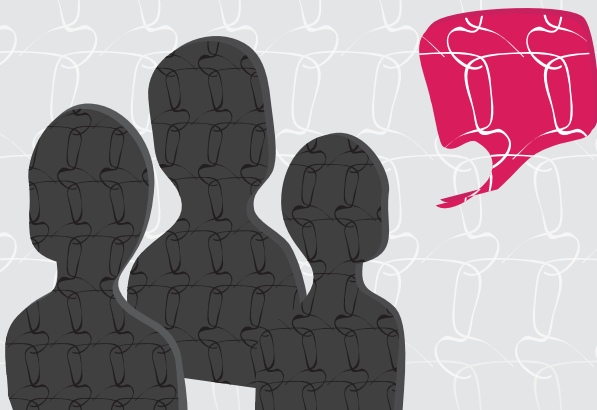


Jyväskylä Studies in Humanities
- 190 -

**KOULUKIUSAAMINEN:
LOUKKAAVAT VUOROVAIKUTUSPROSESSIT
OPPILAIDEN VERTAISUHTEISSA**

Sanna Herkama



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 190

Sanna Herkama

Koulukiusaaminen

Loukkaavat vuorovaikutusprosessit
oppilaiden vertaissuhteissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
marraskuun 17. päivänä 2012 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä,
in Auditorium S212, on November 17, 2012 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2012

Koulukiusaaminen

Loukkaavat vuorovaikutusprosessit
oppilaiden vertaissuhteissa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 190

Sanna Herkama

Koulukiusaaminen

Loukkaavat vuorovaikutusprosessit
oppilaiden vertaissuhteissa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2012

Editors

Maili Pörhölä

Department of Communication, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover design: Hanna Herkama/Rune & Berg Design

URN:ISBN:978-951-39-4914-3

ISBN 978-951-39-4914-3, ISSN 1459-4331 (PDF)

ISBN 978-951-39-4913-6 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2012, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2012

*Omistan tämän tutkimuksen sille oppilaalle,
joka hakeutui omiin oloihinsa välitunnilla,
istui yksin ruokalassa ja puhui yleensä vain kysyttäessä.
Omistan tämän tutkimuksen kaikille niille,
jotka ovat tahtomattaan ja toistuvasti
kokeneet olevansa ulkopuolisia omassa kouluyhteisössään.*

ABSTRACT

Herkama, Sanna

School bullying: Hurtful interaction processes in students' peer relationships

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2012, 228 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 190)

ISBN 978-951-39-4913-6 (nid.)

ISBN 978-951-39-4914-3 (PDF)

English summary

Diss.

School bullying is a fairly common and well-known social problem. Yet, it may be challenging for school personnel and students to identify. The goal of this study is to describe comprehensive school students' conceptions and experiences of school bullying during their school history from the perspective of hurtful interaction processes. In previous studies students' in-depth understanding of school bullying, especially from the communication standpoint, has rarely been investigated.

Altogether 365 students aged from 13 to 17 years participated in the study. By means of open-ended questions and detailed written accounts, the respondents described their concepts and experiences regarding school bullying. A categorization of the forms of hurtful communication and responses to it was formed through inductive qualitative analysis. Based on assessment of their previous experiences of bullying, the participants were also divided into four distinct groups (bullies, victims, bully-victims, and control group). Similarities and differences in students' accounts were investigated between the four groups and genders. In addition, the nature of hurtful interaction processes at different ages was taken into consideration.

The findings provide a vivid depiction of hurtful communication and varying responses to it. Furthermore, the findings suggest that students do not construe school bullying in one coherent way. More precisely, the understanding of school bullying shared by male and female students and by students with varying previous experiences of bullying differed substantially. Furthermore, the hurtful interaction processes were found to shade into more complex and ambiguous ones with age. The findings of this study stress certain unique features of hurtful interaction processes in school bullying. These features are in part controversial. Firstly, the continual hurtful interaction processes seem to create and sustain disadvantageous peer relationships and structures among the students. Secondly, the creation of shared meanings and symbolic convergence in general were found to be typical of hurtful interaction processes. Also, the subjective experiences, divergent interpretations, and contextuality appeared to be characteristic of hurtful interaction processes in school bullying. In conclusion, delving deeper into the theoretical issues in this manner also increases sensitivity to potential practical implications and significantly furthers research on this critical social issue.

Keywords: conception, hurtful communication, interpretation, interaction process, understanding, student, school bullying

Author's address Sanna Herkama
Department of Communication
University of Jyväskylä, Finland

Supervisor Professor Maili Pörhölä
Department of Communication
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Jaana Juvonen
Department of Psychology
University of California, Los Angeles, USA

Lecturer Emma Kostainen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Opponent Docent Matti Rimpelä
School of Health Sciences
University of Tampere, Finland

ESIPUHE

Koulukiusaaminen on usein esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa ja tietoisuus kiusaamisesta on lisääntynyt. Tästä huolimatta toistuva kiusaaminen voi jäädä koulun arjessa huomaamatta. Kyseinen huomio herätti tiedonjanoni: kiusaamista ei aina tunnisteta oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimustietoa kiusaamisesta vuorovaikutusilmiönä on niukasti, joten asetin itselleni tehtäväksi selvittää, mistä kiusaamisesta vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkasteltuna on kysymys.

Tutkimukseni valmistumiseen ovat vaikuttaneet useat eri tahot. Ensimmäkin haluan kiittää kaikkia niitä oppilaita, jotka ovat jakaneet kokemuksiaan kanssani kirjoittamalla. Kiitos myös kaikille niille kouluyhteisöille, jotka ovat nähneet vaivaa aineistonkeruiden toteuttamisessa. Ilman teidän apuanne tätä tutkimusta ei olisi koskaan tehty.

Haluan kiittää esimiehiäni ja työtovereitani Jyväskylän ja Helsingin yliopistossa tuesta ja kannustuksesta. Erityisesti Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos on ollut tämän tutkimuksen kotipesä. Professori Maarit Valo, lehtori Tarja Valkonen ja lehtori Leena Mikkola, kiitos, että olette haastaneet minua ajattelemaan ja tarvittaessa neuvoneet eteenpäin. Puheviestinnän jatkokoulutusseminaarien keskustelut ovat olleet minulle merkittävä oppimispaikka.

Lisäksi kiitän mahdollisuudesta työskennellä kolme arvokasta vuotta Suomen Akatemian rahoittamassa Henkinen väkivalta vuorovaikutussuhteissa koulun ja työelämän konteksteissa -tutkimushankkeessa (hankenumero 107301, 2004–2008). Hankkeen johtaja, ohjaajani, professori Maili Pörhölä, on omalla työpanoksellaan merkittävästi edesauttanut tämän tutkimuksen syntymistä. Maili, kiitän sinua vilpittömästi osaavasta ohjauksesta, tuesta ja yhteisistä keskusteluista matkan varrella. Ohjauksessasi olen saanut kehittyä pienin askelin kohti tutkijuutta. Matka jatkuu yhä. Kiitän tutkimusryhmämme jäseniä Sini Tuikkaa, Teemu Kokkoa, Teemu Kauppia, Vilja Laaksosta ja Anne Savolaista yhteisistä keskusteluista, kongressimatkoista ja kokemusten jakamisesta.

Jyväskylän yliopisto on tukenut väitöskirjatutkimustani monin tavoin. Olen saanut työskennellä viestintätieteiden laitoksen tiloissa ja Jyväskylän yliopisto on myöntänyt minulle apurahaa väitöskirjani edistämiseen. Lisäksi väitöskirjatyöskentelyäni ja siihen liittyneitä kongressimatkoja ovat tukeneet Ellen ja Artturi Nyysösen säätiö ja Emil Aaltosen säätiö, Otto A. Malmin lahjoitusrahasto, Suomalainen Konkordialiitto, Helsingin yliopisto ja Työsuojelurahasto.

Kiitän professori Jaana Juvosta ja lehtori Emma Kostiaista saamastani arvokkaasta ja tutkimustani monin tavoin edistäneestä palautteesta väitöskirjan esitarkastusvaiheessa.

Tutkimusaineistojen käsittelyssä minua on merkittävästi avustanut tutkimusassistentti Riitta Hurmerinta. Tutkimukseni kielellistä sujuvuutta ovat edistäneet Anna Masantin ja Maija Karhusen kommentit. Kuvia on viimeistellyt Janne Herkama, ja väitöskirjan kannet on toteuttanut Hanna Herkama. Väitöskirjani englanninkielisten tekstien oikoluvusta on vastannut Lisa Muszynski ja väitöskirjan painoon saattamisesta Sini Tuikka. Kiitän teitä kaikkia lämpimästi avustanne.

Iso kiitos kuuluu myös kanssani matkaa tehneille jatko-opiskelutovereille. Olette toistuvasti jaksaneet keskustella kanssani siitä, mitä nyt pitäisi tehdä.

Erityisesti haluan kiittää jatko-opiskelukaksostani Siniä kaikesta jakamisesta matkan varrella. Myös torstaikerhon yliopistopolitiikkaan sekä tieteenalakoh-
tisiin kysymyksiin pureutuneet keskustelut ovat kannustaneet minua eteen-
päin monin tavoin.

Kotona minuun on uskottu pohjattomasti. Äiti ja isi, tukenne ja hyväksyn-
tänne ovat tehneet minusta vahvan. Kiitän teitä kaikesta tarjoamastanne avusta.
Kiitos myös tuesta sisaruksilleni perheineen ja Herkamille. Olen siitä otettu.

Janne, kiitos tilan antamisesta ja myös sen rajoittamisesta. Tällä kaikella on
sinun ansiostasi ollut ääret. Iso kiitos kuuluu myös Patrickille ja Tomakselle.
Olette pitäneet näiden vuosien aikana minua kiinni siinä, mikä elämässä oikeas-
ti on merkittävää, niin kuin nyt esimerkiksi valomiekat.

Haagassa lokakuussa 2012

Sanna Herkama

KUVIOT

KUVIO 1	Loukkaava vuorovaikutusprosessi	18
KUVIO 2	Tutkimusasetelma.....	19
KUVIO 3	Vastaajien koulukiusaamiskokemusten toistuvuus ja niiden ajoittuminen kouluvuosille	69
KUVIO 4	Koulukiusaamiseen kytkeytyvät loukkaavat vuorovaikutusprosessit.....	186
KUVIO 5	Loukkaavan viestinnän tulkintaan vaikuttavat tekijät	189
KUVIO 6	Loukkaavaan viestintään vastaamisen pohjalta tehtävät tulkinat	190

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Vuorovaikutuksen varjopuolten tutkimuskohteita.....	42
TAULUKKO 2	Tutkimusmenetelmiä oppilaiden koulukiusaamista koskevien käsitysten ja kokemusten tarkasteluun	62
TAULUKKO 3	Oppilaat, joilla kokemuksia kiusatuksi tulemisesta, toisten kiusaamisesta, molemmista tai ei kummastakaan	71
TAULUKKO 4	Analyysin tuottamat käsitteelliset kokonaisuudet ja niihin liittyneet teemat	75
TAULUKKO 5	Sanallinen ja sanaton loukkaava viestintä	89
TAULUKKO 6	Kiusatun vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyvät loukkaavan viestinnän muodot	94
TAULUKKO 7	Loukkaava viestintä ryhmän rakenteiden luojana ja ylläpitäjänä	98
TAULUKKO 8	Oppilaiden kuvailemat vastaamistavat.....	124
TAULUKKO 9	Eri vuosiluokille sijoittuvien kuvausten lukumäärät	148
TAULUKKO 10	Vastaajaryhmät ja vastausten lukumäärät.....	162
TAULUKKO 11	Näkökulmat, joista kiusatuksi joutuneet, toisia kiusanneet ja oppilaat, joilla näitä kokemuksia ei ollut, kirjoittivat kuvauksensa	163

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen tavoitteet ja lähtökohdat.....	11
1.2	Keskeiset käsitteet, tutkimusasetelma ja tutkimusraportin rakenne.....	16
1.3	Tutkimuksen tausta.....	20
1.3.1	Koulukiusaamisen ominaispiirteet, yleisyys ja ilmenemismuodot	20
1.3.2	Koulukiusaamisen rinnakkaisilmiöt	27
2	LOUKKAAVAT VUOROVAIKUTUSPROSESSIT.....	34
2.1	Teoreettisia näkökulmia loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin	34
2.2	Loukkaavan viestinnän muodot.....	41
2.3	Tulkinnat ja loukkaavaan viestintään vastaaminen	48
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	55
3.1	Tutkimustehtävä	55
3.2	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	58
3.3	Tutkimusmenetelmien valinta.....	61
3.4	Osallistujat ja aineistonkeruu.....	65
3.5	Aineisto ja sen analysointi.....	69
4	LOUKKAAVA VIESTINTÄ.....	77
4.1	Oppilaiden käsitykset koulukiusaamisesta	77
4.2	Kiusaaminen interpersonaalisenä ja ryhmäviestinnällisenä ilmiönä	79
4.3	Oppilaiden kuvaukset loukkaavasta viestinnästä	84
4.3.1	Kiusaaminen oppilaiden kuvaamana ilmiönä.....	84
4.3.2	Sanallinen ja sanaton loukkaava viestintä.....	89
4.3.3	Vuorovaikutussuhteet ja niistä neuvottelemine osana kiusaamista.....	94
4.3.4	Ryhmän rakenteiden luominen ja ylläpitäminen kiusaamalla.....	97
4.4	Yhteenvedo	104
5	LOUKKAAVAAN VIESTINTÄÄN VASTAAMINEN.....	110
5.1	Mahdolliset ja toteutetut vastaamistavat	110
5.2	Kiusaamisesta kertominen kotona ja koulussa	115

5.3	Oppilaiden kuvaukset loukkaavaan viestintään vastaamisesta.....	118
5.3.1	Kiusaamiseen vastaamisen toimivuuden arviointi.....	118
5.3.2	Kiusatuksi joutuneen oppilaan viestintä	124
5.3.3	Vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmän rakenteisiin kietoutuvaan kiusaamiseen vastaaminen.....	132
5.4	Yhteenveto	135
6	NÄKÖKULMIA LOUKKAAVIIN VUOROVAIKUTUSPROSES- SEIHIN.....	139
6.1	Käsitykset ja omakohtaiset kokemukset kiusaamisesta.....	139
6.2	Erot ja yhtäläisyydet loukkaavien vuorovaikutusprosessien kuvauksissa	148
6.2.1	län merkitys loukkaavien vuorovaikutusprosessien kuvauksille	148
6.2.2	Tyttöjen ja poikien kuvaukset loukkaavista vuorovaikutusprosesseista.....	151
6.2.3	Omakohtaisten kiusaamiskokemusten merkitys loukkaavien vuorovaikutusprosessien kuvauksille.....	162
6.3	Yhteenveto	170
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	175
7.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	175
7.2	Eettiset valinnat.....	180
8	PÄÄTÄNTÖ.....	185
8.1	Johtopäätökset.....	185
8.2	Teoreettiset pohdinnat	193
8.3	Käytännön sovellukset.....	197
8.4	Jatkotutkimusideat	202

SUMMARY
KIRJALLISUUS

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja lähtökohdat

Koulukiusaaminen on oppilaiden vertaissuhteissa ilmenevä vuorovaikutuksen ongelma. Valitettavan monella meistä on muistikuvia kouluvuosilta siitä, kuinka joku ei mahdu joukkoon tai joutuu toistuvasti nimittelyn kohteeksi. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat kiusaamisen olevan ajoittain selkeästi havaittavaa ja välillä hyvin piiloista. Esimerkiksi opettajan ei aina ole helppoa tunnistaa kiusaamista oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kysymys siitä, miksi koulukiusaamista voi olla vaikea havaita koulun arkisessa vuorovaikutuksessa, on alun perin innostanut minua tutkimaan koulukiusaamista loukkaavien vuorovaikutusprosessien näkökulmasta.

Koulukiusaaminen on vuorovaikutusprosessi, jossa oppilas joutuu yhden tai useamman muun oppilaan toistuvan loukkaamisen, vahingoittamisen ja/tai syrjimyksen kohteeksi pystymättä puolustautumaan tai vaikuttamaan saamaansa kohteluun (Pörhölä 2008, 95; Pörhölä 2009b, 83). Kiusaamisen sanotaan olevan pitkäkestoista. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että samat oppilaat voivat olla kiusaamisen uhreja jopa useita vuosia (ks. esim. Kochenderfer & Ladd 1997; Rivers 2001; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan 2004). Koulukiusaamisen on todettu olevan riski kiusatuksi joutuneen ja toisia kiusaavan oppilaan hyvinvoinnille (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä & Rantanen 1999; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä 2000; Pörhölä 2008; ks. myös vaikutuksista Pörhölä 2009b; Santalahti ym. 2008).

Koulukiusaamista on tutkittu systemaattisesti 1970-luvulta lähtien. Pohjoismaissa on vankkaa alan tutkimusta, joka on lähtenyt liikkeelle Norjassa Dan Olweuksen ja Erling Rolandin työn pohjalta (ks. esim. Farrington 1993, 381–382; Smith & Brain 2000). Olweuksen (ks. esim. 1992, 14–15; 2003, 62–63) luomat määritelmät ovat edelleen melko vakiintuneessa käytössä koulukiusaamista koskevassa tutkimuksessa. Kiusaamistutkimuksen alkuvaiheissa huomio kiinnittyi yksilöihin. Yksilöiden ominaisuuksien tarkastelu onkin luonut tutkimus-

traditiolle vahvan perustan. Viimeisen 15 vuoden aikana tutkimuskenttä on laaventunut ja eriytynyt. Yksilön ominaisuuksien tarkastelun rinnalla kiusaamista on tarkasteltu empiirisesti ja teoreettisesti esimerkiksi oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden (esim. Mishna, Wiener & Pepler 2008; Pörhölä 2008; Rainivaara & Karhunen 2006), ryhmäviestinnän (esim. Kärnä, Voeten, Poskiparta & Salmivalli 2010; O'Connell, Pepler & Craig 1999; Salmivalli 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1996) sekä laajempien yhteisöllisten ja sosiokulttuuristen (esim. Hamarus 2006a; Hamarus & Kaikkonen 2007; Ma 2002; Payne & Gottfredson 2004; Pörhölä 2009a; Teräsahjo & Salmivalli 2003) näkökulmien valossa. Suomessa koulukiusaamista on tarkasteltu esimerkiksi psykologian (esim. Teräsahjo & Salmivalli 2002), kasvatustieteen (esim. Hamarus 2006a; 2006b; Hamarus & Kaikkonen 2007; 2011) ja puheviestinnän (esim. Karhunen 2008; Kauppi 2011; Pörhölä 2008) alan tutkimuksissa. Lisäksi Suomessa toimii kansallinen KiVa Koulu -hanke, joka tarjoaa kaikkien suomalaisten koulujen käyttöön kiusaamisenvastaisen toimenpideohjelman. Hankkeen vaikuttavuudesta tehdään myös tutkimusta (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen ym. 2011; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen ym. 2011; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011; Williford ym. 2012).

Koulussa tapahtuvan kiusaamisen viestinnällinen, teoreettinen ja empiirinen tutkimus on vasta hiljattain käynnistynyt kansallisesti (esim. Karhunen 2008; Kauppi & Pörhölä 2008; 2010; Nieminen & Pörhölä 2011; Rainivaara & Karhunen 2006; Pörhölä 2008) ja kansainvälisesti (esim. Karhunen 2009; Kauppi & Pörhölä 2009; Kokko & Pörhölä 2009; Mills & Carwile 2009; Myers & Ritzenour 2010; Pure 2009; Pörhölä 2009b; Pörhölä, Karhunen & Rainivaara 2006; Pörhölä & Kinney 2010; Roberto & Eden 2010; Sunwolf & Leets 2003; 2004). Viestinnällisen tutkimuksen lisääntymisestä huolimatta kiusaamiseen liittyvistä viestintäprosesseista on vähän tutkimustietoa. Esimerkiksi Pörhölä ym. (2006) toteavat, että kiusaamiseen kytkeytyvästä loukkaavasta sanallisesta ja sanattomasta viestinnästä sekä näille annetuista merkityksistä tiedetään vielä melko vähän. Heidän mukaansa kiusaamiseen kytkeytyvä loukkaava viestintä ja se, miten siihen vastataan, on niukasti tutkittua aihealuetta puheviestinnässä.

Keskityn tässä tutkimuksessa juuri näihin kysymyksiin. Tutkimukseni tavoitteena on perehtyä koulukiusaamiseen kytkeytyviin *loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin* yläkoulun oppilaiden näkökulmasta. Erityisesti kiinnitän huomiota näihin prosesseihin liittyviin tulkintoihin ja merkityksenantoihin. Sovellan tutkimuksen teoreettisessa ja empiirisessä osassa puheviestinnän tutkimukselle ominaisia käsitteitä *loukkaava viestintä* ja *siihen vastaaminen* koulukiusaamiseen kytkeytyvien loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkasteluun. Lähestyn tutkimuskohdetta eli koulukiusaamiseen kytkeytyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja laadullisesti perehtymällä kirjoitetun aineiston pohjalta oppilaiden koulukiusaamista koskevaan ymmärrykseen ja tulkintojen kirjoon.

Tutkimus on osa professori Maili Pörhölän johtamaa tutkimushanketta Henkinen väkivalta vuorovaikutussuhteissa koulun ja työelämän konteksteissa. Tutkimus on toteutettu pääosin Suomen Akatemian rahoituksella (hankenumero 107301, 2004–2008). Tutkimushankkeen keskeisenä tavoitteena on ollut lisätä ymmärrystä ihmissuhteissa esiintyvistä henkisestä väkivallasta ja kiusaamis-

ta. Yhdeksi tutkimuskohteeksi hankkeessa on asetettu nimenomaan viestinnästä tehtävät tulkinnat ja niille annetut merkitykset kiusaamisprosesseissa. Avaan seuraavaksi tutkimukseni keskeisiä lähtökohtia.

Koulukiusaamisen tunnistamisen haasteet

Kiusaaminen on ollut viime vuosina toistuvasti esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa, ja tilastotieto osoittaa sen olevan melko yleistä. Kiusaamisen ehkäisyyn on tartuttu muuttamalla perusopetuslakia ja kehittämällä kansallista kiusaamisenvastaista toimenpideohjelmaa. Aina kiusaamista ei kuitenkaan kyetä tunnistamaan käytännön koulutyössä ja tutkimus onkin lähtenyt liikkeelle tästä havainnosta.

Kiusaamisen yleisyyttä on Suomessa seurattu WHO-koululaistutkimuksessa vuodesta 1994 ja Kouluterveyskyselyssä vuodesta 1996 lähtien. Esimerkiksi Kouluterveyskyselyn tulokset osoittavat, että suomalaisten kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa vähintään kerran viikossa kiusatuksi joutuneiden oppilaiden määrä on pysynyt lähestulkoon samana tai hieman nousnut 2000-luvulla (Kouluterveyskysely; Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008). Myös WHO-koululaistutkimuksen tulokset yläkouluikäisten osalta ovat samansuuntaisia (Kämppi ym. 2012).

Kansainväliset tutkimukset (esim. Swearer & Cary 2007) ja Suomessa tehdyt kartoitukset (esim. Peura, Pelkonen & Kirves 2009) antavat viitteitä siitä, että merkittävä osa yläkouluikäisistä oppilaista kokee, ettei koulun henkilökunta ole tietoinen koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta. Esimerkiksi Kouluterveyskyselyssä kysytään niiltä oppilailta, jotka ovat joutuneet kuluneen lukukauden aikana kiusatuiksi tai ovat kiusanneet muita, onko kiusaamiseen puuttuttu koulun aikuisten toimesta (Kouluterveyskysely; Luopa ym. 2008). Tulokset antavat viitteitä siitä, että merkittävä osa oppilaista kokee, ettei koulun henkilökunta ole puuttanut kiusaamiseen. Esimerkiksi vuosien 2010 ja 2011 Kouluterveyskyselyn tulokset osoittavat kiusatuksi joutuneista vastaajista 70 prosentin ilmoittaneen, ettei kukaan koulun henkilökunnasta ollut puuttanut kiusaamiseen. Tulokset eivät kerro, onko puuttumattomuuden taustalla vaikeus havaita kiusaamista vai epätietoisuus siitä, mitä kiusaamiselle pitäisi tehdä. On kuitenkin mahdollista, että useat suomalaiset yläkoulun oppilaat kokevat, ettei kiusaamiseen puututa. Koulukiusaamiseen puuttuminen edellyttää, että kiusaaminen kyetään kouluyhteisössä tunnistamaan. Tämä tutkimus tarjoaa yhden mahdollisen näkökulman siihen, miksi kiusaamista ei aina tunnisteta oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tai miksi siihen voi olla vaikea puuttua.

Perusopetuslain 29 pykälässä todetaan, että oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 1998). Lisäksi oppilaille suunnatun terveysneuvonnan tulisi ehkäistä koulukiusaamista (Valtioneuvoston asetus 2009; 2011). Vuonna 2003 perusopetuslain 29 pykälää täydennettiin (Perusopetuslaki 2003). Muutoksen myötä opetuksen järjestäjän on laadittava suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpantava ja valvottava suunnitelman toteutumista. Käytännössä jokaisen suomalaisen peruskoulun on kuvattava opetussuunnitelman yhteydessä toi-

menpiteet ja työnjako, joita sovelletaan koulukiusaamistapausten ehkäisemiseen, havaitsemiseen ja selvittämiseen.

Mahdollista on, että lakimuutokset ovat omalta osaltaan vaikuttaneet siihen, että monilla suomalaisilla peruskouluilla on nykyään suunnitelma kiusaamisen ehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen. Vuonna 2009 useissa suomalaisissa peruskouluissa oli joko opetussuunnitelmassa (34 % kouluista) tai josakin muualla (48 % kouluista) kirjattuna yhteinen käytäntö koulukiusaamistilanteiden käsittelemiseksi (Rimpelä & Fröjd 2010).

Koulukiusaamisongelmaan on tartuttu myös käytännön tasolla. Opetusministeriö on rahoittanut vuosina 2006–2011 kansallisen kiusaamisenvastaisen KiVa Koulu -hankkeen kehitystyötä. KiVa Koulu tähtää kiusaamisen vähentämiseen ja ennaltaehkäisemiseen tarjoamalla kiusaamisenvastaisen toimenpideohjelman suomalaisten peruskoulujen käyttöön (ks. tarkemmin hankkeesta esim. Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2010). Toimenpideohjelman kokeilu- ja kehittämisvaihe toteutettiin vuosina 2006–2009, ja sitä on levitetty suomalaisten koulujen käyttöön asteittain vuodesta 2009 alkaen. Hankkeen toteuttajia ovat Turun yliopiston psykologian oppiaine ja Oppimistutkimuksen keskus. Hankkeen vaikuttavuudesta ohjelman ensimmäisten yhdeksän kuukauden ajalta sen levitysvaiheessa on saatu lupaavia tutkimustuloksia 4–6-luokkalaisten (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen ym. 2011) ja vähän heikompia yläkouluikäisten keskuudessa (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen ym. 2011). Seurantatutkimukset osoittanevat tulevina vuosina, millainen vaikutus KiVa Koulu -hankkeella on kiusaamisen yleisyyteen suomalaisissa peruskouluissa laajemmin.

Koulukiusaaminen ja loukkaavat vuorovaikutusprosessit

Aikaisemmissa puheviestinnän tutkimuksissa on melko harvoin tarkasteltu lasten ja nuorten keskuudessa ilmenevää kielteistä vuorovaikutusta. Pehdyn tähän puheviestinnän kentällä vähemmän tarkasteltuun tutkimusalueeseen ja tutkittavien joukkoon. Tutkimuskohteeksi olen valinnut koulukiusaamiseen kytkeytyvät loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei juuri ole tarkasteltu loukkaavia vuorovaikutusprosesseja lasten ja nuorten keskuudessa (Vangelisti & Hampel 2010). Koulukiusaamiseen kytkeytyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja ja niihin liittyviä tulkintoja voidaan kuitenkin pitää merkityksellisenä tutkimuskohteena. Esimerkiksi Gamliel, Hoover, Daughtry ja Imbra (2003) toteavat, että oppilaiden toiminta koulukiusaamistilanteessa on yhteydessä siihen, kuinka he tulkitsevat sosiaalista todellisuuttaan.

Puheviestinnällinen ote ja loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkastelu koulukiusaamisen yhteydessä on uusi tapa jäsentää koulukiusaamista. Syvennän ja laajennan tässä tutkimuksessa olemassa olevaa tutkimustietoa koulukiusaamisen ilmenemisestä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimukseni fokuksessa ovat yläkouluikäisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset koulukiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista.

Oppilaiden erilaiset tavat ymmärtää koulukiusaamista

Selvitän oppilaiden koulukiusaamiseen liittyvien käsitysten, kokemusten ja tulkintojen kirjoa *laadullisin menetelmin*. Laadullinen tutkimusote on lisääntynyt koulukiusaamista tarkastelleissa tutkimuksissa 2000-luvulla. Joissakin tutkimuksissa on sovellettu diskursiivista lähestymistapaa (esim. Phillips 2007; Teräsahjo & Salmivalli 2002; 2003), toisissa narratiivista (esim. Bosacki, Marini & Dane 2006; Gillies-Rezo & Bosacki 2003), ja muutamissa on korostettu eletyn elämän tutkimista (esim. Casey-Cannon, Hayward & Gowen 2001; Mishna, Pepler & Wiener 2006; Mishna ym. 2008). Tämän kaltaisissa tutkimuksissa on tavoitteena usein ollut oppilaiden koulukiusaamista koskevan ymmärryksen syvälinen tarkastelu.

Aikaisemmissa laadullisissa koulukiusaamista tarkastelevissa tutkimuksissa on pyritty esimerkiksi selvittämään, miten oppilaat ymmärtävät koulukiusaamisen (esim. Bosacki ym. 2006; Guerin & Hennessy 2002; Madsen 1996) tai mitä he pitävät tehokkaana vastaamis- ja puuttumistapana kiusaamiseen (esim. Gamliel ym. 2003; Oliver & Candappa 2007). Lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa on selvitetty oppilaiden tapoja tulkita sekä tuottaa ja ylläpitää kiusaamista luokkayhteisön sisällä (esim. Hamarus 2006a; Teräsahjo & Salmivalli 2002; 2003). Tutkimuksissa on otettu huomioon myös kiusatuksi joutuneiden oppilaiden, heidän vanhempiansa ja koulun henkilökunnan näkemykset kiusaamisesta ja siihen vastaamisesta (Mishna ym. 2006). Lisäksi on tarkasteltu kiusaamista sellaisissa vuorovaikutussuhteissa, joihin on liittynyt kokemuksia läheisyydestä (Mishna ym. 2008).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös otettu huomioon, miten eri-ikäiset oppilaat ymmärtävät kiusaamisen (Boulton, Trueman & Flemington 2002; Erling & Hwang 2004; Gillies-Rezo & Bosacki 2003; Madsen 1996; Monks & Smith 2006; Smith, Cowie, Olafsson & Liefvooghe 2002; Swain 1999) tai millaisena ilmiönä tytöt ja pojat näkevät kiusaamisen (Boulton ym., 2002; Monks & Smith, 2006; Naylor, Cowie, Cossin, de Bettencourt & Lemme 2006). Joissakin tutkimuksissa on otettu huomioon myös oppilaiden mahdollisten omien koulukiusaamiskokemusten yhteys heidän koulukiusaamista koskeviin käsityksiinsä (Boulton ym. 2002; Monks & Smith 2006; Naylor ym. 2006). Näissä tutkimuksissa on käytetty pääasiassa määrällisiä menetelmiä oppilaiden aikaisempien koulukiusaamiskokemusten kartoittamiseen sekä avoimia kysymyksiä sen selvittämiseen, mitä oppilaat pitävät kiusaamisena. Laadullinen tutkimus, jonka lähtökohtainen tavoite olisi ollut tarkastella oppilaiden toisistaan poikkeavia koulukiusaamista koskevia käsityksiä, kokemuksia, tulkintoja ja ymmärrystä, on kuitenkin ollut vähäistä.

Tutkimukseni lähtökohta on, etteivät oppilaat välttämättä jaa yhtenäistä käsitystä koulukiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista. Tämä johtaa subjektiivisten käsitysten ja kokemusten tarkasteluun. Keskeistä tämän tutkimuksen kannalta on, miten oppilaat ymmärtävät kiusaamisen ja miten he tulkitsevat koulukiusaamiseen kytkeytyvää loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista. Santalahti ym. (2008) toteavat, että kiusaamisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä kaivattaisiin ylipäätään lisää laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimus voisi tarjota syvällistä tietoa siitä, mikä koetaan kiusaa-

misena ja miten kiusaaminen vertaisryhmässä ymmärretään (Mishna ym. 2006; Smith & Brain 2000) sekä siitä, miten oppilaat kuvaavat kiusaamiseen vastaamista (Mishna ym. 2006). Laadullisen tutkimusotteen ansiosta on myös mahdollista tarkastella niitä tekijöitä, joilla on vaikutusta esimerkiksi oppilaiden koulukiusaamista koskevaan ymmärrykseen ja siihen, kuinka he toimivat kohdatessaan kiusaamista (Mishna ym. 2008).

1.2 Keskeiset käsitteet, tutkimusasetelma ja tutkimusraportin rakenne

Esittelen seuraavaksi tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä, jotka ovat *koulukiusaaminen*, *yläkoulun oppilas* ja *vertaissuhde* sekä loukkaava vuorovaikutusprosessi, loukkaava viestintä ja loukkaavaan viestintään vastaaminen. Tämän jälkeen jäsenän lukijalle tutkimusasetelmaani ja tutkimusraportin rakennetta.

Koulukiusaaminen vuorovaikutusprosessina

Pohjaan tutkimukseni näkemykseen siitä, että kiusaaminen rakentuu oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Täten tutkimukseni ontologinen perusajatus on, että kiusaaminen on vuorovaikutusta. Tämän lähtökohdan kanssa yhteneväenä voidaan pitää Pörhölän (2009b, 83–84) ja Pörhölän ym. (2006, 250) näkemystä koulukiusaamisesta. Pörhölä toteaa kiusaamisen olevan vuorovaikutusprosessi, jossa oppilas joutuu yhden tai useamman muun oppilaan toistuvan loukkaamisen, vahingoittamisen ja/tai syrjimyksen kohteeksi pystymättä puolustautumaan tai vaikuttamaan saamaansa kohteluun. Hän jatkaa, että näkemyksessä korostuvat viestinnälliset ja suhteisiin kytkeytyvät kiusaamisen muodot. Viestinnälliset kiusaamisen muodot voivat olla ilmeisiä (esim. nimittely, uhkailu) tai piiloisia (esim. uhkaavat nonverbaaliset viestit, kohteliaisuuskäytäntöiden rikkominen).

Pörhölä ym. (2006, 250) toteavat, että kiusaaminen on viestinnällinen ilmiö, jota voidaan ja jota pitäisi tutkia viestinnän käsitteitä ja teorioita soveltamalla. He täsmentävät, että kiusaaminen ilmenee vuorovaikutustilanteissa voitopuolisesti sanallisina ja sanattomina viesteinä. Lisäksi se on heidän mukaansa vuorovaikutusilmiö, joka kytkeytyy osaksi kiusatuksi joutuneen ja kiusaavan oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta, erilaisia ryhmäviestinnällisiä prosesseja ja ryhmän strukturaatiota eli rakenteistumista. Viestinnän kautta rakentuvat siis oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet ja koululuokan laajemmat sosiaaliset rakenteet.

Yläkoulun oppilas ja vertaissuhde

Perehdyn tutkimuksessani yläkoulun oppilaiden kuvauksiin koulukiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista. Puhun tutkimuksen kohdejoukosta oppilaina, koska tässä tutkimuksessa liikutaan nimenomaan kouluympäristössä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat iältään 13–17-vuotiaita, joten ikänsä puolesta heitä voitaisiin myös kutsua nuoriksi. Kuvates-

sani heidän välisiään suhteita puhun vertaissuhteista. *Vertaisilla* tarkoitan oppilaan kanssa suunnilleen samalla tasolla kognitiivisessa, emotionaalisessa ja sosiaalisessa kehityksessä olevia henkilöitä, ja vertaissuhteilla puolestaan viitataan oppilaan vuorovaikutussuhteisiin vertaistensa kanssa (ks. vertaissuhteen käsitteestä esim. Pörhölä 2008). Erottelon tutkimuksessa erilaisia oppilaiden välisiä vertaissuhteita kuvaamalla niiden ominaislaatua tarkemmin (esim. läheiseksi koettu vertaissuhde).

Loukkaava vuorovaikutusprosessi, loukkaava viestintä ja loukkaavaan viestintään vastaaminen

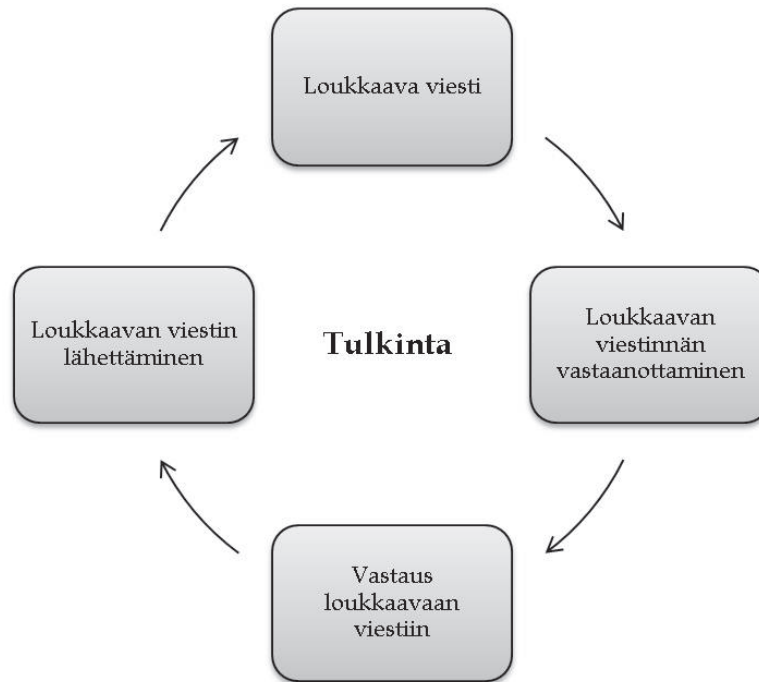
Tunnetut puheviestinnän teoriaa käsittelevät oppikirjat sisältävät erilaisia määritelmiä viestinnästä. Esimerkiksi Galanes ja Adams (2010, 25–29) katsovat viestinnän ryhmässä olevan symbolinen prosessi, jossa ihmiset luovat ja lähettävät viestejä. Vuorovaikutuksessa näitä viestejä vastaanotetaan, tulkitaan ja niihin vastataan. Viestien lähettämisen ja vastaanottamisen he kuvaavat olevan transaktionaalista, eli niitä ei voida aina yksiselitteisesti erottaa toisistaan. Viestinnässä mukana olevat osapuolet yhtäaikaaisesti tuottavat ja tulkitsevat viestejä sekä luovat merkityksiä. Tällöin viestinnän osapuolet luovat koko ajan uusia merkityksiä vuorovaikutuksessa, ja ajoittain näistä merkityksistä on myös neuvoteltava.

Kyseisessä näkemyksessä korostuvat viestinnän perusprosessit, *viestien lähettäminen ja vastaanottaminen*. Näkökulmaa voidaan pitää yhtenä puheviestinnän tutkimuksen peruslähtökohtana, ja jaottelua sovelletaan myös tässä tutkimuksessa. Tutkimukseni keskeinen käsite on loukkaava vuorovaikutusprosessi, jonka jaan loukkaavaan viestintään ja siihen vastaamiseen. Lähestyn tutkimuksessani kiusaamista loukkaavan viestinnän ja siihen vastaamisen näkökulmista. Olen kiinnostunut siitä, millaisia loukkaavia vuorovaikutusprosesseja oppilaat kuvaavat koulukiusaamisen yhteydessä ja millaisia tulkintoja he näihin prosesseihin liittävät.

Kuvio yksi havainnollistaa yksinkertaisella tavalla, miten loukkaava vuorovaikutusprosessi tässä tutkimuksessa ymmärretään. Tarkoitan käsitteellä loukkaava vuorovaikutusprosessi loukkaavien viestien lähettämisen, vastaanottamisen ja niihin kytkeytyvien tulkintojen muodostamaa dynaamista vuorovaikutusprosessia. Kiusaaminen nähdään tässä tutkimuksessa tulkintoihin pohjautavana vuorovaikutusprosessina, jossa vuorovaikutuksen osapuolet tuottavat yhdessä sosiaalista todellisuutta.

On kuitenkin muistettava loukkaavan vuorovaikutusprosessin olevan merkityksperustainen prosessi, johon olennaisesti liittyy tunne loukatuksi tulemisesta ja tulkinta vuorovaikutustilanteen loukkaavuudesta. Viesti ei siis ole loukkaava, jos viestin vastaanottaja ei sitä sellaiseksi tulkitse. Loukkaavan viestin vastaanottamisella tarkoitan esimerkiksi sitä, että kiusatuksi joutunut oppilas tulkitsee tilanteen loukkaavaksi ja toimii tämän tulkinnan pohjalta. Huomionarvoista on se, että loukkaavat vuorovaikutusprosessit koululuokassa luovat myös laajempia sosiaalisia rakenteita, kuten esimerkiksi vuorovaikutussuhteita ja ryhmän sisäisiä valta-asetelmia. Toistuessaan samanlaisena joidenkin

oppilaiden välillä loukkaava viestintä ja siihen vastaaminen voivat luoda ja ylläpitää luonteeltaan alistavia vuorovaikutussuhteita.



KUVIO 1 Loukkaava vuorovaikutusprosessi

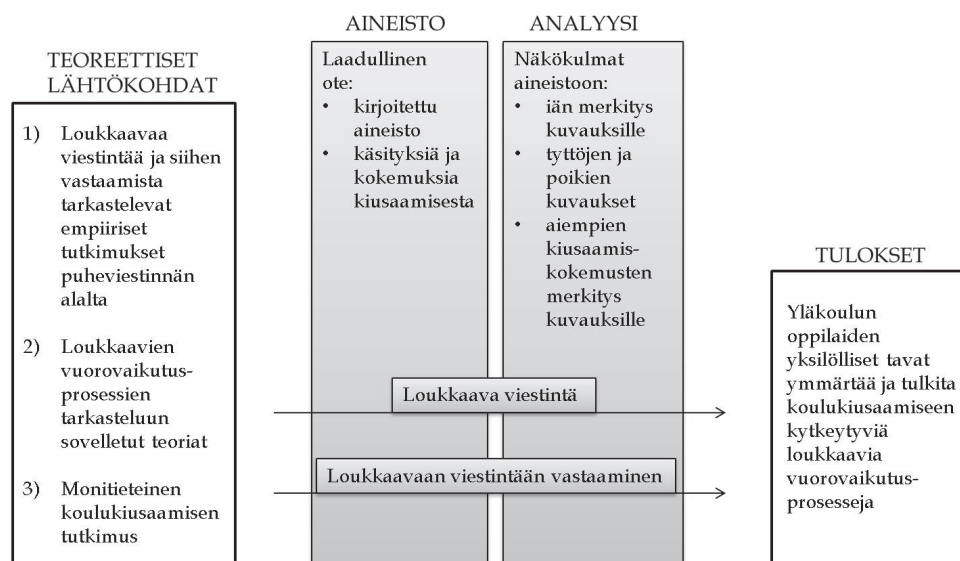
Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käsite *loukkaava viesti* (engl. hurtful message) on melko vakiintuneessa käytössä (esim. Miller & Roloff 2005; 2007; Myers, Schrodtt & Rittenour 2006; Vangelisti 1994; Vangelisti & Maguire 2001; Young & Bippus 2001). Myös käsitteitä loukkaava viestintä (engl. hurtful communication, esim. Vangelisti & Hampel 2010; Young 2004) tai *loukkaava vuorovaikutus* (engl. hurtful interaction, esim. Vangelisti 2001) on käytetty. Aikaisemmissa tutkimuksissa on puhuttu myös loukkaaviin viesteihin vastaamisesta (engl. reactions to messages that hurt, esim. Vangelisti & Crumley 1998). Tässä tutkimuksessa puhun loukkaavasta viestinnästä ja siihen vastaamisesta.

Tutkimusasetelma

Tämän tutkimuksen keskeiset lähtökohdat on jäsennelly tutkimusasetelmaa kuvaavaan kuvioon 2. Keskeiset valinnat tutkimuksen teoreettisten jäsenysten ja analyysin rakenteen suhteen noudattelevat puheviestinnällistä tarkastelutapaa. Tarkastelen loukkaavia vuorovaikutusprosesseja tutkimuksen teoreettisessa ja empiirisessä osassa loukkaavan viestinnän ja siihen vastaamisen näkökulmista. Tutkimuksen teoriaosa rakentuu kolmesta osasta. Ensinnäkin esittelen lukijalle teoriaosassa pääasiassa puheviestinnän alalla tehtyä tutkimusta loukkaavasta viestinnästä ja siihen vastaamisesta. Toiseksi perehdyn teoriaosassa

loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkasteluun sovellettuihin teorioihin. Kolmanneksi esittelen koko tutkimusraportin ja kunkin tulosluvun alussa monitieteistä koulukiusaamisen tutkimusta.

Yläkoulun oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia koulukiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista tarkastelen laadulliseen kirjoitettuun aineistoon pohjaten. Aineisto koostuu oppilaiden vastauksista avoimiin kysymyksiin (n = 345) ja omia koulukiusaamiskokemuksia kuvaavista kirjoituksista (n = 151). Tarkastelen tutkimuksen empiirisessä osassa sitä, miten oppilaat kuvaavat koulukiusaamiseen kytkeytyvää loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista. Lisäksi otan tarkastelussa huomioon sen, miten yläkoulun oppilaat kuvaavat omakohtaisia kokemuksiaan koulukiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista eri luokka-asteilla ja miten eri sukupuolta olevat ja esimerkiksi aikaisemmin kiusatuksi joutuneet tai toisia kiusanneet oppilaat kuvaavat loukkaavia vuorovaikutusprosesseja. Tällä tutkimusasetelmalla tavoittelen tietoa siitä, millaisia yksilöllisiä ja mahdollisesti toisistaan poikkeavia tapoja yläkoulun oppilailla on ymmärtää ja tulkita koulukiusaamista loukkaavien vuorovaikutusprosessien näkökulmasta.



KUVIO 2 Tutkimusasetelma

Tutkimusraportin rakenne

Tutkimukseni on vuoropuhelua useamman tieteenalan tutkimustraditioiden ja käsitteiden välillä. Johdannossa esittelen koulukiusaamisen tutkimuksen lähtökohtia ja kiusaamisen rinnakkaisilmiöitä, kuten nuorten keskuudessa ilmenevää *aggressiota*, *sukupuolista häirintää* ja *kiusoittelua*. Esiteltävä tutkimus on monitieteistä.

Koulukiusaamisilmiön tarkasteluun haen uutta teoreettista näkökulmaa luvussa kaksi, jossa esittelen puheviestinnällistä loukkaavia vuorovaikutuspro-

sesseja koskevaa aikaisempaa tutkimusta. Loukkaava viestintä ja siihen vastaaminen ovat puheviestinnän varjopuoliin lukeutuvia tutkimuskohteita, joiden tarkasteluun sovellettuja teoreettisia jäsennyksiä ja tutkimiseen käytettyjä empiirisiä menetelmiä sovelletaan tässä tutkimuksessa. Luvussa kolme kuvaan tutkimustehtävääni ja tutkimuksen toteuttamista.

Tutkimukseni tuloksia esittelen luvuissa neljä, viisi ja kuusi. Koulukiusaamista on tutkittu melko niukasti puheviestinnän alalla, joten kytken tutkimukseni tuoreeseen, pääasiassa koulukiusaamista koskevaan monitieteiseen tutkimukseen kunkin tulosluvun alussa. Näin tulosluvuissa yhdistyy aikaisempi tutkimustieto koulukiusaamisesta puheviestinnälliseen tarkastelutapaan. Halutessaan lukija voi perehtyä kuhunkin tuloslukuun omana kokonaisuutenaan.

Luvussa neljä keskityn oppilaiden kuvauksiin loukkaavasta viestinnästä koulukiusaamistapauksissa. Luvussa viisi on puolestaan esillä, miten oppilaat kuvaavat loukkaavaan viestintään vastaamista ja kiusaamisesta selviytymistä. Viimeisessä tulosluvussa tarkastelen sekä loukkaavaa viestintää että siihen vastaamista. Tässä luvussa selvitän, miten eri-ikäiset, eri sukupuolta olevat ja erilaisia koulukiusaamiskokemuksia omaavat oppilaat kuvaavat kiusaamiseen kytkeytyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja. Mielenkiinnon kohteeksi olen nostanut oppilaiden koulukiusaamiselle antamat toisistaan poikkeavat merkitykset ja tulkinnat. Olen päättänyt koota erilaiset näkökulmat loukkaavasta viestinnästä ja siihen vastaamisesta yhteen tuloslukuun korostaakseni kiusaamisen subjektiivista ja tulkinnallista luonnetta. Luvuissa seitsemän ja kahdeksan kokoon yhteen tutkimuksen keskeiset tulokset sekä arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä.

1.3 Tutkimuksen tausta

Esittelen luvussa 1.3.1 kiusaamisen *ominaispiirteitä*, *yleisyyttä* ja *ilmenemismuotoja*. Monet näissä luvuissa kuvatuista tutkimuksista on tehty psykologian alalla. Luvussa 1.3.2 esittelen erilaisia kiusaamisen rinnakkaisilmiöitä. Luvussa esitelty tutkimus on monitieteistä. Esillä on ainakin viestintätieteiden, sosiologian, kasvatustieteen ja psykologian alalla tehtyjä tutkimuksia.

1.3.1 Koulukiusaamisen ominaispiirteet, yleisyys ja ilmenemismuodot

Tutkimuskirjallisuudessa koulukiusaamisesta käytetyt englanninkieliset käsitteet *bullying* (kiusaaminen) ja *victimization* (kiusaamisen uhriksi joutuminen) ovat melko vakiintuneessa käytössä (ks. Olweus 2003; Pörhölä ym. 2006). Vaikka ilmiö nimetäänkin aikaisemmissa tutkimuksissa melko yksimielisesti kiusaamiseksi, ei kiusaamisen määritelmässä aina painoteta samoja kiusaamiselle ominaisia piirteitä. Koulukiusaamisen määritelmät eroavat toisistaan sen suhteen, missä määrin niissä korostetaan esimerkiksi 1) erilaisia loukkaavan viestinnän muotoja, 2) niiden pitkäkestoisuutta ja toistuvuutta, 3) kiusaajan tahallisuutta.

ta ja tietoista toimintaa, 4) vallan epätasaista jakautumista kiusaajan ja kiusatun välisessä vuorovaikutussuhteessa, 5) kiusaamista suhde- ja ryhmäilmiönä, 6) kiusatun provokatiivista käyttäytymistä ja 7) kiusaamisen aiheuttamia kielteisiä tuntemuksia. Perehdyn seuraavaksi erilaisiin koulukiusaamisen määritelmiin ja siihen, miten eri piirteet niissä nähdään. Aloitan Olweuksen tunnetusta ja aikaisemmissa tutkimuksissa melko laajalti käytetystä kiusaamisen määritelmästä.

Olweuksen (1992, 14–15; 2003, 62) mukaan yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön kielteisille teoille. Kielteisillä teoilla tuotetaan tai pyritään tuottamaan tahallisesti toiselle vammoja tai epämiellyttävä olo. Kielteiset teot voivat Olweuksen mukaan olla fyysistä ja sanallista satuttamista tai loukkaavia tekoja. Fyysinen satuttaminen voi olla tönimistä, lyömistä ja potkimista. Loukkaavilla sanoilla tarkoitetaan esimerkiksi uhkailua, hännäämistä ja nimitteilyä ja erilaisilla teoilla ryhmästä poissulkemista, ilmehtimistä ja korostettujen eleiden käyttöä. Joskus tutkimuskirjallisuudessa nostetaan esiin harvemmin mainittuja kiusaamisen muotoja, kuten sukupuolihaarinta (esim. Batsche & Knoff 1994).

Monissa kiusaamisen määritelmissä korostetaan kielteisten tekojen *kestoa ja toistuvuutta*. ”Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä”, todetaan Kouluterveyskyselyssä (ks. esim. Luopa ym. 2008, 11). Olweus (1992) tosin tuo esiin myös sen, että yksi yksittäinen loukkaava tapahtuma voi joissakin tilanteissa täyttää kiusaamisen tunnusmerkit, etenkin, jos kyseessä on vakava teko. Pikasinkaan (1990) mukaan koulu-kiusaamista ei pidä luokitella ainoastaan sen mukaan, kuinka usein kiusaamista on tapahtunut.

Pörhölä ym. (2006, 259–260) toteavat, että *tahallisuus* (engl. intentionality) mainitaan monissa koulukiusaamisen määritelmissä kiusaamisen keskeisenä ominaispiirteenä. Kiusaamisen kytkeytyessä vahvasti esimerkiksi ryhmän vuorovaikutusprosesseihin voi olla mahdollista, etteivät oppilaat tiedosta kiusaavansa jotakin ryhmän jäsentä, he huomauttavat. Esimerkiksi juoruilu tai jonkun oppilaan eristäminen ryhmästä voi heidän mukaansa olla osa vuorovaikutusprosessia, jossa luodaan vuorovaikutussuhteita tai ryhmän rakenteita. Nämä sinällään myönteiset tavoitteet voivat vahvistaa muuta ryhmää kiusatun kustannuksella. Tällöin oppilaat eivät välttämättä ajattele tietoisesti kiusaavansa yhtä ryhmän jäsentä vaan pikemminkin mahdollistavansa ryhmän toiminnan, jolloin kiusaaminen voi syntyä ryhmän rakenteistumisen myötä.

Olweus (1992, 15; 2003, 62–63) täsmentää, että kiusaaminen edellyttää voimasuhteiden epätasapainoa. Kiusatuksi joutuneen ja toista kiusaavan oppilaan välillä vallitsee *epätasapainoinen valtasuhde* (engl. asymmetrical power relationship). Tunne vallan epätasaisesta jakautumisesta voi olla seurausta monesta eri tekijästä (Olweus 2003, 62–63). Joskus kiusaajia voi olla lukumääräisesti enemmän. Toisaalta kiusatuksi joutunut oppilas voi olla fyysisesti heikompi kuin häntä kiusaava oppilas tai hän voi vain kokea olevansa fyysisesti tai henkisesti heikompi. Esimerkiksi selän takana pahan puhuminen tai ryhmästä eristäminen voivat saada kiusatussa oppilaassa aikaan tunteen vallan epätasaisesta

jakautumisesta. Tällöin hän ei välttämättä edes tiedä, kuka kiusaamisen takana on.

Craig, Pepler ja Blais (2007, 465–466) esittelevät joukon erilaisia sosiaalisia tekijöitä, jotka voivat saada aikaan vallan epätasaista jakautumista kiusatun ja häntä kiusaavan oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Toisia kiusaava oppilas voi olla sosiaaliselta statukseltaan korkeammassa asemassa vertaisryhmässä (esim. suosittu ja epäsuosittu oppilas). Heidän mukaansa myös rakenteelliset tekijät (esim. rasismi, sukupuoliseen vähemmistöön kuuluminen) tai tieto toisen osapuolen heikkouksista (esim. änkyttäminen, oppimisvaikeudet, perhetausta) voi saada aikaan valta-asetelmia osapuolten väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Valtaa oppilaiden välisiin suhteisiin voinee tuoda myös sosio-ekonominen tausta tai menestyminen seurustelusuhhteissa (Hunter, Boyle & Warden 2007).

Epätasaisesti jakautuneen vallan seurauksena kiusattu joutuu alistettuun asemaan eikä pysty puolustautumaan voimakkaampia ahdistelijoitaan vastaan. Joissakin määritelmässä korostetaan sitä, että kiusatuksi joutunut oppilas on voimaton tai kyvytön puolustamaan itseään (esim. Craig ym. 2007, 466; Pörhölä 2008, 95) tai vaikuttamaan samaansa kielteiseen kohteluun (esim. Pörhölä 2008, 95). Joskus kiusaamisen määritelmää saatetaan täsmentää toteamalla, että kiusaamisesta ei ole kyse kahden tasavahvan oppilaan riidellessä (Kouluterveyskysely, ks. esim. Luopa ym. 2008, 11) tai tapellessa (esim. Olweus 1992, 15; 2003, 63).

Pörhölä ym. (2006) pitävät keskeisenä sitä, että kiusaamista tutkittaisiin vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta. Suhteiden he katsovat rakentuvan vuorovaikutusprosessissa, jossa tuotetaan, vaihdetaan ja tulkitaan jatkuvasti viestejä. Myös Rainivaara ja Karhunen (2006) ehdottavat, että kiusaamista tarkasteltaisiin suhdeilmionä. Kiusaajan ja kiusatun välistä vuorovaikutussuhdetta voitaisiin heidän mukaansa pitää ei-toivottuna vuorovaikutussuhteena, jossa esiintyy toistuvasti viestintää, jonka ainakin suhteen toinen osapuoli kokee kiusaamisena ja joka on jatkuessaan merkittävä uhka toisen osapuolen psyykkiselle ja fyysiselle hyvinvoinnille.

Myös muut tutkijat ovat nostaneet esiin vuorovaikutussuhteiden merkityksen koulukiusaamisen tarkastelussa. Kiusaamisen on esimerkiksi sanottu olevan kiusatuksi joutuneen oppilaan ja kiusaavan oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen kytkeytyvä lapsuuden aggression muoto (Charach, Pepler & Ziegler 1995, 12) sekä vuorovaikutussuhteissa ilmenevä ongelma, jossa käyteään valtaa interpersonallisella tasolla väärin (Craig & Pepler 2003, 577). Sitä on myös kuvattu vuorovaikutussuhteeksi, jossa esiintyy toistuvasti aggressiota vallan jakautuessa epätasaisesti vuorovaikutussuhteen osapuolten välillä (Monks & Smith 2006, 802). Kiusaamisen on myös katsottu olevan vuorovaikutussuhteita tuhoava ongelma, jossa toisia kiusaavat lapset oppivat käyttämään valtaa ja aggressiota muiden kontrolloimiseen ja mielihahan aiheuttamiseen (Craig ym. 2007, 466). Salmivalli (2003, 11) kuvaa kiusaajan ja kiusatun välistä vuorovaikutussuhdetta toteamalla, että kiusatun ja kiusaajan välinen roolijako ja keskinäiset voimasuhteet ovat varsin selvät: toinen on alistettu ja toinen alistaja. Tämä erottaa kiusaamisen hänen mukaansa muusta aggressiivisesta käyt-

täytymisestä. Pikas (1990, 57–58) puolestaan korostaa kiusaamisen ryhmävies-tinnällistä luonnetta todetessaan, että kiusaamiselle on leimallista kiusatun huono asema ryhmässä ja kiusaajien välisen yhtenäisyyden vahvistaminen kiu-saamisen kautta.

Joissakin määritelmässä yhdeksi kiusaamisen keskeiseksi ominaispiirteeksi nimetään *provokaatio* tai pikemminkin sen puute. Provokaation ei ajatella olevan edellytys kiusaamiselle, vaan kiusaamisen ajatellaan tapahtuvan ilman uhrin provokatiivista käyttäytymistä (Hoover, Oliver & Hazler 1992; Olweus 2003). Keskeisenä koulukiusaamisen ominaispiirteenä aikaisemmissa tutkimuksissa mainitaan myös se, että kiusaaminen saa aikaan mielihapaa ja loukatuksi tule-misen tuntemuksia. Esimerkiksi Olweus (1992, 2003) mainitsee, että kiusaami-sella pyritään saamaan kiusattu kokemaan olonsa epämiellyttäväksi. Myös Hamarus (2006a) näkee, että kiusaamisen aiheuttama paha mieli on yksi kiu-saamisen keskeisistä ominaispiirteistä. Rainivaara ja Karhunen (2006) puoles-taan nostavat esiin sen, että kiusaaminen on merkittävä uhka kiusaamissuh-teessa vähintään yhden osapuolen psyykkiselle ja fyysiselle hyvinvoinnille.

Koulukiusaamisen yleisyys

Koulukiusaaminen on valitettavan usein osa peruskoululaisten arkipäivää. WHO-koululaistutkimuksen tulokset vuosilta 2009 ja 2010 osoittavat, että suo-malaisista 13-vuotiaista 12 prosenttia ja 15-vuotiaista 7–8 prosenttia raportoi joutuneensa kiusatuksi vähintään kaksi kertaa kuluneiden kahden tai kolmen kuukauden aikana. Toisia kiusanneita oppilaita oli tutkimuksessa hieman vä-hemmän. Suomalaisista 13-vuotiaista tytöistä 6 ja pojista 11 prosenttia oli kiu-sannut muita. Vastaavat luvut 15-vuotiaiden oppilaiden joukossa olivat 6 pro-senttia ja 12 prosenttia. (Currie ym. 2012.) Vuoden 2010 tulokset osoittavat sekä kiusatuksi joutumisen että toisten kiusaamisen hieman yleistyneen yläkou-luikäisten tyttöjen ja poikien joukossa verrattuna vuoteen 2006 (Kämppi ym. 2012).

Suomessa säännöllisesti toteutettava Kouluterveyskysely tarjoaa myös tie-toa kiusaamisen yleisyydestä. Vuosina 2010 ja 2011 kahdeksas- ja yhdeksäs-luokkalaisista tytöistä 4 prosenttia koki joutuneensa kiusatuksi noin kerran vii-kossa ja 3 prosenttia useita kertoja viikossa. Poikien joukossa vastaavat luvut ovat 5 ja 4 prosenttia. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty alkuvuodesta 2007, joten esimerkiksi koulukiusaamisen yleisyyden vertailevat tarkastelut 2000-luvun alusta tarjoavat kuvan koulukiusaamisen yleisyydestä kyseisenä ajankohtana. Kouluterveyskyselyn tulokset osoittavat, että esimerkiksi vuosina 2000–2007 kiusattujen oppilaiden osuus kasvoi 6,5 prosentista 7,6 prosenttiin (Luopa ym. 2008). Kiusaaminen lisääntyi tällöin etenkin poikien joukossa. Kah-deksas- ja yhdeksäsluokkalaisista pojista kahdeksan prosenttia joutui kiusatuksi seurantajakson alussa. Sen lopussa pojista 9,5 prosenttia joutui toistuvasti kiu-satuksi. Tyttöjen joukossa kiusattujen oppilaiden osuus kasvoi viidestä prosen-tista 5,8 prosenttiin. Toisia kiusanneita oppilaita kahdeksas- ja yhdeksäsluokka-laisten joukossa oli noin 6,5 prosenttia. Tytöistä vajaa kolme prosenttia oli kiu-sannut muita oppilaita vähintään kerran viikossa ja pojista 9,1–10,2 prosenttia. Oppilaita, jotka olivat kiusanneet muita ja joutuneet kiusatuiksi, oli vähemmän.

Heitä oli kyseisinä vuosina 1,6–1,9 prosenttia kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista oppilaista. Pojista 2,6–3,0 prosenttia ja tytöistä 0,5–0,8 prosenttia kiusasi muita ja joutui itse kiusatuksi vähintään kerran viikossa kuluneen lukukauden aikana.

Koulukiusaamisen ilmenemismuodot

Kiusaamisen keskeisten ominaispiirteiden ja yleisyyden ohella tutkimuskirjallisuudessa on nostettu esiin lukuisia näkemyksiä siitä, miten kiusaaminen ilmenee vuorovaikutuksessa. Rainivaara ja Karhunen (2006, 20–21) kuitenkin toteavat, että on mahdotonta kirjoittaa tyhjentävää kuvausta viestinnästä, joka voidaan tunnistaa kiusaamiseksi tai kokea sellaiseksi. Tyypillinen tapa jäsentää kiusaamisen muotoja tutkimuskirjallisuudessa on tehdä jako suorien ja epäsuorien kiusaamisen muotojen välille. *Suoralla kiusaamisella* tarkoitetaan suhteellisen avoimia hyökkäyksiä kiusatua kohtaan (Olweus 1992, 14–15). Tämä sisältää fyysisen loukkaamisen eli tönimisen, potkimisen ja lyömisen sekä sanallisen kiusaamisen eli uhkailun ja pilkkaamisen. Myös pakottaminen, painostaminen ja kiristäminen sekä suoranaiset vahingonteot lukeutuvat suoran kiusaamisen määritelmään.

Epäsuoralla kiusaamisella tarkoitetaan lähinnä sosiaalista eristämistä, ikäviene juorujen levittämistä (Olweus 1992, 14–15; 2003, 63) tai sitä, ettei kukaan puhu oppilaille (Rivers & Smith 1994). Epäsuora kiusaaminen on vaikeammin havaittavissa kuin suora. Epäsuora kiusaaminen on uhrin vahingoittamista kiertoteitse, ilman kasvokkaista kohtaamista (esim. Craig ym. 2007, 466). Kiusatun on myös vaikea puolustautua häneen epäsuorasti kohdistuvilta hyökkäyksiltä. Kiusaajalle tämä sen sijaan on erittäin hyödyllistä, koska häntä on vaikea saada teoistaan vastuuseen.

Sanallisen kiusaamisen, kuten esimerkiksi nimittelyn, on havaittu olevan erittäin tyypillinen kiusaamisen muoto oppilaiden keskuudessa (esim. Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhoric 2005; Pörhölä & Kinney 2010; Rivers & Smith 1994; Salmivalli & Pöyhönen 2012). Myös kokemukset vertaisryhteyden ulkopuolelle jäämisestä ovat melko yleisiä. Sunwolfin ja Leetsin (2004) tutkimuksen tulokset osoittavat, että tutkimukseen osallistuneesta lähes 700:sta iältään 13–19-vuotiaasta oppilaasta 90 prosentilla oli satunnaisia kokemuksia vertaisryhteyden ulkopuolelle jäämisestä ja 15 prosenttia vastaajista oli joutunut toistuvasti toverien hylkäämäksi.

Fekkes ym. (2005) ovat selvittäneet tyypillisiä kiusaamisen muotoja vajaan 3000 hollantilaisen 9–11-vuotiaan oppilaan joukossa. Heiltä kysyttiin, millaisia kiusaamisen muotoja he olivat kokeneet kuluneen neljän viikon aikana. Kolmannes (31 %) oppilaista raportoi joutuneensa nimittelyn kohteeksi, neljännes (25 %) kertoi, että heistä oli levitetty juoruja, vajaa viidennes (17 %) koki joutuneensa syrjityksi ja noin viisitoista prosenttia (15 %) oli kohdannut fyysistä väkivaltaa. Ne oppilaat, jotka olivat kertoneet joutuneensa lähes päivittäisen kiusaamisen kohteeksi, raportoivat kokeneensa kyseisiä kiusaamisen muotoja huomattavasti muita useammin (esim. nimittely 91 % ja juorujen levittely 90 % kiusatuiksi joutuneista oppilaista). Kiusattujen oppilaiden onkin havaittu joutuvan yhtä aikaa monenlaisen kiusaamisen kohteeksi (Salmivalli ym. 2011).

Oliverin ja Candappan (2007) tekemät ryhmähaastattelut ja internetissä toteutettu laaja kysely tuottivat samansuuntaisia tuloksia. Tyypillisiä 9- ja 12-vuotiaiden joukossa esiintyneitä kiusaamisen muotoja olivat tutkimuksen mukaan nimittely ja erilaiset fyysisen väkivallan muodot (esim. töniminen, tappe-
lut), uhattuna oleminen ja sosiaalinen eristäminen. Kouluterveyskyselyssä on vuodesta 2010 alkaen kartoitettu erilaisten kiusaamisen muotojen yleisyyttä suomalaisten yläkoulun oppilaiden keskuudessa. Vuosina 2010–2011 kiusatuksi joutuneet ja toisia kiusanneet oppilaat raportoivat tyypillisiksi kiusaamismuodoiksi nimittelyn ja kiusoittelun (43 % vastanneista), huomiotta tai kaveriporukan ulkopuolelle jättämisen (28 %) sekä valheellisten juttujen levittelyn loukkaamistarkoituksessa (19 %).

Viime vuosina mielenkiinto on kohdistunut myös teknologiavälitteiseen kiusaamiseen. Teknologiavälitteinen kiusaaminen voi tapahtua esimerkiksi matkapuhelimen, sähköpostin tai internetin välityksellä. Tyypillisesti teknologiavälitteistä kiusaamista tapahtuu chat-huoneissa ja sähköpostissa (Cassidy, Jackson & Brown 2009). Kerran internetiin ladattu loukkaava aineisto voi säilyä siellä pitkään. Pörhölä ja Kinney (2010, 83–84) tuovatkin esiin yhteneväisyyksiä propagandan ja teknologiavälitteisen kiusaamisen välillä. Esimerkiksi internetissä on mahdollista levittää laajoille joukoille kielteisesti väritynyttä tietoa jostakin henkilöstä ilman välittämiä jälkiseuraamuksia.

Säännöllisen teknologiavälitteisen kiusaamisen on havaittu olevan suomalaisten nuorten keskuudessa kuitenkin melko harvinaista. Salmivallin ja Pöyhösen (2012) tutkimuksen tulokset osoittavat, että säännöllisen teknologiavälitteisen kiusaamisen kohteeksi on joutunut 1,7–1,9 ja toisia on kiusannut 1,1–1,6 prosenttia tutkimukseen osallistuneista yläkouluikäisistä oppilaista. Tutkimukseni aineisto on kerätty vuosina 2007 ja 2008. Kouluterveyskyselyyn vuosina 2010 ja 2011 osallistuneista kiusatuksi joutuneista tai toisia kiusanneista suomalaisista oppilaista noin 10 prosenttia on kiusattu matkapuhelimen tai internetin välityksellä. Teknologiavälitteisen kiusaamisen on havaittu esiintyvän yhtä aikaa perinteisen, kasvokkain tapahtuvan kiusaamisen kanssa (Salmivalli & Pöyhönen 2012). Cassidy ym. (2009) tutkimukseen osallistuneista oppilaista 64 prosenttia oli sitä mieltä, että teknologiavälitteinen kiusaaminen alkaa koulussa ja jatkuu sen jälkeen kotioloissa esimerkiksi matkapuhelimella tai internetissä.

Tutkimuksissa on havaittu, että tyttöjen ja poikien kokema kiusaaminen on jossain määrin erilaista (esim. Craig ym. 2007; Fekkes ym. 2005; Pörhölä & Kinney 2010; Rivers & Smith 1994). Riversin ja Smithin laajassa lähes 7000 oppilasta kattavassa tutkimuksessa on kartoitettu kiusaamisen eri muotojen yleisyyttä 8–16-vuotiaiden oppilaiden joukossa. Oppilaita pyydettiin kertomaan, millaista kiusaamista he olivat kohdanneet kuluneen lukukauden aikana. Pojat raportoivat kokeneensa tyttöjä enemmän fyysisen väkivallan muotoja (lyöminen ja potkiminen) ja varastamista. Sanallisen kiusaamisen ja uhkailun suhteen tyttöjen ja poikien kokemukset kiusaamisesta eivät eronneet merkittävästi. Tytöt puolestaan raportoivat poikia enemmän epäsuoraa kiusaamista. Myös Fekkes ym. ovat havainneet tutkimuksessaan poikien kohtaavan tyttöjä useammin fyysisen väkivallan muotoja. Tyttöjen keskuudessa esiintyi poikia useammin huomiotta jättämistä, ryhmän ulkopuolelle eristämistä ja juorujen levittämistä.

Aikaisemmat tutkimukset antavat viitteitä myös siitä, että oppilaiden ikä ja sukupuoli ovat yhteydessä siihen, millaista kiusaaminen on. Kiusaaminen nuorten joukossa on siis voittopuolisesti verbaalista ja/ tai epäsuoraa kiusaamista. Kiusaamisen on todettu tapahtuvan useimmiten saman ikäluokan sisällä (Charach ym. 1995; Fekkes ym. 2005; Smith, Madsen & Moody 1999). Kiusaava oppilas on usein kiusatun vertainen, saman ikäinen, samalla luokalla tai luokka-asteella eli oppilas, joka viettää runsaasti aikaa kiusatun kanssa (Charach ym. 1995). Joskus myös ylemmän luokan oppilaat voivat kiusata nuorempiaan (Fekkes ym. 2005). Erilaisten fyysisen väkivallan muotojen on todettu vähenevän iän myötä (Scheithauer, Hayert, Peterman & Jugert 2006; Rivers & Smith 1994).

Tytöt ja pojat voivat yhtä lailla joutua kiusatuiksi tai kiusata muita. Joidenkin tutkimusten mukaan pojat ovat kiusaamisprosessissa tyttöjä useammin kiusaajina (esim. Currie 2012; Fekkes ym. 2005; Luopa ym. 2008; Santalahti ym. 2008; Scheithauer ym. 2006) ja kiusattuina (Luopa ym. 2008; Santalahti ym. 2008; Whitney & Smith 1993). Kuitenkin esimerkiksi Scheithauerin ym. tutkimus osoittaa tyttöjen ja poikien olevan yhtä usein kiusaamisen uhreja. Myös Charachin ym. (1995) tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että tyttöjä ja poikia kiusataan yhtä paljon, mutta pojat ovat tyttöjä useammin kiusaajia. Lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että pojat osallistuvat kiusaamiseen tai jättäytyvät kokonaan kiusaamisen ulkopuolelle useammin kuin tytöt. Tytöt sen sijaan puolustavat kiusattua poikia todennäköisemmin. (Ks. esim. Camodeca & Goossens 2005; Salmivalli, Lagerspetz ym. 1996.)

Tutkimukset antavat viitteitä myös siitä, että pojat voivat kiusata tyttöjä ja poikia, kun taas tytöille on tyypillisempää kiusata toisia tyttöjä (Fekkes ym. 2005; Whitney & Smith 1993). Pellegrinin (2001) havainnointitutkimus osoittaa, että tyttö ja poikaryhmien keskuudessa kiusataan eniten. Toisaalta Pellegrinin tutkimus osoittaa, että alakoulusta yläkouluun siirryttäessä sukupuolten välinen myönteinen ja kielteinen vuorovaikutus saattaa lisääntyä. Landin (2003) tutkimus puolestaan viittaa siihen, että asetelmat poikkeavat hieman toisistaan kiusaamisen ja sukupuolisen häirinnän ollessa kyseessä. Kiusaamiselle on tulosten mukaan tyypillistä, että pojat kiusaavat poikia ja tytöt tyttöjä. Sukupuolinen häirintä sen sijaan on lähestulkoon aina sukupuolten välistä.

Myös kiusaajaryhmän rakenteella ja käytetyillä kiusaamisen muodoilla on huomattu olevan yhteys. Toista oppilasta kiusaavan pojan on todettu käyttävän todennäköisesti fyysisiä keinoja satuttaakseen kiusattua. Epäsuoran kiusaamisen takana puolestaan on havaittu olevan usein yksi tai useampi tyttö tai vielä todennäköisemmin tytöistä ja pojista koostuva joukko. (Rivers & Smith 1994.) Willer ja Cupach (2008) ovat perehtyneet tutkimuksessaan tyttöjen keskuudessa ilmeneviin relationaalisesti aggressiivisiin viesteihin. Tutkimukseen osallistuneista tytöistä 62 prosenttia raportoi, että heitä loukanneissa vuorovaikutustilanteissa oli mukana useampia tyttöjä. Land (2003) puolestaan on havainnut, että kiusaamisessa ja kiusoitelussa loukkaavien toimien takana on useimmiten useampi oppilas. Sukupuoliselle häirinnälle puolestaan on tyypillisempää se, että häiritsijöitä on vain yksi.

Useimmiten oppilaat kiusaavat toisiaan välitunnilla (Fekkes ym. 2005; Rivers & Smith 1994; Peura ym. 2009; Swearer & Cary 2007), mutta muulloinkin kiusataan. Fekkesin ym. tutkimus osoittaa, että kiusatuiksi joutuneet oppilaat raportoivat kiusaamista tapahtuvan eniten leikkikentällä (77 % kiusatuista oppilaista), toiseksi eniten luokkahuoneessa (41 %) ja kolmanneksi eniten käytävällä (24 %). Muita oppilaiden mainitsemia kiusaamispaikkoja olivat liikuntasali, koulun kioski ja vessat. Mannerheimin Lastensuojeluliiton syksyllä 2008 tekemän internetkyselyn perusteella oppilaita kiusataan eniten välitunnilla ja opitunneilla (Peura ym. 2009). Charach ym. (1995) toteavat tutkimuksessaan, että oppilailla, vanhemmilla ja opettajilla on toisistaan poikkeavat näkemykset sen suhteen, missä kiusataan. Vanhemmat ja opettajat ovat tulosten mukaan taipuvaisia ajattelemaan, että oppilaita kiusataan etenkin valvomattomissa oloissa. He ovat oppilaita vähemmän tietoisia siitä, että oppilaita kiusataan aikuisten läsnäollessa esimerkiksi oppituntien aikana.

Kiusaaminen voi myös muuttaa muotoaan paikan mukaan. Sanallisen loukkaamisen on havaittu olevan luokkahuonetilanteissa fyysistä väkivaltaa yleisempää (Atlas & Pepler 1998; McCabe & Lipscomb 1998). Opettajan läsnäollessa kiusaaminen voi olla luonteeltaan piiloista. Riversin ja Smithin (1994) tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppituntien aikana kiusaaminen on todennäköisemmin epäsuoraa kuin esimerkiksi sanallista tai fyysistä. Myös Whitney ja Smith (1993) ovat raportoineet samansuuntaisia tutkimustuloksia. On siis harhaista ajatella, että opettajan läsnäollessa ei kiusataisi. Hamarus (2006a) näkeekin tämän yhtenä kiusaamiseen puuttumisen haasteena. Kun luokkahuoneessa kiusataan opettajan puuttumatta tilanteeseen, oppilaat voivat ajatella kiusaamisen olevan koulun virallisten normien mukaista (Madsen 1996).

1.3.2 Koulukiusaamisen rinnakkaisilmiöt

Tässä luvussa esittelen koulukiusaamisen rinnakkaisilmiöitä aggressiota sekä nuorten keskuudessa tapahtuvaa sukupuolista häirintää ja kiusoittelevaa. Aggression tutkimus on voittopuolisesti psykologian alalla tehtyä, kun taas kiusoitteleva puolestaan on tyypillinen tutkimuskohde esimerkiksi puheviestinnän alalla. Nuorten keskuudessa tapahtuvaa sukupuolista häirintää on tutkittu useilla eri ihmistieteiden aloilla (esim. puheviestintä, psykologia, kasvatustiede, sosiologia).

Aggressio

Aggression tutkimus on tarjonnut vankan pohjan koulukiusaamisen psykologille tarkastelulle. Koulukiusaamista koskevalla sekä lasten ja nuorten keskuudessa esiintyvän aggression tutkimuksella onkin monia yhtymäkohtia. Monia aggression tutkimukselle tyypillisiä jäsennyksiä ja tutkimusmenetelmiä on sovellettu myös koulukiusaamisen tarkasteluun. Esimerkiksi kiusaamisen ilmenemismuotojen jaottelu suoriin ja epäsuoriin muotoihin on yhtenevä suoran ja epäsuoran aggression käsitteiden kanssa.

Kiusaamista voidaan pitää aggressiivisen käyttäytymisen alalajina (Salmivalli 2010, 112; Smith ym. 2002, 1120). Siihen ei kuitenkaan voida yhdistää kaik-

kia aggression tyypillisiä piirteitä. Esimerkiksi Salmivalli (1998, 29) toteaa, että kiusaajan toimintaa ei välttämättä ohjaa aggressiolle tyypillinen voimakas suutumuksen tila, johon liittyy vihamielisiä ajatuksia. Kiusaaminen on hänen mukaansa sosiaalinen tilanne, kun taas aggression ajatellaan usein olevan yksilön ominaisuus. Lisäksi kiusaaminen on hänen mukaansa pitkäaikainen prosessi ja aggressio pikemminkin hetkellinen tila. Roland ja Idsoe (2001, 447) näkevät, että aggressiivista käyttäytymistä voi esiintyä kahden tasaväkeisen yksilön välillä, mutta kiusaamisessa vuorovaikutuksen toinen osapuoli on alakynnessä.

Aggressiolla tarkoitetaan toisen henkilön fyysistä tai psyykkistä tahallista vahingoittamista (Berkowitz 1993, 3). Aggression sanotaan olevan käyttäytymistä, jonka tavoitteena on satuttaa vuorovaikutuskumppania. Vahingossa sattuttamisen ei perinteisessä mielessä ajatella olevan aggressiota (Anderson & Bushman 2002, 29). Toista loukkaava henkilö siis tietää tekojensa loukkaavan, ja vastaavasti aggression kohteeksi joutunut henkilö pyrkii välttämään tilanteita, joissa hän voi joutua aggressiivisen käyttäytymisen kohteeksi. Aggression voi liittyä vihamielisiä tunteita ja ajatuksia sekä fysiologisia reaktioita.

Dodgen (1991, 201) mukaan aggressio voi olla *reaktiivista* tai *proaktiivista*. Reaktiivinen aggressio on räjähtävää aggressiota, johon liittyy suutumuksen tai turhautumisen tuntemuksia. Proaktiivinen aggressio puolestaan on välineellistä aggressiota, jolla pyritään saavuttamaan jokin päämäärä tai tavoitetilä. Dodge näkee, että kiusaamisessa on kyse pikemmin proaktiivisesta kuin reaktiivisesta aggressiosta. Roland ja Idsoe (2001) ovat havainneet, että reaktiivisen aggression yhteys koulukiusaamiseen heikentyy ja proaktiivisen aggression merkitys vastaavasti voimistuu iän myötä.

Aggressiotutkimuksen alkuvaiheissa huomiota on kiinnitetty enimmäkseen suoraan fyysiseen ja sanalliseen aggression. Tutkimustulokset ovat osoittaneet lähes kiistatta, että miehet ovat naisia aggressiivisempia. Aggression käsitteen laajentaminen koskemaan myös epäsuoraa loukkaamista on osoittanut kuitenkin toisin: naisten aggressio on toisenlaista kuin miesten. Käsitteiden *epäsuora aggressio* (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen 1992), *relatiivinen aggressio* (Crick & Grotpeter 1995) ja *sosiaalinen aggressio* (Galen & Underwood 1997) avulla on pyritty kartoittamaan näitä osittain piiloisia ja tulkinnallisempia aggression muotoja.

Epäsuora aggressio on määritelty haitalliseksi käyttäytymiseksi, jossa uhrin kimppuun hyökätään kiertoteitse käyttämällä sosiaalista manipulaatiota suorien fyysisten ja verbaalisten loukkausten sijaan (Björkqvist ym. 1992; Kaukiainen ym. 1999). Loukkaaminen on usein piiloista ja tapahtuu kolmannen osapuolen välityksellä (Björkqvist ym. 1992). Tunnusomaista epäsuoralle aggression on, että loukkaavien tekojen takana olevaa henkilöä on vaikea tunnistaa, ja täten uhrin voi olla vaikea puolustautua (Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen 1988).

Relatiivisen aggression tavoitteena on toisen ihmisen vuorovaikutussuhteiden, hyväksytyksi tuleminen tai ryhmään kuulumisen tuntemusten vahingoittaminen (Crick & Grotpeter 1995). Uhrin vuorovaikutussuhteita vahingoitetaan suorasti esimerkiksi sanomalla ääneen ikäviä asioita vaikkapa uhrin ystävyys-suhteista tai niiden puutteesta. Toisaalta relatiivinen aggressio voi

olla myös piiloista, vaikeasti havaittavaa vertaisryhmän manipulointia. Sosiaalisella aggressiolla puolestaan tarkoitetaan käyttäytymistä, jolla pyritään loukkaamaan vuorovaikutuskumppanin itsetuntoa, sosiaalista statusta tai molempia (Galen & Underwood 1997, 589). Xie, Cairns ja Cairns (2002, 342) katsovat sosiaalisen aggression olevan toimintaa, jossa tuotetaan pääosin piiloisilla keinoilla interpersonaalista vahinkoa ilman avointa vastakkainasettelua (esim. sosiaalinen hyljeksintä, huhujen levittäminen ja mustamaalaus). Sosiaalisen aggression erityispiirteitä voidaan pitää sitä, että loukkaaminen voi tapahtua myös non-verbaalisti.

Lasten ja nuorten aggression käyttö näyttää olevan yhteydessä kognitiiviseen kehitykseen (esim. Björkqvist ym. 1992; Lagerspetz ym. 1988). Epäsuoran aggression käytön on havaittu lisääntyvän 11 ikävuodesta eteenpäin ja olevan tyypillisempää tytöille kuin pojille (Björkqvist ym. 1992). Lisäksi tutkimukset antavat viitteitä siitä, että epäsuora aggressio (Björkqvist ym. 1992) ja relationaalinen aggressio (Crick & Grotpeter 1995) olisivat tyypillisempiä tytöille kuin pojille. On kuitenkin olemassa myös tutkimuksia, joissa vastaavaa eroa ei ole havaittu (esim. Coyne, Archer & Eslea 2006; Galen & Underwood 1997). Aikaisempien tutkimuksien pohjalta on myös esitetty näkemyksiä siitä, että sukupuolten väliset erot epäsuoran aggression käytössä eivät ole kovin suuria. Tutkimukset antavat pikemminkin viitteitä siitä, että tytöt saattavat käyttää hieman enemmän epäsuoraa aggressiota tai joitakin sen muotoja kuin pojat ollessaan aggressiivisia, mutta erojen epäillänsä osittain johtuvan käytetyistä menetelmistä. (esim. Coyne ym. 2006; Reynolds & Juvonen 2009; Salmivalli & Kaukiainen 2004.)

Nuorten keskuudessa tapahtuva sukupuolinen häirintä

Sukupuolisella häirinnällä tarkoitetaan yksipuolista, ei-toivottua huomiota, joka perustuu sukupuoleen ja saa aikaan kielteisiä tunteita (Varsa 1993, 13). Sukupuolisen häirinnän muotoja voivat olla esimerkiksi sanalliset loukkaukset, sanattomat viestit sekä fyysiset ja kirjalliset loukkaukset (Aaltonen 2006, Varsa 1993). Nuorten vertaissuhteissa sukupuolisen häirinnän on havaittu olevan melko yleistä. Esimerkiksi Shuten, Owensin ja Sleen (2008) tutkimus osoittaa, että loukkaava viestintä on koulussa päivittäistä ja tytöt kokevat loukkaamisen usein sukupuoliseksi häirinnäksi. Oliverin ja Candappan (2007) tutkimuksen tulokset puolestaan osoittavat, että homoksi kutsuminen on 9- ja 12-vuotiaiden oppilaiden joukossa melko yleistä. Homoksi kutsuminen koetaan tulosten mukaan loukkaavaksi, vaikkei nimittelyn kohde olisikaan homo. Swearer, Turner, Givens ja Pollack (2008) puolestaan ovat perehtyneet homottelun merkityksiin ja loukkaavuuteen 14–18-vuotiaiden poikien keskuudessa. Tulokset osoittavat poikien kokevan todellisen tai kuvitellun sukupuolista identiteettiä kohtaan suunnatun nimittelyn hyvin loukkaavana. Sillä on tutkimuksen mukaan jopa voimakkaampia kielteisiä vaikutuksia poikien hyvinvoinnille kuin muilla sanallisen tai fyysisen loukkaamisen muodoilla.

Pellegrini (2001) sekä DeSouza ja Ribeiro (2007) ovat havainneet tutkimuksissaan yhteyden kiusaamisen ja sukupuolisen häirinnän välillä. Pellegrini on todennut, että sellaiset oppilaat, jotka kiusaavat muita ja ovat yleisesti kiin-

nostuneita seurustelusta, saattavat myös häiritä luokkatovereita sukupuolisesti. Myös DeSouzan ja Ribeiron tutkimuksen tulokset osoittavat, että muita kiusanneet oppilaat (sekä tytöt että pojat) häiritsevät luokkatovereitaan sukupuolisesti todennäköisemmin kuin sellaiset oppilaat, jotka eivät kiusaa toisia oppilaita.

Shute ym. (2008, 477–478) toteavat, että sukupuolisen häirinnän aikaisemmissa tutkimuksissa on tyypillisesti huomioitu loukkaamisen sukupuolittuneet muodot, mutta aggression ja kiusaamisen yhteydessä tätä ei useinkaan ole huomioitu. Lisäksi he katsovat sukupuolisen häirinnän määrittävän usein vastaanottajan näkökulmasta. Aggression ja koulukiusaamisen määritelmässä puolestaan korostetaan heidän mukaansa usein sitä, että hyökkääjä haluaa tahallaan satuttaa uhria.

Kiusoittelu

Kiusaamisen ja kiusoittelun välinen yhteys on määritelty tutkimuksissa eri tavoin. Olweus (2003, 63) katsoo, että ystävällinen ja leikkisä kiusoittelu ei ole kiusaamista. Mikäli kiusoittelu kuitenkin toistuu ja jatkuu pidemmän aikaa, eikä kohde selvästikään pidä siitä, voi kiusoittelu hänen mukaansa olla kiusaamista. Muutkin ovat esittäneet samansuuntaisia näkemyksiä kiusaamisen ja kiusoittelun välisestä yhteydestä. Esimerkiksi ilkeän ja toistuvan kiusoittelun (Whitney & Smith 1993, 7) ja julman kiusoittelun (Mills & Carwile 2009) on katsottu olevan kiusaamista.

Keltner, Capps, Kring, Young ja Heerey (2001) toteavat, että kiusaamista ja kiusoittelua pidetään usein rinnakkaisilmiöinä. Ne molemmat voivat aiheuttaa tuntemuksia loukatuksi tulemisesta, nolata vuorovaikutuskumppanin tai saada toisen suuttumaan. Tämän vuoksi niiden usein katsotaan kuuluvan vuorovaikutuksen varjopuoliin. Tästä huolimatta he erottavat kiusaamisen ja kiusoittelun selkeästi toisistaan. Kaikki kiusaamistapaukset eivät heidän mukaansa ole kiusoittelua, ja toisaalta kiusoitteluksi katsottavat kiusaamisen muodot eivät ole ainoa mahdollinen kiusoittelun muoto. Kiusoittelua voi tapahtua missä tahansa tilanteessa tai kontekstissa (kotona, koulussa, työpaikalla, parisuhteessa, perheessä, ystävyys-suhteissa jne.), mutta kiusaaminen on sidoksissa tiettyyn kontekstiin ja ryhmään. Heidän mukaansa kiusoittelu sisältää elementtejä sekä aggressiivisesta käyttäytymisestä että leikinlaskusta. Näin ollen kiusoittelulla voi olla vuorovaikutuksessa myönteisiä ja kielteisiä funktioita, mutta kiusaamisessa kiusoittelun funktiot nähdään voittopuolisesti kielteisinä. Myös Mills ja Carwile (2009) huomauttavat aiempien tutkimusten osoittavan, että kiusoittelu toisin kuin kiusaaminen, voi olla toimivaa, tuottavaa ja myönteistä viestintää. Kiusaaminen sen sijaan on aina jollakin tavalla kielteisesti väritynyttä.

Keltner ym. (2001, 229) toteavat, että kiusoittelu on intentionaalista provokaatiota, joka liittyy kohteelle merkittäviin asioihin. Albertsin, Kellar-Guenterin ja Cormanin (1996, 337–339) tutkimuksessa kiusoittelu nähdään sanallisena aggressiivisena huumorina, joka sisältää huumoriin ja leikinlaskuun kiedottuja loukkauksia. Niiden käyttöön liittyy myös uhka kasvojen menettämisestä. Mills ja Carwile (2009, 287) puolestaan määrittelevät kiusoittelun viestinnäksi, joka haastaa kiusoittelun kohteena olevan henkilön identiteetin, vuo-

rovaikutukseen liittyvät tavoitteet tai vuorovaikutussuhteen osapuolten välisen suhteen leikkisyydellään ja monitulkintaisuudellaan.

Mills ja Carwile (2009) katsovat kiusoittelun oppilaiden keskuudessa rakentuvan kolmesta elementistä, jotka ovat 1) aggressio, 2) huumori ja leikki sekä 3) monitulkintaisuus. Ensinnäkin kiusoitteluun liittyy heidän mukaansa ajoittain havaittavissa olevaa aggressiota, mutta se ei ole edellytys kiusoittelulle. Ulkopuolinen toimija ei voi havainnoida vuorovaikutuksen osapuolten intentioita, eikä hän täten pysty myöskään tekemään arvioita siitä, onko jokin viestintätilanne aggressiivinen vai ei. Toinen keskeinen näkökulma, joka Millsin ja Carwilen mukaan liittyy kiusoitteluun, on huumori ja leikki. Jotta kiusoittelu voi saada vuorovaikutuksessa myönteisen tulkinnan, on kiusoittelijan viestin sisällettävä leikkisiä tulkintavihjeitä. Kolmanneksi he nostavat esiin monitulkintaisuuden. He toteavat, että monitulkintaisuus ei sinällään ole osa itse kiusoitte- lua, vaan se on pikemmin kahden muun edellä mainitun tekijän, aggression ja leikin, yhteistä aikaansaannosta. Joissakin tapauksissa tulkinta on selvä, ja toisinaan taas kiusoittelijan viestin tulkitseminen vaatii koko vuorovaikutustilan- teen huomioimista. On mahdollista, että viestin lähettäjä ja sen vastaanottaja tulkitsevat kiusoittelijan viestin eri tavoin.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on pohdittu sitä, onko kiusoittelu lähtökoh- taisesti myönteinen vai kielteinen ilmiö. Osa kiusoittelun määritelmästä koros- taa sen kielteistä puolta. Esimerkiksi Warm (1997, 98–99) määrittelee kiusoitte- lun harkituksi teoksi, jonka tarkoitus on aiheuttaa uhrissa kielteisiä tuntemuk- sia, kuten levottomuutta, turhautumista, vihaa, hämmennystä ja nöyryytystä. Puolustautuakseen vastaanottajan on huomattava, mistä kiusoittelutilanteesta on kyse.

Diciccio (2001) Rancer & Avtgis (2006 mukaan) on tarkastellut väitöskirja- tutkimuksessaan kiusoittelun eri ulottuvuuksia. Hän on erottanut toisistaan *affektiivisen* ja *aggressiivisen kiusoittelun*. Diciccio katsoo, että affektiivinen kiu- soittelu on rakentavaa viestintää. Se voi lisätä yhteenkuuluvuutta ja toimia si- säpiirin vitsinä läheisissä vuorovaikutussuhteissa. Aggressiivinen kiusoittelu sen sijaan on loukkaavaa viestintää. Tutkimus osoittaa, että affektiivinen ja agg- ressiivinen kiusoittelu ovat molemmat yhteydessä piirretyypiseen verbaali- seen aggressiivisuuteen. Näin ollen affektiivinen kiusoittelu ei välttämättä aina ole myönteistä vuorovaikutuksen kannalta, koska affektiivisesti kiusoittelijat henkilöt ovat myös vahvasti verbaalisesti aggressiivisia. Martin, Anderson ja Horvath (1996) puolestaan nostavat esiin kysymyksen, onko kiusoittelussa lainkaan kyse loukkaavasta vuorovaikutuksesta. He pitävät mahdollisena, että kiusoittelu on voittopuolisesti rakentava vuorovaikutuksen muoto.

Ikä saattaa vaikuttaa merkittäväällä tavalla siihen, kuinka lapset ja nuoret tulkitsevat kiusoittelua. Keltner ym. (2001) ovat koonneet aiempien tutkimusten tuloksia ja toteavat niiden pohjalta, että lasten voi olla nuoria haastavampaa ymmärtää sitä, miten metakognitiiviset viestit muuttavat viestin kirjaimellista merkitystä. Esimerkiksi sarkasmi ja ironia, jotka perustuvat viestin sanallisen sisällön (mitä sanotaan) ja ilmaisutavan (miten sanotaan) väliseen ristiriitaan, voivat olla lapsille vaikeita ymmärtää. Nuoret sen sijaan kykenevät tulkitse- maan metakognitiivisia viestejä ja erottamaan toisistaan kiusoittelun myön-

teiset ja kielteiset puolet. Lasten kognitiivisten taitojen kehittyessä myös käsitys kiusoittelemasta kielteisenä vuorovaikutusilmiönä muokkautuu kohti monitulkintaisempaa tapaa (Mills & Carwile 2009).

Mishnan ym. (2006) tutkimukseen osallistuneista oppilaista ja vanhemmista merkittävä osa toi esiin, että jonkin tapahtuman nimeäminen kiusaamiseksi on vaikeaa, koska kiusaamisen ja kiusoittelemisen välillä on hiuksenhieno raja. Yhteenvetona voidaan todeta Millsin ja Carwilen (2009) näkemykseen nojaten, että kiusaaminen ja kiusoittelemus liittyvät toisiinsa, mutta ne voivat myös olla kaksi hyvin erilaista viestinnällistä ilmiötä, jotka kytkeytyvät toisistaan poikkeaviin toiminnan motiiveihin, tavoitteisiin ja lopputuloksiin.

Edellä on käsitelty sitä, mitä ovat kiusaaminen, aggressio, sukupuolinen häirintä ja kiusoittelemus. Tutkimuksissa esitellään vastakkaisia näkemyksiä siitä, pitäisikö nämä ilmiöt ja niihin suunnitellut interventiot erottaa selvärajaisesti toisistaan vai olisiko toimivampaa luoda kouluympäristöön sellaisia toimintamalleja, joissa pyritään ottamaan huomioon laaja-alaisesti oppilaiden vertais-suhteissa ilmenevät vuorovaikutuksen varjopuolet. Esimerkiksi Land (2003) pitää tärkeänä, että käsitteitä kiusaaminen, kiusoittelemus ja sukupuolinen häirintä ei käytetä tarkoittamaan samaa ilmiötä ja että niihin kuhunkin suunnitellaan omat interventiot. Hänen mukaansa oppilaat ymmärtävät nämä ilmiöt eri tavoin ja ne tarkoittavat oppilaille eri asioita. Mills ja Carwile (2009) puolestaan pitävät tärkeänä sitä, että kiusaaminen ja kiusoittelemus osataan erottaa toisistaan koulun arjessa. Kiusoittelemalla on heidän mukaansa monia myönteisiä funktioita vuorovaikutussuhteissa (esim. suhteiden rakentaminen, kiintymyksen osoittaminen, tavoitteiden saavuttaminen). Sen vuoksi opettajan olisi kyettävä edistämään myönteisen kiusoittelemuksen syntyä vuorovaikutuksessa, mutta samaan aikaan havaittava, milloin kiusoittelemus on julmaa ja puututtava siihen.

Aaltonen (2007, 41) sen sijaan tuo esiin, että oleellista ei aina ole nimetä konflikteja, vaan lausua käsite ääneen ja virittää keskustelua siitä, mikä nuorten mielestä on arkisessa kanssakäymisessä toivottavaa ja mikä ei. Aaltonen (2006) on havainnut tutkimuksessaan, että sukupuolisen häirinnän käsite ei ollut nuorille selkeä. Nuoret käyttävät tutkimuksen mukaan sekaisin käsitteitä kiusaaminen, kiusoittelemus, ahdistelu ja häirintä viitatessaan koulussa tapahtuviin konflikteihin. Kiusaamista ja sukupuolista häirintää saattaa heidän mukaansa tapahtua samoissa koulutiloissa ja samoissa vuorovaikutustilanteissa. Periaatteessa nuoret ovat Aaltosen (2006) mukaan ehdottomia sen suhteen, että he eivät hyväksy sukupuolista häirintää. Käytännössä kuitenkin raja siedettävän ja ei-siedettävän välillä voi olla häilyvä ja joustava. Häirinnän määrittelyyn vaikuttavat teon luonne sekä se, kuka tekee, mitä tekee, kenelle ja missä tilanteessa. Tulkinta teosta pohjaa siis arvioille häirinnän kohteesta, tapahtumapaikasta ja tekijästä.

Sovellan tutkimuksessani tutkimustietoa erilaisista vuorovaikutuksen varjopuolista eri tieteenaloilta. Esittelen tutkimuksia, joissa on tarkasteltu esimerkiksi kiusoittelemusta (Mills & Carwile 2009), sukupuolista häirintää (Aaltonen 2006; Land 2003; Shute ym. 2008), toistuvaa vertaisten välistä kielteistä kohtelua (Kochenderfer & Ladd 1996; Hunter ym. 2007), aggressiota (Björkqvist ym. 1992; Kaukiainen ym. 1999; Salmivalli, Kaukiainen & Lagerspetz 2000), koulu-

kiusaamista (Pörhölä 2008; 2009a; Salmivalli 1999; Hamarus 2006a) ja tyttöjen välisiä konflikteja (Besag 2006; James & Owens 2005; Xie ym. 2002).

Tiedostan, että näissä tutkimuksissa on keskitytty erillisten rajattujen ilmiöiden tarkasteluun, mutta monissa näistä tutkimuksista tuodaan esiin myös yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia koulukiusaamisen ja tarkasteltavana olevan ilmiön välillä. Tutkimuksissa on esimerkiksi pohdittu kiusaamisen ja kiusoitte-
lun (Mills & Carwile 2009), kiusaamisen ja sukupuolisen häirinnän (Aaltonen 2006; DeSouza & Ribeiro 2007; Pellegrini 2001) sekä kiusaamisen, aggression ja sukupuolisen häirinnän välisiä kytköksiä (Land 2003; Shute ym. 2008). Sovellan tutkimuksessani tietoa kiusaamiseen rinnastettavissa olevista ilmiöistä ja tietoa eri tieteenaloilta. En välttämättä aina tukeudu alkuperäislähteiden sanastoon ja käsitteisiin vaan lähestyn tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä, koulukiusaamis-
ta, puheviestinnän näkökulmista ja käsitteistä käsin. En siis esimerkiksi puhu aggressiosta tai aggressiivisesta käyttäytymisestä vaan loukkaavasta viestinnäs-
tä.

2 LOUKKAAVAT VUOROVAIKUTUSPROSESSIT

2.1 Teoreettisia näkökulmia loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin

Loukkaava viestintä ja siihen vastaaminen ovat puheviestinnän varjopuoliin lukeutuvia tutkimuskohteita (Perlman & Carcedo 2011). Sovellan niiden tarkasteluun käytettyjä teorioita ja jäsennyksiä tutkimuksessani. Olen nostanut luvun otsikointiin keskeiseksi ilmiöksi loukkaavat vuorovaikutusprosessit, vaikka esittelen tässä luvussa tutkimuksia myös muista vuorovaikutuksen varjopuolista.

Loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista on alettu tutkia lisääntyvässä määrin 1990-luvulta alkaen. Vangelistin (1994) loukkaavaa viestintää tarkastellut tutkimus on ensimmäisiä aihealuetta kartoittaneita viestinnällisiä tutkimuksia. Tutkijat keskustelevat edelleen siitä, mistä *loukatuksi tulemisen tunteessa* oikeastaan on kysymys (Vangelisti 2009b; Vangelisti & Hampel 2010). Osa tutkijoista on sitä mieltä, että loukatuksi tuleminen on oma erillinen tunteensa, joka voitaisiin erottaa toisista tunteista (esim. Feeney 2005; Leary & Springer 2001). Toiset puolestaan ajattelevat, että loukatuksi tulemistä voi olla vaikea erottaa muista tunteista. Esimerkiksi Vangelisti ja Young (2000) katsovat loukatuksi tulemisen syntyvän surun ja pelon tunteiden sekoituessa (engl. emotional blend). Kokemus emotionaalisesta vahingosta tuottaisi heidän mukaansa surua ja kokemus omasta haavoittuvuudesta pelkoa.

Loukatuksi tuleminen tunne eroaa Vangelistin (1994) mukaan esimerkiksi syyllisyyden tunteesta ja vihasta siten, että se ei ole kokonaan suuntautunut ulospäin kuten viha eikä sisäänpäin kuten syyllisyys. Syyllisyyttä koetaan usein oman toiminnan johdosta ja loukatuksi tuleminen tunteita siksi, että joku toinen on toiminut loukkaavasti (Vangelisti & Sprague 1998). Vangelisti ja Sprague näkevät loukatuksi tulemisen ja syyllisyyden tunteilla myös yhteisiä piirteitä. Ne ovat molemmat kielteisiä tunteita, jotka syntyvät jonkin ikävän tapahtuman

seurauksena. He näkevät näiden tunteiden usein syntyvän interpersonallisissa suhteissa. Loukatuksi tulemisen tunteiden on sanottu varoittavan yksilöä torjuttuiksi tulemisesta tai ulkopuolelle jäämisestä (Leary & Springer 2001).

Vangelisti ja Hampel (2010, 223) kuitenkin tunnistavat kolme piirrettä, jotka usein mainitaan aihetta koskevassa kirjallisuudessa. Ensinnäkin aikaisemmissa tutkimuksissa mainitaan loukatuksi tulemisen tunteisiin liittyvä tunneperäinen vahinko (engl. injury). Toiseksi loukatuksi tulemisen tunteisiin yhdistetään jonkinasteinen kokemus menettämisestä. Menetyksen tunne voi olla seurausta esimerkiksi siitä, ettei vuorovaikutuskumppanin koeta arvostavan suhdetta tai kykenevän viestinnällään luomaan turvallisuuden tunnetta vuorovaikutussuhteessa. Kolmanneksi loukatuksi tulemisen tunteiden yhteydessä mainitaan usein tietoisuus mahdollisesta jatkuvuudesta. Kerran suhteessa koettu tunne loukatuksi tulemisesta herättää tietoisuuden siitä, että sama voi jatkossa toistua uudelleen.

