmosia, jotka aina sano sille jotain "ole hiljaa" ja sit et noo joo, et ehkä toi nyt oli vähän väärin sanottu ja rumasti, mut ei nyt. Ja nyt siis ne on sillei omista porukoissaan ja eiköhän kaikki kuitenkin oo tietoisia siitä, että se yks tyttö on vähän semmonen, että sillä ei oo mitään niinku yhtä porukkaa, et se on niinkun hyväksytty siihen porukkaan sillei. Et sitte on onneks monet oppinu sillei ymmärtään, että se on nyt tommonen. (Emilian haastattelu)

Muukalainen pyritään erottamaan alueellisesti tai kanssakäyminen rajoitetaan koskemaan vain tiettyä rajattua aluetta. Kun sosiaalisia kontakteja vältetään, pyritään estämään fyysisen läheisyyden muuttuminen henkiseksi. (Bauman 1997, 79–80.) Tärkein piirre julkisessa, mutta kohteliaassa välinpitämättömyydessä on sanoutuminen irti kanssakäymisestä. Useissa kirjoituksissa kuvastui tämä kiusatun erillisuus yhteisöstä.

Koulussa tytöt alkoivat vain syrjimään minua, koulussa välitunnit olin yksin, parijonossa sain kulkea yksin, luokkaretkelle kun lähdettiin, istuin linja-autossa yksin ja katsoin vierestä, kun muilla oli hauskaa. (Nro 3)

Kiusaamisessa kielellä ja viestinnällä on keskeinen sija. Kiusaamiseen liittykin omia tapoja käyttää kieltä vuorovaikutuksessa. Kiusatulle saatettiin esimerkiksi toivottaa tekstiviestillä "Tosi huonoa joulua!". Kielen käyttö on osa sosiaalista peliä, hauskuutta ja harhauttamista. Kiusattua kutsutaan nimeltä. Kun hän kääntyy ympäri voidakseen vastata vuorovaikutukseen, kaikki vaikenivat. Nimeltä kutsuminen ei ollutkaan sitä, miksi se normaalissa vuorovaikutuksessa tulkitaan. Kiusaamiseen liittyvässä vuorovaikutuksessa oli havaittavissa toimintaa, jota kutsun eristäväksi kutsuksi. Kiusattua ikään kuin kutsuttiin yhteisöön pintapuolisesti tarkasteltuna, mutta kutsun tavoitteena oli eristää kiusattu yhteisöstä.

Aura kyyristyy työkirjan ylle ja yrittää hukuttaa kasvonsa sen uumeniin, kun joku kuiskaa hänen nimensä. Aura katsoo taakseen ja ihmiset hiljenee kuin salamaniskusta. Hän kääntyy takaisin kasvot eteenpäin, ja kuiskiminen jatkuu. Aura erottaa muutamien sanan sieltä täältä "Kuulitko mitä se... Aura oli taas... oikeesti?" Auran kurkua kuristaa. (Nro 10)

Peräkylän mukaan (1990) yksi inhimillisyyttä ja sosiaalisia suhteita ylläpitävä käytäntö on puhuttelu. Kun osoitamme sanamme jollekin, konstruoimme hänestä samalla jäsentä samaan sosiaaliseen maailmaan kuin missä me itse olemme. Edelleen sosiaalisen elämän käytänteissä on oleellista vastavuoroisuuden osoittaminen. Niinpä odotamme puhutellun henkilön osoittavan vastavuoroisuutta puhutteluun. (Peräkylä 1990, 26–33.)

Yllä kuvatussa Auran tapauksessa häntä kutsutaan nimeltä. Kun hän kääntyy vastataksaan puhutteluun, hänen vastaustaan ei oteta vastaan. Kaikki vaikenevat. Tällä tavalla Auralle halutaan ilmaista, että vaikka hän on samassa luokkayhteisössä (häntä puhutellaan), häntä ei haluta ottaa siihen mukaan. Aura ymmärtää tämän viestin ja kokee sen ahdistavana. Kun hän kääntyy takaisin eteenpäin pulpetillaan, kuiskinta jatkuu, mutta nyt juoruiluna selän takana. Tarinoina, joista Aura kuulee vain osan. Tämä tapa on niin tehokas eristämään Auran oppitunnilla koolla olevasta luokkayhteisöstä, että hän laskee sekunteja oppitunnin loppumiseen. Auran ainoa turva tällä tunnilla on opettaja ja hän on valinnut istumapaikakseen etummaisen pulpetin. Opettaja ei kuitenkaan näe luokan näytelmää. Hänellä on Aurasta kuva mukavana ja menestyvänä oppilaana. Tämän tarinan takaa on vaikea uskoa, että Auraa kiusattaisiin. Se olisi vaikeaa, vaikka Aura itse menisi kertomaan opettajalle. Luotu kuva estää Auraa toimimasta tilanteessa. Koulun arki on täynnä pieniä vuorovaikutustilanteita, joita opettajan on vaikea tunnistaa arkisen työnsä keskellä.

Kun kiusaaminen on pitkällä, näennäinen kutsu, joka ei kuitenkaan ole kutsu, vaan torjunta, saatetaan esittää kotiin saakka:

Mä sovitin kevätjuhlahametta. Mua jännitti ihan kamalasti. Seuraavana aamuna me esitettäis lauluja kevätjuhlassa. Minkähänlainen todistus tulee? Ja millaista ois yläasteella, jonka aloittasin syksyllä? Sillon puhelin pirahti. Mä vastasin. "Hei läski. Kyllä sun pitäs vähentää tota makkaran syömistä. Tuu hakeen multa täältä munkkeja. Haista läski paska", joku sano mulle. Iketti. (Nro 5)

Prosessin myötä kiusaaminen leviää ympäristössä ja voi ulottua sitten sen yhteisön ulkopuolellekin, josta se on alkanut. Yllä olevaan esimerkkiin liittyy puhelinkutsu tulla hakemaan munkkeja. Munkit ja makkaransyönti taas liittyyvät siihen kuvaan, joka on yhteydessä kiusatussa havaittuun eroavaisuuteen ja nimitettyyn kiusaamisen syyhyn. Kiusaaja kutsuu lihavaa hakemaan munkkeja. Tämänkään kutsun tavoite ei ole pyyntö tulla mukaan, vaan sen sanoma on päinvastainen: kutsuttu ei ole yhteisön jäsen. Yhteisön jäsenille viestien vastakaiset merkitykset ovat useimmiten selviä.

Vastaavasti kiusaamisessa voidaan käyttää salanimityksiä, jotka ovat vain kiusaajaryhmän tiedossa. Salanimet luovat yhteisöllisyyttä niiden kesken, joille salanimen merkitys on selvä. Samalla kiusattua harhautetaan keksimällä hänelle salanimiä, joita hän ei ymmärrä. Kun häntä nimitetään tällaisilla salanimillä, hän ei myöskään osaa reagoida niihin, vaan jää ihmettelemään, mistä nyt on kysymys. Hän ei osaa tulkita, mitä on menossa. Tällaisista nimityksistä käytetään myös nimitystä koodinimi (Owens ym. 2000, 74). Kiusatun ymmällään olo tai hänen ymmärtämättömyytensä on myös osa hauskanpitoa.

Muut luokkani tytöt ovat keksineet tälle tytölle salanimiä, joita he sanovat tytölle päin naamaa, mutta tyttö ei ymmärrä, ainakaan vielä. Nimityksiä on monia, eräs, jota kuitenkin jaksetaan toistella, on "vispari". Kun joku tuttavasi kävelee sinua vastaan kadulla, ja tervehtii sinua sanalla "vispari", voitko ymmärtää? Kukapa sitä ymmärtäsi? (Nro 17)

Salanimet voivat olla sellaisiakin, joista luokkayhteisökään ei tiedä, mistä ne ovat lähtöisin ja mitä ne merkitsevät. Kiusatulle keksitään jokin salanimi, jolla häntä kutsutaan ja kun tuo kutsu esitetään, vain ryhmä tietää, ketä sillä tarkoitetaan.

Terhiä haukuttiin monin tavoin. Eräskin nimi, jolla haukuimme häntä, oli "ahidödö", en nyt muista, mistä nimi tuli, mutta alku liittyi Terhin sukunimeen, jota hän aina jaksoi korostaa, niin ärsyttävästi. Haukkumanimiä oli monia. (Nro 8)

Tämä ns. kiusaaja saapui paikalle ja sanoi kaverilleen kuuluvasti nähdessään minut "kato asshole". Hän siis tarkoitti minua. (Nro 6)

Tuo nimitys saattaa olla myös mielivaltainen ilman merkitystä. Se on sarja ään-teitä, joiden alkuperästä yhteisökään ei ole välttämättä tarkasti tietoinen. Se voi olla lähtenyt alulle nimestä ja muuttunut niin kauas alkuperäisestä äänneasustaan, että sitä on enää mahdoton tunnistaa. Yhteisö on kuitenkin tietoinen näiden nimitysten merkityksestä. Niillä hauskuutetaan yhteisöä ja samalla nöyrytetään tai halvennetaan sitä, josta nimitys on keksitty.

Nimitys liittyy selvästi kiusatun ominaisuuksiin. Se voi liittyä sukunimeen, sairauteen (päänvapisesta kärsivää nimitetään vispariksi) tai kampaukseen (poikaa, jolla on tavallista suurempi kampausta nimitetään Markus Tuppeeksi). Alkuperäinen merkitys jää yhteisössä hiljalleen unhoon ja kiusatulle rakennetaan uusi identiteetti, uusi nimi ja uudet ominaisuudet mielikuvien kautta.

Laine (1997) toteaa oppilaiden opettajista käyttämistä nimityksistä, että niiden käyttäminen liittyy kahden ryhmän, nuorten ja aikuisten, valtasuhteeseen. Nimitysten kautta voi määritellä, keitä kuuluu 'meihin' ja keitä 'niihin'. Nimitys antaa etäisyyttä, luo toiseutta ja antaa tilaa naurulle ja hauskanpidolle. (Laine 1997, 111–113.) Kiusaamisessa nimitysten käyttö yhtenäistää nimityksiä käyttävää ryhmää. Nimitysten kautta käytetään valtaa. Nimitykseen liitetyn naurun ja halveksunnan kautta puretaan sen valta, jota pelätään.

Toisaalta, kun tietty sosiaalinen tapa vakiintuu kiusaamiseksi, se tulkitaan kiusaamiseksi, vaikka tapaan liittyviä piirteitä muutetaankin myöhemmin.

– Ni sit sitä aina rupes, että aina, kun se sano "moi", ni sano "joo terve" (imelästi). Sit kun alettiin olla luonnollisesti, siis kun se juttu oli käyty selvittämässä, niin sitten se luulee, et me kettuillaan sille. (Millan haastattelu)

Milla kuvaa edellä tilannetta, jossa hän kiusaajana alkoi tervehtiä ilkeästi kiusaamaansa Iinaa muuttamalla äänensävyä. Sitten kun kiusaamistilanne oli selvitetty, Milla alkoi tervehtiä Iinaa samalla tavalla kuin muitakin luokkalaisia, mutta Iina ei luottanut muutokseen, vaan tulkitsi tervehdykset äänen sävyn muutoksesta huolimatta edelleen "kettuiluksi", ilkeämieliseksi piikittelyksi.

Vaientamisessa on oleellista se, että kiusattu ei pysty tai hänen ei sallita vastata vuorovaikutukseen. Kiusattu vaikenee, koska hän ei kykene vastaamaan viesteihin, jotka tulevat yllättäen ja joiden sisältö on ristiriidassa viestin merkityksen kanssa. Viestien tarkoitus onkin jättää kiusattu hiljaa, vastausta vaille. Se tuottaa hauskuutta ja eristää kiusatun yhteisöstä.

7.1.4 Harhauttaminen

Harhauttamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa salakommunikointia, josta osalliset henkilöt sulkevat muut ulkopuolelle (Goffman 1971). Goffman (1971) kuvaa harhauttamista kertoessaan ryhmän sisäisistä salasopimuksista. Kun vuorovaikutukseen osallistuva ilmaisee jotain, odotamme hänen viestivän valitsemansa roolihenkilön suulla ja avoimesti osoittavan sanottavansa kaikille niin, että jokainen voi yhtä lailla ottaa kommunikaation vastaan. Täten esimerkiksi kuiskaamista pidetään sopimattomana, koska se särkee yllä kuvatun vaikutelman. Tästä huolimatta esittäjä voikin esityksessään ilmaista sellaisia seikkoja, jotka rikkovat hänen roolinsa puitteet. Tällaisesta salakommunikoinnista osalliset henkilöt ovat keskenään sopimussuhteessa, joka sulkee muut osallistujat ulkopuolelle. Ilmaisemalla toisilleen pitävänsä merkittäviä tietoja muilta esittäjiltä salassa he samalla tunnustavat toisilleen, että heidän esittämänsä kuva onkin vain esitystä. He harhauttavat muita. (Goffman 1971, 192–206; ks. Kiviniemi 1997.)

Ryhmän sisäisiä salasopimuksia ovat salamerkkijärjestelmät, joilla esittäjät voivat viestiä tai ottaa tietoja vastaan. Nämä näyttämövihjeet, kuten Goffman (1971, 194) niitä kutsuu, ovat tyypillisesti lähtöisin esityksen johtajasta tai hänelle osoitettuja.

- Ne [pojat, kiusaajat] huusi jotakin ja juoksi sillei nurkan taakse.
- Et joku tulee?
- Niin, että ne ei niinku halua olla, ees nähä sitä [kiusattua].
- Joo. Annetaanpa joku nimi sille. Keksi joku nimi.
- No, mikäs se vois olla. Se vois olla vaikka Mirva.
- Mitäs muuta sitten tehtiin. Pojat oli mennyt ulos ensin ja Mirva tuli jäljestäpäin, ja sitten ne huusi, mitä ne huusi?
- No, jotakin "Arap".
- Mitäs se tarkoittaa?
- En mä tiä yhtään, mitä se tarkoittaa, mutta ne huusi vaan täysiä ja juoksi sinne nurkan taakse. Mä seisoin siinä rappusilla.
- Olisko se Arap tään kutsumanimi?
- Ei ollu, mutta se oli joku ihmehuuto, joku sotahuuto.
- Ja sitten kaikki tiesi, että kun Arap huudetaan.
- Ei niillä siis sillei, mutta yks vaan huusi tolle, tai siis se oli vaan joku niillä semmonen, että se ei tarkoittanut mitään siis sillei muuta, kun että ne vaan lähti sitten, huusi ja juoksi täysillä karkuun tai jotain tämmöstä. (Kaisan haastattelu)

Esimerkissä Arap on sovittu sotahuuto, joka merkitsee kiusaajaryhmälle juoksuun lähtöä pois kiusatun luota. Tilanteeseen liittyy myös, että kiusatun kanssa tai lähellä ei haluta olla, hänet halutaan eristää pois. Kiusattuun liittyi tässä myös inhoa: häntä kiusattiin epähygieenisyydestä, johon on temaattisesti helpoa liittää pakoon juokseminen kiusaamisen yhtenä muotona.

Eristäminen voi tapahtua pienillä eleillä, joita muut tai ainakaan virallinen maailma eivät tulkitse samalla tavalla:

- Niin, no sit käyttäydyttiin taas sillei, että voi, että miten sä oot ärsyttävä.
- Ymm. Ja sillekin sanottiin se?
- Ei nyt ihan niinku suoraan sanottu, mutta käyttäydyttiin sillei, että tarkotettiin sitä.
- Miten sitä voi käyttäytyä niin, ettei sano suoraan, mutta tarkoittaa, että sä oot ärsyttävä?
- No sillei, että ei puhu kauheesti tälle henkilölle, ja ei oo mukava, ja jos vaikka pyytää, että voitko lainata kynää, niin (nauraa) suunnilleen heittää sen kynän sille. Sellaisia pieniä eleitä ja ilmeitä, sitä on niin kauheen vaikee selittää.
- - -
- Mistä sä luulet, että johtuu, että opettajat ei huomaa mitään?
- No, koska meillä on kuitenkin, tavallaan me ollaan niinku, voisko sanoo aaltopituudella, ni sitä niinku, niinku sellaisilla signaaleilla just osoittaa se, että me ei niinku tykätä toisista.
- Mites ope niitä signaaleita sitten?
- Se luulee, että tavallaan, joko se ei huomaa ollenkaan tai sit se huomaa et "jaa, että noi on ihan hyviä niinku kavereita" tai sillei.
- Tulkitsee ne signaalit sillei.
- Nii se tulkitsee ne ihan väärin, se tulkitsee ne ihan päinvastoin, mitä me tarkoiteaan. (Millan haastattelu)

Kiusaamiseen liittyy harhauttamista myös vuorovaikutuksessa. Puheessa voi olla kaksoisviestejä. Niitä saadaan aikaan jo pelkällä äänenpainotuksella tai -sävyllä. Usein kaksoisviesti syntyy puhujan sanallisin keinoin, kuitenkin usein peitellysti. Peittely johtuu siitä, että todellinen, jollakin tapaa negatiivinen viesti halutaan saattaa sosiaalisesti hyväksyttävämpään muotoon. Tällöin viestin vastaanottajan on vaikea reagoida viestiin, joskin hän sen yleensä ymmärtää. Esimerkiksi ystävän kommentti "oletpa sinä kunnianhimoinen" kertonee pikemminkin ystävän kateudesta kuin tunnustuksesta. Useimmat kaksoisviestit ovat negatiivisia ja ne on ilmaistu siten, että kuulija ymmärtää ne tarkoitetulla tavalla. Usein kielellisten vivahteiden ja koodien avulla ilmaistaan pitämistä tai etäisyyttä, samankaltaisuutta tai erilaisuutta, vaikuttamista ja valtaa. Ne vaikuttavat sosiaalisen vuorovaikutuksen luonteeseen, vaikka niitä ei aina kovin hyvin tiedostettaisikaan. Niiden avulla myös enemmän tai vähemmän vaikutetaan toisiin. Näin kielelliseen oppimiseen kuuluu paitsi sanojen oppiminen myös piiloviestinnän ymmärtäminen. (Aho & Laine 1997, 73–74.)

Samoin vaatteista saatetaan sanoa, että onpa hienot vaatteet, mutta todellisuudessa tarkoitetaan kuitenkin sitä, että kyseiset vaatteet ovat rumat tai kyseiselle oppilaalle sopimattomat.

- Ehkä just sillei, että jos on jotain hassuja vaatteita ollut joskus, sillei vähän että, sillei saattaa sanoa tavallaan "Ihan hieno takki", mutta ei välttämättä kuitenkaan sille. Tai jotenkin sillei, että mielipiteestä - se piti aina niinku määritellä se mielipide.
- Ymm. Sanottiin, että ihan hieno takki, mutta ei sovi sulle.
- Niin, mutta me ei sanottu sitä päin naamaa, et me ei koskaan sitä sillei.
- Joo, vaan tässä ryhmässä keskenänne.
- Nii. (Millan haastattelu)

Kiusaajat saattoivat harhauttaa myös muita oppilaita. Titta kertoo, kuinka Tuomo suuttui, kun häntä kiusattiin ja lopulta saattoi alkaa itkeä. Kun kiusaaminen oli edennyt tiettyyn pisteeseen, oppilaat säikähtivät ja pelkäsivät, että opettaja tulee paikalle. Tätä pelkoa ei näytetty muille oppilaille. Heille näytettiin rentoa ja naurettiin porukalla. Jos kiusaajat olisivat näyttäneet säikähdyksensä muille oppilaille, muut olisivat helpommin menneet kertomaan tilanteesta opettajalle. Näin kiusaajat tietoisesti määrittelivät tilanteen muille erilaisena esityksenä.

- No, monesti Tuomo sai semmosia raivokohtauksia, jotka vaan enemmän niinku, että "heh, heh, heh, kato nyt kun se suuttu", että se taas viskoo jotain pulpettia, tai kuka on laittanut appelsiinin kuoret mun reppuun, ja kaikkee, että se ihan pienestä aina.
- Mitä se visko, jotain pulpettia?
- Pulpettia, jotain kirjoja ja semmosta ja se suuttu. Ja sit joskus se saatto itkee vähän ja sitten oltiin, että "voi että ja sillein, että nyt se itkee" (naurahtaa) että. - - -
- Oliko se hauskaa?
- Kyllä se varmaan silloin vähän, tai siis sitten saattoi olla sillei, että monesti me ehkä säikähettiin, että "Voi ei, että nyt se niinku" ja sitten yritettiin peitellä et "ha, ha, ha, ha" että saatoi monesti sillei et nyt ope tulee ja.
- Ni.
- Että tälle näin, että "ha, ha, no onpa hauskaa", että otetaan rennosti tälle näin, että muutkin, että muut ei aattelis, että tää niinkku, jotenki.
- Et se ei ollukaan kiusaamista, niinkö?
- Niin tai että ei se nyt, mä en osaa oikeen selittää, mutta sitten, että sitten siinä vaiheessa niinku sillei, et ku kaikki tietää, että toiset, tai siis nyt sen tietää, et kun kaikki oli siinä, voi ei, tälle näin. Mutta siinä se oli "hah, hah, haa", että ei näytetä kavereille sitä, että säikähettiin sitä, että ne kertoo opelle. (Titan haastattelu)

Eräs mielenkiintoinen tapaus liittyy opettajien harhauttamiseen vuorovaikutuksen avulla. Toista oppilasta voidaan tervehtiä opettajien kuullen ja samalla annetaan kuva, että kyseinen oppilas on ystävällinen. Kuitenkin juuri tätä oppilasta kiusataan opettajan selän takana. Tällainen tervehdys sisältää kaksoisviestin. Sen äänenkorkeus ilmaisee oppilaille, että kyseessä on epäystävällinen ja ivallinen tervehdys. Sen sijaan opettaja ei huomaa äänenkorkeuden tuomaa kaksoismerkitystä, vaan tulkitsee tervehdysten normaalina ystävällisenä tervehdysenä. Äänensävy ei ole hänelle merkitsevä tekijä. Hän ei osaa tulkita, että tietty äänensävy kääntääkin tervehdysten sävyn ystävällisestä epäystävälliseksi.

si. Tuota äänensävyä käytetään opettajan harhauttamiseen: hän luulee, että kiusattu tyttö on kiusaajien ystävä.

– Ymm. Siis tää luokanvalvoja sanoi, et ”luulin, et te ootte ihan hyvissä väleissä ja sillei. En mä tiennyt, että siellä on mitään tollasta”. Se ei niinku, se ei oo näkyvää.

– Joo. Ja oliko se, mikä näky, ni oisko siitä voinut päätellä, että noi on kavereita?

– Ois, tavallaan, että kun me moikattiin, niin me moikattiin niin kierosti tai sillei, että me ei välttämättä tarkoitettu sitä.

– – –

– En mä osaa selittää sitä, mutta kyllä sen niinku ymmärtää oman ikäiset, mitä niinku tarkoittaa.

– Miten sä sitten, jos siinä ois ollut vaikka Sini ja sä olisit moikannut ensin Siniä, niin mitä sä olisit sanonut?

– Mä olisin niinku tavallaan normaalilla äänellä sanonut ”joo et moi”, mutta sitte lillalle mä olisin sanonut ”terve” (korkealla äänellä, äänen paino vaihtuu) tai sillei. (Millan haastattelu)

Äänen sävyä käytetään tietoisesti viestinnän välineenä. Äänellisellä vihjeellä ilmaistaan emotionaalista tilaa. (Trenholm & Jensen 1992, 196.) Korkea äänen sävy tarkoitti tässä yhteisössä epäystävällistä tervehtimistä.

Eräs kiusaajahaastateltava kertoo, kuinka hän kiusasi piiloisesti. Se onnistui niin hyvin, että hänelle myönnettiin lopulta luokan ystävyysstipendi. Kyseisenä lukuvuonna haastateltava lopetti Tommin kiusaamisen, mutta oli mukana seuraavana vuonna toisen oppilaan kiusaamisessa. Hän oli suosittu oppilas, jonka toiminta oli niin piiloista, että opettaja ei uskonut luokassa tapahtuvan kiusaamista, vaikka kiusattu kävi toistuvasti siitä kertomassa.

– Ja kuudennella, se tuntu, että aina on joku jota syrjitään tai joku, jotenkin ja just sillei, kun on vielä ihan oikeesti lapsi, ni aina on joku, joka on niinku päiväkotiryhmissä kaikkialla ni. Että sellainen henkilö kun Johanna, joka on sitten tyttöporukassa ja pojat ei ollut siinä niinku.

– Sitä syrjittiin?

– Joo, se oli nimenomaan sellainen uhri isolla u:lla. Sitten, jos joku sano, että noh, no että Johanna, että ”voinkos mä tehdä läksyt”. ”Jess, sä oot mun paras kaveri”. Ja tällä tavalla, ja sitten se teki itte siis sillä tavalla, että ”nyt kaikki vihaa mua” ja sillei, niinni, sitten sitä alettiin syrjimään sillei, ja opettajahan mun mielestä katto sen niinku läpi sormien, tai sillä tavalla, että nyten Johanna on sillä tavalla, se on just rinnakkaisluokalla. Ja se jotenkin jännä, kun huomaa, et se oli silloin semmonen ja nyt se on ihan erilainen, että se on nyt semmonen, ihan semmonen kiva semmonen näin, ja nyt jutellut sen kanssa joskus. Sitten sanoi, että se oli vaan opettaja niinku sanonut sillei tyyliin, että ”älä nyt enää koko ajan”, kun se kävi aina uudestaan ja uudestaan, et nuo tyypit kiusaa sillei näin. (Titan haastattelu)

Harhauttaminen takaa sen, että kiusaamiseen ei puututa, koska virallinen maailma ei havaitse kiusaamista. Smith ja Sharp (1995, 11) toteavat, että vaikka opettajat saattavat pyrkiä saamaan tietoa kiusaamistapauksista, yleensä vain jäävuoren huippu tulee opettajien tietoisuuteen. Virallinen maailma tulkitsee kiusaamistilanteet muina kuin kiusaamisina ja kiusaaminen voi siksi jatkua jopa valvovien silmien alla (ks. Boulton 1995). Oppilasyhteisö toimii omien epävi-

rallisten normiensä ja ihanteidensa mukaan, joista aikuisten maailma on usein tietämätön. Jos kouluyhteisö on tietämätön oppilaiden välisistä sosiaalisista suhteista, oppilaiden arvostuksista, asenteista ja yhteisössä vallitsevista epävirallisista normeista, se voi myös tietämättään vahvistaa sellaista käyttäytymismallia, joka on selkeässä ristiriidassa virallisten normien kanssa.

7.1.5 Rituaalit

Rituaalien avulla kiusaamisessa vahvistuu rituaaleihin osallistuvien yhteisöllisyys (ks. rituaalin määritelmä luvussa 5.2.1). Holopaisen (1996, 46) mukaan rituaalilla voikin olla yhdistävä merkitys. Rituaalilla on yleensä avoin käytännöllinen merkitys, mutta rituaali viestii samalla monella muulla, muun muassa emotionaalisella, sosiaalisella tai aatteellisella tasolla. Rituaalit ilmaisevat usein myös ympäristönsä henkilöiden käsityksiä tai tunnepitoista asennoitumista. (Lesko 1988, 111–112.)

Kiusaamiseen liittyvissä rituaaleissa oleellista on yleisön läsnäolo. Rituaalit menevät myös osin päällekkäin kiusaamisen keinojen kanssa; ne ovat yksi tapa tuottaa ja vahvistaa kiusaamista. Aineistossa esiintyi kiusaamiseen liittyviä vallan näyttämisen tai sen ylläpitämisen rituaaleja, alistamisrituaaleja, inhorituaaleja, eristämiskituaaleja, vaientamisrituaaleja ja ryhmän yhtenäisyyttä tuottavia rituaaleja.

Vallan näytön rituaali

Kiusaamiseen liittyviä vallan näytön rituaaleja ovat esimerkiksi toistuvat potkimiset tai hakkaamiset. Koska näitä rituaaleja käytetään myös leikinomaiseen toimintaan, niitä voi olla vaikea tulkita väkivallan käyttämiseksi. Varsinkin virallista maailmaa harhautetaan näillä rituaaleilla. Yhteisön jäsenten mielestä nämä väkivallan rituaalit ovat kaikkein vakavimpia ja niihin odotetaan puuttumista. Toisaalta, mikäli näihin väkivallan rituaaleihin ei puututa, niiden salliminen johtaa kiusaamisen muotojen kovenemiseen tai yksilön epätoivoiseen tekoon. Ennen kuin tällaista väkivallan rituaalia voi yhteisössä tehdä, kiusaajan täytyy olla varma, että kiusatulla ei ole kannattajia. Väkivaltaa sisältävillä rituaaleilla varmistetaan usein omaa asemaa ja luodaan yhteisön jäsenten keskuuteen pelkoa siitä, että tukieksaan kiusattua he joutuvat samanlaisen kohtelun alaisiksi.

– No on sillä kavereita, mutta ei kukaan puolusta sitä tappelussa. Koska tää Aleks, se on aina kiusannut kaikkia, jos sanoo vähänkin vastaan, tai kuka vaan sanoo vähänkään väärää sanaa, niin kyllä saa turpaansa.

– Niin ja ne rupee tönimää sitä, ja koska Valtteri ei ite uskaltais tehdä, tai yksin tehdä mitään, niin koska nää ei oo pahemmin niinku kiusaajakavereita. Tai on, mutta ei kukaan koulussa kiusaa. Se [Aleksi] sitten tulee, tönii ja lyö maahan ja hakkaa siinä. En mä tiä, miten siinä tarkkaan kävi. (Teemun haastattelu)

Teemu kertoo tapauksesta, jossa hän on kiusaajan kaveri. Kiusaaja (Valtteri) kiusaa koulussa olevaa toista poikaa. Koska kouluyhteisöstä kukaan ei suostu

kiusaamaan kyseistä poikaa, Valtteri soittaa toisesta koulusta vanhemman ystävänsä Aleksin hakkaamaan Villeä, joka käy samaa koulua Valtterin kanssa. Väkivallan teko on toistuvaa eikä syy hakkaamiselle ole todellinen:

– No, ei oikeestaan tarvii sanookaan mitää, ne voi vaan tehdä jotain. Tai voi vaikka sanoa jotain omalle kaverilleen, Ville on sanonut vaikka. Että, että ne [Valtteri ja Aleks] on vähän tyhmiä, kun ne kiusaa kaikkia, ja sit nää on kuullut jostain sen. (Teemun haastattelu)

Ville saa ”suurin piirtein kolme–neljä kertaa vuodessa turpiinsa”. Yleensä tappelun jälkeen Ville menee kertomaan rehtorille ja paikalle voidaan kutsua myös poliisit. Teemu kuvaa Aleksia, joka käy Valtterin apuna koulussa tietyin väliajoin hakkaamassa Villeä, pelkuriksi.

– Mun mielestä se on vähän niinku pelkuri, kun se pienempiään kiusaa. Se on oikeesti, jos se meinaa joutua tappiolle, niin se lähtee kyllä karkuun.

– Aleks?

– Nii jos se tietää, että se jää alakynteen.

– Just joo.

– Ja yleensä se on, no just ne on sitä vuotta nuorempiakin, ne on vuotta nuorempiaakin.

– Antanut sille köniin?

– Ei, kun se lähti karkuun.

– Mitähän varten tää antaa tälle köniin? Entäs jos se ois sanonut sille, että sä oot levittänyt sitten semmosta, että Ville on typerä?

– Ei se oo semmonen, että kyllä se tarraa kiinni. Jos se ei tykkää jostain tyyppistä, jos se sanoo vähänkin jotain, niin se soittaa Aleksille luultavasti.

– Onko se arka, tää Valtteri?

– Ei, se on vähän niinku älämölötyyppi.

– Mikä?

– Älämölötyyppi.

– Mikä on älämölötyyppi?

– No, se aina sanotaan luokassa.

– No, ei se kovaäninen, mutta kummiski juttelee eikä seuraa tuntia. (Teemun haastattelu)

Valtteri taas on älämölötyyppi, oppilas, joka ottaa valtaa viralliselta maailmalta puhumalla omia juttujaan suurimman osan ajasta. Aleksille Valtterin koulu tarjoaa paikan saada omaa asemaansa nostetuksi. Aleksin asema ei ole muualla kovin tunnustettu: hän pakenee tilanteesta, jossa joutuu tappeluun itseään nuorempien poikien kanssa. Valtterille Aleks taas tarjoaa apua pitää yllä pelon valtaa koulussa. Jos joku sanoo jotain vastoin Valtterin mielipidettä, Valtteri soittaa Aleksin toisesta koulusta kaverikseen antamaan kyseiselle oppilaalle turpiin. Seurauksena on, että kukaan ei uskalla vastustaa Valtteria.

- Sanooks muut sitten tästä Valtterista, että vähän se on tyhmä?
- Ei kukaan ei uskalla sanoa, kun siitä saa turpiinsa. (Teemun haastattelu)

Pelon valta oli konkreettinen. Aina ei tarvita mitään syytäkään käsiksi käymiselle. Yhteisössä nimellinen syntipukki on Ville. Hänen kauttaan Valtteri pitää yllä asemaansa pelottavana kostajana, josta luokkayhteisö ei uskalla ilmaista mitään. Villen hakkaamisen toistuvuus muistuttaa yhteisöä pelon kautta saadusta vallasta.

Virallinen maailma haluaa pysyä etäällä tästä rituaalista. Se on oppilaiden kulttuurin sisäinen asia, johon virallisen maailman on vaikea päästä. Välituntivalvoja kulkee niissä paikoissa, joissa tiedetään, että ei ole kiusaamista. Oppilaat tietävät tämän. Koulua pidetään kahdessa rakennuksessa ja oppilaat kulkevat toiselle koululle koulun kulman takaa. Teemu piirtää paperille reitin, jota välituntivalvoja kiertää välituntisin. Reitti kulkee keskellä avointa koulun pihaa, mutta ei ulotu nurkan taakse, jossa hakkaaminen tapahtuu:

- No, välituntivalvoja, sitä ei oo yleensä niissä, ainakaan niissä koulurakennuksien välissä. Ne on siellä pääpihalla. (Teemun haastattelusta)

Jostain syystä Teemu haluaa mainita myös tupakkapaikan ja piirtää sen paperille. Lieneekö tässä kyse sopimuksesta virallisen maailman ja oppilaiden välillä? Kun virallinen maailma on puuttumatta tiettyihin seikkoihin, jotka ovat virallisesti kiellettyjä, mutta vaikeita hallita, myös oppilaat tarjoavat puolestaan tiettyä lojaalisuutta virallista maailmaa kohtaan. Haetaan tasapainoa, jossa puolin ja toisin joustamisesta sovitaan sanattomin sopimuksin virallisten sopimusten ohi kumppanuuden säilymiseksi.

Alistamisrituaali

Rituaalit voivat saada alkunsa kiusatun alkuperäisestä kiusaamissyystä tai ne voidaan liittää mielikuvien avulla koskemaan kiusatun persoonallisuutta ja elämänpiiriä sen mukaisesti, mistä häntä kiusataan. Aineistossa kirjoittaja kertoo, että häntä kiusataan, vaikka hän ei itse ymmärräkään kiusaamista kiusaamiseksi, koska se ei häntä satuta. Toisaalta hän kuitenkin kuvaa koko prosessin ja kertoo, että hän haluaa tietää syyn, miksi häntä kiusataan. Kiusaajalle itsellekään tämä ei ole selvää, hän ”sönnöttää” jotain vastaukseksi tällaisiin kysymyksiin. Kiusaaja kertoo kiusaavansa siksi, koska kirjoittaja on papin tytär ja käyttää rumia vaatteita ja kulkee kirkonkylän raitilla iltamyöhään. Syyt liittyvät siihen kuvaan, joka voidaan liittää ns. nuhteettomaan elämään. Papin tyttären ei sovi kuljeskella iltaisin kylän raitilla. Nämä syyt nivoutuvat hyvin yhteen suurempaan tarinaan, jossa kiusaamisen syystä rakennetaan kiusatulle tietynlainen maailma. Toisaalta kiusattu oli istunut kiusaajan viereen aikaisemmin ja kiusaaja olivat ärsyttäneet kirjoittajan rumat vaatteet. Kiusaaja haluaa esiintyä vain kulttuurinsa mukaisessa seurassa ja lähellä istuvien täytyi mukautua tähän kulttuuriin myös vaatetuksen suhteen.

Myöhemmin, kun olimme ulkona, törmäsimme jälleen. Hän työnsi mut lumihankeen. Mä kysyin sit, että miksi se vihaa mua. Enkä saanut oikeen kunnon perusteluja. Jotain hän sönkötti siitä, että kun mun isä oli pappi enkä sen takia olisi saanut olla siellä kylällä, ja sitä rataa. Naurettavaa. Olisin ymmärtänyt, että hän vihaa mua, jos olisin tehnyt hänelle jotain. Mutten ollut. No, tässä vaiheessa nuokkarinvalvoja tuli jälleen väliin.

Tämä kiusaaja tuli piinaamaan mua vielä kolmannen kerran sinä iltana. Silloin hänellä oli viisi kaveria mukana. Luuli pystyvänsä pelottamaan mua sillä. Taas hän jauhoi sitä samaa, vihasi mua sen takia, että isä on pappi ja kun mulla oli aina niin rumat vaatteet päällä. Uhkaili hakata myös. Mun olisi pitänyt pyytää siltä anteeksi sitä, että olin silloin joskus istunut sen viereen ja sitä, että mulla oli rumia paitoja. (Nro 6)

Kiusaaja ottaa myös isän ammattiin liittyvän tavan kiusata: kirjoittajan olisi pitänyt polvistua kiusaajan eteen ja pyytää häneltä anteeksi, että oli alentanut kiusaajan asemaa muiden silmissä istumalla hänen vieressään rumissa vaatteissa. Tässäkin kirkolliseen elämään ja papin tyttären asemaan liittyvät rituaalit (polvistuminen ja anteeksi pyytäminen) nivoutetaan osaksi mielikuvaa kiusatun maailmasta. Tolonen (2001b, 224) kuvaa omassa tutkimuksessaan, että poikia ja tyttöjä ärsytti tyttö, jonka kuvattiin juoksevan ympäri kyliä ja joka ei tuntunut tajuavan sopivuuden rajoja. Tolonen (2001b, 224) toteaa, että huorittelu toimi vallan käytön välineenä. Edelleen tarinoille täytyi olla sopivasti viritetty yleisö (Tolonen 2001b, 225). Tässä yleisönä toimi kiusaajan mukanaan tuomat kaverit. Tolonen (2001b, 226) toteaa, että huorittelun syynä saattoi olla esimerkiksi oletettu ylimielisyys. Ylimielisyyttä alennettiin huorittelun kautta. Tässä esimerkiksi kirjoittaja ei kerro huorittelusta, mutta hän kuvaa kiusaajan yrityksistä alistaa häntä. Kirjoittaja kuvaa omaa asennettaan kiusaajaa kohtaan ja asennoituu selkeästi hänen yläpuolelleen:

Miten kukaan voi olla noin naurettava? Mun oli pitänyt nöyristellä ja polvistua sen eteen tai jotain muuta älyvapaata. Mähän en siihen tietenkään alistunut. Häivyn paikalta, enkä sen jälkeen nähnyt häntä.

Joskus sitä vaan miettii, et miksi tollasia ihmisiä edes on syntynyt tälle maapallolle. Mut kai sillä sitten joku syy käyttäytymiseensä oli. Mutta kyllä sillä nyt vähän paremmat perustelut ois voinu olla mun vihaamiseksi. No jaa...

No, itse asiassa mä en miellä tota tilannetta kiusaamiseksi, koska enhän mä siitä pahottanu mieltäni... joten vittuilkoon mulle, jos haluaa. En mä jaksa välittää tollasista idiooteista, joilla ei oo omaa elämää ja yrittää toisia kiusaamalla epätoivoisesti rikastuttaa sitä. (Nro 6)

Rituaaleilla tuotetaan valtaa ja alistetaan. Rituaalit liittyvät siihen mielikuvaan ja toiseuden maailmaan, joka on rakennettu kiusatun ympärille. Canetti (1998) kuvaa polvistumista muodoksi, joka välittömästi vetoaa läsnä oleviin valtaisiin ja käyttää hyväkseen asianosaisen omaa voimattomuutta ja se kasvattaa hallitsijan valtaa. Polvistumisele tulkitaan armonanomukseksi. Kuolemaan tuomittu painaa päänsä ja tunnustaa sillä tavalla, että hänet tahdotaan mestata. Hän ei vastustele, vaan asennollaan helpottaa vieraan tahdon toteutumista. (Canetti 1998, 502.) Kirjoittaja ei kuitenkaan tässä alistu nöyryytysyrityksiin. Hän on vahva ja ihmettelee kiusaajan toimintaa. Esimerkkitapauksessa kiusaaja toi mu-

kanaan viisi ystäväänsä. Tällä tavalla hän toisaalta loi pelkoa kiusatulle ylivoimaisuudellaan, mutta toisaalta halusi myös vahvistaa omaa valtaansa ystäviensä läsnä ollessa ja todistaessa tilannetta, jossa hän nöyryyttää häntä uhmaavaa. Kiusatun alistuessa kiusaajan asema vahvistuisi edelleen, sillä tällaisten näytösten jälkeen kukaan heistä ei entistä varmemmin vastusta kiusaajaa, vaan pysyy hänen puolellaan suojatakseen itseään vastaavilta nöyryytyksiltä.

Inhorituaali

Kiusattuun liitettiin usein adjektiivejä, jotka kuvasivat hänet jollain tapaa karuttavana, inhottavana. Epähygieenisuus, sukupuoli (poikabakteerit) tai tapakäyttäytyä saattoivat olla tällaisia inhottaviksi nimettyjä seikkoja. Inhoon saatiin liittää rituaalinomaisia toimintoja, joilla inhon kohde saatiin naurunalaiseksi ja samalla toiminta tuotti hauskuutta ja tiivistä rituaaliin osallistuvien ryhmää. Alla olevassa esimerkissä inhorituaali kohdistui poikaan, jota pidettiin ällöttävänä. Häntä kohtaan ilmenevä rituaali symboloi sikaa: oppilaat puristivat nenän sieraimista kiinni kasvoihin, jolloin kasvoille tuli siankärsää muistuttava ilme.

– Se ällö tarkoittaa, se piereskeli ja oli semmonen, semmonen ja sitten siitä tuli se ällö, kun se oli vähän pyöreempi vielä siinä, ja tota niin niin, sitten se oli jotenkin, että "sika tulee" (oppilas puristaa nenän kiinni naamaan ja saa naaman näyttämään siankärsältä). (Titan haastattelu)

Kaikki tiesivät, kehen rituaali on kohdistettu. Inhorituaali on omiaan edistämään kiusatun eristämistä yhteisöstä.

Eristämisrituaali

Eristämiseen liittyvään rituaaliin on helppo liittää mielikuva kiusatusta inhottavana, likaisena. Titta kertoo, kuinka kiusatusta sai poikabakteereja. Mielikuva piti muut loitolla kiusatusta. Huono hygienia saattoi myös laukaista kiusaamisen, jossa kiusattu koettiin inhottavana ja likaisena. Tähän mielikuvaan oli helppo liittää vainoleikkejä tai koulukiusaamisleikkiä, jossa muut oppilaat juoksivat karkuun kiusattua eristäen hänet fyysisesti ja sosiaalisesti muista.

Bauman (2002, 124) toteaa Lévi-Straussia (1997) mukailleen, että ihmisille on tyypillistä kaksi erilaista strategiaa, kun on tarpeellista tulla toimeen toisten toiseuden kanssa. Ensimmäinen menetelmätapa toimii oksentamisen tavoin. Vieraat ja oudot oksennetaan tai syljetään pois, toisin sanoen heidät torjutaan ulkopuolelle. Tätä tapaa sanotaan antropoeemiseksi strategiaksi. Tällaisia tapoja ovat muun muassa murha, karkotus ja vangitseminen. Toinen, antropofaginen strategia toimii sulauttamalla vieraan aineksen itseensä. Tämä on analoginen ruuansulatukselle: vieraat aineet ja nesteet ahmaistaan ja sulatetaan niin, että niistä tulee osa omaa ruumista. Tämän tavan äärimmäisiä muotoja ovat kannibalismi ja pakon edessä tapahtuva mukautuminen. Antropoeemisen strategian tavoitteena on tuhota tai karkottaa vieraat pois, sen sijaan antropofagisen stra-

tegian tavoitteena on vieraaseen sisältyvän toiseuden tuhoaminen. (Kaikkonen 2004, 61.)

Näyttää siltä, että koulukiusaamisessa toiseus pyritään eristämään ja karkottamaan. Kiusatun muuttuminen vastakohtakseen (vastakkaiseksi kuin se, mistä häntä kiusataan) ei tuota tulosta.

Oli aurinkoinen päivä ... kun Leevi saapui koululle. Hän oli masentunut, koska tiesi, että hän joutuu jälleen kerran pilkan ja syrjinnän kohteeksi. Leevi yritti sopeutua joukkoon ja hänellä oli "normaalit" vaatteet. Koko ala-asteen ajan Niemisen Kake kavereineen oli kiusannut häntä, henkisesti ja fyysisesti. Leevi oli ollut onnellinen kun yläasteelle tullessa hän oli päässyt eri luokalle kuin Kake.

Mutta se ei loppunut siihen! Joka ikinen välitunti ja aina ruokailussa Kake haukkui häntä homoksi ja vammaiseksi, vaikka Leevi ei ollut kumpaakaan. Joskus koulun jälkeen oli ollut pelottavaa kun Kaken "jengi" oli piirittänyt hänet ja Kake oli yrittänyt lyödä ja potkia Leeviä. (Nro 78)

Kiusattu pyrkii sopeutumaan joukkoon pukeutumalla "normaalisti". Se ei kuitenkaan riitä. Kiusaamisen alkuperä onkin jossain muualla kuin kiusatun habituksessa.

Eristämisrituaali voi olla fyysiseen eristämiseen liittyvää (esimerkiksi so-tahuudon jälkeen pakoon juoksemista, paikalta poistumista, kun kiusattu tulee lähelle), sosiaaliseen eristämiseen liittyvää (ryhmän rituaaleista poissulkevaa) tai verbaaliseen eristämiseen liittyvää (kiusatun vastaukseen reagoiminen rituaalinomaisella tavalla, ks. vaientamisrituaali alla). Monet rituaalit tähtäävät kiusatun eristämiseen, ja siksi rituaalit ovat osittain myös päällekkäisiä.

