

TAMPEREEN YLIOPISTO
Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

ELÄKÖÖN ERILAISUUS? Tutkimus koulukiusaamisesta keskustelun teemana
väkivallan ehkäisemiseen tähtäävissä opetustilaisuuksissa

Tampereen yliopisto
Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos
Paula Haara
Pro gradu –tutkielma, 104 s.
Sosiologia
Syksy 2007

TAMPEREEN YLIOPISTO
Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

PAULA HAARA: Eläköön erilaisuus? Tutkimus koulukiusaamisesta keskustelun teemana väkivallan ehkäisemiseen tähtäävissä opetustilaisuuksissa

Pro gradu –tutkielma, 104 s.

Sosiologia

Marraskuu 2007

Tarkastelen tutkielmassani koulukiusaamista oppilasryhmässä syntyvänä ja kehittyvänä sosiaalisena ilmiönä. Tarkastelun keskiössä eivät ole yksilölliset tekijät, vaan toiminnan sosiaalinen konteksti ja ryhmän toiminta sekä kiusaamiseen liitetyt sosiaaliset ja kulttuuriset merkitykset. Perinteinen kiusaamistutkimus on keskittynyt tarkastelemaan yksilöistä johtuvia kiusaamisen syitä. Tutkielmani tavoitteena on tuoda uutta sisältöä keskusteluun, jossa koulukiusaaminen nähdään sosiaalisena ilmiönä. Keskeisiä tarkastelun kohteita ovat oppilaskulttuuri sekä erilaisuus ja tavallisuus kiusaamista koskevaan puheeseen kiinnittyvinä asioina. Toinen tavoitteeni on valottaa tapoja, joilla koulukiusaamisesta voidaan puhua lasten ja nuorten kanssa.

Aineistoni koostuu käsin kirjoitetuista muistiinpanoista, jotka olen kerännyt tamperelaisilla kouluilla pidetyistä väkivallan ehkäisemiseen tähtäävistä opetustilaisuuksista. Olen pyrkinyt kirjaamaan ylös mahdollisimman tarkasti käydyt keskustelut sekä omia huomioitani. Tilaisuudet liittyivät vuosina 2003-2006 toteutettuun Lyönnistä puheeksi –projektiin. Analyysin kohteeksi olen ottanut seitsemän opetustilaisuutta. Niissä oppilaat ja kouluttaja keskustelivat erilaisista väkivallan muodoista, ja koulukiusaaminen oli yksi keskustelujen teema.

Ensimmäinen tutkimustehtävä on selvittää, rakennetaanko opetustilaisuuksissa kiusaamista vastustavaa oppilaskulttuuria. Jos näin tehdään, millaiseksi oppilaat ja kouluttaja rakentavat sen keskustelun kautta. Toiseksi tarkastelen sitä, miten erilaisuudesta ja tavallisuudesta puhutaan opetustilaisuuksissa. Kolmantena tutkimustehtävänä kysyn, näkyykö opetustilaisuuksien keskusteluissa ja millä tavoin kiusaamisen mahdollinen hahmottaminen ryhmäilmiönä.

Olen analysoinut aineistoa sisällönanalyysin keinoin. Pyrkiessäni tutkielmani päämääriin olen nojautunut vahvasti tutkimuskirjallisuuteen. Kyse ei ole teorialähtöisestä tutkimuksesta, mutta vuoropuhelu havaintojen ja tulosten sekä koulukiusaamista käsittelevän kirjallisuuden välillä on keskeisellä sijalla.

Opetustilaisuuksissa nousi esiin monia asioita, jotka tukevat uudemman kiusaamistutkimuksen käsityksiä siitä, mikä on olennaista kouluväkivallan ehkäisemisessä. Tällaisia asioita olivat epäsuoran kiusaamisen esiin nostaminen, koko ryhmän toimintatapoihin vetoaminen, puuttumisen ja kiusaamisesta kertomisen hyväksyttäväksi tekeminen, myös muiden kuin vain kiusaajan ja kiusatun roolien esiin nostaminen sekä puolustajan rooliin kannustaminen. Kouluttaja pyrki myös tekemään erilaisuudesta hyväksyttävää, mutta erilaisuuden sosiaalista ja kulttuurista määrittymistä ei juuri huomioitu. Tällöin erilaisuus ankkuroituu erilaiseksi määriteltyjen yksilöiden ominaisuuksiin. Näin ollen kiusaamisen syyt paikantuivat enemmän yksilöihin kuin esimerkiksi ryhmän sisäiseen dynamiikkaan.

Jos erilaisuutta käsiteltäisiin suhteellisena asiana eikä yksilön pysyvänä ominaisuutena, voitaisiin purkaa ajatusta siitä, että yksilön ominaisuudet olisivat kiusaamisen perimmäinen syy. Oppilaskulttuureille ominainen turvallisen tavallisuuden normi tuli uusinnetuksi opetustilaisuuksissa. Tavallisuuden normiin liittyy ajatus siitä, että tavallisuus vähentää kiusatuksi tulemisen uhkaa ja erilaiseksi määrittäminen lisää sitä. Tavallisuuden normin vallitessa erilaisuutta on vaikea arvostaa ja pitää positiivisena asiana. Lisäksi kiusaajan ja kiusatun konstruointi erilaisena ja itsensä näkeminen tavallisena tekee helposti kiusaamisesta toisten ongelman.

Tulosten valossa näyttäisi siltä, että oppilaiden ei ole edelleenkään helppoa puhua koulukiusaamisesta ainakaan ryhmässä, vaikka aiheesta käydään paljon keskustelua julkisuudessa. Olisi tärkeä pohtia kolmea asiaa: miksi kiusaamista on vaikea havaita, miksi kiusaamiskokemuksista on vaikea puhua ja miksi oppilaat kokevat kiusaamistilanteisiin väliin menemisen vaikeaksi. Näistä asioista keskusteleminen edellyttää, että kouluissa olisi turvallinen ilmapiiri ja avoin keskustelukulttuuri. Lisäksi suunniteltaessa koulukiusaamista käsitteleviä opetus- ja valistustilaisuuksia tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten niissä puhutaan erilaisuudesta. Näin voitaisiin välttyä siltä, että tavallisuuden normi tulisi uusinnetuksi.

Avainsanat: koulukiusaaminen, erilaisuus, oppilaskulttuuri

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	6
1.1 Lyönnistä puheeksi –projekti tutkielman kehiksenä	8
1.2 Tutkimuksen tarkoitus	10
1.3 Kiusaamiskäsitteen määrittelyjä	13
2 TEOREETTISTA TAUSTAA	16
2.1 Erilaisuus ja tavallisuus koulussa	16
2.1.1 Koulun kulttuuri: koulu normaalistavana laitoksena?	17
2.1.2 Oppilaskulttuuri ja tavallisuus	19
2.2 Kiusaaminen ja erilaisuus oppilaiden vuorovaikutukseen liittyvänä ilmiönä	22
2.2.1 Ryhmän normit: kiusaaminen sosiaalisena sanktiona	23
2.2.2 Muukalaisuus: kiusaaminen ryhmän sisäisen eheyden ylläpitäjänä	24
2.2.3 Sosiaaliset roolit: kiusattuna oleminen opittuna roolina	26
3 KOULUKIUSAAMINEN TUTKIMUSTEN KOHTEENA	28
3.1 Kiusaamisen yleisyydestä	28
3.2 Kiusaaminen ryhmässä	31
3.2.1 Kiusaamisen prosessi	31
3.2.2 Roolit kiusaamisprosessissa	34
4 TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI	38
4.1 Aineiston keruun kenttä	38
4.2 ”Se, joka kirjottaa koko ajan”: aineiston keruu havainnoimalla	39
4.3 Aineiston kuvailua	41
4.3.1 Tyypillisen opetustilaisuuden sisällön kuvaus	42
4.3.2 Koululuokkien kuvaus	44
4.4 Aineiston asettamat rajat ja sen tarjoamat mahdollisuudet	46
4.5 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi	48
4.6 Tulosten luotettavuus ja tutkimuksen etiikka	52

5 TUTKIMUSTULOKSET	54
5.1 Kiusaamisen määrittelyä opetustilaisuuksissa	54
5.1.1 Mikä ei vielä ole kiusaamista?	59
5.1.2 Kiusaamisen suhde harhauttamiseen ja leikkiin	61
5.1.3 Kiusaaminen: koko ryhmän asia?	65
5.2 Miksi kiusataan?	70
5.2.1 Kiusatun muotokuva	70
5.2.2 Miten suhtautua erilaisuuteen?	75
5.2.3 Me emme kiusaa erilaisia	82
5.2.4 Kiusaaja: uhri vai juppi?	86
5.3 Opetuskeskusteluiden mahdollisuudet ja keinot ehkäistä kiusaamista	90
6 POHDINTAA TULOKSISTA	94
6.1 Tulosten koonti ja suhteutus aiempiin tutkimuksiin	94
6.2 Tutkielman arviointia ja kiusaamistutkimuksen näkymät	97
LÄHTEET	99

1 JOHDANTO

Millä tavoin väkivallasta voidaan keskustella lasten ja nuorten kanssa? Tämä kysymys mielessäni ryhdyin havainnoimaan väkivallan ehkäisemiseen tähtääviä opetuskeskusteluja tamperelaisilla kouluilla. Opetustilanteissa puhuttiin paljon koulukiusaamisesta. Se osoittautui niin tärkeäksi aiheeksi, että päätin rajata tutkielmani koskemaan koulukiusaamista. Katsaus kiusaamistutkimukseen osoitti, että kiusaamista on ryhdytty tutkimaan vasta hiljattain, mikä myös motivoi päätöstäni keskittyä kiusaamisen aihealueeseen. Koulukiusaaminen on yleinen ongelma Suomenkin kouluissa, ja se koskettaa monia.

Tutkielmani ensimmäinen tehtävä on selvittää rakennetaanko opetustilaisuuksissa kiusaamista vastustavaa oppilaskulttuuria. Millaista oppilaskulttuuria oppilaat ja kouluttaja keskustelun kautta rakentavat ja miten siitä neuvotellaan? Toinen tutkimustehtävä on tarkastella miten opetustilaisuuksissa puhutaan erilaisuudesta ja tavallisuudesta. Kolmantena tutkimustehtävänä kysyn, käsitelläänkö koulukiusaamista opetustilaisuuksissa ryhmäilmionä. Katson kiusaamisen syntyvän ja kehittyvän luokkayhteisössä, joten lähestymistapani kiusaamisilmiöön korostaa ryhmädynamiikkaa ja –prosesseja. Tutkielmani aineisto koostuu opetustilanteissa käsikirjoitetuista muistiinpanoista. Olen eritellyt aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Kiusaamistutkimuksen alkutaipaleet sijoittuvat 1970-luvulle, ja kiusaamisen tutkimus on lisääntynyt 1990-luvulla eri puolilla maailmaa. Kuitenkin vielä 1980-luvulla ainoastaan Pohjoismaissa ja Japanissa oli kiinnitetty huomiota kiusaamiseen kansallisella tasolla. Kiusaaminen on siis ongelma, johon on herätty vasta äskettäin. Koulutuksen arvostus on perinteisesti ollut korkea Pohjoismaissa ja Japanissa, joten ei liene sattuma, että koulukiusaamisen laaja tutkimus on saanut alkunsa juuri kyseisissä maissa (Besag 1989, 8). Suomessa tehtyä koulukiusaamistutkimusta on kansainvälisesti vertailtuna runsaasti.

Kiusaamisen vastaisia hankkeita on käynnistetty sekä valtakunnallisesti että alueellisesti niin Suomessa kuin muuallakin. Kiusaaminen on saanut huomiota myös julkisessa keskustelussa. Iltalehden tammi-helmikuussa 2006 yhdessä Suomen peruskoulujen kanssa toteuttama Minä en

kiusaa –kampanja on yksi esimerkki kiusaamisen vastaisesta julkisesta ja valtakunnallisesta hankkeesta. Kolmeviikkoisen kampanjan aikana lehdessä kirjoitettiin päivittäin koulukiusaamisesta mm. julkisuuden henkilöiden kiusaamiskokemusten kautta.

Kiusaaminen on alkanut saada yhteiskunnallista huomiota. Kaikkia Suomen peruskouluja velvoittavassa peruskoulun opetussuunnitelmassakin käsitellään kiusaamista. Sen mukaan jokaiseen peruskoulun paikalliseen opetussuunnitelmaan tulee kirjata suunnitelma toimenpiteistä sekä työ- ja vastuunjaosta ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi ja hoitamiseksi. Kiusaaminen, väkivalta ja häirintä mainitaan tällaisiksi suunnitelmaa edellyttäviksi asioiksi. (Opetushallitus 2004, 25.) Oppimisympäristön tulisi olla turvallinen, oppilaan kasvua ja oppimista tukeva sekä aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta edistävä (em. 19). Kuitenkin Mannerheimin lastensuojeluliiton vuonna 2007 teettämän kiusaamiskyselyn tulosten mukaan noin 40 prosentissa Suomen kouluista ei ole yhteistä toimintamallia kiusaamistapauksiin puuttumiseen (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2007).

Koulukiusaaminen voi olla oppimisen este. Kiusatuksi joutumisen takia jo pelkkä koulussa oleminen – saati oppiminen – voi olla vastenmielistä ja raskasta. Koululuokassa tulisikin vallita sellainen kulttuuri, jossa yleistä pelkoa joutua kiusatuksi voidaan käsitellä yhteisesti (Hamarus 2006, 138). Näin voitaisiin luoda sosiaalisesti turvallista oppimisympäristöä. On kuitenkin todettu, että kouluissa kiusaamistapaukset pyritään hoitamaan muulta kouluyhteisöltä salassa (em. 42).

Julkisesta keskustelusta ja yhteiskunnallisesta huomiosta huolimatta koulukiusaamistapaukset jäävät usein piiloon. Koulussa kaikki luokan oppilaat ovat yleensä tietoisia kiusaamisesta, mutta aikuiset saavat tietää kiusaamisesta viimeisten joukossa, jos koskaan edes saavat tietää siitä. Aikuisia ja etenkin opettajia on moitittu siitä, etteivät he halua tai osaa nähdä kiusaamista. Koulukiusatut kertovat kiusaamisesta mieluummin toiselle nuorelle kuin aikuiselle, ja arviolta noin puolet kiusatuista ei kerro asiasta kenellekään (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2007). Aikuiset, jotka voisivat tilanteeseen puuttua, tietävät kiusaamisesta kaikkein vähiten.

Kiusaamiseen tulisi puuttua jo varhaisessa vaiheessa, koska toistuvana ja pitkään jatkuvana sen on todettu aiheuttavan ahdistusta, pelkoa, masentuneisuutta ja erilaisia psykosomaattisia oireita (Salmivalli 1998, 113). Usein kiusaaminen paljastuu kuitenkin vasta, kun kiusattu alkaa oirehtia. Ahdistettu lapsi saattaa alkaa käyttäytyä huonosti, lyödä laimin koulutehtäviään tai pinnata

koulusta. (Hamarus 1998, 38.) Kiusatuksi joutumisen seuraukset voivat ulottua oppilaan koulumenestykseen, jatko-opintoihin ja sitä kautta koko elämään (em. 33). Yksilön ongelmasta saattaa tulla myös yhteiskunnallinen ongelma, sillä tutkimusten mukaan kiusatuksi joutuminen saattaa johtaa epäsosiaaliseen ja rikolliseen elämäntapaan (Olweus 1992; Puustinen 2007, 17). Suomalaisiin poikiin kohdistuvan, toistaiseksi maailman laajimman lastenpsykiatrisen seurantatutkimuksen mukaan koulukiusaajat ja koulukiusatut tekevät kolmanneksen kaikista nuorten tekemistä rikoksista (Puustinen 2007, 17). Kiusaamista on mahdollista vähentää puuttamalla siihen tarkoituksenmukaisesti (ks. esim. Teräsahjo & Salmivalli 2002).

Esittelen johdantoluvun yhteydessä vielä lyhyesti Lyönnistä puheeksi –projektin, johon liittyvissä opetustilaisuuksissa keräsin aineiston. Tämän jälkeen kerron tarkemmin tutkimustehtävistä ja tutkielman tarkoituksesta. Päätän johdantoluvun kiusaamisen käsitteen tarkastelulla. Toisessa luvussa tarkastelen ensin erilaisuutta ja tavallisuutta koskevaa teoreettista keskustelua koulun kulttuuriin ja oppilaskulttuuriin kontekstoituna. Tämän jälkeen tarkastelen kiusaamista ja erilaisuutta ryhmän sisäiseen dynamiikkaan liittyvinä asioina. Kolmas luku on omistettu kiusaamistutkimusten esittelylle. Tarkastelen kiusaamisen yleisyyttä ja kiusaamista prosessina. Neljännessä luvussa esittelen aineiston hankinta- ja analyysitavan. Kuvailen myös aineistoa, sekä pohdin aineiston rajoja, tulosten luotettavuutta ja tutkimuksen etiikkaan liittyviä kysymyksiä. Viidennessä luvussa esittelen aineiston analyysin tulokset, ja tarkastelen niitä tutkimuskirjallisuuden valossa. Pohdin myös opetustilaisuuksien keinoja ja mahdollisuuksia ehkäistä kiusaamista. Tutkielman päättää pohdintaluku, jossa kokoan keskeiset tutkimustulokset. Esitän myös aiheita jatkotutkimuksille, ja tarkastelen tutkielmaani retrospektiivisesti.

1.1 Lyönnistä puheeksi –projekti tutkielman kehiksenä

Keräsin tutkielmani aineiston Lyönnistä puheeksi –projektin yhteydessä. Projektin tavoite oli ”ehkäistä väkivaltaista käyttäytymistä vaikuttamalla lasten ja nuorten ajatteluun ja käyttäytymiseen, tarjota asiantuntija-apua koulujen henkilökunnalle, järjestää lasten vanhemmille tiedotusta ja koulutusta aiheesta sekä varmistaa, että väkivallan ehkäisy tavoitteet otetaan huomioon koulukohtaisissa tavoitteissa.” Projekti oli osa Pirkanmaan

lähisuhdeväkivallan ehkäisyprojektia. (Jalonen ym. 2002, 2-3.) Projektin tiimoilta tamperelaisilla kouluilla järjestettiin oppilaille opetustilaisuuksia, joiden tarkoitus oli ”tavoittaa tavallisen koulutyön keskellä lapsia ja nuoria, joiden kouluopetuksen osana tulee opetuskokonaisuus, jossa heille puhutaan erilaisista väkivallan muodoista. Myös se, kuinka ja mistä lapsi tai nuori voi hakea apua itselleen oli tärkeä osa kokonaisuutta.” (Suontakanen-Kamaja 2006, 4.)

Projekti toteutettiin Pirkanmaalla vuosina 2003-2006. Raha-automaattiyhdistys rahoitti hanketta, ja taustajärjestönä toimi Pirkanmaan ihmishuhtetyö ry. Opintoihini kuuluvan tutkielmaseminaarin vetäjä koordinoi laitoksellamme tehtävää projektiin liittyvää tutkimusta. Hän esitteli minulle projektin ja siihen liittyvät opetustilaisuudet mahdollisena pro gradu – tutkielman aineiston keruun kenttänä. Väkivalta tuntui inhimillisesti tärkeältä aiheelta, joten päätin tarttua tilaisuuteen.