Keskeistä tämän tutkimuksen kannalta on, että loukatuksi tulemisen katsotaan olevan luonteeltaan interpersonaalista. Ihmiset kokevat loukatuksi tulemisen tunteita, koska he tulkitsevat toisen ihmisen loukanneen heitä. Loukatuksi tuleminen edellyttää täten vastaanottajan tulkintaa siitä, että jokin vuorovaikutuksessa satuttaa (Vangelisti 1994; Vangelisti & Young 2000). Loukatuksi tulemisen tuntemuksia vuorovaikutuksessa voi aiheuttaa esimerkiksi vuorovaikutuskumppaneiden välistä suhdetta vähättelevä viestintä (Leary & Springer 2001). Joskus loukatuksi tulemiselle voi olla ominaista jonkin odotuksenmukaisen teon tekemättä jättäminen (Leary, Springer, Negel, Ansell & Evans 1998). Tunne loukatuksi tulemisesta puolestaan välittyy osapuolille vuorovaikutuksessa (Vangelisti 1994).

Loukkaavaa vuorovaikutusta tarkastelleiden tutkimusten aiheita on jäsennellyt jonkin verran (ks. esim. Mills, Nazar & Farrell 2002; Vangelisti & Hampel 2010). Esimerkiksi Vangelisti ja Hampel katsovat aiemman tutkimuksen keskittyneen 1) loukkaavan viestinnän ominaispiirteisiin (esim. loukkaavan viestinnän muoto, voimakkuus ja toistuvuus), 2) loukkaavaan viestintään kytkeytyviin kognitiivisiin prosesseihin (koettu tahallisuus ja syy, tottuminen vs. herkistyminen), 3) yksilöllisiin ominaisuuksiin ja piirteisiin (esim. kiintymystyyli, itsetunto, herkkyys kokea hylätyksi tulemista) sekä 4) loukkaavan viestinnän ja vuorovaikutussuhteiden välisiin kytkeymiin (esim. koettu tyytyväisyys suhteeseen). Näistä tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä ovat loukkaavan viestinnän ominaispiirteet, loukkaavaan viestintään kytkeytyvät tulkinat sekä se, millaisia yhteyksiä loukkaavalla viestinnällä ja erilaisilla vuorovaikutussuhteilla on.

Loukkaavien vuorovaikusprosessien tarkastelu tutkimustraditioiden kentässä

Puheviestinnän tutkimus- ja teoriakentästä voidaan erottaa tutkimustraditioita eli metadiskursseja, jotka sisältävät oletuksia siitä, mitä viestintä on ja miten sitä kannattaisi tutkia. Viestinnän tutkimustraditioita voidaan jaotella eri tavoin. Craig (1999; ks. myös Craig & Muller 2007; tiivistelmät myös Griffin 2009; Littlejohn & Foss 2008) jakaa viestinnän tutkimuskentän seitsemään eri tutkimus-

traditioon, joista kahdella, sosiopsykologisella ja sosiokulttuurisella, on yhtymäkohtia tämän tutkimuksen kanssa. Avaan seuraavaksi näitä kahta tutkimustradiota tarkemmin.

Sosiopsykologisessa tutkimustraditiossa viestintä nähdään prosessina, jossa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat toisiinsa (Craig 1999, 143). Vuorovaikutukseen liitetään traditiossa erilaisia psykologisia tekijöitä (esim. asenteet, tunteet, viestintäpiirteet, kognitiot), joiden yhteydestä vuorovaikutusprosessien etenemiseen ollaan kiinnostuneita. Tradition mukaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu, mikä saa aikaan tietynlaista vuorovaikutusta ja mitä vuorovaikutuksesta seuraa. Tämänkaltaiset tutkimusasetelmat ovat olleet tyypillisiä myös aikaisemmissa loukkaavia vuorovaikutusprosesseja tarkastelleissa tutkimuksissa. Tutkimuksissa on esimerkiksi selvitetty, miten vuorovaikutussuhteen luonne on yhteydessä loukkaavaan viestintään vastaamiseen (Vangelisti & Crumley 1998), mitkä tekijät vaikuttavat loukkaavasta viestinnästä tehtäviin tulkintoihin (Young 2004) tai millainen yhteys loukkaavien viestien voimakkuudella on koettuun etäisyyteen ystävyys- tai parisuhteessa (McLaren & Solomon 2008).

Aikaisempi sosiopsykologiseen tutkimustraditioon voittopuolisesti nojauva loukkaavien vuorovaikutusprosessien tutkimus toimii tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana. Tavoittelen kuitenkin tietoa siitä, millaista sosiaalista todellisuutta loukkaavat vuorovaikutusprosessit mahdollisesti luovat ja ylläpitävät koulukiusaamisen yhteydessä. Kytken loukkaavan viestinnän ja siihen vastaamisen osaksi koulukiusaamisen ympärille muodostuvia laajempia sosiaalisia rakenteita, kuten vuorovaikutussuhteita ja vertaisryhmiä. Tämänosuuntaisella tavoitteella voidaan nähdä yhteys puheviestinnän *sosiokulttuuriseen tutkimustraditioon*, jolle on ominaista ajatus siitä, että viestinnässä luodaan, ylläpidetään ja muokataan sosiaalista todellisuutta. Viestintä nähdään tradition sisällä symbolisena prosessina, jossa tuotetaan ja uudelleentuotetaan jaettuja sosiokulttuurisia rakenteita (Craig 1999, 144).

Sosiokulttuurisella tutkimustraditiolla voidaan nähdä yhtymäkohtia tulkinnallisen otteen kanssa. Tulkinnallisen tutkimusperinteen mukaisissa tutkimuksissa on tavoiteltu yksityiskohtaista ymmärrystä siitä, miten sosiaalinen todellisuus rakentuu ja miten sitä ylläpidetään esimerkiksi yksilöiden, vuorovaikutussuhteen osapuolten tai perheenjäsenten välisissä arkipäiväisissä käytänteissä (Braithwaite & Baxter 2008, 8). Tulkinnallista otetta soveltavissa tutkimuksissa on usein tavoitteena tarkastella yksilön subjektiivisia kokemuksia, tulkintoja, näkemyksiä ja merkityksenantoja mielenkiinnon kohteena olevasta sosiaalisesta todellisuudesta. Tulkinnallisen tutkimusperinteen piirissä lähtökohtaisesti ajatellaan, että todellisuus on sosiaalisesti konstruointua.

Kun koulukiusaamista tarkastellaan viestinnällisenä ilmiönä puheviestinnän sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin, voidaan kiusaamisen ajatella syntyvän, kehittyvän ja pysyvän yllä luokkayhteisön sisäisessä vuorovaikutuksessa. Viestiessään toisilleen oppilaat rakentavat sosiaalista todellisuuttaan ja samalla luotu sosiaalinen todellisuus vaikuttaa siihen, miten oppilaat toisilleen viestivät. Perimmäisenä ideologiana tällöin voidaan nojata ajatukseen todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta (ks. esim. Berger & Luckman 1994). Tätä

taustaa vasten kiusaamisen voi nähdä keinona hallita sosiaalista järjestystä ja toisaalta luovana pyrkimyksenä rakentaa jotakin uutta.

Kulttuuristen näkökulmien huomioiminen laajentaisi entisestään tietämystä koulukiusaamisesta (Shute ym. 2008) ja loukkaavasta vuorovaikutuksesta (Vangelisti & Hampel 2010, 238). Esimerkiksi Shute ym. pitävät tärkeänä, että yksilöiden ominaisuuksiin painottuvassa aggression ja kiusaamisen tutkimuksissa tiedostettaisiin myös laajempi sosiokulttuurinen konteksti, johon nämä ilmiöt kytkeytyvät. Silloin aggressiosta ja kiusaamisesta saataisiin yhä moninaisempi kuva.

Vangelisti ja Hampel (2010, 239–240) puolestaan toteavat, että loukkaavan vuorovaikutuksen tutkimuksessa ei ole vielä otettu huomioon esimerkiksi sitä, kuinka lapset sosiaalistuvat tuottamaan ja tulkitsemaan loukkaavaa viestintää. Vielä ei siis tiedetä, mikä merkitys perheessä tai vertaisryhmässä vallitsevilla käytänteillä on lapsen tai nuoren tavoille tuottaa ja tulkita loukkaavaa viestintää ja vastata siihen. Ylipäätään tutkimustietoa loukkaavien vuorovaikutusprosessien ja laajempien sosiaalisten yhteisöjen välisistä kytkeymistä on toistaiseksi niukasti. Selvittämättä esimerkiksi on, miten loukkaava viestintä ja siihen vastaaminen luovat ryhmään haitallisia rakenteita ja ylläpitävät koulukiusaamista.

Loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkasteluun sovellettuja teorioita

Aikaisemmissa loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista tarkastelleissa tutkimuksissa ei ole nojaututtu tiettyihin teorioihin, vaan pikemminkin tutkimuksissa on testattu eri teorioiden soveltuvuutta loukkaavan viestinnän ja siihen vastaamisen tarkasteluun. Loukkaavien vuorovaikutusprosessien tutkimukselle onkin ollut melko tyypillistä aineistolähtöinen empiirinen tarkastelu (McLaren & Solomon 2008).

Aikaisemmissa tutkimuksissa loukkaavia vuorovaikutusprosesseja on tarkasteltu *arviointiteorian* (engl. Appraisal Theory), kasvojen käsitteen ympärille rakentuvien *kasvoteorian* (engl. Face Theory) ja *kohteliaisuusasteorian* (engl. Politeness Theory) sekä *odotustenvastaisuuden teorian* (engl. Expectancy Violation Theory) näkökulmista. Avaan seuraavaksi tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpien teorioiden, arviointiteorian sekä kasvo- ja kohteliaisuusasteorioiden, peruslähtökohtia ja keskeisiä käsitteitä.

Arviointiteoria on eniten sovellettuja teorioita loukkaavien viestintäprosessien tarkastelussa (esim. McLaren & Solomon 2008; Vangelisti & Crumley 1998; Vangelisti & Maguire 2001; Vangelisti, Maguire, Alexander & Clark 2007; Vangelisti & Young 2000; Vangelisti, Young, Carpenter-Theune & Alexander 2005). Sitä voitaneen kuvata käsitteiden ja peruseräpäätteiden joukoksi selvärajaisen teorian sijaan. Esimerkiksi Ellsworth ja Scherer (2003) puhuvat pikemminkin arviointiteoreetikkojen näkemyksistä kuin selvärajaisesta arviointiteoriasta. Teorian lähtökohta on, että yksilöiden tekemät tulkinnat tietystä tilanteesta ovat yhteydessä tilanteessa koettuihin tunteisiin (ks. arviointiteoriasta lisää Ellsworth & Scherer 2003; Lazarus 1991; Lazarus & Folkman 1984). Toimiessaan missä tahansa sosiaalisessa ympäristössä yksilöt tekevät arvioita meneillään olevasta vuorovaikutuksesta ja sen vaikutuksesta heidän hyvinvoinnilleen. Teorian mukaan nämä arviot ovat yhteydessä tunteiden kokemiseen. Ellsworth

ja Scherer huomauttavat tutkimuskentällä vallitsevan erilaisia näkemyksiä siitä, miten arviot ja tunteet ovat yhteydessä toisiinsa. Valtaosa arviointiteoreetikoista on heidän mukaansa sitä mieltä, että arviot ovat osa syntyvää tunnetta eikä niinkään sitä edeltävä tai siitä johtuva irrallinen kognitiivinen prosessi.

Ensijaisella arviolla (engl. primary appraisal) tarkoitetaan arvioita siitä, millainen vaikutus tilanteella tai ympäristöllä on yksilön hyvinvoinnille (ks. esim. Lazarus 1991; Lazarus & Folkman 1984, 31–38). Nämä arviot ovat luonteeltaan heuristisia, ja ne varoittavat ihmisiä asioista, jotka voivat olla heille haitaksi tai jotka muulla tavalla vaativat huomiota. Ensijaiset arviot kertovat siitä, missä määrin kyseinen tilanne edesauttaa tai hidastaa yksilön tilanteelle asettamia päämääriä. Mikäli tilanne on tavoitteiden mukainen, syntyy myönteinen perustunne. Mikäli tilanne taas on ristiriidassa henkilön asettamien tavoitteiden kanssa, syntyy kielteisiä tuntemuksia. Ensijaisiin arvioihin kytkeytyvät tunteet toimivat pohjana käyttäytymiselle. Pelkistäen voidaan sanoa, että myönteiset tunteet johtavat lisääntyneeseen vuorovaikutukseen ja kielteiset tunteet puolestaan vetäytymiseen. *Toissijainen arvio* (engl. secondary appraisal) puolestaan on tulkinta siitä, mitä ensisijaisten arvioiden synnyttämille tunteille kannattaisi tehdä. Toissijainen arvio on yksilön arvio siitä, millaisia toimintamahdollisuuksia ja selviytymiskeinoja hän näkee itsellään kyseisessä tilanteessa olevan. Ensija- ja toissijaisia arvioita voi myös seurata uudelleenarvioita. On mahdollista, että arvioita ei kuitenkaan aina voida erottaa selkeästi toisistaan. Yhteen tilanteeseen liittyvät arviot, niihin liittyvät tunteet ja mahdolliset uudelleenarviot voidaan kokea lähestulkoon samanaikaisesti.

Vangelisti ja Maguire (2001) esittävät, että sosiaalinen ympäristö voi vaikuttaa kolmella tavalla ensi- ja toissijaisiin arvioihin siitä, mikä merkitys jollakin ärsykkeellä tietyssä vuorovaikutustilanteessa on. Sosiaalinen konteksti voi ensinnäkin tarjota *taustatietoa* (engl. background information). Ihmiset ottavat arvioinnissaan huomioon esimerkiksi aikaisemmat kokemukset vastaavanlaisista vuorovaikutustilanteista. Nämä kokemukset saattavat vaikuttaa siihen, millaisia arvioita kyseisessä tilanteessa ollaan taipuvaisia tekemään. Esimerkiksi saman luokan oppilailla on yhteisiä kokemuksia, jotka vaikuttavat kulloisenkin vuorovaikutustilanteen tulkintaan.

Toiseksi sosiaalinen konteksti voi vaikuttaa arvioiviin tulkintoihin, koska se on itse asiassa osa vuorovaikutustilannetta. Tätä Vangelisti ja Maguire (2001) kutsuvat tapahtuman *etukäteistiedoksi* (engl. foreground information). Sosiaalinen tilanne siis määrittää osaltaan sitä, millaiseksi tulkinnat kyseisessä tilanteessa muodostuvat. Esimerkiksi julkinen ja yksityinen tilanne luovat peruskehysten, jonka sisällä vuorovaikutustilanteita tulkitaan. Tästä sosiaalisesta kontekstista riippuvat myös kyseisissä sosiaalisissa ympäristöissä tehtävät tulkinat. Kolmanneksi sosiaalinen ympäristö voi mahdollistaa *uuden tiedon tuottamisen* (engl. emergent information). Sosiaalinen tilanne voi siis määrittää tulkintoja mutta mahdollistaa myös uudenlaisen tiedon tuottamisen. Tuotettu uusi arvio voi siis muuttaa sosiaalista kontekstia. Täten vuorovaikutus voi olla kahdensuuntaista. Sosiaalinen tilanne voi vaikuttaa arvioon, mutta arvio voi myös muuttaa sosiaalista todellisuutta.

Myös Vangelisti ym. (2005, 446) esittävät aikaisempiin tutkimuksiin nojaten, että *arvio* (engl. appraisal) ei ole erillinen kognitiivinen tapahtuma, joka edeltää tai saa aikaan jonkin tietyn tunteen. Se on pikemminkin viesti, joka välittyy ihmisten ilmaistessa tunteitaan. He jatkavat toteamalla, että arvioiden ja tunteiden pitäminen käsitteellisesti toisiinsa liittyvinä mahdollistaa tulkintojen tutkimisen dynaamisena vuorovaikutusprosessina. Tunteiden syitä koskevat arviot eivät ole pelkästään yksilön tai tilanteen synnyttämiä. Ne eivät myöskään ole kognitiivisia tapahtumia, jotka ilmenevät yhdessä yksittäisessä hetkessä. Arviot ovat osa vuorovaikutusta. Vangelisti ym. selventävät vuorovaikutussuhteen ja siinä tehtävän arvion välistä suhdetta. Tapaan, jolla ihmiset arvioivat toistensa käyttäytymistä, vaikuttaa heidän välinen vuorovaikutussuhteensa. Erot vuorovaikutussuhteen laadussa muodostavat erilaisia konteksteja, joiden sisällä tunteita herättävää vuorovaikutusta tulkitaan.

Kasvo- ja kohteliaisuusteoriaan liittyvä keskeisesti kasvojen käsite ja se, millaista uhkaa kielteinen viestintä yksilölle edustaa julkisissa ja yksityisissä vuorovaikutustilanteissa. Yhtenä näkökulman keskeisimmistä teoreetikoista voidaan pitää Goffmania. Kasvoilla tarkoitetaan sitä kuvaa itsestä, jonka annamme itsestämme vuorovaikutuksessa (Cupach & Metts 1994, 3; Goffman 1967, 5). Kasvojen voidaan ajatella olevan sosiaalista järjestystä ylläpitävä voima (Brown & Levinson 1987). Normaaleissa vuorovaikutustilanteissa ihmiset pitävät yllä toistensa kasvoja vastavuoroisessa vuorovaikutusprosessissa. Kasvot ovat olemassa vain vuorovaikutuksessa, ja ne voidaan säilyttää, menettää tai niitä voidaan loukata. Kasvojen ylläpitäminen lisää vuorovaikutuksen enustettavuutta sekä vähentää hämmennystä ja noloja tilanteita. Tietoisuus kasvoista aktivoituu niiden ollessa uhattuna. (Cupach & Metts 1994.) Ho (1976, 883) toteaa, että halu säilyttää kasvot, halu välttää kasvojen menetys ja halu pelastaa kasvot silloin, kun ne ovat uhattuna, on voimakas sosiaalinen motiivi. Kasvojen menettäminen luo tunteita epäonnistumisesta ja häpeästä, kun taas kasvojen onnistunut ylläpitäminen lisää itseluottamusta (Cupach & Metts 1994).

Vuorovaikutustilanteet sisältävät *kasvoja uhkaavia elementtejä* (engl. face-threats). Yksilöiden on oltava valppaana säilyttääkseen kasvonsa vuorovaikutuksessa. Kasvojen säilyttäminen käsittää ne viestintäteot, joilla pyritään säilyttämään, ylläpitämään tai korjaamaan kasvoja (ks. kasvoista ja niiden ylläpitämisestä Goffman 1967; Ho 1976). Ihmiset, jotka kohtaavat vuorovaikutuksessa kasvoja uhkaavaa viestintää, voivat vastata siihen esimerkiksi ilmaisemalla vihaa, kieltämällä tai vastahyökkäyksellä (Cupach & Carson, 2002). Kasvojen merkitys korostuu erityisesti uhkaavissa vuorovaikutustilanteissa, jollaiseksi voidaan määritellä myös koulukiusaamistapaukset.

Brown ja Levinson (1987) jakavat kasvot *positiivisiin* ja *negatiivisiin kasvoihin*. Positiivisilla ja negatiivisilla kasvoilla ei tarkoiteta kasvojen erilaista arvolutuneisuutta vaan pikemminkin niiden erilaista luonnetta. Positiivisilla kasvoilla tarkoitetaan henkilön *omakuva* (engl. self-image) tai persoonallisuutta, jonka vuorovaikutuksen osapuolten oletetaan toisilleen suovan. Myönteisiä kasvoja uhkaavaa viestintää on hyväksytyksi tuleminen tunnetta loukkaava viestintä. Relationaalista aggressiota voidaan pitää uhkana nimenomaan myönteisille kasvoille (Cupach & Carson 2002; Willer & Cupach 2008). Negatiiviset

kasvot puolestaan viittaavat yksilön autonomiaan ja toimintavapauteen. Ne joutuvat uhatuksi silloin, kun yksilön vapautta jollakin tavalla rajoitetaan.

Kohteliaisuusteoria pohjaa Goffmanin esittelemälle kasvojen käsitteelle (Goldsmith 2008, 256). Teorian keskeisiä käsitteitä ovat kasvoja uhkaava viestintä ja erilaiset *kohteliaisuusstrategiat* (ks. lisää kohteliaisuusteoriasta Brown & Levinson 1987). Kohteliaisuusstrategioiden avulla voidaan tehdä valintoja sen suhteen, kuinka suuren uhan jokin viesti mahdollisesti muodostaa vuorovaikutuskumppanin kasvoille. Kun keskustelukumppani tiedostaa sanovansa jotakin vuorovaikutuskumppanin kasvoja uhkaavaa, tekee hän päätöksiä siitä, millä tavalla ja kuinka voimakkaasti hän loukkaa vuorovaikutuskumppania. Teoria sisältää viisi eritasoisia kohteliaisuusstrategiaa vähiten kohteliaimmasta kaikkein kohteliaimpaan. Strategioista ensimmäinen on suoraan sanominen. Tällöin viesti ei tue vuorovaikutuskumppanin kasvojen ylläpitämistä. Positiivinen ja negatiivinen kohteliaisuus puolestaan sisältävät elementtejä, jotka pitävät yllä vuorovaikutuskumppanin kasvoja. Neljäs mahdollinen strategia on epäsuora ilmaiseminen, jossa kasvoja mahdollisesti uhkaava viesti peitetään monitulkintaisuuteen. Tällöin kuulijan on mahdollista tulkita se haluamallaan tavalla. Viides mahdollinen strategia on jättää koko kasvoja uhkaava viesti lähettämättä.

Teorian avulla on mahdollista erottaa tekijöitä, joiden pohjalta voidaan arvioida kunkin viestin mahdollisesti muodostamaa uhkaa kasvoille. Nämä tekijät ovat 1) vuorovaikutuksen osapuolten väliset valtasuhteet (esim. tapahtuuko kiusaaminen suositun ja epäsuositun oppilaan välillä), 2) suhteen laatu ja etäisyys (esim. ovatko kiusaamiseen osallistuvat oppilaat läheisiä vai toisilleen vieraita) ja 3) teon sosiaalinen merkitys (esim. miten yleistä nimittely on kyseisessä luokassa). Nämä kolme tekijää vaikuttavat siihen, miten uhkaavaksi jokin viestinnällinen teko kussakin tilanteessa määrittyy ja millaista kohteliaisuusstrategiaa se näin ollen vaatii. Mitä enemmän viestinnällinen teko uhkaa kasvoja, sitä kohteliaampaa strategiaa vaaditaan. Toisaalta kohteliaisuus ei saa olla ylitse-pursuavaa suhteessa siihen sosiaaliseen kontekstiin, jossa se esiintyy. (Brown & Levinson 1987.)

Kasvojen käsitettä on sovellettu esimerkiksi seurustelusuhteessa esiintyvän loukkaavan viestinnän (Miller & Roloff 2005; 2007) ja tyttöjen keskuudessa tapahtuvan relationaalisen aggression tarkastelussa (Willer & Cupach 2008). Millerin ja Roloffin (2007) tutkimus osoittaa, että kokemus kasvojen menettämisestä on yhteydessä sosiaaliseen kontekstiin, kun taas kokemus loukatuksi tulemisesta ei niinkään vaihtelee sosiaalisen kontekstin mukaan. Kasvot kiinnittyvät tutkimustulosten perusteella pikemminkin julkiseen minään ja kokemus loukatuksi tulemisesta yksilön sisäiseen maailmaan.

Edellä esitellyt kolme teoriaa lähestyvät loukkaavia vuorovaikutusprosesseja eri näkökulmista, mutta niitä yhdistää ajatus siitä, että loukkaavaan viestintään ja siihen vastaamiseen liittyy jotakin tavanomaisesta poikkeavaa. Arviointiteorian näkökulmasta katsottuna loukkaava viestintä uhkaa yksilön hyvinvointia ja herättää kielteisiä tunteita. Kasvo- ja kohteliaisuusteorioiden näkökulmasta katsottuna loukkaava viestintä rikkoo sosiaalista järjestystä. Kaikissa kolmessa teoriassa keskeisessä osassa ovat erilaiset viestintätilanteissa tehtävät

arviot ja tulkinnat, joiden oletetaan jossain määrin ohjaavan vuorovaikutusprosessia jatkossa.

Teoriat edustavat kuitenkin eri lähestymisnäkökulmia loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkasteluun. Esimerkiksi arviointiteoriassa painopiste on loukkaavalle viestinnälle annetuissa tulkinnoissa ja siinä, millaisia yhteyksiä tulkinnoilla on yksilön hyvinvointiin ja viestintäkäyttäytymiseen. Goldsmithin ja Donovan-Kickenin (2009) mukaan loukkaavan viestinnän tarkastelussa kohteliaisuusteorian näkökulmasta katsottuna ei ole kyse ainoastaan loukkaavasta viestinnästä, vaan myös sen rituaalisesta merkityksestä ja siitä, kuinka se tulkitaan sosiaalisen järjestyksen näkökulmasta. Goldsmith (2008, 256) toteaa myös, että kohteliaisuusteoria mahdollistaa *kielenkäytön mallien* (engl. pattern) ja tulkinnan ennustamisen. Toisaalta teoriassa viestintää (engl. message production) ei pyritä selittämään yksilön näkökulmasta vaan nimenomaan sosiaalisesta järjestyksestä käsin. Tätä voidaan pitää tyypillisenä lähestymistapana tulkinnallisille otteille. Täten kohteliaisuusteorialla näyttää olevan yhtymäkohtia sosiokulttuurisen tutkimustradition kanssa, vaikkei sitä aiemmissä tutkimuksissa usein olekaan sovellettu tällä tavalla. Kasvo- ja kohteliaisuusteoriat mahdollistaisivat sen tarkastelun, kuinka loukkaavat vuorovaikutusprosessit kytkeytyvät osaksi laajempia sosiaalisia rakenteita.

Yhteenvetona voidaan todeta, että aikaisemmissa tutkimuksissa näitä teorioita on tyypillisesti sovellettu tarkastelemalla loukkaavien viestintäprosessien yhteyksiä yksilö-, tilanne- ja suhdetason tekijöihin. Vähemmälle huomiolle ovat jääneet loukkaavaan viestintään ja siihen vastaamiseen liittyvä tulkinnallisuus ja se, millaisia yhteyksiä loukkaavilla vuorovaikutusprosesseilla ylipäätään on laajempiin sosiaalisiin rakenteisiin. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota loukkaavaan viestintään, siihen vastaamiseen, loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin liittyviin tulkintoihin sekä siihen, miten nämä prosessit kytkeytyvät oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmän rakenteiden muodostumiseen ja ylläpitämiseen koulukiusaamisen yhteydessä.

2.2 Loukkaavan viestinnän muodot

Viime vuosikymmeninä vuorovaikutusten varjopuolten tutkimus on lisääntynyt puheviestinnän kentällä. Huomion kohteeksi on nostettu erilaisia kielteisiä viestinnällisiä ilmiöitä, esimerkiksi *aggressiivinen* (Avtgis & Rancer 2010; Rancer & Avtgis 2006), *kasvoja uhkaava* (Cupach & Metts 1994) ja *petollinen viestintä* (Burgoon & Levine 2010) sekä *vainoaminen* (Cupach & Spitzberg 2004). Lisäksi tutkimuksissa on tarkasteltu erilaisten kielteisten tuntemusten, kuten mustasukkaisuuden (Guerrero & Andersen 1998), syyllisyyden (Vangelisti & Sprague 1998), vihan (Canary, Spitzberg & Semic 1998) ja loukatuksi tulemisen (Vangelisti 1994; Vangelisti 2009a) kokemista ja ilmaisemista vuorovaikutuksessa. Viestinnän varjopuolten tutkimuksesta on julkaistu myös kokoomateoksia (esim. Cupach & Spitzberg 2011; Spitzberg & Cupach 2007).

Taulukkoon 1 on koottu esimerkkejä empiirisistä tutkimuksista, joiden mielenkiinnon kohteena ovat erilaiset vuorovaikutuksen varjopuolet. Tutkimukset tarjoavat näkökulmia siihen, millainen viestintä koulukiusaamisprosesseissa koetaan kielteiseksi. Olen jaotellut tutkimukset neljään ryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodostavat loukkaavaan viestintään keskittyvät tutkimukset. Taulukon toisen ryhmän tutkimuksissa on perehdytty verbaalisesti aggressiiviseen viestintään. Aggressiivisen viestinnän tutkimuksella on puheviestinnän kentällä melko pitkä perinne. Kolmanneksi taulukossa on esitelty tutkimuksia, joissa on perehdytty leikkisiä tai humoristisia piirteitä sisältävään kielteiseen viestintään. Neljänteen ryhmään kuuluvissa tutkimuksissa tarkastellaan vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyvää relationaalisesti aggressiivista viestintää tai ryhmän ulkopuolelle eristämistä ja hylkäämistä. Esittelen seuraavaksi tiiviisti näihin tutkimusalueisiin liittyviä tutkimuksia.

TAULUKKO 1 Vuorovaikutuksen varjopuolten tutkimuskohteita

Vuorovaikutuksen varjopuolten tutkimuskohteita	Esimerkkitutkimuksia
Loukkaava viestintä	Bachman & Guerrero 2006; Feeney 2004; 2005; Leary ym. 1998; Mills ym. 2002; Myers ym. 2006; Vangelisti 1994; Vangelisti ym. 2005; 2007
Verbaalisesti aggressiivinen viestintä	Anderson, Raptis, Lin & Clark 2000; Infante, Riddle, Horvarth & Tumlin 1992; Kinney 1994; McCabe & Lipscomb 1998; Myers & Bryant 2008; Roberto & Finucane 1997
Leikkisiä ja humoristisia piirteitä sisältävä kielteinen viestintä	Alberts ym. 1996; Averbeck & Hample 2008; Young & Bippus 2001
Vuorovaikutussuhteita ja ryhmän jäsenyyttä vahingoittava viestintä	Sunwolf & Leets 2004, Willer & Cupach 2008

Loukkaava viestintä

Loukkaavaa viestintää on tutkittu esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa (esim. Leary ym. 1998; Vangelisti 1994), seurustelusuhteissa (Bachman & Guerrero 2006; Feeney 2004; 2005) ja perheissä (Mills ym. 2002; Myers ym. 2006; Vangelisti ym. 2007; Vangelisti & Maguire 2001). Tyypillisesti vastaajia on tutkimuksissa pyydetty kuvaamaan vuorovaikutustilannetta, jossa he ovat kokeneet loukatuksi tulemisen tuntemuksia. Vastauksista on luotu loukkaavan viestinnän muotoja kuvaavia typologioita.

Vangelisti (1994) ja Leary ym. (1998) ovat pyytäneet yliopisto-opiskelijoita kirjoittamaan loukatuksi tulemisen tuntemuksia herättäneestä viestintätilanteesta. Learyn ym. tutkimuksessa osaa opiskelijoista pyydettiin myös kuvaamaan tilannetta, jossa he ovat kokeneet loukanneensa jotakuta toista. Vangelistin tutkimusaineistossa yleisimmin loukatuksi tulemisen tuntemuksia aiheuttivat syytökset (esim. Olet valehtelija.), arvostelu (esim. Ystävytesi ei ole minikään arvoista.) ja toteavat ilmoitukset (esim. Et ole minulle tärkein asia elämässä.). Loukatuksi tulemisen tuntemuksia aiheuttivat myös käskyt, ohjeet, loukkaavat kysymykset, vitsit, toiveiden ja halujen ilmaiseminen (esim. En halua

enää koskaan olla tekemisissä kanssasi.), valehtelu sekä uhkaileminen. Learyn ym. tutkimuksen tulosten pohjalta rakennettu typologia on hieman toisenlainen. Opiskelijoiden tuottamat kuvaukset loukkaavista vuorovaikutustilanteista jaoteltiin tutkimuksessa kuuteen eri kategoriaan, jotka ovat 1) aktiivinen erottautuminen (esim. toisen avoin hylkääminen), 2) passiivinen erottautuminen (esim. toisen huomiotta jättäminen), 3) kritiikin esittäminen, 4) pettäminen, 5) kiusoittelu sekä 6) itsen kokeminen suhteessa arvottomaksi, hyväksikäytetyksi tai itsestäänselvyydeksi. Joidenkin kuvausten ei havaittu sopivan yllä esitettyihin kuuteen kategoriaan ja niistä muodostettiin vielä luokka ”muut”. Tulokset osoittavat, että loukatuksi tulemisen tuntemuksia koettiin usein sellaisissa vuorovaikutussuhteissa, jossa osapuolet tuntevat toisensa melko hyvin.

Huomionarvoista on, että aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole tarkasteltu sitä, mikä koetaan loukkaavaksi viestinnäksi koulukiusaamistilanteissa tai vertaisten välisissä vuorovaikutussuhteissa ylipäätään. Sosiaalisena ympäristönä koululuokka sisältää monenlaisia vuorovaikutussuhteita. Osa koululuokan vuorovaikutussuhteista perustuu kiintymykselle ja molemminpuoliselle vapaaehtoiselle sitoutumiselle. Näissä vuorovaikutussuhteissa voidaan kokea loukatuksi tulemisen tuntemuksia esimerkiksi siksi, että läheisen vuorovaikutussuhteen toinen osapuoli jollakin tavalla vähättelee suhdetta tai sen merkitystä. Toisaalta koululuokassa voi olla melko etäisiä vuorovaikutussuhteita, joissa loukkaaminen perustuu pikemmin nolaamiselle tai ikävien asioiden toistelulle.

Verbaalisesti aggressiivinen viestintä

Loukkaavan viestinnän ohella tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota aggressiiviseen viestintään. Viestintäkäyttäytyminen voidaan määritellä aggressiiviseksi, mikäli se sisältää fyysistä tai symbolista (esim. sanallista tai sanatonta) satuttamaan tarkoitettua voimankäyttöä (Infante 1987; 1995; Infante & Wigley 1986). Voimankäyttö voi Infanten (1995) mukaan ilmetä vuorovaikutuksessa sanallisesti tai sanattomasti. Infante korostaa, että myös fyysisen väkivallan voidaan katsoa olevan yksi sanattoman viestinnän muoto.

Yksi symbolisen voimankäytön muodoista on *verbaalinen aggressio*. Sillä tarkoitetaan kahden henkilön välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa viestien vaihtoa, jossa ainakin toinen osapuoli hyökkää kohti toisen minäkuvaa satuttaakseen henkisesti (Infante & Wigley 1986). Verbaalinen aggressio on siis yksilön minäkuvaa uhkaavaa viestintää (Infante 1995; Infante & Wigley 1986). Loukkaavat sanat yhdistettynä sanattomaan viestintään voivat tuottaa henkistä pahoinvointia synnyttäen tunteita riittämättömydestä, nöyryytyksestä, masennuksesta, epätoivosta, häpeästä ja vihasta (Infante 1987; 1995). Sanaton viestintä voi tukea verbaalisesti aggressiivista viestintää. Eleet, ilmeet ja äänensävyt ovat erityisen voimakkaita loukkaavan viestinnän vahvistajia. Joskus sanaton viesti voi itsessään olla aggressiivinen (esim. vihamielinen katse). (Infante 1987.) Joissakin tutkimuksissa onkin keskitytty sellaisiin aggressiivisiin sanattoman viestinnän muotoihin, jotka voidaan rinnastaa verbaalisesti aggressiivisiin viesteihin (ks. esim. Rancer, Lin, Durbin & Faulkner 2010). Verbaalisesti aggressiivista viestintää esiintyy kiusaamistilanteissa (Infante, Rancer & Womack 1997).

Lasten on ylipäättään havaittu suosivan kiusoittelua ja nöyryyttämistä verbaalisen aggressiivisuuden muotoina (Rancer & Avtgis 2006).

Verbaalisesti aggressiivisen viestinnän tarkastelussa voidaan ottaa keskeiseksi tarkastelun kohteeksi viestin lähettäjä, vastaanottaja tai itse viesti (Infante 1987). Verbaalisesti aggressiivinen viesti voi vaikuttaa erilaiselta riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan. Ulkopuolisen tarkkailijan on usein mahdollonta tehdä päätelmiä siitä, millainen viesti kussakin vuorovaikutussuhteessa tai -tilanteessa satuttaa. Näennäisesti ystävällinen viesti voi olla hyvin loukkaava, ja toisaalta jokin ilmeisen törkeä viesti ei ole vastaanottajastaan lainkaan sattuttava. Myers ja Bryant (2008) toteavatkin, että lähettäjän ja vastaanottajan näkökulmat tulisi ottaa huomioon tarkasteltaessa verbaalisesti aggressiivista viestintää, koska viestien merkitys muuttuu näkökulmaa vaihdettaessa.

Verbaalisesti aggressiivista viestintää on tutkittu esimerkiksi lasten (McCabe & Lipscomb 1998), nuorten (McCabe & Lipscomb 1998; Roberto & Finucane 1997; Anderson, ym. 2000), yliopisto-opiskelijoiden (Kinney 1994; Infante & Wigley 1986), nuorten aikuisten (Myers & Bryant 2008) ja perheiden (Infante, Sabourin, Rudd & Shannon 1990) parissa. Myös verbaalisesti aggressiivisen viestinnän ilmenemismuotojen on havaittu vaihtelevan sen mukaan, minkä ikäisistä henkilöistä on kyse ja missä vuorovaikutussuhteessa niitä on tutkittu. McCabe ja Lipscomb ovat tarkastelleet nauhoitettua verbaalisesti aggressiivista viestintää lasten ja nuorten parissa. Tutkimuksessaan he määrittivät verbaalisesti aggressiiviseksi viestinnäksi kaikki sellaiset yksittäiset lauseet tai viestit, jotka sisälsivät moittimista, ankaraa komentamista, juoruja, kiusoittelua, solvauksia, torjuntaa, vihamielisiä väitteitä omistajuudesta tai etuoikeuksista, tuntee-tonta tosiasioiden lausumista, syytöksiä, kritiikkiä, rivouksia tai muita kiro sanoja. Perheen vuorovaikutussuhteissa havaittuja verbaalisesti aggressiivisen viestinnän muotoja ovat henkilöön, osaamiseen, taustaan ja fyysiseen olemukseen kohdistuvat hyökkäykset sekä kiroukset, kiusoittelu, pilkkaaminen, uhkailu, kiroukset ja nonverbaaliset loukkaavat viestit (Infante ym. 1990). Muita aikaisemmissa tutkimuksissa havaittuja verbaalisesti aggressiivisen viestinnän muotoja ovat esimerkiksi ivailu, toisen väheksyminen, sukupuolinen häirintä ja käskeminen (Infante 1987).

Myers ja Bryant (2008) puolestaan ovat todenneet tutkimuksessaan, että nuorten aikuisten sisaruussuhteissa kaikkein yleisin verbaalisesti aggressiivisen viestinnän muoto on nimittely. Nimittelyssä keskeistä on tulosten perusteella leimaavien sanojen käyttö (esim. tyhmä, lutka, homo). Muita kyseisessä tutkimuksessa havaittuja aggressiivisen viestinnän muotoja yleisimmästä harvinaisimpaan olivat solvaukset, vetäytyminen vuorovaikutuksesta, fyysinen loukkaaminen tai sillä uhkailu, vuorovaikutussuhteen olemassaolon kieltäminen, ominaisuuksien vertaaminen johonkin epäreiluun vertailukohteeseen ja kielteisten tunteiden ilmaiseminen. Myers ja Bryant toteavat tulostensa pohjalta, että aineistossa esiintyneet verbaalisesti aggressiiviset viestit eivät ainoastaan koske vuorovaikutuksen osapuolten henkilökohtaisia ominaisuuksia vaan myös esimerkiksi sisarusten välistä suhdetta. Vuorovaikutussuhteeseen kytkeytyvät heidän mukaansa esimerkiksi sellaiset verbaalisesti aggressiiviset viestinnän muodot kuin vetäytyminen vuorovaikutuksesta ja sisaruussuhteen kieltä-

minen. Vetäytymistä voidaan tulosten mukaan viestiä esimerkiksi sanattomasti. Tällöin sisarukselle ei haluta puhua, hänen seuraansa ei kaivata tai arvosteta. Vetäytymistä kuvaa tutkimuksessa pikemmin vuorovaikutuksesta kieltäytyminen kuin siihen osallistuminen.

Verbaalisesti aggressiivisen viestinnän on todettu olevan erittäin yleistä nuorten keskuudessa (Atkin, Smith, Roberto, Fediuk & Wagner 2002; Roberto & Finucane 1997). Atkinin ym. tutkimuksessa on havaittu, että neljä viidestä oppilaasta raportoi kuulevansa kiroilua, solvaamista ja ilkeitä kommentteja vähintään kerran tai kahdesti kuukaudessa. Atkin ym. toteavatkin verbaalisesti aggressiivisen viestinnän olevan kiinteä osa nuorten arkea, eikä se näyttäisi olevan kiinni sukupuolesta, iästä, rodusta, perheen tulotasosta tai koulun koosta. Yläkouluikäisten poikien on todettu olevan hieman tyttöjä useammin verbaalisesti aggressiivisia (Atkin ym. 2002; Roberto & Finucane 1997).

Verbaalisesti aggressiivinen viestintä vaikuttaa vahvasti vastavuoroiselta (Infante ym. 1990; Atkin ym. 2002). Esimerkiksi usein verbaalisen aggressiivisuuden uhreiksi joutuvien nuorten on todettu itse olevan verbaalisesti aggressiivisia (Atkin ym. 2002). Myös verbaalisen ja fyysisen aggressiivisuuden välillä on havaittu yhteys lasten (McCabe & Lipscomb 1998) ja nuorten (Atkin ym. 2002) parissa. Lisäksi esimerkiksi Atkinin ym. tutkimus osoittaa, että verbaalisesti aggressiivisen viestinnän seuraaminen vertaisryhmässä on yhteydessä omaan verbaalisesti aggressiiviseen viestintäkäyttäytymiseen. Infante ym. sekä Infante ja Wigley (1986) esittävätkin, että verbaalinen aggressiivisuus johtaa helposti fyysiseen väkivaltaan, jos osapuolten vuorovaikutustaidot eivät riitä selviytymään turhautumisen tunteista tai konflikteista. Anderson ym. (2000) puolestaan toteavat tutkimuksessaan verbaalisen aggressiivisuuden olevan yhteydessä nuorten keskuudessa erityisesti kontrolliin. Kyseisen tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että voimakkaasti verbaalisesti aggressiiviset nuoret saattavat loukata muita nimenomaan kontrolloidakseen vertaisiaan.

Joissakin tutkimuksissa on tarkasteltu sitä, miksi joku haluaa satuttaa toisia vuorovaikutustilanteessa. Yhtenä selittävänä tekijänä aggressiiviselle viestintäkäyttäytymiselle on pidetty *piirretyyppistä verbaalista aggressiivisuutta*. Verbaalinen aggressiivisuus on viestintätyyli, joka koostuu yksilön sanallisesta ja sanattomasta viestinnästä ja selittää yksilön taipumusta lähettää ja vastaanottaa viestejä samalla tavalla tilanteesta toiseen (Infante ym. 1997). Infante (1987) esittää, että verbaalisesti aggressiivinen viestintäkäyttäytyminen interpersonaalisissa suhteissa on yksilöllisten ominaisuuksien ja niiden tapojen yhteissumma, jonka mukaisesti yksilö käsittää aggressiivista käyttäytymistä edesauttavat (esim. ennakoitut myönteiset lopputulokset, aggressiiviset tilannevihjeet, aggressiivisen kielenkäytön vastavuoroisuus) ja hidastavat tekijät (esim. ennakoitu rangaistus ja tilanteen herättämät myönteiset tunteet) jossakin tietyissä tilanteissa. Wigley (2008) täsmentää, että verbaalinen aggressiivisuus on *piirretyyppinen taipumus* (engl. trait-like) ja verbaalisesti aggressiivinen viestintä käsitteenä puolestaan kuvaa niitä *viestinnän muotoja* (engl. state-like), jota verbaalinen aggressiivisuus taipumuksena saa aikaan.

Infante ym. (1992) näkevät tutkimuksensa perusteella todennäköisyyden verbaalisesti aggressiiviseen viestintään kasvavan, mikäli siihen osallistuvat

henkilöt ovat vihaisia, huonolla tuulella, halukkaita vastavuoroiseen vihamieliseen käyttäytymiseen tai jos tilanteessa esiintyy teeskenneltyä huumoria. Entisestäään todennäköisyys kasvaa, jos osapuolista toinen on verbaalisesti aggressiivinen, haluaa vaikuttaa kovalta, olla inhottava ja mikäli vuorovaikutuskumppaneiden keskustelu ajautuu kohti verbaalista taistelua. Kirjoittajat pitävät mahdollisena sitä, että vaikuttamalla tilannetekijöihin voitaisiin vaikuttaa myös verbaalisesti aggressiiviseen viestintään. Jos esimerkiksi kovan oppilaan maineen luominen ei ole sosiaalisesti hyväksyttyä, voi tämä käyttäytymisnormi estää verbaalisesti aggressiivista viestintää sellaisten henkilöiden kohdalla, joille se muuten olisi ominaista. Myös Wigley (2008) näkee mahdollisena sen, että erilaisilla interventioilla voidaan vaikuttaa verbaalisesti aggressiivisen viestinnän esiintymiseen.

Leikkisiä ja humoristisia piirteitä sisältävä kielteinen viestintä

Tutkimuksissa on tarkasteltu myös sellaisia viestinnän muotoja, jotka humoristisista tai leikillisistä piirteistään huolimatta voivat aiheuttaa kielteisiä tunteita. Tällaisia viestinnän muotoja ovat esimerkiksi loukkaava humoristinen (esim. Young & Bippus 2001) ja ironinen viestintä (esim. Averbeck & Hample 2008) sekä kiusoittelu (esim. Keltner ym. 2001). Huumori voi muuttaa loukkaavien viestien luonnetta merkittäväällä tavalla, koska se tarjoaa enemmän tilaa tulkinnalle (Young & Bippus 2001). Huumori takaa viestin lähettäjälle erilaisia mahdollisuuksia rakentaa loukkaavia viestejä siten, että lähettäjä ei esimerkiksi saa välitöntä rangaistusta viestinnästään. Toisaalta monitulkintaisuus mahdollistaa myös viestin vastaanottajalle suuremman mahdollisuuden säilyttää kasvonsa.

Esimerkiksi Youngin ja Bippuksen (2001) tutkimuksessa keskitytään sellaisten tapausten tutkimiseen, joissa viestintä on humoristista mutta loukkaavaksi koettua. Tällaisia tunteita tulosten perusteella herättää esimerkiksi fyysiseen olemukseen, osaamiseen tai älykkyyteen, toiveisiin ja suunnitelmiin sekä viestintäkumppanin ominaispiirteisiin tai taustaan liittyvä humoristinen mutta loukkaava viestintä. Lisäksi humoristisessa mutta loukkaavassa viestinnässä saatetaan kyseenalaistaa toisen arvo vuorovaikutussuhteen osapuolena, tehdä paljastuksia, esittää kielteisiä stereotyyppioita, kritisoida käyttäytymistä, vältellä tai uhkailla.

Verbaalisesti aggressiivisen viestinnän tavoitteena on satuttaa vuorovaikutuskumppania, mutta kiusoittelussa pyritään saamaan aikaan jokin reaktio vastaanottajassa (Keltner ym. 2001). Kiusoitteluun kuuluu sanallinen tai sanaton viesti sekä viestiä pehmentävät leikilliset tulkintavihjeet (Keltner ym. 2001). Esimerkiksi solvaus ja kiusoitteleva viesti voivat olla sisällöltään samankaltaisia, mutta ne eroavat ilmaisutavassaan. Solvaus on suora hyökkäys, mutta kiusoittelevassa viestissä on mukana leikkisiä tulkintavihjeitä. (Keltner, Young, Heerey, Oemig & Monarch 1998.) Tulkintavihjeet voivat olla humoristisia ja saada aikaan monitulkintaisuutta (Keltner ym. 2001). Kiusoitteleva viesti voi nolostuttaa kohteen mutta huvittaa muita tilanteessa olevia. Albertsin ym. (1996) tutkimuksessa on havaittu kiusoittelun kohdistuvan esimerkiksi olemukseen, osapuolten väliseen vuorovaikutussuhteeseen, vuorovaikutuskumppanin

osaamiseen tai identiteettiin. Lisäksi kiusoitteluun liittyy tutkimuksen mukaan myös viestintää, jossa viitataan menneisiin tapahtumiin ja hännätään vuorovaikutuskumppania.

Myös ironinen viestintä voi olla loukkaavaa. Averbeck ja Hample (2008, 397) määrittelevät sanallisen ironian viestinnäksi, joka on intentionaalisesti ja läpinäkyvästi ristiriidassa kahden tai useamman henkilön asenteiden ja uskomusten kanssa. Viestin lähettäjä siis sanoo tilanteeseen nähden jotain ilmeisen epä johdonmukaista ja siihen nähden vastakkaista, mitä itse asiassa viestillään tarkoittaa. Ironisten viestien lähettämisen ja vastaanottamisen Averbeck ja Hample näkevät pohjaavan jaettuun tietoon. Sekä viestin lähettäjällä että vastaanottajalla on oltava yhteisiä asenteita tai uskomuksia, joihin ironinen viestintä perustuu. Ironisen viestinnän havaittiin tutkimuksessa olevan todennäköisempää tilanteissa, joissa vuorovaikutuskumppanit olivat toisilleen tuttuja, kuin sellaisissa tilanteissa, joissa vuorovaikutuksen osapuolet eivät tunteneet toisinaan. Averbeck ja Hample havaitsivat tutkimuksessaan myös yhteyden verbaalisen aggressiivisuuden, asertiivisuuden ja ironisten viestien hyväksymisen välillä. He näkevät mahdollisena sen, että ironinen viestintä olisi viestinnällisesti taitavien yksilöiden tapa satuttaa vuorovaikutuskumppania. Ironiaa hyväksikäyttävä viestijä ei leimaudu aggressiiviseksi, koska ironia on epäsuorasti aggressiivista.

Vuorovaikutussuhteita ja ryhmän jäsenyyttä vahingoittava viestintä

Myös vuorovaikutussuhteet ja ryhmät voivat liittyä merkittävällä tavalla kielteisiin vuorovaikutuskokemuksiin. Willerin ja Cupachin (2008) tutkimuksessa huomion kohteena on 16-vuotiaiden tyttöjen relationaalisesti aggressiivinen viestintä. Tulokset osoittavat tyttöjen pitävän relationaalisesti loukkaavana viestintänä 1) fyysisistä väkivaltaa tai sen uhkaa, 2) hylkäämistä, 3) nöyryyttämistä, 4) luottamuksen pettämistä, 5) henkilökohtaisia loukkauksia, 6) manipulointia poikien avulla (esim. uhrin poikaystävä hauhuminen) ja 7) vuorovaikutussuhteen päättämistä tai etäisyyden luomista suhteessa. Relationaalisesti aggressiivisen viestinnän muodot saattavat tulosten mukaan kohdistua vuorovaikutuksessa suoraan uhriin (esim. ulkonäköön tai osaamiseen kohdistetut loukkaukset) tai hänen vuorovaikutussuhteisiinsa (esim. muiden manipulointi hyljeksimään uhria). Tutkimuksessa korostuu relationaalisesti aggressiivisen viestinnän kohteeksi joutuneen tytön romanttisiin suhteisiin vaikuttaminen kielteisellä tavalla. Tulokset osoittavat myös, että tytöt saattavat yhtäläillä olla relationaalisesti aggressiivisia sekä kahdenkeskisissä tilanteissa että silminnäkijöiden läsnäollessa.

Sunwolf ja Leets (2004) puolestaan ovat tarkastelleet yläkouluikäisten oppilaiden joukossa esiintyneitä tapoja viestiä oppilastoverille, ettei hän ole tervetullut muiden joukkoon. Ensinnäkin ryhmän ulkopuolelle jättäminen saattaa tulosten mukaan perustua huomiotta jättämiseen: vuorovaikutukseen mukaan pyrkivälle vertaiselle käännetään selkä tai hänen luotaan kävellään pois. Toinen tapa jättää joku ryhmän ulkopuolelle perustuu vuorovaikutuskumppanin puutteiden tai hänen tekemiensä virheiden esiin tuomiseen. Solvaukset ovat tutkimuksen perusteella kolmas tapa viestiä, että joku ei ole tervetullut joukkoon.

Neljäs keino, jolla vertaisryhmässä viestitään hylkäämistä, on syyttäminen. Ryhmän ulkopuolelle jätettyä henkilöä voidaan syyttää esimerkiksi tietynlaisesta käyttäytymisestä (esim. kiusaa muita, on töykeä, valehtelee) tai ulkopuolelle jätetyn henkilön sosiaalisesta asemasta saatetaan esittää kielteisiä arvioita. Viides tutkimuksessa havaittu tapa eristää joku vuorovaikutuksesta on sääntöjen jatkuva muuttaminen. Tutkittavat raportoivat, että ryhmän ulkopuolelle eristäminen on usein mielivaltaista. Säännöt siitä, kuka saa tulla mukaan, voivat muuttua jatkuvasti. Ryhmän johtajalla on oikeus muuttaa sääntöjä tilanteesta toiseen parhaaksi katsomallaan tavalla. Sunwolf ja Leets kutsuvatkin sääntöjen muuttamista hylkäämisen epäsuoraksi muodoksi, joka on hyvin verhottua mutta kuitenkin julkista.

Yhteenvedona voidaan todeta, että kielteisiä tuntemuksia vuorovaikutuksessa voi aiheuttaa viestintä, joka on aggressiivista, vakavaa, humoristista, leikkisää, loukkaavaa tai joka saa aikaan kokemuksia hylätyksi tulemisesta ja yksin jäämisestä. Viestintä voi kohdistua yksilön ominaispiirteisiin, osaamiseen, älykkyyteen tai osapuolten väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Kielteiselle viestinnälle vuorovaikutuksessa voi olla leimallista kohtuuton huomio tai tyystin huomiotta jättäminen. Aikaisemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että kielteiseen viestintään liittyvät tulkinnat voivat vaihdella. On lähes mahdotonta esittää kattavaa kuvausta siitä, miten ulkopuolinen tarkkailija voi tunnistaa vuorovaikutuksen, joka saa aikaan vuorovaikutuksen osapuolissa kielteisiä tuntemuksia. Täten myös loukkaava viestintä koulukiusaamistapauksissa voi ilmetä monin eri tavoin riippuen esimerkiksi siitä, millaisista oppilaista on kyse, millainen heidän välinen suhteensa on ja missä tilanteessa oppilaat ovat.

2.3 Tulkinnat ja loukkaavaan viestintään vastaaminen

Oleellista loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkastelussa on kiinnittää huomiota siihen, miten loukkaavaa viestintää tulkitaan ja miten kyseisessä tilanteessa viestitään. Vangelisti (2009b, 3) toteaa, että ajan myötä tapa, jolla ihmiset tulkitsevat loukatuksi tulemisen tuntemuksiaan ja päättävät tulkintojensa pohjalta toimia, voi vaikuttaa vuorovaikutussuhteiden aloittamiseen, ylläpitämiseen ja lopettamiseen. Esimerkiksi verbaalisesti aggressiivisella (Infante 1995) ja loukkaavalla viestinnällä (Zhang & Stafford 2008) on havaittu olevan kielteisiä vaikutuksia vuorovaikutussuhteisiin. Mitä loukatummaksi ihmiset tuntevat itsensä, sitä ahdistuneempia he ovat, sitä kielteisempi kuva heillä on itsestään, sitä hylätymmäksi he kokevat itsensä ja sitä enemmän he kokevat suhteensa laadun huonontuneen (Leary ym. 1998; Vangelisti 1994).

Loukkaavan viestinnän tulkitseminen

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat lukuisten tekijöiden olevan yhteydessä loukkaavan viestinnän tulkintaan. Näitä ovat esimerkiksi 1) loukkaavan viestinnän ominaispiirteet (esim. muoto ja sisältö), 2) kognitiivisiin prosesseihin liittyvät tekijät (esim. arvio loukkaavan viestinnän tahallisuudesta) ja 3) erilaiset

kontekstuaaliset tekijät (esim. vuorovaikutustilanteen luonne ja vuorovaikutussuhteen laatu). Esittelen seuraavaksi tarkemmin näitä tekijöitä.

Ensinnäkin loukatuksi tulemisen tuntemuksiin voi vaikuttaa loukkaavan viestinnän muoto. Vangelistin (1994) tutkimus osoittaa, että yliopisto-opiskelijat pitävät yksinkertaisia ilmoituksia kaikkein satuttavimpana loukkaavan viestinnän muotona (esim. "En pidä sinusta."). Vangelistin mielestä yksiselitteisyys voi lisätä informoivien viestien loukkaavuutta. Vastaanottajan on lähes mahdollonta etsiä vaihtoehtoisia selityksiä tai tulkintatapoja yksinkertaiselle ilmoitukselle. Esimerkiksi syytökset ja arvioinnit antavat vastaanottajalle mahdollisuuden selittää, oikeuttaa tai esittää vastaväitteitä, mutta ilmoitus ei tarjoa tähän mahdollisuutta. Vangelistin esittämää näkemystä tukevat esimerkiksi tutkimustulokset, joissa solvaamisen on havaittu saavan aikaan enemmän loukatuksi tulemisen tuntemuksia kuin kiusoittelun (esim. Miller & Roloff 2007) ja ei-humoristisen viestinnän on todettu olevan humoristista viestintää loukkaavampaa (esim. Young & Bippus 2001). Huumori voi antaa tilaa tulkinnalle ja siten vähentää viestin koettua loukkaavuutta.

Vangelisti (1994) huomauttaa, että myös loukkaavan viestin sisältö voi vaikuttaa tulkintaan. Erityisen loukkaaviksi tutkimusten mukaan koetaan sellaiset viestit, jotka kohdistuvat pysyviin ja ei-muutettavissa oleviin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (Kinney 1994; Vangelisti 1994). Myös osapuolten väliseen vuorovaikutussuhteeseen liittyvä loukkaava viestintä voidaan kokea erittäin satuttavana (Vangelisti 1994; Zhang & Stafford 2008). Tätä Vangelisti selittää sillä, että suhteen molemmat osapuolet vaikuttavat suhteen rakentumiseen eikä kumpikaan osapuoli voi yksin kontrolloida suhteen kehittymistä ja laatua. Osapuolten välistä vuorovaikutussuhdetta koskevan loukkaavan viestinnän vaikutuksia voi olla vaikea korjata jälkikäteen. Esimerkiksi koulukiusaamista-pauksissa luottamuksen uudelleenrakentaminen kiusanneen ja kiusatuksi joutuneen oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa vaatii molempien osapuolten yhteistyötä.

Kognitiivisiin prosesseihin on aikaisemmissa tutkimuksissa kiinnitetty huomiota esimerkiksi tarkastelemalla vastaanottajan arvioita viestin lähettäjän toiminnan tahallisuudesta. Mikäli viestin vastaanottaja arvioi vuorovaikutuskumppanin satuttaneen häntä tahallaan, voi hän tulkita loukkaamisen olleen seurausta tietoisesta toiminnasta (Vangelisti & Maguire 2001; Vangelisti & Young 2000). Tällöin loukkaavan viestinnän on havaittu vahingossa satuttamista enemmän saavan aikaan voimakkaita loukatuksi tulemisen tuntemuksia (Vangelisti & Young 2000), etäisyyden luomista vuorovaikutussuhteessa (Vangelisti 1994; Vangelisti 2001; Vangelisti & Young 2000) ja tyytymättömyyttä vuorovaikutussuhteeseen, jossa loukkaavaa viestintää esiintyy (Vangelisti & Young 2000). Tahalliseksi arvioidun loukkaavan viestinnän on havaittu myös tuottavan enemmän henkistä pahoinvointia (Young & Bippus 2001) ja olevan yhteydessä tuhoisiin vastaamistapoihin (Bachman & Guerrero 2006). On myös havaittu, että ihmisillä on taipumus antaa todennäköisemmin anteeksi, mikäli he arvioivat viestin vahingossa lähetetyksi (Vangelisti & Maguire 2001). Arviot viestin tahallisuudesta voivat vaihdella myös sen mukaan, millaisesta loukkaavasta viestinnästä on kysymys. Esimerkiksi Youngin ja Bippuksen tutkimus

osoittaa, että humoristinen loukkaava viestintä arvioidaan yleisesti ottaen tahattomasti lähetetyksi. Ei-humoristinen loukkaava viestintä ollaan puolestaan valmiimpia näkemään tahalliseksi.

Vangelisti ja Young (2000) esittävät, että loukkaavaa viestintää saatetaan tulkita eri tavoin riippuen siitä, toistuuko se samassa suhteessa vai onko kyseessä yksittäistapaus. Heidän tutkimukseensa osallistuneet yliopisto-opiskelijat pitivät tahalliseksi tulkittua mutta kyseisessä suhteessa harvoin esiintyvää loukkaavaa viestintää erittäin loukkaavana. Usein toistuvat tahalliseksi tulkitut loukkaavat viestit eivät saaneet aikaan yhtä paljon kielteisiä tuntemuksia. Vangelisti ja Young esittävät kaksi mahdollista selitystä tälle tutkimustulokselle. Kyse voi olla siitä, että toistuva loukkaava viestintä on kyseisessä suhteessa odotuksenmukaista. Toisaalta toistuvan loukkaamisen kohteeksi joutuvat henkilöt voivat kehittää vahvoja, voimakkailta kielteisiltä tunteilta suojaavia selviytymiskeinoja.

Tutkimukset antavat viitteitä siitä, että vuorovaikutustilanteeseen kytkeytyvät tekijät vaikuttavat siihen, kuinka loukkaavaa viestintää tulkitaan (esim. Alberts ym. 1996; Cupach & Carson 2002; Miller & Roloff 2005; 2007). Esimerkiksi julkisesti esitettyjen vuorovaikutussuhdetta arvostelevien kommenttien on havaittu aiheuttavan enemmän nolostumisen tunteita kuin yksityisten kommenttien. Julkisesti tapahtuvat hyökkäykset, jotka uhkaavat vuorovaikutuskumppanin kasvoja, eivät anna vastaanottajalle paljon tilaa neuvotella kasvoja uhkaavan viestin merkityksestä. (Cupach & Carson 2002.) Yksityisissä tilanteissa paikalla ovat vain uhri ja häntä loukannut henkilö, joten uhka kasvojen menettämiseksi on pienempi. Esimerkiksi yleisön edessä uhka kasvoille on suurempi, koska itseään puolustava henkilö voi menettää kasvonsa niin häntä loukkanneen vuorovaikutuskumppanin kuin myös tilannetta seuraavien henkilöiden silmissä. Mahdollista siis on, että esimerkiksi koko luokan edessä tapahtuvaa nolaamista tulkittaisiin eri tavoin kuin pienen tyttöryhmän sisällä tapahtuvaa loukkaamista.

Millerin ja Roloffin (2007) tutkimuksessa on tarkasteltu seurustelusuhteessa ilmenevän loukkaavan viestinnän satuttavuutta, sen mahdollisesti aiheuttamaa uhkaa kasvoille ja vastaajien halukkuutta vastata loukkavaan viestintään yksityisissä ja julkisissa tilanteissa. Tulokset osoittavat, että yliopisto-opiskelijat arvelevat kokevansa voimakkaampia loukatuksi tulemisen tuntemuksia kasvoja uhkaavissa julkisissa kuin yksityisissä tilanteissa. Etenkin julkisesti esitetyt solvaukset tuottavat tulosten mukaan voimakkaita loukatuksi tulemisen tuntemuksia. Vastaavaa yhteyttä ei tutkimuksessa havaittu yksityisissä vuorovaikutustilanteissa. Miller ja Roloff toteavat tulosten pohjalta, että ihmiset saattavat ohittaa kasvoja uhkaavan tilanteen muiden läsnäollessa, koska vastaaminen lisää kasvojen menettämisen uhkaa entisestään. Epäonnistunut vastaaminen altistaa henkilön uudestaan kasvojen menetykselle. Mikäli hyökkäyksen kohteeksi joutunut henkilö ohittaa kasvoja uhkaavan tilanteen reagoimatta, väheinee riski menettää kasvot kahteen kertaan.

Willerin ja Cupachin (2008) tutkimukseen osallistuneet tytöt kuvasivat tapauksia, joissa he olivat joutuneet relationaalisesti aggressiivisen viestinnän kohteiksi. Relationaalisesti aggressiivista viestintää sisältäneet vuorovaikutusti-

lanteet saivat aikaan enemmän kielteisiä tunteita ja voimakkaampaa uhkaa kasvoille silloin, kun aggressiivisten tekojen takana oli useita tyttöjä. Osapuolten suhteiden laadulla tai silminnäkijöiden läsnäololla ei tutkimuksessa havaittu olevan yhteyttä relationaalisen aggression aiheuttamien kielteisten tunteiden voimakkuuteen. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että sosiaalinen asema on yhteydessä koettuun uhkaan ja relationaalisesti aggressiivisen viestinnän aiheuttamien kielteisten tunteiden intensiteettiin. Jos hyökkääjä on uhria suosittampi, voi uhri kokea kyseisen loukkaavan vuorovaikutustilanteen erityisen uhkaavana ja se saa aikaan enemmän kielteisiä tuntemuksia kuin tilanne, jossa vuorovaikutuksen osapuolet ovat yhtä suosittuja.

Loukkaavaa viestintää ja siihen kytkeytyviä tulkintoja on tutkittu esimerkiksi toverisuhteissa (Willer & Cupach 2008), seurustelusuhteissa (Miller & Roloff 2007; Zhang & Stafford 2008), lasten ja vanhempien välisissä suhteissa (Mills ym. 2002), sisarussuhteissa (Myers & Bryant 2008) ja ylipäättään perheissä (Vangelisti & Maguire 2001; Vangelisti ym. 2007). Vuorovaikutussuhteen laadun on havaittu olevan yhteydessä suhteessa esiintyvän loukkaavan viestinnän tulkintaan. Tutkimukset osoittavat, että loukkaavien viestien aiheuttama uhka vuorovaikutussuhteelle on pienempi, jos osapuolet ovat tyytyväisiä kyseiseen suhteeseen (Vangelisti & Crumley 1998; Young 2004; Zhang & Stafford 2008). Kielteiseksi koetuissa vuorovaikutussuhteissa ollaan taipuvaisempia tekemään kielteisempiä arvioita suhteessa esiintyvistä loukkaavasta viestinnästä kuin sellaisissa suhteissa, jotka pohjaavat läheisyydelle ja välittämiselle (Vangelisti 1994). Toisaalta loukkaavasta viestinnästä tehtävillä tulkinnoilla on todettu olevan vaikutusta myös suhteen laatuun. Tulkinnat esimerkiksi sisarussuhteessa esiintyvistä aggressiivisistä viestinnästä voivat vaikuttaa siihen, millaiseksi suhde muodostuu. Sisarussuhteessa toistuva aggressiivinen viestintätapa kertoo kyseisen suhteen luonteesta (Myers & Bryant 2008).

Vangelisti ym. (2007) esittävät aiempiin tutkimuksiin nojaten kaksi vaihtoehtoista lähestymistapaa toistuvan loukkaavan viestinnän vaikutusten tarkasteluun perheessä. Ensimmäinen mahdollinen selitystapa on, että toistuva altistuminen loukkaavalle viestinnälle herkistää perheenjäseniä (engl. sensitization model). Tällöin kynnyks kokea loukatuksi tulemisen tuntemuksia madaltuu. Toisena vaihtoehtoisena tulkintatapana he pitivät sitä, että perheenjäsenet tottuvat toistuvaan loukkaavaan viestintään eikä se aiheuta heille suuria emotionaalisia ongelmia (engl. habituation model).

Myers ja Bryant (2008) esittävät jälkimmäistä selitysmallia tukevia argumentteja. He pitivät todennäköisenä sitä, että esimerkiksi sisarukset tottuvat toistensa loukkaavaan viestintään, eivätkä siten koe sitä kovin vakavana. Selitysmalli mahdollistaa selviytymisen ja vähentää loukkaavan viestinnän kielteisiä vaikutuksia. Toinen Myersin ja Bryantin tarjoama argumentti liittyy sisarussuhteen sitovaan luonteeseen. Sisarussuhdetta ei voi katkaista yhtä helposti kuin esimerkiksi ystävyysuhdetta. Suhteen osapuolilla on motiivi vähentää loukkaavien viestien kielteisiä vaikutuksia, koska suhteessa on tultava jollakin tavalla toimeen. Myersin ja Bryantin tutkimuksen tulokset osoittavat verbaalisesti aggressiivisen viestinnän olevan sisarussuhteissa yleistä. Tutkimukseen osallistuneet sisarukset kokivat loukkaavalla viestinnällä olevan melko vähän

vaikutusta sisarussuhteen toimivuudelle, eikä sen koettu saavan aikaan suhteessa peruuttamatonta vahinkoa.

Sosiaalisena ympäristönä koulu muodostaa erityisen kontekstin loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkastelulle. Se muistuttaa perhesuhteita kahdella tavalla. Ensinnäkin vuorovaikutussuhteet kotona ja koulussa eivät ole vallittavissa, vaan niihin ohjaututaan sattumalta. Lapsi ei voi valita perheensä jäseniä eikä oppilas luokkatovereitaan. Toiseksi nämä vuorovaikutussuhteet ovat usein pitkäkestoisia. Kiusatuksi joutuneen oppilaan on käytävä koulua, vaikka hän toistuvasti joutuisikin kiusatuksi. Koululuokan sisäiset vuorovaikutussuhteet ovat olemassa niin kauan kuin oppilas on osa koululuokkaa. Myös kiusatuksi joutunut oppilas voi turtua toistuvaan loukkaavaan viestintään (vrt. habituation model) tai herkistyä sille ja itkeä usein kiusaamista kohdatessaan (vrt. sensitization model). Mahdollista on myös, että kiusatuksi joutuneet oppilaat kehittävät erilaisia etäännyttämisen tapoja (esim. yksinoleilu, tietoinen kiusaavan oppilaan välttely) selviytyäkseen koulupäivistä.

Loukkaavaan viestintään vastaaminen

Vangelisti ja Crumley (1998) toteavat loukkaavan viestinnän tulkinnan vaikutuksen siihen vastaamiseen. Lisäksi he katsovat loukkaavaan viestintään vastaamisen olevan myös itsessään viesti. Vastatessaan loukkaavaan viestintään ihmiset viestivät samalla siitä, miten he tulkitsevat loukkaavan viestin, mitä he ajattelevat viestin lähettäjistä, vuorovaikutussuhteesta hänen kanssaan sekä siitä, millaisia tunteita kyseinen tilanne heissä herättää (Vangelisti ym. 2005). Vastahyökkäys tai yhteenotto osoittaa, että kyseinen henkilö on emotionaalisesti haavoittuvainen vuorovaikutuskumppanin toiminnan suhteen (Miller & Rolloff 2005). Vastaamalla loukkaavaan viestintään poikkeavalla tavalla, kuten huutamalla tai itkemällä, yksilö osoittaa viestin merkitsevän jotakin itselleen. Loukkaavan viestin lopullinen merkitys on tulosta viestin lähettämisestä, sen tulkinnasta ja siihen vastaamisesta. Viestistä voi muodostua loukkaava, vaikkei lähettäjä sitä sellaiseksi alun perin tarkoittanutkaan.

Koulukiusaamistapauksissa kiusatuksi joutuneen oppilaan viestintä nousee merkittävään asemaan. Sen pohjalta muu luokka tekee tulkintoja siitä, miten kiusatuksi joutunut oppilas mahdollisesti kokee kiusaamisen. Jos kiusatuksi joutunut oppilas esimerkiksi koko luokan läsnäollessa nolataan, voi hän esimerkiksi raivostua, itkeä, nauraa tai yksinkertaisesti vain lähteä tilanteesta pois. Jokainen näistä vastaamistavoista kertoo siitä, miten kiusatuksi joutunut oppilas tulkitsee nolaamisen ja mitä se hänelle merkitsee. Mills ja Carwile (2009) visioivat artikkelissaan erilaisia vastaamistapoja kiusoitteeluun. Kiusoittelevan viestin vastaanottaja voisi heidän mukaansa esimerkiksi kiinnittää huomiotaan vain viestin sisältöön ja unohtaa leikkisät tulkintavihjeet ja suuttua. Toisaalta hän voi sivuuttaa välinpitämättömällä käyttäytymisellään koko kiusoittelevan viestin.

Vangelisti ja Crumley (1998) pyysivät yliopisto-opiskelijoita kuvaamaan kirjoittamalla, miten he ovat vastanneet loukkaavaan viestintään. Vastaukset luokiteltiin sisällönanalyttisesti kymmeneen eri luokkaan. Tämän jälkeen toinen opiskelijaryhmä arvioi sitä, kuinka usein he itse olivat käyttäneet kyseisiä

vastaamistapoja. Vastauksista muodostettiin kolme laajempaa loukkaavaan viestintään vastaamista kuvaavaa faktoria, jotka ovat 1) aktiivinen sanallinen vastaaminen (esim. vastahyökkäys, sarkasmi, selityksen pyytäminen), 2) alistuminen (esim. itkeminen, myöntyminen, anteeksipyyttäminen) ja 3) haavoittumattomuuden osoittaminen (esim. välinpitämättömyys, nauraminen, hiljaisuus). Tulokset osoittavat, että esimerkiksi haavoittumattomuus on useimmiten yhteydessä sellaisiin loukkaaviin vuorovaikutustilanteisiin, joiden ei koeta uhkaavan osapuolten välistä vuorovaikutussuhdetta tai joita ei koeta erittäin loukkaaviksi. Erittäin loukkaavina koetut viestit sen sijaan ovat tulosten perusteella yhteydessä alistumista ilmaiseviin vastaamistapoihin.

Vangelistin ym. (2005) tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että nöyryyttävä ja vuorovaikutussuhdetta vähättelevä viestintä saavat molemmat aikaan voimakkaita loukatuksi tulemisen tunteita. Tulokset osoittavat vuorovaikutussuhdetta vähättelevän viestinnän olevan yhteydessä verbaalisiin selvituskäytäntöihin (esim. selityksen vaatiminen, vastahyökkäys) mutta nöyryyttävän viestinnän ei. Vangelisti ym. toteavatkin tulostensa pohjalta, että voimakkaat loukatuksi tulemisen tuntemukset eivät välttämättä johda yhtenäiseen vastaukseen.

Vuorovaikutussuhteessa *etäännyttämisellä* tarkoitetaan intiimiyden ja yhteenkuuluvaisuuden tunteen vähenemistä vuorovaikutussuhteessa (ks. lisää etäännyttämisestä esim. Hess 2000, 2003, 2006). Ennen läheinen vuorovaikutussuhde muuttuu etäännyttämisen seurauksena luonteeltaan etäisemmäksi ja epäläheiseksi. Loukatuksi tulemisen tunne voi saada aikaan valmiutta luoda etäisyyttä vuorovaikutuskumppaniin (Vangelisti 2001). Etäännyttämällä on mahdollista vähentää omaa haavoittuvuuttaan ja riskiä tulla loukatuksi uudestaan. Valmius etäännyttämiseen ei kuitenkaan aina tarkoita sitä, että loukkaavat viestit saisivat aikaan etäännyttämistä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu yhteys loukatuksi tulemisen tuntemusten ja etäännyttämisen välillä (esim. Vangelisti 1994; Vangelisti & Young 2000). Vangelistin ja Youngin tutkimus osoittaa tahalliseksi arvioidun loukkaavan viestinnän saavan aikaan enemmän vuorovaikutussuhteessa etäännyttämistä kuin tahattomaksi arvioidun loukkaavan viestinnän riippumatta siitä, kuinka tyytyväisiä osapuolet ovat vuorovaikutussuhteeseensa ja kuinka läheisiksi he suhteen kokevat. Tutkimus osoittaa myös, että loukkaava viestintä saa vastaanottajan luomaan etäisyyttä vuorovaikutussuhteen toiseen osapuoleen loukkaavan viestinnän ollessa toistuvaa ja ominaista viestin lähettäjälle. Myös Vangelisti tuo esiin tutkimuksessaan yhteyden loukkaavien viestien toistuvuuden ja etäännyttämisen välillä.

Yhteenvetona voidaan todeta aikaisempien tutkimuksien osoittavan, että loukkaava vuorovaikutusprosessi on tulkintoihin pohjaava kontekstuaalinen ilmiö. Vuorovaikutus, joka saa yhdessä henkilössä aikaan voimakkaita loukatuksi tulemisen tuntemuksia, voi olla toiselle hupia. Toisaalta vuorovaikutussuhteet ja -tilanteet luovat erilaisia konteksteja loukkaavalle viestinnälle. Se, mikä loukkaa läheisiä ystävyksiä, voi olla merkityksetöntä toisilleen etäisten luokkatovereiden vuorovaikutuksessa. Loukkaavien viestien lähettäminen ja vastaanottaminen voidaan abstraktein käsittein erottaa toisistaan, mutta käytännössä ne usein limittyvät. Loukkaavista vuorovaikutusprosesseista muodos-

tuu aikaisempien tutkimusten pohjalta kuva transaktionaalisesta prosessista, jossa viestien lähettäminen, tulkitseminen ja niihin vastaaminen kietoutuvat yhteen.

Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole tarkasteltu loukkaavia vuorovaikutusprosesseja oppilaiden välisissä vertaissuhteissa. Tämän tutkimuksen empiirisessä osassa perehdyn koulukiusaamiseen kytkeytyvien loukkaavien vuorovaikutusprosessien ominaispiirteisiin tarkastelemalla oppilaiden kuvauksia loukkaavasta viestinnästä ja siihen vastaamisesta. Erityisesti otan huomioon sen, miten loukkaava sanallinen ja sanaton viestintä sekä niihin vastaaminen kytkeytyvät osaksi oppilaiden välisiä suhteita ja koululuokan laajempia sosiaalisia rakenteita.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä

Esittelen seuraavissa alaluvuissa tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset, tutkimukseni keskeiset tieteenfilosofiset lähtökohdat ja käyttämäni tutkimusmenetelmät. Lopuksi esittelen osallistujat, aineiston ja sen analyysin vaiheet.

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata koulukiusaamiseen kytkeytyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja yläkoulun oppilaiden näkökulmasta. Lisäksi tavoitteena on selvittää näihin prosesseihin liittyviä tulkintoja tarkastelemalla yläkoulun oppilaiden kuvauksia loukkaavista vuorovaikutusprosesseista eri-ikäisten oppilaiden keskuudessa. Pyrin myös selvittämään, miten sukupuoli ja oppilaiden aikaisemmat kokemukset koulukiusaamisesta ovat yhteydessä heidän tapaansa tulkita loukkaavia vuorovaikutusprosesseja. Kytken tutkimustehtäväni ensin vuorovaikutuksen varjopuolten tämänhetkiseen tutkimukseen ja sitten koulukiusaamisen tutkimuksen kenttään.

Aikaisemmissa puheviestinnän tutkimuksissa on tarkasteltu esimerkiksi ryhmästä eristämistä (Sunwolf & Leets 2004), tyttöjen parissa ilmenevää relationaalista aggressiota (Willer & Cupach 2008) sekä verbaalista aggressiivisuutta lasten (McCabe & Lipscomb 1998) ja nuorten keskuudessa (Anderson ym. 2000; Roberto & Finucane 1997). Myös perhekontekstiin sijoittuvien tutkimusten tulokset tarjoavat sovellettavissa olevaa tietoa lasten ja nuorten kielteisistä kokemuksista vuorovaikutuksessa. Tutkimuksissa on tarkasteltu esimerkiksi loukkaavaa viestintää nuorten aikuisten sisarussuhteissa (Myers & Bryant 2008), lasten ja vanhempien välisissä vuorovaikutussuhteissa (Mills ym. 2002) sekä perheen vuorovaikutuksessa (Vangelisti & Maguire 2001; Vangelisti ym. 2007). Näitä tutkimuksia on kuitenkin melko vähän.

Vangelisti ja Hampel (2010) katsovat, että loukkaavia vuorovaikutusprosesseja on tutkittu niukasti lasten ja nuorten keskuudessa. Heidän mukaansa vielä ei esimerkiksi tiedetä, miten ja missä lapset oppivat loukkaamaan toisiaan ja vastaamaan loukkaavaan viestintään. Mahdollista heidän mukaansa on, että lapset oppivat loukkaavista vuorovaikutusprosesseista omakohtaisten koke-

mustensa kautta tai seuraamalla loukkaavaa viestintää sisältäviä vuorovaikutustilanteita. Sunwolf ja Leets (2004) toteavat, että esimerkiksi vertaisryhmässä tapahtuvan torjumisen vaikutuksia on mitattu ja observoitu, mutta itse hylkäämisestä vuorovaikutusprosessina tiedetään melko vähän. Willer ja Cupach (2008) puolestaan esittävät, että puheviestinnän tutkimuksissa voitaisiin jatkossa tarkastella, kuinka vuorovaikutussuhteita vahingoittavaan viestintään vastataan.

Vieläkin vähäisempää aikaisemmissa puheviestinnän tutkimuksissa on ollut koulukiusaamisen tarkastelu viestinnällisestä näkökulmasta. Pörhölä ym. (2006) toteavat, että vielä ei tiedetä kovin paljon vuorovaikutusprosesseista, joissa loukkaavaa viestintää (engl. bullying messages) tuotetaan ja tulkitaan. He tuovat esiin, että aikaisemmissa viestinnän tutkimuksissa on kiinnitetty vähän huomiota loukkaavaan sanalliseen ja sanattomaan viestintään ja niihin liitettyihin tulkintoihin. Aikaisemmissa puheviestinnän tutkimuksissa ei siis ole perehdytty siihen, millaista loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista koulukiusaamiseen kytkeytyy tai kuinka oppilaat tulkitsevat tätä vuorovaikutusta.

Monissa aikaisemmissa koulukiusaamisen muotoja tarkastelevissa tutkimuksissa on keskitytty kartoittamaan tai kuvailemaan käyttäytymistä. Tutkimuksissa on esimerkiksi selvitetty, miten kiusaaminen ilmenee oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa (esim. haukkumista, lyömistä, tavaroiden piilottamista) tai mitä kiusatuksi joutuneet oppilaat tekevät kohdatessaan kiusaamista (esim. juoksevat karkuun, itkevät). Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin kiinnitetty melko niukasti huomiota oppilaiden yksilöllisiin tapoihin tulkita ja ymmärtää kiusaamiseen kytkeytyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja. Sen vuoksi syvennän aikaisempien tutkimusten tuloksia kiusaamisen ilmenemismuodoista ottamalla huomioon, millaista loukkaavaa sanallista ja sanatonta viestintää koulukiusaamiseen liittyy, miten näihin loukkaaviin viesteihin vastataan, kuinka oppilaat tulkitsevat loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista ja miten ne kytkeytyvät osaksi oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja laajempia vertaisryhmän sosiaalisia rakenteita. Täten esitän seuraavat kaksi tutkimuskysymystä:

1. Millaista on yläkoulun oppilaiden kuvailema koulukiusaamiseen kytkeytyvä loukkaava viestintä?
2. Miten yläkoulun oppilaat kuvaavat loukkaavaan viestintään vastaamista?

Lisäksi kiinnitän erityistä huomiota siihen, millaisia yksilöllisiä merkityksenantoja ja tulkintoja loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin liittyy. Pörhölä ym. (2006) korostavat tulkintojen tärkeyttä kiusaamiseen kytköksissä olevan vuorovaikutuksen tarkastelussa. Erityisesti loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin liittyvät tulkinnat ovat jääneet aikaisemmissa tutkimuksissa vähemmälle huomiolle. Siksi esitän tässä tutkimuksessa yhden laajemman loukkaavien vuorovaikutusprosessien tulkintaan liittyvän tutkimuskysymyksen, joka jakautuu kolmeen alakysymykseen:

3. Miten oppilaat tulkitsevat loukkaavia vuorovaikutusprosesseja?
 - 3a) Millainen on iän merkitys loukkaaville vuorovaikutusprosesseille ja niiden tulkinnoille?
 - 3b) Millainen on sukupuolen merkitys loukkaaville vuorovaikutusprosesseille ja niiden tulkinnoille?
 - 3c) Millainen on oppilaiden aikaisempien kiusaamiskokemusten merkitys loukkaaville vuorovaikutusprosesseille ja niiden tulkinnoille?

Perehdyn tässä tutkimuksessa loukkaavien vuorovaikutusprosessien kirjoon ottamalla huomioon, miten yläkoulun oppilaat kuvaavat loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista eri-ikäisten oppilaiden keskuudessa. Lisäksi perehdyn oppilaiden yksilöllisiin tapoihin tulkita loukkaavia vuorovaikutusprosesseja selvittämällä sitä, millainen merkitys oppilaiden sukupuolella ja omilla kiusaamiskokemuksilla on heidän tavalleen ymmärtää ja tulkita koulukiusaamiseen kytkeytyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja. Toistaiseksi tutkimuksissa ei ole juuri selvitetty laadullisin menetelmin tyttöjen ja poikien tulkintoja ja ymmärrystä koulukiusaamiseen liittyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista. Epäselvää on myös se, miten toisia kiusanneet, kiusatuksi joutuneet tai oppilaat, joilla kiusaamiskokemuksia ei ole, mahdollisesti ymmärtävät ja tulkitsevat loukkaavia vuorovaikutusprosesseja. Oletukseni on, että näiden oppilaiden tulkinnoissa on yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tutkimuksen tavoitteena on luoda kuva siitä, missä yhtäläisyydet ja erot näkyvät selkeimmin. Avaan seuraavaksi kunkin alakysymyksen taustoja yksityiskohtaisemmin.

Ensinnäkin otan huomioon loukkaavia vuorovaikutusprosesseja tarkastellessani sen, miten koulukiusaaminen mahdollisesti muuttaa muotoaan oppilaiden iän karttuessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu esimerkiksi erilaisten fyysisen väkivallan muotojen vähenevän iän myötä (Scheithauer ym. 2006; Rivers & Smith 1994). Selvitän tutkimuksessani, miten yläkoulun oppilaat kuvaavat loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista ala- ja yläkoulussa. Tarkastelussa ei ainoastaan kiinnitetä huomiota siihen, millaisia loukkaavat vuorovaikutusprosessit ovat vaan huomiota kiinnitetään myös näiden prosessien tulkinnallisuuteen ja ylipäätään tulkintojen merkitykseen loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkastelussa eri-ikäisten oppilaiden keskuudessa.

Toiseksi selvitän oppilaiden sukupuolen ja loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin liittyvien tulkintojen välisiä yhteyksiä. Aikaisemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että kiusaaminen ilmenee tyttöjen ja poikien keskuudessa jossain määrin eri tavoin (Fekkes ym. 2005; Pörhölä & Kinney 2010; Rivers & Smith 1994). Vähemmälle huomiolle sen sijaan on jäänyt, millaisia eroja sukupuolten välillä on loukkaavaa vuorovaikutusprosessia koskevissa tulkinnoissa. Esimerkiksi Gamlielin ym. (2003) tutkimuksessa todetaan, että tytöt joutuivat enemmän kiusaamisen kohteeksi tai sitten he pitivät useampia tapahtumia

kiusaamisena, kun taas pojat saattavat tulkita osan rajuista nahisteluista leikiksi eivätkä kiusaamiseksi.

Kolmanneksi tarkastelen tutkimuksessani loukkaavien vuorovaikutusprosessien tulkintojen eroja ja yhtäläisyyksiä sellaisten oppilaiden kesken, jotka ovat kiusanneet muita, ovat joutuneet kiusatuiksi tai joilla näitä kokemuksia ei ole. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole laajalti tarkasteltu, miten oppilaiden aikaisemmat kokemukset koulukiusaamisesta ovat yhteydessä heidän tapaansa ymmärtää kiusaaminen ja vastata siihen (Mishna ym. 2006). Monks ja Smith (2006) ovat tuoneet esiin, että esimerkiksi kiusaajat saattaisivat pyrkiä oikeutamaan omia kiusaamistoimiaan eivätkä sen takia pitäisi käyttämiään kiusaamisen muotoja kiusaamisena. Kiusatuilla oppilailla puolestaan saattaisi heidän mukaansa olla muita oppilaita tarkempi ja yksityiskohtaisempi näkemys siitä, mitä on kiusaaminen. Kiusatut ovat mahdollisesti kokeneet omakohtaisesti monia kiusaamisen muotoja, ja täten he olisivat joutuneet pohtimaan muita oppilaita enemmän kiusaamisen ominaispiirteitä. Toisaalta Monks ja Smith näkevät mahdollisena, että kiusatut pyrkivät suojelemaan itseään ja saattaisivat siksi olla taipuvaisia jättämään joitakin kokemiaan kiusaamisen muotoja mainitsematta kuvatessaan, mitä kiusaaminen heidän mielestään on.

3.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Frey, Botan ja Kreps (2000, 16–20) näkevät viestinnän tutkimuksen sosiaalisena tieteenä, jossa ollaan kiinnostuneita ihmisen viestintäkäyttäytymisestä. Tällä tutkimusalueella he näkevät kaksi toisilleen melko vastakkaista paradigmaa, positivistisen ja naturalistisen. *Positivistisen paradigman* mukaisessa tutkimuksessa viestintäkäyttäytymisen tarkasteluun sovelletaan usein menetelmiä, jotka ovat tyypillisiä luonnontieteille. Todellisuuden ajatellaan tällöin olevan objektiivisesti havainnoitavissa ja mitattavissa. *Naturalistiselle paradigmalle* Frey ym. näkevät ominaisena sellaiset tutkimukselliset otteet ja tieteenfilosofiset suuntaukset, joissa todellisuus nähdään sosiaalisesti konstruoituna. Tällöin ei pyritä tavoittamaan yhtä objektiivisesti havaittavissa olevaa todellisuutta vaan lähtökohtaisesti hyväksytään ajatus siitä, että todellisuus rakentuu ihmisten välillä eli on intersubjektiivista. Naturalistisesta paradigmasta käytetään heidän mukaansa myös nimeä *laadullinen paradigma* tai *ote*.

Naturalistisessa tutkimusotteessa voidaan nähdä yhtymäkohtia *konstruktivistis-tulkinnalliseen otteeseen* (Denzin & Lincoln 2000; Lincoln, Lynham & Guba 2011, 98–115; Lindlof & Taylor 2002). Tulkinnalliseen otteeseen kytkeytyvä tietokäsitys, naturalistinen tutkimus ja laadulliset menetelmät liittyvätkin tutkimuksissa usein yhteen (Lindlof & Taylor 2002, 18). Tutkimukseni ei lukeudu tiukkarajaisesti johonkin tiettyyn tutkimussuuntaukseen, vaan sitä kuvaavat pikemminkin naturalistiselle ja konstruktivistis-tulkinnalliselle tutkimusotteelle ominaiset piirteet. Avaan seuraavaksi näitä piirteitä hieman tarkemmin.

Konstruktivistis-tulkinnalliseen tutkimusotteeseen sanotaan liittyvän kolme tyypillistä piirrettä (ks. Lincoln ym. 2011, 98–115). Ensinnäkin konstruk-

tivistis-tulkinnalliselle otteelle on ominaista ontologinen realismi eli ajatus siitä, että on olemassa useita todellisuuksia, jotka ovat kertojansa tai kokijansa näköisiä. Toiseksi otteeseen liittyy subjektiivinen epistemologia eli näkemys siitä, että tieto rakentuu yhteistyössä tutkimusprosessin edetessä. Lisäksi näkökulmaan liittyy pyrkimys mahdollisimman luonnollisten tutkimusmenetelmien, kuten erilaisten laadullisten menetelmien, käyttöön. Tutkiminen voidaan ylipäätään nähdä tulkinnallisena, koska se perustuu näkemyksille maailmasta ja siitä, kuinka sitä tulisi tutkia (Denzin & Lincoln 2000, 19).

Esimerkiksi viestinnän kentällä tulkinnallisen tutkimusperinteen mukaisissa tutkimuksissa on sanottu tavoiteltavan syvällistä ymmärrystä siitä, miten jokin tietty sosiaalinen todellisuus rakentuu ja miten sitä ylläpidetään vuorovaikutuksessa (Braithwaite & Baxter 2008, 8). Myös naturalistisella tutkimuksella on kuvattu olevan samankaltaisia tavoitteita. Naturalistisen paradigman mukaiselle tutkimukselle on ominaista tavoitella kokonaisvaltaista ymmärrystä viestintäkäyttäytymisen tyypillisistä malleista tai rakenteista (Frey ym. 2000). Tavoitteena Freyn ym. mukaan on tutkittavan ilmiön holistinen ja rikas tarkastelu luonnollisessa ympäristössä. Näihin tavoitteisiin naturalistisen paradigman sisällä pyritään usein laadullisilla menetelmillä. Tavoitteena naturalistisessa ja tulkinnallis-konstruktivistisessä tutkimuksessa on siis usein yksilön subjektiivisten kokemusten, tulkintojen, näkemysten ja merkityksenantojen tarkastelu mielenkiinnon kohteena olevasta ilmiöstä. Vastakohtana luonnolliselle ympäristölle voidaan nähdä esimerkiksi laboratoriot ja tutkimustarkoituksiin rakennetut vuorovaikutustilanteet.

Naturalistisen paradigman mukaisessa tutkimuksessa käsitys tiedosta ja tietämisestä kytkeytyy vahvasti tutkimuksen tekemiseen. Tietämisen ei ajatella olevan tutkijasta irrallaan vaan pikemminkin sen nähdään rakentuvan tutkijan ja tutkittavan välillä. Tietämisen subjektiivista luonnetta korostetaan monissa laadullisen tutkimuksen suuntauksissa. (Frey ym. 2000.) Esimerkiksi narratiivisen tutkimuksen yhtenä peruslähtökohtana voidaan pitää konstruktivistista tiedonkäsitystä, jossa tieto nähdään nimenomaan subjektiivisesti rakentuneena (Hatch & Wisniewski 1995; Heikkinen 2001; Polkinghorne 1988). Koska yhtä ainoaa totuutta ei ole, on tutkimuksen tavoitteena usein kunkin yksilön merkityksmaailman tunnistaminen ja siihen liittyvien merkityksenantojen tarkastelu. Tieto muodostuu tällöin monikerrokselliseksi kudelmaksi ja on luonteeltaan subjektiivista. Tällöin tutkimuksen tulokset soveltuvat tutkittavana olevaan kontekstiin mutta eivät välttämättä ole sovellettavissa muihin tilanteisiin tai ihmisryhmiin (Frey ym. 2000).

Tämän tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia oletuksia lähimpänä laadullisen tutkimuksen suuntauksista lienee käsityksiä tutkiva *fenomenografia* ja kokemuksiin ja merkityksiin perehtyvä *fenomenologia*. Käsitusten ja kokemusten voidaan katsoa lukeutuvan laadullisen tutkimuksen keskeiseen sanastoon. Se, mitä näillä käsitteillä eri yhteyksissä tarkoitetaan, vaihtelee. Esimerkiksi Laine (2001, 36–37) erottaa toisistaan käsitykset ja kokemukset kuvatessaan fenomenologisen lähestymistavan keskeisiä piirteitä. Kokemus on hänen mukaansa aina henkilökohtainen, käsitys ei välttämättä. Suurin osa yksilön käsityksistä on lähtöisin yhteisöllisesti jaetuista merkityksistä, eivätkä käsitykset

välttämättä ole syntyneet oman toiminnan reflektoinnissa. Käsitukset muotoutuvat hänen mukaansa kasvatuksen, opetuksen ja esimerkiksi sosialisoinnin myötä. Kokemus voidaan nähdä fenomenologisessa tutkimuksessa merkityksillä latautuneena maailmasuhteena subjektin ja häntä ympäröivän maailman välillä (Laine 2001, 26–27; Perttula 2006, 116–119).

Toisaalta taas fenomenografisen suuntauksen yhteydessä käsityksiä ja kokemuksia ei eroteta yhtä selkeästi toisistaan. Ahonen (1994, 113) tiivistää fenomenografian ytimen määrittelemällä sen ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten laadulliseksi tutkimukseksi. Kun jotakin ilmiötä tutkitaan fenomenografisesti, tarkastellaan sitä, miten ihmiset havaitsevat, ymmärtävät, tulkitsevat sekä kokevat ilmiötä ja tapahtumia. Fenomenografian piirissä sanaa *käsitys* on määritelty lukuisin tavoin. Sen voidaan ajatella olevan ihmisen tapana olla suhteessa maailmaan. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta ja sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti muodostaa käsityksen (Ahonen 1994, 116). Ahonen (1994, 166) selventää edelleen ilmiön, käsityksen ja kokemuksen välisiä suhteita toteamalla, että käsitys ja ilmiö ovat yhtäaikaista olemassa. Käsitys ei ole vain kuva ulkoisesta todellisuudesta. Fenomenografian tieteenfilosofisten taustaoletusten on sanottu muistuttavan konstruktivismia ja fenomenologiaa (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 348). Aarnos (2001, 154) toteaa, että käsitysten tutkimiseen on hyvä liittää niin ajatuksellisesti kuin metodisestikin kokemusten tutkiminen, koska kokemukset vaikuttavat käsityksiin.

Lähestyn tässä tutkimuksessa käsityksiä ja kokemuksia hyvin käytännönläheisestä näkökulmasta. Lähtökohta on, että oppilaiden omakohtaiset kokemukset kiusaamisesta saattaisivat jollakin tavalla heijastua heidän tapansa tulkita loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista. Tätä ajatusta tutkimuksen empiirisessä osassa koetellaan kahdella eri tasolla, joita kutsun jatkossa käsitysten ja kokemusten tasoina. Kun liikun käsitysten tasolla, tarkoitan silloin oppilaiden yleisiä kuvauksia siitä, mitä on kiusaaminen (esim. vastaus kysymykseen, mitä on mielestäsi koulukiusaaminen). Kun puhun omakohtaisista kokemuksista, tarkoitan oppilaiden kuvauksia jostakin omakohtaisesta koulukiusaamiseen liittyvästä kokemuksesta, jonka hän on halunnut jakaa kanssani. Täten käsitys ja kokemus molemmat edustavat oppilaan sosiaalista todellisuutta kuvaavaa tulkintaa, mutta ne eroavat toisistaan omakohtaisuuden asteessa.

Useimmilla oppilailla on koulukiusaamiseen liittyviä käsityksiä, kokemuksia, tunteita ja ajatuksia. Hoover ym. (1992, 7) toteavat, että jopa koulukiusaamisen määritelmällä voidaan ajatella olevan fenomenologinen luonne. Heidän mukaansa on tärkeää ottaa oppilaiden omat kokemukset huomioon. Hoover ym. korostavat, että oppilaan kielteiset kokemukset jossakin vuorovaiikutustilanteessa ovat ulkopuolisen observoijan tilannearvioita merkittävämpiä. Toisin sanoen, jos joku oppilas kokee tilanteen kiusaamisena, tulisi se sellaisenaan ymmärtää. Koululaiset saattavat todistaa ohimennen koulun käytävällä tapahtuvaa kiusaamista tai kuulla puhuttavan kiusaamisesta koulussa. Jotkut oppilaat ovat omassa luokassaan kiusatun asemassa vuosikausia. Pitkäaikaisen kiusaamisen uhri ymmärtäneenä kiusaamisen eri tavoin kuin oppilas, joka on kuullut

kiusaamisesta ohimennen. Molemmilla henkilöillä on tutkimuksen kohteesta tietoa, joka tosin on laadultaan erilaista.

Tässä tutkimuksessa pääosin laadulliseen otteeseen yhdistyy myös *määrällinen lähestymistapa*. Selvitän, millainen yhteys omakohtaisilla kiusaamiskokeimuksilla on oppilaiden tapaan ymmärtää loukkaavia vuorovaikutusprosesseja koulukiusaamisen yhteydessä. Tätä tarkoitusta varten kartoitan oppilaiden kouluhistorian aikaisia kokemuksia kiusaamisesta määrällisin menetelmin.

Creswell (2009) esittää erilaisia tapoja yhdistää toisiinsa laadullista ja määrällistä tietoa. Näiden tutkimusotteiden yhdistäminen on melko uusi ilmiö, ja se on yleistynyt hänen mukaansa merkittävästi 2000-luvulla. Creswell näkee, että tutkija tekee valintoja neljän tekijän suhteen yhdistäessään laadullisia ja määrällisiä otteita. Nämä tekijät ovat 1) ajoitus, 2) painotus, 3) aineistojen yhdistäminen ja 4) teoretisointi. Ajoituksessa on kyse siitä, missä vaiheessa eri aineistot kerätään. Tutkija päättää siitä, kerätäänkö määrällinen ja laadullinen aineisto yhtä aikaa vai ei. Painotusta koskevat valinnat puolestaan määrittävät sitä, kumpi aineistoista on ensisijainen, kumpi toissijainen, vai ovatko aineistot mahdollisesti yhtä keskeisiä tutkimustehtävän kannalta. Joissakin tutkimuksissa aineistot yhdistetään. Määrällisiä ja laadullisia tutkimusotteita käyttävän tutkijan on siis tehtävä päätöksiä siitä, mikä on eri aineistojen suhde toisiinsa. Teoretisoinnilla Creswell puolestaan tarkoittaa teorian ja empirian välisiä suhteita. Keskeistä hänen mukaansa otteita yhdistettäessä on ottaa huomioon se, missä määrin teoria ohjaa laadullisten ja määrällisten menetelmien käyttöä ja missä määrin tavoitteena on luoda uutta teoriaa.

Aineistot voivat Creswellin (2009) mukaan olla toisiinsa yhteydessä esimerkiksi siten, että ensin aineistoja tarkastellaan yhdessä ja sitten kerätään lisää aineistoa ja lopulta aineistoja tarkastellaan erillään. Mahdollista on myös yhdistää aineistot. Tutkija saattaa kerätä kaksi aineistoa ja sulauttaa ne yhteen. Esimerkiksi laadullinen aineisto voidaan kvantifioida, ja sen tarkastelua saatetaan jatkaa määrällisen aineiston kanssa yhdessä. Kolmas vaihtoehto on, että tutkijalla on jokin pääaineisto, vaikkapa määrällinen aineisto, johon laadullinen aineisto tarjoaa taustatukea. Tällöin aineistoa tarkastellaan pääosin määrällisin menetelmin laadullisen aineiston ollessa pienemmässä osassa. Tällöin kyse on aineistojen upottamisesta (engl. embedding). Tässä tutkimuksessa on kyse nimenomaan aineistojen upottamisesta. Tutkimukseni keskeisin aineisto on laadullista määrällisen aineiston tarjotessa taustoittavaa tietoa laadulliselle tarkastelulle.

3.3 Tutkimusmenetelmien valinta

Olen kerännyt tätä tutkimusta varten laadullista ja määrällistä aineistoa. Selvennän tässä luvussa sitä, miten olen päätenyt kyseisten menetelmien käyttöön.

Oppilaiden kiusaamista koskevien käsitysten ja kokemusten tutkiminen

Oppilaiden koulukiusaamista koskevia käsityksiä ja kokemuksia tarkastelleissa aikaisemmissa tutkimuksissa on käytetty menetelminä esimerkiksi erilaisia kyselyitä ja kartoituksia, haastattelua sekä kirjoitus- ja piirtämistehtäviä (ks. taulukko 2). Monissa tutkimuksissa eri menetelmiä on saatettu yhdistellä. Esimerkiksi avoimia kysymyksiä on voitu täydentää kyselyllä tai laajemmalla kirjoitustehtävällä. Boulton ym. (2002) pyysivät vastaajia arvioimaan, kuvasivatko heille esitetyt väittämät kiusaamista vai eivät. Samaan ideaan pohjaa myös sarjakuvamenetelmä, jossa vastaajille on esitetty yksittäisten väitteiden sijaan sarjakuvapiirroksia (ks. menetelmän esittely Smith ym. 2002, 1122–1129). Myös piirtämistä ja kuvasta kertomista on käytetty apuna tutkittaessa päiväkotikäisten lasten käsityksiä kiusaamisesta (esim. Gillies-Rezo & Bosacki 2003).

TAULUKKO 2 Tutkimusmenetelmiä oppilaiden koulukiusaamista koskevien käsitysten ja kokemusten tarkasteluun

Aineistonkeruumenetelmä	Esimerkkitutkimuksia
Kyselyt ja kartoitukset	Boulton, Bucci & Hawker 1999; Boulton ym. 2002; Menesini, Fonzi & Smith 2002; Monks & Smith 2006; Smith ym. 2002; Smorti, Menesini & Smith 2003
Piirtäminen ja kuvasta kertominen	Gillies-Rezo & Bosacki 2003
Kirjoitustehtävät	Erling & Hwang 2004; Hamarus 2006a, James & Owens 2005; Monks & Smith 2006; Naylor ym. 2006
Yksilöhaastattelu	Besag 2006; Gamliel ym. 2003; Guerin & Hennessy 2002; Hamarus 2006a; Land 2003; Madsen 1996; Mishna ym. 2006; Mishna ym. 2006; 2008; Monks & Smith 2006
Ryhmähaastattelu	Oliver & Canpadda 2007; Teräsahjo & Salmivalli 2002; 2003

Aikaisemmissa tutkimuksissa oppilaita on myös pyydetty määrittelemään joko suullisesti (esim. Guerin & Hennessy 2002; Madsen 1996) tai kirjallisesti (esim. Erling & Hwang 2004; Monks & Smith 2006; Naylor ym. 2006), mitä kiusaaminen heidän mielestään on. Menetelmä on johtanut usein sisällönanalyyysiin. Joissakin tutkimuksissa sisällönanalyyysin tuottamat tulokset on ensin kvantifioitu, minkä jälkeen tuloksia on testattu tilastollisesti esimerkiksi vertailemalla tyttöjen ja poikien välisiä eroavaisuuksia tai esimerkiksi iän vaikutusta koulukiusaamista koskeviin käsityksiin (esim. Naylor ym. 2006). Lisäksi koululaisten koulukiusaamista koskevaa ymmärrystä on tutkittu käyttämällä erilaisia kirjoitustehtäviä. Esimerkiksi yläkoululaisten käsityksiä koulukiusaamisesta on tutkittu kirjoitetun aineiston pohjalta (Hamarus 2006a). James ja Owens (2005) puolestaan ovat pyytäneet nuoria tyttöjä kirjoittamaan hyvälle ystävälleen kirjeen. Kirjeessä heitä pyydettiin kuvaamaan jotakin vertaissuhteissa esiintynyttä konfliktia, jossa he itse olivat olleet osallisina tai josta he olivat kuulleet. Ohjeet sisälsivät yksityiskohtaisia kysymyksiä tapahtuneesta (esim. Mitä tapahtui? Miksi? Mitä tunsin? Mitä sanottiin tai tehtiin? Miten tilanne päättyi?).