Vaientamisrituaali

Luokassa voi olla kiusaamiseen liittyviä rituaaleja, jotka ovat yhteydessä opetukseen. Kiusatun vastaaminen käynnistää tällöin rituaalin:

Tämä ei ole vain yksi kiusaamistilanne vaan tilanne joka toistuu aina kun eräs poika sanoo jotain. Poika on mun luokalla ja se on sellanen ns. "kiltti poika". Se käy luontokerhossa ja tietää paljon luontoasioista esim. linnuista ym. En ole varma mistä on saanut alkunsa, varmaankin poika on joskus itse sanonut, mutta kaikki muut pojat sanovat aina kun poika sanoo tai tekee jotain, että "tsirp, tsirp" ym. Ei kuulosta kovin pahalta, mutta poika ei saa koskaan sanoa mitään rauhassa ja nolostumatta. (Nro 81)

Tässä kiusatun vastaus käynnistää luokassa toistuvasti saman reaktion: luokan muut pojat sanovat yhdessä "tsirp, tsirp". Tilanne johtaa kiusatulle tuotettuun häpeään ja rituaali tuottaa hauskuutta luokalle. Vaientamiseen liittyviä rituaalinomaisia tilanteita on käsitelty myös luvussa 7.1.3.

Ryhmän yhteisöllisyyden rituaali

Rituaalit tuottavat yhtenäisyyttä ja yhteisöllisyyttä. Edellä mainittuihin kiusaamiseen liittyviin rituaaleihin osallistuvat kokevat keskinäistä yhteisöllisyyttä, ja samalla kiusattu, johon rituaali kohdistuu, eristetään yhteisöstä. Yhteisössä on myös toisenlaisia yhteisöllisyyttä tuottavia rituaaleja, jotka eivät kohdistu suo-

raan kiusattuun, mutta joista kiusattu voidaan sulkea pois. Yhteisöllisyyttä tuottavia rituaaleja koulun virallisessa maailmassa ovat esimerkiksi luokkasormukset ja koululehdet. (Kivinen ym. 1985, 22–23.) Epävirallisessa maailmassa, oppilaiden keskuudessa tällainen yhteisöllisyyttä tuottava selkeä rituaali on kynien ja kumien (tai muiden tavaroiden) vaihtaminen oppilaiden kesken.

Nojasin seinään ja katoin, kun toiset leikki hippaa. Oli mulla kavereita, mut ne oli hippaa, eikä halunneet mua mukaan. Kellot soi, mä seisoin pitkään liikkumatta ja menin sisään viimeisten joukossa. Luokassa mä istuin paikalleni. Jani tuli mun viereen. "Läski", se sano. Se sattu. Ja muut vaan nauro. Muut tytöt jatko kumien ja kynien vaihtelua. Se oli ekalla se. (Nro 5)

Sulkemalla kiusattu oppilas pois vaihtamisrituaalista, tuotetaan yhteisöllisyyttä vaihtajien kesken ja samalla vaihtamisesta suljettu oppilas eristetään yhteisön ulkopuolelle.

7.2 Kiusaamisen sisältö

Kiusaamisessa sisältönä on kiusatun erilaisuus. Kiusaaminen alkaa havaittuna ja nimettynä erilaisuutena, johon aletaan liittää nimityksiä, mielikuvia ja tarinoita. Tarinoiden kautta kiusatulle luodaan maine. Maine taas leviää tarinoiden välityksellä yhteisön sisällä ja sen ulkopuolellekin. Erilaisuus ja tarinat eristävät yhteisössä, maine eristää etukäteen myös yhteisön ulkopuolella.

7.2.1 Erilaisuus ja tuotettu erilaisuus

Kiusaamisessa mainitaan usein ensisijaisena syynä jokin erilaisuus. Kirjoitukset alkavat usein kuvauksella, jossa todetaan, millainen kiusattu on. Kiusatulla saattoi olla montakin erilaiseksi koettua ominaisuutta, kiusaamisen syytä. Ensin saattoi olla jokin erilaisuus, joka nimettiin kiusaamisen syyksi.

Meidän luokalla on yks hieman hiljainen poika (aika herkkä myös vissiin). Jostain kumman syystä yks meidän luokan kovis alkoi nimitellä tätä poikaa "Äidin pojaksi", "Hintiksi" ja muuksi sellaiseksi. Herkkänä poikana kiusattu pillahdi itkuun, josta kiusaaja sai vain lisää vettä myllyyn. "Itkupilli", "Nynny", "Jätkä ei kestä kuulla tosiasioita". (Nro 80)

Myöhemmin erilaisiksi koettuja piirteitä havaittiin tai tuotettiin lisää. Kiusatun reaktio antoi yllä olevassa esimerkissä aiheen laajentaa kiusaamisen syitä. Toisaalta nimitysten alkuperä saatetaan laajentaa kiusatusta itsestään koskemaan kiusatun ulkopuolista ympäristöä, kotia ja perhettä, ystäviä tai harrastuksia. Toisaalta laajenemista voi tapahtua myös nimitysten kovenemisessä. Näin nimitykset saattavat laajeta semanttisilta piirteiltään. Kiusatun erilaisuuden piirteitä olen käsitellyt lähemmin luvussa 5.3.4.

Erilaisuuteen liittyvät seikat ovat kielteisiä ominaisuuksia nuorten kulttuurissa tai vastaavasti niiden vastakohtat ovat kulttuurisesti tavoiteltavia ja

arvostettuja. Ne liittyvät myös kulttuurin sankarikäsityksiin. Näre (1991) toteaa tutkimuksessaan koululaisten sankarikäsityksistä, että pojat korostivat sankarin fyysistä ominaisuutta, kun taas tyttöjen mielestä epäsankarillisia ominaisuuksia olivat pelkuruus ja tyhmyys. Oppilaiden sankariin liittämät ominaisuudet edustivat altruismia ja sosiaalisia hyveitä, esimerkiksi rohkeutta, uhrautuvaisuutta, rehellisyyttä, luotettavuutta, ystävällisyyttä ja avuliaisuutta. (Näre 1991, 48–59.)

Kiusaamisen syinä mainitut erilaisuuden piirteet olivat yhteisössä halveksittuja ominaisuuksia – ja niiden vastakohtat tavoiteltavia. Varsinkin tytöillä ulkonäköön liittyvät seikat nousevat erilaisuuden erottelemisessa keskeisiksi. Keskisalo ja Perho (2001, 91) toteavat, että suomalaisnuorten suhtautuminen rasistisiin asenteisiin ilmeni myös vaatteiden ja muiden symbolisten kannanottojen esille tuomisena. Maihinnousukengät ja pilottitakki tai Suomen lipulla ja vaakunalla koristeltu vihko olivat viestejä maahanmuuttajille kaljupäiseltä luokkatoverilta. (Keskisalo & Perho 2001, 91.) Toisaalta samuus yhdistää: korostetusti muodinmukaiset vaatteet ja meikki yhdistävät jäseniä, jotka pukeutuvat samalla tavalla. Eroa epämuodikkaaseen halutaan nostaa korostetusti esiin. Näin vaatteilla voidaan toisaalta korostaa eroja ja toisaalta luoda yhtenäisyyttä.

Hiljaisuus, ujous, arkuus ja herkkyyks ovat vastakohtia menestyville ja seuralisille tyypeille – ihannekuvalle, jota media tuottaa. Tärkeää on taito elää alati toistuvissa ja muodoltaan vaihtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Kykyä muokata tavoitteensa kulloisenkin tilanteen ja vertaisryhmän mukaan pidetään arvokkaana. (Jokinen, 2001, 11.) Bauman (1992, xix) toteaaakin ”minut nähdään, olen olemassa”. Näkeminen liittyy tapoihin, joilla yksilöt asettuvat yhteisöihin ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Koko ajan ollaan suhteessa toisiin ja valmiita tarpeentyydytykseen. (Jokinen 2001, 11.)

Sairaus ja rodullisuus sisältävät sosiaalisesti tiettyjä mielikuvia sosiaalisesta hierarkiasta. Myös uskonnollisuus, varsinkin julkituotuna, kiinnitti yhteisön huomion. Samoin koulumenestys liittyy sen julkituomiseen ja tasapainoiluun oppilaiden ja opettajien edustaman kulttuurin välillä. Esille tuotua menestystä ei hyväksytä, vaikka koulumenestys sinänsä on suotavaa.

Kaikkia näitä ”erilaisuuksia” tuotetaan useimmiten nimeämällä. Nimeäminen tarjoilee erilaisuuden koko yhteisön tarkasteltavaksi ja todettavaksi. Koska havaintoihin luotetaan, erilaisuuden olemassaolo saa oikeutuksensa (Rastas 2002).

Kaikki yllämainitut ”erilaisuuden” ominaisuudet ovat yhdistettävissä yhteisössä kulttuurisesti seikkoihin, joita ei haluta tavoitella, tai yleiseen mielikuvaan alemmasta sosiaalisesta asemasta yhteisössä. Niinpä hiljaiset tytöt eivät ole suosittuja, eikä heidän suosiotaan tavoitella.

Meidän koulussa on tyttö, joka on hiljaisempi kuin muut, parempi kuin muut eikä mikään niityn kaunein kukkanen. Häntä kiusattiin näiden aiemmin mainittujen syiden takia. Tytöllä ei ole mitään muodikkaita vaatteita, mutta vaatteita kuitenkin, ja hän seisoo koulun käytävällä jalat sisäänpäin kääntyneinä ja kieli keskellä suuta. Joukko muodikkaisiin vaatteisiin ja meikin alle peittyneitä tyttöjä tulee paikalle ja alkaa haukkua tyttöä. (Nro 55)

Tässä erilaisuuden piirteinä ovat ulkonäkö (ei niityn kaunein kukkanen ja epämuodikkaat vaatteet), tapa vastata vuorovaikutukseen (hiljaisempi kuin muut) ja tapa käyttäytyä (seisoo jalat sisäänpäin kääntyneinä ja kieli keskellä suuta). Nämä ovat seikkoja, joita ei kulttuurissa arvosteta. Vaatteilla luodaan sosiaalista asemaa. Ne ovat ruumiillistunut keino nostaa omaa asemaa yhteisössä. Tapa käyttäytyä liittyy samaan. Kuvatut käyttäytymisen muodot kuvaavat yksinkertaisuutta ja varuillaan olemista. Myös kehon kieli viestii yhteisössä asemaa.

Toisaalta erilaisuutta voidaan myös tuottaa, jolloin on myös ilman mitään syytä tapahtuvaa kiusaamista:

Aika kuluu ja lopulta suuri porukka poikia kiusaa tätä normaalivartaloista poikaa lihavuuden takia. (Nro 9)

Tolonen (2001b, 265–266) kuvaa nuorten sosiaalista toimijuutta, verbaalista esittämistä ja tilan ottamista. Hänen mukaansa keskeisiä sosiaalisia ulottuvuuksia ovat näkyvyys ja itsensä näkyväksi tekemisen tavat toiminnan ja pukeutumisen kautta. Tolosen mukaan sukupuoli on esittämistä, näkymistä ja kuulumista sekä tarinointia näiden tekemisten sosiaalisista seurauksista. Täten hiljaiseksi tytöksi tai ”kovikseksi” määrittäminen luonnollistuu sosiaalisen prosessin kautta. Niinpä kouluyhteisö voidaan nähdä performatiivisena ja tarinallisena yhteisönä, joka mahdollistaa sukupuolen ymmärtämisen sosiaalisena prosessina. (Tolonen 2001b, 266.) Tästä on kyse myös kiusaamisessa. Koulu- tai luokkayhteisön sosiaalisen prosessin kautta, yhteisön esittämisen kautta prosessissa muotoutuvat ne sosiaaliset roolit, joista yksi on kiusatun rooli. Sosiaalisena performanssina tämän roolin muotoutumisessa tuotettu erilaisuus on oleellista.

7.2.2 Maineen luominen

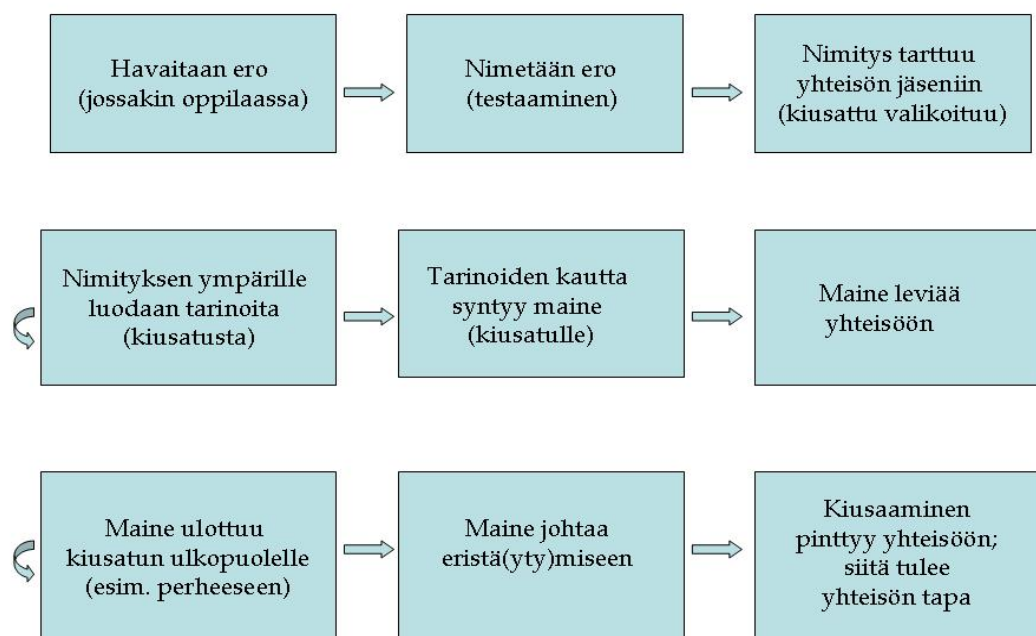
Kiusaamisessa on ensin olemassa mielikuva kiusatusta. Mielikuvan perusasetelmassa on kaksi osapuolta. Se, josta kuva tai käsitys muodostetaan ja se, jolle kuva muodostuu. Kun nämä osapuolet kohtaavat toisensa jossakin suhteessa tai ovat vuorovaikutuksessa keskenään siten, että henkilö saa tietoa havainnointinsa pohjaksi, muodostuu mielikuvia. (Karvonen 1999, 51–52.) Kohteesta tuleva tieto voidaan käsittää vihjeeksi, josta tehdään pitkälle meneviä päätelmiä. Informaatio voidaan käsittää merkiksi, joka aktivoi mielessämme sen tiedollisen kokonaisuuden, johon asia kuuluu. Merkit kutsuvat tietoisuuteen laajoja tietovarastoja, kokonaisia tietopakettien verkostoja. Täten havaitseminen voidaan ymmärtää vuoropuheluksi kohteen kanssa. Kohteesta tulee ensin jotain empiristä tietoa, joka aktivoi sopivan skeeman, abstraktin tietorakennelman. Tämä aktivoitunut tietorakenne toimii nyt työhypoteesina, joka ohjaa tarkkaavaisuuden kiinnittymään sen määrättyihin puoliin. Kohteesta ikään kuin haetaan todistusaineistoa, joka vahvistaisi teoreettisen oletuksen. (Karvonen 1999, 54–56.)

Kun on olemassa mielikuva, siihen on helppo liittää erilaisia piirteitä. Maine perustuu Karvosen (1999, 46) mukaan kuulemiseen ja puhumiseen, ei niinkään visuaalisiin seikkoihin. Nykysuomen sanakirjan (2002) mukaan ”maineella” on muun muassa seuraavat merkitykset: 1) arvostelevalle maininta, 2) jo-

takin koskeva (kerrottuna leviävä) kulkupuhe, huhu, 3) jostakin tai (toisten keskuudessa) vallalla oleva käsitys, mielipide, ”nimi”. Maineessa on siis kyse siitä, mitä jostakin ihmisestä mainitaan ja millaisia asioita hänestä kerrotaan, jolloin maine liittyy puhumiseen ja kuulemiseen, viestintään. Maine on yhteydessä kulttuurintutkimuksen käsityksiin siitä, kuinka esityksiä tuotetaan ja kierrätetään yhteiskunnassa. Esitys on jostain näkökulmasta rakennettu konstruktio, joka olisi voitu rakentaa myös toisin. Kun ihmiset kohtaavat esityksen, he tulkitsevat sen omista lähtökohdistaan ja muodostavat oman käsityksensä. Tämän käsityksen he puolestaan muotoilevat esitykseksi, joka lähtee kiertämään yhteiskunnassa tai yhteisössä. Kierrätyksessä esitys voi muuttua, dramatisoitua tai yksinkertaistua. Tällä tavalla maine on olemassa ihmisten keskuudessa, yhteisössä. Mainetta tuotetaan ja sitä uusinnetaan puhumalla tai muunlaisissa esityksissä. (Karvonen 1999, 46–47.)

Karvonen (1999, 49) toteaa maineesta, että tuottamalla itsestä hyvän mielikuvan ihmisten mieliin tai aikaansaamalla itselleen hyvän maineen ihminen luo itselleen suotuisan toimintaympäristön. Maineella on siten vaikutusta toimintaympäristön suhtautumiseen. Maine onkin sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta, joka saattaa olla vaikutuksiltaan ”yhtä tyrmäävä kuin fyysisenkin todellisuus”. Maine vaikuttaa myös ihmisten tekemiin valintoihin. (Karvonen 1999, 17–18.)

Kuvio 5 havainnollistaa maineen luomista oppilaiden keskuudessa. Maine alkaa havaitusta erosta, joka nimetään ja jota aletaan käyttää yhteisössä. Mainetta laajennetaan sisällöllisesti liittämällä siihen tarinoita. Mainetta voidaan laajentaa myös sosiaalisesti levittämällä sitä alkuperäisen yhteisön ulkopuolellekin. Lopulta maine on yhteisön totuttu tapa tarkastella jotain oppilasta.



KUVIO 5 Maineen luominen ja leviäminen yhteisössä

Oppilaat saattoivat luoda kiusaamisprosessin myötä kiusatulle tietynlaisen maineen. Tolosen (2001b, 37) mukaan tarinoilla muovataan sosiaalista asemaa suhteessa muihin ja voidaan arvottaa muiden toimintaa. Tämän tutkimuksen aineistossa tietynlainen maine esiintyi useissa kirjoituksissa. Maineen avulla kiusattu eristetään sosiaalisesta vuorovaikutuksesta muun luokka- tai kouluyhteisön kanssa. Maine leviää vuorovaikutussuhteissa koko yhteisöön. Kiusatun maine vaikuttaa muiden oppilaiden sosiaalisia suhteita koskeviin ratkaisuihin. Toiminta voi olla niinkin kokonaisvaltaista, että jos kiusattu pyrkii hakemaan ystävyyttä luokkansa ulkopuolelta esimerkiksi alempiluokkalaisten seurasta, häntä aletaan kiusata tästäkin, ja tämä liitetään osaksi kiusatusta tehtävää mainetta:

Kavereiden kaikotessa poika turvautuu ala-asteelaisiin kavereihinsa ja saa kiusaajien silmissä namusedän leiman ja kiusaaminen saa uutta potkua. (Nro 9)

Baumanin (2002) mukaan sosiaalisen siteen puuttuminen yhteisön laillisiin jäseniin on lisäetu. Tällöin uhrit voidaan alistaa väkivallalla tarvitsematta pelätä kosta tai sanktiota. Heitä voidaan Baumanin (emt.) mukaan rangaista tällöin rangaistuksesta. Näin siitä huolimatta, että vihjataan päinvastoin: ”maalataan uhrien murhanhimoinen luonne räikein väreillä ja muistutetaan, että ruotu on pidettävä suljettuna eikä yhteisö saa antaa päättäväisyytensä ja valppautensa laskea piiruakaan” (Bauman 2002, 232). Toisaalta yhteisön jäsenten kannalta porukkaan sitoutuminen on edullista, koska se on yksi tapa välttää kiusatuksi tulemistä (Tolonen 2001b, 143). Tätä oppilaat käyttivät myös strategisesti. He eivät olleet välttämättä sitoutuneita tiettyyn ryhmään, mutta olivat ryhmässä mukana saadakseen tiettyjä etuja itselleen. (Tolonen 2001b, 143.)

Maine saattaa muotoutua vakiintuneeksi puhettavaksi luokassa. Oppilaasta, joka on toistuvasti kiusaamisen vuoksi pois koulusta, puhutaan että ”joko se taas on sairaana”. Kiusaaminen, varsinkin poissaolon syy, on kätkeyty sairauden alle. Näin yhteisössä voidaan puhua pojan sairaana olemisesta, mikä estää puuttumasta tilanteeseen. Tällainen kiusaaminen on piilossa koko yhteisöltä. Luokan pojat, joiden käytöksen kiusattu kokee kiusaamiseksi, eivät ”ymmärrä miltä kyseiseltä pojasta tuntuu olla huomauttelun kohteena”. Sairaana olemisen on hyväksyttävä syy olla pois koulusta, mikä ei myöskään johda toimenpiteisiin. Tulkinnat ovat erilaiset.

Perätön huhu voi olla myös kiusaamisen alku.

Koulu oli alkanut ja muut oppilaat olivat olleet ulkomailta ja heidän vanhempansa ovat yhdessä.

Mutta yhden isä oli kuollut kesällä ja koska kaveri joka oli ennen ystävä, oli muuttanut kiusaajaksi, häntä ruvettiin nimittelemään (Murhaajaksi). Hän keksi perättömiä juoruja ja muut usko. Ja hän huuteli juttuja ympäri koulua. (Nro 47)

Huhuissa maine voi syntyä yhtäkkiä. Se luodaan ja se tarttuu ja leviää yhteisössä. Strandell (1994, 188–189) kuvaa päiväkotilasten vuorovaikutuksessa leviämiseffektiiä, jolloin rituaalinomaiset tai leikilliset repliikit leviävät kulovalkean tavoin ja tarttuvat lapsesta toiseen.

Huhu saattaa liittyä sosiaalisen normin rikkomiseen. Oppilaalle on luotu maine, että hän on kärkehtänyt ”kovikset” tupakanpoltosta. Tällöin näyttäytyvät sosiaaliset asetelmat ja valta. ”Kovikset”, joilla on asemaa luokkayhteisössä, ovat tulleet kärkehtetyiksi jonkun oppilaan taholta, joka on tällöin asettunut heidän yläpuolelleen. Samalla oppilas olisi rikkonut kulttuurista normia olla lojaali muita oppilaita kohtaan opettajia vastaan. Huhu oli kirjoittajan mukaan perähtön, mutta johti kiusaamiseen, jopa päällekkäymiseen. Vaikka asia selvitettiin, kiusaaminen alkoi seuraavana vuonna uudelleen. Poliisin mukaan kiusaaminen johtui kateudesta, jolloin tapaus palaa jälleen valta-asetelmiin. Näin kiusaamisessa taistelemisen vallasta pitää prosessia yllä. Prosessin kuvauksessa myös pelolla on suuri merkitys, mitä käsittelen toisaalla (luku 7.3.1).

Mainetta voidaan levittää myös kirjallisesti. Koulussa kirjalliset dokumentit johtavat kuitenkin tehokkaaseen puuttumiseen. Ne ovat olemassa olevaa, todistettavaa faktaa ja virallinen maailma ymmärtää niitä herkemmin kuin puhumalla levitettyä mainetta.

Kerran myös kiusaaja lähetti kirjeen jossa hän kertoi ihan olemattomia asioita kiusaamista. Silloin kiusaus huomattiin myös koulussa ja kiusaaja sai muistutuksen kotiin koulun rehtorilta. (Nro 31)

Maineen kertomista ja haukkumista voidaan käyttää myös sosiaalisen vallan välineenä. Niillä voidaan pyrkiä hakemaan kannattajia itselle ja saamaan ystäviä pois toisilta.

Mun yks kaveri on yhen jätkän kanssa. Se jätkä oli ennen sen mun kaverin kanssa. Sit niillä meni poikki, kun se likka laittoi, kun se ei välittäny enää siitä jätkästä ja myöhemmin selvis, et se likka ei ees ollu välittänytkään siitä jätkästä, kun se vielä petti jonkun toisen kanssa sitä jätkää! Mun kaveri alkoi vähän myöhemmin sen jätkän kanssa... no se likka nosti siitä äläkän ja rupes keksimään paskaa, jota puhu myös eteenpäin, että se jätkä ei halua nähdä mun kaveria eikä olla sen luona, ja sit se mun kaveri on ihan huora! Se juttu ei pidä paikkaansa, kun mun kaveri kysyi siltä jätkältä ja se jätkä sano ettei ole sanonut sillein. Eikä se jätkä valehtele sille mun kaverille!!

Se mun kaveri sano siitä sille likalle. Se otti siitä nokkiinsa ja rupes puhumaan myös mun kaverista paskaa! Mun kaveri sano sille likalle suorat sanat ja ne haukkuu toisia! Myös se likka haukkuu mun kaverin kavereita!! Ja se mun kaveri ei ole enää väleissä se likan kanssa!! Tästä jutusta ei ole ees kauaakaan, kun tämä tapahtui ja sitä jatkuu välillä vieläkin!!!! (Nro 27)

Maineen luomiseen liittyy tilanteen manipulatiivinen määrittely; tarinoita käytetään vallan ja sosiaalisen kontrollin välineenä (Strandell 1994, 187–188; Gabriel 2000, 113–116). Kiusaamisessa maine tuotetaan, se luodaan. Kiusaaja luo ryhmänsä kanssa kiusatusta tietynlaisen maineen. Toisaalta maineen luomisesa oleellista on yleisö, jonka kautta maine leviää yhteisössä edelleen.

7.2.3 Tarinoiden kertominen

Viestinnän rituaalimallin mukaan viestintä käsitetään yhteisyyden ylläpitämiseksi ajassa. Tämän mallin mukaan oleellista ei ole tiedon siirto, vaan yhteisen jäsentyneen kulttuurisen maailman rakentaminen ja ylläpito. Viestinnällä luo-

daan, muunnetaan ja uusinnetaan yhteistä kulttuuria. Viestintä nähdään prosessina, jolla ilmennetään kulttuurin perimmäistä järjestystä ja uusinnetaan sitä. Kulttuurista järjestystä toistetaan yhä uudelleen, sitä kerrotaan ja uudelleen kerrotaan. Kommunikaatio on yhtenäistämistä rituaalimallin pohjalta. Maine liittyy tarinoiden. Maine on jotakin kohdetta koskevien esitysten ja käsitysten tuottamisen ja uusintamisen prosessi. Hyvä käsitys jostakin henkilöstä luo suotuisat olosuhteet ja toimintamahdollisuudet tälle henkilölle. Huono käsitys taas uusiutuessaan vaikeuttaa huonon maineen kohteena olevan henkilön toimintaedellytyksiä. (Karvonen 1999, 48–49.) Tasala (2002, 94) toteaa, että ei ole samantekevää, millaisia tarinoita organisaatiossa kerrotaan ja sallitaan kertoa.

Kaikilla on kouluyhteisössä jonkinlainen sosiaalinen maine. Oppilaan maine määräytyy yhteisöllisesti. Jotkut oppilaat luovat mainettaan esimerkiksi pukeutumisella, osalle taas maine luodaan yhteisössä. Maineen kautta voidaan käyttää valtaa. Tolosen (2001b, 37 ja 224; 1996, 104–116) mukaan tarinat tuovat esiin koulun paikallisia valtasuhteita ja moraalisia oletuksia. Edelleen tarinat ovat mielivaltaisia ja niiden vaikutelmaa voidaan muunnella vaihtelemalla ilmausten tai nimitysten vahvuutta (Tolonen 2001b, 224).

Tarinoiden kertominen sitouttaa kiusaajaryhmän tiiviimmin yhteen. Vastaavalla tavalla toimivat juorut.

- Se vaan tuli sillei, ei se ollut mitään kiusaamista, vaan se oli niinku kuullut jotain juoruja.
- Ja sit kun te menitte yläasteelle, ni siellä oli vähän semmoinen omituisen maine?
- Tai ei se välttämättä omituinen, mutta sillei, että ei mitään, se vaan jotenkin sillei vastenmieliseltä tuntui, sillei kauheen hienolta, että itte koki niinku tavallaan, että jaa toi on tommonen, et me ei liikuta samoissa piireissä, ja sillei, että ei mua kiinnosta sun seura ollenkaan. (Millan haastattelu)

Juoruista voi kehittyä tarina. Tarina, jonka todenperäisyydellä ei ole alun perin kiusatun kanssa kovinkaan paljon tekemistä. Tarina voi olla huono tai epäedullinen mielikuva henkilöstä yhteisön silmissä. Tarinoiden kertominen on tapa tuottaa uutta kulttuurisesti ihannoimatonta erilaisuutta.

Tarinat ovat eräs keino lisätä ryhmän sisäistä kiinteyttä. Adelsvärdin (1996, 135) mukaan juoruilu on ryhmän yhdessä pysymisen mekanismi. Juorujen tehtävänä voi olla myös sosiaalisen kontrollin luominen. Niiden avulla puhutaan siitä, mikä on oikein ja mikä väärin.

- Ihmiset haluaa kuulla vaan huonoja juttuja, musta tuntuu. Että hirveen harvoin juorutaan sillä tavalla jotain hyviä, usein pahaa. Ja monesti aika paljon melkein perättömiä, ne muuttuu koko ajan, kun ne kulkee. Että esimerkiksi niinku yläasteikäisenä ni ehkä ne juorut on siinä se kiusaustekniikka. (Millan haastattelu)

Kiusatusta luodaan tarinoita niiden syiden ympärille, joista kiusattua on alettu kiusata. Ryhmässä syntyvät yhdenmukaiset arvostukset ja asenteet, ryhmä yhtenäistyy. Yhtenäisyys viittaa ryhmän jäsenten samanlaisuuteen, yhdenmukaisuuteen, järjestyneisyyteen sekä keskitettyyn toimintaan (Nykysuomen sanakirja 2002, 676–677), mikä näkyy juuri kulttuuristen arvojen samanlaisuutena ja ryhmän valta-asetelmana. Kun ryhmän jäsenet juoruavat, he eivät riitele keske-

nään. Juoruilun avulla voidaan myös hauskuuttaa. Toisaalta juoruilu pahanpuhumisena pyrkii korottamaan oman ryhmän jäseniä parempana. Kun toisia tietoisesti painetaan alas, oman ryhmän hyvyys korostuu vastakohtana. (Adelsvärd 1996, 135–137.) Näin koheesio kiusaajaryhmän sisällä lisääntyy. Samalla kiusaaja varmistaa oman tukiryhmänsä koossa pysymisen. Milla kertoi haastattelussa, että hän toivoisi kiusatun ympärillä olevan ryhmän hajoavan, jolloin kiusattu jäisi yksin. Samalla Milla koki noloksi sen, että hänen omasta ryhmästään oli yksi tyttö siirtynyt toiseen ryhmään ja jättänyt Millan kannattajaryhmän. Se oli asia, josta Milla ei halunnut mielellään puhua.

Juorun tai tarinan kertomiseen liittyy aina riski tulla itse leimatuksi henkilöksi, joka sekaantuu toisten asioihin. On aina vaara, että juorun tai tarinan kertoja itse joutuukin tarkkailun alaiseksi kertomisensa seurauksena. Tämän vuoksi juorun täytyy olla kertomisen arvoinen. Juorulla täytyy siis olla oikeus tulla kerrotuksi. Oikeutus koostuu 1) siitä, että ao. henkilö on kuullut, että jotain on tapahtunut, ja että 2) se, mitä tapahtui, on tuomittavaa. 3) Näistä seikoista johdun juorun kertojalla on oikeus puhua tapahtuneesta. (Adelsvärd 1996, 138–139.)

– Miten se sitten jätti sen [kiusatun tytön] ulkopuolelle?

– Se oli vaan jotenkin, se oli niillä ehkä jotain omaa kiusaa jossain kaveriporukassa, ja sitten justinsa tytöt aloittaa kiusata, kertoo jotain pahoja juttuja selän takana, niin ehkä siitä jotenkin ihmiset ottaa niinku omaksuu sen, minkä toiset kertoo, että ”ahaa, se on sellainen” ja tälle ”no, ei sitte”.

– Sit se vahvisti niitä jotenkin niitä muita ryhmiä ehkä. Tai siis jotenkin silloin myötäili toisten mielipiteitä.

– Ymm.

– Sillä tavalla sitten ne, joilla oli sama mielipide, jos kaikilla muilla oli sitten sama mielipide, niin ne oli sitten sama ryhmä, kun ne oli samaa mieltä.

– Esimerkiksi mistä?

– No, esimerkiksi siitä, että Liina aina vetäytyy yksin ja vitsit, kun se on ärsyttävä, kun se kimittää. Niin sitten kaikki saattoi, että ”niin no, ehkä se onkin, ehkä se vähän, se kimittää kyllä kieltämättä, no joo” että se, sit se niinku muuttu sillei, et oma mielipide muokkautui siitä, miten muut ajattelee, et silloin se oli niin tärkeätä, että sulla on niitä kavereita, että sä oot samaa mieltä. Mutta siis tavallaan niinku tossa sillä tavalla kuitenkin siinä omassa ryhmässä sitte taas, omassa ryhmässä oltiin kuitenkin eri mieltä kuin ehkä toiset ryhmät ja siis siinä se jotenkin, miten mä sen selittäisin, en mä oikeen osaa selittää.

– Eli täällä tää, johon tää Liina ei päässyt, ne oli sitä mieltä, et Liina kimittää?

– Joo, jossain vaiheessa tuli sit se mielipide, et Liina on jotenkin semmonen, ja sitten että se on niinkun ärsyttävä, kun se tunkeutuu jotenkin ja sit, kun se heti menee sillei jotain sanoo niin sit se on sillei eka, että ”joo, että sä oot mun paras kaveri”. Sit kun sanot ”ei, et sä et oo mun paras kaveri, voidaan olla ihan muuten vaan”, nii sitten tota noin ”no joo, no moi” (hiljaisella äänellä), yksin ja tälle näin, niin sit kaikilta tavallaan jotenkin meni hermot siihen ni sitten. (Titan haastattelu)

Juorut ja epäsuora sosiaalinen manipulaatio ovat Kaukiaisien (2002, 121) mukaan turvallinen tapa kiusata: niiden käytölle ei ole moraalista tai muutakaan normatiivista estettä. Näin juorun tai tarinan kertominen liittyy myös yhteisön

tai ryhmän arvostuksiin ja asenteisiin siitä, mikä on oikein ja mikä on väärin. Samalla, kun asenteita tuodaan esille, niitä muovataan ryhmän mukaisiksi.

Toisaalta juoruilun avulla voidaan myös pyrkiä ymmärtämään toista, esimerkiksi hakemaan selitystä poikkeavalle käyttäytymiselle. Oheisessa esimerkissä haastateltava kertoo, kuinka kiusattua tulisi ymmärtää hänen vaikean perhetaustansa vuoksi. Tällä tarinalla hän pyrkii myös lieventämään omaa syyllisyyttään kiusaamiseen.

– Joo, tietysti ku tulee uutena, ei kukaan tuntenu sitä, ja sitte ja tietysti se on just se, että se puhuu niinku, että mulla on sitä ja mulla on tätä ja mä teen sitä ja tätä, ja tälle, et miellyttäs niinku muita ihmisiä. Vaikka se ei välttämättä ei oo ees totta. Niin kun siis, mä en nyt ymmärrä sitä sillei, koska mä ite asun perhekodissa, siis biologisena lapsena, mun vanhemmilla on perhe koti, mä tiedän, että niillä lapsilla on usein hirveen vaikeeta, ketkä siellä asuu. Että siis, ku jotku ottaa sit ne jutut, sen jutut niin tosisiaan, kun niitä ei pitäs ottaa tosisiaan. Pitäs vaan yrittää ymmärtää, ett ei ne saa millään muulla tavalla sitä huomiota. (Emilian haastattelu)

Schein (1987, 95–96) kuvaa tarinoiden ja myyttien tehtävää organisaation selviytymisessä kilpailijoitaan vastaan. Tarinat myös lujittavat organisaation kuvaa itsestään ja tarinoiden avulla organisaatio pystyy viestimään perusoletuksiin konkreettisina esimerkkeinä uusille tulokkaille. Kiusaamistarinoita perustellaan sillä, että luokka on koulun kauhein tai levoton.

– Siis siihen puuttui rehtori, ja opettaja ja jossain vaiheessa niinku seiskalla meiän luokka meinattiin hajottaa, koska meillä oli niin kamala luokka. (Ainon haastattelu)

– Joo. Se oli just se, et se otti puhutteluun ja vanhemmat sit kanssa ja sitten se järjesti kaksistaan. Ja sit siellä oli sosiaalityöntekijä puhumassa, niinku että. Me nyt oltiin muutenkin aika vilkas luokka, et kaikki sano, et me oltiin koulun kauhein luokka, ja opettaja lähti vuodeksi sit Afrikkaan sen jälkeen, kun me lähetettiin pois. (Naurua.) (Emilian haastattelu)

Levoton luokka oikeuttaa toisaalta kiusaamisen menettelynä (koska luokkamme on levoton, on ymmärrettävää, että siellä myös kiusataan), toisaalta kiusaamisella luodaan kuvaa luokan levottomuudesta (koska luokassamme tapahtuu kiusaamista, se on eräs osoitus siitä, että luokkamme on levoton). Vastaavasti kerrottiin, että jos luokalla oli hyvä maine, kukaan ei uskonut siellä olevan kiusaamista.

– Kyllä mun mielestä toi meiän luokka mitä se oli, ehkä se oli paras opettaja, oli siinä niinku, mitä siinä on ollut, mutta ehkä se oli vähän liian tottunut siihen, että meiän luokka on niin tälle, et se ei huomannu tommosia pieniä kiusaustapauksia siellä sillä tavalla.

– Ymm.

– Ja että se ei ehkä niinku, jotenkin se oli sillei tottunut, että me oltiin aina niinku, me oltiin aina niinku musiikki luokat, jotenkin niitä ylistettiin siellä, että ja että me oltiin jotenkin semmosia et kaikkien kavereita.

– Ymm.

– Mut oli silti noita [kiusaamistapauksia]. (Titan haastattelu)

Luokan hyvän maineen läpi katseleminen estää virallista maailmaa havaitsemasta kiusaamista. Lamminmäki-Kärkkäinen (2002) kirjoittaa, että toiseuden valta on maaginen; se saa meidät näkemään ja kuulemaan tapahtumat miellemme käsikirjoituksen mukaan. Se sitoo pienimmätkin yksityiskohdat osaksi suurta kertomusta. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 71–83.)

Omaan yhteisöön kuulumattomien asioita aletaan vähätellä. Ulkopuolelle jäämisen houkuttelevuutta vähennetään, jotta ryhmä ei hajoaisi. Kollektiivinen itsensä tunnistaminen perustuu Lamminmäki-Kärkkäisen (2002) mielestä yllättävän usein siihen, mitä `me` emme ole.

Mutta se oli vaan pinttynyt semmonen, et se on vähän semmonen hassu, se yrittää - - niissä ei mitään perää, jotenkin semmonen, että se on mielistelijä, tai sillei, että ei oo yhtään semmonen luonnollinen, että käyttäytyy sillei, että ei oo yhtään oma ittensä vaan esittää jotain muuta mitä on. (Millan haastattelu)

Haastateltava toteaa, että `me` emme ole suosion hakijoita, mielistelijöitä, se ei ole suotavaa. Toisille tuotettu identiteetti, toiseus, tulee näin epämiellyttävämmäksi kuin oma identiteetti. Ulkopuolisuuden leimaaminen kielteiseksi liittyy usein kollektiivisen identiteetin ylläpitoon. Toiseus perustuu ennakkoluuloon, mutta on sitä syvällisempää. Toiseus on Kristevan (1992) määritelmän mukaan varmaa, kokemuksen kautta vahvistunutta tietoa. Näin ollen kiusattu voi olla ensin ryhmän jäsen, mutta hänestä saadun kokemuksen kautta toiseutta vahvistetaan ja yhtäkkiä hänet jätetäänkin ulkopuolelle (ks. myös luku 4.5).

Syrjimisessä jätetään porukasta poikkeava porukan ulkopuolelle eli paetaan erilaisuutta. Heikompa kiusataan aina huvikseen ja isolla porukalla. Tämä on tosi. (Nro 67)

Muukalaisen edustama uhka on klassinen esimerkki itse itseään toteuttavasta ennustuksesta. Se, mitä alussa vain kuviteltiin, muuttuu moneen kertaan toteen osoitetuksi ja lopulta itsestäänselvyydeksi ja oikeutetuksikin (Bauman 2002, 130). Toiseuden valta on ylivoimaisempi kuin epäsuositun maineessa olevan oppilaan käyttäytyminen. Mielessämme olevan toiseuden kuvan kautta näemme ja kuulemme muukalaisen toiminnan valmiin käsikirjoituksen mukaan. Toiseudessa on emotionaalisempi lataus kuin stereotyyppiassa, siksi toiseutta on vaikeampi muuttaa rationaalisesti. Tähän perustuneen oppilaiden pelko kiusaamisen ylitsevyörymisestä. Kierteestä, joka ei lopu. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 72.) Tällä tavalla kiusaaja on toiseuden alullepanija ja luoja. Hän ja hänen kannattajansa tarkkailevat jatkuvasti kohdettaan ja sitovat hänestä saadut havainnot osaksi suurta kertomusta, osaksi tarinaa kiusatusta, henkilöstä, jona kukaan ei haluaisi olla, ja tämä pelko ajaa muutkin toiseuden tarinan kannattajiksi:

Kun pojat sanoivat jotain Terhistä jotain liittyen hänen ulkonäköön, muut, jopa minä, vain nauroivat, mutta samalla ajattelin koko ajan, että minun pitää nyt ruveta laihduttamaan. (Nro 8)

– Niin, en mä halunnut, varmaan sitten kaikki muut ois ruvennut alkaa mua kiusaamaan, jos mä en olis kiusannut sitä [lakanaksi].

– Kuka esimerkiksi?

- No, meiän luokkalaiset pojat, kasiluokkalaiset pojat. Jos mä olisin puolustellu ja olu sen kanssa, Riinan [kiusatun] kanssa, ni mua oltais katottu niinku, että "joo tossa on lakana kakkonen". (Saaran haastattelu)

Salmivallin (1998, 86) mukaan sosiaalinen maine tai ihmisten aikaisempi tietoisuus vinouttaa ihmisten havaintoja sosiaalisesta ympäristöstä. Niinpä esimerkiksi suositun oppilaan käyttäytyminen nähdään jatkuvasti myönteisempänä kuin epäsuositun maineessa olevan oppilaan käyttäytyminen. (Salmivalli 1998, 86.) Leymann (1988, 79–80) kuvaa kiusaamisen kuluessa syntyviä myyttejä. Nii- tä luodaan ja prosessin myötä ne lisääntyvät.

Tolonen (2001b) kuvaa vastaavasti tarinoiden merkitystä maineen synty- misessä kouluuyhteisössä. Mainetarinat tarvitsevat yleisön, jonka kanssa tarinoi- ta jaetaan. Koulussa on mainetarinoille otollinen yleisö. Oppilaat tuntevat aina- kin nimeltään toisensa, mikä edistää maineen leviämistä. Mainetarinoissa kyse on Tolosen mukaan sosiaalisesta vallasta ja siitä, kenen tarinoita kuunnellaan, kenellä on sosiaaliset verkostot ja yleisöt omille tarinoilleen. Mainetarinoilla pi- dettiin yllä tietynlaista tyyliä ja valtaa. (Tolonen 2001b, 253.)

Aineistossani kiusatusta oli ensin tehty jokin havainto, joka tulkittiin eroa- vaisuutena. Tässä tapauksessa se oli ylipainoisuus. Tämän eron ympärille ra- kennettiin siihen loogisesti liittyvää tarinaa. Niinpä lihavaksi haukutun ympä- rille on loogista rakentaa tarina, että kiusattu pitää lihottavista ruuista (Nro 5). Vastaavasti jos kiusatulle tapahtui jotain koulussa, tapahtumat liitettiin osaksi toiseutta. Niinpä kun lihavaksi haukuttu Maisa unohti tuoda kuvaamataidon tunnille valokuvan vauva-ajaltaan, siihen liitettiin hauskuuttava tarina, että Maisa ei tuonut kuvaa kouluun, koska hän ei mahdu kuvaan:

- Ei kun niin ni, se oli vauvakuvia piti viedä kuviksen tunnille, niin ne [kiusaajat] sit- ten huuteli, että ei tainnut Maisa mahtua kuvaan, kun sillä ei ollut kuvaa mukana sil- loin.

- Se oli unohtanut sen?

- Nii. (Roopen haastattelu)

Kiusaajat rakentavat toiseuden tarinan haastatteluissakin. Se on sitä tarinaa, jota kerrotaan yhteisössä. Otan tähän yhden esimerkin Saaran haastattelusta. Saara kertoo kiusaamistapauksen sekä ylä- että alakoulusta. Molempiin liittyy saman- tapainen toiseuden kerronta. Alakoulussa kiusattiin Liisaa; Liisa ja Janika olivat ystäviä ja Ritu ei voinut sietää Liisaa. Sitten Saara muutti paikkakunnalle kesäl- lä ja tutustui jo kesälomalla Liisaan. Liisa toi Saaralle kirjan ja pyysi uimaan. Kun Saara ilmoitti, että hänellä on jo kaksi saman sarjan kirjaa ja että hän ei lähde nyt uimaan, Liisakin sanoi, että hänkään ei pidä uimisesta. Liisa pyrki myötäilemään Saaran mielipidettä, mutta tulkitsikin Saaran mielipiteet väärin. Saara pitikin uimisesta, mutta ei kirjoista. Samalla Liisa alkoi kertoa muille ty- töille, että hän on Saaran parhaita kavereita, mistä Saara ei pitänyt. Koulussa taistelu ystävästä muuttuikin Liisan kiusaamiseksi. Liisan entinen ystävä Janika kiusasi Saaran mukaan Liisaa, vaikka Liisa luuli, että hän on Janikan paras ys- tävä. Saara sai uutena oppilaana hyvän aseman saadessaan puolelleen Liisan entisen kiusaajan ja onnistui myös puhumaan Liisan entisen ystävän Janikan

puolelleen. Liisalle luotiin maine isomahaisena tyttönä, jolla oli ohuet jalat ja pyöreä naama. Kerronta alkaa useimmiten ulkonäöstä ja ulottuu sitten myös luonteenpiirteisiin:

- Sitten tietenkin se, se sen ulkonäkö.
- Ymm.
- Sillä oli tosi iso maha.
- Tällä Liisalla?
- Nii.
- Ymm.
- Iso maha ja ohuet jalat, pyöree naama.
- Ymm.
- Se oli tosi ärsyttävä.
- Millei?
- Sillei niinku, se oli niin semmonen komenteleva.
- Ymm.
- Just semmonen niinku, äitinsä, Mervi Karvinen, tiedätkö?
- En.
- No, kuitenkin ja, se Mervi Karvinen on niin just, ja jos jos joku asia on sen mielestä näin, niin se on näin. Se, ja sen piti aina olla pomo jossakin leikeissä tai jotain tällaista, ja sen piti aina olla se paras. Ja se suuttu, jos se ei voittanut mitään. Se oli tosi ärsyttävää ja piti meitä muita paljon alhaisempina.
- Ymm.
- Se väitti, että ystävän voi ostaa.
- Ymm.
- Jotain tällaisia. Ja me oltiin että ei, ei todellakaan.
- Ymm. Ostiko se itse?
- No, kyllä se yritti, yritti, kun siinä X:n koulun vieressä oli semmonen kauppa.
- Ymm.
- Ni sit sinne se pyys, et tulkaa, mennään tonne noin, ja sit se osteli karkkia meille muille ja jakeli niitä keksejä ja kaikkea tällaista ja.
- Ymm.
- Ja sillä oli pikkuveli Jouni, ni sekin oli paljon parempi.
- Ymm.
- Siis sillei kivempi ja sen kanssa oli paljon hausempaa. (Saaran haastattelu)

Toiseuden kerronta ulottuu ulkonäöstä luonteenpiirteisiin ja sitten perheeseen. Vertailu nuorempaan oppilaaseen korostaa kiusatun luonnetta. Luokassa ikä on usein statuksen merkki, ja vanhemmilla oppilailla on korkeampi status. Se, että kiusatun pikkuvelikin on parempi, korostaa huonommuutta.