Projektiin liittyen on järjestetty myös vanhempainiltoja, joista olen ollut mukana yhdessä. Tämä vanhempainilta ei kuitenkaan kuulu analysoitavaan aineistoon. Projektin tiimoilta kokoontui säännöllisin väliajoin myös nk. johtoryhmä. Näissä tapaamisissa keskustelimme mm. projektin etenemisestä ja vaihdoimme kuulumisia kuluneilta viikoilta omilta toimintakentiltämme.¹

Oma osallistumiseni Lyönnistä puheeksi –projektiin rajoittui tamperelaisilla kouluilla pidettyjen opetustilaisuuksien havainnoimiseen helmi-huhtikuussa 2005. Tulin mukaan kesken projektin, enkä ollut mukana suunnittelemassa sen sisältöä enkä toteuttamisen tapaa. Opetustilaisuuksissa koulukiusaaminen oli yksi keskustelun aihe. Muita käsiteltäviä aiheita olivat mm. perheväkivalta ja insesti. Koulukiusaamisen teeman käsittely sai opetustilaisuuksissa ajallisesti mitattuna eniten huomiota. Myös muistiinpanoissa aihe korostuu. Keskimäärin neljäsosa puhtaaksi kirjoitetusta aineistosta käsittelee koulukiusaamista. Yhdessä tilaisuudessa koulukiusaaminen oli pääaihe, koska kyseisellä luokalla oli havaittu kiusaamista. Kiusaamisen tema tuntui tärkeältä. Tutkimuskirjallisuuskatsaus paljasti, että kiusaaminen on varsin uusi tieteellisen tutkimuksen aihe. Näistä syistä johtuen päätin keskittyä tutkielmassani koulukiusaamisilmiön tutkimiseen.

Opetustilaisuudet eivät olleet mitä tahansa arkisia jutusteluhetkiä, vaan koulun kontekstissa järjestettyjä *opetustilaisuuksia*, joiden tarkoitus oli ehkäistä väkivaltaa. Vetäjällä oli selkeästi

¹ Johtoryhmään kuuluivat mm. projektikouluttaja Marketta Suontakanen-Kamaja, kansanedustaja Jukka Gustafsson, Mannerheimin lastensuojeluliiton lapsiasiamies Helena Molander, toimittaja Tiina Merikanto sekä Tampereen sosiaali- ja terveyslautakunnan puheenjohtaja Riitta Ollila.

jokin sanoma, ja oppilaille oli puolestaan omat mielipiteensä. Vetäjäjohtoisuus ja taustalla oleva agenda ovat helposti havaittavissa. Tämä vaikutti kerätyn aineiston sisältöön ja sitä kautta siihen, millaisiin tutkimuskysymyksiin aineistolla voi vastata. Syvempään analyysiin oppilaiden tai vetäjän ajatuksista ei voi päästä tällaisella aineistolla, mutta siitä on mahdollista löytää kulttuurisia arvostuksia sekä ajattelun ja toimimisen tapoja. Aineiston tuomia rajoituksia ja mahdollisuuksia pohdin enemmän luvussa 4.4.

Opetustilaisuudet tutkimusaineiston pohjana tarjosi mielenkiintoisen asetelman tutkimukselle, koska tilaisuudet tähtäsivät väkivallan ehkäisemiseen. Rajasin tutkimusaiheen koulukiusaamiseen ja muotoilin tutkimuskysymykset aineiston kertymisen myötä. En ole ollut suunnittelemassa opetustilaisuuksien sisältöä, joten vasta kentällä oltuani pystyin näkemään, millaista aineisto tulisi olemaan ja millaisia kysymyksiä sille voi esittää.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus

Uusin koulukiusaamista käsittelevä tutkimus korostaa kiusaamista vastustavan oppilaskulttuurin merkitystä kiusaamisen ehkäisemisessä ja poistamisessa. Ensimmäinen tutkimustehtävä on selvittää rakennetaanko opetustilaisuuksissa kiusaamista vastustavaa oppilaskulttuuria. Millaiseksi oppilaat ja kouluttaja sen keskustelun kautta rakentavat ja miten siitä neuvotellaan. Millaisiin asenteisiin, rooleihin, arvostuksiin ja toimintatapoihin opetustilaisuuksissa rohkaistaan, ja miten se tehdään? Millaisina näyttäytyvät vastaavasti oppilaiden asenteet, roolit, arvostukset ja toimintatavat näiden opetuskeskusteluiden kautta.

Näkökulmani on kulttuurinen ja konstruktionistinen. Opetustilaisuuksien keskustelut tapahtuvat ryhmässä. Se antaa mielestäni hyvän lähtökohdan tarkastella kulttuurisia jäsennyksiä ja niiden rakentumista ryhmässä. Konstruktionistisesta näkökulmasta katsottuna kulttuuri muodostuu merkityksistä, joita tuotetaan, siirretään ja säilytetään kollektiivisesti vuorovaikutuksessa (Ahponen 2001, 315; ks. myös Hall 2003, 85). Toisin sanoen merkitykset ovat sosiaalisia tuotteita. Ne eivät ole asioiden ominaisuuksia, vaan ne muodostuvat sosiaalisen vuorovaikutusprosessin tuloksina. Merkitykset muovaavat ja ohjaavat yksilön toimintaa.

Kulttuuriin kuuluvat yhteiset uskomukset, ajatukset ja arvot sekä niille pohjaavat käyttäytymisen tavat. Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus luo ja ylläpitää yhteiselämän sääntöjä. (Blumer 1986, 3-5.) Symbolit ja erityisesti kieli välittävät ymmärrystä sosiaalisesta todellisuudesta (Mead 1962, 79). Konstruktivistisessa lähestymistavassa korostuu todellisuuden ymmärrettävyys, ei niinkään lainmukaisuus (Sulkunen 1999, 152).

Näen opetustilaisuudet kouluttajan ja oppilaiden välillä tapahtuvina neuvotteluina kulttuurisista merkityksistä. (Kiusaamis)ilmiöille annetut merkitykset ovat sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä (ks. Hamarus 2006, 30). Tarkastelun kohteena on oppilaskulttuuri, johon opetustilaisuuksien kautta pyritään vaikuttamaan rohkaisemalla tietynlaisiin asenteisiin, rooleihin, arvostuksiin ja toimintatapoihin. Oppilaskulttuuri on eräänlainen pienoiskulttuuri. Siinä vallitsevat omat säännöt, tavat ja arvostukset, jotka eivät aina ole homologisessa suhteessa sitä ympäröivään laajempaan kulttuuriin (Sulkunen 1999, 69). Vaikka pienoiskulttuuri toimisikin virallista yhteiskuntaa vastaan, se saattaa antaa käänteisessä muodossa ilmaisuja sille, mikä on emokulttuurin rakenteessa olennaista (Sulkunen 1994, 96).

Toinen tutkimustehtävä on tarkastella miten erilaisuudesta ja tavallisuudesta opetustilaisuuksissa puhutaan. Zygmunt Baumanin (1997, 185) mukaan kulttuuri ”perustuu enimmäkseen erottamiseen, loitontamiseen, rajoittamiseen sekä sellaisten asioiden ja tekojen eristämiseen, joita ei luultavasti muuten erotettaisi toisistaan”. Erilaisuuden voi määritellä erottumiseksi vallitsevasta kulttuurista. Koska oppilaat itse kertovat usein kiusaamisen syyksi erilaisuuden (ks. esim. Pikas 1990, 63; Lahelma 1999, 90; Teräsahjo & Salmivalli 2002, 21; Hamarus 2006, 110), ovat erilaisuus ja tavallisuus tässä keskeisiä käsitteitä oppilaskulttuurin ohella. Koulukiusaaminen liittyy läheisesti ryhmään kuulumisen ja erottautumisen väliseen jännitteeseen.

Kolmantena tutkimustehtävänä kysyn, näkyykö opetustilaisuuksien keskusteluissa ja millä tavoin kiusaamisen mahdollinen hahmottaminen ryhmäilmiönä. Koulukiusaamisen tutkimuksessa on ryhdytty peräänkuuluttamaan kiusaamisen tarkastelua ryhmäilmiönä ja prosessina. Tällöin kiusaamista ei nähdä vain tiettyjen yksilöiden välisenä konfliktina, vaan yhteisöllisenä ilmiönä, joka koskettaa koko yhteisöä (Salmivalli 2001, 399-400; Hamarus 2006, 94-95). Tarkasteltaessa kiusaamista ryhmäilmiönä huomioidaan yksilöllisten piirteiden lisäksi toiminnan sosiaalinen konteksti ja ryhmän sisäinen dynamiikka.

Tämä tutkielma valottaa tapoja, joilla kiusaamisesta on mahdollista puhua lasten ja nuorten kanssa. Aineistoni tarjoaa tähän konkreettisen esimerkin. Reflektoimalla tuloksiani olemassa olevaan tutkimuskirjallisuuteen toivon tuovani samalla uutta sisältöä keskusteluun, jossa koulukiusaaminen nähdään sosiaalisena ilmiönä.

Kun lähtökohtana on kiusaamisen tarkasteleminen ryhmäilmiönä, keskeisiksi käsitteiksi nousevat oppilaskulttuurin ja erilaisuuden ohella viiteryhmä, rooli ja normi. Viiteryhmän voi lyhyesti määritellä ryhmäksi, joka toimii käyttäytymisen viitekohtana tai esimerkkinä (Bauman 1997, 43; Sulkunen 1999, 113). Tässä keskeinen viiteryhmä on oppilaiden muodostama vertaisryhmä. Roolit taas muodostuvat vuorovaikutuksessa viiteryhmän kanssa. Ne syntyvät suhteessa ryhmän muiden jäsenten odotuksiin (Sulkunen 1999, 107). Roolin sisältöön vaikuttavat esimerkiksi yksilön oma käyttäytyminen, sukupuoli ja ikä (Salmivalli 1998, 48). Normit puolestaan ovat kaikkia ryhmän jäseniä sitovia sääntöjä siitä, miten ryhmässä tulisi olla, havainnoida, ajatella ja käyttäytyä. Normit ovat odotuksia, joiden rikkomisesta rangaistaan sanktioin eli pakottein. Jotta jokin sääntö olisi normi, edellyttää se tietynlaisen paineen olemassaoloa. (Salmivalli 1998, 50; Laine 2005, 186.)

Kiusaaminen ei ole vain kiusattujen ja kiusaajien välinen asia, vaan se saattaa koskettaa eri tavoin myös muita oppilaita. Sivusta katsoja saattaa ahdistua, ja joku toinen oppilas taas voi olla osallisena kiusaamiseen esimerkiksi kannustamisen muodossa. Vaikka olen valinnut lähestymistavaksi koulukiusaamisen tarkastelun ryhmäilmiönä, tarkoitukseni ei ole väheksyä yksilöön kohdistuvan auttamistyön tärkeyttä. Kiusaamisen vastaisessa työssä on huomioitava myös mahdolliset kiusaajan ja kiusatun mielenterveyteen liittyvät tekijät, kuten masennus ja epäsosiaalinen persoonallisuushäiriö (Puustinen 2007, 17). Tutkielmani tavoite on laajentaa kiusaamisen tarkastelua myös sen sosiaaliseen ulottuvuuteen. Tällöin myös ajatus interventoiden luonteesta muuttuu sosiaalisia tekijöitä painottavaan suuntaan (Salmivalli 2001, 413-415).

1.3 Kiusaamiskäsitteen määrittelyjä

Koulukiusaaminen ei ole käsite, jolle olisi olemassa yksi tarkkarajainen kaikkien hyväksymä määritelmä. Itse asiassa koulukiusaamisen yleisyyttä kartoittavat tutkimukset ovat usein jättäneet käsitteellisen pohdinnan jopa täysin huomiotta. Esimerkiksi kyselytutkimuksissa on saatettu jättää auki kirjoittamatta se, mitä tutkija itse ymmärtää koulukiusaamisella, ja miten asiaa on tutkittavilta tiedusteltu. Tuolloin jää epäselväksi se, mistä tällaisten kartoitusten luvut kertovat. Jos koulukiusaamiseksi määritellään kovin erilaisia ilmiöitä, on tutkimuksia vaikea vertailla.

Kiusaamisen käsitteen määrittelyn suhteen tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle myös siitä, ettei tutkija itse anna kiusaamiselle tarkkaa määritelmää. Esimerkiksi Päivi Hamarus (2006) lähtee väitöstutkimuksessaan liikkeelle kiusaamisen määrittelemisessä aineistosta ja oppilaiden kiusaamiselle antamista merkityksistä. Hän ei tarkastele esimerkiksi kiusaamisen yleisyyttä, vaan oppilaiden kiusaamisilmiölle antamia merkityksiä ja kiusaamisen prosessia. Tällaisessa tutkimusasetelmassa tarkan määrittelyn puuttuminen ei ole ongelma vaan tietoinen valinta.

Kiusaamisesta on käytetty erilaisia termejä. Esimerkiksi Juhani Merenheimo (1990, 85) viittaa koulukiusaamiseen termeillä kouluväkivalta, ryhmäväkivalta, kiusaaminen, koulukiusaaminen ja väkivalta. Ruotsissa ja Suomessakin käytetään termiä *mobbning* ja Norjassa sekä Tanskassa *mobbing*. Englannin kielessä kiusaamisesta on käytetty termejä *bullying*, *harassment* ja *victimization*. Käsitteiden seuraavaksi tunnettujen kiusaamiseen erikoistuneiden tutkijoiden tapoja määritellä kiusaamisen käsitettä.

Dan Olweus (1992, 14-15), tunnettu norjalainen koulukiusaamisen tutkija, määrittelee kiusaamista seuraavasti: ”[Y]ksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.” Teko on negatiivinen, kun joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon. Negatiivisia tekoja voidaan saada aikaan verbaalisesti, fyysistä kontaktia käyttäen, ilmehtimällä, elein, sulkemalla joku ulos ryhmästä tai kieltäytymällä noudattamasta toisen henkilön toiveita. Olweuksen mukaan kiusaaminen voi olla sekä yksilö- että ryhmätoimintaa. Kiusaaminen voi kohdistua useampaan henkilöön, ja siihen voi osallistua useampi yksilö. Kiusatun ja kiusaajan välillä vallitsee voimasuhteiden epätasapaino. Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisemassa koulukiusaamisen ehkäisemiseen tähtäävässä

koulutusmateriaalissa käytetty määritelmä kiusaamisesta mukailee Olweuksen määritelmää (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2005, 6).

Ruotsalainen Anatol Pikas (1990, 31) puolestaan puhuu koulukiusaamisesta nimenomaan ryhmäväkivaltana. Kiusaajana on aina ryhmä, ja kiusattuna on yksilö. Olweuksen tavoin myös Pikasin mielestä kiusaaminen on aina tarkoituksellista. Ryhmän yksilöön käyttämä väkivalta voi olla fyysistä tai psyykkistä. Pikas (em. 33-36) kritisoi Olweusta siitä, että hän käyttää kiusaamista tai väkivaltaa merkitsemään kaikkea kielteistä, mitä ihmiset voivat tuottaa toisilleen. Syy tähän kritiikkiin on se, että hän katsoo käsitteiden liian laajan sisällön vievän niiltä käyttökelpoisuuden kommunikaatiovälineenä keskusteltaessa siitä, mitä tapahtuu ja mitä käsitellään.

Pikas (1990, 56-57) pitää kouluväkivallan käsitteen tarkentamista tärkeänä. Hänen mukaansa koulukiusaamisesta on kyse silloin, kun seuraavat kriteerit täyttyvät:

- ”*Ilmenee jonkinlaista tietoisista väkivaltaa, sekä fyysistä että psyykkistä.*”
- ”*Väkivaltaa eli kielteistä käyttäytymistä harjoittaa ryhmä eli toisin sanoen kaksi tai useampia henkilöitä.*”
- ”*Kielteinen käyttäytyminen kohdistuu huonossa asemassa olevaan yksilöön.*”
- ”*Kielteisen käyttäytymisen harjoittaminen on ei-laillistettua, yhteiskunnan arvojen vastaista.*”
- ”*Väkivallan harjoittajien käyttäytymistä vahvistaa heidän välisensä vuorovaikutus.*”

Olweuksen määritelmästä poiketen Pikas ei pidä teon toistuvuutta tärkeänä kriteerinä kiusaamisen määrittelyssä. Pikasin mielestä määrittelyn tulee perustua loogisesti laadullisiin tekijöihin, eikä tekojen määrä ole silloin ratkaiseva tekijä. (em. 58.)

Christina Salmivalli on tunnetuimpia suomalaisia kiusaamisen tutkijoita. Hän korostaa kiusaamisen prosessiluonnetta. Kiusaaminen on prosessi, joka kehittyy ajan kuluessa koko ryhmän kontekstissa. Kiusaaminen voidaan siis nähdä myös eräänlaisena roolina. (Salmivalli 2001, 398.) Salmivallin mukaan kiusaaminen on, Olweuksen määritelmän mukaisesti, systemaattista ja tarkoituksellista. Se kohdistuu yhteen ja samaan henkilöön toistuvasti. Pikasin ja Olweuksen tavoin Salmivalli pitää kiusaamisessa tunnusomaisena voimasuhteiden epätasapainoa: uhri on puolustuskyvytön. (Salmivalli 1998, 30; Salmivalli 2005, 43.) Kiusaamista ei siis ole kahden tasaväkisen koululaisen nahistelu. Kiusaaminen tapahtuu yleensä

pysyvässä ryhmässä, ja se perustuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. (Salmivalli 1998, 33.)

Tutkielmassani tarkastelen koulukiusaamista erityisesti Salmivallin ajatuksia mukaillen ryhmäilmionä, johon liittyy jollain tavoin koko luokkayhteisö. Toisin sanoen koulukiusaaminen on sosiaalinen ilmiö, joka perustuu ryhmän jäsenten välisille sosiaalisille suhteille. Kiusaaminen syntyy ja kehittyy luokkayhteisössä, vaikka näkyvin toimija saattaa olla yksilö (kiusaaja).

Käsitteen määrittelyn yhteydessä on muistettava, että jokainen kokee itseen kohdistetun teon yksilöllisesti. Kokemus on myös havaintoja ja tunteita. Havainnot ovat yhteydessä siihen tietoon, joka määritellään yksilöllisenä eikä kaikille samanlaisena tosiasiana. Yksilö vertaa havaintojaan minähistoriaansa ja kokemusmaailmaansa, joista riippuu havaintojen yksilöllinen merkitys. (Merenheimo 1990, 62.) Yksilöt toimivat asioita kohti sen pohjalta, millainen niiden merkitys on yksilölle itselleen (Blumer 1986, 2-3). Kiusaaminen ei ole tarkkarajainen ilmiö, joka merkitsisi jokaiselle yksilölle samaa asiaa. Kiusaamisessa on kyse sekä ryhmädynaamisesta ilmiöstä että yksilöllisistä subjektiivisista kokemuksista. Yksittäisissä kiusaamistapauksissa ei ehkä tulisi nojautua ulkopuolisten tekemiin kiusaamisen määritelmiin. Aina kun oppilas kokee joutuneensa kiusatuksi, tulisi muiden suhtautua asiaan vakavasti. Tutkimuksen teon ja tutkimusten vertailun kannalta käsitteen pohdinta on kuitenkin tärkeää.

2 TEOREETTISTA TAUSTAA

2.1 Erilaisuus ja tavallisuus koulussa

Kouluinstituutiota on kritisoitu siitä, että sen tavoite on tuottaa sosiaalista normaaliutta yksilöllisyyteen ja sosiaalisuuteen rohkaisemisen kustannuksella (ks. esim. Lahelma 1999; Kurki 2006). Sopeutumattomat ovat poikkeavia tai erilaisia. Jälkimodernin teorian mukaan maailma kuitenkin monimutkaistuu, hajanaistuu ja muuttuu ennustamattomaksi. Yhdenmukaisuus, järjestys ja jatkuvuus korvautuvat pluralismilla, epävarmuudella ja ennakoimattomuudella. (Giddens 2001, 674.) Tällöin ei ole yhtä yhteiskunnallisesti tunnistettavaa normaalielämäntapaa. Yhteiskunnan muuttuessa monimutkaisemmaksi on tullut vaikeammaksi vastata kysymykseen siitä, millaisiin tehtäviin ja ajattelutapoihin koulun tulisi kasvattaa (ks. esim. Rinne & Salmi 1998). Lapset ja nuoret tuovat kouluun oman todellisuutensa, ja se voi olla ristiriidassa koulun tavoitteiden kanssa. Onkin arveltu, että koulu on ehkä irronnut nuorten kokemuksellisesta maailmasta. (Nivala 2006, 109-114.) Nykyään etenkin joukkotiedotus, kulutus, harrastukset ja kaveripiirit muokkaavat rinnan koulun kanssa arvojamme ja normejamme (ks. Oksanen 2006, 55-56).