Myös yksilöhaastattelua (esim. Besag 2006; Gamliel ym. 2003; Guerrin & Hennessy 2002; Hamarus 2006a, Land 2003; Madsen 1996; Mishna ym. 2006; 2008) ja ryhmähaastattelua (esim. Oliver & Canpadda 2007; Teräsahjo & Salmivalli 2002; 2003) on käytetty aineistonkeruumenetelmänä oppilaiden koulu-kiusaamista koskevaa ymmärrystä tutkittaessa. Guerinin ja Hennessyn tutkimuksessa oppilaita kehoitettiin yksilöhaastattelun aluksi kertomaan loukkaavasta vuorovaikutuksesta koulussa. Oppilaista suurin osa nimesi heti haastattelun alkuvaiheessa kiusaamisen tällaiseksi toiminnaksi. Tämän jälkeen haastattelu eteni puolistrukturoidusti eteenpäin. Teräsahjo ja Salmivalli puolestaan käyttivät ryhmähaastattelua aineistonkeruumenetelmänä tarkastellessaan koulu-kiusaamisen ympärille muodostuneiden pienryhmien (kiusaajat, kiusatut, kiusaamista sivusta seuraavat oppilaat) käyttämiä tapoja puhua kiusaamisesta. Oliverin ja Candappan tutkimuksessa oppilaat keskustelivat ryhmissä koulu-kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta.

Joidenkin edellä kuvattujen menetelmien, niin määrällisten kuin laadullisten, heikkoutena voidaan pitää sitä, että ne eivät mahdollista kovin rikkaan kuvan muodostumista loukkaavista vuorovaikutusprosesseista. Esimerkiksi kyselyin tai avoimilla kysymyksillä kerätty aineisto ei välttämättä vielä tarjoa kovin monipuolista kuvaa vuorovaikutuksesta ja siitä, mikä siinä koetaan loukkaavana. Tutkimustehtävääni varten halusin kuitenkin saada yksityiskohtaista tietoa koulukiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista ja niihin liittyvistä tulkinnoista. Näitä kuvauksia halusin saada myös sellaisilta oppilailta, jotka ovat mahdollisesti kiusanneet toisia. Jotta saisin myös näiden oppilaiden äänen kuuluville, valitsin aineistonkeruumenetelmäksi *kirjoittamisen* haastattelemisen sijaan. Ajattelin kirjoittamisen mahdollistavan monenlaisista kiusaamiseen liittyvistä kokemuksista kertomisen ilman tutkijan läsnäolon mahdollisesti mukanaan tuomia syyllisyyden tai häpeän tunteita. Saadakseni mahdollisimman monipuolisia kuvauksia loukkaavasta vuorovaikutuksesta päätin kerätä laadullista aineistoa *avoimilla kysymyksillä ja laajemmalla kirjoitustehtävällä*. Nämä ratkaisut mahdollistivat sen, että tutkimukseeni saattoi osallistua melko iso joukko yläkoulun oppilaita.

Kirjoittamista voidaan ylipäätään pitää aineistonkeruumenetelmänä, joka antaa tilaa tiedon tuottamiselle. Kirjoittaessaan vastaaja voi rauhassa keskittyä kirjoittamiseen, eikä tutkija esimerkiksi häiritse vastaajaa läsnäolollaan (Eskola & Suoranta 1998, 124). Kirjoittaessaan menneestä vastaaja tarkastelee tapahtumia nykyhetkestä käsin. Kuvaus ei välttämättä kerro siitä, mitä menneisyydessä on tapahtunut, vaan se tulisi nähdä kirjoittajan tulkintana menneestä. Toisaalta kirjoitettu teksti on valikoitu ja painotettu kuvaus siitä, mitä halutaan kertoa.

Päätin soveltaa aineistonkeruussa loukkaavien vuorovaikutusprosessien tutkimuksessa melko vakiintuneessa käytössä olevaa tapaa selvittää vastaajien kokemuksia loukkaavasta vuorovaikutuksesta. Tämänkaltaisissa tutkimuksissa vastaajia on usein pyydetty muistelemaan jotakin vuorovaikutustilannetta, jossa joku sanoi jotakin loukkaavaa tai jätti tekemättä jotakin, mikä loukkasi vastaajaa (ks. lisää menetelmän käytöstä esim. Bachman & Guerrero 2006; Leary ym. 1998; Sunwolf & Leets 2004; Vangelisti 1994; Vangelisti & Crumley 1998; Vangelisti ym. 2005; Young 2004; Young & Bippus 2001). Usein vastaajia on oh-

jeistettu kirjoittamaan kyseisestä vuorovaikutustilanteesta keskustelu ja merkittävään keskusteluun se kohta, joka erityisesti herätti tunteita loukatuksi tulemisesta. Lisäksi vastaajia on kehoitettu kuvaamaan, miten he päättivät toimia kyseisessä tilanteessa ja mitä siitä seurasi. Joskus heitä on myös saatettu pyytää kuvaamaan suhdettaan henkilöön, joka loukkasi heitä, tai vastaamaan kyselyyn. Tuotetun laadullisen aineiston analysoinnissa on voittopuolisesti lähdetty liikkeelle induktiivisesti rakentamalla vastauksista typologioita. Myös tässä tutkimuksessa päätin pyytää vastaajia muistelemaan jotakin koulukiusaamistapausta ja kirjoittamaan yksityiskohtaisesti siihen liittyneestä vuorovaikutuksesta.

Määrälliset menetelmät oppilaiden kiusaamiskokemusten kartoittamisessa

Oppilaiden kokemuksia koulukiusaamisesta voidaan kartoittaa esimerkiksi havainnoimalla, haastattelemalla, sosiometrisillä mittauksilla, laajoilla kartoituksilla, kyselyillä, opettajien arvioinneilla ja itsearviointiin perustuvilla mittareilla (Crothens & Levinson 2004). Yleisimmät tutkimuskäytössä olevat menetelmät, joiden avulla oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta on kartoitettu, ovat kyselyihin sisällytetyt *itsearviointit* ja *toveriarviointit*. Joissakin tutkimuksissa näitä menetelmiä yhdistetään. Tällöin esimerkiksi kiusatuiksi katsotaan sellaiset oppilaat, jotka ovat sekä itsearviointien että toveriarviointien perusteella kiusattuja.

Toveriarvio perustuu sosiometriseen mittaamiseen. Vastaajille määritellään aluksi koulukiusaaminen, ja tämän jälkeen heitä pyydetään arvioimaan kunkin luokkatoverin käyttäytymistä kiusaamistilanteissa annettujen väittämien avulla (esim. kannustaa kiusaajaa, puolustaa kiusattua). Nämä toveriarviot toimivat pohjana rooleja määriteltäessä. (Salmivalli 1998, 53–56.) Toveriarvioita on käytetty monissa tutkimuksissa (esim. Camodeca & Goossens 2005; Salmivalli 1999; Salmivalli 2001; Salmivalli, Lagerspetz ym. 1996), ja sen on havaittu tuottavan melko yhtenevän kuva siitä, miten oppilaat osallistuvat kiusaamistilanteisiin.

Tyypillisesti itsearviointeihin perustuvissa kyselyissä kokemuksia kiusaamisesta kartoitetaan joko holistisilla kysymyksillä (esim. Onko sinua kiusattu tänä lukuvuonna koulussa?) tai sitten useista kysymyksistä rakennetuilla mittareilla (esim. Onko sinua haukuttu/lyöty/jätetty yksin jne. koulussa tänä lukuvuonna?). Esimerkiksi Olweuksen kehittämässä kyselyssä (Olweus Bullying Victim Inventory) vastaajilta kysytään, kuinka usein sinua on kiusattu kuluneen kahden kuukauden aikana. Vastausvaihtoehtona on viisiportainen toistuvuutta mittaava asteikko. Mikäli oppilas vastaa kysymykseen arvolla 4 (noin kerran viikossa) tai 5 (useita kertoja viikossa), lasketaan hänet kiusatuksi (ks. lisää esim. Solberg & Olweus 2003). Fekkes ym. (2005) ovat puolestaan luokitelleet kiusatuiksi ne oppilaat, jotka raportoivat joutuneensa kiusatuksi muutamana kerran kuukaudessa tai useammin. Vastaavasti kiusaajiksi he ovat luokitelleet ne oppilaat, jotka ovat kiusanneet muita muutamana kerran kuukaudessa tai useammin.

Theriot, Dulmus, Sowers ja Johnson (2005) näkevät, että yhden yleisen kysymyksen käytöllä ei saada identifioitua kovin yksityiskohtaisesti oppilaita, joilla on toisistaan poikkeavia kokemuksia kiusaamisesta. Heidän tutkimuk-

sensa antaa viitteitä siitä, että menetelmällä saadaan selville vain pieni osa kiusatuista. Tarkennetut kysymykset, joiden avulla kartoitetaan eri kiusaamismuotojen toistuvuutta ja sitä kautta jaotellaan vastaajat kiusaamiskokemustensa perusteella eri ryhmiin, identifioivat heidän mukaansa vastaajia yksityiskohtaisemmin. Yhdistämällä tietoa kiusaamisen eri muodoista ja toistuvuudesta tietyllä aikavälillä saadaan selville kiusaamisen intensiteetti eli se, kuinka usein yksi yksittäinen oppilas kokee tiettyjä kiusaamisen muotoja.

Oppilaiden osallisuutta kiusaamisprosessiin on kartoitettu monissa tutkimuksissa saman mittarin kahdella eri versiolla (ks. esim. Pörhölä 2008; Solberg & Olweus 2003). Mittarin ensimmäisessä versiossa kuvataan erilaisia kiusaamisen muotoja ja vastaajan tehtävänä on arvioida, kuinka usein hän on joutunut kyseisten viestinnällisten tekojen kohteeksi jollakin tietyllä aikavälillä. Mittarin toisessa versiossa vastaajalle esitetään samat väitteet, mutta tehtävänä on tällöin arvioida, kuinka usein hän on itse kiusannut muita oppilaita osioiden kuvaavilla tavoilla. Tämä mahdollistaa vastaajien jaottelun neljään eri ryhmään. Ensimmäisen mittarin avulla identifioidaan ne oppilaat, jotka ovat joutuneet kiusatuiksi ja toisen avulla ne, jotka ovat kiusanneet muita. Ne, jotka identifioituivat molemmissa mittareissa, luokitellaan kiusaaja-uhreiksi. Lopuilla vastaajista ei katsota olevan toistuvia kokemuksia toisten kiusaamisesta tai kiusatuksi tulemisesta.

Koska tämän tutkimuksen fokuksessa ovat oppilaiden subjektiiviset käsitykset ja kokemukset kiusaamisesta, kartoitan kiusaamiskokemuksia *itsearvioinnin avulla*. Kartoitan kokemuksia toisten kiusaamisesta ja kiusatuksi joutumisesta useampien kiusaamisen eri muotoja kuvaavien väittämien avulla yhden laajan kysymyksen sijaan. Kyselyssä kartoitetaan vastaajien kokemuksia kiusaamisesta koko heidän kouluhistoriansa ajalta. On mahdollista, että joku oppilas on joutunut kouluhistoriansa aikana vakavasti kiusatuksi, muttei kuitenkaan ole tutkimushetkellä kiusattu. Aikaisemmat, kiusaamiseen liittyvät kokemukset saattavat kuitenkin heijastua siihen tapaan, jolla kyseinen oppilas kuvaa koulukiusaamiseen kytkeytyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja tutkimushetkellä. Valitut menetelmät ja mittarit kuvataan seuraavassa alaluvussa yksityiskohtaisemmin.

3.4 Osallistujat ja aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kevättalvella 2007 osana Suomen Akatemian rahoittamaa ja Maili Pörhölän johtamaa tutkimushanketta Henkinen väkivalta vuorovaikutussuhteissa koulun ja työelämän konteksteissa. Kuvaan tässä luvussa vain ne osallistujat ja aineistot, jotka liittyvät tämän tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimukseen osallistui 371 seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaista oppilasta, jotka halusivat osallistua ja joilla oli vanhempiensa lupa osallistumiseen. Näistä oppilasta kuusi oli jättänyt merkittävän osan tehtävistä tekemättä. Näin ollen

tarkastelen tässä tutkimuksessa yhteensä 365 oppilaan tuottamaa aineistoa. Oppilaista 189 oli tyttöjä ja 176 poikia, ja he olivat iältään 13–17-vuotiaita.

Tutkimuksen kohderyhmäksi valitsin yläkoulun seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaiset oppilaat kahdesta syystä. Ensinnäkin oleelliseksi arvioin sen, että vastaajat kykenisivät kuvailemaan koulukiusaamiseen kytkeytyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja. Aikaisemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että yläkouluikäisten taidot eritellä vertaissuhteissa esiintyviä ongelmia ovat jo melko kehittyneitä (esim. Monks & Smith 2006; Smith ym. 2002). Toinen tekijä, joka rajasi tutkittavan joukon nimenomaan seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisiin yläkoululaisiin, liittyi kiusaamisen yleisyyteen. Kiusaamisen on havaittu vähenvän nuoruusikään tultaessa (Scheithauer ym. 2006; Smith, Shu & Madsen 2001; Whitney & Smith 1993). Toisaalta siirtymä alakoulusta yläkouluun voi olla muutos, joka saa aikaan oppilaissa tarpeen tulla hyväksytyksi omassa vertaisryhmässään (Pellegrini 2001). Täten tuo siirtymä voi myös olla otollinen ajankohta kiusaamisprosessien alkamiselle. Halusin tutkimukseeni mukaan vastaajia seitsemänneltä ja kahdeksannelta luokalta, jotta aineistossa olisi edustettuina seitsemännellä luokalla mahdollisesti käynnissä olevat ryhmäytymisprosessit sekä kahdeksannella luokalla jo vakiintuneemmat ryhmät ja niiden toiminta.

Valitsin tutkimukseen kolme mahdollisimman erilaista koulua. Yksi kouluista oli yhtenäiskoulu maaseudulta, jonka yläkoulun puolella oli noin 150 oppilasta. Toinen tutkimukseen osallistunut yhtenäiskoulu oli pienestä kaupungista ja sen yläkoulussa oli noin 200 oppilasta. Koulussa oli myös erityisopetukseen erikoistuneita luokkia. Lisäksi tutkimukseen osallistui noin 250 oppilaan yläkoulu keskisuuresta kaupungista. Tässä koulussa oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Sovimme koulujen kanssa kasvokkaisissa tapaamisissa tarkkaan aineistonkeruun yksityiskohdista, kuten esimerkiksi aikatauluista, tiloista, valvonnasta, tauoista ja lupa-asioista. Neuvottelimme valituista lupakäytänteistä kullakin koululla erikseen, ja otimme lupakäytänteissä koulujen omat toiveet huomioon. Kahdella koululla pyysimme vanhempia antamaan luvan lapselleen osallistua tutkimukseen. Yhdellä koululla ohjeistimme vanhempia ilmoittamaan, mikäli heidän lapsensa ei saa osallistua tutkimukseen. Lisäksi keskustelimme tapaamisissa tutkimukseen liittyvistä eettisistä kysymyksistä. Tapaamisen jälkeen toimitimme kouluille vanhemmille lähetettävän tiedotteen, jossa esittelimme tiiviisti tutkimuksen tavoitteet, yhteyshenkilöt, aineistonkeruun keston ja ajankohdan, kerättävän aineiston laadun ja sen käytön sekä tutkimuksen luottamuksellisuuteen liittyvät kysymykset.

Keräsimme aineistoa jokaisella koululla yhtenä päivänä. Kaikki rinnakkaisluokat seitsemänsiltä ja kahdeksansilta luokilta osallistuivat tutkimukseen yhtä aikaa joko omissa luokahuoneissaan tai koulun auditoriossa. Jokaisessa luokahuoneessa oli läsnä vähintään yksi koulun opettaja ja tutkimusryhmän jäsen (joko tutkija tai tutkimusassistentti), joka opasti oppilaita. Hän myös tarvittaessa vastasi aineistonkeruun aikana heränneisiin kysymyksiin. Aineistonkeruun päätteeksi tutkimusryhmän edustaja kertoi lyhyesti oppilaille kiusaami-

sesta. Oppilaille myös kerrottiin, kehen he voisivat ottaa omassa koulussaan yhteyttä, mikäli jokin asia jäisi heitä aineistonkeruun jälkeen vaivaamaan.

Vastaaajille jaettu kysely koostui kahdesta osasta, joista ensimmäinen oli laadullinen ja toinen määrällinen. Kyselyn ensimmäisellä sivulla vastaajia pyydettiin antamaan perustietonsa (nimi, osoite, ikä, koulu ja luokka), jotta vastaajat olisi mahdollista tavoittaa mahdollisten jatkotutkimusten yhteydessä. Omien henkilötietojen antaminen oli vapaaehtoista. Lähestulkoon kaikki vastaajat antoivat yhteystietonsa. Kyselyn ensimmäinen osa koostui avoimista kysymyksistä ja kirjoitustehtävistä. Ensin oppilaita pyydettiin vastaamaan suunnittelemini avoimiin kysymyksiin. Heiltä kysyttiin 1) mitä on kiusaaminen, 2) millaista se on yläkoulussa ja 3) mitä oppilaat tekisivät, jos heitä kiusattaisiin.

Avointen kysymysten lisäksi kyselyn ensimmäiseen osaan sisältyi laatimani kirjoitustehtävä, jossa vastaajia pyydettiin palauttamaan mieleensä jokin omakohtainen koulukiusaamistapaus ja kuvaamaan sitä kirjoittamalla annettujen ohjeiden mukaisesti. Tehtävänanto oli seuraava:

”Muistele jotakin koulukiusaamistapahtumaa, jossa olet itse ollut mukana tai jonka olet nähnyt. Kirjoita tapahtumasta mahdollisimman tarkka ja yksityiskohtainen kuvaus seuraavilla sivuilla oleville tyhjille papereille.

Kuvaile tapahtumassa mukana olleiden henkilöiden käyttäytymistä. Kuvaile käytyjä keskusteluja ja mukana olleiden henkilöiden toimintaa. Pohdi, millaisia ajatuksia ja tunteita tapahtuma sinussa herätti.

Kirjoita tapahtumasta kuvaus. Pyri kirjoittamaan kustakin alla olevasta kohdasta. Kirjoita kaikki, mitä sinulle tulee mieleen.”

Tehtävänannon alla oli joukko kirjoittamista helpottavia apukysymyksiä. Lisäkysymykset valitsin siten, että ne ohjaisivat vastaajia erityisesti kuvaamaan loukkaavia vuorovaikutusprosesseja. On epätodennäköistä, että vastaajat kuvaailisivat spontaanisti äänensävyjä, ilmeitä, eleitä tai toimijoiden välisiä suhteita, jos heitä ei siihen ohjeistettaisi. Kysymyksissä vastaajia ohjattiin kuvailemaan erityisesti tilanteessa mukana olleiden henkilöiden viestintää (esim. Mitä sanoit tai teit? Miltä ehkä näytit ja kuulostit? Millaisia sinun ilmeesi ja eleesi olivat?) ja heidän välisiä suhteitaan (esim. Ketkä olivat kavereita keskenään? Ketkä eivät tulleet toimeen keskenään?). Kysymyksissä vastaajia ohjattiin myös kuvailemaan paikalla olleiden henkilöiden viestintään mahdollisesti kytköksissä olleita ajatuksia ja tunteita sekä sitä, miten tilanne eteni, mihin se päättyi ja mistä se kirjoittajan mielestä johtui.

Lisäkysymysten toivoin tukevan erityisesti niitä vastaajia, joille kirjoittaminen on haasteellista. Suunnittelin kysymykset siten, että halutessaan vastaaja saattoi vain yksinkertaisesti vastata kysymys kysymykseltä kuhunkin kohtaan. Lisäksi pyysin vastaajia kertomaan, mille luokalle kyseinen kiusaamistapaus sijoittui. Apuna vastaajilla oli neljä eri vaihtoehtoa, jotka olivat a) 1.-2. luokalla, b) 3.-4. luokalla, c) 5.-6. luokalla ja d) 7.-8. luokalla. Halutessaan vastaajat saattoivat valita annetuista vaihtoehdoista useamman.

Mikäli vastaaja ei kyennyt palauttamaan mieleensä yhtään koulukiusaamistapausta, häntä kehoitettiin siirtymään seuraavaan kirjoitustehtävään. Teh-

tävässä vastaajia pyydettiin eläytymään kuvitteelliseen kiusaamistilanteeseen ja kirjoittamaan tarina tapahtumista. Tämän kirjoitustehtävän tuottamaa aineistoa ei tarkastella tässä tutkimuksessa.

Kirjoitustehtävien jälkeen kyselyn toisessa osassa osallistujia pyydettiin vastaamaan kahteen mittariin. Ennen vastaamista osallistujille määriteltiin kiusaaminen Pörhölän (2007) mukaan seuraavasti:

Koulukiusaamisella tarkoitetaan sitä, että joku oppilas joutuu toistuvasti muiden oppilaiden kiusaamisen kohteeksi pystymättä puolustautumaan tasavertaisesti. Kiusaajia voi olla yksi tai useampia, ja kiusaajat voivat olla saman luokan tai eri luokan oppilaita. Kiusaaminen on puhetta ja toimintaa, joilla pyritään toistuvasti loukkaamaan ja vahingoittamaan yhtä ja samaa oppilasta.

Ensimmäinen mittari oli Pörhölän laatima ”Minä kiusattuna” -mittari (ks. tarkemmin Pörhölä 2008). Mittari koostui 17 osiosta, jotka kuvasivat kiusaamisen eri muotoja, kuten fyysistä, sanallista, ei-sanallista kiusaamista ja epäsuoria kiusaamisen muotoja. Lisäksi osioissa kuvattiin vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyneitä ja vaikeasti havaittavan kiusaamisen muotoja. Mittarin ohjeistuksessa vastaajia kehoitettiin ajattelemaan ajanjaksoa, jona he olivat kouluhistoriansa aikana kokeneet eniten kiusaamista ja arvioimaan, kuinka usein heitä oli kiusattu osioiden kuvailemilla tavoilla. Vastausvaihtoehtoja oli neljä (1 = ei koskaan, 2 = silloin tällöin, 3 = lähes joka viikko ja 4 = lähes päivittäin). Alla on esiteltyinä muutamia esimerkkejä osioista. Suluissa olevat kuvaukset kiusaamisen muodoista eivät sisältyneet alkuperäisiin osioihin.

Minua on kiusattu:

haukkumalla ja nimittelemällä. (sanallinen kiusaaminen)
 lyömällä, tönimällä tai potkimalla. (fyysinen kiusaaminen)
 puhumalla pahaa ja naureskelemalla selän takana. (epäsuora kiusaaminen)
 pilkallisilla tai uhkailevilla ilmeillä ja eleillä. (nonverbaalinen kiusaaminen)
 vihjailemalla jotakin ikävää (esim. että minussa, kodissani tai perheessäni on jotain vikaa). (vaikeasti havaittava kiusaaminen)
 osoittamalla minulle, etten ole tervetullut seuraan. (vaikeasti havaittava kiusaaminen)
 viemällä ystäväni tai yrittämällä kääntää heidät minua vastaan. (kiusatun vertaissuhteita vahingoittava kiusaaminen)

Toisessa mittarissa vastaajia pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he olivat kiusanneet muita. Tämän mittarin nimi oli ”Minä kiusaajana”. Vastaajille esitettiin samat 17 väittämää kuin edellisessäkin mittarissa. Vastaajia pyydettiin ensin miettimään ajanjaksoa, jolloin he olivat kiusanneet toisia eniten ja sen jälkeen arvioimaan, kuinka usein he olivat kiusanneet muita osioiden kuvailemilla tavoilla neliportaista toistuvuutta kuvaavaa asteikkoa apuna käyttäen. (Ks. tarkemmin Pörhölä 2008.)

Kummankin mittarin pohjalta jokaiselle vastaajalle laskettiin keskiarvosummamuuttuja, joka kuvasi kiusaamisen intensiteettiä. Minä kiusattuna -mittarin keskiarvosummamuuttuja kuvasi kiusatuksi joutumisen intensiteettiä ja Minä kiusaajana -mittarin pohjalta muodostettu keskiarvosummamuuttuja puolestaan sitä, kuinka intensiivisesti vastaaja oli kiusannut muita oppilaita valitsemanaan ajanjaksona. Molemmat mittarit on todettu luotettavaksi isom-

massa aineistossa, jonka osaa tässä tutkimuksessa tarkastelen. Minä kiusattuna -mittarin ($\alpha = .913$) ja Minä kiusaajana -mittarin ($\alpha = .885$) luotettavuuden on todettu olevan hyvää tasoa (Pörhölä 2008, 98).

Lisäksi ne oppilaat, jotka olivat kokeneet joutuneensa kiusatuiksi tai jotka olivat kiusanneet muita, arvioivat koulukiusaamiskokemustensa toistuvuutta ja sijoittumista eri luokka-asteille. Arvioinnissa vastaajilla oli apunaan laatimani kiusaamisen toistuvuutta ja sen ajoittumista kouluvuosille kuvaava ruudukko (kuvio 3). Ruudukon vaakarivit kuvaavat eri vuosiluokkia ja pystyriiveillä on kiusaamisen toistuvuutta kuvaava asteikko (1 = ei koskaan, 2 = silloin tällöin, 3 = lähes joka viikko ja 4 = lähes päivittäin). Vastaavaa tapaa kartoittaa kiusaamiskokemuksia kouluhistorian aikana ovat käyttäneet esimerkiksi Hoover ym. (1992).

lähes päivittäin								
lähes joka viikko								
silloin tällöin								
ei koskaan								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
	luokka							

KUVIO 3 Vastaajien koulukiusaamiskokemusten toistuvuus ja niiden ajoittuminen kouluvuosille

3.5 Aineisto ja sen analysointi

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu määrällisestä ja laadullisesta tutkimusmateriaalista. Kyselyyn vastasi yhteensä 344 vastaajaa. Heidät jaettiin kiusaamiskokemustensa perusteella neljään ryhmään, jotka olivat 1) kiusatuksi joutuneet oppilaat, 2) toisia kiusanneet oppilaat, 3) oppilaat, joilla oli kokemuksia toisten kiusaamisesta ja kiusatuksi joutumisesta sekä 4) sellaiset oppilaat, joilla vastaavia kokemuksia ei ollut. Laadullinen aineisto koostui vastauksista kolmeen avoimeen kysymykseen ($n = 345$) ja omakohtaisten koulukiusaamiskokemusten kuvauksista ($n = 151$). Analysoin ensin laadullista aineistoa yhtenä kokonaisuutena. Tämän jälkeen loin aineistoon läpileikkauksia tarkastelemalla sitä, mille luokka-asteelle yläkoulun oppilaiden kuvailemat kiusaamistapahtumat sijoituivat sekä ottamalla huomioon vastaajien sukupuolen ja heidän aikaisemmat koulukiusaamiskokemuksensa. Pystyin jakamaan ryhmiin aikaisempien koulukiusaamiskokemusten perusteella yhteensä 141 oppilasta, jotka olivat kirjoittaneet kuvauksen omista koulukiusaamiskokemuksistaan. Seuraavaksi esittelen aineistojen analyysin yksityiskohtaisemmin.

Määrällisen aineiston analyysi

Käytin vastaajien jaottelussa neljään eri ryhmään apuna kahta eri kriteeriä. Aluksi erottelin karkeasti vastaajien joukosta ne, joilla katsoin olevan muita enemmän kokemuksia kiusatuksi joutumisesta ja toisten kiusaamisesta jonakin ajanjaksona kouluhistoriansa aikana. Tämän jälkeen poimin heidän joukostaan ne, joiden kohdalla arvioin kiusaamisen olleen toistuvaa ja pitkäkestoista.

Aluksi siirsin 365 osallistujan vastaukset SPSS-ohjelmistoon (SPSS 15.0 @ 2006, Inc.), jonka avulla suoritin aineiston tilastolliset tarkastelut. Tarkistin aluksi datamatriisin mahdollisten puuttuvien tietojen osalta. Vastaajista yhteensä 344 (94 %) oli vastannut kyselyn määrälliseen osaan käyttökelpoisella tavalla. Tämän jälkeen muodostin Minä kiusattuna- ja Minä kiusaajana -mittareista keskiarvosummamuuttujan jokaiselle vastaajalle. Keskiarvosummamuuttujan muodostamisessa käytin SPSS-ohjelmiston MEAN-operaattoria. Täten pystyin laskemaan keskiarvosummamuuttujan myös sellaisille vastaajille, jotka olivat jättäneet vastaamatta jommankumman mittarin muutamaan yksittäiseen osioon. Molempien mittareiden pohjalta luotujen keskiarvosummamuuttujien moodi ja mediaani oli yksi ($Mo = 1$ ja $Me = 1$) eli jakaumat olivat erittäin vinoja. Molemmille keskiarvosummamuuttujille laskettiin 70 prosentin yläpersentiilin raja, jotta vastaajista voitiin karkeasti erotella muita intensiivisempiä kiusaamiskokemuksia omaavat oppilaat. Kiusatuksi joutumisen kokemuksia kuvaavan keskiarvosummamuuttujan 70 prosentin yläpersentiilin raja oli 1.53 ja vastaavasti muiden kiusaamisen intensiteettiä kuvaavan muuttujan 1.29. Vastaajista useat saivat samoja keskiarvosummamuuttujan arvoja, minkä vuoksi 30 prosentin persentiilin raja-arvo käytännössä kasvoi molempien mittareiden kohdalla. Näiden raja-arvojen avulla osallistujista kuitenkin eroteltiin ne, joilla oli toisia enemmän kokemuksia kiusatuksi joutumisesta ($n = 120$, 33 %) ja muiden kiusaamisesta ($n = 133$, 36 %). Joukko oli kuitenkin vielä melko laaja, ja siksi oppilaiden jaottelussa ryhmiin kiusaamiskokemustensa perusteella käytin apuna myös tietoja koulukiusaamiskokemusten kestosta.

Ne oppilaat, jotka olivat kokeneet joutuneensa kiusatuiksi tai jotka olivat kiusanneet muita, arvioivat koulukiusaamiskokemustensa toistuvuutta ja ajoittumista eri luokka-asteille taulukon avulla (ks. kuvio 3). Oppilaista yhteensä 179:llä oli kokemuksia kiusatuksi joutumisesta jossakin kouluhistoriansa vaiheessa. Poimin heidän joukostaan ne, jotka olivat joutuneet kiusatuiksi oman arvionsa mukaan vähintään yhden lukuvuoden ajan lähes joka viikko tai lähes päivittäin ($n = 101$, 28 % kaikista vastaajista). Vastaavasti oppilaista yhteensä 169 raportoi kiusanneensa toisia jollakin luokka-asteella. Poimin heidän joukostaan ne, jotka olivat kiusanneet toisia lähes joka viikko tai lähes päivittäin vähintään yhden lukuvuoden ajan ($n = 48$, 13 % kaikista vastaajista).

Seuraavaksi jaoin vastaajat neljään ryhmään heidän koulukiusaamiskokemustensa perusteella (taulukko 3). Sijoitin kiusattujen oppilaiden ryhmään ne vastaajat, joiden kiusatuksi joutumisen intensiteettiä kuvaavan keskiarvosummamuuttujan arvo ylitti 70 prosentin yläpersentiilin rajan (1.53) ja joita oli kiusattu jossakin kouluhistoriansa vaiheessa vähintään vuoden ajan lähes joka viikko ja lähes joka päivä. Kiusaajiksi luokittelin puolestaan ne oppilaat, joiden kiusaamista kuvaavan keskiarvosummamuuttujan arvo ylitti 70 prosentin per-

senttiin (1.29) ja jotka olivat kiusanneet muita vähintään vuoden ajan lähes viikoittain tai päivittäin. Kiusaajauhreiksi puolestaan luokittelin ne oppilaat, jotka täyttivät kaikki yllä mainitut neljä kriteeriä. Oppilaat, jotka eivät täyttäneet käyttämiäni kiusatuksi tulemisen eivätkä kiusaamisen kriteereitä, muodostivat neljännen ryhmän.

TAULUKKO 3 Oppilaat, joilla kokemuksia kiusatuksi tulemisesta, toisten kiusaamisesta, molemmista tai ei kummastakaan

Kiusaamiskokemukset	n	%
Kiusatut	55	15
Kiusaajat	25	7
Kiusaaja-uhrit	15	4
Ei kokemuksia	249	68
Ei määrittelyä	21	6
Yhteensä	365	100 %

Oppilaista pieni osa (n = 21, 6 %) oli vastannut mittareista vain toiseen tai he eivät olleet täyttäneet mittareita riittävällä tavalla. En ottanut heidän vastauksiinsa analyysissä huomioon, kun tarkastelun kohteena oli kiusaamiskokemusten yhteys oppilaiden tapaan ymmärtää loukkaavia vuorovaikutusprosesseja. Latimaani jaottelua käytin apuna tarkastellessani laadullista aineistoa siitä näkökulmasta, miten kiusatuksi joutuneet, toisia kiusanneet ja sellaiset oppilaat, joilla näitä kokemuksia ei ollut, kuvaavat loukkaavia vuorovaikutusprosesseja (ks. luku 6.2.3).

Sisällönanalyysi laadullisessa tutkimuksessa

Olen tarkastellut tutkimukseni laadullisia aineistoja *sisällönanalyttisesti*. Patton (2002, 453) kirjoittaa, että sisällönanalyysillä tarkoitetaan mitä tahansa pyrkimystä tiivistää ja tulkita laadullista aineistoa ja sitä kautta tunnistaa aineistossa esiintyviä keskeisiä yhdenmukaisuuksia ja merkityksiä. Krippendorff (2004, 18) puolestaan näkee sisällönanalyysin olevan tutkimustekniikka, joka mahdollistaa toistettavissa olevien ja validien viittausten tekemisen tekstistä tai jostakin muusta mielekkästä aineistosta. Frey ym. (2000, 225) toteavat, että sisällönanalyysin keinoin on mahdollista tutkia viestinnän luonnetta tarkastelemalla esimerkiksi viestinnän sisältöä, rakennetta ja sanomiin kytköksissä olevia merkityksiä. Keskeisenä analysoinnin kohteena tässä tutkimuksessa on loukkaava viestintä, siihen vastaaminen ja näihin liittyvät tulkinnat. Lähes kaikkien laadullisten aineistojen analysoinnin muotojen voidaan katsoa perustuvan jossain määrin keskeiseksi koetun aineiston merkitsemiseen ja luokitteluun jonkin periaatteen mukaisesti (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19–23).

Sisällönanalyysiä kuvataan usein eri vaiheiden kautta. Esimerkiksi Lindlof ja Taylor (2002, 211) erottavat analyysistä karkeasti kolme vaihetta, jotka ovat 1) aineiston hallinta, 2) aineiston tiivistäminen ja 3) käsitteiden muodostus. Miles ja Huberman (1984, 10–11) puolestaan puhuvat aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, sen esittämisestä tiivistetyssä muodossa (engl. data display) ja joh-

topäätösten tekemisestä ja niiden verifioinnista. Usein nämä vaiheet kuitenkin ovat osittain päällekkäisiä. Oleellista on, että tutkija sisällönanalyysiä tehdessään systemaattisesti käy läpi aineistoaan ja tulkitsee havaintojaan. Sisällönanalyysi ei siis tarkoita vain aineiston luokittelua eri teemojen alle ja sen raportointia, mikä aineiston kohta kuuluu mihinkin teemaan (Ruusuvuori ym. 2010).

Creswell (2009, 183–190) kuvaa laadullisen aineiston analyysin etenemistä eri vaiheiden kautta yksittäisistä ilmauksista kohti mielekkäitä käsittekokonaisuuksia. Ensinnäkin tutkija kerää aineistonsa ja työstää sen aineiston analyysia varten. Tämän jälkeen hän perehtyy aineistoonsa perusteellisesti ja tekee havaintoja siitä, miten syvää kuvausta aineisto tarjoaa tutkittavasta ilmiöstä, kuinka luotettavalta aineisto vaikuttaa ja tarjoaako se ylipäätään riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksiin. Seuraavaksi tutkijan keskeisenä tehtävänä on poimia aineistosta merkityksellisiä kohtia. Tätä työvaihetta Creswell kutsuu *koodaamiseksi* (engl. coding). Sillä hän tarkoittaa aineiston pilkkomista osiin tai palasiin ennen kuin näille osille annetaan merkitys. Tämä voi Creswellin mukaan tapahtua joko käsin tai tietokoneavusteisesti. Tämän jälkeen koodien pohjalta rakennetaan kuvauksia ja laajempia teemoja. Kuvauksella hän tarkoittaa tietoa ihmisistä, tilanteista ja tapahtumista. Analyysin on kerrottava jotakin näistä asioista. Teemoilla hän puolestaan viittaa yksittäisten koodattujen aineiston osien muodostamiin laajempiin kokonaisuuksiin. Hän pitää tärkeänä sitä, että tutkija rakentaa havainnoistaan teemoja, jotka voivat toimia varsinaisten tulosten jäseninä. Lopulta tutkija tarkastelee teemojen välisiä yhteyksiä, minkä jälkeen teemoille pyritään rakentamaan jokin mielekäs tulkinta.

Yksi laadullisen analyysin keskeisistä vaiheista on *luokittelu eli koodaaminen*, jonka tavoitteena on aineiston järjestelmällinen läpikäyminen tutkimusongelman sekä keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien näkökulmasta (Ruusuvuori ym. 2010). Luokitellessaan tekstimuotoista aineistoa tutkija merkitsee jonkin tekstisegmentin aineistostaan ja liittää sen johonkin ajatuskokonaisuuteen antamalla sille nimen. Creswell (2009) näkee, että merkityksellisten kohtien merkitseminen ja niiden tulkitseminen ovat kaksi perättäistä analyysin työvaihetta. Jolanki ja Karhunen (2010) puolestaan toteavat, että jonkin tekstikohdan merkitseminen on jo osa tulkintaa. Kiinnittämällä jonkin nimen tiettyyn aineiston osaan tutkija on jo tehnyt joitakin päätelmiä sen merkityksestä.

Sisällönanalyysin lähtökohtana pidetään usein sitä, että tutkija tietää jo etukäteen, mitä hän aikoo aineistostaan etsiä (Ryan & Bernard 2000, 785). Tuomi ja Sarajarvi (2002, 95–102) näkevät, että laadullisen aineiston analyysi voi olla teorialähtöistä, teoriasidonnaista tai aineistolähtöistä. Nämä eri lähestymistavat kuvaavat sitä, missä määrin aineiston analyysiä ohjaa teoria ja missä määrin itse aineisto. Laadullisen aineiston analyysissä tutkija joutuu usein painimaan teorian tiedon ja uudelle avoimena säilymisen välillä (Kvale 2007).

Analyysin loppuvaihetta eli kokoavien käsitteiden muodostamista ja tulosten abstraktimpaa tulkintaa voidaan pitää yhtenä analyysin kriittisimmistä vaiheista. Mikäli tutkija ei rakenna havainnoistaan ja luomistaan luokista mielekkäitä käsitteellisiä kokonaisuuksia, voi laadullisen aineiston analyysi helposti jäädä yksittäisten havaintojen raportoinnin tasolle (Ruusuvuori, ym. 2010, 18–19). Tyypillisesti laadullisen aineiston analyysiä kuvataan induktiivisena

prosessina, jossa edetään yksittäisistä ilmauksista kohti laajempia tulkintoja. Analyysin keskeisenä tehtävänä on etsiä tulkinta joukolle havaintoja. Tutkija pyrkii tällöin etenemään yksittäisistä tutkittavien ilmauksista kohti laajempia käsitteellisiä kokonaisuuksia ja löytämään merkityksen, mielen tai logiikan tekemilleen havainnoille.

Creswellin (2009) mukaan hyvälle laadulliselle tutkimukselle on ominaista se, että tutkija irrottautuu yksittäisistä teemoista ja kuvauksista ja rakentaa laajempia ja monimutkaisempia teemojen ja käsitteiden verkostoja. Johtopäätökset voivat rakentua esimerkiksi poikkeavien havaintojen, negatiivisen evidenssin tai asioiden välisten yhteyksien tarkastelulle (Miles & Huberman 1994, 269–272). Patton (2002, 439) esittelee erilaisia rakenteita, jotka tukevat laadullisen aineiston analyysin jäsentymistä. Tutkija voi hänen mukaansa esitellä tulokset noudatteleamalla esimerkiksi tarinan kerrontaa. Tällöin mahdollisia rakenteita ovat esimerkiksi tilannekuvaukset ja kronologinen narratiivinen eteneminen. Toisaalta tutkija voi rakentaa tuloksensa jonkin tapauksen ympärille, jolloin esimerkiksi kriittiset tapaukset, erilaiset tilanteet ja ympäristöt tai ihmiset voivat toimia lähtökohtana tapausten esittelyssä. Joissakin tutkimuksissa mielenkiinnon kohteet voivat rakentua jonkin analyyttisen näkökulman pohjalle. Tutkija voi esimerkiksi löytää analyysilleen mielen prosessien, keskeisten ongelmanasettelujen tai herkistävien käsitteiden tarkastelusta.

Aineiston analyysin kuvaus

Myös tämän tutkimuksen laadullisen analyysin etenemistä voidaan kuvata vaiheiden kautta. Näitä vaiheita olivat 1) aineiston järjestäminen, 2) aineiston luokittelu eli koodaaminen, 3) kokoavien teemojen ja käsitteiden muodostaminen ja 4) johtopäätösten tekeminen. Aineiston analysoinnin eri vaiheet tosin olivat osittain limittäisiä, eikä analyysi aina edennyt systemaattisesti vaiheesta toiseen. Käytän Creswellin (2009) esittelemää käsitteistöä kuvatessani tekemääni laadullista analyysiä. Luokittelulla ja koodaamisella tarkoitan samaa asiaa eli merkityksellisten kohtien poimimista ja merkitsemistä aineistosta. Koodi tai luokka tarkoittaa jotakin aihetta, jonka alle olen liittänyt merkitykselliseksi arvioimiani tekstisegmenttejä. Teema sisältää useita luokkia tai koodeja. Käsitteellisellä kokonaisuudella tarkoitan useiden teemojen muodostamaa laajempaa kokonaisuutta. Käsitteellisiä kokonaisuuksia tässä tutkimuksessa on vain muutamia.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa järjestin aineiston ja tallensin sen analyysiä varten. Tutkimusassistentti numeroi kaikki vastauslomakkeet, ja jokaiselle vastaajalle luotiin yksilöllinen tunniste, joka alkoi juoksevalla numeroinnilla (numerot 1–365). Juoksevaan numeroon liitettiin myös tieto siitä, oliko kirjoittaja tyttö (tyttö = t) vai poika (poika = p). Täten esimerkiksi vastaaja 197t on tyttö. Näitä tunnisteita käytetään myös tutkimuksen tulososan sitaateissa. Vastauksista poistettiin tai muutettiin kaikki tunnistetiedot (erisnimet, paikannimet jne.).

Tutkimusassistentti kirjoitti puhtaaksi vastaukset avoimiin kysymyksiin ja kahteen kirjoitustehtävään. Tässä muodossa tekstiä oli yhteensä 263 sivua (12 fontti, Times New Roman, 1,5 riviväli). Samalla hän kirjasi ylös kaikki epä johdonmukaisuudet vastauksissa. Epäilyjä herättivät esimerkiksi kahden osallistu-

jan kirjoittamat omakohtaiset kuvaukset, jotka olivat sanasta sanaan yhteneväiset. Molemmat kuvaukset poistettiin analyysistä. Muutamat yksittäiset kuvaukset oli kirjoitettu fantasian muotoon, ja niissä oli esillä utopistisia kohtaloita. Nämä kertomukset eivät useinkaan olleet tosimitoilla kirjoitettuja, eikä niitä otettu mukaan analyysiin.

Analyysin tukena käytin laadullisten aineistojen analyysiin tarkoitettua ATLAS.ti-analyysiohjelmaa (ATLAS.ti @ 1993–2011 GmbH, Berlin). Laadullisen aineiston analysointiin tarkoitettuja ohjelmia tarjoavat apuvälineitä aineiston hallintaan, järjestämiseen ja erilaisten poikkileikkausten tekemiseen analysoitavasta aineistosta. Lisäksi tietokoneohjelmat tarjoavat erilaisia välineitä käsitteiden välisten yhteyksien hahmottamiseen ja aineiston visualisointiin. (Jolanki & Karhunen 2010.) Käytin analyysiohjelmaa koko tutkimusprosessin ajan apuna aineiston järjestämisessä, hallinnoinnissa, luokittelussa, käsitteellisten kokonaisuuksien rakentamisessa ja tulkintojen tekemisessä.

Analyysin toisessa vaiheessa luokittelin eli koodasin laadullisen aineiston. Aloitin luokittelun lukemalla aineiston kahteen kertaan läpi paperilla. Kiinnitin huomiota lukiessani erityisesti siihen, miten oppilaat kuvasivat vastauksissaan 1) loukkaavaa viestintää, 2) siihen vastaamista ja 3) yleisesti kiusaamista koulussa. Tässä vaiheessa havaitsin, että tutkimuksen kaksi laadullista aineistoa, avointen kysymysten tuottama aineisto ja omakohtaisten kiusaamistapausten kuvaukset, sisälsivät toisistaan poikkeavaa tietoa loukkaavista vuorovaikutusprosesseista. Kuvaukset omakohtaisista kiusaamiskokemuksista sisälsivät yksityiskohtaisia kuvauksia loukkaavasta viestinnästä ja siihen vastaamisesta ja vastaukset avoimiin kysymyksiin tarjosivat puolestaan kuvan kiusaamisesta yleisemmällä tasolla. Tästä eteenpäin analysoin näitä kahta aineistoa erillään.

Aloitin yksityiskohtaisen aineiston luokittelun tietokoneavusteisesti avointen kysymysten vastauksista. Kävin aineistoa useampaan kertaan läpi ja etsin yhdellä lukukerralla vain yhteen luokkaan liittyviä tekstikatkelmia. Tällaisia luokkia olivat esimerkiksi oppilaiden kuvailemat kiusaamisen muodot ja kuvaukset yksittäisistä kiusaamisen ominaispiirteistä (esim. toistuvuus ja pitkäkestoisuus). Pidin työskentelyn lähtökohtana Madsenin (1996) sisällönanalyysiin pohjaavaa luokittelua, jossa hän on päättänyt kuvaamaan oppilaiden käsityksiä kiusaamisesta koulukiusaamisen ominaispiirteiden (esim. pahan mielen tuottaminen, toistuvuus, tahallisuus, vallan epätasainen jakautuminen) ja erilaisten ilmenemismuotojen (esim. fyysistä satuttamista, sanallista satuttamista) näkökulmista. Samaa aineistonkeruutapaa ja luokitteluperiaatetta ovat käyttäneet myös Monks ja Smith (2006).

Käytännössä aineiston luokittelu vaati samojen tekstikatkelmien läpikäymistä useampaan kertaan. Ajoittain aineistosta tekemäni uusi havainto ohjasi minua tarkistamaan jo jotain aiemmin luotua luokkaa ja sen sisältöä. Joskus jaoin jo luomani luokan kahtia, mikä johti jo kertaalleen läpikäydyn aineiston uudelleenanalysointiin. Aineiston koodaamiselle tunnusomaista oli edestakainen liike aineiston sisällä. Avointen vastausten luokittelu tuotti yhteensä noin 2250 merkintää, jotka luokittelin 25 eri luokkaan.

Tämän jälkeen analysoin oppilaiden kirjoittamat omakohtaiset kuvaukset. Luokittelua kuvannee pikemminkin ajatus yksityisestä yleiseen kuin yleisestä

yksityiseen etenevästä päättelystä. Työskentelylleni oli ominaista yksityiskoh- taisten ja melko pientenkin analyysiyksikköjen käyttö. Tämä tuotti lukuisan joukon luokkia, joiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä vertailin toisiinsa. Jotkut näistä luokista yhdistin analyysin edetessä laajemmiksi kokonaisuuksiksi.

Aloin jäsentää työskentelyn pohjalta syntyneitä luokkia aiempaan tutki- mustietoon nojaten kolmeen laajempaan käsitteelliseen kokonaisuuteen. Näistä ensimmäinen käsittekokonaisuus kytkeytyi tiiviisti aiempaan tutkimustietoon koulukiusaamisesta. Rakensin oppilaiden pääasiassa avoimiin kysymyksiin tuottamien vastausten pohjalta käsitteellisen kokonaisuuden, joka kuvasi ylä- koulun oppilaiden koulukiusaamista koskevia käsityksiä. Kaksi muuta käsite- kokonaisuutta rakentuivat aiemman puheviestinnällisen tutkimuksen keskeisil- le tarkastelutavoille, jotka olivat 1) loukkaava viestintä ja 2) loukkaavaan vies- tintään vastaaminen kiusaamistilanteissa. Tutkimuksen keskeiset käsitteko- naisuudet rakentuvat näin ollen loukkaavan vuorovaikutusprosessin kahden osan, loukkaavaksi koetun viestinnän ja siihen vastaamisen, kuvauksille.

Tässä analyysin vaiheessa käytin apuna analyysiohjelman visuaalista piir- totyökalua. Se mahdollisti luokkien välisten suhteiden luomisen, erittelyn ja tarkastelun visuaalisesti. Tämä analyysin vaihe tuotti visuaalisia verkostoja, jotka auttoivat minua jäsentämään luokkien välisiä suhteita. Oppilaiden kirjoit- tamista kuvauksista tunnistin noin 430 tekstikatkelmaa, joissa kuvattiin louk- kaavaa viestintää. Nämä merkinnät jakautuivat 46 luokkaan. Vastaavasti louk- kaavaan viestintään vastaamista kuvattiin 1012 kohdassa, jotka kiinnittyivät 79 luokkaan. Käsitteellisiä kokonaisuuksia oli yhteensä kolme ja kuhunkin niistä liittyi useampia teemoja (ks. taulukko 4).

TAULUKKO 4 Analyysin tuottamat käsitteelliset kokonaisuudet ja niihin liittyneet teemat

Käsitteelliset kokonaisuudet	Teemat
Koulukiusaaminen ilmiönä	Kiusaamisen ominaispiirteet Kiusaaminen yläkoulussa
Loukkaava viestintä	Sanallinen ja sanaton loukkaaminen Vuorovaikutussuhteet ja kiusaaminen Ryhmän rakenteet ja kiusaaminen
Loukkaavaan viestintään vastaaminen	Kiusaamiseen vastaamisen toimivuus Kiusatuksi joutuneen oppilaan viestintä Vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmän rakenteisiin kietoutuvaan kiusaamiseen vastaaminen

Vastausten tarkastelu osoitti, että kiusaamisen vuorovaikutuksellisen luonteen ymmärtämisen kannalta oleellista oli pikemminkin tarkastella mainintojen laa- tua kuin niiden määrää. Lukuisissa kuvauksissa viitattiin esimerkiksi haukku- miseen, mutta vain muutamat kuvaukset tarjosivat erityisen syvän kuvauksen siitä, mistä haukkumisesta oikeastaan on kyse. Toisaalta esimerkiksi maininto- ja, joissa oli esillä loukkaavan vuorovaikutuksen ryhmäviestinnälliset piirteet, oli aineistossa esillä melko vähän. Nämä kuvaukset olivat kuitenkin moniulot-

teisia. Tämän vuoksi päätin keskittyä tulosten raportoinnissa aineiston laadulliseen kuvaamiseen ja erittelyyn tyypillisyyttä kuitenkin tyystin unohtamatta.

Kun yksittäisistä luokista oli rakennettu käsitteellisiä kokonaisuuksia, tarkastelin aineistoa eri näkökulmista. Myös tässä analyysin vaiheessa hyödynsin analyysiohjelmaa. Erilaiset läpileikkaukset aineistoon oli helppo toteuttaa analyysiohjelman avulla. Loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista sekä kiusaamisen ominaispiirteitä tarkastelin tarvittaessa esimerkiksi aineistotyyppien (avointen kysymysten vastaukset ja omakohtaiset kuvaukset), iän (mille vuosiluokalle yläkoulun oppilaiden kirjoittamat kuvaukset sijoittuivat?), sukupuolen, sekä erilaisia kiusaamiskokemuksia omaavien oppilaiden näkökulmista (esim. toisia kiusanneet ja kiusatuksi joutuneet oppilaat). Lisäksi piirsin myös Excel-ohjelman Pivot-työkalulla kuvioita hahmottaakseni eroja ja yhtäläisyyksiä eri näkökulmien välillä. Työskentely tuotti uudenlaisia näkymiä loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin ja niihin liittyviin tulkintoihin. Analyysin viimeisessä vaiheessa tiivistin työskentelyn tulokset johtopäätöksiin.

Jaoin puheviestinnän teoreettiseen tietoon nojaten tulosluvut kahteen päälukuun, joista ensimmäisessä tarkastelen loukkaavaa viestintää (tulosluku 4) ja toisessa oppilaiden kuvauksia loukkaavaan viestintään vastaamisesta (tulosluku 5). Näissä tulosluvuissa tarkastellaan aineistotyyppien, avointen kysymysten vastausten ja omakohtaisten kuvausten tuottamaa kuvaa loukkaavasta vuorovaikutuksesta. Tutkimustuloksia raportoidessani nivoin yhteen kunkin tulosluvun alkuun teemaan liittyvää aikaisempaa, pääasiassa koulukiusaamista koskevaa tutkimusta. Tulosluvussa kuusi kiinnitän huomiota erityisesti loukkaavien vuorovaikutusprosessien tulkinnallisuuteen tarkastelemalla loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista eri näkökulmista. Ensinnäkin luvussa tarkastellaan yläkoulun oppilaiden kuvauksia loukkaavista vuorovaikutusprosesseista eri vuosiluokilla. Toiseksi luvussa otetaan huomioon se, miten tytöt ja pojat sekä esimerkiksi toisia kiusanneet ja kiusatuksi joutuneet oppilaat kuvaavat loukkaavia vuorovaikutusprosesseja.

4 LOUKKAAVA VIESTINTÄ

4.1 Oppilaiden käsitykset koulukiusaamisesta

Aikaisempien tutkimusten vertailu osoittaa kiusaamista koskevien käsitysten vaihtelevan riippuen siitä, keneltä ilmiön luonteesta kysytään. Oppilaiden koulukiusaamista koskevien käsitysten on havaittu jossain määrin eroavan siitä, miten esimerkiksi oppilaiden vanhemmat (Kauppi & Pörhölä 2008; Smorti ym. 2003), opettajaksi opiskelevat (Craig, Henderson & Murphy 2000), opettajat ja kuraattorit (Hazler, Miller, Carney & Green 2001) sekä tutkijat (Vaillancourt ym. 2008) ymmärtävät kiusaamisen. Halu ymmärtää oppilaiden koulukiusaamista koskevia käsityksiä on tuottanut tutkimuksia, joissa on tarkasteltu sitä, millaisia *ominaispiirteitä* oppilaat liittävät kiusaamiseen. Tutkimuksissa on käytetty vaihtelevia menetelmiä mutta tulokset tukevat samansuuntaisia huomioita.

Ensinnäkin aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että oppilaat eivät välttämättä pidä kiusaajan toimintaa tietoisena ja tahallisenä (esim. Guerin & Hennessy 2002; Madsen 1996; Naylor ym. 2006). Oppilailla on siis taipumus ajatella, että kiusaaja voi toimia vahingossa eikä hänen tietoisena päämääränään ole aina satuttaa ja loukata kiusattua. Esimerkiksi Guerin ja Hennessy ovat selvittäneet haastatteleamalla 10–13-vuotiaiden oppilaiden käsityksiä koulukiusaamisesta. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista 13 prosenttia piti kiusaamisen ominaispiirteenä sitä, että kiusaaja tietoisesti satuttaa kiusattua. Heistä 63 prosenttia oli sitä mieltä, ettei kiusaamisessa välttämättä ole kyse tahallisesta toisen loukkaamisesta.

Toiseksi tutkimukset antavat viitteitä siitä, että oppilaat eivät näe loukkaavan viestinnän toistuvuutta ja pitkäkestoisuutta keskeisenä piirteenä koulukiusaamiselle (esim. Guerin & Hennessy 2002; Mishna ym. 2006, Naylor ym. 2006). Guerinin ja Hennessyn tutkimuksen vastaajista 43 prosenttia piti kerran tai kaksi tapahtuvaa loukkaavaa viestintää kiusaamisena. Vastaajista 14 prosenttia toi esiin, että vain kerran tapahtuvassa loukkaamisessa voi olla kyse kiusaamisesta. Vastaajista 27 prosenttia oli sitä mieltä, että kiusaamista on vain sel-

lainen satuttaminen, joka on toistuvaa. Guerin ja Hennessy sekä Madsen (1996) pitivät todennäköisenä sitä, että yksittäinen uhkaava tilanne voi saada kiusatun jatkuvan pelon valtaan. Väkivallan uhka tai kiusatuksi joutumisen pelko voivat heidän mukaansa saada aikaan kokemuksen kiusaamisen jatkuvuudesta vaikkei loukkaava viestintä olisikaan toistuvaa. Näin ollen havaittavissa olevan loukkaavan viestinnän toistuvuus ei olisikaan oppilaiden mielestä keskeinen kiusaamisen ominaispiirre vaan se, että kiusattu kokee väkivallan uhkaa.

Kolmantena tekijänä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota siihen, missä määrin oppilaat pitävät epätasaisesti jakautunutta valtaa kiusaajan ja kiusatun välisessä vuorovaikutussuhteessa kiusaamisen ominaispiirteenä. Aikaisempien tutkimustulosten vertailun pohjalta voidaan todeta, että epätasaisesti jakautunut valta on oppilaiden mielestä kiusaajan toiminnan tahallisuutta sekä loukkaavan viestinnän toistuvuutta ja pitkäkestoisuutta keskeisempi kiusaamisen ominaispiirre. Esimerkiksi Madsenin (1996) tutkimuksessa 16 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että kiusattu on alistetussa asemassa. Mishnan ym. (2006) haastattelututkimuksen alussa vastaajille määriteltiin kiusaaminen. Oppilaista suurin osa mainitsi vallan epätasaisen jakautumisen kiusaajan ja kiusatun välisessä vuorovaikutussuhteessa nimetessään kiusaamisen keskeisiä ominaispiirteitä. Guerinin ja Hennessyn (2002) tutkimukseen osallistuneista oppilaista 25 prosenttia piti kiusaajaa fyysisesti isompana ja vahvempana kuin kiusattua. Oppilaista kuitenkin 60 prosenttia toi esiin, että kiusaaja ei aina ole kiusattua kookkaampi, vaan valta voi muodostua muistakin asioista. Tätä kirjoittajat tulkitsevat siten, että vallan epätasainen jakautuminen on oppilaiden mielestä jossain määrin keskeinen kiusaamisen ominaispiirre.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että kiusatun subjektiiviset kokemukset, kiusaamisen tuottama mielipaha ja kiusatulle aiheutuva pelon tunne ovat oppilaiden mielestä keskeisiä kiusaamisen ominaispiirteitä (Guerin & Hennessy 2002; Madsen 1996; Naylor ym. 2006). Guerinin ja Hennessyn tutkimukseen osallistuneista vastaajista 40 prosenttia piti merkittävänä koulu-kiusaamisen ominaispiirteenä sitä, että kiusaamisella on jonkinlaisia vaikutuksia kiusattuun. Naylorin ym. tutkimuksessa vastaava osuus oppilaista oli 31 ja Madsenin 40 prosenttia. Guerin ja Hennessy toteavat tutkimuksensa tuloksiin nojaten, että kiusatun subjektiiviset kokemukset näyttäisivät olevan oppilaille tahallisuutta ja kiusaamisen toistuvuutta ja pitkäkestoisuutta keskeisempiä kiusaamisen ominaispiirteitä.

Myös oppilaiden käsitykset kiusaamisen keskeisistä *ilmenemismuodoista* poikkeavat jossain määrin siitä, miten kiusaaminen määritellään esimerkiksi tutkimustarkoituksissa. Guerin ja Hennessyn (2002) tutkimukseen osallistuneista oppilaista suurin osa vastasi myöntävästi kysyttäessä, onko haukkuminen (83 % vastaajista) sekä töniminen, potkiminen ja lyöminen (77 %) kiusaamista. Huomattavasti pienempi osa oppilaista piti psykologista kiusaamista (19 %), toisen tavaroiden ottamista (15 %) ja ryhmästä eristämistä (13 %) kiusaamisena. Myös Boultonin ym. (2002) tutkimuksen vastaajista suurin osa piti lyömistä ja tönimistä (83 %), uhkailua (83 %) ja pakottamista (78 %) kiusaamisena. Hieman yli puolet oppilaista piti kiusaamisena nimittelyä (66 %), varastamista (59 %) ja perättömien juttujen levittämistä (54 %). Vastaajista lähes puolet (42 %) piti

nauramista kiusaamisena. Sen sijaan vain noin viidennes (21 %) vastaajista ajatteli, että jonkun jättäminen ryhmän ulkopuolelle on kiusaamista. Tätä Boulton ym. pitävät huolestuttavana havaintona, koska tutkimustulos viittaa siihen, ettei valtaosa oppilaista pidä eristämistä kiusaamisena.

Edellä esitettyjen tutkimusten tulokset vaihtelevat hiukan. Naylor ym. (2006) arvelevat erojen heidän tutkimuksensa ja Guerinin ja Hennessyn (2002) tutkimuksen välillä johtuvan osittain käytetystä menetelmästä. Guerin ja Hennessy kysyivät puolistrukturoidussa haastattelussa oppilailta, voiko kerran tai kaksi kertaa toistuva loukkaava viestinnällinen teko olla kiusaamista, kun taas Naylorin ym. tutkimuksessa oppilaita pyydettiin vapaasti kuvailemaan kiusaamista ilmiönä ilman tarkentavia lisäkysymyksiä. Mishnan ym. (2006) laadullisen haastattelututkimuksen tulokset poikkeavat jossain määrin muista tutkimuksista. Tutkimuksessa haastateltiin 18:aa toistuvan kiusaamisen kohteeksi joutunutta 4- tai 5-luokkalaista oppilasta. Tulokset antavat viitteitä siitä, että monet tutkimukseen osallistuneista vastaajista pitävät kiusaajan toiminnan tahallisuutta keskeisenä kiusaamisen piirteenä. Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat kuvaavat kiusaamista vuorovaikutuksena, jossa kiusaaja nauttii pelottelemisesta tai yrittää saada kiusatun tuntemaan itsensä huonommaksi tai alempiarvoiseksi. Mahdollisesti laadullinen ote, jossa oppilaat voivat rauhassa pohtia kiusaamisen ominaispiirteitä, tuottaa hieman erilaisen kuvan oppilaiden koulukiusaamista koskevista käsityksistä kuin esimerkiksi väittämiin pohjaava kyselytutkimus.

4.2 Kiusaaminen interpersonaalisenä ja ryhmäviestinnällisenä ilmiönä

Koulukiusaamisen tarkastelu *vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta* on ollut vähäistä koulukiusaamistutkimuksen alkutaipaleella. Esimerkiksi Card, Isaacs ja Hodges (2009) tuovat esiin, että lasten vertaissuhteissa ilmenevää aggressiota käsitelleissä tutkimuksissa on usein keskitytty yksilö- tai ryhmätason tekijöiden tarkasteluun. Tutkimuksissa ei heidän mukaansa ole huomioitu riittävästi vuorovaikutussuhteen tasoa. Uutena näkökulmana kehityspsykologiseen aggressioon tutkimukseen he ehdottavatkin interpersonaalista tarkastelutasoa. Viime aikoina koulukiusaamista koskevissa tutkimuksissa on nostettu esiin vuorovaikutussuhteet (Besag 2006; Hamarus 2006a; Mishna ym. 2006; 2008; Pörhölä 2008; 2009a; Pörhölä ym. 2006; Rainivaara & Karhunen 2006). Tutkimuksissa on selvitetty esimerkiksi kiusaamisen ja läheiseksi koettujen suhteiden välisiä kytkeytymiä (Besag 2006; Mishna ym. 2006; 2008) sekä sitä, miten kiusaaminen ja erilaiset konfliktit kytkeytyvät osaksi tyttöjen välisiä vuorovaikutussuhteita (Besag 2006; James & Owens 2005; Owens, Slee & Shute 2000; Yubero & Navarro 2006).

Pörhölä ym. (2006, 257) näkevät, että koulukiusaamista voitaisiin tutkia yhä enemmän vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta. Myös Hamarus (2006a)

toteaa, että kiusaaminen on kietoutunut oppilaiden välisiin suhteisiin. Tämän vuoksi kiusaamista ei tapahdu hänen mukaansa pelkästään koulussa, vaan kiusaaminen kulkeutuu oppilaiden välisten suhteiden mukana myös koulun ulkopuolelle. Hamarus korostaa, että kiusaamisen tunnistaminen vaatii yhteisön jäsenten välisten suhteiden, kulttuuristen merkitysten ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tuntemusta.

Pörhölän (2006) mukaan kiusaajan ja kiusatun välille muodostuu pitkällisen vuorovaikutusprosessin tuloksena suhde, jota voidaan nimittää kiusaamis-suhteeksi. Se kehittyy omalla ainutkertaisella tavallaan ja sillä on omat tyypilliset piirteensä. Tälle suhteelle on ominaista, että vuorovaikutus toistuu aina samanlaisena. Toinen vuorovaikutussuhteen osapuoli loukkaa ja toinen alistuu. Koulukiusaamiseen kytköksissä olevia merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita on muitakin. Pörhölä (2009a; 2009b) esittelee vertaisyhteisöön kiinnittymisen teorian, jossa kuvataan vertaisyhteisön sisäisiä vuorovaikutussuhteita. Teorian perusidea on, että yksilö kiinnittyy vertaisyhteisöönsä juuri vuorovaikutussuhteidensa kautta. Teoriassa vertaissuhteet luokitellaan viiteen eri tyyppiin niiden palkitsevuuden tai vahingollisuuden mukaan. Nämä suhdetyypit ovat ystävyyssuhteet, kaverisuhteet, neutraalit suhteet, vihollissuhteet ja alistavat suhteet. Teorian perusidea pohjaa erilaisten vertaissuhdetyyppien vetovoimalle. Antoisimmat vuorovaikutussuhteet vetävät jäseniä yhteisön keskiöön ja ne mahdollistavat myönteisten kokemusten syntymisen vertaisyhteisössä. Kielteiset vuorovaikutussuhteet puolestaan työntävät yksilöä vertaisyhteisön keskustasta pois päin ja saattavat olla uhka yksilön hyvinvoinnille. Pörhölä näkee, että kiusatuksi joutuneiden oppilaiden vertaissuhteet saattavat olla juuri vihollissuhteita ja alistavia suhteita. Toisia kiusaavilla oppilailla on alistavia vertaissuhteita, joissa he itse alistavat muita oppilaita, mutta heillä voi olla myös kaveri- ja ystävyyssuhteita.

Oppilaan aseman vertaisyhteisössään on todettu olevan yhteydessä loukkaavan viestinnän muotoihin. Xie ym. (2002) ovat havainneet tutkimuksessaan, että keskeisessä asemassa verkostojen ytimessä olevat oppilaat käyttävät muita enemmän sosiaalista aggressiota. Toisaalta tulokset osoittavat, että ne vertaisryhmän jäsenet, jotka ovat vuorovaikutuksen kannalta keskeisessä asemassa, kohtaavat myös muita enemmän asemaansa ja vuorovaikutussuhteisiinsa liittyviä haasteita. Heidä saatetaan esimerkiksi kadehtia tai muut ryhmän jäsenet saattavat pyrkiä heidän asemaansa. Lisäksi vertaisryhmän ytimessä olevat oppilaat joutuvat tutkimuksen mukaan ajoittain kiperiin tilanteisiin. Heidän esimerkiksi saatetaan odottaa tekevän päätös siitä, kuka otetaan ryhmään mukaan ja kuka jätetään ulkopuolelle.

Ystävyyssuhteet, niissä tapahtuvat muutokset tai niiden puute voivat saada aikaan epävakautta vertaisyhteisössä. Besag (2006) on tarkastellut yli vuoden ajan 10–11-vuotiaiden tyttöjen välisiä ystävyyssuhteita yhdessä koululuokassa. Tulokset osoittavat niiden oppilaiden, joita kukaan ei nimennyt parhaaksi ystäväkseen, saavan aikaan epävakautta tyttöjen vuorovaikutussuhteissa. Ne, joilla parasta ystävää ei ollut, pyrkivät vaikuttamaan muiden ystävyyssuhteisiin. Tämä luo tulosten mukaan jännitteitä vuorovaikutussuhteisiin ja pelkoa siitä, että joku varastaa parhaan ystävän. Tutkimus osoittaa tyttöjen välisten konflik-

tien ja kiusaamisen taustalla olevan usein jokin kielteinen tunne, kuten mustasukkaisuus, epäluuloisuus, pettymys tai viha, joka saa alkunsa jostakin ystävyysuhteisiin kietoutuneesta tapahtumasta tai muutoksesta.

Ystävät eivät kuitenkaan aina suojaa kiusaamiselta. Kiusaaja saattaa olla kiusatulle hyvinkin läheinen. Kiusattujen on todettu usein tietävän tai jopa tuntevan kiusaajansa melko hyvin (Craig ym. 2007). Kun jokin läheiseksi koettu oppilas kiusaa, voi kiusatun olla vaikea hakeutua kiusaajansa ulottumattomiin (Besag 2006). Craigin ym. tutkimus osoittaa tyttöjen kokevan poikia useammin, että ystävä kiusaa heitä (30 prosenttia tytöistä ja 20 prosenttia pojista). Mishna ym. (2008) ovat perehtyneet läheiseksi koetuissa suhteissa esiintyvään kiusaamiseen. He haastattelivat oppilaita, heidän vanhempiaan ja opettajiaan. Kiusatuksi joutuneiden oppilaiden haastattelut osoittavat, että useissa tapauksissa kiusaaja on kiusatuksi joutuneen oppilaan ystävä. Tällöin kiusaaminen on tulosten mukaan enimmäkseen sanallista loukkaamista tai vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyvää loukkaamista, kuten syrjimistä ja juoruilua. Harvassa tapauksessa kiusaamiseen liittyi fyysistä väkivaltaa. Tulokset osoittavat myös oppilaiden ja opettajien pitävän läheiseksi koetuissa suhteissa esiintyvän kiusaamisen tunnistamista erityisen haasteellisenä.

Puheviestinnän kirjallisuudessa ystävyysuhteisiin liitetään usein kolme ominaispiirrettä, jotka ovat vapaaehtoisuus, tasa-arvoisuus ja vastavuoroisuus (esim. Samter 2003). Ystävyysuhteet ovat siis suhteita, joihin hakeudutaan ja joita ylläpidetään vapaaehtoisesti. Niitä kuvaa myös tasapuolisen vastavuoroisen sosiaalisen vaihdannan periaate. Molemmat suhteen osapuolet antavat ja saavat jotakin ystävyysuhteessa. Ystävyysuhteen ajatellaan usein myöskin olevan tasa-arvoinen siten, ettei se sisällä valta-asetelmia. Jos näitä periaatteita verrataan esimerkiksi Pörhölän (2009a; 2009b) vertaisyhteisöön kiinnittymisen teoriaan, on aiheellista kysyä, voiko ystävyysuhteessa ylipäätään esiintyä kiusaamista. Pörhölän malliin nojaten voitaisiin ajatella, että vuorovaikutussuhde, jossa toistuvasti kiusataan, olisi pikemminkin alistava suhde tai vihollissuhde kuin ystävyysuhde.

Kiusaamista ja sen syntymiseen vaikuttavia tekijöitä on tarkasteltu myös *ryhmäviestinnän näkökulmasta*. Olweus (1992, 43–44) selittää kiusaamisen syntyä neljän tekijän tuloksena. Nämä tekijät ovat 1) mallioppiminen, 2) aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyvien estojen heikentyminen, 3) yksilöllisen vastuuntunteen katoaminen ja 4) kiusatusta muodostuvan kuvan vääristyminen. Mallioppiminen voi johtaa siihen, että etenkin epävarmat oppilaat alkavat ryhmässä seurata aggressiivisen kiusaajan esimerkkiä. Vaikutus on sitä voimakkaampi, mitä myönteisempi käsitys esimerkkinä olevasta mallikäyttäytymisestä ryhmässä yleisesti vallitsee. Mikäli kiusaamistilanteet toistuvat ja päätyvät usein kiusaajan voittoon, heikentyy aggressiivisen käyttäytymisen vastainen kontrolli ryhmässä. Kolmas Olweuksen mainitsema kiusaamisen syntyä edistävä tekijä on yksilöllisen vastuuntunnon katoaminen. Yksilön vastuuntunto kielteisistä teoista voi laskea huomattavasti useamman henkilön osallistuessa kiusaamiseen. Tämä vähentää syyllisyyden tunteita tapahtuman jälkeen ja kiusaamista on helppo jatkaa. Lopulta kiusatusta voi muodostua toistuvien hyökkäysten ja alentavien kommenttien seurauksena kuva arvottomasta henkilöstä, joka an-

saitsee kiusaamisen. Havainnointi kiusatusta kohdistuu virhepäätelmää tukeviin viesteihin, eikä ryhmässä enää havaita muunlaista viestintää.

Pikas (1990, 60–62; 70–78) puolestaan näkee koulukiusaamisen taustalla kolme ryhmämekanismia, jotka yhdessä esiintyessään voivat saada aikaan kiusaamista. Kiusaaminen saa Pikasin mukaan tavallisesti alkunsa suhteellisen harmittomasta koululaisten tavasta testata toisiaan ja verrata toistensa ominaisuuksia. Mikäli testaaminen johtaa jonkin poikkeavuuden havaitsemiseen, muodostuu dissonanssi eli kognitiivinen epäjohdonmukaisuus. Havainnoija ei pysty tällöin sovittamaan yhteen poikkeavaa havaintoa aikaisempien huomioidensa kanssa. Tällöin testaamisen kohde saatetaan leimata erilaiseksi. Mikäli kognitiiviseen dissonanssiin liittyy viholliskuvia ja vahvistamista, saattaa kiusaaminen alkaa. Vapaasti liikkuvassa viholliskuvassa on kyse kiusaajaryhmän dominoivan jäsenen mielessä jo ennen kiusaamisen alkua olemassa olevasta uhasta, joka sattumanvaraisesti liitetään johonkin henkilöön. Objektiivinen viholliskuva puolestaan liitetään uhriin, joka jossain tilanteessa todella toimii uhkaavasti, kantelee, provosoi tai jollain muulla tavalla rikkoo ryhmän normeja. Kiusaamistilanteen syntyminen edellyttää Pikasin näkemyksen mukaan, että ryhmän jäsenet yllyttävät toisiaan. Vahvistaminen saattaa esiintyä hyvinkin hienovaraisena hiljaisena hyväksymisenä, jota on vaikea ulkopuolisen tunnistaa. Joskus ryhmä ei itsekään huomaa vahvistamisen voimakkuutta. Kaikkein kehittynein vahvistamisen muoto on ryhmäpaine: ryhmän jäsenestä saattaa tulla kiusaaja, koska hän pelkää muuten tulla itse kiusatuksi.

Garandeau ja Cillesen (2006) tuovat edellä esiteltyjen ryhmämekanismien rinnalle kiusaamisen muotoihin kytkeytyvän tavan selittää kiusaamisen syntyprosesseja ryhmäviestinnän näkökulmasta. He luovat pohjaa empiiriselle tutkimukselle esittämällä, että erityisesti epäsuorassa kiusaamisessa olisi kyse taitavan kiusaajan toiminnasta ryhmässä, jossa ei ole todellista koheesiota. Ryhmä, jossa koetaan hylätyksi tuleminen pelkoa ja jossa ei ole aitoja luottamukseen perustuvia ystävyssuhteita, on Garandeau ja Cillesenin mukaan altis kiusaamiselle, jos ryhmässä on sosiaalisesti taitava ja asemastaan tietoinen kiusaaja. Pörhölä (2007) puolestaan soveltaa Giddensin (1984) *rakenteistumisen teoriaa* tarkastellessaan itseohjautuvien ryhmien muodostumisen kytkeymiä koulu-kiusaamiseen. Esimerkiksi luokalle tuleva uusi oppilas voi myöhästyä ryhmän rakenteistumisen vaiheesta ja jäädä ilman ystäviä. Ryhmän rajat ovat auki niin kauan kuin ryhmä luo vuorovaikutuksessa sisälleen rakenteita. Kun ryhmä on niin sanotusti valmis ja kaikilla on oma paikkansa, sulkeutuvat ryhmän rajat. Tällöin ryhmään kuuluvat oppilaat eivät välttämättä koe tarvetta tutustua ulkopuolelle jääneeseen vertaiseen, jolloin kyseinen oppilas voi tuntea syrjäytyneensä. Jokin muutos vertaisyhteisön rakenteessa voi kuitenkin saada aikaan ryhmän rakenteistumisen uudelleen.

Kiusaamiseen ryhmäilmiönä pureutuvat sellaiset tutkimukset, joissa on kartoitettu oppilaiden toimintaa jotakuta kiusattaessa (esim. O'Connell ym. 1999; Salmivalli 1999; Salmivalli, Lagerspetz ym. 1996) ja koululuokkaan muodostuvia koulukiusaamiseen liittyviä normeja (Salmivalli & Voeten 2004). Aikaisemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että monet oppilaat toimivat kiusaamista edistävissä rooleissa (O'Connell ym. 1999; Salmivalli 1999, Salmivalli,

Lagerspetz ym. 1996). Kuitenkin kiusaamisen vastaisten asenteiden on havaittu olevan varsin yleisiä. Kiusaamista pidetään paheksuttavana, mutta kiusaamisen vastaiset asenteet eivät kuitenkaan ole havaittavissa käyttäytymisessä. Useimmat oppilaat uskovat, että kiusaaminen on väärin ja että kiusattua tulisi auttaa. Silti he eivät välttämättä ilmaise eriävää mielipidettään tai pyri puuttumaan kiusaamistilanteisiin tai tukemaan kiusattua. Toisaalta koululuokassa saatetaan pitää normaalina tai jopa suotavana kiusaamiseen osallistumista ja kiusaajien toiminnan tukemista esimerkiksi nauramalla. Tällä tavoin oppilaiden on mahdollista saada hyväksyntää ryhmässä. (Ks. esim. Salmivalli & Voeten 2004.) Muita puolustavien oppilaiden on havaittu olevan melko suosittuja, kiusatut puolestaan ovat usein ryhmässään torjuttuja ja kiusaajat saattavat olla joko torjuttuja tai heidän asemansa on jollakin tavalla ristiriitainen (Salmivalli, Lagerpetz ym. 1996).

Salmivalli ja Voeten (2004) pureutuvat tähän asenteiden, käyttäytymisen ja ryhmänormien väliseen ristiriitaan tutkimuksessaan, johon osallistui 1220 alakoulun oppilasta. He tarkastelevat tutkimuksessaan kiusaamisen vastaisten asenteiden, koululuokassa vallitsevien kiusaamiseen liittyvien normien ja kiusaamisen vastaisen toiminnan välisiä yhteyksiä. Tulokset osoittavat yksilöiden asenteiden olevan vain heikosti yhteydessä toimintaan kiusaamistilanteissa. Sen sijaan tulokset viittaavat siihen, että ryhmänormeilla on yksilötekijöitä voimakkaampi vaikutus toimintaan kiusaamistilanteissa. Normi-ilmastoltaan kiusaamismyönteisissä koululuokissa esiintyy todennäköisesti myös runsaasti kiusaajan avustamista ja kannustamista. Kiusatun puolelle asettumista puolestaan tapahtuu näissä luokissa erittäin harvoin. Tulokset antavat viitteitä myös siitä, että kiusaamisen vastaiset asenteet ryhmätasolla vähenevät iän myötä.

Toisaalta vertaisten toiminnalla on havaittu myös olevan merkitystä kiusaamisprosessin kehittymisessä. Kärnän ym. (2010) tutkimukseen osallistui vajaa 7000 alakoulun 3–5-luokkalaista oppilasta. Tulokset osoittavat, että sosiaalisesta jännityksestä kärsivien (engl. social anxiety) ja vertaisyhteisön ulkopuolelle jääneiden oppilaiden riski joutua kiusatuksi kasvaa erityisesti sellaisissa koululuokissa, joissa vertaiset usein kannustavat kiusaajaa. Toisaalta tulokset osoittavat riskin pienenevän niissä luokissa, joissa kiusatun puolustaminen on yleistä. Tulokset vahvistavat tutkijoiden mukaan näkemystä siitä, että vertaisiin vaikuttaminen voi vähentää yksilöllisiä ja interpersonaalaisia riskitekijöitä joutua kiusatuksi. Tämä tulisi heidän mukaansa ottaa huomioon myös kiusaamisen vastaisia interventioita suunniteltaessa.

Esittelen seuraavassa luvussa oppilaiden näkemyksiä siitä, millaista loukkaavaa viestintää kytkeytyy koulukiusaamiseen. Tarkastelen loukkaavaa viestintää ensin eri viestintäkanavien (sanallinen ja sanaton), sitten oppilaiden välisen vuorovaikutussuhteiden ja lopuksi ryhmän rakenteiden näkökulmasta.

4.3 Oppilaiden kuvaukset loukkaavasta viestinnästä

Tässä luvussa tuon esille tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden näkemyksiä koulukiusaamisesta avointen kysymysten vastauksiin pohjaten (alaluku 4.3.1). Luvussa 4.3.2 kuvaan sanallista ja sanatonta loukkaavaa viestintää. Seuraavissa alaluvuissa on esillä, miten loukkaava viestintä kytkeytyy osaksi oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita (alaluku 4.3.3) ja ryhmän rakenteita (alaluku 4.3.4). Luvuissa 4.3.2–4.3.4 raportoidut tulokset pohjaavat pääosin omakohtaisten kokemusten kuvauksiin.

4.3.1 Kiusaaminen oppilaiden kuvaamana ilmiönä

Kuvatessaan koulukiusaamista oppilaat kirjoittivat eniten kiusaamisen *ominaispiirteistä* ja *ilmenemismuodoista*. Tyypillisin oppilaiden vastauksissaan esille nostama kiusaamisen ominaispiirre oli pahan mielen tuottaminen kiusatulle. Oppilaat kuvasivat, että kiusaaminen satuttaa, loukkaa, vahingoittaa ja saa aikaan mielipahaa tai epämiellyttävän olon. Oppilaiden mielestä paha olo johtui esimerkiksi siitä, että kiusaaja tekee jotain sellaista, josta kiusattu ei pidä tai että hän toimii vasten kiusatun tahtoa.

Muut oppilaiden mainitsemat kiusaamisen ominaispiirteet tulivat vastauksissa esille huomattavasti harvemmin. Jotkut oppilaat mainitsivat vastauksessaan kiusaamisen toistuvuuden tai pitkäkestoisuuden. Tyypillisesti oppilaat viittasivat toistuvuuteen mainitsemalla, että kiusaamista on jokin sellainen satuttaminen tai loukkaaminen, joka jatkuu, toistuu tai jota tapahtuu koko ajan. Oppilaat käyttivät myös erilaisia aikamääreitä kirjoittaessaan kiusaamisen toistuvuudesta. Kiusaamista oli oppilaiden mielestä loukkaava viestintä, joka toistui esimerkiksi joka välitunti, joka päivä tai useampaan otteeseen. Kiusaamisen pitkäkestoisuuteen taas viitattiin toteamalla, että kiusaaminen on pitkäaikaista tai kestää useita vuosia. Harvoissa vastauksissa mainittiin sekä pitkäkestoisuus että toistuvuus kiusaamisen ominaispiirteinä. Tyypillinen viittaus kiusaamisen pitkäkestoisuuteen ja toistuvuuteen oli, että kiusaamista on loukkaaminen, joka on jatkuva.

Joissakin vastauksissa oli esillä kiusaajan toiminnan tahallisuus. Eräs oppilas ajatteli kiusaamisen olevan sitä, kun joku kiusaa tahallaan joko henkisesti tai fyysisesti. Toinen vastaaja kirjoitti kiusaamisen olevan tahdollista väkivaltaa. Muutamat oppilaat eivät kirjoittaneet vastauksessaan varsinaisesti tahallisesta loukkaamisesta vaan kuvasivat kiusaamista toiminnaksi, jolla oli joku tavoite, esimerkiksi ärsyttää, alistaa tai nöyryyttää. Näiden oppilaiden vastauksissa kiusaamisen tahallinen tai tietoinen luonne tuli esille tavoitteen kautta: kiusaaja pyrki tietoisesti johonkin tavoitteeseen. Nämä vastaukset sisälsivät implisiittisesti ajatuksen kiusaamisesta strategisena ja siten myös tietoisena toimintana. Joissakin vastauksissa tuotiin esiin myös vahingon mahdollisuus. Eräs oppilas kuvaili kiusaamista seuraavasti: ”Se on toisten ihmisten tahallista, joskus ehkä tahattomasti, satuttamista joko fyysisesti tai sanallisesti.” (199t) Tahallisuutta ei siis pidetty ehdottomana kiusaamisen ominaispiirteenä.

Tietoisuuden käsitteeseen liitettiin joissakin vastauksissa loukkaavan viestinnän tulkinnallisuus eli se, että oppilaat voivat tulkita samoja tilanteita eri tavoin. Kiusattu ja kiusaaja saattoivat oppilaiden vastausten mukaan pitää erilaisia asioita kiusaamisena ja tulkita samoja viestintätilanteita eri tavoin. Joissakin vastauksissa korostettiin sitä, että kiusattu ei osaa suhtautua pilailuun oikealla tavalla vaan pahoittaa mielensä ilman syytä. Muutamat oppilaat toivat esille sen, että ihmiset ovat erilaisia ja joku toinen kestää millaista leikinlaskua tahansa ja toinen taas ei. Ensimmäinen alla olevista esimerkeistä tuo esiin leikinlaskun ja kiusaamisen välisen eron (145t). Toisessa esimerkissä (196t) korostuu kiusatun subjektiivinen kokemus.

Yläkoulussa on mielestäni kiusaamista aika vähän tai ainakin niiden ihmisten kesken, jotka eivät ota kaikkea todesta. Kavereiden kesken voi esiintyä pientä huomauttelua ja naurunalaiseksi joutumista. Useimmat ottavat semmoisen leikillä, mutta jotkut voivat loukkaantua siitä pahastikin, vaikka eivät sitä aina näytäkään. (145t)

Kiusattu itse ”päättää”, mikä on kiusaamista. Jos hän kokee olevansa kiusattu, se on silloin kiusaamista, vaikka toinen sen tekisi puolileikisti. (196t)

Jotkut oppilaista mainitsivat vastauksissaan eron leikin ja tosissaan olemisen välillä. Kiusaamisen ajateltiin esimerkiksi olevan haukkumista, johon ei liity leikillisiä piirteitä. Osa poikien välisistä tappeluista oli vastaajien mukaan leikitappeluja, joista voi jossakin vaiheessa kehittyä kiusaamista. Leikitappelun erottaminen sellaisesta tappelusta, jossa ollaan tosissaan, saattoi oppilaiden kuvausten mukaan olla haasteellista. Muutama oppilas mainitsi vastauksessaan, että opettajat saattavat joskus kiusata oppilaita. Esimerkin 12 kirjoittanut oppilas nostaa esiin sen, että myös opettaja voi olla osa kiusaamista, mikäli hän ei tunnista kiusaamista koulussa.

Kauheinta kiusaamista minusta on, että toiselle nauretaan väärästä vastauksesta eikä opettaja puutu, koska se on hänestäkin hauskaa eikä huomaa, että se ei ole oppilaasta yhtään hauskaa. (12t)

Oppilaat korostivat vastauksissaan kiusaamisen kielteisiä vaikutuksia. Kiusaamisen kuvattiin esimerkiksi vahingoittavan henkisesti. Eräs vastaajista määritteli kiusaamisen seuraavasti: ”Kiusaaminen on toisen ihmisen eli kiusatun omantunnon horjuttamista sanoin, teoin, väkivallalla tai muulla tavalla.” (200t) Kiusaamisilmiötä tällaisissa kuvauksissa määrittävät sen aikaan saamat vaikutukset, kuten traumaattiset kokemukset ja huono itsetunto. Vastauksissa viitattiin vain kiusattuun ja siihen, mikä vaikutus kiusaamisella on nimenomaan kiusatun itsetunnolle ja hyvinvoinnille.

Yhtenä kiusaamisen ominaispiirteenä oppilaat mainitsivat vastauksissaan sen ryhmäviestinnällisen luonteen. Kiusaamista kuvattiin esimerkiksi ryhmäilmiöksi, johon liittyivät kiusaaja, kiusattu, kiusaajan ja uhrin tukijat sekä passiiviset sivustaseuraajat. Muutamissa vastauksissa kiusatun kerrottiin aina olevan yksin. Kiusaajalla sen sijaan näiden kuvausten mukaan oli tukijoukkoja. Esimerkin 101 kirjoittanut tyttö tiedostaa koulukiusaamisen ryhmäviestinnällisen

luonteen. Hänen mukaansa jokainen luokan jäsen on tavalla tai toisella osallinen koulukiusaamisessa.

Jos näät, että jotain henkilöä esim. hakataan etkä mene siihen väliin tai pyydä apua, olet myös osasyllinen. (101t)

Muutamit oppilaat viittasivat vastauksessaan vallan epätasaiseen jakautumiseen kiusatun ja kiusaajan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Kiusaajan ylivoima saattoi oppilaiden mukaan perustua joskus siihen, että kiusaajia on monta ja kiusattu on yksin. Vastaukset sisälsivät harvoin suoria viittauksia valtaan. Niissä viitattiin usein epäsuorasti valtaan esimerkiksi toteamalla, että kiusaaja haluaa alistaa, sortaa tai nöyryyttää kiusattua. Kiusaajan kuvattiin myös yrittävän saada kiusattu pelon valtaan. Vain yksi vastaaja mainitsi, että kiusaamisessa kiusaaja käyttää valtaansa väärin. Muutamissa vastauksissa korostettiin ylipäättään sitä, että kiusaamisessa on kyse vuorovaikutussuhteista. Erään kirjoittajan mukaan kiusaamisessa on aina läsnä kiusaaja ja uhri. Kuvaus viittaa siihen, että kiusaamisessa on kyse kiusaajan ja kiusatun välisestä vuorovaikutussuhteesta.

Joissakin oppilaiden vastauksissa oli viittauksia provokaatioon. Muutamit oppilaat olivat sitä mieltä, että kiusattu oppilas ei aina itse ole syytön tapahtumiin vaan on omalla toiminnallaan aiheuttanut kiusaamista. Toiset taas korostivat vastauksissaan sitä, että uhri joutuu kiusatuksi syyttä, ilman omaa näkyvää provokaatiota. Kolmanneksi oppilaat kirjoittivat, että kiusaaja saattaa tahallaan provosoida kiusattua, mistä syntyy tappelu. Muutamit yksittäiset oppilaat katsoivat, että kiusaamisessa on kyse rasismista. Kiusaamisen esimerkiksi kuvailtiin olevan haukkumista, joka enimmäkseen kohdistuu maahanmuuttajiin.

Henkinen ja fyysinen kiusaaminen

Oppilaat mainitsivat vastauksissaan runsaasti erilaisia kiusaamisen ilmenemismuotoja. Voittopuolisesti kiusaamista kuvattiin henkisenä ja fyysisenä väkivaltana. Väkivallan ohella oppilaat käyttivät kuvauksissaan sanoja henkinen ja fyysinen häirintä, hännäminen, piinaaminen tai pahoinpitely. Oppilaat erotivat myös fyysisen ja sanallisen sekä fyysisen ja psyykkisen kiusaamisen toisistaan. Käytännössä ilmauksilla henkinen, psyykkinen ja sanallinen tarkoitettiin kuitenkin lähestulkoon samoja asioita, kuten alla olevat esimerkit osoittavat.

Kiusaamista on henkistä ja fyysistä. Henkinen kiusaaminen on esim. syrjiminen, nimittely ja toisesta paha puhuminen. Fyysistä kiusaamista on sitten töniminen, lyöminen/potkiminen eli toisen ihmisen satuttaminen tahallaan. (120p)

Kiusaamista on sanallista ja fyysistä. Sanallinen on haukkumista ja nimittelyä. Fyysinen kiusaaminen eli väkivalta on lyömistä, potkimista, tönimistä ym. (214p)

Haukutaan, huudellaan toiselle hävyttömyyksiä, töniminen ja muunlainen fyysinen tai psyykkinen pahan teko. (104t)

Henkisen väkivallan kuvaukset sisälsivät tyypillisimmillään joko erilaisia sanallisen loukkaavan viestinnän muotoja tai henkisen väkivallan ajateltiin olevan syrjintää. Osa vastaajista mielsi henkisen väkivallan salakavalaksi toiminnaksi,

jota ei ole helppo nähdä. Henkisen väkivallan ajateltiin myös olevan uhrin kannalta ongelmallista, sillä se sai joidenkin vastaajien mielestä aikaan henkisiä arpia tai jälkiä. Usein kyseisissä vastauksissa myös mainittiin, että henkinen kiusaaminen voi jättää vakavimmat jäljet kuin fyysinen. Henkisen kiusaamisen kuvattiin esimerkiksi vievän itsetunnon, jättävän ikuisia arpia tai rikkovan sisäلتä.

Oppilaiden vastauksissa mainittiin eniten erilaisia sanallisen loukkaavan viestinnän muotoja. Kaikkein yleisimmin oppilaat kirjoittivat vastauksissaan haukkumisesta ja nimittelystä. Lisäksi oppilaat kirjoittivat, että solvaaminen, herjaaminen, haistattelu, huorittelu, homottelu sekä ikävien tai hävyttömien asioiden huutelu on kiusaamista. Sanallinen kiusaaminen saattoi oppilaiden mukaan olla myös pilkkaamista, toisen kustannuksella pilailua, ilkkumista, ivaamista tai irvailua. Kiusaamisen kirjoitettiin myös olevan törkeä tapa viestiä jokin asia. Ilkeämielistä viestintää kuvasivat oppilaiden vastauksissa sanallisen kiusaamisen muodot, kuten nälviminen, piikittely, vittuilu, naljailu, kettuilu ja vinoilu. Valta-asemaan tai vallan käyttöön puolestaan viittaavat sellaiset vastaukset, joissa sanallinen loukkaaminen nähdään esimerkiksi komenteluna, määrällinä, mahtailuna, isotteluna, sortamisena, sanoilla lyttäämisena tai uhoamisena. Lisäksi oppilaat kuvasivat vastauksissaan sellaista sanallista loukkaavaa viestintää, joka perustui jollakin tavalla kiusatun olemuksen tai käyttäytymisen arvioimiseen. Tällaisia olivat esimerkiksi moittiminen, valittaminen, huomauttelu, arvostelu ja vertailu. Joissakin vastauksissa kiusaamisen kuvattiin olevan yksinkertaisesti sanoilla satuttamista, pahasti sanomista tai inhottavien asioiden toistelua.

Monet oppilaista kuvailivat vastauksissaan fyysistä väkivaltaa. Kiusaamista oli heidän mielestään esimerkiksi töniminen, potkiminen, lyöminen, hakaaminen, tappelminen, mättäminen, kamppaaminen, nipistely, tökkiminen, kuristaminen, tukistaminen, lumipalloilla tai kuminpalasilla heittäminen, ojaan tuuppiminen ja pään uittaminen vessan pöntössä. Näistä tyypillisin oli töniminen. Lisäksi vastauksissa viitattiin yleisesti fyysiseen väkivaltaan ja pahoinpiteilyihin.

Muut loukkaavan viestinnän muodot

Useat oppilaat mainitsivat vastauksessaan jonkin sellaisen loukkaavan viestinnän muodon, jolla viitattiin kiusatun vertaissuhteiden manipulointiin. Tyypillisimmillään oppilaat kirjoittivat syrjinnästä. Muita oppilaiden kuvauksissa esiintyneitä ilmaisuja olivat yksin jääminen, poissulkeminen ja sorsiminen. Ryhmän ulkopuolelle jäämisestä koettiin myös se, ettei kiusattua hyväksytty kaveriporukkaan. Lisäksi oppilaat mainitsivat vastauksissaan kiusatun mainetta tahramaan pyrkiviä kiusaamisen muotoja, esimerkiksi pahan puhumisen sekä perättömien juttujen ja juorujen levittämisen. Oppilaat pitivät myös kiusatun ikävien puolien liioittelua ja hänen julkista nolaamistaan kiusaamisena. Myös juonittelu, valehtelu, toisten yllyttäminen liittymään kiusaamiseen sekä muiden kääntäminen kiusattua vastaan olivat oppilaiden mielestä kiusaamista. Vain yksi vastaaja käytti vastauksessaan sanaparia epäsuora kiusaaminen.

Jotkut oppilaat kuvasivat vastauksessaan tavaroihin kohdistuvaa ilkivaltaa. Myös kiusatulle nauramisen ja hänen kustannuksellaan pilailun katsottiin olevan kiusaamista. Monissa vastauksissa oppilaat viittasivat vahingoniloon. Kiusatun virheille ja vahingoille nauraminen oli heidän mukaansa kiusaamista. Lisäksi esimerkiksi kiusatun väärälle vastaukselle, hänen toimilleen tai pelkälle olemassaololle naureskelua pidettiin kiusaamisena. Uhkailuun, kiristämiseen ja sanattomaan viestintään viitattiin harvoissa vastauksista. Vastauksissa kuvattuja tyypillisiä sanattoman loukkaavan viestinnän muotoja olivat ilkeät katseet ja mulkoilu. Oppilaiden pitivät kiusaamisena myös sitä, kun kiusaajat osoittelevat kiusattua ja sipittelevät keskenään jotakin. Muutamissa vastauksissa tuotiin esille, että myös käsimerkit ja kiusatun eleiden, olemuksen ja liikkeiden matkiminen on kiusaamista.

Muutamit yksittäiset oppilaat kirjoittivat, että kiusatun yksityisyyden häiritseminen on kiusaamista. Nämä oppilaat kirjoittivat vastauksessaan, että kiusaamista on esimerkiksi toisen elämään ja yksityisasioihin puuttuminen, työrauhan häiritseminen ja se, ettei toisen anneta olla rauhassa. Muutama oppilas kirjoitti myös, että kiusaaminen on toisen oppilaan halveksimista tai väheksymistä. Kiusatun oppilaan halveksimisen tai väheksymisen nimeäminen kiusaamiseksi kuvaa pikemminkin tiettyä asennetta kiusattua kohtaan kuin viestintäkäyttäytymistä. Poikkeuksen aineistossa tekivätkin ne muutamit maininnat, joissa kiusaamista kuvattiin kognitiivisena toimintana eikä viestintäkäyttäytymisenä. Eräs vastaaja koki, että kiusaaminen on nenänvartta pitkin katsomista. Kiusaajan voidaan vastauksen perusteella ajatella halveksivan kiusattua. Yksi vastaajista kirjoitti: "Toisesta pahan ajattelu joka päivä on kiusaamista." (316t) Toinen vastaaja puolestaan totesi: "Kiusaaminen on sitä, että inhoaa jotain ihmistä tai haluaa tehdä ihmisestä pellen." (194t) Oppilaat kuvasivat melko vähän teknologiavälitteisiä kiusaamisen muotoja. Vastaajista vain yksi kirjoitti, että ilkeämielinen netissä kirjoittelu tai esimerkiksi puhelinnumeroiden levittely on kiusaamista. Muita viittauksia teknologiavälitteiseen kiusaamiseen oppilaiden tuottamissa avoimissa vastauksissa ei ollut.

Lisäksi osa oppilaista mainitsi ärsyttämisen ja ilkeilyn olevan heidän mielestään kiusaamista. Näissä vastauksissa oppilaat eivät kuitenkaan kuvanneet yksityiskohtaisesti, millaista viestintää ärsyttäminen tai ilkeily on. Eräs poika kuvasi kiusaamisessa olevan kyse toisen ärsyttämisestä ja siitä, että kiusaaja yrittää saada kiusatun suuttumaan. Ärsyttämisen tavoitteena oli siis tämän vastaajan mukaan saada kiusattu reagoimaan provosointiin jollakin tavalla. Vastauksessa ei kuitenkaan kuvattu sitä, millä tavalla provosointi tapahtuu. Kaiken kaikkiaan oppilaiden vastaukset kysymykseen, mitä on kiusaaminen, olivat melko ytimekkäitä ja tiiviitä. Vastauksissa ei juuri mainittu vuorovaikutussuhteita, erilaisia ryhmäprosesseja tai sitä laajaa kirjoa erilaisia suhteita, tapahtumia ja tilanteita, joita kiusaamiseen voi liittyä. Seuraavissa tuloslukuissa kuvaan oppilaiden näkemyksiä kiusaamiseen kytkeytyvästä monipuolisesta loukkaavasta viestinnästä syvällisemmin pääasiassa oppilaiden omakohtaisiin kiusaamiskokemuksiin nojaten.

4.3.2 Sanallinen ja sanaton loukkaava viestintä

Kirjoittaessaan kiusaamiskokemuksistaan oppilaat kuvasivat runsaasti sanallista ja sanatonta loukkaavaa viestintää. Taulukossa viisi on esillä esimerkkejä sanallisesta ja sanattomasta loukkaavasta viestinnästä.

TAULUKKO 5 Sanallinen ja sanaton loukkaava viestintä

Viestinnän kanava	Esimerkkejä sanallisesta ja sanattomasta loukkaavasta viestinnästä
Sanallinen viestintä	haukkuminen, nimittely, mollaaminen, vittuilu, pilkkaaminen, solvaaminen, huomauttelu, pakottaminen, kiristäminen, uhkailu, käskeminen, loukkaavat kysymykset tai lausahdukset, sanallinen sukupuolinen häirintä, heikkouksien esille tuominen
Sanaton viestintä	fyysinen väkivalta, fyysinen sukupuolinen häirintä, nauraminen, loukkaavat katseet, ilmeet tai eleet, poikkeava tilankäyttö, kuiskuttelu, matkiminen, sanaton huomiottajättäminen vuorovaikutuksessa, ilmeiden tai eleiden matkiminen

Sanallinen loukkaava viestintä

Eniten oppilaat kirjoittivat omakohtaisissa kuvauksissa sanallisesta loukkaavasta viestinnästä. He kuvasivat sanallisen loukkaavan viestinnän 1) muotoja, 2) sisältöjä, 3) vuorovaikutustilanteita, joissa loukkaavaa sanallista viestintää esiintyi ja 4) sen kytkeytymistä osaksi koulukiusaamisprosessia. Kuvatessaan sanallisen loukkaavan viestinnän muotoja, oppilaat kirjoittivat tyypillisimmillään haukkumisesta. Kiusattua kutsuttiin loukkaavilla nimillä ja hänelle huudeltiin ikäviä asioita. Oppilaat saattoivat käyttää vastauksissaan myös ilmauksia pilkka- ja nimitellä, mollata tai vittuilla tarkoittamaan samaa asiaa. Osa oppilaiden kuvaamasta loukkaavasta viestinnästä lähenei uhkailua tai pakottamista. Kiusatulle kerrottiin, mihin saa tai ei saa istua, häntä käskettiin luovuttamaan keunsa kiusaajan käyttöön tai olemaan hiljaa.

Kiusatulle saatettiin myös huomautella esimerkiksi vanhempien ammatista, syömisestä tai koulumenestyksestä. Lisäksi muutamat oppilaat kirjoittivat, kuinka kiusaaja esimerkiksi kertoi kiusatulle jonkun loukkaavan tosiasian tai esitti loukkaavan kysymyksen. Esimerkki 299 havainnollistaa tosiasian kertomisen loukkaavuutta. Riippumatta siitä, mitä viestin lähettäjä on viestillään tavoitellut, kokee viestin vastaanottaja tapauksen loukkaavana.

Ei tähän voi oikeen paljon sanoa, mutta olin kahden kaverini kanssa puistossa keunsa (poikien). Toinen heistä sanoi, että menen tänne puolelle tätä kiikkulautaa, koska sää oot niin läski, että koko paino valuu sinne puolelle. Hän meni sinne puolelle toisen kaverinsa kanssa. (299f)

Osa oppilaiden kuvailemasta loukkaavasta sanallisesta viestinnästä lähenee sanallista sukupuolista häirintää. Kiusattua saatettiin kutsua homoksi, huoraksi, lutkaksi tai lesboksi. Muutamissa harvoissa vastauksissa oppilaat kuvasivat toistuvaa sukupuolista häirintää (esimerkki 211t).