Toiseuden kerronta rakentuu jo luotujen piirteiden varaan. Kun kiusatusta kerrottiin, että hän ostaa karamelliä muille oppilaille, oppilaat antoivat hänelle lisänimen Heluna.

- Se löys yhen lapun. Meillä oli pinoittain semmosia isoja lappuja, mitkä oli täyteen kirjoitettu Liisasta hirveitä pahoja, ja piirretty pilakuvia ja kaikkee tällaista. Että kyllä me sitten joskus, kun tuli ihan karsee riita, ni me sanottiin sitä tota Helunaksi ja kaikkee siis.
- Nii.
- Lehmä.
- Nii.
- Sanottiin, että Heluna ja jotain tällaista. Outokumpu.
- Mistä se tuli? Outokumpu niinkö?
- Outokumpu tuli sen mahasta.
- Joo.
- Ja Heluna tuli varmaan, se oli Janika jostakin möläytti sen, että vitun Heluna, sano sille näin. (Saaran haastattelu)

Pojat ilmoittivat kaupalle lähtiessään menevänsä lypsylle. Samaan tematiikkaan luotiin lisämerkityksiä, jotka toivat samalla hauskuutta kerrontaan. Mielenkiintoista on, että Saara kertoo luokalla olevasta toisesta oppilaasta, joka myös tarjosi jäätelön tutustuakseen uuteen oppilaaseen. Tämä kohtaaminen oli kuitenkin toisenlainen:

- Että sitten alko koulut, niin Janika tuli ensimmäisenä, että "voit sä jäädä koulun jälkeen, mä tarjoisin sulle jätskit". Jotain tällaista, mä sanoin et "joo okei". (Saaran haastattelu)
- - -
- Ymm. Tää Janika sano sulle, et se antaa jäätelön. Et sä kokenut sitä semmosena niinkun, että kun tää Liisa tyrkytti karkkeja?
- En, kun Janika sano, että nyt kerrankin, kun mulla on rahaa, ja Liisalla oli aina rahaa, ja se osti aina niitä. Et toi oli ainoa kerta, milloin Janika tarjos sen. Se sano, et se haluaa tutustua muhun, että nyt kun mulla on kerrankin rahaa, niin tuutsä jätskille. Mä, että "voin mä". Ja Janika vaikutti tosi kivalta, mutta Liisa oli semmonen alusta asti, kun mä sit sain tietää, että niitten porukat oli aika varakkaita.
- Yym.
- Et se on ostanut myös ennenkin kavereita, sain kuulla siitä, että mä olin vähän sillei.
- Keneltä sä sait kuulla?
- Liisalta ja Janikalta. Janika kerto, että silloin pienempänä se osteli hirveet läjät ja tota syötti pojillekin niitä, ja pojat vaan sano, että "lähetäänkö lypsylle".
- Ymm. (Saaran haastattelu)

Kiusatun ostamat karamellit olivat ystävyiden ostamista. Janikan ostama jäätelö oli reiluutta. Toiseus ulottuu sittemmin myös perheen varakkuuteen. Kiusatusta pyritään luomaan yhteisössä kuva ei-pidetystä henkilöstä. Se tuotetaan kertomalla, ketkä kaikki eivät pidä kiusatusta.

- No, siinä oli viidennellä luokalla oli mun velipuoli, eikä sekään tykännyt Liisasta yhtään.
- Ymm.

- Ja tota, sitten myös yks juttu, kun Ritu oli sen mun velipuolen kanssa.
- Ymm.
- Tota seurusteli sen kanssa.
- Ymm.
- Ni tota, Liisa lähetteli kaikkia rakkauskirjeitä, ihan tälle, ja kysy sitä monta kertaa, että alatko mun kanssa, ja kaikkee tällaista, vaikka ties, että se oli Ritun kanssa, ja yritti iskee, vaikka tää, mä muistan, et Marko oli ihan, että "hyi, yäk".
- Ymm.
- "Ällöttävää". Eikä Litmasen Eerokaan tykännyt siitä ollenkaa, ei oikeestaan kukaan.
- Yymm. Entä Timo?
- No sitten, se ei nytten, se, sitä kyllä joskus, kun se kuuli, kun se nimitteli sitä, kun ei Liisasta ei oikeen tykännyt oikeestaan kukaan, kun ehkä ne pienimmät lapset sieltä ihan eka ja toka luokalta. (Saaran haastattelu)

Usein kerronta ulotetaan myös poikiin: pojatkaan eivät pidä kiusatusta. Kerronnassa alempien luokkien oppilaiden kuvataan pitävän kiusatusta. Usein kiusatut hakevatkin seuraa nuoremista oppilaista. Ikä ja ystävien määrä järjestävät asemia luokassa. Mielenkiintoista oli, että tilanne muuttui, kun Janika muutti sittemmin toiseen kouluun:

- Nii, se oli yksin, mut sit kuitenkin, me haukuttiin sitä [Liisaa] sillei selän takana, mut kuitenkin me niinku oltiin sen kanssa.
- Ymm.
- Se oli sillei vaikee selittää. Vähän niinku me haukuttiin sitä [Liisaa], me ei tykätty siitä, mut silti me oltiin sen kanssa.
- Se oli teiän porukassa?
- Niin.
- Joo.
- Tai sit se vaan änkes siihen ja me ei huomattu, kun se tulee siihen sillei ovelasti ja. Sit varmaan oli myös se, et jos Liisa tai Janika ei ollu koulussa, ni oli pakko turvautua siihen, kun ei ollu muita. (Saaran haastattelu)

Kun Janika muutti pois, kouluun jäi kolme tyttöä, Liisa, Ritu ja Saara. Muutos vaikutti tyttöjen ystävyyteen, koska jos joku tytöistä sattui olemaan pois koulusta, oli turvattava ystävyys myös niiden päivien varalle. Niinpä kiusatusta tuli-kin "varaystävä", jonka sallittiin olla mukana ryhmässä, vaikka hänestä saatettiin puhua takana pahaa.

7.3 Kiusaamisen vaikuttimet

7.3.1 Pelko

Toiseus herättää pelkoa. Erilaisuuden edessä koetaan kyvyttömyyttä kohdata sitä. Mitä kiihkeämmin halutaan yhdenmukaisuutta ja erojen poistumista sitä

vaikeampi on tuntea oloaan kotoisaksi muukalaisten edessä ja sitä uhkaavammalta erilaisuus vaikuttaa ja sitä syvempää on sen ruokkima pelko. Muukalainen kytkee myös itseensä epävarmuuden pelot. Se, mitä alussa vain aavisteltiin, osoittautuukin lopulta itsestään selväksi. Tämä johtaa lopulta noidankehään. Turvallisuuden hakeminen yhteisestä identiteetistä ennemmin kuin yhteisten etujen sopimisesta näyttää tehokkaammalta. Tämä huoli, jota kannetaan yhteisöllisyyden ja sen puolustamisen vuoksi saastumista vastaan, tekee ajatuksen yhdessä sovituista yhteisistä eduista uskomattommaksi. Lopulta yhteisön säilyttämisestä tulee päämäärä itsessään. Koko yhteisö toimii siten, että se sulkeistaa siihen kuulumattomat ulkopuolelleen. Tässä vaiheessa ei enää tarvita järkiperusteita neuvotteluille ulkopuolisten kanssa. (Bauman 2002, 129–133.)

Vieraus pelottaa ja vieraan käyttäytyminen koetaan ennustamattomaksi. Ksenofobia, 'vierauden pelko', tulee kreikankielisistä sanoista ksenos 'vieras' ja phobia 'pelko'. Tämä vierauden pelko on syvällä jokaisessa ihmisessä ja vaikuttaa jokaisen käyttäytymiseen, kun henkilö kohtaa sen, jonka hän kokee itselleen vieraaksi. (Kaikkonen 2004, 56.) Sara Ahmedin (2003, 190) mukaan pelko herättää henkiin asioita, joissa menneisyyden tarinat liittyvät nykyhetken tapahtumiin. Vieras tunnetaan pelon aiheuttajaksi väärinymmärryksen vuoksi. Väärinymmärrys lukee toisen ruumiin pelottavaksi. Edelleen pelko saa aikaan asioita ja vakiinnuttaa etäisyyden kahden ruumiin välille. Erilaisuus luetaan toisesta ja samalla erilaisuuden luenta tuottaa erilaisuutta.

Ahmedin (2003, 200) mukaan pelko toimii tekemällä toisesta pelottavan siksi, että se "uhkaa imaista itsen osakseen". (Bauman 2002; Kaikkonen 2004, 60–61.) Pelon fantasiat toisesta itsen syövästä kannibaalina oikeuttaa tekemään väkivaltaa tällaiselle henkilölle. Ahmed (2003, 192–193) toteaa, että kohteessa itsessään ei ole mitään, mikä tekisi pelkoreaktiosta kohteen aiheuttaman seurauksen. Pelko koetaan subjektin ja objektin välisenä suhteena. Pelko on näin tunteen kyllästävä kohtaaminen. Kukaan ei siis itsessään ole pelokas tai pelkoa herättävä, vaan pelko tulee eleyksi suhteena, joka ei ole ennalta määrätty. Pelko avaa subjektin henkilöhistorian, mutta tavalla, joka ei ole saavutettavissa tietoisuutena nykyhetkestä tai nykyhetkessä.

Pelko rajoittaa myös ruumin tilaa ja saa sen ottamaan itselleen vähemmän sosiaalista tilaa. Näin tunteet limittävät ruumiillisen tilan ja sosiaalisen tilan toisiinsa. Pelkoreaktio on itsessään riippuvainen jo olemassa olevista kertomuksista, jotka ilmaisevat, mikä ja ketkä ovat pelottavia. Pelko tuottaa subjekteja erottelemalla, miten ne ovat tilassa ja liikkuvat siinä. Pelko saa aikaan ruumiiden hallinnan sosiaalisessa tilassa kutistamalla ruumiin. Kutistuminen tarkoittaa sitä, että subjekti kieltäytyy lähtemästä ulos kodin suljetuista tiloista tai oleskelemaan ulkona niin, että altistuu vahingoittumiselle. Pelko limittää ruumiillisen ja sosiaalisen tilan toisiinsa. Se antaa joillekin ruumiille julkisen tilan ja sallii liikkua siinä, mutta rajoittaa toisten ruumiiden liikkumista. Pelon avulla voidaan pitää yllä valtaa ja kriisitarinat vahvistavat vallassa olevia sosiaalisia normeja. (Ahmed 2003, 199–210.)

Pelossa ei ole kyse vain yksilöiden asenteesta, vaan myös sosiaalisesta järjestyksestä, joka puolestaan vaikuttaa olosuhteisiin ja turvallisuudentunteeseen

(Suurpää 2001, 15–21). Ryhmien välillä on valtataistelua. Rooleja ja asemaa haetaan koko ajan. Valtaa pidetään yllä pelon merkityksellä. Ellet alistu tai hyväksy kiusaajaa edustavaa henkilöä, paria tai ryhmää, on olemassa lausumaton pelko, että sinulle käy samoin kuin kiusatulle. Olet seuraava kiusattu.

No tässä nimittely tilanteessa: Jos vaikka se kiusaaja joutui jotenki jonku "pilkan" kohteeksi, tai se kiusattu jotenki pääsee sanomaan siitä kiusaajasta jotain, niin sitten se kiusaaja alkaa nimitteleen ja haukkuun sitä toista. (Nro 46)

Kiusaaja voi myös pelätä, että häntä kiusataan, jos hän ei olisi se kiusaaja. (Nro 49)

Vallitsee kauhun tasapaino, jossa kaikilla on mahdollisuus tulla kiusatuksi. Pelko tekee muut hiljaisiksi ja vahvistaa kiusaajan ääntä. Vallan käyttö luo voimaa ja herättää pelkoa. Valtaa voidaan saada paitsi fyysisellä voimakkuudella myös verbaalisella äänenkäytöllä.

Konkreettisesti kiusaaminen oli tässä vaiheessa "vain" (voidaanko niin sanoa?) leikeistä poisjättämistä ja kaveriporukasta sulkemista. Sanoin "vain" koska myöhemmin se meni pahemmaksi. Kiusaaminen oli siis toistaiseksi tavallaan syrjintää. Sitten joskus neljännellä luokalla tai viidennellä luokalla luokallemme muutti eräs poika. Juuri niin, tismalleen sellainen uhoojapelle, millaisia ne kiusaajat, joista kaikki lähtevät, ovat. Hänen asenteestaan näki heti, että mitään hyvää ei voisi seurata. Sitä jatkui kuudennelle luokalle asti. Häntä tönittiin ja haukuttiin erilaisilla "lempinimillä". (Nro 22)

Pelko on myös yhteisössä vallitsevaa kollektiivista pelkoa. Se on yhteisön jäsenen pelkoa tulla itse kohdelluksi kiusattuna. Jasinskaja-Lahteen (1997) viitaten Gordon (2005, 166) toteaa, että vahingoittamalla sattumanvaraisesti jotain ryhmään kuuluvaa halutaan samalla herättää pelkoa kaikissa tämän ryhmän jäsenissä. Tällöin kuka tahansa ryhmän jäsenistä voi kokea itsensä uhatuksi, jos hänen ryhmänsä jäsenet kohtaavat muukalaisvihaa tai syrjintää.

Kollektiivisen pelon kautta kiusaaja pystyy luomaan ympärilleen puuttumattomuuden muurin. Pelko vaientaa puuttumasta ja ruokkii samalla kiusaajan toimintaa.

7.3.2 Vallan halu

Kiusaamisen syntymisessä ja jatkumisessa oleellista on se, että kiusaajaryhmä – ja kiusaamisen jatkuttua riittävän kauan – lopulta koko luokkayhteisö on yhtenäinen ryhmä ja toimii samojen periaatteiden mukaan. Kiusaamiseen osallistuvan ryhmän valtarakenne on luotu kiusaamisella ja kiusaamiselle. Roland (1984, 82) mainitseekin, että puututtaessa kiusaamiseen "ryhmän sisäinen valtarakenne saattaa häiriintyä, sillä se perustuu usein kiusantekoon ja väkivaltaan". Kiusaajaryhmän kiinteys on kehittynyt kiusaamisprosessin myötä.

Kiusaamisprosessi vaikuttaa toisaalta koko yhteisöön ja vetää sen jollain tavoin osalliseksi kiusaamiseen liittyvään vuorovaikutukseen ja toimintoihin. Testaamisen jälkeen prosessi tarvitsee uutta potkua pysyäkseen hauskana ja pitääkseen luokkayhteisön siinä mukana. Niinpä kiusaaminen on kehä, joka ruokkii itse itseään. Myös kiusaajan tukijoiden tulee pysyä yhdessä tiiviinä

ryhmänä tai työparina, jotta kiusaaminen voisi jatkua. Kun pysyy kiusaajien ryhmässä tai ei vastusta sitä, pääsee yhteisön jäseneksi:

- Mut sit kai sitä sen verran oli siinä porukassa mukana, ja seiskalla vielä niinku, että pääs porukoihin paremmin, ni sit ehkä vähän niinku kiusas itekin.
- Joo, toi on niinku tosi tärkeä lause, et pääs porukoihin, ni sanopas siitä, että mitä sä tarkoitat sillä, että pääs porukoihin paremmin?
- Siis kato, kun siellä oli niitä ysejä, ni ehkä sitten, että niitten porukkaan pääs niinkun paremmin. (Piian haastattelu)

Oppilaiden tullessa uuteen kokoonpanoon seitsemännelle luokalle, yhdeksäsluokkalaisilla on valtaa, ja he käyttivät sitä valitsemalla seitsemäsluokkalaisista kiusatun, jota vastaan sitten kääntyi koko luokkayhteisö, oma luokka mukaan lukien. Jos ei puolustanut kiusattua, pääsi kiusaajien suosioon ja heidän ryhmäänsä. Piia kertoo, että "ensin kaikki ovat massaa", ja vasta sittemmin uskalltaa tehdä yksilöllisiä ratkaisuja. Aluksi on tärkeää tunnustella, mitä täällä on tekeillä, ja vasta ryhmän suhteiden selkiytyttyä, voi tehdä yksilöllisiä tekoja. Sitten ei enää tarvitse myötäillä.

Baumanin (2002, 223) mukaan valta on niillä, jotka ovat niin nopeita, että vastustajat eivät saa heitä kiinni. Milla kuvaa haastattelussa, että kiusaajat sanovat aina mielipiteensä heti ääneen ja ilmoittavat sen koko luokalle. Kiusatut taas eivät saa sanaa suustaan, ovat hiljaa tai poistuvat tilanteesta, jossa kokevat toiseutensa tuotavan korostetusti esiin.

Alistamisrituaalit purevat kiusattuihin, heistä tulee niiden kautta luokan hauskuutus ja vallan tuottamisen väline pelon luomisen kautta. Alistamisrituaaliin halutaan usein muita silminnäkijöitä. Vähintään kiusaajan kannattajaryhmä on mukana. Koko luokkayhteisö on lopulta tietoinen rituaaleista, vaikka virallinen maailma ei siitä kertoisikaan oppilaille. Hall (1999, 170) puhuu ritualisoidusta halventamisesta puhuessaan orjien kohtelua kuvaavista kuvista. Tällainen ritualisoitu halventaminen voidaan luoda myös verbaalisena kuvana, joka elää yhteisössä. Tämä epävarma tarinoihin liitetty tietoisuus levittää yhteisöön pelkoa. Se toimii epävirallisen maailman sanktiojärjestelmänä: kiusaajan viesti tämän rituaalin kautta on, että ellet ole puolellani olet vastaan. Tämä varmistaa, että kiusaajan kannattajat pysyvät kiusaajan kannattajina eikä muukaan luokkayhteisö ala vastustaa kiusaamista. Vastustamisesta seurauksena on joutuminen sosiaaliseen vankilaan, eristetyksi tuleminen muusta yhteisöstä sekä lisäksi joutuminen alistamisen ja nöyryyttämisen kohteeksi yhteiseksi hauskanpidoksi muulle yhteisölle. Tämä pelko on niin vahva, että se vaientaa nekin oppilaat, joiden mielestä kiusaaminen ei ole oikein.

Tolonen (2001b, 252) toteaa vastaavasti tutkiessaan koululaisten sukupuolten välisiä suhteita, että mainetarinoiden uhka piti yllä erityistä sukupuolten arkista sosiaalista järjestystä. Maine jakoi pojat ja tytöt eri ryhmiin siten, että pojat eivät saaneet helposti seksuaalista mainetta, mutta tytöille sen saaminen oli sosiaalinen riski. Hyvät tytöt ja pahat tytöt loivat sukupuoleen liittyvän toimintamallin yksittäisille tytöille ja paikalliselle yhteisölle.

Teemu kertoi haastattelussa olevansa kiusaajan ystävä. Hän totesi, että mielipidettä kiusaamisen typeryydestä ei kannata kertoa kiusaajalle. Seurauksena voi olla saman kiusan kohteeksi joutuminen, jota hän nyt oli seurannut vierestä. Hän ilmaisi mielipiteensä, että kiusaaminen on väärin. Mutta jonkun asettuminen uhriksi yhteisössä takasi sen, että muut välttyivät tuolta roolilta.

Kiusaamisen alkamisen edellytyksenä on usein vallan epätasapaino (Olweus 2004, 61–64; Salmivalli 2002, 27–28), kiusaamisen avulla pidetään yllä kiusaajan valta-asemaa ja kiusaamiseen puuttuminen edellyttää puuttujalta valtaa (nro 76 ja nro 77). Kiusaamista voidaan käyttää sosiaalisten hierarkioiden luomiseen (Nishina 2004, 43–50).

Kiusaamisen kautta kiusaaja vahvistaa asemaansa toista vahvaa vastaan. Jos yhteisössä on kaksi tai useampia vahvoja henkilöitä, jotka tavoittelevat valtaa luokkayhteisössä, kiusaaminen saattaa antaa keinon vahvistaa omaa asemaa toista vastaan.

– Miten se [Iina] uhatuksi koki olonsa? Vaikka se oli niin voimakas ja ylemmyyden tuntoinen.

– Ehkä se pelkäs, että me viedään nää sen kaverit, niin sitten niinku.

– Joo.

– Niinku, että kun mulla on sellainen johtajaluonne, ja niinku Iinalla on semmonen johtajaluonne, ja kumpikin on semmosia vähän johtajatyyppejä, niin sitten jos kumpikaan, kummankin piti olla vähän semmonen niinku kuitenkin niinku semmonen vetäjä, tai semmonen saada niinku asiat rullamaan.

– Ymm.

– Ja sit, jos me ei puhuttu yhtään yhteen.

– Ymm.

– Ni sitten, sit se vaan niinku pelkäs sillei, että toinen on niinku siinä ylemmyyden asemassa. Että se on niinku tavallaan kiista siitä asemasta, että kumpi on tavallaan, ei nyt luokan suosiossa, vaan siitä tavallaan niinku jossain tietyssä asiassa, just niinku pitää saaha ne asiat pyörimään ja sillei.

– – –

– Ja sitten, jos me ollaan Iinan kanssa vähän niinku eri mieltä jostain asiasta, niin meille tulee, tulee esimerkiksi riitaa siitä, että et kumpikin kokee tavallaan olevansa se uhattu niinku siinä, että pitää ne saaha ne asiat niinku rullaamaan justiin.

– Kumman sanaa totellaan, niinkö?

– Niin. (Millan haastattelu)

Kiusaamisen kautta kiusaaja saa itselleen kannattajia, jotka pelon (tai alussa muunkin merkityksen) vuoksi kannattavat kiusaajaa. Kiusaamisprosessin kautta lopulta kiusatun valta on purettu olemattomiin ja kiusaaja nauttii vallastaan, jonka ylläpitäjänä on koko yhteisössä vallitseva pelko tai turvattomuuden tila.

Prosessin alussa kiusaaja ottaa vallan testata, hän ottaa äänenkäyttöllisen ja vuorovaikutuksellisen vallan. Se, joka sanoo mielipiteensä selkeimmin ja ilmaisee ne koko yhteisölle, on johtajatyyppejä. Atlas ja Pepler (2001, 98) toteavat, että vallan epätasapaino kiusatun ja kiusaajan välillä ei ole vain fyysiseen olemukseen liittyvää voimakkuutta, vaan se voi olla myös äänenkäyttöön liittyvää tai siihen liittyvää, kuinka paljon kannattajia kiusaaja saa toiminnalleen. Testaami-

sella kiusaaja saa luokkayhteisössä yleistä hauskuutta aikaan, mikä luo hänelle myös valtaa. Hän on se, joka torjuu yleistä tylsyyttä ja luo koheesiota luokkaan. Kaikki tämä tuo kiusaajalle sosiaalisia suhteita ja valtaa.

Bauman (2002) toteaa, että on olemassa yhteinen nimittäjä, joka määrää kaikkien uhrausten tehokkuuden. Tämä nimittäjä on sisäinen väkivalta – ne kiistat, mustasukkaisuudet ja riidat, jotka uhrausten on määrä tukahduttaa yhteisön sisältä. Uhrausten tarkoituksena on harmonian palauttaminen yhteisöön ja sisäisen sosiaalisen kudoksen vahvistaminen. Jotta uhri voisi selviytyä roolistaan yhteisöllisyyden yksimielisyyden alttarilla, se täytyy valita tarkoin. Valinnan säännöt ovat yhtä tarkat kuin vaativatkin. Uhriedokkaan tulee suuresti muistuttaa niitä ihmisiä, jotka on suljettu pois uhrattavuuden ulkopuolelle eli sisäpiiriin kuuluvia ihmisiä, mutta hänen täytyy olla myös aavistuksen erilainen, ettei synny erimielisyyksiä tai sekaannusta. Ehdokkaan tulee olla samanlainen kuin yhteisön oikeutettu jäsen, mutta kuitenkin selkeästi erilainen. Näin siksi, että uhraamisen on tarkoitus loppujen lopuksi määrittää yhteisön rikkoutumattomat, tiukat rajat. Baumanin (emt.) mukaan uhreiksi valituilla henkilöillä on kaksi erityistä piirrettä, he ovat tietystä mielessä ulkopuolisia, erilaisia, ja toiseksi heiltä puuttuu kyky luoda sosiaalisia siteitä. Sosiaalisten siteiden puuttumisella laillisiin jäseniin on se lisäetu, että uhreja voidaan alistaa pelkäämättä kosta. (Bauman 2002, 231–232.)

Kirjoittaja, joka kuvaa Terhin kiusaamista, lukee Terhin kiusaamisen kautta yhteisön sallittuja piirteitä ja rajoja. Koska Terhiä kiusataan lihavuudesta, kirjoittaja tulkitsee tämän ominaisuuden erottavan kaikki muutkin samanlaiset yhteisön ulkopuolelle. Näin ainakin siinä tapauksessa, että Terhi jostain syystä muuttaisi luokasta pois. Niinpä kirjoittaja alkaa jo kaiken varalta mukautua kiusaamisen kautta luotujen rajojen sisään kuntoilemalla ja laihduttamalla itsensä sairaalakuntoon saakka. Kiusaamisella luodaan näin niitä kulttuurisia rajoja, joiden kautta yhteisön jäsenet tulkitsevat tulevansa hyväksytyiksi yhteisöön tai jotka mahdollisesti johtaisivat heidät tulemaan erotetuiksi yhteisön ulkopuolelle. Kuitenkaan näiden rajojen sisäpuoleltakaan ei löydy turvaa, sillä rajat ovat keinotekoisia ja niitä käytetään vallan luomiseen ja ylläpitämiseen. Toive olla tulematta nähdyksi tietynlaisena johtaa Rastaa (2002, 12–13) mukaan yrityksiin muuttaa omaa kehoa tai sitä, miten se on tulkittavissa. Niinpä eräs oppilas kuvaakin tilannettaan, jossa häntä ensin kadehdittiin ja kiusattiin kauneudesta, laihuudesta ja täydellisyydestä naisihanteen mukaan, ja sitten tilanne muuttui niin, että häntä haukuttiin myöhemmin lihavuudesta. Kun yksilö muuttui, sietämisen rajojakin muutettiin.

Baumanin (2002, 231) mukaan uhraaminen piirtää selvät rajat yhteisölle. Se määrittelee, ketkä kuuluvat meihin ja millaiset kuuluvat muihin. Tällä tavalla uhrin piirteiden kautta määritellään yhteisössä hyväksyttävät piirteet, jotka kuitenkin ovat näennäisiä. Ihmisten monimuotoisuuden edessä mitkään piirteet eivät voi erottua pysyviksi toiseuden piirteiksi. Ne määritellään kussakin yhteisössä silloisella hetkellä, mutta toiseuden ehdot täyttävät kuitenkin yleisesti hyväksyttävät piirteet. Keskustelu kiusatusta piirtää yhtä aikaa yhteisöön samuuden ja toiseuden piirteitä. Ne muotoutuvat kulloisenkin uhrin kuvan kautta.

Varsinainen alkuperä ei ole kuitenkaan toiseudessa, vaan yhteisössä syvemmällä, sen vallan asemassa ja turhautumisen torjumisissa.

Tolosen (2001b, 253) mukaan tarinoiden avulla pidetään yllä mainetta ja valtaa. Tarinoihin liittyy tuotettua tietoa. Kiusatusta vallitsee yhteisössä puhetapa, joka tuottaa merkityksellistä tietoa kohteestaan. Tieto vaikuttaa sosiaaliin käytäntöihin. Hall (1999) toteaa, että diskurssit (jolla hän tarkoittaa puhetapoja, ajattelutapoja, tapoja esittää eli representoida jokin kohde) ovat osa vallan levittäytymistä, mutta myös sen kyseenalaistamista. Onko jokin diskurssi tosi vai ei, ei ole yhtä tärkeää kuin se, onko diskurssilla käytännön vaikutuksia. Mikäli diskurssilla on sellaisia vaikutuksia, että se järjestelee ja säätelee valtasuhteita, sitä kutsutaan Hallin mukaan "totuusjärjestykseksi". (Hall 1999, 105.) Kielellä on kouriintuntuvia vaikutuksia käytäntöön: kuvauksista tulee tosia. Usein juuri kiusaaja luo kuvauksia. Kiusaamisessa kiusaajaa kuvattiin äänekkäänä, joka ilmaisee mielipiteensä ensin tai "älämölötyyppinä". Kiusatusta ilmaistaan julkisesti mielipiteitä, hänestä nimetään kulttuurisesti arvostamattomia piirteitä ja sanotusta tulee yhteisössä "totta". (Hall 1999, 100–102.)

Toiseuden olemassaolo liittyy vallan ylläpitämiseen. Hall (1992, 310) toteaa, että poissulkeminen ei ole ainoa kulttuuriherruuden muoto. Sen sijaan toiseuden siirtäminen marginaaliin on tärkeää, koska se antaa marginaalisille ryhmille paikan kulttuurisen vallan viitekehityksessä. Valta-asema kulttuurissa ei siis ilmene periferian poistamisena kehyksestä, vaan tietyn paikan antamisena tuossa kehyksessä. Näin ollen toiseuden edustajana toimivan kiusatun poistaminen luokkayhteisöstä aiheuttaa sen, että yhteisö etsii seuraavan edustajan toiseudelle. Jonkun, joka voidaan asettaa marginaaliin.

Kiusaamisessa päällepäin näkyvä muoto saakin näin uuden sisällön: kiusaamisen sisältö on neuvottelua sosiaalisesta statuksesta. Pojilla tätä neuvottelua käydään enemmän fyysisin keinoin, tytöillä aseina ovat kielelliset ja ryhmästä eristämisen keinot.

Virallisen maailman suoma vapaa valta käytetään kiusaamisessa tehokasti hyväksi. Niinpä kun opettaja antaa oppilaiden muodostaa vapaasti parit, valtaa käytetään kiusatun eristämiseksi:

- Kaikki oikeestaan [pilaili]. Kaikki, niinku siis koko luokka, yleensä sillei tirsku sillei selän takana ja näin, ja sit sitä [Riinaa] syrjittiin pois porukasta yleensä.
- Niinku tyttöjen keskenkö?
- Niin ja poikien. Jos sanottiin et "ota pari" ni se jäi yleensä yksin pariks, tai yksin sillei ilman paria ja.
- – –
- Tiesikö opettaja tästä mitään?
- Kyllähän ne varmaan jotenkin aisti sen mutta.
- Mistä?
- Varmaan siitä, kun aina tunnilla, et "ottakaas pari", ni Riina jäi aina yksin, ja se oli aina valmis tekemään yksin, ja sitten sitä katottiin aina vähän sillei, ja kukaan ei oikeen halunnut olla. (Saaran haastattelu)

Kun tämäntapainen menettely toistuu, kiusattu on eristämisen jatkuttua valmis aina tekemään parityöt yksin, hän jää yksin pariksi. Muut oppilaat aavistelevat, että opettajan täytyy huomata tästä, että Riinaa kiusataan, mutta opettaja ei puutu epävirallisen maailman luomiin suhteisiin.

Oppilaiden sosiaalinen valta ulottuu myös opettajaan:

- Että siinäkin opettajassakin, mä keksin siitäkin aina sillei, kun se pukeutu värikäästi ja oli semmonen vähän, se oli miesopettaja, että sitäkin, silloin joskus kolkilla nelkillä, tai siis se tuli meiän luokan neljännellä niinku opettajaks, ni oli, että kirjevihkoihin piirrä open paita ja semmosta.
- Ymm.
- Mut sitten niinku, musta tuntuu, tää tuntuu hirveeltä sanoo, et se olin taas mä, joka sanoin, et "joo vähän toi on kiva ope" ja se levis, ja sit siitä tuli kaikkien lemppari. Vaikka sitä eka tuntu, että sitä opettajaakin, niinku selän takana kiusattiin tai sillei haukuttiin. Niin ni.
- Tuliko se sen [opettajan] tietoon? Tiesikö se itse siitä?
- Kyllähän se varmaan sillä tavalla, just joskus naureskeltiin, mutta se saattoi ehkä aistia et sillä tavalla, mutta siis. Mistä mä nyt olin alun perin puhumassa, nii siitä, että kenen ansiota.
- Nii.
- Ni musta tuntuu, että siitä kun oppilaat arvosti sitä opettajaa sillä tavalla, että se sai sen meiän kunnioituksen ja se oli meiän niinku esimerkki, ja semmonen sankari, idoli. Pikku hiljaa. Et se oli kuudennella jokaisen semmonen, et kuka on sun sankari, et meiän ope. (Titan haastattelu)

Kiusaajalla on valtaa määritellä, kuka on suosittu ja kuka ei. Yllä olevassa esimerkissä kiusaaja kuvaa, kuinka hän otti opettajan kiusattavakseen ja muut oppilaat lähtivät siihen mukaan. Sittemmin kiusaaja muutti kuitenkin mielipidettään ja sai luokan ihailemaan opettajaa sankarina. Kiusaajalla oli näin valta valita kohteensa, mutta myös muuttaa sitä ja tehdä siitä sankari. Suosio luokan keskuudessa antoi kiusaajalle valtaa. Toisaalta toiminta ruokkii itseään. Kiusaaja kertoi, kuinka hän alussa käytti kiusaamistaan juuri suosituimman oppilaan aseman saavuttamiseen luokkayhteisössään.

7.3.3 Syyllisyys ja häpeä

Kiusaamisessa häpeä ja arvostus liittyvät epäsuosittuihin ja suosittuihin oppilaisiin sekä toisaalta yhteisössä vallitseviin normeihin. Kiusattu edustaa yhteisössä toiseutta, joka ei kuulu ´meihin´, on alempiarvoinen kuin ´me´ ja hävettävä. Toisaalta häpeä liittyy moraalisiin normeihin, joiden olemassaolosta ollaan tietoisia, vaikka niitä rikotaankin. Tietoisuus siitä, että kiusaaminen on kiellettyä tai että se on väärin, aiheuttaa syyllisyyttä oppilaille, jotka näkevät kiusaamistilanteita, mutta eivät toimi tilanteissa moraalisten normien edellyttämällä tavalla. Edelleen kiusatut kokevat häpeää kiusatuksi tulemisestaan. Kiusatuksi tuleminen on tunnustamista, että ei ole hyväksytty. Häpeä on reaktio vastavuoroisuuden puutteeseen. Se synnytetään vuorovaikutuksessa ja se vahvistuu vuorovaikutuksessa. Kiusatun kohtelu yhteisössä, vähättely, halveksunta, inho ja fyysinen väkivalta, synnyttävät ja ylläpitävät häpeää. Ymmärretyksi, tunnus-

tetuksi ja tunnistetuksi tulemisen kokemukset puolestaan lieventävät häpeän kokemista. (Husso 2003, 263–264.) Häpeään liittyy myös kommunikoitavuuden ongelma: kiusatuksi tulemisesta on vaikea kertoa kenellekään. Näin häpeällä on vaientava voima, joka toimii kiusaamista ruokkivana. (Husso 2003, 252–253.)

Tilanteet, joissa kiusaamista vähätellään tai kiusatun annetaan ymmärtää itse aiheuttaneensa tilanteet, takaavat sen, että kiusattu vaikenee saamastaan kohtelusta. Toisaalta tilanteeseen puuttumattomuus viestii samaa sanomaa: puhuminen ei auta. Näissä tapauksissa, kun kiusaaminen on jatkunut riittävän kauan, häpeä lamauttaa tai räjäyttää. Siltalan (1994, 279) mukaan häpeä on sisäänpäin tapahtuva räjähdys, joka lamauttaa tai pysäyttää. Häpeällä on Siltalan (emt.) mukaan merkitystä myös paniikkikohtausten ja masennusten laukaisijana. Häpeä synnyttää raivoa, joka kohdistuu toisiin ja itseen. Husson (2003, 264) mukaan täysimittainen häpeä on tunteista kaikkein sietämättöimpiä. Kiusaamisen pitkäaikaisessa prosessissa tapahtuvassa väkivaltaisessa purkauksessa voi olla kyse tällöin myös syvän häpeän kokemisesta, joka lopulta käy sietämättömäksi.

Mattilan (2004) mukaan häpeä on sekundaarinen tunne ja ujous primaarinen tunne. Ujouden paljastuminen toisille ihmisille hävettää. Sen sijaan häpeä ei ujostuta. Ujous aiheuttaa ne vaikeudet, jotka jälkeensä hävettävät. Ujo kantaa häpeää ujoudestaan ja arkuudestaan. Taitamattomuus saattaa nolostumaan, mikä pahentaa kömpelyyttä ja on syntynyt kierre. Häpeää kokeva taas tekee kaikkensa paetakseen häpeää. Mokat, kömpelyys ja epäonnistumiset voivat olla jatkuva häpeän lähde. Häpeä aiheuttaa ihmissuhteissa etäännyttämistä. Se toimii torjuvasti. Vahvin etäännyttäjä on kuitenkin inhon tunne. Syyllisyys ja häpeä ovat läheisiä käsitteitä toisilleen. (Mattila 2004, 269–274.) Ihmiset kokevat syyllisyyttä siitä, mitä he ovat tehneet, mutta häpeävät sitä, mitä he ovat (Lickel ym. 2004, 41). Jokainen tuntee ajoittain toimineensa nolosti ja aiheuttaneensa harmetta muille. Näin häpeän tunne liukuu syyllisyyteen.

Syyllisyyttä ja häpeää kokevat sekä kiusattu että kiusaajat ja jossain määrin myös muut oppilaat, jotka seuraavat kiusaamista.

Havainto kiusatun erilaisuudesta on oppilaiden mainitsema syy. Oppilaat kuvaavat kirjoituksissaan kiusaamista, että ”oppilasta A kiusattiin, koska hän näytti erilaiselta/ käyttäytyi eri tavalla/ tai hänellä oli jokin muu ulkopuolinen syy (esimerkiksi perhetausta, vanhempien varallisuus). Havaitseminen saakin meidät uskomaan jonkin asian todeksi. Havainto tarjoaa kiistämättömän todistusaineiston sille, mitä tiedämme.

Hall (1999, 168) kuvaa mustien ja valkoisten rodullisten erojen tuottamisessa kehon ja sen erojen kaikkien nähtävillä olevaa ”todistusaineistoa”. Hall toteaa, että rodullistettu keho tuo päivänvaloon visuaalisen diskurssin ja (rodullistetun) tiedon tuotannon välisen yhteyden. Erilaisuuden ja siihen kiinnittyvien merkitysten muodostumisessa onkin kyse monimutkaisesta prosessista, joilla on sosiaaliset, psyykkiset ja kulttuuriset ulottuvuudet. (Hall 1999.) Havaitulle erolle on helppo rakentaa syyllisyyttä.

Hän ei voi mitään sille, minkälaiseksi hänet on luotu. Pään pieni vapina tulee itseltään, eikä sitä voi hallita. Tämä on eräs tyttö luokallani, en välitä siitä, miksi hänen päänsä vapisee. Tämä tyttö on "suljettu pois piiristä". (Nro 17)

Vastaavasti Keskiä ja Perho (2001, 87–88) kuvaavat tutkimuksessaan eri kulttuureista tulevien nuorten suhtautumista toisiinsa. Jyrkimmin rasistisesti suhtautuvat nuoret kieltäytyivät tulemaan samaan tilaan eri kulttuuria edustavien kanssa, mutta saapuivat ulkopuolelle. He pyrkivät sieltä käsin pitämään muut suomalaisnuoret puolellaan ja vallan käsissään. Nuorisotalon edustalla olevalla torilla kohtaus tilanne saattoi johtaa avoimeen konfliktiin. Nuorisotalon "kingien" mukaan seuraukset olivat marginaaliin kuuluvien omaa syytä. Valta pitävät ajattelivat, että on maahanmuuttajien oma syy, kun ovat väärässä paikassa. (Keskiä & Perho 2001, 87–88.)

Mattila (2004, 275) kirjoittaa, että toisen ihmisen puolesta voi tuntea häpeää yhtä hyvin kuin ylpeyttäkin. Toiseen ihmiseen tarvitaan vain pieni linkki, joskus etäininkin yhteys riittää, kun verrataan vaikkapa suomalaisen urheilijan onnistumista tai epäonnistumista kansainvälisen yleisön edessä. Tällöin mukaan tulee myös huonommuuden tunne. Toisaalta häpäisemisen pelolla voidaan pitää kiusattu riittävän etäällä:

- No, Sallahan on niinku periaatteessa rinnakkaisluokalla, mutta meillä on yhteisiä tunteja jonkin verran.
- Joo.
- Ja välitunnilla ollaan, meillä on niinku vähän samanlaista tuttavapiiriä, niin se ei tuu ollenkaan meidän porukkaan, sen takia et se niinku pelkää.
- Ymm.
- Että me ei puhuta sille ja et me nolataan se.
- Ymm.
- Ja joka käy taas mulle, et mä en halua niinku olla missään tekemisissä sen kanssa.
- Ymm.
- No, se on sitten siellä omana ryhmänään siellä vähän sillei. (Jasminin haastattelu)

Kiusattu ei uskalla tulla kiusaajan ryhmään, sillä hän pelkää tulevansa nolatuksi ryhmän keskellä. Häpeän pelko pitää hänet kiusaajasta kaukana.

Kiusatulta odotetaan, että hän puolustautuisi kiusaamistaan vastaan. Kiusattu selitetään syylliseksi sitä kautta, että hän ei vastusta kiusaamista. Tämä selittäminen tapahtuu luokkayhteisön jäsenten taholta. Kerrotaan, että hiljaiset ovat helppo saalis kiusaajalle, koska he eivät vastusta eivätkä uskalla kertoa kenellekään kiusaamisesta.

Jos kiusaaminen on fyysistä, niin vanhempi opettaja tms. puuttuu asiaan. Hiljaisemilla tyypeillä ei ole paljoa kavereita ja kiusaaminen on henkistä. Kun häntä (kiusattua) ahdistetaan, hän ei ehkä uskalla sanoa tai tehdä mitään. (Nro 34)

Joissakin tapauksissa kuvataan kiusattua, joka prosessin myötä alkaa vastustaa kiusaamista. Hän toimii vuorovaikutuksessa samoin säännöin kuin kiusaaja häntä kohtaan. Tällöin kiusattu selitetään jälleen syylliseksi kertomalla, että

häntä kiusattiin, koska kyllä hänkin oli ilkeä ja ikään kuin ansaitsi tällä ilkeällä käyttäytymisellään kiusaamisen jatkumisen. Tätä selitystä kertovat erityisesti kiusaajat.

Näin kiusatulle rakennetaan maine, jossa hän on ansainnut kiusaamisensa. Aluksi siitä syystä, että hän ei vastustanut, ei ollut riittävän sanavalmis, ja sittemmin sen vuoksi, että hän vastustaa ja on ansainnut kiusaamisensa sitä kautta. Tällainen selitys yhteisössä ei salli kiusatulle minkäänlaista toimintaa oikeutettuna. Toimiipa hän niin tai näin, hän kantaa syyllisyyden toiseudestaan. Ehdoton alistumattomuus olisi toisaalta tehokas suoja nöyryytyksiä vastaan (Mattila 2004, 284).

Teräsahjo ja Salmivalli (2002, 18–19) kuvaavat kahta kiusaamiseen oikeutavaa tulkintarepertuaaria. Toinen on erilaisuuden tulkintarepertuaari ja toinen ansainnan tulkintarepertuaari. Erilaisuuden tulkintarepertuaarissa kiusattu nähdään viattomana ja kiusaajat pahantekijöinä. Tälle vastakkaisessa puhettavassa kiusattu näyttäytyi syyllisenä, joka ansaitsikin vihamielisyyttä. Kiusattu voidaan nähdä niin ärsyttävänä tai inhottavana, että hän ansaitsee kiusaamisen omalla käyttäytymisellään. Ärsyttävyyttä ja inhottavuutta olen käsitellyt aiemmin (luku 4.6).

Toisaalta koko yhteisö kokee syyllisyyttä kiusaamisesta vielä senkin jälkeen, kun kiusattu on muuttanut pois luokasta. Tällainen kollektiivinen syyllisyys ei voi olla vaikuttamatta luokan ilmapiiriin. Se on ikään kuin vastakaiku sille mielipiteelle, että emme hyväksy kiusaamista, mutta sitten kun sitä tapahtuu omassa yhteisössä eikä kukaan yhteisön jäsen asetu vastustamaan sitä, toimimattomuudesta jää syyllisyys.

In memoria[m] Roberto
 Roberto oli poika pieni
 Joka yksinäinen kenties lieni.
 Häntä kiusattiin yläasteella
 Koska hän näytti ulkomaalaiselta.
 Hänen luokkansa pojat ilkeitä olivat
 Nimittelivät ja reppuakin potkivat.
 Roberto-parka kavereita oli ilman
 Kun muut häntä haukkuivat kilvan.
 Eivät pojatkaan varmaan pahaa tarkoittaneet
 Mutta silti varmasti olivat sanoillaan satuttaneet.
 Lopulta vanhemmat Roberton
 Päättivät että lähdeittä on
 Takaisin kotimaahan Espanjaan[.]
 Sinne Roberto sitten lähti matkustaan.
 Ikävöimme yhä tätä luokkamme poikaa
 Ja vielä hieman omatunto soimaa
 Kun emme häntä silloin puolustaneet
 Kun hän meitä eniten tarvinnee.
 (Nro 12 & 13)

Kuvauksessa syyllisiksi nimetään ”hänen luokkansa pojat”, jotka kiusasivat. Esimerkki on kahden oppilaan yhdessä kirjoittama kuvaus. He ovat kirjoittaneet kuvauksen muistokirjoituksen muotoon. Poismuuttanut poika on heille ”kuollut”, he eivät enää tapaa häntä. Muisto omasta suhtautumisesta purkautuu omantunnon soimaamisena ja kirjoitus on kuin anteeksipyyntö. Vaikka

”hänen luokkansa pojat” ovatkin kiusaajia, kokevat kirjoittajat itse (”me”) syyllisyyttä siitä, että he eivät puolustaneet kiusattua. Syyllisyys koskettaa kaikkia sen yhteisön jäseniä, jotka ovat tietoisia kiusaamisesta. Suurin osa oppilaista on sitä mieltä, että kiusaaminen on väärin. Silti he toimivat kiusaamistilanteissa tämän mielipiteen vastaisesti.