Virallisen koulun ja oppilaiden maailman erillisyys voi johtaa myös siihen, että niiden näkemykset ja tulkinnat kiusaamisesta ja sen syistä saattavat olla erilaisia. Päivi Hamarus (2006, 120) kirjoittaa koulukiusaamista käsittelevässä väitöstutkimuksessaan: ”Virallinen maailma saa aikaan muutoksia organisatorisella, virallisella tasolla, toisin sanoen vaihtamalla kiusatun koulua. Sosiaalisiin suhteisiin eivät virallisen maailman keinot useinkaan yllä. Puuttuu avoin keskusteluyhteys oppilaiden ja virallisen maailman kanssa. Kiusaamistapauksissa koulun henkilöstö keskustelee mieluummin vanhempien kuin oppilaiden kanssa.” Toisin sanoen avoimen keskustelun menetelmää ja koko luokkayhteisön mukaan ottamista hyödynnetään harvoin.

Yhdenmukaisuutta painottava kouluyhteisö on otollinen maaperä kiusaamiselle, jota usein perustellaan kiusatun erilaisuudella. Tämän huomion johdosta tavallisuus ja erilaisuus ovat tutkielmassani keskeisiä käsitteitä. Tarkastelen seuraavaksi ensin tavallisuutta ja erilaisuutta

kouluinstituutiassa, jota koskevan teorisoinnin kuvaukseen olen poiminut kouluinstituutioon kriittisesti asennoituvia näkemyksiä. Tämän jälkeen käsittelem erilaaisuutta ja tavallisuutta oppilaskulttuuriin liittyvänä asiana.

2.1.1 Koulun kulttuuri: koulu normaalistavana laitoksena?

Koulu toimintaympäristönä on muutakin kuin oppitunteja ja opetusta. Koulu määrittää keskimäärin yhdeksän vuoden ajan lasten ja nuorten päivittäistä ajankäyttöä ja elämänrytmiä, tarjoaa ympäristön sosiaalisten suhteiden muodostumiselle ikätovereiden kanssa ja näyttämön näiden suhteiden ylläpitämiselle. Koulu on sosiaalisista kohtaamisista ja jatkuvista neuvotteluista täyttyvä ympäristö, jossa on omat rutiininsa ja rituaalinsa, jokapäiväiset tapahtumansa ja herkäät ainutlaatuiset kohtaamisen hetkensä (Nivala 2006, 118). Toimintaympäristön lisäksi koulu on sosiaalinen instituutio, jolla on oma toimintakulttuuri. Sitä määrittävät myös valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet, jonka pohjalta laaditaan paikalliset koulukohtaiset opetussuunnitelmat.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee perusopetuksen arvopohjan ja perusopetuksen tehtävät. Perusopetuksen arvopohjana ovat mm. ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia ja monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetuksen tulisi edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Opetuksen perustana tulisi olla suomalainen kulttuuri kuitenkin niin, että myös kansalliset vähemmistöt huomioitaisiin. Koululla on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Yksilön kasvun ja kehityksen tukemisen lisäksi koulutuksen tehtävä on taata yhteiskunnan jatkuvuus ja tulevaisuuden rakentaminen. Yksi perusopetuksen tehtävä on lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. (Opetushallitus 2004, 14.)

Valtakunnallista opetussuunnitelmaa on kritisoitu siitä, että sen arvopohja jää moraalisesti värittyneeksi yleisluontoiseksi mielikuvaksi hyvästä elämästä ja ihmisestä. Pohtimatta jää, miten suvaitsevaisuus voisi näkyä käytännössä esimerkiksi koulun opetus- ja oppimistilanteissa sekä muualla koulun arjessa. (Suurpää 2005, 43.) Opetussuunnitelman yhteydessä on pohdittu myös sen suhdetta piilo-opetussuunnitelmaan. Termillä viitataan siihen, että oppilaat oppivat koulun arkipäivässä paljon sellaista, mitä ei ole virallisesti määritelty oppimisen tavoitteeksi.

Virallisessa opetussuunnitelmassa ei kuvata kaikkia ulottuvuuksia, joilla koulu valmistaa nuoria yhteiskuntaan. (ks. esim. Nivala 2006, 107-109.)

Kollektiivisuuden ja yksilöllisyyden välinen jännite on yksi koulun jokapäiväisistä ristiriidoista. Koulun tulisi sosiaalistaa yksilöt yhteiskunnan arvoihin ja toimintatapoihin, mutta toisaalta tehtävänä on myös kasvattaa autonomisia yksilöitä. Lisäksi koulutuksen tulisi legitimoida yhteiskunnan hierarkkiset rakenteen, mutta toisaalta tavoite on myös tukea tasa-arvoa. Ongelmia tuottaa se, kuinka sovittaa yhteen yhteisön etu ja yksilön etu. Kuinka voitaisiin huomioida yksilölliset erot kun samalla tarkoitus on sosiaalistaa oppilaita yhteiskunnan arvoihin ja toimintatapoihin? Kuinka edistää aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta ympäristössä, jossa yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen noudattamisella on tärkeä asema? (Lahelma 1999.)

Koulu voidaan nähdä osana hallintokulttuuria ja kansallista yhtenäiskulttuuria (Tolonen 1999a, 7). Stuart Hallin (1999, 46-47) mukaan kansakunta on idea, joka on representoitu sen kansallisessa kulttuurissa. Kansalliset kulttuurit eivät koostu vain kulttuurisista instituutioista, vaan myös symboleista ja representaatioista. Kansallinen kulttuuri on tapa rakentaa merkityksiä, jotka suuntaavat ja järjestävät toimintaamme ja käsityksiämme itsestämme. Hall (2003, 96) toteaa, että kasvatus on yksi keskeinen kanava, jolla tuotetaan kansallista yhteenkuuluvuuden tunnetta. Hänen mukaansa kansallisen kulttuurin rooli on olemassa olevien erojen representoiminen jonain yhteisenä: ”Kyse on identifikaation, yhteenkuuluvuuden tunteen tuottamisesta jatkuvalla kertomuksella kansakunnasta (kasvatuksessa, kirjallisuudessa, maalaustaiteessa, museossa, mediassa, populaarikulttuurissa, vapaa-ajan teollisuudessa, mainonnassa, markkinoinnissa jne.). Ilman tätä jatkuvaa identifikaation ja yhteenkuuluvuuden tunteen vaalimista kansakuntaa ei kyettäisi yhdistämään yli luokka-, alue-, ’rotu-’ ja sukupuolierojen.”

Kouluinstituutiota on tarkasteltu sen normaalistavan ja kontrolloivan luonteen kautta. James ym. (2001, 41-42) toteavat, että opetussuunnitelmat ovat sekä sosiaalisia että poliittisia rakennelmia, jotka sisältävät oletuksia siitä, miten ihmisten ja erityisesti lasten olisi parasta olla. Oppivelvollisuus tarjoaa mahdollisuuden käsitellä ja kontrolloida lapsia sijoittamalla heidät yhteen paikkaan ja rajoittamalla sitä, miten he viettävät aikaansa. Kirsi Pauliina Kallio (2006, 125) toteaa: ”Kansallisen opetussuunnitelman perusteella tehdyn arvioinnin avulla opettajat seuraavat lasten oppimista suhteessa ’normaaliin’ ja uusintavat samalla koulun käsityksiä hyvästä ’Lapsuudesta’. Mikäli joku lapsista ei täytä koulutyölle asetettuja kansallisia kriteerejä,

siirretään hänet erityisopetuksen piiriin. Erityisopetuksessa 'Lapsuuden' tavoitteet on määritelty eri tavoin kuin yleisopetuksessa, mutta ne ovat olemassa yhtä itsestään selvinä." Koulun edellytys on, että lapset noudattavat sen asettamia järjestyksiä ja tavoitteita jokapäiväisessä toiminnassaan. Poikkeaminen koulun järjestyksestä johtaa aina erityisjärjestelyihin (kurinpalautukseen). (Kallio 2006, 127.)

Kasvatusta sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tarkastellut Leena Kurki (2006) kritisoi Michel Foucaultin instituutiokriittisiin ajatuksiin ja Frankfurtin koulukunnan kriittiseen teoriaan nojaten koulukasvatusta siitä, että sen tavoite on tuottaa sosiaalista normaaliutta. Koulu on keskeisin normaalistava laitos, sillä sen vaikutus kohdistuu jokaiseen määrättyssä elämänvaiheessa. Tämä normaaliuden tuottaminen puolestaan on keskeisin yksiulotteisen kurinpitoyhteiskunnan säilymisen ehto. Koulun vaatimukset ovat epäpersoonallisia, ja ne liittyvät lähinnä koulumenestykseen. Oppilaat omaksuvat ulkoisen oppilaan roolin, joka ei vastaa heidän identiteettinsä todellista minää. (Kurki 2006, 57-59.) Oppilaat sisäistävät koululaitoksen normaaliutta painottavan kulttuurin.

Philip Jackson määrittelee yhdeksi koululle ominaiseksi toimintapiirteeksi jatkuvan arvioinnin, joka kohdistuu suoritusten lisäksi persoonallisuuteen. Tämä arvioimisen piirre tekee oppilaista itsearvioinnin toteuttajia ja kohteita sekä muiden arvioijia. (sit. Nivala 2006, 139-140.) Hannu Simola kirjoittaa siitä, miten vuoden 1994 opetussuunnitelman myötä oppilaiden päälle laskeutui alituisen arvioinnin ja arvostelun verkosto. Tämä arvioinnin ja arvostelun ilmapiiri tunkeutuu yhä syvemmälle persoonallisuuteen ohjaten ja totuttaen oppilaat oman itsensä julkiseen arvosteluun ja arviointiin ei vain mielessään ja opettajalle, vaan myös koko kouluyhteisön edessä. (Simola 1999, 73.) Kun jatkuva arvioinnin ja arvostelun ilmapiiri yhdistyy koulun yhdenmukaistavaan kulttuuriin, ei ole ihme, että jollain tavoin "erilainen" huomataan ja huomioidaan.

2.1.2 Oppilaskulttuuri ja tavallisuus

Kirsi Pauliina Kallio (2006, 127-128) toteaa, että lasten toteuttama arkipäivän politiikka toteutuu samoissa tilanteissa, joissa koulu harjoittaa omaa politiikkaansa. Koulun periaatteet ja toimintatavat näyttäytyvät lapsille luonnollisina järjestyksinä. Jokainen oppilas toteuttaa tätä koulun järjestystä omalla tavallaan. Hän voi esimerkiksi haastaa koulun politiikkaa jättämällä

pipon päähän luokassa. Lasten politiikka on parhaiten näkyvissä silloin, kun se on selkeässä ristiriidassa aikuisten (koulun) politiikan kanssa (Kallio 2006, 144).

Informaali koulu (sääntöjen tulkinnat ja sovellutukset, opetukseen kuulumaton vuorovaikutus tunneilla, käytävillä ja välitunneilla) toimii usein suhteessa viralliseen kouluun (mm. säännöt, opetussuunnitelmat, viralliset hierarkiat, oppimateriaali). Se myötäilee tai vastustaa sen järjestystä. (Tolonen 1999b, 143.) Paul Willis kuvaa virallisen kouluinstituution ja epävirallisen työväenluokkaisten nuorten koulunvastaisen kulttuurin välistä suhdetta. Koulunvastainen oppositio ilmenee kamppailussa, jota käydään symbolisen ja fyysisen tilan voittamiseksi kouluinstituutiolta ja sen säännöiltä. Koulunvastaiseen kulttuurin kautta vältetään sitoutumasta opetuksen virallisiin päämääriin ja kouluinstituution ylläpitämiseen. Epävirallinen ryhmä on koulunvastaisen kulttuurin perusyksikkö. Sen kautta on mahdollista rakentaa itselleen vaihtoehtoisia tapaa hahmottaa yhteiskunnallista todellisuutta. (Willis 1984, 16; 32-33.)

Oppilaat luovat itse kulttuuria, johon sisältyy hiljaisena tietona tavoittelemisen arvoiset asiat. Oppilaskulttuuriin kuuluvat esimerkiksi käsitykset tyttöjen ja poikien tavoittelemisen arvoisesta ulkonäöstä ja pukeutumisesta. (Hamarus 2006, 103.) Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kerrotaan, että peruskoulun opetuksen perusta on suomalainen kulttuuri (Opetushallitus 2004, 14). Tarja Tolonen toteaa, että koulun virallinen käsitys suomalaisesta yhtenäiskulttuurista on vahvistanut ”tavallisuutta” painottavia arvostuksia ja käytäntöjä nuorten kulttuureissa koulussa. Homogeenisuuden oletus siirtyy välillisesti nuorten keskinäisiin suhteisiin ja tapoihin määrittellä itseään. (Tolonen 2002, 265.) Koulun oppilaskulttuuria kehystää institutionaalinen koulu, jonka arkiset käytännöt ja ilmapiirit eri kouluissa, eri tunneilla ja välitunneilla määrittävät nuorten tilaa ja ääntä (Tolonen 1999b, 154).

Suomalaisen yhtenäiskulttuurin luomiseen kuuluu etnisten ja sosiaalisten erojen neutralisointi. Paradoksaalisesti erot saattavat tällöin muuttua itsestäänselvyyksiksi ja jopa voimistua. Esimerkiksi opettaja saattaa olla puuttumatta ristiriitoihin eri etnisistä ryhmistä tulevien nuorten välillä, koska hän ei koe sitä pedagogiseksi velvoitteekseen. (Lahelma 1999, 86.) Elina Lahelma toteaa kahdessa helsinkiläisessä koulussa tehdyn tutkimuksen pohjalta, että erilaisuus mainitaan usein kiusaamisen syyksi. Itseään oppilaat määrittivät tavalliseksi. Myös oman koulumenestyksen sanotaan olevan keskivertoluokkaa. Näin siitä huolimatta, onko oppilas todellisuudessa luokassaan menestyvä tai huonosti menestyvä. Oppilaat turvautuvat turvalliseen tavallisuuteen, koska erilaisuus mahdollistaa kiusatuksi tulemisen. Lahelma huomauttaa, etteivät

tavallisuus ja erilaisuus liity niinkään yksittäisten oppilaiden ominaisuuksiin. Ne rakentuvat koulussa määrittelyjen kautta. (Lahelma 1999, 90-92; ks. myös Tolonen 2002.)

Eroja siis arvotetaan ja merkityksellistetään eri tavoin. Ihmisten kohtaamisissa rakentuva erilaisuus on suhteellista, ei erilaiseksi määritellyn ominaisuus. Se, milloin erilaisuus (esimerkiksi ihonväri) noteerataan ja miten sitä merkityksellistetään, on sosiaalinen ja kulttuurinen ilmiö. (Rastas 2002, 8.) Etnisyyteen tai ruumiiseen liittyvät erot ovat helposti nähtävissä, ja siksi ne usein huomataan. Tällä eron huomaamisella on merkitystä erilaiseksi merkityn ja nk. normaalien välisessä vuorovaikutuksessa. Saatetaan ajatella, ettei erilaiseksi ajateltu yksilö ole täysin ihminen. Häntä ei hyväksytä täysin, eikä hänen kanssaan olla valmiita olemaan vuorovaikutuksessa tasavertaisin perustein. (Goffman 1990, 14-18.)

Koulussa oppilaat tarkkailevat jatkuvasti toisiaan, ja päättelevät esimerkiksi pukeutumisesta yksilön luonteenpiirteitä ja arvostuksia. Pukeutumistyyliä tulkitaan jatkuvasti tavallisuutta vasten, ja poikkeamat huomataan helposti. Joskus tämä eron havaitseminen saattaa johtaa kiusaamiseen. Pukeutumisen ja toiminnan tyylinä tavallisuus vähentää riskiä tulla huomatuksi mahdollisena kiusaamisen kohteena. Tavallinen nuori ei korosta itseään liikaa eikä erotu joukosta. Tolosen mukaan sukupuoli sekä sosiaalisella ja etnisellä taustalla saattaa olla merkitystä siinä, millaiseksi tavallinen määrittyy. Niinpä tavallisuus määrittyy eri tavoin mm. tytöille ja pojille. Jonkinlainen yksimielisyys koulun nuorisokulttuurista näyttäisi kuitenkin olevan olemassa. Tavallisuus tai joillekin mahdollisimman erilailla pukeutuminen ja käyttäytyminen voi olla strateginen valinta. Joillekin on kuitenkin mahdotonta ajatella olevansa tavallinen. Esimerkiksi tumma ihonväri aiheuttaa sen, että muista erottautumista ei voi aina itse valita. (Tolonen 2002, 249-254.)

Määrittelemällä kiusattu erilaiseksi voidaan kiusaaminen oikeuttaa, koska tällöin kiusatun voidaan katsoa ansaitsevan häneen kohdistuvan väkivallan. Kiusatulle muodostetaan häiritsijän tai ärsyttäjän identiteetti, joka muodostetaan kiusatulle annettavien ominaisuuksien ja piirteiden avulla. Kiusaajalle puolestaan rakentuu puolustajan identiteetti. (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 20.) Erilaisuudeksi määrittäminen tapahtuu vuorovaikutuksen myötä, ja se on siten kokemusperäistä. Perusteena kiusatulle muodostettavan häiritsijän tai ärsyttäjän identiteetin rakentamiselle saattaa olla esimerkiksi kiusatun provosoiva käytös, tai että hän ”on vähän erilainen”. Keskeistä ei ole se, ovatko lasten havainnot tosia. Keskeisempää on, millainen merkitys havainnoille annetaan ja miten niihin suhtaudutaan. (em. 24.)

Hamaruksen mukaan oppilaskulttuurin luominen ja uusintaminen on yksi kiusaamisen funktio. ”Näin ollen kiusaamisella luodaan ja uusinnetaan kulttuurisesti hyväksytyjä ja arvostettuja arvoja ja ihanteita. Erilaisuus ei olekaan enää yksilön erilaisuutta, vaan se edustaa yhteisön kulttuurisesti arvostamia piirteitä. Kiusaaminen vaikuttaa koko yhteisöön muokkaamalla sen arvostuksia. Näin kiusaaminen pakottaa yhteisön jäsenten käsityksiä kulttuuriseen samankaltaisuuteen.” (Hamarus 2006, 198.)

2.2 Kiusaaminen ja erilaisuus oppilaiden vuorovaikutukseen liittyvänä ilmiönä

Tarkastelen tässä aluvuossa miten ja miksi ryhmässä tuotetaan erilaisuutta. Koska tarkastelen tutkielmassani kiusaamista ryhmäilmiönä, lähdän etsimään sen syntymekanismeja ryhmän sisäisestä dynamiikasta. Yksilölliset piirteet eivät ole ensisijaisia tarkastelun kohteita, vaan ryhmä (koululuokka tai sen sisälle syntynyt ryhmä) ikään kuin mahdollistaa kiusaamisen. Tästä näkökulmasta myös kiusaamisen ehkäisemiseen ja poistamiseen tähtäävät interventiot tulisi suunnata koko ryhmään. Tällöin kiusaamista ei nähdä vain kiusatun ja kiusaajan välisenä kaksintaisteluna, vaan kiusaamiseen liittyy jollain tavalla koko luokkayhteisö laajemmin (ks. esim. Hamarus 2006, 95). Ryhmädynaaminen näkökulma merkitsee sitä, että kiusaamistilanteessa voi olla mukana kiusaajan ja kiusatun lisäksi muitakin ihmisiä, joilla on merkitystä tilanteen kulussa (Laine 2005, 216-217).