Aina koulun jälkeen Pete kiusasi luokan tyttöjä. Minua, Satua ja yhtä Anetta... . Kamppasi, löi, mitä mieleen sattui, haukkui. Mutta ei suoranaista haukkumista, vaan "Iina, miks sulla on vyö, jossa lukee peto? Oot sä peto?". Tai matki. Ala-asteella kahdella kaverilla meni takit rikki, minulla housut ja Iinalla itsetunto. – – Pete ja Ande ahdisteli myös seksuaalisesti, "raiskasi" leikisti, kähmi rintoja yms., not nice dude. (211t)

Näitä kuvauksia kirjoittivat pääasiassa tytöt, joita pojat toistuvasti häiritsivät ilkeillä kutsumanimillä ja vihjailemalla sukupuolisesta kanssakäymisestä. Joihinkin näistä kuvauksista liittyi myös fyysistä häirintää, esimerkiksi kähmimistä. Joskus tulkinta siitä, miten vakavasta häirinnästä oli kyse, vaihteli oppilaiden keskuudessa, kuten esimerkki 147 osoittaa.

Poika nimitti tyttöjä huoraksi. Minua vaan nauratti, koska poika ei ole ikinä toisinaan. Mutta tosikko-tytöt suuttuivat ja sanoivat, että kyseinen poika nimittelee heitä paljon. En kommentoinut asiaa, koska se oli minun mielestä vaan hauskaa. Minusta tilanne ja muutenkin ei ollut kiusaamista todellakaan, mutta tosikko-tytöt pitivät sitä ja muuta kiusaamisena. (147t)

Loukkaava sanallinen viestintä kohdistui oppilaiden kuvauksissa esimerkiksi kiusatun oppilaan ulkonäköön, käyttäytymiseen, luonteenpiirteisiin, perhetaustaan tai osaamiseen. Mikä tahansa ominaisuus, joka koettiin jollakin tavalla poikkeavaksi, saattoi olla loukkaavan *sanallisen viestinnän sisältönä*. Loukkaavissa sanallisissa viesteissä tuotiin esimerkiksi esiin se, että kiusatulla oli silmälasit, oudot vaatteet, karvainen luomi tai että hän oli muita tummempi, raskaana, ruma, oudon näköinen tai fyysisesti erilainen. Fyysisellä erilaisuudella oppilaat tarkoittivat esimerkiksi jostakin vammasta johtuvaa poikkeavaa ääntä tai kävelytyyliä.

Monet loukkaavan viestinnän sisällöistä liittyivät kiusatun painoon. Kiusattua saatettiin nimitellä hoikaksi, laihaaksi, läskiksi tai lihavaksi. Nämä haukkumasanat saattoivat olla tuotettuja (esim. hoikkaa kutsutaan lihavaksi, kaunistaa tyttöä rumaksi) tai pohjata jollekin havaittavissa olevalle ominaisuudelle. Esimerkin 165 kirjoittanut tyttö kuvaa tilannetta, jossa kiusattua haukutaan läskiksi vaikka hän on tosiasiallisesti hoikka.

He haukkuivat Katria: "Läski, ihrakasa, leväperse", ja kaikkia muita haukkumasanoja. Ja Katri kun oli oikeasti laiha tyttö, niin tämä tuntui totta kai pahalta ja Katrilta pi-rahti itku. (165t)

Myös kiusatun perhetausta saattoi joutua hyökkäyksen kohteeksi. Äidin alkoholiongelma tai isän ammatti saattoi oppilaiden kuvauksissa olla loukkaavan sanallisen viestinnän sisältönä. Loukkaava sanallinen viestintä saattoi kohdistua myös kiusatun aikaisempiin tekoihin tai hänen viestintäkäyttäytymiseensä, kuten siihen, että joku oppilas valitti muiden mielestä koko ajan. Joissakin tapauksissa kiusaaja kiinnitti huomiota siihen, miten kiusattu päätti toimia kiusaamistilanteissa ja pilkkasi esimerkiksi kiusatun puolustautumisyrityksiä. Huomion kiinnittäminen selviytymiskeinoihin ajoi kiusatun melko vaikeaan tilanteeseen. Tyypillistä oli, että kiusattu alkoi itkeä ja kiusaaja haukkui häntä esimerkiksi itkupilliksi. Monet loukkaavista sanallisista viesteistä koskivat kiu-

satun osaamista ja koulumenestystä. Loukkaavassa sanallisessa viestissä saatettiin kiinnittää huomiota siihen, että kiusattu menestyi tai ei menestynyt koulussa. Kuvauksissa kiusattua oppilasta loukattiin, koska hän ei osannut lukea ja kirjoittaa, tehdä esitelmää hyvin tai puhua kunnolla suomea. Kiusattua saatettiin myös nimitellä idiootiksi, tyhmäksi, hulluksi, luuseriksi, vammaiseksi, pisikseksi, huoraksi, lesboksi tai homoksi. Nämä ilmaukset kuvaavat pikemminkin kielteisellä tavalla leimautunutta ihmistyyppiä tai mainetta, jonka katsottiin olevan arveluttava. Haukkuminen kytkeytyy oppilaiden kuvauksissa kiinteästi kiusatun maineen tahraamiseen ja mustamaalaamiseen, mitä voidaan pitää yhtenä kiusaamisen ryhmäviestinnällisenä ulottuvuutena. Erilaisten loukkaavien kutsumanimien käyttö ja toistelu osoittautuivat monissa oppilaiden kirjoittamisissa kuvauksissa tehokkaaksi välineeksi kyseenalaisen maineen luomiseen.

Sanallisen loukkaavan viestinnän muotojen ja sisältöjen ohella oppilaat kuvailivat omakohtaisiin kokemuksiin pohjaavissa kuvauksissaan *viestintätilanteeseen* kytköksissä olleita piirteitä. Sanallinen loukkaava viestintä ajoittui hetkiin, jolloin opettaja lähti luokasta, oli poissa, myöhässä tai läsnä muttei huomannut sanallista loukkaavaa viestintää. Monissa vastauksissa kuvattiin myös sitä, miten muut oppilaat kerääntyivät seuraamaan sanallista loukkaavaa viestintää sisältäneitä vuorovaikutustilanteita. Ne olivat sosiaalisia tapahtumia, joihin liityttiin ja joita seurattiin. Myös tappeluun johtaneet tilanteet keräsivät ympärilleen katsojia.

Useimmiten sanallinen loukkaava viesti kohdistui suoraan kiusattuun. Kiusatulle saatettiin esimerkiksi huutaa: "Oot lihapulla ja mutsis ryppääjä!" (53p) Joissakin tapauksissa loukkaavan sanallisen viestinnän ensisijaista vastaanottajaa oli vaikeampi määrittää. Yksi vastaajista kirjoitti aamuisesta kouluntulostaan. Koulurakennuksen sisäpuolella hän kuuli kahden pojan keskustelevan keskenään mutta kuitenkin tarkoituksellisesti niin lujaa, että tyttö kuuli heidän haukkuvan häntä huoraksi. Viesti on näennäisesti osoitettu keskustelukumppanille mutta se sanotaan tarkoituksellisesti niin lujaa, että kiusattukin kuulee sen.

Sanallinen loukkaava viestintä saattoi olla alkusysäys vakavammalle henkiseen tai fyysiselle väkivallalle. Muutamissa kuvauksissa loukkaavaa sanallista viestintää kuvattiin osana meneillään olevaa *kiusaamisprosessia* ja oppilaat kuvasivat tapahtumia, joiden seurauksena yhtä oppilasta alettiin haukkua. Sanallinen loukkaava viestintä saattoi siis kytkeytyä kiusaamiseen sen alku- keski- tai loppuvaiheilla. Aikajänne, jota oppilaat kuvasivat kirjoituksissaan, vaihteli. Joissakin kuvauksissa keskityttiin kuvaamaan tapahtumia yhdellä välitunnilla tai yhden koulupäivän aikana. Esimerkissä 57 on puolestaan esillä muutaman viikon ajanjakso. Tyypillistä kuvauksille aikajänteen pituudesta riippumatta oli se, että loukkaavaa sanallista viestintää kuvattiin oppilaiden kirjoituksissa viestintänä, joka taukosi hetkittäin jatkuakseen sopivan hetken tullen uudestaan.

Mun yhtä kaveria kiusattiin alaluokalla. - - Mä välillä sanoin Johannalle, et kerro opettajalle. Välillä pojat saattoivat läppästä ohi mennessään. Sit mä päätin puhua pojille. Sanoin, et "ei tarvii kiusata pienempiä". Muakin välillä haukuttiin. Kiusaus loppui pariks viikoks, kun Johanna kertoi opelle. Mut sit se jatku. Myöhemmin pojat unohtivat kiusaamisen. (57t)

Muutamissa tapauksissa kiusaamisen kuvattiin alkaneen pikemminkin heitosta tai testauksesta, jota seurasi vakavampi kiusaaminen. Esimerkin 96 kirjoittanut tyttö kuvaa tilannetta, jossa hän ei itse asiassa tiedä, mikä kiusaajien ensisijainen päämäärä on. He keksivät ajanvietettä opettajan ollessa pois, eikä sanallisen loukkaavan viestinnän kohteeksi joutunut tyttö tiedä, onko kyse leikkimielisestä huulenheitosta vai vakavamielisestä kiusaamisesta.

Oli iltapäivä istuin yksin, koska kaverini oli kipeä. Takanani istui kaks tyttöä ja edessäni kaks poikaa. Opettaja oli poissa, muistaakseni hän oli hakemassa jotain papereita. Edessäni olevaa kaks poikaa kääntyi minuun päin. He olivat nimeltään Mikael ja Hannu (nimet on keksitty). Sitten he alkoivat mollaamaan minua, en muista oikein tarkkaan, se oli kait minun ulkonäöstäni. Yritin olla piittaamatta ja yritin pitää kyyneleitä. En tiennyt yrittivätkö he tahallaan vai vitsillä, mutta jostakin siltä väliltä. He vain nauroivat. (96t)

Sanaton loukkaava viestintä

Kaikkein eniten oppilaat kuvasivat kirjoituksissaan *fyysistä väkivaltaa* yhtenä sanattoman viestinnän muotona. Omakohtaisiin kokemuksiin pohjaavista kertomuksista noin puolet sisälsi viittauksia fyysiseen väkivaltaan. Eniten oppilaat kuvasivat tönimistä. Muita tyypillisiä oppilaiden kuvailemia fyysisen väkivallan muotoja olivat lyöminen, hakkaaminen, mätkiminen, läpsiminen, turpaan vetäminen, tappeleminen, maahan kaataminen, kamppaaminen, potkiminen, lumipalloilla heittäminen ja lumipesun antaminen. Muutamissa harvoissa tapauksissa oppilaat kirjoittivat kuristamisesta, seinälle nostamisesta, lumen työntämisestä suuhun ja hiusten repimisestä.

Fyysinen väkivalta oli usein vastavuoroista, ryhmässä tapahtuvaa ja siihen liittyi sanallista loukkaavaa viestintää. Muutamat kuvaukset osoittivat väkivallan mahdolliseksi valvomattomien olojen lisäksi oppituntienkin aikana. Tyypillisesti oppilaat kirjoittivat tapauksista, joissa väkivaltaisesti käyttäytyvä oppilasryhmä kiusasi yhtä oppilasta. Toinen tyypillinen väkivalta kuvaus oli kahden oppilaan välinen riitely, kahnaukset tai erimielisyys, joka johti heidän väliseensä vastavuoroiseen fyysiseen väkivaltaan. Usein näissä kahdenvälisissä kahnauksissa toinen oppilaista jäi alakynteen. Tappeluita seurasi monessa tapauksessa väkijoukko, mutta katselijat harvoin puuttuivat tapahtumien kulkuun. Vakavan fyysisen väkivallan ollessa kyseessä saattoi joku vanhempi oppilas keskeyttää tappelun. Fyysiseen väkivaltaan liittyi myös sääntöjä siitä, mikä on reilua ja mikä ei. Eräs poika kirjoitti, että häntä tönäistiin luuserin lailla takaapäin. Toinen poika kirjoitti sanoneensa kiusaajalle, että on noloa hakata pienempiä.

Nauraminen oli toiseksi yleisin oppilaiden kuvauksissaan mainitsema sanattoman loukkaavan viestinnän muoto. Tyypillisesti nauraminen liittyi joko sanalliseen tai fyysiseen kiusaamiseen. Kiusatulle sanottiin tai hänelle tehtiin jotain ikävää ja nauru säesti loukkaamista. Nauru saattoi edeltää sanallista tai fyysistä loukkaamista, esiintyä samanaikaisesti muiden loukkaavien viestien kanssa tai ikävät sanat ja teot saattoivat päättyä nauruun. Monissa kertomuksissa nauru toimi palkintona kiusaajille. Mikäli kiusattu esimerkiksi alkoi itkeä tai silminnähden hermostui kiusaamisesta, osoitti hän reaktiollaan kiusaajan viestinnän loukkaavuuden, jolle muut nauroivat.

Nauramalla kiusaajat vahvistivat omaa toimintaansa. Nauraminen myös yhdisti kiusaajia ja nauramiseen saattoivat osallistua myös kiusatuksi joutuneen oppilaan ystävät. Joissakin tapauksissa kiusatulle naurettiin selän takana, kuten esimerkki 197 osoittaa. Kyseisessä esimerkissä kiusattua loukataan matkimalla hänen liikkeitään. Pitkään jatkuva hauskanpito kiusatun kustannuksella yhdistää tässä tapauksessa kiusaajia. Nauramiseen liittyikin monissa kertomuksissa nolaaminen ja naurunalaiseksi saattaminen.

No meitä muita alkoi kyllästyttää, me ei jaksettu sitä, niin sitten me vaan suljettiin Kata ulkopuolelle ja naurettiin sille, kun sillä oli aina semmoisia tiettyjä juttuja, mitä se teki. Esim. aina asetteli hupparin huppua sillei hassusti tai veti hupparin hihoja käsien peitteeksi. Mekin alettiin tekee niitä sen ”liikkeitä” ja pilkkaa sitä, ei siis ikinä suoraan tai päin naamaa. Mut sitten se tilanne kesti monta kuukautta, me vaan pilkattiin ja naurettiin Katalle (se angstas sillein yksin tai jonku 9. luokkalaisten kaveriensaa), mut sitten se yhtäkkiä vaan loppu. (197t)

Nauramisen ohella oppilaat kirjoittivat usein myös katseesta. *Loukkaava katse* saattoi oppilaiden kuvauksissa olla ilkeä, halveksiva tai ikävä. Loukkaavat katseet tehostivat usein sanallista viestiä (esimerkki 85t). Joissakin tapauksissa pelkkä loukkaava katse saattoi satuttaa, kuten esimerkin 194 kirjoittanut tyttö kuvailee. Pelkkä silmien muljauttaminen muodostaa tässä tapauksessa loukkaavan sanattoman viestin.

Istuin siinä ja katsoin vain seiniä, kun kuulin takaaltani kovaan ääneen: Maria on huora. Käännyin katsomaan ja siellä ne 4 tyttöä katsoivat minua suoraan silmiin ja nauroivat katketakseen. (85t)

”Moi”, Tanja sanoi minulle, kun tulin paikalle. He puhuivat pahaa jostakin. ”Mitkä on puheenaiheet?”, kysyin ja huomasin, että Vilhelmiina muljautti silmiään. Hän oli kertonut minulle, että minusta puhuttiin pahaa. Se sattui sydämeen. (194t)

Oppilaiden vastauksissa tuotiin esiin lukuisia sanattoman loukkaavan viestinnän muotoja. Oppilaat kuvasivat kirjoituksissaan esimerkiksi loukkaavia eleitä, kuten osoittelua ja eleiden matkimista ja asentoja, kuten selän kääntämistä seuraan hakeutuvalle oppilaalle. Vastauksissa kuvattiin myös loukkaavaa äänensävyä (esimerkki 277t), ilmeitä (esimerkki 218t) ja tilankäyttöä (esimerkki 245t). Osa oppilaiden kuvailemasta sanattomasta loukkaavasta viestinnästä pohjasi odotuksenvastaiselle viestinnälle. Esimerkin 245 kirjoittanut tyttö kuvailee juuri tällaista tilannetta. Odotuksenmukaista vuorovaikutuksessa on kunnioittaa viestintäkumppanin henkilökohtaista tilaa. Tässä tapauksessa loukkaavaa on se, että kiusatun henkilökohtaista tilaa liioitellaan ja siihen kiinnitetään kohtuuttomasti huomiota. Loukkaavaksi sanattomaksi viestinnäksi kiusaamistapauksissa saatettiin siis tulkita sanaton viestintä, joka jollakin tavalla rikkoi vuorovaikutusta sääteleviä käytänteitä. Sanaton viestintä oli myös tehokas tapa osoittaa, ettei kiusattu ollut tervetullut johonkin viestintätilanteeseen (esimerkki 218p). Kiusatun eristäminen vuorovaikutuksesta saattoi siis tapahtua monella tavalla.

Istuin seisokien aulassa muiden seisokien kanssa. Kuulin, kun Ande sanoi Jussille jotain ivallisella äänensävyllä. Ande puhui epäselkeästi, niin en kuullut, mitä hän Jus-

sille sanoi, mutta ilmeestä huomasi, ettei mitään hirveän kivaa. Anden kaverit hänen vierellään nauroivat kovaäänisesti ja Jussi näytti surkealta. (277t)

He naureskelivat, näyttivät ilmeillä aina, että en todellakaan pääse joukkoon. Minä itkin kaikki päivät. (218p)

Alkuvuodesta, kun tulin seiskalle, kaveriani ruvettiin kiusaamaan. Aina, kun tunti alkoi, kaveriani yritettiin olla koskematta, kun tultiin ovesta luokkaan ja häntä haukuttiin koko ajan ja naurettiin. Kaikki mejän luokan pojat haukkuu ja kiusaa sitä. Kaverini lähtee joskus itkien tunnilta (koulusta). (245t)

Vuorovaikutusta ohjaavien normien rikkomisesta kertoivat myös tapaukset, joissa kiusaajat jättivät kiusatun täysin huomiotta. Eräs vastaaja kirjoitti: ”Eräänä päivänä he eivät huomioineet minua ollenkaan, vaan jättivät yksin.” (311t) Toinen kirjoitti kiusaajistaan: ”He eivät olleet minun kanssani enää, he eivät edes huomanneet olemassaoloani.” (241t) Kiusaajia oli monta ja he eivät yhteisestä sopimuksesta enää huomioineet kiusattua. Huomiottajättäminen tapahtuu tässä tapauksessa siis kollektiivisesti, eikä siinä ole kyse vain yhden oppilaan osoittamasta kielteisestä kohtelusta. Käytännössä kiusaajat viestivät sanallisesti ja sanattomasti aivan kuin kiusattu ei olisi paikalla ollenkaan.

Sanallinen ja sanaton loukkaava viestintä voivat samanlaisena toistua luoda vertaisryhmään erilaisia rakenteita. Esimerkiksi Trenholm ja Jensen (2008) tunnetussa puheviestinnän oppikirjassaan esittävät neljä näkemystä siitä, mitä vuorovaikutussuhteet ovat. Yksi tapa heidän mukaansa on ajatella, että vuorovaikutussuhde syntyy osapuolten viestiessä toisilleen. Tästä näkökulmasta katsottuna suhde siis syntyisi vuorovaikutuksessa. Kahden oppilaan välillä samankaltaisena toistuva sanallinen ja sanaton loukkaava viestintä voi vaikuttaa heidän väliseensä suhteeseen. Toisaalta loukkaava sanallinen ja sanaton viestintä voi olla viestinnällisesti taitavan oppilaan keino ohjailta ja manipuloida kiusaamisen kohteena olevaa oppilasta ja hänen vuorovaikutussuhteidensa kehittymistä. Tarkastelen seuraavassa luvussa loukkaavan viestinnän ja vuorovaikutussuhteiden välisiä kytkeymiä.

4.3.3 Vuorovaikutussuhteet ja niistä neuvottelemine osana kiusaamista

Oppilaiden kirjoittamissa kuvauksissa oli esillä kiusatun vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyntä loukkaavaa viestintää. Taulukkoon kuusi on koottu esimerkkejä tällaisista loukkaavan viestinnän muodoista.

TAULUKKO 6 Kiusatun vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyvät loukkaavan viestinnän muodot

Luokka	Esimerkkejä loukkaavan viestinnän muodoista
Vuorovaikutussuhteiden muuttuminen	syrajäytyminen merkitykselliseksi koetussa vuorovaikutussuhteessa, vuorovaikutussuhteen luonteen muuttuminen
Vuorovaikutussuhteeseen liittyneiden odotusten rikkominen	valehtelu, luottamuksen pettäminen

Kuvauksista noin viidennes kytkeytyi kiusaamiseen, jonka keskiössä olivat kiusatun läheiset vuorovaikutussuhteet ja niiden manipuloiminen tai vahingoittaminen. Etenkin tytöt kirjoittivat tapauksista, joissa kiusaaminen kytkeytyi osaksi tyttöjen välisiä läheiseksi koettuja vuorovaikutussuhteita. Tällöin kyse ei ollut niinkään ryhmässä tapahtuvasta kiusaamisesta vaan pikemminkin *syрjäytetyksi tulemisesta* tai yksin jäämisestä merkitykselliseksi koetussa vuorovaikutussuhteessa. Kiusattu saattoi joutua tahtomattaan niin sanotuksi kolmanneksi pyöräksi.

Tytöt kuvasivat esimerkiksi ystävyyssuhteissa ilmenneitä kolmiodraamoja. Kahden oppilaan välinen läheinen ystävyys saattoi hajota kolmannen osapuolen pyrkiessä luomaan läheistä vuorovaikutussuhdetta jommankumman ystävyyssuhteen osapuolen kanssa. Tyttöjen väliset ystävyyssuhteet vaikuttivat kuvausten perusteella olevan herkkiä tällaisille pyrkimyksille. Joskus kolmen tytön ryhmässä joku joutui syrjäytetyksi yhdistävien ja erottavien tekijöiden vuoksi. Yhteiset harrastukset saattoivat yhdistää kahta tyttöä ja jättää ulkopuoliseksi sellaisen oppilaan, joka ei tiennyt kyseisestä harrastuksesta mitään. Esimerkin 43 kirjoittaneen tytön on vaikea kuvata, mikä sai hänet tuntemaan olonsa ei-tervetulleeksi kahden muun tytön seuraan. Kirjoittaja huomaa jäävänsä kahden muun tytön syrjäyttämäksi. Häntä ei oteta mukaan mutta syrjäyttäminen tapahtuu hienovaraisesti ja vähitellen. Tyttö huomaa pian, ettei saa entiseen ystäväänsä ollenkaan kontaktia.

Minulla oli kaveri. Hän oli semmoinen iloinen tyttö ja tosi mukava. Me kuljettiin kouluun yhdessä ja hän kävi meillä aika usein. Hänen nimensä oli Säde. Luokallani oli myös toinen tyttö Emilia ja me oltiin aika paljon hänenkin kanssa. Säde ja Emilia ratsastivat ja olivat harrastuksessaan paljon yhdessä. Minä en tiennyt ratsastuksesta mitään. Oikeastaan se meni sitten siihen, että Säde meni joka aamu Emilian luo ja he menivät yhdessä kouluun. Yritin soittaa heille, että enkö pääsisi heidän kanssaan kouluun. He lähtivät kuulemma niin aikaisin, että ei minun kannattaisi tulla. Iltapäivällä heillä oli taas niin ”kiire”, että oli turha pysyä mukana. Säde oli kahden tulen välissä. Aina kun Emilia ei ollut koulussa, me oltiin kavereita, mutta sitten minä jäin aika yksin. Kuljin pikkusiskoni kanssa koulusta, koska heillä oli niin valtava ”kiire” – Kyllä minä joskus heidänkin kanssaan menin, mutta silloin tuntui, että oli jotenkin epätoivottu, vaikka he eivät sitä ilmaisseetkaan. (43t)

Esimerkissä 43 tyttöjä yhdistävä ja toisaalta erottava tekijä on ratsastus. Yhtä hyvin se saattoi olla esimerkiksi joku yhteinen tapahtuma tai tilanne, josta joku oppilas jäi paitsi, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Muistan, kun olin ala-asteella ollut pari päivää pois koulusta ja luokkani tytöt olivat keksineet näytelmän poissa ollessani, jota tytöt alkoivat harjoitella. Saavuttuani kouluun, he viettivät kaikki välituntinsa sisällä harjoitellen. Pyysin mukaan pääsyä, mutta he eivät suostuneet. Varsinkin kaksi tyttöä olivat minua vastaan: Sari ja Elina. Tyydyin tilanteeseen ja vietin kaikki välituntini yksin ulkona. Kerroin tapahtuneesta äidilleni ja hän kehotti minua kysymään uudestaan. En päässyt mukaan vielääkään. Sari ja Elina alkoivat huomautella minun syömisestäni sekä koulumenestyksestäni. Kerroin äidille kaikki tapahtumat ja hän otti opettajaan yhteyttä. Opettajan avulla pääsin näytelmään, mutta siitä kiusaaminen vasta paheni. Lopulta en enää kestänyt kiusaamista. Pyysin opettajalta luokan vaihtoa. Sari ja Elina eivät olleet minun kanssani enää, he eivät edes huomanneet olemassa oloani. He vaihtoivat luokassa paikkaa vierekkäin ja saivat kiusaamiseen mukaan Hannan ja Sirinkin. Olin ollut joskus Sirin kanssa. Siitähän Elina vasta raivarin saikin. Elina sanoi, että mene vaan sen sun Sirin kaa leikkimään, kun kysyin siltä, että voiko se olla mun kaa. (241t)

Joissakin kuvauksissa suhde kiusaavan ja kiusatuksi joutuneen oppilaan välillä vaikutti melko läheiseltä. Oppilaat saattoivat esimerkiksi kirjoittaa siitä, kuinka ystävä alkoi kiusata heitä. Näihin suhteisiin liittyi kuvauksissa kuitenkin ystävyyssuhteelle melko epätyypillisiä piirteitä. Suhteissa kiusaajalla oli valta päättää suhteen laadusta ja etenemisestä. Kiusaaja saattoi esimerkiksi välillä esittää ystävää ja toisena hetkenä kiusata, mikäli se sopi hänen tarkoituksperiinsä. Eräs tyttö kirjoitti kiusaajan yrittäneen esittää hänelle ystävää, vaikka tiesikin kiusatun vihaavan häntä. Ystävän esittäminen saattoi olla oppilaiden kuvauksissa tapa satuttaa kiusattua. Esimerkki 311 havainnollistaa tätä. Kiusaajat ottavat tässä tapauksessa kiusaamisen hieman taannuttua yhteyttä kiusattuun ja antavat ymmärtää, että he voisivat ystävyystyä. Uuden toivon viriäminen kiusatussa luo otollisen maaperän kiusaamiselle.

Noin 2 vuotta sitten he vielä soittelivat minulle ja leikkivät kavereitani. Mutta myöhemmin selvisi, että he olivat vain valehdelleet minulle ja puhuivat selän takana muille minusta valheita. Tapahtuma suututtaa minua vieläkin aivan suunnattomasti. (311t)

Roolijako kiusaaja-kiusattu oli joissakin kertomuksissa epäselvä. Osa oppilaiden kuvailemista kiusaajan ja kiusatun välisistä vuorovaikutussuhteista vaikutti hyvin tulkinnallisilta. Epäselvää oli, kuka oikeastaan on kiusaaja ja kuka kiusattu. Molemmat vuorovaikutussuhteen osapuolet saattoivat loukata toista ja kiusata, kuten esimerkki 156 osoittaa. Tämä kuvaus nostaa kiusaamistapahtumista tehtävät tulkinnat keskeiseen asemaan. Kiusaamisessa mukana olevat oppilaat saattavat tulkita tapahtumia eri tavoin, eivätkä he välttämättä jaa samaa käsitystä siitä, kuka on kiusaaja ja kuka uhri. Tässä kuvauksessa on kyse läheiseksi koetuista vuorovaikutussuhteista ja siitä, kuinka tyttöjen väliset ystävyyssuhteet saattavat muuttua kiusaamissuhteiksi.

Minä ja Riikka ollaan aina oltu bestikset. Mut 5.-6. luokalla yks Minna alko tosissaan hajottaa meidän välejä. Se oli tehny niin ennenkin. Se juttu alkoi jo 2. lk:lla. Minna halus olla Riikan paras kaveri, mut ei mun. Se oikeastaan vihas mua siks, kun mä olin Riikalle tärkeämpi ku se. Aina ku mulla ja Riikalla oli hauskaa, se katto mua ilkeesti. Riikka puolusti mua. Se katto Minnaa ilkeesti. Mä en kyl ikinä pyytäny sitä tekee sillei. Sit Minna tuli 5 lk:lle. Me oltiin kuukilla. Me 5-6. lk:laiset oltiin samassa luokassa. Tunneilla Minna aina katto mua sieltä jostain nurkasta ja heti, jos mä vilkasin sitä, niin se alko valittaa opelle ja mä jouduin puhutteluun henkisestä kiusaamisesta. Mut oli jo 2. lk:lla tuomittu kiusaajaks. Ja oikeastaan mun tunteet Minnaa kohtaan on aina ollu viha, viha, viha! Mä inhoon sitä ja se mua. Sen motiivi siihen on, "Vittu ku Saila ja Riikka on kavereita, Saila ei ansaitse Riikkaa.". Mun motiivi on: "Vittu, Minna aina koittaa hajottaa meijä välit.". Mä oon aina ollu suosittu poikien keskuudessa, ja no Minna ei. Minna oli mulle kateellinen. Sitten yks päivä se tapahtui. Minna pääs mun ja Riikan väliin. Meille tuli riita. Sit 1 vk sen jälkeen me sovittiin. Minna itki sen takia. Se itki, koska Riikka ja mä ollaan bestikset! Sit Riikka pyys mult anteeks ja mä siltä. Kaikki oli hyvin kunnes Minna alko sit taas sitä: "Eik Riikka, Saila oookki idiootti?". Mä sain monesti kuulla juttuja, joita se oli musta sanonu. Minä oon kiusaaja. Niinhän mä oonkin. Mulla on todettu asenneongelma. Niinhän mul onki. Kaikki vaan siks, et mä 1 lk:lla sain parhaaks kaveriks Riikan. Riikka vihaa kans Minnaa, mut silti aina vaan mua on syytetty. Saila teki sitä ja tätä, vaikka oikeesti se menis näin, Saila ja Riikka... Ja oikeesti Minnahan se koki sen mahdottomaks, et se ja mä oltas ees jonkunlaisia kavereita. Kuka siis on kiusaaja ja kuka uhri? (156t)

Vuorovaikutussuhteisiin liittyy usein odotuksia vastavuoroisuudesta ja jonkinasteisesta luottamuksesta. Oppilaiden kuvaukset osoittivat, että kiusaaja saattoi pettää kiusatun luottamuksen. *Luottamuksen pettäminen* edellytti suhteessa koettua läheisyyttä, jaettua tietoa tai yhteisiä kokemuksia, joita kiusaaja saattoi hyväksikäyttää satuttaakseen kiusattua. Kiusaaja saattoi esimerkiksi käyttää kiusatusta tietämiään henkilökohtaisia asioita väärin tai levittää hänestä juttuja, joita kiusattu ei olisi halunnut muiden tietävän. Eräs oppilas kirjoitti: "He puhuivat minusta pahaa selän takana ja levittivät kaikki mokani eteenpäin. Kaikki aikaisemmat kaverini kertoi heille kertamani salaisuudet eteenpäin." (356t) Esimerkin 122 kirjoittanut poika kuvaa tilannetta, jossa hän kokee petetyksi tulemisen tuntemuksia. Tässä tapauksessa luottamus hyvään ystävään osoittautuu virheeksi.

Kotona itkin lattialla ja tärisin raivosta ja haukuin Stefan silloiselle kaverilleni lähettämässä tekstiviesteissä. Seuraavana aamuna kuitenkin sovimme riitamme. Parin päivän kuluttua selvisi, että "kaverini", jolle lähetin viestit, oli näyttänyt ne rehtorille ja sain jälki-istuntoa. Tunsin itseni petetyksi, sen jälkeen emme ole jutelleet toisillemme. Stefan kanssa olemme ystäviä nykyään. (122p)

Luottamuksen pettäminen läheisessä vuorovaikutussuhteessa poikkesi jossain määrin tapauksista, joissa kiusatulle valehdeltiin. Myös nämä tapaukset saattoivat johtaa petetyksi tulemisen tuntemuksiin, mutta ne eivät aina edellyttäneet jaettua tietoa tai läheiseksi koettua vuorovaikutussuhdetta kiusatuksi joutuneen ja kiusaavan oppilaan välillä.

4.3.4 Ryhmän rakenteiden luominen ja ylläpitäminen kiusaamalla

Tutkimuskirjallisuudessa kiusaamisen sanotaan olevan ryhmäilmiö (Olweus 1992; Pörhölä 2006; 2007; Salmivalli, Lagerspetz ym. 1996; Salmivalli 1999). Myös tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat kuvasivat, miten erilaiset ryhmäviestinnälliset loukkaavat vuorovaikutusprosessit kytkeytyivät osaksi koulukiusaamista. Sanallinen ja sanaton loukkaava viestintä ei ainoastaan kytkeydy vuorovaikutussuhteisiin koululuokan sisällä vaan samalla myös rakentaa koululuokkaa sosiaalisena yhteisönä. Sosiokulttuurisen puheviestinnän tutkimustradition peruseräiteiden mukaisesti voidaan ajatella, että viestinnässä luodaan, ylläpidetään ja muokataan sosiaalista todellisuutta (ks. luku 2.1). Täten loukkaava sanallinen ja sanaton viestintä voi luoda ja ylläpitää joidenkin oppilaiden näkökulmasta erittäin epäedullisia ja haitallisia ryhmän rakenteita koululuokan sisällä. Nämä rakenteet voivat olla sellaisia, joissa yhden oppilaan kustannuksella toiset kokevat enemmän yhteenkuuluvuutta. Tutkimuksessani havaitsin ryhmän rakenteiden luomiseen ja ylläpitämiseen kytkeytyneitä loukkaavan viestinnän muotoja. Tarkastelen näitä prosesseja neljästä eri näkökulmasta, jotka esittelen taulukossa seitsemän.

Luokka	Esimerkkejä rakenteistumisen prosesseista
Valtaerojen korostaminen	syrjimin, kiusatun aseman heikentäminen, maineen pilaaminen
Kontrollointi	normeista kiinnipitäminen ja ruotuun palauttaminen
Vuorovaikutussuhteista neuvottelemine ryhmässä	vuorovaikutussuhteissa tapahtuviin muutoksiin sopeutuminen, jännitteiden hallinta
Koheesion vahvistaminen	kiusaamiseen liittyminen, jaettujen merkitysten muodostaminen

Valtaerojen korostaminen

Valtaerojen korostaminen näyttäytyi oppilaiden kuvauksissa yleisimmin *syryjintänä*. Syrjimällä jotakin oppilasta muut oppilaat pystyivät heikentämään kiusatun asemaa ryhmässä ja siten luomaan ja ylläpitämään valtarakenteita. Syrjminen saattoi toteutua oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa sanallisesti tai sanattomasti, kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa tai selän takana. Esimerkin 344 kirjoittanut tyttö kuvaa sanallista ja sanatonta syrjimistä.

Kun tulin paikalle, tytöt puhuivat normaalisti. Kun minä tulin porukkaan, yksi pitkä vaaleahiuksinen Leena käänsi selkänsä, jotta en pääsisi piiriin seisomaan. Muut 5 tyttöä eivät välittäneet siitä. Lähdin pois, en välittänyt. Seuraavalla välitunnilla oli ruokailu ja menin sinne kahden kaverini kanssa, kunnes Leena sanoi, että Tuija ja Miia tulkaa tänne. En jaksanut välittää siitä, että Tuija ja Miia lähtivät luotani. Minulla itself ei ollut enää siinä tilanteessa nälkä ja lähdin pois. Minä petyin kavereihini ja lähdin vuotta vanhempien kavereideni luokse itkien. (344t)

Oppilaiden kirjoittamissa kuvauksissa päätös jonkun oppilaan syrjimisestä saatettiin tehdä kahden oppilaan välillä tai pienryhmässä. Eräs tyttö kirjoitti, kuinka hän halusi olla ystävänsä kanssa omilla oloissaan ja he päättivät yhdessä syrjiä erästä luokalla ollutta tyttöä. Esimerkki 132 kuvaa tapausta, jossa ryhmä tyttöjä päättää kiusaajan ehdotuksesta jättää Piritta-nimisen tytön yksin. Syrjimisestä sopiminen kahden kesken tai pienryhmän sisällä voi olla kiusatun kannalta haasteellista. Joissakin tapauksissa kiusattu huomasi toistuvasti olevansa yksin, vaikkei kukaan varsinaisesti ollutkaan kertonut hänelle syrjimisestä. Tämä osoittaa, ettei vertaisryhmästä eristäminen aina ole kiusatulle selkeä, rajattu, yksittäinen tapahtuma, jonka jälkeen syrjäytetty oppilas tietää olevansa vertaisryhmän ulkopuolella. Kiusattu voi pikemmin tällaisissa tilanteissa toistuvasti huomata olevansa tapahtumien ulkopuolella tietämättä, miksi ja kenen toimesta.

Talvella koulun pihalla tapahtui "Piritan" joukkoon ei-mukaan-ottaminen. ... Miranda oli se "pääjehu", joka sanoi, että hei, nyt ei otetakaan tota Pirittaa mukaan. Heidi sanoi, että okei. Minä, Elli ja Janika oltiin hiljaa. Kun Piritta tuli kouluun, me oltiin menty ensin piiloon ja kun se löysi meidät, Miranda sanoi, että me ei haluta olla enää sun kaa. Minä olin hiljaa, enkä tehnyt mitään. Lopulta Piritta tuli surulliseksi ja meni open luo valittamaan. (132t)

Syrjimisen ohella oppilaat kirjoittivat siitä, kuinka kiusaajat pyrkivät vaikuttamaan muihin vertaisiin siten, että kiusattu jäi yksin. Eräs tyttö kirjoitti ryhmässään olleen selkeästi kaksi johtohahmoa, jotka yllyttivät muita. Esimerkin 218 kirjoittaja on poika ja hän kuvaa kokemuksiaan kiusatuksi tulemisesta. Pojalla

on ollut vaikeuksia päästä mukaan kaveripiiriin ja kiusaaja myös manipuloi muita vertaisryhmän jäseniä hyljeksimään häntä.

Jouduin aina naurunkohteeksi. Ikinä mua ei päästetty mihinkään kaveripiiriin. Aina, jos jotain oli tapahtunut, niin koko luokka syytti mua ja aina sain syyt niskoilleni, joka ikinen kerta. En oikeen saanut selvää syytä, miksi olin yhden kiusaajan silmissä niin tyhmä, että mua piti kiusata koko ajan. Kiusaaja sai aina koko luokan hänen puolelleen, niin siinä ei ollut silloin mitään jakoa. Pääkiusaaja oli ollut kateellinen mulle, koska olin aika hyvä urheilussa ja koulussa. Aina, jos joku näki, että kiusausta oli, niin muut luokkalaiset vain katsoivat vierestä tai lähtivät mukaan kiusaukseen. (218p)

Oppilaat kirjoittivat myös lukuisista keinoista, joilla pyrittiin vaikuttamaan kielteisesti *kiusatus maineeseen*. Kiusattua saatettiin syytellä, hänestä leviteltiin perättömiä juttuja, hänestä puhuttiin pahaa selän takana ja hänen maineensa tahrattiin. Syyttäminen oli yksi oppilaiden kertomuksissa esiin tullut kiusaamisen muoto, joka saattoi vaikuttaa kiusatus maineeseen. Erästä oppilasta syytettiin lunttaamisesta ja toista kaikista luokassa tapahtuneista ikävistä asioista. Esimerkissä 356 on esillä perätöntä syyttelyä. Kiusattu leimataan syylliseksi ilman, että hänelle annetaan mahdollisuutta saada selville, mistä häntä syytetään. Koska syy ei ole selvillä, ei kiusattu pysty puolustautumaan.

Joskus kaikki luokan tytöt, paitsi yksi kaverini, piirittivät minua. Olin ringin keskellä. He syyttivät minua kaikesta ja kun sanoin vastaan: "En ole tehnyt sitä.", niin he vastasivat, että ei minuun voisi luottaa. Joskus selvisi, etten minä ollut tehnyt mitään, niin he vastasivat: "Saat vielä yhden mahdollisuuden ja ei me uskottu sua, koska suhun ei voi luottaa." Mutta en ymmärtänyt "mahdollisuutta". (356t)

Syyttelyn ohella oppilaat kirjoittivat, kuinka kiusatusta puhuttiin selän takana pahaa. Eräs tyttö kuvasi avoimessa vastauksessaan tyttöjen välistä kiusaamista yläkoulussa seuraavasti: "Yläasteella kiusaaminen on myös henkistä. Etenkin tytöt osaa sen. Salakavalasti Heta sanoo Liisalle: 'Eikös tuo Sohvi ookki ruma', sitten tytöt nauraa ja katsoo Sohvia pilkallisesti". (156t) Kiusaajat jakavat tietoa jostakin kolmannesta osapuolesta, mikä lähentää heitä. Mahdollisesti he samalla osoittavat juorun kohteelle puhuvansa pahaa juuri hänestä.

Esimerkki 198 kuvaa sitä, kuinka tytöt vaihtavat mielipiteitä vertaisistaan. Tytöt muodostavat kuvan Patesta ärsyttävänä poikana. Kirjoittaja kuitenkin joutuu keskelle sekavaa riitaa puolustaessaan Patea ja poiketessaan siitä näkemyksestä, joka Patesta on muodostunut tyttöjen puheessa. Selän takana pahan puhuminen voi siis lähentää niitä henkilöitä, jotka siihen osallistuvat. Samalla juoruiluun osallistuneet henkilöt ikään kuin sitoutuvat pitämään kiinni yhteisestä näkemyksestä. Toisenlaisen näkemyksen esittäminen osoittautuu tässä esimerkkitapauksessa normin rikkomiseksi. Jokaisen Patesta pahaa puhuneen ryhmän jäsenen oletetaan olevan asiasta samaa mieltä, eikä poikkeavia näkemyksiä sallita.

Kuudennella luokalla vanhat tutut kaverit (ja toki minäkin) alkoivat muuttua. Tuula ja Satu alkoivat nälviä Patelle jatkuvalla syötöllä. Pate kyllä usein antoi tytöille aiheita haukkumiseen. Tytöt kysyivät minulta, mitä mieltä olin asiasta. Sanoin, että en pitänyt Patesta ja että hänen käytöksensä ärsytti minuakin joskus. Oli kulunut muutamia päiviä ja tytöt piinasivat Patea vieläkin, nyt tosin ilman aiheita, sillä Pate ei enää

hetkeen ollut tehnyt mitään nälvimiseen oikeuttavaa. Kun taas kerran eräällä englannin tunnilla Tuula ja Kirsi haukkuivat Patea tämän selän takana, minä hermostuin. Huusin tytöille, että he ovat sääliittäviä kiusatessaan vieläkin Patea ja että en pitänyt ollenkaan siitä, että he syyttävät haukkuivat ja ilkkuivat. Siitä vasta sota syttyi. Opettaja kuuli riidasta ja poisti meidät täyttämään kiusaamislomakkeet, joiden pohjalta pääteltiin koko Pate-Tuula-Kirsi-riidan syyllinen: minä. (198t)

Tytöistä kertovissa kuvauksissa oli esillä muutamia tapauksia, joissa tyttö sai huoran maineen. Maineeseen johtaneet tapahtumat saattoivat olla hyvin monipuolisia. Niillä ei välttämättä ollut mitään tekemistä leimatuksi joutuneen tytön oman käyttäytymisen kanssa, kuten seuraava esimerkki osoittaa. Huoran maine tarttuu tässä tapauksessa henkilöstä toiseen.

Sisareni oli hölmöyksissään (humalassa) tehnyt asioita (en kerro niitä), jotka olisi voinut jättää tekemättä. Palkkiona tästä musta silmä ja huoran maine. ... Menin äidin kanssa kauppaan, mutta äiti jäi vielä ottamaan ostoskärriä. Menin kaupan sisään, minulla oli korkokengät jalassa, jotka olin löytänyt kaapin pohjalta. Ensimmäiseksi kuulin: "On sitten laittanut siskonsa korkokengät jalkaan.". Tuolloin paikalla olivat nuo "pahimmat" kovikset, heitä oli vain kaksi. Sitten he sanoivat halveksuvasti, ilkeinä ääninä, samanlainen huora! Tuossa vaiheessa äiti astui kaupan sisään ja hän kuuli tuon. Kävelimme äidin kanssa kaupan sisään ja minua alkoi itkettää. Se tuntui pahalta! (152t)

Pojatkin saattoivat menettää maineensa vertaisryhmässä. Tyttöjen maine liittyi usein sukupuolisuuteen, mutta poikien maineen kannalta keskeiseksi tekijäksi nousi pikemminkin nössöys. Esimerkin 83 kirjoittanut poika kuvailee toisen pojan maineen joutumista koetukselle. Kuvauksessa Timo-niminen poika tekee toisten vertaisten mielestä jotain arveluttavaa. Se leimaa hänet kielteisellä tavalla. Kyseisessä tapauksessa Timon haukkuminen jatkuu useampia viikkoja saaden koko ajan yhä vakavampia muotoja. Lopulta tilanne kärjistyy välivaltaiseksi ja kuristamistapauksen jälkeen sitä aletaan selvittää rehtorin johdolla.

Tämä tapahtui 8-luokan alussa, kun Timo oli vähän aikaa sitten käynyt kommandopipo päässä soittamassa jonkun vanhan mummon ovikelloa. Joku oli nähnyt sen ja kertonut koulussa juttua eteenpäin. Kun 9-luokkalaiset kuulivat siitä, he menivät heti ilkkumaan Timolle siitä, kuinka nössö hän oli, kun teki sellaisia asioita ihan innolla, joita 3-luokkalaisetkaan eivät pidä kovana. (83p)

Kontrollointi

Oppilaiden kuvaukset osoittivat, että kiusaaminen toimi myös tehokkaana kontrolloimisen välineenä oppilaiden vertaissuhteissa. Selkeimmin tämä tuli esille tapauksissa, joihin liittyi normeja ja mahdollisesti niiden rikkomista. Normit toimivat rakenteita luovana ja ylläpitävänä voimana oppilasryhmien sisällä. Vertaisryhmien vuorovaikutusta säätelivät kirjoittamattomat säännöt siitä, mikä on ryhmässä sallittua ja mikä ei. Nämä säännöt asettivat reunaehdot ryhmässä toivotulle ja ei-toivotulle vuorovaikutukselle. Esimerkiksi "leijuminen" eli toisten ärsyttäminen kovaäänisellä puheella ja oman itsen liiallinen esille tuominen ei ollut vertaisten mielestä sopivaa käyttäytymistä ja johti eräässä tapauksessa kiusaamiseen. Kirjoittamattomien sääntöjen rikkominen nähtiin joissakin kuvauksissa syynä kiusaamiselle. Kuvauksissa esille tulleet normit olivat esimerkiksi kytköksissä käyttäytymiseen, ulkonäköön, alkoholin käyt-

töön ja seurustelusuhteisiin. Eräs poika kuvasi vastauksessaan, millainen paine kahdeksaluokkalaisilla pojilla on hankkia itselleen tyttöystävä. Vastajaan mukaan pojilla odotetaan jo olevan tyttöystävä ja mikäli näin ei ole, leimataan poika helposti homoksi. Seurustelusuhde suojaa näin ollen ikävältä leimalta.

Joissakin kuvauksissa julkisen nolaamisen kautta ryhmässä osoitettiin, mikä on sallittua ja mikä ei. Kaikki nämä tapaukset liittyivät kirjoittamattomiin sääntöihin siitä, mitä yläkouluikäiset oppilaat voivat tehdä ja mitä eivät. Esimerkissä 244 kiusatuksi joutuvat oppilaat leikkivät nukeilla, mikä on kiusaajien mielestä lapsellista.

Kiusaaminen alkoi siitä, kun Lotta ja Inka leikkivät nukeilla. Kerran Hilla ja Minttu näkivät tilanteen ja alkoivat nauramaan. Jo sinä päivänä he alkoivat kiusata Lottaa ja Inkaa. Minä (Lotta) ja ystäväni Inka olimme ensin noloina ja melkein jo itkimme. Päivät vierivät ja kiusaaminen vaan jatkui. Kiusaamiseen kuului haukkumista ja itku. Se oli aivan kamalaa. Päivä päivältä se vaan jatkui. Joskus oli parempia päiviä, joskus huonompia. (244t)

Suhteista neuvottelemisen ryhmän sisällä

Se, että joku luokkayhteisön jäsenistä jäi vuorovaikutuksen ulkopuolelle, tai se, että joku päätettiin jättää ryhmän ulkopuolelle, saattoi saada alkunsa myös jostakin ryhmän sisäisiä rakenteita ravistelleesta tapahtumasta. Osa oppilaista kuvasi *muutoksia vertaisryhmän rakenteessa tai sisäisissä suhteissa* kiusaamiseen johtaneina tapahtumina. Tällaisia tapahtumia olivat esimerkiksi seurustelusuhteiden syntyminen tai päättyminen (esimerkki 150t), vanhojen ystävyysuhteiden päättyminen ja uusien solmiminen (esimerkki 169t) tai luokkaan tullut uusi oppilas.

Joel rupesi vihaamaan minua ja Amandaa yhtäkkiä. Varmaan siksi, kun me oltiin muittenkin poikien kanssa. Ja siksi, kun Joel tykkäs miusta, ja pyysi alkamaan. Ja minä en tykännyt siitä ja kieltäydyin. Sen jälkeen se rupes haukkumaan meitä huoraks, lutkaks ja lesboks ja mitä kaikkea sitä vaan keksii. Kyllä se yhen kerran potkas multa ilmat pihalle. (150t)

Vielä syksyllä olin ollut heidän kaverinsa, yksi suosituimmista tytöistä, mutta sitten tilanne muuttui. Minua alkoi kyllästyttämään ainaiset juorut ja toisten kiusaaminen, ja ystäväystyyn muiden, mielestäni paljon mukavampien ihmisten kanssa. Siitä vanhat ystäväni eivät pitäneet ja alkoivat kertoa perättömiä juttuja minusta. "Hei, oletko sä kuullut, Liljalla on taas uusi hoito." Jutut eivät tietenkään pitäneet paikkaansa, mutta kun Johannes ja muut sanoivat noin, niin heti kaikki uskoivat. (169t)

Myös *vertaisryhmän sisäiset jännitteet* saattoivat oppilaiden kuvauksissa saada aikaan tilanteita, jotka johtivat kiusaamiseen. Esimerkiksi oppilaiden väliset riidat saattoivat levitä koko vertaisryhmään saaden aikaan kiusaamista. Tyttöjen välille syntyi ajoittain hyvinkin voimakkaita ristiriitoja, jotka saivat koko vertaisryhmän sotkeutumaan välienselvittelyyn. Joskus myös pojat sekaantuivat tyttöjen välisiin riitoihin ja kostivat joidenkin tyttöjen puolesta kiusaamalla. Vertaisryhmä saattoi tällöin jakautua leireihin, jolloin joku tai jotkut oppilaat saattoivat jäädä pääryhmän ulkopuolelle. Joissakin kuvauksissa tyttö- ja poikaryhmien vuorovaikutussuhteet ja niissä esiintyneet jännitteet nousivat merkittäviksi tekijöiksi kiusaamisen syntymisessä ja kehittämisessä. Nämä jännitteet

saattoivat olla tyttö- ja poikaryhmien sisäisiä tai niiden välisiä jännitteitä. Muutamissa kuvauksissa oli esillä etnisten ryhmien mukanaan tuomat jännitteet, jotka johtivat kiusaamiseen tai ylläpitivät sitä, kuten seuraavassa esimerkissä:

Minä ja kaverini alettiin riitelee yhden tytön kanssa ja sen tytön puolelle meni monta ulkomaalaista poikaa. Ne pojat alkoivat huutelee meille paljon ilkeitä sanoja ja yksi pojista kävi melkein mun kimppuun, mutta kaverit tuli väliin. Mukana oli se tyttö, jonka kanssa me riitelimme. Hän oli Marika, hän esitti tosi paljon jotain täydellistä. Sitten puolella olevat pojat. Eerik on tosi ilkeä. Me vain huutelimme takaisin, jos he sanoivat jotain pahaa. Olin tosi surullinen monta päivää tapahtuneen takia, mutta en sanonut siitä kellekään. Minun kaverini olivat Tabita, Carla, Olga, Sofia, Sara ja Milos. Mutta sitten Henna meni Marikan kanssa ja Carla. Ne ulkomaalaiset pojat olivat Jonny, Amin, Krisse. He huutelivat joka päivä meille "huorat". Ne keksii aina meistä jotain, joka ei ole totta. (318t)

Koheesio vahvistaminen

Myös ryhmän sisäinen koheesio kytkeytyi osaksi kiusaamista. Ensinnäkin oppilaiden kirjoittamat kuvaukset heijastelivat ryhmässä vallitsevaa painetta toimia kiusaamista edistävillä tavoilla. Oppilaat eivät esimerkiksi uskaltaneet puolustaa kiusattua. He lähtivät mukaan kiusaamiseen, jottei heitä kiusattaisi tai he eivät kertoneet kiusaamisesta kenellekään. Esimerkin 323 kirjoittanut poika kuvaa koko luokan yhtyvän kiusaamiseen. Syyksi hän näkee sen, että muut pelkäsivät kiusaajaa. Erityisen loukkaavaksi kirjoittaja kokee sen, että kukaan ei puolusta häntä, eivät edes hänen omat ystävänsä. Tapaus kuvastaa niitä kirjoittamattomia sääntöjä, jotka ohjaavat oppilaiden vuorovaikutusta vertaisryhmässä. Nämä säännöt luovat painetta toimia yhdenmukaisella tavalla. Näistä säännöistä poikkeaminen voi johtaa rankaisemiseen.

Olin 5. luokan lopussa, meille jaettiin kuvaamataidon töitä. Näin yhden hieman voimakkaamman oppilaan käärivän töitensä rullalle. Oppilas löi minua sillä takaraivoon ja kun käännyn, hän löi minua sillä kasvoihin (opettaja oli lähtenyt luokasta). Seuraavaksi koko luokka yksi kerrallaan liittyivät kiusaamiseen, koska pelkäsivät sitä voimakkaampaa. "Niilo" oli se voimakas hemmo. En kuitenkaan jaksaa keksiä nimiä koko luokalle. Muistan kuitenkin vain yhden katsoneen vierestä. Hän ei tehnyt mitään. Ei kutsunut opettajaa, ei puolustanut, vaan istua kyykötöi reunassa. Minä itse "miekkailin" ja puolustin itseäni sillä kääröllä. Minusta tuntui pahalta, ettei yksikään ollut minun puolellani. Tapahtuma päättyi opettajan tuloon. Niilo halusi paljon huomiota, kun oli niin huono koulussa ja koska minä olin ainut, joka ei kunnioittanut häntä, hän nöyryytti minua. Itse tämä teko ei ollut vakava, se tuntuu humoristiselta, vaan se, ettei kukaan tukenut minua. Niin sanotut kaveritkin yhtyivät kiusaamiseen. (323p)

Tämän ohella koheesiota loivat myös ryhmässä jaetut asiat, kuten esimerkiksi yhteiset kokemukset ja niiden kautta muodostuneet *merkitykset*. Esimerkissä 201p kuvataan jaetun merkityksen muodostumista. Siinä pojat saavat tietää, että Niko pelaa Pokémonia. He tulkitsevat, että se on lapsellisten poikien puuhaa ja alkavat haukkua Nikoa. Muistutteleamalla Nikoa matkan varrella Pokémonista muut pojat hauskuuttavat toisiaan Nikon kustannuksella. Samalla Nikosta alkaa muodostua kuva lapsellisena poikana ja hänen kaikkia toimiaan saatetaan verrata tähän kerran muodostuneeseen merkitykseen. Lisäksi Nikon mollaaminen hänen Pokémon-harrastuksensa vuoksi osoittaa muille pojille kyseisessä oppilasryhmässä, että lapsellisuus ei ole tässä joukossa sallittua. Näin

yksinkertainen kiusaamisen muoto, haukkuminen, saa ryhmäviestinnällisen luonteen. Se, ketä haukutaan, mistä haukutaan ja miten haukutaan, on oleellista ryhmän rakenteiden muodostumisessa ja koheesion luomisessa. Haukkumalla yhtä ryhmän jäsentä ryhmä osoittaa, mikä on sallittua ja mikä ei. Samalla luokkaan syntynyt merkitys yhdistää muita oppilaita.

Olin juuri aloittanut pelaamaan Pokémon korttipeliä ja olin kertonut siitä teknisen työn opettajalle, Martille. Seuraavalla tunnilla, viikon kuluttua, kun Martti tarkasti paikallaolijoita, huikkasi hän minulle luokan edessä: "Niko, siitä sun Pokémon pelistäsi oli juttua uutisissa.". Suomi oli siis juuri voittanut ensimmäisen TCG maailmanmestaruuden ja siksi siitä kerrottiin. No porukka aloitti heti: "Kuka pelaa Pokémonia?". "Niko pelaa!" Kaikki alkoivat nauramaan ja minä yritin olla kuin mitään ei kuuluisi. Kuitenkin tunnin loputtua oli koko koulu tietoinen asiasta. Siitä eteenpäin, mihin meninkin, alkoivat oppilaat aina laulaa "Pokémon!". Minua nolostutti, vihasutti, ärsytti. Monet asiat pyörivät mielessäni piinaten ja häiriten minua. Olin kuitenkin vain rauhallinen, enkä välittänyt. Vuoden mittaan asia on alkanut unohtua. (201p)

Esimerkki osoittaa, että oppilasryhmä saattaa muistaa yhden yksittäisen nolon tapahtuman ja sen pohjalta muodostuneen merkityksen melko pitkään. Esimerkiksi Nikosta kertova Pokémon-tapaus unohtui kirjoittajan mukaan vähitellen vuoden sisällä. Tällöin on mahdollista, että yhden yksittäisen vuorovaikutustapahtuman pohjalta syntyneet merkitykset saattavat kytkeytyä kiinteästi jonkun henkilön maineeseen. Kyseisen henkilön toimintaa saatetaan jatkossa tulkita syntyneen maineen valossa. Oppilaiden vuorovaikutuksessa luoma loukkaava merkitys oli joissakin tapauksissa ilmeinen. Esimerkiksi ulkonäköön liittyvät haukkumanimet ovat yksinkertainen esimerkki ryhmään syntyneistä merkityksistä. Oppilaiden kuvauksissa esiintyi lukuisia joukko jaettuja merkityksiä, jotka pohjasivat ulkonäköön. Tällaisia tapauksia kuvastavat esimerkit 19, 28, 56 ja 57.

Pienempänä minua kiusattiin korvani takia. Minulla on korvassa nipukassa luomi, joka on ruskea ja siinä on vähän karvoja. Sitä haukuttiin joskus päivittäin sieneksi ja semmoista. (19p)

Sitten Petri ja Kimi alkoivat haukkumaan vinokävelijäksi tai joksikin tollaiseksi. (28t)

Kolmannella luokalla mua kiusattiin sillei, et ne haukku mua rillipöllöksi. (56t)

Mun yhtä kaveria kiusattiin alaluokalla. Tanja oli vähän pyöreä ihminen. Isomman luokan pojat haukkuivat kääretortuksi jne. (57t)

Toisinaan merkitykset eivät olleet ilmeisiä vaan kehittyivät pitkän ajan kuluessa ja pohjasivat ryhmän yhteiselle historialle ja kokemuksille, kuten Nikosta kertova Pokémon-tapaus osoitti tai kuten käy esimerkin 247 kirjoittaneelle tytölle. Hän kuvaa kirjoituksessaan pitkäaikaista kokemustaan kiusatuksi joutumisesta. Hänen haukkumanimensä rotta alkaa tapahtumien kehittyessä esiintyä yhä uusissa yhteyksissä. Tässä tapauksessa esimerkiksi opettajan on mahdotonta tietää, mistä loukkaavassa tilanteessa on kyse. Tämä oli tyyppillistä pitkäaikaisesta kiusaamisesta kertovissa esimerkeissä. Tapaukset, joissa kiusaaminen kytkeytyi tiiviisti ryhmän rakenteiden muotoutumiseen ja joihin liittyi ryhmän sisälle

muodostuneita merkityksiä, olivat erityisen haasteellisia havaitsemisen näkökulmasta.

Julius, Robert, Markus ja Sami kiusasivat minua koko ajan. He haukkuivat minua rotaksi ja rumaksi. Ajattelin, että en välitä heistä ja että en kuuntele heitä. No he jatkoivat minun kiusaamistani. Vaikka sanoinkin mielessä itselleni, että älä kuuntele heitä, niin silti kuuntelin ja se jäi mieleeni. Olin sanonut heille jo monta kertaa, että lopettaisivat minun kiusaamisen, mutta he eivät lopettaneet. Monesti koulusta kotiin mentyänä rupesin itkemään. Öisinkin en saanut unta, kun ajattelin vain sitä, että miksi he minua kiusaavat. Minulle tuli myös useasti mieleen, että en halua mennä enää kouluun. Silti menin. Olin kertonut siitä äidilleni, että minua kiusataan koulussa. Minun oli inhottavaa mennä kouluun varsinkin, kun kiusaajani istuivat aivan takana. Tunneilla he useasti tökkivät minua kynillä, kumeilla, liimapuikoilla (huom. niissä ei ollut korkkia), harpeilla (sillä terällä), jne. He heittelivät minua myös kumipaloilla, paperipalloilla ja karkeilla. Opettajat eivät yleensä nähneet sitä, mutta silloin, kun näkivät, he sanoivat kiusaajille, että lopettavat sen. Se loppui aina vähäksi aikaa, mutta alkoi pian uudestaan. Kunnes eräällä äikän tunnilla sain tarpeekseni. Meidän piti kirjoittaa esitelmä. Julius kirjoitti totta kai rumasta rotasta tarinan. (247t)

Merkitykset saattoivat myös muuttua kokemuksen karttuessa, eikä tapaus, johon merkitys alun perin pohjasi, ollut välttämättä enää kovin ilmeinen. Eräs tyttö (157) kuvasi merkityksen muokkaantumista avoimessa vastauksessaan seuraavasti: "No esim. Tero sanoo, että Nylon Beat on hyvä. Niin Henri vastaa: ei todellakaan. Sen jälkeen Tero saa kärsiä sanoistaan. 'Hintiksi' kutsuttuna ja vessan pytyssä uitettuna Tero kertoo opelle ja sen jälkeen siitä tulee 'rälli hintti', yleensä se ei lopu siihen."

4.4 Yhteenveto

Olen lähestynyt tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaalista todellisuutta heidän kirjoittamiensa kiusaamiskuvausten kautta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että loukkaavaa viestintää koulukiusaamisen yhteydessä voidaan tarkastella kiusattuun kohdistuvan loukkaavan viestinnän, vuorovaikutussuhteiden ja ryhmän rakenteiden luomisen ja ylläpitämisen näkökulmista.

Yhteenvetona voidaan todeta, etteivät oppilaat välttämättä korosta kiusaajan toiminnan tahallisuutta tai loukkaavan viestinnän toistuvuutta ja pitkäkestoisuutta kiusaamisen keskeisinä ominaispiirteinä. Sen sijaan heille on merkityksellistä se, millaisia tuntemuksia kiusaaminen saa aikaan. Kiusaamista on oppilaiden mielestä sellainen vuorovaikutus, jossa kiusattu pahoittaa mielensä tai toista kiusaava oppilas satuttaa kiusatuksi joutunutta oppilasta. Tältä osin tutkimuksen tulokset tukevat aikaisempia aiheita koskevia tutkimuksia (esim. Guerin & Hennessy 2002; Hamarus 2006a). Kiusatun oma tulkinta viestintätilanteista ja kokemus kiusatuksi tulemisesta nousee kaikkein merkityksellisimmäksi tekijäksi oppilaiden kiusaamista koskevissa kuvauksissa. Tulkinallisuutta ei ole juurikaan otettu huomioon aikaisemmissa koulukiusaamisen määritelmässä. Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että oppilaat voivat kokea eri asioita kiusaamisena ja samojenkin tilanteiden tulkinnat voivat vaihdella riippuen siitä, ketkä kiusaamisessa ovat osallisina.

Loukkaava sanallinen ja sanaton viestintä

Aikaisemmissa tutkimuksissa on keskitytty pääasiassa kuvaamaan kiusaamisen eri muotoja ja niiden yleisyyttä. Etenkin kyselytutkimukset ovat osoittaneet, että nimittely on hyvin tyypillinen sanallisen kiusaamisen muoto (Fekkes ym. 2005; Rivers & Smith 1994; Pörhölä & Kinney 2010; Salmivalli & Pöyhönen 2012). Aikaisemmissa tutkimuksissa on harvemmin nostettu esiin kiusaamiseen kytkeytyvää loukkaavan sanallisen ja sanattoman viestinnän kirjoa. Epäselvää esimerkiksi on ollut se, miten monella tapaa aikaisemmissa tutkimuksissa yleiseksi osoittautunut kiusaamisen muoto, nimittely, voi vuorovaikutuksessa ilmetä. Tämän tutkimuksen tulokset täsmentävät tältä osin aikaisempia tutkimustuloksia kiusaamisen muodoista.

Tutkimukseni osoittaa hyvin monenlaisen loukkaavan viestinnän voivan aiheuttaa kielteisiä tuntemuksia koulukiusaamisen yhteydessä. Loukatuksi tulemisen tuntemuksia voi saada aikaan viestintä, joka tapahtuu sanallisesti tai sanattomasti, tahallisesti tai tahattomasti, toistuvasti tai vain yhden kerran, toisilleen lähes tuntemattomien tai hyvin läheisten henkilöiden kesken, koko luokan edessä tai kahdenvälisissä keskusteluissa. Kaikki nämä tekijät vaikuttavat siihen, millaisia tuntemuksia loukkaava viestintä herättää, miten sitä tulkitaan, mistä sen ajatellaan johtuvan ja miten vuorovaikutuksessa loukatuksi tullut osapuoli katsoo voivansa toimia.

Yksi tyypillisimmistä koulukiusaamisen muodoista, nimittely, saa aikaan hyvin erilaisia prosesseja riippuen siitä, millaisia yksilöitä kiusaaja ja kiusattu ovat (ujo, arka, aggressiivinen), millainen heidän välisensä vuorovaikutussuhde on (alistava suhde, läheiseksi koettu suhde), millaista nimittely on luonteeltaan (humoristinen, merkityksiin pohjaava), ketä muita paikalla on (julkinen vai yksityinen tilanne) ja miten usein nimittelyä on tapahtunut aikaisemmin. Kaikki tämä vaikuttaa siihen, millaiseksi yhden yksittäisen nimittelytapahtuman merkitys muotoutuu. Loukkaava viestintä esiintyy aina jossakin vuorovaikutussuhteessa ja kontekstissa ja täten sille muodostuu oma merkityksensä.

Swearer ym. (2008) tuovat esiin, että kiusaamisen tarkastelussa huomiota tulisi kiinnittää myös loukkaavan viestinnän sisältöön. Esimerkiksi nimittely ei ole heidän mukaansa ainoastaan kiusaamisen muoto, vaan nimittelyllä on myös jokin sisältö, joka on merkityksellinen. Se, mitä sanotaan, on yhtä merkityksellistä kuin se, missä muodossa loukkaus ilmaistaan. Swearer ym. pitävät mahdollisena, että jonkin oppilaan leimaaminen sukupuolisesti halventavalla tavalla (esim. jotakuta poikaa kutsutaan homoksi) ei ole ainoastaan loukkaavan viestinnän sisältö vaan myös tapa vähentää kiusaamisesta syntyvää syyllisyyttä. Kiusatun leimaaminen ja ei-inhimillistäminen mahdollistaa rankemman kiusaamisen ja vähentää toisen kiusaamisesta mahdollisesti syntyviä syyllisyyden tunteita. Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitäkin, että yksi loukkaava viesti voi sisältää voimakkaasti latautuneita merkityksiä ja omalta osaltaan luoda ja ylläpitää vertaisryhmässä rakenteita.

Ylipäätään tämän tutkimuksen tuloksissa on esillä lukuisia viittauksia sukupuoliseen häirintään. Sen sijaan esimerkiksi teknologiavälitteinen kiusaaminen ei nouse aineistossa vahvasti esille, vaikka se onkin ollut esillä viime vuosina yhteiskunnallisessa keskustelussa. Toisaalta tämä on ymmärrettävää, kun

otetaan huomioon teknologiavälitteisen kiusaamisen ja sukupuolisen häirinnän yleisyys suomalaisten yläkoululaisten keskuudessa. Esimerkiksi Salmivallin ja Pöyhösen (2012) noin 18 000 vastaajan aineistoon pohjaavan tutkimuksen tulokset osoittavat sukupuolisen häirinnän olevan erityisesti yläkoulun oppilaiden keskuudessa huomattavasti teknologiavälitteistä kiusaamista yleisempää. Kyseiseen tutkimukseen osallistuneista ala- ja yläkoulun oppilaista noin 7 prosenttia on joutunut sukupuolisen häirinnän ja 2 prosenttia teknologiavälitteisen kiusaamiseen kohteeksi. Kyseisen tutkimuksen aineisto on kerätty osittain samaan aikaan tämän tutkimuksen aineiston kanssa.

Vuorovaikutussuhteet ja kiusaaminen

Kiusaamisessa on syytä ottaa huomioon myös vuorovaikutussuhteet. Jatkuvasti samanlaisena toistuvat vuorovaikutustilanteet kiusaajan ja kiusatun välillä voivat vaikuttaa myös heidän väliseensä vuorovaikutussuhteeseen. Kiusaamisessa on kyse vuorovaikutussuhteista eli siitä, ketkä ovat ystäviä keskenään; kuka päättää, ketkä voivat olla ystäviä ja kuka jää yksin. Kiusaamisessa petetään luottamus, valehdellaan, varastetaan kavereita ja paljastetaan salaisuuksia. Kiusaamista voi tapahtua sellaisissa vuorovaikutussuhteissa, joihin liittyy tai on liittynyt kiintymystä ja kokemuksia läheisyydestä. Kiusaamisprosesseissa läheisiä vuorovaikutussuhteita voidaan väärinkäyttää. Tulokset osoittavat, että oppilaat kokevat jossain määrin myös läheisiksi kokemissaan vuorovaikutussuhteissa tapahtuvan kiristämisen ja ystävyyssuhteiden kautta toisten oppilaiden manipuloimisen kiusaamisena.

Kiusaajan ja kiusatun välinen roolijako osoittautuu kuitenkin tulosten perusteella jossain määrin häilyväksi. Esimerkiksi Rainivaara (2009) toteaa, että kiusaajan ja kiusatun välinen vuorovaikutussuhde voi olla hyvinkin monisärmäinen, eikä sitä tulisi ajatella pysyvänä ja stabiilina tilana. Tämä tutkimus osoittaa, että roolit voivat muuttua tilanteesta toiseen siirryttäessä riippuen siitä, ketä vuorovaikutuksessa on mukana. Myös käsitys siitä, mikä oma rooli kiusaamistilanteissa on, voi vaihdella. Kiusaaja ei välttämättä ajattele olevansa kiusaaja. Vertaissuhteissa tapahtuvat muutokset voivat myös johtaa suhteen uudelleenmäärittämiseen, minkä seurauksena kiusaaminen lakkaa tai alkaa uudestaan.

Koulukiusaamiseen liittyvä loukkaava viestintä voi olla kytköksissä vertaisryhmien sisäisiin ja niiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä jännitteisiin näissä suhteissa (tytöt-pojat, erilaiset etniset ryhmät). Lisäksi sen havaitseminen on joskus hyvin tulkinnallista ja haasteellista. Koulukiusaamistapauksissa loukkaavaan viestintään voi liittyä monimutkaisia muutoksia vertaissuhteissa, minkä tuloksena syntyy kiusaamista. Vertaissuhteissa tapahtuvat muutokset voivat johtaa roolien määrittämiseen uudelleen. Joku syrjäytyy ja tapahtumat kulminoituvat kiusaamiseen.

Tutkimus osoittaa, että erityisesti tyttöjen keskuudessa vuorovaikutussuhteista kilpaillaan. Läheisyys ja vuorovaikutussuhteiden tuoma intiimiys toimivat kahdella tavalla. Suhteet tarjoavat suojaa mutta niistä voidaan myös olla kateellisia ja niiden avulla voidaan kiristää, satuttaa ja manipuloida. Tyttöjen sosiaaliset suhteet ja arvo kiteytyvät siis vuorovaikutussuhteiden määrään ja

laatuun. Keskeiseksi viestintätaidoksi osoittautuvat tällöin esimerkiksi kyky solmia vuorovaikutussuhteita, taito manipuloida niitä ja tarvittaessa päättää itselle epäedulliset vuorovaikutussuhteet. Ollakseen jotakin tyttöjen maailmassa on oltava jotakin suhteessa muihin tyttöihin. Henkilö, joka ei osaa luoda ja ylläpitää läheisiä ystävyyssuhteita, voi olla vaarassa joutua kiusatuksi tai syrjäytetyksi vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi se, että jolla kulla on liian vähän ystäviä tai ne vähätkin ystävät ovat ei-suositteja, saattaa osoittautua riskitekijäksi. Myös uuteen kouluun muuttaminen voi olla riski. Uudella tulokkaalla ei ole vielä tyttöjen maailmassa arvostettua sosiaalista pääomaa eli ystäviä ja heidän mukanaan tuomaa tukea ja turvaa.

Besag (2006) tuo esiin, että tyttöjen keskuudessa esiintyviä kiusaamisen muotoja voi olla vaikea tunnistaa niiden piiloisen luonteen takia. Sen selvittäminen, kuka aloitti juorun tai miksi ryhmä on jättänyt jonkun tytön vuorovaikutuksen ulkopuolelle, voi olla haasteellista selvittää. Syrjymiseen puuttuminen voi Besagin mukaan olla myös haasteellista, koska ystävyystyminen on valinnanvarainen asia ja jokaisella on oikeus valita ystävänsä.

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat hiljattain tutkimuskirjallisuudessa esitettyä näkemystä siitä, että kiusaamista ja vertaissuhteissa esiintyvää aggressiota ylipäättään tulisi yhä enemmän tarkastella vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta (Card ym. 2009; Hamarus 2006a; Pörhölä ym. 2006; Rainivaara & Karhunen 2006). Tutkimukseni tuloksia voidaan jäsentää siten, että sanallinen ja sanaton loukkaava viestintä tapahtuu aina jossain vuorovaikutussuhteessa, joidenkin oppilaiden välillä. Kiusaaminen kehittyi vuorovaikutussuhteissa ja on samaan aikaan osa niitä.

Ryhmän rakenteiden luominen ja ylläpitäminen osana kiusaamista

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että kiusaaminen on *ryhmäilmiö* (esim. Kärnä ym. 2010; O'Connell ym. 1999; Salmivalli 1999, Salmivalli, Lagerspetz ym. 1996; Salmivalli & Voeten 2004). Silti kiusaamiseen kytkeytyvistä ryhmäviestinnällisistä prosesseista tiedetään melko vähän (Salmivalli 2010). Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat nimenomaan nämä vuorovaikutusprosessit. Tutkimuksen tulokset tuovat tältä osin kiusaamisen tutkimuksen kentälle kaivattua tietoa siitä, mitä koulukiusaamisprosesseissa itse asiassa ryhmän vuorovaikutuksessa tapahtuu.

Kiusaamiseen kytkeytyvien vuorovaikutusprosessien tarkastelu auttaa osaltaan myös ymmärtämään sitä, miksi kiusaamista on joskus vaikea havaita oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tulokset osoittavat, että loukkaava viestintä koulukiusaamistapauksissa voi olla ilmeistä ja kaikkien vuorovaikutustilanteessa mukana olevien henkilöiden havaittavissa mutta se voi olla myös haasteellista tunnistaa. Esimerkiksi jaetuille merkityksille pohjautuva kiusaaminen voi olla haastavaa havaita, koska loukkaavan viestinnän varsinaisen merkityksen ymmärtävät vain johonkin tiettyyn ryhmään kuuluvat henkilöt.

Karhunen ja Pörhölä (2007) esittelevät sellaisia koulukiusaamisen muotoja, joita vertaisryhmään kuulumattoman (esim. opettaja) voi olla vaikea tunnistaa kiusaamiseksi. Näiden viestien havainnoimisen haasteellisuus voi liittyä heidän mukaansa esimerkiksi niiden monitulkintaisuuteen. Jotta ulkopuolinen tarkkai-

lija voi tulkita viestit oikein, on hänen tunnettava oppilaiden keskenään jakamat merkityksenannot. Ne voivat pohjautua esimerkiksi nonverbaalisiin vihjeisiin tai oppilasryhmän yhteiseen historiaan. Vuorovaikutuksessa tuotetaan ja annetaan merkityksiä sanallisille ja sanattomille viesteille. Näillä merkityksillä on taipumusta lähentyä *symbolisen konvergenssin teorian* perusperiaatteiden mukaisesti siten, että lopulta ryhmän jäsenet jakavat nämä merkitykset (ks. teoriasta lisää esim. Bormann 1996; Bormann, Cragan & Shields 2001). Kiusaamistilanteissa voidaan käyttää hyväksi näitä jaettuja merkityksiä esimerkiksi viittaamalla epäsuorasti johonkin kiusatulle noloon tilanteeseen. Karhunen ja Pörhölä esittävät, että tämä mahdollistaa kiusatun loukkaamisen siten, että esimerkiksi koulun aikuiset eivät tunnista tilannetta kiusaamiseksi. Välttämättä kiusattu itsekään ei aina tiedä, mistä on kysymys. Hänelle jaetut merkitykset eivät aina ole selviä, mutta hän voi aistia kiusaamisen vaikutukset, kuten sen, että toiset eivät halua olla hänen kanssaan missään tekemisissä tai että muut välttelevät häntä. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Karhunen ja Pörhölän esittämää huomiota.

Tulokset viittaavat myös siihen, että kiusaaminen kytkeytyy ryhmän rakenteiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Loukkaavan viestinnän avulla ryhmä voi esimerkiksi palauttaa jäseniään ruotuun tai pitää normeista kiinni. Kiusaaminen on tällöin sosiaalisen järjestyksen ja kontrollin ylläpitoväline. Toisaalta loukkaavan viestinnän kautta voidaan myös luoda sosiaalisia rakenteita vertaisryhmän sisälle. Esimerkiksi jonkin oppilaan maineen pilaaminen, aseman heikentäminen tai syrjittäminen luo vertaisryhmään valtarakenteita. Syrjittäminen vertaisryhmässä voi tapahtua hyvin monella tavalla. Kiusatulle voidaan sanoa julkisesti ja hyvin selvästi, että hän ei ole tervetullut mukaan. Toisaalta pieni ryhmä oppilaita voi keskenään päättää, että joku ryhmän jäsen jätetään ulkopuolelle. Oppilas voi myös saada osakseen vihamielisen katseen tai muut kääntävät kiusatulle selkänsä sulkemalla hänet vuorovaikutuksen ulkopuolelle. Ryhmän ulkopuolelle jättämistä voidaan myös viestiä sanattomasti esimerkiksi sulkemalla keskustelurinki siten, että kiusattu jää vuorovaikutuksen ulkopuolelle. Valtarakenteiden luominen voi täten olla vertaisryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa hyvin hienovaraista.

Usein kiusatuksi joutuva oppilas kohtaa ympärillään hyvin vihamielisen ryhmän. Koululuokka voi jakautua pienryhmiin, jotka pitävät tiiviisti yhtä mutta jättävät jonkun oppilaan ulkopuolelle. Ryhmien sisälle saattaa muodostua rakenteita ja normeja siitä, mikä on oikein ja väärin. Usein nämä rakenteet ja normit ovat kiusatun kannalta epäedullisia. Kiusattu on alistetussa asemassa, eikä hän välttämättä koskaan täytä ryhmän häntä kohtaan asettamia odotuksia. Kiusattu käyttäytyy väärin, näyttää oudolta, ystäväystyy väärin ihmisten kanssa ja on muutenkin omituinen. Ryhmän rakenteistumista ja koheesiota voidaan pitää myönteisinä vuorovaikutuksen ilmiöinä. Rakenteistumisen kautta ryhmä luo sisälleen järjestyksen ja ennustettavuutta ja koheesio puolestaan ymmärretään ryhmän sisäisenä yhtenäisyytenä, jota pidetään tavoiteltavana tilana. Tässä yhteydessä ryhmän sisäinen koheesio kuitenkin näyttäytyy melko kielteisessä sävyssä.

Pitkittyessään kiusaamisesta voi tulla osa vertaisryhmän pysyvää tapaa toimia. Se juurtuu osaksi ryhmän rakenteita, historiaa, yhteisesti jaettuja merkityksiä ja identiteettiä. Tämä saattaa johtaa siihen, että kiusaamisen suorat, näkyvät muodot ovat vain pieni osa kaikkea sitä, mitä kiusattu tosiasiallisesti kokee. Kiusaaminen alkaa hallita kiusatun kokemusmaailmaa ja kaikki hänen ympärillään tapahtuva vuorovaikutus toimii osana koulukiusaamisen tulkintakehystä. Kiusaamisen muodot ikään kuin hiljalleen soljuvat osaksi ryhmän hierarkiaa ja rakenteita ja ennen kaikkea kiusatuksi joutuneen oppilaan arkitodellisuutta. Tällöin kiusaaminen voi muuttua yhä piiloisemmaksi ja haasteellisemmaksi havaita. Kiusatun kokemus voi jäädä helposti huomiotta, koska ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta vaikuttaa sille, että kaikki on hyvin.

Pörhölä (2007) kuvaa artikkelissaan kiusaamisen syntymekanismeja ryhmässä ja korostaa, että kerran muodostuttuaan ryhmän sisäinen järjestys ja roolit ovat melko pysyviä. Ryhmän sisälle muodostuu normeja eli sääntöjä siitä, miten kyseisessä ryhmässä kuuluu toimia. Nämä normit pitävät yllä rakenteita ja luovat samalla puitteita kiusaamiselle. Norminvastaisesta toiminnasta rangaistaan ja norminmukaisesta toiminnasta vastaavasti palkitaan. Kiusaaminen on luonteeltaan pitkäkestoinen vuorovaikutusprosessi, johon kytkeytyy monia ryhmäviestinnällisiä ilmiöitä. Ryhmässä tapahtuu symbolista lähentymistä, jolloin ryhmän jakamat merkitykset alkavat lähentyä toisiaan muodostaen yhteistä sosiaalista todellisuutta. Tässä yhteisten merkitysten kyllästävässä sosiaalisessa todellisuudessa kiusattu on yksin ja arvoton. Jaetut merkitykset yhdistävät muuta ryhmää kiusatun kustannuksella.

5 LOUKKAAVAAN VIESTINTÄÄN VASTAAMINEN

5.1 Mahdolliset ja toteutetut vastaamistavat

Aikaisemmissa tutkimuksissa on kartoitettu oppilaiden näkemyksiä siitä, miten kiusaamiseen kannattaisi vastata ja miten se saataisiin loppumaan. Oppilailta on esimerkiksi kysytty, 1) mitä he tekisivät joutuessaan kiusatuiksi (Camodeca & Goossens 2005; Kanetsuna, Smith & Morita 2006; Kristensen & Smith 2003; Oliver & Candappa 2007; Smith ym. 1999), 2) mikä saisi oppilaat puuttumaan kiusaamiseen (Craig ym. 2007) ja 3) mikä saisi heidän mielestään kiusaamisen loppumaan (Camodeca & Goossens 2005; Craig ym. 2007; Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz 1996).

Oppilaat arvioivat mahdollisia vastaamistapoja hyvin eri tavoin. Oppilaat esimerkiksi näkevät usein asertiivisuuden eli omien puolien pitämisen loukkaamatta muita olevan hyvä vastaamistapa (Camodeca & Goossens 2005; Oliver & Candappa 2007). Oliver ja Candappa ovat haastatelleet viides- ja kahdeksaluokkalaisia oppilaita ryhmissä. Oppilailta kysyttiin, mitä he tekisivät joutuessaan kiusatuiksi. Tyypillisesti oppilaat arvioivat pitävänsä puolensa tai kertovansa kiusaamisesta luotettavalle taholle. Tutkimuksen määrällisen aineiston tarkastelu osoittaa, että useat oppilaat luottavat omiin kykyihinsä toimia asertiivisesti. Tutkimukseen osallistuneista vajaasta tuhannesta oppilaasta yli puolet on sitä mieltä, että omien puolien pitäminen toimii aina tai usein kiusaamiseen vastattaessa.

Toiseksi aikaisemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että oppilaat pitävät tärkeänä asertiivisuuden ohella itsenäistä selviytymistä. Esimerkiksi Kristensen ja Smith (2003) ovat todenneet, että itsenäiseen ongelman selvittämiseen pohjaavat vaihtoehdot ovat kaikkein yleisin 9-16-vuotiaiden oppilaiden valitsema keino selvittää kiusaamistapauksia. Oppilaat siis arvostavat sitä, että kiusatuksi joutunut oppilas toimii itsenäisesti joutuessaan kiusatuksi.

Myös kiusaamisen muotojen on havaittu olevan yhteydessä siihen, millaisia keinoja oppilaat pitävät mahdollisina kiusaamistilanteiden ratkaisemiseksi. Kristensenin ja Smithin (2003) tutkimukseen osallistuneet oppilaat ehdottivat

ratkaisukeinoksi avun hakemista etenkin silloin, kun kiusaaminen kohdistuu tavaroihin. Tutkijat tulkitsevat tutkimuksensa tuloksia siten, että oppilaat kertovat kiusaamisesta jollekulle todennäköisemmin sen jättäessä jälkeensä todistusaineistoa. Sanallinen kiusaaminen, eristäminen tai epäsuora kiusaaminen ovat heidän mukaansa piiloisia kiusaamisen muotoja, joista ei jää todistusaineistoa, ellei joku ulkopuolinen satu näkemään kiusaamistapausta. Kanetsunan ym. (2006) haastattelemat oppilaat ehdottivat kiusaajan välttelyä vastaamistavaksi fyysiseen ja kiusaajan huomiotta jättämistä verbaaliseen kiusaamiseen. Etäisyyden luominen kiusaajaan eri tavoin toimi tutkimuksen tulosten valossa vain kiusaamisen ollessa fyysistä tai verbaalista. Eristämiseen ja huhujen levittämiseen tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät ehdottaneet minkäänlaisia toimia. Epäsuoraan kiusaamiseen vastaaminen oli heidän mielestään haasteellista.

Camodeca ja Goossens (2005) näkevät mahdollisten vastaamistapojen selvittämisen tuottavan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Oppilaat eivät heidän mukaansa kuitenkaan välttämättä ole kykeneviä toteuttamaan ehdottamiinsa vastaamistapoja. Oliverin ja Candappan (2007) tutkimuksen tulokset osoittavat oppilaiden olevan kykenemättömiä nimeämään yhtä ainoaa riskitöntä ja toimivaa tapaa vastata toistuvaan kiusaamiseen. Oppilaat päätyivät ryhmäkeskusteluissaan monimutkaisiin päättelyprosesseihin, joissa he arvioivat erilaisten vastaamistapojen sisältämiä riskejä ja niiden mukanaan tuomia hyötyjä. Arvioinnissa he ottivat huomioon esimerkiksi muiden oppilaiden mahdolliset reaktiot valittuun vastaamistapaan sekä koulun aikuisten ja vanhempien arviot valituista keinoista ja niiden toimivuudesta. Oliver ja Candappa toteavat tulostensa perusteella, että kiusaamiseen vastaaminen vaatii usein monimutkaista arviointia valitun strategian toimivuudesta, eikä koulukiusaamiseen vastaaminen siten välttämättä ole yksinkertainen viestintätehtävä.

Oppilaiden kuvailemat toteutuneet vastaamistavat

Aikaisemmissa tutkimuksissa on mahdollisten vastaamistapojen ohella tarkasteltu sitä, miten oppilaat ovat toimineet kiusaamista kohdatessaan. Oppilaita on esimerkiksi pyydetty kuvaamaan, mitä he itse ovat tehneet (Cowie 2000; Craig ym. 2007; Fox & Boulton 2005; Salmivalli, Karhunen ym. 1996) tai miten heidän luokkatoverinsa ovat toimineet kiusaamista kohdatessaan (Fox & Boulton 2005; Salmivalli, Karhunen ym. 1996). Lisäksi tutkimuksissa on selvitetty esimerkiksi kiusaamisen muotojen ja keston yhteyttä käytettyihin vastaamistapoihin sekä sitä, millainen viestintä saa kiusaamisen vähenemään ja millainen puolestaan jatkumaan.

Esimerkiksi Cowie (2000) on selvittänyt avoimella kysymyksellä oppilaiden kokemuksia kiusaamiseen vastaamisesta. Tulokset osoittavat, että oppilaat raportoivat eniten erilaisia kognitiivisia selviytymiskeinoja. Oppilaat pyrkivät kestämaan kiusaamista ja olemaan välinpitämättömiä. He kuvasivat yrittäneensä olla välittämättä, pärjätä yksin ja toivoneensa kiusaamisen loppumista. Muita oppilaiden mainitsemia vastaamistapoja olivat fyysinen väkivalta tai sillä uhkaaminen ja sanallinen vastaaminen. Oppilaat raportoivat esimerkiksi kerto-neensa kiusaajalle, että kiusaaminen sattuu, pyytäneensä kiusaajaa lopetta-

maan, huutaneensa kiusaajalle jotain takaisin tai uhkailleen kertoa kiusaamisesta jollekin. Lisäksi oppilaat esittivät erilaisia keinoja saadakseen sosiaalisen tilanteen itselleen suosiolliseksi. Näissä tapauksissa oppilaat kuvasivat vältelleensä kiusaajaa, olleensa poissa koulusta tai pysytelleensä luokkatovereiden läheisyydessä välituntien aikana. Osa oppilaista raportoi kokeneensa kiusaamiseen vastaamisen vaikeaksi. Näissä vastauksissa oppilaat kirjoittivat, että he pahoittivat mielensä, olivat vaikeuksissa tai eivät selviytyneet kiusaamisesta. Osa oppilaista vastasi, ettei heillä oikeastaan ollut käytössään minkäänlaisia keinoja vastata kiusaamiseen.

Yleistä on myös se, että oppilaat eivät tee mitään kohdatessaan kiusaamista. Aina oppilaat eivät osaa puolustautua tai eivät tiedä, miten kiusaamiseen kannattaisi vastata. Craigin ym. (2007) internetissä toteutettuun kyselytutkimukseen osallistui lähes 2000 lasta ja nuorta, jotka olivat joutuneet jossain kouluhistoriansa vaiheessa kiusatuksi. Heistä 20 prosenttia ei ollut tehnyt mitään kohdatessaan kiusaamista. Saman verran vastaajista raportoi pyrkiensä vastaamaan kiusaamiseen yhdellä tavalla. Noin kymmenen prosenttia vastaajista ilmoitti, että he olivat käyttäneet kahdesta neljään eri keinoa yrittäessään selvittää tilannetta. Alle kymmenen prosenttia oli käyttänyt viittä tai useampaa tapaa vastata kiusaamiseen.

Aikaisemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että kiusatut oppilaat pyrkivät luomaan etäisyyttä kiusaajaan kahdella eri tasolla. Etäisyyden luominen kognitiivisella tasolla voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kiusatuksi joutuneet oppilaat pyrkivät olemaan välittämättä kiusaamisesta (ks. esim. Cowie 2000). Käyttäytymisen tasoa kuvatessaan oppilaat usein raportoivat yrittäneensä viestiä välinpitämättömyyttä (ks. esim. Craig ym. 2007; Salmivalli, Karhunen ym. 1996; Smith ym. 2001; Smith ym. 2004). Tällöin pääpaino on pikemmin viestintäkäyttäytymisen kuin ajatusten kuvaamisessa.

Välinpitämättömyyden osoittamista voidaan pitää sosiaalisesti hyväksyttävänä vastaamistapana niin aikuisten kuin vertaistenkin näkökulmasta (Salmivalli, Karhunen ym. 1996). Erääseen kyselytutkimukseen osallistuneista vajaan kahdesta tuhannesta vastaajasta noin puolet oli pyrkinyt jättämään kiusaajan huomiotta silloin, kun heitä oli kiusattu (Craig ym. 2007). Smithin ym. (2001) kyselytutkimukseen osallistuneista kiusatuiksi joutuneista reilusta 250 oppilaasta (n = 264) yli puolet ilmoitti sivuuttaneensa kiusaajat. Vajaa neljännes oppilaista raportoi käskeneensä kiusaajia lopettamaan, pyytäneensä aikuisilta apua tai tapelleensa vastaan. Alle viidennes vastaajista kuvasi itkeneensä, pyytäneensä ystävältä apua tai juosseensa karkuun. Vastausvaihtoehtoja tutkimuksessa oli seitsemän, joista oppilaat saattoivat valita useita.

Myös Salmivalli, Karhunen ym. (1996) ovat tarkastelleet kiusatuksi joutuneiden oppilaiden vastaamistapoja. Kiusattujen oppilaiden joukosta tunnistettiin vertaisarviointien pohjalta kolme uhrityyppiä. Nämä tyypit ovat 1) aggressiivisesti vastaavat, 2) avuttomuutta osoittavat ja 3) välinpitämättömyyttä viestivät uhrin. Tulokset osoittavat, että suurin osa kiusatuksi joutuneista oppilaista kuului välinpitämättömyyttä viestivien uhrien ryhmään.

Muutamissa tutkimuksissa on otettu huomioon myös kiusaamisen muotojen vaikutus siihen, kuinka oppilaat vastaavat kiusaamiseen. Esimerkiksi Ham-

pel, Manhal ja Hayer (2009) ovat perehtyneet kiusaamisen muotojen ja kiusatuksi joutuneiden oppilaiden käyttämien selviytymiskeinojen välisiin yhteyksiin. Kaikki oppilaat riippumatta siitä, millaisen kiusaamisen kohteeksi he olivat joutuneet, olivat pyrkineet selviytymään kiusaamisesta joko passiivisesti välttelemällä kiusaamistilanteita tai irtisanoutumalla kiusaamisesta ajatuksissaan (esim. ajattelemalla, että kiusaaminen on järjetöntä). Lisäksi oppilaat, jotka olivat kohdanneet joko suoraa tai epäsuoraa kiusaamista, olivat taipuvaisia vastaamaan kiusaamiseen aggressiivisesti. Sen sijaan sekä suoraa että epäsuoraa kiusaamista kohdanneet oppilaat raportoivat pohtineensa kiusaamista liikaa (esim. ajatteleensa toistuvasti sitä, kuinka ongelmallinen tilanne on).

Myös sellaiset tutkimukset, joissa on perehdytty tyttöjen välisissä vuorovaikutussuhteissa ilmenevään loukkaavaan viestintään, tarjoavat näkökulmia kiusaamisen muotojen ja kiusaamiseen vastaamisen välisiin yhteyksiin. Esimerkiksi Owensin, Sleen ym. (2000) tutkimuksen tulokset osoittavat, että tyttöjen voi olla vaikea puolustautua tai suojautua tilanteissa, joissa loukkaava viestintä kietoutuu vuorovaikutussuhteisiin. Loukkaaminen aiheutti haastatelluissa tytöissä kielteisiä tuntemuksia ja halua jollakin tavalla paeta tilanteesta esimerkiksi vaihtamalla ystäväporukkaa tai olemalla poissa koulusta. Pahimmillaan tytöt jopa toivat esiin itsemurhan mahdollisuuden pakokeinona.

Kiusaamisen muotojen ohella myös kiusaamisen keston ja sen, kuka kiusaaja on, on todettu olevan yhteydessä vastaamistapoihin. Smith ym. (2001) ovat todenneet, että avun pyytäminen, itkeminen ja kiusaajalle esitetty vaatimus kiusaamisen lopettamisesta ovat yhteydessä toistuvaan vähintään yhden lukukauden kestäneeseen kiusaamiseen. Smith ym. pitävät mahdollisena, että kiusaamisen pitkittyessä kiusattu oppilas pyrkii hakemaan apua. Lisäksi tutkimus osoittaa yhteyden itkemisen ja vakavan kiusaamisen välillä. Tutkimuksen pohjalta voitaisiin siis todeta, että avun hakeminen ja itkeminen voivat joissain tapauksissa olla merkkejä pitkäkestoisesta kiusaamisesta. Lisäksi Smith ym. esittävät tulostensa pohjalta ajatuksen, että itkeminen on taitamaton tapa vastata kiusaamiseen ja seurausta pitkäkestoisesta kiusaamisesta. Se on kiusatun ilmeinen ja välitön tapa reagoida hätään ja kiusaajan näkökulmasta tarkasteltuna puolestaan merkki alistuneisuudesta. Sen sijaan esimerkiksi kiusaajan sivuuttamisella ei havaittu tutkimuksessa yhtä vahvaa yhteyttä toistuvaan ja pitkäkestoiseen kiusaamiseen. Tappeleminen sen sijaan osoittautui yhtä tyyppilliseksi tavaksi vastata kiusaamiseen kaikissa ikäryhmissä kiusaamisen kestoista riippumatta. Tätä kirjoittajat tulkitsevat siten, että tappeleminen saattaa olla melko toimiva tapa saada kiusaaminen lakkaamaan, mikäli kiusattu on kyllin vahva sen tekemään.

Craig ym. (2007) ovat havainneet, että kiusaamisen kestolla on yhteys siihen, millaiseksi oppilaat kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa. Haastattelututkimuksen tulokset osoittavat, että mitä pidempikestoisesta kiusaamisesta on kyse, sitä useampia keinoja oppilaat raportoivat käyttäneensä pyrkiessään selviyttämään kiusaamista ja toisaalta sitä vähäisemmäksi oppilaat arvioivat omat mahdollisuutensa lopettaa kiusaaminen. Toinen tutkimuksessa esille tullut merkityksellinen tekijä on se, kuka uhria kiusaa. Mitä läheisemmäksi kiusattu

koki kiusaajansa, sitä todennäköisemmin hän ei tehnyt mitään selvittääkseen tilannetta.

Olemassaolevat ystävyysuhteet voivat suojata kiusaamiselta (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski 1999; Kochenderfer & Ladd 1996; Smith ym. 2004). Smith ym. haastattelivat noin neljäsataa 13–16-vuotiasta oppilasta, jotka olivat kaksi vuotta aikaisemmin ilmoittaneet olleensa kiusattuja. Ne oppilaat, joiden kiusaaminen oli päättynyt kuluneiden kahden vuoden aikana, olivat etsineet muita kiusattuja useammin uusia ystäviä tai olivat vaihtaneet ystäviä.

Tutkimuksissa on myös otettu huomioon se, millainen käyttäytyminen todennäköisesti saa kiusaamisen vähenemään tai loppumaan ja millainen puolestaan on yhteydessä kiusaamisen jatkumiseen tai lisääntymiseen. Väkivaltaisen käyttäytymisen (Kochenderfer & Ladd 1997; Salmivalli, Karhunen ym. 1996) ja oman haavoittuvuuden esille tuomisen esimerkiksi itkemällä (Fox & Boulton 2005; Perry, Williard & Perry 1990; Salmivalli, Karhunen ym. 1996) on havaittu olevan yhteydessä siihen, että oppilas on jatkuvan ja joissain tapauksissa lisääntyvän loukkaavan viestinnän kohteena. Esimerkiksi Hodges ym. (1999) ovat todenneet, että käyttäytyminen, joka tarjoaa vahvistusta hyökkääjän toiminnalle tai provosoi hyökkääjää, altistaa hyökkäysten kohteeksi joutumista ja se voi myös pahentaa kiusaamiskierrettä.

Samansuuntaisia huomioita on tehty esikouluikäisten (Kochenderfer & Ladd 1997), alakouluikäisten (Hodges ym. 1999; Salmivalli, Karhunen ym. 1996) ja yläkouluikäisten (Smith ym. 2004) oppilaiden joukossa. Salmivallin ym. tutkimuksessa kiusatuksi joutuneiden tyttöjen avuttomuus osoittautui eniten kiusaajia palkitsevaksi käyttäytymisen muodoksi. Mitä enemmän tyttöuhrit osoittivat avuttomuutta, sitä todennäköisemmin kiusaaminen jatkui. Poikien kohdalla vastaavanlaiseen lopputulokseen johti aggressiivinen viestintäkäyttäytyminen. Ne pojat, jotka vastasivat kiusaamiseen välinpitämättömästi, saivat kiusaamisen todennäköisesti loppumaan. Toisin sanoen, mikäli uhri kykeni olemaan välittämättä kiusaamisesta, loppui kiusaaminen todennäköisemmin kuin kiusatun vastatessa aggressiolla tai ilmaistessa haavoittuvuutta.

Myös Hodges ym. (1999) ovat havainneet yhteyden uhrin käyttäytymisen ja kiusaamisen lisääntymisen välillä. Heidän vuoden kestänyt pitkittäistutkimuksensa neljäs- ja viidesluokkalaisten parissa osoittaa, että ongelmien sisäistäminen (esim. huolestuu monista asioista, vetäytyy, näyttää surulliselta tai itkuiselta) ja ulospäin suuntautuva ongelmakäyttäytyminen (tuhoaa toisten tavaroita, tappelee toistuvasti muiden lasten kanssa ja valehtelee usein jne.) ennustaa jossain määrin kiusaamisen lisääntymistä. Mikäli uhriksi joutuneella oppilaalla kuitenkin on hyvä ystävä, lievenee tämä yhteys ongelmien sisäistämisen osalta.

Aikaisempien tutkimusten pohjalta on myös mahdollista rakentaa tarkempi kuva siitä, millaista kiusaajaa palkitseva viestintä voi olla (esim. Fox & Boulton 2005; Perry ym. 1990; Tapper & Boulton 2005). Tapper ja Boulton ovat keränneet aineistoa havainnoimalla 7–11-vuotiaita oppilaita. Havainnointiaineisto osoitti, että oppilaat vastasivat loukkaavaan viestintään pääasiassa vetäytymällä, pyytämällä anteeksi, osoittamalla tuskaa, itkemällä, antamalla tavaroita tai lopettamalla sen, mitä olivat tekemässä. Näiden kaikkien keinojen katsot-

tiin tutkimuksessa tarjoavan aggressiivisesti käyttäytyvälle henkilölle palkkio eli ne olivat ns. aggressiivisen käyttäytymisen vahvistajia. Myös Foxin ja Boultonin tutkimus tarjoaa näkökulman kiusatun haavoittuvuutta ilmaisevaan viestintään. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kiusatuiksi joutuneet oppilaat näyttivät muita oppilaita pelästyneemmiltä, vaikuttivat heikoilta ja antoivat itsestään onnettoman kuvan. Nämä kaikki kuvaukset edustavat kiusatun haavoittuvaa viestintäkäyttäytymistä.

5.2 Kiusaamisesta kertominen kotona ja koulussa

Opettajat ja vanhemmat eivät aina ole tietoisia kiusaamisesta. Aikaisemmat tutkimukset tarjoavat näkökulmia siihen, miksi näin voi käydä. Opettajien voi esimerkiksi olla vaikea tunnistaa erilaisia koulukiusaamisen muotoja (Karhunen & Pörhölä 2007). Ongelmia kiusaamisen tunnistamisessa voi aiheuttaa myös se, että oppilaat ja opettajat eivät välttämättä pidä samoja asioita kiusaamisena (Mishna ym. 2006). Toisaalta opettajat voivat kyllä aavistaa, että luokassa kaikki asiat eivät ole kohdallaan, mutta he eivät välttämättä tiedä, kuinka tarttua ongelmiin. Lisäksi aikaisemmat kartoitukset (Peura ym. 2009) ja tutkimustulokset (Charach ym. 1995; Fekkes ym. 2005; Whitney & Smith 1993) osoittavat, että oppilaat eivät aina kerro kiusaamisesta kotona tai koulussa. Sen ymmärtäminen, millaisissa tapauksissa oppilaat ovat valmiita kertomaan kiusaamisesta ja millaisissa eivät, mahdollistaa oppilaiden tukemisen heti kiusaamisen alkuvaiheissa.

Vaikeneminen koulukiusaamiskokemuksista on aikaisempien tutkimusten valossa yleistä. Oppilaat saattavat hävetä kiusaamista tai he eivät uskalla kertoa siitä kenellekään. Esimerkiksi Whitney ja Smith (1993) ovat havainneet usean tuhannen oppilaan kyselytutkimuksessaan, että noin puolet kiusatuiksi joutuneista oppilaista ei ollut kertonut kokemuksistaan kenellekään. Myös Smith ja Shu (2000) sekä Olweus (1992) ovat saaneet samansuuntaisia tutkimustuloksia. Charachin ym. (1995) tutkimukseen osallistuneista kiusatuiksi joutuneista oppilaista puolestaan kolmannes ei ollut kertonut kiusaamisesta kenellekään.