Myös pelko estää toimimasta. Pelätään, että kiusaajat kostavat tai että joutuu itse kiusatuksi. Valta-asemassa ylempää tai voimakkaampaa (kiusaaja) vastaan ei uskalleta nousta. Tällöin vastuuta ja syyllisyyttä vieritetään viralliselle maailmalle. Sen tehtävä on olla esillä, kun kiusaamista tapahtuu.

Kynnys toimimiseen vain oli yksinkertaisesti liian korkea, kun mielessä kalvoi pelko että loukkaantuisin itsekin, eikä lähistöllä ollut yhtään aikuista jonka olisin voinut hakea auttamaan. (Nro 23)

Varsinkin vakavissa, fyysisiä vammoja tuottavissa tilanteissa odotetaan virallisen maailman puuttuvan asiaan. Virallista maailmaa syytetään puuttumattomuudesta. Puuttumattomuuden koetaan edistävän kiusaamisen jatkumista.

Isompi poika heitti kaverini päin seinää jonka seurauksena hän sai aivotärähdyksen. Vaikka tästä opettajille kerrottiin ei siitä mielestäni puhuttu tarpeeksi ja asia jätettiin hoitamatta. Poika on kiusannut myös muita, eikä niihinkään kiusauksiin puututtu tarpeeksi kovalla kädellä. (Nro 14)

Kertominen opettajille auttoi oman syyllisyyden poistamisessa. Tietoisuus kiusaamisesta tuo syyllisyyden sille, joka tietää.

Kun kiusaamiseen puututtiin, kiusaajaoppilaat eivät halunneet mielellään puhua siitä muille oppilaille:

- No, sitten päätettiin, että siitä [kuraattorin ja rehtorin puuttumisesta kiusaamiseen puhuttelemalla] ei puhuta kellekkään ja sitten ollaan iisisti. Että ei mitään semmosia enää.
- Joo. Tota, miksei siitä saa puhua kellekkään?
- En mä tiä. Ne [kiusaajat] vaan sano, että ne ei halua puhua. Että minä pystyisin sanomaan, että pystyy jutella melkein mistä vaan tai sillei.
- Niin justiin.
- Ei se mulle ois ongelma. Ehkä ne sitte nolostu varmaan niin paljon, että ne ei halua et muut tietää. (Roopen haastattelu)

Se, että kiusaamiseen puututtiin, koettiin noloksi. Asiasta ei puhuttu muille oppilaille. Asia haluttiin muuttaa hiljaisuudessa. Roope kertoo kuitenkin, että kiusaaminen jatkui siitä huolimatta, että hän lopetti sen. Kiusaajaryhmän muut oppilaat jatkoivat sitä. Yhteisössä vallitsevia rooleja on vaikea muuttaa hiljaisuudessa, ellei niistä avoimesti keskustella ja sovita muutoksista. Häpeä sitoo kiusaajia jatkamaan toimintaansa.

7.4 Kiusaamisprosessin jatkuminen tai päättyminen

7.4.1 Sietäminen

Erilaisuuden kohtaamisen yhteydessä puhutaan usein suvaitsevaisuudesta. Suvaitsevaisuus liitetään usein monikulttuuriseen keskusteluun, jossa toiseutta ja vierasta on suvaittava. Suvaitsevaisuuteen liittyy sietämisen näkökulma ja se luo suvaitsevaisuudelle kielteisen sävyn. Niinpä asiantuntijat (Kaikkonen 2004) ovatkin sitä mieltä, että olisi parempi puhua suvaitsevaisuuden sijaan kunnioittamisesta. Kunnioittaminen on yksi monikulttuurisen kompetenssin osatekijöistä. Kunnioittamista on luonteeltaan kahdenlaista. Ensiksikin sillä tarkoitetaan yksilön identiteetin kunnioittamista riippumatta yksilön iästä, sukupuolesta, rodusta, etnisestä taustasta, uskonnosta tai kielestä. Toiseksi se tarkoittaa maailmankatsomuksesta aiheutuvan toimintatavan kunnioittamista. (Kaikkonen 2004, 59, 144, 148.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen erilaisuuden kohtaamista sietämisenä, koska aineistossa oppilaiden kirjoituksissa juuri tämä piirre tulee esiin. Oppilaat kuvaavat yhteisön suhtautumista kiusattuun tietynlaisena toiseuden sietämisenä. Toisaalta kiusattu on pakotettu kiusaamisprosessin aikana sietämään häneen kohdistuvaa toimintaa ja vuorovaikutusta. Sietämisessä yhteisö olettaa, että kiusaamista on kestettävä tiettyyn pisteeseen saakka. Sietämistä on siis kahdenlaista: kiusattua siedetään ja kiusatun tulee sietää kiusaamistaan. Sietämisessä ne ominaisuudet, velvollisuudet ja oikeudet, joita vuorovaikutuksen osanottajat olettavat olevan itsellään ja joita toisilla on, on määritelty yhteisössä. (Ks. myös Peräkylä 1990, 22.)

Sietäminen on välttämätöntä ja sitä voidaan perustella monin tavoin. Yhteisö voi esimerkiksi kokea, että kiusaaminen on niin vaikea ongelma, että siihen ei voida vaikuttaa:

Juttelin usein iltaisin tästä kaveriongelmosta vanhempieni kanssa. Äiti otti yhteyttä opettajaankin, mutta sillä luokalla vain ei ollut sopivaa kaveria minulle. Ehkä ne tytöt ei tarkoittaneet minulle mitään pahaa, mutta minulle ne vuodet olivat ahdistavia. Kun tuli lähdön aika yläasteelle minua lievästi sanottuna pelotti.

Yläasteella pääsin pieneen luokkaan, joka on todella rauhallinen.

Heti ensimmäisestä päivästä lähtien minulla on ollut kaksi todella hyvää ystävää.

Meillä on hauskaa välitunnilla yhdessä, lisäksi muiden luokkien tyttöjä on meidän kanssa. Osa niistä ovat niitä, joiden kanssa olin samalla luokalla ala-asteella. Nykyään kouluun lähtö on ihan jees! (Nro 3)

Tässä sietämiseen liittyy selitys, että kyseisellä luokalla ei ole sopivaa kaveria. Syrjimistä, joksi kiusattu nimeää oman kiusaamisensa, on kestettävä, koska hänen luokallaan ei ole ketään hänelle sopivaa kaveria. Siirryttäessä yläkouluun ongelma poistuu ja kirjoittajalla on ollut kaksi hyvää ystävää. Ristiriitaa tuottaa kuitenkin selitys, jonka mukaan alakoulussa olleet tytöt ovat nyt hänen ystävi-

ään. Uudessa yhteisössä yläkoulussa samat oppilaat ovat sopivia kavereita – mutta toisessa yhteisössä heistä ei löytynytäkään sopivaa kaveria. Näin yhteisön, koulun vaihdos vaikuttaa siihen, miten ystävyysuhteet rakentuvat yhteisössä ja kuka käy kenenkä ystäväksi.

Sietämiseen liittyy lohduttaminen. Se pitää sisällään viestin, koeta kestää, älä välitä.

Olen yrittänyt sanoa tälle tytölle, siis "visparille", ettei näiden kahden kaveruksen jutuista kannata välittää, he ovat vain ilkeitä. Toivon että tämä nimittely loppuisi pian. Nimittely loppuu, jos kukaan ei jatka sitä. (Nro 17)

Vielä kuukausi sitten hän olisi juossut tyttöjen vessaan ja jäänyt istumaan koppiin itkua tuhertaen, mutta enää hän ei alistu siihen. Hannah oli muutama viikko sitten jutellut tallilla erään toisen tummaihoisen tytön kanssa ja hän oli sanonut, että kiusaajat ovat kuin hevosia; jos annat niiden purra, paha tapa jää ja se on vaikeampi kitkeä pois. Silloin Hannah oli päättänyt, että enää hän ei lannistu. (Nro 16)

Yllä kuvataan yhteisön merkitystä tulkinnan muuttamisessa. Yksilön voi olla vaikeaa muuttaa yhteisön tulkintaa, jonka yhteisö on luonut yksilön toiseudesta. Helpompaa on aloittaa uudessa yhteisössä, jossa vakiintuneet roolit eivät ole esteenä. "Nimittely loppuu jos kukaan ei jatka sitä" (nro 17). Uudessa yhteisössä nimittely ei aina ala yhtä helposti (elleivät mainetarinat leviä sinnekin). Tähän perustuu kiusatun oppilaan siirto toiseen yhteisöön häneen kohdistuvan kiusaamisen lopettamiseksi. Toisessa esimerkissä kuvataan samassa yhteisössä onnistunutta tulkinnan muutosta yhteisöä vaihtamatta (ks. tarkemmin luku 7.4.2).

Sietämistä voidaan myös ylläpitää luomalla peitetarina. Kiusattu on pois kiusaamiseen liittyvien huomautusten vuoksi ja luokkayhteisö puhuu kiusatusta sairaana. Hänelle luodaan tarina, jossa hän on "taas sairaana".

Voiko kiusata toista ilman, että sitä kukaan huomaa? Kyllä voi. Koulussamme on poika, jolla on todella paljon poissaoloja. Ja kaikki vaan puhuu aina, että joko se taas on sairaana. (Nro 18)

Tässä tarina, jonka mukaan poika sairastelee paljon, estää näkemästä kiusaamista, koska poissaolon syyllä on annettu muu selitys. Näin virallinenkaan maailma ei puutu siihen. Jos pojalta kysyttäisiin kiusaamisesta ja hän kertoisi toisten poikien huomautteluista, se ei vaikuttaisi välttämättä kovin vakavalta. Kiusaamisessa ei ole kyse pelkästään huomautteluista, vaan huomautteluihin liittyvistä vihjailuista johonkin henkilökohtaiseen ominaisuuteen. Huomauttelut sisältävät viestin samalla siitä, että huomauttelun kohteena olevaa oppilasta ei hyväksytä yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi.

Leymannin (1988) mukaan kiusaamista onkin vaikea osoittaa todeksi. Havaintojen konkretisointi tuottaa hankaluutta, sillä yksittäiset kiusaamistoiminnot eivät itsessään ole kiusaamista, eivätkä kaikki ole edes vihamielisiksi ymmärrettäviä. Toiminnot tulevat kiusaamiseksi tietyssä erityisessä tilanteessa, tietyssä yhteydessä. Leymannin (1988) mukaan niitä voidaan kutsua kiusaamiseksi vasta silloin, kun ne lisäksi täyttävät operatiiviset tuntomerkit ja esiintyvät toistuvasti ja pitkällä aikajaksolla. Yksittäinen toiminto voi esiintyä arkielämäs-

sä ilman kiusaamisen tuntomerkkejä. (Leymann 1988, 14–19.) Näin varsinkin prosessin alkuvaiheessa, silloin kun tilanteiden tulkinnat vaihtelevat ja ovat päällekkäisiä.

Sietämiseen voi liittyä myös uhkailua. Ellei kiusattu oppilas suostu sietämään häneen kohdistuvaa käytöstä ja kertoo siitä muille tai virallisen maailman edustajille, häntä uhataan vielä suuremmalla rangaistuksella.

Osaakohan kukaan kuvitella miltä minusta tuntuu joka aamu herätä ja miettiä mitä minulle tapahtuu tänään koulussa? Yksikin aamu minä kävelin kouluun, niin meidän luokan Rami ja Petri hyökkäsivät kimppuuni. He tönäisivät minut maahan, ottivat piponi ja levittivät koulukirjani maahan. Kun menin kouluun, kaikki kysyivät, miksi minulla oli kyynelöt silmissä. En voinut kertoa totuutta, koska Rami ja Petri uhkasivat antaa köniin minulle jos kertoisin jollekin. Kiusaamista jatkui monta kuu-kautta eteenpäin. Lopulta minun oli pakko kertoa opettajalle ja vanhemmilleni. Vanhempani ja opettajani ihmettelivät miksi en ollut kertonut aikaisemmin, mutta ymmärsivät sitten kun kerroin Ramin ja Petrin uhkailemisesta jos kertoisin jollekin. (Nro 48)

Joskus voi olla niin, että kiusatuksi valittu ei halua sietää kiusaamistaan. Hän pyrkii hakeutumaan ryhmään sinnikkäästi, vaikka häntä ei hyväksytä sen jäseneksi, ja hänet torjutaan toistuvasti.

- Mitä se ärsytti?

- Et se siis niinkun tavallaan, jos se vaan sanoi jotain tai siis yleensä siis se on edelleen meidän koulussa nyten, että saattaa tulla sillein, että se tulee, jos on kaveriporukassa tälle, niin se tulee ihan siihen viereen seisoon ja tulee tällei höpiseen omia juttuja. Vaikka niinkun joskus haluais olla keskenään.

- Ymm.

- Sit kaikkea sillei "voisitko jättää meiät rauhaan", ensin tietysti ihan ystävällisesti tälläilla. Mut sit se ku ei se lähe siitä ja se vaan tulee niinku entistä lähemmäs ja höpöttää omia juttujaan, sillein et "ottakaa mut huomioon" ja sitte muuta sillä lailla. Ja sitte muut on siinä sillälaila, et "jättäsit meiät rauhaan", ja sit se on siinä niin kauan, et se saa muut suuttumaan, ja sit sillä on joku syy lähtee opettajalle sanoo, että "noi ei ota mua niinku mukaan, et ne rupees niinku kiusaamaan mua". Se menee aina siihen pisteeseen asti, et ne rupee sitte kiusaamaan. (Emilian haastattelu)

Se, että ei hyväksy kiusaamistaan ja vastustaa sitä, voi vaatia uhrauksia. Tällöin kiusattu pyrkii etsimään sille roolille päinvastaista roolia, josta häntä kiusataan. Ryhmän jäsenyyttä pyritään hakemaan mukautumalla kyseisen ryhmän kulttuurisesti arvostamiin tapoihin. Uuden roolin matkimisen kautta oppilaan koko olemus voi muuttua, hän ei enää ole oma itsensä. Tällaista käytöstä ei ryhmään pääsystä huolimatta arvosteta ja sille nauretaan selän takana.

Joskus kiusaaminen loppuu itsestään. Se sammuu, kun yhteisössä ei enää ole sitä ylläpitäviä voimia. Kun luokan kokoonpano muuttuu, uudessa yhteisössä saattavat entiset kiusaajat ja kiusatut muuttua ystäviksi. Mutta uudessa yhteisössä on uusi kiusattu. Saara kertoo, kuinka heidän alakoulussa pitkään kestänyt kiusaamisensa loppui "itsestään" mentäessä yläkouluun:

- Jotain tällei [laitoin tekstarin], että sä oot ihan teeskentelijä, huora ja jotain tällaista. Ja mä sillein, että sä oot joku saatanan pentu, ja jotain tällaista, tosi pahoja sanoja käytettiin siitä. Ja sit se kirjoitti, et sä yrität olla tosi cool. Ja kaikkee tällaista, et ei mun

tartte olla cool, kun mä oon jo. Ja sit se vaan sano, et älä yritä olla. Sitten meni aikaa. Yläasteella vasta saatiin asiat sovittua. Et sit yläasteella me ei olla Liisaa kiusattu, se on jotenkin muuttunu, varmaan, kun se kasvo siitä, niinku, tai sit se oli varmaan se pahin murrosikä silloin kuukilla.

- Miten te sovitte?
- Ei siinä ollu niinku mitään kunnon sopimusta, että yhtäkkiä alettiin niinku kaveeraamaan, että unohdettiin ne vaan.
- Ymm.
- Se, et me vaan joskus, kun meillä oli niitä naurettavia riitoja ja jotain tällaisia, ja naureskellaan niille nytten, ja ollaan niinku hyviä kavereita.
- Ymm. Yläasteella nimenomaan seiskalle sitten kun menitte?
- Nii. (Saaran haastattelu)

Saara kertoo, että kiusattu on nyt kasvanut ja pahin murrosikä on ohi, mikä vaikutti, että enää ei kiusata Liisaa. Ja pian hän jatkaa kertomalla yläkoulussa olevasta kiusatusta, Riinasta:

- No, nyt mennään sinne yläasteen juttuun. Mitäs siellä oli? Pannaan viiva tähän ja täällä on yläaste.
- No, meillä oli siellä tota tuo Riina, sitä me kiusattiin, tai kyllähän me sitä nimiteltiin aika paljon.
- Ymm.
- Koska se oli ihan erilainen... Se teki omat vaatteensa. Ne oli semmosia lakanamaisia... Siis ihan vaaleita semmosia kaapuja, ja ne oli ihan kuin lakana, vanhoista lakanoina tehtyjä. Alettiin kutsua sitä lakanaks. (Saaran haastattelu)

Uudessa yhteisössä löytyy uusi kiusattava. Tässä yhteisössä se etsitään uusista seitsemäsluokkalaisista. Riinaa kiusataan seitsemäs luokka ja kun uudet seitsemäsluokkalaiset tulevat, sieltä valitaan jälleen uusi kiusattu, ja edellinen jää vähemmälle:

- No, täällä oli kasi ja ysiluokan pojat. Minkähän takia ne kiinnostu Riinasta?
- Kai se oli kato, kun joka vuosi tuli semmonen uus, ja nytten seiskalle tuli joku toinen tyyppi, mä en tiedä, miks ihmiset sanoo sitä meloniks, varmaan sen takia, kun sen päänmuoto on semmonen pitempi.
- Ymm.
- Ja siis mä itse asiassa nyt jo alan säälimään, vaikei sais sääliä, siis mua niinku tota nykyään, jos jotkut tyytit nauraa Riinan naurulle, niin mä oon sillei, et lopettakaa, että musta tuntuu nyt pahalta. (Saaran haastattelu)

Kiusaaminen etenee yhteisössä ja elää kerrotuissa tarinoissa. Tarinat elävät yhteisössä, kiusattu ei voi niille yksin mitään. Voi vain sietää:

- Mitäs se sano siihen sitten, kun sille huuteli?
- Se oli ihan hiljaa sillei, on niin kuin ei välittäiskään. (Saaran haastattelu)

Sietäminen on oleellinen osa kiusaamiseen liittyvää prosessia. Se on yhteisön vaatimus, heittoja tulee kestää. Kun sietäminen loppuu, raja voi tulla kiusatulla

esiin purkautumisena. Se voi olla epätoivoinen teko tai räjähdys, johon koko yhteisön on puututtava (luku 7.4.3). Toinen tapa sietämisen loppumiseen on yksilön tulkinnan muutos ja vahvistuminen kiusaamiseen liittyvissä kohtaamisissa (luku 7.4.2). Usein tähän kuitenkin liittyy helpottavana tekijänä yhteisön muutos.

7.4.2 Kiusatun ajattelun muutos

Kiusatun reaktioita kiusaamiseen on jaoteltu kolmeen eri tapaan: kiusaamisesta välittämättömät, avuttomat ja aggressiiviset. Useat reagoivat monella tavalla, mutta tietty reagoititapa oli tyypillinen jollekin oppilaalle. Välinpitämättömyyttä pidettiin tapana, joka vähensi kiusaamista tai lopetti sen. Kiusaamiseen vastaaminen aggressiolla tai avuttomuudella taas sai kiusaajat jatkamaan kiusaamista. (Salmivalli ym. 1998, 99–109.)

Tässä aineistossa kiusatun reaktiot saattoivat olla myös prosessimaisia. Alussa kiusattu ei välittänyt. Välinpitämättömyyttä pidetään normina yhteisössä: pienestä ei saa välittää. Salmivallin (1995b) tutkimuksen mukaan kiusatut pyrkivätkin käyttäytymään, ikään kuin he eivät välittäisi kiusaamisesta. Kiusattu voi yrittää hakeutua kaikesta huolimatta ryhmän ja yhteisön jäseneksi. Torjumisten toistuttua ja kiusaamismuotojen käytyä kovemmiksi ja laajennuttua yhteisössä, kiusattu eristyy. Toisaalta hänet eristetään ja toisaalta hän myös samalla itse eristyy. Eristämiseen liittyy tuskaa, sattumista.

Luokassa mä istuin paikalleni. Jani tuli mun viereen. "Läski", se sano. Se sattu. Ja muut vaan nauro. Muut tytöt jatko kumien ja kynien vaihtelua. Se oli ekalla se. - - -

Uusi kaupunki, uusi koulu, uudet ihmiset. Mitä täällä tapahtuu? Mä menin luokkaan kun opettaja oli avannu oven. "Läskihuora", Aapeli kuiskas korvaan. Mä vaan kävelin pulpettiin. Ei tuntunu missään. Ei taidakaan jätkän elämä mah[d]a olla kummosta, kun tarttee takertua tommosiin pikku asioihin ja toisten haukkumisella yrittää egoonsa nostaa. "Huora", Aapeli sano taas mulle, kun käveli ohi. Mä näytin sille kieltä, eikä oo sen jälkeen haukkunu mua. Kukaan. (Nro 5)

Kiusaamista on silloin, kun yksilöön sattuu. Se on subjektiivinen kokemus. Kirjoittaja kuvaa ensin, kuinka hän alistui kiusaamiseensa, ja sieti sitä kaikessa hiljaisuudessa. Siirryttyään uuteen kouluun hän muuttaa tulkintakehystään ja kysyy goffmanilaisittain (Goffman 1974; Puroila 2002a ja Puroila 2002b), mitä täällä tapahtuu, mitä täällä on menossa. Hän ei enää ole alistettu, vaan tulkitsee kiusaajan heitot kiusaajan oman pahanolon purkamiseksi ja egon nostamiseksi. Tulkinnan muututtua tapaamisessa heitetty lausahdus ei tunnukaan miltään. Se ei tule kohti, vaan kääntyy heittäjänsä päin, hänen pahanolonsa tulkitsemiseksi tai egonsa nostamiseksi. Yksilö vastaa siihen torjumalla, ja sietäminen loppuu. Subjektin ymmärryksessä tapahtuu kehyksen vaihdos ja se muokkaa hänen viestiään kohtaamisessa.

Mutta joitakin ne vaikkakin typerät ja lapselliset ivasanat satuttavat ja silloin on kyse kiusaamisesta.

Minä olen itse joutunut kiusaamistilanteeseen, jossa olin itse "se" kiusattu. Tosin minä en ottanut asiaa henkilökohtaisesti vaan jätin kiusaajan omaan arvoonsa. En siis jaksanut välittää hänen tyhmistä ja naurettavista haukkumasanoista. Juttu meni näin.

Joskus sitä vaan miettii, et miksi tollasia ihmisiä edes on syntynyt tälle maapallolle. Mut kai sillä sitten joku syy käyttäytymiseensä oli. Mutta kyllä sillä nyt vähän paremmat perustelut ois voinu olla mun vihaamiseksi. No jaa...

No, itse asiassa mä en miellä tota tilannetta kiusaamiseksi, koska enhän mä siitä pahottanu mieltäni... joten vittuilkoon mulle jos haluaa. En mä jaksu välittää tollasista idiooteista joilla ei oo omaa elämää ja yrittää toisia kiusaamalla epätoivoisesti rikastuttaa sitä. (Nro 6)

Tässä esimerkissä kirjoittajalla on vastaavanlainen tilanne, mutta hänellä on alun alkaen erilainen tulkintakehys kiusaamisesta. Hänkin kokee, että kiusaaminen sattuu, mutta ei kerro pahoittavansa mieltään kiusaajan "heitoista". Kuitenkin hän kertoo, että kyseessä on kiusaamistilanne. Kiusaaminen on tässä kirjoittajan kokemaa vihaamista kiusaajan taholta ja hän hakee perusteluita sille, miksi kiusaaja häntä vihaa. Koska perusteita ei löydy, kirjoittaja kertoo, että kiusaaja yrittää tällä tavalla rikastuttaa omaa elämäänsä.

Kirjoittajalla on tässä alusta alkaen samanlainen tulkinta kuin edellisessä esimerkissä, jossa kirjoittaja kuvaa oman tulkintansa muutosta. Hän ei hyväksy kiusaamista ja tulkitsee, että kyseessä on kiusaajan epätoivoinen oman elämän rikastuttaminen. Tämä tulkinta määrittelee myös hänen vastaustaan kohtaamisissa, "hän tajuaa heittää jotain tyhmää takaisin". Tulkinnan muuttuminen antaa vahvuutta kiusaamistilanteessa ja säätelee vastauksia kiusaamisen (mahdollisesti) aloittaviin heittoihin.

Alla olevassa esimerkissä kirjoittaja kuvaa itsessään tapahtunutta tulkinnan muutosta, kuinka hän ei ensin tajunnut, että kiusaajalla oli samanlaiset jäniksen hampaat kuin hänellä, vaan otti kaiken itseensä. Kuudennella luokalla, tässä tapauksessa kiusaamisprosessi kesti yli seitsemän vuotta, kirjoittajan tulkinta muuttui ja hän kertoo, kuinka hän uskalsi panna vastaan.

Hampaani oli oikomishoidon tarpeessa, mutta jo pienenä tajusin kuinka tyhmää niistä kiusaaminen oli koska henkilöllä joka minua kiusasi oli aivan samanlaiset jäniksen hampaat kuin minulla. Silti vaikka tiesin kuinka tyhmää se oli se sattui silti. Samoihin aikoihin minua kiusasi myös eräs toinen tyyppi joka sai tietysti muutaman "avustajan" siihen mukaan. Silloin en enää ajatellut, että voikun nuo on tyhmiä vaan otin kaiken sisääni ja loukkaannuin kaikesta. En enää osannut ajatella, että kiusaaja olisi vain hieman yksinkertainen ja kiusaamisen syyhyn en voisi itse vaikuttaa. ---

Olinhan minä aina tiennyt, että se mistä ne minua kiusaavat olivat asioita joille en voinut mitään ja olisi pitänyt olla välittämättä, mutta helpommin sanottu kuin tehty. Jo kuudennella uskalsin hieman panna kiusaajille vastaan. Kun näin, että joku kiusaajista oli yksin saatoin sanoin hänelle että et taida uskaltaa itsekseen huomautella ulkonäöstä. Silloin kiusaaja vain kuiskasi hiljaa "öö turkkilainen" ja sille ei voinut muuta kuin nauraa. Kyllähän se on opettanutkin paljon, välillä tuntuu, että olisin paljon huomaavaisempi kuin muut, mutta kyllä se on jälkensäkin jättänyt. Otan hirveän helposti itseeni jotkut jutut ja kyllä siitä on vieläkin vaikea puhua. (Nro 7)

Kirjoittaja kuvaa, kuinka hän ensin hyväksyi hänelle rakennetun toiseuden. Vaikka kiusattu ymmärsi, että kiusaamisen todellinen syy eivät olleet hänen hampaansa, koska kiusaajalla oli samanlaiset jäniksen hampaat kuin mistä häntä kiusattiin, hän ”otti kaiken itseensä”. Prosessin myötä kiusattu kuitenkin ymmärsi kiusaamisen syyn hänestä itsestään riippumattomaksi ja uskalsi lopulta vastustaa kiusaajaa.

Ratkaisevaa kiusatun reaktion kannalta on tulkinta tilanteesta. Jos kiusattu näkee toiseuden mielettömyyden eikä koe syytettyä toiseutta syykseen, hän pystyy paremmin vastustamaan kiusaajaa. (Ks. nro 6.)

Kun kiusattu näkee kiusaamisen kiusaajan oman maailman vaikeuksista johtuvaksi eikä tunnusta kiusaamisen piirteitä omaksi toiseudekseen, hänessä syntyy vahvuus vastustaa kiusaamista prosessin ymmärtämisen kautta. Kiusaamisen kuluessa tällainen vahvuus voi kasvaa kiusatulla: hän alkaa nähdä kiusaamisen muuna kuin jonkin toiseuden piirteen hyväksymättömyytenä. Hän tulee tietoiseksi prosessin mielettömyydestä ja toiseuden keinotekoisesta rakentamisesta.

Vastakkaisessa tapauksessa kiusattu alkaa nähdä itsensä niiden piirteiden kautta, joista häntä kiusataan.

Kiusaajien huomautukset ja pilkkahuudot saivat pojan mielen sekaisin. Joka kerta pojan katsoessa peiliin hän näki itsensä aina vaan lihavampana ja rumempuna ja muutenkin kauheampana.

Lopulta poika lopetti syömisen ja aloitti kovan kuntoilun. Kevään mittaan poika laihtui ja kuihtui. Monesti mielessä pyöri myös itsemurha ja sillä tavoin tuon yksinäisyyden ja pelon kierre ja tuska. (Nro 9)

Kiusattu uskoo hänelle tuotetun toiseuden olevan totta ja alkaa käyttäytyä tavalla, jonka hän ajattelee olevan yhteisölle mieluista muovatakseen oman toiseutensa yhteisön hyväksymäksi samuudeksi. Tällöin hän on tulkinnut hänessä itsessään olevan erilaisuuden johtaneen kiusaamiseen ja pyrkii muuttamaan tilanteen. Tällainen reaktio johtaa usein kiusatun lopulta epätoivoiseen tekoon, koska kiusatun hankkima samuus ei välttämättä tuota yhteisön hyväksyntää. Päinvastoin, se voi olla syy uudelle kiusaamiselle:

Mikko ei enää kysellyt vaan otti Liisan syliinsä ja yritti lohduttaa.

Mua alettiin kiusata koska olin laiha ja kaunis, myöhemmin koska olin lihava ja ruma, jännä on maailman meno, Liisa sopersi.

Puoli vuotta tämän jälkeen Liisa rupesi käymään säännöllisesti terapiassa. (Nro 30)

Vastaavasti lihavaksi haukuttu laihdutti jopa sairaalloisesti. Hän näki lopulta itsensä niiden piirteiden kautta, joita yhteisö oli hänelle syöttänyt. Näin normaalivartaloinenkin poika lopulta näki itsensä lihavana. Samoin lihavaksi haukkuminen saattoi johtaa voimisteluun ja kuntoiluun. Jopa niin, että lopulta vanhemmat huolestuivat ja toimittivat nuoren lääkäriin.

Edelleen koulumenestyksestä haukuttu ”hiku” alkoi juoda ja polttaa ”maria”. Tai tavallinen nuori, jota kiusattiin tavallisuudesta ja ”kovuuden” puuttu-

misesta, alkoi polttaa tupakkaa. Näin jotkut kiusatut halusivat muuttaa päinvastaiseksi kuvan, joka heistä oli vallalla luokka- tai kouluyhteisössä. Tällaisiin pyrkimyksiin yhteisö kuitenkin suhtautui usein oudoksuen ja myös takana naureskellen.

Kiusaaminen ei vaikuttanut vain kiusattuun, vaan sillä saattoi olla seurauksia myös muihin oppilaisiin. Eräs kirjoittaja kertoo omasta tapauksestaan, jossa häntä oli kiusattu alakoulussa. Yläkoulussa kiusaaminen kohdistui luokalle muuttaneeseen uuteen oppilaaseen, Terhiin ja hänen ulkonäköönsä. Tällöin kirjoittaja kuvaa omaa pelkoaan tulla lihavaksi ja kiusatuksi. Kun Terhiä kiusattiin lihavuudesta, sivusta seurannut oppilaskin reagoi laihduttamalla, lenkkeilemällä, jumppaamalla ja "vatsoja" tekemällä, koska hän pelkäsi myös tulevaisuutta kiusatuksi lihavuudesta. Hän myös lopetti syömisen ja lopulta äiti vei kirjoittajan lääkäriin, jolta hän sai lääkityksen. Kiusaamisella on siis vaikutuksia muihin oppilaisiin ja heidän reaktioihinsa. Kiusaamisella luodaan ja uusinnetaan kulttuuria, jonka arvot näkyvät kiusatun ominaisuuksien vastakohtina: kun kiusataan lihavuudesta, arvostetaan laihuutta tai kun kiusataan tietyn tyyppisistä vaatteista, arvostetaan samalla toisen tyyppistä pukeutumista ja niin edelleen. Kirjoittaja kuvaa pelkonsa kohdistumista kouluyhteisöön, jossa hän ei edelleenkään voi syödä:

Ala-asteella olin kolmanteen luokkaan asti hiljainen joka ei uskaltanut sanoa vastaan kenellekään. Olin myös hieman pyöreä, josta jotkut pojat jaksoivat huomautella. Ennen vain olin hiljaa ja en uskaltanut sanoa mitään huutelijoille. Kolmannella luokalla sain jostain rohkeuden sanoa huutelijoille takaisin. - - -

Viidennellä luokalla meidän luokalle tuli Terhi-niminen uusi oppilas. Hän oli todellakin pyöreä, isompi kuin minä.

- - -

Kun pojat sanoivat jotain Terhistä jotain liittyen hänen ulkonäköön, muut jopa minä vain nauroivat, mutta samalla ajattelin koko ajan, että minun pitää nyt ruveta laihduttamaan. - - -

Sain minä kuulla koko ala-asteen ajan itsekin haukkuja, mutten suhtautunut niihin niin vakavasti. Mutta kuudennen luokan jälkeen aloin todellakin laihduttaa. Jätin herkut pois, aloin lenkkeillä hullun lailla, jumpata, tekemään vatsoja yms. Ajattelin kohta jätkät kattoo mua kun on hyvä kroppanen eikä enää hauku.

Seiskan alussa sainkin sitten kuulla kavereilta että: "Vitsit sä oot laihtunu, sä oot tosi hyvä!"

Itse en tosin ollu vielä aivan tyytyväinen painoon, näin itseni vain läskinä.

Seiskan jälkeen, kesälomalla äiti lopulta kiikutti minut lääkäriin, koska olin niin laiha. Lääkäri sanoi ettei varsinaista hätää ole, mutta käski syödä kunnolla ja antoihan hän minulle lääkkeitäkin...

Nyt on kasi luokka kohta lopullaan ja poden edelleenkin kammaa herkkuja ja ylipäänsä ruokaakin kohden. Tajuan sen itsekin kuinka sairaalloisesti tarkkailen syömisiäni ja varsinkin rasvaa. Nyt vasta voin, kuukauden ajan olen syönyt kotona melkein joka päivä ruokaa, tosin sitäkin valikoiden. Koulussa en syö, vaikka kotona ajatella asiaa en tajua miksen syö koulussa.

Pelkään todellakin että lihon samanlaiseksi pullukaksi kuin olin ala-asteella ja en halua että muut alkaisivat huomauttelemaan ulkonäöstäni minulle. Olkoon jokainen sellainen kuin on, ajattelen nyt, mutta minä en halua olla enää pullero. (Nro 8)

Pelko tulla kiusatuksi on liittynyt siihen yhteisöön, jossa häntä kiusattiin alakoulussa. Kotona kirjoittaja syö, mutta ei itsekään ymmärrä, miksi ei pysty syömään koulussa. Tänä päivänä puhutaan paljon varsinkin tyttöjen anoreksiasta. Ehkä yksi syy on yhteisössä piilevästi hyväksytyt ja ihailut piirteet, joita kaikkien on tavoiteltava tullakseen hyväksytyiksi. Kuitenkin nämä piirteet ovat vain yhteisön sosiaalisen elämän pintaa ja pinnan alla näyttäytyvät muut syyt hyväksytyksi tulemiselle. Vallan välineeksi joutumiselle haetaan yhteisön kulttuurin kannalta looginen selitys, muutoinhan kyseessä olisi diktatuuri, jota ei voi yhteisöllisestikään hyväksyä.

7.4.3 Räjähttäminen tai epätoivoinen teko

Kiusaaminen saattaa johtaa prosessin loppupisteenä epätoivoiseen tekoon tai räjähtämiseen (ks. luku 4.3). Kiusattu kokee, että yhteisö ei voi auttaa ja hän on täysin sen ulkopuolella. Tällöin hän alkaakin käyttäytyä väkivaltaisesti entisen alistuneen käytöksen sijaan.

Kiusatulla kuuden vuoden aikana patoutuneet tunteet räjähtivät. Ensiksi hän uhitteli muita koululaisia kolmimetrisellä karahkalla huitoen sinne tänne välitunnilla.

Toisessa tapauksessa hän yritti hirttäytyä liikuntatunnin aikana, koska häntä oltiin kiusattu. Kuulostaa pahalta, mutta kiusattukin myönsi jutussa mukana olleen hie-man ylinäyttelemistä. (yrittihän hän hirttäytyä 50 cm pitkään narunpätkään, mutta ajatus...) (Nro 22)

Kiusattu uhittelee ensin muita oppilaita tunteiden räjähdettyä. Hän pyrkii vastaamaan ylireagoiden saamaansa kohteluun. Kun sekään ei auta, hän turvautuu itsensä kannalta epätoivoiseen tekoon ja yrittää hirttäytyä. Kirjoittajan mukaan toiminta oli ylinäyttelemistä, koska lavasteet eivät vastanneet teon toteutumista. Mutta jo itse ajatus vaikutti yhteisössä ja sai kiusaamisen loppumaan. Goffman (1971, 40–45) puhuu dramatisoinnista. Dramatisoinnissa yksilö ollessaan muiden seurassa sävyttää toimintaansa sellaisin viestein, jotka selventävät tai tuovat dramaattisesti päivänvaloon hänen esitystään tukevia seikkoja. Tässä dramatisointi oli avunpyyntöä. Jotta hänen toiminnalleen tulisi merkitystä toisten osallistujien kannalta, yksilön täytyy saada vuorovaikutussuhteen aikana ilmaista, mitä hän haluaa saattaa toisten tietoon (Goffman 1971, 40). Niinpä kiusaamiseen vastaaminen epätoivoisella teolla liikuntatunnin aikana kaikkien ollessa läsnä sai viestin menemään perille.

Epätoivoinen teko tai räjähtäminen johtaa yleensä virallisen maailman puuttumiseen. Kiusaaminen tulee sen kautta näkyväksi ja se otetaan vakavasti.

Myös laihduttaminen ja sairastuminen sen seurauksena anoreksiaan voi olla epätoivoinen teko. Oppilas pyrkii myötäilemään yhteisönsä ihanteita laihoodesta, koska luokassa olevaa lihavaa oppilasta kiusataan. Pelko lihoa ja joutua kiusaamisen kohteeksi johtaa oppilaan laihduttamaan itseään ja lopulta hän

sairastuu. Näin kiusaaminen vaikuttaa pelon kautta myös niiden oppilaiden käyttäytymiseen, joita ei kiusata. Tällaisten oireiden syyksi voi olla vaikea havaita luokassa tapahtunutta toisen oppilaan kiusaamista ja sitä kautta luotuja tiukkoja kulttuurisia ihanteita, joita oppilaat pyrkivät noudattamaan pelätessään joutuvansa kiusatuiksi.

7.4.4 Kiusaajan vaikutus kiusaamisen lopettamiseen

Kun ajattelee kiusaamisen alkamista prosessina, se alkaa jonkun oppilaan heitosta, testaamisesta, haukkumisesta, katseesta tai muusta vastaavasta teosta. Jollakin on aloite. Aloitteentekijä saa yhteisöstä muilta oppilailta tukea tai ei saa. Muiden tuki vie kiusaamista eteenpäin, mutta edelleen prosessilla on joku johtaja.

Titta kertoo haastattelussaan, kuinka hän oli aloittanut Tuomon kiusaamisen ja hän myös lopetti sen. Vaikka kiusaaminen oli levinnyt luokkaan ja siellä saattoi joku oppilas edelleen kiusata Tuomoa, Titta pystyi lopettamaan kiusaamisen luomalla Tuomosta uuden kuvan ”ihan kivana ” oppilaana.

Niin ni se loppu ja sitten mä niinku pääasiassa sillei aloitin, et ”hei että ei kiusata Tuomoa enää”, ja sitte niinku se, että sanoin niinkun ihan, et ”joo ei enää”, että tällei näin. Ja sitten, kun jos joku naapuriluokkalainen joskus jotain vitsiä heitti Tuomosta, että ”joo, että se taas kompastelee tai jotain vastaavaa ja tunaroi tai tämmöstä”, niin sitten mä sitten sanoin, että ”Tuomo on ihan kiva”, tällei näin niin sitten pikku hiljaa sitten kaikki alkoi ajattelemaan, että Tuomo on ihan kiva ja ei siinä sillei, että sitten se loppui. (Titan haastattelu)

7.4.5 Muiden oppilaiden rooli puuttumisessa

Muiden oppilaiden puuttumisessa kiusaamiseen on oleellista, onko puuttujalla vaikutusvaltaa kyseisessä yhteisössä.

En tiää, miten se lähti liikkeelle, mutta samanikäiset pojat kuin minä olen, meidän koulussa kiusasi 3-4 vuotta nuorempaa tyttöä. Kiusaustapana oli haukkuminen ja jopa tytön kodin pihalla häiriköiminen. Kuulin siitä aina välillä kun pojat juttelivat asiasta tunneilla ja välkillä. En tuntenut tyttöä mitenkään erityisen hyvin, eikä minulla ollut vielä silloin paljon vaikutusvaltaa sanoa pojille vastaan. Yritin auttaa tutustumalla tyttöön ja tulla tämän kaveriksi. (Nro 77)

Jos oppilaalla on sosiaalista valtaa yhteisössä, hän voi vaikuttaa yhteisönsä sosiaalisiin prosesseihin, kiusaamiseenkin. Ellei oppilaalla ole sosiaalista valtaa, hän voi korkeintaan hakeutua kiusatun ystäväksi, mikä sekin edellyttää tietynlaista vahvuutta.

Aineisto on koottu tukioppilailta, joiden roolina on olla kiusatun ystävä tai auttaa kiusattua kertomalla kiusaamisesta jollekin aikuiselle, joka voi puuttua kiusaamiseen. Tukioppilaiden osuudessa kiusaamisen vastustamiseen näyttää olevan merkittävää se, millaiseksi tukioppilas on kokenut oman roolinsa. Tukioppilas voi kertoa olevansa ”vain juhlien järjestämisestä vastuussa oleva oppilas”, ei kiusaamiseen puuttuja. Tällöin tukioppilas voi itsekin olla kiusaaja. Edelleen tukioppilaan valintaprosessilla näyttää olevan merkitystä. Jos tukiop-

pilas on hakeutunut tukioppilaaksi vain tukioppilaskoulutukseen osallistumisesta saatavien vapaatuntien toivossa, hänen mielenkiintonsa ja sosiaalinen asemansa eivät riitä kiusaamiseen puuttumiseen. Jos taas tukioppilaan valintaan on liittynyt luokan luottamuksen ansaitseminen, tukioppilaalla on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa luokan sosiaalisiin prosesseihin. Luokka on valinnallaan valtuuttanut hänet ja se kertoo tietyistä asemasta yhteisössä.

Myös ikä tuo valtaa. Niinpä joskus vanhempi oppilas saattaa puuttua tilanteeseen. Tällöin oppilaalla on jokin muukin suhde kiusattuun, jonka vuoksi hän auttaa. Samoin sukulaisuussuhde saattaa vaikuttaa siihen, että kiusattuna olevaa sukulaista autetaan.

Vallan luomisessa käytetään myös fyysistä kokoa ja ruumiin kieltä.

Se poika oli minun tukiluokallani, nimeä en muistanut mutta kasvot olivat tutut. Isompi poika, samalta luokalta, heitti tätä ilmaan ja antoi pudota maahan. Sitä seurasi potkimista ja hakkaamista.

Menin näkemästäni täysin sanattomaksi ja syöksyin koulun ovista ulos. Poika oli noussut ylös ja vetäytynyt pois muusta porukasta.

Kysyin ensin että mitä täällä tapahtuu. Kukaan ei vastannut, joten menin suoraan isomman pojan luo ja kysyin uudestaan: "Mitä täällä tapahtuu?" Vastausta ei kuulunut, mutta kasvoilta paistoi ylimielinen hymy. Tunsin itseni miltei mitättömäksi sillä poika oli minuakin pidempi.

Toinen tilanteen nähnyt tukioppilas oli hakenut paikalle luokanvalvojan, opinto-ohjaajan ja vararehtorin. Tilanteeseen saatiin selvyys, mutta minua harmitti, ettei kiusaajalle saatu kuria. (Nro 76)

Kiusattu poika kävi myöhemmin kiittämässä tilanteeseen puuttunutta tukioppilasta. Tässä esimerkissä tukioppilaiden rooli kiusaamistilanteissa oli selvä ja heillä oli myös omat tukiluokat, joista he tunsivat vastuuta. Kun tukioppilaita oli kaksi, he toimivat yhdessä ja saivat tilanteen selvitettyksi. Pareittain toimiminen lisäsi tukioppilaiden sosiaalista valtaa.

7.4.6 Virallisen maailman puuttuminen

Mielenkiintoista on, että koulu puuttuu virallisesti kiusaamiseen usein vasta silloin, kun siitä on jokin näkyvä todiste. Näkyvä todiste, dokumentti on virallisen maailman kieltä, jota ymmärretään selkeästi. Toisaalta tällainen dokumentti on myös konkreettinen näyttö, johon on helppo vedota. Dokumentti, joka helpottaa virallisen maailman puuttumista, voi olla myös mikä tahansa konkreettinen esine, esimerkiksi "50 cm pitkä narunpätkä", johon kiusattu yritti hirttäytyä.

Dokumentti voi olla kirje tai paperi, joka toimii todisteena tapahtuneesta. Kun löytyy kirje, jossa on kiusaamiseksi luettavia elementtejä, siihen puututaan välittömästi. Samalla tavalla toimivat fyysisesti saadut ruhjeet. Näissä tapauksissa kiusaaminen on jo kuitenkin edennyt pitkälle ja ennen kuin kiusaaja uskaltaa antaa toiminnastaan dokumentteja, prosessi on jo koko yhteisössä pitkällä, miltei loppusuoralla.

Virallinen maailma on dokumenttien varassa, ellei se tarkkaile oppilaiden välisiä suhteita valppaasti. Oppilaat eivät nimittäin voi kertoa opettajalle kiu-

saamisesta, koska "sitä ei yksinkertaisesti voi tehdä", se rikkoo oppilaiden epävirallisen kulttuurin sisäisiä normeja. Kiusaamisesta kertominen johtaa helposti kiusan kohteeksi joutumiseen tai kiusaamisen kovenemiseen.

Kiusaamista ei huomata, koska oppilaat puhuvat eri kieltä kuin opettajat. Opettajat eivät osaa "meidän kieltä", vaan kiusaamisprosessin peittämisestäkin tulee osa näytöstä, joka tuottaa koulun arkeen hauskuutta ja vaihtelua.

Koulun arki on täynnä pieniä vuorovaikutustilanteita, tuskallisia hetkiä kiusatulle, joita opettaja ei havaitse tai tulkitsee ne muuksi kuin kiusaamiseksi. Tai ei ota niitä vakavasti niiden hetkellisyyden vuoksi.