Ryhmäprosesseja painottavasta näkökulmasta kiusaaminen ymmärretään niiden toimintojen ja tavoitteiden kautta, jotka ovat tavallisesti ryhmäprosessien taustalla. Jotta voi ymmärtää kiusaamista, on ymmärrettävä miten ryhmät toimivat, ja miten yksilöt toimivat ryhmissä. Kun kiusaaminen on jatkunut jo jonkin aikaa, on se yleensä laajentunut koko yhteisöön. Siitä on tullut sosiaalinen käytäntö, ja siksi sitä on vaikea havaita. (Hamarus 2006, 75; 81.) Kiusaaminen alkaa koulussa ikään kuin huomaamatta. Se on prosessi, joka alkaa jostain ja etenee prosessinomaisesti. Kun kiusaamisprosessi kestää vuosia saattaa olla, ettei alkuperäistä syytä enää edes muisteta. Kiusaamista tapahtuu usein ja lyhyinä kohtauksina. Ajallisesti kiusaaminen siis kestää pitkän ajanjakson ja toisaalta kiusaamiset koostuvat lyhyistä hetkistä. (em. 128.)

Seuraavaksi käsittelen kolmea eri tapaa, jolla kiusaamista voi lähestyä ryhmädynaamisesta, koko luokkayhteisön huomioivasta, näkökulmasta. Ensin käsittelen kiusaamista normien valossa, jolloin se voidaan nähdä sosiaalisena sanktiona. Tämän jälkeen tarkastelen kiusaamista muukalaisuuden käsitteen kautta, jolloin kiusaamisen voidaan nähdä ylläpitävän ryhmän sisäistä eheyttä. Lopuksi käsittelen sosiaalisia rooleja ja sitä, miten kiusaaminen voidaan nähdä opittuna roolina. Nämä eivät ole toisensa pois sulkevia näkökulmia. Kaikissa niissä lähtökohtina ovat jonkinlainen ryhmäpaine ja ympäristön odotukset.

2.2.1 Ryhmän normit: kiusaaminen sosiaalisena sanktiona

Erilaisilla ryhmillä on suuri merkitys yksilölle ja hänen kehitykselleen läpi elämän. Ne tyydyttävät monia inhimillisiä tarpeitamme, kuten kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen tarpeita. Ryhmiä, joihin yksilö vertaa käyttäytymistään, nimitetään viiteryhmiksi. Yksilö toimii ikään kuin hakisi viiteryhmän hyväksyntää. Viiteryhmä on pohja oman käyttäytymisen arvottamiselle, ja sen perusteella tehdään johtopäätöksiä käyttäytymisen arvosta ja laadusta. (Bauman 1997, 43.) Lapsille ja nuorille erityisen tärkeä identiteetin rakentamisen väline kasvun ja vanhemmista irtautumisen prosessissa on koulutovereiden muodostama vertaisryhmä, jossa voi harjoitella sosiaalisia taitoja. Se on myös ryhmä, jonka sisällä oppilaiden välinen koulukiusaaminen tapahtuu.

Koulussa luokan oppilaat muodostavat siis toisilleen vertaisryhmän. Koulutovereiden muodostama viiteryhmä on normatiivinen, koska se seuraa yksilön käyttäytymistä sitä vahvistaen ja korjaten (ks. Bauman 1997, 44-45). Koska ryhmä pyrkii koheesioon eli yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja homogeenisuuteen eli yksimielisyyteen tärkeistä asioista (kuten hyväksytystä käyttäytymisestä), se karttaa yksilöllisyyttä, moninaisuutta ja itsenäisyyttä (Bukowski & Sippola 2001, 359-360). Ryhmään kuulumisen ja yhdenmukaisuuden paine synnyttävät ryhmädynamiikan näkökulmasta maaperää kiusaamiselle. Kun huomioidaan koulun normaalistava kulttuuri, koulun arvioinnin ja arvostelun ilmapiiri sekä lasten ja nuorten kovat koulutoverien taholta tulevat yhdenmukaisuuden paineet ei ole ihme, että erilaisuudella perusteltavaa kiusaamista tapahtuu paljon juuri koulussa.

Jotta ryhmän toiminta ei olisi sekavaa ja ennustamatonta, syntyy yksilöiden jatkuvassa kanssakäymisessä sosiaalisia normeja. Normit määräävät havainnoimisen, ajattelun, tuntemisen ja käyttäytymisen tapoja. Normeihin liittyy sosiaalinen kontrolli. Ryhmän jäsenet tarkkailevat niiden noudattamista, ja he rankaisevat tarvittaessa niiden noudattamatta jättämisestä. (Salmivalli 1998, 50; Laine 2005, 186.) Normien näkökulmasta kiusaamista voi pitää tällaisena sosiaalisena sanktiona eli rangaistuksena ryhmän normin rikkomisesta (Hamarus 2006, 124).

Norminäkökulma valottaa kahdella tapaa sitä, miksi kiusaamista on vaikea ehkäistä tai lopettaa pelkästään yksittäisiin yksilöihin vetoamalla. Ensinnäkin ryhmän taholta tulevan paineen vuoksi yksilö saattaa toimia vastoin omia asenteitaan. Vaikka yksilö ei kiusaamista hyväksyisikään, saattaa hän taipua toveripiirissä ryhmäpaineisiin. Normien noudattamatta jättämisestä saattaa seurata joutuminen itse kiusatuksi. (Laine 2005, 188.) Kiusaamisen salliminen ja siihen osallistuminen saattaa olla eräänlainen oppilaskulttuurin normi (Hamarus 2006, 126). Koululuokassa voi olla myös normi, joka kieltää kaveeraamasta kiusatun kanssa (Salmivalli 1998, 51). Toiseksi kiusaamisen näkeminen sosiaalisena rangaistuksena voi tehdä siitä oppilaiden keskuudessa hyväksyttävää. Oppilaat saattavat katsoa, että kiusattu on ansainnut kiusaamisensa normien rikkomisen takia. Kiusaamisen ehkäisemisen kannalta on olennaista, että viime kädessä yksilöt itse vaikuttavat siihen, millaiseksi ryhmän normirakenne muodostuu (Salmivalli 1998, 51). Vaikuttamisella kaikkiin ryhmän jäseniin saattaa olla merkitystä kiusaamisen ehkäisemisessä ja lopettamisessa.

2.2.2 Muukalaisuus: kiusaaminen ryhmän sisäisen eheyden ylläpitäjänä

Koulussa ja omassa luokkaryhmässä oleminen ei useinkaan ole vapaaehtoista. Oppilaat eivät ole muodostaneet koululuokkaa oma-aloitteisesti tai omien intressiensä perusteella. Fyysinen läheisyys ei välttämättä merkitse kaikille sen jäsenille henkistä läheisyyttä, johon kuuluu olennaisena yhteenkuuluvuuden kokeminen. Kiusatuksi joutumista voi lähestyä muukalaisuuden näkökulmasta. Kiusattu on fyysisesti läsnä ryhmässä, mutta hän edustaa jotain sellaista, joka on ryhmälle vierasta ja ei-toivottua.

Zygmunt Bauman puhuu sisäryhmästä, ulkoryhmästä ja muukalaisista. Sisäryhmä eli ”me” tarvitsee ulkoryhmän eli ”heidät” identiteetilleen, eheydelleen, sisäiselle solidaarisuudelleen ja

emotionaaliseen tasapainolleen. ”Me” on ryhmä, johon tunnetaan kuuluvan. ”He” on ryhmä, johon ei haluta tai voida kuulua. Ulkoryhmä saattaa tuntua jopa pelottavalta, sillä sen tekemisiä on vaikea ymmärtää ja ennustaa. Siitä puuttuu tuttuus. Sisä- ja ulkoryhmän välisessä vastakkainasettelussa on kyse kahdesta vastakkaisesta asenteesta: luottamuksesta ja epäluulosta, turvallisuudesta ja pelosta, yhteistyöhalusta ja riidanhalusta, kiintymyksestä ja antipatiasta. (Bauman 1997, 53-55.)

Useimmat ihmisten tekemät erottelut eivät ole luonnostaan olemassa, vaan ne täytyy tuottaa ja niitä on ylläpidettävä (Bauman 1997, 72-73). Stuart Hall puhuu ”meidän ja muiden” diskurssista, jonka avulla rakennetaan yliyksinkertaistettua käsitystä erosta. Siinä ”muut” representoidaan yhdeksi ja samaksi, vaikka se ei ole sitä. Samalla ”me” representoidaan yhtenäiseksi, vaikka se on todellisuudessa sisäisesti eriytynyttä. (Hall 1999, 84.) Ryhmien sisäiset erot sekä keskinäiset samankaltaisuudet tukahdutetaan, ja maailma jaetaan symbolisesti hyvään ja pahaan, meihin ja muihin (em. 123).

Muukalaiset ovat henkilöitä, jotka eivät kuulu selvästi ”meihin”, mutta he ovat jollain tavalla tuttuja (Bauman 1997, 70). Georg Simmelin (1971, 143-144) mukaan muukalainen on yksilö, joka tulee tänään ja jää huomenna. Hän ei ole alun perin kuulunut maantieteelliseen tilaan tai ryhmään, johon hän on saapunut. Muukalainen tuo mukanaan ominaisuuksia, jotka ovat vieraita tuolla alueella tai tuossa ryhmässä. Muukalainen on samanaikaisesti sekä ryhmän ulkopuolella että vuorovaikutuksessa sen kanssa.

Muukalaisuuden käsitettä on käytetty maahanmuuttoa käsittelevässä tutkimuksessa. Laura Huttunen kritisoi Simmelin näkemystä muukalaisen ja paikallisyhteisön välisestä muuttumattomasta suhteesta. Huttunen (2002, 332) toteaa, että paikallisyhteisöä ja muukalaista (maahanmuuttajaa) erottava raja ei ole ylittämätön. Suomeen ulkomailta muuttaneiden omaelämäkertoja tarkastelevassa väitöstutkimuksessaan Huttunen kirjoittaa, että maahanmuuttajille kotona olemisen tunteeseen kuuluu olennaisena asiana kokonaisena ihmisenä nähdä tuleminen. Tällöin maahanmuuttaja nähdään yksilönä eikä vain vieraiden ruumiillistumana tai muuttumattomana sosiaalisena tyyppinä. Huttunen (2002, 332; ks. myös Hall 1999, 84) mukaan myös ”me” eli paikallisyhteisö tulisi nähdä heterogeenisenä. Hän esittää ajatuksen nykymaailmasta kulttuuristen kohtaamisten vyöhykkeenä tai ”rajamaana”, jolla kukaan ei ole yksinkertaisella tavalla paikallinen tai tyyppillinen.

Hamaruksen mukaan muukalaisuus on prosessin myötä yhä enemmän yhteisöstä eristettynä olemista, yksinäisyyttä (Hamarus 2006, 107). Vuorovaikutusta ja fyysistä läheisyyttä muukalaisen kanssa ei voida välttää kokonaan, mutta se pyritään minimoimaan. Muukalaisista ei päästä eroon, mutta heidän kanssaan pyritään välttämään sosiaalisia kontakteja sekä fyysisen läheisyyden muuttumista henkiseksi läheisyydeksi (Bauman 1997, 80). Muukalaisuuden näkökulmasta kiusaamisessa on kyse sisäryhmän yhteenkuuluvuuden ja yhtenäisyyden ylläpidosta. Muukalainen edustaa jotakin sellaista, minkä kaltainen kukaan ei halua olla. Kiusaamisella voidaan luoda ja uusintaa kulttuurisesti hyväksytyjä ja arvostettuja arvoja ja ihanteita. (Hamarus 2006, 198.) Ryhmä on huomannut tai tuottanut yksilössä jonkin poikkeavuuden, minkä varjolla se pyrkii rajoittamaan tämän yksilön sosiaalista tilaa ja lopulta eristämään hänet kokonaan yhteisöstä (em. 159). Ryhmä pyritään osoittamaan yhtenäiseksi kiusatun vastakohtaisilla ominaisuuksilla (em. 133-134). Toisin sanoen kiusattu on vihollinen, joka mahdollistaa ryhmän sisäisen eheyden.

2.2.3 Sosiaaliset roolit: kiusattuna oleminen opittuna roolina

Ryhmän jäsenten kanssakäymisen myötä syntyy yksilöiden käyttäytymistä, ajattelua ja olemisen tapaa sääteleviä normeja. Eri asemassa oleville ryhmän jäsenille asetetaan kuitenkin erilaisia normeja ja odotuksia heidän sosiaalisten rooliensa mukaan. Sosiaaliset roolit muodostuvat normeista ja odotuksista, jotka kohdistuvat ihmiseen hänen asemansa tai tehtävänsä perusteella. Sosiaaliset roolit voivat syntyä epävirallisesti muiden ihmisten asettamina. Yksilö saattaa myös itse ottaa jonkin roolin. Epäviralliset roolit liittyvät usein ihmisten persoonallisuudenpiirteisiin. (Laine 2005, 189-190.)

Menessään ryhmään yksilö kantaa mukanaan esimerkiksi ikään ja sukupuoleen liittyviä kulttuurisia odotuksia. Sosiaaliset roolit syntyvät ryhmässä vähitellen vuorovaikutuksen kautta ja ne ovat vastavuoroisia. Muut ryhmän jäsenet hahmottavat toisiaan ja pystyvät ennakoimaan toistensa käyttäytymistä sosiaalisten roolien avulla. Samalla rooli antaa myös yksilölle itselleen tietoa siitä, miten muut odottavat hänen käyttäytyvän. (Laine 2005, 124.) Yksilöiden oma käyttäytyminen, sosiaaliset taidot ja reagoitavat muodostavat pohjaa rooleille, mutta niissä on aina myös jotain muiden odotuksiin liittyvää (esimerkiksi millaisia rooleja tarjotaan). Kiusattuna

oleminen voidaan nähdä tällaisena vuorovaikutuksen kautta syntyvänä roolina. (Salmivalli 1998, 48-49.)

Sosiaalisten roolien näkökulmasta erilaisuus ei ole ensisijaisesti poikkeavuutta, vaan sitäkin säätelevät sosiaaliset odotukset. Kiusatun voidaan katsoa joutuneen poikkeavan rooliin, josta voidaan käyttää myös nimitystä leimautuminen. Poikkeavan rooli muodostuu ympäristön odotuksista, eikä se sosiaalisten roolien näkökulmasta johdu yksilön ominaisuuksista, puutteellisista kyvyistä tai haluttomuudesta mukautua yhteiskunnan vaatimuksiin. Ryhmä, jolla on valtaa, määrittelee jonkin käyttäytymismuodon poikkeavaksi ja pyrkii kontrolloimaan poikkeavasti käyttäytyviä. (Sulkunen 1994, 123.) Christina Salmivallin ja Pekka Sulkusen ajatuksista on yhdistettävissä kolme kiusaamistapauksiin liittyvää seurausta, jotka johtuvat leimautumisesta (ks. Salmivalli 1998, 49; Sulkunen 1999, 117-118). Ensinnäkin kiusattu voi alkaa käyttäytyä roolinsa mukaisesti. Ryhmän yksilöön kohdistamat odotukset ja ennakoasenteet voivat toimia itseään toteuttavina ennusteina. Toiseksi poikkeavuus yhdessä asiassa voi johtaa siihen, että ryhmä pitää yksilöä poikkeavana myös muissa suhteissa. Esimerkiksi motorisesti kömpelöön lapseen saatetaan yhdistää muita negatiivisina pidettyjä ominaisuuksia, kuten tyhmyys ja fyysinen heikkous. Kolmanneksi kiusatun roolista voi olla vaikea päästä irti, koska ryhmä valvoo roolin noudattamista palkkioin ja rangaistuksin. Tarvitaan ryhmän ulkopuolisten aloittama interventio, jotta rooli saadaan purettua (Salmivalli 1998, 79).

3 KOULUKIUSAAMINEN TUTKIMUSTEN KOHTEENA

Koulukiusaamisen tutkimisen historia ei ole pitkä. Ensimmäiset systemaattiset tutkimukset tehtiin 1970-luvulla Dan Olweuksen toimesta Ruotsissa ja Norjassa. Suomessa kiusaamisen tutkiminen yleistyi 1980-luvulla, jolloin mm. Kirsti Lagerspetz ja Kaj Björkqvist ryhtyivät tutkimusryhmineen tarkastelemaan laajemmin kiusaamisilmiötä. Kiusaamistutkimuksen juuret sijoittuvat siis Pohjoismaihin, ja kiusaamistutkimuksella on vahva jalansija nykyäänkin juuri Pohjoismaissa. Tässä luvussa tarkastelen ensin kiusaamisen yleisyyttä ja yleisyyden kartoittamisen tapoja. Samassa yhteydessä pohdin myös kiusaamisen tutkimisen menetelmällisiä ongelmakohtia. Koska tarkastelen kiusaamista lähinnä ryhmäilmiönäkökulmasta, siirryn toisessa alaluvussa tarkastelemaan koulukiusaamista ryhmän kontekstissa. Käyn ensin läpi tutkimuskirjallisuuden pohjalta kiusaamisen prosessin. Lopuksi erittelen rooleja, joita oppilailta on havaittu olevan kiusaamisen prosessissa.

3.1 Kiusaamisen yleisyydestä

Yleisin tapa kartoittaa koulukiusaamisen määrää on tiedustella sitä kyselylomakkeella oppilailta ja opettajilta. Tutkimustulokset koulukiusaamisen yleisyydestä vaihtelevat. Yksi syy tähän on kiusaamisen käsitteen vaihtelevat määritelmät. Niin tutkijat kuin kyselyihin vastaavat saattavat ymmärtää kiusaamisen eri tavoin. (Salmivalli 1998, 99.) Pikas (1990, 34-35) korostaakin, että on tärkeää ilmoittaa, mitä koulukiusaamisella tutkimuksessa tarkoitetaan ja miten sitä lapsilta kysyttiin. Kyselyjä tehtäessä on tutkittaville syytä tähdentää, mitä kiusaamisella tutkimuksessa tarkoitetaan. Kun esimerkiksi lomakkeessa rajataan kiusaamisen käsitteen ulkopuolelle satunnainen hännäminen tai nahistelu, rajaa se todennäköisesti myös kiusatuksi tulleiden määrää alaspäin. Merenheimo (1990, 79-80) muistuttaa, että määrälliset ja yhdellä tutkimuskerralla saadut tulokset ovat vain kartoituksia, jotka kuvaavat tilanteen ”ulkoista olemusta”. Kartoitukset eivät auta ymmärtämään sitä, mistä kiusaaminen saattaisi johtua. Lisäksi ne kuvaavat yleensä vain senhetkistä tilannetta.

Käsitteellisen vaihtelun lisäksi kiusaamisen tutkimuksessa on metodologiseksi ongelmaksi osoittautunut joidenkin uhrien taipumus kieltää kiusatuksi joutuminen. Mahdollisia syitä kertomatta jättämiseen on monia. Kiusattu saattaa pelätä kertomisen pahentavan kiusaamista tai kokea kiusaamisen omaksi syykseen. Hän saattaa olla haluton kertomaan epäsuositusta asemastaan muille. Kiusaaminen voi herättää kiusatussa suurta nöyryytyksen ja häpeän tunteita, eikä hän ehkä siksi halua kertoa kiusaamisen kohteeksi joutumisestaan. Voi myös olla, ettei kiusattu pidä itseensä kohdistuvia tekoja kiusaamisena. Myös epäluottamus ulkopuolisten (aikuisten) kykyyn tai haluun auttaa voi olla syy kertomatta jättämiseen. (Besag 1989, 134.) Yhdeksi hyväksi ratkaisuksi kertomatta jättämisestä syntyvään metodologiseen ongelmaan on osoittautunut itsearviointien korvaaminen toveri-arvioinneilla. Tällöin oppilaat eivät arvioi itseensä kohdistuvan kiusaamisen yleisyyttä, vaan arvioinnin kohteena on luokkatovereihin kohdistuva kiusaaminen. Oppilaita pyydetään esimerkiksi nimeämään ne luokkatoverinsa, joita heidän mielestään kiusataan. (Salmivalli 1998, 99-100.)