Aikaisemmat tutkimukset viittaavat siihen, että alakoululaiset ovat yläkoululaisia valmiimpia kertomaan kiusaamisesta koulun henkilökunnalle tai vanhemmille (Oliver & Candappa 2007; Smith & Shu 2000). Myös sukupuolten välillä on havaittu eroja sen suhteen, miten halukkaita oppilaat ovat kertomaan kiusaamiskokemuksistaan kotona, koulussa tai vapaa-ajalla. Tutkimukset osoittavat kiusaamisesta kertomisen olevan ominaisempaa tytöille kuin pojille (Cowie 2000; Smith & Shu 2000; Peura ym. 2009). On siis mahdollista, että etenkin yläkouluikäiset pojat vaikenevat koulukiusaamiskokemuksistaan.

Tutkimuksissa on todettu yhteys kiusaamisen eri ilmenemismuotojen ja kertomisen välillä. Rivers ja Smith (1994) ovat havainneet laajassa kyselytutkimuksessaan, että useimmat oppilaat ovat kertoneet fyysisestä kiusaamisesta opettajalle tai omille vanhemmilleen. Verbaalisesta ja epäsuorasta kiusaamisesta oppilaat eivät olleet yhtä halukkaita tai kykeneviä kertomaan. Kaikkein vähi-

ten oppilaat olivat kertoneet aikuisille epäsuorasta kiusaamisesta. Tämä oli havaittavissa etenkin poikien kohdalla. Esimerkiksi alakouluikäisistä pojista noin 65 prosenttia oli kertonut aikuiselle fyysisestä kiusaamisesta. Verbaalisesta kiusaamisesta aikuiselle oli kertonut noin puolet ja epäsuorasta kiusaamisesta vain reilu kolmannes kiusatuista pojista. Tyttöjen erot olivat selkeämpiä yläkoulussa. Kiusatuksi joutuneista tytöistä 64 prosenttia oli kertonut aikuiselle verbaalisesta, 42 prosenttia fyysisestä ja 31 prosenttia epäsuorasta kiusaamisesta yläkoulussa. Rivers ja Smith vetävät tutkimuksensa tuloksia yhteen toteamalla, että oppilaat kyllä tunnistavat epäsuoran kiusaamisen mutta ovat jostakin syystä haluttomia kertomaan siitä aikuisille.

Epäsuorasta kiusaamisesta voi olla vaikea kertoa aikuiselle, koska se ei jätä välttämättä jälkeensä fyysisiä todisteita, kuten mustelmia, rikkoutuneita vaatteita tai koulutarvikkeita. Lisäksi oppilaan voi olla vaikea kuvata sitä, mitä hänelle oikeastaan on tapahtunut. Kiusattu oppilas usein havaitsee epäsuoran kiusaamisen vaikutukset eli esimerkiksi sen, ettei kukaan halua olla hänen kanssaan, muttei välttämättä osaa kuvata, mikä sai hänet tuntemaan olonsa loukatuksi. (James & Owens 2005; Karhunen & Pörhölä 2007; Kauppi & Pörhölä 2008.)

Mishna ym. (2006) ovat todenneet oppilaiden muodostavan kiusaamisen eri muotojen vakavuusasteita koskevia hierarkioita. Osa vastaajista piti nimitteilyä fyysisistä väkivaltaa harmittomampana kiusaamisen muotona. Toiset vastaajista taas olivat sitä mieltä, että loukkaavat sanat satuttavat enemmän kuin fyysinen väkivalta. Kiusaamisesta kertomisen vastaajat taas kokivat olevan yhteydessä kiusaamisen vakavuusasteeseen. Mitä vakavampaa kiusaaminen oli, sitä todennäköisemmin he kertoisivat kiusaamisesta jollekin. Monet tutkimukseen osallistuneet pitkäkestoisien kiusaamisen uhrit olivat kertoneet kokemuksistaan vasta kokiessaan, että he eivät enää kestäneet kiusaamista. Siihen mennessä heille oli kuitenkin jo ehtinyt tapahtua monia ikäviä asioita.

Tutkimuksissa on myös kartoitettu oppilaiden näkemyksiä siitä, miksei kiusaamisesta kerrota aikuisille. Ensinnäkin oppilaiden on todettu olevan huolissaan siitä, että opettaja ei välttämättä usko kiusattua (Oliver & Candappa 2007). Toiseksi oppilaat voivat pelätä kertomisen pahentavan tilannetta edelleen (Kanetsuna ym. 2006; Oliver & Candappa 2007). Mikäli kiusattu kertoo opettajalle kiusaamisesta, saattaa kiusaaja oppilaiden näkemysten mukaan kostaa. Kolmanneksi oppilaiden on myös havaittu olevan huolissaan siitä, ettei koulun henkilökunta voi suojella kiusaamisesta kertoneutta oppilasta (esim. Oliver & Candappa 2007; Kanetsuna ym. 2006). Kiusatut eivät oppilaiden mukaan hae apua, koska kiusaaminen todennäköisesti jatkuu avunpyynnöistä huolimatta. Monikaan ei usko voivansa tehdä ongelmalle yhtään mitään. Samanlaisia huolia on havaittu liittyvän myös teknologiavälitteisestä kiusaamisesta kertomiseen (Cassidy ym. 2009; Li 2006). Kertomisen voidaan myös pelätä aiheuttavan ongelmia ystäville (Cassidy ym. 2009).

Mishnan ym. (2006) tutkimuksen tulokset osoittavat lukuisia muita syitä, joiden vuoksi oppilaat vaikenivat kiusaamisesta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat pelkäsivät koston lisäksi sitä, etteivät muut pitäisi heistä kertomisen jälkeen. Kiusatut oppilaat saattoivat myös syyttää itseään kiusaamisesta, mikä

esti heitä kertomasta kokemuksistaan. Muutamat oppilaat eivät uskaltaneet kertoa kiusaamisesta, koska kiusaaja oli heille läheinen. Pelko läheiseksi koetun luokkatoverin menettämisestä koettiin liian suurena. Lisäksi kiusatut oppilaat tunsivat itsensä voimattomiksi. Myös luotettavien ystävien tai rohkeuden puute, ujous sekä heikentynyt itsetunto voivat oppilaiden mielestä johtaa siihen, ettei kiusaamisesta kerrota kenellekään (Kanetsuna ym. 2006).

Oppilailla ja opettajilla vaikuttaisi olevan toisistaan poikkeavat näkemykset siitä, kuinka usein ja miten toimivalla tavalla opettajat puuttuvat kiusaamiseen. Charachin ym. (1995) tutkimukseen osallistuneista peruskoulun oppilaista neljännnes raportoi opettajiensa puuttuneen usein tai melkein aina kiusaamiseen. Opettajista sen sijaan kolme neljäsosaa arvioi puuttuneensa kiusaamiseen usein. Oppilaat eivät siis välttämättä koe saavansa tukea opettajilta kiusaamisongelmien ratkomiseen. Suomessa tehtävässä Kouluterveyskyselyssä kartoitettiin ensimmäistä kertaa vuonna 2007 sitä, puuttuvatko koulun aikuiset kiusaamiseen. Toisia kiusanneista ja kiusatuiksi joutuneista yläkoulun oppilaista vajaa kolmannes raportoi koulun aikuisten puuttuneen kiusaamiseen (Luopa ym. 2008). Vuosina 2010 ja 2011 kerätyissä aineistoissa vastaava osuus on pysynyt lähestulkoon samana (Kouluterveyskysely).

Charachin ym. (1995) tutkimukseen osallistuneista oppilaista kaikkein nuorimmat korostivat aikuisten roolia ja heiltä saatavan avun merkitystä kiusaamistilanteiden selvittämisessä. Useimmat kuudennen luokan oppilaat arvioivat kiusaamisen lopettamisen mahdolliseksi. Oppilaat näkivät aikuisten puuttumistoimet riittämättöminä. Fekkesin ym. (2005) tutkimukseen osallistuneet kiusatut oppilaat puolestaan olivat sitä mieltä, että saadessaan tietää kiusaamisesta oppilaat, vanhemmat ja opettajat yrittävät puuttua kiusaamiseen ja saada sen loppumaan. Näistä oppilaiden, vanhempien ja opettajien interventioyhteyksistä kuitenkin vain alle puolet oli kiusattujen oppilaiden mukaan onnistuneita. Opettajat puolestaan voivat kokea, ettei heillä ole riittävästi aikaa ja resursseja puuttua kiusaamiseen (Mishna ym. 2006).

Joskus kiusatuiksi joutuneet oppilaat kertovat kokemuksistaan myös vanhemmille tai ystäville. Oliverin ja Candappan (2007) tutkimukseen osallistuneet oppilaat kertoivat arvostavansa vanhempien tarjoamaa emotionaalista tukea. Oppilaat korostivat vanhempien vaikutusmahdollisuuksia. Vanhemmat voivat heidän mielestään vaikuttaa koulun henkilökuntaan ja siten edesauttaa kiusaamistapausten selvittämistä. Keskeisenä vanhempien toiminnassa oppilaat pitivät sitä, että vanhemmat uskovat omaa lastaan ja ovat valmiita kuuntelemaan. Toisaalta vanhempien liian innokas kiusaamiseen puuttuminen nähtiin ongelmallisena, koska se saattaa pahentaa tilannetta. Suurin osa tytöistä ja pojista koki kiusaamisesta keskustelemisen ystävän kanssa helppona tai melko helppona. Ystävät tarjosivat oppilaiden mukaan kiusatuille oppilaille tukea ja neuvoja, eikä kiusaamisesta jutteleminen ystävyys-suhteissa sisältänyt yhtä suurta riskiä kuin omista kiusaamiskokemuksista aikuisille kertominen. Ystävät olivat myös usein tietoisia kiusaamisesta. Heille ei tarvinnut todistella omia kokemuksia kiusatuksi joutumisesta. Kiusatun kanssa ystävyystyminen nähtiin kuitenkin myös riskinä, koska ystävyystymisen jälkeen molempia oppilaita saattaisiin kiusata.

Haasteista huolimatta kiusaamisesta ääneen puhuminen voi helpottaa kiusatun tilannetta. Oliverin ja Candappan (2007) ryhmähaastatteluihin osallistuneet yläkouluikäiset oppilaat näkivät opettajan kanssa kiusaamisesta käytyt keskustelut myönteisenä asiana. Siten kiusatut oppilaat välttivät esimerkiksi mahdollisista kostotoimenpiteistä seuraavat rangaistukset. Lisäksi oppilaat näkivät mahdollisena sen, että opettaja voi tarjota tukea kiusatulle ja suojella tätä. Smithin ja Shun (2000) tutkimus taas osoittaa, että opettajan kanssa kiusatuksi joutumisesta keskusteleminen on tehokkain tapa selvittää tilanne, mutta samalla se on myös kaikkein riskialttein vaihtoehto. Ystävien kanssa kiusatuksi joutumisesta keskusteleminen ei välttämättä muuta tilannetta mitenkään, mutta siihen ei myöskään liity riskejä.

Aikaisempi tutkimus, jossa on keskitytty tarkastelemaan loukkaavaan viestintään vastaamista kiusaamistapauksissa, on pääasiassa keskittynyt joko tarkastelemaan oppilaiden nimeämiä mahdollisia tapoja vastata kiusaamiseen tai sitä, miten oppilaat ovat vastanneet kiusaamiseen sitä kohdatessaan. Näissä tutkimuksissa on esimerkiksi etsitty yhteyksiä vastaamistapojen ja kiusaamisen vähentymisen ja lisääntymisen välillä. Vähemmälle huomiolle tutkimuksissa on jäänyt esimerkiksi se, millaisia kokemuksia oppilailla on vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmäviestinnällisiin prosesseihin kytkeytyvän loukkaavan vuorovaikutuksen selvittämisestä.

5.3 Oppilaiden kuvaukset loukkaavaan viestintään vastaamisesta

Seuraavissa luvuissa kiinnitän huomiota loukkaavaan viestintään vastaamiseen. Ensimmäisessä alaluvussa (5.3.1) tarkastelen sitä, mitä oppilaat pitävät mahdollisena tapana toimia kiusaamista kohdatessaan ja kuinka he arvioivat erilaisten tapojen toimivuutta. Luvun tulokset pohjaavat pääosin avointen kysymysten vastauksiin. Kahden seuraavan alaluvun tulokset nojaavat omakohtaisten kokemusten kuvauksiin. Alaluvussa 5.3.2 keskityn oppilaiden kuvauksiin siitä, miten he tai joku heidän luokkatoverinsa on joskus toiminut kohdatessaan kiusaamista. Lisäksi tarkastelen luvussa vastaamiseen kytkeytyviä kielteisiä ajatuksia ja tunteita. Seuraavassa alaluvussa (5.3.3) syvennän tätä tietoutta edelleen tarkastelemalla vastaamistapojen yhteyttä eri kiusaamisen ilmene-mismuotoihin ja keston. Luvun yhteenvedossa (luku 5.4.) kiinnitän huomiota erityisesti siihen, mikä merkitys tulkinnoilla ja vaikutelmilla on kiusaamisprosessien etenemisen kannalta. Peilaan luvussa myös ristiin avointen kysymysten tuottamien vastausten ja omakohtaisten kuvausten pohjalta saatuja tuloksia.

5.3.1 Kiusaamiseen vastaamisen toimivuuden arviointi

Vastauksissaan avoimiin kysymyksiin oppilaat kuvasivat ensinnäkin, *miten he viestisivät kohdatessaan kiusaamista*. Toiseksi he arvioivat vastauksissaan erilaisten vastaamistapojen toimivuutta. Oppilaat toivat selkeästi esiin sen, että toimiva vas-

taustapa vaihteli tapauksittain. Tässä alaluvussa tarkastellaan näitä kahta näkökulmaa.

Mitä tekisin, jos joutuisin kiusatuksi?

Vastauksissaan avoimiin kysymyksiin oppilaat kuvasivat sitä, mitä he tekisivät joutuessaan kiusaamisen kohteeksi. Kolme tyypillisintä vastauksissa esille tullelta ehdotusta olivat 1) kiusaamisesta kertominen jollekin, 2) kiusaajan vastustaminen ja omien oikeuksien puolustaminen sekä 3) ongelman selvittäminen kiusaajan kanssa keskustelemalla. Lisäksi oppilaat kirjoittivat vastauksissaan etäisyyden luomisesta (esim. juosta karkuun), erilaisista keinoista irtaantua kiusaamisesta ajatusten tasolla, välinpitämättömyyden viestimisestä sekä siitä, että he eivät ehkä osaisi tehdä mitään kohdatessaan kiusaamista.

Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että he *kertoisivat kiusaamisesta* jollekulle, omille vanhemmille, äiti- tai isäpuolelle, sisaruksille, serkuille, mummolle, papalle tai tädille. Koulun henkilökunnasta vastauksissa mainittiin opettaja, luokanvalvoja, rehtori, terveydenhoitaja, kuraattori ja opinto-ohjaaja. Erityisen väkivaltaisissa kiusaamistapauksissa vastaajat mainitsivat poliisin tahona, johon he ottaisivat yhteyttä. Oppilaat kirjoittivat, että he saattaisivat jutella kiusaamisesta myös kavereiden kanssa.

Oppilaiden näkemykset siitä, kenelle he ensisijaisesti kertoisivat kiusaamisesta, vaihtelivat. Osa arvioi kertovansa kiusaamisesta ensin omille vanhemmille ja sitten opettajille. Osa puolestaan koki kiusaamisesta keskustelemisen vaikeaksi omien vanhempien kanssa. Vastauksissa korostettiin sitä, että kiusaamisesta kerrottaisiin vain jollekin läheiselle ja luottamusta herättävälle taholle. Jotkut vastaajat kokivat esimerkiksi terveydenhoitajan henkilöksi, jolle olisi helppo kertoa kiusaamisesta (esim. 169t).

Kertoisin (tai ainakin haluaisin kertoa) opettajalle tai koulun terveydenhoitajalle. Mieluiten terkkarille, koska meidän koulussamme terkkari on todella ihana. Saattaisi kuitenkin kestää melko kauan ennen kuin pystyisin asiasta kenellekään kertomaan. (169t)

Myös *omien puolten pitämistä* pidettiin tärkeänä. Monet vastaajista olivat sitä mieltä, että he ilman muuta puolustaisivat itseään eivätkä antaisi kenenkään kiusata. Oppilaat kirjoittivat esimerkiksi pistävänsä vastaan, panevansa hanttiin tai antavansa kiusaajalle samalla mitalla takaisin. Periaatteessa nämä oppilaat näkivät, että kiusatuksi joutuminen oikeutti vastahyökkäyksiin. Suurin osa vastauksista ei sisältänyt tarkempaa määrittelyä siitä, miten oppilaat vastustaisivat kiusaajaa. Vastauksista vain muutamat sisälsivät kuvauksia fyysistä puolustautumiskeinoista.

Osa oppilaista arvioi uhriksi joutuessaan pyrkivänsä *puhumaan tai keskustelemaan* kiusaajan kanssa. Jotkut kuvasivat sanallista puolustautumista vastahyökkäykseenä. He kirjoittivat sanovansa kiusaajalle suorat sanat, töksäyttävänsä samalla mitalla takaisin, lyövänsä sanoilla tai nimittelevänsä takaisin. Muutammat oppilaat kirjoittivat haluavansa tietää, miksi heitä kiusataan ja pyrkivänsä keskustelemaan kiusaajan kanssa kiusaamisen syistä. Oppilaat kirjoittivat, että he joko pyytäisivät, kehottaisivat tai käskisivät kiusaajaa lopettamaan tai jättä-

mään rauhaan. Lisäksi oppilaat kuvasivat tunteisiin ja järkeen vetoavaa argumentointia. He kirjoittivat esimerkiksi, että he saattaisivat ilmoittaa kiusaavalle oppilaalle, että kiusaaminen on ikävää, se sattuu, ei ole kivaa tai että he eivät pidä kiusaajan toiminnasta. Toisaalta oppilaat arvelivat puhuvansa kiusaajalle järkeä tai vetoavansa tasavertaisuuteen toteamalla, että kiusaajalla ei ole oikeutta kiusata muita.

Myös erilaiset etäännyttävät tavat olivat vahvasti esillä oppilaiden vastauksissa. Vastaja arvelivat lähtevänsä pois kiusaamistilanteesta tai juoksevansa karkuun. Muutamat oppilaat viittasivat vastauksissaan erilaisiin kognitiivisiin keinoihin, joiden avulla he pyrkisivät selviytymään kiusaamisesta. Tyypillinen esimerkki tästä oli ajatus siitä, että he eivät välittäisi kiusaamisesta. Mikäli oppilaat eivät välittäisi kiusaamisesta, se ei myöskään satuttaisi heitä. Joutuessaan kiusatuiksi oppilaat arvelivat pohtivansa esimerkiksi sitä, miksi heitä kiusataan ja toivovansa, että kiusaaminen lakkaisi. Eräs tyttö kirjoitti pyrkivänsä olemaan vahva ja toinen totesi, ettei reagoisi mitenkään vaan jättäisi kiusaajat oman arvoonsa. Tällaisia tapoja on melko haasteellista tavoittaa tutkimuksellisesti ja niitä oli esillä aineistossa vain muutamia. Ne saattavat olla yleisempiä kuin mistä tämä aineisto antaa viitteitä.

Joskus välinpitämättömyyteen viitattiin pelkästään kognitiivisella tasolla (esim. En välittäisi siitä.) ja joskus puolestaan sillä tarkoitettiin myös viestintäkäyttäytymistä (esim. Pyrkisin näyttämään välinpitämättömältä). Seuraava esimerkki kuvastaa välinpitämättömyyttä kognitiivisella ja viestintäkäyttäytymisen tasolla:

En mitään. En hyväksyisi sitä, enkä huomioisi. (195t)

Kyseinen oppilas kirjoittaa, ettei tekisi mitään joutuessaan kiusaamisen kohteeksi. Lisäksi hän ilmoittaa, että hän ei hyväksyisi kiusaamista eikä huomioisi sitä. Se, että kiusattu ei hyväksy tilannetta, on kognitiivinen väline selvittää kiusaamisesta. Se eroaa merkittävällä tavalla siitä, että oppilas ei tiedä, mitä tehdä, eikä sen vuoksi tee mitään kiusaamista kohdatessaan. Se, että kirjoittaja ei huomioisi kiusaamista, on puolestaan viestintää kuvaava ilmaisu.

Pieni osa vastaajista oli sitä mieltä, että he eivät ehkä tekisi mitään kiusaamista kohdatessaan. Tyypillisimmillään tällainen vastaus oli kuitenkin ehdollinen. Mikäli kiusaaminen olisi pientä eikä jatkuisi pitkään, he eivät tekisi mitään. Jos kiusaaminen jatkuisi pidempään tai olisi jollakin tavalla vakavampaa, vastaisivat he siihen jotenkin. Jotkut oppilaista kirjoittivat myös, että he eivät oikein tieneet, miten vastata kiusaamiseen. Osa oppilaista kirjoitti, että heitä ei ole koskaan kiusattu. Näin ollen he eivät oikein tieneet, miten toimisivat kiusaamista kohdatessaan.

Itkemistä, yksin olemista ja koulun vaihtoa ehdotettiin vain muutamissa vastauksissa. Joissakin yksittäisissä vastauksissa oppilaat esittivät, että he vaihtaisivat ystäviä. Lisäksi muutamat oppilaat kirjoittivat, että he kiusatuiksi joutuessaan odottaisivat vain koulun loppua tai pahimmassa tapauksessa he mahdollisesti joutuisivat vaihtamaan koulua.

Arviot vastaamistapojen toimivuudesta

Monissa vastauksissa oppilaat kirjoittivat, että he yrittäisivät ensin selvittää kiusaamistapauksen itse. Mikäli se ei auttaisi, he turvautuisivat johonkin toiseen keinoon. Monet vastaajista esittivätkin vastauksissaan useita keinoja, joilla he pyrkisivät lopettamaan kiusaamisen. Vastauksissa korostui vastaamisen prosessinomainen luonne. Monet vastauksista olivat muotoa ”Ensin tekisin ja sitten...”. Vastaajat kuvasivat selviytymiskeinoina esimerkiksi sitä, että he eivät ensin välittäisi kiusaamisesta tai pyrkisivät selvittämään, miksi he ovat joutuneet kiusatuiksi. Mikäli nämä toimet eivät tuottaisi haluttua lopputulosta, kertoisivat oppilaat kiusaamisesta jollekin. Kiusaamisesta kertominen oli harvan oppilaan mielestä ensisijainen keino ratkaista kiusaamistapauksia. Vastaukset viittaavat siihen, että oppilaat pitävät kertomista heikkouden osoituksena ja se on sallittua vain silloin, kun kyseessä oli jokin vakava kiusaamistapaus.

Oppilaat pohtivat vastauksissaan sitä, mikä saattaisi vaikuttaa heidän valitsemaansa vastaamistapaan. Vastauksissa oli pääasiassa viittauksia neljään tekijään, jotka olivat 1) loukkaavan viestinnän satuttavuus, 2) kiusaamisen kesto, toistuvuus ja määrä, 3) kiusaajan ja kiusatun välinen valta-asetelma ja 4) loukkaavan viestinnän eri muodot. Käytännössä oppilaat esittivät vastauksissaan usein vaihtoehtoisia keinoja. Tyypillisesti oppilaat esimerkiksi kirjoittivat, etteivät he tekisi mitään, jos kiusaaminen olisi lievää, mutta jos se olisi vakavaa, he kertoisivat siitä aikuiselle. Usein ilmauksissa esiintyneet sanaparit eivät muodostaneet toisilleen selkeää vastakohtaa (esim. lievää-toistuvaa). Eräässä vastauksessa rinnastettiin kiusaamisen vakavuus ja sen määrä: ”Jos se ois tosi vakavaa, kertoisin ehkä jollekin, mutta jos kiusattais vaan vähän, niin yrittäisin itse estää sitä.” (342t) Vastauksille oli tyypillistä myös yksilöllisyys. Jollekin vakavaa kiusaamista oli fyysinen, jollekin toiselle oppilaalle puolestaan henkinen kiusaaminen.

Loukkaavan viestinnän satuttavuutta oppilaat kuvasivat erilaisilla kiusaamisen vakavuusastetta selventävillä maininnoilla. Oppilaat arvioivat vastaavansa kiusaamiseen eri tavoin riippuen siitä, miten satuttavaa loukkaava viestintä olisi. Loukkaavan viestinnän vakavuutta kuvattiin esimerkiksi seuraavilla sanapareilla:

- vakavaa – lievää
- suurta – pientä
- haittaavaa – ei haittaavaa
- ärsyttävää – ei ärsyttävää
- pahaa – ei niin pahaa
- todella loukkaavaa – vähemmän loukkaavaa
- kestän – en kestä

Oppilaat näkivät esimerkiksi loukkaavan viestinnän vakavuusasteen kriteerinä, joka saattoi myötävaikuttaa kiusaamisesta kertomiseen. Esimerkin 278 kirjoittanut tyttö arvioi kertovansa kiusaamisesta vain, jos se olisi niin pahaa, että siitä pitää kertoa.

Yrittäisin olla kuuntelematta ja välittämättä kiusaamisesta. Jos kiusaus olisi todella paha, kertoisin siitä jollekin opettajalle tai vanhemmille. Mutta, vaan jos se on oikeasti niin paha, että siitä pitää kertoa. (278t)

Oppilaiden kuvauksissa oli esillä myös erilaisia *kiusaamisen keston, toistuvuuteen ja määrään* liittyviä kriteerejä. Mikäli kiusaaminen ei kestäisi pitkään, ei toistuisi tai olisi vähäistä, pyrkisivät oppilaat jollakin tavalla kestämaan kiusaamista. Muussa tapauksessa he esimerkiksi kertoisivat kiusaamisesta jollekulle. Pitempään jatkuneesta ja vakavasta kiusaamisesta kerrottaisiin aikuisille, kun taas ohimenevät ja oppilaiden mielestä vähemmän vakavat kiusaamistapaukset pyrittäisiin selvittämään itse. Kestoon, toistuvuuteen ja määrään liittyviä erotteluja kuvasivat sanaparit:

- pitkään – hetken
- jatkuu – ei jatku
- toistuvasti – harvemmin
- jokapäiväinen – harvemmin tapahtuva
- enemmän – ei niin paljon
- liikaa – ei liikaa
- vähän – paljon

Muutamissa vastauksissa oppilaat pohtivat myös *valta-asetelmiin* liittyviä kriteerejä. Oleelliseksi kysymykseksi tällöin muodostui se, miten voimakkaasti oppilaat kokisivat olevansa alakynnessä. Tällöin vastaaminen riippui oppilaiden arvioiden mukaan esimerkiksi siitä, kuinka monta kiusaajia olisi tai minkä kokoisia he olisivat. Valta-asemaan pohjaavia kriteereitä kuvasivat esimerkiksi seuraavat oppilaiden kuvauksissa esiintyneet tekijät:

- vähän kiusaajia – paljon kiusaajia
- pienikokoinen vastus – isokokoinen vastus
- kaveri mukana – ei kaveri mukana

Monet oppilaista kirjoittivat, että kiusaamiseen vastaaminen riippuisi siitä, *miten heitä kiusattaisiin*. Kaikkeen kiusaamiseen oppilaat eivät vastaisi samalla tavalla. Tyypillinen jaottelu oppilaiden vastauksissa ilmeni henkisen ja fyysisen väkivallan välillä. Niihin ei oppilaiden mukaan kannata vastata samalla tavalla. Arviot fyysisen ja henkisen väkivallan vakavuudesta vaihtelivat. Osa vastaajista piti fyysistä väkivaltaa henkistä vakavampana ja osa puolestaan oli toista mieltä. Lyöminen, pahoinpitelyt ja vakavat tappelut nähtiin kuitenkin tapahtumina, jotka saattoivat johtaa loukkaantumiseen tai vammoihin, ja siksi niistä oltiin valmiita kertomaan. Fyysisestä väkivallasta kerrottaisiin ilman muuta aikuisille. Henkisen väkivallan kanssa oppilaat pyrkisivät selviämään jollain tavalla itse. Henkisellä kiusaamisella tarkoitettiin usein esimerkiksi nimittelyä. Eräs tyttö (40) kirjoitti: ”Ehkä antaisiin koko asian olla. Riippuu siitä, olisiko kiusaaminen henkistä vai fyysistä. Henkisestä kiusaamisesta en välittäisi, fyysinen olisi eri asia.” Henkiseen väkivaltaan oppilaat arvelivat vastaavansa haukkumalla takaisin, lähtemällä pois tai pyrkivänsä olemaan välittämättä siitä. Fyysiseen kiu-

saamiseen oppilaat puolestaan arvelivat vastaavansa esimerkiksi väkivallalla, lähtemällä pois tai kertomalla kiusaamisesta kavereille, opettajalle tai vanhemmille.

Toinen vastauksissa esillä ollut jaottelu muodostui ilmeisten ja piiloisten kiusaamisen muotojen välille. Esimerkin 329 kirjoittanut tyttö kuvaa tätä jaottelua. Mikäli kiusaaminen olisi piiloista eli hänestä puhuttaisiin pahaa selän takana, hän ei välittäisi kiusaamisesta. Jos kiusaaminen olisi ilmeistä eli tässä tapauksessa kasvokkain tapahtuvaa haukkumista, arvioi tämä tyttö haukkuvansa kiusaajaa takaisin. Esimerkin 193 kirjoittanut tyttö puolestaan kuvaa oppilaiden vuorovaikutussuhteisiin kietoutuvan kiusaamisen eri vakavuusasteita. Hänelle nimittely ja selän takana pahan puhuminen edustavat pientä kiusaamista. Sen sijaan juoruaminen on jo sen verran vakavaa, että hän yrittäisi selvittää asian tai kertoisi siitä jollekin aikuiselle.

Riippuu siitä, miten kiusattaisiin. Jos puhuttaisiin musta jotain pahaa, en välittäisi varmaankaan. Jos taas ihan päin naamaa haukuttaisi tai vaikka tönittäisiin, niin antaisin samalla mitalla takaisin. (329t)

Jos se on jotain pientä nimittelyä tai selän takana puhumista, niin en välttämättä tekisi yhtään mitään. Mutta jos joku juuruaisi minusta jotakin, niin sitten varmaan ensiksi yrittäisin selvittää asian itse ja sitten, jos se ei onnistu, niin kertoisin vanhemmilleni tai jollekin muulle aikuiselle. (193t)

Lisäksi oppilaat arvioivat vastauksissaan *kiusaamisesta kertomiseen* liittyviä hyötyjä ja riskejä. Kiusaamisesta kertominen mainittiin oppilaiden vastauksissa usein ja oppilaat pohtivat sen mahdollisia vaikutuksia. Ensinnäkin oppilaiden vastauksissa oli esillä ajatus siitä, että kiusaamisesta kertominen kannattaa. Vastaukset osoittivat oppilaiden kaipaavan aikuisten apua kiusaamistapausten selvittämiseen. He luottivat siihen, että kiusaamisesta kertominen johtaisi puutumistoiimiin ja kiusatun tilanne kohenisi aikuisten puututtua asiaan. Joissakin vastauksissa kiusaamisesta kertominen nähtiin mahdollisuutena muutokseen. Vastaajat esimerkiksi kuvasivat kertovansa kiusaamisesta nimenomaan sellaiselle henkilölle, jonka he uskoivat pystyvän lopettamaan kiusaamisen.

Toisaalta oppilaat olivat sitä mieltä, että kiusaamisesta ei yksinkertaisesti kannata kertoa kenellekään. Kertomisen ei nähty tuovan kiusatun tilanteeseen helpotusta. Tyypillistä oli, että fyysistä väkivaltaa ratkaisukeinoksi ehdottaneet oppilaat eivät pitäneet tärkeänä kiusaamisesta kertomista aikuisille. Kolmanneksi oppilaat pohtivat vastauksissaan sitä, millaisia kielteisiä vaikutuksia kiusaamisesta kertomisella saattaisi olla pitemmällä aikavälillä. Kiusaamisesta kertominen voisi oppilaiden mukaan aluksi helpottaa tilannetta, mutta todennäköisesti kiusaaminen jatkuisi jonkin ajan kuluttua uudestaan ja mahdollisesti entistä pahempana. Kertomiseen liitettiin myös häpeän tunteita, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Ainahan kaikki sanovat, että kertovat jollekin, jos itseä kiusataan. Mutta tositilanteessa, uskaltaako sitä kertoa? Jos joku uhkaa hakata sinut, jos kerrot, kerrotko sinä kenellekään? Joskus kiusaamista saatetaan myös hävetä: ” En kerro kenellekään, koska sitten kaikki saavat tietää” tai muuta semmoista. Mutta paras vaihtoehto on kertoa jollekin. (155t)

Oppilaiden kuvaukset kiusaamisesta kertomisesta sisälsivät ristiriidan. Periaatteessa kiusaamiskokemuksista kertominen nähtiin oppilaiden vastauksissa keskeisenä selviytymiskeinona. Sen nähtiin nimenomaan olevan tuen hakemista ja avunpyyntö, johon aikuisten toivottiin vastaavan. Samaan aikaan kuitenkin oppilaiden vastauksissa oli esillä ajatus, että kiusaamisesta on yritettävä selviytyä itsenäisesti. Vastaukset antavat viitteitä siitä, että kiusaaminen koetaan yksilön ongelmaksi, josta on selvittävä parhaalla mahdollisella tavalla ilman ulkopuolisten apua. Avun pyytäminen tai hakeminen voidaan oppilaiden keskuudessa nähdä epäsuorana ilmauksena heikkoudesta tai kyvyttömyydestä selvitä yksin. Kiusaamisesta kertominen voidaan tällöin tulkita murtumiseksi ja oman epäonnistumisen myöntämiseksi.

5.3.2 Kiusatuksi joutuneen oppilaan viestintä

Tässä alaluvussa tarkastelen oppilaiden kuvauksia loukkaavaan viestintään vastaamisesta. Taulukossa kahdeksan on esillä erilaisia oppilaiden mainitsemia vastaamistapoja.

TAULUKKO 8 Oppilaiden kuvailemat vastaamistavat

Luokka	Esimerkkejä vastaamistavoista
Tuen hakeminen	kiusaamisesta kertominen, avun hakeminen ystäviltä
Sanallinen vastaaminen	solvaaminen, keskusteleminen
Sanaton vastaaminen	fyysinen väkivalta, itkeminen, merkitsevät katseet, loukkaavat käsimerkit
Etäisyyden luominen	poislähteminen, välttely, pakoilu, eristäytyminen
Välinpitämättömyys ja sen viestiminen	kiusaamisen yläpuolelle asettuminen, välinpitämättömän vaikutelman luominen
Viestintäkäyttäytymisen muokkaaminen	oman viestinnän rajoittaminen tai hillitseminen, itsen häivyttäminen vuorovaikutuksesta

Kiusaamisesta kertominen keskeisenä tuen hakemisen muotona

Oppilaat kirjoittivat kiusaamisesta kertomisesta pääasiassa kolmesta eri näkökulmasta, jotka olivat 1) kenelle kiusaamisesta kerrottiin, 2) millaisia vaikutuksia kertomisella oli ja 3) nähtiinkö kiusaamiskokemuksista kertominen voittopuolisesti suositeltavana vai ei-suosittelavana viestinnällisenä tekona.

Ensinnäkin kuvauksissa mainittiin se, *kenelle kiusaamisesta kerrottiin*. Eniten oppilaiden omakohtaisissa kokemuksissa olivat esillä opettajat ja vanhemmat. Kiusaamisesta kertominen oli ajankohtaista vasta sen jälkeen, kun kiusaaminen oli jatkunut pitkään tai kun kiusattu oli kestänyt kiusaamista pari päivää, viikon tai jopa kuukausia. Äidille tai isälle kertomisen kuvattiin esimerkiksi helpottaneen oloa. Vanhempien nähtiin tarjoavan tukea kuuntelemalla ja jakamalla lastensa huolen. Vanhemmat saattoivat myös osallistua selvittelyyn soittamalla kiusaajien vanhemmille tai antamalla konkreettisia neuvoja, kuinka kiusaamistilanteissa kannattaisi toimia. Jotkut vanhemmista ottivat yhteyttä kouluun soittamalla tai lähettämällä tapahtumista kirjallisen viestin opettajalle. Muutamissa kuvauksissa ystävät kannustivat tai auttoivat kiusattua kertomaan kokemuksistaan. Joskus he jopa pakottivat kiusatun kertomaan tai kertoivat itse opettajille

tapahtumista. Kiusaamista seuranneet luokkatoverit saattoivat kokea kiusaamisen takia niin voimakkaita kielteisiä tunteita, että he jossain vaiheessa päättivät puuttua pitkäkestoiseen kiusaamiseen esimerkiksi kertomalla kiusatun vanhemmille tai opettajille tapahtumista.

Toinen oppilaiden vastauksissa esillä ollut näkökulma liittyi siihen, mitä kiusaamiskokemuksista *kertomisesta seurasi*. Kuvauksissa oli esillä tapauksia, joissa omista kokemuksista puhuminen toi kiusatulle apua hetkellisesti tai pysyvästi, ei vaikuttanut mihinkään tai vaikeutti kiusatun asemaa entisestään. Tilanteet, joissa kiusaamisesta kertominen sai aikaan muutosta myönteiseen suuntaan, kasvattivat luottamusta aikuisiin. Joissakin tapauksissa aikuisten lupaukset puuttumisesta raukesivat, kuten esimerkin 127 kirjoittanut tyttö kuvaa. Hän keskustelee toistuvasti äitinsä kanssa ja äiti lupaa puuttua asiaan. Lupauksista huolimatta äiti ei kuitenkaan tee mitään.

Monesti sanoin äidille, että minua kiusataan, mutta äiti sanoi, että pitää soittaa Milan ja Ennin vanhemmille ja sanoa, että nyt se on loputtava. Äiti ei kuitenkaan koskaan soittanut. Yritin olla niin, ettei koko asiaa edes olisi, olisin aivan normaali eikä minua kiusattaisi, se oli mahdotonta. (127t)

Välttämättä kiusaamisesta kertominen ei johtanut siihen, että kiusaavan oppilaan toimintaan olisi puututtu. Täten kertominen vaikutti myös ennalta-arvaamattomalta viestinnälliseltä teolta. Eräs tyttö joutui luokallaan olleen pojan loukkaavan nimittelyn ja fyysisen väkivallan kohteeksi. Tyttö kertoi kokemuksistaan omalle opettajalle. Tilanne selvisi lopulta, mutta kiusaavan pojan vanhemmat eivät aluksi uskoneet oman poikansa kiusaavan muita oppilaita. Kiusaamiskokemusten esilletuominen sai aikaan selvittelyprosessin, jossa kiusatun oppilaan kokemus kyseenalaistettiin.

Kolmas kertomiseen liittyvä näkökulma puolestaan rakentui sen ympärille, nähtiinkö kiusaamiskokemuksista puhuminen *suositeltavana vai ei-suositeltavana* viestinnällisenä tekona. Monissa kuvauksissa kiusaamisesta kertominen vaikkapa aikuisille nähtiin myönteisessä valossa ja yhtenä keskeisimmistä tuen hakemisen muodoista. Kiusaamisen jatkuessa omista kokemuksista kertominen nähtiin kiusatun kannalta suositeltavana viestinnällisenä tekona, joka mahdollisti tuen saannin ja aikuisten avun. Toisaalta oppilaiden kuvaukset omakohtaisista kiusaamiskokemuksista heijastelivat myös toisenlaista näkökulmaa. Kiusaamisesta kertomiseen kytkeytyi myös käyttäytymisnormeja, jotka estivät kertomisen. Muutamissa kuvauksissa viitattiin siihen, että kiusaamisesta ei saa kertoa tai että kiusatuksi joutuneet oppilaat pelkäävät kertoa kiusaamisesta. Opettajalle kertominen saattoi leimata kiusatun ja se saattoi johtaa huonoon maineeseen. Kiusaamisesta kertomisesta käytettiin myös joissakin kirjoituksissa nimitystä valittaminen. Näissä kuvauksissa kiusaamisesta kertomista ei nähty tuen hakemisen muotona vaan pikemminkin kostotoimenpiteenä. Kuvauksissa esimerkiksi kirjoitettiin kiusaajista, jotka vaativat kiusaamistilannetta seuranneita luokkatovereita olemaan vaiti (esimerkki 13t) tai joissakin tapauksissa kiusaaja saattoi vaatia kiusattua vaikenemaan (esimerkki 177t).

Luukaksen ja Antin välille syntyi kova riita, kun Luukas alkoi haukkua Anttia luuseriksi ja vammaiseksi. Luukas kävi aivan kuumana ja lateli kaikkea rumaa suustaan. He kuulivat, että opettaja oli tulossa, minä ja kaverini Tinde olimme aivan kauhuissamme. Luukaksen ilme kertoi enemmän kuin sanat, jos kertoisimme, katuisimme sitä! Vaikenimme Tinden kanssa, vaikka meidän olisi pitänyt kertoa opettajalle. (13t)

Se Otso otti Viljan silmälasit ja heitti lattialle ja sitten se Vilja tönäs Otson tuolin kulmaan, niin sillä tuli verta huulesta ja nenästä. Kun kellot soi, niin Vilja sano Otsolle, että sano opelle, että liukastuit tossa pihassa, kun silloin oli talvi ja siinä oven eessä oli niin liukasta. No Otso sitten kertoo opelle niin kun Vilja sano ja ne jonkin aikaa haukku toisiaan, mutta se meni sitten ohi. (177t)

Esimerkin 13 kirjoittaja kuvailee kiusaajan ilmaiseen katsellaan, että kiusaamisesta ei saa kertoa kenellekään. Sama sääntö konkretisoitui tilannekuvauksissa, joissa kiusattu ei uskaltanut kertoa kiusaamisesta kenellekään. Näissä tapauksissa ei välttämättä ollut esillä uhkailua tai kiristämistä. Pikemminkin kiusatut tiedostivat, että kiusaamisesta ei kannata kertoa. Oppilaiden keskuudessa näyttäisi vallitsevan sääntö, että kiusaamisesta on vaiettava. Mikäli joku rikkoo tätä sääntöä, saatetaan häntä rangaista säännön rikkomisesta esimerkiksi kiusaamalla lisää.

Sanallinen ja sanaton loukkaavaan viestintään vastaaminen

Oppilaat kirjoittivat usein, miten kiusattu vastasi kiusaamiseen joko fyysisellä väkivallalla tai sanallisesti esimerkiksi solvaamalla tai keskustelemalla kiusaajan kanssa. Fyysinen ja sanallinen loukkaavaan viestintään vastaaminen liittyivät useissa oppilaiden kuvauksissa yhteen. Kiusattu saattoi ensin sanoa jotain ja turvautua sen jälkeen väkivaltaan, mikäli tilanne ei muuten selvinnyt. Nämä vastaamistavat viestivät aktiivisuutta. Kiusattu yritti puolustaa itseään ja sanallisesti selvittää tapausta.

Oppilaat kuvasivat monenlaisia *sanallisia vastaamistapoja*. Näitä olivat esimerkiksi kiusaajalle esitetyt erilaiset vaatimukset, keskusteleminen, sanallinen puolustautuminen, huumori ja anteeksipyytely. Oppilaat kuvailivat vastauksissaan erilaisia kiusaajalle esitettyjä vaatimuksia. Kiusaajaa saatettiin esimerkiksi vaatia lopettamaan kiusaaminen. Eräs tyttö kirjoitti: "Rupesin huutamaan, että 'tämä on lapsellista' ja 'lopettakaa.'" (12t) Toinen vastaaja kirjoitti pyytäneensä kiusaajalta nästisti, voisiko tämä lopettaa kiusatun pyörän potkimisen. Kummassakaan tapauksessa kiusaajalle esitetty vaatimus ei tuottanut toivottua lopputulosta. Kiusaajalle esitetyt vaatimukset toimivat harvoin oppilaiden kuvauksissa. Esimerkin 218 kirjoittanut poika kertoo yrittäneensä selvittää, miksi häntä kiusattiin. Nämä keskusteluyritykset eivät kuitenkaan tuottaneet tulosta. Kiusaaminen jatkui ja lisäksi hänet leimattiin tyhmäksi, koska hän yritti kysellä muilta typeriä asioita.

Yritin puolustella itseäni ja kysellä, mitä olin tehnyt, mutta kaikki vaan nauroivat ja sanoivat syyksi sen, että olin vaan niin tyhmä. Samaa rataa jatkui kevääseen saakka, kunnes pari kertaa jouduin menemään reksin kanssa juttelemaan asiasta ja välillä vanhempienkin kanssa. (218p)

Hermostuminenkaan ei tuottanut oppilaiden kuvauksissa toivottavia lopputuloksia. Kiusatun voimakkaat reaktiot, kuten ärsyyntyminen ja hermostuminen, saattoivat kääntyä kiusattua vastaan. Joissakin tapauksissa kiusaajasta oli huvittavaa seurata, miten kiusatuksi joutunut oppilas menetti malttinsa. Tällä tavoin reagoidessaan kiusattu itse asiassa myönsi julkisesti kiusaajan käytöksen loukkaavuuden. Esimerkin 46 kirjoittanut tyttö kuvaa helposti hermostuvaa ystäväänsä Ainoa. Kuvaus on tyypillinen esimerkki: kiusattu tarjoaa viestinnällään kiusaajille palkkioksi huvia. Myös seuraavan kuvauksen Ella (esimerkki 209t) hermostuu kiusaajalleen. Kesken episodin tilanteeseen saapunut opettaja tietämättään osallistuu tässä tapauksessa kiusaamiseen. Hän rankaisee Ellaa ja tämä todennäköisesti huvittaa niin kiusaajia kuin kiusaamistilannetta seuranneita oppilaita entistä enemmän.

Minä olen yrittänyt olla Aion kaveri, mutta se on ollut välillä hankalaa. Aino on kylä hyvä koulussa, enkä minä välitä siitä, miltä hän näyttää, mutta hänen sosiaaliset taitonsa ovat huonot. Taas kerran kun juttelimme Aion kanssa koulun pihalla, tulivat pojat, Kari etunenässä, luoksemme ja alkoivat haukkua ja irvailla Aion ulkonäköä. Mutta eivät he sen takia tulleet, että Aino olisi erityisen ruma, sillä ei hän sitä ole, vaikka siltä on saattanut kuulostaa. He tulivat, koska Aino on niin helposti suututettavissa. Hän ei tarvitse kuin muutaman poikkipuolisen sanan, kun jo raivostuu. Aino haukkui ja läiskäisi Karia. Kari sanoi kertovansa opettajalle (ei hän sitä tehnyt). Aino muuttui kasvoiltaan punaiseksi ja alkoi puhista. Pojat lähtivät nauraen pois. (46t)

Oliver pilkkasi Ellan hiuksia, jotka oli kahdella pompulalla kiinni. Oliver repäisi ne pois ja nauroi. Kaikki muutkin nauroivat, jopa Ellan ystävät, joihin itse kuuluin. Ellalla meni hermot ja huusi aivan täyttä: "Haista sinä jo paska! Vitun ääliö!" Ja juuri silloin opettaja tuli paikalle ja Ella sai huudot, Oliverille ei tapahtunut mitään, vaikka oli ollut kiusaaja jo monta vuotta. (209t)

Valitettavan usein kiusaajan toiminnan kyseenalaistaminen tai kiusaajalle vastaansanomien johtivat tilanteen eskaloitumiseen. Esimerkki 23 on tyypillinen kuvaus tapahtumaketjusta, jossa kiusattu hermostuu, sanoo jotakin vastaan ja tilanne johtaa lopulta tappeluun. Myös esimerkin 134 kirjoittanut tyttö kyseenalaistaa kiusaajan toiminnan. Tässäkin tapauksessa kiusaaja ärsyyntyy huomautuksesta ja lyö tyttöä. Tapaus osoittaa myös sen, että fyysinen väkivalta oppilaiden vertaissuhteissa ei rajoitu ainoastaan poikien välisiin vuorovaikutussuhteisiin.

Silloin minulta meni hermot ja aloin vastaamaan herjauksiin, koska olin pieni, en voinut mätkiä. Noloa hakata pienempiä, minä sanoin ja Jaakko otti minusta lujan otteen ja paiskasi maahan. Kohta koko porukka alkoi mätki ... toisiaan. Se loppui, kun kellot soivat. Minä itkin, takkini oli rikottu. Huppu oli revitty. Muista en niin muista. (23p)

Ennen kuin bussi pysähtyi Reima tuli minun ja Aleksin luo ja yritti tönä meitä bussein alle. Minä sanoin Reimalle, että tuo on vaarallista ja älä etuile jonossa. Reima suuttui ja veti minua turpaan ja tönäisi Aleksia vielä kunnolla kohti bussia. Aleks jäi melkein alle, mutta ei onneksi. Naamaani koski hirveästi nyrkin isku ja hampaista tuli vähän verta. (134t)

Nasevat vastahuomautukset tai esimerkiksi huumori, joka jollakin tavalla muutti valtasuhteita ja tilanteen tulkintakehystä, saattoivat toimia kiusaajia hilitsevällä tavalla. Eräs poika kirjoitti kuulleensa jatkuvasti huomautuksia ja naljailua isänsä ammatin vuoksi. Isä toimi julkisessa ammatissa ja kaikki luokkatoverit tiesivät, mitä kyseisen pojan isä teki työkseen. Poika kirjoitti, ettei hän yleensä vastannut haukkumiseen millään tavalla, mutta joskus hän kuvaili vastanneensa kiusaamiseen sanomalla: ”Mitä oma isäsi tekee työkseen?” (16p). Se toimi hänen kuvauksensa mukaan hiljentävällä tavalla. Näitä esimerkkejä aineistossa kuvattiin kuitenkin melko vähän. Suurin osa kuvauksista, joissa viitattiin sanalliseen loukkaavaan viestintään vastaamiseen, sisälsi kiusatun kannalta ongelmallisia käänteitä.

Aineistossa oli muutama kuvaus, joissa kiusattu pyysi kiusaajaltaan anteeksi. Kiusatulla ei oikeastaan ollut näissä tapauksissa siihen mitään syytä. Anteeksipyynnöt tulkittiin poikkeuksetta alistumiseksi. Joissakin tapauksissa kiusaamistilanteet olivat kehittyneet siten, että kiusaajan ja kiusatun välinen suhde ei ollut kovin selkeä. Molemmat osapuolet olivat loukanneet toista.

Myöskään *sanattomista vastaamistavoista* yleisin, fyysinen vastaaminen, ei oppilaiden kuvauksissa johtanut kovin usein toivottuihin lopputuloksiin. Monissa tapauksissa kävi niin, että yksittäisistä väkivallan teoista, kuten tönimisestä tai lyömisestä syntyi tappelu. Väkivallalla vastaaminen johti lisääntyneeseen väkivaltaan. Esimerkin 94 kirjoittanut poika kuvaa poikkeuksellisesti tilannetta, josta hän selviytyy tönäisemällä muita ja juoksemalla sen jälkeen pakoon. Esimerkin 154 kirjoittanut tyttö sen sijaan kertoo tyyppillisemmästä tilanteesta: kahden oppilaan välinen nimittely johtaa tappeluun.

Tino on kovaa esittävä kakara ja Samuli ja Taneli hänen kavereitaan. Nämä 3 olivat ympärilläni ja tönivät minua kulman takana, josta kukaan ei nähnyt. Kun he vielä rupesivat haukkumaan, menetin itsehillintäni ja vaikka tiesin, etten pärjäisi kolmea vastaan, en aikonut vain seisoa tönittäväni, koska sellainen ei sovi luonteelleni, joten nostin räväkästi kyynärpäitäni, jolloin ne osuivat Tinoon ja Samuliin. Sitten pääsin heidän välistään juoksemaan pois. (94p)

Kerran käytävällä yksi poika kiusasi toista poikaa (toinen poika, kiusattu, oli ulkomaalainen). Kiusaaja nimitteli ja hännäsi toista poikaa ja kiusattu poika puolusti itseään. Kohta tästä syntyi tappelu. Muut oppilaat (jotka olivat käytävillä) tekivät ringin kiusaajan ja kiusatun ympärille. Kukaan ei estänyt, kukaan ei mennyt väliin. Kiusattu oli alakynnessä, mutta ei lopettanut. Kohta onneksi muuan ylemmän luokan poika meni väliin ja torui kiusaajaa. (154t)

Itkeminen oli toiseksi tyyppisin aineistossa esiintynyt sanattomaan viestintään pohjannut tapa vastata kiusaamiseen. Osa kiusatuksi joutuneista oppilaista pyrki kuvausten mukaan pitämään sisällään itkun ja kiusaamisen aiheuttamat kielteiset tuntemukset. Useimmiten nämä tukahdutetut tunteet kuitenkin jollakin tavalla vaikuttivat kiusattuun. Joissakin tapauksissa kiusatuksi joutuneet oppilaat eivät kyenneet peittämään kiusaamisen aiheuttamaa mielipahaa ja jollakin tavalla paljastivat sen, että kiusaaminen satutti tai loukkasi heitä. Itkeminen johti oppilaiden kuvauksissa useimmiten pilkkaan ja pahensi tilannetta entisestään. Kiusattua, joka alkoi itkeä, pilkattiin lähes poikkeuksetta entistä ko-

vemmin kuten esimerkki 73 kuvaa. Tässä tapauksessa oppilaat kirjoittavat itkemisestä kuin se olisi lyödyn lyömiseen oikeuttava heikkouden merkki.

Keinuin rengaskeinussa seisaalteen. Pojat tulivat eteeni ja sanoivat: ”Lähde vetämään, nyt on meidän vuoro.”. Sanoin: ”Siinä on toinen keinu, vuorotelkaa siinä!”. Minua pelotti hirveästi, kun se Teemu tuli ja tönäisi minut lumihankeen. Minua alkoi itkettämään ja ne pojat vain nauroivat ilkeästi ja pilkkasivat. (73t)

Etäisyyden luominen, välinpitämättömyys ja käyttäytymisen muokkaaminen
Useat oppilaat kirjoittivat erilaisista keinoista, joilla kiusattu *loi etäisyyttä* kiusaajaan. Monet oppilaiden kuvaamista tapauksista päättyivät siihen, että kiusattu lähti tilanteesta pois. Aina ei kiusaamistilanteesta lähteminen kuitenkaan auttanut. Joskus kiusaajat lähtivät seuraamaan kiusattua.

Erilaiset keinot kiusaajan välttämiseksi ja välimatkan luomiseksi kiusaajaan muodostivat jatkumon. Toisessa päässä olivat lievemmät keinot, kuten kiusaamistilanteesta poislähteminen ja kiusaajan välttely koulussa. Toisen ääripään toimintamalleja olivat taas pakoilu ja vuorovaikutuksen määrän minimoiminen jopa ongelmallisiin mittoihin saakka. Äärimmillään kiusaajan välttely johti siihen, että kiusattu lähti kotiin kesken koulupäivän tai ei tullut kouluun ollenkaan. Jotkut kiusatut vaihtoivat luokkaa tai jopa koulua.

Välttely eri muodoissaan saattaa kuitenkin johtaa kiusatuksi joutuneet oppilaat äärettömään yksinäisyyteen. Tällöin kiusatun elinpiiri kapenee eikä hänellä ole ystäviä. On mahdollista, että yksin olemisen mukanaan tuoma eristäytyneisyys nähdään tällöin pienempänä ongelmana kuin toistuva kiusatuksi joutuminen. Kiusattu saattaa kokea toistuvat yritykset päästä toisten joukkoon nöyryyttävänä ja luovuttaa jossain vaiheessa. Samalla yhdestä loukkaavan viestintän muodosta tulee kiusatun selviytymiskeino. Olemalla yksin kiusattu välttää varsinaiset avoimet konfliktit kiusaajien kanssa mutta pitää samalla yllä tilannetta, jossa hän jää vertaisryhmän vuorovaikutuksen ulkopuolelle.

Oppilaat kirjoittivat myös *välinpitämättömyydestä ja sen osoittamisesta* puolustautumiskeinona. Maininnoista oli ajoittain vaikeaa erottaa, oliko kyseessä kognitiivinen strategia (vrt. en ajatellut sitä, en välittänyt siitä) vai pikemmin viestintäkäyttäytymistä ilmentävä kuvaus (vrt. osoitin välinpitämättömyyttä). Välinpitämättömyyden osoittaminen saattoi olla myös kollektiivista. Oppilaat kirjoittivat esimerkiksi: ”Niin, ei me välitetty, mitä ne sano kavereilleni siinä porukassa” (340t) ja ”Me emme välittäneet siitä jutusta” (357t). Esimerkin 192 kirjoittanut tyttö esitti välinpitämätöntä, vaikka tiesi pojan tekevän hänelle jotain inhottavaa.

Bussi oli täynnä ja jouduin seisomaan. Ari tuli vaivihkaa takanani olevalle penkille muka juttelemaan Leksan nimisen pojan kanssa. Hän päätti laittaa silloin tyhjiä tupakoita vaivihkaa reppuni verkkotaskuihin. Ihmettelin miksi edessäni olevat pojat nauroivat. Sitten aavistin, että mitä jos Ari teki jotain minulle. En kuitenkaan katsonut vielä reppuuni, sillä en halunnut, että Ari näkee, kun katson. Toiseksi viimeisen pysäkin jälkeen katsoin, sillä Ari jäi pois. Sitten huomasin tyhjät tupakat ja heittelin ne bussin lattialle. (192t)

Kyiseisessä kuvauksessa välinpitämättömyyden viestiminen toimii. Jättämällä kiusaajan toimet huomiotta tyttö ei tarjoa kiusaajalle palkintoa ja mahdollisuutta nolata hänet julkisesti muiden nauraessa. Oppilaiden kuvauksista kävi ilmi myös se, että välinpitämättömyyden viestiminen on melko vaativa viestinnällinen tehtävä. Voidakseen vaikuttaa välinpitämättömältä kiusatuksi joutuneet oppilaat joutuvat hallitsemaan kiusaamisen aiheuttamia kielteisiä tuntemuksia.

Muutamit oppilaat kirjoittivat tapauksista, joissa kiusattu alkoi *muuttaa käyttäytymistään* kiusaajien toiveiden mukaisesti. Lievimmillään kyse oli pilkan kohteeksi joutuneiden vaatteiden jättämisestä kotiin. Joissakin tapauksissa kiusatut saattoivat välttää tietyistä aiheista puhumista. Halu välttää kiusatuksi joutumista sai kiusatut alistumaan kiusaajan tahtoon. Äärimmillen vietyä alistuminen saattoi tarkoittaa oman persoonallisuuden muuttamista. Kiusattu alkoi näissä kuvauksissa välttää niitä asioita, joista kiusaaja hermostui tai joihin hän aina tarttui. Alla olevan esimerkin kiusattu Leni ärsyttää luokkatovereitaan käyttäytymisellään. Toiset alkavat huomaautella tästä Lenille. Lopulta Leni alkaa muuttaa käyttäytymistään. Hänestä tulee luokan hiljainen haamu, itseksensä oleileva tyttö.

Tinja oli ollut ennenkin Lenin luokalla ja sanoi, että ala-asteella Leni oli hieman hiljainen eikä kiroillut. Nyt oli toisin. Hän huuti, karjui ja kiroili tauotta melkein. Se oli ärsyttävää. Pian muutkin huomasivat sen. Hekin alkoivat nauraa Lenille. Leni huusi ja leijui kaikella: Meillä on vene! Meillä on trampppi! En voi elää ilman mun sormusta! Mullon hei mandariini! Leni jatkoi sitä muiden nauraessa. Sitten kuitenkin Leni alkoi huomaamaan hieman, mutta tajusi sen viimein täysin, koska hänelle kerrottiin siitä. Leni ei ainakaan ulospäin suuttunut. Se kuitenkin jatkui eikä Leni tajunnut sitä. Taas Lenille naurettiin selän takana. Mutta jälleen Leni alkoi kai tajuta asiaa, hänelle kerrottiin muutenkin siitä taas. Leni sanoi, että yrittäisi muuttaa itseään. Kyllähän se on alkanut olemaan ajoittain hieman hiljempaa. Leni on nykyään joskus aika angsti; on vain hiljaa, kuuntelee musiikkia ym., mutta ääntä ja leijumistakin kuuluu välillä edelleen. Eikä kukaan keksi enää oikein mitään dissattavaa, koska Leni on niin hiljaisempi. Mutta silti Leni on mun jonkun asteen kaverikin ja joskus aika kivakin. (196t)

Kiusatun oppilaan viestintään liittyvät kielteiset ajatukset ja tunteet

Oppilaat kuvasivat kiusaamisen aiheuttavan esimerkiksi vihaa, surua, tuskaa, nolostumista, häpeää, pelkoa, piinaa sekä hermostoneisuuden ja ärsyyntymisen tunteita. Lisäksi vastauksissa oli joitakin kuvauksia siitä, mitä kiusatut ajattelivat ja millaisia vaikutuksia kiusaamisella oli. Tunteet, ajatukset ja kiusaamisen aikaansaamat vaikutukset kietoutuivat yhteen myös sen kanssa, miten kiusatut pyrkivät ratkaisemaan kohtaamiaan kiusaamistilanteita.

Joissakin tapauksissa kielteiset tuntemukset ja ajatukset purkautuivat ulos kontrolloimattomana väkivaltana. Toisissa tapauksissa kiusatuksi joutunut oppilas suri yksin. Eräs pitkäaikaisen kiusaamiseen kohteeksi joutunut tyttö kirjoittikin, että hän pikkuhiljaa oppi kovettamaan itsensä. Esimerkin 207 kirjoittanut poika kuvailee tapausta, jossa muiden oppilaiden naureskelu saa erään oppilaan pois tolaltaan. Tapaus on esimerkki kiusaamiseen liittyvästä kontrolloimattomasta väkivallasta.

Viimeisellä vuosiluokalla ala-asteella pelasimme tervapataa välitunnilla. Tuli Mikon ja Tuukan vuoro juosta kilpaa paikalle. Maa oli hieman liukas irtonaisten kivien takia ja niinpä Mikko vahingossa juostessaan kaatui. Me muut hieman naureskelimme

Mikon kömmähdykselle. Mikko nousi ylös maasta todella vihaisen näköisenä ja tarttui Tuukan kurkusta kiinni. Se puristi ihan lujaa ja Tuukka meni punaiseksi. Tuukka yritti päästä Mikon otteesta irti. Minä ja Mika mentiin poikien väliin. Juuri kun Mikko oli lyömässä nyrkillä Tuukkaa kasvoihin, Mika sai kätensä väliin ja vedettyä Mikon kauemmas Tuukasta rauhoittumaan. (207p)

Muutamissa tapauksissa kuvailtiin vihan, hermostumisen tai ärsyyntymisen tuntemuksia, mutta ne eivät kuitenkaan johtaneet vastahyökkäyksiin vaan itsehillintään. Kiusattu oppilas saattoi esimerkiksi lähteä tilanteesta pois tai olla välittämättä asiasta. Niissä harvoissa kirjoituksissa, joissa kuvattiin oppilaiden vuorovaikutussuhteisiin kietoutuvia kiusaamisen muotoja ja niiden aiheuttamia tunteita, oli esillä vihan sijaan pikemminkin surua.

Muutamissa kuvauksissa oli esillä pohjattomia surun ja epäonnistumisen tuntemuksia, jotka johtivat jopa itsetuhoiseen käyttäytymiseen. Näissä kuvauksissa oli esillä esimerkiksi ulkopuolisuuden kokemuksia ja sellaista nimittelyä, joka sai kiusatun tuntemaan itsensä arvottomaksi, erilaiseksi tai jollakin tavalla vaillinaiseksi. Joskus voimakas suru ja näköalattomuus esiintyivät oppilaiden kirjoittamissa kuvauksissa itsetuhoisten ajatusten tai käyttäytymisen yhteydessä. Seuraavan esimerkin kirjoittanut tyttö kuvaa kirjoituksensa alussa lyhyttä episodina koulussa, jossa häntä haukutaan. Haukkumista ovat edeltäneet kokemukset syrjityksi tulemisesta, luottamuksen pettämisestä ja toistuvasta alenta-vasta nimittelystä. Kiusattu on menettänyt myös parhaan ystävänsä. Kuvauksessa esillä oleva tilanne aiheuttaa kirjoittajalle voimakkaita kielteisiä tunteita, jotka hän pyrkii kätkemään. Hän ei halua osoittaa haavoittuvuuttaan ja piilottaa kielteiset tunteet.

Astuin sisälle koulurakennukseen ja samalla kuulin, kun Tero kuiskasi (lujaa) Laurille: ”Tossa se huora taas tulee.”. Kätkin tunteeni maskin taakse ja kävelin kylmän viileästi ohi. Pojat tiesivät, etten ole huora, mutta heistä oli varmaan kivaa kiusata sellaista, joka ei ollut suosittu toisin kuin he. Piilotin tunteeni maskin alle, etteivät he huomaisi tuskaani. En ollut koskaan ennen tuntenut sellaista tuskaa, minkä nyt pojat aiheuttivat. (169f)

Tilanne osoittautui kirjoittajalle hyvin raskaaksi kokemukseksi. Hän koki, ettei löytänyt ulospääsyä ongelmastaan. Tämä johti itsetuhoiseen käyttäytymiseen. Kuvauksen lopussa hän toteaa saaneensa apua koulun henkilökunnalta, muttei ollut vielä antanut kiusaajilleen anteeksi. Seuraava kuvaus Päivistä poikkeaa edellisestä kuvauksesta. Myös Päivi on pitkäaikaisen kiusaamiseen kohteeksi joutunut oppilas. Hän kuitenkin alkaa ystävän kuvauksen mukaan suunnata pahaa oloaan ongelmakäyttäytymiseen. Kirjoittaja kuvaa Päivin masentuneen ja alkaneen tupakoida ja käyttää alkoholia.

Meidän luokalle tuli uusi tyttö. Hänen nimensä oli Päivi. Minä ja silloin paras ystäväni Irene otettiin hänet heti mukaan. Me oltiin erottamattomat. Kaikki muut kuitenkin vihasi Päiviä vain sen takia, että se oli yhden pojan mielestä hirveä. Siitä se alkoi. Kaikki alkoi vain haukkua Päiviä. Pojat haukkui rumaksi, tyhmäksi ja kaikeksi, mikä vain tarpeeksi paljon satuttaa. Siitä se sitten jatkui, jatkui ja jatkui, muuttui koko ajan pahemmaksi. Mutta minä, Irene ja Päivi pysyttiin vain yhdessä. Päivi alkoi masentua, polttamaan ja juomaan. Se kertoi siitä heti meille. Me ensin sanoimme sille, että hänen täytyy lopettaa. Mutta ei se loppunut. Loppuen lopuksi minä ja Irene varattiin

aika terkkarille. Mentiin sinne Päivin kanssa ja sanottiin, että sen on loputtava! Päivi pääsi irti. (146t)

5.3.3 Vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmän rakenteisiin kietoutuvaan kiusaamiseen vastaaminen

Oppilaat kuvasivat erilaisia vastaamistapoja riippuen siitä, millaista loukkaava viestintä pääasiassa oli. Tässä luvussa nostan erityisesti esiin sen, miten oppilaat kuvasivat vastaamistapoja silloin, kun loukkaava viestintä oli voittopuolisesti kiusatun vuorovaikutussuhteita vahingoittavaa tai vertaisryhmän sisäisiin rakenteisiin kytkeytyvää. Ajoittain loukkaavan viestinnän muotoja tosin oli haasteellista erottaa toisistaan. Monissa kertomuksissa esimerkiksi erilaiset vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyneet loukkaavan viestinnän muodot olivat yhteydessä myös muutoksiin ryhmän rakenteissa.

Kiusatun vuorovaikutussuhteisiin kietoutuvan kiusaamisen selvittäminen

Oppilaiden omakohtaisissa kuvauksissa oli havaittavissa kolme erityispiirrettä, jotka liittyivät erityisesti vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyneeseen kiusaamiseen. Nämä olivat 1) kuvaukset yksinäisyydestä, 2) sanallinen selvittely keskustelemalla ja 3) kiusatun vuorovaikutussuhteissa käydyt merkitysneuvottelut ja ystävyyssuhteissa tapahtuneet muutokset. Niissä kertomuksissa, joissa kiusaaminen kytkeytyi osaksi oppilaan läheiseksi kokemia vuorovaikutussuhteita, oli esillä kuvauksia *yksinäisyydestä*, yksin olemisesta ja tilanteiden hiljaisesta tarkkailemisesta. Äärimmäisissä tapauksissa vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyvä kiusaaminen johti myös poissaoloihin ja luokan vaihtoon. Myös näissä kuvauksissa kiusaaminen aiheutti kielteisiä tunteita ja sai aikaan itkua. Tyypillistä oli, että kiusattu pidätteli kyyneleitä koulussa ja itki varsinaisen kiusaamistilanteen jälkeen tai kotona yksin. Sen sijaan fyysisistä väkivaltaa ratkaisukeinona näissä kertomuksissa ei juuri esiintynyt.

Aina kuvauksissa ei ollut edes esillä yksittäistä kiusaamistilannetta, jossa kiusatuksi joutunut oppilas olisi voinut puolustaa omia oikeuksiaan. Tyypillistä kuvauksille oli myös se, että niissä kiusatuksi joutunut oppilas ei aina kohdannut kiusaajiaan vaan pyrki pikemminkin sopeutumaan tai selviämään kiusaamisen aiheuttamien seurausten kanssa (esim. yksinäisyys). Kuvauksissa kiusaaminen oli juurtunut osaksi kiusatun vertaissuhteita ja ryhmän sisäistä vuorovaikutusta ja rakenteita. Tällöin kiusaamista saattoi olla vaikea havaita, eikä siihen näin ollen ollen puututtu vertaisten ja opettajien toimesta.

Kun kiusattu pyrki selvittämään vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyvää kiusaamista, ei hän niinkään puolustautunut sanallisesti tai pyrkinyt hyökkäämään sanallisesti kiusaajiaan vastaan. Sen sijaan ominaista näille kuvauksille oli, että kiusattu pyrki *sanallisesti selvittämään*, miksi häntä kiusataan, pyysi päästä toisten joukkoon, pyysi toisilta anteeksi, sopi riidan, yritti selvittää tilannetta keskustelemalla tai pyrki muuten sanallisesti ratkomaan vuorovaikutussuhteita vahingoittavaa kiusaamista. Vain yksittäisissä tapauksissa kiusatuksi joutunut oppilas joutui sanaharkkaan tai sanoi kiusaajille vastaan. Sanallinen

selvittely oli pikemminkin assertiivista kuin ristiriitoja tai konfrontaatiota ilmaisevaa.

Kiusaamiselle, joka liittyi kiusatuksi joutuneen oppilaan läheiseksi kokemiin vuorovaikutussuhteisiin, oli ominaista luottamuksen pettäminen, valehtelu ja muutokset ystävyyssuhteissa. Tällainen kiusaaminen saattoi vahingoittaa kiusatun oppilaan läheiseksi kokemia vuorovaikutussuhteita, mikä aiheutti tarvetta esimerkiksi *ngfj nmgg \hXb uudelleenneuvottelulle*. Kiusatun oppilaan vuorovaikutussuhteet saattoivat oppilaiden kuvauksissa muuttaa luonnettaan eikä niitä enää leimannut yksiselitteisesti kokemus kiusaamisesta. Joissakin kuvauksissa kiusaaja ja kiusattu ystävästyivät uudelleen ja heidän vuorovaikutussuhteensa muuttui myönteiseksi. Joissakin tapauksissa kiusaaminen lakkasi mutta kiusaaja ja kiusattu säilyivät toisilleen etäisinä. Tyypillistä tällöin oli esimerkiksi toisen osapuolen välttely, vuorovaikutuksen määrän minimoiminen ja tietoinen etäisyyden luominen toiseen osapuoleen. Uudelleenystävystymistä ei näissä kuvauksissa pidetty mahdollisena. Mikäli pakko, kiusaaja ja kiusattu pystyivät toimimaan yhdessä neutraalisti ja hieman etäisyyttä toisiinsa pitäen. Esimerkin 98t kirjoittaja sen sijaan kertoo, että hänen kiusatuksi joutunut kavereinsa olisi ollut valmis ystäväystymään kiusaajansa kanssa mutta kiusaaja ei sitä halunnut. Jotkut kiusatuiksi joutuneet oppilaat puolestaan kirjoittivat, että he eivät esimerkiksi vielä olleet unohtaneet kiusaamista tai antaneet kiusaajilleen anteeksi.

Kaverini ja tämä tyttö eivät vielääkään tule toimeen keskenään, mutta eivät he kumpikaan kiusaa toisiaan. Kaverillani ei olisi mitään sitä vastaan, että hän olisi tämän tytön kanssa kavereita, mutta se tyttö ei halua ystäväystyä kaverini kanssa, mutta onneksi hän ei sentään enää kiusaa kaveriani. (98t)

Oleennaista kuvauksissa oli kuitenkin se, että akuutin kiusaamisen päätyttyä oli kiusaajan ja kiusatun oppilaan välinen vuorovaikutussuhde edelleen olemassa ja usein tämän suhteen luonteesta ja merkityksestä neuvoteltiin jollakin tavalla. Aina eivät osapuolten tulkinnat ja toiveet kyseisen vuorovaikutussuhteen luonteesta kuitenkaan kohdanneet.

Ryhmän rakenteiden luomiseen ja ylläpitämiseen kytkeytyvän kiusaamisen selvittäminen

Tyypillisiä oppilaiden kirjoittamissa omakohtaisissa kuvauksissa esiintyneitä ryhmän rakenteita luovia ja ylläpitäviä loukkaamisen muotoja olivat esimerkiksi syrjiminen, kiusatun aseman heikentäminen vertaisryhmässä ja ryhmän sisäisen koheesion lisääminen kiusatun kustannuksella. Näitä loukkaavan viestinnän muotoja saattoi olla erittäin haasteellista havaita oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Ne eivät aina olleet kiusatulle itsellekään selkeitä, yksittäisiä kiusaamistapauksia, vaan pikemminkin prosessinomaisia tapahtumaketjuja, joiden edetessä kiusatuksi joutuneet oppilaat huomasivat esimerkiksi toistuvasti olevansa yksin.

Kun kiusaaminen kytkeytyi osaksi ryhmän rakenteiden luomista ja ylläpitämistä, kaventui oppilaiden kuvailemien vastaamistapojen määrä entisestään. Tässä yhteydessä oppilaat kuvasivat melko vähän tuen hakemista, sanal-

lista tai sanatonta (esim. fyysinen väkivalta) kiusaamistapauksen selvittämistä tai etäisyyden luomista ja välinpitämättömyyttä keinoina selvittää kiusaamisesta. Sen sijaan kuvauksissa oli esillä muita kiusaamistapauksia enemmän 1) kiusaamisen aiheuttamat kielteiset tuntemukset ja voimattomuus kiusaamisen selvittämisen suhteen sekä 2) erilaiset ryhmien välisiin konflikteihin ja erimielisyyksiin liittyneet selvittelyprosessit.

Kielteisistä tunteista, yksinjäämiskokemuksista ja voimattomuudesta kiusaamisen kanssa oppilaat antoivat ryhmän rakenteistumista kuvanneissa kertomuksissa lukuisia esimerkkejä. Oppilaat kuvasivat kirjoituksissaan esimerkiksi sitä, kuinka kiusatuksi joutunut oppilas itki, kärsi yksin, oli surullinen, kätki tunteensa maskin taa tai masentui. Loukatuksi tulemisen tuntemuksille ominainen piirre näissä kertomuksissa oli, että loukkaavat sanat tai teot eivät olleet ainoita, jotka satuttivat kiusattua. Loukkaavaksi oppilaat kokivat myös sen, että he huomasivat kaikkien kääntyvän heitä vastaan tai yhtyvän kiusaamiseen. Kuvauksen 356 kirjoittanut tyttö kuvaa kokemustaan siitä, kuinka hän jää täysin yksin omassa kaveriporukassaan.

Minua siis kiusattiin ala-asteella. Minä olin kaveriporukassa, jossa oli 5 tyttöä ja pari poikaa. Eka muut alkoivat haukkua toista tyttöä, mutta sitten kaikki kohdistui minuun. Tytöt puhuivat minusta pahaa pojille. Lopuksi minulla oli 1 kaveri. Kiusaus oli henkistä ja minua loukattiin erityisesti ulkonäöstäni, vaikka olen normaalin näköinen tyttö. Minusta sanottiin myös kaikkea muuta ilkeää. Masennuin täysin kiusaamisesta. Yhtäkkiä ei ollut kavereita ja kaikki kiusas koulussa. (356t)

Voimakkaiden kielteisten tuntemusten lisäksi oppilaiden kirjoittamissa kuvauksissa oli esillä myös useita oppilaita koskettaneita loukkaavia vuorovaikutusprosesseja, joiden *selvittely* oli riitaisaa. Muutamissa kuvauksissa kielteisiin ryhmäprosesseihin liittyi kollektiivista pelkoa esimerkiksi väkivaltaisesti käytäytyvää luokan jäsentä kohtaan. Tällöin väkivallan ja kiusaamisen kohdetta ei useinkaan määriteltä tarkkaan tai se saattoi vaihdella kiusaamisprosessin edetessä. Kuvauksissa esimerkiksi kiusaaja kiusasi luokan tyttöjä, tuli hakkaamaan luokan tyttöjä, huuteli tytöille, löi muita, haukkui muita ikävällä tavalla tai kiusaajien kuvattiin tulleen huutelemaan muille.

Näihin tapauksiin ei liittynyt kuvauksia masennuksesta, epätoivosta tai alistumisesta, vaan pikemminkin tapaukset olivat konfliktinomaisia ja monipolvisia kuvauksia useamman oppilaan välisistä riidoista ja erimielisyyksistä sekä niiden selvittelyistä. Riitoja saatettiin kuvata omina prosesseinaan tai sitten ne johtivat kiusaamiseen. Jos vuorovaikutussuhteisiin kietoutuneen kiusaamisen selvittelylle olivat ominaisia assertiiviset keinot sanallisen vastaamisen yhteydessä, oli tässä aineiston osassa esillä enemmän konfrontaatiota. Osa kertomuksista sisälsi mainintoja siitä, kuinka kiusatuksi itsensä kokenut oppilas iski samalla mitalla takaisin. Kuvauksissa myös kostettiin toisten puolesta ja ne sisälsivät itsenäistä puolustautumista sekä riitelyä. Esimerkki 357 on tyypillinen kuvaus tyttöjen välisestä riidasta, joka eskaloituu vertaisryhmään koskettaen yhä useampia oppilaita. Tapauksen selvittely on luonteeltaan riitaisaa ja se tapahtuu tyttöryhmän sisällä. Myös tapausta selvittämään tulevat tytöt joutuvat osaksi riitaa.

Minä ja minun pari kaveria laitettiin välit poikki toisen kanssa, jolloin toinen suuttui ja siitä seurasi riita. Riita kehittyi haukkumiseen ja toisten pilkkaamiseen. Minä tunsin vihaa sitä ihmistä kohtaan ja sitä vähemmän halusin olla sen kanssa tekemisissä. Se kiusaaja syytti riidasta meitä eikä itseään, joten sekin otti päähän. Haukuttiin toisiamme kaikilla maailman sanoilla. Riita paheni pahenemista, jolloin jo harkitsimme fyysistä väkivaltaa. Mutta riita rauhoittui, jolloin pari kaveriamme, jotka ovat myös hänen kaverinsa, puuttuivat riitaan ja sanoivat, että tässä riidassa ei ole järkeä. Minä itse, joka olin osa riitaa, olin sitä mieltä ja olen vieläkin, että se henkilö sai sen mikä sille oli tarkoitettu, joten en kadu sitä riitaa ollenkaan. Me emme välittäneet siitä jutusta, mutta se toinen sotki myös muita mukaan riitaan, jotka eivät tienneet riidasta mitään. Nykyään emme ole hänen kavereitaan, mutta muiden kavereiden kanssa on välit vahventuneet. Riidan aikana menetin myös kavereita, joita sain takaisin ja meidän välit ovat vahventuneet. En kadu riidasta mitään. (357t)

Kyseinen tapaus tuo esiin myös sen, miten läheiset vuorovaikutussuhteet vertaisryhmän sisällä kytkeytyvät osaksi koululuokan sisäisten rakenteiden luomista, muokkaamista ja ylläpitämistä. Mahdollista on, että esimerkiksi tyttöjen välisten riitojen seurauksena joidenkin tyttöjen väliset suhteet viilenevät ja toiset puolestaan vahvistuvat. Myös ryhmän rakenteiden luomisen ja ylläpitämisen yhteydessä oppilaat kirjoittivat siitä, kuinka kiusatuksi joutuneet oppilaat ystävystyivät kiusaajan kanssa kiusaamisen lakattua. Joissakin tapauksissa kiusaaminen johti siihen, että kiusattu oppilas ystävystyi muiden kanssa kiusaamisen takia. Näissä kuvauksissa kaverit saattoivat myös puolustaa kiusattua, tukea häntä antamalla esimerkiksi neuvoja, hakea apua koulun henkilökunnalta, kertoa kiusaamisesta opettajalle tai pyytää kiusatun mukaan joukkoon.

5.4 Yhteenveto

Luvun viisi keskeiset tulokset voidaan tiivistää kolmeen näkökulmaan. Näistä ensimmäinen rakentuu sen ympärille, mitä oppilaat pitävät mahdollisena vastaamistapana. Toiseksi nostan esiin, miten nämä käsitykset eroavat siitä, millaiselta viestintätehtävältä kiusaamiseen vastaaminen omakohtaisten kokemusten näkökulmasta näyttää. Kolmanneksi pohdin yhteenvedossa sitä, millaisia yksilö-, ryhmä- ja yhteisöllisiä tekijöitä loukkaavaan viestintään vastaamiseen voi kytkeytyä.

Miten kiusaamiseen kannattaisi vastata?

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat kuvasivat lukuisia vastaamiskeinoja mahdollisuutena selvittää kiusaaminen. Vastauksissa oli esillä runsaasti arvoja, asenteita ja kognitiivista arviointia. Esillä oli kaksi normia, jotka saattavat säädellä kiusaamiseen vastaamista. Ensinnäkin oppilaat korostivat vastauksissaan sen tärkeyttä, että kiusaamisesta on selvittävä yksin. Oppilaiden vastauksissa kiusaaminen piti kestää ja selvittää omin avuin. Jos tämä kuitenkin osoittautui mahdottomaksi, oli kiusaamisesta mahdollista kertoa esimerkiksi vanhemmille tai opettajalle. Toinen merkityksellinen tekijä kiusaamiseen vastaamisen kannalta liittyy eri kiusaamisen muotojen vakavuuden arviointiin. Oppilaiden vastauksista välittyy kuva, että henkistä väkivaltaa ollaan valmiimpia kestämään ja

sen kanssa sinnitellään, kun taas vakavasta fyysisestä kiusaamisesta oppilaat olisivat valmiimpia kertomaan aikuisille. Vaarana tällöin on, että henkisestä väkivallasta vaietaan.

Oliver ja Canpadda (2007) näkevät yhtenä interventioden haasteena sen, että oppilaat pitävät ensisijaisen tärkeänä omien puolien pitämistä ja kiusaamistilanteiden itsenäistä selvittämistä. Tällöin oppilaat eivät heidän mukaansa välttämättä näe kiusaamisesta jollekulle kertomista ensisijaisena selvittämiskeinona. Oliver ja Candappa pitävät mahdollisena, että oppilaiden omaa autonomiaa tukevat keinot saattaisivatkin olla tuen hakemista toimivampi tapa auttaa yläkouluikäisiä kiusattuja. Myös Mishna ym. (2006) toteavat, että oppilaat yrittävät sinnitellä kiusaamisen kanssa yksin. Kiusaamisesta ei haluta kertoa ennen kuin se on vakavaa. Oppilaat ovat Mishnan ym. tutkimuksen tulosten mukaan halukkaampia kertomaan fyysisestä väkivallasta kuin esimerkiksi erilaisista epäsuoran kiusaamisen muodoista. Tutkimukseni tulokset tukevat tätä havaintoa.

Lisäksi Oliver ja Candappa (2007) esittävät, että koulukiusaamisen vastaisissa toimintamalleissa kehoitetaan usein lapsia ja nuoria kertomaan kiusaamisesta aikuiselle. He näkevät myös, että tämän ohella oleellista olisi kannustaa aikuisia kuuntelemaan lapsia. Painopiste monissa nykyisissä toimintamalleissa on siis siinä, että oppilaiden tulisi kertoa kiusaamisesta, eikä siinä, että aikuisten tulisi havainnoida ja kuunnella oppilaita. Oliver ja Canpadda tuovat esiin sen mahdollisuuden, että oppilaiden haluttomuus kertoa kiusaamisesta aikuisille voi olla myös oppilaiden käyttämä selviytymiskeino. Tällöin hiljaisuus olisi pikemminkin kiusatun valitsema toimintastrategia, jonka avulla hän pyrkii selviytymään kiusaamisesta.

Mahdolliset vastaamistavat eivät aina osoittaudu toimiviksi

Toiseksi tutkimukseni tulokset antavat viitteitä siitä, että se, mitä oppilaat pitävät mahdollisena tapana vastata kiusaamiseen, ei välttämättä osoittaudu mahdolliseksi omakohtaisten kokemusten valossa. Tämän tutkimuksen kaksi eri laadullista aineistoa tuovat esiin eri puolia kiusaamiseen vastaamisesta. Vastaukset avoimiin kysymyksiin heijastelevat ennen kaikkea näkemyksiä siitä, mihin oppilaat itse uskovat tai mitä he ajattelevat voivansa tehdä kohdatessaan kiusaamista. Kukaan oppilaista ei arvellut kiusaamista kohdatessaan alistuvansa tai antavansa periksi ilman yrittämistä. Jokainen oppilas haluaa ja toivoo voivansa puolustautua kiusaajiaan vastaan. Vastaukset osoittavat myös oppilaiden pitävän tärkeänä sitä, että kiusaamiseen vastataan aktiivisesti. Kiusaajaa kuuluu vastustaa ja hänen tekemisiään ei tarvitse hyväksyä.

Omien oikeuksien puolustaminen ei tämän tutkimuksen tulosten mukaan kuitenkaan vaikuta yksinkertaiselta viestintätehtävältä. Omakohtaiset kuvaukset siitä, miten kiusatuiksi joutuneet oppilaat ovat vastanneet kiusaamiseen, luovat melko karun kuvan, miten haastavan viestintätehtävän eteen kiusatuksi joutunut oppilas voi joutua. Liian usein oppilaiden omakohtaisissa kuvauksissa kiusattu ei pystynyt pitämään omista oikeuksistaan kiinni ja jäi syystä tai toisesta ilman kipeästi kaipaamaansa apua. Omakohtaisille kuvauksille oli tyypillistä, että niissä oli esillä keskeneräisyyttä, selvittämättömiä tapauksia tai kiusaamistapausten raukeaminen itseksensä aktiivisen selvittämisen sijaan.

Kanetsuna ym. (2006) ovat kysyneet tutkimukseensa osallistuneilta oppilailta, mitä heidän mielestään kannattaisi tehdä, jos joutuisi kiusaamisen kohteeksi. Kirjoittajat epäilevät, että tässä muodossaan kysymys saattaa tuottaa pikemminkin opittuja vastauksia, jotka heijastelevat sosiaalisesti hyväksytyjä tapoja. Ne eivät välttämättä kerro, mitä oppilaat tosiasiallisesti tekisivät kiusaamistilanteissa vaan pikemminkin antavat kuvan siitä, mitä pidetään moraalisesti sallittavana ja oikeana tapana vastata kiusaamiseen. Mahdollista lienee myös se, että oppilaat osaavat kyllä nimetä vastaamistapoja kysyttäessä, mutta joutuesaan kiusatuiksi he eivät kuitenkaan kykene toteuttamaan ehdottamiaan vastaamiskeinoja. Tietoisuudesta huolimatta kiusaamiseen vastaaminen voidaan kokea niin haastavaksi viestintätehtäväksi, ettei tieto hyvistä toimintamalleista aina riitä.

Loukkaavaan viestintään vastaamiseen liittyviä tekijöitä

Tämän tutkimuksen tulokset tuovat esiin sen, että kiusaamiseen vastaaminen on ajassa etenevää ja erilaiset vastaamistavat ketjuuntuvat ajan myötä muodostaen jatkumon. Tähän prosessiin liittyy lukuisia tekijöitä, jotka kytkeytyvät yksilöihin, heidän välisiinsä suhteisiin, kiusaamisen muotoihin ja koko kouluyhteisöön. Kiusaamiseen vastaaminen tulosten perusteella

- 1) on yksilöllistä.
- 2) edellyttää monimutkaista kognitiivista arviointia.
- 3) vaihtelee sen mukaan, miten oppilasta kiusataan.
- 4) muodostaa jatkumon, jossa oppilaat kokeilevat useita erilaisia keinoja.
- 5) lähenee prosessina jossain vaiheessa selviytymistä.

Oppilaiden arviot siitä, miten kiusaamiseen kannattaisi vastata, olivat hyvin yksilöllisiä. Vastajat arvioivat esimerkiksi sitä, miten vakavaa kiusaaminen heidän mielestään oli ja ehdottivat erilaisia toimintatapoja tapauksiin, jotka olivat tai eivät olleet heidän mielestään vakavia. Kiusaamisen paheneminen tarkoitti oppilaille vaihtelevia asioita. Oppilaiden arviot omista vastaamistavoistaan pohjautuivat hyvin epämääräisiin vakavuuden, jatkuvuuden ja loukkaavuuden käsitteisiin. Esimerkiksi kiusaamisen vakavuus osoittautui tässä aineistossa hyvin subjektiiviseksi kokemukseksi. Toiselle vakavaa kiusaamista on haukkuminen, toiselle fyysinen väkivalta.

Mikään yksittäinen vastaamistapa ei osoittautunut tässä aineistossa yksinomaan toimivaksi ja kiusatulle helpoksi. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että tietyt tavat kiusaamiseen vastaamisessa ovat yhteydessä kiusaamisen vähentämiseen ajan kuluessa. Esimerkiksi Kochenderferin ja Laddin (1997) sekä Salmivallin, Karhusen ym. (1996) tutkimusten tulokset osoittavat, että väkivalta ei useinkaan ratkaise kiusaamista. Sen sijaan esimerkiksi uusien ystävien hankkiminen (Kochenderfer & Ladd 1997; Smith ym. 2004) tai välinpitämättömyyden viestiminen (Salmivalli, Karhunen ym. 1996) voivat osoittautua toimivammiksi tavoiksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että nämä keinot olisivat kiusatuille helppoja tai että ne toimisivat kaikissa kiusaamistapauksissa. Mikä tahansa tapa vastata kiusaamiseen voi osoittautua vähintäänkin haasteelliseksi ja joissain

tapauksissa myös ongelmalliseksi jossakin kiusaamisprosessin vaiheessa. Esimerkiksi kiusaamisesta kertomiseen liittyvien riskien arviointi on Oliverin ja Candappan (2007) tekemien johtopäätösten mukaan yksilöllisten ja sosiaalisten prosessien tulosta. Tässä kaksi erilaista yksilöä voi tulla eri lopputulemiin ja toisaalta tietyt kertomiseen kytköksissä olevat teemat ovat yhteisiä kaikille: huoli siitä, että ei kuunnella, ei uskota, aikuisten kyvyttömyys toimia luottamuksellisesti ja suojella kostolta.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että kiusaamiseen vastaaminen vaihtelee sen mukaan, miten oppilasta kiusataan. Suoria kiusaamisen muotoja vastaan on mahdollista puolustautua tai hyökätä takaisin. Oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin tai ryhmän rakenteisiin kietoutuva kiusaaminen puolestaan vaatii selvittelyä ja keskustelemista. Näitä kiusaamisen muotoja vastaan voi olla haasteellista suojautua ja siten myös oman arvon säilyttäminen vaatii suoria käskyjä ja hyökkäyksiä monimutkaisempia toimintastrategioita. Juoruja vastaan on vaikeaa puolustautua tai rakentaa toimivaa tapaa suojella omia oikeuksiaan, koska niiden alkuperää tai liikkeellepanijaa voi joskus olla vaikea jäljittää.

Kiusaamiseen vastaaminen muodostaa tämän tutkimuksen tulosten mukaan jatkumon, jossa yksi keino johti toiseen, ellei mikään kiusaajan ja kiusatun välisessä vuorovaikutuksessa tai heitä ympäröivässä oppilasyhteisössä muuttanut. Oppilaiden kuvaukset osoittavat, että kiusaamiseen vastaaminen ei ole yksi yksittäinen viestinnällinen teko vaan pikemminkin prosessinomainen tapahtumasarja, jossa punnitaan erilaisia vaihtoehtoja ja niiden toimivuutta. Ketjuuntuvia yrityksiä selvittää kiusaamista voidaan tarkastella selviytymisen näkökulmasta (engl. coping). Kiusatuksi joutumisesta voi tulla elämää hallitseva tekijä, jonka kanssa kiusattu ei enää pärjää. Stressaava tilanne on Lazaruksen ja Folkmanin (1984) mukaan sellainen ympäristön tila, joka häiritsee tai uhkaa häiritä yksilön fyysistä tai psyykkistä toimintakykyä. Selviytymistä käsittelevät teoriat lähtevät siitä oletuksesta, että stressaavaan tilanteeseen joutunut yksilö tekee tilannearvioita, joiden pohjalta hän toimii. Selviytymiseen liittyvät oleellisesti niin kognitiiviset (esim. suunnitelmien tekeminen) kuin emotionaaliset prosessit (etäännyttäminen, itsen uudelleenarviointi, kontrollin tunteen säilyttäminen). Monet oppilaiden kuvaukset kiusaamiseen vastaamisesta ovat yhteisiä erilaisten selviytymistä kuvaavien toimintatapojen kanssa.

6 NÄKÖKULMIA LOUKKAAVIIN VUOROVAIKUTUSPROSESSEIHIN

6.1 Käsitukset ja omakohtaiset kokemukset kiusaamisesta

Aikaisemmissa tutkimuksissa on pyritty selvittämään, miten oppilaiden ikä, sukupuoli tai kokemukset kiusaamisesta ovat yhteydessä heidän kiusaamista koskeviin käsityksiinsä. Tutkimuksissa on pidetty mahdollisena, että esimerkiksi yksilölliset ominaisuudet ja perheeseen kytkeytyvät tekijät (Gordillo 2011), ikä, verbaalisuus, kielellinen kehitys tai yleinen lahjakkuus (Monks & Smith 2006), saattaisivat olla yhteydessä kiusaamista koskevien käsitysten muodostumiseen. Lisäksi on pohdittu sitä, voisivatko omakohtaiset kokemukset kiusaamisesta heijastua jollakin tavalla kiusaamista koskeviin käsityksiin (Boulton ym. 1999).

Esittelen tässä luvussa tiiviisti, mitä aiemmat tutkimukset osoittavat erilaisten ryhmittelevien tekijöiden, kuten iän, sukupuolen ja aikaisempien kiusaamiskokemusten yhteydestä oppilaiden kiusaamista koskeviin käsityksiin. Lisäksi perehdyn siihen, miten näiden tekijöiden on havaittu olevan yhteydessä loukkaavaan viestintään ja siihen vastaamiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on perehdytty jossain määrin siihen, millaista kiusaaminen on eri-ikäisten oppilaiden keskuudessa tai kuinka eri-ikäiset oppilaat vastaavat kiusaamiseen. Vastaavia tutkimuksia sukupuolten välisistä eroista on jonkin verran. Sen sijaan aikaisemmissa tutkimuksissa on selvitetty vähemmän koulukiusaamiskokemusten yhteyttä esimerkiksi oppilaiden näkemyksiin loukkaavasta viestinnästä ja siihen vastaamisesta.

Ikä ja koulukiusaaminen

Aikaisemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu eri-ikäisten oppilaiden käsityksiä kiusaamisesta (Boulton ym. 2002, Gillies-Rezo & Bosacki 2003; Naylor ym. 2006; Monks & Smith 2006). Tutkimukset antavat viitteitä siitä, että alle 8-vuotiaiden koulukiusaamista koskevat käsitykset ovat inklusiivisempia, laaja-alaisempia ja yksinkertaisempia kuin 14-vuotiaiden (Monks & Smith 2006; Smith ym. 2002). Esimerkiksi Monksin ja Smithin tutkimuksen tulokset osoittavat, että kahdeksanvuotiaat tutkimukseen osallistuneet oppilaat erottivat toisistaan ei-aggressiivisen ja aggressiivisen viestinnän mutta eivät osanneet erotella erilaisia kiusaamisen muotoja toisistaan yhtä hyvin kuin 14-vuotiaat. Yläkouluikäiset osasivat erotella sosiaalisia ongelmia vertaissuhteissa eri käsitteiden avulla. Monks ja Smith katsovat, että *kognitiivisen erottelukyvyn* kasvaessa voi myös lisääntyä kyvykyys tehdä hienojakoisempia havaintoja ympäröivästä maailmasta ja käyttää erilaisia käsitteitä. Mahdollista heidän mukaansa on, että kognitiivisen erottelukyvyn lisääntyminen selittää esimerkiksi omia kokemuksia enemmän oppilaiden koulukiusaamista koskevien käsitysten monimuotoistumisesta tietyssä iässä.

Tyypillisiä koulukiusaamisen muotoja yläkouluikäisten oppilaiden joukossa ovat nimittely ja kiusoittelu, huomiotta tai kaveriporukan ulkopuolelle jättäminen sekä valheellisten juttujen levittely loukkaamistarkoituksessa (Kouluterveyskysely). Aikaisemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että oppilaiden iän karttuessa kiusaaminen ylipäättään ja erityisesti erilaiset fyysisen väkivallan muodot vähenevät (Scheithauer ym. 2006; Rivers & Smith 1994). Esimerkiksi Kouluterveyskyselyn tulokset osoittavat, että vuosina 2010–2011 kiusatuksi joutuneista tai toisia kiusanneista oppilaista 13 prosenttia oli kohdannut fyysistä väkivaltaa. Vastaava osuus lukiolaisten keskuudessa oli 2 ja ammattikouluisten keskuudessa 6 prosenttia. Riversin ja Smithin tutkimuksen tulokset osoittavat, että 11–16-vuotiaiden keskuudessa esiintyy fyysistä kiusaamista huomattavasti vähemmän kuin 8–11-vuotiaiden joukossa. Epäsuora ja sanallinen kiusaaminen vähenee tutkimustulosten mukaan fyysistä kiusaamista mallillisemmin.

Scheithauer ym. (2006) toteavat iän ja tyypillisten kiusaamisen muotojen välisen yhteyden olevan kuitenkin melko monimutkainen. He tiivistävät tutkimustuloksiaan toteamalla, että fyysisen kiusaamisen yleisyydessä on piikki 8-luokkalaisten kohdalla, minkä jälkeen fyysisen kiusaamisen yleisyys oppilaiden keskuudessa näyttää vähentyvän. Sanallinen ja vuorovaikutussuhteisiin liittyvä kiusaaminen puolestaan näyttäisivät heidän mukaansa lisääntyvän aina yhdeksänluokalle saakka, minkä jälkeen myös näiden kiusaamisen muotojen havaittiin vähenevän oppilaiden keskuudessa.

Tutkimuksissa on myös kiinnitetty huomiota siihen, millaisia vastaamiskeinoja eri-ikäiset oppilaat ehdottavat kiusaamistapausten ratkaisemiseksi. Kristensenin ja Smithin (2003) tutkimukseen osallistuneet alakouluikäiset oppilaat arvioivat yläkouluikäisiä useammin hakevansa apua ystävältä, perheenjäseniltä tai opettajalta, luovansa etäisyyttä kiusaajaan ja murehtivansa kiusaamista yksin. Yläkouluikäisten on puolestaan todettu alakouluikäisiä useammin ehdottavan esimerkiksi erilaisia kostotoimenpiteitä kiusaamistapausten selvit-

tämiseksi (Camodeca & Goossens 2005). Aikaisemmat tutkimukset antavat siis viitteitä siitä, että alakouluikäiset arvelevat yläkouluikäisiä useammin hakevansa apua tai itkevänsä kiusaamista kohdatessaan. Yläkouluikäiset arvelevat sen sijaan alakouluikäisiä useammin selvittävänsä tilanteen itse.

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että jossain määrin eri-ikäiset oppilaat myös toteuttavat ehdottamiaan keinoja. Nuorempien oppilaiden on esimerkiksi havaittu vanhempia oppilaita useammin itkevän ja juoksevan karkuun kiusaajaan (Smith ym. 2001). Alakouluikäisten on myös todettu kertovan jollekin kiusaamisesta todennäköisemmin kuin yläkouluikäisten (Smith & Shu 2000). Oliverin ja Candappan (2007) tutkimuksen tulokset osoittavat, että yli puolet 9-vuotiaista ja noin kolmannes 12-vuotiaista oppilaista oli sitä mieltä, että opettajalle on erittäin helppoa tai helppoa kertoa kiusaamisesta. Oliverin ja Candappan mukaan yläkoululaisten on alakoululaisia vaikeampaa rikkoa kiusaamisen ympärille muodostuvaa hiljaisuuden kehää.

Iän myötä strategiat kuitenkin monipuolistuvat ja esimerkiksi kiusaajan huomiotta jättämisen on havaittu olevan vanhempien oppilaiden joukossa yleinen vastaamiskeino (Smith ym. 1999; Smith ym. 2001). Craig ym. (2007) ovat havainneet, että iän karttuessa oppilaat raportoivat useammin olleensa esimerkiksi välinpitämättömiä ja pyrkineensä olemaan tekemättä mitään kohdatessaan kiusaamista. Craig ym. tuovat esiin, että vanhemmilla oppilailla voi olla enemmän luottamusta omiin kykyihinsä selviytyä kiusaamisesta ja mahdollisuuksia luoda kiusaajaan etäisyyttä.

Sosiaalisen tiedonprosessoinnin malli (SIP-malli) tarjoaa teoreettisen viitekehysten, jonka puitteissa tämänkaltaisia tutkimustuloksia voidaan tulkita. SIP-mallin mukaan lasten havainnointikyvyn kehittyessä myös tavat osallistua haastaviin vuorovaikutustilanteisiin monipuolistuvat. Samalla taito tulkita sosiaalisia tilanteita vahvistuu ja tilanetulkinnat ovat entistä osuvampia. Tämä johtaa kehittyneempiin toimintatapoihin ja iän karttuessa myös taito toteuttaa suunnitelmia paranee. (Crick & Dodge 1994.) Smithin ym. (1999) tutkimus esimerkiksi osoittaa, että haastattelussa yläkoululaiset kuvaavat alakoululaisia enemmän kompleksisia keinoja kiusaamiseen vastaamiseen. Käytännössä yläkoulun oppilaat ehdottavat alakoulun oppilaita useammin vaihtoehtoisia tapoja toimia riippuen siitä, kuka kiusaaja on ja millaisessa tilanteessa kiusaamista tapahtuisi.

Sukupuoli ja koulukiusaaminen

Vastauksena kysymykseen, mitä on kiusaaminen, oppilaat kuvailevat aikaisempien tutkimusten mukaan kiusaamisen ominaispiirteitä melko yhtenevästi sukupuolesta riippumatta (Guerin & Hennessy 2002; Monks & Smith 2006; Naylor ym. 2006; Smith ym. 2002). Guerinin ja Hennessyn haastattelututkimuksessa vastaajilta kysyttiin, pitävätkö tytöt ja pojat kielteisten viestinnällisten tekojen toistuvuutta, provokaatiota ja vallan epä tasaista jakautumista kiusaajan ja kiusatun välisessä suhteessa ominaisena piirteenä kiusaamiselle. Merkittäviä eroja sukupuolten välillä ei löydetty.

Sen sijaan aikaisemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että kuvatessaan erilaisia kiusaamisen muotoja tytöt ja pojat eroavat jossain määrin toisistaan.

Esimerkiksi Naylor ym. (2006) ovat havainneet tyttöjen ja poikien pitävän fyysistä väkivaltaa kiusaamisena. Tytöt siis tutkimuksen mukaan voivat ajatella fyysisen väkivallan olevan kiusaamista, vaikkei se olekaan tyyppinen kiusaamisen muoto tyttöjen keskuudessa. Toiseksi tutkimustulokset osoittivat tyttöjen pitävän poikia useammin eristämistä kiusaamisena. Lisäksi tytöt mainitsivat vastauksissaan poikia useammin kiusaamisen satuttavan uhria. Naylor ym. toteavat tulostensa pohjalta, että pojat saattavat kiinnittää huomiota ulospäin suuntautuvaan ja näkyvään kiusaamiseen ja tytöt puolestaan kiusaamiseen, joka ei välttämättä ole näkyvää, vaan saa pikemminkin kiusatuksi joutuneessa oppilaassa aikaan kielteisiä ajatuksia ja tuntemuksia.

Joissakin tutkimuksissa eroja tyttöjen ja poikien välillä ei kuitenkaan ole havaittu. Boulton ym. (2002) ovat selvittäneet, millaista käyttäytymistä tytöt ja pojat pitävät kiusaamisena. Sukupuolten välillä ei havaittu merkittäviä eroja sen suhteen, mitkä vastaajille annetuista kahdeksasta väitteestä kuvastivat kiusaamista. Ainoa tilastollisesti merkittävä ero havaittiin väitteen ”pakottaa toinen tekemään jotain, mitä hän ei halua” kohdalla. Pojista 85 prosenttia ja tytöistä 70 prosenttia piti pakottamista kiusaamisena. Eroja ei havaittu sen suhteen, nimesivätkö tytöt ja pojat epäsuoria kiusaamisen muotoja kiusaamiseksi. Boultonin ym. (1999) tutkimuksen tulokset antavat puolestaan viitteitä siitä, että iän karttuessa tytöt ovat poikia taipuvaisempia pitämään toisille nauramista kiusaamisena.