Jotkut oppilaat mainitsivat kiusaamisen yhteydessä myös tupakan poltosta. Sitä tapahtuu, vaikka se on kiellettyä. Olisiko kiusaamisessa ja tupakanpoltoissa sama ilmiö virallisen ja epävirallisen maailman välillä? Ilmiön tiedetään olevan olemassa, mutta sille ei tehdä tai ei voida tehdä mitään. Niinpä tämän voimattomuuden edessä tehdään sopimuksia, joilla oppilasyhteisössä säilytetään tietty lojaalisuus ja tasapaino. Opettajat kiertävät tupakkapaikan, vaikka tietävät sen olemassaolon, lupaavat antaa jälki-istuntoa seuraavalla kerralla, jota ei kuitenkaan koskaan tule. Tai he antavat jälki-istuntoa, jolla ei ole vaikutusta, koska oppilaiden kulttuurisessa maailmassa jälki-istunto kantaa tiettyä alakulttuurin korkeastatusta. Sen sijaan työn teettäminen voisi olla oppilaiden mukaan tehokkaampaa. Silloin joutuisi ikään kuin tekemään niitä tehtäviä, jotka on määrätty virallisen maailman tehtäviksi. Samoin oppilaiden kautta puuttuminen kiusaamiseen näyttää olevan tehokasta. Jos nimetään neljä vartijaa, se sekoittaa luokan sosiaalista rakennetta ja viestii samalla, että kiusaaminen ei ole hyväksyttyä. Tämä selittänee myös vertaissovittelun kautta saatuja hyviä tuloksia.

Puuttumisessa käytetään menetelmänä usein empatian herättämistä, myötätuntoa sitä kohtaan, jota on kiusattu. Meluccin (1996, 102) mukaan empatia ymmärryksenä toisen tunteita kohtaan ei yksin riitä. Tarvitaan vielä riittävä ehto kohtaamiselle, ankkuroituminen johonkin omimpaan itsessä. Itsen ja muiden välillä oleva kuilu täytyy ylittää, jotta aito kohtaaminen voisi todentua. Melucci (emt.) toteaa, että kohtaamisessa on kyse sympatiasta ja kompassiosta, yhdessä tuntemisesta. Avoimuus onkin pyrkimystä kohtaamiseen, jossa merkitykset luodaan yhdessä. (Laine 2003, 50.) Oppilaat toivoivat asioiden käsittelyä avoimesti.

– Mikä ois ollut hyvä tapa?

– Mä en tiiä yhtään niinku, et mitä siellä on puhuttu. Et onko yleensäkin puhuttu niinku, onko ne pojat puhuneet mitään keskenään vai vähän nyökkäilleet, et pyytäkäs nyt anteeks sillei niinku toisiltanne.

– Ymm. Mitä pitäs tapahtua niitten poikien tai niitten oppilaitten, jotka on keskenään, välillä?

– Mun mielestä ihan semmonen niinku, kokoonnutaan semmosen pyöreen pöydän ääreen, mä en tarkoita, et se on pyöree, mut siis, että puhutaan ne asiat halki, koska mä en, mä sain sellasen käsityksen, että sitä juttua ei niinku puhuttu sillei, niinku kokonaisuudessaan auki. Mä en tiiä niinku minkä verran siitä on puhuttu, mutta kuulemma tosi vähän. (Millan haastattelu)

Haastateltava kaipaa asioiden avointa käsittelyä. Kiusaamistilanne on käsitelty virallisesti, mutta oppilaiden mielestä siitä on puhuttu ”tosi vähän”. Luokka on kuitenkin yllättävän tietoinen tapahtumista, jotka on käyty läpi muutamien oppilaiden kesken. Virallisen maailman edustaja on antanut repliikit oppilaiden suuhun kehottamalla heitä pyytämään anteeksi. Tällä ei ole suurta vaikutusta kiusaajien ymmärrykseen ja aitoon kohtaamiseen kiusaajan kanssa. Tapaus jää elämään pinnan alle ja odottamaan seuraavaa otollista tilannetta ja hetkeä. Puuttumisessa erilaiseen kiusaamiseen on varmaan mietittävä erilaisia menettelytapoja. Ei ole olemassa yksi yhteen sopivaa mallia. Oppilas, joka alkoi kiusata ystäväänsä, kun hänen poikakaverinsa alkoi seurustella tämän kanssa, totesi, että ”ei siinä rangaistus auta, että tulee jälki-istuntoa ja sit alat olla sen kaiveri”.

Tutkiessaan työpaikkakiusaamista Björkqvist (1992, 17) havaitsi, että puuttumisen kannalta tärkeää on erottaa, missä vaiheessa kiusaaminen on. Mitä aikaisemmin tulee tietoiseksi, mitä on tapahtumassa, sitä paremmat mahdollisuudet on ryhtyä toimenpiteisiin. Kiusattu elättää usein toivetta, että olosuhteet muuttuisivat itsestään. Ennen kuin yksilö tunnistaa, että häntä kiusataan, mitään ei voi tapahtua.

Toinen oleellinen seikka Björkqvistin (emt.) mukaan on puhua avoimesti siitä, mitä tapahtuu. Tämä voi olla vaikeaa, koska se helposti tulkitaan heikkouden merkiksi ja siihen liittyy myös häpeää. Tämän vuoksi on tärkeää olla tietoinen kiusaamisen ilmiöstä, siitä että kiusaamisen syy ei ole kiusatussa.

Kolmas seikka Björkqvistin (1992, 17) mukaan on saada yhteisön jäsenet näkemään, että kiusaamista todella tapahtuu, mikä on ratkaisevan tärkeää. Tämä voi olla vaikeaa, koska kiusaaminen täyttää sosiaalisen ”tilauksen” ja kiusaamisen tunnustaminen horjuttaa yhteisön tasapainoa. Kiusaajat ja myötäilijät ovat vankasti sitä mieltä, että kiusattu on ansainnut kiusaamisensa. Kun parannusta olosuhteissa alkaa tapahtua, löytyy varmasti myös joitakin, jotka haluavat säilyttää ”terroritasapainon” yhteisössä. Samalla kun yhteisön jäsenet tunnustavat kiusaamisen esiintymisen, se lakkaa Björkqvistin (1992, 17) mukaan. Hänen mukaansa ainoa parannuskeino tilanteeseen on eräänlainen kognitiivinen uudelleen rakentuminen, muuttunut näkemys siitä, mitä yhteisössä tapahtuu. Björkqvistin (1992, 17) mukaan on realistista myös tunnustaa, että joskus ongelma ei ratkea ilman uudelleen sijoittumista.

Opettajalla on mahdollista käyttää omaa valtaansa myös kiusaamisen esittämiseen ja jopa sen ehkäisemiseen, jos hänellä on ymmärrys kiusaamisesta ilmiönä. Niinpä opettaja voi muodostaa oppilaista erilaisia ryhmiä tai työpareja ja auttaa oppilaita toimimaan yhdessä erilaisissa sosiaalisissa kokoonpanoissa sen sijaan, että hän antaisi oppilaiden muodostaa ryhmät ja sallisi heidän käyttää ryhmien muodostamista osana kiusaamiseen liittyvää syrjimistä (ks. myös Papházy 2005, 242). Koulukiusaaminen on osa oppilaan kulttuurisen identiteetin muodostumista ja käsitystä siitä, millaiseen kulttuuriin hän kuuluu. Nämä kulttuuriset piirteet tuotetaan sosiaalisissa suhteissa ja yhteisöissä, ja niiden ymmärtäminen on osa koulukiusaamista. Sosiaaliset suhteet ovat viestintää,

jotka sisältävät valtaa, ja viestinnässä on kyse esityskäytännöistä, jotka ovat vallassa tai vallatta. (Hall 1992, 206–207.)

7.5 Kiusaamisen funktiot

Rajaan kiusaamisen funktioiden tarkastelun tässä työssä yhteisön näkökulmaan. Olen tietoinen kiusaamisen vaikutuksista myös yksilöihin, mutta tämän tutkimuksen näkökulma ja aineisto eivät anna aihetta sen laajempaan tarkasteluun.

7.5.1 Kulttuurin luominen ja uusintaminen

Kiusaaminen perustuu erojen havaitsemiseen ja/tai niiden tuottamiseen. Erojen ja yhtäläisyyksien kautta oppilasyhteisö luo ja uusintaa oppilaskulttuuriaan. Erojen havaitseminen liittyy useimmiten juuri kulttuurisesti keskeisiin seikkoihin kuten vaatetukseen, kauneuteen ja voimakkuuteen liittyviin ihanteisiin. Näin ollen kiusaamisella luodaan ja uusinnetaan kulttuurisesti hyväksytyjä ja arvostettuja arvoja ja ihanteita. Erilaisuus ei olekaan enää yksilön erilaisuutta, vaan se edustaa yhteisön kulttuurisesti arvostamia piirteitä. Kiusaaminen vaikuttaa koko yhteisöön muokkaamalla sen arvostuksia. Näin kiusaaminen pakottaa yhteisön jäsenten käsityksiä kulttuuriseen samankaltaisuuteen. Samankaltaisuudesta poikkeamisesta rangaistaan eri tavoin (esimerkiksi hylkäämisellä, halveksunnalla, eristämällä). Nämä rangaistukset ovat paljon kovempia kuin virallisen maailman sanktiot (tunnin jälki-istunto tai rehtorin puhuttelu). Sosiaalinen vankila, joksi eristämistä voidaan kutsua, on se tila, jota luokan kaikki oppilaat pyrkivät välttämään.

Yhteisössä voidaan määritellä kulttuurisesti arvostetut piirteet sankarien kautta tai käänteisesti halveksittujen kautta. Kiusaamisessa yhteisö luo erilaisuuden kulttuurisesti arvostetun ominaisuuden vastakohtana, negaationa. Kun arvostuksen kohteet luodaan käänteisinä arvoina, negaatioina, niiden määrittely on väljempää. Sankari osoittaa tarkasti ne piirteet, jotka ovat arvostettuja. Sen sijaan kiusatun käänteisinä arvoina määritellyt piirteet antavat yhteisön jäsenille enemmän väljyyttä ja vaihtelua kulttuurisesti arvostettuihin piirteisiin.

Tämän vuoksi kiusaamiseen on vaikea puuttua, ellei päästä käsiksi niihin sosiaalisiin rakenteisiin, jotka tuottavat ja muovaavat kulttuurisia arvostuksia. Ehkä juuri tästä syystä vanhemmat oppilaat (9. luokkalaiset) kiusaavat 7. luokkalaisia. Ja ehkä juuri tästä syystä luokan uusia tulokkaita kiusataan herkemmin. Tulokkaiden sosiaalistaminen luokan yhteisiin kulttuurisiin arvostuksiin nousee herkästi esille ja heissä näkyvät myös ne erot, jotka uhmaavat rikkoo kulttuurisen yhtenäisyyden. Eräs tapa päästä käsiksi luokan sosiaalisiin arvostuksiin on korostaa luokan toiminnassa avointa ja luonnollista vuorovaikutusta (Lauriala 1986, 13, 26–30; ks. myös Lauriala 1995, 32).

7.5.2 Kiusaaminen vallan ja aseman tavoitteluna

Kiusattua kuvataan usein tietyillä adjektiiveilla. Oppilaiden kirjoitukset alkavat usein kiusatun piirteiden kuvauksella ja ne tuottavat kiusatusta stereotyyppisen kuvan (erilaisuuden piirteistä tarkemmin luvussa 5.3.4):

Kun tulimme 7 luokalle, luokkaamme tuli eräs tukeva tyttö, jolla ei ollut muodikkaita vaatteita ja hän oli hieman epähygieeninen. Hän oli hiljainen. Häntä alettiin kiusata ja hän oli koulussa usein yksin. (Nro 83)

Haastatteluaineistosta kävi ilmi, että kiusaamisessa oli kuitenkin kyse jostain muusta kuin alussa nimetystä stereotyyppisestä erilaisuudesta.

Piia kertoo haastattelussa ensin Paulasta, jota kiusataan sen vuoksi, että Paula on pullea. Sittemmin hän toteaa, että hän haluaisi olla Essin ystävä, mutta Essi on sekä Paulan että Piian ystävä. Piia taas ei pidä Paulasta. Voittaakseen Essin ystävyyskokonaan, hän alkaa tuoda Paulasta esiin asioita, joita ei arvosteta oppilaiden keskuudessa. Näistä huomioistaan hän kertoo Essille. Nimitely leviää ja Paulan kiusaaminen alkaa.

Tullessaan yläkouluun Piia (Piian haastattelu) kuvaa, kuinka erästä tyttöä kiusataan hänen pukeutumisensa vuoksi. Sittemmin hän mainitsee, että kaikki pelkäsivät yläkouluun siirtymistä ja joutumista kiusatuksi siellä. Kun yhdeksäsluokkalaiset valitsivat yhden seitsemäsluokkalaisten (näyttääkseen valtaansa), muut yhtyivät nimittelemään häntä päästäkseen ”porukoihin mukaan”, saadakseen yhdeksäsluokkalaisten hyväksynnän ja välttyäkseen tulemasta itse kiusatuksi.

Titta (Titan haastattelu) kertoo Venlasta, joka oli luokan suosituin oppilas. Titta sanoo, että hän olisi halunnut olla ”se suosituin oppilas”, samanlainen kuin Venla. Saavuttaakseen suosituimman oppilaan aseman Titta tarvitsi hauskoja juttuja, joilla hän saavutti suosiota luokan tyttöjen keskuudessa. Ensin Titta kertoi hauskoja juttuja pikkusiskostaan, mutta ennen pitkää nämä jutut eivät enää tuottaneet tyttöjen keskuudessa riittävästi hauskuutta. Kun luokasta valittiin ”ällä” poika kiusaamisen kohteeksi, hänestä riitti hauskuutta pitkän aikaa. Sittemmin kiusattua vaihdettiin niin, että neljän vuoden aikana Titta kertoo kolmesta eri kiusatusta. Tällä tavoin Titan asema hauskana ja suosittuna oppilaana, jolla oli aina jotain uutta ja hauskaa kerrottavaa, säilyi luokkayhteisössä.

Milla (Millan haastattelu) toteaa, kuinka hän halusi saada johtaa tietyissä asioissa. Luokalla oli kuitenkin Iina, joka oli myös johtajatyyppejä ja samalla luokan luottamusoppilas. Milla tavoitteli Iinan asemaa ja oli hänelle kateellinen. Saavuttaakseen asemaa itselleen Milla loi Iinalle leuhkan ja opettajia mielistelevän oppilaan maineen. Tällä maineella Milla pyrki purkamaan Iinan ympäriltä tämän ystävät pois.

Roope (Roopen haastattelu) kuvaa, kuinka he kiusasivat Maisaa. Maisaa kiusaamalla hän sanoi saavansa kaveripiirin hyväksynnän ja samalla ”koviksen” maineen. Kiusaaminen toi Roopelle sosiaalista asemaa yhteisössä.

Teemu sanoo haastattelussaan, että hänen ystävänsä Valtteri kiusasi Villeä säilyttääkseen asemansa muiden arvosteluista vapaana, ”koviksena”, omassa yhteisössään.

Kaikki haastateltavat alkoivat ensin kertoa kiusatusta erilaisena, ärsyttävänä tai muuten outona. Se oli kiusatusta luotu kuva, joka oli kiusaamisprosessin tuloksena tuotettu ja syntynyt. Se on se näkyvä ja päällimmäinen asia, jota kiusaamisessa uusinnetaan jatkuvasti. Kun prosessin alkujuurille päästään, huomataan, että siellä vaikuttavat muista sosiaalisista suhteista aiheutuvat seikat; erilaisuus on toissijaista. Kiusattua käytetään näiden sosiaalisten suhteiden tai kiusaajan arvostuksen tuottamisen välineenä. Kun kiusaamisen prosessi sitten yhteisössä jatkuu, alkuperäiset syyt eivät enää näy yhteisössä. Prosessi etenee ja sen tuotokset nousevat tarkastelun kohteeksi.

7.5.3 Sosiaalisten suhteiden harjoittelunäyttämö

Aapola (1991, 55) toteaa tutkimuksessaan, että tytöt itse olivat hyvin selvillä luokkansa tyttöjen ystävyyssuhteista ja niiden vaihtelusta. Heille tyttöryhmä oli julkinen näyttämö, jonka sisällä oli pienempiä, ystävyyksien rajaamia yksityisiä tiloja. Rastas (2002, 13) toteaa rodullisiin sosiaalisiin suhteisiin liittyen, että nuoret pohtivat, kenen kanssa he haluavat näyttäytyä, kun he ovat toisaalta tietoisia siitä, että joku tulee nähdyksi Toisena ja toisaalta ovat samalla tietoisia rodullistetuista hierarkioista ja ihmisten asenteista. Tämä näkyy siinä, kenen seurassa nuoret haluavat näyttäytyä. Kiusaamisessa näkyy sama käyttäytyminen. Erilaisuus, joka on tunnistettua tai oletettua ja samalla tuotettua, käynnistää oppilaisissa neuvottelun siitä, miten he suhtautuvat tähän henkilöön ja mitä seurauksia sillä on heidän omalle sosiaaliselle asemalleen yhteisössä.

Tässä tutkimuksessa kiusaamiseen liittyvät toiminnot, vaikka piiloisetkin, näyttäytyivät luokkayhteisössä oppilaille näyttämönä, jossa esitetään erilaisia sosiaalisiin suhteisiin liittyviä näytäntöjä. Vaikka tilanteista ei kerrottu oppilaille, he kertoivat olevansa tietoisia niistä, mutta eivät osanneet sanoa, kuka tai ketkä olisivat tapahtumista kertoneet. Näytännöt, jotka rakentuivat kiusaamiselle, tapahtuivat oppilaiden keskuudessa, oppilaiden ajalla ja tilassa. Näytäntöjä saatettiin järjestää virallisellakin ajalla ja virallisen maailman läsnä ollessa, mutta ne olivat silloin niin piiloisia, että virallinen maailma ei huomannut niitä. Jos näytäntö ulottui oppitunnille, luokkayhteisö oli varma, että opettaja ei puuttuisi tilanteisiin, vaikka näkisikin ne. Puuttumista testattiin ja virallisen maailman puuttumattomuus laajensi kiusaajien toimintatilaa viralliseen maailmaan päin. Jotkut oppilaat kertoivatkin pelkäävänsä, että jos viralliselle maailmalle kerrotaan kiusaamisesta, mutta se ei puutu kiusaamiseen, kiusaaminen lisääntyy. Puuttumattomuus antaa käytännössä ikään kuin hiljaisen legitimitetin toiminnalle, joka on virallisesti kiellettyä koulussa. Puuttumattomuutta paheksuttiin oppilaiden keskuudessa. Virallisen maailman odotettiin huolehtivan viime kädessä oppilaiden oikeuden toteutumisesta. Oppilaat eivät odottaneet puuttumista itseltään tai toveriltaan, vaikka saattoivat kyllä todeta, että olisi pitänyt puuttua, mutta ei uskaltanut.

Sosiaalisen maailman sanktiot ja palkkiot rajaavat oppilaiden toimintaa kiusaamisessa. Oppilaat elävät sosiaalisessa maailmassa itsekin taiteillen oman asemansa kanssa ja sen vaarantaminen puuttumisen kautta saattaa johtaa luokkayhteisössä kiusaamisen kohteeksi joutumiseen. Toisaalta oma rooli esityksissä estää lopettamasta koko näytäntöä. Yksilöille näytännöistä karttuu sosiaalista pääomaa, kokemusta siitä, miten eri tilanteissa kannattaa ja miten ei kannata menetellä. Kiusaamiseen liittyvä toiminta vaatii oppilailta tarkkaa sosiaalista havainnointikykyä. Sen kautta harjoitellaan sosiaalisia taitoja ja vallan käyttöä sosiaalisissa verkostoissa.

7.5.4 Näennäinen yhteisöllisyys

Ryhmien välinen vertailu ja ristiriidat auttavat rakentamaan ja säilyttämään ryhmän sisäistä kulttuuria (Schein 1987, 56). Ryhmällä on tarve säilyttää identiteettinsä ja paras tapa säilyttää tuo identiteetti on vertailu muihin ryhmiin ja vastakkainasettelu muiden kanssa. Willis (1984) kuvaa tutkimuksessaan työväenluokan poikien yhtenäisyyttä hyvien naurujen saamisen kautta. Yhteinen nauru toi luokkaan yhteisöllisyyden tuntua hauskanpidon lisäksi. Kiusaamisessa nauru saattaa myös laajeta jonkun kustannuksella yhteiseksi hauskanpidoksi, jossa henkilöstä tehdään niin naurettava, että hänen kaikelle toiminnalleen saatetaan nauraa. Tämä toiminta tapahtuu usein myös oppitunneilla. Naurun avulla ryhmän jakautuminen konkretisoituu niihin, jotka nauravat ja siihen, jolle nauretaan.

Kiusaaminen luo siihen yhteisöön, jossa sitä tapahtuu, hajautunutta yhteisöllisyyttä. Luokassa vallitsee näennäinen yhteisöllisyys, joka on kuitenkin rikkinäistä yhteisöllisyyttä. Luokka ajattelee, että luokassa vallitsee yhteisöllisyys, kun kiusattu luo ryhmään sosiaalisen tilan, jossa kiusattu on yhteinen vihollinen. Kuitenkin tilanne vie koko ryhmältä energiaa, kun kiusattua täytyy seurata uusien tarinan aineiden saamiseksi ja oman ryhmän yhteisöllisyyden ylläpitämiseksi. Näin ollen luokassa vallitsee näennäisesti hyvä henki, mutta ei kiusatun kohdalla (nro 28). Näennäinen yhteisöllisyys ei siten kosketakaan koko ryhmää, vaan rikkoo sitä. Näennäinen yhteisöllisyys tuo kuitenkin oppilaille näennäistä turvaa sosiaalisten verkostojen keskelle, joissa tavoitellaan ystävyyttä ja pelätään eristetyksi tulemistä. (Ks. Aapola 1991.) Myös Salmivalli (2003, 36) toteaa, että luokan oppilaiden enemmistö voi olla sitä mieltä, että luokassa on hyvä ilmapiiri, mutta silti jotakin oppilasta kiusataan.

Erityisesti kiusaajaryhmään kiusaamisen prosessi luo yhtenäisyyttä ja yhteisöllisyyttä, joka toisaalta sitoo kiusaajaryhmän jäsenet ryhmään ja toisaalta pakottaa kiusaajan keksimään prosessille jatkuvasti jotain uutta pitääkseen ryhmän jäsenten mielenkiinnon yllä. Kiusaaja sitoo ympärilleen kannattajaryhmän, joka pysyy ryhmässä toisaalta pelon vuoksi ja toisaalta aseman tavoittelemisen halusta.

Myös opettajia kiusaamisen näennäinen yhteisöllisyys saattaa hämätä. Kiusattu on ryhmässä mukana, vaikka häntä kiusataan.

- Ni sit se oli yksin?
- Nii, se oli yksin, mut sit kuitenkin, me haukuttiin sitä sillei selän takana, mut kuitenkin me niinku oltiin sen kanssa.
- Ymm.
- Se oli sillei vaikee selittää. Vähän niinku me haukuttiin sitä, me ei tykätty siitä, mut silti me oltiin sen kanssa.
- Se oli teiän porukassa?
- Niin.
- Joo.
- Tai sit se vaan änkes siihen ja me ei huomattu, kun se tulee siihen sillei ovelasti ja. Sit varmaan oli myös se, et jos Ritu tai Janika ei ollu koulussa, ni oli pakko turvautua siihen, kun ei ollu muita. (Saaran haastattelu)

Tässä kiusaaja kertoo, kuinka kiusattu oli varaystävä ja jonka sallittiin olla läsnä ryhmässä, koska hän oli kiusaajan kanssa niinä päivinä, jolloin muut oppilaat olivat pois koulusta. Näin kiusaaja turvasi aina jonkun oppilaan, joka oli hänen kanssaan kaikkina koulupäivinä.

7.5.5 Kollektiivinen syyllisyys

Ryhmän jäsenet tuntevat kollektiivista syyllisyyttä silloin, kun he samaistuvat ryhmään, jonka teot koetaan jotakin henkilöä tai ryhmää kohtaan moraalittomiksi. Kollektiivista syyllisyyttä voi kokea sellainenkin ryhmän jäsen, joka ei itse ole ollut aiheuttamassa harmia toiselle. Tämä on mahdollista, koska ihmiset luokittelevat itsensä jonkin ryhmän jäseniksi. Näin ryhmän joidenkin jäsenten tekemät moraalittomat teot toista ryhmää tai ihmistä kohtaan linkittyvät useimpiin ryhmän jäseniin jaetun ryhmäidentiteetin perusteella. (Branscombe & Bertjan 2004, 3–4). Kollektiivinen syyllisyys ei välttämättä ole yhteydessä aiemmin koettuihin tapahtumiin. Sitä voidaan kokea myös meneillään olevista teoista ja tapahtumista. Näin ihmiset voivat kokea kollektiivista syyllisyyttä epätasa-arvoisesta asemasta, vaikka he eivät olisikaan olleet itse luomassa epätasa-arvoisia olosuhteita, mutta kokevat hyötyvänsä tilanteesta. (Branscombe & Bertjan 2004, 5–6.) Kiusaamisessa kiusaaja on ryhmänsä kanssa luonut vallan epätasapainon luokkaan tai kouluun, mutta kiusaamisesta saattaa koitua epäsuoraa hyötyä myös muille oppilaille (ks. luku 7.1.2).

Syntipukki tai kiusattu tuo yhteisöön hetken helpotuksen, koska hän kantaa kiusaamisen syyllisyyttä. Kiusaaminen selitetäänkin pintatasolla juuri kiusatun ominaisuuksista johtuvaksi toiminnaksi. Toisaalta kiusaaminen synnyttää kollektiivista syyllisyyttä, koska yhteisön jäsenet ovat tietoisia prosessista ja sen todellisesta tilasta. Tässä aineistossa kollektiivinen syyllisyys näkyy kirjoituksissa tai puheessa me-muotona (tai ”meidän ilkeä luokkamme”). Oppilaat kertovat kokevansa kiusaamisen loppumisen helpotuksena.

Mutta onneksi tässä vaiheessa luokanvalvojamme puuttui asiaan. Koko luokkamme keskusteli ja pohti yhdessä ja erikseen asiaa. Silloin tuntui, että ehkä kiusaaminen nyt loppuisi ja Heikki jätettäisiin rauhaan, mutta ei homma toiminut vieläkään. Ja nyt apuun tarvittiin jo koulumme opinto-ohjaajaa ja rehtoria. (Nro 33)

Mutta ihan niinku tosi harvoin Maija on mukana, mutta siinä, sekin on vaan semmosta, että se istuu paikallaan ja heittää jotain tyhmää niinku kommenttia, niinku poikien tukena, poikien tueks sillei, mutta ei se, ei oikein innostunut kiusaamisesta, onneksi. (Ainon haastattelu)

Asian käsitteleminen tai siitä avoimesti puhuminen on kuitenkin vaikeaa, koska puheeksi ottaminen tuo esiin oman syyllisyyden tai pelon siitä, että joutuu käsittelemään omaa syyllisyyttä. Mitä pidemmälle prosessi etenee, sitä vaikeampi yhteisön jäsenten on ottaa kiusaamista puheeksi. Toisaalta kun yhteisön jäsenet kokevat syyllisyyttä, he ovat valmiita myös korjaamaan aiheuttamansa vahingon. Häpeä sen sijaan johtaa tekojen kätkemiseen, vähättelemiseen tai tilanteista pakenemiseen. (Lickel ym. 2004, 35–48.)

Syyllisyys on yhteydessä vastuuseen. Yhteisön selkeät toimintaperiaatteet ja toistuva keskusteleminen oppilaiden kanssa siitä, mitä on toisen oppilaan kunnioittava kohteleva ja mikä sitä ei ole, tuo esiin oppilaan oman vastuun toiminnassaan muita oppilaita kohtaan ja auttaa oppilaita myös tulkitsemaan luokkatoveriensä käyttäytymisen eettisyyttä.

8 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTA

8.1 Tutkimustulokset pähkinänkuoressa

Tutkimukseni tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään, mitä koulukiusaaminen on sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. Tutkimusaineistonani olivat 7.– 9. luokkalaisten tukioppilaiden kirjoitukset ja haastattelut. Käytin aineiston analyysissä merkitysten analyysiä, jolloin etsin aineistosta, mitä merkityksiä oppilaat olivat antaneet omassa yhteisössään tapahtuneelle kiusaamiselle.

Kokoavasti voidaan todeta, että vallan, aseman tai suosion tavoittelu toimii usein kiusaamisen vaikuttimena. Ilmiössä huomio kohdistuu usein kiusatun oppilaan erilaisuuteen. Kiusaaminen alkaa kiusatun erilaisuuden nimeämisellä. Keskeistä kiusaamisessa on kiusatun toiseus, jota tuotetaan luomalla kiusatulle tietynlainen maine. Maineen luomisessa tarinoilla on suuri merkitys. Kiusaamista voimistavia keinoja ovat myös yhteisön hauskuuttaminen, kiusatun tai opettajan harhauttaminen sekä erilaiset rituaalit.

Kiusaaminen on keino tuottaa ja vahvistaa oppilaskulttuuria. Kiusatun erilaisuus liitetään helposti oppilaiden kulttuurisesti arvostamien seikkojen vastakohtiin. Yhteisön jäsenet pyrkivät tavoittelemaan kiusaamisen kautta luotuja kulttuurisia arvostuksia välttyäkseen itse kiusaamiselta. Kiusaamisella siis tuotetaan ja vahvistetaan yhteisön kulttuurisesti arvostamia seikkoja, joita yhteisön jäsenet ovat pakotettuja tavoittelemaan. Näin esimerkiksi lihavuudesta kiusaavassa yhteisössä kulttuuristen normien ankara tavoittelu voi äärimmillään joutaa jonkun oppilaan kohdalla jopa anoreksiaan.

Kiusaaminen muodostuu yhteisössä tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden ketjusta. Tilanteiden kokemisessa oleellisia ovat oppilaiden tilanteille antamat merkitykset ja tulkinnat. Vuorovaikutuksella voi olla näissä tilanteissa päinvastainen merkitys kuin normaalisti: kiusaamisessa kutsu ei olekaan tarkoitettu kutsuksi eikä nimeltä kutsuminen tarkoita puhuttelua.

Kiusaaminen sisältää tavallisesti tekoja tai toimintatapoja, jotka tuottavat kiusaajaryhmään sisäistä yhtenäisyyttä ja yhteisöllisyyttä. Yhteinen hauskanpito kiusatun kustannuksella liittyy kiusaajaryhmän yhteen ja saattaa leikin kaut-

ta muitakin yhteisön jäseniä osallisiksi kiusaamiseen ikään kuin huomaamatta. Kiusaamiseen saatetaan liittää myös rituaaleja, kollektiivisia toimintoja, joilla on sosiaalisesti keskeinen merkitys. Rituaaleissa oleellista on yleisön läsnäolo ja ne ovat yksi tapa esittää kiusaajan valta-asemaa (vallan näytön rituaalit, alistamisrituaalit, vaientamisrituaalit), osoittaa kiusatun kuulumattomuutta yhteisöön (inhorituaalit, eristämisrituaalit) ja näyttää näkyvästi yhteisöllisyyttä rituaaliin osallistuvien kesken (ryhmän yhteisöllisyyden rituaalit). Kiusaamiselle perustuva yhteisöllisyys on kuitenkin näennäistä.

Kiusaaminen jatkuu yhteisössä siinä vallitsevan kollektiivisen pelon vuoksi. Kiusaamalla jotakin oppilasta kiusaaja herättää pelon kaikissa yhteisön oppilaissa: kuka tahansa oppilas on vaarassa joutua kiusatuksi. Pelko estää kiusaamiseen osallistumattomiakin oppilaita puuttumasta tilanteeseen.

Kiusaaminen tuottaa yhteisön jäsenille kollektiivista syyllisyyttä. Kiusaamiseen osallistuneet voivat kokea syyllisyyttä toiminnastaan. Samoin oppilas, joka näkee kiusaamista, mutta ei puutu siihen, kokee syyllisyyttä. Tällä tavalla kiusaaminen koskettaa koko luokan hyvinvointia.

Oppilaiden keskuudessa vallitsee epävirallisia normeja, jotka estävät puuttumasta kiusaamiseen. Tällainen on mm. lojaalisuus omaa ryhmää kohtaan. Niinpä koulun normien rikkojia, kiusaajia, ei saa paljastaa. Epäviralliset normit saattavat olla voimakkaampia kuin koulun viralliset normit ja myös niiden rikkomisesta aiheutuvat, usein sosiaaliset rangaistukset (esimerkiksi eristäminen yhteisön ulkopuolelle) voidaan kokea ankarampina kuin koulun viralliset rangaistukset (kuten jälki-istunto).

Kiusaamiseen osallistumattomien oppilaiden on vaikea puuttua kiusaamiseen, mikäli heillä ei ole laajaa sosiaalista arvostusta ja luottamusta luokassaan tai jos he ovat mielipiteensä kanssa yksin. Toisaalta kun vaikutusvaltaa omaava oppilas puuttui kiusaamiseen, sen vaikutus oli tehokasta.

Kiusaamisen lakkaamiseen vaikutti yhtenä tekijänä kiusatun oivallus siitä, että kiusaaminen ei johtunut todellisuudessa kiusatun erilaisuudesta. Kun kiusattu oppilas huomasi, että kiusaajalla on sama piirre, josta häntä kiusattiin, hän ymmärsi, ettei erilaisuus ollutkaan kiusaamisen todellinen syy. Tämä antoi kiusatulle vahvuutta ja rohkeutta vastustaa kiusaamistaan.

Kiusaaminen ilmenee yhteisössä eri tavoin. Joskus se kehittyy prosessi-
maisesti saaden aikaa myöten kovempia muotoja ja johtaa samalla kiusatun eristämiseen koko yhteisöstä. Joskus kiusaaminen pysyy nimittelynä tai siihen voi liittyä kiusatun syrjimistä yhteisössä ilman muita kiusaamisen muotoja. Oppilaiden kirjoituksissa kiusaamisena koettiin myös fyysinen äkillinen päälle käyminen tai suhdekriisi, jossa kahden oppilaan välit rikkoutuivat jonkun kolmannen osapuolen vuoksi. Kiusaamisena pidettiin myös ärsyttävää kiusaamista. Ärsyttävään kiusaamiseen liittyi usein se, että kiusattu (ärsyttäväksi koettu oppilas) rikkoi epävirallisia normeja tai ei hyväksynyt hänelle osoitettua kiusatun asemaa, vaan pyrki toistuvasti ryhmän jäseneksi torjunnasta huolimatta.

Kiusaaminen on yhteisössä usein yleisesti tiedossa oleva ilmiö ja se leviää tehokkaasti yhteisössä ja jopa sen ulkopuolelle. Se on koulun sosiaaliin suhteisiin, kulttuurisiin arvostuksiin ja epävirallisiin normeihin kietoutunut ilmiö,

josta arkisessa koulutyössä näyttäytyy vain pinta. Niinpä opettajia voidaan harhauttaa, jolloin he näkevät kiusaamiseksi tarkoitetut tilanteet jopa ystävyys-yhteisönsä osoituksina. Tämän vuoksi ilmiön ymmärtäminen vaatii yhteisön jäsenten sosiaalisten suhteiden, yhteisön kulttuuristen merkitysten ja oppilaiden vuorovaikutuksen hyvää tuntemista.

Tämä tutkimus auttaa ymmärtämään kiusaamista ilmiönä, jossa kiusaamiseen vaikuttavat monet ”näkyvät” seikat. Saadut tulokset vahvistavat kiusaamisen sosiokulttuurista näkökulmaa, joka on aikaisemmissa tutkimuksissa jäänyt vähemmälle tarkastelulle. Samalla tulokset täydentävät kiusaamisesta eri teoreettisista näkökulmista aikaisemmin tuotettua tietoa. Vaikka tuloksia ei voi yleistää sellaisenaan koskemaan kaikkea kiusaamista, kulttuurisen ja sosiaalisen näkökulman oivaltaminen avaa kiusaamisen tarkkailijalle yhteisössään uuden mahdollisuuden havaita kiusaamista, ymmärtää sitä ja vaikuttaa siihen.

8.2 Tutkimuksen toteutuksen ja luotettavuuden pohdinta

Laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, vaan siihen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimusmenetelmiä. Täten laadullisen tutkimuksen piiristä ei löydy myöskään yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelusta. (Tynjälä 1991, 388; Heikkinen ym. 2005a, 352; Denzin & Lincoln 2000, 23.) Tässä tutkimuksessa käytetään Heikkisen (2004, 179–190) narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden viisipor- taista määrittelyä, joka pohjautuu Brunerin (1986) teoriaan. Vaikka Heikkinen (emt.) tarkastelee nimenomaan narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta, en näe kyseisten kriteerien soveltamisessa estettä tähän tutkimukseen. Se minkä käsitteiden kautta tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan, on pikemminkin yhteydessä tutkimusparadigmaan. (Ks. laadullisen ja määrällisen paradigman eroista esim. Tynjälä 1991, 388–389.)

Paradigmoihin liittyy erilainen tietämisen tapa. Heikkinen (2004; 1999) erottaa Brunerin (1986, 11–14) tavoin paradigmaattisen tietämisen (eli loogis- tieteellisen tietämisen) ja narratiivisen tietämisen. Paradigmaattinen tietäminen on perinteisessä tieteessä ylläpidetty tiedon muoto ja se käyttää välineenään tyypillisesti matematiikkaa ja logiikkaa, joiden avulla kokemuksesta muodoste- taan yleisiä periaatteita ja lainalaisuuksia. Tavoitteena on selkeä syy-seuraus - järjestelmä sekä tutkimustulokset, jotka ovat yleisiä, ajasta ja paikasta riippu- mattomia. Narratiivinen tietäminen taas on tiedon muodostamista ymmärrettä- vänä juonellisena tapahtumaketjuna. Narratiivinen tietämisen tapa rakentuu toimijoiden päämäärien ja intentioiden varaan ja soveltuu hyvin inhimillisen toiminnan selittämiseen ja kuvaamiseen. (Bruner 1986; Heikkinen 2004 ja 1999.)

Tämä tutkimus sijoittuu narratiiviseen tietämisen tapaan, jolloin luotetta- vuuden tarkastelu Heikkisen (2004; Heikkinen ym. 2005b) esittämien periaat- teiden pohjalta on luonnollista. Ensiksikin tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella historiallisen jatkuvuuden (principle of historical continuity) periaat-

teen pohjalta, millä tarkoitetaan toiminnan kehkeytymistä historiallisesti ja kertomuksen etenemistä juonellisena. Siihen liittyy ihmisten intentioiden esille tuominen. Olennaista on, että tapahtumat rakentuvat juonellisesti uskottavina niin, että lukija voi ymmärtää toiminnan päämäärät ja tavoitteet toiminnassa mukana olevien ihmisten päämääristä ja tavoitteista käsin. Tätä periaatetta olen noudattanut tässä tutkimuksessa kuvaamalla koulukiusaamista prosessina. Historiallisen jatkuvuuden periaatteeseen kuuluu myös toimintahistoriallinen analyysi, jota olen tässä työssä toteuttanut tarkastelemalla kiusaamista yhteisöllisessä ja kulttuurisessa kontekstissa sekä ajallisena jatkumona. Koko tutkimus rakentuu merkityskokonaisuuksista muodostuvaksi juonelliseksi kokonaisuudeksi (Liite 5, Liite 6, Liite 7 ja Liite 8).

Toiseksi Heikkinen (2004, 185) mainitsee refleksiivisyysperiaatteen (principle of reflexivity), jonka mukaan tutkijan on syytä pohtia esioletuksiaan ja sitoumuksiaan tutkittavaan kohteeseen (ks. myös Gergen & Gergen 2000, 1027–1028 ja Richardson 2000, 937). Näitä olen tarkastellut luvussa 2.1.3 ja 2.5. Edelleen refleksiivisyyteen kuuluu se, että tutkimusteksti on tutkijan tuottamaa todellisuutta ja hänen tulee olla tietoinen siitä, miten hän tuottaa todellisuutta. Tämän vuoksi tutkijan on kuvattava tiedonprosessinsa. Tätä olen kuvannut luvuissa 2.2 ja 2.3 sekä 2.4. Tutkimuspäiväkirjan pitäminen auttaa refleksiivisen otteen säilymisessä tutkimuksen kuluessa. Tutkimuspäiväkirjani sisältää tutkijan reaktioita ja kuvaa tutkimustoimintaa. (Tynjälä 1991, 393; Bogdan & Biklen 1998.) Tutkimuspäiväkirja on auttanut havainnoimaan käsitysteni muuttumista työn kuluessa ja arvioimaan omien uskomusteni merkitystä tutkimuksen luotettavuudelle. Aineistoa on luettu monikerroksellisesti, jolloin työ sisältää erilaisia teoreettisia näkökulmia samoihin aineistossa oleviin merkityksiin.

Refleksiivisyysperiaate johdattaa kolmanteen periaatteeseen, dialektisuuden (principle of dialectics). Dialektiisuusperiaatteen mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu eri äänien välisessä keskustelussa, ja tutkijan on hyvä antaa tilaa erilaisille äänille. Raportoinnissa eri äänten on tultava mahdollisimman autenttisina esille. Ihanteena nähdään näkökulmien moneus. (Heikkinen 2004; ks. myös Gergen & Gergen 2000, 1028–1029.) Tässä tutkimuksessa dialektiisuusperiaate toteutuu toisaalta useiden teorioiden ääninä ja toisaalta oppilaiden autenttisina puheenvuoroina, joiden kautta ilmiöön on pyritty luomaan monipuolinen kuva. Erilaisia teorioita on käytetty avaamaan uusia näkökulmia aineistoon.

Eri teorioiden lisäksi etäisyyttä aineistoon on otettu keräämällä ja lukemalla aineistoa pitkällä aikavälillä, mikä osaltaan lisää luotettavuutta. Oppilaiden ääni on tukioppilaiden ääni. Olen käyttänyt tukioppilaita oman yhteisönsä avainhenkilöinä. Toisaalta tukioppilas on myös tavallinen oppilas. Tukioppilaan rooli näyttää vaihtelevan eri yhteisöissä. Joissakin kouluissa on tiedostettu, että tukioppilaalla voi olla rooli kiusaamiseen vaikuttamisessa, mutta toisissa kouluissa tukioppilas koetaan juhlien järjestäjänä tai tukioppilaaksi ryhtymisen syynä on ollut vapautuksen saaminen oppitunneilta. Tämä selittää myös sitä, että tukioppilaiden joukossa on kiusaajia. Aineistossa on kiusaajien, kiusattujen ja muiden oppilaiden ääniä. Osa oppilaista on seurannut kiusaamista sivusta,

osa ollut siinä jollakin tavalla itsekin mukana, esimerkiksi kiusaajan ystävänä. Äänet tulevat eri kouluista. Tutkimuksessa on oleellista usean eri yhteisön jäsenten näkökulmat kiusaamiseen. Edelleen saturaatio on yksi luotettavuuden kriteeri (ks. luvut 2.2.3 ja 2.3.2). Toinen näkökulma olisi ollut valita oppilaat esimerkiksi yhdestä koulusta ja tutkia kiusaamista yhden yhteisön näkökulmasta samaan ilmiöön.

Tutkimuksesta puuttuu virallisen maailman autenttinen ääni. Virallisen maailman ääntä tässä tutkimuksessa käyttävät oppilaat: kiusaajat, kiusatut ja muut kiusaamista havainnoivat tai siihen osallistuvat oppilaat. Oppilaiden äänten kuuleminen tuo oman oleellisen puolen ilmiön tarkasteluun. Opettajien tai rehtorin äänten tutkiminen olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe, joka rikastuttaisi ilmiöstä saatavaa kuvaa omasta näkökulmastaan.

Oppilaat puhuvat myös vanhempien suulla sekä joissakin tapauksissa poliisin suulla. Kiusaamisprosessin tutkiminen siihen liittyvien eri ihmisten, oppilaiden, opettajien ja vanhempien näkökulmasta on myös oivallinen jatkotutkimusaihe.

Dialektisuuteen kuuluvat myös eettiset kysymykset. Näitä olen käsitellyt erikseen luvussa 2.5.

Toimivuusperiaate (principle of workability) on neljäs luotettavuuden tarkasteluun liittyvä näkökulma, jonka mukaan ”totta on se, mikä toimii”. Tässä ei ole kyse kuitenkaan pelkästään tiedon käyttöarvosta, vaan tiedonprosessin perimmäisestä luonteesta sinänsä. Tämän työn toimivuutta tulee ymmärtää ilmiön ymmärtämisen kautta: vasta sitten, kun ymmärrämme ilmiötä, voimme vaikuttaa siihen. (Heikkinen 2004.) Diltheyn (1990) mukaan luonnontieteet ovat luonnonilmiöitä selittäviä ja humanistiset tieteet puolestaan ihmisen henkistä toimintaa ja kulttuuria ymmärättäviä. Rauhala (1989, 11–12) toteaa, että ymmärtämisenkin voidaan katsoa olevan selittävää. Selittäminen on tällöin määritelty siten, että sen tavoitteena on tehdä ilmiöt käsitettäviksi ja löytää keinoja vaikuttaa niiden kulkuun. Kun ilmiö ymmärretään, voidaan uuden ymmärryksen pohjalta luoda toimivia käytänteitä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää kiusaamista ilmiönä syvemmin. Kun tutkimus tavoittaa lukijan elämissä maailmaa, se avaa lukijalle samalla uuden ymmärryksen ilmiötä kohtaan. Tästä on mahdollisena seurauksena uusi ymmärrys toimia uudella tavalla. (Rauhala 1989, 11–12.)

Toisaalta tutkimus herättäne keskustelua. Se avaa erilaisen sosiaalisen ja kulttuurisen näkökulman kiusaamisilmiöön koulussa.

Viidentenä periaatteena voidaan tarkastella tutkimuksen havahduttamisperiaatetta (principle of evocativeness). Tutkimuksen herättämät mielikuvat, muistot ja tunteet nousevat esiin raporttia lukiessa, ja lukija kokee, että tutkimus laajentaa hänen ymmärrystään ilmiöstä. (Heikkinen ym. 2005b; Richardson 2000, 937.) Tällöin tutkimuksen luotettavuuden arviointiin osallistuvat myös lukijat ja kollektiivinen tutkijayhteisö (Ryan & Bernard 2000, 785–786).

Tämän tutkimuksen tarkoitus on ollut lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tätä syntynyttä ymmärrystä voidaan soveltaa muihinkin tapauksiin. Tämän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää näin pienestä tutkittavien joukosta

samaan tapaan kuin määrällisessä tutkimuksessa, eikä se ole tarkoitukseen. Toisaalta tulokset mahdollistavat yleistämisen tutkimusaineiston ulkopuolelle ilmiöön liitettyjen teoreettisten käsitteiden kautta. Tällöin syntyy tunne totuudenkaltaisuudesta, mikä on yksi luotettavuuden osoitin laadullisessa tutkimuksessa. Yhdyn Suonisen (1997, 28) toteamukseen, että ”yksittäisen pienen aineiston analyysi ei kerro kulttuurisista yleisyyksistä. Se voi kuitenkin kertoa havainnollisesti ja herättävästi siitä, mikä on kulttuurisesti mahdollista.” Näiden mahdollisuuksien ymmärtämisestä voi sitten avautua uusi pragmaattisten sovellusten kenttä.