Kiusatuksi tulemista, sen tuottamaa häpeää ja kiusaamisen peittäilyä voi käsitellä Erving Goffmanin stigman käsitteen kautta. Stigma on sosiaalisesti tuotettua poikkeavuutta. Se on ominaisuus, joka saattaa ihmisen huonoon valoon tai tuo hänelle huonon maineen. Goffman erittelee kolme tyypillistä sosiaalista stigmata: fyysiset vammat tai erikoisuudet (esimerkiksi lihavuus), persoonallisuuden poikkeavuudet (esimerkiksi mielisairaus) ja etniseen tai uskonnolliseen vähemmistöön kuuluminen. Stigmatisoitu ihminen on sosiaalisesti leimattu. Toiset eivät hyväksy häntä täysin, eivätkä ole valmiita ottamaan kontaktia häneen tasavertaisin perustein. Pienetkin epäonnistumiset saatetaan tulkita suorina todisteina hänen stigmatisoidusta erilaisuudestaan. (Goffman 1990, 13-18; 26.)

Goffman on kiinnostunut niistä keinoista, joilla itseä esitetään ja ”kasvoja” ylläpidetään. Kiusaamisesta kertomisen myötä on vaara kasvojen menettämisestä, sillä kiusaaminen on vahvasti häpeällä ladattu asia. Kun ihminen on tullut tietoiseksi stigmastaan, on muuttunut myös suhde omaan ruumiiseen. Hän tietää omaavansa poikkeavuuden, joka todennäköisesti huomataan. Poikkeavuus vaikuttaa siihen, miten muut kohtaavat hänet. Stigmatisoitu saattaa kehittää strategioita, jotta stigma pysyisi piilossa. Stigmatisoitu ei myöskään halua, että poikkeavuus häiritsee vuorovaikutusta hänen ja ns. normaaliin ihmisten välillä. (em. 125-127; ks. myös Rastas 2002, 12-13.)

Useimpien tutkimusten mukaan kiusattuja on noin 10 prosenttia oppilaista. Turun yliopistossa toteutetun ”Kouluväkivalta ryhmiäilmänä” –tutkimusprojektin mukaan kiusattuja on ala-asteella noin 12 prosenttia kaikista oppilaista ja yläasteella noin 5-6 prosenttia oppilasta. Oppilaista hieman alle 10 % on kiusaajia. (Salmivalli 1998, 58.) Oulun yliopisto teetti osassa oululaisista ala- ja yläasteista kyselyn, jossa kysymykseen ”Kiusataanko sinua?” vastasi noin puolet oppilaista myöntävästi. Kuitenkin vain prosentti oppilaista koki joutuneensa kiusatuksi usein. Kun kysyttiin ”Kuinka paljon teillä koulussa kiusataan toista?”, arvioivat opettajat kiusaamisen määrän suuremmaksi kuin oppilaat. Opettajat ovat siis ainakin tietoisia kiusaamisen olemassaolosta. (Merenheimo 1990, 96-97.)

Olweus käynnisti Norjassa vuonna 1983 maanlaajuisen kartoituksen, jonka tulosten mukaan kiusaamisen uhriksi joutuu ”silloin tällöin tai useammin” noin 9 % oppilaista. Kiusaajiksi tunnustautuu noin 7 % oppilaista. Kiusaamisen uhreista 17 % kiusaa myös itse toisia, ja keskimäärin 1,6 % oppilaista on samanaikaisesti sekä kiusaajia että kiusaamisen uhreja. (Olweus 1992, 20.) Kiusaamistapausten määrät vaihtelivat suuresti eri koulujen välillä (em. 45; ks. myös Merenheimo 1990, 140). Edellä mainitut tutkimukset tukevat monien muiden tutkimusten tavoin sitä, että kiusattujen määrä on suurin ala-asteella. Kiusaajien määrä ei kuitenkaan vähene vastaavasti ylemmille luokille mentäessä. (Merenheimo 1990, 97; Olweus 1992, 21; Salmivalli 1998, 58-59.)

Useimpien tutkimusten mukaan pojat ovat tyttöjä useammin koulukiusaamisen uhreja (ks. esim. Salmivalli 1998, 100). Poikkeavan tuloksen tästä sai Juhani Merenheimo tutkimuksessaan. Sen mukaan tytöt kokevat joutuvansa poikia useammin kiusatuiksi. Erot sukupuolten välillä eivät kuitenkaan olleet suuria. (Merenheimo 1990, 98-99.) Kiusaajissa on huomattavasti enemmän poikia kuin tyttöjä (Merenheimo 1990, 98; Salmivalli 1998, 59). Koska tytöt kiusaavat yleensä poikia epäsuoremmin (ilmein, elein, juoruilemalla), saattaa kiusaavia tyttöjä kuitenkin olla luultua enemmän (Besag 1989, 15). Poikia kiusaavat pääasiassa vain pojat. Tyttöjä kiusaavat sekä tytöt että pojat (Olweus 1992, 24).

On vaikea arvioida, onko kiusaaminen yleistynyt vai ei. Etenkin koulukiusaamistutkimuksen alkuvaiheessa 1970-luvulla tehdyissä tutkimuksissa otokset ovat olleet usein varsin pieniä eikä kiusaamisen merkitystä ole tarkkaan määritelty. On vaikea sanoa, johtuvatko erot luvuissa menetelmällisistä eroista vai kiusaamisen todellisen määrän muuttumisesta. Olweuksen mukaan on viitteitä siitä, että kiusaaminen saa vakavampia muotoja ja on yleisempää nyt kuin 10-15

vuotta sitten. Kiusaamista kuitenkin tutkitaan ja siitä puhutaan myös kouluissa enemmän kuin aiemmin, mikä on johtanut ongelman tiedostamisen kasvamiseen. (Olweus 1992, 22-23.)

3.2 Kiusaaminen ryhmässä

Kiusaamistutkimuksessa kiusattujen ja kiusaajien ominaisuuksia on tarkasteltu runsaasti. On pohdittu etenkin sitä, millaiset lapset ja nuoret todennäköisemmin tulevat kiusatuiksi tai ryhtyvä kiusaamaan. Toiseksi on kartoitettu olosuhteita, jotka vähentävät riskialttiiden lasten ja nuorten mahdollisuutta tulla kiusatuiksi. Kolmantena on tarkasteltu niitä lasten ja nuorten kehityksellisiä tuloksia, jotka todennäköisimmin syntyvät kiusaamiskokemuksista. Uudempi kiusaamistutkimuksen näkökulma on ymmärtää kiusaamista ryhmäprosessien taustalla olevien funktioiden ja tavoitteiden kautta. Kiusaamisessa on kyse yhtäläillä ryhmäprosesseista kuin yksilöistäkin.

3.2.1 Kiusaamisen prosessi

Anatol Pikasin mukaan kiusaamisen mallina on ryhmä, joka kiusaa. Kiusaamistavan malli eli tekniikka voidaan hakea vaikkapa väkivaltaisesta elokuvasta, mutta tämä kiusaamistapaan liittyvä malli ei ole kiusaamisen syy. Kiusaamisen idea syntyy ryhmän omasta dynamiikasta sekä tiedostamattomasta yhdenmukaisuudesta. Ryhmän sisällä syntyy esikuvia, ja ryhmän jäsenet kehittävät omat perinteensä toimia erilaisissa tilanteissa. Esikuvalla Pikas tarkoittaa käyttäytymismallia, joka tunnetaan ja jota halutaan matkia siksi, että se inspiroi. (Pikas 1990, 82-83.) Suurin osa kiusaamisen oppimisesta tapahtuu siis ryhmässä. Pikas näkee koulukiusaamisen nimenomaan ryhmän sisäisen prosessin tuloksena syntyneenä ryhmäilmiönä.

Kiusaamisen prosessi alkaa huomaamatta ja pikkuhiljaa. Nuoret huomaavat koulussa eroavaisuudet helposti. Erilaisuutta voidaan myös tuottaa, jolloin kiusaaminen voi alkaa ilman mitään havaittavaa syytä (Hamarus 2006, 67-68). Pikas puhuu dissonanssista, jolla hän viittaa

kognitiiviseen epäjohdonmukaisuuteen. Ryhmän jäsen lähettää ristiriitaisia viestejä, joita muun ryhmän on vaikea selvittää. Tilanne syntyy esimerkiksi, kun lapsi käyttäytyy kuin aikuinen. (Pikas 1990, 72.)

Kun kouluyhteisössä on havaittu erilaisuus tai dissonanssi, ryhtyvät oppilaat testaamaan erilaiseksi määriteltyä tai ristiriitaisia viestejä lähettävää oppilasta (Pikas 1990, 71; Hamarus 2006, 70). Testaamisen kautta saadaan tietoa testaamisen kohteen kyvyistä reagoida tietynlaiseen vuorovaikutukseen sekä siitä, miten muut oppilaat suhtautuvat kiusantekoon. Testaaminen liittyy myös testatun oppilaan aseman tunnustelemiseen ja luomiseen yhteisössä. Testaaminen voi olla vieroksumista ja nimittelyä, jolloin pienin elein osoitetaan, ettei jostain oppilaasta pidetä. (Hamarus 2006, 68-70.) Se voi ilmetä myös hännäämisenä tai suhteellisen väkivaltaisinkin tekoina (Pikas 1990, 70-71).

Pikasin mukaan testaaminen ei välttämättä johda kiusaamiseen, mutta se voi johtaa siihen (Pikas 1990, 70-71). Dissonanssista juontuva testaaminen on pyrkimystä luokitella poikkeavuus tutuksi. Se on siis keino käsitellä erilaisuutta, mikä tuo olemiseen järjestystä ja turvallisuutta. Dissonanssi lisää kiusatuksi joutumisen riskiä, mutta se ei yksi riitä aloittamaan kiusaamista. Pikas ei puhuisikaan vielä testaamisen yhteydessä kiusaamisesta. (em. 73.) Myös Olweus toteaa, ettei kaikenlaiseen ”silloin tällöin” tapahtuvaan kiusantekoon tarvitse puuttua. Vasta kun kiusaamista tapahtuu melko usein tai kun se on häijyä, on asia otettava todesta. (Olweus 1992, 51.) Tätä näkemystä voi kritisoida siitä, että se väheksyy yksilön subjektiivisia kokemuksia. Joku voi kokea kiusaamiseksi harvemmin tapahtuvat ja lievemmätkin kiusaamisen muodot. Hamarus (2006, 138-139) tarkastelee kiusaamista prosessina, joka alkaa testaamisesta. Testaaminen ei aina johda kiusaamiseen, mutta niin tapahtuessa se kuuluu osana kiusaamisen prosessiin.

Pikasin mukaan myös viholliskuva voi olla dissonanssin lisäksi kiusaamisen syytekijä. Viholliskuva liittyy siihen, että toveri koetaan uhkaksi omalle ryhmälle. Viholliskuvia on kahdenlaisia. Ensimmäisessä tapauksessa kiusaajaryhmän dominoivan jäsenen mieleen on piirtynyt esimerkiksi elokuvista mielikuvia vihollisesta. Nämä mielikuvat vihollisesta siirretään ensimmäiseen sopivaan henkilöön, joka tekee hyvinkin pieniä rikkomuksia. Pikas kutsuu tätä vapaasti liikkuvaksi viholliskuvaksi. Sen vaihtoehtona on objektiivinen viholliskuva: kiusattu todellakin käyttäytyy vihollisen tavoin. Esimerkiksi kantelemalla tai provosoimalla hänestä saattaa ajan myötä tulla ryhmän vihollinen. Suuressa osassa tapauksia nämä kaksi viholliskuvan lähde sulautuvat toisiinsa. (Pikas 1990, 73-74.)

Kun kiusaamisen prosessi on päässyt käyntiin, rakennetaan luokkayhteisölle kiusaamisen aloittaneen alkuperäisen syyn päälle kollektiivinen kuva kiusatusta henkilönä. Juorujen ja tarinoiden avulla kiusatulle rakennetaan mainetta. (Hamarus 2006, 71.) Tärkeää vuorovaikutuksessa ei ole vain se, miten lapsi toimii, vaan myös ”kuka hän on”. Aikaisempi tieto henkilöstä ohjaa havaintojen tekemisessä maineen suuntaisesti. Muiden käsitykset kiusatusta muuttuvat yhä negatiivisemmiksi, jopa kiusaamista kerjääväksi. Kiusattuun kohdistuvat odotukset ja ennakoasenteet voivat toimia itseään toteuttavina ennusteina. Yksilö voi alkaa käyttäytyä niiden mukaisesti. (Salmivalli 1998, 85-86.) Kiusaamisesta tulee luokka- tai kouluyhteisön tapa suhtautua kiusattuun. Samalla kiusaaminen leviää yhteisössä niin, että siitä tulee koko yhteisön tapa kohdella kiusattua. Prosessin edetessä kiusattu suljetaan yhteisön ulkopuolelle. (Hamarus 2006, 72.)

Pikasin mukaan kiusaamisen kaksi syytekijää, dissonanssi ja viholliskuva, eivät yksin riitä laukaisemaan koulukiusaamista. Vahvistaminen on välttämätön kiusaamisen alkamisen ehto. Kun dissonanssi tai viholliskuva on houkutelut ensimmäiset kielteiset reaktiot esiin, kiihottavat ryhmän jäsenet vahvistamisen kautta toisiaan kiusantekoon. Näin kiusaajat saavat muulta ryhmältä tukea teoilleen. Vahvistaminen voi olla uusien ”faktojen” keksimistä kiusatusta tai toverien palkitsevaa naurua. Kiusaamiseen liittyvät tapahtumat voivat alkaa pelkkänä pilana, mutta ryhmän sisäinen vuorovaikutus sysää tapahtumaketjua eteenpäin. Lisäksi uhrin oma käytös voi toimia vahvistimena. Kun uhri odottaa kiusaamista, se herättää kiusaajissa halun kiusata. (Pikas 1990, 76-77.) Kiusaamisen prosessiin kuuluu se, että kiusaaja tekee aloitteen ja kiusattu reagoi jollain tavalla (Hamarus 2006, 71). Avuttomuutta ja haavoittuvuutta viestittävän käytöksen on todettu lisäävän erityisesti pojilla kiusatuksi joutumisen riskiä (Salmivalli 2005, 52).

Pian saattaa käydä niin, että kiusaajat näkevät ja kuulevat haluamansa. Uhri aletaan todellakin nähdä sellaisena, kuin mitä ensin pilkkamielessä ajateltiin. Kiusaaminen voidaan nähdä nyt uhrin itsensä aiheuttamana, eikä kiusaajien tarvitse potea syyllisyydentuntoa. (Pikas 1990, 77-79.) Toisaalta myös se, että useampi henkilö osallistuu kiusaamiseen, voi vähentää yksilöiden syyllisyydentuntoa. Tämä voi selittää sitä, miksi myös tavallisesti ”kiltit” oppilaat saattavat osallistua kiusaamiseen. (Olweus 1992, 44.) Kolmanneksi syyllisyys voi poistua, jos kiusaaminen tulkitaan ”vain” luokkayhteisön sisäiseksi hauskanpidoksi (Hamarus 2006, 144).

Pikasin mukaan kouluväkivalta juontaa juurensa jostain sellaisesta, mikä on sinänsä luonnollista jokaisen ryhmän elämässä ja edistää todennäköisesti sen kehitystä (Pikas 1990, 73). Kiusaaminen on ryhmän keino käsitellä yksilön poikkeavuutta ja ryhmää uhkaavia yksilöitä. Näin se voidaan rinnastaa Baumanin näkemykseen muukalaisuudesta (ks. luku 2.2.2). Kiusattu voidaan nähdä muukalaisena, joka uhmaa ryhmän yhteenkuuluvuutta ja yhtenäisyyttä ryhmän sisältä päin.

Jotta kiusaamisen prosessi pysyisi käynnissä, on sitä ylläpidettävä. Kiusaajalla tai kiusaajilla on tässä käynnissä pitäjän rooli. Kiusatusta saatetaan esimerkiksi luoda uusia tarinoita. Kun kiusaamista on kestänyt kauan, jopa vuosia, on oppilaiden vaikea enää muistaa kiusaamisen alkuperäistä syytä. Kiusaaminen on muuttunut sosiaalisesti käytännöksi. Prosessin käynnissä pitäminen vaatii yhä kovempia keinoja. Tässä vaiheessa kiusaaminen saattaa saada vakavampia muotoja, jolloin kiusattuun saatetaan kohdistaa fyysistä väkivaltaa. Lopulta kiusaaminen on pakko huomata, ja siihen puututaan. (Hamarus 2006, 73-74.)

Ellei kiusaamiseen puututa jo varhaisessa vaiheessa, se leviää yhteisössä ja saattaa levitä sen ulkopuolellekin. Kun kiusaaminen on muuttunut sosiaalisesti käytännöksi, siihen on erityisen vaikea puuttua. (Hamarus 2006, 210.) Varhainen puuttuminen on siis tärkeää. Näyttäisi siltä, että toimiva keino vaikuttaa käynnistyneeseen kiusamisprosessiin on toveripiiriin vaikuttaminen (Salmivalli 1998, 169; Hamarus 2006, 75). Christina Salmivalli (1998, 170) kirjoittaa: ”Koska useimmat lapset ovat tavalla tai toisella kiusamisprosessissa mukana, ei kiusaamisen vähentämiseen tähtääviä toimia tule suunnata yksittäisiin lapsiin (esimerkiksi vain kiusaajiin tai kiusattuihin oppilaisiin) vaan koko ryhmään.”

3.2.2 Roolit kiusamisprosessissa

Suomessa toteutetussa Kouluväkivalta ryhmäilmionä –projektissa etsittiin menetelmää, jolla kiusamisprosessissa eri rooleissa olevat oppilaat voitaisiin tunnistaa. Kun aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä vain kiusatun ja kiusaajan välisen suhteen tarkastelemiseen, haluttiin nyt kartoittaa myös muiden osapuolten toimimisen tapoja. Lähtökohtana oli kysymys: Mitä muut tekevät silloin kun jotakuta luokan oppilasta kiusataan?

Kuudesluokkalaisten haastattelujen pohjalta voitiin löytää seuraavat roolit (Salmivalli 1998, 52; Salmivalli 2003, 33):

- Uhri/kiusatus roolissa oleva oppilas on toistuvan ja systemaattisen ahdistelun kohteena.
- Kiusaaja käynnistää koko prosessin. Hän aloittaa kiusaamisen ja saattaa yllyttää tai jopa pakottaa muita mukaan kiusaamiseen.
- Apuri on mukana yleensä kiusaajan seurana tai avustajana. Yleensä apuri ei aloita kiusaamista, mutta hän lähtee helposti mukaan.
- Vahvistaja/kannustaja antaa kiusaajalle myönteistä palautetta olemalla yleisönä, kannustamalla huudoin kiusaajaa tai esimerkiksi nauramalla.
- Puolustaja asettuu kiusatus puolelle, ja hän yrittää saada muut lopettamaan kiusaamisen. Hän pyrkii tukemaan kiusattua eri tavoin.
- Ulkopuolinen/hiljainen hyväksyjä ei juuri puutu tapahtumiin, vaan hän pysyttelee mieluummin sivussa tapahtumista. Hän ei ole huomaavinaan kiusaamista.

Tunnistettujen roolien pohjalta koottiin kiusaaminen luokkaryhmässä –lomake, jota käytettiin vuosina 1994 ja 1996 Iisalmella, Lapinlahdella ja Turussa 6.- ja 8.- luokkalaisille tehdyssä kyselyssä. Lomakkeessa on 22 väittämää, joiden paikkansapitävyyttä oppilaat arvioivat luokkatoveriensä osalta tilanteissa, joissa jotain oppilasta kiusataan. Väittämiä olivat esimerkiksi: ”Aloittaa kiusaamisen”, ”Pysyy tilanteesta ulkopuolisena”. Oppilaita pyydettiin myös nimeämään luokaltaan ne, joita kiusataan. Lisäksi kartoitettiin oppilaiden sosiaalista statusta pyytämällä heitä nimeämään henkilöt, joista he pitävät eniten ja toisaalta vähiten. (Salmivalli 1998, 53-56; 63.) Seuraavaksi kokoon lyhyesti kyselyn tulokset koskien roolien jakautumista koululuokissa ja roolien yhteyttä sosiaaliseen statukseen.