Aikaisemmat tutkimukset kuitenkin osoittavat, ettei kiusaaminen tyttöjen ja poikien keskuudessa ole samanlaista (esim. Craig ym. 2007; Fekkes ym. 2005; Pörhölä & Kinney 2010; Rivers & Smith 1994). Esimerkiksi Craigin ym. internetissä keräämä aineisto osoittaa, että pojat ovat kokeneet tyttöjä enemmän fyysistä väkivaltaa ja omaisuuteen kohdistunutta ilkivaltaa, kun tytöt taas raportoivat kokevansa poikia enemmän verbaalista kiusaamista, ryhmästä eristämistä ja teknologiavälitteistä kiusaamista. Myös Pörhölä ja Kinney (2010, 24) tuovat esiin samansuuntaisia huomioita suomalaisen lähes 1400 vastaajaa kattavaan aineistoon nojaten. Kyseiseen tutkimukseen osallistuneiden 4–8-luokkalaisten poikien keskuudessa tyypillisimpiä kiusaamisen muotoja olivat solvaaminen ja haukkuminen (13 %), ilkeiden asioiden levittely tai toisen kustannuksella nauraminen selän takana (8 %) sekä lyöminen, töniminen ja potkiminen (7 %). Tulosten mukaan tyttöjen keskuudessa tyypillisimpiä kiusaamisen muotoja olivat ilkeiden asioiden levittely tai toisen kustannuksella nauraminen selän takana (13 %), ystävien varastaminen tai heidän käännättämisensä kiusattua vastaan (10 %), solvaaminen ja haukkuminen (8 %) sekä valehteleminen ja/tai valheellisten juttujen levittäminen kiusatusta (8 %).

Tutkimukset antavat myös viitteitä siitä, että vuorovaikutussuhteiden merkitys korostuu etenkin tyttöjen keskuudessa tapahtuvassa kiusaamisessa. Esimerkiksi Xie ym. (2002) ovat todenneet, että poikien väliset kahinat ovat useimmiten fyysisiä, vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyvä loukkaaminen taas on tutkimuksen mukaan ominaisempaa tyttöjen välisille konflikteille. Tulokset osoittavat myös, että fyysinen väkivalta on usein kahdenkeskistä mutta vuorovaikutussuhteisiin liittyvä satuttaminen koskettaa useita eri oppilaita tai oppilaita koostuvia ryhmiä. James ja Owens (2005) toteavat tutkimuksensa tulosten

pohjalta, että tytöt ovat aggressiivisia keskinäisissä vuorovaikutussuhteissaan. Aggressiivinen käyttäytyminen on heidän mukaansa osa suhteiden ylläpitoa. Manipuloimalla vuorovaikutussuhteita tytöt voivat rakentaa ja hallita vertaisryhmän sisäisiä suhteita. Besag (2006) pitääkin tärkeänä sitä, että tyttöjen väliset konfliktit nähtäisiin osana kiusaamista.

Tyttöjen on havaittu pitävän vuorovaikutussuhteisiin kietoutuvia satuttamisen muotoja loukkaavampina kuin poikien (Galen & Underwood 1997). Toisaalta esimerkiksi Coynen, Archerin, Eslean ja Liechtyn (2008) tutkimus osoittaa, että epäsuora kiusaaminen satuttaa yhtäläillä poikia kuin tyttöjä. Tyttöjen on myös todettu stressaantuvan poikia enemmän joutuessaan hylätyksi vertaisryhmässä (Sunwolf & Leets 2004). Nämä tutkimukset antavat tukea näkemykselle, että vuorovaikutussuhteiden merkitys korostuu tyttöjen välisessä kiusaamisessa.

Jamesin ja Owensin (2005) tutkimus valottaa 15–16-vuotiaiden tyttöjen välisissä suhteissa ilmenneiden loukkaavien vuorovaikutusprosessien luonnetta. Tulokset osoittavat loukkaamisen tyttöjen välisissä suhteissa olevan hyvin monenlaista. Suorat loukkaamistavat sisälsivät esimerkiksi ilkeitä huomautuksia tai sarkastisia kommentteja (esim. Mitä sä tuijotat siinä?). Toisten tyttöjen ulkonäöstä saatettiin huomautella, heistä kerrottiin ilkeitä vitsejä ja heitä matkittiin. Tyttöjen välisissä konflikteissa esiintyi myös fyysistä väkivaltaa, joka usein saatettiin sellaiseen valoon, että se vaikutti pikemminkin vahingolta kuin tahallisuudelta teolta. Toisista tytöistä puhuminen oli leimallista tyttöjen välisille konflikteille ja ilmeni esimerkiksi juoruiluna tai huhujen levittämisenä. Lisäksi toisten tyttöjen käyttäytymisestä ja olemuksesta saatettiin valittaa (engl. *bitching about someone*). Loukkaaminen saattoi tapahtua joko piiloisesti selän takana tai tarkoituksellisesti muiden läsnä ollessa. Osa tytöistä raportoi olevansa jatkuvasti huolissaan siitä, puhuvatko muut tytöt heistä pahaa. Keskusteluista ja yhteisistä tekemisistä ulkopuolelle jääminen oli tyttöjen kirjoituksissa kuvattu epäsuoran aggression muoto. Tytöt kuvasivat vuorovaikutuksessa huomiotta jättämistä, laiminlyömistä ja vertaisryhmän ulkopuolelle jättämistä kirjoittaessaan näistä ulkopuolisuuden kokemuksistaan. Myös ilkeät katset toimivat tehokkaina loukkaamisen välineinä. Katseella saatettiin esimerkiksi kertoa jonkun toimineen väärin. Katse saattoi myös toimia vihjeenä suosiosta; kuka on epäsuosittu ja kuka jätetään ryhmän ulkopuolelle. Katset saatettiin osoittaa suoraan vuorovaikutuskumppanille (tuijottaminen), tai ne saattoivat olla hetkellisiä mulkaisuja.

Sen lisäksi, että aikaisemmissa tutkimuksissa on selvitetty, mitä tytöt ja pojat pitävät kiusaamisena ja millaisena se heidän keskuudessaan ilmenee, on tutkimuksissa perehdytty myös siihen, miten tytöt ja pojat arvelevat vastaavansa kiusaamiseen. Tyttöjen on todettu ehdottavan poikia useammin esimerkiksi assertiivisuutta (Camodeca & Goossens 2005), kiusaamisongelman sisäistämiseen viittaavia selviytymiskeinoja (esim. itkeminen ja itsesääli) ja tuen hakemista (Kristensen & Smith 2003). Poikien on puolestaan havaittu tyttöjä useammin arvioivan vastaavansa kiusaamiseen esimerkiksi ulospäin suuntautuvalla ongelmakäyttäytymisellä kuten tappelemalla (Kristensen & Smith 2003).

Lisäksi monissa tutkimuksissa on todettu, että tytöt ja pojat eroavat toisistaan sen suhteen, miten he ovat vastanneet kiusaamiseen. Poikien on todettu pyrkivän tyttöjä useammin kohtaamaan kiusaamisongelma (Craig ym. 2007). Heidän on havaittu tyttöjä useammin esimerkiksi hyökkäävän jollakin tavalla kiusaajan kimppuun (Craig ym. 2007; Salmivalli, Karhunen ym. 1996; Smith ym. 2001), käyttävän huumoria (Craig ym. 2007) tai kostavan kiusaajalle (Craig ym. 2007). Craig ym. tuovat esiin, että pojat valitettavasti uskovat jossain määrin fyysiseen väkivaltaan ratkaisukeinona. Heidän tutkimuksensa tulokset kuitenkin osoittavat, että väkivalta harvoin ratkaisee kiusaamistapauksia. Kirjoittajat pitävätkin tärkeänä sitä, että interventioissa tuettaisiin erityisesti poikia toimivien kiusaamisenvastaisten toimintamallien muodostamisessa.

Tyttöjen puolestaan on todettu vastaavan poikia useammin kiusaamiseen avuttomuudella (Salmivalli, Karhunen ym. 1996) tai itkemällä (Smith ym. 2001). Smith ym. pitävät mahdollisena, että itkeminen on tyttöjen tapa pyytää apua. Sen toimivuus riippuu siitä, kuinka empaattisia muut vertaisryhmän jäsenet ovat ja kuinka hyvin he pystyvät vastaamaan tähän tarpeeseen. Tyttöjen on myös havaittu pyytävän apua useammin kuin poikien kiusaamistapauksen selvittämisessä (Craig ym. 2007) tai kertovan kiusaamisesta koulussa, kotona tai ystäville poikia todennäköisemmin (Cowie 2000; Smith & Shu 2000; Peura ym. 2009). Heidän on myös todettu uskovan, että kiusaamisesta kertominen koulun henkilökunnalle on toimiva strategia (Craig ym. 2007). Lisäksi Craig ym. ovat havainneet, että tytöt ovat poikia todennäköisemmin käyttäneet useita keinoja pyrkiessään lopettamaan kiusaamisen. Tulosten mukaan pojille on tyttöjä tyyppillisempää olla tekemättä mitään tai käyttää vain yhtä selviytymiskeinoa tilanteen ratkaisemiseen.

Aikaisemmat kokemukset kiusaamisesta

Oppilaiden iän ja sukupuolen ohella tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota siihen, millainen yhteys oppilaiden aikaisemmillä kiusaamiskokemuksilla on heidän kiusaamista koskeviin käsityksiinsä. Oppilaiden koulukiusaamiskokemusten ja heidän kiusaamista koskevien käsitystensä välisestä yhteydestä on esitetty erilaisia näkemyksiä. Esimerkiksi Monksin ja Smithin (2006) mukaan toisia kiusanneet oppilaat saattaisivat pyrkiä oikeuttamaan omia kiusaamistoimiaan jättämällä osan käyttämistään kiusaamisen muodoista nimeämättä kiusaamiseksi. Myös Boulton ym. (2002) ovat esittäneet vastaavan oletuksen ja pohjanneet sen Millerin ja Rossin (1975) attribuutioerheen käsitteelle. Käsitteen soveltaminen kiusaamistapauksiin voisi Boultonin ym. mukaan kytkeytyä kiusaamiseen siten, että oppilas saattaisi jättää nimeämättä sellaiset kiusaamisen muodot, joita hän itse käyttää. Näin syyllisyyden tunteet vähenisivät ja toisia kiusaava oppilas voisi oikeuttaa toimiaan (esim. ”Kiusaaminen on pahasta. Minä nauroin Saaralle, mutta toisille nauraminen ei ole kiusaamista.”).

Näkemykset siitä, miten kokemukset kiusaamisen kohteena olemisesta voisivat heijastua oppilaiden kiusaamista koskeviin käsityksiin, ovat ristiriitaisempia. Monksin ja Smithin (2006) mukaan kiusatuiksi joutuneilla oppilailta saattaisi olla muita oppilaita tarkempi ja yksityiskohtaisempi näkemys koulukiusaamisen luonteesta. Kiusatuiksi joutuneet oppilaat ovat saattaneet joutua

monenlaisen kiusaamisen kohteeksi ja siten joutuneet pohtimaan kiusaamisen luonnetta ja sen tyypillisiä piirteitä. Toisaalta Monks ja Smith pitävät mahdollisena, että kiusatuiksi joutuneet oppilaat voisivat pyrkiä suojelemaan itseään vähättelemällä omia kokemuksiaan ja jättämällä loukkaaviksi kokemansa kiusaamisen muodot nimeämättä kiusaamiseksi.

Riippumatta siitä, millaisia kokemuksia oppilailla on kiusaamisesta, on heidän kuitenkin havaittu aikaisemmissa tutkimuksissa kuvailevan kiusaamisen ominaispiirteitä melko yhtenevällä tavalla (esim. Monks & Smith 2006; Naylor ym. 2006). Esimerkiksi Naylorin ym. tutkimuksen tulokset osoittavat, etteivät kiusatuiksi joutuneet oppilaat ja sellaiset oppilaat, joilla ei ollut kokemuksia kiusatuksi joutumisesta, eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevällä tasolla sen suhteen, sisällyttivätkö he avoimiin vastauksiinsa kuvauksia kiusaamisen ominaispiirteistä.

Sen sijaan pieniä eroja aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu silloin, kun huomiota on kiinnitetty erilaisia kiusaamiskokemuksia omaavien oppilaiden tapoihin kuvata tyypillisiä kiusaamisen muotoja. Naylorin ym. (2006) tutkimuksen tulokset osoittavat, että kiusatuksi joutuneista oppilaista 68 ja ei-kiusatuista oppilaista 64 prosenttia sisällytti vastaukseensa maininnan fyysisestä väkivallasta vastatessaan kirjoittamalla kysymykseen, mitä heidän mielestään on kiusaaminen. Vastaavat prosentit sanallisen kiusaamisen osalta olivat 65 ja 57 ja eristämisen osalta puolestaan 7 ja 5 prosenttia. Boultonin ym. (2002) tutkimuksen tulokset osoittavat, että toisia kiusanneet oppilaat eivät juuri eronneet muista sen suhteen, millaisia kiusaamisen muotoja he nimesivät kiusaamiseksi. Ainoa tilastollisesti merkitsevä ero löydettiin pakottamista kuvanneen osion kohdalla. Ne oppilaat, jotka olivat pakottaneet toisia oppilaita kuluneen viikon aikana, eivät nimenneet kyseistä osiota kiusaamiseksi yhtä usein kuin oppilaat, jotka eivät olleet pakottaneet tovereitaan tekemään asioita, joita he eivät olisi halunneet tehdä.

Myös Monks ja Smith (2006) ovat todenneet tutkiessaan 4- ja 6-vuotiaita lapsia, että vertaisten arvioiden mukaan toisia kiusanneet oppilaat eivät nimenneet erilaisia kiusaamisen muotoja esittäneitä sarjakuvia kiusaamiseksi yhtä usein kuin ne lapset, jotka eivät vertaisten mukaan olleet kiusanneet muita. Monks ja Smith katsovat tämän olevan lähinnä seurausta siitä, että muita kiusaavat oppilaat haluavat suojella itseään jättämällä nimeämättä osan käyttämistään kiusaamisen keinoista. Tutkimustulostensa pohjalta he pitävät mahdollisena sitä, että kiusaamiskokemusten ja kiusaamista koskevien käsitysten välinen yhteys ei kuitenkaan olisi kovin vahva. Pikemmin erot selittyisivät heidän mukaansa tarpeella selittää ja oikeuttaa omaa toimintaa. Kirjoittajat tuovat esiin, että tässä iässä kognitiivisen kyvykkyyden rajallisuus voi estää oppilaita tekemästä hienojakoisempia arvioita ja tulkintoja kiusaamisesta.

Muutamissa tutkimuksissa on otettu huomioon myös se, millainen yhteys aikaisemmillä kiusaamiskokemuksilla on oppilaiden tapaan kuvata mahdollisia keinoja vastata kiusaamiseen (esim. Camodeca & Goossens 2005; Charach ym. 1995; Kristensen & Smith 2003). Charachin ym. tutkimuksessa toisia kiusanneet oppilaat ehdottivat muita oppilaita useammin, että kiusattujen oppilaiden kannattaisi taistella vastaan. Myös Kristensen ja Smith ovat havainneet, että kiusa-

tuksi joutuneet ja toisia kiusanneet oppilaat ehdottavat ulospäin suuntautuvia ongelmakäyttäytymisen muotoja tilanteen ratkaisemiseksi. Tätä tutkimuksessa kuvasivat esimerkiksi väittämät ”tulla hulluksi ja heitellä tavaroita” sekä ”höyryjen päästäminen ulos”. Nämä tutkimukset siis antavat viitteitä siitä, että toisia kiusanneet oppilaat ehdottavat melko väkivaltaisia keinoja kiusaamisen ratkaisemiseksi.

Camodeca ja Goossens (2005) pyysivät vastaajia asettumaan kiusaajan, kiusatun ja kiusaamista sivusta seuraavan oppilaan asemaan. Lisäksi vastaajat arvioivat, kuinka heidän luokkatoverinsa käyttäytyvät, kun jotakuta luokalla kiusataan. Vertaisarvioiden pohjalta vastaajat jaettiin ryhmiin. Tulokset osoittavat, että toisia kiusanneet oppilaat ehdottivat muita oppilaita useammin kostamista keinoksi selvittää kiusaamistapaus. He näkivät kostotoimenpiteet parhaana mahdollisena tapana selviytyä kiusaamisesta etenkin asettuessaan kiusaajan asemaan. Camodeca ja Goossens pitävät mahdollisena, että toisia kiusaavat oppilaat ovat oppineet pääsemään tavoitteisiinsa kostamalla ja saattavat nähdä vain kostamisen keinona, joka todella saisi kiusaajat lopettamaan toimintansa.

Myös kiusatuksi joutuneet oppilaat mainitsivat kostamisen selviytymiskeinona useammin kuin oppilaat, joilla ei ollut kokemuksia toisten kiusaamisesta tai kiusatuksi joutumisesta. Ristiriitaista oli, että asettuessaan kiusatun asemaan kiusaamista kokeneet oppilaat eivät kuitenkaan ehdottaneet kostamista selviytyäkseen kiusaamistilanteessa. Kirjoittajat pitävät mahdollisena, että kiusatut uskovat väkivaltaan ratkaisukeinona mutta eivät itse asiassa ajattele kykenevänsä siihen käytännössä. Camodeca ja Goossens (2005) epäilevät tämän johtuvan siitä, että kiusattujen oppilaiden omakohtaiset kokemukset osoittavat väkivallan hyödyttömäksi. Kiusatut oppilaat voivat kuitenkin kokea, että kostaminen on mahdollista muiden oppilaiden kohdalla.

Muutamissa tutkimuksissa on selvitetty myös sitä, miten omakohtaiset kokemukset kiusaamisesta ovat yhteydessä toimintaan kiusaamistilanteissa. Hunterin ym. (2007) tutkimukseen osallistuneista vajaasta 1500 oppilaasta noin kolmannes koki joutuneensa vertaisten toistuvan kielteisen kohtelun uhriksi (31 %) ja heistä edelleen reilu kolmannes (38 %) luokiteltiin kiusatuiksi. Tutkimuksessa vertailtiin näitä kahta ryhmää toisiinsa ja havaittiin, että molempiin ryhmiin kuuluvat oppilaat raportoivat nojautuneensa yhtä usein ratkaisukeskeiseen tapaan selvittää ongelmallinen tilanne. Kiusatuiksi joutuneet oppilaat sen sijaan raportoivat vertaisten kielteisen kohtelun kohteeksi joutuneita oppilaita useammin hakeneensa sosiaalista tukea ja tukeutuneensa erilaisiin toiveisiin selviytyäkseen kiusaamisesta. Tätä Hunter ym. selittävät sillä, että kiusaaminen on vertaisten toistuvaa kielteistä kohtelua vakavampaa. Kiusatuksi joutuneet oppilaat kokevat voimakkaita uhatuksi tulemisen tuntemuksia mutta vähän tunnetta tilanteen kontrollista. Näin ollen he joutuvat turvautumaan sellaisiin keinoihin, jotka auttavat emootioiden hallinnassa.

Oh ja Hazler (2009) puolestaan ovat selvittäneet eroja sellaisten oppilaiden toiminnassa, jotka seurasivat kiusaamistapauksia. Tutkimuksessa huomioitiin vastaajien kouluhistorian aikaiset kokemukset kiusatuksi joutumisesta. Vastajia pyydettiin palauttamaan mieliin jokin näkemänsä kiusaamistilanne ja arvi-

oimaan omaa toimintaansa kyseisessä tilanteessa. Ne vastaajat, joilla oli aikaisempia kokemuksia toisten kiusaamisesta tai ne, joilla oli kokemuksia toisten kiusaamisesta ja kiusatuksi joutumisesta, kuvailivat auttaneensa tai tukeneensa kiusaajaa kuvailemassaan tilanteessa muita vastaajia useammin. Oh ja Hazler toteavat, että oppilaat, joilla on kokemuksia toisten kiusaamisesta, todennäköisesti avustavat kiusaajaa myös silloin, kun eivät itse ole varsinaisia pääkiusaajia.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu niukasti erilaisia koulu-kiusaamiskokemuksia omaavien oppilaiden kuvauksia tai tulkintoja loukkavista vuorovaikutusprosesseista. Gamlielin ym. (2003) tutkimus on yksi harvoista, joissa on pyritty kartoittamaan ylipäätään oppilaiden erilaisia käsityksiä kiusaamisesta laajemmin. Tutkimuksessa tavoiteltiin oppilaiden koulukiusaamista koskevaa ymmärrystä selvittämällä oppilaiden kiusaamiselle antamia merkityksiä ja selitysmalleja (Mistä kiusaaminen johtuu?) sekä sitä, miten oppilaat kuvaavat kiusaamiseen vastaamista. Oppilaiden kuvaukset poikkesivat toisistaan merkittävästi. Yksi haastatelluista kuvasi poikien välistä kiusaamista hevosenleikiksi (engl. horseplay), jolla tarkoitetaan rajua ja äänekästä leikkiä tai nahistelua. Kyseisen oppilaan mielestä niitä, jotka eivät osaa vastata hevosenleikkiin tai puolustaa itseään, kiusataan. Kyseisessä näkemyksessä yhdistyvät ajatukset kiusaamisesta (Kiusaaminen on hevosenleikkiä.) ja vastaamisesta (On osattava puolustautua ja pelata peliä.). Lisäksi kyseinen tapa ymmärtää kiusaaminen heijastelee myös kiusaamiselle annettua selitystapaa. Jos oppilas ei osaa pelata kyseistä peliä, joutuu hän kiusatuksi (attribuutio).

Toinen Gamlielin ym. (2003) haastattelemista oppilaista puolestaan näki, että kiusaaminen on tapa kuulua porukkaan. Vastaaja kuvaili olevansa hyvin suosittu omassa vertaisryhmässään. Hänelle kiusaaminen merkitsi sopeutumisen välinettä vertaisryhmään. Kiusaamisen avulla hänen mukaansa oli mahdollista nolata ja palauttaa ruotuun vähemmän suosittuja oppilaita vertaisryhmässä. Kolmas oppilas puolestaan näki, että kiusaaminen vahvistaa kiusattuja ja jokaisen on opittava puolustamaan itseään. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kuvaukset kiusaamisesta poikkesivat merkittävästi toisistaan.

Yhteenvetona voidaan todeta aikaisempien tutkimuksien antavan viitteitä siitä, että oppilaiden käsitykset koulukiusaamisen ilmenemismuodoista saattavat vaihdella hieman riippuen siitä, minkä ikäisiä he ovat, ovatko he tyttöjä vai poikia tai millaisia kokemuksia heillä on kiusaamisesta. Sen sijaan eroja ei juuri ole havaittu siinä, millaisia ominaispiirteitä oppilaat liittävät kiusaamiseen. Tutkimuksissa on useimmiten käytetty avoimia kysymyksiä ja kyselyitä oppilaiden koulukiusaamista koskevia käsityksiä kartoitettaessa. Mahdollista on, että valitut menetelmät omalta osaltaan selittävät ristiriitaisia tuloksia. Eroja on havaittu enemmän sellaisissa tutkimuksissa, joissa oppilaat ovat saaneet vapaasti kuvata omia käsityksiään kiusaamisesta (esim. Naylor et. al. 2006, Monks & Smith 2006) kuin sellaisissa, joissa heille on esitetty väittämiä (esim. Boulton ym. 2002). Etenkin Gamlielin ym. (2003) tutkimuksen syvähaastattelut toivat esiin toisistaan poikkeavia kuvauksia kiusaamisesta.

Tämän tutkimuksen lähtökohta on, että yläkoulun oppilaat eivät välttämättä muodosta yhtä yhtenäistä ryhmää, jossa koulukiusaamiseen kytkeytyviä

loukkaavia vuorovaikutusprosesseja tulkittaisiin samalla tavalla. Tarkastelen seuraavassa luvussa sitä, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä oppilaiden koulu-kiusaamiseen kytkeytyvien loukkaavien vuorovaikutusprosessien kuvauksissa ja tulkinnoissa on havaittavissa.

6.2 Erot ja yhtäläisyydet loukkaavien vuorovaikutusprosessien kuvauksissa

Seuraavissa tulosluvuissa perehdyn kiusaamiseen liittyvään tulkinnallisuuteen tarkastelemalla yläkoulun oppilaiden kuvauksia eri vuosiluokilla tapahtuneista loukkaavista vuorovaikutusprosesseista (alaluku 6.2.1) sekä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja tyttöjen ja poikien näkökulmasta (alaluku 6.2.2). Lisäksi selvitän sitä, miten toisia kiusanneet, kiusatuiksi joutuneet ja sellaiset oppilaat, joilla näitä kokemuksia ei ole ollut, kuvaavat loukkaavia vuorovaikutusprosesseja (alaluku 6.2.3).

6.2.1 Iän merkitys loukkaavien vuorovaikutusprosessien kuvauksille

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisia. He kuitenkin saattoivat kirjoittaa eri vuosiluokille sijoittuneista kiusaamistapahtumista, jotka heille muistui mieleen (ks. taulukko 9). Osa vastaajista kuvaili pitempään jatkunutta kiusaamistapausta ja siten sama kuvaus on saatettu sijoittaa taulukossa yhdeksän useampaan vuosiluokkaan. Joidenkin kuvausten kirjoittajat eivät olleet merkinneet, mille vuosiluokalle kyseinen tapaus sijoittui, eikä sitä ollut mahdollista päätellä kertomuksen perusteella (n = 16).

TAULUKKO 9 Eri vuosiluokille sijoittuvien kuvausten lukumäärät

Vuosiluokka	Kuvausten lukumäärä
1-2	13
3-4	25
5-6	55
7-8	53
ei mainintaa vuosiluokasta	16
YHTEENSÄ	162

Tutkimukseeni osallistuneet yläkoulun oppilaat kirjoittivat muutamista (n = 13) alaluokille sijoittuneista kiusaamistapahtumista. Näissä kuvauksissa oli voitto-
puolisesti kyse erilaisista loukkaavan sanallisen viestinnän muodoista. Kuvauksissa toistuivat nimittely ja haukkuminen, jotka kohdistuivat usein helposti havaittavissa olevaan kiusatun piirteeseen, kuten kävelytapaan tai fyysiseen ole-
mukseen tai hänen omaisuuteensa, esimerkiksi silmälaseihin. Yhtä haukuttiin, koska hän ei osannut ensimmäisen luokan lopussa lukea tai kirjoittaa, ja toinen oli puolestaan muita parempi koulussa ja liikunnassa. Muutamissa alaluokille

sijoittuneissa kuvauksissa oppilaat kirjoittivat myös siitä, kuinka kiusattua oppilasta tönittiin, hänelle naurettiin tai valehdeltiin tai häntä painostettiin tekemään jotakin. Tällaisiin selkeästi havaittavissa oleviin yksittäiseen oppilaaseen kohdistuneisiin loukkaavan viestinnän muotoihin kuvauksissa liittyi myös selkeitä vastaamistapoja. Kiusattu oppilas saattoi kuvauksissa sanoa jotakin takaisin, itkeä tai kertoa kiusaamisesta koulussa tai kotona. Kuvatut tapaukset olivat melko yksinkertaisia ja kuvaus toteavaa. Tapauksiin ei liittynyt monitulkintaisuutta tai syvällistä pohdintaa.

Vuosiluokille kolme ja neljä sijoittuvissa kuvauksissa oli esillä melko monimuotoista kiusaamista. Erona aikaisempiin kuvauksiin voidaan pitää sitä, että oppilaat kirjoittivat myös vertaissuhteisiin kytkeytyneistä loukkaavan viestinnän muodoista. Etenkin tyttöjen kirjoittamiin kuvauksiin tulivat mukaan kolmi-draamat, valehtelu ja luottamuksen pettäminen. Muutamissa kuvauksissa viitattiin myös syrjimiseen ja yllyttämiseen. Kiusaaja saattoi näissä kuvauksissa yllyttää muita liittymään mukaan kiusaamiseen. Vertaissuhteisiin liittyvän kiusaamisen myötä kuvauksissa oli esillä myös monimuotoisempia kuvauksia kiusaamiseen vastaamisesta. Yhä useammassa kuvauksessa mainittiin, että kiusattu yritti selvittää tapausta sanallisesti tai hän ei tehnyt mitään, vältteli kiusaajaa, ei huomioinut tätä tai ei ylipäätään välittänyt kiusaamisesta. Monimuotoistuvat kiusaamisen muodot edellyttivät siis myös suoran kohtaamisen ohella keskustelemista kiusaajan kanssa, etäisyyden luomista kiusaajaan tai välinpitämättömyyden osoittamista.

Kuva kiusaamiseen kytkeytyneistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista rikastui entisestään niissä kertomuksissa, jotka sijoittuivat vuosiluokille viisi ja kuusi ($n = 55$) sekä seitsemän ja kahdeksan ($n = 53$). Näitä kuvauksia oli lähestulkoon saman verran ja niissä oli esillä melko samantapaisia loukkaavia vuorovaikutusprosesseja. Oppilaat kuvasivat näillä luokilla tapahtuneen kiusaamisen olleen hyvin monipuolista: sanallista, sanatonta, kiusatun vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmän rakenteisiin kytkeytynyttä. Mitä ylemmistä vuosiluokista oli kyse, sitä enemmän oppilaiden kuvaukset sisälsivät sukupuolista häirintää ja ryhmän rakenteisiin liittyneitä kiusaamisen muotoja. Poikkeuksena voidaan pitää jaettujen merkitysten esiintymistä. Myös alakouluikäisten joukossa jollekin oppilaalle saatettiin keksiä lempinimi hänen ominaisuuksien perusteella (esim. pojan kutsuminen sieneksi luomen takia).

Vuosiluokille kolme ja neljä sijoittuneissa kuvauksissa mainittiin vain muutamia tapauksia, joissa jotakin tyttöä haukuttiin huoraksi. Alakoulun viimeisille ja yläkoulun luokille sijoittuneissa kuvauksissa oli puolestaan esillä monimuotoisempaa sanallista ja sanatonta sukupuolista häirintää. Ylipäätään seurustelusuhteet, sukupuolisuuteen liittyvät asiat ja tyttöihin kohdistuva huorittelu olivat isommassa osassa yläkouluun sijoittuneissa kuvauksissa. Seuraavassa esimerkissä on korostuneesti esillä sukupuoliseen kanssakäymiseen liittyvät viittaukset ja sukupuolinen häirintä:

Istuimme koulun patterilla tavalliseen tapaan, kunnes kaverini (hiukan tukeva, vaaleat hiukset ja hampaat puhtaat, mutta hiukan hamsterimaiset) sanoi yhdelle pojalle tai sen vieressä, että vois vähä vihjasta ton äitille, että se on laittanut DC++:lle jakoon videon, jossa siltä otetaan suihin. No kyseinen poika sanoi, että vois vähä vihjasta ton

äitille, että ostais rasvatonta ruokaa. Sit vaaleahiuksinen kaverini sanoi, et mitäs sulle mejän ruoat kuuluu? Sit se sano, et enpäs tiä, mitäs sille mun elämä kuuluu. Hetken oli hiljaista, kunnes poika sanoi kaverilleni, että varo, ettei sun ihrat sula kii siihen patteriin. Sitten toinen kaverini (vaaleat hiukset, laiha ja todella mukava) sanoi, että varo ettei sun muna sula kii tohon patteriin ja sit laiha kaverini lisäsi vielä, että ai niin, eihän sil oo munaa, mikä tohon sulais kii. Sitten pojat naureskelivat, kunnes vaaleahiuksinen tukeva kaverini sanoi, että luuletko sä, et tytöt lämpenee, ku niitten käsiä hieroo. Poika sanoi, et jos sä haluat, et pojat lämpenee, niin anna niitten hieroo sun persettä, ainakin on paljon hierottavaa... Sitten tukeva kaverini lähti ja poika kavereineen katsoi sen persettä ja sanoi, että uuuuuuuuh, läski perse. (290t)

Myös ryhmät ja niiden merkitys korostuivat yläkouluun sijoittuneiden kiusaamistapausten kuvauksissa. Kuvauksissa oli esillä useita henkilöitä, kuten esimerkiksi kiusaajia, heidän tukijoitaan tai kiusattua puolustavia oppilaita. Oppilaat myös kuvasivat heidän välisiään suhteita ja sitä, mitä itse kukin oli tehnyt tai sanonut. Mitä ylemmille vuosiluokille kuvaukset sijoittuivat sitä enemmän niihin liittyi esimerkkejä kyseenalaisen maineen leviämisestä, ryhmien välisistä jännitteistä ja kahdenvälisistä tai useampia henkilöitä koskettaneista riidoista. Kun oppilaiden kuvailemat loukkaavat vuorovaikutusprosessit monimutkaisuutensa, liittyi niihin usein myös monitulkintaisuutta ja pohdintaa. Tällaiset kuvaukset eivät olleet tyypillisiä vuosiluokille 1–4 sijoittuneille kiusaamistapauksille. Yläkouluun sijoittuneille, erityisesti poikien kirjoittamille kuvauksille oli ominaista raju fyysinen väkivalta. Seuraava esimerkki osoittaa, että poikien väliset tappelut saattoivat olla hyvinkin vakavia.

Oli maanantaiaamu, olin kaapeilla hakemassa kirjoja, kun tunti loppui. Antti tuli myös sinne. Myös Jaakko tuli sinne ja huusi Antille: "Vitun homo, tuu tänne sanoo.". Antti sanoi, että ok ja sanoi Jaakolle: "Ootko noin pelkuri, että kiusaat vain muita?". Jaakko, joka oli pitkä ja valkahiuksinen hermostui siitä ja otti Anttia kauluksesta ja paiskasi kaapin oveen. Minä lähdin katsomaan Anttia. Häntä oli sattunut selkään. Jaakko sai jälki-istuntoa ja Antti terkkarikäynnin. (215p)

Yläkouluun sijoittuneissa kuvauksissa oli esillä kirjoittajien iän huomioon ottaen melko epätyypillisiä vastaamistapoja. Oppilaat esimerkiksi kuvailivat joissakin tapauksissa sitä, kuinka kiusattu itki. Useimmiten kyseessä oli joko rajua fyysistä väkivaltaa sisältänyt tappelu (esimerkki 83p) tai sitten erityisen pahaksi koettu julkinen nolaaminen tai jokin muu kipeäksi koettu tapahtuma. Joskus itkeminen tapahtui yksin kotona tai varsinaisen kiusaamistilanteen jo päättyttyä.

Yhdellä kerralla eräs ysi kuristi Jannea niin, että se meni siniseksi ennen kuin sain sen otteen irti. Janne jäi maahan itkemään, kun muut lähti sisälle. Se kertoi myöhemmin rehtorille ja juttu selvitettiin. (83p)

Yläkouluikäisten poikien keskuudessa esiintynyt raju fyysinen väkivalta ja sitä seurannut kivun aiheuttama itku näyttäytyi oppilaiden kuvauksissa kuitenkin melko erilaisena tilanteena kuin alakoulussa tapahtunut satunnainen haukkumistapaus, joka johti kiusatuksi joutuneen oppilaan itkuun. Vastaavasti kiusaamisesta kertominen vaikutti hyvin erilaiselta tapahtumalta ala- ja yläkouluun sijoittuneissa tapauksissa. Siihen liitetyt tapahtumat ja merkitykset muuttuivat jossain määrin iän myötä. Alakouluun sijoittuneissa tapauksissa oli joitakin viittauksia siihen, että kiusaamisesta kerrottiin opettajalle tai vanhemmille.

Myös yläkouluun sijoittuneissa tapauksissa viitattiin kiusaamisesta kertomiseen mutta sen arvioitiin ajoittain olevan melko haasteellista. Muutamissa tapauksissa korostettiin sitä, ettei kiusaamisesta pelon vuoksi uskallettu kertoa tai ettei kirjoittaja kertonut kiusaamisesta kenellekään, koska ei tiennyt olivatko osapuolet tosissaan. Eräs tyttö kirjoitti olleensa todella surullinen ikävän tapahtuman jälkeen monta päivää, muttei hän kuitenkaan ollut kertonut siitä kenellekään. Seuraavat esimerkit osoittavat, että kiusatuksi joutunut oppilas saattoi odottaa jonkin aikaa ennen kuin kertoi kiusaamisesta koulussa (esimerkki 75p) ja että kiusatuksi joutuneet oppilaat eivät aina kokeneet kiusaamisen esille tulemistä myönteisenä asiana (esimerkki 214p). Joskus myös kiusaamisesta kertominen johti puuttumistoimiin, mikä sekin saattoi saada kiusatun itkemään (esimerkki 279t).

Jere kesti kiusaamista suunnilleen kuukauden, kunnes kertoi rehtorille. (75p)

Kerroin kavereilleni ja yksi heistä päätti kertoa opettajalle, vaikken itse halunnut. (214p)

Yhtä meidän luokan oppilasta alettiin haukkua ilkeillä nimillä (pojat haukkuivat). Opettaja sai kuulla siitä ja kutsui kiusaajat puhumaan asiasta. Kiusattu itki sen jälkeen koko päivän. Tämä tapahtui ihan vähän aikaa sitten. On tosi surullista, koska nyt kiusattu pitää itseään huonona ja aina, jos joku sanoo pikkuisenkin pahasti, hän alkaa itkeä. (279t)

6.2.2 Tyttöjen ja poikien kuvaukset loukkaavista vuorovaikutusprosesseista

Selvitän tässä luvussa aluksi melko yleisellä tasolla, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja on tyttöjen ja poikien tavoissa kuvata kiusaamista. Lisäksi perehdyn tyttöjen ja poikien yksityiskohtaisempiin kuvauksiin heidän omakohtaisista koulu-kiusaamiskokemuksistaan. Tarkastelussa kiinnitän erityisesti huomiota siihen, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä eri sukupuolta olevien oppilaiden loukkaavien vuorovaikutusprosessien kuvauksissa on ja millaisia tulkintoja tytöt ja pojat tekevät loukkaavista vuorovaikutusprosesseista.

Tyttöjen ja poikien koulukiusaamista koskevat käsitykset

Tyttöjen ja poikien koulukiusaamisen keskeisiä *ominaispiirteitä* ja *muotoja* koskevissa käsityksissä oli havaittavissa enemmän yhteneväisyyksiä kuin eroavaisuuksia. Sekä tytöt että pojat pitivät kiusaamisen keskeisimpänä ominaispiirteenä pahan mielen tuottamista. Se oli kaikkein tyypillisin tyttöjen ja poikien mainitsema kiusaamisen ominaispiirre heidän avoimiin kysymyksiin antamissaan vastauksissa. Pojat toivat tyttöjä useammin esille sen, että kiusaamiselle on tyypillistä toistuvuus ja provosointi. Tytöt puolestaan kuvailivat poikia useammin vastauksissaan erilaisia kiusaamisen kielteisiä vaikutuksia. Tytöt sisällyttivät ylipäätään vastauksiinsa poikia enemmän mainintoja kiusaamisen keskeisistä ominaispiirteistä. Tytöt kuvailivatkin vastauksissaan poikia enemmän lähestulkoon kaikkia kiusaamisen ominaispiirteitä.

Tyttöjen ja poikien vastauksissa esiintyneitä tyypillisiä kiusaamisen muotoja olivat sanalliset, fyysiset ja epäsuorat kiusaamisen muodot. Pojat mainitsi-

vat vastauksissaan tyttöjä useammin ärsyttämisen, tavaroihin kohdistuvan ilki-vallan, kiristämisen ja uhkailun tai halveksimisen. Poikia useammin tytöt piti-vät esimerkiksi sanallista ja sanatonta loukkaavaa viestintää, epäsuoraa kiu-saamista sekä kiusatulle naureskelua kiusaamisena. Erot olivat kuitenkin koko-naisuudessaan pieniä.

Tämän tutkimuksen vastaajat ovat kaikki yläkouluikäisiä, joten eri-ikäisten oppilaiden kiusaamista koskevien käsitysten tutkiminen ei tässä aineis-tossa ole mielekäästä. Sen sijaan kysymys, millaista koulukiusaaminen on ylä-koulussa, tuotti vastauksia, joissa oppilaat vertailivat kiusaamisen ominaispiir-teitä ja ilmenemismuotoja ylä- ja alakoulussa. Näissä vastauksissa tuli esille myös yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia tyttöjen ja poikien välillä. Vastaajista melko pieni joukko kirjoitti, että kiusaaminen on yläkoulussa pääosin fyysistä kiusaamista (6 %). Noin kolmannes oppilaista mainitsi, että kiusaaminen ylä-koulussa on useimmiten henkistä (32 %). Tytöt korostivat vastauksissaan henki-sen väkivallan muotoja ja pojat puolestaan tyttöjä useammin fyysistä väkival-taa.

Tytöistä alle viidennes (17 %) toi esille, että kiusaaminen tyttöjen ja poiki-en keskuudessa on erilaista. Pojista vain muutama sisällytti vastaukseensa mai-ninnan siitä, että kiusaaminen on erityyppistä tyttöjen ja poikien keskuudessa. Esimerkki 73t on tyypillinen esimerkki tytön kirjoittamasta kuvauksesta, jossa tuodaan esille tyttöjen ja poikien keskuudessa tapahtuvan kiusaamisen erilaiset ilmenemismuodot.

No tytöillä sellaista, että puhutaan paha selän takana ja huudellaan ilkeyksiä ja haukutaan. Se on enemmän henkistä, mutta pojilla taas enemmän fyysistä eli töni-tään, potkitaan, soitetaan suuta ja huudellaan ääneen ilkeyksiä ja haukutaan. (73t)

Esimerkin 278t kirjoittaja puolestaan tuo esille oman sukupuolensa eli tyttöjen näkökulmasta sen, miten tyttöjen ja poikien nimenomaan tyttöihin kohdistama kiusaaminen eroaa toisistaan. Esimerkki havainnollistaa sitä, että kiusaamisen muodot ja laatu voivat erota tyttö- ja poikaryhmien sisällä ja sen lisäksi myös sukupuolten välisissä suhteissa.

Pojilla se on yleensä ulkonäöstä huomauttelua koko ajan ja miten ruma ja tyhmä joku tyttö on. Tytöt taas enemmänkin haukkuvat toisia tyttöjä ja arvostelevat heitä tai pu-huvat selän takana paha. (278t)

Muutamit yksittäiset oppilaat olivat sitä mieltä, että kiusaamista on yläkoulus-sa vähemmän kuin alakoulussa tai että se on vähäisempää, pienempää tai mi-tättömämpää kuin alakoulussa. Monet vastaajista kuitenkin kokivat, että kiu-saaminen oli yläkoulussa rajumpaa kuin alakoulussa. Jotkut oppilaat mainitsi-vat vastauksissaan, että yläkoulussa kiusataan enemmän, se on rankempaa tai pahempaa kuin alakoulussa. Pojat toivat tyttöjä useammin vastauksissaan esille sen, että kiusaaminen on yläkoulussa rankempaa kuin alakoulussa. Alla olevat esimerkit valottavat näiden poikien näkemyksiä kiusaamisesta yläkoulussa.

Se kulkee hyvin paljon samoissa teemoissa kuin ala-asteellakin. Se vain saattaa olla perusteellisempaa ja paljon kamalampaa kuin pienempänä. (335p)

Yläkouluissa se voi olla pahempaa. Kovemmat otteet, pahemmat sanat ja kaikki on pahempaa. Isommat porukat kiusaa yhtä ihmistä. (93p)

Muutammat oppilaat myös esittivät vastauksissaan pohdintoja siitä, miksi kiusaaminen on yläkoulussa rajumpaa kuin alakoulussa. Oppilaat pitivät mahdollisena sitä, että poikien voimistuttua fyysiseen väkivaltaan voi liittyä uhka pysyvistä vammoista. Toisaalta syyksi kiusaamisen lisääntymiseen tai sen voimakkuuteen esitettiin myös se, etteivät oppilaat enää pelkää opettajan tai rehtorin rangaistusta yhtä paljon kuin alakoulussa. Oppilaista muutaman mielestä kiusaaminen yläkoulussa on sellaista, jossa ylemmän luokan oppilaat kiusaavat alemman luokan oppilaita. Oppilaat kuvasivat pienempien kiusaamista tapana, jossa isommat pomottavat pienempiä ja pakottavat heidät tekemään jotain vasten tahtoaan.

Tyttöjen ja poikien vastaukset sisälsivät siis erilaisia näkemyksiä kiusaamisen yleisyydestä, muodosta ja laadusta (heikkoa, voimakasta) silloin, kun heiltä kysyttiin, millaista kiusaaminen on yläkoulussa. Selitys näinkin ristiriitaisille näkemyksille voi löytyä sukupuolten välisistä eroista. Tutkimukseen osallistuneista tytöistä yli 40 prosenttia oli sitä mieltä, että kiusaaminen yläkoulussa on enemmänkin henkistä. Poikia useammin tytöt korostivat sitä, että kiusaaminen tyttöjen ja poikien keskuudessa on erilaista. Poikien näkemysten mukaan taas kiusaaminen on yläkoulussa rankempaa kuin alakoulussa. Pojat myös kokivat, että kiusaaminen yläkoulussa on fyysisempää kuin alakoulussa. Mahdollista on, että pojat kokevat koulussa tyttöjä enemmän rankkaa fyysistä väkivaltaa ja siksi he ovat myös sitä mieltä, että kiusaamista on yläkoulussa enemmän ja se on rankempaa.

Vaikka kiusaaminen voi olla tyttöjen ja poikien keskuudessa erilaista, tytöt ja pojat saattavat silti tunnistaa erilaisia kiusaamisen muotoja vuorovaikutuksessa ja pitää niitä kiusaamisena huolimatta siitä, etteivät ne ole tyypillisiä kiusaamisen ilmenemismuotoja heidän oman sukupuolensa keskuudessa. Esimerkiksi tytöt silti näkevät koulussa paljon fyysistä väkivaltaa ja tunnistavat sen kiusaamiseksi, vaikkei se olekaan tyypillinen kiusaamisen muoto heidän keskuudessaan. Sen sijaan esimerkiksi kiusatun vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyvä kiusaaminen voi olla haasteellisempaa havaita ja siksi pojat eivät välttämättä tunnista tai havaitse tyttöjen keskuudessa tapahtuvaa epäsuoraa kiusaamista.

Tyttöjen ja poikien käsitykset toimivista tavoista vastata kiusaamiseen

Vastauksissaan oppilaat myös kuvasivat sitä, mitä he mahdollisesti tekisivät joutuessaan kiusaamisen kohteeksi. Myös näissä vastauksissa tyttöjen ja poikien välillä oli melko paljon yhteneväisyyksiä mutta myös joitakin eroja. Ensimmäinen tyttöjen ja poikien vastauksia yhdistänyt tekijä liittyi *kiusaamisesta kertomiseen*. Tytöt ja pojat arvelivat usein kertovansa kiusaamisesta aikuiselle. Tytöt tosin toivat tämän selviytymiskeinon poikia useammin esiin. Toiseksi tyypillisin tyttöjen ja poikien vastauksissaan esiin tuoma näkemys oli, että he kiusaamista kohdatessaan *pyrkisivät puolustautumaan* tai kiusaisivat takaisin. Tästä voidaan päätellä, että oppilaat pitävät tärkeänä omien oikeuksiensa puolustamista riippumatta siitä, ovatko he tyttöjä vai poikia. Tytöt viittasivat hieman

poikia useammin vastauksissaan siihen, että he pyrkisivät selviämään kiusaamisesta itsenäisesti. Ero eri sukupuolten välillä ei kuitenkaan ollut kovin suuri. Itkemistä tytöt ja pojat eivät juuri maininneet vastauksissaan.

Sen sijaan tyttöjen ja poikien tyypillisesti ehdottamat tavat vastata kiusaamiseen poikkesivat toisistaan, mikäli kertomista ja omien oikeuksien puolustamista ei oteta huomioon. Pojat ehdottivat, että he 1) hyökkäisivät jollakin tavalla kiusaajan kimppuun tai 2) lähtisivät pois tilanteesta, jossa heitä kiusattaisiin. Hyökkäämisellä pojat tarkoittivat esimerkiksi sitä, että he antaisivat samalla mitalla takaisin tai löisivät kiusaajaa. Joissakin vastauksissa väkivalta nähtiin ratkaisuna kiusaamiseen kaikissa tilanteissa. Toisissa vastauksissa väkivaltaan ajoittain liitettiin ajatus siitä, että väkivalta on oikeutettua vain, jos kiusaaja löisi ensin. Vain yksi tyttö kirjoitti vastauksessaan: ”Puolustaisin itteeni samalla tavalla ja löisin takas kovempaa. Ei siitä kannata mitään mennä kertoa, ei se mitään auta. Se on vaan opettajien jauhamaa paskaa, joka ei pidä paikkaansa.” (128t)

Kun otetaan huomioon, että yläkoulussa kiusaaminen poikien keskuudessa on voittopuolisesti nimittelyä tai nujakointia, ovat nämä tulokset ymmärrettäviä. Kiusaaminen on tällöin ilmeistä ja kiusatuksi joutunut oppilas voi joko kohdata kiusaajansa ja puolustautua sanallisesti tai fyysisesti tai lähteä pois. Tyttöjen kohdalla tilanne on toinen. Kiusaaminen tyttöjen keskuudessa kietoutuu usein osaksi heidän välisiään vuorovaikutussuhteita ja laajemminkin koko vertaisryhmän vuorovaikutusta ja rakenteita. Tämä asettaa haasteensa myös kiusaamiseen vastaamiselle.

Tyttöjen vastauksissa tyypillisesti mainitut keinot kiusaamiseen vastaamiseen olivat 1) sanallinen selvittäminen ja 2) erilaiset irrottautumiskeinot. Ensimmäkin tyttöjen vastauksissa esitettiin lukuisia sanallisen selvittämisen keinoja. Tyypillisesti tytöt arvioivat pyytävänsä tai käskävänsä kiusaajaa lopettamaan. Tytöt kuvasivat myös sanallisia vastahyökkäyksiä ja arvelivat vaativansa kiusaajalta selitystä. Toiseksi tytöt kirjoittivat paljon siitä, että he yrittäisivät olla välittämättä kiusaamisesta. Tätä voidaan pitää kognitiivisena irrottautumiskeinona. Tytöt myös mainitsivat vastauksissaan, että he eivät olisi huomaavinaanakaan kiusaajaa. Kun kiusaaminen on osa vertaissuhteita ja niissä tapahtuvaa vuorovaikutusta, voi kiusaamistilanteista poistuminen olla käytännössä mahdotonta. Tyttöjen on siis keksittävä toisenlaisia keinoja selviytyäkseen kiusaamisesta. Muutamia tytöt mainitsivatkin vastauksessaan pyrkivänsä todennäköisesti välttelemään kiusaajaa. Pojat eivät maininneet avointen kysymysten vastauksissaan välttelyä laisinkaan. Pojat puolestaan pyrkivät irrottautumaan kiusaamisesta lähtemällä pois kiusaamistilanteesta.

Lisäksi tyttöjen vastauksissa korostuivat 1) sosiaalinen tuki ja kiusaamisesta kertominen, 2) erilaisten vastaamistapojen arviointi sekä 3) kiusaamisen vaikutukset ja siihen liittyvät ajatukset ja tunteet. Tytöt kirjoittivat poikia enemmän erilaisista kertomiseen liittyvistä näkökulmista. He pohtivat vastauksissaan eri tahoja, joille saattaisivat kertoa kiusaamisesta ja kenelle eivät ainaakaan kertoisi ikävistä kokemuksistaan. Lisäksi tytöt mainitsivat vastauksissaan, että he etsisivät auttamiskykyisiä kavereita. Kaverit nähtiin näissä vastauksissa voimavarana ja apuna, johon tytöt nojautuisivat kiusaamista kohdatessaan.

Usein tytöt myös ehdottivat, että he kertoisivat ensin kiusaamisesta jollekin ystävälle, jonka kanssa he sitten yhdessä menisivät kertomaan kiusaamisesta koulun henkilökunnalle.

Kiusaamisesta kertomiseen liittyneiden näkökulmien ohella tytöt arvioivat poikia useammin vastauksissaan erilaisia vastaamistapoja. He kuvasivat hieman poikia enemmän esimerkiksi sitä, miten he valitsisivat vastaamistavan sen mukaan, millaista kiusaaminen olisi. Tyypillisimmillään pojat vain mainitsivat vastauksissaan yhden tekijän, jonka he ottaisivat huomioon vastatessaan kiusaamiseen (esim. löisin takaisin, jos kiusaaja löisi ensin). Tytöt puolestaan poikia useammin rakensivat vaihtoehtoisia toimitastrategioita selvittääkseen kiusaamisesta, kuten esimerkit 102t ja 200t osoittavat.

Aluksi saattaisin vältellä kiusaajia varsinkin jos kiusaaja on vanhempi. Jos kiusaaminen jatkuisi, yrittäisin lopettaa kiusaamisen sanomalla kiusaajalle. Jos kiusaaminen ei vielääkään lopu, kertoisin vanhemmilleni. (102t)

No ekana varmasti miettin, miksi minua kiusataan, onko minussa jotain vikaa ym. Sitten varmaan kertoisin jollekin luotettavalle henkilölle siitä, riippuen tietenkin siitä, millaista kiusaaminen on ollut. Sen jälkeen uskaltaisn varmaan selvittää asian kiusaajan kanssa. (200t)

Kolmas tyttöjen vastauksille ominainen piirre liittyy kiusaamisen vaikutuksiin. Tytöt kirjoittivat vastauksissaan poikia enemmän siitä, millaisia vaikutuksia kiusaamisella mahdollisesti voisi olla. Vaikka tytöt poikia useammin mainitsivat vastauksissaan sen, että he tukeutuisivat ystäviin ja hakisivat heiltä apua, mainittiin joissakin tyttöjen vastauksissa, miten kiusaaminen saattaisi tuntua pahalta tai aiheuttaa masennusta. Näitä vastauksia ei ollut lukuisia, mutta poikien vastauksista ne puuttuivat kokonaan. Voidaan siis pohtia, onko mahdollista, että tytöt saattavat hakea apua muilta ja tukeutua toisten apuun mutta samaan aikaan kääntyä sisäänpäin yksinäisyyteen pohtimaan kohtaloaan. Kaiken kaikkiaan tyttöjen kuvaukset sisälsivät enemmän arviointia ja pohdintaa ja niissä otettiin poikien vastauksia laaja-alaisemmin huomioon loukkaavan viestinnän ilmenemismuotoihin ja kiusaamiseen vastaamiseen liittyviä näkökulmia.

Tyttöjen ja poikien kuvaukset loukkaavasta viestinnästä

Tähän tutkimukseen osallistui 365 oppilasta. Heistä 151 kirjoitti omakohtaisiin kokemuksiin pohjaavan kuvauksen. Kuvauksista 91 oli tyttöjen kirjoittamia ja 60 poikien. Tytöt ja pojat kirjoittivat kuvauksissaan pääpiirteissään erilaisista kiusaamistapauksista, joissa oli enemmän toisistaan poikkeavia kuin yhdistäviä piirteitä. Pojat kuvasivat pääasiassa poikiin kohdistuvaa kiusaamista, tytöille taas oli tyypillistä kuvata poikiin ja tyttöihin kohdistuvaa kiusaamista. Nimitteily, tappelut, tönimiset ja nujakoinnit olivat vahvasti esillä poikien kuvauksissa. Poikien kirjoittamista kertomuksista noin puolet (n = 29, 48 %) kuvasi tapauksia, joihin liittyi fyysinen väkivalta. Useimmiten kirjoittaja itse oli joutunut tappeluun tai hän oli seurannut vierestä fyysistä väkivaltaa.

Pojat kirjoittivat usein *yhdestä kiusaamistapahtumasta*, eivätkä he kuvailleet laajemmin siihen kytkeytynyttä loukkaavaa viestintää. Voittopuolisesti pojat kirjoittivat tilannekuvia, joissa selostettiin nimittelystä alkanutta tappelua.

Useimmiten tilanne eteni siten, että kiusaaja ärsytti kiusattua, joka hermostui ja aloitti tappelun. Kiusaaja tai kiusaajaryhmä kuvattiin usein vahvemerkiksi osapuoleksi. Joko kiusaavia oppilaita oli enemmän, he olivat vanhempia tai isompikokoisia tai sitten kiusaava oppilas oli kiusattua oppilasta vanhempi. Kiusatuksi joutunut oppilas jäi tappelussa usein alakynteen.

Esimerkki seitsemän on tyyppillinen kuvaus poikien välisestä tappelusta, jota kirjoittaja on seurannut. Se ei sisällä voimakkaita tunteita, pikemminkin kuvaus on toteavaa tapahtumien raportointia. Kuvauksessa on myös esillä tappeluihin puuttuminen. Vain joissakin kuvauksissa kirjoittaja raportoi pyrkineensä lopettamaan tappelun sanomalla jotakin, menemällä väliin tai kertomalla tappelusta esimerkiksi välituntivalvojalle.

Välitunnilla tappeli 2 meijän luokkalaista, Masa ja Hanski, - - Me kehoitettiin heidän lopettaa tappelu, mutta ei he lopettaneet eikä me tehty mitään, kun vaan seistiin ja katottiin. He alkoivat vaan tappelee ja sitten lopetti, kun molemmilla oli huulet veres, vaan vähän vaan. Molemmat sai jälki-istunnon. (p7)

Myös tytöt kirjoittivat poikiin kohdistuneesta fyysisestä väkivallasta. Tyttöjen kertomuksista reilusti alle viidennes (n = 12, 13 %) keskittyi sellaisten tapausten kuvauksiin, joissa tytöt olivat todistaneet poikien välistä nimittelyä ja fyysistä väkivaltaa. Osa näistä välikohtauksista heijasteli voimasuhteiden epätasapainoa osapuolten välillä ja osa puolestaan kuvasi pikemminkin yhteenottoa kahden yhtä vahvan oppilaan välillä.

Poikien kirjoittamat kuvaukset eivät kuitenkaan koostuneet pelkästään fyysisen ja sanallisen kiusaamisen kuvauksista. Pieni osa kuvauksista sisälsi myös kiusatun vuorovaikutussuhteisiin liittyvää kiusaamista. Myös poikien välisiä suhteita kuvanneissa kirjoituksissa petettiin luottamus, syrjittiin jotakin oppilasta, valehdeltiin ja puhuttiin selän takana pahaa. Lisäksi kuvauksissa kerrottiin siitä, kuinka pojille saattoi syntyä kyseenalainen maine jonkin nolon tapahtuman johdosta tai kuinka poikia yritettiin nolata toisten edessä. Pääosin nämä kuvaukset olivat sellaisia, joissa kuvattiin poikien välisiä vuorovaikutussuhteita ja kirjoittaja itse oli kiusaamisen kohteena. Vain yhdessä tapauksessa tyttö kuvaili poikien välillä tapahtunutta juoruilua. Ne harvat kuvaukset, joissa kerrottiin poikien keskuudessa tapahtuvasta syrjinnästä, liittyivät esimerkiksi urheiluun. Esimerkin 184p kirjoittaja kuvaa sitä, miten joku poika ei pääse mukaan jalkapallopeleihin.

Se tapahtui välitunnilla, kun pelattiin jalkapalloa. Yhtä minun kaveria ei otettu peliin, koska hän oli kuulemma niin huono. Jotkut olivat eri mieltä ja niin olin minäkin, koska ei ketään saisi syrjiä. Sitten minä ja jotkut muutkin kaverit otettiin se peliin, mutta kiusaajia ei kukaan halunnut. Ne kiusaajat pelkäsivät kai, että kiusattu olisikin heitä parempi. (184p)

Tyttöjen ja poikien kirjoittamat kuvaukset poikkesivat merkittäväällä tavalla toisistaan. Tyttöjen kuvaukset sisälsivät kertomuksia yksittäisistä kiusaamistilanteista, monimutkaisista ongelmista ystävyys-suhteissa sekä laajoista koko luokkayhteisöä koskettaneista riidoista, erimielisyyksistä ja konflikteista. Tyyppillinen tytön kirjoittama kuvaus sisälsi *tyttöjen välisiin vuorovaikutussuhteisiin* jolla-

kin tavalla kytkeytynyttä kiusaamista. Nämä kuvaukset olivat monisyisiä ja niihin saattoi liittyä useita henkilöitä, joiden väliset vuorovaikutussuhteet muuttuivat kiusaamisen johdosta.

Noin yksi kolmasosa tyttöjen kirjoittamista kuvauksista käsitteli tyttöjen välistä kiusaamista tai vertaisryhmän sisäisiä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja, joihin liittyi tyttöjä ja poikia. Nämä kuvaukset voidaan jakaa karkeasti kahteen eri luokkaan, jotka ovat 1) tyttöjen läheisiin vuorovaikutussuhteisiin kietoutuva kiusaaminen (n = 21) ja 2) vertaisryhmää koskettaneet konfliktit ja erimielisyydet (n = 9). Tyttöjen läheisissä vuorovaikutussuhteissa esiintynyttä kiusaamista kuvattiin useissa kertomuksissa kolmiodraamana, jossa yksi tyttö ei mahtunut kahden muun tytön joukkoon. Joissakin kuvauksissa kiusaava tyttöjoukko oli suurempi. Joissakin kuvauksissa oli esillä myös kielteisen maineen luomista esimerkiksi huorittelemalla tai leimaamalla tyttö lapselliseksi.

Esimerkin 226 kirjoittaneen tytön kokemus on tyypillinen kuvaus tyttöjen läheisissä vuorovaikutussuhteissa tapahtuneesta kiusaamisesta. Kuvauksessa selvitetään, miten kiusaaminen ilmenee näiden kolmen tytön välisissä suhteissa ja mitä siitä seurasi. Lisäksi se sisältää kuvauksen siitä, mitä eri osapuolet halusivat tai ajattelivat kiusaamisprosessin edetessä. Kitkaa tyttöjen välisiin ystävyyssuhteisiin saattoivat myös tuoda seurustelusuhteet, kuten esimerkissä 262.

Olin kaveri Iidan kanssa ja vietimme paljon aikaa yhdessä. En pitänyt siitä, että Alina yritti erottaa meitä. Alina yritti kauan erottaa meitä ja välillä onnistui, mutta yleensä sovin Iidan kanssa sen. Loppujen lopuksi Iida ja minä sovimme Alinan kanssa ja olimme hyviä kavereita. Iida tuli toimeen kaikkien kanssa. Alina ei oikein pitänyt minusta, olisi halunnut olla vain Iidan kanssa. Minä olisin halunnut olla kaikkien kaveri. Alina kiusasi minua, koska olin Iidan kanssa hyvä kaveri ja hän olisi itse halunnut olla Iidan kanssa. Kolmistaan emme tulleet toimeen. (226t)

Olen nähnyt, kun kaveriani kiusattiin. Se johtu jostain riidasta sen bestiksen kanssa. Se Annu oli yhen Tuomon kaa yhdessä ja sit se Tuomo ihastui/rupes tykkäämään Miljasta. Kun Annu ja Tuomo oli vielä yhdessä, niin se Milja ja Tuomo alkoi olemaan kanssa yhdessä, kun ne tykkäs toisistaan. Ne kerto Annulle sen kesällä ja Annu tietenkin itki ja huusi, kun sai kuulla sen. (262t)

Tytöt kuvasivat tyypillisesti sekä vertaisryhmän sisäisiä että useiden eri ryhmien välisiä erimielisyyksiä ja konflikteja. Kuvauksissa oli monenlaisia asetelmia: yksi oppilas saattoi terrorisoida koko luokkaa tai koko luokka kääntyä yhtä oppilasta vastaan. Joissakin kuvauksissa kahden eri ryhmän välille syntyi jännitteitä tai jotkut ryhmät yhden koululuokan sisällä kiistelivät keskenään. Liikellepaneva voima näissä kuvauksissa saattoi olla esimerkiksi luokan uusi oppilas, ystävyys- tai seurustelusuhteen alkaminen tai päättyminen tai kahden oppilaan riita. Tytöt kuvasivat kertomuksissaan niin tyttöryhmän sisäisiä kuin tyttö- ja poikaryhmien välisiä konflikteja. Kun ryhmien välisiin jännitteisiin liittyi tyttö- ja poikaryhmiä, oli kuvauksissa esillä usein myös viittauksia sukupuolisuuteen tai seksuaalisuuteen, kuten seuraava esimerkki osoittaa. Kyseisessä luokassa on tyttö- ja poikaryhmiä, jotka neuvottelevat ja suunnittelevat yhdessä, ketä luokassa kiusataan, miten ja milloin.

Niklas, Elias, Fanni, Jessica ja minä olimme viimeisiä koulussa, sillä teimme siellä läksyjä. Yhtäkkiä Niklas keksi laittaa Marin pulpettiin avatun ja kastellun kondomin. Naureskelimme kaikki idealle ja päätimme toteuttaa sen. Niklaksella oli terveydenhoitajalta saatu kondomi ja hän kasteli sen ja laittoi pulpettiin. Kaikki nauroivat edelleen. Sen jälkeen lähdimme kotiin ja ajattelimme, että tulemme kouluun seuraavana aamuna ajoissa, jotta näkisimme Marin ilmeen. Minäkin olin seuraavana päivänä ajoissa koululla ja kun tunti alkoi Mari avasi pulpettinsa ja huusi: "HYI". Oli siinä naurussa pitelemistä, eikä opettajakaan kiinnittänyt asiaan sen enempää huomiota. Eli pääsimme pälkähästä. Tapahtumat olivat saaneet alkunsa, kun luokallemme tuli uusi oppilas, Jessica (joka oli siis myös mukana tilanteessa). Aikaisemmin Fanni ja Mari olivat olleet kavereita, mutta kun Jessica tuli luokallemme, Fanni alkoi olemaan hänen kanssaan. Ja siis Mari jäi yksin. Sitten Mari alkoi haukkumaan Fannia ja Jessicaa, ja Fanni ja Jessica kuulivat asiasta ja kertoivat Niklakselle ja Eliakselle, jotka sitten kostivat heidän puolestaan. (288t)

Voidaankin todeta, että poikien kirjoittamille tapauksille oli tyypillistä toiminnan kuvaaminen (Kuka löi ketä?) ja tyttöjen kirjoittamat kuvaukset puolestaan voittopuolisesti pohjasivat monimutkaisten vuorovaikutussuhdekuvioiden selvittelylle (esim. Kuka sanoi? Kenelle sanoi? Mitä sanoi? Mitä siitä seurasi? Ketkä ystävystyivät? Keiden ystävyys päättyi?).

Noin kolmannes tyttöjen kirjoittamista kuvauksista keskittyi tapauksiin, joissa kiusaamisen kohteena oli tyttö ja kiusaajana poika, pojista koostuva ryhmä tai kokonainen koululuokka. Usein kuvauksissa mainittiin myös, miksi tyttöä haukuttiin. Syitä olivat esimerkiksi ulkonäkö ja perhetausta. Tyttöjen kertomuksissa oli esillä myös muutamia tapauksia, joissa tyttöihin kohdistui fyysisistä väkivaltaa. Tyttöjenkin keskuudessa tapeltiin leikillään ja lyötiin toisia. Tyypillisempää kuitenkin oli, että tyttöihin kohdistuvan fyysisen väkivallan takana oli poika tai pojista koostuva ryhmä. Pojat esimerkiksi yrittivät ajaa tytön yli polkupyörällä, läpsivät tyttöä ohimennessään, tönivät alas keinusta, kaatoivat maahan, heittelivät tyttöä lumikokkareilla tai löivät tyttöä kasvoihin. Tyttöihin kohdistunut fyysinen väkivalta saattoi olla sen verran rajua, että se jätti jälkiä, kuten esimerkin 347 kirjoittanut tyttö kuvaa.

Olimme päässeet koulusta ja Henkka ja Ossi kulkivat perässäni. Kun pääsimme pois keskustan alueelta, he alkoivat heitellä minua kovilla lumipalloilla, jotka iskivät todella lujaa, sillä molemmat pojat olivat todella urheilullisia ja vahvoja. Siitä kotimatka oli jäljellä enää 3 km, mutta päätin kiertää puolet pidemmän reitin kautta, koska ajattelin, etteivät he seuraisi minua. Mutta he seurasivat. Pian lumipallot vaihtuivat jääpalloihin. He olivat hyviä tähtäämään ja vaikka siirryin ison tien toiselle puolelle, niin he jatkoivat heittelyä ja huutelivat törkeyksiä. Viimein kun kotimatkaa oli enää kilometri jäljellä, pojat kääntyivät omaan suuntaansa. Heillä tuntui olleen kovin hauskaa. Itse olin ollut koko matkan hiljaa ja ottanut jokaisen pallon niskaani. Illalla, kun olin yöpukusillani, niin äiti näki isoja mustelmia jaloissani ja käsisääni ja kysyi, että mistä ne olivat tulleet, jolloin minä kerroin totuuden. (347t)

Tyttöjen ja poikien kuvaukset loukkaavaan viestintään vastaamisesta

Tyttöjen ja poikien kuvaukset kiusaamiseen vastaamisesta poikkesivat toisistaan monin tavoin. Tytöt ja pojat kuvasivat kertomuksissaan samanlaisia tapoja vastata kiusaamiseen, mutta näihin tapoihin liitetyt merkitykset saattoivat poiketa toisistaan. Esimerkiksi itkua aiheuttivat erilaiset tapaukset tyttöjen ja poikien keskuudessa. Myös se, miten itkeminen tulkittiin tai mitä se merkitsi tytöille ja pojille, oli erilaista. Tyttöjen ja poikien kirjoittamissa kertomuksissa ku-

vailtiin 1) tunteita, itkemistä ja sosiaalista tukea, 2) fyysisiä ja sanallisia yrityksiä selvittää kiusaamistapausta ja 3) kiusaamisen aikaansaamia puuttumis- ja rangaistustoimia. Seuraavaksi kuvaan sitä, millaisia tulkintoja näihin teemoihin liittyi tyttöjen ja poikien kuvauksissa.

Tyttöjen ja poikien kuvaukset kiusaamisen herättämistä tunteista, itkemisestä ja kiusaamisesta kertomisesta

Ensinnäkin tytöt ja pojat kirjoittivat monenlaisista *tunteista*, jotka liittyivät kokemukseen kiusatuksi joutumisesta. Poikien kirjoittamissa kuvauksissa tunteet tulivat esille hieman useammin kuin tyttöjen kirjoittamissa. Poikien kuvailemat tunteet olivat melko voimakkaita ja niissä viitattiin vihan, hermostumisen ja suuttumuksen tunteisiin, jotka liittyivät voittopuolisesti fyysiseen väkivaltaan. Tyttöjen kuvauksissa ei ulospäin suuntautuvia vihan tunteita mainittu usein. Muutamissa kertomuksissa oli sen sijaan maininta tunteiden kätkemisestä tai piilottamisesta ja yksin suremisesta. Sekä tytöt että pojat kirjoittivat pelosta ja kiusaamisen aiheuttamista pahan olon ja harmistumisen tunteista.

Etenkin tyttöjen kirjoittamissa kuvauksissa mainittiin *itkeminen*. Joissakin tapauksissa itkeminen oli tyttöjen keskuudessa signaali avun tarpeesta ja se sai toiset tytöt toimimaan kiusatun puolesta, selvittämään kiusaamistapausta tai lohduttamaan itkevää luokkatoveria. Poikien kirjoittamissa kuvauksissa tappeleet ja fyysinen väkivalta johtivat ajoittain itkuun. Poikien kuvauksissa itku seurasi usein väkivaltaista tapausta, mutta muutamissa tapauksissa itkemistä kuvattiin myös pitkäkestoisesta kiusaamisesta yhteydessä tai varsinaisen kiusaamistilanteen jälkeen kotona. Pojat kärsivät tyttöjen lailla kiusaamisesta ja itkivät sen vuoksi kotona, vaikeivat he siitä usein kirjoittaneetkaan.

Myös *kiusaamisesta kertominen* oli teema, joka oli esillä niin tyttöjen kuin poikienkin kuvauksissa. Pojat kertoivat useimmiten kokemastaan tai todistamastaan fyysisestä väkivallasta suoraan koulun henkilökunnalle. Tyttöjen kuvauksille puolestaan oli tyypillistä, että kiusaamisesta kerrottiin ensin esimerkiksi omille vanhemmille. Äiti tai isä saattoi tämän jälkeen ottaa yhteyttä koulun henkilökuntaan. Tytöt myös kannustivat toisiaan kertomaan kiusaamisesta opettajalle. Harvassa tapauksessa kiusatuksi joutunut tyttö meni kertomaan kiusaamisesta heti jonkin kiusaamista sisältäneen vuorovaikutustilanteen jälkeen. Tyypillisempää oli, että kiusatuksi joutunut tyttö ei heti kertonut kiusaamisesta kenellekään. Tytöt kuvasivat myös tapauksia, joissa joku kiusatun ystävä tai kiusaamista sivusta seurannut tyttö meni kertomaan kiusaamisesta opettajalle. Kiusaamisesta kertomista jonkun ystävän puolesta voidaan pitää tyttöjen kuvauksissa osoituksena ystävydestä ja huolesta. Joissakin tapauksissa tytöt keskustelivat keskenään jonkun kolmannen tytön voinnista ja saattoivat tulla siihen tulokseen, että kiusaamisesta olisi hyvä kertoa aikuisille. Tyttöjen kuvauksissa kertominen olikin usein epäsuoraa siten, että kiusatuksi joutunut tyttö kertoi kiusaamisesta ensin ystävälle tai vanhemmilleen, jotka puolestaan ottivat yhteyttä kouluun. Poikien kirjoittamissa kuvauksissa tämä oli harvinaisempaa.

Tyttöjen ja poikien kuvaukset fyysisestä ja sanallisesta vastaamisesta

Kun tytöt ja pojat kuvasivat loukkaavaan viestintään vastaamista, oli kuvausten sisällöissä selkeitä eroja. Pojat yrittivät tyttöjä useammin selvittää kiusaamista *fyysisellä väkivoallalla*. Poikien välistä kiusaamista kuvanneissa kertomuksissa oli enemmän fyysistä kiusaamista ja siten myös kiusaamiseen vastaamisessa korostui tappeleminen, hakkaaminen ja lyöminen. Tappelut päättyivät monissa kuvauksissa joko opettajan tai luokkatoverin väliintuloon, välituntikellon soittoon tai siihen, että alakynteen jäänyt oppilas loukkasi itsensä niin pahoin, että tapelu päättyi. Tyypillistä tappeluille oli, että niiden annettiin jatkua jonkin aikaa. Kun oli selvää, kuka tappelussa jäisi alakynteen, saattoi joku oppilas puuttua tappeluun ja erottaa tappelupukarit toisistaan. Tappelun keskeyttäjä oli useimmiten joku ylemmän luokan oppilas tai tyttö. Aineistossa ei esiintynyt tapauksia, joissa joku oppilas olisi puuttunut tapahtumien kulkuun jo ennen varsinaisen tappelun syntymistä ja sovitellut tapausta estäen tappelun puhkeamisen.

Tyttöjen ja poikien kirjoittamissa kuvauksissa mainittiin erilaisia *sanallisen selvittelyn muotoja*. Kun pojat kuvasivat kertomuksissaan sanallista vastaamista, oli kyseessä usein jonkinlainen konfrontaatioon pohjaava sanallisen vastaamisen muoto. Pojat kirjoittivat esimerkiksi vastahyökkäyksen esittämisestä, väittelemisestä, herjaamisesta, nimittelystä, vastaanpanemisesta, käskemisestä, syyttelemisestä ja vastavuoroisesta suunsoitosta. Muutamissa vastauksissa kiusatuksi joutunut oppilas pyysi jotakin, yritti vastahyökkäyksen sijaan selvittää syytä kiusaamiselle tai pyysi jotakin asiaa anteeksi.

Tyttöjen kirjoittamissa kuvauksissa sanallinen loukkaavaan viestintään vastaaminen oli luonteeltaan pikemminkin asioiden selvittelyä ja neuvottelua. Vain muutamissa kertomuksissa tytöt kirjoittivat esimerkiksi sanoneensa jotakin välinpitämättömästi takaisin, iskeneensä samalla mitalla takaisin, kritisoi-neensa kiusaajan toimintaa tai osallistuneensa vastavuoroiseen sanalliseen loukkaamiseen. Tyttöjen kuvauksille oli suoria vastahyökkäyksiä ominaisempaa vuorovaikutussuhteiden laadusta käydyt neuvottelut. Lukuisat tyttöjen kirjoittamat kuvaukset sisälsivät keskusteluja, joissa neuvoteltiin tapahtumista, ystävyys-suhteista ja niiden merkityksestä. Tytöt kuvasivat sitä, kuinka kiusatuksi joutunut oppilas yritti pyytää anteeksi, pyysi päästä muiden mukaan, yritti selvittää tilannettaan keskustelemalla tai yritti puolustautua sanallisesti.

Nämä vuorovaikutussuhteista ja niiden merkityksestä käydyt neuvottelut saattoivat olla pitkäkestoisia ja toistuvia. Ne saattoivat johtaa muutoksiin kiusatuksi joutuneen oppilaan läheisissä vuorovaikutussuhteissa. Kuvaukset tyttöjen keskuudessa käydyistä merkityssuhdeneuvotteluista olivat yleensä monipolvisia ja niissä kuvattiin runsaasti eri tahojen käymiä keskusteluja ja niiden seurauksia. Esimerkin 87 kirjoittanut tyttö kuvaa tyypillistä välienselvittelyä, joka liittyi kiusaamiseen tyttöjen keskuudessa.

Minäpä iskin samalla mitalla takaisin, jollen pahemminkin. Paras ystäväni Vuokko kuuli ja näki keskustelumme. Tutta [kuvauksen kiusaaja] oli saanut kamalan ruven ja mustelman polveensa, hän ei pystynyt ratsastamaan viikkoon, koska ei saanut ratsastushousuja päälle. Ystäväni rupesivat miettimään, minkälaisissa viemäreissä asuin ym. Piia joutui ikävään tilanteeseen, koska hän ei ollut Tutan puolella, joka oli hänen "paras ystävänsä". Tutta sanoi, että hän ei saisi olla kanssani missään tekemisissä.

Muutama päivä myöhemmin sanoin Tutalle, että olen pahoillani, että potkaisin häntä. Sanoin niin, koska riitely on tyhmää ja turhaa eikä Piian tilanne ollut mukava. ”Et saa”, Tutta sanoi vihaisena. ”Ei sitte, en olis halunnukkaa”, sanoin takaisin ja lähdin Vuokon kanssa. En valitettavasti muista, miten se loppui, mutta Tutta ei ymmärtänyt tehneensä mitään. (87t)

Tyttöjen ja poikien kuvaukset puuttumistoimista ja rangaistuksista

Poikien kirjoittamissa kuvauksissa oli voimakkaasti esillä koulun henkilökunta ja heidän puuttumistoimensa. Koulun henkilökunta puuttui useimmissa tapauksissa väkivaltaiseen kiusaamiseen. Kiusaajat saattoivat joutua puhutteluun, keskusteluun luokanvalvojan kanssa, terveydenhoitajan tarkastukseen tai selvittelyyn asioita rehtorin kanssa. Kiusaamisesta ajoittain seurasi myös lähestymiskielto, kirjallinen varoitus, jälki-istuntoa tai ilmapiirikysely. Useissa kuvauksissa koulun henkilökunta puuttui tappeluihin ja niistä seurasi rangaistustoimenpiteitä.

Poikien kertomuksissaan kuvailemat puuttumistoimet olivat usein järempiä kuin tyttöjen kuvailemat. Tätä selittänee osaltaan tyttöjen välisen kiusaamisen luonne. Kun kiusaaminen kytkeytyy osaksi vuorovaikutussuhteita eikä näy ulospäin esimerkiksi väkivaltaisena käyttäytymisenä, voivat opettajan keinot puuttua kiusaamiseen olla vähissä. Opettaja ei esimerkiksi voi määrätä oppilaita olemaan ystäviä tai antaa jälki-istuntoa sen vuoksi, että joku tyttö joutuu syrjäytetyksi kolmiodraaman seurauksena. Kiusaamisen luonne tyttöjen keskuudessa voi asettaa reunaehtoja sille, miten opettajat kokevat voivansa puuttua. Tytöt kirjoittivat kuvauksissaan siitä, kuinka opettaja selvitteli kiusaamista, otti kiusaamisen puheeksi tai kutsui osapuolia puhumaan asiasta. Lisäksi opettaja pyrki esimerkiksi puhuttelemalla, torumalla tai saarnaamalla viestimään oppilaille, että kiusaaminen ei ole sallittua. Muutamissa kuvauksissa mainittiin sovittelu ja sopiminen sekä anteeksipyyttäminen.

Tyypillistä tyttöjen kirjoittamille kuvauksille oli se, että opettaja pyrki vaikuttamaan koululuokan vuorovaikutukseen esimerkiksi vaihtamalla oppilaiden istumapaikkoja tai joissakin tapauksissa sijoittamalla kiusatuksi joutuneen oppilaan toiseen luokkaan. Toiseen luokkaan sijoittaminen tapahtui usein kiusatuksi joutuneen oppilaan pyynnöstä. Muutamissa kuvauksissa mainittiin, että opettaja lähetti toisia kiusanneen oppilaan vanhemmille viestin tai pyrki selvittämään luokan ilmapiiriä säännöllisillä kyselyillä. Näillä keinoilla pyrittiin tarttumaan vuorovaikutussuhteisiin kietoutuvaan kiusaamiseen ja vaikuttamaan ylipäätään vuorovaikutukseen luokan sisällä. Joissakin kuvauksissa opettaja ei tehnyt mitään tai puuttunut tyttöjen väliseen kiusaamiseen laisinkaan.

Varsinaisista kiusaamistoimista seuranneista rangaistuksista tytöt kirjoittivat vähän. Vain kolmessa tapauksessa kiusaaminen johti jälki-istuntoon. Yhdessä tapauksessa sanaharkkaan joutunut tyttö löi toista tyttöä. Toisessa aggressiiviseen sanaharkkaan joutuneet tyttö ja poika saivat jälki-istuntoa ja kolmannessa tapauksessa kaksi poikaa sai jälki-istunnon nimiteltyään toistuvasti ja alentavasti tyttöä. Nämä tapaukset joko sisälsivät väkivaltaa tai niissä oli osapuolina poikia. Pelkkään tyttöjen väliseen kinasteluun tai kiusaamiseen, johon ei liittynyt väkivaltaa, ei kuvauksissa liittynyt rangaistuksia.

6.2.3 Omakohtaisten kiusaamiskokemusten merkitys loukkaavien vuorovai- kutusprosessien kuvauksille

Tarkastelen tässä alaluvussa ensin sellaisten oppilaiden vastauksia avoimiin kysymyksiin, joilla oli kokemuksia kiusatuksi joutumisesta, toisten kiusaamisesta, molemmista tai joilla vastaavia kokemuksia ei ollut (ks. taulukko 10). Tämän jälkeen keskityn esittelemään näiden oppilaiden kirjoittamia kuvauksia heidän omakohtaisista kiusaamiskokemuksistaan eroja ja yhtäläisyyksiä tarkastellen.

TAULUKKO 10 Vastaajaryhmät ja vastausten lukumäärät

	Kiusattu	Kiusaaja	K.uhri	Ei kump.	Yhteensä
Oppilaiden lkm.	55	25	15	249	344
Vastaus avoimiin kys.	53	24	14	236	327
Omakoht. kuvaus	31	11	11	88	141

Käsitykset ja kokemukset kiusaamisesta

Oppilaat, joilla oli kokemuksia kiusatuksi joutumisesta, toisten kiusaamisesta tai joilla vastaavia kokemuksia ei ollut, kuvailivat koulukiusaamista hyvin samankaltaisesti. Noin kolmasosa heistä mainitsi, että kiusaaminen satuttaa tai saa aikaan pahan mielen. Tämä oli kaikkein tyypillisin oppilaiden mainitsema kiusaamisen piirre riippumatta siitä, millaisia aikaisempia kokemuksia vastaajalla oli kiusaamisesta.

Joitakin pieniä eroja oppilaiden koulukiusaamista koskevissa käsityksissä kuitenkin oli. Ne oppilaat, joilla oli kokemuksia toisten kiusaamisesta, kuvasivat kiusaamisen ominaispiirteitä niukasti. Muut oppilaat puolestaan kuvailivat kiusaamista runsaammin ja sisällyttivät vastauksiinsa enemmän erilaisia kiusaamisen ominaispiirteitä. Etenkin kiusatuiksi joutuneet oppilaat toivat vastauksissaan esille muita oppilaita enemmän erilaisia kiusaamisen ominaispiirteitä. Heidän vastauksissaan korostuivat pahan mielen tuottaminen, kiusaamisen aikaansaamat kielteiset vaikutukset (esim. itsetunnon heikkeneminen) sekä viittaukset kiusaamisen toistuvuuteen ja pitkäkestoisuuteen. Nämä kaikki kiusaamisen ominaispiirteet heijastavat jollakin tavalla subjektiivisia kokemuksia kiusaamisesta. Muuten erot näiden oppilasryhmien välillä olivat pienehköjä.

Myös oppilaiden käsitykset kiusaamisen ilmenemismuodoista olivat melko yhteneviä. Kaikki oppilaat pitivät kiusaamisen yleisimpinä muotoina sanallista kiusaamista ja fyysistä väkivaltaa. Kiusatuksi joutuneiden oppilaiden vastauksissa oli muita oppilaita enemmän viittauksia syrjimiseen, selän takana pahan puhumiseen ja juorujen levittämiseen. Riippumatta siitä, millaisia aikaisempia kokemuksia oppilailla oli kiusaamisesta, ehdottivat he tyypillisimmillään kiusaamisesta kertomista aikuiselle keinoksi selviytyä kiusaamisesta. Oppilaat, jotka eivät olleet kiusanneet muita tai eivät olleet joutuneet kiusatuiksi, mainitsivat vastauksissaan saattavansa kertoa kiusaamisesta ystäville tai muille vertaisille. Kiusatuksi joutuneet oppilaat puolestaan toivat esiin muita oppilaita useammin, että he eivät ehkä kertoisi kiusaamisesta kenellekään.

Kiusaaminen omakohtaisina kokemuksina

Tutkimukseeni osallistuneista oppilaista yhteensä 151 kirjoitti kuvauksen jostakin omakohtaisesta kiusaamistapauksesta. Heistä 141 oli vastannut kyselyyn siten, että pystyin sijoittamaan heidät joko niiden oppilaiden joukkoon, joilla oli kokemuksia kiusatuksi joutumisesta, toisten kiusaamisesta, molemmista tai ei kummastakaan. Koulukiusaamiseen kytkeytyvä loukkaava vuorovaikutus osoittautui erilaiseksi riippuen siitä, oliko kuvauksen kirjoittaneella oppilaalla toistuvia kokemuksia kiusatuksi joutumisesta tai toisten kiusaamisesta. Taulukkoon 11 on tiivistetty se, mistä näkökulmasta eri ryhmiin kuuluneet oppilaat kirjoittivat kuvauksensa. Eroja kuvausten välillä oli havaittavissa esimerkiksi siinä, millaisia loukkaavan viestinnän prosesseja kuvauksissa tuotiin esiin tai millaisesta näkökulmasta tapahtumista kirjoitettiin. Myös kuvausten yleisessä sävyssä eli siinä, miten kirjoittaja suhtautui kiusaamiseen tai millaisia tunteita se hänessä herätti, oli havaittavissa eroja.

TAULUKKO 11 Näkökulmat, joista kiusatuksi joutuneet, toisia kiusanneet ja oppilaat, joilla näitä kokemuksia ei ollut, kirjoittivat kuvauksensa

Omakohdaisen kuvausten lkm.	Kuvauksen näkökulma
Pitkäkestoista kiusaamisen kohteeksi joutumista (n = 31, tyttöjä 21 ja poikia 10)	itse pitkäkestoisen kiusaamisen kohteena (n = 23) ystävä tai luokkatoveri pitkäkestoisen kiusaamisen kohteena (n = 6) itse porukan mukana kiusaa jotakuta toista (n = 2)
Pitkäkestoista toisten kiusaamista (n = 11, tyttöjä 5 ja poikia 6)	kuvaus jostakin kiusaamistilanteesta (n = 6) itse kiusaa jotakuta toista (n = 5)
Pitkäkestoista kiusaamisen kohteeksi joutumista ja toisten kiusaamista (n = 11, tyttöjä 5 ja poikia 6)	kirjoittaja itse osallisena kiusaamisessa (n = 6) joku muu kiusaamisen kohteena (n = 5)
Ei kokemuksia pitkäkestoisesta kiusaamisesta (n = 88, tyttöjä 51 ja poikia 37)	itse satunnaisen kiusaamisen kohteena (n = 27) joku muu kiusaamisen kohteena (n = 61)

Oppilaista, joiden katsoin joutuneen pitkäkestoisen ja toistuvan kiusaamisen kohteeksi jossain vaiheessa kouluhistoriaansa, 31 kirjoitti kokemuksiinsa pohjaavan kuvauksen kiusaamisesta. Kuvauksista 23 kertoi siitä, kuinka kirjoittaja itse oli pitkäkestoisen kiusaamisen kohteena. Kuudessa kuvauksessa esiteltiin tapausta, jossa kirjoittaja seurasi joko ystävänsä tai luokkatoverinsa joutumista kiusatuksi. Tämä ystävyysuhde vei kirjoittajan usein keskelle kiusaamistapausta. Hän joko seurasi tilannetta vierestä, tarjosi tukeaan juttelemalla kiusatun kanssa tapahtuman jälkeen, kosti tapauksen ystävänsä puolesta tai yritti auttaa ystävää. Kaksi kirjoituksista keskittyi sen kuvaamiseen, kuinka kirjoittaja oli ollut mukana syrjimisessä tai kiusaamassa jotakin luokkatoveriaan. Kummassakin tapauksessa kirjoittaja kuvasi seuranneensa muita luokkatovereita. Toinen näistä kirjoittajista ei nähnyt muuta vaihtoehtoa kuin olla mukana kiusaamisessa: ”Koko luokka kiusaa häntä, koska jos ei kiusaisi, niin sitä alettaisiin sitten kiusata. Minäkin olin muiden mukana, mutta en kuitenkaan kiusannut. Sitä poikaa nimiteltiin ja haukuttiin, koska kaikki halusivat olla parhaita.” (232p)

Kiusatuksi joutuneiden oppilaiden kirjoittamissa kuvauksissa oli esillä erittäin laaja kirjo erilaisia loukkaavan viestinnän muotoja. Tähän ryhmään kuulu-

neet oppilaat kirjoittivat vain kolmisenkymmentä kertomusta kokemuksistaan, mutta silti kuvauksissa oli edustettuna lukuisia loukkaavan viestinnän muotoja. Kirjoituksissa tyypillisesti keskityttiin kuvailemaan jotakin yksittäistä tapahtumaa, joka oli jäänyt kirjoittajan mieleen. Tämän lisäksi kuvaukset sisälsivät mainintoja siitä, että kiusaaminen jatkui kertomuksessa esitellyn tapahtuman jälkeen. Kuvauksissa kiusaajan ja kiusatun välisessä vuorovaikutuksessa ei tapahtunut juurikaan muutoksia. Tällöin kiusaamistilanteet toistuivat saman vuorovaikutusketjun toisintoina, joissa loukkaavan viestinnän ja siihen vastamisen muoto saattoivat vaihdella mutta lopputulos pysyi samana. Täten kiusaamista kuvattiin näissä kertomuksissa usein pitkäkestoisena vuorovaikutusprosessina.

Kiusatuksi joutuneiden oppilaiden *puolustautumiskeinot* osoittautuivat kertomuksissa melko tehottomiksi. Kuvaukset sisälsivät myös lohduttomia käännteitä. Kuvauksissa kiusattu esimerkiksi menetti malttinsa, ajautui tappeluun tai käsirsyyyn tai kiusaaminen sai hänet itkemään. Muutamissa tapauksissa kirjoittaja kertoi, että hän ei esimerkiksi välittänyt kiusaamisesta. Tällöin kiusaaminen saattoi jatkua vielä jonkin aikaa, mutta jossain vaiheessa se laantui tai lakkasi kokonaan. Kiusatut kuvasivat myös tapahtumien aiheuttamia kielteisiä tunteuksia. Heistä tuntui pahalle tai he olivat surullisia. Eräs kiusattu kertoi masentuneensa, toinen kuvasi itsetuhoista käyttäytymistä ja kolmannelle kiusaaminen aiheutti unettomuutta. Kiusatuksi joutuneet oppilaat kirjoittivat myös, että he eivät halunneet tai uskaltaneet mennä kouluun. Oppilaat, joiden akuuttista kiusaamisesta oli jo jonkin aikaa, kirjoittivat, että he eivät vielääkään ole antaneet anteeksi tai että tapahtuma suututtaa heitä vielä suunnattomasti.

Kuvauksissa aikuisten aktiivinen puuttuminen fyysiseen ja verbaaliseen kiusaamiseen tuotti yleensä tulosta. Joukkotappelusta seurasi rangaistus kiusaajille, toisia bussin alle tönineen oppilaan kanssa saatiin asiat selvitettyä ja kiusaaminen lakkasi, kun avustaja huomasi oppilaiden haukkuvan ulkomaa-laistaustaista tyttöä. Kaikissa näissä tapauksissa kiusaamiseen puututtiin ja tapaukset saatiin ainakin jollakin tavalla selvitettyä.

Kun kiusaaminen kietoutui osaksi tyttöjen välisiä vuorovaikutussuhteita, oli tilanne toinen. Kuvauksista viidessä kerrotaan siitä, kuinka kirjoittaja syrjäytyi. Kaikki nämä kuvaukset olivat tyttöjen kirjoittamia ja ne etenivät jotakuinkin samalla tavalla. Näille kertomuksille oli leimallista se, että opettajien tai aikuisten puuttumistoimet olivat tehottomia. Opettajat eivät esimerkiksi puuttuneet kiusaamistapahtumiin lainkaan saadessaan tietää niistä tai puuttumistoimet olivat oppilaiden kuvausten mukaan tehottomia. Yhdessä kuvauksessa kiusattu kertoi opettajalle huoraksi haukkumisesta, mutta opettaja ei puuttunut tapahtumiin millään tavalla. Toisessa kiusattu kertoi äidille, että muut eivät ottaneet häntä joukkoonsa. Äiti sanoi toistuvasti soittavansa kiusaajien vanhemmille, muttei koskaan tehnyt sitä. Lopulta kiusattu kyseisessä tapauksessa kertoi kiusaamisesta opettajalle, mistä alkoi pitkälinen selvittelyprosessi. Myös kolmas kertomus oli hieman lohduton. Siinä kiusatuksi joutunut tyttö ei mahtunut muiden luokan tyttöjen joukkoon ideoimaan näytelmää. Kiusatuksi joutunut oppilas kyllä kertoi kiusaamisesta äidilleen ja opettajalleen, jotka molemmat yrittivät auttaa parhaansa mukaan, mutta puuttumistoimet kaikesta hyvästä

tahdosta huolimatta vain pahensivat kiusaamista. Lopulta tyttö joutui vaihtamaan luokkaa. Neljännessä tapauksessa kiusattu kertoi kokemuksistaan äidille. Äiti soitti kyllä koululle, mutta soitto ei saanut aikaan muutosta tilanteessa.

Muutamissa kuvauksissa oli esillä pitkäkestoinen selvittelyprosessi, joka muutti merkittäväällä tavalla kiusaajan ja kiusatun välistä vuorovaikutussuhdetta. Eräs kiusatuksi joutuneista tytöistä kirjoitti luokallaan olleen pojan häneen kohdistamasta sukupuolisesta häirinnästä (esimerkki 150t). Häirintä kohdistuu kuvauksen kirjoittaneeseen tyttöön ja hänen ystäväänsä. Kimmokkeena häirinnälle kirjoittaja näkee sen, että hän kieltäytyi seurustelemasta. Tilanne johtaa sanalliseen sukupuoliseen häirintään ja fyysiseen väkivaltaan. Tapahtumia selvitetään useampaan kertaan opettajan ja rehtorin johdolla. Lopulta tilanne rauhoittuu jatkuakseen kohta uudelleen. Kirjoittaja kuvaa välejäan poikaan kirjoitushetkellä seuraavasti:

Sitten taas vähän ajan päästä Samu suuttu meille. Eikä tiedetä, miksi. Se on vieläkin suuttunu. Mutta onneks sentään ei enää hauku. Pystyy tekemään ryhmätöitä keskenään, mutta muuten me ei puututa toistemme asioihin. (150t)

Esimerkissä 247t on esillä vakava, toistuva ja pitkäkestoinen kiusaaminen, jota selvitetään myös koulun henkilökunnan toimesta. Tapahtumaa, josta tyttö päätti kirjoittaa, voidaan pitää muutoksen mahdollistavana tapahtumana. Kiusattu oppilas murtui täysin kesken oppitunnin ja ryntäsi luokkahuoneesta ulos. Tapahtuman jälkeen hän päätti hakea apua ja kirjoittamishetkellä tapaus oli saatu jo kertaalleen selvitettyä. Ilmassa oli kuitenkin edelleen viitteitä kiusaamisen jatkumisesta. Tyypillistä pitkään jatkuneille kiusaamistapauksille oli se, että ne vaativat pitempikestoista ja systemaattista puuttumista. Yksi kielto, rangaus tai puhuttelu ei yleensä saanut kuvauksissa aikaan muutosta.

Tunnin loputtua lähdin luokasta itkien. Menin vessaan ja lukitsin itseni sinne. Tulin sieltä pian pois ja menin opettajanhuoneeseen itkien ja pyysin luokanvalvojaani. Kerroin hänelle kaiken. Ensimmäisenä sen jälkeen vaihdoimme paikat niin, että he istuivat kaukana minusta. Sitten opettaja otti heidät puhutteluun. En tiedä, mitä he puhuivat siitä, sillä en ollut paikan päällä. He lopettivat kiusaamiseni. Ainakin vähäksi aikaa. Olen taas saanut kuulla joltain luokkalaisiltani, että he haukkuvat minua yhä. (247t)

Tutkimukseen osallistuneista oppilaista yhteensä 25 (7 %) raportoi kiusanneensa toisia oppilaita kouluhistoriansa aikana. Heistä vajaa puolet (n = 11) kirjoitti jostakin kiusaamistapauksesta. Kertomuksista kuudessa kuvattiin kirjoittajan seuranneen sivusta jotakin kiusaamistilannetta, kuten tappelua ja viidessä tapauksessa, jossa kirjoittaja itse oli kiusannut toista oppilasta. Kuvauksista kuusi kertoi tappelusta, kolme tyttöjen vuorovaikutussuhteissa esiintyvistä riidoista ja syrjimisestä, yksi poikien välisestä suunsoitosta ja yhdessä kuvattiin kiusaamista melko yleisellä tasolla.

Kertomuksille oli tyypillistä, että niissä kuvattiin *fyysisen väkivallan käyttöä* tai sitä ainakin harkittiin. Lähes kaikissa kertomuksissa oli viittauksia lyömiseen, heittelyyn, tönimiseen, kamppaamiseen, hakkaamiseen tai nyrkkitappeluihin. Lisäksi kertomuksissa oli mainintoja, joissa oli esillä väittely, kiristämi-

nen, haukkuminen ja ”vittuilu”. Fyysinen väkivalta oli näissä kertomuksissa vahvasti esillä.

Eroja muiden oppilasryhmien kirjoittamiin kuvauksiin löytyi myös siinä, kuinka oppilaat näissä kuvauksissa kuvasivat kiusatun puolustamista. Kukaan kirjoittajista ei mennyt väliin selvittämään kiusaamistapauksia tai puolustamaan kiusattua. Kaikki kertomuksissa esillä olleet fyysiset yhteenotot päättyivät siihen, että välituntikello soi tai joku muu meni kertomaan tapauksesta välituntivalvojalle. Erään kuvauksen kirjoittanut poika tosin kirjoitti, että jos hän nyt olisi todistamassa samanlaista tapausta, hän puuttuisi tilanteeseen. Yksi oppilaista ei muistanut, kuinka hänen kuvailemansa nyrkkitappelu päättyi. Eräs toisia kiusannut oppilas kertoi olleensa puhutteluissa kiusaamisen takia.

Oman ryhmänsä muodostivat ne kolme kuvausta, joissa tytöt kirjoittivat riidelleensä tai syrjineensä jotakuta vertaistaan. Näille tyttöjen välisissä vuorovaikutussuhteissa ilmenneille kuvauksille oli ominaista se, että kiusaaminen sai aikaan jonkinlaisia muutoksia tyttöjen välisissä vuorovaikutussuhteissa. Nämä muutokset eivät millään tavalla horjuttaneet niiden kolmen tytön asemaa, jotka olivat kirjoittaneet kuvauksen omakohtaisista kiusaamiseen liittyvistä kokemuksistaan. Kiusaamisen myötä ystävyys-suhteet saattoivat vahvistua ja merkityksettömämmät suhteet puolestaan heiketä tai sitten kiusattu muutti omaa käytöstään, jolloin ystävyys hänen kanssaan oli jälleen mahdollista. Kiusaaminen siis vaikutti myönteisesti näissä kolmessa tapauksessa toisia kiusaavien tyttöjen vuorovaikutussuhteisiin.

Toisia kiusanneiden oppilaiden *suhtautuminen kiusaamiseen* vaihteli kuvauksissa melko paljon. Joidenkin kuvausten yleissävy oli välinpitämätön, toisissa taas korostui hupi ja hauskanpito. Kuvauksissa esimerkiksi lakonisesti todettiin, että kirjoittaja kiusaa toisia. Toisia kiusanneet oppilaat myös avoimesti myönsivät, että heistä oli hauskaa seurata tappeluita (esimerkki 81t). Kuvaukset sisälsivät myös muita kuvauksia enemmän kiusattuihin liittyviä kielteisiä ajatuksia ja tunteita. Kirjoittajat esimerkiksi kirjoittivat, että he inhoavat kiusattua, tunsivat vihaa tätä kohtaan tai että kiusattu oli heidän mielestään ärsyttävä.

Oli talvi ja välitunti. Kiusaaja oli minun luokkalainen poika. Kiusattu oli myös luokallani oleva poika. He kaksi olivat ainoat itse tappelussa, mutta yleisöä oli kertynyt mukava määrä. Yleisö hurrasi ja kannusti kiusaajaa. Olin itse yleisössä katsomassa tappelua. Minusta oli hauskaa, että kiusattu sai köniinsä. Pojat painivat lumessa ja hakkasivat toisiaan. En kuullut hyvin, mitä he sanoivat, koska yleisö huusi niin kovaa. En enää muista, miten tilanne päättyi. Kiusaaja kiusasi henkilöä, josta kukaan ei pitänyt, joten kaikki (tai ainakin suurin osa) oli kiusaajan puolella. Näin jälkempäin en kadu sitä, että olin ollut kiusaajan puolella, koska en vielääkään voi sietää kiusattua. Mutta vaikka inhoankin häntä, en varmaankaan ryhtyisi käsikähmään hänen kanssaan. (81t)

Tutkimukseeni osallistuneista oppilaista pienellä osalla (n = 15, 4 %) oli muita oppilaita enemmän kokemuksia toisten kiusaamisesta ja samalla kiusatuksi joutumisesta. Kutsun heitä jatkossa kiusaajajuhreiksi. Tähän ryhmään jaoteltujen oppilaiden kertomuksissa kuvattiin yhtäläillä sitä, kuinka kirjoittajat itse olivat osa jotakin kiusaamistapausta (n = 6) tai kuinka he olivat seuranneet jonkun luokkatoverin joutumista kiusatuksi (n = 5). Kuvauksissa oli myös esillä run-

saasti kuvauksia kiusaamisen muodoista. Kuvauksista neljä sisälsi voittopuolisesti sanallista loukkaavaa viestintää, kolmessa oli esillä tyttöjen välisissä vuorovaikutussuhteissa esiintyneitä erimielisyyksiä ja kolmessa fyysistä kiusaamista, yksi sisälsi yleisluontoisen kuvauksen.

Kuvauksille oli tyypillistä, että niissä esiintyi melko *harvinaisia yhdistelmiä erilaisista loukkaavan viestinnän muodoista*. Esimerkiksi voittopuolisesti fyysistä väkivaltaa sisältäneeseen tapaukseen liittyi myös poikien keskuudessa esiintynyttä epäsuoraa kiusaamista. Toisessa kuvauksessa keskityttiin tyttöjen välisen erimielisyyksien kuvaamiseen mutta tapaukseen kytkeytyi myös tyttöjen välistä fyysistä väkivaltaa. Nämä tapaukset osoittavat, että kiusaajauhrien kirjoittamat kuvaukset olivat pikemminkin epätyypillisiä kuin tyypillisiä kuvauksia kiusaamisesta verrattuna muihin omakohtaisten kokemusten kuvauksiin.

Kirjoittaessaan omasta osallisuudestaan johonkin kiusaamistapaukseen nämä oppilaat kuvasivat useammin sitä, kuinka he olivat kiusanneet muita. He myös avoimesti myönsivät osallisuutensa kiusaamiseen. Eräs oppilas kirjoitti, että hän muistaa itsekin kiusanneensa luokkatoveriaan. Toinen poika kirjoitti luokalleen tulleesta pojasta, josta ei pidetty. Luokassa syntyi tämän takia paljon tappeluita, joista yhteen kirjoittajakin osallistui. Hän mainitsi, että oli itse mukana tappelussa ja satutti kiusattua lopussa eniten. Myös tytöt kirjoittivat melko avoimesti siitä, että he päättivät esimerkiksi syrjiä jotakuta luokkatoveriaan. ”Kun minä ja minun kaverini haluttiin olla ihan omissa oloissa, aloimme syrjiä yhtä nykyisistä kavereistani”, kirjoitti eräs tyttö (125t). Toinen tyttö kuvasi tapausta, jossa hänen ystäväänsä nöyryytettiin luokan edessä. Kirjoittaja myönsi nauraneensa tapaukselle itsekin yhdessä muiden luokkalaisten kanssa.