8.3 Johtopäätökset ja seuraamukset

Tämän tutkimuksen merkitystä voi arvioida saatujen tulosten sekä niiden herättämän keskustelun perusteella. Lähdin tutkimaan kiusaamista ilmiönä, jotta voisin ymmärtää, mistä ilmiössä on kyse. Tämän ymmärryksen pohjalta myös lukijalle voi syntyä kyky nähdä kiusaamista tilanteissa, joita hän ei aikaisemmin ole kyennyt tunnistamaan kiusaamiseksi. Ilmiön näkeminen ja syvälinen ymmärtäminen ovat edellytyksiä puuttumiselle.

Tämän tutkimuksen varsinaisena tarkoituksena ei ollut luoda malleja kiusaamiseen puuttumiselle, mutta tuloksia voidaan toisaalta tarkastella myös preventioiden ja interventioden kehittämisen näkökulmasta. Suhonen (1989, 40) toteaa, että ”interventio ja preventio ovat tarkoituksellista toimintaa, johon liittyy tilanteen tulkinta ja yhteisymmärrykseen tähtäävä kommunikaatio”. Suhosen (emt.) mukaan ”interventio- ja preventioparadigmojen kehittäminen sekä niiden kriittinen tarkastelu ilman teoreettista pohjaa on torso”. Interventioille ja preventioille tulisikin etsiä uudenlaisia viitekehyksiä, tavoitteita ja joustavampia toteuttamismalleja. Ulkoapäin tuodut interventio- tai preventiovaateet, joissa usein lähdetään liikkeelle teknisesti ja kohderyhmän ulkopuolelta tulevasta toimintaideasta, ilman että niihin liittyisi kohdeongelman syvällistä ymmärtämistä, muodostuvat kuormittaviksi paperinmakuisiksi prosesseiksi vailla yhteyttä arjen tilanteisiin. (Suhonen 1989, 15, 44; Aarnos 2003, 88.) Toisaalta työni tulosten pohjalta painottuu promootio, hyvää vuorovaikutusta edistävä yhteisöllinen toiminta.

8.3.1 Kiusaamisen määritelmä

Tässä tutkimuksessa kiusaamista ei määritelty ulkoapäin, vaan kiusaamisen määrittämisen lähtökohtana oli oppilaiden oma ymmärrys ilmiöstä. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että oppilaiden näkemänä heidän ja opettajien ymmärrys kiusaamisesta oli erilainen. Oppilaat korostivat kiusatun subjektiivista kokemusta kiusatuksi tulemisesta. Tulokset antavat myös viitteitä siitä, että kiusaaminen näkyy hetkellisinä vuorovaikutussuhteiden sarjana ja taustalla on kiusaajan sosiaalisen aseman tai vallan tavoitteleminen yhteisössä, mitä taas opettajat eivät havainneet kiusaamisena. Kiusaamisen määritelmään sisältyvää

pitkäkestoisuutta oppilaat eivät ymmärtäneet puuttumisen ehtona tai edellytyksenä; pikemminkin oppilaat odottivat puuttumista kiusaamiseen jo varhaisessa vaiheessa.

Kiusaamisen määrittelyminen pitkäkestoisena on ymmärrettävää tieteellisissä tutkimuksissa, jotta eri maissa toteutettujen tutkimusten tulokset ovat keskenään vertailukelpoisia. Kuitenkin koulun arkea ajatellen olisi syytä pohtia, voitaisiinko koulussa ottaa käyttöön erilaisia kiusaamisen määritelmiä tai kiusaamisen ”asteita”. Näin ollen määritelmät sallisivat kiusaamiseen puuttumisen jo varhaisessa vaiheessa eivätkä ohjaisi odottamaan kiusaamisen tapahtumista pitkällä aikajaksolla. Ellei kiusaamiseen puututa jo varhaisessa vaiheessa, se leviää ja tarttuu yhteisössä ja saattaa levitä jopa sen ulkopuolellekin. Kauan jatkuessaan kiusaaminen vakiinnuttaa yhteisön vuorovaikutussuhteet, jolloin niihin on erityisen vaikea puuttua. Koulussa voidaan myös ottaa esille erilaisia kiusaamisen määritelmiä, ja käsitellä kiusaamista monesta näkökulmasta. Oleellista on myös kiusaamiseen sisältyvien ryhmädynamiikkaan, vuorovaikutukseen, kulttuuriin sekä valtaan liittyvien seikkojen ymmärtäminen ja niistä keskusteleminen. Eettisten periaatteiden selkeys on edellytys sille, että kiusaaja kokee kiusaamisesta tervettä syyllisyyttä ja muuttaa käyttäytymistään.

8.3.2 Turvallisuus koulun rakenteissa ja kulttuurissa

Kouluun liittyy tiettyjä rakenteellisia, institutionaalisia ja kulttuurisia seikkoja, jotka tekevät yhteisöstä juuri koulun. Pakkojäsenyys ja jäsenyydestä eroamiseen liittyvät seuraamukset tuovat omat reunaehdonsa, jotka ruokkivat kiusaamista. Luokkakokoonpanojen ja oppilasryhmien muodostamisessa olisikin hyvä pohtia ryhmädynaamisia seikkoja, samoin kuin olisi mietittävä, miten luokka- tai kouluyhteisön vaihtaminen olisi helpompaa. Myös sitä, kenen on aihetta vaihtaa yhteisöä, olisi pohdittava koko yhteisön sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Kiusatun eroaminen koulusta johtaa usein siihen, että kiusaaja valitsee uuden kiusatun asemansa ylläpitämiseksi ja prosessi alkaa yhteisössä alusta. Ellei ilmiötä nähdä kokonaisvaltaisesti koko yhteisön vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta, puuttuminen johtaa pinnallisiin toimenpiteisiin, joilla ei ole yhteisöä tervehdyttävää vaikutusta.

Olen kuvannut, kuinka kiusaaminen on oppilaskulttuurissa ja -yhteisössä syntyvä, kehittyvä ja ylläpidetty toiminnan muoto, jolloin oleellista on tulla tietoiseksi yhteisössä - on se sitten luokka tai koulu - vallitsevista kulttuurisista arvostuksista ja epävirallisista normeista. Koulussa vallitsevat kulttuuriset arvostukset tarjoavat oivallisen kentän tehdä ero kulttuurisesti hyväksytyyn ja ei-hyväksytyyn välille. Kulttuuristen arvostusten varaan on helppoa luoda ´meidät´ ja kulttuurisesti erottuvat ´heidät´. Toisaalta eroja voidaan luoda ja vahvistaa kiusattujen oppilaiden kautta. Kun yhteisöstä poimitaan jollakin tavoin poikkeava oppilas ja nimetään hänessä olevat ominaisuudet kiusaamisen syiksi, nimetyt piirteet muodostuvat kyseisessä yhteisössä vältettäviksi ominaisuuksiksi. Toisaalta kiusaamiseen liittyy kiusaajan pyrkimys vahvistaa omaa asemaansa yhteisössä kiusaamisen kautta. Kiusaajan arvostetuksi tuleminen tarve tulisikin voida käsitellä muulla tavalla kuin kiusaamisen kautta. Tässä voisi auttaa kun-

kin oppilaan omien vahvuuksien löytäminen ja tunnustaminen. Kulttuurin aiheuttamaan ilmiöön tulisi vaikuttaa kulttuurin sisäisen toimintatavan ja ymmärryksen lisääntymisen kautta. Kulttuurisista arvostuksista keskusteleminen avartaa oppilaita ymmärtämään kulttuurien moninaisuutta ja hyväksymään sen. Toisaalta ellei oppilailla ole selkeää käsitystä siitä, mikä on oikein ja mikä väärin, oman toiminnan arvioiminen on mahdotonta. Myöskään tervettä käyttäytymisen muutokseen johtavaa syyllisyyttä ei voi syntyä ilman käsitystä oikeasta ja väärästä. Tietoiseksi tuleminen omasta toiminnasta ja aito vastavuoroiseen ymmärrykseen pyrkivä kohtaaminen ovat keskeisiä tekijöitä. Oppilaiden sosiaalisten suhteiden avointa tarkkailua kiusaamisen havaitsemisessa ei voi kyllin korostaa.

Perusopetuslaissa todetaan, että oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Turvallisuuden syvälinen ymmärtäminen on oleellista. Turvallisen vastakohtana on turvaton oppimisympäristö, johon usein sisältyy pelkoa. Aineistoni pohjalta voin todeta, että kiusaamisessa pelolla on suuri merkitys. Pelätessään joutuvansa itse kiusatuksi kiusaaja voi aloittaa kiusaamisen. Kiusattu pelkää kiusaamisen aiheuttamaa turvattomuutta, ja koko luokka pelkää, kuka valitaan seuraavaksi kiusatuksi. Turvattomuus ilmenee yhteisössä ääneen lausumattomana pelkona. Turvallisuus tulisikin ymmärtää laajasti myös sosiaalisena turvallisuutena, jossa jokaisella yksilöllä on oikeus kuulua täysivertaisena jäsenenä yhteisöönsä ja kokea tulevansa siinä arvostetuksi.

Pelkoa voivat aiheuttaa myös yhteisössä vallitsevat epäviralliset normit, joita oppilaat noudattavat niiden rikkomisesta aiheutuvien sosiaalisten sanktioiden pelossa. Kulttuuriset arvostukset ja epäviralliset normit on ensin tunnistettava, jotta niistä edes voidaan puhua. Esimerkiksi luokassa vallitseva epävirallinen normi, että jonkun oppilaan toimintaa ei voi arvioida, ilman että arvioija joutuu kiusatuksi, aiheuttaa kaikille yhteisön jäsenille pelkoa. Tällaisista sosiaalisista hierarkioista, epävirallisista normeista ja arvostuksista ääneen puhuminen purkaa niiden yhteisöllistä valtaa.

Perusopetuslaki, koulun järjestyssäännöt ja muut virallisen maailman luomat normit ohjaavat oppilaskulttuurin toimintaa. Ne ikään kuin rajaavat alueen, joka on kyseisessä instituutiossa hyväksyttyä. Vaikka näitä rajoja koetellaan, ne kuitenkin toimivat yleisenä hyväksyttynä tapana toimia. Tällä tavalla koulun kiusaamista koskevat normit rajaavat yleisesti hyväksytyn tavan toimia. Toisaalta virallisen maailman suhtautuminen virallisiin normeihin viestittää, mikä on oikeasti hyväksyttyä kyseisessä koulussa. Näin ollen vaikka koulun normit ovat olemassa, niiden sisältö mitätöityy, elleivät opettajat ja koulun henkilökunta toimi niiden mukaisesti. Tällöin ne jäävät paperinormeiksi, joilla ei ole käytännön merkitystä. Oppilaat seuraavat erityisen tarkasti nimenomaan normien toteutumista arjen käytänteissä. He eivät välttämättä ole kovin tietoisia koulun sääntöjen sisällöstä, mutta ovat tietoisia opettajien ja rehtorin toiminnasta koulun kiusaamistapauksissa ja reagoivat siihen. Huomiot koskevat myös tapauksia, joita virallinen maailma ei ole edes luokitellut kiusaamiseksi. Tämä on yksi taso vaikuttaa kiusaamiseen.

Baumanin (2002, 214) mukaan on miltei yleispätevä laki, että ´meitä´ voi käyttää puolustautumiseen irrallisuutta ja sekasortoa vastaan. Voisiko olla niin, että koulu- tai luokkayhteisö, joka kokee olevansa virallisesta kontekstista irrallinen ja jossa virallinen ja epävirallinen eivät kohta, ei keskustele tai viesti aidosti keskenään ja luo osaltaan epävirallista ´me´ -ajattelua, jossa yhteisöön muotoutuvat omat sosiaaliset toimintatavat ja sosiaaliset ja kulttuuriset säännöt? Yleistä kaikille kirjoituksille, joissa kiusaamista käsiteltiin, oli virallisen ja epävirallisen maailman etäisyys toisistaan. Sitä, onko tämä syy ilmiölle, ei tämän tutkimuksen pohjalta voi yksiselitteisesti osoittaa, mutta se voi olla yksi mahdollisuus.

8.3.3 Opettajan ja rehtorin keinot kiusaamisen estämiseksi

Roland (1984, 78–79) toteaa, että jos kiusaaminen johtuu selvästi vain yhdestä kiusaajasta, on tarpeetonta pyrkiä vaikuttamaan koko ryhmään. Ryhmään vaikuttaminen on Rolandin (emt.) mukaan tärkein menetelmä silloin, kun jokin lapsiryhmä kiusaa toisia. Omassa aineistossani kiusaaminen lähti usein liikkeelle jostakin henkilöstä tai pienestä ryhmästä ja prosessin jatkuttua eteni koskemaan yhteisöä hyvin laajalti. Näin ollen voisi ajatella, että kiusaamisprosessin alussa on helpompaa estää kiusaaminen vaikuttamalla yksittäisiin jäseniin. Prosessin pitkittyessä se koskee koko yhteisöä ja vaatii toisenlaista puuttumista.

Opettaja voi toiminnallaan tukea oppilaiden sosiaalisten suhteiden tasapainoista kehittymistä luokassa. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että luokalle, jossa on kiusaamista, ei saisi antaa vapaata mahdollisuutta muodostaa pareja tai ryhmiä. Kiusaamisessa ryhmien muodostamista voidaan käyttää yhtenä tapana kiusata. Tällainen tilanne voi näkyä myös käyttäytymisenä, jolloin joku oppilas ilmoittaa toistuvasti haluavansa olla ”yksin pari”. Kyse voi olla siitä, että oppilas on aikaisemmin tullut torjutuksi parien tai ryhmien muodostamisessa, eikä hän voi enää ottaa riskiä tulla uudelleen torjutuksi. Hän on mieluummin vapaaehtoisesti yksin. Näin työryhmien valitsemisessa näkyvät sosiaaliset hierarkiat ja oppitunnillakin tapahtuva useimmiten sanallinen nimittely voivat olla avaimia havaita oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin kätkeytyviä valta-asetelmia. Oppilaiden tavoitteellinen toiminta vähentää myös turhautumista, joka voi purkautua kiusaamisena. Tavoitteista keskusteleminen ja opiskelun merkityksen ymmärtäminen luovat yhteisöllisesti myönteistä suhtautumista opiskeluun.

Jos kiusatulla on ystävä yhteisössä, se vähentää kiusaamista. Tähän opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan luomalla opiskelutilanteissa sellaisia olosuhteita, joissa kiusattu voi ystäväystyä jonkun häntä tukevan oppilaan kanssa. Vahvistamalla hyvää suhdetta opettaja toimii epäsuorasti kiusaamista vastaan. Tämä on mahdollista esimerkiksi opiskeluun liittyvien projekti-, tiimi-, pari- tai ryhmätöiden avulla. Kun tällainen projekti kestää pidemmän aikaa ja edellyttää oppilaiden tiivistä vuorovaikutusta ja molempien osuutta projektin onnistumiseen, se voi olla yksi tekijä kiusaamisen vähentymisessä. Toisaalta oppilaiden ryhmittely vaatii opettajalta oppilaiden sosiaalisten suhteiden herkkää aistimista. Oppilas, jota on kiusattu pitkään, elää yhteisössä, jossa koko yhteisön asenne

voi olla kielteinen häntä kohtaan. Tällaisessa tilanteessa kiusattu oppilas tarvitsee suojaa kiusaajaa vastaan eikä häntä pitäisi valita samoihin sosiaalisiin ryhmittymiin kiusaajan kanssa.

”Jos ajatellaan, että oppiminen on sosiokonstruktivistista, ryhmä on siinä oleellista. Tieto muodostuu neuvottelun tuloksena jossain ryhmässä. Tässä mielessä oppilaiden väliset sisäiset suhteet vaikuttavat neuvottelun tulokseen eli tiedon muodostukseen. Näin kiusaaminen vaikuttaa oppimiseen.” (Ote reflektiopäiväkirjasta 27.5.2005)

Kiusaajan valtaa voidaan toisaalta purkaa laittamalla kiusaaja ryhmään, jossa hän ei saa kiusaamiseen sosiaalista tukea muilta oppilailta. Yllä mainittujen toimenpiteiden soveltaminen riippuu aina kulloisestakin tilanteesta ja ryhmän sosiaalisesta kokoonpanosta. Kiusaaminen on monella tavalla oppilaiden asenteisiin ja kulttuurisiin arvostuksiin ja ryhmässä vallitseviin valta-asetelmiin kieoutunut ilmiö eikä ole olemassa yhtä ainoaa tapaa vaikuttaa siihen.

Oppilasryhmän sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaminen näyttäytyi aineistossa tehokkaaksi tavaksi toimia kiusaamista vastaan. Jos yhteisöstä valittiin ”vartijat”, jotka olivat kiusaamista vastaan nimettyjä henkilöitä yhteisön sisällä, se vaikutti tehokkaasti. En tarkoita tällä sitä, että joka luokkaan tulisi nimetä vartijoita. Jos kuitenkin yhteisön sisällä on oppilaita, jotka ovat kiusaamista vastaan ja asia on koko luokkayhteisön tiedossa, syntyy ikään kuin vastavoima kiusaajalle. Se antaa samalla mahdollisuuden oppilaille, jotka eivät yksin uskaltaisi toimia kiusaamista vastaan, asettua kiusaamista vastustavien oppilaiden puolelle. Tämä rooli sopii hyvin tukioppilaille. Tällöin on merkittävää, että he tiedostavat roolinsa kiusaamisen vastaisessa toiminnassa. Tukioppilaiden ohjaajilla on suuri vastuu ohjata näitä vaativaan tehtävään omassa yhteisössään. Toisaalta yhteisö luo omat paineensa myös tukioppilaille. Vertaissovittelu perustuu oppilasryhmän sisäisiin suhteisiin vaikuttamiseen.

Tukioppilaan roolin ”painavuuteen” vaikuttaa hänen nauttimansa luottamus luokassa. Tällä tavalla ne tukioppilaat, jotka oli valittu esimerkiksi äänestämällä, saattoivat nauttia enemmän luokan luottamusta kuin muutoin valituiksi tulleet. Mikäli tukioppilas ei nauti luokan ehdotonta luottamusta ja luokassa on vain yksi tukioppilas, on hänen vaikea vaikuttaa luokassa vallitseviin sosiaalisiin suhteisiin. Myös oppilaskunnan tulisi vaikuttaa koulun kiusaamiseen liittyviin sääntöihin, jolloin normit eivät tulisi ylhäältä annettuina, vaan oppilaat osallistuisivat niiden luomiseen ja arjen käytänteisiin valuttamiseen.

Jotta opettaja voi puuttua kiusaamiseen, hänellä on oltava paitsi tietoa kiusaamisesta ilmiönä, myös pedagogista johtajuutta. Opettaja työskentelee monenlaisten sosiaalisten paineiden alaisena ja niiden oikea tunnistaminen on avain sille, että opettaja voi pedagogisena johtajana vaikuttaa yhteisönsä sosiaalisiin ilmiöihin. Opettaja tarvitsee myös työkaluja puuttuakseen kiusaamiseen. Tällaisia taitoja ovat erityisesti ryhmädynaamiset taidot sekä ongelmanratkaisuja tiimityötaitot. Oppilaskulttuurin tuntemus on omiaan auttamaan opettajaa, kun hän pyrkii ymmärtämään oppilaiden maailmaa.

Ydintäen voi todeta, että kiusaamisen vastainen toiminta edellyttää koulu yhteisöltä a) selkeää käsitystä oikeasta ja väärästä käyttäytymisestä, b) tavoiteorientoitunutta toimintaa, c) ryhmädynaamisten taitojen soveltamista opetuk-

nessa, d) ymmärrystä oppilaskulttuurista ja epävirallisista normeista sekä e) vuorovaikutustaitojen hallintaa ja niiden johtamista.

8.3.4 Kiusaamisen seuraamuksista

Koulukiusaaminen on yhteiskunnallisestikin merkittävä tekijä. Se vaikuttaa yksilöiden koulumenestykseen ja koulussa viihtymiseen. Kiusatun poissaolot, tunnilla naureskelu kiusatun vastatessa opettajan kysymyksiin tai ryhmätöistä eristäminen ja ilman paria jättäminen eivät voi olla vaikuttamatta koulumenestykseen. Jos luokassa kiusataan "hikariudesta", vain harva uskaltaa tuoda osaamistaan julki ja monet joutuvat peittämään osaamisensa kiusaamisen pelossa. Tällä tavoin koko yhteisöön levinnyt ja siinä pitkään jatkunut kiusaaminen voi vaikuttaa koko luokan opiskelumotivaatioon. Kiusaaminen muo­vaa myös oppilaan käsitystä itsestään yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Jos ajattelemme oppimista sosiokonstruktiivisesti toisten kanssa yhdessä vuorovaikutuksessa oppimisena, voimme ymmärtää, millaista oppimista kiusaaminen vuorovaikutuksena tarjoaa. Tällä tavalla kiusaamisella on vaikutusta myös elinikäiseen oppimiseen luodessaan kielteisen asenteen oppimisympäristöä kohtaan. Bauman (2002) kuvaa toiseuden ilmiötä kansallisella tasolla ja tarkastelee rasismia myös tässä valossa. Jos ilmiönä toiseus on ihmisessä sama, mutta saa erilaisissa konteksteissa ja yhteisöissä vain erilaisen ilmiön (koulussa koulukiusaaminen, työyhteisössä työpaikkakiusaaminen, toisessa yhteydessä rasismi), on toiseuden ymmärtäminen ja koulukiusaamisen näkeminen tästä näkökulmasta myös yhteiskunnallisesti merkittävä tekijä. Mikäli oppilaat ymmärtävät ja tunnistavat ilmiön jo koulussa, heillä on myös elämässään myöhemmin valmiuksia huoma­ta itsessään ja yhteisössään saman ilmiön muita ilmenemismuotoja ja vaikuttaa niihin.

8.3.5 Jatkotutkimustarpeita ja loppusanat

Käsillä oleva tutkimus herättää myös jatkotutkimustarpeita. Näkökulmaan toisi mielenkiintoisen lisän opettajien ymmärrys ilmiöstä koulussa. Miten sama ilmiö samassa yhteisössä näyttäytyy eri tahojen silmin, opettajien, oppilaiden tai vanhempien? Koulukiusaaminen on oppilaiden "työhyvinvointiin", kouluviihtyvyyteen liittyvä ilmiö. Aikuisilla kiusaamistapauksia käsittelevät ulkopuolisena tahona työsuojeluviranomaiset. Lapsilla ja nuorilla ei ole tällaista virallista tahoa, joka olisi kiusaamisen laaja asiantuntija, sovittelija, koordinoija ja tiedonjaka­ja. Kiusaamista olisi myös mielenkiintoista tarkastella hallinnollisesta perspektiivistä.

Skuttnabb-Kangas (1988, 28–33) on todennut, että jos meillä on sinisiä ja punaisia kolmioita ja neliöitä, ne voidaan laittaa kasaan lajittelemalla toiseen kasaan kaikki siniset ja toiseen kasaan kaikki punaiset, riippumatta niiden muodosta. Tai voimme laittaa toiseen kasaan kaikki kolmiot ja toiseen kaikki neliöt. On yhtä lailla ymmärrettävää, että saman asian voi nähdä eri tavoin ja molemmat ovat yhtä oikeita. Tämä työ on yksi näkökulma yhteiskunnassa vaikuttavaan merkittävään ilmiöön. Se on luotu ja sitä luodaan kielen kautta.

Oleellista on tulla tietoiseksi siitä, mikä ei ole näkyvää. Ja kun se on tehty näkyväksi, tulee jälleen pyrkiä tiedostamaan se, mikä on vielä piilossa.

Tässä työssä on kyse lopulta suhtautumisesta toiseen ja itseen. Ikäheimo (2003, 166–168) kirjoittaa rakkaudesta ja elämänmuodosta. Hän toteaa, että rakastaminen on eräs keskeisistä elementeistä persoonan asennoitumisessa itseensä, toisiin persooniin ja tätä kautta koko maailmaan. Se, välitänkö toisten elämästä ja onnellisuudesta ja omasta onnestani, ja missä määrin, muovaa sitä, millainen maailma on minun näkökulmastani ja millainen minä olen.

Aristoteleen (1989, 194; Ikäheimo 2003, 167) mukaan ihmistä viime kädessä motivoiva tekijä on onnellisuuden tavoittelu. Mikäli ihminen lakkaa tavoittelemasta onnellisuutta, omaa tai toisten, hänellä ei ole enää motivoivia toiminnan perusteita. Kulttuuri, josta rakkaus on katoamassa, on itsetuhoinen. Huoli lasten ja nuorten kasvattamisesta korostuu kun tiedämme, että hyytävimpään välinpitämättömyyteen toisen ihmisen henkeä ja hyvinvointia kohtaan kykenevät nimenomaan lapset ja nuoret, joiden tunto oman ja toisten ihmisten elämän ja onnellisuuden merkityksestä on vielä hahmottumaton ja sellaisena erityisen altis vaikutuksille. (Ikäheimo 2003, 167.)

SUMMARY

School bullying as a phenomenon. Some experiences of Finnish lower secondary school pupils.

Background

Bullying at school is an international phenomenon with a long but somewhat narrow research tradition. Research on bullying has been criticised for homogeneity and for studying the problem from the point of view of an individual. A need for a more comprehensive approach, both theoretically and methodologically, has been recently expressed (Thelin 2004, 30–31; Hägglund 2004, 82–84; Eriksson et al. 2002). Bullying continues to be a topical phenomenon. In spite of various preventive and intervention measures, bullying continues to exist. There is something paradoxical about this phenomenon.

In order to take action, one has to, first, be thoroughly acquainted with the phenomenon (Koskinen 1990, 157–160). With a more comprehensive knowledge, it will be possible to better detect and understand bullying in a classroom or a school community as well as take measures against it. According to Suhonen (1989, 4–7), what is essential in both prevention (taking preventive measures against a negative factor or process) and intervention (minimising a negative influence or breaking off a negative process) is knowledge of the target problem. Also Aarnos (2003, 84) points out that intervention requires an in-depth understanding of the target problem. Consequently, only by understanding the phenomenon of bullying in depth will we be prepared to consider intervention or preventive measures.

Purpose of the study

The study aims at understanding school bullying as a phenomenon. How does it emerge and develop in a classroom or a school? Bullying will be examined from a social and cultural perspective. Central concepts in the study include interaction, school as a community, and pupils' culture in the community. The study is based on pupils' perceptions of bullying at school.

Data and analyses

Data for this study comprise writings by 85 peer support pupils and interviews of ten of these pupils in lower secondary school. The topic of the writing assignment was "Bullying at school". The assignment did not define bullying for the pupils but the starting point was their understanding of what they saw as bullying in their own community (Winch 1979). Interviews were conducted as thematic interviews the purpose of which was to gain a deeper understanding of the phenomenon elicited from the writings. Peer support pupils were used as

key figures, and there were, among them, bullies, those who were bullied, and those who had witnessed bullying from a distance.

Research methodology used was hermeneutic. The method of analysis was a semantic one in which the meanings given by pupils to bullying were elicited from text. According to Eskola and Suoranta (1999, 152), the first analysis should be, as closely as possible, on a conceptual level that both the interviewee and the researcher understand roughly in the same way. In this study, the first analysis of the data was made on the basis of the pupils' analyses. Several writings contained a description of 1) a person bullied, 2) going to school, and 3) relationships with school mates. Further, writers might refer to 4) the official world or 5) family, and have, at the end, a description of 6) the final situation and solution. After placing the texts into these categories, I read each of these categories as an entity. These readings then produced units of meaning such as normality versus difference, testing, subjective attitude to bullying, diversion, reputation, stories, tolerating, isolation or withdrawal, unity and communality of the group, silencing, playing games or having fun, rituals, fear, power, guilt, shame, jealousy, and norms. By placing these units of meaning under the categories, my purpose was to form an overall view of the units of meaning that pupils subscribed to the bullying phenomenon and the way they influenced the school community.

With regard to qualitative data, the analysis was, on the one hand, analytic and, on the other, synthetic. The analytic phase included analysing the data and outlining the units of meaning. The aim was to discover the synthesis-creating, thematic overall structure that held the data together. In reporting the findings, I aimed at a holistic consideration of the units of meaning. The data reflected the phenomenon under investigation and the purpose of the analysis was to produce a verbal and explicit description of bullying as a phenomenon in my data (Tuomi and Sarajärvi 2002, 110). My interpretation was a synthesis resulting from the intertwining of data and theory. The interviews were used to explore, in depth, the understanding gained from the written data.

The data was also analysed on a timeline. This analysis resulted in a description of the different forms bullying manifested itself and how it evolved as a process.

In the study, the meanings ascribed by pupils to bullying were examined abductively from the perspective of different theories whereupon a new interpretation opened up a new perspective on bullying or extended one. The data were read in a multi-layered manner and thus the same verbalisations could be seen in different ways in the light of different theories.

Theoretical premises

In this study, the data speak in a multiplicity of voices through different interpretations. Therefore, the study does not make use of only one theory but bullying as a phenomenon is considered in the light of several different theories. The difference named in bullying has been examined through the concept of strangeness introduced by Kristeva (1992) and Liebkind (1988) as well as the

strangeness, otherness or alienness of Bauman (2002). In the background, there is Goffman's (1971; 1974) understanding of social situations as stages and as performances on these stages. Hofstede's (1993) and Schein's (1987) cultural manifestations were applied to the interpretation of meanings. In addition to the literature on bullying at schools, the study has also applied research on bullying at the workplace (e.g. Leymann 1986 and 1988; Vartia 2003). The ethical aspects in bullying are, consequently, anchored to the requirement of a safe learning environment in the Basic Education Act.

Results

In sum, it can be stated that bullying is often rooted in the pursuit of power, status or popularity. A bullied pupil being different is often at the epicentre of the phenomenon (Espelage & Asidao 2001, 54–55). Bullying starts with the naming of the bullied one as different. Essential in bullying is the otherness of the bullied individual that is produced by creating a certain reputation for the person. In creating a reputation, stories have a significant role to play. Means for reinforcing bullying also include entertaining the community, misleading the bullied pupil or the teacher, and various types of rituals.

What is significant in bullying is interaction and its use for purposes that can be interpreted as bullying. In bullying, interactive means can be used in a different sense than in normal interaction. In this case, calling somebody by name does no longer mean addressing them but isolating the person bullied from the community.

Bullying is a way of creating and reinforcing pupil culture. A bullied pupil being different is readily associated with the opposites of things that are culturally valued by pupils. The members of the community pursue the cultural values produced through bullying in order to avoid becoming bullied themselves. Thus, bullying produces and reinforces, in a community, those culturally valued things that the members of the community pursue in order not to be bullied themselves. For example, in a community where individuals are bullied because of their obesity a relentless pursuit of culturally valued norms may, in the most extreme cases, result in a pupil becoming anorexic.

Bullying includes ways of acting that produce internal coherence and communality within the group of bullies. Having fun together on the expense of a bullied person unites the group of bullies, and involves other members of the community, through participating in the game, in bullying, without them really noticing it at all. Bullying may also be linked with rituals, collective activities that have a socially significant meaning (Hofstede 1993). What is important in rituals is the presence of an audience, and they are a way of showing the supremacy of a bully (rituals of exercising power, rituals of subordination, rituals of silencing), showing that the person bullied is an outsider in the community (rituals of aversion, rituals of isolating) and of making visible the sense of community among those participating in the ritual (rituals of group solidarity). A sense of community based on bullying is, however, only apparent.

In a community, bullying continues as a result of collective fear. By bullying a particular pupil, the bully inspires fear in all the pupils of the community; anyone of them is in danger of becoming a target for bullying. Fear also prevents those not involved in bullying from intervening.

Bullying produces collective guilt in the members of the community. A bully feels guilty about his or her actions. A bullied pupil feels guilty about whatever he or she is bullied for. Similarly, a pupil who witnesses bullying, but does not intervene, feels guilty as well. In this way, bullying has an effect on the well-being of the entire class.

There are unwritten rules among pupils that prevent them from intervening with bullying. One significant rule is loyalty towards one's own group. Consequently, those who break the rule, i.e. bullies, are not to be betrayed. These unwritten rules are more powerful than the official rules of the school, and the social punishments for breaking them (for example, shutting a pupil out of the community) can be regarded as more severe than the official punishments imposed by the school (for example, detention).

In the study, one factor that contributed to the discontinuation of bullying was a bullied pupil's realisation that bullying was not, in reality, caused by him or her being different. When a bullied pupil realised that the bully had the same characteristic that was the reason for bullying, he or she understood that being different was not the real reason for being bullied. This, in turn, gave the bullied pupil strength and courage for resistance.

Pupils not involved in bullying found it difficult to intervene in bullying unless they were socially widely respected and trusted in the class or if they were alone with their opinion. However, a pupil's intervention in bullying, when it happened, had a positive effect. A precondition for intervening was that the pupil had influence in the group.

Bullying appears in different guises in a community. Sometimes it develops as a process that gets, as time goes on, more violent forms and eventually leads to isolating the bullied person from the community as a whole. Sometimes bullying remains as calling a person names or it may involve discriminating the bullied person in the community, without other forms of bullying. In their writings, pupils also regarded sudden physical attacks and crises in relationships, where a pupil broke off relations with another because of a third party, as bullying. Also provoking was regarded as bullying. Provocative bullying was often characterised by the fact that the bullied pupil (regarded as provoking) broke the unwritten rules or did not accept his or her position as a target of bullying but repeatedly tried to join the group, in spite of being rejected.

In a community, bullying is often a widely recognised phenomenon and it spreads efficiently in and even outside the community. It is a phenomenon intertwined with social relationships, cultural values and unwritten rules at school, with only the surface visible in everyday life at school. Consequently, to understand this phenomenon requires good knowledge of the social relationships and interaction between the members of a community.

This study will help us understand bullying as a phenomenon that is influenced by several "hidden" factors. The results provide bullying as a phenomenon with a socio-cultural perspective that has previously received little attention. At the same time, the results complement the findings from previous studies that have looked at bullying from different theoretical points of view. Although these results cannot, as such, be generalised over all the types of bullying, the recognition of a socio-cultural perspective and investigating it from the point of view of interaction will give an observer of bullying in a community a new opportunity to detect bullying, understand it and be able to react to it.

Discussion and conclusions

The findings of the study make it possible to observe and understand bullying in a community and its cultural context from a new perspective. When a phenomenon is understood in depth, we will be able to intervene on the basis of this understanding. Thus, new measures for intervening in bullying can be considered, on the basis of the findings.

Detecting bullying requires sensitivity to social relationships between pupils. If bullying takes place in a class and the teacher is unaware of it, he or she may, inadvertently, contribute to bullying. A bullied pupil may, for example, be excluded when pairs or groups are formed, he or she may be chosen last, or the choice may become part of bullying which provides entertainment for the members of the community.

It is important to become aware of bullying as soon as it starts. When bullying is prolonged, it will spread in the community and even outside it so that when a pupil changes school his or her reputation will have spread to the new one. In the beginning, bullying may occur between only two or a few pupils and is, consequently, easier to deal with. The teacher is an important observer of bullying and pupils expect him or her to intervene in the situation. All the teacher needs is wisdom: there is no single course of action that would always have the desired effect. In a teaching situation, the teacher has power that derives from his or her role that can be made use of in exerting a positive influence on the development of relationships between pupils. A mutual positive dependency among pupils is important in creating trust and friendship. It can be concretely supported by goal-oriented work where pupils act as pairs or in groups for lengthy periods of time. Fostering positive social relationships and organising well-functioning groups requires that the teacher is sensitive in knowing his or her pupils. Mere grouping, however, is not enough. What is also needed is open discussion about pupils' values and unwritten rules.

When bullying is so far-advanced that it affects pupils' social relationship that is where intervention is needed. Effective intervention presupposes understanding the reasons and situations leading to bullying, discussing them openly, and reaching a mutual understanding about what has happened. Superficial intervention only leads to a momentary clearing up of the situation and its continuation after a short interval.

The teacher's reaction to perceived bullying sends a message about the official policy of the school about bullying. Pupils are aware of the teacher's attitude to bullying even when they do know whether their school has devised a plan against bullying or not. Everyday life at school involves an application of rules where deeds speak more loudly than words. The stand that the teacher takes to calling somebody names, to isolating a pupil from a group or to hitting another pupil is significant. Walking by is also a message.

The teacher's understanding of what is bullying may be different from the mutual understanding of pupils about what is regarded as bullying and what is not. It is impossible to define mutual understanding from outside. In addition to understanding a phenomenon, one must be willing to hear and listen to those meanings that exist in a particular community. The starting point is pupils' understanding of bullying, for as members of their community they are either involved or not involved in it.

On the one hand, pupils' intervention in bullying is effective, but, on the other, it is difficult for them to intervene in the relationships of their peers without support. Preventing bullying requires that pupils know each other well and that it is possible, in the community, to talk about fears, appreciations, and even negative matters within different groupings. One way of preventing bullying could be to increase the time used for interactive and goal-oriented group activities.

Bullying affects a person's self-image as an individual and a member of a community. It can have an effect on their school achievement and make them feel unhappy at school. These factors, in turn, can have complex and even far-reaching consequences. Adults bullied at work can have recourse to occupational safety and health authorities. There is, however, no such "school safety and health authority" for children. This could be a body with conciliatory, directive and coordinating functions coupled with sound pedagogic, administrative and research-based know-how (cf. Hägglund 2004, 83).

Bauman (2002) describes otherness on a national level and examines racism in the same connection. If otherness as a human phenomenon is the same everywhere but appears in different guises in different contexts and communities (bullying at school, bullying in the workplace, racism on a national level) then the understanding of otherness will have extremely important consequences in society.

LÄHTEET

- Aapola, Sinikka 1991. Ystävyyden keinulauta. Helsinkiläistyttöjen ystävyyskulttuurista. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön naistutkimusraportteja 2 D.
- Aapola, Sinikka 2001. Ikä, koulu ja sukupuoli. Peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 231–246.
- Aarnos, Eila 2003. Opettaja intervention taitajana näkökulmana kiusaamiseen puuttuminen. Teoksessa Leena Isosomppi & Marjaana Leiwo (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari Professori Juhani Aaltosen 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Tutkimuksia 1. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti, 80–92.
- Adelsvärd, Viveka 1996. Prat, skratt, skvaller och gräl och annat vi gör när vi samtalar. Stockholm: Brombergs.
- Ahmed, Sara 2003. Pelon politiikka. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Suom. Laura Huttunen. Tampere: Vastapaino, 189–211.
- Aho, Sirkku & Laine, Kaarina 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, Anne M. 1991. Wilhelm Dilthey'n historiallisen järjen kritiikki hermeneuttisen tulkinnan lähtökohtana. Tampereen yliopisto. Rauhan- ja kehitystutkimuksen yksikkö. Julkaisuja 45.
- Alasuutari, Pertti 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj 1994. Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.
- Appelberg, Kirsi; Romanov, Kalle; Honkasalo, Marja-Liisa & Koskenvuo, Markku 1991. Interpersonal conflicts at work and psychosocial characteristics of employees. *Social Science & Medicine: an international journal* 32(9), 1051–1056.
- Archer, Margaret, S. 2000. *Being human. The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristoteles 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.
- Atlas, Rona, S. & Pepler, Debra, J. 2001. Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research* 92(2), 86–99.
- Austin, J., L. 1962/1990. *How to do things with words*. Oxford: University Press.
- Barbanel, Laura 2005. Foreword. Teoksessa Florence Denmark, Herbert H. Krauss, Robert W. Wesner, Elizabeth Midlarsky & Uwe P. Gielen (toim.) *Violence in schools. Cross-national and cross-cultural perspectives*. New York: Springer, vii–x.
- Baron, Robert, A. 1977. *Human aggression*. New York: Plenum Press.
- Bauman, Zygmunt 1992. *Intimations of postmodernity*. London: Routledge.

- Bauman, Zygmunt 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Zygmunt 2002. *Notkea moderni*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Björk, O. Gunilla 1999. *Mobbning – en fråga om makt?* Lund: Studentlitteratur.
- Björkqvist, Kaj 1992. *Trakassering förekommer bland anställda vid ÅA*. Meddelanden från Åbo Akademi 9.
- Bliding, Marie 2004. *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences 214.
- Bocock, Robert 1992. *The cultural formations of modern society*. Teoksessa Stuart Hall & Bram Gieben (toim.) *Formations of modernity*. Cambridge: Polity Press, 229–274.
- Bogdan, Robert, C. & Biklen, Sari, K. 1998. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 3. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, Robert & Taylor, Steven, J. 1975. *Introduction to qualitative research methods. A phenomenological approach to the social sciences*. New York: Wiley & Sons.
- Boulton, Michael, J. 1995. *Understanding and preventing bullying in the junior school playground*. Teoksessa Peter K. Smith & Sonia Sharp (toim.) *School bullying: Insights and perspectives*. 2. painos. Lontoo: Routledge, 132–159.
- Branscombe, Nyla, R. & Doosje, Bertjan 2004. *International perspectives on the experience of collective guilt*. Teoksessa Nyla R. Branscombe & Bertjan Doosje (toim.) *Collective guilt. International perspectives*. Studies in emotion and social interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 1–15.
- Bruner, Jerome 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buss, Arnold, H. 1961. *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Canetti, Elias 1998. *Joukko ja valta*. Helsinki: Loki-kirjat.
- Colvin, Geoff; Tobin, Tary; Beard, Kelli; Hagan, Shanna & Sprague, Jeffrey 1998. *The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions*. *Journal of Behavioral Education* 8(3), 293–319.
- Conrad, Peter & Schneider, Joseph W. 1992. *Deviance and medicalization. From badness to sickness*. Laajennettu painos. Philadelphia: Temple University Press.
- Crapanzano, Vincent 1986. *Hermes' dilemma: The masking of subversion in ethnographic description*. Teoksessa James Clifford & George E. Marcus (toim.) *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press, 51–76.
- Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna, S. 2000. *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 1–28.

- Dickey, JoAnna P. & Henderson, Phyllis 1989. What young children say about stress and coping in school. *Health Education* 20(1), 14–17.
- Dilthey, Wilhelm 1990. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. 3. painos. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eriksson, Björn 2001. Mobbing: en sociologisk diskussion. *Sociologisk forskning* 2, 8–43.
- Eriksson, Björn; Lindberg, Odd; Flygare, Erik & Daneback, Kristian 2002. Skolan - en arena för mobbing - en forskningsöversikt och diskussion kring mobbing i skolan. Skolverket. Kalmar: Form & Tryck.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Espelage, Dorothy, L. & Asida, Christine S. 2001. Conversations with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned? Teoksessa Robert A. Geffner, Marti Loring & Corinna Young (toim.) *Bullying behavior. Current issues, research, and interventions*. New York: Haworth Maltreatment & Trauma Press, 49–62.
- Fiske, John 2003. Toimi maailmanlaajuisesti, ajattele paikallisesti. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 131–153.
- Foucault, Michel 1975/2001. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Friebertshäuser, Barbara 1997. Interviewtechniken - ein Überblick. Teoksessa Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (toim.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 371–396.
- Gabriel, Yiannis 2000. *Storytelling in organizations. Facts, fictions, and fantasies*. Oxford: University Press.
- Gadamer, Hans-Georg 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiaassa*. Suom. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gergen, Mary, M. & Gergen, Kenneth, J. 2000. *Qualitative inquiry: Tensions and transformations*. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 1025–1046.
- Goffman, Erving 1959/1971. *Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa*. Suom. Erkki Puranen. Porvoo: WSOY.
- Goffman, Erving 1974. *Frame analysis. An essay on organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving 1986. *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Gottheil, Neil, F. & Dubow, Eric, F. 2001. Tripartite beliefs models of bully and victim behavior. Teoksessa Robert A. Geffner, Marti Loring & Corinna Young (toim.) *Bullying behavior. Current issues, research, and interventions*. New York: Haworth Maltreatment & Trauma Press, 25–47.

- Gordon, Tuula 2001. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Gordon, Tuula 2005. Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatustieteen tutkimuksia 22*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 163–175.
- Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina 2000. *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. Houndmills: Macmillan.
- Granham, Joy & Carroll, Annemaree 2003. Dynamics within the bully/victim paradigm: A qualitative analysis. *Educational Psychology in Practice* 19(2), 113–132.
- Grönfors, Martti 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hall, Stuart 1992. Kulttuurin ja politiikan murroksia. Toim. Juha Koivisto, Mikko Lehtonen, Timo Uusitupa & Lawrence Grossberg. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart 1999. *Identiteetti. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen & Juha Herkman*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus. Suom. Juha Koivisto*. Tampere: Vastapaino, 85–128.
- Hamarus, Päivi 1998. Älä kiusaa mua! Miten tunnistan ja estän koulukiusaamisen. Turku: Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 10.
- Hamarus, Päivi 2000. Tiimit oppilaitoksessa vai tiimioppilaitos. Turku: Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 14.
- Hamarus, Päivi 2001. Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen vuorovaikutuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Hamarus, Päivi 2006. Koulukiusaamisen ehkäisemistä tiimityöllä. *Nuorisotutkimus* 24(1), 4–17.
- Harle, Vilho 1991. Hyvä, paha, ystävä, vihollinen. Rauhankirjallisuuden edistämisseura: Rauhan- ja konfliktitutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkinen, Hannu, L., T. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa Hannu Heikkinen, Pentti Moilanen & Pekka Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 47–63.
- Heikkinen, Hannu, L., T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa Riitta Jaatinen, Pauli Kaikonen & Jorma Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere University Press, 179–195.
- Heikkinen, Hannu, L., T.; Huttunen, Rauno; Niglas, Katrin & Tynjälä, Päivi 2005a. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–354.