Kuudensilla luokilla jokaisella luokalla oli vähintään yksi systemaattisen kiusaamisen uhri. Lähes 12% tämän ikäluokan oppilaista on kiusattuja. Kiusattujen suhteellinen osuus oli kuitenkin pienempi, kun tarkasteluun otettiin kahdeksaluokkalaiset. Heidän joukostaan kiusattuja on lähes

6%. Vastaavaa vähenemistä ikäluokittain ei kuitenkaan havaittu kiusaajien ja apurien kohdalla. Muiden roolien osalta jakautuminen oli samansuuntainen sekä kuudes- että kahdeksaluokkalaisilla. Oppilaista kiusaajiksi määriteltiin hieman alle 10%, vahvistajiksi 15-20%, puolustajiksi lähes 20% ja ulkopuolisiksi 25-30%. Kiusaajina oli poikia lähes kaksi kertaa niin paljon kuin tyttöjä. He toimivat tyttöjä useammin myös apureina tai vahvistajina. Tytöt toimivat poikia useammin puolustajan ja ulkopuolisen roolissa. Kiusaajan, apurin ja vahvistajan lisäksi myös ulkopuolinen mahdollistaa osaltaan kiusaamisen, koska hän ei puutu kiusaamiseen tai paheksu kiusaajaa. Suurin osa oppilaista toimii siis rooleissa, jotka mahdollistavat kiusaamisen. (Salmivalli 1998, 58-59.)

Erilaisia rooleja määrittävät yksilön käyttäytymistäipumukset, persoonalliset piirteet ja ryhmän muiden jäsenten odotukset (Salmivalli 1998, 67). Kouluväkivalta ryhmäilmionä –projektissa tutkittiin myös roolien pysyvyyttä seurantatutkimuksella, jossa osaa tutkittavista seurattiin kuudennelta luokalta kahdeksannelle luokalle. Tällaisia tutkimuksia on tehty toistaiseksi vielä vähän. Tulosten mukaan roolit ovat melko pysyviä. Niillä, joilla sosiaalinen ympäristö eli koululuokka oli pysynyt samana, roolit olivat pysyvämpiä. Kiusatun rooli osoittautui hyvin pysyväksi myös tapauksissa, joissa kiusattu oli vaihtanut koulua. Sama näyttäisi pätevän myös toisin päin. Jos ei ollut kiusattu kuudennella luokalla, ei ollut sitä todennäköisesti myöskään kahdeksannella luokalla. Näyttäisi siis siltä, että kiusaamista ennustavat paremmin aikaisemmat kiusaamiskokemukset kuin sosiaalinen ympäristö. (em. 70-75.)

Kiusaajan rooli oli pojilla pysyvämpi kuin tytöillä. Saattaa olla, että pojilla kiusaaminen kytkeytyy enemmän pysyviin persoonallisuuden piirteisiin. Tyttöjen kohdalla merkityksellisempi tekijä saattaa olla sosiaalinen ympäristö eli tilannekohtaiset tekijät ja kulloisetkin sosiaaliset suhteet. Salmivalli päättelee, että kiusaamisella saattaa olla erilainen merkitys pojille kuin tytöille. Pojille kiusaaminen saattaa merkitä enemmänkin valtaa, toisten dominointia ja itsen esiin tuomista. Tyttöjen kohdalla saattaa olla enemmän kyse tilannekohtaisesta sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden järjestelemisestä. (Salmivalli 1998, 77-78.)

Kiusaamisprosessin rooleista ainoastaan puolustajan rooli on sellainen, jossa toimimalla kiusaaminen yritetään lopettaa kiusaamistilanteessa. Sekä poikien että tyttöjen kohdalla kiusatun puolustaminen näyttäisi olevan hyvin riippuvaista ystävien toiminnasta (Salmivalli 1998, 76). Yksin on vaikea puolustaa uhria jo senkin takia, että tällöin on vaara joutua itse kiusatuksi, ellei omaa jo valmiiksi korkeaa sosiaalista asemaa ystäväpiirissä. Moni koululainen on asenteiden

tasolla kiusaamista vastaan, mutta tositalanteessa he eivät vastusta kiusaamista tai puutu siihen (Hamarus 2006, 101).

Kiusaamiseen liittyvien roolien näkökulmasta kiusaamisen ehkäisemiseen ja poistamiseen liittyy kolme asiaa. Ensinnäkin oppilaiden tulisi tiedostaa eri roolien olemassaolo. Toiseksi tulisi tiedostaa roolien (lukuun ottamatta puolustaja) kiusaamista mahdollistava vaikutus. Tähän liittyy oman käyttäytymisen merkityksen tietäminen tai myöntäminen kiusaamisen kannalta. Kolmanneksi ryhmään tulisi vaikuttaa niin, että kiusatun puolustamisesta tulisi sallittua ja toivottua. (Salmivalli 1998, 170-171.)

4 TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI

Tutkielmallani on kolme tutkimustehtävää. Ensimmäinen niistä on selvittää, rakennetaanko opetuskeskusteluissa kiusaamisen vastaista oppilaskulttuuria. Jos näin tehdään, millaiseksi sitä rakennetaan. Toisena tutkimustehtävänä tarkastelen tapoja, joilla erilaisuudesta ja tavallisuudesta opetustilaisuuksissa puhutaan. Kolmantena pyrin selvittämään, näkyykö ja millä tavoin kiusaamisen mahdollinen hahmottaminen ryhmäkäyttäytymisenä. Tässä luvussa esittelen aineiston, jota tutkimustehtäväni koskevat. Ensin käsittelen aineistonkeruuprosessia, joka tapahtui helmi-huhtikuussa 2005. Tämän jälkeen kuvaan kerätyn aineiston sisältöä, analyysivälineitä ja analyysin etenemistä. Lopuksi pohdin tulosten luotettavuuteen ja tutkimuksen etiikkaan liittyviä asioita.

4.1 Aineiston keruun kenttä

Aineiston keruun kenttänä ovat Lyönnistä puheeksi –projektiin liittyvät opetustilaisuudet väkivallasta oppilasryhmille neljässä tamperelaisessa koulussa. Opetustilaisuuksia järjestettiin projektin tiimoilta kuitenkin useammassa koulussa ja enemmän, kuin mihin pääsin osallistumaan. En valikoinut etukäteen, mihin opetustilaisuuksiin osallistuisin, vaan osallistuin niin moneen kuin pystyin. Olin mukana yhdessätoista opetustilaisuudessa. Kaikki materiaali ei kuitenkaan ole päätynyt varsinaisen analyysin kohteeksi. Luvussa 4.3 esittelen analyysin kohteeksi ottamani aineiston sekä valikoinnin perustelut.

Opetustilaisuudet on pidetty pääosin koululuokissa, ja ne on sisällytetty normaalin koulupäivän yhteyteen. Yhdessä tapauksessa paikkana oli auditorio ja yhdessä tapauksessa liikuntasali. Koulu opetustilaisuuksien paikkana luo tilaisuuksiin koulutuntimaisia piirteitä. Tämä näkyy mm. tavassa ottaa puheenvuoroja. Näihin seikkoihin paneudun tarkemmin alaluvussa 4.4. Koulu ei ole samalla tavalla suljettu laitos kuin esimerkiksi vankila. Silti, jos et ole kyseisen koulun oppilas

tai henkilökuntaa, et saisi oleskella sen pihalla tai rakennuksen sisällä ilman pätevää syytä. Jos kuljeskelin yksin välitunnin aikana koulun tyhjillä käytävillä, kysyttiin minulta melko nopeasti, ketä etsin. Mainittuani opetustilaisuudet, kuka olen ja miksi tulen mukaan opetustilaisuuksiin minut ohjattiin opettajien huoneeseen ja toisinaan tarjottiin kahviakin.

4.2 ”Se, joka kirjottaa koko ajan” – aineiston keruu havainnoimalla

Aineistonkeruumenetelmänä käytin havainnointia, ja apuvälineinäni olivat kynä ja vihko. Olin kiinnostunut siitä, mitä tapahtuu opetustilanteissa, joissa oppilaat ja kouluttaja keskustelevat väkivallan eri ulottuvuuksista. Havainnointi antaa mahdollisuuden vastata kysymykseen. Olin kiinnostunut erityisesti siitä, mitä ja miten osallistujat puhuvat väkivallasta. Litteroitu teksti on aineistona tarkempaa ja täydentäisi havaintoaineistoa, joten ryhdyimme² harkitsemaan tilaisuuksien ääni- ja videotallentamista. Videokuvaus ja äänen nauhoittaminen koululuokissa on ongelmallista tutkimuseettisten syiden takia, koska äänityksiin tarvitaan erillinen lupa. Kun olin ollut mukana jo viidessä opetustilanteessa havainnoimassa, saimme hankituksi videokuvaamisluvan yhden koulun rehtorilta ja äänen nauhoittamisluvan toisen koulun rehtorilta. Yksi tilaisuus videokuvattiin ja kaksi tilaisuutta ääninauhoitettiin. Näissä ongelmia aiheuttivat videokuvaamisessa tekniset ongelmat ja ääninauhoituksessa tilan (liikuntasali) huono akustiikka. Nauhoitusten laatu ei riittänyt siihen, että ne olisi voinut ottaa mukaan aineistoon. Purettu teksti ei olisi ollut luotettavaa, koska osallistujien puhetta ei aina kuullut. Tästä syystä tutkielmani aineisto muodostuu kokonaisuudessaan havaintomateriaalista.

Aloitin havainnoimisen kentällä aina kirjaamalla paikan, päivämäärän, aloittamisajan, oppilaiden määrän sukupuolittain sekä muut läsnäolijat. Puhetta kirjatessa erottelin puheenvuorot. Käytin seuraavanlaista merkitsemistapaa:

T = tyttö	P = poika
MS = kouluttaja	PH = minä
O = opettaja	Ka = koulunkäyntiavustaja
K = kuraattori	

² Projektissa oli mukana lisäksi myös kaksi laitoksemme tutkijaa. Me kaikki teimme omaa tutkimustamme.

Havainnoinnin kohteena oli ensisijaisesti kielellinen vuorovaikutus. Kirjasin puhetta ylös niin paljon ja niin tarkasti kuin ehdin. Tein havaintoja hiljaisista hetkistä, naurahduksista ja muusta nonverbaalista viestinnästä ja ilmapiiristä niin paljon kun puheen kirjaamiselta ehdin. Tilaisuuden päätyttyä kirjasin lopettamisajan. Kotona kirjoitin muistiinpanoni välittömästi tietokoneelle mahdollisia pieniä lisäyksiä vielä tehden, ja purin muistiinpanoja kirjatessa käyttämäni lyhennykset kokonaisiksi sanoiksi. Kirjoitin myös mieleen jääneitä tunnelmia ja muita jälkimietteitä jokaisesta havainnointikerrasta.

Jo ennen kentälle menoa tein valinnan olla vaikuttamatta keskustelun kulkuun. Halusin olla tarkkailija, johon ei liikaa kiinnitetä huomioita. Istuuduin yhteen oppilaille varatuista pulpeteista jonnekin luokan reunariviin. Olimme vetäjän kanssa yleensä paikalla ennen oppilaita, joten he saivat itse valita, miten asettuvat istumaan minuun nähden. En kommentoinut enkä keskeyttänyt puheellani. En esittänyt kysymyksiä, vaan halusin havainnoida sivusta tilaisuuden etenemistä. Roolini kentällä oli etupäässä opiskelija-tutkijan rooli, eikä minun ja tutkittavien välinen vuorovaikutus ollut tiedonhankinnalle merkittävä asia. Tässä mielessä olin ulkopuolinen osallistumaton tarkkailija. (ks. Grönfors 1982, 90.) Tavoitteeni oli siis havainnoida ilman varsinaista osallistumista. Osallistuin toimintaan kuitenkin näennäisesti. Kuuntelin oppilaiden joukossa opetustilaisuutta, mutta toisista poiketen en ottanut osaa keskusteluun.

Olin iältäni nuori. Aineiston keruun aikana olin 23-24 –vuotias. Tästä johtuen tunsin sopeutuvani joukkoon. Omista kouluvuosistani oli niin vähän aikaa, että kouluun meneminen ja pulpetin ääressä istuminen tuntui jopa luontevalta. Myös havaintojen tallentaminen kirjaamalla ne käsin vihkoon tuntui luontevalta koulun kontekstissa. Sitähän oppilaatkin tekevät oppitunneilla. Eräs oppilas viittasi minuun sanoilla ”Se, joka kirjottaa koko ajan.”

Esittelin itseni yleensä esittäytymiskierroksella, jonka aikana kaikki osallistujat esittelivät lyhyesti itsensä. Esittäydyin luokassa yliopisto-opiskelijana, joka tekee pro gradu –tutkielmaansa eli päättötyötänsä Lyönnistä puheeksi –projektiin liittyen. Kerroin kirjaavani tilaisuuden aikana muistiinpanoja vihkooni siitä, mitä tilaisuudessa puhutaan. Muistiinpanojen kirjaaminen ei siis tapahtunut salassa. Sanoin, että minua kiinnostaa se, mitä ja miten väkivallasta puhutaan näissä tilaisuuksissa. Tämän tarkemmin en tutkimukseni tarkoitusta selvittänyt. Yksi syy tähän oli se, että kentälle mennessäni minulla oli aihe, joka tarkentui vasta vähitellen. Opettajat ja oppilaat eivät myöskään kysyneet enempää tutkielmastani yhtä opettajaa lukuun ottamatta. Hän pyysi kertomaan opetustilaisuuden alussa tutkielmastani enemmän. Samalla oppilaat pohtivat opettajan

aloitteesta lyhyesti, mitä pro gradu –tutkielma tarkoittaa. Yleensä itseni esittely oli ainoa hetki, jolloin olin äänessä.

Valitsemassani aineistonkeruutavassa – havainnoimisessa kynää ja paperia apuna käyttäen – on etunsa ja hankaluutensa. Etuihin kuuluu se, että pystyin havainnoimaan vuorovaikutusta autenttisessa tilanteessa. Tämä ei ollut aineiston keruun takia järjestetty tilanne. Toiseksi aineiston keruu oli varmaa. Muistiinpanojen käsin kirjaamisessa ei ole huolta vaikkapa nauhurin paristojen tai nauhan loppumisesta. Kolmanneksi havainnointi on luonteva aineistonhankinnan menetelmä silloin, kun tutkimusasetelma on suhteellisen vapaa (Tuomi & Sarajarvi 2002, 73). Kentällä ollessani tutkimuskysymykset etsivät vielä tarkempaa muotoaan.

Havainnointien kirjaamiseen käsin liittyy myös hankaloittavia seikkoja. Ensinnäkin en ehtinyt kirjoittaa aivan kaikkea ylös. Täydensin vielä muistin varassa muutamia kohtia muistiinpanoja puhtaaksi kirjoittaessani, mutta silti muutama kohta jäi kysymysmerkiksi. Toiseksi vaikeutena olivat satunnaiset ongelmat kuulemisessa. En voinut kehottaa puhujaa toistamaan sanomaansa, koska en halunnut keskeyttää millään tavalla opetustilaisuuden etenemistä. Kolmas ongelmia aiheuttava seikka oli satunnaiset epäselvyydet omassa käsialassani, mistä aiheutui muutama kysymysmerkki aineistooni. Omaa käsialaa on kuitenkin helppo tulkita nopeastikin kirjoitettuna, joten ongelmia aiheutui vain satunnaisesti. Kaiken kaikkiaan tyhjiä kohtia ja kysymysmerkkejä aineistossa on vain vähän, ja ne koskevat lähinnä vain yksittäisiä sanoja. Aineistonkeruutapana systemaattinen havainnointi oli minulle uusi ja mielenkiintoinen kokemus.

4.3 Aineiston kuvailua

Olen ollut mukana yhdessätoista opetustilaisuudessa. Näistä kymmenestä minulla on puhtaaksi kirjoitetut havaintomuistiinpanot, ja analyysin kohteeksi olen ottanut seitsemän tilaisuutta. Yhden tilaisuuden jätin pois analyysistä, koska hoidin samalla tilaisuuden ääninauhoittamista. Pidin nauhoituslaitetta kädessäni. Tämä häiritsi sen verran, etten pystynyt tekemään kunnollisia muistiinpanoja tilaisuudesta. Yksi ryhmäkokoontapana jäi pois siksi, että ryhmän kanssa ei keskusteltu koulukiusaamisesta sen tapaamiskerran yhteydessä, jossa minä olin läsnä. Yksi

ryhmäkokoonpano (7.- ja 8.-pienluokat) tapasi kolme kertaa, ja koulukiusaamisen teemasta puhuttiin vain yhdellä kerralla. Analysoin vain sen kerran, jossa koulukiusaaminen oli yhtenä teemana. Valikoin analyysin kohteeksi siis sellaiset opetustilaisuudet, joista tekemäni muistiinpanot olivat tarpeeksi kattavat, ja joissa jossain kohtaa käsiteltiin koulukiusaamista.

Puhtaaksi kirjoitettua aineistoa omat kommenttini mukaan ottaen kertyi 8-10 sivua jokaisesta seitsemästä opetustilaisuudesta. Yhteensä tekstiä näistä on 64 sivua. Varsinaisesti koulukiusaamisen teemaa käsittelevää tekstiä on kustakin opetustilaisuudesta 1,5-5 sivua ja yhteensä noin 17 sivua. Kiinnostuksen kohteena alalyysissa on se, mitä opetustilaisuuksissa tapahtuu, ja millaisena kiusaamisilmiö näissä opetustilaisuuksissa näyttäytyy. Laajempia yleistyksiä teen tarkastelemalla tuloksia suhteessa aihetta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Näihin lähtökohtiin nojautuen katson aineiston koon riittävän.

4.3.1 Tyypillisen opetustilaisuuden sisällön kuvaus

Opetustilaisuudet etenivät saman sisällöllisen peruskaavan mukaisesti. Seuraavaksi esittelen pelkistettynä opetustilaisuuksien sisällön käymällä läpi niiden sisältöjen teemat. Esitän teemat samassa järjestyksessä, kuin missä ne käytiin läpi opetustilaisuuksissa.

Aluksi vetäjä esittelee itsensä ja omat taustansa. Hän kertoo, miksi on pätevä kertomaan väkivallasta oppilaille. Vetäjä toteaa tehneensä paljon väkivallan ehkäisemiseen liittyvää työtä. Tämän jälkeen muut läsnäolijat esittelevät itsensä. Vetäjä pyytää kutakin oppilasta kertomaan samalla, onko nähnyt väkivaltaa ja mitä mieltä on siitä. Esittelykierroksen jälkeen siirrytään käsittelemään 2.- ja 3.-luokkalaisten kanssa väkivaltaisia ja väkivallattomia satuja. Tarkoitus on keskustella hyvän ja pahan välisestä rajasta. Heitä vanhempien oppilaiden kanssa keskustellaan väkivaltaisista uutisista ja siitä, mitä ajatuksia median kautta näkyvä suuri väkivallan määrä herättää. Kolmanneksi käsitellään väkivaltaviihdettä. Keskustelun aiheena ovat väkivaltaiset ja väkivallattomat pelit ja elokuvat. Aihe saa pojat yleensä tulemaan innolla mukaan keskusteluun. Nämä kolme ensimmäistä aihealuetta toiminevat keskustelunavaajina.