Kiusaajauhrien ja toisia kiusanneiden oppilaiden kirjoittamissa kuvauksissa oli joitakin samansuuntaisia piirteitä. Toisia kiusanneiden oppilaiden tavoin kiusaajauhrien kuvaukset edustivat välinpitämätöntä suhtautumista kiusaamiseen kuten esimerkki 62 osoittaa. Lisäksi niissä kuvattiin kiusaamisen uhreja erilaisilla kielteisillä ilmauksilla. Kiusatun kuvattiin esimerkiksi olevan itkupilli, joka itse kuvitteli olevansa jotakin muuta, kiusatusta ei pidetty, häntä luultiin kamalaksi, kiusattu oli yhden pojan mielestä hirveä tai kiusatun kerrottiin olevan ”erilainen, hoikka, ujo ja herkkä tyttö” (209t). Kiusaamisen syyksi mainittiin myös ryhmäpaine. ”Muistan vain, että itsekin kiusasin häntä joskus osaksi siksi, että kaikki muutkin kiusasivat...”, kuvasi eräs poika toimintansa motiiveja (3p).

Naapuriluokan pojat riitelivät jostain aivan älyttömästä asiasta ja sitten syntyi tapelu ja toinen löi päänsä lattiaan, verta tuli. Sen jälkeen toista oppilasta seurattiin, ilkuttiin ja haukuttiin. Itse en ollut kovin kiinnostunut asiasta, ei se minun ongelmani ole. Ei jaksa kiinnostaa muiden ongelmat, kyllä ne joku aina selvittää. (62p)

Kuvauksille oli myös tyypillistä se, että *roolijako kiusaaja–kiusattu* ei ollut yksiselitteinen. Joissakin tapauksissa kirjoittaja toimi molemmissa rooleissa. ”Minua kiusattiin aina, koska en osannut lukea, enkä kirjoittaa. Matti, Jaakko, Heikki ja Late haukkuivat tyhmäksi. Kerroin asiasta opettajalle. Opettaja sanoi, kiusaa takaisin ja niin tein. Sain siitä 2 tuntia jälkkää”, kirjoitti eräs poika (110p). Joissakin tapauksissa kuvausten perusteella oli haasteellista määritellä sitä, mistä

tapahtumissa oikein oli kyse, kuka oli kiusaaja ja kuka kiusaamisen uhri. Esimerkin 92 kirjoittanut tyttö ei ajattele kiusanneensa luokkatoveriaan. Häntä kuitenkin syytettiin kiusaamisesta. Kirjoittajan tulkinta tapahtumista ei vastaa tässä kuvauksessa kiusattuna olleen oppilaan tulkintaa tapauksesta. On mahdollista, että kyseinen tapaus merkitsi osapuolille eri asioita.

Koulussa, se alkoi jo ehkä 4. tai 5., kun eräs(tä) minun vanhaa kaveriani alettiin "kiusaamaan" tai niin se sanoi. Hanni oli kiusattu ja minä ja minun hyvä kaverini Maria olimme "kiusaajia". ... Hanni sanoi opelle, että kiusaan häntä vain siksi, koska en ollut joka sekunti sen kanssa! Olisin halunnut olla Marian kanssa, kun minä ja Hanni ei oltu edes enää bestiksiä, vaan minä ja Maria. Hanni roikkui mussa jatkuvasti ja kun sanoin ihan rauhallisesti, että haluan olla nyt Marian kanssa, se suuttui ja sanoi, että taas sitä kiusataan. Maria ja Hanni ei tulleet toimeen keskenään ja olin välikapulana! Onneksi lopuksi Hanni löysi toisen, kenessä roikkua ja sain vihdoin rauhan. Paitsi, että joudun nykyään olla sen kanssa samalla luokalla, mutta nykyään tulen aivan hyvin hänen kanssa toimeen. En tiedä edes, mistä se alkoi! En ymmärrä vielääkään sitä ja se tuntuu tyhmältä, kun ei sitä oikeasti kiusattukaan. Se ei vaan halunnut, että mulla on muitakin kavereita. (92t)

Esimerkin 98 kirjoittanut tyttö puolestaan kuvaa tapausta, jossa hän puolustaa ystäväänsä. Kirjoittaja itse ei ajattele olevansa kiusaaja mutta hänen viestintänsä ei itse asiassa eroa millään tavalla kuvauksen kiusaajan toiminnasta. He molemmat haukkuvat toisiaan ja turvautuvat fyysiseen väkivaltaan ja heitä molempia rangaistaan tapahtuman jälkeen. Ainoa ero kuvauksen mukaan näiden kahden henkilön toiminnassa on se, että toinen heistä aloitti fyysisien väkivallan ja nimittelyn ja toinen vastasi siihen.

Kerran koulussa välitunnilla istuin muutaman kaverini kanssa juttelemassa lämpimiksemme. Yhdessä vaiheessa, kun me puhuimme kaikista erilaisista äänistä ja ääntelyistä, mitä ihminen pystyy tekemään, yksi kavereistani antoi näytteen yhdestä hullusta ääntelystä, jonka hän osasi. Meitä se nauratti, kun se oli niin korkea ja hullunkuuloinen, mutta sitten yksi luokkalaiseni tyttö, joka ei pitänyt tästä äänen tehdystä kaveristani, tuli paikalle, käski huutaen kaveriani olemaan hiljaa, tarttui sitten kaverini päähän ja löi sitä kerran tai kaksi takanamme olevaan seinään. Sitten tyttö lähti pois paikalta. Huomasimme kavereideni kanssa, että kaverimme, jonka päätä tyttö oli lyönyt seinään, itki vuolaasti. Lohduttelimme häntä siinä vähän aikaa, kunnes minä menin sen tehneen tytön luokse, sanoin "Oletko tyytyväinen nyt? Sait hänet itkemään.". Ja sitten läimäytin tätä tyttöä päähän ja menin takaisin kaverini luo ja lohdutin häntä, kun hän vieläkin itki, koska hänen päähänsä sattui niin paljon. (98t)

Tutkimukseeni osallistuneista oppilaista suurimmalla osalla (n = 249, 68 %) ei ollut toistuvia kokemuksia kiusatuksi joutumisesta tai toisten kiusaamisesta. Nämä oppilaat olivat silti hyvin tietoisia siitä, mitä kiusaaminen on. Vaikka tähän joukkoon ryhmiteltyillä oppilailla ei ollutkaan kokemuksia pitkäkestoisesta tai toistuvasta kiusaamisesta, kirjoitti heistä 27 kuvauksen jostakin heihin kohdistuneesta yksittäisestä loukkaavaa viestintää sisältäneestä kiusaamistilanteesta. Loput kuvaukset (n = 61) keskittyivät tapauksiin, joissa kiusatuksi joutui kirjoittajan ystävä, luokkatoveri, koko oma luokka tai saman koulun oppilas.

Kuvauksissa, joissa kirjoittaja itse oli joutunut satunnaisen kiusaamisen kohteeksi, oli useimmiten kyse jostakin yksittäisestä väkivallan teosta. Tällaisia kertomuksia oli aineistossa 27. Tytöt ja pojat olivat kirjoittaneet suunnilleen yhtä monta kuvausta. Kertomuksesta yli puolet (n = 17) kuvasi tapausta, jossa kir-

joittaja koki joutuneensa kiusatuksi, mutta tapaus oli hyvin rajattu ja sille oli ominaista, ettei kiusaaminen jatkunut pitempään. Näissä kuvauksissa kiusatun polkupyörää potkittiin, hän joutui fyysisen kiusaamisen kohteeksi tai häntä uhkailtiin väkivallalla, käskettiin lähtemään leikkipaikalta, hänelle valehdeltiin tai hän joutui toisten pilan kohteeksi. Muutamissa tapauksissa kyse oli kiusatun maineesta tai erilaisista ryhmäprosesseista, kuten sen osoittamisesta, millainen käyttäytyminen on ryhmässä sallittua ja millainen ei.

Kuvatuissa kertomuksissa oli siis esillä monenlaista kiusaamista eivätkä nämä tarinat oikeastaan eronneet muista kuvauksista sen suhteen, miten kiusattu kyseisissä tilanteissa päätti toimia. Myös näissä tapauksissa kiusatuksi joutuneet oppilaat kertoivat kiusaamisesta jollekulle, lähtivät kiusaamistilanteista pois, yrittivät sanoa vastaan tai pyrkivät muuten selviytymään. Kuvaukset eivät sisältäneet viittauksia kiusaamisen pitkäkestoisuuteen.

Merkille pantavaa kuitenkin on, että näissä kertomuksissa oppilaat usein kertoivat kiusaamisesta kotona tai koulussa ja joissakin tapauksissa molemmissa. Kiusaamiskokemusten jakaminen myös johti puuttumiseen ja kaikissa kuvatuissa tapauksissa aikuiset puuttuivat tapahtumiin. Opettaja tai rehtori antoi kiusaajalle kuvauksissa jonkinlaisen rangaistuksen tai äiti nuhteli tai jututti kiusaajia. Yhdessä tapauksessa äidin soitto opettajalle ei saanut aikaan puuttumistoimia. Kuvauksista muutama (n = 5) oli luonteeltaan pikemminkin tilannekuvaus, josta ei voinut päätellä, miten kyseiseen tilanteeseen oli mahdollisesti tullu tai mitä siitä seurasi. Nämä kuvaukset eivät sisältäneet esimerkiksi puuttumistoimien kuvailua tai kiusaamisen seurausten selvittämistä.

Osa kertomuksista, joissa kuvattiin kokemuksia kiusatuksi joutumisesta, kertoi pitempikestoisesta kiusaamisen uhriksi joutumisesta (n = 4). Näissä tapauksissa oli voittopuolisesti kyse sanallisesta kiusaamisesta. Haukkumisen ja nimittelyn kuvattiin olleen toistuvaa ja se oli aiheuttanut kuvauksen kirjoittaneille oppilaille mielipahaa. Nämä tapaukset eivät kuitenkaan enää olleet akuutteja. Vastajaat kirjoittivat niiden tapahtuneen ensimmäisillä luokilla, pienempänä tai 1.-2.-luokalla. Tapaukset oli saatu selvitettyä joko koulun henkilökunnan toimesta tai sitten esimerkiksi pääkiusaaja oli vaihtanut koulua. Vain yhdessä kuvauksessa kiusaaminen oli alkanut hiljattain ja vastaaja kuvasi kirjoittamishetkellä, että kiusaamista oli jo yritetty selvittää luokanvalvojan kanssa mutta silti se on jatkunut.

Tapaukset, joissa oppilaat olivat seuranneet jonkun luokkatoverin joutumista kiusatuksi, voidaan jakaa karkeasti kahteen luokkaan. Noin puolet yhteensä noin 60 kertomuksesta kuvasi poikien välisiä tappeluita. Toinen puoli kuvauksista sisälsi sanallista kiusaamista, kuten nimittelyä ja huutelua (n = 22) sekä sanallista sukupuolista häirintää (n = 4). Muutamissa yksittäisissä tapauksissa oppilaat kuvasivat koko luokkaa terrorisoivaa oppilasta (n = 2) tai oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin tai oppilasryhmien välisiin konflikteihin liittyneitä kiusaamistapauksia (n = 3). Kuvauksissa oli siis voittopuolisesti esillä hyvin näkyviä kiusaamisen muotoja, tappeluita, nimittelyä ja huutelua. Ne oppilaat, jotka eivät itse olleet kouluhistoriansa aikana osallisina pitkäkestoisissa koulukiusaamisprosesseissa, harvemmin kirjoittivat tapauksista, jotka kytkey-

tyivät oppilaiden vuorovaikutussuhteisiin ja koululuokan sisäisiin ryhmäviestinnällisiin prosesseihin.

Mahdollista on, että tämä oppilasryhmä käsittää kiusaamisen *voittopuolisesti fyysiseksi väkivallaksi ja nimittelyksi*. Kuvaukset olivat yleissävyltään neutraaleja ja toteavia. Ne eivät sisältäneet voimakkaita tunteita, eikä niiden pohjalta välittynyt ajatusta siitä, että kirjoittajilla olisi ollut voimakkaita yhtenäisiä asenteita kiusaamista kohtaan. Joissakin kuvauksissa oli esillä kuitenkin sääliä kiusattua kohtaan tai vihan tunteita hänen puolestaan. Kiusaamista pidettiin kuvauksissa raukkamaisena viestintäkäyttäytymisenä etenkin silloin, kun se kohdistui jollakin tavalla heikompaan oppilaaseen.

Lisäksi oppilaat kirjoittivat muutamia yksittäisiä kuvauksia, jotka eivät oikein sopineet kumpaankaan edellä esiteltyyn kertomustyyppiin. Yhdessä tapauksessa kirjoittaja meni puolustamaan luokkatoveriaan tappelussa ja joutuikin itse kiusatuksi. Kahdessa muussa kertomuksessa oli esillä kuvauksia nimittelystä ja muutoksista kaverisuhteissa luokan sisällä. Nämä tyttöjen kirjoittamat kuvaukset eivät oikeastaan sisältäneet vahvaa kiusaaja-kiusattu -asetelmaa vaan niissä pikemminkin kuvattiin erimielisyyksiä tyttöjen välisissä suhteissa ja niiden selvittelyä.

6.3 Yhteenveto

Yhteenvedossa tarkastelen oppilaiden koulukiusaamista koskevissa käsityksissä ja omakohtaisten kokemusten kuvauksissa havaitsemiani eroja ja yhtäläisyyksiä. Tiivistäen voin todeta, että oppilaiden koulukiusaamista koskevissa käsityksissä havaitsin enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja. Omakohtaisten kokemusten kuvauksissa sen sijaan havaitsin myös eroja. On mahdollista, että koulukiusaamiseen kytkeytyvät loukkaavat vuorovaikutusprosessit ja niihin liittyvät tulkinnat vaikuttavat erilaisilta riippuen siitä, keneltä niiden luonteesta kysytään. Kiusatuksi joutunut yläkouluikäinen tyttö voi tulkita loukkaavia vuorovaikutusprosesseja luokallaan hyvin eri tavalla kuin toisia kiusaava alakouluikäinen poika.

Oppilaat jakavat melko yhtenevän käsityksen koulukiusaamisesta

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että oppilaat jakavat melko yhtenevän käsityksen siitä, millaisia ominaispiirteitä kiusaamiseen liittyy ja miten se ilmenee. Saadut tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa (vrt. Guerin & Hennessy 2002; Monks & Smith 2006; Naylor ym. 2006; Smith ym. 2002). Tutkimukseen osallistuneet tytöt ja pojat pitivät yhtenä kiusaamisen keskeisenä ominaispiirteenä kiusaamisen aiheuttamaa pahaa mieltä. He myös nimesivät sanallisen, fyysisen ja epäsuoran kiusaamisen tyypillisiksi kiusaamisen muodoiksi ja arvelivat kertovansa kiusaamisesta jollekin joutuessaan kiusaamisen kohteeksi.

Toisaalta tässä tutkimuksessa havaittiin myös joitakin eroja tyttöjen ja poikien koulukiusaamista koskevissa käsityksissä. Erot olivat kokonaisuudessaan

melko pieniä. Tulokset voidaan tältä osin tiivistää toteamalla, että tyttöjen vastauksille oli tyypillistä moninaisten kiusaamisen ominaispiirteiden, ilmene-
mismuotojen ja kiusaamisen aiheuttamien kielteisten tuntemusten kuvailu. Li-
säksi tyttöjen kirjoittamissa vastauksissa puntaroitiin, kuinka kiusaamista voisi
selvittää sanallisesti tai millaisia vaihtoehtoisia toimintastrategioita kiusaamisti-
lanteissa olisi mahdollista soveltaa. Tämä voi johtua siitä, että tyypilliset tyttö-
jen keskuudessa ilmenevät loukkaavan viestinnän muodot ovat vaikeasti ha-
vaittavissa ja käsiteltävissä olevia. Tämän vuoksi kiusaaminen saattaa aiheuttaa
tytöissä voimakkaita kielteisiä tuntemuksia, joita tytöt eivät kuitenkaan pysty
purkamaan esimerkiksi kohtaamalla kiusaajansa. Tyttöjen vastauksissa näyttäi-
sivätkin korostuvan kiusaamisen aiheuttamat kielteiset tuntemukset, vuorovai-
kutussuhteisiin kytkeytyneet loukkaavan viestinnän muodot ja mahdollisesti
näihin kahteen tekijään liittyvä tarve pohtia ja reflektoida kiusaamista ilmiönä.

Poikien koulukiusaamista koskevissa käsityksissä puolestaan korostui
fyysisuus ja tarve puolustautua. Pojat kuvailivat usein vastaavansa kiusaami-
seen antamalla kiusaajalle samalla mitalla takaisin. He siis periaatteessa olivat
sitä mieltä, että kiusaaja ansaitsee saada rangaistuksen teoistaan. Pojat ehdotti-
vat väkivaltaa vastaamiskeinoksi kiusaamiseen vaikka toisaalta tiesivät, ettei se
ole kovin hyvä tapa toimia.

Lisäksi otin tutkimuksessani huomioon, miten kiusatuiksi joutuneet, toisia
kiusanneet ja sellaiset oppilaat, joilla näitä kokemuksia ei ole, vastaavat kysy-
mykseen, mitä kiusaaminen on heidän mielestään. Oppilaat kuvasivat kiusaa-
mistä melko yhtenevällä tavalla riippumatta siitä, millaisia aikaisempia koke-
muksia heillä oli kiusaamisesta. Joitakin pieniä eroja oppilaiden koulukiusaa-
mistä koskevissa käsityksissä kuitenkin oli havaittavissa. Tutkimuksen tuloksia
voitaneen vertailla aikaisempiin tutkimuksiin tietyin varauksin. Tulokset anta-
vat viitteitä siitä, että kiusatuiksi joutuneet oppilaat saattavat olla muita oppilai-
ta taipuvaisempia kuvailemaan kiusaamiseen liittyviä loukkaavia vuorovaiku-
tusprosesseja monipuolisesti ja kiusaamista vuorovaikutusilmiöksi, joka aiheut-
taa pahaa mieltä. Tämän suuntaiset tutkimustulokset tukevat jossain määrin
Boultonin ym. (2002) esittämää hypoteesia, jonka mukaan kiusatuiksi joutuneil-
la oppilailla olisi mahdollisesti muita oppilaita yksityiskohtaisempi kuva kiu-
saamisesta. Sen sijaan näkemys siitä, että kiusatuiksi joutuneet oppilaat suojai-
sivat itseään siten, että he eivät nimeäisi kokemiaan kiusaamisen muotoja kiu-
saamiseksi, ei näytä tutkimukseni tulosten valossa todennäköiseltä. Tämä
Monksin ja Smithin (2006) esittämä mahdollinen käsitysten ja kokemusten väli-
nen yhteys ei siis saa tässä tutkimuksessa tukea.

Toisia kiusanneet oppilaat sen sijaan kuvailivat kiusaamisen ominaispiir-
teitä ja ilmenemismuotoja vastauksissaan melko niukasti. Tämän suuntaisten
tutkimustulosten voidaan ajatella tarjoavan osittain tukea Boultonin ym. (2002)
sekä Monksin ja Smithin (2006) esittämälle näkemykselle. He pitivät mahdolli-
sena sitä, että kiusaajat eivät nimeäisi käyttämiään kiusaamisen muotoja kiu-
saamiseksi, jotta voisivat oikeuttaa toimiaan.

Loukkaavat vuorovaikutusprosessit eri-ikäisten oppilaiden keskuudessa

Yhteenvedona voidaan todeta, että kiusaaminen näyttää tulosten mukaan muuttavan muotoaan iän myötä. Alaluokille sijoittuvissa kuvauksissa oli esillä voittopuolisesti sanallista ja sanatonta kiusaamista mutta kolmannella ja neljällä luokalla mukaan kuvaan astuivat myös kiusatun vertaissuhteisiin kytkeytyneet kiusaamisen muodot ja myöhemmin erilaiset loukkaavat ryhmäviestinnälliset prosessit. Mitä ylemmille vuosiluokille oppilaiden kuvailemat tapahtumat sijoittuivat, sitä monimutkaisempia heidän kuvailemansa loukkaavat vuorovaikutusprosessit olivat. Siten myös loukkaavien viestintäprosessien tulkinnallisuus lisääntyi. Tämä toi haasteita myös kiusaamiseen puuttumiseen.

Tulokset siis osoittavat, että iän karttuessa kiusaamiseen kytkeytyvät loukkaavat vuorovaikutusprosessit monimutkaistuvat ja niihin liittyy yhä enemmän tulkinnallisuutta. Tätä voi osaltaan selittää se, että oppilaiden havainnointikyky on yläkouluikäisten keskuudessa alakouluikäisiä eriytyneempää, mikä mahdollistaa yhä monimutkaisempien vuorovaikutusprosessien havaitsemisen, tulkitsemisen ja ymmärtämisen (ks. esim. Monks & Smith 2006).

Huomionarvoista kuitenkin on, että kiusaamiseen eri vuosiluokilla kytkeytyi oppilaiden välisissä vertaissuhteissa tapahtunutta nimittelyä, haukkumista, kiusatulle nauramista ja fyysistä väkivaltaa. Lisäksi oppilaat kuvasivat kiusaamisen herättäneen kielteisiä tunteita, kuten pelkoa. Myös osa vastaamistavoista oli yhteneviä kaikilla vuosiluokilla. Oppilaat kirjoittivat niin ensimmäiselle kuin kahdeksannellekin vuosiluokalle sijoittuneissa kuvauksissa siitä, kuinka kiusaaminen sai aikaan itkua tai kuinka kiusattu yritti puolustaa oikeuksiaan tai selvittää kiusaamista puhumalla, lähti tilanteesta pois, oli yksin tai kertoi kiusaamisesta kotona tai koulussa. Toisin sanoen erilaiset sanalliset ja sanattomat viestit saivat oppilaiden mukaan aikaan pahaa mieltä, johon kiusatuksi joutuneet oppilaat yrittivät kuvauksissa vastata jollakin tavalla.

Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat ovat kaikki yläkouluikäisiä. Näin olen tämän tutkimuksen tulokset eivät varsinaisesti kerro siitä, miten yleisiä erilaiset loukkaavan viestinnän muodot eri-ikäisten oppilaiden keskuudessa ovat tai kuinka kiusaamiseen eri-ikäisenä tyypillisesti vastataan. Pikemminkin kuvaukset kertovat siitä, millaiset kiusaamistapaukset ovat jääneet oppilaille mieleen. Toisaalta kuvauksia voidaan lähestyä yläkoulun oppilaiden tulkintoina aiemmin tapahtuneista loukkaavista vuorovaikutusprosesseista. Kirjoittaessaan esimerkiksi jostakin alaluokilla tapahtuneesta kiusaamistapauksesta yläkoulun oppilas ikään kuin reflektoi ja tulkitsee sitä nykyhetken valossa. Joissakin kuvauksissa oppilaat esimerkiksi toivat esiin sen, että he eivät enää toimisi samoin.

Osa kuvauksista sisälsi hyvin rajuja tapahtumia. On mahdollista, että kuvauksia kirjoittaessaan oppilaat ovat muistaneet mieleenpainuvia mutteivat niin tavallisia kiusaamistapauksia. Tämä voi osaltaan selittää sitä, että esimerkiksi yläluokille sijoittuneiden kiusaamistapausten yhteydessä kuvattiin hyvin voimakkaita kielteisiä tunteita ja esimerkiksi itkemistä. Itkeminen ei ole aikaisemmissa tutkimuksissa osoittautunut kovin tyypilliseksi vastaamistavaksi yläkouluikäisten keskuudessa (esim. Smith ym. 2001).

Tulokset kuitenkin antavat viitteitä siitä, että myös yläkoulussa tönitään, lyödään, itketään ja kiusaamisesta mahdollisesti kerrotaan jollekin luotettavaksi koetulle taholle, vaikkeivat nämä kiusaamisen muodot ja vastaamistavat aikaisempien tutkimuksien valossa olekaan yläkouluikäisten keskuudessa kovin tavanomaisia (ks. esim. Oliver & Candappa 2007; Scheithauer ym. 2006; Rivers & Smith 1994; Smith ym. 2001; Smith & Shu 2000). Näihin loukkaavan viestinnän muotoihin ja niihin liittyneisiin vastaamistapoihin kytkeytyy tulosten mukaan kuitenkin erilaisia merkityksiä riippuen siitä, minkä ikäisten oppilaiden keskuudessa kyseisiä loukkaavan viestinnän muotoja ja niihin vastaamista kuvattiin.

Oppilaiden loukkaavia vuorovaikutusprosesseja koskevissa tulkinnoissa on eroja

Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että omakohtaisten kokemusten kuvaus tuo esiin eroja oppilaiden välillä. Merkitykselliseksi ei niinkään osoittautunut se, miten moni oppilaista esimerkiksi kuvaili kertoneensa kiusaamisesta jollekulle, vaan pikemminkin se, millaisia tulkintoja oppilaat kiusaamisesta kertomiseen liittivät. Eroja kuvauksissa oli siis enemmän tulkintojen kuin varsinaisen viestintäkäyttäytymisen kuvausten tasolla. Tältä osin keskeiset tulokset eivät varsinaisesti liity koulukiusaamistapauksiin vaan pikemminkin kirjoittajan niistä tekemiin havaintoihin, tulkintoihin ja päätelmiin omasta ja muiden oppilaiden viestinnästä. Oppilaat kuvasivat kiusaamisen herättämiä tunteita, omaa henkilökohtaista suhtautumistaan kiusaamiseen ja päätelmiä siitä, mitä kiusaajan ja kiusatun viestintä missäkin tilanteessa merkitsi.

Tytöt ja pojat kirjoittivat kuvauksissaan erilaisista loukkaavista vuorovaikutusprosesseista ja he myös tulkitsivat näitä prosesseja toisistaan poikkeavasti. Pojat pääosin joutuivat tämän tutkimuksen tulosten mukaan verbaalisen ja fyysisen kiusaamisen uhreiksi kun taas tyttöihin kohdistuva kiusaaminen kytkeytyi tyttöjen välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja laajempiin vertaisten välisiin risiriitoihin. Tyttöjen ja poikien kokemusmaailma suhteessa kiusaamiseen näyttäisi tämän tutkimuksen valossa olevan erilainen. Tytöt ja pojat voivat kokea erilaisia asioita vuorovaikutuksessa kiusaamiseksi. Samanlaisten tapahtumien tulkinnat tyttöjen ja poikien keskinäisessä ja heidän välisessään vuorovaikutuksessa saattavat myös olla erilaisia. Esimerkiksi itkeminen tulkittiin tyttöjen ja poikien joukossa eri tavoin.

Aikaisemmissa koulukiusaamista tarkastelleissa tutkimuksissa on nostettu esiin se, että kiusaaminen on tyttöjen ja poikien keskuudessa erilaista (esim. Craig ym. 2007; Fekkes ym. 2005; Pörhölä & Kinney 2010; Rivers & Smith 1994) ja että tytöt ja pojat vastaavat kiusaamiseen toisistaan poikkeavalla tavalla (Craig ym. 2007; Salmivalli, Karhunen ym. 1996; Smith ym. 2001). Näitä asioita on kuitenkin harvoin tarkasteltu rinnakkain. Osittain epäselvää on ollut esimerkiksi se, miten tyypilliset kiusaamisen muodot tyttöjen ja poikien keskuudessa ovat yhteydessä erilaisiin vastaamistapoihin. Tältä osin tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää merkittävänä. Tulokset osoittavat, että tyttöjen vuorovaikutussuhteet kytkeytyvät monin tavoin koulukiusaamiseen ja että tytöt myös pohtivat vertaissuhteissa tapahtuvia muutoksia ja niiden vaikutuksia

poikia enemmän. On luonnollista, että tyttöjen ja poikien toisistaan poikkeavat kokemukset sen suhteen, mitä kiusaaminen on, vaikuttavat myös omalta osaltaan siihen, miten he kuvaavat ratkaisukeinoja.

Merkille pantavaa kuitenkin on, että tytöt ja pojat molemmat joutuivat sekä fyysisen että epäsuoran kiusaamisen kohteiksi. Kuten Salmivalli ja Kaukiainen (2004) toteavat, epäsuoraa aggressiota ei ole syytä nimittää tyttöjen aggressioksi. Tämä tutkimus antaa myös viitteitä siitä, ettei suoran kiusaamisen muotoja ja niistä erityisesti fyysistä kiusaamista ole syytä kutsua ainoastaan poikien kiusaamiseksi. Myös tytöt joutuivat fyysisen väkivallan kohteiksi, tosin kiusaajana oli tällöin usein poika. Yhteenvetona voidaan todeta, että sekä tytöt että pojat voivat kohdata moninaisia kiusaamisen muotoja vertaissuhteissaan.

Tulokset osoittavat toisia kiusanneiden, kiusatuksi joutuneiden ja sellaisten oppilaiden, joilla vastaavia kokemuksia ei ollut, kirjoittamien kuvausten kiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista poikkeavan merkittävästi toisistaan. Kiusatuksi joutuneiden oppilaiden kuvauksissa oli esillä lohduttomia tunteita ja käännteitä, kun taas toisia kiusanneiden oppilaiden kuvauksille oli tyypillistä melko välinpitämätön suhtautuminen kiusaamiseen tai vaihtoehtoisesti kiusaamisen mukanaan tuoma hupi ja hauskuus. Myös aikaisemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että toisia kiusanneilla oppilailla on muita oppilaita myönteisempiä asenteita kiusaamista kohtaan (esim. Boulton ym. 1999; Boulton ym. 1999; 2002).

Sellaisten oppilaiden kirjoittamat kuvaukset, jotka olivat kiusanneet muita ja joutuneet toisten kiusaamaksi, olivat puolestaan hyvin epätyypillisiä. Näissä kuvauksissa oli esillä tavanomaisesta poikkeavia kiusaamisen muotoja, eikä perinteinen roolijako kiusaavan ja kiusatuksi joutuneen oppilaan välillä ollut aina selvä. Myös muutamat sellaiset oppilaat, joita ei luokiteltu pitkäkestoisen kiusaamisen uhreiksi, kuvasivat kokemuksiaan kiusatuksi joutumisesta. Vaikka näissä kertomuksissa kuvattiinkin omakohtaisia kokemuksia kiusaamisesta, olivat ne silti yleissävyltään erilaisia kuin pitkäkestoisen kiusaamisen kohteeksi joutuneiden oppilaiden kuvaukset. Nämä kuvaukset sisälsivät myönteisiä käännteitä ja toimivia puuttumistoimia.

Mishna ym. (2006) tiivistävät oman haastattelututkimuksensa tuloksia toteamalla, että kiusaamisen nimeäminen kiusaamiseksi on yhteydessä yksilön koulukiusaamista koskeviin uskomuksiin ja asenteisiin. Se, minkä ajatellaan olevan kiusaamista, ohjaa heidän mukaansa myös havainnointia ja ilmiön tunnistamista oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Mishna ym. ovat havainneet haastattelututkimuksessaan, että oppilailla on vaikeuksia esittää yhtenäistä kuvausta kiusaamisen keskeisistä ominaispiirteistä. Jokainen oppilas heidän mukaansa tulkitsee ja ymmärtää kiusaamisprosesseja omalla tavallaan.

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Mishnan ym. (2006) tekemiä havainnoja. Koulukiusaamisesta puhuttaessa on muistettava, että jokainen kiusaamisessa osallisena oleva oppilas ymmärtää kiusaamisen omalla tavallaan. Koulu- luokan sisällä voi olla monta käsitystä siitä, mitä kiusaaminen on ja monta toisistaan poikkeavaa tulkintaa siitä, millaisia loukkaavia vuorovaikutusprosesseja meidän luokassa on meneillään.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Pattonin (2002) mukaan perinteiseen tiedekäsitykseen nojaavat tutkimuksen *arviointikriteerit* korostavat objektiivisuuden periaatetta. Tällöin tutkimuksen arvioinnissa hänen mukaansa kiinnitetään huomiota esimerkiksi aineiston validiteettiin, tehtyjen havaintojen ja sosiaalisen todellisuuden vastaavuuteen, yleistettävyyteen sekä siihen, millaista tukea saadut tutkimustulokset tarjoavat mahdollisesti havaituille syy-seuraussuhteille ja teoreettisille avauksille. Kaikki nämä kriteerit edellyttävät sen lähtökohdan hyväksymistä, että tutkija voisi tavoittaa tutkimuksessaan objektiivisen todellisuuden. Oletus tällöin on, että toimimalla kyllin systemaattisesti tutkija voi saada todellisuudesta yleistettävissä olevaa tietoa.

Näitä perinteiseen tiedekäsitykseen nojaavia tutkimuksen arviointikriteerejä on kuitenkin laadullisen tutkimuksen kentällä kritisoitu (esim. Lincoln & Guba 1985). Jos luovutaan ajatuksesta, että on olemassa jokin objektiivinen todellisuus, tietäminen voidaan nähdä subjektiivisena ja totuus suhteellisena. Tämä asettaa haasteen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille: miten arvioida monien todellisuuksien luotettavuutta.

Koherenssiteorian mukaisesti jonkin väitteen, ajatuksen tai idean voidaan ajatella olevan tosi, mikäli se on yhdenmukainen tai johdonmukainen muiden asiaa tai ilmiötä koskevien väitteiden kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 132). Tällöin huomiota ei niinkään suunnata siihen, ovatko tulokset esimerkiksi vastavia objektiivisen todellisuuden kanssa, vaan saatuja tutkimustuloksia arvioidaan pikemminkin suhteessa toisiinsa. Mikäli tutkimustulokset muodostavat keskenään loogisen ja ymmärrettävissä olevan kokonaisuuden eli niillä voidaan katsoa olevan koherenssia suhteessa toisiinsa, voidaan tulosten myös ajatella olevan tosia.

Tämä tutkimus lukeutuu naturalistisen paradigman piiriin. Naturalistiselle paradigmalle ovat ominaisia sellaiset tutkimukselliset otteet ja tieteenfilosofi-

set suuntaukset, joissa todellisuus nähdään sosiaalisesti konstruoituna (Frey ym. 2002). Tällaisia tutkimusotteita laadullisen tutkimuksen kentällä ovat esimerkiksi tulkinnallinen, hermeneuttinen ja sosio-konstruktivistinen ote (Schwandt 2000). Tulkinnallis-konstruktivistisen otteen sisällä arviontikriteereiksi Lincoln ja Guba (1985) ovat nostaneet *uskottavuuden tai vastaavuuden* (engl. *credibility*), *siirrettävyyden* (engl. *transferability*) ja *luotettavuuden tai tutkimustilanteen arvioinnin* (engl. *dependability*). Tynjälä (1991) sekä Tuomi ja Sarajarvi (2002, 131–138) vetävät yhteen ja vertailevat suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa esiintyviä vastineita ja käännöksiä Lincolnin ja Guban esittelemille laadullisen tutkimuksen arviontikriteereille. Arvioin seuraavaksi tutkimukseni luotettavuutta näiden kolmen kriteerin valossa.

Uskottavuus

Uskottavuudella tai vastaavuudella tarkoitetaan usein *sisäisen validiteetin* mukaisia arvioinnin kohteita. Laadullisen tutkimuksen paikkansapitävyys pohjaa oletukseen siitä, että tutkimuksen tuottamat tulokset ovat yhteneviä tutkittavien kokemusmaailman kanssa (esim. Lincoln & Guba 1985). Tämän tutkimuksen kohdalla uskottavuuden tai vastaavuuden arviointi tarkoittaa esimerkiksi sen arviointia, missä määrin keskeiset tutkimustulokset ovat yhteneviä niiden käsitysten ja kokemusten kanssa, joita yläkouluikäisillä oppilailta on koulukiusaamiseen kytkeytyvästä loukkaavasta vuorovaikutuksesta.

Aineistonkeruuta suunniteltaessa pidettiin tärkeänä sitä, että oppilaat saivat vapaasti määrittää, mitä heidän mielestään on kiusaaminen ja siihen liittyvät loukkaavat vuorovaikutusprosessit. Esimerkiksi Naylor ym. (2006, 558) painottavat sitä, että vastaajille ei tulisi antaa valmista kiusaamisen määritelmää, jos halutaan tutkia vastaajien käsityksiä kiusaamisesta. Eskola (1997, 20–21) näkee, että esimerkiksi eläytymismenetelmä voidaan yhdistää kyselyyn tietyillä ehdoilla. Hän näkee, että vastaajien kannattaa ensin kirjoittaa kertomus ja sen jälkeen vastata kyselyyn. Muuten kyselylomakkeen kysymykset ja sanamuodot voivat ohjata liikaa kertomuksen kirjoittamista. Tässä tutkimuksessa oppilaiden omia käsityksiä ja kokemuksia tavoittelevat tehtävät sijoitettiin ensimmäiseksi, ja vasta aineistonkeruun toisessa vaiheessa oppilaille esiteltiin koulukiusaamista koskeva määritelmä. Nämä tehtävätyypit kopioitiin erivärisille papereille. Näin voitiin varmistaa se, että osallistujat vastasivat tehtäviin toivotussa järjestyksessä.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että omakohtaisten kokemusten kuvaaminen antaa koulukiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista monipuolisemman kuvan kuin avointen kysymysten tarjoamat vastaukset. Kun tarkastellaan oppilaiden kirjoittamia kuvauksia omakohtaisista kiusaamiskokemuksista, havaitaan enemmän eroja myös siinä, millaisia loukkaavia vuorovaikutusprosesseja he vastauksissaan kuvaavat sen ohella, millaisia tulkintoja he näihin prosesseihin liittävät. Tätä voidaan pitää yhtenä osoituksena tutkimuksen autenttisuudesta. Mahdollista on, että mitä syvempää kuvausta kiusaamisesta käytetty aineistonkeruumenetelmä tarjoaa, sitä enemmän oppilaiden kokemusmaailman havaitaan eroavan toisistaan. Tutkimukseni tulokset tukevat tätä havaintoa.

Oppilaiden koulukiusaamista koskevien tulkintojen ja ymmärryksen tavoittaminen ei välttämättä ole mitattavissa yhdellä yksittäisellä kysymyksellä tai väittämällä. Erilaiset kysymyspatteristot ja esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytetty yksi yksittäinen avoin kysymys (Mitä mielestäsi on koulukiusaaminen?), eivät välttämättä vielä kykene tuomaan esille eroja niiden oppilaiden välillä, jotka ovat kiusanneet toisia tai ovat joutuneet kiusatuiksi. Mahdollista on, että mitä fenomenologisempi ote aineistonkeruussa on käytössä, sitä vahvemmin se tuo esiin vastaajien kokemuksellisen tiedon tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin myös yhteys käsitysten ja kokemusten välillä havaitaan selvemmin. Esimerkiksi syvähaastattelut ja yhtä avointa kysymystä laajemmat kirjalliset tehtävät ovat laadullisia menetelmiä, jotka mahdollistavat tutkittavien äänen esilletulon. Tällaiset menetelmät saattavat vastata parhaiten uskottavuuden ja vastaavuuden vaateisiin.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että oppilaat eivät jaa yhtenevää käsitystä siitä, mitä koulukiusaaminen on. Tutkimus tässä mielessä siis onnistuu tavoittamaan autenttisia kuvauksia kiusaamisesta ja osoittaa, että kiusaamista koskevat tulkinnat ovat erilaisia. Kiusaaminen näyttää tutkimuksen perusteella olevan subjektiivinen kokemus, jossa kokijan tieto ilmiöstä on keskeistä. Tätä voidaan myös pitää tutkimuksen heikkoutena. Jos tutkimuksen lähtökohtana pidetään ideaa tietämisen subjektiivisesta luonteesta ja sosiaalisen todellisuuden intersubjektiivisuudesta, on sillä myös seurauksensa. On luonnollista, että tutkimustulokset osoittautuvat tällöin monikerroksellisiksi ja yksilöllisiksi, ja että ne antavat kuvan laajasta ymmärryksen kirjosta. Yksinkertaistaen voitaneen todeta, että uskomus todellisuuden subjektiivisesta rakentumisesta myös johdattaa löytämään yksilöllisiä todellisuuksia. Etsittäessä erilaisuutta ja kirjoa sitä myös havaitaan. Lähestymistapa kuitenkin avaa koulukiusaamisen viestinnälliseen tarkasteluun uusia näkökulmia. Koulukiusaamisen tunnistamisen haasteena on pidetty sitä, että se on osittain piiloista. Lähtökohtaisesti erilaisten sosiaalisten todellisuuksien huomioiminen tutkimusta suunniteltaessa tarjoaa yhden selityksen sille, miksi näin on. Kiusaaminen on tulkintoihin pohjaava vuorovaikutusprosessi, jonka kokeminen on subjektiivista.

Siirrettävyys

Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimustuloksia voidaan soveltaa toiseen kontekstiin tai tutkittavien joukkoon (Lincoln & Guba 1985). Perinteisessä mielessä siirrettävyyden voidaan ajatella vastaavan ihannetta tutkimuksen yleistettävyydestä. Siirrettävyyttä voidaan arvioida esimerkiksi siitä näkökulmasta, missä määrin tutkimuksessa on kyetty löytämään kontekstista riippumattomia ilmiöitä. Tässä mielessä tutkimuksen tulosten voidaan katsoa täyttävän siirrettävyyden vaatimukset. Koulukiusaamiseen kytkeytyvään loukkaavaan vuorovaikutukseen näyttäisi tämän tutkimuksen tulosten perusteella liittyvän samanlaisia ominaispiirteitä kuin loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin ylipäättään. Tätä voitaneen pitää yhtenä osoituksena siitä, että tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä tietyin ehdoin toisiin yhteyksiin. Merkille pantavaa kuitenkin on, että koulukiusaamiseen kytkeytyvillä loukkaavilla vuorovaikutusprosesseilla on myös joitakin erityispiirteitä, joita ei välttämättä havaita

muissa konteksteissa. Esimerkiksi parisuhteessa esiintyvään loukkaavaan vuorovaikutukseen tuskin liittyy ryhmäviestinnällisiä prosesseja.

Tutkimustulosten siirrettävyyden arviointiin liittyy myös tutkittavan joukon valinta. Tämän tutkimuksen kohdalla on syytä kiinnittää huomiota valitun kohdejoukon suuruuteen. Aineistonkeruun suunnittelussa pidettiin tärkeänä sitä, että tutkimukseen osallistuisi sekä tyttöjä että poikia ja että heistä osalla olisi omakohtaisia kokemuksia joko kiusatuksi joutumisesta tai toisten kiusaamisesta. Tutkimuksen suunnitteluvaiheissa käytettiin apuna vuosien 2004 ja 2005 Kouluterveyskyselyn tuloksia, jotka osoittavat, että kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten joukossa noin kerran viikossa tai useammin kiusatuksi joutuneita oppilaita on seitsemän prosenttia vastaajista. Vastaavasti noin kerran viikossa tai useammin toisia kiusanneita oppilaita kouluterveyskyselyn tulosten mukaan on kuusi prosenttia. Tämän perusteella arvioitiin, että noin 450 vastaajan joukko olisi tutkimustarpeisiin riittävä. Heidän joukossaan arvioitiin aieman tutkimustiedon perusteella olevan noin 30 oppilasta, joille kiusatuksi joutuminen ja noin 25 oppilasta, joille toisten kiusaaminen olisi tutkimushetkellä jollakin tavalla akuutti asia. Näiden oppilaiden lisäksi joukossa arvioitiin olevan oppilaita, joille kiusatuksi tuleminen tai toisten kiusaaminen on ollut ajankohittainen asia jossakin kouluhistoriansa vaiheessa, muttei välttämättä tutkimushetkellä.

Lisäksi tutkimuksen kohdejoukon kokoa arvioitaessa otettiin huomioon, että kaikki eivät mahdollisesti osallistu tutkimukseen ja että etenkin ne oppilaat, joilla on runsaasti kokemuksia kiusatuksi tulemisesta tai toisten kiusaamisesta, voivat jättäytyä pois aineistonkeruusta. Mahdollista on, että vieläkin isomman tutkittavan joukon valinta olisi voinut tuoda vastauksiin enemmän kirjoja ja moniäänisyyttä. Toisaalta aineiston pohjalta syntyi jo nyt melko rikas ja monipuolinen kuva koulukiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista.

Kolmantena siirrettävyyden arviointiin vaikuttavana tekijänä voidaan pitää määrällisen aineiston edustavuutta. Edustavuudella tarkoitetaan valitun otoksen ja perusjoukon välistä vastaavuutta (esim. Nummenmaa 2004). Otoksen tulisi vastata mahdollisimman hyvin perusjoukkoa, johon tutkimuksen tuloksia halutaan soveltaa. Tämän tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitus yleistää perusjoukkoon, mutta tuloksia voidaan arvioida ottamalla huomioon se, ketkä aineistonkeruuseen osallistuivat. Tähän tutkimukseen osallistui yli 350 oppilasta eri puolilta Suomea erilaisista kouluista. Lämpileikkauksen voidaan arvioida edustavan melko hyvin suomalaisia seitsemäs- ja kahdeksäsluokkalaisia oppilaita aineistonkeruuhetkellä. Tutkimukseen osallistui suurin piirtein yhtä paljon tyttöjä (n = 189) ja poikia (n = 176). Tytöistä kuitenkin suurempi osuus kirjoitti omakohtaisen kuvauksen kiusaamisesta (n = 91). Pojista vain 60 kirjoitti jostakin kiusaamiseen liittyvästä kokemuksesta. Tässä mielessä tulosten voidaan ajatella tarjoavan rikkaamman kuvan tyttöjen kuin poikien näkemyksistä kiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista. Tuloksia voitaneen soveltaa yläkoululaisiin ja lukiolaisiin. Sen sijaan tuloksia tulisi soveltaa tietyin varauksin alakouluikäisiin oppilaisiin. Tutkimukseni tulokset antavat viitteitä siitä, että loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin alakoulussa ei liity

esimerkiksi monimutkaisia ryhmäviestinnällisiä prosesseja tai erittäin rajua fyysistä väkivaltaa.

Luotettavuus

Luotettavuudella viitataan siihen, kuinka pysyviä tutkimuksen tulokset ovat tai mikä on tutkimuksen kyky tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Lincoln & Guba 1985). Tätä voidaan arvioida esimerkiksi kiinnittämällä huomiota siihen, missä määrin esimerkiksi tutkija itse tai tutkimusprosessi on vaikuttanut saattuihin tuloksiin. Varmistaakseen tutkimuksen luotettavuuden tutkijan tulisikin pohtia sitä, miten erilaiset ulkoiset tekijät sekä tutkimuksesta itsestään tai tutkittavasta ilmiöstä mahdollisesti johtuva vaihtelu on saattanut vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tällöin on oleellista arvioida koko tutkimusprosessia.

Tässä tutkimuksessa on syytä tarkastella sitä, miten oppilaita ohjeistettiin kuvaamaan koulukiusaamista koskevia käsityksiään ja kokemuksiaan. Tutkimuksessa oppilaille tarjottiin yksityiskohtaisia kysymyksiä, joita he saattoivat käyttää apunaan kuvatessaan kokemuksiaan. Apukysymysten käyttö voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä ja toisaalta sitä heikentävänä tekijänä. Osa vastaajista nojautui vahvasti apukysymyksiin ja yksinkertaisesti vastasi annettuihin kysymyksiin vapaan kuvauksen sijaan. Toiset puolestaan rakensivat kysymyksiä apunaan käyttäen rikkaan ja monipuolisen kuvan kokemuksistaan. Myös aikaisemmissa loukkaavaa viestintää tarkastelleissa tutkimuksissa on käytetty tehtävänantoja, joissa vastaajia on pyydetty kirjoittamalla kuvaamaan omia kokemuksiaan (esim. Bachman & Guerrero 2006; Leary ym. 1998; Vangelisti 1994). On mahdollista, että ilman apukysymyksiä oleellisia tietoja olisi jäänyt saamatta, toisaalta nämä kysymykset ovat myös voineet ohjata merkittävästi oppilaiden kirjoittamista.

Lisäksi arvioinnissa on syytä ottaa huomioon se, että vastaajia pyydettiin muistelemaan jotakin mennyttä tapahtumaa. Kuvatessaan ja muistelllessaan mennyttä vastaajat saattavat unohtaa jotakin, kuvata tapahtumia epäselvästi tai muistaa melko erityislaatuisia tapauksia. Esimerkiksi Leary ym. (1998) huomauttavat, että pyydettäessä vastaajia kuvaamaan jotakin mennyttä tapahtumaa on mahdotonta tietää, miten vastaaja on valinnut kyseisen tapauksen. Leary ym. otaksuvat vastaajien helposti palauttavan mieleen esimerkiksi äskettäisen, epätavallisen tai vaikkapa erittäin loukkaavan tapauksen tyypiesimerkin sijaan. Muistiin liittyvät rajoitukset onkin nostettu usein esiin aikaisemmissa loukkaavia vuorovaikutusprosesseja tarkastelleissa tutkimuksissa (Leary ym. 1998; Vangelisti & Crumley 1998; Young 2004; Young & Bippus 2001). Rivers (2001) puolestaan pyysi pitkäaikaisen kiusaamisen uhreja muistelemaan kokemuksiaan kiusatuksi joutumisesta kahteen otteeseen noin vuoden välein. Tulokset osoittavat vastaajien kuvanneen esimerkiksi eri paikoissa kokemiaan kiusaamisen muotoja melko yhtenevästi vuoden välein. Sen sijaan esimerkiksi kiusaamisen seurauksia vastaajat eivät muistaneet yhtä hyvin. Tulokset antavat kuitenkin Riversin mukaan viitteitä siitä, että muisteluun perustuvat aineistonkeruumenetelmät ovat varteenotettavia vaihtoehtoja tilanteissa, joihin esimerkiksi pitkittäisasetelma ei sovi.

Kolmas tutkimuksen luotettavuuteen keskeisesti vaikuttava tekijä on tehdyn laadullisen analyysin läpinäkyvyys ja systemaattisuus. Analyysin systemaattisuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää laadullisten aineistojen analysointiin tarkoitettua analyysiohjelman käyttöä. Pidän kirjaa aineistoa analysoidessani esimerkiksi siitä, millaisia aineistokatkelmia mihinkin luokkaan tulisi liittää. Muistiinpanot helpottivat luokittelua ja lisäsivät siten analyysin systemaattisuutta. Toisaalta laadulliseen tutkimukseen liittyy aina tutkijan subjektiviteetti. Luokitellessani aineistoa tein jo oppilaiden vastauksista tulkintoja. Toisen tutkijan tekemä luokittelu olisi voinut olla erinäköinen. Toisaalta myös rinnakkaisluokittelijan käyttö olisi voinut jossain määrin vaikuttaa luokitteluun. Pidän kuitenkin tärkeänä sitä, että perustelen tutkimusraportissani tekemäni keskeiset valinnat ja selostan mahdollisimman tarkkaan lukijalle aineiston analyysin vaiheita. Näin lukija voi arvioida tuotetun tiedon luonnetta. Olen myös pyrkinyt käyttämään tutkimukseni tulososassa runsaasti aineistositaatteja. Sitaatit tarjoavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tulkinnan osuvuutta ja aineistosta esiin nostettujen havaintojen paikkansapitävyyttä. Tarkan analyysin kuvauksen ja esimerkiksi sitaattien käytön voidaan nähdä lisäävän tehdyn analyysin läpinäkyvyyttä.

Neljäs tekijä, joka on syytä ottaa huomioon arvioitaessa tutkimustulosten luotettavuutta, on määrällisen aineiston käsittely. Mahdollista on, että toisenlainen vastaajien ryhmittely aikaisempien kiusaamiskokemusten perusteella olisi tuonut esiin joitakin muita yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia oppilaiden koulukiusaamista koskevissa tulkinnoissa. Näin ollen vastaanvanlaiset tutkimusasetelmat mahdollistavat tämän tutkimuksen keskeisten tutkimustulosten koetteluun. Toisenlainen kirjoitustehtävä, erilainen tapa mitata kouluhistorian aikaisia kokemuksia kiusaamisesta ja toiset periaatteet ryhmitellä oppilaita koulukiusaamiskokemusten perusteella ryhmiin todennäköisesti tuottaisivat myös osittain toisenlaisen kuvan koulukiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista. Laadullista tutkimusta voidaan pitää ainutkertaisena prosessina siinä mielessä, että tutkijan tekemät havainnot ja päätelmät ovat aina yksilöllisiä.

7.2 Eettiset valinnat

Koulukiusaaminen on arkaluontoinen tutkimusaihe, jonka tarkastelussa on syytä ottaa huomioon eettiset kysymykset. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009, 22) nostaa ihmistieteiden tutkimuksen keskeisiksi eettisiksi lähtökohdiksi kolme osa-aluetta. Näistä ensimmäinen on tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Käytännössä tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että tutkittavalla on oikeus päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Osallistuminen tulisi aina olla vapaaehtoista. *Ihmisoikeuslähtöisen tutkimusetiikan* keskeinen periaate onkin tutkimukseen osallistuvien henkilöiden vapaaehtoinen ja riittävään tietoon perustuva suostuminen tutkimukseen (Strandell 2010). Toinen tutkimuseettisen neuvottelukunnan esiin nostama eettinen periaate koskee tutkimukses-

ta saatavien hyötyjen ja sen mahdollisesti aiheuttamien haittojen puntarointia. Tutkimus ei koskaan saa aiheuttaa tutkittavalle esimerkiksi henkistä, taloudellista tai sosiaalista haittaa. Kolmas esiin nostettu periaate koskee yksityisyyttä ja tietosuojaa. Tutkijan tulisi suojata tutkittavan henkilöllisyyttä aineiston käsittelyssä, säilyttämisessä ja suojaamisessa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.)

Käytännössä nämä periaatteet ovat yksinkertaisia, mutta niiden käytännön soveltaminen edellyttää eettistä pohdintaa, kun tutkimuskohteena on koulukiusaaminen ja tutkittavat ovat alaikäisiä. Kuka päättää tutkimukseen osallistumisesta, kun tutkittava on yläkouluikäinen? Kuinka varmistaa se, että aineistonkeruu ei aiheuta pahaa mieltä? Kerätäänkö aineisto nimettömänä vai ei? Miten toimia, jos kerätty aineisto antaa viitteitä siitä, että joku tutkimukseen osallistunut oppilas on toistuvan ja pitkäkestoisen kiusaamisen kohteena ja kuvailee omaa tilannettaan sietämättömäksi? Esimerkiksi lastensuojelulaki voi velvoittaa tutkijaa poikkeamaan salassapitovelvollisuudesta silloin, kun tutkijalla herää huoli lapsesta, jonka hoidon ja huolenpidon tarve, kehitystä vaarantavat olosuhteet tai oma käyttäytyminen edellyttävät lastensuojelutarpeen selvittämistä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009).

Kaikkia näitä tutkimuseettisiä kysymyksiä pohdittiin tarkoin tutkimusryhmässämme aineistonkeruun suunnittelu- ja toteutusvaiheessa. Otimme suunnittelussa huomioon sen, että halutessaan oppilaat voisivat kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta ja että osallistuminen ei vaarantaisi oppilaiden hyvinvointia. Käytännössä tämä tarkoitti tutkimuseettisiä valintoja ja ratkaisuja monissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuseettisiä pohdintoja ja valintoja teimme esimerkiksi silloin, kun 1) sovimme koulujen kanssa lupakäytenteistä, 2) ennakoimme aineistonkeruun oppilaisissa mahdollisesti herättämiä kielteisiä tunteita, 3) teimme sopimuksia oppilaiden ja koulujen kanssa tutkimuksen luotettavuudesta ja huolta herättävien tapausten käsittelystä sekä 4) käsitelimme ja taltioimme aineistoa. Avaan tiiviisti näihin keskeisiin eettisiin näkökulmiin kytkeytyneitä ratkaisujamme.

Tarkastelen aluksi tutkimukseen osallistumiseen ja lupakäytänteisiin liittyviä kysymyksiä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan esiinnostama periaate on, että tutkittavalla tulisi olla oikeus päättää tutkimukseen osallistumisesta. Tällöin on kyse itsemääräämisoikeudesta, josta säädetään lailla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 21). Tutkittaessa alaikäisiä lapsia tämän periaatteen soveltaminen voi olla haastavaa. Minkä ikäinen lapsi on kykenevä puntarimaan osallistumiseen liittyviä näkökulmia ja tekemään valintoja osallistumisen suhteen?

Ellonen ja Pösö (2010) puhuvat tässä yhteydessä *cgU`]g i g`Ug c`Yi ! b} _`i `a]gU* Osallisuusnäkökulmalla he tarkoittavat sitä, että lasten ja nuorten osallistumista on tuettava ja heille on tarjottava mahdollisuus osallistua tutkimukseen ja vaikuttaa heitä itseään koskeviin päätöksiin. Suojelunäkökulma puolestaan perustuu ajatukseen siitä, että lapset ja nuoret ovat erityisen sensitiivinen ryhmä, jota on suojeltava tutkimuksen mahdollisilta kielteisiltä vaikutuksilta. Strandell (2010, 95) toteaa, että hyvää tarkoittavan suojelun nimissä lapsi saatetaan sulkea osallistumisen ja vaikuttamisen ulkopuolelle. Hän pe-

räänkuuluttaa eettisen symmetrian soveltamista alaikäisiä tutkittaessa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että tutkittaessa lapsia ja aikuisia tulisi noudattaa samoja käytänteitä.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) hiljattain tekemässä suunnitelmassa ehdotetaan, että 15 vuotta täyttäneet voisivat aina itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Lisäksi suunnitelmassa todetaan, että monet tutkimukset voitaisiin toteuttaa esimerkiksi osana koulujen normaalia toimintaa. Tällöin erillistä lupaa oppilaiden huoltajilta ei tarvittaisi. Mäkelä (2010) nostaa esiin kaksi erityistapausta, jolloin voidaan katsoa, että vanhempien lupaa ei tarvita. Ensimmäinen näistä liittyy tutkimuksiin, jotka eivät sisällä riskejä ja joissa alaikäinen on pätevä arvioimaan, haluaako hän osallistua vai ei. Toinen tapaus on sellainen, jossa olisi alaikäisen edun vastaista, jos vanhemmilta kysyttäisiin lupaa osallistua tutkimukseen (esim. kokemukset perheväkivallasta).

Berg (2004, 54–55) nostaa esiin kysymyksen siitä, mitä kirjallisella suostumuksella alaikäisiä tutkittaessa tarkoitetaan. Vallitseva käytänne esimerkiksi Yhdysvalloissa hänen mukaansa on, että alaikäisiä lapsia tutkittaessa on lupaa tutkimukseen osallistumiseen kysyttävä myös alaikäisen huoltajalta. Berg jakaa suostumukset kahteen luokkaan, aktiivisiin ja passiivisiin. Antaessaan aktiivisen suostumuksen alaikäisen huoltaja omalla allekirjoituksellaan antaa huollettavalleen luvan osallistua tutkimukseen. Passiivisella suostumuksella puolestaan tarkoitetaan sitä, että alaikäisellä lapsella katsotaan olevan huoltajan lupa osallistua tutkimukseen, ellei huoltaja ole sitä erikseen kieltänyt.

Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat olivat iältään 13–17-vuotiaita. Katsoimme oppilaiden olevan sen ikäisiä, että heillä on oikeus päättää osallistumisestaan itse. Lähtökohtainen periaattemme oli, että oppilaiden suostumus aineistonkeruuseen on keskeistä. Oppilaalla on oikeus olla osallistumatta tutkimukseen, vaikka se olisikin osa koulupäivää. Osallistumisen vapaaehtoisuus saattaa hämärtä etenkä silloin, kun aineistoa kerätään jossakin instituutiossa, kuten koulussa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 21). Oppilaat voivat esimerkiksi ajatella, että heidän kuuluu osallistua tutkimukseen osana koulutyötä. Suostumuksen aitouden varmistaminen ja vapaaehtoisuuden korostaminen nousevat tällöin avainasemaan.

Tässä tutkimuksessa lupakäytännöt vaihtelivat. Yhdessä koulussa tutkimus esiteltiin oppilashuoltoryhmässä ja tutkimus toteutettiin rehtorin luvalla. Toisessa koulussa lupaa tutkimukseen haettiin opetusvirastolta ja kolmannessa luvan tutkimukseen antoivat rehtori ja vararehtori yhdessä. Aineistoa kerätessä pidettiin tärkeänä sitä, että myös oppilaiden vanhemmilla oli mahdollisuus vaikuttaa tutkimukseen osallistumiseen. Tämän vuoksi lähetimme vanhemmille tiedotteen tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Kahdella koululla pyysimme vanhempia antamaan luvan lapselleen osallistua tutkimukseen. Yhdellä koululla vanhempia ohjeistettiin ilmoittamaan, mikäli heidän lapsensa ei saa osallistua tutkimukseen. Vanhempien informointiin ja siihen liittyvään lupakäytäntöeseen vaikutti koulujen oma toive.

Suunnittelussa otettiin myös huomioon tutkittavien hyvinvointi. Lähtökohtamme oli, että tutkimus ei saisi vahingoittaa oppilaita. Tutkimuksen aikaansaamien riskien, kuten henkisten haittojen, arvioiminen voi kuitenkin olla

haasteellista. Oman haasteensa riskeille luovat sensitiivisten ryhmien tutkiminen sekä tunteita herättävät ja ristiriitaiset tukimusiheet (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Tutkimuksessani tarkasteltavana oleva ilmiö (koulukiusaaminen) ja tutkimukseni kohderyhmä (oppilaat) voidaan nähdä sensitiivisinä. Siksi pyrimme minimoimaan aineistonkeruun mahdollisia kielteisiä vaikutuksia etukäteen.

Ensinnäkin yhteistyökouluilta varmistettiin, että tehtävänannoissa ei esiintynyt tutkimukseen osallistuvien oppilaiden nimiä. Tällä toimenpiteellä haluttiin varmistaa jokaiselle vastaajalle tasavertainen asema. Yhdenkään vastaajan ei haluttu leimautuvan käytetyn kehyskertomuksen vuoksi esimerkiksi kiusaajaksi. Kehyskertomus, jossa oli esillä nimiä, liittyi vaihtoehtoiseen kirjoitustehtävään. Oppilaita ohjeistettiin kirjoittamaan kuvitteellinen kertomus kiusaamisesta, mikäli he eivät kyenneet palauttamaan mieliin mitään omakohtaista kiusaamistapausta. Kuvitteellisia kertomuksia ei analysoitu tässä tutkimuksessa.

Lisäksi koulujen kanssa sovittiin tapaaminen ennen aineistonkeruuta. Keskusteluissa nostettiin esiin se, että aineistonkeruu voi aiheuttaa kielteisiä tunteita oppilaissa. Mahdollisena pidettiin myös sitä, että oppilaat keskustelisivat tavallista enemmän aineistonkeruun jälkeen koulukiusaamisesta ja ystävyyssuhteista. Toivoimme, että oppilaiden hyvinvoinnista vastuussa olevat henkilöt olisivat erityisen herkinä kuuntelemaan ja havaitsemaan koulukiusaamiseen liittyviä asioita aineistonkeruun aikana ja heti sen jälkeen. Lisäksi tapaamiseen osallistuneita henkilöitä pyydettiin nimeämään se henkilö, jonka puoleen voisimme kehottaa oppilaita kääntymään, mikäli aineistonkeruu herättäisi kielteisiä tunteita tai jäisi jollakin tavalla vaivaamaan.

Itse aineistonkeruutilanteessa oppilaille kerrottiin osallistumisen olevan luottamuksellista. Tämän selitettiin tarkoittavan esimerkiksi sitä, että muut luokkatoverit tai koulun opettajat eivät saisi tietää mitään oppilaiden vastauksista. Vastauslomakkeessa todettiin, että vastaukset tulevat vain tutkijoiden käyttöön. Halutessaan oppilaat saivat antaa omat yhteystietonsa jatkotutkimuksia varten. Tämän korostettiin kuitenkin olevan vapaaehtoista.

Kaikki aineistonkeruutilaisuudet päättyivät keskusteluun kiusaamisesta. Tutkimusryhmän jäsen kertoi oppilaille lyhyesti kiusaamisesta. Keskustelussa korostettiin luottamuksellisuuden tarkoittavan esimerkiksi sitä, ettei koulun henkilökunta saa tietää yhdenkään oppilaan kielteisistä koulukiusaamiseen liittyvistä kokemuksista. Oppilaita rohkaistiin ottamaan yhteyttä koulun nimeämään henkilöön tai läheiseksi kokemaansa opettajaan, mikäli kiusaamiseen liittyvät kysymykset jollakin tavalla vaivasivat heitä.

Ellonen ja Pösö (2010) nostavat esiin kysymyksen tutkimuksen aiheuttamista kielteisistä tuntemuksista. Ellonen, Kääriäinen, Salmi ja Sariola (2008, Ellosen & Pösön 2010 mukaan) ovat tutkineet lasten ja nuorten väkivaltakokemuksia kyselyllä. Kyseiseen tutkimukseen osallistui lähes 14 000 kuudes- ja yhdeksäsluokkalaista nuorta ja siinä kartoitettiin heidän väkivaltakokemuksiensa (esim. perheväkivalta, katuväkivalta, ikätovereiden välinen väkivalta, seksuaalinen hyväksikäyttö, teknologiavälitteiset uhrikokemukset). Kyselyn lopussa vastaajia pyydettiin kuvaamaan, miltä heistä tuntui vastata kysymyksiin. Vastausten sisällönanalyttinen tarkastelu osoittaa, että kysely herätti oppilaissa

hyvin erilaisia tuntemuksia. Osa koki vastaaminen vapauttavana, osa neutraalina ja jotkut ikäviä tunteita aiheuttavana.

On mahdollista, että tämäkin tutkimus herätti oppilaissa monenlaisia tunteita. Jotkut oppilaat esimerkiksi osallistuivat aineistonkeruuseen, mutta kirjoittivat omakohtaisen kuvauksen sijaan yksinkertaisesti, että eivät pystyneet kirjoittamaan omista kiusaamiskokemuksistaan. Näitä vastauksia oli vain muutama, eikä niiden pohjalta ollut mahdollista tehdä päätelmiä siitä, koettiinko vastaaminen yksinkertaisesti vain liian työlääksi vai oliko kyse siitä, että vastaamisen koettiin nostavan pintaan voimakkaita kielteisiä tunteita. Kirjoittaminen tutkimusmenetelmänä kuitenkin mahdollisti sen, että tutkittava saattoi halutesaan jättää vastaamatta ja valita, mistä hän haluaa kertoa ja miten. Kirjoittaminen menetelmänä mahdollistaa rauhassa omista kokemuksista kertomisen ilman tutkijan läsnäoloa. Koulujen kanssa sovittiin jo etukäteen siitä, kuinka toimittaisiin tilanteissa, joissa tutkijalla mahdollisesti heräisi huoli jonkun oppilaan hyvinvoinnista. Koulujen kanssa oltiin yhteydessä käytännön asioiden kanssa myös aineistonkeruun jälkeen. Näissä keskusteluissa ei noussut esiin vakavia huolia aineistonkeruun herättämien kielteisten tuntemusten suhteen.

Aineiston käsittelyssä, säilyttämisessä ja raportoinnissa noudatettiin luotamuksellisuuden periaatetta. Oppilaiden henkilötiedot poistettiin aineiston analysointivaiheessa. Oppilaiden henkilötiedot ja sähköiseen muotoon muutettu aineisto säilytettiin eri paikoissa. Oppilaille annettiin yksilöidyt tunnisteet, joita myös käytettiin apuna sitaattien merkisemisessä. Kaikki tunnistetiedot (oppilaiden nimet, koulun nimi, paikkatiedot, jne.) poistettiin käytetyistä sitaateista. Koska koulukiusaamistapausten todettiin olevan hyvin uniikkeja, käytettiin sitaattien valinnassa harkintaa. Tärkeänä pidettiin sitä, ettei oppilaita tunnistettaisi esitettyjen sitaattien perusteella. Erittäin poikkeuksellisia ja tunnistamisen mahdollistavia sitaatteja ei käytetty tutkimusraportissa ollenkaan.

8 PÄÄTÄNTÖ

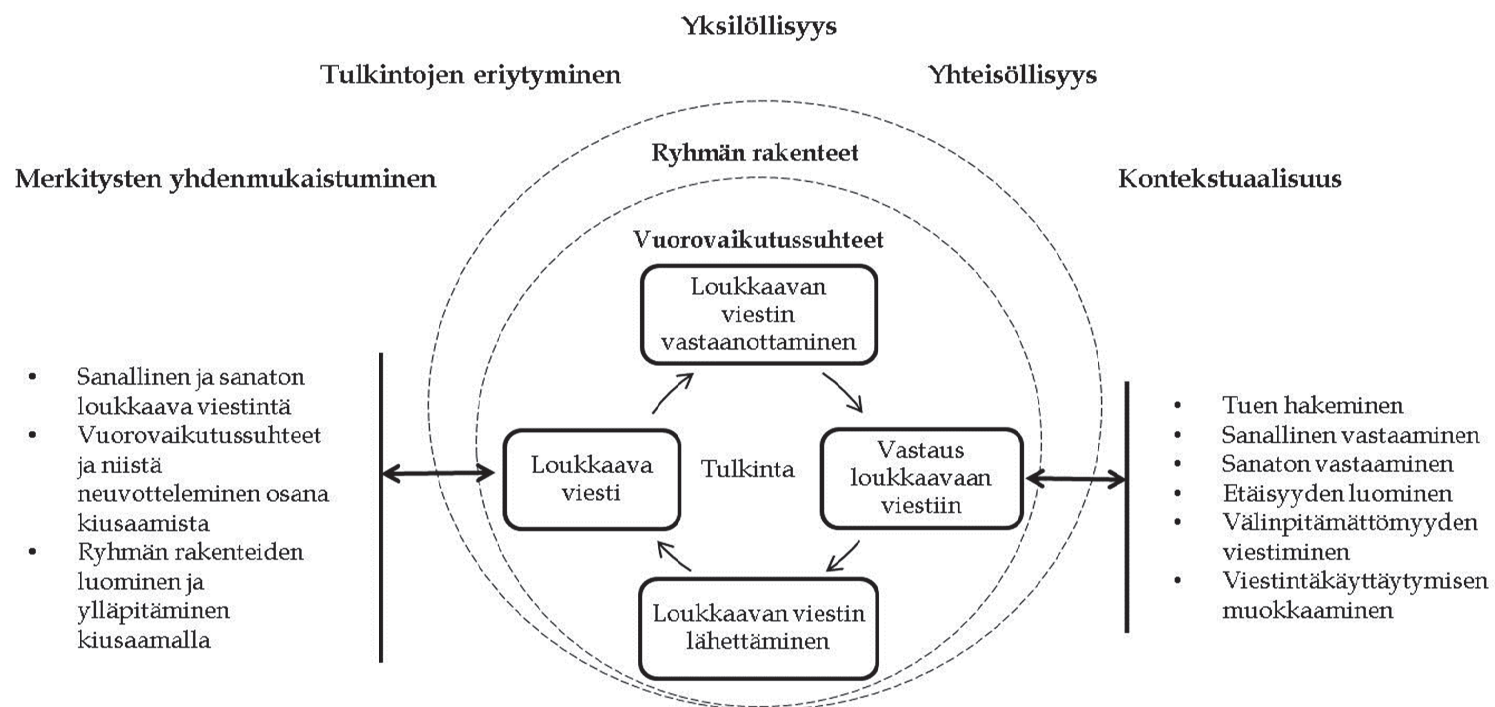
8.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tarkastella yläkoululaisten käsityksiä ja kokemuksia koulukiusaamiseen kytkeytyvistä loukkaavista vuorovaikutusprosesseista, jotka olen jakanut tässä tutkimuksessa käsitteellisesti loukkaavaan viestintään ja siihen vastaamiseen. Lisäksi olen kiinnittänyt huomiota loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin liittyviin tulkintoihin tarkastelemalla yläkoulun oppilaiden kuvauksia loukkaavista vuorovaikutusprosesseista eri luokka-asteilla ja sitä, miten oppilaiden sukupuoli ja aiemmat kokemukset kiusaamisesta ovat yhteydessä heidän tapaansa tulkita loukkaavia vuorovaikutusprosesseja.

Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni keskeisiä tuloksia kolmesta näkökulmasta. Lähdän liikkeelle tarkastelemalla koulukiusaamiseen kytkeytyvien loukkaavien vuorovaikutusprosessien ominaispiirteitä. Tämän jälkeen kokoan yhteen loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista koskevia tutkimustuloksia. Lopuksi syvennyn loukkaavaan viestintään vastaamisen yhteisölliseen ulottuvuuteen.

Koulukiusaamiseen kytkeytyvät loukkaavat vuorovaikutusprosessit

Kuvioon neljä olen koonnut tämän tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Kuvion keskelle olen sijoittanut tutkimuksen kohteen eli kiusaamiseen liittyvän loukkaavan viestinnän ja siihen vastaamisen, joista muodostuu vastavuoroinen ja transaktionaalinen loukkaava vuorovaikutusprosessi. Oppilaiden kuvauksissa oli esillä laaja kirjo sanallista ja sanatonta loukkaavaa viestintää. Tyypillisin tutkimuksessa havaittu sanallinen loukkaavan viestinnän muoto oli nimittely. Muita aineistossa usein esiintyneitä sanallisen loukkaavan viestinnän muotoja olivat uhkailu, käskeminen, kiristäminen ja sanallinen sukupuolinen häirintä. Tyypillisimpiä kuvauksissa esiintyneitä sanattoman loukkaavan viestinnän muotoja olivat erilaiset fyysiset väkivallan muodot, nauraminen sekä loukkaavat ilmeet, eleet ja tilankäyttö.



Lisäksi oppilaat kuvasivat vastauksissaan, kuinka kiusaaminen kytkeytyi osaksi kiusatuksi joutuneen oppilaan vuorovaikutussuhteita. Kuvaukset osoittivat, että kiusatulle oppilalle valehdeltiin, hänen luottamuksensa petettiin ja hänen läheiseksi kokemiaan vuorovaikutussuhteita manipuloitiin.

Tulokset antavat viitteitä siitä, ettei roolijako kiusaajan ja kiusatun välillä aina ole yksiselitteinen. Molemmat suhteen osapuolet saattavat loukata toisiinsa. Merkille pantavaa on, että kiusaajalla on yleensä valta päättää kiusaavan ja kiusatuksi joutuneen oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen jatkuvuudesta ja luonteesta. Ennen läheiseksi koettu vuorovaikutussuhde saattaa loukkaavan viestinnän myötä muuttua alistavaksi. Tällöin ystävyyssuhteille ominaiset piirteet, vapaaehtoisuus, tasa-arvoisuus ja vastavuoroisuus (Samter 2003), eivät enää ole suhteelle ominaisia. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat ajatusta siitä, että *loukkaavat vuorovaikutusprosessit voivat luoda vertaisryhmään kielteisesti värittäneitä vuorovaikutussuhteita*. Pörhölän (2009a; 2009b) vertaisyhteisöön kiinnittymisen teorian käsittein voitaisiin todeta, että loukkaavat vuorovaikutusprosessit saattavat luoda vihollissuhteita ja alistavia suhteita vertaisryhmään. Nämä suhteet teorian perusolettamuksen mukaan työntävät kiusatuksi joutunutta oppilasta vertaisryhmän ytimestä pois päin.

Tulokset osoittavat, että *loukkaava viestintä voi luoda myös vertaisryhmään valtarakenteita ja toimia kontrollin välineenä*. Se kytkeytyy ajoittain riitojen ja jännitteiden selvittelyyn vertaisryhmässä ja lisää koheesiota joidenkin oppilaiden välillä toisten oppilaiden kustannuksella. Loukkaavan viestinnän avulla vertaisryhmään saatetaan luoda uusia merkityksiä ja nämä merkitykset toimivat tehokkaina loukkaamisen välineinä ja vertaisryhmän sisäisten rakenteiden synnyttäjinä. Ajoittain nämä jaetut merkitykset voivat saada vertaisyhteisössä aikaan yhteenkuuluvuuden tunnetta yhden oppilaan kustannuksella.

Lisäksi oppilaat pohtivat vastauksissaan, miten loukkaavaan viestintään kannattaisi vastata kiusatuksi jouduttaessa tai miten kiusatuksi joutuneet oppilaat ovat vastanneet loukkaavaan viestintään sitä kohdatessaan. Oppilaiden vastauksissa oli vahvasti esillä sosiaalinen tuki ja kiusaamisesta kertominen. Tuen hakeminen ja saaminen vaikutti olevan kiusaamisen kohteeksi joutuneiden oppilaiden kannalta merkitykselliseltä. Aineistossa oli runsaasti viittauksia sanalliseen ja sanattomaan loukkaavaan viestintään vastaamiseen. Fyysisellä väkivallalla ei kuitenkaan saavutettu kovin usein oppilaiden kuvauksissa toivottua lopputulosta. Joissakin kuvauksissa loukkaavaan viestintään vastaamista kuvattiin pikemmin etäisyyden luomiseksi kiusaajaan tai välinpitämättömyyden viestimiseksi. Tällaiset keinot toimivat ajoittain passiivisen vastarinnan tavoin. Merkille pantavaa on, että myös *loukkaavaan viestintään vastaaminen näyttää liittyvän vertaisryhmän sisällä tehtäviin tulkintoihin, ryhmässä jaettuihin merkityksiin sekä ryhmän rakenteiden luomiseen ja ylläpitämiseen*.

Kuvion neljä ulkokehät kuvastavat, kuinka toistuva ja jatkuva loukkaava viestintä ja siihen vastaaminen voivat synnyttää oppilaiden välille ongelmallisia vuorovaikutussuhteita ja ryhmän rakenteita. Aikaisemmat tutkimukset ovat tuottaneet runsaasti tietoa esimerkiksi koulukiusaamisen erilaisista ilmenemis- muodoista. Näitä muotoja on kuitenkin harvemmin kytketty osaksi laajempia vertaisryhmän sosiaalisia rakenteita. Tutkimukset eivät ole tarjonneet kovin

syvällistä tietoa siitä, miten loukkaava viestintä ja siihen vastaaminen luovat sosiaalista järjestystä ja rakenteita vertaisryhmän sisälle. Tältä osin tutkimukseni tuloksia voidaan pitää tuoreina. Tulokset mahdollistavat kiusaamisen ilmenemismuotojen tarkastelun ryhmän rakenteiden luomisen ja ylläpitämisen näkökulmasta. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit eivät ilmene tyhjiössä vaan rakentavat vertaisyhteisöä ja voivat olla kiusatun kannalta melko epäedullisia.

Loukkaavien vuorovaikutusprosessien ominaispiirteet

Olen koonnut kuvion 4 yläreunaan ne ominaispiirteet, jotka tulosten perusteella liittyvät kiusaamiseen kytkeytyviin loukkaaviin vuorovaikutusprosesseihin. Näitä tekijöitä ovat 1) merkitysten yhdenmukaistuminen, 2) tulkintojen eriytyminen, 3) yksilöllisyys, 4) yhteisöllisyys ja 5) kontekstuaalisuus. Nämä piirteet ovat osittain ristiriitaisia ja keskenään jännitteisiä.

Ensinnäkin tulokset osoittavat, että koulukiusaamisen yhteydessä loukkaaville vuorovaikutusprosesseille näyttäisi olevan ominaista jaettujen merkitysten syntyminen. Ajoittain loukkaaminen pohjaa nimenomaan ryhmän jakamille merkityksille ja symboliselle lähentymiselle ryhmän sisällä. Jaetut merkitykset voivat luoda vertaisryhmään koheesiota yhden oppilaan kustannuksella. Toiseksi tulokset antavat viitteitä siitä, etteivät oppilaat muodosta yhtä yhtenäistä ryhmää, jossa koulukiusaamiseen kytkeytyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja tulkittaisiin yhtenevästi. Esimerkiksi tytöt ja pojat voivat tulkita samojakin koulukiusaamistapauksia toisistaan poikkeavasti. Voitaisiin siis ajatella, että he tulkitsevat loukkaavia vuorovaikutusprosesseja eri tulkintakehysten sisällä. Koulukiusaamiseen kytkeytyville loukkaaville vuorovaikutusprosesseille on siis ominaista tulkintojen eriytyminen. Nämä osittain ristiriitaiset voimat, toisaalta *merkitysten yhdenmukaistuminen* ja *tulkintojen eriytyminen* näyttäisivät olevan ominaisia loukkaaville vuorovaikutusprosesseille koulukiusaamistapauksissa.

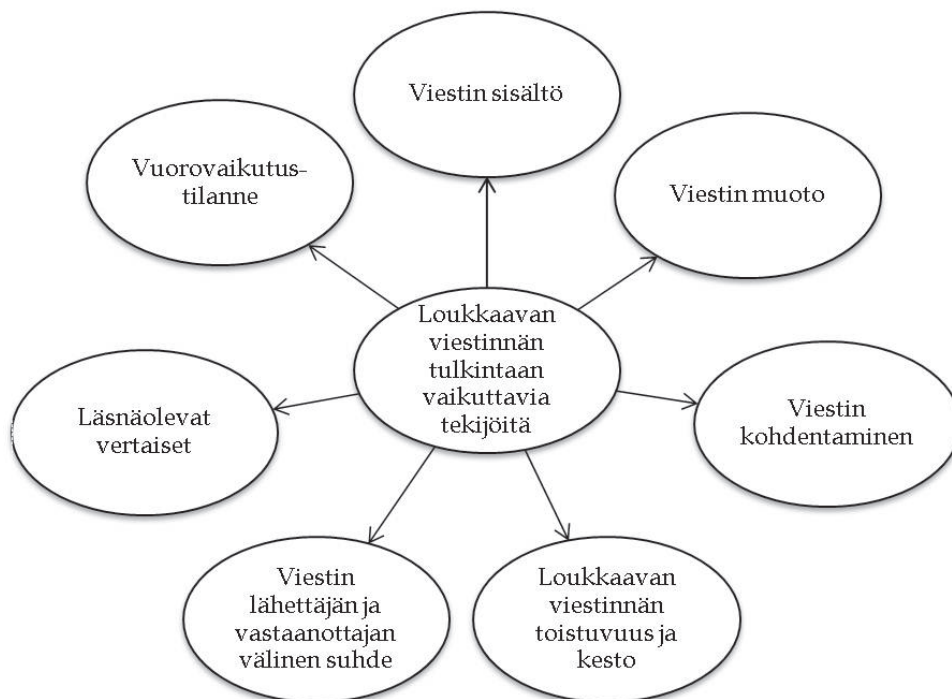
Kolmanneksi tuloksissa korostuu *yksilöllisyys*. Se, mitä oppilaat pitävät loukkaavana viestintänä kiusaamistapauksissa tai mitä he pitävät toimivana vastaamistapana, voi olla hyvin yksilöllistä. Yläkoulun oppilaat eivät tämän tutkimuksen tulosten mukaan välttämättä jaa yhtä yhtenäistä käsitystä siitä, mitä on koulukiusaaminen ja siihen kytkeytyvät loukkaavat vuorovaikutusprosessit. Neljänneksi loukkaavilla vuorovaikutusprosesseilla on tutkimuksen tulosten perusteella myös *yhteisöllinen ulottuvuus*. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit luovat ja ylläpitävät vertaisryhmän sisäisiä rakenteita eivätkä siten ole irrotettavissa sosiaalisesta ympäristöstään. Koulukiusaamiseen kytkeytyvät loukkaavat vuorovaikutusprosessit ovat myös osa jotakin suhdetta, vertaisryhmää, koululuokkaa tai kouluyhteisöä. Täten *kontekstuaalisuus* näyttäisikin olevan ominaista myös loukkaaville vuorovaikutusprosesseille.

Se, että kiusaamiseen kytkeytyvät loukkaavat vuorovaikutusprosessit ovat luonteeltaan tulkinnallisia, yksilöllisiä ja kontekstuaalisia, voi tehdä niistä vaikeasti havaittavia. Se, mikä on yhden oppilaan mielestä harmitonta huvia, voi olla toisen mielestä erittäin loukkaavaa. Tulkinnat nousevat monin tavoin keskeiseen asemaan tutkimukseni tuloksissa. Yhteenvetona voidaan todeta koulukiusaamiseen kytkeytyvien loukkaavien vuorovaikutusprosessien rakentuvan

vastavuoroisissa viestien lähettämisen, vastaanottamisen ja tulkinnan prosesseissa. Tämän prosessin kautta syntyy tulkintoja ja merkityksiä, yhdessä neuvoteltuja tiloja, joita värittää kokemus kiusaamisesta ja kiusatuksi tulemisesta.

Loukkaava viestintä, loukkaavaan viestintään vastaaminen ja tulkinnat

Loukkaava viestintä osoittautuu tämän tutkimuksen tulosten perusteella monimutkaiseksi viestinnälliseksi ilmiöksi. Olen koonnut kuvioon viisi niitä tekijöitä, jotka oppilaiden kuvausten mukaan vaikuttavat loukkaavan viestinnän tulkintaan koulukiusaamisen yhteydessä.

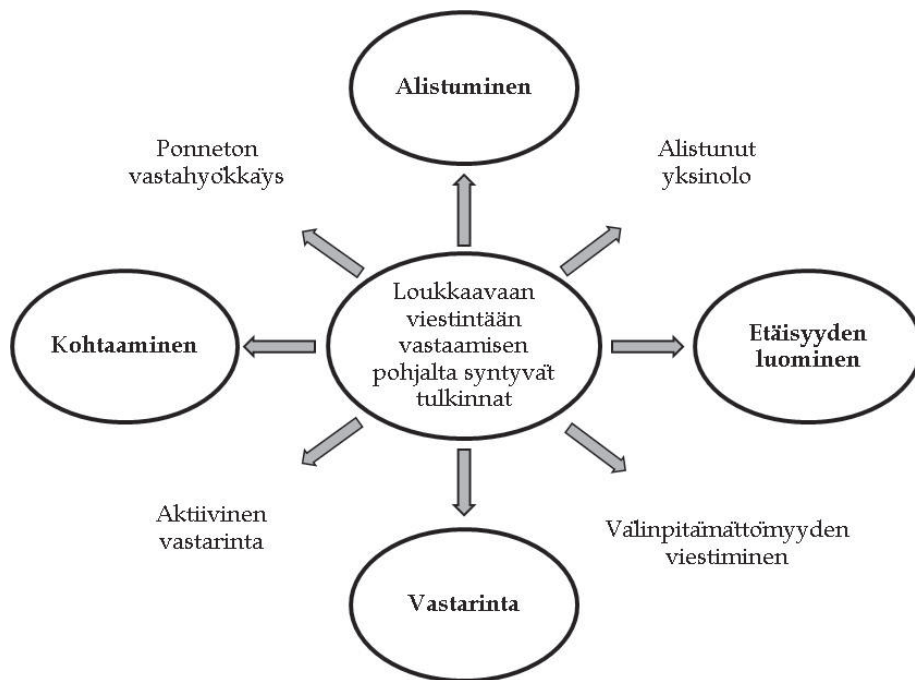


KUVIO 5 Loukkaavan viestinnän tulkintaan vaikuttavat tekijät

Vaikuttaa siltä, että loukkaavan viestinnän pohjalta muodostunut tulkinta vaihtelee riippuen esimerkiksi viestin sisällöstä (esim. kohdistuiko loukkaava viesti kiusatun ominaisuuksiin vai käyttäytymiseen) ja muodosta (esim. humoristinen, toteava, jne.) sekä siitä, kenelle se on kohdennettu, kuinka kauan kiusaamista on jatkunut, millainen kiusatun ja kiusaajan välinen suhde on, ketä on paikalla ja millaisessa tilanteessa loukkaava viesti esitetään (julkinen vai yksityinen tilanne). Kuvioon viisi kootut loukkaavan viestinnän tulkintaan vaikuttavat tekijät voidaan kuitenkin nähdä osittain kuuluvaksi myös loukkaavaan viestintään vastaamiseen (esim. kenelle viesti on kohdennettu, millainen on lä-

hettäjän ja vastaanottajan välinen suhde). Täten on perusteltua kysyä, missä määrin loukkaava viestintä ja siihen vastaaminen ylipäätään voidaan käsitteellisesti erottaa toisistaan. Lienee mahdollista myös jäsentää loukkaavaa viestintää teoreettisesti siten, että se saa lopullisen merkityksensä vuorovaikutuksessa tai jopa on olemassa vasta sitten, kun joku sen sellaiseksi tulkitsee.

Kuvioon kuusi olen jäsentänyt tutkimukseni tuloksia siitä, millaisia tulkintoja kiusatun viestintäkäyttäytymisen pohjalta voidaan vertaisryhmässä tehdä. Kuviossa on kaksi ulottuvuutta, joista ensimmäinen kuvaa sitä, päättääkö kiusatuksi joutunut oppilas kohdata häntä kiusaavan oppilaan vai ei. Lähtökohtaisesti kiusattu voi joko kohdata kiusaajansa tai pyrkiä luomaan etäisyyttä kiusaavaan oppilaaseen. Kummatkin viestintäkäyttäytymisen muodot, kohtaaminen ja etäisyyden luominen, voivat olla toimivia tapoja kiusaamiseen vastattaessa riippuen siitä, syntyykö kiusatun viestinnän pohjalta vaikutelma alistumisesta vai vastarinnasta. Kiusatun viestinnästä syntyvä alistuva vaikutelma tarjoaa palkinnon kiusaajalle ja pitää yllä epätasaista vuorovaikutussuhdetta kiusaajan ja kiusatun välillä. Vaikutelma vastarinnasta on puolestaan viestintää, jolla kiusattu pyrkii muuttamaan valta-asetelmia kiusaajan ja kiusatun välisessä vuorovaikutussuhteessa. Ulottuvuudet eivät kuvaa kiusatun viestintäkäyttäytymistä vaan pikemminkin sen pohjalta syntyviä tulkintoja.



KUVIO 6 Loukkaavaan viestintään vastaamisen pohjalta tehtävät tulkinnat

Kuvion kahden ulottuvuuden ympärille muodostuu nelikenttä, jonka jokainen ruutu kuvaa erilaista kiusatun viestinnän pohjalta syntyvää tulkintaa. Nelikentän kaksi ylintä ruutua kuvaavat kiusatun kannalta erittäin epäedullista hänen

viestintänsä pohjalta syntyvää tulkintaa. Ponneton vastahyökkäys ja alistunut yksinolo voidaan tulkita epäonnistuneiksi keinoiksi vastata kiusaamiseen. Tällaiset tulkinnat voivat pahentaa kiusaamista edelleen. Nelikentän kaksi alinta ruutua, aktiivinen vastarinta ja välinpitämättömyyden viestiminen, ovat kiusatun viestinnän pohjalta syntyneitä tulkintoja, jotka mahdollistavat kasvojen säilyttämisen ja omien oikeuksien puolustamisen. Aineistossa esiintyvät kiusaamista mitätöivät vastaamistavat ovat esimerkkejä tietoisesta eristäytymisestä. Tällaiset keinot jättävät kiusaajan toiminnan huomiotta ja voivat saada tilanteen raukeamaan. Pitemmällä aikavälillä välinpitämättömyyden viestiminen saattaa saada kiusaamisen hiipumaan tai jopa päättymään. Kiusaamista mitätöivät keinot eivät varsinaisesti tarjoa ratkaisua ongelmaan, pikemminkin ne toimivat siten, etteivät ne avaa uusia ilmeisiä mahdollisuuksia kiusata.

Hess (2003) esittelee käsitteen *ei-toivottu vuorovaikutussuhde* ja tarjoaa näkökulmia sen ylläpitoon. Ei-toivotulla vuorovaikutussuhteella hän tarkoittaa suhdetta, joka on ei-toivottu, mutta jota syystä tai toisesta on pidettävä yllä. Koululuokkassaan kiusatuksi joutuvalla oppilaalla voi olla juuri tämänkaltaisia vertaissuhteita. Kiusatuksi joutunut oppilas ei voi irtisanoutua näistä suhteista, vaan hänen on selvitettävä niissä jollakin tavalla päivästä toiseen. Tällöin tietoinen etäisyyden luominen kiusaajaan voi olla kiusaamista sisältävässä vuorovaikutussuhteessa selviytymistapa.

Tutkimukseni tulokset antavat viitteitä siitä, että kiusaamisen kohteeksi joutunut oppilas on hyvin vaativan viestintätehtävän edessä. Hänen tulisi jotenkin onnistua viestimään vakuuttavasti, ettei hyväksy kiusaavan oppilaan toimia. Kiusatun oppilaan viestintä voi vaikuttaa merkittäväällä tavalla siihen, millainen vaikutelma hänen viestintäkäyttäytymisensä pohjalta syntyy. Gini, Pozzoli, Borghi ja Franzoni (2008) korostavatkin kiusaamista seuraavien oppilaiden toiminnan merkitystä. Kiusaamista seuraavat oppilaat voivat heidän mukaansa vaikuttaa merkittävästi siihen, miten kiusatuksi joutuneen oppilaan viestintää tulkitaan ja millainen maine kiusatulle vertaisryhmässä syntyy.

Onnistunut kiusaamiseen vastaaminen näyttäisikin tulosten perusteella edellyttävän taitavaa viestintäosaamista. Valkosen (2003, 26) mukaan viestintäosaaminen tarkoittaa tietoa tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä, motivaatiota ja taitoa toimia viestintätilanteissa tavalla, jota viestintään osallistuvat pitävät tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena, taitoa ennakoita, suunnitella, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistä sekä sellaisten viestinnän periaatteiden noudattamista, jotka eivät vaaranna eivätkä loukkaa toisia osapuolia. Taidokkuuteen liittyy näin ollen kyvykkyys ennakoita, tulkita ja suunnitella viestintää. Lisäksi taitavuudessa on oleellista myös eettisyys. Määritelmän mukaan taitavaa viestintää on sellainen viestintäkäyttäytyminen, joka ei loukkaa viestinnän osapuolia.

Valkonen (2003) tiivistää käsiteanalyysinsä tuloksia toteamalla, että osaaminen on suhteessa esiintyvää. Kukaan ei ole taitava viestijä yksin vaan taidokkuus, aivan kuten taitamattomuuskin, on suhteessa tuotettu. Kiusaamiseen vastaamista voidaan tarkastella myös viestintäosaamisen näkökulmasta. Kiusaamiseen vastaaminen on taitoa puolustaa omia oikeuksia ja omaa koskemattomuutta suhteessa kiusaajaan. Valkosen näkemykseen peilaten kiusaamisen

uhriksi joutunut oppilas on melkoisen haasteen edessä. Useinkaan hänen viestintänsä ei vaikuta taidokkaalta, koska kiusaaja ei anna siihen mahdollisuutta.

Loukkaavaan viestintään vastaamisen yhteisöllinen ulottuvuus

Tuloksia voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, miten loukkaavaan viestintään vastaaminen kytkeytyy osaksi koululuokan laajempia sosiaalisia rakenteita. Se, miten taitavasti kiusattu pystyy puolustamaan omia oikeuksiaan, on monen tekijän yhteisvaikutusta. Onnistunut loukkaavaan viestintään vastaaminen on kytköksissä kiusaajan ja kiusatun ominaispiirteisiin, heidän väliseessä vuorovaikutussuhteeseen, kiusaamistilanteissa ja koko prosessissa mukana oleviin ihmisiin sekä laajemmin myös ympäröivään kouluyhteisöön. Jokainen kiusaamistilanne, jokainen kiusaamissuhde ja jokainen koululuokka muodostavat oman erityisen kontekstinsa, jossa kiusattu pyrkii pitämään omista oikeuksistaan kiinni. Myös *loukkaavaan viestintään vastaaminen on osa vertaisryhmän sosiaalista todellisuutta eikä tapahdu irrallaan siitä yhteisöstä, jonka jäsen oppilas on.*

Esimerkiksi Smith ym. (2001) näkevät, että selviytymisessä on kyse erilaisista sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä, joilla on vaikutusta siihen, miten toimiva kokonaisuus kiusatun puolustautumisesta muodostuu. Sisäisiä tekijöitä ovat esimerkiksi fyysinen heikkous tai vahvuus, itsetunnon taso ja ei-assertiiviset luonteenpiirteet. Ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi ystävien lukumäärä, ystävyyssuhteiden laatu (vastavuoroisuus, läheisyys, luottamus, ystävien suosio ja asema vertaisryhmässä), oma asema ja suosio ryhmässä, torjutuksi tuleminen ja esimerkiksi se, millainen koulu on kontekstina (onko koulussa kiusaamisenvastaista ohjelmaa jne.) Tutkimukseni tulokset vahvistavat Smithin ym. näkemystä. Tulokset viittaavat siihen, että kiusaamiseen vastaamisessa ei ole kyse ainoastaan yksilön sisäisistä kognitiivista prosesseista vaan myös siitä, miten hän viestii, miten hänen viestintänsä tulkitaan ja millaisessa sosiaalisessa ympäristössä hän toimii.

Esimerkiksi tulkinnat itkemisestä vaihtelevat tutkimukseni tuloksissa. Itkemisen pohjalta voi tilanteesta riippuen syntyä vaihtelevia tulkintoja. Itkeminen saattaa tulosten perusteella olla merkki rajusta kiusaamisesta, kuten fyysisestä väkivallasta, jolloin sitä saatetaan pitää melko luonnollisena reaktiona kipuun. Toisaalta itkeminen vaikuttaisi toimivan etenkin tyttöjen keskuudessa tuen hakemisen muotona. Kolmanneksi itkeminen näyttää olevan joissakin tapauksissa merkki heikkoudesta. Esimerkiksi pitkäkestoisien kiusaamisen uhriksi joutuneet oppilaat saattavat itkeä ja heidän itkunsa voidaan tulkita vertaisryhmässä avuttomuuden ja alistumisen ilmaukseksi. Se, millaisen tulkinnallisen viitekehyksen läpi oppilaat tarkastelevat itkemistä kiusatun viestintäkäyttämisen muotona, voi osaltaan vaikuttaa siihen, miten toimiva vaikutelma itkemisestä puolustautumiskeinona muodostuu. Tämä osoittaa kiusaamiseen vastaamisen olevan vahvasti vuorovaikutussuhteessa tapahtuvaa ja kontekstuaalista. Mikään yksittäisen viestintäkäyttämisen muoto ei välttämättä ole toimiva tai toimimaton tapa vastata kiusaamiseen. Itkeminen voi joskus toimia ja toisinaan ei. Oleelliseksi tekijäksi nousee se, millaisessa sosiaalisessa ympäristössä oppilas toimii.

Myös Fox ja Boulton (2005) korostavat, että taitava koulukiusaamiseen vastaaminen on tilanne- ja kontekstiriippuvaista. Heidän mukaansa ei-assertiivista käyttäytymistä pidetään riskinä ja usein ajatellaan, ettei se auta kiusaamiskierteen katkaisemisessa. Kirjoittajat kuitenkin tuovat esiin, että taitava toiminta kiusaamistilanteessa on myös kiinni siitä, millaista kiusaaminen on. Ei-assertiivinen toimintamalli voi olla heidän mukaansa taitavaa silloin, kun kyseessä on vaikkapa vakava fyysinen väkivalta.

Cowien (2000) tutkimus puolestaan valottaa sitä, miten sukupuoli luo omanlaisensa kontekstin, jonka sisällä kiusaamiseen vastaamista voidaan arvioida. Tutkimus osoittaa, että pojat osaavat ja pystyvät osoittamaan välittämistä ja tukemaan kiusattuja mutta saattavat jättää sen joissain tapauksissa tekemättä. Vertaisryhmässä etenkin pojat ovat Cowien tutkimustulosten mukaan haluttomia osallistumaan vertaissovittelun kaltaisiin interventiomenetelmiin. Yhtenä syynä tähän hän näkee sen, että poikien keskuudessa ei välttämättä arvosteta empatian osoittamista ja huolenpitoa. Cowien tutkimuksen tuloksia soveltaen voitaisiin ajatella, että kahdeksaluokkalainen poika ei voi itkeä ääneen toisten poikien joukossa sitä, miten inhottava joku luokkatoveri on ollut hänelle, mutta kahdeksaluokkalainen tyttö mahdollisesti voi.

Smith ym. (2001) tuovat esiin myös koulukulttuurin merkityksen pohtiesaan sitä, mikä saa kiusaamisen jatkumaan ja mikä loppumaan. He ovat havainneet tutkimuksessaan, ettei kiusaajan huomiotta jättäminen ole useinkaan yhteydessä pitkäkestoiisiin kiusaamistapauksiin. He pitävät mahdollisena, että kiusaajan sivuuttaminen voi toimia hyvin sellaisissa kouluympäristöissä, jotka eivät ole kovin suvaitsevaisia kiusatun osoittaman ahdistuksen suhteen. Sen sijaan koulukulttuureissa, joissa korostetaan sosiaalisen tuen tärkeyttä, kiusaajan toimien ohittaminen ei välttämättä ole kovin toimivaa, koska se peittää kiusatun kokeman hädän ja ahdistuksen. Hankalaksi tilanne muodostuu, jos kiusaaja käyttäytyy aggressiivisesti kiusatun ollessa passiivinen ja jos opettajat eivät tiedä ongelman laajuudesta ja vertaiset ovat epävarmoja, pitäisikö heidän puuttua tapahtumiin ja miten se kannattaisi tehdä (Charach ym. 1995, 17).

8.2 Teoreettiset pohdinnat

Tarkastelen tässä luvussa tutkimukseni tuloksia loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkasteluun käytettyjen teorioiden näkökulmasta ja pohdin uusien, esimerkiksi ryhmäviestinnän teorioiden, soveltamista jatkossa loukkaavien viestintäprosessien tarkasteluun.

Loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkasteluun sovelletut teoriat

Loukkaavia vuorovaikutusprosesseja on aikaisemmissa tutkimuksissa tarkasteltu esimerkiksi arviointiteorian ja kasvojen käsitteen näkökulmasta. *Arviointiteorian* keskiössä ovat vuorovaikutuksessa tehtävät tulkinnat siitä, uhkaako kyseinen tilanne jollakin tavalla yksilön hyvinvointia. Teoria olettaa, että yksilön tekemät ensisijaiset (Uhkaako tilanne hyvinvointiani?) ja toissijaiset tulkinnat (Jos

uhkaa, miten minun kannattaa toimia?) ovat yhteydessä tilanteessa koettuihin tunteisiin (ks. esim. Ellsworth & Scherer 2003). Teoria tarjoaa näkökulmia erityisesti loukkaavan viestinnän vastaanottamiseen. Se, millaisia tulkintoja ja tunteita loukkaava viestintä kiusatussa herättää, voi merkittävästi vaikuttaa siihen, millaisia toimintavaihtoehtoja kiusattu näkee tilanteessa olevan. Teoria olettaa myönteisten tunteiden johtavan lisääntyneeseen vuorovaikutukseen ja kielteisten puolestaan vetäytymiseen. Tämä periaate selittää tutkimukseni tuloksia osittain: oppilaat kuvasivat joissain tapauksissa kiusatuksi joutuneen oppilaan vetäytyvän vuorovaikutuksesta tai välttelevän tilanteita, joissa he saattaisivat kohdata kiusaamista.

Arviointiteoria ei kuitenkaan tarjoa näkökulmia sen tarkasteluun, millainen viestintä koetaan loukkaavana tai hyvinvointia uhkaavana. Se pikemminkin pureutuu loukkaavien viestien vastaanottamiseen liittyviin tulkintoihin. Sen sijaan *kasvojen käsite* mahdollistaa sekä loukkaavan viestinnän että siihen vastaamisen tarkastelun. Jokaisella ihmisellä on tarve vuorovaikutuksessa saada vahvistusta omille kasvoilleen, sille osalle minuutta, joka on esillä kyseisessä viestintäsuhteessa ja -tilanteessa (Cupach & Metts 1994, 3). Vuorovaikutuksessa puhuja voi säilyttää, menettää tai vahvistaa omia positiivisia ja negatiivisia kasvoja (Goffman 1967). Positiivisilla kasvoilla tarkoitetaan henkilön omakuvaa tai sosiaalista arvoa ja negatiivisilla kasvoilla puolestaan viitataan yksilön autonomian ja yksilönvapauden tarpeeseen (Brown & Levinson 1987). Cupachin ja Mettsin (1994, 95–96) mukaan kasvojen säilyttäminen on tärkeää vuorovaikutuksessa ylipäätään mutta erityisesti kasvojen merkitys korostuu ongelmallisissa tilanteissa. Kasvojen menettäminen johtaa yleensä viestintätilanteen epämiellyttäviin tuntemuksiin, joten sitä halutaan vuorovaikutuksessa välttää.