- Heikkinen, Hannu, L., T.; Huttunen, Rauno & Syrjälä, Leena 2005b Miten voi luottaa tutkimukseen, joka on pelkää tarinaa? Esitelmä kasvatustieteen päivillä Jyväskylässä 17.11.2005. Julkaisematon moniste.
- Heiskala, Risto 1990. Sosiologinen kulttuuritutkimus. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 9–29.
- Henkinen väkivalta 1979. Käsitettä määrittelevä raportti ja seminaariaineisto M 11. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoel, Helge & Denise, Salin 2003. Organisational antecedents of workplace bullying. Teoksessa Ståhle Einarsen, Helge Hoel, Dieter Zapf & Cary L. Cooper (toim.) Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice. London: Taylor & Francis, 203–218.
- Hofstede, Geert 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. – Mielen ohjelmointi. Suom. Ritva Liljamo. Porvoo: WSOY.
- Hoikkala, Tommi 1989. Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Holopainen, Alpo 1996. Merkkituote, sen rakentaminen ja riisuminen. Teoksessa Petri Niininen (toim.) Tuote kulttuurissa. Esseitä yksilön, yhteisön ja tuotteiden vuorovaikutuksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 46–58.
- Honkasalo, Veronica 2004. Kulttuuriin puettut nuoret – uskonto maahanmuuttajanuorten puheessa. Nuorisotutkimus 22(2), 20–33.
- Hurtig, Johanna & Laitinen, Merja 2003. Kanta-aottavuus tutkimuksen eettisenä kysymyksenä. Teoksessa Anneli Pohjola (toim.) Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 47, 87–109.
- Husso, Marita 2003. Parisuhdeväkivalta. Lyötyjen aika ja tila. Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, Laura 2002. Valta, väkivalta ja kulttuuri. Sosiologia 39(2), 125–129.
- Hyytiäinen, Antero 2003. Sudenhuoneesta opettajanhuoneeksi. Opettajanhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Acta Universitatis Lapponiensis 55. Rovaniemi.
- Hägglund, Solveig 1996. Perspektiv på mobbning. Göteborgs universitet. Rapporter från Institutionen för pedagogik 14.
- Hägglund, Solveig 2004. När mobbning är ok. Om mobbning som uttryck för kollektiv kunskap och delade värdesystem. Teoksessa Annika Thelin & Hazel Williamson (toim.) Nya forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24–25 september 2003 i Stockholm. Köpenhamina: Pohjoismaiden ministerineuvosto ANP: 724, 82–92.
- Höistad, Gunnar 2003. Irti kiusaamisen kierteestä. Opas kouluille ja kasvattajille. Suom. Salla Korpela. Helsinki: Kirjapaja.

- Ikäheimo, Heikki 2003. Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustussuhteista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ivíc, Milka 1966. Kielitiede ennen ja nyt. Forssa: Suomalaisuuden seura.
- Jaatinen, Riitta 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Jokinen, Kimmo 2001. Koulu neuvoteltavana. Nuorisotutkimus 19(4), 3–16.
- Jutila, Vesa; Järvelin, Kimmo; Kilpi, Esko; Kvist, Hans-Henry & Paavilainen, Karri 1997. Valtuutuksen aika: tiimeillä parannuksia prosesseihin. 2. uusittu painos. Helsinki: Sedecon.
- Juvonen, Jaana 2005. Context and correlates of bullying in American middle schools. Luento Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella 22.11.2005.
- Juvonen, Jaana & Graham, Sandra 2004. Research-based interventions on bullying. Teoksessa Cheryl E. Sanders & Gary D. Phye (toim.) *Bullying: implications for the classroom*. Amsterdam: Elsevier Academic Press, 229–255.
- Kaikkonen, Pauli 1991. Erlebte Kultur- und Landeskunde. Acta Universitatis Tamperensis A 325.
- Kaikkonen, Pauli 1993. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeiluista. Osa I. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A16.
- Kaikkonen, Pauli 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Porvoo: WSOY.
- Kaikkonen, Pauli 1995. Hermeneuttinen tutkimusote, toimintatutkimus ja niiden yhteydet tutkimusprojektiin ”Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen”. Teoksessa Pauli Kaikkonen (toim.) *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Tapaustutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A1, 19–28.
- Kaikkonen, Pauli 1999a. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa Hannu Heikkinen, Pentti Moilanen & Pekka Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa*. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 85–90.
- Kaikkonen, Pauli 1999b. Itsenäinen ja sosiaalinen oppilas: oppiminen ja opettajan merkitys oppilaiden arvioimina. Teoksessa Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 3*. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 81–101.
- Kaikkonen, Pauli 1999c. Kulttuurien välinen kasvatus ja kansainvälisyyskasvatus kouluopetuksen tavoitteena – oppilaiden näkökulmia. Teoksessa Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 3*. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 127–143.
- Kaikkonen, Pauli 1999d. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30(5), 427–435.

- Kaikkonen, Pauli 2001. Identiteetti ja sen kompleksisuus kulttuurienvälisen vieraan kielen opetuksen käsitteenä. *Kasvatus* 32(4), 345–354.
- Kaikkonen, Pauli 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos.
- Kaltiala-Heino, Riittakerttu 2004. Mental health correlates of involvement in bullying and truancy. Teoksessa Annika Andrae Thelin & Hazel Williamson (toim.) *Nya forskningsperspektiv på mobbning*. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24–25 september 2003 i Stockholm. Kööpenhamina: Pohjoismainen ministerineuvosto ANP 724, 113.
- Kaltiala-Heino, Riittakerttu; Rimpelä, Matti; Rantanen Päivi & Rimpelä, Arja 2000. Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence* 23(6), 661–674.
- Karhunen, Sanna 2004. Kiusaaminen kouluuyhteisöissä. Viestintätieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon moniste.
- Karvonen, Erkki 1999. Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine muennestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Katzenbach, Jon, R. & Smith, Douglas, K. 1998. Tiimit ja tuloksekas yritys. 5. painos. Espoo: Weilin+Göös.
- Kaukiainen, Aki 2002. Onko aggressio ja kiusaaminen aina sosiaalisen kompetenssin puutetta? *Psykologia* 37(2), 115–123.
- Keashly, Loreleigh & Jagatic, Karen 2002. By any other name. American perspectives on workplace bullying. Teoksessa Ståhle Einarsen, Helge Hoel, Dieter Zapf & Cary L. Cooper (toim.) *Bullying and emotional abuse in the workplace*. International perspectives in research and practice. London: Routledge, 31–61.
- Keskisalo, Anne-Mari & Perho, Sini 2001. Taistelua tilasta Joensuussa. Rasismi paikallisten nuorten neuvotteluvälineenä. Teoksessa Minna Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit*. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 20. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 77–102.
- Kivinen, Osmo; Rinne, Risto & Kivirauma, Joel 1985. Koulun käytännöt: Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A 105.
- Kiviniemi, Kari 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 132.
- Kiviniemi, Kari 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltonen & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kivirauma, Joel 1996. Muukalaisena koulussa. Tarkkailuun siirrettyjen poikien koulukokemuksia. Teoksessa Kari Ruoho & Markku Ihatsu (toim.) *Käyt-*

- täytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 63, 52–67.
- Konu, Anne 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 887.
- Korpelainen, Heini; Kaukonen, Hille & Räsänen, Jaana (toim.) 2004. Arkkitehtuurin ABC. Löytöretki rakennettuun ympäristöön. Helsinki: SAFA Suomen arkkitehtiliitto.
- Koski, Jussi, T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Koskinen, Ilpo; Alasuutari, Pertti & Peltonen Tuomo 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.
- Koskinen, Risto, M. 1990. Metafora laadullisen tutkimusotteen menetelmänä. Teoksessa Leena Syrjälä & Juhani Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmiä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 156–199.
- Koululait perusteluineen. Lait, asetukset, lainsäädännön perustelut ja sivistysvaliokunnan mietintö. 1999. Opetushallituksen moniste 1. Helsinki: Edita.
- Kristeva, Julia 1992. Muukalaisia itsellemme. Suom. Päivi Malinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kusch, Martin 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Kvale, Steinar 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kyngäs, Helvi & Vanhanen, Liisa 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11(1), 3–12.
- Lagerspetz, Kirsti, M., J.; Björkqvist, Kaj; Berts, Marianne & King, Elisabeth 1982. Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 23, 45–52.
- Lahelma, Elina 2001. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 79–96.
- Lahtinen, Matti; Lankinen, Timo; Penttilä, Antero & Sulonen Arto 2005. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 4. uusittu painos. Helsinki: Tietosanomaa.
- Laine, Kaarina 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Ota-va.
- Laine, Kaarlo 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laine, Kaarlo 2001. "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 117–134.
- Laine, Kaarlo 2003. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto: Kampus Kirja.
- Laine, Timo 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutki-*

- musmetodeihin II – näkökulmia aloitteleville tutkijoille tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lamminmäki-Kärkkäinen, Tanja 2002. Identiteetin kulttuuriprofiili ja toiseuden purkaminen. Teoksessa Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Maria-Liisa Järvelä & Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajan koulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö E55, 71–83.
- Latvala, Eila & Vanhanen-Nuutinen, Liisa 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Sirpa Janhonen & Merja Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21–43.
- Lauriala, Anneli 1986. Koulun ongelmat uudistustoiminnan haasteina. Teoksessa Raija Karonen & Anneli Lauriala (toim.) Kokeileva koulu: kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä, 11–31.
- Lauriala, Anneli 1995. Student teaching in a different environment. Examining the development of students' craft knowledge in the framework of interactionist approach to teacher socialization. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 96, 4–77.
- Lauriala, Anneli 2002. Teacher autonomy and pedagogy. Teoksessa Tiiu Kuurne & Sirje Priimägi (toim.) Competing for the future: Education in contemporary societies. Contributions of the colloquium of the European forum for freedom in education. Tallinna: TPÜ Kirjastus, 127–146.
- Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli 2003. Miksi erilaisuus? Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 7–17.
- Lehtovaara, Maija 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. – Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopisto A 338.
- Lehtovaara, Maija 2004. Tieni fenomenologiaan. Muistelo – anamnesis. Teoksessa Riitta Jaatinen, Pauli Kaikkonen & Jorma Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere University Press, 26–45.
- Leimu, Pekka 1985. Pennalismi ja initiaatio suomalaisessa sotilaselämässä. Kansatieteellinen arkisto 33. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Lesko, Nancy 1988. Symbolizing society: Stories, rites and structure in a catholic high school. Education Policy Perspectives Series. New York: Falmer Press.
- Lewis, Duncan & Rayner, Charlotte 2003. Bullying and human resource management. A wolf in sheep's clothing? Teoksessa Ståhle Einarsen, Helge Hoel, Dieter Zapf & Cary L. Cooper (toim.) Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice. London: Taylor & Francis, 370–382.

- Leymann, Heinz 1986. Vuxenmobbing. Om psykiskt våld i arbetslivet. Lund: Studentlitteratur.
- Leymann, Heinz 1988. Ingen annan utväg. Om utslagning och självmord som följd av mobbing i arbetslivet. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lickel, Brian; Schmader, Toni & Barquissau, Marchelle 2004. The evocation of moral emotions in intergroup contexts. The distinction between collective guilt and collective shame. Teoksessa Nyla R. Branscombe & Bertjan Doosje (toim.) *Collective guilt. International perspectives. Studies in emotion and social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 35–55.
- Liebkind, Karmela 1988. Me ja muukalaiset. Eurooppalaisia ajattelijoita. Suom. Päivi Malinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Lindroos, Ritva 1996. Kiusaamisen kurjuus yhteisöissä ja työyhteisöissä. Työpoliittinen tutkimus 164. Helsinki: Työministeriö.
- Lääninhallitusten keskeiset arviot peruspalvelujen tilasta 2003. Lääninhallitusten suorittama toimialansa peruspalvelujen arviointi. Helsinki: Sisäasiainministeriön julkaisu 27/2004.
- Lönnqvist, Bo 1997. Vieras kansa luokkahuoneessa. *Nuorisotutkimus* 15(1), 39–41.
- Ma, Xin 2002 Bullying in the middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement* 13(1), 63–90.
- Macklem, Gayle, L. 2003. Bullying and teasing. Social power in children's groups. New York: Kluwer.
- Mattila, Juhani 2004. Ujoudesta, yksinäisyydestä. Helsinki: WSOY.
- Melucci, Alberto 1996. The playing self. Person and meaning in the planetary society. Cambridge: Cambridge University Press.
- Metsämuuronen, Jari 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uusittu painos. Helsinki: International Methelp.
- Mietola, Reetta 2001. Itseä ja erilaista oppimaan – erilaisuus peruskoulun oppikirjoissa. *Nuorisotutkimus* 19(2), 3–20.
- Moilanen, Pentti 1990. Kasvattajan toiminnan perusteiden tulkinta. Toiminnan perusteiden tulkinnan asema hermeneuttisessa kasvatuksen tutkimuksessa, tulkinnan luomisprosessi ja tulkintojen todentaminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 43.
- Moilanen, Pentti 1995. Kausaalisuuden periaate toiminnan perusteiden ymmärtämisen kulmakivenä. Teoksessa Juhani Jussila & Raimo Rajala (toim.) *Rajanylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 10, 343–362.
- Moilanen, Pentti 1999. Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa Hannu Heikkinen, Pentti Moilanen & Pekka Räihä (toim.) *Opettajuuutta rakentamassa*. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 39–45.

- Moilanen, Pentti 2004. Tieteellisen tiedon rakentumisesta. Toistaiseksi julkaisematon artikkeli.
- Mäkelä, Klaus 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Naito, Takashi & Gielen, Uwe P. 2005. Bullying and ijime in Japanese schools. A sociocultural perspective. Teoksessa Florence Denmark, Herbert H. Krauss, Robert W. Wesner, Elizabeth Midlarsky & Uwe P. Gielen (toim.) Violence in schools. Cross-national and cross-cultural perspectives. New York: Springer, 169–190.
- Naukkarinen, Aimo 1996. Paradigmaerojen vähättelyyn liittyviä eettisiä ongelmia laadullisen tutkimuksen arvioinnissa sosiaalitieteissä. Teoksessa Aino Palmroth & Ismo Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka: Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: JYY julkaisusarja 38, 111–127.
- Naylor, Paul & Cowie, Helen 1999. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence* 22(4), 467–479.
- Nicklas, Hans 1991. Kulturkonflikt und interkulturelles Lernen. Teoksessa Thomas Alexander (toim.) Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für Internationale Probleme: SSIP-Bulletin 61. Saarbrücken: Verlag Breitenbach, 125–140.
- Nielsen, Harriet, B. & Rudberg, Monica 1988. Hur flickor blir flickor och pojkar blir pojkar. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 9(1), 28–42.
- Niiniluoto, Ilkka 1990. Maailma, minä ja kulttuuri. Emergentin materialismin näkökulma. Helsinki: Otava.
- Nikkonen, Merja; Janhonen, Sirpa & Juntunen, Anita 2001. Hoitokulttuurin tutkimuksesta: Etnografia hoitotieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Sirpa Janhonen & Merja Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 44–80.
- Nishina, Adrienne 2004. A theoretical review of bullying: Can it be eliminated? Teoksessa Cheryl E. Sanders & Gary D. Phye (toim.) Bullying. Implications for the classroom. Amsterdam: Elsevier, 35–62.
- Nurmela, Anu & Kuurne, Kaisa 2002. ”Me niinku opitaan kuunteleen toista”. Tukioppilastoiminta rakentaa myönteistä kouluyhteisöä. Tukioppilastoinnin raportti. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Nykysuomen sanakirja 2002. Osa 3. Päätoimittaja Matti Sadeniemi. 15. painos. Helsinki: WSOY.
- Nykysuomen tietosanakirja 1993. Osa 4. Päätoimittaja Maija Numminen. Helsinki: WSOY.
- Näre, Sari 1991. Tyttöjen ja poikien sankarikäsityksiä. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/1992. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus.
- Oesch, Erna 1994. Tulkinnasta. Tulkinnan tiedolliset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia 53.

- Okabayashi, Haruo 1996. Intervention for school bullying: observing American schools. *Psychologia* 39(3), 163–178.
- Olweus, Dan 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Suom. Maija Mäkelä. Helsinki: Ota-va.
- Olweus, Dan 2003. Bully/victim problems in school. Basic facts and an effective intervention programme. Teoksessa Ståhle Einarsen, Helge Hoel, Dieter Zapf & Cary L. Cooper (toim.) *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice*. London: Routledge, 62–78.
- Olweus, Dan 2004. Mobbning i skolan: Några utvalda problemställningar och en kritisk efterskrift. Teoksessa Annika Andrae T. & Hazel Williamson (toim.) *Nya forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24–25 september 2003 i Stockholm*. Kööpenhamina: Pohjoismaiden ministerineuvosto ANP 724, 61–80.
- Owens, Laurence; Shute, Rosalyn & Slee, Phillip 2000. “Guess what I just heard!” Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior* 26(1), 67–83.
- Paju, Elina 2005. Oma paikka, jaettu tila: lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatusalan tutkimuksia 22*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 225–238.
- Palmer, Richards E. 1969. *Hermeneutics. Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press.
- Papházy, Judith, E. 2005. Violence in schools. Australia. Teoksessa Florence Denmark, Herbert H. Krauss, Robert W. Wesner, Elizabeth Midlarsky & Uwe P. Gielen (toim.) *Violence in schools. Cross-national and cross-cultural perspectives*. New York: Springer, 237–251.
- Patton, Michael Quinn 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pellegrini, Anthony. D. 2001. The roles of dominance and bullying in the development of early heterosexual relationships. Teoksessa Robert A. Geffner, Marti Loring & Corinna Young (toim.) *Bullying behavior. Current issues, research, and interventions*. New York: Haworth Maltreatment & Trauma Press, 63–73.
- Perttula, Juha 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa Aino Palmroth & Ismo Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka: Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylä: JYY julkaisusarja 38, 83–108.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 ja 13.6.2003/477.
- Peräkylä, Anssi 1990. *Kuoleman monet kasvot*. Tampere: Vastapaino.
- Pihlaja, Juhani 2005. *Tutkielma tietoa rakentamalla*. Vammala: Vammalan Kirjapaino.

- Pikas, Anatol 1990. Irti kouluväkivallasta. Suom. Eeva Pilvinen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Pirnes, Unto 2000. Kehittyvät tiimit: organisaatioiden rakennemuutokseen liittyvä tiimien ja tiimien johtamisen kehittymisprosessi. Lisäpainos. Oitmäki: Aavaranta.
- Plummer, Ken 1990. Documents of life. An introduction to the problems and literature of a humanistic method. Lecturer in sociology. University of Essex. London: Unwin Hyman.
- Pohjola, Anneli 2003a. Tutkijan eettiset sitoumukset. Teoksessa Anneli Pohjola (toim.) Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 47, 53–67.
- Pohjola, Anneli 2003b. Toimittajan loppusanat: Eettinen kestävyys. Teoksessa Anneli Pohjola (toim.) Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 47, 127–131.
- Puolimatka, Tapio 1995. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, Tapio 1999. Kasvatus ja filosofia. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, Tapio 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Purjo, Timo 2005. Kaksi eri käsitettä. Koulurauhaa! Koulun ja työelämän erikoislehti 11(1), 25.
- Puroila, Anna-Maija 2002a. Erwing Goffmanin kehysanalyysi sosiaalisen todellisuuden jäsentäjänä. Rovaniemi: Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä tutkimusraportteja ja selvityksiä B 41.
- Puroila, Anna-Maija 2002b. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Pörhölä, Maili 2004. Miten viestinnän tutkimus auttaa ymmärtämään koulu-kiusaamista? Teoksessa Annika Andrae Thelin & Hazel Williamson (toim.) Nya forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24–25 september 2003 i Stockholm. Kööpenhamina: Pohjoismainen ministerineuvosto ANP 724, 118–119.
- Pöyhönen, Virpi & Salmivalli, Christina 2004. Koulukiusatut kymmenen vuotta myöhemmin. Teoksessa Annika Andrae Thelin & Hazel Williamson (toim.) Nya forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24–25 september 2003 i Stockholm. Kööpenhamina: Pohjoismainen ministerineuvosto ANP 724, 119–122.
- Rastas, Anna 2002. Katseilla merkityt, silminnähtävät erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. Nuorisotutkimus 20(3), 3–17.
- Rauhala, Lauri 1974a. Hermeneutiikka ja ns. sosiaalitieteet. Kanava 2, 93–98.
- Rauhala, Lauri 1974b. Psykykinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+Göös.
- Rauhala, Lauri 1989. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. Tie-depolitiikka 3, 3–14.

- Reardon, Betty, A. 1996. Responding to a major problem of adolescent intolerance: Bullying. Peace education miniprints No. 82. Malmö: School of education. Article adapted from *Tolerance: The Threshold of Peace: Curriculum supplement for secondary schools. Unit 3 of a three-unit series.* Unesco.
- Richardson, Laurel 2000. Writing: A method of inquiry. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 923–948.
- Roland, Erling 1984. Kiusanteosta toveruuteen. *Kouluväkivallan torjuntatapoja.* Suom. Kirsti Manninen ja Maija-Liisa Zetterberg. Helsinki: Otava.
- Rolin, Kristina 2002. Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa Sakari Karjalainen, Veikko Launis, Risto Pelkonen & Juhani Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat.* Helsinki: Gaudeamus, 92–104.
- Ronkainen, Suvi 2004. Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Kesustelua metodologiasta.* Tampere: Vastapaino, 44–69.
- Ryan, Gery, W. & Bernard, Russell, H. 2000. Data management and analysis methods. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 769–802.
- Räsänen, Eila 1992. Koulukiusaaminen. Teoksessa Terttu Arajärvi (toim.) *Tasapainoinen koululainen.* Porvoo: WSOY, 88–94.
- Räsänen, Minna 2005. Nuorten hyvinvoinnin tuoreet trendit – Kouluterveyskysely 2005 Oulun ja Länsi-Suomen lääneissä ja Ahvenanmaan maakunnassa. X Kouluterveyspäivät 23.–24.8.2005 Jyväskylän yliopistossa. Luentomoniste.
- Räsänen, Pekka; Anttila, Anu-Hanna & Melin, Harri 2005. Tutkimus menetelmien pyörteissä. Teoksessa Pekka Räsänen, Anu-Hanna Anttila & Harri Melin (toim.) *Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat.* Jyväskylä: PS-kustannus, 9–12.
- Räsänen, Rauni 2002. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Marja-Liisa Järvelä & Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla.* Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen julkaisuja E55, 97–113.
- Salmivalli, Christina 1995a. Kiusaajat, uhrin – ja ne muut: kouluväkivalta ryhmäilmionä. *Psykologia* 30(5), 346–372.
- Salmivalli, Christina 1995b. Kouluväkivallan uhrien toiminta kiusaamistilanteissa. *Kasvatus* 26(4), 350–358.
- Salmivalli, Christina 1998. Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: Some social and personality factors. *Turun yliopiston julkaisuja B* 225.
- Salmivalli, Christina 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.

- Salmivalli, Christina 2002. Koulukiusaaminen. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogerius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. uusittu painos. Helsinki: Duodecim, 94–101.
- Salmivalli, Christina 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, Christina 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, Christina; Karhunen Jaakko & Lagerspetz, Kirsti, M., J. 1998. Aggressive behavior. Teoksessa Christina Salmivalli Not only bullies and victims. Participation in harrasment in school classes: Some social and personality factors. Turun yliopiston julkaisuja B 225, 99–109.
- Sanders, Cheryl, E. 2004. What is bullying? Teoksessa Cheryl E. Sanders & Gary D. Phye (toim.) Bullying. Implications for the classroom. Amsterdam: Elsevier, 1–18.
- Sava, Inkeri & Katainen, Arja 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Inkeri Sava & Virpi Vesanen-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 22–39.
- Schein, Edgar, H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. Ritva Liljamo & Asko Miettinen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Siehl, Caren & Martin, Joanne 1988. Measuring organizational culture. Mixing qualitative and quantitative methods. Teoksessa Michael Owen Jones, Michael Dane Moore & Richard Christopher Snyder (toim.) Inside organizations. Understanding the human dimension. Newbury Park: Sage, 79–103.
- Siljander, Pauli 1991. Mitä on hermeneuttinen kasvatustiede. Kasvatus 22(1), 28–35.
- Siltala, Juha 1994. Miehen kunnia: modernin miehen taistelu häpeää vastaan. Helsinki: Otava.
- Silvonen, Jussi 1996. Tuote ihmisen ´toisena luontona´. Teoksessa Petri Niininen (toim.) Tuote kulttuurissa. Esseitä yksilön, yhteisön ja tuotteiden vuorovaikutuksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 6–17.
- Simula, Pertti 2000. Miten käsitellä vihaa ja ilkeyttä. Arkipäivän ihmissuhteista. Pohjoismaainen Analyyttinen Trilogia Instituutti. Jyväskylä: Gummerus.
- Skuttnabb-Kangas, Tove 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Smith, Peter, K.; Cowie, Helen; Olafsson, Ragnar, F. & Liefoghe Andy, P., D. 2002. Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. Child Development 73 (4), 1119–1133.
- Smith, Peter, K. & Sharp, Sonia 1995. The problem of school bullying. Teoksessa Peter K. Smith & Sonia Sharp (toim.) School bullying: Insights and perspectives. 2. painos. Lontoo: Routledge, 1–19.
- Solatie, Jim 1997. Tutki ja tiedä. Kvalitatiivisen markkinointitutkimuksen käsikirja. Helsinki: Mainostajien Liitto.
- Strandell, Harriet 1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhållingskulturer på daghem. Helsinki: Gaudeamus.

- Strauss, Anselm. L. 1989. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet 1998. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Suhonen, Heikki 1989. Interventio- ja preventiokäsitteen yhteistä aluetta etsimässä - esimerkkinä päihdetyö. Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan julkaisu A 27.
- Suojanen, Päivikki 1996. Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Aino Palmroth & Ismo Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka: Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylä: JYY julkaisusarja 38, 35–66.
- Suoninen, Eero 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä?: diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 580.
- Suoranta, Juha 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. *Acta Universitatis Lapponiensis* 10. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Suurpää, Leena 2001. Rasismi tarinoina - kertojina helsinkiläiset nuoret. *Nuorisotutkimus* 19(1), 3–24.
- Swearer, Susan. M.; Song, Samuel, Y.; Cary, Paulette, T.; Eagle, John, W. & Mickelson, William, T. 2001. Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. Teoksessa Robert A. Geffner, Marti Loring & Corinna Young (toim.) *Bullying behavior. Current issues, research, and interventions*. New York: Haworth Maltreatment & Trauma Press, 95–121.
- Sweeting, Helen & West, Patrick 2001. Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education* 16(3), 225–246.
- Syrjälä, Leena 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36(5), 366–372.
- Syrjälä, Leena & Numminen, Merja 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopisto.
- Säntti, Janne 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–200.
- Talib, Mirja-Tytti 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 207.
- Talib, Mirja-Tytti 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Talib, Mirja-Tytti 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. *Kasvatusalan tutkimuksia* 21. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Talib, Mirja-Tytti; Löfström, Jan & Meri, Matti 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Tasala, Markku 2002. Työpaikkakiusaaminen opettajien tarinoissa. Narratiivinen analyysi neljän sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakouluopettajan työpaikkakiusaamiseen liittyvistä kokemuksista. Hämeen ammattikorkeakoulun ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 1. Hämeenlinna.
- Taylor, Steven, J. & Bogdan, Robert 1984. Introduction to qualitative research methods. 2. painos. New York: John Wiley & Sons.
- Teräsahjo, Timo & Salmivalli, Christina 2002. Tapaustutkimus kiusaamisen vastaisesta interventtiosta Helsingin ala-asteen kouluissa. 2. tark. painos. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 14: 2001.
- Tesch, Renata 1995. Qualitative research: Analysis types and software tools. New York: Falmer Press.
- Thelin, Annika, A. 2004. Inledning och sammanfattande reflektioner. Teoksessa Annika Thelin & Hazel Williamson (toim.) Nya forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24–25 september 2003 i Stockholm. Kööpenhamina: Pohjoismaiden ministerineuvosto ANP 724, 27–31.
- Tilastokeskus 2004. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995–2004. <http://www.tilastokeskus.fi>. Viitattu 1.11.2005.
- Tolonen, Tarja 1995. Controlling body and space: Encounters at school. Teoksessa Tapio Aittola, Riitta Koikkalainen & Esa Sironen (toim.) "Confronting strangeness". Towards a reflexive modernization of the school. Jyväskylän kasvatustieteellisen laitoksen julkaisuja 5, 57–69.
- Tolonen, Tarja 1996. Väkivaltaa ja sosiaalista järjestystä. Teoksessa Tommi Hoikkala (toim.) Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 102–117.
- Tolonen, Tarja 1998. 'Everyone at school thinks I am a nerd'... - Schoolboys' fights and ambivalence about masculinities. Young: Nordic Journal of Youth Research 6(3), 4–18.
- Tolonen, Tarja 2001a. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 135–157.
- Tolonen, Tarja 2001b. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 10. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, Tarja 2002. Suomalaisuus, tavallisuus ja sukupuoli nuorten näkemyksissä. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 246–266.
- Trenholm, Sarah & Jensen, Arthur 1992. Interpersonal communication. 2. painos. Belmont: Wadsworth.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tynjälä, Päivi 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5-6), 387-398.
- Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738.
- Töttö, Pertti 1997. Pirullinen positivismi: kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. JYY julkaisusarja n:o 41. Jyväskylä: Kampuskustannus.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 20.12.2001 / 1435.
- Vartia, Maarit 2003. Workplacebullying - A study on the work environment, well-being and health. *People and Work Research Reports* 56. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health.
- Vartia, Maarit & Paananen Taina 1992. Henkinen väkivalta työssä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Vartia, Maarit & Perkkä-Jortikka, Katriina 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Tampere: Gaudeamus.
- Varto, Juha 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wernersson, Inga 2004. Reflektioner över presentationer av nordisk forskning om mobbning i skolan. Teoksessa Annika Thelin & Hazel Williamson (toim.) *Nya forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24-25 september 2003 i Stockholm.* Kööpenhamina: Pohjoismainen ministerineuvosto ANP 724, 9-96.
- Willis, Paul 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Tampere: Vastapaino.
- Winch, Peter 1958/1986. The idea of a social science and its relation to philosophy. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Välimaa, Raili 2004. Nuorten itsearvioitu terveys ja toistuva oireilu 1984-2002. Teoksessa Lasse Kannas (toim.) *Koululaisten terveys ja terveystyötöiden muutos. WHO-Koululaistutkimus 20 vuotta.* Jyväskylän yliopisto. Terveystyötöiden tutkimuskeskus. Julkaisu 2, 9-54.
- Yoneyama, Shoko & Naito, Asao 2003. Problems with the paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education* 24(3), 315-330.
- Ödman, Per-Johan 1979. Tolkning, förståelse, vetande. *Hermeneutik i teori och praktik.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

LIITTEET

- LIITE 1 Ennakkotehtävä tukioppilasseminaarissa 2002
- LIITE 2 Kirjoituspyyntö tukioppilasseminaarissa 2002
- LIITE 3 Kirjoituspyyntö tukioppilasseminaarissa 2003
- LIITE 4 Haastattelun tukilista
- LIITE 5 Analyysikuvio pitkittäis- ja poikittaisanalyysistä
- LIITE 6 Kuvio kirjoitusten jäsennyksestä merkityskokonaisuuksiin
- LIITE 7 Taulukko kirjoitusten merkityskokonaisuuksista
- LIITE 8 Haastattelutekstien analyysiä havainnollistava kuvio
- LIITE 9 Kiusaamistyyppit kirjoituksissa
- LIITE 10 Kirjoituksissa mainitut kiusaamisen syyt
- LIITE 11 Kirjoituksissa esiin tullut kiusaamisen kesto
- LIITE 12 Tekstissä käytetyt merkit

LIITE 1 Ennakkotehtävä tukioppilasseminaarissa 2002

Hei Tukioppilas/Ohjaaja

Toivon, että ennen tukioppilasseminaaria kirjoitat tälle sivulle (jatka sivun kääntöpuolelle tai toiselle paperille) kirjoitelman omasta kokemastasi tai näkemästäsi tapahtuneesta kiusaamisesta. Olet itse voinut olla siinä mukana, kiusattuna, kiusaajana tai siten luokkatoverisi tai muu tuntemasi henkilö on ollut osallisena siinä. Voit muuttaa nimet, mutta toivon, että tarinasi olisi kuitenkin tosi.

Kerään kirjoitelmat seminaarissa, joten ota kirjoitelmasi itse sinne mukaan. Tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Hyvää kevättä toivottaa

Otsikoi itse!

LIITE 2 Kirjoituspyyntö tukioppilasseminaarissa 2002

Tukioppilasseminaari 2002

Kirjoita kiusaamiseen puuttumisesta. Jos olet itse ollut mukana kiusaamistilanteissa tai seurannut kaverin tilannetta, puuttuiko kukaan, pohdi syitä kiusaamiseen puuttumiselle. Entä sinä? Pohdi avoimesti omaa toimintaasi tilanteessa?

LIITE 3 Kirjoituspyyntö tukioppilasseminaarissa 2003

Kirjoita kiusaamistilanteesta

Pohdi, mikä johti kiusaamiseen (miksi kiusaaja tuli kiusanneeksi ja miksi kiusattu joutui kiusatuksi)

Miten kiusaamisen suhtaudutaan koulussasi (opettajat, rehtori, koulun muu henkilökunta)?

Miten kaverisi suhtautuvat kiusaamiseen?

Miten itse suhtaudut kiusaamiseen?

Missä ja miten kiusaamista ja siihen suhtautumista on käsitelty koulussasi?

LIITE 4 Haastattelun tukilista

Taustatietoja

-nimi, luokka-aste, koulu, luokan koko

Kertomus kiusaamisesta

- alku, miten tilanne syntyi
- miten kiusaaja tuli kiusanneeksi
- ensimmäinen heitto, mitä oli ennen sitä
- prosessin eteneminen

Muut ihmissuhteet luokassa

- ketkä kavereita
- ryhmittymät
- voimakkaat hahmot
- aiemmat tapahtumat, jotka vaikuttavat ystäväsuhteisiin

Suhtautuminen (virallinen vs. epävirallinen)

- miten luokkasi suhtautuu
- miten rehtori ja opettajat suhtautuvat
- miten itse suhtaudut
- koulun virallinen kanta ja käytännön toiminta

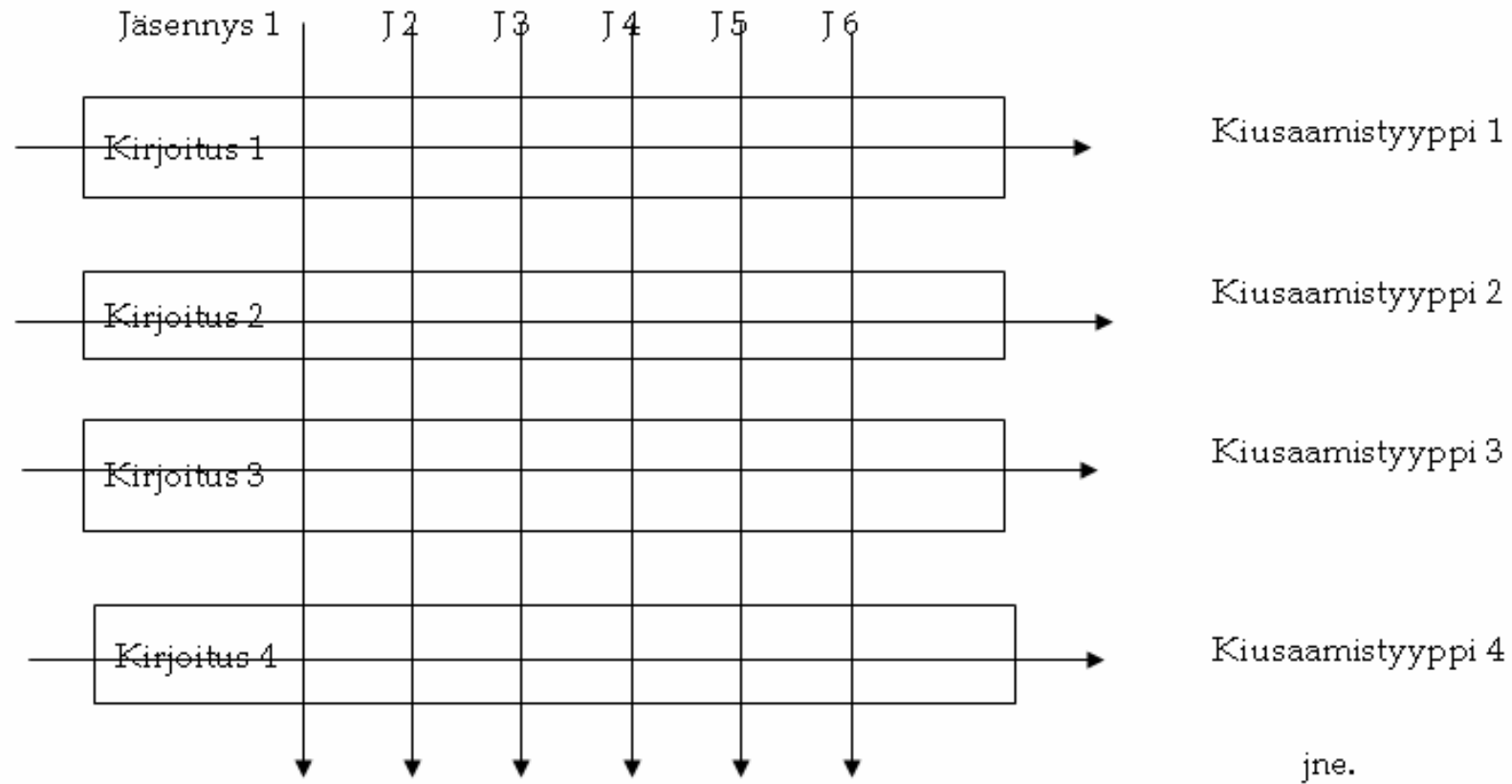
Tietoisuus

- kiusaamisaiheen käsittely luokassa, järjestyssäännöt jne.

Vaikutukset

- mitä kiusaaja saavuttaa
- mitä seurauksia kiusatulle
- mitä seurauksia koko luokalle tai koululle

LIITE 5 Analyysikuvio pitkittäis- ja poikittaisanalyysistä

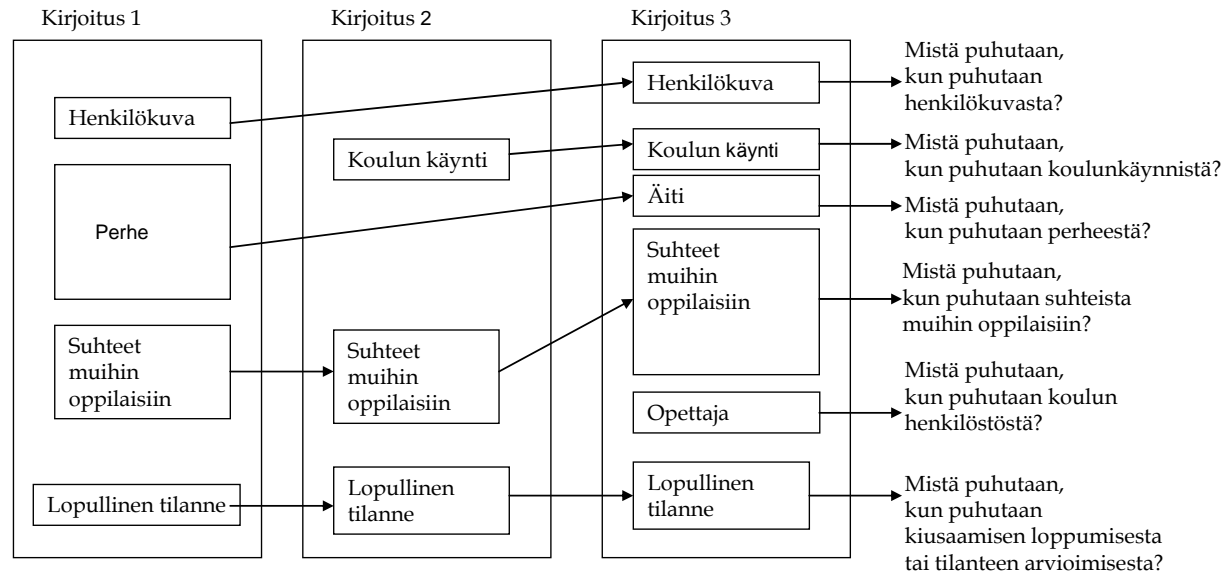


Jäsennys 1: Henkilökuva, Jäsennys 2: Koulun käynti, Jäsennys 3: Suhteet oppilaisiin,
Jäsennys 4: Koulun henkilöstö, Jäsennys 5: Vanhemmat ja muut koulun ulkopuoliset henkilöt,
Jäsennys 6: Lopullinen tilanne

LIITE 7 Taulukko kirjoitusten merkityskokonaisuuksista

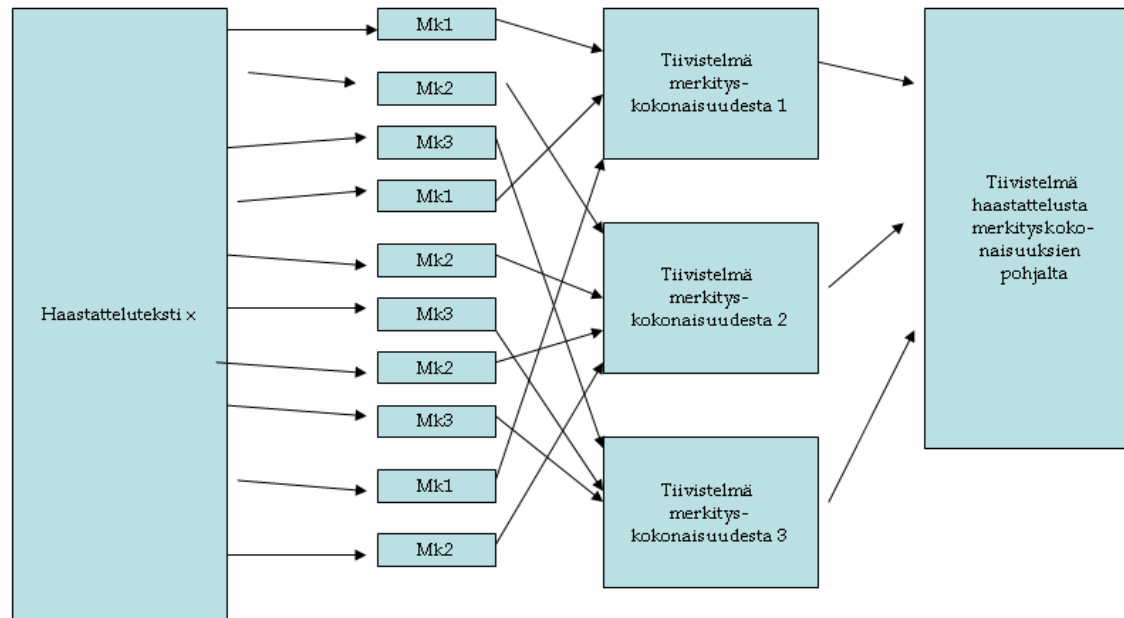
	Jäsennykset					
Merkityskokonaisuudet	Henkilokuva	Koulunkäynti	Suhteet muihin oppilaisiin	Koulun henkilöstö	Vanhemmat, ulkopuoliset henkilöt	Lopullinen tilanne
	Eriaisuus vs. normaalisuus / tavallisuus Kateus Suosio	Testaaminen	Eriaisuus vs. tavallisuus Kateus Suosio		Kateus	Suosion tai hyväksynnän hakeminen
	Harhauttaminen	Harhauttaminen Hauskanpito	Harhauttaminen Hauskanpito	Harhauttaminen		
		Ryhmän yhtenäisyys ja yhteisöllisyys Rituaalit	Ryhmän yhtenäisyys ja yhteisöllisyys Rituaalit			
	Maine Tarinat		Maine Tarinat	Maine Tarinat	Maine Tarinat	
		Pelko	Pelko			Pelko
			Normit	Normit	Normit	Normit
	Eistäminen Tapa suhtautua kiusaamiseen	Eistä(ytym)inen Sietäminen	Eistäminen Vaijentaminen Sietäminen			
			Valta	Valta		Valta
	Syyllisyys		Syyllisyys			Syyllisyys
	Mainittu syy kiusaamiseen	Tila ja kiusaaminen Kiusaamisen aika	Tila ja kiusaaminen			Kiusaamisen aika

LIITE 6 Kuvio kirjoitusten jäsennyksestä merkityskokonaisuuksiin



merkityskokonaisuudet, jotka kuvaavat kiusaamista ilmiönä

LIITE 8 Haastattelutekstien analyysiä havainnollistava kuvio



Mk=merkityskokonaisuus

LIITE 9 Kiusaamistyytit kirjoituksissa

Kirjoituksen nro	Kiusaamistyyppi						
	Prosessi	Haukkuminen tai nimittely	Äkillinen päällekkäisyminen	Syrjimininen tai eristäminen	Huomaamaton kiusaaminen	Suhdekriisi	Ärsyttävä kiusaaminen
1				x			
2				x			
3				x			
4	x						
5	x						
6	x						
7	x						
8		x					
9	x						
10				x tilannekuvaus			
11			x				
12 & 13	x						
14			x				
15	kiusaamista ei esiinny						
16		x					
17	x						
18					x		
19 & 20	x						
21					x		
22	x						
23			x				
24	x						

	Proses- si	Haukkumi- nen tai ni- mittely	Äkillinen päälle- käyminen	Syrjimin en tai eristäminen	Huo- maama- ton kiu- saaminen	Suhde- kriisi	Ärsyttä- vä kiu- saami- nen
25		x					
26		x					
27						x	
28					x		
29	x						
30	x						
31	x						
32				x			
33	x						
34			x				
35			x				
36				x			
37	x						
38		x					
39		x					
40		x					
41	x						
42							x
43							x
44					x		
45			x				
46		x					
47	x						
48	x						
49		x	x		x		
50		x			x?		
51			x				
52	x						
53							x

	Proses- si	Haukkumi- nen tai ni- mittely	Äkillinen päälle- käyminen	Syrjimin en tai eristäminen	Huo- maama- ton kiu- saaminen	Suhde- kriisi	Ärsyttä- vä kiu- saami- nen
54		x					
55		x					
56	x						
57			x				
58			x				
59						x	
60		x					
61				x			
62		x					
63							x
64	x						
65	x						
66	x						
67	x			x			
68			x				
69	x						
70	x						
71			x				
72	x						
73	x						
74	x						
75		x					
76			x				
77	x						
78	x						
79	x						
80		x					
81	x						
82							x
83				x			
84		x					
85						x	
Yht.	33	17	13	9	6	3	5