Neljäs teema eli koulukiusaaminen on tarkemman analyysini kohde. Yhdellä yläasteikäisten luokalla teemaan siirtyminen aiheuttaa kyllästyneitä huokauksia. Muissa opetustilaisuuksissa

oppilaat eivät ilmaise kyllästymistä tai innostumista teemaan siirryttäessä. Tarkastelun kohteena ovat kiusaamisen määritelmät, kiusaajan ja kiusatun ominaisuudet, miten kiusaaminen voitaisiin lopettaa sekä mistä kiusattu/väkivallan uhri voi hakea apua. Kiusaamisen jälkeen siirrytään käsittelemään perheväkivaltaa. Tarkastelun kohteena ovat vanhempien keskinäinen väkivalta ja vanhempien lapsiinsa kohdistama väkivalta. Samassa yhteydessä keskustellaan myös tavallisista sisarusnahisteluista sekä tavallisista ristiriidoista vanhempien ja lasten välillä. Kouluttaja haluaa erottaa normaalit ristiriidat perheväkivallasta.

Viimeiseksi käsitellään seksuaalista väkivaltaa: inestiiä, namusetiä ja raiskausta. Seksuaalisuudesta sekä huumeista ja alkoholista keskustellaan 5.-luokkalaisia vanhempien kanssa. Seksuaalista väkivaltaa ehditään käsitellä vain hyvin nopeasti ja pinnallisesti, koska aika loppuu aina kesken. Tästä päätellen opetustilaisuuksiin oli joko mahdutettu liikaa aihealueita, tai sitten aiheiden käsittelyyn olisi pitänyt varata enemmän aikaa. Nyt aikaa yhteen opetustilaisuuteen oli varattu yleensä noin puolitoista tuntia. Seksuaalisen väkivallan teema näyttää herättävän kiinnostusta ja kysymyksiä etenkin yläasteikäisten tyttöjen keskuudessa. Tästä johtuen oli harmillista, kun teema käytiin läpi pintaraapaisella.

Edellä esitetty aihealue kuvaa projektin taustalla olevia käsityksiä väkivallan ulottuvuuksista. Sitä voi nähdä saduissa, peleissä, mediassa, kadulla, koulussa ja kotona eli oikeastaan missä vaan. Vetäjä teki rajanvetoa ”tavallisen” riitelyn ja väkivallan välille. Hän kertoi esimerkiksi, että pieni nahistelu kaverien kesken ja pienet riidat kotona ovat normaalia. Tärkeää näytti olevan kertoa oikeasta ja väärästä sekä niiden välisestä rajasta. Tämä on perusteltua, sillä ”kollektiivinen ihanne asetetaan edelleen, mutta ihanteen sisällä hyvän ja pahan, oikean ja väärän erottelut ovat hämärtyneet ja moraalisen hyvän rakennusaineet abstrahoituneet” (Koski 1999, 45).

Lapset näkevät ja kuulevat paljon asioita. Kehitys etenee monimutkaisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Nykyään etenkin median vaikutus elämäämme on perustavanlaatuinen³ (ks. esim. Giddens 2001, 452). ”Visuaalisen kulttuurin vaikutusta ei voi enää sulkea pois kuin televisiota tai radiota” (Oksanen 2006, 240). Atte Oksanen (em. 233-234) puhuu julkisen työntymisestä intiimiin. Kulutuksesta on tullut nuorten minätuntoa muokkaava ryhmäilmiö.

³ Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksella on meneillään kansainvälisestäkin merkittävä tutkimusprojekti ”Lasten hyvinvointi ja media kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa”. Aineistona käytetään lasten ja heidän vanhempiensa haastatteluita. Lasten puolistrukturoituihin haastatteluihin on kehitetty oma haastattelumenetelmänsä. Lasten mediasuhdetta tarkastellaan tutkimuksessa suhteessa laajempiin kontekstuaalisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin ja verkostoihin. (ks. esim. Kupiainen 2006, 7-9.)

Vaatimukset kyetä elämään kuluttamisen vaatiman elämäntyylin, vertaisryhmän tai mainosmaailman luomien ihanteiden mukaan luovat paineita nuorten minäkokemukselle. Ihmiset kohtaavat teknologian ja mainonnan kyllästävässä yhteiskunnassa lukemattomia keskenään ristiriitaisia asenteita ja ajattelutapoja sekä koulussa että sen ulkopuolella (Nivala 2006, 110). Jos oppilaille ei ole selkeää käsitystä siitä, mikä on oikein ja mikä väärin, oman toiminnan arvioiminen on mahdotonta (Hamarus 2006, 211).

4.3.2 Koululuokkien kuvaus

Esittelen seuraavaksi ryhmäkokoontia, jolle pidetyistä opetustilaisuuksista tekemäni muistiinpanot olen ottanut tutkielmani analyysiin mukaan. Kerron keitä on ollut läsnä minun ja vetäjän lisäksi, paikan, tilaisuuden keston ja kuvaan yleistä keskusteluilmapiiriä.

2.-luokka

Läsnä opetustilaisuudessa olivat luokan opettaja sekä 20 oppilasta (yhdeksän tyttöä, 11 poikaa). Paikkana oli koululuokka. Tilaisuus kesti puolitoista tuntia, ja oppilaat jaksoivat kuunnella hyvin. Tämän luokan oppilaat keskustelivat halukkaasti omista ja etenkin tuttujensa kokemuksista. Oppilaiden puhe on jopa kantelevan sävyistä. Oppilaille olisi tilaisuuden päätyttyäkin ollut vielä paljon asiaa. He menivät tilaisuuden päätyttyä vetäjän luo ja suorastaan nykivät hihasta. Poistuimme kouluttajan kanssa kuitenkin heti tilaisuuden päätyttyä.

3.-luokka

Tämä ryhmä muodostui oppilaista, jotka tarvitsevat erityistä pedagogista tukea oppimisessaan⁴. Läsnä tilaisuudessa olivat opettaja, koulunkäyntiavustaja osan aikaa sekä seitsemän oppilasta (kolme tyttöä, neljä poikaa). Paikkana oli koululuokka. Tilaisuus kesti tunnin ja 15 minuuttia. Pientä hetkittäistä levottomuutta lukuun ottamatta oppilaat jaksoivat kuunnella hyvin. He kertoivat auliisti kokemuksistaan. Oppilaat tulivat oma-aloitteisesti kätelemään ja esittelemään itsensä, kun saavuimme luokkaa.

⁴ Ryhmä oli nk. ESY-luokka eli sosiaalisesti sopeutumattomien erityisopetuksen ryhmä. Aikaisemmin ESY-luokkia on kutsuttu myös tarkkailuluokiksi.

6.a-luokka⁵

Ryhmän muodosti kaksi 6.-luokkaa. Läsä olivat kaksi opettajaa, Tampereen yliopiston tutkija Minna Nikunen ja 47 oppilasta (23 tyttöä, 24 poikaa). Tilaisuus pidettiin auditoriossa, ja se kesti puolitoista tuntia. Ryhmä oli liian suuri, jotta kaikkien viittaavien sanomiset olisi ehditty kuunnella. Oppilaat jaksoivat kuunnella hyvin loppuun asti, ja he osallistuivat melko hyvin keskusteluun. Oppilaat käyttäytyivät asiallisesti, eikä huumorin sävyttämää puhetta juuri ollut. Tilaisuus videokuvattiin Nikusen toimesta. Tekniset ongelmat estivät videoaineiston käytön aineistona, koska ääntä ei saatu tallennetuksi. Itse kirjoitin käsin muistiinpanoja.

6.b-luokka

Tähän ryhmäkokoonpanoon kuuluivat kahden 6.-luokan oppilaat. Läsä olivat molempien luokkien opettajat, koulunkäyntiavustaja sekä 53 oppilasta (23 tyttöä, 30 poikaa). Tilaisuus kesti puolitoista tuntia, ja oppilaat jaksoivat melko hyvin keskittyä. Ääninauhoitin tämän liikuntasalissa pidetyn tilaisuuden. Tein samalla käsin muistiinpanoja. Nauhoitus kuitenkin epäonnistui tilan huonon akustiikan takia. Myös itselläni oli paikan päällä useassa kohtaa kuulemisvaikeuksia. Etenkin tytöt olivat arkoja puhumaan ääneen, mutta muutama poika oli aktiivinen vastaamaan ja kommentoimaan.

7.- ja 8-luokka

Tämän ryhmän muodostivat kaksi pienluokkaa. Osa heistä on joutunut lastensuojelullisten toimenpiteiden kohteeksi. Monella oli kokemuksia asioimisesta kuraattorin ja ”sossun tanttojen” kanssa, joista molemmista esitettiin avoimesti negatiivisia mielipiteitä. Opetustilaisuuksia tälle ryhmälle pidettiin yhteensä kolme kertaa. Olin mukana kaikissa näissä, mutta analyysin kohteeksi olen ottanut sen tapaamiskerran, jossa käsiteltiin koulukiusaamista. Tässä opetustilaisuudessa läsä olivat luokkien opettajat, koulunkäyntiavustaja sekä 14 oppilasta (kolme tyttöä, 11 poikaa). Tilaisuus pidettiin kahtena 40 minuutin jaksena. Välissä pidettiin välitunti. Paikkana oli koululuokka. Oppilaat esittivät väkivaltamyönteisiä mielipiteitä. He olivat varautuneita ja lyhytsanaisia. Oppilaat kiroilivat paljon, eivätkä luokkien opettajat tai kouluttaja puuttuneet siihen. Luokassa oli monia hiljaisia hetkiä sekä ajoittain levottomuutta. Tunnelma oli useaan otteeseen jännittynyt.

⁵ Kirjain luokka-astenumeron jälkeen erottaa ryhmän toisesta samanasteisesta luokkakokoonpanosta. Kirjaimet ovat minun lisäämiäni ja keksimiäni.

8.a-luokka

Läsnä olivat opettaja (vaihtui kesken tilaisuuden) sekä 15 oppilasta (seitsemän tyttöä, kahdeksan poikaa). Tilaisuus pidettiin koululuokassa ja se kesti puolitoista tuntia. Ilmapiiri oli rento ja ajoittain levoton. Asioihin suhtauduttiin paljon huumorin kautta, ja toisten sanomisista annettiin kärkkäästi palautetta esimerkiksi nauramalla. Tämä saattoi lisätä varautuneisuutta oppilaiden puheessa. Omia kokemuksia kerrottiin nihkeästi.

8.b-luokka

Ryhmän muodostivat opettaja ja 14 oppilasta (viisi tyttöä, yhdeksän poikaa). Tilaisuus pidettiin koululuokassa, ja se jaettiin kahteen 50 minuutin jaksoon. Välissä oli ruokatunti. Oppilaat käyttäytyivät asiallisesti, olivat kriittisiä, esittivät vastakysymyksiä vetäjälle ja argumentoivat tutkimuksilla. Etenkin omia kokemuksia kerrottiin vähän, mutta sitäkin useammin oppilaiden puheessa oli moralisoiva pohjavire. Omaa moraalialia pönkitettiin, ja asioita arvotettiin oikeaksi tai vääräksi.

4.4 Aineiston asettamat rajat ja sen tarjoamat mahdollisuudet

Opetustilaisuuksien etenemistä kehysti agenda eli etukäteissuunnitelma. Agendassa on etukäteen päätetty, mitä kysytään ja mistä asiasta on lupa puhua kulloinkin. Tämä näkyy esimerkiksi sellaisissa vetäjän kommentteissa kuten *asia, jota hain oli ettei..., mennään siihen hetken päästä, valitettavasti täytyy mennä eteenpäin, nyt pysytään silmässä*. Agenda rajaa sitä, mistä puhutaan, missä järjestyksessä ja kuinka kauan (Raevaara ym. 2001, 22). Opetustilaisuuksissa oppilaille annettiin mahdollisuus keskustella asioista, mutta agenda rajasi keskustelun kulkua. Oppilaat saattoivat myös muokata sanomisiaan agendaan ja tilanteeseen sopiviksi. Saatettiin sanoa sitä, mitä odotettiin vetäjän toivovan vastaukseksi. Tämän lisäksi opetustilaisuuksiin oli varattu rajallisesti aikaa. Joistain asioista ei ehditty keskustella ehkä lainkaan, ja joskus jouduttiin siirtymään eteenpäin, vaikka oppilailta saattoi olla vielä lisättävää edelliseen asiaan.

Oppilaat orientoituivat opetustilaisuuksiin oppituntien tavoin. Koulu ympäristönä ja opettajan läsnä olo vaikuttavat tähän. Tilaisuuksien tuntimaista luonnetta rakennettiin vuorovaikutuksessa.

Tilaisuudet etenivät pitkälti seuraavan kaavan mukaan: vetäjä esittää kysymyksen, oppilas vastaa oma-aloitteisesti tai saatuaan vetäjältä luvan tai kehotuksen vastata ja vetäjä kommentoi lopuksi vastausta. Kouluttajan esittämää kommentoivaa puheenvuoroa kutsutaan vuorovaikutuksen tutkimuksessa kolmannen position vuoroksi, jonka tarkoitus on arvioida oppilaan vastausta ottamalla kantaa sen oikeellisuuteen. Tällainen kolmannen position vuoron ottaminen on tyypillistä nimenomaan koulun vuorovaikutustilanteille, ja se palvelee kyseisen instituution tehtävää eli opettamista (Raevaara ym. 2001, 22).

Opetustilaisuuksien oppituntimaisuus saattaa pohtimaan sitä, kuinka paljon oppilaiden puheenvuorojen sisällöstä vastaa heidän omaa mielipidettään. Kuinka paljon siitä puolestaan on oletettujen ”oikeiden” eli heiltä odotettujen vastausten antamista. Varmaa vastausta ei voi tämän aineiston puitteissa antaa, mutta tästä johtuen tutkielmassa ei yritetäkään päästä yksilöiden ”autenttisen” ajattelun tasolle tai ”pään sisälle”. Klaus Mäkelä (1990, 51-52) toteaa puheen vilpittömyyden arvioimiseen liittyen: ”[On] mietittävä tekstin tuotantoehtoja ja sen paikkaa diskurssien ajateltavissa olevassa tilanteisessa vaihtelussa. Tärkeätä on pitää mielessä, että tässä ei ole kyse puheen referentiaalisen totuusarvon punninnasta vaan tekstin tai puhunnan luonteen määrittelemisestä.” Puheen vilpittömyys ei ole paras aineiston punnintakriteeri, vaan puheen tilanteinen vaihtelu ja sen suhde ulkoiseen todellisuuteen ovat itsessään tärkeitä tarkastelun kohteita.

Tutkielmani aineiston analyysissä on huomioitava se, että aineisto koskee ryhmässä tapahtuvaa keskustelua. Oppilaat saattavat pitää vetäjää ulkopuolisena ihmisenä, jolle ei kerrota kaikkea, ja jolle asioita kaunistellaan. Ryhmässä voi olla esimerkiksi normi, joka kieltää (avoimen) kiusaamistapauksista keskustelun ryhmän ulkopuolisten kanssa. Myös luokkatovereiden läsnäololla voi olla vaikutusta siihen, mitä sanotaan. Esimerkiksi omat kiusaamiskokemukset voi olla aihepiiri, josta ei mielellään keskustella muiden oppilaiden läsnä ollessa.

Toisaalta ryhmässä tapahtuva keskustelu koulukiusaamisesta tarjoaa mahdollisuuden tarkastella ryhmän kulttuurisia merkityksiä. Millaista ajattelua ja millaisia toimimisen tapoja ryhmä näyttäisi pitävän hyväksyttävänä, suotavina ja arvostettuina? Mitä taas ei hyväksytä, tavoitella eikä arvosteta? Miten oppilaat ryhmänä puhuvat koulukiusaamisesta näissä opetustilaisuuksissa? Mistä ei puhuta? Mitä puolestaan sisältyy agendaan, ja miten kouluttaja vie sanomaa eteenpäin? Opetustilaisuuksissa kohtaavat kaksi koulukiusaamisen asiantuntijapuolta: kouluttaja ja oppilaat. Miten heidän näkemyksensä kohtaavat puhuttaessa koulukiusaamisesta ja erilaisuudesta? Missä

kohdin näkemykset kohtaavat ja missä eivät? Millä keinoin ne yritetään saada kohtaamaan? Reflektoin pohdintoihin saamiani vastauksia tutkimuskirjallisuuteen.

Tutkimuskysymysten muotoilemisen lisäksi pyrin pitämään agendan, aikataulutuksen ja keskustelun ryhmäluonteen tuomat rajat mielessäni myös analyysia tehdessäni. Olen viitannut niihin tarvittaessa myös luvussa, jossa kerron tutkimustulokseni.

4.5 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi

Tämä tutkielma on laadullinen tutkimus, jota tehdessä totesin kaksi kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä asiaa: tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen mukana (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 15), ja tutkimuksen tekemisessä sen eri vaiheet limittyvät (em. 236). Tässä alaluvussa kuvaan jonkin verran tutkielmani teon koko prosessia: aineiston keruuta, tutkimuskysymysten muotoutumista, tutkimuskirjallisuuteen perehtymistä, analyysia ja tulkintaa, sillä analyysia on vaikea kuvata käsittelemättä näitä kaikkia.

Ymmärrän laadullisen tutkimuksen tietynlaiseksi tavaksi lähestyä tutkimusprosessia. Tällöin korostuvat empiirinen lähestymistapa aineistoon sekä tutkijan näkeminen tärkeimpänä tutkimusvälineenä. Tutkimuskohteina ovat kulttuurisesti jaetut merkitykset, joiden kautta hahmotamme kohtaamiamme asioita (Eskola & Suoranta 1998, 45). Martti Grönfors (1982, 145) kuvaa laadullisen aineiston analyysia abstrahointiin tähtääväksi. Ensin aineisto hajotetaan analyyttisen prosessin avulla käsitteellisiin osiin, minkä jälkeen osat kootaan synteysin avulla uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi: kuvauksiksi, empiirisiksi yleistyksiksi tai teoreettisiksi johtopäätöksiksi. Data järjestetään sellaiseen muotoon, jonka perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan vaiheittain irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista sekä siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle.

Olen eritellyt aineistoa teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin (teoriasidonnaisuudesta myöhemmin tässä alaluvussa). Sisällönanalyysia voidaan pitää diskurssianalyysin tavoin väljänä teoreettisena viitekehyksenä, mutta niiden lähestymistavat kommunikaation luonteeseen ovat

erilaiset. Diskurssianalyysi tarkastelee kommunikaatiota todellisuuden rakentamisena. Kommunikaatio nähdään siis prosessina. Sisällönanalyysi puolestaan tarkastelee kommunikaatiota todellisuuden kuvana. Huomio kiinnittyy tällöin kommunikaation sisältöön. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 48.) Sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin erilainen lähestymistapa aineistoon voidaan ilmaista myös merkitysten tasolla. Kun sisällönanalyysi etsii tekstistä merkityksiä, tarkastelee diskurssianalyysi näiden merkitysten tuottamisen tapaa (em. 106).

Sisällönanalyysissa päähuomio ei ole käyttäytymisen tasolla, vaan se on tapa tarkastella ja järjestää aineistoa. Sen avulla aineisto voidaan järjestää johtopäätöksiä varten, mutta itse pohdintaan tarvitaan vielä tutkijan järjellistä ajattelua. Sisällönanalyysin tuottama tieto on kuvailevaa. (Grönfors 1982, 161.) Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2002, 108) määrittelevät sisällönanalyysin pyrkimykseksi kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti erotuksena määrällisestä kuvaamisesta.