Kiusaamiseen kytkeytyvä loukkaava viestintä on potentiaalinen uhka kiusatun kasvoille, koska kiusatuksi joutuneen oppilaan tarve säilyttää kasvonsa syrjäytyy vuorovaikutuksessa toistuvasti. Tulokseni osoittavat, että kiusaaminen saattaa uhata kiusatun oppilaan kasvoja monella tapaa. Puhuja voi uhata kuulijan positiivisia kasvoja estämällä häntä kokemasta olevansa hyväksytty tai kritisoidulla, halveksimalla, syyttämällä tai saattamalla hänet naurunalaiseksi (Brown & Levinson 1987). Monet tämän tutkimuksen tuloksissa kuvatuista loukkaavan viestinnän muodoista toimivat juuri edellä mainituilla tavoilla: kiusattua saatetaan syyttää, kritisoida tai hänelle nauretaan. Loukkaava viestintä asettaa tällöin kyseenalaiseksi kiusatun oppilaan tarpeen tulla hyväksytyksi vertaisryhmässä. Loukkaava viestintä uhkaa monin tavoin kiusatun oppilaan myönteistä julkista ja sosiaalista kuvaa. Kiusatuksi joutuneen oppilaan negatiivisia kasvoja puolestaan voivat uhata sellaiset loukkaavan viestinnän muodot, jotka jollakin tavalla rajoittavat hänen toimintavapauttaan. Esimerkiksi kiusatun oppilaan vuorovaikutussuhteiden manipulointi ja syrjiminä toimivat tästä esimerkkinä. Kiusatun oppilaan ei tämän tutkimuksen tulosten perusteella ole aina mahdollista pitää yllä haluamiaan vuorovaikutussuhteita tai olla vertaisryhmän tasa-arvoinen jäsen. Tällaiset loukkaavan viestinnän muodot itse asiassa ovat uhka sekä kiusatun oppilaan positiivisille kasvoille (tarve tulla hyväksytyksi) että negatiivisille kasvoille (toimintavapauden rajoittaminen). On mahdollista, että tällainen loukkaava viestintä koetaan erityisen kielteiseksi. Jatkos-

sa tutkimuksissa voitaisiinkin selvittää, herättääkö positiivisia, negatiivisia tai mahdollisesti molempia kasvoja uhkaava loukkaava viestintä yhtä voimakkaita kielteisiä tunteita koulukiusaamistapauksissa.

Myös monien kiusatuksi joutuneen oppilaan valitsemien vastaamistapojen voidaan ajatella olevan uhka positiivisille kasvoille. Brownin ja Levinsonin (1987) mukaan esimerkiksi anteeksipyyttäminen tai kontrolloimaton tunteiden osoittaminen, kuten itkeminen, voi olla uhka puhujan positiivisille kasvoille. Näin ollen sekä itse loukkaava viesti että siihen vastaaminen muodostavat mahdollisen uhan kiusatun kasvoille. Havainto korostaa entisestään sitä, että kiusatun tekemillä tulkinnoilla, kiusaamisen herättämällä tunteilla ja sillä, kuinka kiusattu päättää toimia, on merkitystä kiusaamisen jatkumisen kannalta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat loukkaavan viestinnän ja siihen vastaamisen kytkeytyvän kiinteästi vuorovaikutussuhteiden ja ryhmän rakenteiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Täten tulokset myös omalta osaltaan haastavat aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä teorioita. Edellä mainitut teoriat tarjoavat näkökulmia sen tarkasteluun, mikä koetaan uhkaavana ja loukkaavana vuorovaikutuksessa ja kuinka loukkaavaa viestintää mahdollisesti tulkitaan ja millaisia toimintavaihtoehtoja tilanteessa pidetään mahdollisena. Ne eivät kuitenkaan tarjoa näkökulmia sen tarkasteluun, mikä merkitys loukkaavalla vuorovaikutuksella voi olla ryhmän tasolla.

Jatkossa loukkaavia vuorovaikutusprosesseja kannattaisi tämän tutkimuksen tulosten perusteella tutkia myös osana ryhmiä ja yhteisöjä. Tämä vaatii myös käytetyn teoriakentän laajentamista. Vahvasti tulkintoihin, tunteisiin tai yksilöihin keskittyvät teoriat eivät kykene tarjoamaan riittävästi käsitteitä, jäsennyksiä ja hypoteeseja loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkasteluun ryhmäviestinnän näkökulmasta. Aikaisemmista loukkaavaa viestintää ja siihen vastaamista tarkastelleista tutkimuksista puuttuvat lähes kokonaan näkökulmat, joissa otetaan huomioon ryhmän, kulttuurin tai yhteisön taso. Ainoastaan loukkaavien vuorovaikutusprosessien tutkimus perheissä tarjoaa joitakin näkökulmia laajempien sosiaalisten rakenteiden tarkasteluun (esim. Vangelisti & Maguire 2001; Vangelisti ym. 2007).

Shuten ym. (2008) tutkimus on esimerkki tarkastelutavasta, jossa yhdistetään loukkaavan viestinnän tarkasteluun myös ryhmät. Haastattelututkimuksen tulokset osoittavat, että pojat kohdistavat tyttöihin loukkaavaa seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyvää nimittelyä. He saattavat myös tulosten mukaan mustamaalata tyttöjen mainetta levittämällä perättömiä juttuja tyttöjen sukupuolikäyttäytymisestä. Shute ym. tulkitsevat tuloksiaan *sosiaalisen identiteetin teoriaan* nojaten siten, että pojat kyllä tiedostavat sukupuolisuuteen viittaavan nimittelyn loukkaavan tyttöjä mutta pitävät sitä silti hauskana juttuna (ryhmään kuuluvien tulkinta). Tytöt puolestaan pitävät kyseisiä kommentteja erittäin loukkaavina (ryhmän ulkopuolisten jäsenten arvio). Pojat tiedostavat kognitiivisella tasolla, että heidän käytöksensä voi loukata tyttöjä, mutta samalla he tarjoavat selityksiä omalle käyttäytymiselleen. Ensinnäkin pojat toteavat, että kyse on vain leikistä. Toisaalta he tuovat esiin sen, että tytöt eli ryhmän ulkopuolella olevat henkilöt ottavat kommentit liian vakavasti. Pojat siis selittävät tapahtumia oman ryhmänsä näkökulmasta myönteisellä tavalla siten, että

loukkaavista kommenteista ei muodostu uhkaa heidän oman ryhmänsä identiteetille.

Tämänkaltainen ajattelu sitoo yksittäiset loukkaavat viestit ryhmän jäsenyyteen ja siihen, kuinka loukkaava viestintä myös luo ja ylläpitää sosiaalisia rakenteita vuorovaikutuksessa. Myös Willer ja Cupach (2011) nostavat esiin sosiaalisen identiteetin teorian tyttöjen sosiaalisen aggression tarkastelun yhteydessä. He pitävät mahdollisena, että eronteot sisä- ja ulkoryhmän välillä poikkeavat merkittävästi toisistaan. Sosiaalinen aggressio voitaisiin tällöin nähdä sisäryhmän identiteetin luomiskeinona tekemällä erotteluja sisä- ja ulkoryhmän välillä.

Ryhmäviestinnän teorit loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkastelussa

Loukkaavia vuorovaikutusprosesseja voitaisiin jatkossa tutkia ryhmäviestinnän teorioista käsin. Esimerkiksi *bona fide -ryhmien* (esim. Putnam & Stohl 1996; Stohl & Putnam 2003), *struktuuraatioteorian* (ks esim. Giddens 1984; Poole 1999, 48–52) ja *symbolisen konvergenssin* (ks. esim. Bormann 1996, Bormann ym. 2001; Poole 1999, 46–48) kaltaiset käsitteet ja teorit voisivat tarjota uusia väyliä loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkasteluun. Sunwolf (2008) katsoo näiden tarkastelutapojen lukeutuvan *symbolis-tulkinnalliseen viitekehukseen*. Näkökulma voi hänen mukaansa tarjota selityksiä sille, miksi ryhmän jäsenet tukeutuvat tiettyjen symbolien käyttöön ja millaisia vaikutuksia erilaisten symbolien muodostumisella ja käytöllä on yksilö-, suhde- ja ryhmätason prosesseihin ja lopputuloksiin. Ryhmässä symbolit mahdollistavat jaettujen merkitysten muodostumisen ja kollektiivisen toiminnan. Näkökulman avulla voidaan Sunwolfin mukaan tarkastella sitä, kuinka ryhmän jäsenet käyttävät symboleita ja kuinka ryhmän vuorovaikutus on myös symbolien käytön tulosta.

Bona fide -ryhmällä tarkoitetaan luonnollisesti muodostunutta ryhmää, jota tutkitaan sen omassa ympäristössä (ks. lisää esim. Putnam & Stohl 1996; Stohl & Putnam 2003). Kielteisiä vuorovaikutusilmiöitä lasten ja nuorten vertaisryhmässä on tutkittu jonkin verran luonnollisten ryhmien näkökulmasta (esim. Sunwolf & Leets 2003; 2004). Luonnollisten ryhmien tutkimus lähtee liikkeelle ajatuksesta, että ryhmällä on läpäisevät rajat ja ryhmän jäsenyys on jatkuvassa liikkeessä ja neuvoteltavissa. Ryhmän jäsenet voivat myös kuulua eri ryhmiin, ja tästä saattaa syntyä rooliristiriitoja, joista ryhmässä on neuvoteltava. Näkökulmaan liittyy keskeisenä myös ajatus siitä, että ryhmä luo omaa identiteettiään vuorovaikutuksessa. Loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkastelu luonnollisten ryhmien näkökulmasta voisi tarjota uusia avauksia sen tutkimiseen, kuinka loukkaavat vuorovaikutusprosessit, oppilaiden mahdollisesti ristiriitaiset roolit ja ryhmän identiteetin luominen kiinnittyvät yhteen.

Strukturaatioteoria kuvaa sitä, kuinka vuorovaikutuksessa tuotetaan ja uudelleentuotetaan sosiaalisia järjestelmiä ja rakenteita (ks. esim. Giddens 1984; Poole 1999). *Strukturaatio eli rakenteistuminen* käsitteenä selittää sitä, kuinka ryhmä tuottaa sosiaalisia järjestelmiä vuorovaikutuksessa ja kuinka toisaalta nämä järjestelmät ohjaavat vuorovaikutusta. Esimerkiksi Pörhölä (2006) kuvaa ryhmien rakentumista ja sitä, miten se mahdollisesti liittyy osaksi kiusaamisilmiötä. Usein ryhmät muodostuvat sellaisten yksilöiden välille, joiden yksilölli-

set ominaisuudet ovat yhteen sovitettavissa, mutta jotka tavalla tai toisella täydentävät toisiaan. Jäsenet tuovat ryhmään sen tarvitsemia voimavaroja, vahvuuksia. Kun ryhmä on saanut tarvitsemansa voimavarat ja toimii hyvin, se sulkee rajansa. Ryhmän muodostumisvaiheesta myöhästynyt oppilas saattaakin jäädä ryhmän ulkopuolelle eikä mahdu enää mukaan joukkoon. Tiivis, saman arvomaailman jakava ryhmä saattaa lisätä keskinäistä koheesiotaan kiusaamalla jotakuta ryhmän ulkopuolista jäsentä. Toistaiseksi strukturaatioteoriaa on käytetty melko vähän koulukiusaamisen empiirisessä tarkastelussa. Se voisi kuitenkin tarjota näkökulmia siihen, kuinka loukkaavat vuorovaikutusprosessit tuottavat vertaisryhmään rakenteita.

Symbolisen konvergenssin teoria tarjoaa teoreettisen viitekehyksen jaettujen merkitysten tarkastelulle koulukiusaamiskontekstissa (Pörhölä ym. 2006, 281). Teorian (ks. esim. Bormann 1996; Borman ym. 2001) lähtökohtana voidaan pitää ajatusta siitä, että yksilöiden kuva sosiaalisesta todellisuudesta pohjautuu kertomuksiin, joiden uskotaan refleктоivan todellisuutta. Kertomukset tai pikemminkin fantasiateemat luodaan vuorovaikutuksessa, ja ne ovat usein symbolisia. Vuorovaikutuksessa pienryhmät jakavat näitä symbolisia kertomuksia, ja ne kulkeutuvat vuorovaikutuksessa pienryhmästä toiseen. Yksittäisistä kertomuksista rakentuu teorian perusolettamusten mukaan retorisia visioita eli laajempia narratiivisia kokonaisuuksia, joihin liittyy perustavanlaatuisia oletuksia siitä, kuinka asiat sosiaalisessa todellisuudessa ovat olleet, ovat parhailaan ja kuinka ne mahdollisesti tulevaisuudessa kehittyvät. Jakaessaan fantasiateemoja ryhmän jäsenet luovat yhteisen retorisen vision, joka lisää koheesiota ryhmän sisällä ja tarjoaa tunteen identifiointumisesta ryhmässä vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen.

Monet kyseisen teorian peruskäsitteistä tarjoavat välineitä sen tarkastelemiseen, kuinka koululuokka voi rakentaa omaa retorista visiotaan kiusaamisen avulla. Fantasiateemat ja niiden kautta rakentuvat retoriset visiot sisältävät pienempiä yksiköitä, kuten 1) erilaisia hahmoja (esim. sankarit ja rosvot), 2) kertomuksen juonen eli ajatuksen siitä, miten tapahtumat yleensä etenevät kunkin fantasiateeman sisällä, 3) tapahtumapaikan kuvauksen ja 4) fantasiaa kontrolloivan toimijan (engl. sanctioning agent), joka tarjoaa tapahtumille oikeutuksen. Kiusaaminen tarjoaa ryhmälle erilaisia mahdollisuuksia määrittää sitä, kuka ryhmän sisällä on sankari ja kuka on roisto. Kiusatusta kerrotut tarinat, joissa häntä kuvataan esimerkiksi ärsyttäväksi tai hankalaksi tyyppiksi, oikeuttavat kiusaamisen. Kiusattu ansaitsee huonon kohtelun ja hän on fantasian roisto.

8.3 Käytännön sovellukset

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tarkastella koulukiusaamiseen kytkeytyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja yläkoulun oppilaiden näkökulmasta. Vuorovaikutusprosessien kuvauksen lisäksi tutkimus tarjoaa tuloksia, joita voidaan soveltaa koulukiusaamisen vastaisten interventioiden suunnittelussa ja opetta-

jankoulutuksessa. Pohdin tässä aluvussa tutkimuksen keskeisiä tuloksia näistä näkökulmista.

Oppilaskeskeisyys interventioiden suunnittelussa

Tulokseni osoittavat, että oppilaiden koulukiusaamiskokemuksia kartoitettaessa ja interventioita suunniteltaessa olisi syytä tukeutua *oppilaskeskeiseen näkökulmaan*. Tällä tarkoitan sitä, että niin koulukiusaamisen määrittelyssä, sen yleisyyden arvioinnissa kuin kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, puuttumisessa ja akuutin kiusaamisen päättymisen jälkeen tarjottavassa tuessa olisi huomioitava oppilaiden omat kokemukset ja heidän tapansa ymmärtää koulukiusaaminen. Kiusaamisen kanssa työskentelevien aikuisten, esimerkiksi ilmiötä tarkastelevien tutkijoiden, työssään kiusaamistapauksia selvittelevien opettajien ja kotona oman lapsensa kanssa kiusaamisesta keskustelevien vanhempien käsitykset kiusaamisesta voivat erota merkittäväällä tavalla siitä, miten oppilaat ymmärtävät kiusaamisen. Tällöin on oleellista tarkastella, mitä oppilaat itse asiassa tarkoittavat puhuessaan kiusaamisesta. Oppilaskeskeisyyttä koulukiusaamisen tarkastelussa on peräänkuulutettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Guerin & Hennessy, 2002; Madsen 1996; Naylor ym. 2006).

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että esimerkiksi oppilaat, vanhemmat, opettajat ja tutkijat eivät välttämättä jaa yhtenäistä käsitystä siitä, mistä koulukiusaamisesta on kysymys (ks. esim. Craig ym. 2000; Hazler ym. 2001; Kauppi & Pörhölä 2008; Mishna ym. 2006; Vaillancourt ym. 2008). Tutkimukseni tulokset osoittavat, *etteivät oppilaat keskenään välttämättä muodosta yhtä yhtenäistä ryhmää*, jossa kiusaaminen ymmärrettäisiin yhtäläisesti. Pikemminkin voitaisiin ajatella, että yläkoulun oppilaista muodostuu erilaisia ryhmiä, jotka jakavat ymmärryksen siitä, mitä kiusaamiseen kytkeytyvät loukkaavat vuorovaikutusprosessit heille merkitsevät. Eri ryhmien välillä samoja loukkaavia viestintätilanteita voidaan kuitenkin tulkita toisistaan poiketen. Esimerkiksi kahden tytön välinen riita ja siitä seurannut ystävyysuhteen katkeaminen voi näyttää hyvin erilaiselta riippuen siitä, kuka havainnoija on. Toiselle ystävyysuhteen osapuolelle tapaus voi edustaa kiusaamista, jonka seurauksena hän on syrjäytynyt, jollekin tyttöryhmälle se edustaa ruotuun palauttamista ja oikeuden tapahtumista ja pojat puolestaan eivät välttämättä ole koko tapauksesta tietoisia. Tulevaisuudessa interventioiden suunnittelussa olisi hyvä pohtia sitä, mikä merkitys ennaltaehkäisevien ja puuttumistoimien näkökulmasta tarkasteltuna on oppilaiden erilaisilla tavoilla tulkita ja ymmärtää koulukiusaamista. Näkökulma on tuore, ja se voi tarjota uusia avauksia esimerkiksi koulukiusaamisen vastaisen interventioiden suunnitteluun.

Esimerkiksi Karhunen (2008) sekä Mishna ym. (2006) nimeävät yhdeksi kiusaamistapausten selvittämisen haasteeksi oppilaiden erilaiset todellisuudet. Selvittäessään kiusaamistapauksia opettaja kuulee tapahtumista erilaisia versioita niin kiusatulta, kiusaajalta kuin kiusaamistapausta sivusta seuranneilta oppilailtakin. Opettaja joutuu väistämättä pohtimaan kiusaamistapauksia pohiessaan, kenen kertomus tapahtumista on kaikkein luotettavin. Eräs Mishnan ym. (2006, 267) tutkimukseen osallistunut opettaja kuvaa ongelmaa toteamalla, että jos opettaja ei ole paikalla todistamassa tilannetta, voi hän kohdata dilem-

man. Hän ei rankaise ketään tai joutuu rankaisemaan kaikkia. Oppilaiden kuvaukset samoistakin tapahtumista voivat poiketa toisistaan melkoisesti, eikä opettajan aina ole helppoa esimerkiksi selvittää, kuka oikeastaan syrjii, ketä ja miksi tai keksiä tilanteeseen toimivia ratkaisukeinoja. Kiusaamisenvastaisessa työssä tulisikin ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat ymmärtää kiusaamista ja tulkita kiusaamiseen liittyviä tapahtumia. On mahdollista, että tämä on otettava huomioon myös kiusaamisenvastaisia interventioita suunniteltaessa. Välttämättä samanlaiset toimenpiteet eivät ole tarkoituksenmukaisia kaikille oppilasryhmille.

Lisäksi tulosten pohjalta voidaan todeta, että kiusaamisen vastaisessa työssä ja interventioita suunniteltaessa *oppilaita on tuettava erityisesti vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmän rakenteisiin kietoutuvan kiusaamisen havaitsemisessa ja selvittämisessä*. Yläkoulun oppilaat tiedostavat kyllä jossain määrin, että toistuva syrjiminen on kiusaamista. Silti he voivat kohdata vaikeuksia sellaisissa kiusaamistapauksissa, joissa jonkun oppilaan vuorovaikutussuhteita vahingoitetaan, hänen mainettaan mustamaalataan tai hänen asemaansa ryhmässä manipuloidaan. Oppilaat voivat myös ajatella, että heidän tulisi kestää ja selvittää itse tällaiset ongelmat vuorovaikutussuhteissaan. Oppilaiden kanssa on hyvä keskustella siitä, miten vertaissuhteissa esiintyviä ongelmia on mahdollista selvittää. Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että on helpompi kertoa koulun aikuisille ilmeisestä kiusaamisesta kuin erilaisista vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmän rakenteisiin kytkeytyneistä loukkaavan viestinnän muodoista. Oppilailla on kuitenkin yhtäläinen oikeus saada aikuisilta tukea jäädessään esimerkiksi oman luokkayhteisönsä ulkopuolelle.

Kun kiusaaminen kytkeytyy osaksi oppilaiden vertaissuhteita ja ryhmän rakenteita, tarvitaan aikuisten apua. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että kiusaamisesta voi tulla pitkään jatkuessaan osa koululuokan vakiintuneita vuorovaikutustapoja. Se on liian iso haaste vertaisryhmän selvitettäväksi. Koulu-kiusaamiseen puuttumisen ohella kiusaamista ennaltaehkäisevät toimet, kuten esimerkiksi suhde- ja ryhmätaitojen opettaminen (Pörhölä 2006; 2007) sekä eri osapuolten tukeminen varsinaisen kiusaamisen päätyttyä (Pörhölä 2008) ovat merkityksellisiä silloin, kun kiusaaminen kytkeytyy vahvasti kiusatun vuorovaikutussuhteisiin ja vertaisryhmän rakenteisiin. Lisäksi oppilaita voidaan rohkaista toimimaan vertaisryhmässä kiusaamisenvastaisesti, mikä onkin nostettu esimerkiksi KiVa Koulu -toimenpideohjelman yhdeksi keskeiseksi teemmaksi (Salmivalli ym. 2010).

Näkökulmia opettajien koulutukseen

Tutkimukseni tulokset antavat viitteitä siitä, että opettajat puuttuvat kiusaamistapauksiin ainakin silloin, kun koulussa ilmenee jotakin tavallisuudesta poikkeavaa (esim. välituntitappelu, joku alkaa itkeä, oppilas kertoo kiusaamisesta opettajalle). Kiusaaminen ei kuitenkaan aina näy koulun arjessa järjestyshäiriöinä, sanaharkkoina tai tappeluina. Kiusattu ei välttämättä itke tai muuten oirehdi siten, että opettaja kokisi puuttumisen välttämättömäksi. Kun kiusaaminen kytkeytyy tiiviisti esimerkiksi oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin tai vertaisryhmän rakenteisiin, vaatii opettajalta erityistä herkkyyttä tunnistaa

oppilaiden vertaissuhteissa mahdollisesti ilmenevää loukkaavaa viestintää. Merkille pantavaa on, että kiusaaminen ei aina näy koulun arjessa ongelmakäyttäytymisenä.

Kiusaamisen havaitseminen ja siihen puuttuminen vaatii koulu yhteisössä *herkkyyttä tunnistaa oppilaiden välisissä suhteissa esiintyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja*. Jotta kiusaamisongelmia voitaisiin koulun arjessa tehokkaasti ehkäistä ja niihin voitaisiin puuttua, on kiusaaminen kyettävä koulu yhteisössä tunnistamaan ja nimeämään kiusaamiseksi yhtenevällä tavalla. Kokko ja Pörhölä (2009) tuovat esiin sen, että puuttuminen voi olla erityisen vaikeaa kiusaamisen kytkeytyessä oppilaiden väliin vuorovaikutussuhteisiin. Opettajan olisi tällöin kyettävä seuraamaan ryhmän rakentumista ja sitä, jääkö joku ryhmän ulkopuolelle. Tämän lisäksi opettajan tulisi heidän mukaansa ymmärtää kiusatun oppilaan subjektiivisia tuntemuksia loukatuksi tulemisesta ja sitoutua kiusaamisenvastaiseen työhön. Kun koululuokassa havaitaan kiusaamista, olisi opettajan oltava myös halukas puuttumaan kiusaamiseen. Lisäksi hänellä tulisi olla tähän tarvittavat viestintätaidot. Opettajien havaitsemisen ja puuttumisen taitojen kehittäminen onkin nostettu yhdeksi keskeisistä kehittämiskohteista koulukiusaamisen ehkäisyssä, tutkimuksissa (esim. Fekkes ym. 2005) ja kartoituksissa (Luopa ym. 2008, 36).

Kiusaamiseen puuttuminen edellyttää koulun henkilökunnan tietoisuuden lisäämistä siitä, miten oppilaat ymmärtävät koulukiusaamisen. Esimerkiksi Owens, Shute ja Slee (2000) korostavat, että etenkin epäsuoran aggression tunnistaminen koulussa vaatii koulun henkilökunnan tietoisuuden herättelemistä. Henkilökunta tarvitsee tietoa siitä, miten epäsuora aggressio ilmenee oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ja kuinka siihen tulisi puuttua. Myös Yoon, Barton ja Taiariol (2004) tuovat esiin sen, että opettajille tulisi tarjota koulutusta siitä, mitä epäsuora aggressio on, miten se ilmenee ja millaisia vaikutuksia sillä on. Heidän mukaansa hyvin harvat interventio-ohjelmat tarjoavat opettajille välineitä ja työkaluja piiloiseen ja oppilaiden väliin vuorovaikutussuhteisiin kietoutuvaan kiusaamiseen puuttumiseen. Opettajat saattavatkin kokea, että heillä ei ole keinoja puuttua epäsuoraan kiusaamiseen (Mishna ym. 2006). Tutkimukseni tulokset korostavat entisestään tarvetta *lisätä tietoisuutta ja kehittää toimintamalleja puuttua vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmän rakenteisiin kytkeytyvään kiusaamiseen*.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että opettajat saattavat joissakin tilanteissa vähätellä joitakin kiusaamisen muotoja ja toisaalta pitää kiusaamisena sellaista vuorovaikutusta, jonka oppilaat eivät katso olevan kiusaamista. Esimerkiksi opettajien ja kuraattoreiden on havaittu pitävän kiusaamisena fyysistä väkivaltaa, joka ei välttämättä täytä kaikkia kiusaamisen tunnusmerkkejä (Hazler ym. 2001). Lisäksi opettajilla on huomattu olevan taipumusta pitää fyysistä väkivaltaa tai sen uhkaa erilaisia sosiaalisia ja emotionaalisia kiusaamisen muotoja vakavampana (Hazler ym. 2001; Yoon & Kerber 2003). Sama asia on todettu myös opettajiksi opiskelevien joukossa (Bauman & Del Rio 2006; Craig ym. 2000). Opettajien on havaittu olevan valmiimpia puuttumaan hanakammin fyysiseen ja sanalliseen kiusaamiseen kuin sosiaaliseen eristämiseen (Yoon & Gerber 2003).

Besag (2006) näkee mahdollisena myös sen, että tyttöjen välisissä suhteissa esiintyviä kahinoita ja riitoja ei pidetä kiusaamisena. Esimerkiksi opettajien voi olla vaikea ajatella, että näissä kahinoissa olisivat osallisina kiusaaja ja kiusattu. Kahinoihin ei välttämättä suhtauduta yhtä vakavasti kuin selkeää fyysistä väkivaltaa sisältäviin kiusaamistapauksiin. Besag huomauttaa, että tyttöjen välinen kiusaaminen voi yksinkertaisesti olla vaikeaa havaita. Se, että opettaja ei tiedä jonkun luokkansa tytön olevan kiusattu, ei välttämättä johdu Besagin mukaan opettajan ammattitaidottomuudesta vaan pikemminkin siitä, että kiusaaminen voi todella olla haasteellista havaita. Lisäksi hän muistuttaa, että opettajien voi olla haasteellista ymmärtää, miten rankaksi tytöt kokevat ystävyys-suhteissa ilmenevät ongelmat. Esimerkiksi kokemus parhaan ystävän puuttumisesta voi olla ahdistava tunne.

Mishna ym. (2006) tutkimuksen mukaan oppilaat, opettajat, vanhemmat ja rehtorit tulkitsevat jopa samoja koulukiusaamistapauksia eri tavoin. Haastatelluun osallistuneet opettajat eivät esimerkiksi aina tienneet kiusaamisen yleisyydestä omalla luokallaan eivätkä oppilaiden vanhemmat olleet tietoisia oman lapsensa koulukiusaamiseen liittyvistä kokemuksista. Vanhemmat saattavat tulosten mukaan esimerkiksi pitää jotain tapahtumaa normaalina osana oppilaiden elämää lasten kokiessa tilanteen sietämättömäksi. Kaupin ja Pörhölän (2008) tutkimus puolestaan osoittaa, että vanhempien käsitykset oppilaiden välisestä koulukiusaamisesta voivat olla melko harhaanjohtavia. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kyllä arvioivat kiusaamisen yleisyyden melko realistisesti mutta eivät uskoneet oman lapsensa kiusaavan muita.

Madsen (1996) tuo esiin erilaisen ymmärryksen koulukiusaamisesta esimerkiksi opettajien ja oppilaiden välillä voivan johtaa siihen, että kiusaamiseen ei osata tarttua koulussa oikealla tavalla. Se, etteivät opettajat puutu oppilaiden näkökulmasta ilmeiseen kiusaamiseen, saattaa saada kiusaamisen näyttämään oppilaiden näkökulmasta hyväksyttävältä. Ennaltaehkäisevät toimet ja kiusaamiseen puuttuminen saattavat kohdistua oppilaiden näkökulmasta epäoleellisiin asioihin. Karhunen ja Pörhölä (2007) pitävät mahdollisena, että opettajien käsitykset siitä, mitä kiusaaminen on, voivat estää heitä havaitsemasta kiusaamista oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa. Jos kiusaamisen esimerkiksi ajatellaan olevan voittopuolisesti sanallista ja fyysistä, voivat läheiseksi koettuihin vuorovaikutussuhteisiin kytkeytyvät kiusaamisen muodot jäädä huomiotta.

Oppilaiden ja opettajien koulukiusaamista koskevat käsitykset ovat käytännön koulutyön kannalta merkittäviä. Mishna ym. (2006) osoittavat haastattelututkimuksessaan, että eroavaisuudet oppilaiden, vanhempien ja opettajien koulukiusaamista koskevissa käsityksissä saattavat johtaa siihen, että aikuiset eivät huomioi oppilaiden kokemuksia kiusatuksi tulemisesta. Mikäli oppilas kertoo opettajalle kiusaamisesta, joka ei opettajan mielestä ole kiusaamista, saattaa oppilas jäädä ilman koulun aikuisten tukea. Mishna ym. toteavatkin, että havaitun käyttäytymisen on jossain määrin vastattava omaa käsitystä kiusaamisesta, jotta oppilaat tunnistavat, mitä koululuokassa on meneillään. Toisaalta myös opettajien koulukiusaamista koskevilla käsityksillä on heidän mukaansa oltava jonkinlaisia yhtymäkohtia oppilaiden koulukiusaamiskäsitysten kanssa.

Yhteenvedona voidaan todeta kiusaamisen olevan hyvin monitahoinen ilmiö, joka näyttää hyvin erilaisena eri koulu yhteisön toimijoiden näkökulmasta tarkasteltuna. Kiusaamiseen tarttuminen ja siihen puuttuminen vaatii koulu yhteisössä *systemaattisia toimia ja keskustelua* siitä, mikä koetaan kiusaamiseksi ja mitä se itse kullekin tarkoittaa. Tietoisuuden lisääminen ja puuttumistoimien integroiminen osaksi koulu yhteisön toistuvia käytänteitä mahdollistaa sen, ettei kiusaamisesta tule osa joidenkin oppilaiden arkipäiväistä vuorovaikutusta koulussa.

8.4 Jatkotutkimusideat

Lapsia ja nuoria on tutkittu melko vähän puheviestinnän kentällä. Myös oppilaiden väliset vertaissuhteet ja niissä ilmenevät ongelmat ovat niukasti tutkittua aihealuetta puheviestinnässä. Jatkossa voisikin olla hedelmällistä soveltaa muissa konteksteissa saatua tietoa loukkaavista vuorovaikutusprosesseista lasten ja nuorten tutkimiseen. Tällöin voitaisiin kehittää uusia käsitteitä, malleja, teorioita ja näkökulmia sen tutkimiseen, mitä erityistä on lasten ja nuorten välisissä vuorovaikutussuhteiden ongelmissa. Loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkastelu lasten ja nuorten parissa voisi tarjota myös hedelmällisen kentän jo käytössä olleiden teorioiden kehittämiseksi tai uusien teorioiden testaamiselle.

Tällä hetkellä loukkaavien vuorovaikutusprosessien tutkimuksissa on keskitytty pääosin intra- ja interpersonaalisten prosessien tarkasteluun. Tätä näkökulmaa voitaisiin jatkossa laajentaa siten, että loukkaavaa viestintää pyritäisiin tarkastelemaan laajempien suhteisiin ja ryhmiin kytkeytyvien näkökulmien kautta. Etenkin ryhmäviestinnän teoriat voisivat tarjota syvällisempiä näkökulmia loukkaavan viestinnän tarkasteluun. Jatkossa koulukiusaamiskontekstissa esiintyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja voitaisiin tarkastella kokonaisuutena esimerkiksi siten, että niihin liittyvät tulkinnat, vuorovaikutussuhteet ja ryhmäviestinnälliset prosessit huomioitaisiin samanaikaisesti.

Toinen mahdollinen suunta, johon loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkastelua voitaisiin laajentaa, on attribuutioiden tarkastelu. Esimerkiksi Vangelisti ym. (2005) ovat yhdistäneet tutkimuksessaan loukkaavan viestinnän ja sille annettujen selitysten tarkastelun. He näkevät, että loukkaaville viesteille annetut selitykset vaikuttavat siihen, millaisia tunteita loukkaavat viestit saavat aikaan ja miten niihin pyritään vastaamaan. Tämän ajattelutavan mukaisesti voitaisiin ajatella, että esimerkiksi tulkinnat kiusaamisen luonteesta (esim. leikkiä, hupia, tavallista kanssakäymistä, alistamista), ovat kytköksissä kiusaamisen selitysmalleihin eli käsityksiin siitä, miksi koulussa kiusataan. Täten tarkastelemalla oppilaiden tapoja selittää koulukiusaamista voitaisiin päästä käsiksi myös siihen, miten kiusaamista voitaisiin ennaltaehkäistä tai kuinka siihen voitaisiin puuttua.

Esimerkiksi Mandelbaum (2003) toteaa, että selityksiä käyttäytymiselle tuotetaan ja jaetaan vuorovaikutuksessa. Tapahtumien ja niiden syiden selittä-

minen muille saa hänen mukaansa usein kerronnallisen muodon. Tällöin tapahtumat asettuvat kertomuksessa laajempaan kehykseen ja muuttuvat ymmärrettävämmiksi. Attribuutioita voitaisiin tarkastella jatkossa esimerkiksi narratiivisen tutkimuksen keinoin tai soveltamalla symbolisen konvergenssin teoriaa esimerkiksi attribuutioiden tutkimiseen.

Toisaalta taas koulukiusaamista on tutkittu melko vähän nimenomaan vuorovaikutusprosessien näkökulmasta siten, että tarkastelu olisi voittopuolisesti nojannut nimenomaan viestinnän näkökulmiin ja tarkastelutapoihin. Koulukiusaamisen tarkastelu puheviestinnän näkökulmasta voisi hyödyttää koulukiusaamisen kehityspsykologista tutkimusta tarjoamalla näkökulmia siihen, miten kiusaamisprosessit syntyvät, rakentuvat ja kuinka niitä pidetään yllä oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Epäselvää myös on, miten sosiaalinen tuki ja kiusatuksi joutuneen oppilaan puolustaminen ilmenevät vuorovaikutuksessa. Viestinnän tutkimus voisikin tarjota lisätietoa esimerkiksi koulukiusaamisesta ja sosiaalisesta tuesta.

Bukowski ja Adams (2005) puolestaan tuovat esiin, että oleellista olisi tutkia merkityksiä, joita oppilaat liittävät vaikkapa ystävyyteen. Esimerkiksi kielteiset kokemukset vertaissuhteissa voivat saada aikaan hyvin erilaisia vaikutuksia riippuen siitä, mikä merkitys kyseisillä tapahtumilla on lapselle tai nuorelle. Oppilaiden erilaiset vertaissuhteisiin liittämät merkitykset ovat siis oleellinen osa vertaisryhmän tutkimusta ja etenkin niitä prosesseja, jotka kehkeytyvät vaikkapa kiusaamisen seurauksena. Bukowski ja Adams ehdottavat, että tulevaisuudessa vertaissuhdetutkimuksissa tulisi tutkia entistä enemmän varsinaisia vuorovaikutusprosesseja yksittäisten prosesseja kuvaavien muuttujien sijaan. Tähän laadulliset menetelmät tarjoavat heidän mukaansa hyvän lähtökohdan.

Aikaisemmalle koulukiusaamisen tutkimukselle on myös ollut melko tyyppillistä tukeutuminen kiusatuksi joutuneiden oppilaiden käsitysten ja kokemusten tarkasteluun. Jatkossa olisi mielenkiintoista pyrkiä saamaan myös muiden oppilaiden ääni kuuluviin ja selvittää, miten toisia kiusaavat oppilaat kokevat kiusaamisen ja miten he esimerkiksi oikeuttavat tai selittävät omia toimiaan. Hedelmällistä jatkossa voisi esimerkiksi olla se, että huomion keskipisteeksi asetettaisiinkin toisia kiusaava oppilas ja se, miten luokkatoverit kuvaavat ja tulkitsevat toisia kiusaavan oppilaan viestintää. Monet tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaista kertovat siitä, kuinka he ovat jossakin kouluhistoriansa vaiheessa seuranneet luokkatoverinsa joutumista kiusatuksi. Kukaan oppilaista ei kuvaa siitä, kuinka he ovat seuranneet jonkun luokkatoverinsa systemaattisesti kiusaavan ja alistavan muita. Jatkossa voitaisiin pyrkiä saamaan esille vahvemmin toisia kiusaavan oppilaan näkökulma ohjeistamalla oppilaita kuvaamaan tällaisten oppilaiden toimintaa. Tällöin kiusaamisilmion fokukseen asettuisi toisia kiusaava eikä kiusatuksi joutunut oppilas.

Koulukiusaaminen on voimakkaita tunteita herättävä tutkimuskohde. Tutkimukseni tulokset tukevat aiempia näkemyksiä siitä, että kiusaaminen on myös hyvin subjektiivinen kokemus. Tämä luo aina myös haasteita kiusaamisen tutkimiselle. Valittiin jatkossa mikä tahansa teoria tai menetelmä kiusaamisen tutkimuksen lähtökohdaksi, on kiusaamisen luonne hyvä pitää mielessä.

Kiusaaminen on joillekin hupia, toisille elämää merkittävästi muuttava kokemus. Näiden erilaisten kokemusten tunnistaminen ja tunnustaminen on koulu-kiusaamisen tarkastelussa tärkeää.

SUMMARY

School bullying: Hurtful interaction processes in students' peer relationships

Background

School is an important social environment for students. Yet a significant proportion of students experience repetitive school bullying. School bullying has been defined as a process of interaction in which one student is repeatedly hurt and/or excluded by one or a group of students without being able to defend him- or herself or to affect the treatment to which he or she has been subjected (Pörhölä 2009b, 83). The latest results from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)¹ study indicate that approximately 12% of the thirteen-year-old and 7-8% of the fifteen-year-old primary-school students have been bullied at least twice during the past two months (Currie et al. 2012). School bullying has been found to be a considerable risk for the well-being of both the students being bullied and the bullying others (see, e.g., Pörhölä 2008; 2009).

Despite the fact that bullying is a fairly common and well-known social problem, it may be challenging for school personnel to identify. For example, the results from the School Health Promotion (SHP)² Study illustrate that a majority (70%) of the students that had either bullied others or been bullied themselves, reported that the school personnel had not taken any actions against bullying. These results do not actually reveal whether this is caused by the difficulties school personnel may have in identifying bullying, or whether this is a result of their uncertainty of not knowing how to tackle school bullying. Nevertheless, quite a few Finnish comprehensive school students may share the view that school personnel do not intervene when bullying occurs. This study aims to offer one possible explanation to the question of why school bullying may be hard, at times, to identify, with the resulting failure to intervene, by paying attention to the hurtful interaction processes connected to school bullying.

Prior research on school bullying lacks studies concentrating specifically on the actual interaction processes in bullying. Various manifestations of aggression connected to school bullying have widely been recognized in previous studies (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhoric 2005; Rivers & Smith 1994), but school bullying has rarely been studied from the perspective of hurtful interaction processes. For example, little attention has been paid to the ways in which students perceive and interpret hurtful interaction processes (Pörhölä, Rainivaara & Karhunen 2006) or to children's experiences of hurtful interaction with their peers in general (Vangelisti & Hampel 2010). Therefore, this study set out to explore how students describe their concepts regarding the hurtful interaction processes in school bullying situations and their experiences thereof.

¹ www.euro.who.int

² <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/EN/index.htm>

It has been stated that bullying is a communication phenomenon that can and should be examined by means of communication constructs and theories (Pörhölä et al. 2006). Pörhölä et al. emphasize the fact that bullying manifests itself as verbal and nonverbal messages in interaction, exists in the interpersonal relationships among students, and may be associated with various group communication processes and structuration of the peer group. The study is based on the idea that bullying is developed and sustained through communication. This idea is supported by the ontological and metatheoretical presuppositions of the study. Ontologically, school bullying in this study is understood as an interaction process among students. Furthermore, the study relies on the sociocultural tradition in communication research (Craig 1999). When school bullying is investigated from this metatheoretical perspective it can be seen to be created, developed, and sustained through interaction within the peer group community. The relationship between social structures and interaction is twofold: through interaction the students structure the social reality within the peer group and at the same time these structures may constrain the interaction.

The theoretical background is threefold: 1) studies concentrating on hurtful communication and responses to it, 2) theories applied to the study of hurtful interaction processes, and 3) research concentrating on school bullying in various disciplines.

The goal of this study is to describe students' conceptions and experiences of school bullying from the perspective of hurtful interaction processes. Furthermore, students' descriptions of hurtful interaction processes at different ages are taken into consideration. In addition, the purpose is to explore how students' gender and previous experiences of bullying are connected to their ways of understanding hurtful interaction processes. In previous studies students' in-depth understanding of school bullying, especially from the communication standpoint, has rarely been investigated.

Research questions

The research questions are as follows:

1. What kind of hurtful communication is connected to school bullying according to students?
2. How do students describe the responses to hurtful communication in school bullying?
3. How do students interpret the hurtful interaction processes?
 - a. How do students describe the hurtful interaction processes at different ages?
 - b. What is the nature of the connection between the genders and the students's way of describing and interpreting hurtful interaction processes?
 - c. What is the nature of the connection between the students' preceding experiences of bullying to their way of describing and interpreting hurtful interaction processes?

Methods

In order to answer the research questions, a qualitative study was conducted. Altogether 365 students (189 girls and 176 boys) aged from 13 to 17 years participated in the study. As part of a larger study, the students were given two written tasks. By means of open-ended questions and detailed written accounts, the respondents described their concepts and experiences regarding hurtful interaction processes connected to school bullying. First, they were asked to answer few open-ended questions (e.g., Consider what constitutes, in your opinion, school bullying.) (n = 345). Second, they were requested to describe in great detail their own experiences of bullying (n = 151). By means of inductive qualitative analysis assisted with ATLAS.ti qualitative analysis software, descriptions of hurtful communication and responses to it were explored. The analysis proceeded gradually through four steps: 1) organizing the data, 2) coding the data by adding categories to actual text, 3) creating larger themes by comparing similarities and difference between categories, and finally 4) drawing conclusions.

Third, the participants were asked to report their previous experiences of being bullied and bullying others on four separate scales (for more, see Pörhölä 2008; 2009). The participants were then divided into four distinct groups (bullies, victims, bully-victims, and control group) according to their previous experiences. Furthermore, similarities and differences were investigated between the four groups and between genders, in order to reach a deeper understanding of hurtful communication and responses to it from various viewpoints. In addition, the ways students described the hurtful interaction processes at different ages were taken into consideration.

Findings

Overall, the findings provide a vivid depiction of school bullying from the communication point of view. Especially extensive descriptions of hurtful communication and of varying responses to it were obtained.

First, the answers to the open-ended questions revealed that certain unique features of school bullying were emphasized by students. For example, the intentionality and repetition were not seen to be characteristic of bullying, but rather bullying was understood to cause harm to the victim. Verbal insults and physical violence of various forms were, in students' opinion, the most typical manifestations of bullying. Little difference was found in the conceptualizations offered by boys and girls, or students with various previous experiences of bullying.

Second, the analysis of written accounts yielded three conceptual categories describing the hurtful communication in school bullying: 1) descriptions of hurtful verbal and nonverbal communication, 2) hurtful communication as part of significant interpersonal relationships, and 3) hurtful communication as a way to structure the peer group. These categories reflected the ways school bullying was perceived, interpreted, and understood by students. According to the findings, negative feelings in interaction could be aroused by intentional or unintentional, verbal or nonverbal hurtful communication taking place bet-

ween friends or acquaintances, privately or publicly, once or repetitively. The findings suggest that all of these factors may influence the meaning assigned to a single interaction situation, and the defense strategies available to the target of the hurtful communication.

In addition, the hurtful communication was also found to be connected to the victim's peer relationships. The findings indicate that the victim was being betrayed, being lied to, and the victim's significant interpersonal relationships were manipulated and consequently he or she could lose friends. At times, the victim and the offender did not share the same view of their current interpersonal relationships. Furthermore, various group processes were found to be connected to school bullying. For instance, the victim's position as a part of the peer group was weakened through spoiling one's reputation, or excluding the victim. At times, conflicts, changes, or tension were managed within the peer group at the expense of the victim and the cohesion was strengthened within the peer group by creating shared meanings. As a result, hurtful communication in bullying often appeared to be partially subtle and ambiguous by nature and therefore difficult to identify.

Third, two focal findings were obtained from the answers describing what students would do when being bullied. First, students indulged in complicated reasoning while contemplating the possible ways to respond to bullying. Second, students prioritized independent problem-solving. In the students' opinion, bullying is to be handled alone and one should stand up for one's rights. On the contrary, the descriptions of real-life bullying incidences suggest that independent problem-solving might be quite a challenge: hurtful interaction processes might be complicated by their very nature and, therefore, difficult to solve by oneself.

Fourth, varying responses to hurtful communication were found. According to the findings, the target of bullying at times tried to find support by telling about his or her experiences to someone like a friend, family member, or school personnel. Telling required some trust between the parties since telling about bullying was also regarded as a risky behavior. Furthermore, verbal (e.g., talking with the bully, insulting him or her) and nonverbal (e.g., crying, physical violence) responses as well as creating distance to the bully (e.g., walking away, avoiding meeting the bully) and communicating indifference were described as a response to hurtful communication.

Furthermore, some associations were detected between the hurtful communication and responses to it. When bullying was intertwined in peer relationships, a direct defence against the hurtful communication became impossible. Consequently, more verbal negotiations took place. According to the findings, the victimized students, for example, tried to clarify why they were bullied or find out why a particular friendship was suddenly targeted for bullying. Yet, the range of responses was even more limited when bullying consisted of group processes. More students were involved and cliques were at times involved in bullying. In this case, also quarrels took place. All in all, the findings highlight the importance of being able to competently respond to bullying, regardless of the challenging nature of the task. In conclusion, based on

the findings, active resistance and successfully communicated indifference could enable the victim to save face and stand up for one's own rights.

Fifth, the findings suggest that students do not construe bullying in one coherent way. More precisely, the understanding of bullying as shared by male and female students, and by students with varying previous experiences of bullying, differed substantially. Furthermore, the nature of hurtful interaction processes varied, depending on whether the incident described took place during the early grades or later on. The hurtful interaction processes shaded into more complex and ambiguous ones with age.

The findings provide unique results concerning the ways girls and boys interpret and understand hurtful interaction processes connected to school bullying. Girls mainly described bullying connected to their peer relationships in various ways, and their accounts were rich in illustrating the intricate relationship networks, the changes in them, and the interpretations and meanings connected to them. Whereas boys typically concentrated on the action by describing what happened, for example, in a fight. Despite this tendency, both boys and girls reported on being targets of various forms of bullying. Girls were physically violated, more of them by boys than by girls, and boys were also lied to and their peer relationships were manipulated.

Furthermore, the accounts offered by students who had experiences of being bullied or bullying others, differed to some extent from the descriptions offered by students who did not have these experiences. Students having previous experiences of being bullied described a myriad of hurtful communication. Their descriptions were often filled with feelings of despair and negative changes in the social scene. By contrast, the accounts provided by students who had bullied others conveyed either a rather unconcerned attitude towards the bullying or they highlighted the fun or joy as a consequence of bullying others. The accounts provided by students who had both been bullied and had bullied others embraced rather untypical forms of bullying, and the distinction between the bully and the victim was not always clear. Approximately one third of students who had not been victims of repetitive bullying described an isolated act of violence they had experienced at some stage of their school history. These episodes had mainly been solved adequately. The rest, two thirds of the accounts, provided by these students mainly comprised of descriptions of fights and name calling. Overall, the analysis yielded differences between the groups, especially when attitudes and interpretations were taken into account.

Conclusions

To conclude, the results of this study stress certain unique features of hurtful interaction processes in school bullying. First, the findings of this study seem to indicate that hurtful communication may be used to create and sustain disadvantageous peer relationships and structures, such as a culture of bullying among students at school. Second, the results stress the impact that shared meanings may have in creating and sustaining such cultures. This is so, espe-

cially when bullying is based upon meanings salient within the group but concealed to outsiders.

Also, the subjective experiences, divergent interpretations, and contextuality appeared to be characteristic of hurtful interaction processes in school bullying. Altogether, the findings indicate that the meanings and interpretations connected to hurtful interaction processes may differ extensively on the individual level and therefore students may not perceive school bullying in one coherent way but, instead, had many unique ways of understanding it.

In conclusion, the results provide insights into experiences of hurtful interaction processes among students and offer ways to understand why identifying school bullying may be challenging for school personnel. In addition, this study offers support for the view that the interpretative and subjective nature of hurtful interaction processes should be taken into consideration in teacher education as well as in the development and implementation of anti-bullying practices.

Specifically, the results indicate that students may not construe hurtful interaction processes in one coherent way. Therefore, varying ways of understanding school bullying may need to be taken into consideration when developing interventions against school bullying. Also, the results emphasize the support needed when bullying is intertwined with the victim's peer relationships and peer group. Solving school bullying independently may be too big of a challenge for individual student. In the future, awareness of diverse, particularly subtle forms of hurtful communication and ways of intervening in this kind of bullying should be raised among teachers and teacher trainees. A social problem that has not been identified cannot be prevented, nor can it be solved, either.

In future studies, hurtful interaction processes in school bullying should be explored in more detail. This line of research could benefit from using theoretical views connecting single hurtful messages to larger social structures and communication cultures. For example, The Symbolic Convergence Theory (Bormann 1996) could be used in future studies to link hurtful interaction processes to larger symbolic and interpretive group processes in school bullying. Also Structuration Theory (Giddens 1984; Poole 1996) could offer a standpoint from which to explore how repetitive hurtful nonverbal or verbal communication may create social structures in the peer group.

KIRJALLISUUS

- Aaltonen, S. 2006. Tytöt, pojat ja sukupuoli häirintä. Julkaisuja 69. Helsinki: Yliopistopaino/Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Aaltonen, S. 2007. Tytöt, pojat ja sukupuoli häirintä. [online]. Kouluterveyspäivien ohjelmakirja. [viitattu 6.10.2012]. Saatavana [www.muodossa](http://www.muodossa.fi): <URL: http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/0EFDBCA2-8303-4C6F-9982-494563F5FBED/0/2007_kt_paivat_abs.pdf>
- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–169.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alberts, J. K., Kellar-Guenther, Y. & Corman, S. T. 1996. That's not funny: Understanding recipients' responses to teasing. *Western Journal of Communication* 60 (4), 337–357.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. 2002. Human aggression. *Annual Review of Psychology* 53 (1), 27–51.
- Anderson, C. M., Raptis, P. R., Lin, Y. & Clark, F. R. 2000. Motives as predictors of argumentativeness and verbal aggressiveness of black and white adolescents. *Communication Research Reports* 17 (2), 115–126.
- Atkin, C. K., Smith, S. W., Roberto, A. J., Fediuk, T. & Wagner, T. 2002. Correlates of verbally aggressive communication in adolescents. *Journal of Applied Communication Research* 30 (3), 251–268.
- Atlas, R. & Pepler, D. J. 1998. Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research* 92 (2), 86–99.
- Averbeck, J. M. & Hample, D. 2008. Ironic message production: How and why we produce ironic messages. *Communication Monographs* 75 (4), 396–410.
- Avtgis, T. A. & Rancer, A. S. 2010. (eds) *Arguments, aggression, and conflict. New directions in theory and research*. New York: Routledge.
- Bachman, G. F. & Guerrero, L. 2006. Relational quality and communicative responses following hurtful events in dating relationships: An expectancy violations analysis. *Journal of Social and Personal Relationships* 23 (6), 943–963.
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M. 1994. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review* 23 (2), 165–175.
- Bauman, S. & Del Rio, A. 2006. Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 219–231.
- Berg, B. L. 2004. *Qualitative research methods for social sciences*. 5th ed. Boston: Allyn & Bacon.

- Berger, P. & Luckman, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. Suomentaja Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berkowitz, L. 1993. *Aggression: Its causes, consequences and control*. New York: Academic Press.
- Besag, V. 2006. Bullying among girls. Friends or foes? *School Psychology International* 27 (5), 535-551.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. 1992. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct aggression. *Aggressive behavior* 18 (2), 117-127.
- Bormann, E. G. 1996. Symbolic convergence theory and communication in group decision making. In R. Y. Hirokawa & M. S. Poole (eds) *Communication and group decision making*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 81-113.
- Bormann, E. G., Cragan, J. F. & Shields, D. C. 2001. Three decades of developing, grounding, and using symbolic convergence theory (SCT). In W. R. Gudykunst (ed.) *Communication yearbook* 25. Mahwah: Erlbaum, 271-313.
- Bosacki, S. L., Marini, Z. A. & Dane, A. V. 2006. Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education* 35 (2), 231-245.
- Boulton, M. J., Bucci, E. & Hawker, D. D. S. 1999. Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology* 40 (4), 277-284.
- Boulton, M. J., Trueman, M. & Flemington, I. 2002. Association between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage bullying: Age and sex differences. *Educational Studies* 28 (4), 353-370.
- Braithwaite, D. O. & Baxter, L. A. 2008. Introduction: Meta-theory and theory in interpersonal communication research. In L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (eds) *Engaging theories in interpersonal communication. Multiple perspectives*. Thousand Oaks: Sage, 1-17.
- Brown, P. & Levinson, S. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. *Studies in interactional sociolinguistics* 4. 2nd ed. Cambridge University Press.
- Bukowski, W. M. & Adams, R. 2005. Peer relationships and psychopathology: Markers, moderators, mediators, mechanisms, and meanings. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 34 (1), 3-10.
- Burgoon, J. K. & Levine, T. R. 2010. Advances in deception detection. In S. W. Smith & S. R. Wilson (eds) *New directions in interpersonal communication research*. Thousand Oaks: Sage, 201-220.
- Camodeca, M. & Goossens, F. A. 2005. Aggression, social cognitions, anger, and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46 (2), 186-197.
- Canary, D. J., Spitzberg, B. H. & Semic, B. A. 1998. The experience and expression of anger in interpersonal settings. In P. A. Andersen & L. K. Guerrero

- (eds) *Handbook of communication and emotion*. San Diego: Academic Press, 189-213.
- Card, N. A., Isaacs, J. & Hodges, E. V. E. 2009. Aggression and victimization in children's peer groups: A relationship perspective. In A. L. Vangelisti (ed.) *Feeling hurt in close relationships*. Advances in personal relationships. New York: Cambridge University Press, 235-259.
- Casey-Cannon, S., Hayward, C. & Gowen, K. 2001. Middle-school girls' reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling* 5 (2), 138-147.
- Cassidy, W., Jackson, M. & Brown, K. N. 2009. Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyberbullying. *School Psychology International* 30 (4), 383-402.
- Charach, A., Pepler, D. & Ziegler, S. 1995. Bullying at school. A Canadian perspective. A survey of problems and suggestions for intervention. *Education Canada* 35 (1), 12-19.
- Cowie, H. 2000. Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior* 26 (1), 85-97.
- Coyne, S. M., Archer, J. & Eslea, M. 2006. "We're Not Friends Anymore! Unless...": The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior* 32 (4), 294-307.
- Coyne, S. M., Archer, J., Eslea, M. & Liechty, T. 2008. Adolescent perceptions of indirect forms of relational aggression: Sex of perpetrator effects. *Aggressive Behavior* 34 (6), 577-583.
- Craig, R. T. 1999. A communication theory as field. *Communication Theory* 9 (2), 119-161.
- Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. G. 2000. Prospective teacher's attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International* 21 (1), 5-21.
- Craig, R. T. & Muller, H. 2007. *Theorizing communication: Readings across traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. 2003. Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry* 48 (9), 577-582.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. & Blais, J. 2007. Responding to bullying. What works? *School Psychology International* 28 (4), 465-477.
- Creswell, J. W. 2009. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Crick, N. & Dodge, K. 1994. A review and reformulation of social information processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115 (1), 74-101.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. 1995. Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development* 66 (3), 710-722.
- Crothens, L. M. & Levinson, M. 2004. Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counselling and Development* 82 (4), 496-503.

- Cupach, W. R. & Carson, C. L. 2002. Characteristics and consequences of interpersonal complaints associated with perceived face threat. *Journal of Social and Personal Relationships* 19 (4), 443–462.
- Cupach, W. R. & Metts, S. 1994. *Facework*. Thousands Oaks: Sage.
- Cupach, W. R. & Spitzberg, B. H. 2004. *The dark side of relationship pursuit. From attraction to obsession and stalking*. Mahwah: Erlbaum.
- Cupach, W. R. & Spitzberg, B. H. 2011. (eds) *The darkside of close relationships II*. New York: Routledge.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F. & Barnekow, V. 2012. Social determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. *Health policy for children and adolescents*, no. 6. World Health Organization. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 1–29.
- DeSouza, E. R. & Ribeiro, J. 2007. Bullying and sexual harassment among Brazilian high school students. *Journal of Interpersonal Violence* 20 (9), 1018–1038.
- Dodge, K. A. 1991. The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (eds) *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Erlbaum, 201–218.
- Ellonen, N. & Pösö, T. 2010. Lapset arvioimassa tutkimuksen etiikkaa - esimerkinä uhritutkimus. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuoristotutkimusseura, 192–209.
- Ellsworth, P. C. & Scherer, K. R. 2003. Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (eds) *Handbook of affective sciences*. Series in affective sciences. Oxford University Press, 572–595.
- Erling, A. & Hwang, C. P. 2004. Swedish 10-year old children's perceptions and experiences of bullying. *Journal of School violence* 3 (1), 33–43.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Farrington, D. P. 1993. Understanding and preventing bullying. In M. Tonny & N. Morris (eds) *Crime and Justice* 17. University of Chicago Press, 381–458.
- Feeney, J. 2004. Hurt feelings in couple relationships: Towards integrative models of the negative effects of hurtful events. *Journal of Social and Personal Relationships* 21 (4), 487–508.
- Feeney, J. 2005. Hurt feelings in couple relationships: Exploring the role of attachment and perception of personal injury. *Personal Relationships* 12 (2), 253–271.

- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. 2005. Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research* 20 (1), 81–91.
- Fox, C. L. & Boulton, M. J. 2005. The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology* 75 (2), 313–328.
- Frey, L. R., Botan, C. H. & Kreps, G. L. 2000. *Investigating communication: An introduction to research methods*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Galanes, G. L. & Adams, K. 2010. *Effective group discussion. Theory and practise*. 13th ed. Boston: McGraw-Hill.
- Galen, B. R. & Underwood, M. K. 1997. A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology* 33 (4), 589–600.
- Gamliel, T., Hoover, J. H., Daughtry, D. W. & Imbra, C. M. 2003. A qualitative investigation of bullying. The perspectives of fifth, sixth, and seventh graders in a USA parochial school. *School Psychology International* 24 (4), 405–420.
- Garandeau, C. F. & Cillesen, A. H. N. 2006. From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior* 11 (6), 612–625.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of the society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gillies-Rezo, S. & Bosacki, S. 2003. Invisible bruises: Kindergartners' perception of bullying. *International Journal of Children's Spirituality* 8 (2), 163–177.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. & Franzoni, L. 2008. The role of bystanders in students' perception of the bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology* 46 (6), 617–638.
- Goffman, E. 1967. *Interaction ritual: Essays on face to face behavior*. Garden City: Doubleday.
- Goldsmith, D. J. 2008. Politeness theory. How we use language to save face. In L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (eds) *Engaging theories in interpersonal communication. Multiple perspectives*. Thousand Oaks: Sage, 255–267.
- Goldsmith, D. J. & Donovan-Kicken, E. 2009. Adding insult to injury: The contributions of politeness theory to understanding hurt feelings in close relationships. In A. L. Vangelisti (ed.) *Feeling hurt in close relationships. Advances in personal relationships*. New York: Cambridge University Press, 35–72.
- Gordillo, I. C. 2011. Divergence in aggressors' and victims' perceptions of bullying: A decisive factor for differential psychosocial intervention. *Children and Youth Services Review* 33 (9), 1608–1615.
- Griffin, E. A. 2009. *A first look at communication theory*. 7th ed. New York: McGraw-Hill.
- Guerin, S. & Hennessy, E. 2002. Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education* 17 (3), 249–261.
- Guerrero, L. K. & Andersen, P. A. 1998. Jealousy experience and expression in romantic relationships. In P. A. Andersen & L. K. Guerrero (eds) *Hand-*

- book of Communication and Emotion. San Diego: Academic Press, 156–190.
- Hamarus, P. 2006a. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoululaisten käsityksiä koulukiusaamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 288.
- Hamarus, P. 2006b. Koulukiusaamisen ehkäiseminen tiimityöllä. *Nuorisotutkimus* 24 (1), 4–17.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2007. Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Kasvatus* 38 (3), 228–239.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2011. Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus* 2 (1), 58–68.
- Hampel, P., Manhal, S. & Hayer, T. 2009. Direct and relational bullying among children and adolescents: Coping and psychological adjustment. *School Psychology International* 30 (5), 474–490.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: Questions, issues, and exemplary works. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (ed.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 113–135.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. & Green, S. 2001. Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research* 43 (2), 133–146.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Hess, J. A. 2000. Maintaining non-voluntary relationships with disliked partners: An investigation into the use of distancing behaviours. *Human Communication Research* 26 (3), 458–488.
- Hess, J. A. 2003. Maintaining undesired relationships. In D. J. Canary & M. Dainton (eds) *Maintaining relationships through communication: Relational, contextual, and cultural variations*. Mahwah: Erlbaum, 103–126.
- Hess, J. A. 2006. Distancing from problematic coworkers. In J. M. Harden Fritz & B. L. Omdahl (eds) *Problematic relationships in the workplace*. New York: Peter Lang, 205–232.
- Ho, D. Y. 1976. On the concept of face. *American Journal of Sociology* 81 (4), 867–884.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. 1999. The power of friendship: Protection against and escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology* 35 (1), 94–101.
- Hoover, J. H., Oliver, R. & Hazler, R. J. 1992. Bullying: Perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International* 13 (1), 5–16.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden, D. 2007. Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology* 77 (4), 797–810.

- Infante, D. A. 1987. Aggressiveness. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (eds) *Personality and Interpersonal Communication*. Newbury Park: Sage, 157–192.
- Infante, D. A. 1995. Teaching students to understand and control verbal aggression. *Communication Education* 44 (1), 51–63.
- Infante, D. A., Rancer, A. S. & Womack, D. F. 1997. *Building communication theory*. 3rd ed. Prospect Heights: Waveland.
- Infante, D. A., Riddle, B. R., Horvath, C. L. & Tumlin, S. A. 1992. Verbal Aggressiveness: Messages and reasons. *Communication Quarterly* 40 (2), 116–126.
- Infante, D. A., Sabourin, T. C., Rudd, J. E. & Shannon, E. A. 1990. Verbal aggression in violent and nonviolent marital disputes. *Communication Quarterly* 38 (4), 361–371.
- Infante, D. A. & Wigley, C. J. 1986. Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Monographs* 53 (1), 61–69.
- James, V. H. & Owens, L. D. 2005. 'They turned around like I wasn't there' An analysis of teenage girls' letters about their peer conflicts. *School Psychology International* 26 (1), 71–88.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. 2010. Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastatteluaineiston analyysi*. Tampere: Vastapaino, 395–410.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. & Rantanen, P. 1999. Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal* 319 (7206), 348–351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. 2000. Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence* 23 (6), 661–674.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K. & Morita, Y. 2006. Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior* 32 (6), 570–580.
- Karhunen, S. 2008. Miksi meidän luokassa kiusataan? Nuorten käsityksiä ja kokemuksia koulukiusaamisen syistä. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 173–194.
- Karhunen, S. 2009. How adolescents understand bullying: Social information processing and attributions. In T. A. Kinney & M. Pörhölä (eds) *Anti- and pro-social communication: Theories, methods, and applications*. Language and Social Action Vol. 6. New York: Peter Lang, 27–38.
- Karhunen, S. & Pörhölä, M. 2007. Koulukiusaamisen viestinnälliset piirteet: Havaitsemisen ja tunnistamisen haasteita. [verkkoartikkeli]. Helsinki: Opetushallitus, opettajien verkkopalvelu Edu.fi. [viitattu 6.10.2012]. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL:http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/hyvinvointi_koulussa/oppilas_ja_opiskelijahuolto/erilaiset_ongelma-ja_kriisitilanteet/kiusaaminen_vakivalta_ja_hairinta/koulukiusaamisen_viestinnalliset_piirteet>

- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. 1999. The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior* 25 (2), 81–89.
- Kauppi, T. 2011. Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa – katsaus vertaisraajat ylittävään kiusaamiseen. *Nuorisotutkimus* 29 (2), 45–63.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. 2008. Miten minun lapseni kohtelee vertaisiaan? Vanhempien käsityksiä oppilaiden toiminnasta koulukiusaamistilanteissa. *Nuorisotutkimus* 26 (4), 15–25.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. 2009. Harassment experienced by school teachers from students: A review of the literature. In T. A. Kinney & M. Pörhölä (eds) *Anti- and pro-social communication: Theories, methods, and applications*. Language and Social Action Vol. 6. New York: Peter Lang, 49–58.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. 2010. Peruskoulun opettajat oppilaidensa kiusaamina: Kiusaamisen muodot, kohteena olevat opettajat ja kiusaavat oppilaat. *Työelämän tutkimus* 8 (2), 131–144.
- Keltner, D., Capps, L., Kring, A. M., Young, R. C. & Heerey E. A. 2001. Just teasing: A conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin* 127 (2), 229–248.
- Keltner, D., Young, R. C., Heerey, E. A., Oemig, C. & Monarch, N. D. 1998. Teasing in hierarcial and intimate relations. *Journal of Personality and Social Psychology* 75 (7), 1231–1247.
- Kinney, T. A. 1994. An inductively derived typology of verbal aggression and its associations to distress. *Human Communication Research* 21 (2), 183–223.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. 1997. Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology* 9 (1), 59–73.
- Kokko, T. H. J. & Pörhölä, M. 2009. Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education* 25 (8), 1000–1008.
- Kouluterveyskysely. [online]. Koko maata koskevat kysymyskohtaiset taulukot. Koulukiusaaminen. [viitattu 6.10.2012]. Saatavana [www-muodossa: <URL: http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm>](http://www.muodossa.fi/URL: http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm)
- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis. An introduction to its methodology*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Kristensen, S. M. & Smith, P. K. 2003. The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology* 44 (5), 479–488.
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. Los Angeles: Sage.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-koululaistutkimus (HBSC-study). Koulutuksen seurantaraportti 2012:8. Tampereen yliopistopaino.

- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E. & Salmivalli, C. 2011. Going to scale: A Nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 79 (6), 796–805.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. 2011. A Large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development* 82 (1), 311–330.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. 2010. Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly* 56 (3), 261–282.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. 1988. Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior* 14 (6), 403–414.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Land, D. 2003. Teasing apart secondary students' conceptualizations of peer teasing, bullying and sexual harassment. *School Psychology International* 24 (2), 147–165.
- Lazarus, R. S. 1991. *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leary, M. R. & Springer, C. 2001. Hurt feelings: The neglected emotion. In R. M. Kowalski (ed.) *Behaving badly: Aversive behaviors and relational transgressions*. Washington, DC: American Psychological Association, 151–175.
- Leary, M. R., Springer, C., Negel, L., Ansell, E. & Evans, K. 1998. The causes, phenomenology, and consequences of hurt feelings. *Journal of Psychology and Social Psychology* 74 (5), 1225–1237.
- Li, Q. 2006. Cyberbullying in schools. A research of gender differences. *School Psychology International* 27 (2), 157–170.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. 2011. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 97–128.
- Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. 2002. *Qualitative communication research methods*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. 2008. *Theories of human communication*. 9th ed. Belmont: Thomson.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. *Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ma, X. 2002. Bullying in the middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement* 13 (1), 63–89.

- Madsen, C. 1996. Differing perceptions of bullying and their practical implications. *Educational and Child Psychology* 13 (2), 14-26.
- Mandelbaum, J. 2003. How to "do things" with narrative: A communication perspective of narrative skill. In J. O. Green & B. R. Burlison (eds) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Erlbaum, 595-636.
- Martin, M., Anderson, C. & Horvarth, C. 1996. Feelings about verbal aggression: Justifications for sending and receiving verbally aggressive messages. *Communication Research Reports* 13 (1), 19-26.
- McCabe, A. & Lipscomb, T. J. 1998. Sex differences in children's verbal aggression. *Merrill-Palmer Quarterly* 34 (4), 389-401.
- McLaren, R. M. & Solomon, D. H. 2008. Appraisals and distancing responses to hurtful messages. *Communication Research* 35 (3), 339-357.
- Menesini, E., Fonzi, A. & Smith, P. K. 2002. Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education* 17 (4), 393-406.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1984. *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, C. W. & Roloff, M. E. 2005. Gender and willingness to confront hurtful messages from romantic partners. *Communication Quarterly* 53 (3), 323-337.
- Miller, C. W. & Roloff, M. E. 2007. The effect of face loss on willingness to confront hurtful messages from romantic partners. *Southern Communication Journal* 72 (3), 247-263.
- Miller, T. D. & Ross, M. 1975. Self-serving bias in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin* 82 (2), 213-225.
- Mills, B. C. & Carwile, A. M. 2009. The good, the bad, and the borderline: Separating teasing from bullying. *Communication Education* 58 (2), 276-301.
- Mills, R. S. L., Nazar, J. & Farrell, H. M. 2002. Child and parent perceptions of hurtful messages. *Journal of Social and Personal Relationships* 19 (6), 731-754.
- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. 2006. Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims and Offenders* 1 (3), 255-288.
- Mishna, F., Wiener, J. & Pepler, D. 2008. Some of my best friends - Experiences of bullying within friendships. *School Psychology International* 29 (5), 549-573.
- Monks, C. P. & Smith, P. K. 2006. Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology* 24 (4), 801-821.
- Myers, S. A. & Bryant, L. E. 2008. Emerging adult siblings' use of verbally aggressive messages as hurtful messages. *Communication Quarterly* 56 (3), 268-283.
- Myers, S. A. & Rittenour, C. E. 2010. Student aggressive communication in the K-12 classroom: Bullying and conflict. In T. A. Avtgis & A. S. Rancer (eds)

- Arguments, aggression, and conflict. New directions in theory and research. New York: Routledge, 139–158.
- Myers, S. A., Schrodtt, P. & Rittenour, C. 2006. The impact of parents' use of hurtful messages on adult children's self-esteem and educational motivation. In L. H. Turner & R. West (eds) *The Family Communication Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage, 425–445.
- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 67–88.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R. & Lemme, F. 2006. Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology* 76 (3), 553–576.
- Nieminen, H. & Pörhölä, M. 2011. Lasten ja nuorten verkkokiusaamisen tutkimushaasteita. Teoksessa M. Valo, A. Sivunen & V. Laaksonen (toim.) *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2011*. Jyväskylä: Prologos ry., 74–85.
- Nummenmaa, L. 2004. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Graig, W. 1999. Peer involvement in bullying: Insight and challenges for intervention. *Journal of Adolescents* 22 (4), 437–452.
- Oh, I. & Hazler, R. J. 2009. Contributions of personal and situational factors to bystander's reactions to school bullying. *School Psychology International* 30 (3), 291–310.
- Oliver, C. & Candappa, M. 2007. Bullying and the politics of 'telling'. *Oxford Review of Education* 33 (1), 71–86.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Suomentaja Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Olweus, D. 2003. Bullying/victim problems in school: Basic facts and an effective intervention programme. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (eds) *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practise*. London: Taylor & Francis, 62–78.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. 2000. "Guess what I just heard" Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior* 26 (1), 67–83.
- Owens, L., Slee, P. & Shute, R. 2000. 'It hurts a hell of a lot...' The effects of indirect aggression on teenage girls in Australia. *School Psychology International* 21 (4), 359–376.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Payne, A. A. & Gottfredson, D. C. 2004. Schools and bullying: School factors related to bullying and school-based bullying interventions. In C. E. Sanders & G. D. Phye (eds) *Bullying. Implications for the classroom*. Educational Psychology Series. Amsterdam: Elsevier, 159–176.
- Pellegrini, A. D. 2001. A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary

- school through middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology* 22 (2), 119–133.
- Perlman, D. & Carcedo, R. J. 2011. Overview of the dark side of relationship research. In W. R. Cupach & B. H. Spitzberg (eds) *The darkside of close relationships II*. New York: Routledge.
- Perry, D. G., Williard, J. C. & Perry, L. C. 1990. Peer perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development* 61 (5), 1310–1325.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. 2. painos. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Perusopetuslaki 2003. 477/13.6.2003.
- Peura, J., Pelkonen, M. & Kirves, L. 2009. Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Phillips, D. A. 2007. Pinking and bullying. Strategies in middle, high school, and beyond. *Journal of Interpersonal Violence* 22 (2), 158–178.
- Pikas, A. 1990. *Irti kouluväkivallasta*. Suomentaja Eeva Pilvinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Polkinghorne, D. E. 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. SUNY series in philosophy of the social sciences. Albany: State University of New York Press.
- Poole, M. 1999. Group communication theory. In L. Frey, D. Gouran & M. Poole *The handbook of group communication theory and research*. Thousand Oaks: Sage, 37–70.
- Pure, R. A. 2009. Uncertainty and psychological consequences due to cyberbullying. In T. A. Kinney & M. Pörhölä (eds) *Anti- and pro-social communication: Theories, methods, and applications*. Language and Social Action Vol. 6. New York: Peter Lang, 39–48.
- Pörhölä, M. 2006. Turvallisten kehityspolkujen tukeminen oppilaiden vuorovaikutuksessa: koulukiusaaminen terveystiedon opetuksen haasteena. [verkkoartikkeli]. Helsinki: Opetushallitus, opettajien verkkopalvelu Edu.fi. [viitattu 6.10.2012]. Saatavana [www-muodossa: <URL: http://www.edu.fi/lukiokoulutus/terveystieto/koulukiusaaminen_terveystiedon_opetuksen_haasteena >](http://www.edu.fi/lukiokoulutus/terveystieto/koulukiusaaminen_terveystiedon_opetuksen_haasteena)
- Pörhölä, M. 2007. Ryhmäytymiseen liittyvät riskit ja koulukiusaaminen. *Ryhmätyö* 36 (1), 8–15.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & STAKES, 94–104.

- Pörhölä, M. 2009a. Kiusaamiskokemukset yhteisöön kiinnittymisen esteenä. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009. Jyväskylä: Prologos ry., 84–89.
- Pörhölä, M. 2009b. Psychosocial well-being of victimized students. In T. A. Kinney & M. Pörhölä (eds) *Anti- and pro-social communication: Theories, methods, and applications*. Language and Social Action Vol. 6. New York: Peter Lang, 83–93.
- Pörhölä, M., Karhunen, S. & Rainivaara, S. 2006. Bullying at school and in the workplace: A challenge for communication research. In C. S. Beck (ed.) *Communication yearbook 30*. Mahwah: Erlbaum, 249–301.
- Pörhölä, M. & Kinney, T. A. 2010. Bullying. Contexts, consequences, and control. *Communicating with and about society*. Barcelona: Aresta.
- Putnam, L. L. & Stohl, C. 1996. Bona fide groups: An alternative perspective for communication and small group decision making. In R. Y. Hirokawa & M. S. Poole (eds) *Communication and group decision making*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 147–178.
- Rainivaara, S. 2009. Workplace bullying relationships. In M. Pörhölä & T. Kinney (eds) *Anti- and pro-social communication: Theories, methods, and applications*. Language and Social Action Vol. 6. New York: Peter Lang, 59–70.
- Rainivaara, S. & Karhunen, S. 2006. Näkökulmia koulun ja työpaikan kiusaamissuhteisiin. Teoksessa T.-L. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2006. Jyväskylä: Prologos ry., 8–40.
- Rancer, A. S. & Avtgis, T. A. 2006. *Argumentative and aggressive communication. Theory, practise, and application*. Thousand Oaks: Sage.
- Rancer, A. R., Lin., Y., Durbin, J. M. & Faulkner, E. C. 2010. Nonverbal “verbal” aggression. Its forms and its relation to trait verbal aggressiveness. In T. A. Avtgis & A. S. Rancer (eds) *Arguments, aggression, and conflict. New directions in the theory and research*. New York: Routledge, 267–284.
- Reynolds, B. & Juvonen, J. 2009. Relational aggression and victimization: Does research support the gender assumptions? In T. Kinney & M. Pörhölä (eds) *Anti- and pro-social communication: Theories, methods, and applications*. Language and Social Action Vol. 6. New York: Peter Lang, 71–81.
- Rimpelä, M. & Fröjd, S. 2010. Koulukiusaaminen. Teoksessa M. Rimpelä, S. Fröd & H. Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Peruseräraportti. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1*. Helsinki: Opetushallitus/Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Rivers, I. 2001. Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology* 19 (1), 129–142.
- Rivers, I. & Smith, P. K. 1994. Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior* 20 (5), 359–368.
- Roberto, A. J. & Eden, J. 2010. Cyberbullying. Aggressive communication in the digital age. In T. A. Avtgis & A. S. Rancer (eds) *Arguments, aggression, and conflict*. New York: Routledge, 198–216.

- Roberto, A. J. & Finucane, M. 1997. The assessment of argumentativeness and verbal aggressiveness in adolescent populations. *Communication Quarterly* 45 (1), 21–36.
- Roland, E. & Idsoe, T. 2001. Aggression and bullying. *Aggressive Behavior* 27 (6), 446–462.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2000. Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 769–803.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 1999. Participant role approach to school bullying: Implication for interventions. *Journal of Adolescence* 22 (4), 453–459.
- Salmivalli, C. 2001. Group view on victimization. Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (eds) *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press, 398–419.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2010. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior* 15 (2), 112–120.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. M. J. 1996. How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior* 22 (2), 99–109.
- Salmivalli, C. & Kaukiainen, A. 2004. “Female aggression” revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior* 30 (2), 158–163.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. M. J. 2000. Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology* 41 (1), 17–24.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. 2010. From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S. Shimerson, S. Swearer & D. Espelage (eds) *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge, 441–454.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. 2011. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development* 35 (5), 405–411.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior* 22 (1), 1–15.
- Salmivalli, C. & Pöyhönen, V. 2012. Cyberbullying in Finland. In Q. Li, D. Cross & P. K. Smith (eds) *Bully goes to the cyber playground: Research of cyberbullying from international perspective*. New York: Wiley-Blackwell, 57–72.

- Salmivalli, C. & Voeten, M. 2004. Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development* 28 (3), 246-258.
- Samter, W. 2003. Friendship interaction skills across life span. In J. O. Greene & B. R. Burleson (eds) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Erlbaum, 637-684.
- Santalahti, P., Sourander, A., Aromaa, M., Helenius, H., Ikäheimo, K. & Piha, J. 2008. Victimization and bullying among 8-year-old Finnish children. *European Child and Adolescent Psychiatry* 17 (8), 463-472.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. 2006. Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior* 32 (3), 261-275.
- Schwandt, T. A. 2000. Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 189-214.
- Shute, R., Owens, L. & Slee, P. 2008. Everyday victimization of adolescent girls by boys: Sexual harassment, bullying or aggression? *Sex Roles* 58 (7/8), 477-489.
- Smith, P. K. & Brain, P. 2000. Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior* 26 (1), 1-9.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefhoghe, A. 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, P. K., Madsen, K. & Moody, J. 1999. What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risk of being bullied. *Educational Research* 41 (3), 267-286.
- Smith, P. K. & Shu, S. 2000. What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood* 7(2), 193-212.
- Smith, P. K., Shu, S. & Madsen, K. 2001. Characteristics of victims of school bullying. Developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen & S. Graham (eds) *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press, 332-351.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. 2004. Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims, and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology* 74 (4), 565-581.
- Smorti, A., Menesini, E. & Smith, P. K. 2003. Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 34 (4), 417-432.
- Solberg, E. & Olweus, D. 2003. Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior* 29 (3), 239-268.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 2007. (eds) *The dark side of close relationships*. Mahwah: Erlbaum.

- Stohl, C. & Putnam, L. L. 2003. Communication in bona fide groups: A retrospective and prospective account. In L. R. Frey (ed.) *Group communication in context: Studies of bona fide groups*. 2nd ed. Mahwah: Erlbaum, 399–414.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuoristotutkimusseura, 92–112.
- Sunwolf. 2008. *Peer group: Expanding our study of small group communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Sunwolf & Leets, L. 2003. Communication paralysis during peer-group exclusion. Social dynamics that prevent children and adolescents from expressing disagreement. *Journal of Language and Social Psychology* 22 (4), 355–384.
- Sunwolf & Leets, L. 2004. Being left out: Rejecting outsiders and communicating group boundaries in childhood and adolescents peer groups. *Journal of Applied Communication Research* 32 (3), 195–223.
- Swain, J. 1999. What does bullying really mean? *Educational Research* 40 (3), 358–364.
- Swearer, S. M. & Cary, P. T. 2007. Perceptions and attitudes toward bullying in middle school youth: A developmental examination across the bully/victim continuum. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (eds) *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*. New York: Harworth Press, 67–83.
- Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E. & Pollack, W. S. 2008. “You’re So Gay!”: Do different forms of bullying matter for adolescent males? *School Psychology Review* 37 (2), 160–173.
- Tapper, K. & Boulton, M. J. 2005. Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children. *Aggressive Behavior* 31 (3), 238–254.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. 2002. “Se tavallaan halua olla yksin.” Koulu-kiusaamisen tulkintarepertuaarit ala-asteen oppilaiden puheissa. *Psykologia* 37 (1), 101–114.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. 2003. “She is not actually bullied.” The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior* 29 (2), 134–154.
- Theriot, M. T., Dulmus, C. N., Sowers, K. M. & Johnson, T. K. 2005. Factors relating to self-identification among bullying victims. *Children and Youth Services Review* 27 (9), 979–994.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanististen, yhteiskuntatieteellisten ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen tekemisen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisten ennakoarvioinnin järjestämiseksi. [online]. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [viitattu 6.10.2012]. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa): <URL:
http://www.tenk.fi/eettinen_ennakoarviointi/eettisetperiaatteet.pdf

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K. & Clinton, D. 2008. Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32 (6), 486-495.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. *Jyväskylä Studies in Humanities* 7.
- Valtioneuvoston asetus 2009. 380/28.5.2009
- Valtioneuvoston asetus 2011. 338/6.4.2011
- Vangelisti, A. L. 1994. Messages that hurt. In W. R. Cupach & B. H. Spitzberg (eds) *The dark side of interpersonal communication*. Hillsdale: Erlbaum, 53-82.
- Vangelisti, A. L. 2001. Making sense of hurtful interactions in close relationships: When hurt feelings create distance. In V. L. Manusov & J. H. Harvey (eds) *Attribution, communication behavior, and close relationships*. Advances in personal relationships. Cambridge University Press, 38-58.
- Vangelisti, A. L. 2009a. (ed.) *Feeling hurt in close relationships*. Advances in personal relationships. New York: Cambridge University Press.
- Vangelisti, A. L. 2009b. Hurt feelings: Distinguishing features, functions, and overview. In A. L. Vangelisti (ed.) *Feeling hurt in close relationships*. Advances in personal relationships. New York: Cambridge University Press, 3-11.
- Vangelisti, A. L. & Crumley L. P. 1998. Reactions to messages that hurt: The influence of relational context. *Communication Monographs* 65 (3), 173-196.
- Vangelisti, A. L. & Hampel, A. D. 2010. Hurtful communication. In S. W. Smith & S. R. Wilson (eds) *New directions in interpersonal communication research*. Thousand Oaks: Sage, 221-241.
- Vangelisti, A. L. & Maguire, K. 2001. Hurtful messages in family relationships: When the pain lingers. In J. H. Harvey (eds) *Clinician's guide to maintaining and enhancing close relationships*. Mahwah: Erlbaum, 43-62.
- Vangelisti, A. L., Maguire, K. C., Alexander, A. L. & Clark, G. 2007. Hurtful family environments: Links with individual, relationship, and perceptual variables. *Communication Monographs* 74 (3), 357-385.
- Vangelisti, A. L. & Sprague, R. J. 1998. Guilt and hurt: Similarities, distinctions, and conversational strategies. In P. A. Andersen & L. K. Guerrero (eds) *Handbook of communication and emotion*. San Diego: Academic Press, 123-154.
- Vangelisti, A. L. & Young, S. L. 2000. When words hurt: The effects of perceived intentionality on interpersonal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships* 17 (3), 393-424.
- Vangelisti, A. L., Young, S. L., Carpenter-Theune, K. E. & Alexander, A. L. 2005. Why does it hurt? The perceived causes of hurt feelings. *Communication Research* 32 (4), 443-477.

- Varsa, H. 1993. Sukupuolinen häirintä ja ahdistelu työelämässä. Näkymättömille nimi. Tasa-arvojulkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 1993:1. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Warm, T. R. 1997. The role of teasing in development and vice a versa. *Developmental and Behavioral Pediatrics* 18 (2), 97-101.
- Whitney, I. & Smith, P. K. 1993. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle school and secondary schools. *Educational Research* 35 (1), 3-26.
- Wigley, C. J. III. 2008. Verbal aggression interventions: What should be done? *Communication Monographs* 75 (4), 339-350.
- Willer, E. K. & Cupach, W. R. 2008. When "Sugar and Spice" turn to "Fire and Ice": Factors affecting the adverse consequences of relational aggression among adolescent girls. *Communication Studies* 59 (4), 415-429.
- Willer, E. K. & Cupach, W. R. 2011. The meaning of girls' social aggression: Nasty or mastery? In W. R. Cupach & B. H. Spitzberg (eds) *The darkside of close relationships II*. New York: Routledge, 297-326.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A. & Salmivalli, C. 2012. Effect of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child psychology* 40 (2), 289-300.
- Xie, H., Cairns, R. B. & Cairns, B. D. 2002. The development of social aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior* 28 (5), 341-355.
- Yoon, J. S., Barton, E. & Taiariol, J. 2004. Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research. *Journal of Early Adolescents* 24 (3), 303-318.
- Yoon, J. S. & Kerber, K. 2003. Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education* 69, 27-34.
- Young, S. L. 2004. Factors that influence recipients' appraisals of hurtful communication. *Journal of Social and Personal Relationships* 21 (3), 291-303.
- Young, S. L. & Bippus, A. M. 2001. Does it make a difference if they hurt you in a funny way? Humorously and non-humorously phrased hurtful messages in personal relationships. *Communication Quarterly* 49 (1), 35-52.
- Yubero, S. & Navarro, R. 2006. Students' and teachers' views of gender-related aspects of aggression. *School Psychology International* 27 (4), 488-512.
- Zhang, S. & Stafford, L. 2008. Perceived face threat of honest but hurtful evaluative messages in romantic relationships. *Western Journal of Communication* 72 (1), 19-39.

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa - todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality - producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957-1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957-1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989-2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurien välisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6-11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6-11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosiprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963-86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963-86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämisestä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fyysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalistina. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870-1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870-1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 21 FUCHS, BERTOLD, Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, Instrumentatiivisuus ja nyky-suomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, Kahdentoista markan kapi-na? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa. - A Rebellion for Twelve Marks? - The General Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary 10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, L'œuvre de fiction en prose de Marcel Thiry : une lecture d'inaboutissements. 353 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 25 KUHNA, MATTI, Kahden maailman välissä. Marko Tapion *Arktinen hysteria* Väinö Linnan haastajana. - Between two worlds. Marko Tapio's *Arktinen hysteria* as a challenger to Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELI, Minäkuvat, arvot ja menta-liteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntynei-den toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. - Self-images, values and mentalities. An autobiographical study of white collar women in twentieth century Finland. 272 p. Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAL, BERTALAN, Religious tourists. Constructing authentic experiences in late modern hungarian catholicism. - Uskontotu-ristit. Autenttisen elämyksen rakentaminen myöhäismodernissa unkarilaisessa katoli-suudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, Taide kulttuurisena kohtaamispaiikkana taidekavatuksessa. - The arts as a place of cultural encounters in arts education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, "Keitä me olemme? Mitä me haluamme?" Eläinoikeusliike määrittely-kamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomaleh-distössä. - "Who are we? What do we want?" The animal rights movement as an object of discursive struggle, marginalization and moral panic in Finnish newspapers. 315 p. Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, Etusivun politiikkaa. Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-2003. - Front page politics. Representation of societal actors in Finnish newspapers' news articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p. 2004.
- 31 LAGERBLOM, KIMMO, Kaukana Kainuussa, valtavyälän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950 - 1972. - Far, far away, nearby a main passage. An ethnological study of the life spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972. 407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. - Vieraan kielen opettajan antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa. 331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, Beiträge zur Geschichte des Musikunterrichts an den Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion im 16. und 17. Jahrhundert. - Latinankoulujen musiikinopetuksen historiasta itäisen Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja 1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, Zur Umsetzung deutscher Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara. - Saksalainen runous suomalaisessa musiikissa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einjuhani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto 6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. - Counter emotions dynamics in music therapy. 186 p. Summary 4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), East-West trade and the cold war. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, Images of time, thought and emotions: Narration and the spectator's experience in Krzysztof Kieslowski 's late fiction films. - Ajan, ajattelun ja tunteiden kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa. 203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, From sugar triangle to cotton triangle. Trade and shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860. 572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, A gestalt music analysis. Philosophical theory, method, and analysis of Iégor Reznikoff's compositions. - Hahmope-rustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofin teoria, metodi ja musiikkianalyysi Iégor Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto 3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauskaa!* Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdek-sännellä luokalla. - Painfully fun! Towards reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, Der Pikareske Roman als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen. Erzählerische Kommunikationsmodelle in *Das Leben des Lazarillo von Tormes*, bei Thomas Mann und in Einigen Finnischen Romanen. 183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, Faith-holders as Social Capital of Finnish Public Organisations. - Luottojoukot - Suomalaisten julkisten organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p. Yhteenveto 8 p. 2005.

- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIikka, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkojuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisten seitsenpäiväisten sanomalehtien linjapaperien synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havain- toja. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANUIS, SANNA, Venäjänkielisten maahan- muuttajapiskelijöiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Peфepaт 6 c. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideiteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakausleh- dissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULLI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIRJO, Directive functions in intra- corporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - „...there is nothing intelligent to say about a massacre”. The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansain- välinen suojele, 1900-1914: Tutkimus juuta- laisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuk- sista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoi- den ympäristökasvatus sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkö- kulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöym- päristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikkeliteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväentaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930-1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategoriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelyä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, Eeva, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetty tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933-1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933-1981. 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoja. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 SIJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÖSZEGHY, PÉTER, Magyar Alkibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalsen ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydä vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961-1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961-1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAAKINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseuutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945-1998.

- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusesta megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természetete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmot ígér című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUIRE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näytötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisisissä asiakaskontaktteissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurivälisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early

- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUKKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDÓ, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIIKKA, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematiikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstelementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyypin kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *troubairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *troubairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, EEVA, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMIÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTIINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovelista? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BÖHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönasastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.
- 136 NIEMINEN, TOMMI, Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa. - Origin of genres: Genre in the semiotic metatheory of linguistics. 303 p. Summary 6 p. 2010.
- 137 KÄÄNTÄ, LEILA, Teacher turn allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. - Opettajan vuoronanto- ja korjauskäytännöt luokkahuonevuorovaikutuksessa: multisemioottinen näkökulma. 295 p. Yhteenveto 4 p. 2010. HUOM: vain verkkoversiona.
- 138 SAARIMÄKI, PASI, Naimisen normit, käytännöt ja konfliktit. Esiaviollinen ja aviollinen seksuaalisuus 1800-luvun lopun keskisuomalaisella maaseudulla. - The norms, practices and conflicts of sex and marriage. Premarital and marital sexual activity in rural Central Finland in the late nineteenth century. 275 p. Summary 12 p. 2010.
- 139 KUUVA, SARI, Symbol, Munch and creativity: Metabolism of visual symbols. - Symboli, Munch ja luovuus - Visuaalisten symbolien metabolismi. 296 p. Yhteenveto 4 p. 2010.
- 140 SKANIAKOS, TERHI, Discoursing Finnish rock. Articulations of identities in the Saimaailmiö rock documentary. - Suomi-rockin diskursseja. Identiteettien artikulaatioita Saimaailmiö rockdokumenttilokuvassa. 229 p. 2010.
- 141 KAUPPINEN, MERJA, Lukemisen linjaukset - lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. - Literacy delineated - reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education. 338 p. Summary 8 p. 2010.
- 142 PEKKOLA, MIKA, Prophet of radicalism. Erich Fromm and the figurative constitution of the crisis of modernity. - Radikalismmin profeetta. Erich Fromm ja modernisaation kriisin figuratiivinen rakentuminen. 271 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 143 KOKKONEN, LOITTA, Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön. - Interpersonal relationships of refugees in Central Finland: perceptions of relationship development and attachment to a new social environment. 260 p. Summary 8 p. 2010.
- 144 KANANEN, HELI KAARINA, Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). - Controlled integration: Displaced orthodox Finns in postwar upper Savo (1946-1959). 318 p. Summary 4 p. 2010.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 145 NISSI, RIIKKA, Totuuden jäljillä. Tekstin tulkin-
ta nuorten aikuisten raamattupiirikeskuste-
luissa. – In search of the truth. Text interpre-
tation in young adults' Bible study conversa-
tions. 351 p. Summary 5 p. 2010.
- 146 LILJA, NIINA, Ongelmista oppimiseen. Toisen
aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä kes-
kustelussa. – Other-initiated repair sequences
in Finnish second language interactions.
336 p. Summary 8 p. 2010.
- 147 VÁRADI, ILDIKÓ, A parasztpolgárosodás
„finn útja”. Kodolányi János finnországi
tevékenysége és finn útirajzai. – The “Finn-
ish Way” of Peasant-Bourgeoisization. János
Kodolányi's Activity in Finland and His
Travelogues on Finland. 182 p. Summary 3 p.
2010.
- 148 HANKALA, MARI, Sanomalehdellä aktiiviseksi
kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanoma-
lehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehti-
tiopetukseen. – Active citizenship through
newspapers? Perspectives on young people's
newspaper readership and on the use of
newspapers in education. 222 p. Summary 5
p. 2011.
- 149 SALMINEN, ELINA, Monta kuvaa menneisyy-
destä. Etnologinen tutkimus museokokoel-
mien yksityisyydestä ja julkisuudesta. – Im-
ages of the Past. An ethnological study of the
privacy and publicity of museum collections.
226 p. Summary 5 p. 2011. HUOM: vain verk-
koversiona.
- 150 JÄRVI, ULLA, Media terveyden lähteillä. Miten
sairaus ja terveys rakentuvat 2000-luvun
mediassa. – Media forces and health sources.
Study of sickness and health in the media.
209 p. Summary 3 p. 2011.
- 151 ULLAKONOJA, RIIKKA, Da. Eto vopros! Prosodic
development of Finnish students' read-aloud
Russian during study in Russia. – Suoma-
laisten opiskelijoiden lukupuhunnan prosodi-
nen kehittyminen vaihto-opiskelujakson
aikana Venäjällä. 159 p. (208 p.)
Summary 5 p. 2011.
- 152 MARITA VOS, RAGNHILD LUND, ZVI REICH AND
HALLIKI HARRO-LOIT (EDS), Developing a Crisis
Communication Scorecard. Outcomes of
an International Research Project 2008-2011
(Ref.). 340 p. 2011.
- 153 PUNKANEN, MARKO, Improvisational music
therapy and perception of emotions in music
by people with depression. 60 p. (94 p.)
Yhteenveto 1 p. 2011.
- 154 DI ROSARIO, GIOVANNA, Electronic poetry.
Understanding poetry in the digital environ-
ment. – Elektroninen runous. Miten runous
ymmärretään digitaalisessa ympäristössä?
327 p. Tiivistelmä 1 p. 2011.
- 155 TUURI, KAI, Hearing Gestures: Vocalisations
as embodied projections of intentionality in
designing non-speech sounds for communi-
cative functions. – Puheakteissa kehollisesti
välittyvä intentionaalisuus apuna ei-kielelli-
sesti viestivien käyttöliittymä-äänien
suunnittelussa. 50 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p.
2011.
- 156 MARTIKAINEN, JARI, Käsitettävä taidehistoria.
Kualähtöinen malli taidehistorian opetuk-
seen kuvallisen ilmaisen ammatillisessa
perustutkinnossa. – Grasping art history. A
picture-based model for teaching art history
in the vocational basic degree programme in
visual arts. 359 p. Summary 10 p. 2011.
- 157 HAKANEN, MARKO, Vallan verkostoissa.
Per Brahe ja hänen klienttinsä 1600-luvun
Ruotsin valtakunnassa. – Networks of
Power: Per Brahe and His Clients in the
Sixteenth-Century Swedish Empire. 216 p.
Summary 6 p. 2011.
- 158 LINDSTRÖM, TUIJA ELINA, Pedagogisia merki-
tyksiä koulun musiikintunneilla peruso-
petuksen yläluokkien oppilaiden näkökul-
masta. – Pedagogical Meanings in Music
Education from the Viewpoint of Students
of Junior High Grades 7-9. 215 p. 2011.
- 159 ANCKAR, JOANNA, Assessing foreign lan-
guage listening comprehension by means of
the multiple-choice format: processes and
products. – Vieraan kielen kuullun ym-
märtämistaidon mittaaminen monivalinta-
tehtävien avulla: prosesseja ja tuloksia. 308
p. Tiivistelmä 2 p. 2011.
- 160 EKSTRÖM, NORA, Kirjoittamisen opettajan
kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta
kognitiiviselta pohjalta. – The story of writ-
ing teacher. Teaching writing from cognitive
base. 272 p. Tiivistelmä 4 p. 2011.
- 161 HUOVINEN, MIKA, Did the east belong
to the SS? The realism of the SS demo-
graphic reorganisation policy in the light
of the germanisation operation of SS- und
Polizeiführer Odilo Globocnik. – Kuuluiko
Itä SS-järjestölle? SS-järjestön uudelleen-
järjestelypolitiikan realismisuus SS- ja poliisi-
johtaja Odilo Globocnikin germaanistamis-
operaation valossa. 268 p. Tiivistelmä 1 p.
2011.
- 162 PAKKANEN, IRENE, Käydään juttukauppaa.
Freelancerin ja ostajan kohtaamia journa-
lismen kauppapaikalla. – Let's do story
business. Encounters of freelancers and
buyers at the marketplace of journalism.
207 p. 2011.
- 163 KOSKELA, HEIDI, Constructing knowledge:
Epistemic practices in three television inter-
view genres. – Tietoa rakentamassa: epis-
teemiset käytänteet kolmessa eri
televisiohaastattelugenressä.
68 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 164 PÖYHÖNEN, MARKKU O., Muusikon tietämisen
tavat. Moniälykyys, hiljainen tieto ja
musiikin esittämisen taito korkeakoulun
instrumenttituntien näkökulmasta. – The
ways of knowing of a musician: Multiple
intelligences, tacit knowledge and the art of
performing seen through instrumental
lessons of bachelor and post-graduate
students. 256 p. Summary 4 p. 2011.

- 165 RAUTAVUOMA, VEERA, Liberation exhibitions as a commemorative membrane of socialist Hungary. 251 p. Yhteenveto 3 p. 2011.
- 166 LEHTONEN, KIMMO E., Rhetoric of the visual – metaphor in a still image. – Visuaalisen retoriikka – metafora still-kuvan tarkastelussa. 174 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 167 SARKAMO, VILLE, Karoliinien soturiarvot. Kunnian hallitsema maailmankuva Ruotsin valtakunnassa 1700-luvun alussa. – Carolean warrior values: an honour-dominated worldview in early-eighteenth-century Sweden. 216 p. Summary 11 p. 2011.
- 168 RYNKÄNEN, TAIJANA, Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии – интеграция в контексте обучения и овладения языком. – Russian-speaking immigrant adolescents in Finnish society – integration from the perspective of language and education. 258 p. Tiivistelmä 9 p. Summary 9 p. 2011.
- 169 TIAINEN, VEIKKO, Vähentäjää vähentämässä. Tehdaspuu Oy puunhankkijana Suomessa. – Tehdaspuu Oy in Finnish Wood Procurement. 236 p. Summary 5 p. 2011.
- 170 STOLP, MARLEENA, Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa. – Art, resistance, play and work? Children’s agency in a six-year-olds’ theatre project. 79 p. (142 p.) 2011.
- 171 COOLS, CARINE, Relational dialectics in intercultural couples’ relationships. – Kulttuurienvälisten parisuhteiden relationaalinen dialektiikka. 282 p. 2011.
- 172 SAARIO, JOHANNA, Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet – toisella kielellä opiskelvan haasteet ja tuen tarpeet. – The language environment and concepts in social studies – challenges and need of support for a second language learner. 290 p. Summary 7 p. 2012.
- 173 ALLURI, VINO, Acoustic, neural, and perceptual correlates of polyphonic timbre. – Polyfonisen sointiväriin hahmottamisen akustiset ja hermostolliset vastineet. 76 p. (141 p.) Yhteenveto 1 p. 2012.
- 174 VUOSKOSKI, JONNA KATARIINA, Emotions represented and induced by music: The role of individual differences. – Yksilöllisten erojen merkitys musiikillisten emootioiden havaitsemisessa ja kokemisessa. 58 p. (132 p.) Tiivistelmä 1 p. 2012.
- 175 LEINONEN, JUKKA, The beginning of the cold war as a phenomenon of realpolitik – U.S. secretary of state James F. Byrnes in the field of power politics 1945–1947. – Kylmän sodan synty reaali poliittisena ilmiönä – James F. Byrnes suurvaltapolitiikan pelikentällä Jaltasta Stuttgartiin 1945–1947. 393 p. Yhteenveto 8 p. 2012.
- 176 THOMPSON, MARC, The application of motion capture to embodied music cognition research. – Liikkeenkaappausteknologian soveltaminen kehollisen musiikkikognition tutkimuksessa. 86 p. (165 p.) Yhteenveto 1 p. 2012.
- 177 FERRER, RAFAEL, The socially distributed cognition of musical timbre: a convergence of semantic, perceptual, and acoustic aspects. – Musiikillisen sointiväriin jakautunut kognitio. 42 p. (156 p.) Yhteenveto 1 p. 2012.
- 178 PURHONEN, PIPSA, Interpersonal communication competence and collaborative interaction in SME internationalization. 72 p. (196 p.) Yhteenveto 7 p. 2012.
- 179 AIRA, ANNALEENA, Toimiva yhteistyö – työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. – Successful collaboration – interpersonal relationships, teams and networks in working life. 182 p. Summary 4 p. 2012.
- 180 HUHTINEN-HILDÉN, LAURA, Kohti sensitiivistä musiikin opettamista – ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. – Towards sensitive music teaching. Pathways to becoming a professional music educator. 300 p. Summary 2 p. 2012.
- 181 JÄNTTI, SAARA, Bringing Madness Home. The Multiple Meanings of Home in Janet Frame’s Faces in the Water, Bessie Head’s A Question of Power and Lauren Slater’s Prozac Diary. – Kodin monet merkitykset naisten hulluuskerptomuksissa: Janet Framen Faces in the Water, Bessie Headin A Question of Power ja Lauren Slaterin Prozac Diary. 358 p. Yhteenveto 7 p. 2012.
- 182 COPP JINKERSON, ALICIA, Socialization, language choice and belonging: Language norms in a first and second grade English medium class. – Sosiaalistuminen, kielen valinta ja jäsenyys: kielelliset normit englanninkielisessä alakoulun ensimmäisen ja toisen luokan opetuksessa Suomessa. 108 p. (197 p.) Yhteenveto 5 p. 2012.
- 183 RÄIHÄ, ANTTI, Jatkuvuus ja muutosten hallinta. Hamina ja Lappeenranta Ruotsin ja Venäjän alaisuudessa 1720–1760-luvuilla. – Continuity and the management of change: Hamina and Lappeenranta under Swedish and Russian rule from the 1720s to the 1760s. 279 p. Summary 12 p. 2012.
- 184 MIETTINEN, HELENA, Phonological working memory and L2 knowledge: Finnish children learning English. – Fonologinen työmuisti ja vieraan kielen taito: Suomalaiset lapset englannin oppijoina. 187 p. Yhteenveto 4 p. 2012.
- 185 FLEISZ, KATALIN, Medialitás Krúdy Gyula prózájában. – Mediation In Krúdy Gyula’s Prose. 204 p. Summary 2 p. 2012.
- 186 KARJALAINEN, ANU, Liikkuva ja muuttuva suomi. Diskursiivis-etnografinen tutkimus amerikansuomalaisten kielielämäkerroista. – The Finnish language in motion. An ethnographic and discourse analytic study of Finnish-American language biographies. 288 p. Summary 5 p. 2012.
- 187 HÄYRINEN, ARI, Open sourcing digital heritage. Digital surrogates, museums and knowledge. 134 p. (173 p.) Yhteenveto 3 p. 2012.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 188 SKINNARI, KRISTINA, "Tässä ryhmässä olen aika hyvä". Ekologinen näkökulma kielenopijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. - "I'm quite good in this group". An ecological view to fifth and sixth graders' language learner identities in elementary school English language learning. 280 p. Summary 4 p. 2012. 187
- 189 ZAREFF, JANNE, Journalistinen komiikka. Teoreettisia ja käytännöllisiä avauksia. - Journalistic humor. Theoretical and practical suggestions. 266 p. Summary 5 p. 2012.
- 190 HERKAMA, SANNA, Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. - School bullying. Hurtful interaction processes in students' peer relationships. 228p. Summary 6 p. 2012.