LIITE 10 Kirjoituksissa mainitut kiusaamisen syyt

Kiusattuun liittyvät syyt

Mainittu syy kiusaamiseen	Kirjoituksen numero (Kiusattuun liittyvät syyt)
Ulkonäköön liittyvät seikat	<p>Hygienia: 54 (Yhtä tyttöä nimitettiin ala-asteella koska hän oli lihava ja haisi pahalle.) 83 (Kun tulimme 7 luokalle, luokkaamme tuli eräs tukeva tyttö, jolla ei ollut muodikkaita vaatteita ja hän oli hieman epähygieeninen. Hän oli hiljainen. -Tyttö oli luotaantyöntävännäköinen ja erilainen ja siksi häntä alettiin kiusata. -Hän oli ehkä myös vähän lapsellinen, eikä ketään ”kiinnostanut” jutella hänelle.)</p> <p>Kauneus: 19 & 20 (Poika nimeltä Markus, jolla oli tavallista suurempi kampa-us...) 7 (Ekalla luokalla minua kiusattiin lähinnä hampaitteni vuoksi ja sen vuoksi että olin puoliksi turkkilainen...nykyäänkin saa kuulla huomautuksia hiusten väristä ja muusta sellaisesta...olivat kirjoittaneet vessaan ”Elina haisee”...lihava.) 25 (...tyttö, joka on hiljaisempi kuin muut, parempi kuin muut eikä mikään niityn kaunein kukkanen. Tytöllä ei ole mitään muodikkaita vaatteita, mutta vaatteita kuitenkin, ja hän seisoo koulun käytävällä jalat sisäänpäin kääntyneinä ja kieli keskellä suuta.) 31 (Kiusaus oli haukkumista itkupilliksi, hienohelmaksi, - - - rumaksi ja lellityksi.)</p> <p>Lihavuus: 9 (... ja lopulta suuri porukka poikia kiusaa tätä normaalivartaloista poikaa lihavuuden takia.) 5 (Luokassa istuin paikalleni. Jani tuli mun viereen. `Läski`se sano) 22 (häntä vieroksuttiin ehkä aluksi hänen lihavuutensa ja ...) 55 (Ala-asteella meidän luokalla oli jotenkin ”pyöreä” poika, vähän lihava. Muut luokkalaiset oli hoikkia ja muutenkin ”suosittuja”.) 29 (Intoa varjosti kuitenkin muiden ilkkuminen, läskiksi haukkuminen ja syrjiminen. Katriina oli herkkä lapsi ja itki helposti ja se vain lisäsi kiusaamista.) 8 (Olin hiljainen joka ei uskaltanut sanoa vastaan kenellekään. Olin myös hieman pyöreä, josta jotkut pojat jaksoivat huomautella.)</p> <p>Lyhyys: 28 (Erästä 6 luokkalaista tyttöä kiusataan ja pidetään pilkkanaan. Hän on kauhean lyhyt, puhuu epäselvästi, ja hän tekee pakonomaisia liikkeitä... hän ei tajua kun joku yrittää nöyryyttää häntä vaan on kuin se olisi jotain mukavaa leikkiä...vaikuttaa ikäistään nuoremalta.) 52 (Kiusattu poika oli kiusaajia paljon pienempi ja hiljaisempi. Tämä ilmeisesti riitti kiusaajille syyksi kiusata.) 30 (Mä olin jo pienenä tosi älykäs. Mä olin myös muita pidempi. Kun menin kouluun sain hyviä numeroita. Sit vielä ärsyttääkseni muita pärjäsin liikunnassa. Tai siis en ärsyttääkseni, mä vain pärjäsin, niin kuin kaikessa muussakin. ..olin pitkä ja kaunis, jo ala-asteikäiset osaa olla tosi ilkeitä ollessaan kateellisia...mun paras kaveri muutti pois ja mä lihoihin...mut en koskaan oo ollu lihava. Mä</p>

	<p>olin vaan kookas kun olin muita päätä pitempi. Siitä ne kateelliset sai syyn haukkua...lihana hikke.)</p> <p>63 (Sen vaatteita haukuttiin, eikä sen kanssa ollut kukaan. Tää tyttö itekin haukkui toisia, mutta esitti kaveria kaikille. -- Mikä johti kiusaamiseen? Kun se tyttö ärsytti muita, ja oli erilainen.)</p> <p>Vaatteet:</p> <p>63 (Sen vaatteita haukuttiin, eikä sen kanssa ollut kukaan. Tää tyttö itekin haukkui toisia, mutta esitti kaveria kaikille. - - - Mikä johti kiusaamiseen? Kun se tyttö ärsytti muita, ja oli erilainen.)</p> <p>6 (Jotain hän sönkötti siitä että kun mun isä oli pappi enkä sen takia olisi saanut olla siellä kylällä ja sitä rataa....jauhoi sitä samaa, vihasi mua sen takia että isä on pappi ja kun mulla oli aina niin rumat vaatteet päällä.)</p> <p>83 (Kun tulimme 7 luokalle, luokkaamme tuli eräs tukeva tyttö, jolla ei ollut muodikkaita vaatteita ja hän oli hieman epähygieeninen. Hän oli hiljainen. -Tyttö oli luotaantyöntävännäköinen ja erilainen ja siksi häntä alettiin kiusata. -Hän oli ehkä myös vähän lapsellinen, eikä ketään "kiinnostanut" jutella hänelle.)</p> <p>25 (...tyttö, joka on hiljaisempi kuin muut, parempi kuin muut eikä mikään niityn kaunein kukkanen. Tytöllä ei ole mitään muodikkaita vaatteita, mutta vaatteita kuitenkin, ja hän seisoo koulun käytävällä jalat sisäänpäin kääntyneinä ja kieli keskellä suuta.)</p> <p>Yleisiä toteamuksia:</p> <p>84 (Kiusatuksi joutumiseen vaikuttavat aika usein ihmisen erilaisuus ja se onko kiusattu suuren kaveripiirin ympäröimä vai ei. Kiusaajan kohdalla pätevät luultavasti aika samat asiat, harva lähtisi kiusaamaan ilman ns. tukijoukkoja ympärillään.)</p> <p>49 (Kiusatut ovat yleensä syrjäanvetäytyneitä tai jollain tapaa erilaisia, kuin suureen massaan kuuluvat. Ulkonäkö on suuri syy varmasti ja jos tiedetään että joku hermostuu nopeasti, ja niin saa tappelun nopeasti pystyyn...</p> <p>Kiusaajat taas ovat enimmäkseen massaporukkaa, jossa halutaan tulla hyväksytyksi esittämällä koviksen roolia.</p> <p>Kiusaaja voi myös pelätä, että häntä kiusataan, jos hän ei olisi se kiusaaja.)</p>
<p>Käyttäytymiseen liittyvät seikat</p>	<p>Erilainen kiinnostuksen kohde:</p> <p>18 (Poika tykkää historiasta ja maantiedosta ja on käytökseltään erilainen kuin muut ikäisensä pojat... hän on herkkä ja puheet hänen erikoisista mieltymyksistään haittaavat häntä mutta hän ei halua näyttää sitä.)</p> <p>81 (Luultavasti kiusaaminen johtuu siitä, että poika on melko hiljainen ja tällainen luontoihminen ja vielä niin pienikokoinen, että sille on helppo sanoa ja sitä on helppo myös välillä tönä ja tyrkkiä. Muiden poikien on helppo purkaa ärsytyksensä ja muut ongelmat hänen.)</p> <p>72 (Luokallani on poika, joka on hieman syrjäanvetäytyvä. Poikaa on kiusattu ja syrjitty aina. Kaikki pitävät häntä outo- se vaan keskittyy kouluun. Jotenkin tuntuu että tämä kiusattu henkilö ei vaivaudu tutustumaan toisiin, tuntuu et hän pitäis muita huonompina kun itse. Kiusaamisesta on tavallaan tullut arkipäivää... Ei sitä enää huomata jos poikaa kiusataan. Se on vaan sellasta syrjimistä.)</p> <p>70 (Hän ei ole "kuin me muut". Tai kyllä hän on. Hän pitää tietoko-</p>

neista, katsoo telkkaria ja on kiinnostunut tytöistä, kuten muutkin pojat. Hänen ulkonäkönsä vain poikkeaa muista. Hän ei ole kehitysvammainen tai muuta mutta on erilainen. Hänen puheensa on epäselvää ja hän on aika hiljainen.)

19 & 20 (Kiusattiin koska hän oli partiossa. Siitäkin häntä kiusattiin koska hän ylpeili olevansa aasin etupää. Eikä asiaa auttanut kun hän myi toreilla mummonsä linnunpönttöjä...joka tunti kun hän viittasi hän sanoi katsoneensa tiedon tieteen kuvalehdestä, se alkoi vähitellen ärsyttämään ja huvittamaan. Hän osasi myös tunkea autot joka tunnin aiheeseen.)

Herkkyys:

29 (Intoa varjosti kuitenkin muiden ilkkuminen, läskiksi haukkuminen ja syrjimin. Katriina oli herkkä lapsi ja itki helposti ja se vain lisäsi kiusaamista.)

31 (Kiusaus oli haukkumista itkupilliksi, hienohelmaksi, - - - rumaksi ja lellityksi.)

80 (Meidän luokalla on yks hieman hiljainen poika (aika herkkä myös vissiin). Jostain kumman syystä yks meidän luokan kovis alkoi nimitellä tätä poikaa "Äidin pojaksi", "Hintiksi" ja muuksi sellaiseksi. Herkkänä poikana kiusattu pillahdi itkuun, josta kiusaaja sai vain lisää että myllyyn. "Itkupilli", "Nynny", "Jätkä ei kestä kuulla tosiasiota". No tää kiusaaja kiusaa kaikkia ihan omaksi ilokseen... ilman syytä. Kiusattu nyt vaan on niin hiljainen ja sen kiusaajan mielestä on niin valtavan kivaa nähdä itkevä jätkä.)

Hiljaisuus:

33 (Poika hiljainen eikä älykkö. Joni ei oikein osannut sanoa mitään vastaan, sillä oli hiljainen eikä halunnut herättää suurta huomiota. Perheen autosta tehtiin pilaa, kun se ei ollut Mersun tai Volvon uusin malli.)

70 (Hän ei ole "kuin me muut". Tai kyllä hän on. Hän pitää tietokoneista, katsoo telkkaria ja on kiinnostunut tytöistä, kuten muutkin pojat. Hänen ulkonäkönsä vain poikkeaa muista. Hän ei ole kehitysvammainen tai muuta mutta on erilainen. Hänen puheensa on epäselvää ja hän on aika hiljainen.)

21 (Oskari oli hiljainen ja ujo ja omiin oloihinsa vetäytyvä. Yritimme tutustua ja ystävyystyö matinkanssa mutta turhaan. Oskari ilmeisesti koki yrityksemme ahdistavina ja tunsii että häntä kiusataan.)

8 (Olin hiljainen joka ei uskaltanut sanoa vastaan kenellekään. Olin myös hieman pyöreä, josta jotkut pojat jaksoivat huomautella.)

26 (Eräs tyttö, joka on hiljainen, ujo ja arka, eikä hänellä ole ystäviä... juuri tämäntyyppisiä ihmisiä on helppo kiusata ja kun he ovat vielä niin hiljaisia niin eivät uskalla kertoa kenellekään.)

51 (Luulen että tyttöä kiusattiin vain siksi että hän oli yksin, hiljainen, eikä hän uskaltanut sanoa vastaan.)

62 (Tulee mieleen yksi tyttö meidän luokalta, joka ei puhu. Jotkut tyypit heittää typerää juttua ihan yleisesti siitä, miten tyttö ei puhu. Kiusaajista hauskaa ja helppoa kiusata.)

52 (Kiusattu poika oli kiusaaja paljon pienempi ja hiljaisempi. Tämä ilmeisesti riitti kiusaajille syyksi kiusata.)

25 (...tyttö, joka on hiljaisempi kuin muut, parempi kuin muut eikä mikään niityn kaunein kukkanen. Tytöllä ei ole mitään muodikkaita vaatteita, mutta vaatteita kuitenkin, ja hän seisoo koulun käytävällä

jalat sisäänpäin kääntyneinä ja kieli keskellä suuta.)

Lapsellisuus tai ikäistään nuoremman oloinen:

83 (Kun tulimme 7 luokalle, luokkaamme tuli eräs tukeva tyttö, jolla ei ollut muodikkaita vaatteita ja hän oli hieman epähygieeninen. Hän oli hiljainen. -Tyttö oli luotaantyöntävännäköinen ja erilainen ja siksi häntä alettiin kiusata. -Hän oli ehkä myös vähän lapsellinen, eikä ketään "kiinnostanut" jutella hänelle.)

28 (Erästä 6 luokkalaista tyttöä kiusataan ja pidetään pilkkanaan. Hän on kauhean lyhyt, puhuu epäselvästi, ja hän tekee pakonomaisia liikkeitä... hän ei tajua kun joku yrittää nöyryyttää häntä vaan on kuin se olisi jotain mukavaa leikkiä...vaikuttaa ikäistään nuoremalta.)

Matkiminen:

56 (Kiusattu oli esim. ostanut samanlaiset housut kuin kiusaaja... Se oli just sitä, et jos toinen "matki" niin sitä alettiin kiusata.)

Tavat ja tyyli:

50 (Hänen ujouden ja joidenkin tapojen ja tyylien perusteella joutui hän jonkinlaisen herjan ja matkimisen porrasvaloihin.)

22 (Häntä vieroksuttiin ehkä aluksi hänen lihavuutensa ja käyttäytymisen vuoksi...)

6 (Jotain hän sönkötti siitä että kun mun isä oli pappi enkä sen takia olisi saanut olla siellä kylällä ja sitä rataa....jauhoi sitä samaa, vihasi mua sen takia että isä on pappi ja kun mulla oli aina niin rumat vaatteet päällä.)

7 (Kun join kahvia mustana kaverit ihmetteli, että eikö se ole pahaa, niin yks tyyppi tokaisi että "no sehän on muutenkin neekeri" ...oli kirjoittanut vessaan että "Elina haisee".)

32 (Tyttö... hän oli hiukan erilainen. Eka-toka luokat leikki poikien kassan, poikatukka etc. Osasyynä kiusaamiseen oli hänen äitinsä, joka oli reilusti ylipainoinen.)

36 (Muut luokat pitivät erikoisena sitä, että puhuimme kavereiden kanssa englantia vaikka osasimme kaikki puhua myös suomea. Asia varmaan häiritsi heitä jotenkin.)

49 (Kiusatut ovat yleensä syrjäänvetäytyneitä tai jollain tapaa erilaisia, kuin suureen massaan kuuluvat. Ulkonäkö on suuri syy varmasti ja jos tiedetään että joku hermostuu nopeasti, ja niin saa tappelun nopeasti pystyyn...Kiusaajat taas ovat enimmäkseen massaporukkaa, jossa halutaan tulla hyväksytyksi esittämällä koviksen roolia. Kiusaaja voi myös pelätä, että häntä kiusataan, jos hän ei olisi se kiusaaja.)

Opettajille kertominen:

66 (Tyttö rupesi itkemään pienistä asioista ja meni heti kertomaan kaikesta opettajille. Kukaan ei halunnut olla tytön kanssa ja lopulta kaikki alkoivat kiusaamaan häntä.)

69 (Joku halus kovistella muille. Se otti kiusaamisen liian vakavasti, paitsi jos sitä on jatkunut kauan.)

Yksinäisyys:

21 (Oskari oli hiljainen ja ujo ja omiin oloihinsa vetäytyvä. Yritimme tutustua ja ystävyystyä matin kanssa mutta turhaan. Oskari ilmeisesti koki yrityksemme ahdistavina ja tunsu että häntä kiusataan.)

48 (Ehkä kiusaaja halusi saada huomiota itselleen ja saada itselleen koviksen maineen. Kiusattu tuli kiusatuksi sen takia koska hänellä

	<p>ei ollut kavereita ja oli muuten vähän erilainen kuin muut.) 72 (Luokallani on poika, joka on hieman syrjäanvetäytyvä. Poikaa on kiusattu ja syrjitty aina. Kaikki pitävät häntä outo- se vaan keskittyy kouluun. Jotenkin tuntuu että tämä kiusattu henkilö ei vaivaudu tutustumaan toisiin, tuntuu et hän pitäis muita huonompina kun itse. Kiusaamisesta on tavallaan tullut arkipäivää... Ei sitä enää huomata jos poikaa kiusataan. Se on vaan sellasta syrjimistä.) 79 (Poika oli hyvin yksinäinen eikä hänellä ollut paljon kavereita. Yleensä hän vain käveli yksin vailla päämäärää tai kohdetta. Eräänä päivänä luokallemme tuli uusi oppilas. Hänellä oli löysät farkut, huppari ja raskas metalliketju roikkui housuissa. Hänet "hyväksyttiin" luokkaamme ja hän sai paljon kavereita. Yksinäinen poika luokassamme ei kuitenkaan alkanut kaveerata hänen kanssaan, ja koska uusi oppilas ei pitänyt siitä, hän sanoi yksinäiselle pojalle: - Miksei sulla oo kavereita? Tajuut sä et toi näyttää ihan dorkalta kun sä kävelet yksinäis? Siitä päivästä lähtien alkoi kiusaus. Kiusaaja esitti "kovista" ja rupesi määreilemään muita. Kiusattu oli liian alistuvainen ja pieni kiusaajaan verrattuna.) Ärsyttäminen: 42 (Meidän koulussa on eräs poika, joka aina ärsyttää tahallaan vanhempia oppilaita. (haukkuu, tönii jne.) Lopulta joku suuttuu sille ja tönäisee tms. Poika lähtee itkien koko koulun haukkuen, juosten kohti opettajan huonetta ja valittaa, että häntä on kiusattu.) 53 (Kiusaajat menetti hermonsä kiusatun vittuiluun. (kiusattu) Ärsytti.) 63 (Sen vaatteita haukuttiin, eikä sen kanssa ollut kukaan. Tää tyttö itekin haukkui toisia, mutta esitti kaveria kaikille.-- Mikä johti kiusaamiseen? Kun se tyttö ärsytti muita, ja oli erilainen.) 65 (Kiusattu on erittäin tunnollinen ja taitava oppilas. Toisia ärsyttää se. Lisäksi kiusatulla on sairaus, jonka vuoksi hän joutuu olemaan paljon pois koulusta.) 68 (Kiusatuksi joutumisen syy oli erilaisuus, kiusattu oli sanonut jotain tyhmää tai ärsytti. Kiusaaja luultavasti kiusasi huvikseen. Hänen mielestään oli ehkä kiva hakata muita.) 82 (Eräs tyttö oli erittäin poikkeava muista. Hän ei ollut hirveän hyvä ihmissuhteiden hoitaja. Hän ikään kuin huomaamatta ärsytti muita. Luulenpa, että se oli tahallista huomion hakemista. Niin tämä tyttö sitten sai muut kiusaamaan itseään ja sai syyn juosta opettajan huoneeseen keräämään sääliä. Mielestäni juuri tähän kyseiseen "kiusaamiseen" (lainausmerkeissä, koska ei voi selvästi sanoa, että kuka oli kiusaaja ja kuka kiusattu) johti molemminpuolinen ymmärtämättömyys ja välillä sairaalloinenkin huomion hakeminen.)</p>
Lojaliteetin rikkominen	<p>4 (Kaikki alkoi perättömästä huhusta. Koulumme 'kovikset' olivat kuulleet että minä olisin käräyttänyt heidät tupakanpoltosta. Mitä oppilas ei voi tehdä.) 23 (Yllättäen Kalle juoksi paikalle ja alkoi huutaa Erkille. Tämä oli kuulema 'vasikoinut' Kallen touhuista jollekin, ja Kalle oli saanut jälki-istuntoa.) 27 (Se jätkä oli ennen sen mun kaverin kanssa, sit niillä meni poikki, kun se likka laittoi. Mun kaveri alkoi vähän myöhemmin sen jätkän kanssa ..no se likka nosti siitä äläkän ja rupes keksimään paskaa, jota puhu eteenpäin...)</p>

	<p>41 (Lopulta me muutkin uskaltauduimme mennä paljastamaan "mopottajat".)</p> <p>Heidät sitten otettiin puhutteluun ja loppujen lopuksi minua alettiin "syyttämään" asiasta... Käytävillä kuului huutoja...minua haukuttiin "vasikaksi" yms.)</p> <p>43 (Kiusattu joutui kiusatuksi, vinoiltuaan kolmelle pojalle. Ja sitä ennen kertoi opettajalle meidän tekemistä jutuista sille. Eivät tietenkään olleet totta!!!)</p> <p>44 (Se oli itsekin mukana leikissä ja niin oli kaikki muutkin. Sitten seuraavana päivänä tuli lappu joka piti käyttää kotona. Se kaveri oli sanonut että me kiusattiin sitä. Mikä johti kiusaamiseen? Se kaveri ei aina tajua kaikkea niin kuin muut. (Sillä kaverilla ei ollut paljon kavereita sen jälkeen. En edes tiennyt että olin kiusannut.)</p> <p>74 (Meidän luokalla on Poika, joka on vähän rikkaammasta perheestä. Poika oli ylimielinen jo ala-asteella mutta oli meidän "kaveri" mutta kun päästiin yläasteelle poika rupesi leuhkaksi ja me jätimme hänet pois kuvioista. Poika on ja oli aina opettajien "lellikki".)</p> <p>85 (Oli normaali koulupäivä ja kaveri & mä oltiin jääty varastamisesta kiinni, kaveri oli laverrellu sen jälkeen, mua suututti ja aloin kiusaamaan sitä kyseistä likkaa haukkumalla ym. Sen takia että heille tuli riitaa & toinen suuttui toiselle ja usein kun on suuttunut ni purkaa möxmöx-oloa haukkumalla ym.)</p>
(Nolo)tapahtuma	<p>37 (Toisen luokan puolesta välistä asti mua on kiusattu eräästä pienestä vahingosta joka sattui kesken matikan tunnin.)</p> <p>46 (No tässä nimittely tilanteessa: Jos vaikka se kiusaaja joutui jotenki jonku "pilkan" kohteeksi, tai se kiusattu jotenki pääsee sanomaan siitä kiusaajasta jotain, niin sitten se kiusaaja alkaa nimitteleen ja haukkuun sitä toista.)</p> <p>67 (Syrjimisessä jätetään porukasta poikkeava porukan ulkopuolelle eli paetaan erilaisuutta. Heikompa kiusataan aina huvikseen ja isolla porukalla. Tämä on tosi.</p> <p>Mikä johti kiusaamiseen?</p> <p>Syrjimisessä kiusaaja vieroksuu vierasta ja erilaista ihmistä. Kiusattu joutui kiusatuksi vierastamisen takia.</p> <p>Heikon kiusaaja kiusaa vain huvikseen tai jostain vanhasta nolosta asiasta joka on tapahtunut kiusatulle.)</p> <p>73 (Vuosia sitten eräs "ystäväni" kiusasi erästä hullua, joka meinasi ajaa ylitseni, sillä tavalla että vei tältä pumpattavan barbaran xxx ja veti sen lipputankoon. Kiusaaja on show-mies ja kiusattu on hullu!)</p>
Sukupuoli	<p>24 (Silloin aiemmin olin luullut häntä tytöksi, mutta nyt sain jostakin sattumalta selville, että hän onkin poika. Ehkä muillekin oli käynyt näin sillä jossain vaiheessa poikaa ruvettiin haukkumaan eri nimillä, luultavasti ainakin homoksi ... kyllähän poika näytti ja vaikutti hieman tytöltä, liikkui tyttöjen seurassa ym.)</p> <p>32 (Tyttö... hän oli hiukan erilainen. Eka- toka luokat leikki poikien kassan, poikatukka etc. Osasyynä kiusaamiseen oli hänen äitinsä, joka oli reilusti ylipainoinen.)</p>
Sairaus tai vamma	<p>1 (Pienenä elämäni oli vaikeaa, koska minua kiusattiin varsinkin koulussa synnynnäisen "jalkavikani" takia.)</p> <p>17 (Hän ei voi mitään sille, minkälaiseksi hänet on luotu. Pään pieni vapina tulee itsestään eikä sitä voi hallita.)</p> <p>28 (Erästä 6. luokkalaista tyttöä kiusataan ja pidetään pilkkanaan.)</p>

	<p>Hän on kauhean lyhyt, puhuu epäselvästi, ja hän tekee pakonomaisia liikkeitä... hän ei tajua kun joku yrittää nöyryyttää häntä vaan on kuin se olisi jotain mukavaa leikkiä...vaikuttaa ikäistään nuoremalta.)</p> <p>61 (Kiusaaja ehkä rupesi kiusaamaan ehkä siksi että kiusatulla oli aika paljon sairauksia, esim. Diabetes. En tiedä miten kiusattu joutui kiusatuksi.)</p> <p>65 (Kiusattu on erittäin tunnollinen ja taitava oppilas. Toisia ärsyttää se. Lisäksi kiusatulla on sairaus, jonka vuoksi hän joutuu olemaan paljon pois koulusta.)</p>
Koulumenestys	<p>10 (Kaikkihan pitävät Aurasta, hän menestyy koulussa ja on muutenkin niin mukava. Mutta niin ei ole.)</p> <p>30 (Mä olin jo pienenä tosi älykäs. Mä olin myös muita pidempi. Kun menin kouluun sain hyviä numeroita. Sit vielä ärsyttääkseni muita pärjäsin liikunnassa. Tai siis en ärsyttääkseni, mä vain pärjäsin, niin kuin kaikessa muussakin. ..olin pitkä ja kaunis, jo alasteikäiset osaa olla tosi ilkeitä ollessaan kateellisia....mun paras kaveri muutti pois ja mä lihoin...mut en koskaan oo ollu lihava. Mä olin vaan kookas kun olin muita päätä pitempi. Siitä ne kateelliset sai syyn haukkua...lihava hikke.)</p> <p>40 (Kai se johtu siitä et mä olin saanut hyvän numeron kokeesta ja ope oli kiitelly mua.)</p> <p>65 (Kiusattu on erittäin tunnollinen ja taitava oppilas. Toisia ärsyttää se. Lisäksi kiusatulla on sairaus, jonka vuoksi hän joutuu olemaan paljon pois koulusta.)</p>
Etnisyys	<p>12 & 13 (Häntä kiusattiin yläasteella koska hän näytti ulkomaalaiselta.)</p> <p>16 (...sanoo hiljaisella äänellä hänen takanaan sanan 'neekeri'...)</p> <p>25 (Ekalla luokalla minua kiusattiin lähinnä hampaitteni vuoksi ja sen vuoksi että olin puoliksi turkkilainen...nykyäänkin saa kuulla huomautuksia hiusten väristä ja muusta sellaisesta...turkkilainen mustalainen, kun join kahvia mustana kaverit ihmetteli, että eikö se ole pahaa, niin yks tyyppi tokaisi että "no sehän on muutenkin neekeri".)</p>
Uskonto tai maailmankatsomus	<p>8 (...todellakin pyöreä, eikä välttämättä ulkonäkö vaan hänen luonne ärsytti meitä muita. Oli sijaisperheessä ja kertoi aina asiat niin perinpohjin kuin vain voi. Oli myöskin uskossa, siis hän uskoi Jumalaan ja rukoili muiden nähden ja kuulleen, ja hän sai myöskin kuulla siitä.)</p> <p>22 (Häntä vieroksuttiin ehkä aluksi hänen lihavuutensa ja käyttäytymisen vuoksi, myöhemmin myös hänen perheensä uskonnollisen vakaumuksen vuoksi.)</p> <p>71 (Koska kiusaaminen on uskontonsa tähden erilainen kuin muut. Kiusaajat taas joko tietämättömyytensä tai jonkin muun takia eivät osaa suhtautua erilaisiin ihmisiin.)</p>
Perheeseen liittyvät ominaisuudet	<p>6 (Jotain hän sönkötti siitä että kun mun isä oli pappi enkä sen takia olisi saanut olla siellä kylällä ja sitä rataa....jauhoi sitä samaa, vihasi mua sen takia että isä on pappi ja kun mulla oli aina niin rumat vaatteet päällä.)</p> <p>22 (Häntä vieroksuttiin ehkä aluksi hänen lihavuutensa ja käyttäytymisen vuoksi, myöhemmin myös hänen perheensä uskonnollisen vakaumuksen vuoksi.)</p>

	<p>31 (Kiusattu kertoi aina kaiken äidilleen joka sitten soitti kiusaajan kotiin ja kiusaaja sai toruja. ...kiusaaja piti kiusaamista hauskana.)</p> <p>32 (Tyttö... hän oli hiukan erilainen. Eka – toka luokat leikki poikien kassan, poikatukka etc. Osasyynä kiusaamiseen oli hänen äitinsä, joka oli reilusti ylipainoinen.)</p> <p>33 (Poika hiljainen eikä älykkö. Joni ei oikein osannut sanoa mitään vastaan, sillä oli hiljainen eikä halunnut herättää suurta huomiota. Perheen autosta tehtiin pilaa, kun se ei ollut Mersun tai Volvon uusin malli.)</p> <p>47 (Koulu oli alkanut ja muut oppilaat olivat olleet ulkomailla ja heidän vanhempansa ovat yhdessä. Mutta yhden isä oli kuollut keuhkokuumeeseen ja koska kaveri joka oli ennen ystävä, oli muuttanut kiusaajaksi. Häntä ruvettiin nimittelemään (Murhaajaksi).)</p> <p>74 (Meidän luokalla on Poika joka on vähän rikkaammasta perheestä. Poika oli ylimielinen jo ala-asteella mutta oli meidän "kaveri" mutta kun päästiin yläasteelle poika rupesi leuhkaksi ja me jätimme hänet pois kuvioista. Poika on ja oli aina opettajien "lellikki".)</p>
Syytä ei ole mainittu tai tiedetty	<p>2 (Olin ensin yhdessä ryhmässä mutta siihen ei hetken päästä mahtunutkaan neljättä joukkoon.)</p> <p>3 (En tiedä miksi minua alettiin syrjimään ala-asteen 5-6 -luokalla.)</p> <p>11 (Silloin eräs koulukiusaaja nimeltään Tuomo S. Aarikoski heitti Karin silmälasit rikki lumipallolla.)</p> <p>14 (Eräs yhdeksäsluokkalainen kävi ilman mitään erityistä syytä kiinni yhteen kaveriini.)</p> <p>15 (Ei oo näkynyt!)</p> <p>34 (Yhtä poikaa kiusattiin siten että meidän luokkalaiset pojat oli hakannut sitä ja jotain tallonu sormille ja silleen.)</p> <p>61 (Kiusaaja ehkä rupesi kiusaamaan ehkä siksi että kiusatulla oli aika paljon sairauksia, esim. Diabetes. En tiedä miten kiusattu joutui kiusatuksi.)</p> <p>62 (En tiedä, mistä se juttu on lähtenyt, aina sitä oli ... tyttö muutti pois, siihen se lopahti.)</p>

Kiusaajaan liittyvät syyt

Mainittu syy	Kiusaajaan liittyvä syy Kirjoituksen numero
Kateus	<p>35 (En ollut tavannut tätä henkilöä koskaan aiemmin, mutta hän oli kuullut "maineestani", toisin sanoen oli kateellinen.)</p> <p>64 (Kateellisuus ja sen synnyttämä viha ja tilaisuus.)</p> <p>70 (Johtuu luultavasti erilaisuudesta tai kateudesta. Puhe epäselvä ja hiljainen)</p> <p>75 (Kiusaaja oli <u>kateellinen</u>. pojan vaatteista ja siitä kun äiti ei "osannut" sanoa ei, kiusaajasta ois kiva ku sille ei sanottais koskaan ei. Kiusattu joutui kiusatuksi hienojen merkkivaatteiden ja äidin takia.)</p>
Vieroksuminen, ei osaa suhtautua	<p>67 (Syrjimisessä jätetään porukasta poikkeava porukan ulkopuolelle eli paetaan erilaisuutta. Heikompa kiusataan aina huvikseen ja isolla porukalla. Tämä on tosi. Mikä johti kiusaamiseen? Syrjimisessä kiusaaja vieroksuu vierasta ja erilaista ihmistä. Kiusattu joutui kiusatuksi vierastamisen takia. Heikon kiusaaja kiusaa vain</p>

	<p>huvikseen tai jostain vanhasta nolosta asiasta joka on tapahtunut kiusatulle.)</p> <p>71 (Koska kiusaaminen on uskontonsa tähden erilainen kuin muut. Kiusaajat taas joko tietämättömyytensä tai jonkin muun takia eivät osaa suhtautua erilaisiin ihmisiin.)</p>
Kiusattu heikompi, kiusaaja ei pidä hänestä, kosto (oman tai kaverin puolesta)	<p>38 (Kiusaaja ei pitänyt heikommastaan.)</p> <p>45 (Puhuin myös typeryksenä hänelle eräästä muusta ihmisestä, jota inhosin, meinasi kaverini mennä hakkaamaan hänet. Onneksi sain estettyä.)</p> <p>50 (Kiusattu ei pidä hänestä; hänen ujouden ja joidenkin tapojen ja tyylien perusteella joutui hän jonkinlaisen herjan ja matkimisen porrasvaloihin.)</p> <p>59 (Koska toinen tytöistä ei pitänyt toisesta yhtään. Ja toinen tykkäsi toisen serkusta. Ehkä tyttö vaan halusi näyttää, kuka täällä määrää.)</p>
Kiusaajan pelko tulla kiusatuksi	<p>39 (Kiusaaja rupesi kiusaamaan, koska itseäkin haukuttiin. Kiusatuksi tuli sen takia että oli erilainen kuin muut.)</p> <p>46 (No tässä nimittelytilanteessa: Jos vaikka se kiusaaja joutui jotenki jonku "pilkan" kohteeksi, tai se kiusattu jotenki pääsee sanomaan siitä kiusaajasta jotain, niin sitten se kiusaaja alkaa nimittelen ja haukkuun sitä toista.)</p> <p>49 (Kiusatut ovat yleensä syrjäänvetäytyneitä tai jollain tapaa erilaisia, kuin suureen massaan kuuluvat. Ulkonäkö on suuri syy varmasti ja jos tiedetään että joku hermostuu nopeasti, ja niin saa tappelun nopeasti pystyyn...</p> <p>Kiusaajat taas ovat enimmäkseen massaporukkaa, jossa halutaan tulla hyväksytyksi esittämällä koviksen roolia.</p> <p>Kiusaaja voi myös pelätä, että häntä kiusataan, jos hän ei olisi se kiusaaja.)</p> <p>86 (Kiusaajaa oli kiusattu ennen.)</p>
Koviksen maineen luominen, huomion halu	<p>45 (Hauskaa oli, ja porukkaa piisasi paljon. Mutta kun kaverini hävisi, huomasin hänen olevan riehumassa muun poikalauman keskellä.)</p> <p>48 (Ehkä kiusaaja halusi saada huomiota itselleen ja saada itselleen koviksen maineen. Kiusattu tuli kiusatuksi sen takia koska hänellä ei ollut kavereita ja oli muuten vähän erilainen kuin muut.)</p> <p>50 (Kiusatut ovat yleensä syrjäänvetäytyneitä tai jollain tapaa erilaisia, kuin suureen massaan kuuluvat. Ulkonäkö on suuri syy varmasti ja jos tiedetään että joku hermostuu nopeasti, ja niin saa tappelun nopeasti pystyyn ...</p> <p>Kiusaajat taas ovat enimmäkseen massaporukkaa, jossa halutaan tulla hyväksytyksi esittämällä koviksen roolia.</p> <p>Kiusaaja voi myös pelätä, että häntä kiusataan, jos hän ei olisi se kiusaaja.)</p> <p>59 (Koska toinen tytöistä ei pitänyt toisesta yhtään. Ja toinen tykkäsi toisen serkusta. Ehkä tyttö vaan halusi näyttää, kuka täällä määrää.)</p> <p>60 (Se että oppilas oli uusi luokalla. Ehkä pojat halusivat todistaa jotain (esim. kyllä me uskalletaan ja vähän me ollaan kovia.)</p> <p>64 (Poikaa on alettu haukkua "kusihousuksi" koska tämä oli käynyt kaverinsa luona WC:ssä. Tätä edelsi tappelu jossa kiusattu voitti kiusaajan ja kiusaaja tuli kateelliseksi, koska oli omasta mie-</p>

	<p>lestään voimakkaampi kuin kiusattu.) 69 (Joku halus kovistella muille. Se otti kiusaamisen liian vakavasti, paitsi jos sitä on jatkunut kauan.) 76 (Se poika oli minun tukiluokallani, nimeä en muistanut mutta kasvot olivat tutut. ...isompi poika, samalta luokalta, heitti tätä ilmaan ja antoi pudota maahan. Sitä seurasi potkimista ja hakkaamista. Kiusaaja oli isompikokoinen ja kovis, joten oli varmasti helppoa kuvitella voivansa alistaa poikaa, joka oli pienempi kokoinen. Kiusaaja tuntee itsensä vahvemmaksi saadessaan alistettavan.) 77 (Pojat vain halusivat tekemistä ja olla "kovia poikia". Tyttö oli ehkä vähän "lapsellinen", toisen kiusaajan sisko oli hänen luokallaan nääs, niin pojat olivat varmaan kuulleet huonoja asioita tytöstä siskolta.) 79 (Poika oli hyvin yksinäinen eikä hänellä ollut paljon kavereita. Yleensä hän vain käveli yksin vailla päämäärää tai kohdetta. Eräänä päivänä luokallemme tuli uusi oppilas. Hänellä oli löysät farkut, huppari ja raskas metalliketju roikkui housuissa. Hänet "hyväksyttiin" luokkaamme ja hän sai paljon kavereita. Yksinäinen poika luokassamme ei kuitenkaan alkanut kaveerata hänen kanssaan, ja koska uusi oppilas ei pitänyt siitä, hän sanoi yksinäiselle pojalle: -Miksei sulla oo kavereita? Tajuut sä et toi näyttää ihan dorkalta kun sä kävelet yksinäs? Siitä päivästä lähtien alkoi kiusaus. Kiusaaja esitti "kovista" ja rupesi määräämään muita. Kiusattu oli liian alistuvainen ja pieni kiusaajaan verrattuna.) 84 (Kiusatuksi joutumiseen vaikuttavat aika usein ihmisen erilaisuus ja se onko kiusattu suuren kaveripiirin ympäröimä vai ei. Kiusaajan kohdalla pätevät luultavasti aika samat asiat, harva lähtisi kiusaamaan ilman ns. tukijoukkoja ympärillään.) 87 (Olipa kerran Asser joka kävi koulua ahkerasti. Mutta sitten tuli tyyppi joka ei ollu Asserin kaveri ja koska kaikkien piti olla Asserin kaveri niin Asser kiusasi tätä tyyppiä ja tunki hänen pänsä WC-pönttöön ja huuhteli. Mikä johti kiusaamiseen? Koska ei ollut Asserin kaveri.)</p>
<p>Kiusaaminen tuottaa mielihyvää, hauskanpitoa</p>	<p>55 (Kiusattua kiusattiin ulkomuodon perusteella. Kiusaajista varmaan tuntui hyvältä kun sai haukkua toisia.) 62 (Kai se oli "kiusaajien" mielestä kauhean hauskaa jos toinen ei sano koskaan mitään. "Kiusaajat" on tosi avoimia persoonia (tiedän osan tyypeistä, mun ystäviä ovat) joten sellainen puhumattomuus voi olla helppo juttu kiusata!) 67 (Syrjimisessä jätetään porukasta poikkeava porukan ulkopuolelle eli paetaan erilaisuutta. Heikompaa kiusataan aina huvikseen ja isolla porukalla. Tämä on tosi. Mikä johti kiusaamiseen? Syrjimisessä kiusaaja vieroksuu vierasta ja erilaista ihmistä. Kiusattu joutui kiusatuksi vierastamisen takia. Heikon kiusaaja kiusaa vain huvikseen tai jostain vanhasta nolosta asiasta joka on tapahtunut kiusatulle.) 68 (Kiusatuksi joutumisen syy oli erilaisuus, kiusattu oli sanonut jotain tyhmää tai ärsytti. Kiusaaja luultavasti kiusasi huvikseen. Hänen mielestään oli ehkä</p>

	<p>kiva hakata muita.) 77 (Ei ollut mitään tekemistä.) 80 (Meidän luokalla on yks hieman hiljainen poika (aika herkkä myös vissiin). Jostain kumman syystä yks meidän luokan kavis alkoi nimitellä tätä poikaa "Äidin pojaksi", "Hintiksi" ja muuksi sellaiseksi. Herkkänä poikana kiusattu pillahti itkuun, josta kiusaaja sai vain lisää että myllyyn. "Itkupilli", "Nynny", "Jätkä ei kestä kuulla tosiasioita" No tää kiusaaja kiusaa kaikkia ihan omaksi ilokseen... ilman syytä. (hymiö) Kiusattu nyt vaan on niin hiljainen ja sen kiusaajan mielestä on niin valtavan kivaa nähdä itkevä jätkä.)</p>
Leikki	<p>57 (Koska eka oli varmaan ihan leikkiä, että Vililtä potkaistiin jalat alta, mutta ei Antti arvannut että siinä näin kävisi.) 58 (Ku se oli siinä niin ja niillä oli ennekin ollu riitaa.)</p>
Pahanolon purkaminen	<p>78 (Koska kiusaajalla (Kake) oli huono omatunto ja hänen piti purkaa raivoaan johonkin heikompaan ihmiseen.) 81 (Luultavasti kiusaaminen johtuu siitä, että poika on melko hiljainen ja tällainen luontoihminen ja vielä niin pienikokoinen, että sille on helppo sanoa ja sitä on helppo myös välillä tönä ja tyrkkiä. Muiden poikien on helppo purkaa ärsytyksensä ja muut ongelmat häneen.) 85 (Oli normaali koulupäivä ja kaveri & mä oltiin jääty varastamisesta kiinni, kaveri oli laverrellu sen jälkeen, mua suututti ja aloin kiusaamaan sitä kyseistä likkaa haukkumalla ym. Sen takia että heille tuli riitaa & toinen suuttui toiselle ja usein kun on suuttunut ni purkaa möxmöx-oloa haukkumalla ym.)</p>

LIITE 11 Kirjoituksissa esiin tullut kiusaamisen kesto

Kirjoitukset vuosilta 2002 ja 2003

Kirjoituksen numero	Aikajakso	Ajallinen kesto
1	1. lk – 9. luokan loppupuoli	Lähes 9 vuotta
2	Ei määritelty	-
3	5. lk – yläkoulu	Lähes 3 vuotta
4	Muutama vuosi	Muutama vuosi
5	1. lk – 7.lk	6 vuotta
6	Muutama kuukausi	Muutama kuukausi
7	1. lk – yläkoulu	Yli 6 vuotta
8	Koko alakoulun ajan	6 vuotta
9	Yläkoulun ajan	3 vuotta
10	2 min. 11 sek. (jatkonut ilmeisesti pidempään)	Hetki oppitunnilla
11	Maanantaiaamun toinen välitunti	Yksi päivä
12 & 13	Osa yläkoulua (ei määr. tarkemmin)	Ei tarkkaa määr.
14	7. luokalla tappeluhetki ja sen seuraukset	Tappeluhetki
15	-	-
16	Reilu kuukausi	Reilu kuukausi
17	Ei määr. (prosessin tapojen kuvausta)	-
18	Pidempi aika (paljon poissaoloja)	Pidempi aika
19 & 20	Alakoulu – yläkoulu	Väh. 7 vuotta
21	1 vuosi	1 vuosi
22	Ensimmäiset luokat – 6. lk – yläkoulu	Väh. 7 vuotta
23	Eräs syyspäivä välitunti, pian sen jälkeen koulunvaihto	Välitunti
24	Yläkoulussa (ei määr tarkemmin, pidempi aika, siirtyminen kotiopiskeluun)	Ei tarkkaa aikaa
25	Välituntikuvaus	Välitunti
26	Alakoulu – yläkoulu	Vuosia
27	Ei määr.	-
28	6. lk	Vuosi
29	Esikoulu – 6 lk	7 vuotta
30	1. lk – 7. lk – 8. lk	7 vuotta
31	Alakoulu	Useita vuosia
32	Alakoulu – yläkoulu	Useita vuosia
33	Reilu vuosi	Reilu vuosi
34	Hetki hakkaamisesta	Hetki hakkaamisesta
35	Ei tarkkaa määr.	-
36	Ei määr.	-
37	Toisen luokan puolesta välistä kahdeksannelle luokalle, jatkuu edelleen	Noin 6 vuotta
38	Ei määr.	-

39	Seitsemänneltä luokalta	1– 3 vuotta
40	Kesken tunnin kohta	Alle 45 min.
41	Ennen yläkouluun siirtymistä, nyt pitkälti loppunut	Noin vuoden
42	Ei määr.	-
43	Välitunti ja sitä ennen tapahtunut kantelu	
44	Välitunnilla hippanen	15 min. maksimissaan
45	Illan tapahtumat	Yksi ilta
46	Ei määr.	-
47	Ei määr. (pidempi aika)	
48	Ei määr.	-
49	Ei määr.	-
50	Ei määr.	-
51	Välitunti	15 min. maksimissaan
52	Ei määr.	-
53	Ei määr.	-
54	Ei määr.	-
55	Ei määr.	-
56	Ei määr.	-
57	Kohta	Välitunnin osa
58	Ei määr.	-
59	Välitunti	
60	Ei määr.	-
61	Ei määr.	-
62	Ei määr.	-
63	Ei määr.	-
64	Ei määr.	-
65	Ei määr.	-
66	Alakoulun ajan	6 vuotta
67	Ei määr.	-
68	Ei määr.	-
69	Ei määr.	-
70	Alakoulusta yläkouluun (jatkuu)	Useita vuosia
71	Välituntikohta	Muutamia minutteja
72	Kiusattu aina	-
73	Tapauskuvaus	-
74	Yläkoulussa	-
75	Ei määr.	-
76	Kohta	Muutamia minutteja
77	Ei määr.	-
78	Alakoulusta 9. luokalle	Vuosia
79	Ei määr.	-
80	Ei määr.	-
81	Toistuva tilanne	-

82	Ei määr.	-
83	Ei määr.	Lukuvuoden (?)
84	Ei määr.	-
85	Noin viikko	Noin viikko

Kiusaaminen oli kestänyt

muutamia minuutteja tai tunteja 15 tapauksessa (nrot 10, 14, 23, 25, 34, 40, 43, 44, 45, 51, 57, 59, 71, 73, 76),

alle kuukauden 2 tapauksessa (nrot 11, 85),

muutamia kuukausia 3 tapauksessa (nrot 6, 16, 18),

1-3 vuotta 15 tapauksessa (nrot 3, 4, 9, 21, 24, 26, 28, 31, 32, 33, 39, 41, 70, 74, 83),

4-6 vuotta 6 tapauksessa (nrot 5, 8, 37, 66, 72, 78),

7-9 vuotta 6 tapauksessa (nrot 1,7,19 & 20, 22, 29, 30).

35 tapauksessa oppilaat eivät käsitelleet tai määritelleet kiusaamisen kestoja (nrot 2, 12 & 13, 17, 27, 35, 36, 38, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 52-56, 58, 60-65, 67-69, 75, 77, 79-82, 84).

Yhdessä tapauksessa kiusaamista ei esiintynyt lainkaan (nro 15).

LIITE 12 Tekstissä käytetyt merkit

- - - tekstiä jätetty välistä pois tekstin tiivistämiseksi
- ... haastatteluissa huomattavan pitkä tauko puheen keskellä
- [] tutkijan täsmennykset tekstin sisällön ymmärtämiseksi
- () tutkijan huomautukset koskien esimerkiksi haastateltavan eleitä, ilmeitä, äänen korkeutta tai naurahduksia, joilla voi olla merkitystä tekstin ymmärtämisen kannalta