Tutkimuskirjallisuuden lukeminen on tuonut uusia ideoita aineistoni analyysiin ja tulkintaan. Se on vaikuttanut myös tutkimustehtävien muotoutumiseen. Tässä tutkielmassa päättely noudattaa siis abduktiivista päättelyä erotukseksi induktiivisesta ja deduktiivisesta päättelystä. Abduktiivisessa päättelyssä aineistosta tehtyjä havaintoja ohjaa jokin johtoajatus, joka voi syntyä, kuten tässä, tutkimuskirjallisuudesta (Grönfors 1982, 33-37). Toisin sanoen analyysini ei ole aineistolähtöistä eikä teorialähtöistä, vaan teoriasidonnaista. Teoriasidonnaisessa analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei kuitenkaan nouse suoraan teoriasta tai pohjaudu teoriaan (ks. Eskola 2001, 137). Tässä kytkennät teoriaan paikantuvat määritelmiin ryhmäilmioistä, ryhmäprosessista, erilaisuudesta ja oppilaskulttuurista. Tutkimus etenee (koulukiusaamis)ilmiöpohjaisesti, ja erilaiset käsitteet toimivat tulkintakehyksinä, joiden avulla tulkitsen aineistoa ja tutkittavaa ilmiötä (ks. Eskola 2001, 138). Reflektoin aineistosta tekemiäni havaintoja tutkimuskirjallisuudessa tehtyihin havaintoihin. Tutkimustuloksia erittelevä luku rakentuukin pitkälle aineiston ja tutkimuskirjallisuuden välisestä vuoropuhelusta.

Kuten olen aiemmin jo kertonut, minulle tarjoutui mahdollisuus kerätä aineisto Lyönnistä puheeksi –projektin ohessa. Väkivallan teema tuntui inhimillisesti tärkeältä aihealueelta tutkia, joten tartuin tilaisuuteen. Mikään viitekehys ei ohjannut aineiston keruuta, vaan lähdin kentälle avoimin mielin. Kun minulle oli aineisto, oli seuraava vaihe miettiä, mitä haluaisin sen kautta tarkemmin tutkia. Päätin rajautua koulukiusaamiseen, koska siitä kertyi aineistoa eniten ja sen käsittelemiseen käytettiin eniten aikaa. Aiheella oli opetustilaisuuksissa tärkeä sija. Rajasin

tarkemman analyysin kohteeksi vain koulukiusaamista käsittelevät osiot. Opetustilaisuuksissa aihealueet käsiteltiin omina aihekokonaisuuksina, eikä niihin enää palattu myöhemmin. Tästä johtuen koulukiusaamista käsittelevät osat oli helppo poimia tekstistä. Ryhdyin lukemaan kiusaamista käsittelevää tutkimuskirjallisuutta. Aloin miettiä metodologisia ratkaisuja ja sellaisia tarkempia tutkimuskysymyksiä, joihin aineistollani olisi mahdollista vastata. Olin siis tilanteessa, jossa aineiston luonne rajasi teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusmetodien mahdollisuuksia (ks. Alasuutari 1994, 74).

Valitsin aineiston havaintoyksiköksi puheenvuoron, koska olin järjestänyt jo valmiiksi aineiston siten kirjatessani havaintoja puheenvuoroittain. Jari Eskolan (2001, 143) ohjeistuksen mukaisesti aloitin aineiston järjestämisen teemoittelemalla eli järjestämällä aineiston aihepiirien mukaan. Kari Kiviniemen (2001, 78-79) mukaan aineiston analysoinnin lähtökohtana on kehittää käsitteellisesti mielekkäitä ydinteemoja aineistosta. Analysoinnin yksi tavoite on löytää keskeiset ydinkategoriat, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa.

Tässä vaiheessa teemoittelu oli aineistolähtöistä siinä mielessä, etten ollut laatinut etukäteen koodilistaa esimerkiksi aikaisempien tutkimusten tai teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Koodauksen tehtävä oli luoda kategorioita, mikä on keino aloittaa lukemaan ja ajattelemaan aineistoa systemaattisesti ja organisoidusti. Koodaus on siis osa analyysiprosessia, mutta se ei ole itsessään vielä analyysia. (ks. Coffey & Atkinson 1996, 26; 32.) Mielenkiinnon kohteena olivat jokaisessa opetustilaisuudessa toistuvat puheteemat eli se, mistä puhutaan. Löysin seuraavat teemat: kiusaamisen määrittäminen, kiusatun määrittäminen, kiusaajan määrittäminen, ratkaisuehdotukset kiusaamistilanteisiin ja kiusaamiseen apua tarjoavat tahot. Puheteemat oli helppo löytää, koska ne olivat sisäkirjoitettuja opetustilaisuuksien etenemistä ohjaavaan agendaan. Ne toistuivat ja vieläpä samassa järjestyksessä jokaisessa opetustilaisuudessa. Seuraavaksi poimin jokaisesta opetustilaisuudesta kutakin teemaa käsittelevät puheenvuorot, ja kokosin ne teemaa kuvaavien otsikoiden alle. Eskolan (2001, 148) mukaan aineiston analyysissa voi edetä teemoittain. Se osoittautuikin tavaksi, jolla aineistoa oli helpompi käsitellä. Tämän jälkeen etenin aineiston käsittelemisessä puheteemoittain.

Aloitin varsinaisen analyysin lukemalla aineistoa useaan kertaan läpi, jotta sen sisältö tulisi tutuksi. Vaikka tarkoitus oli huomioida keskustelun konteksti, kyse ei ole keskusteluanalyttisestä lähestymistavasta tai varsinaisesta vuorovaikutuksen tutkimisesta.

Koska tarkoitukseni on tarkastella kiusaamisilmiölle annettuja kulttuurisia merkityksiä, keskityn tutkielmassani enemmän mitä-kysymykseen vastaamiseen, siihen mitä sanotaan. Toisin sanoen analyysi keskittyy aineiston sisältöön eikä sen muotoon (ks. Alasuutari 1994, 73). Olen kuitenkin tarkastellut jonkin verran myös merkitysten tuottamisen tapoja. Pyrkimyksenä on etsiä erontekoja, joita aineisto itse sisältää. Miten kiusaamisilmiötä jäsennetään? Tästä johtuen en ole ottanut tavoitteekseni luokitella tai jopa pakottaa aineistoa luokkiin, joiden kriteerit määrittäisin itse.

Analysoidessani aineistoa merkitsin paperitulosteiden marginaaliin ihmettelyn aiheita, omia tulkintoja ja ideoita. Lopulliset tutkimuskysymykset ja teoreettiset kytkennät alkoivat kypsyä mielessäni. Tein aineistolle teemakohtaisia kysymyksiä, joita kehitin lisää tutkimuskirjallisuuden perehtymisen ja alustavan analyysin myötä. Kysymyksiä olivat mm.: Syntyykö kiusaajasta ja kiusatusta yhdenlainen kuvaus? Mikä määrittellään kiusaamiseksi? Esiintyykö kiusaamiskäsitteen määrittelemisessä ongelmia? Millaisia ratkaisuehdotuksia oppilaat ja vetäjä tarjoavat kiusaamistilanteisiin? Mikä määrittyy erilaisuudeksi? Aineistolle esitettyihin teemakohtaisiin kysymyksiin vastauksia etsiessäni olen kiinnittänyt myös huomiota siihen, kuka nostaa teeman esiin, ja puhuvatko tytöt ja pojat eri tavalla.

Olen soveltanut analyysissä jonkin verran myös retoriikan tutkimuksen ajatuksia. Retoriikka tutkii keinoja, joilla puhuja yrittää vakuuttaa yleisönsä rehellisyydestään tai sanomisensa oikeellisuudesta (Alasuutari 1994, 154). Opetustilaisuuksissa kouluttajalla on tietyt asiat, joista hän haluaa saada kuulijat vakuuttuneeksi. Uuden retoriikan mukaan kielellisten valintojen ja käytäntöjen kautta synnytetään todellisuutta, rajataan ratkaisuvaihtoehtoja ja luodaan sitoutumista tiettyihin ajatusmalleihin (em. 160). Tarkastelen sitä, mitä keinoja kouluttaja käyttää teemojen läpikäymiseen. Kouluttajan tekemiä retorisia valintoja tarkastelen erityisesti luvussa 5.3.

4.6 Tulosten luotettavuus ja tutkimuksen etiikka

David Silverman (1993, 144; suomennos PH) toteaa: ”Sosiologia on tieteellistä, sillä se käyttää tarkoituksenmukaisia metodeja ja on täsmällinen, kriittinen ja objektiivinen aineiston käsittelemisessä.” Validiteetti ja reliabiliteetti ovat keskeisiä käsitteitä keskusteltaessa tutkimuksen tieteellisestä arvosta. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti tarkoittaa teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointua (Grönfors 1982). Eskola ja Suoranta (1998, 213) toteavat: ”Niin teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden kuin menetelmällisten ratkaisujenkin pitää olla loogisessa suhteessa keskenään. Sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalansa hallinnan voimakkuutta.” Ulkoinen validiteetti puolestaan koskee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välistä suhdetta (Grönfors 1982, 174), eli tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 213). Ulkoinen validiteetti kuvaa sitä, vastaavatko johtopäätökset ja tutkimuskohteen kuvaus asioiden tilaa todellisuudessa.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa toinen keskeinen käsite on reliabiliteetti. Se viittaa tulosten ei-sattumanvaraisuuteen ja tutkimuksen toistettavuuteen. Reliabiliteetti on validiteetin ehto ja se edellyttää, ettei aineisto sisällä ristiriitaisuuksia (Grönfors 1982, 175). Aineiston tulkinta on reliabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta 1998, 213). Klaus Mäkelä huomauttaa, ettei laadullisten tutkimuksen vaatimuksena ole, että kaksi tulkitsijaa tulee samaan lopputulokseen. Olennaista on, että lukijalle annetaan edellytykset arvioida ja mahdollisesti hyväksyä tutkijan ratkaisut. Mäkelä kirjoittaa: ”Sitä [kvantitatiivista aineiston käsittelyä] tärkeämpää on, että lukijalle annettaisiin mahdollisimman tarkka kuva sekä niistä teknisistä operaatioista että ajatusoperaatioista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin. Lukija ei saa olla pelkästään sen armoilla, että hän luottaa tutkijan intuitioon.” (Mäkelä 1990, 59.)

Mäkelän (1990, 48-53) mukaan laadullisen analyysin arvioimisessa tulee kiinnittää huomiota kolmeen seikkaan. Ensinnäkin tulee pohtia aineiston merkittävyyttä ja yhteiskunnallista paikkaa. Tulee pohtia, miksi aineisto on analysoimisen arvoinen, miten kohderyhmä on valittu ja millainen on aineiston tuottamistilanne. Toiseksi on tärkeää tarkastella aineiston riittävyttä ja analyysin kattavuutta. Tähän liittyy se, etteivät havainnot perustu satunnaisiin poimintoihin. Kolmanneksi tulee kiinnittää huomiota analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen.

Arvioitavuus merkitsee sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä. Toisin sanoen lukijalle annetaan edellytykset joko hyväksyä tai riitauttaa tutkijan päättelyt. Toistettavuudella Mäkelä viittaa luokittelu- ja tulkintasääntöjen yksiselitteiseen erittelyyn. Niitä soveltamalla lukijalla on mahdollisuus päätyä samoihin tuloksiin.

Havainnoiminen aineistonkeruumenetelmänä tuo haasteita aineiston luotettavuuden arvioinnin kannalta. Koska valitsin olla osallistumatta opetuskeskusteluihin, en voinut varmistaa sitä, tulkitsinko keskustelijoiden puheen oikein esittämällä esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä. Muistiinpanojen nopeassa ylös kirjaamisessa on myös kirjoitusvirheiden vaara. Havainnoimiseen perustuvaa tutkimusta ei myöskään voi toistaa tarkasti. Jo aineistonkeruun aikana tapahtuu valikointia. Jonkinasteista analysointia tapahtuu siis jo aineistonkeruun aikana (Grönfors 1982, 145).

Grönforsin mukaan kvalitatiivisen aineiston luotettavuus perustuu tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen ja totuudenmukaiseen kuvaamiseen (Grönfors 1982, 178). Keskeisessä asemassa on tutkimusraportin menetelmäselostus, joka kuvaa koko tutkimusprosessia. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkielmassani mahdollisimman kattavasti seuraavat asiat: tutkimusaiheen valitseminen, tutkimuksen tarkoitus ja kohde, oma viitekehys, aineiston tuottamisen olosuhteet, aineiston keruu, aineiston analyysi, omat sitoumukset tutkijana tässä tutkimuksessa sekä eettiset pohdinnat. Aineisto-otteiden kautta annan lukijalle mahdollisuuden arvioida päättelyä eli pohtia, onko selitys luotettava.

Koska olen kerännyt aineistoni havainnoimalla, eettiset pohdinnat nousevat erityisen tärkeäksi. En hankkinut erillisiä lupia havainnoimiselleni. Opettajille ja oppilaille ei oltu aina ilmoitettu etukäteen, että tulen mukaan opetustilaisuuksiin havainnoimaan. Läsnaoloani ei kuitenkaan protestoitu. Esittelin jokaisessa opetustilaisuudessa itseni. Kerroin avoimesti kerääväni tutkimusaineistoa ja kirjaavani havaintojani ylös. Lisäksi projektin opetustilanteet olivat periaatteessa avoimia keskustelutilanteita (ei kahdenkeskisiä). Opetustilaisuuksien tarkoitus ei ollut, että oppilaat kertoisivat luottamuksellisia tietoja. Osallistujien ja koulujen nimet eivät tule ilmi tutkielmassa. Aineistoksi olen ottanut vain keskusteluja, joita on käyty yhteisissä opetustilanteissa.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tämän luvun alaluvut noudattavat viimeistä alalukua lukuun ottamatta opetustilaisuuksien sisällöllistä etenemistä. Olen poiminut opetustilaisuuksien koulukiusaamiskeskusteluista kaksi yläteemaa, jotka olivat sisään kirjoitettuja opetustilaisuuksien käsikirjoitukseen. Ensimmäinen teema on kiusaamisen määrittely. Tarkastelen sitä, millaisia määrittelyjä oppilaat ja kouluttaja antoivat koulukiusaamiselle. Tämän teeman alla pohdin myös sitä, miten kiusaamisesta puhuttiin suhteessa leikkiin ja harhauttamiseen. Lisäksi kysyn, käsiteltiinkö ja miten kiusaamista ryhmäilmionä. Toisena yläteemana ovat kiusaamisen syyt: miksi kiusattua kiusataan ja miksi kiusaaja kiusaa. Tässä yhteydessä käsitelen erityisesti erilaisuutta koskevia puhetapoja. Viimeisessä alaluvussa tarkastelen yleisemmällä tasolla opetustilaisuuksien keinoja ja mahdollisuuksia ehkäistä koulukiusaamista. Olen tehnyt huomioita suhteessa sukupuoleen kohdissa, joissa siihen opetustilaisuuskeskusteluissa viitataan.

Olen ottanut mukaan aineisto-otteita, jotka olen kursivoinut.⁶ Aineisto-otteiden tarkoitus on toimia sekä esimerkkeinä että antaa lukijalle mahdollisuus arvioida päättelyä. Myös muun tekstin yhteydessä oleva kursivoitu teksti tai sanat ovat lainauksia aineistosta. Vaikka aineisto ei ole nauhoitettua ja litteroitua tekstiä, olen pyrkinyt olemaan lainauksissa sanatarkka. Olen kuitenkin paikoitellen muokannut tekstiä luettavuuden lisäämiseksi ja epäselvien kohtien täydentämiseksi.

5.1 Kiusaamisen määrittelyä opetustilaisuuksissa

Koulukiusaamisen käsittely opetustilaisuuksissa aloitettiin aina sillä, että kouluttaja pyysi oppilaita määrittelemään koulukiusaamista. Kouluttajalla oli mielessään tietty kiusaamisen määritelmä, ja hän otti kantaa oppilaiden tekemiin määrittelyihin niitä vahvistaen, korjaten ja

⁶ MS= kouluttaja, T= tyttö, P = poika, O = opettaja, PH = minä

täydentäen. Vetäjä pyysi määrittelemään kiusaamista kysymällä esimerkiksi *mitä kaikkea koulukiusaaminen voi olla tai millaista koulukiusaamista olette nähneet.*

Oppilaille kiusaamisen sisältöjen määrittelemisen ei ole vaikeaa. Oppilailla on näkemys siitä, mitä koulukiusaaminen on. He nimeävät nopeasti kiusaamisen muotoja, ja monessa tapauksessa he käyttävät termejä fyysinen ja psyykinen kiusaaminen. Fyysistä kiusaamista kuvattiin sanoilla *tappeleminen, potkii jalkoihin, vetää selästä tällai ((demonstroii samalla)), ottaa korvasta kii, töniminen ja päälle käyminen.* Psyykkistä kiusaamista kuvattiin seuraavasti: *haukkuminen, syrjiminen, nimittely, nolaus, nöyryytys, pilkkaaminen.*

Oppilaiden puheessa ei ole havaittavissa eroja sukupuolen mukaan kiusaamisen määrittelyyn yhteydessä. Sekä tytöt että pojat määrittelevät kiusaamista lähinnä suorina verbaalisina ja fyysisinä tekoina. Kiusaamisen tutkimisen alkuvaiheessa 1970-luvulla tutkimus keskittyi lähinnä tällaisiin suoriin aggression ilmauksiin eli fyysiseen ja verbaaliseen aggressioon. Koska tämä poikien keskuudessa tavallisempi suora kiusaaminen, kuten töniminen, lyöminen ja haukkuminen, on helpompi tavoittaa tutkimuksellisesti, keskittyivät esimerkiksi Olweuksen varhaiset tutkimukset pelkästään poikien tutkimiseen. Tytöille tyypillisempi epäsuora kiusaaminen, kuten esimerkiksi ryhmästä ulos sulkemiseen tähtäävä huhujen levittäminen, jätettiin usein kokonaan vaille huomiota. (Salmivalli 1998, 36.)

Kouluttajan näkemys kiusaamisen muodoista on laajempi, kuin millaiseksi oppilaat sen useimmissa tapauksissa määrittelevät. Yhdessä opetustilaisuudessa oppilas mainitsee pipon viemisen, ja yhdessä opetustilaisuudessa mainitaan lumilinnan ja lumiukon rikkominen. Yleensä kuitenkin vasta kouluttaja toi määrittelykeskusteluun tavaroihin kohdistuvan ilkeilyn. Oppilaat eivät yleensä myöskään maininneet näkymättömämpää epäsuoraa kiusaamista, joka sisältyi agendan määrittelyyn. Oppilaan mainitsema *syrjiminen* on ainoa kiusaamisen ilmenemismuoto, jonka voi olettaa tarkoittavan tällaista epäsuoraa ulossulkemista. Kouluttaja nostaa esiin tämän kiusaamisen muodon:

MS: Haukkuminen, moittiminen, juoruaminen, naureskeleminen, jos vastaa tyhmästi tunnilla. Se käy toisen sydämeen. Mikä on sellainen koulukiusaamisen laji, jota on vaikea nähdä?

PI: Judo.

((Hetki keskustellaan oppilaiden urheiluharrastuksista. Vetäjä toteaa, että itsepuolustuslajit ovat hyviä, koska ne opettavat puolustautumaan, hillitsemään itseään ja pelaamaan reilusti.))

MS: Asia, jota hain oli, ettei ota kaveria mukaan. ((Vetäjä demonstroi asian olemalla muka hyvä kaveri opettajan kanssa, mutta jättää minut syrjään kävelemällä vain nenä pystyssä ohi.)) Eikö Paula tunnu kurjalta?

PH: Tosi kurjalta.

MS: Älkää tehkö niin, että jätätte jonkun ulkopuolelle. Oletteko nähneet sellaista koulussa?

P2: Mä oon.

MS: Vaikka oot tokalla.

(2.-luokka)

Oppilaan antama vastaus (judo) tuntuu hassulta, koska tässä puhutaan koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta. Ilmeisesti vetäjän käyttämä nimitys *koulukiusaamisen laji* suuntaa oppilasta ajattelemaan urheilulajeja. Judossa lyödään ja potkitaan, joten oppilas samaistaa sen kiusaamiseen. Vetäjä kertoo sosiaalisen eristämisen olleen odotettu vastaus. Hän demonstroi asian näyttääkseen, mitä ulos jättäminen käytännössä voi olla. Oppilaille korostettiin, että myös epäsuorempi kiusaaminen voi sattua kiusattuun hyvin paljon. Vetäjä käyttää seurausten osoittamista yhtenä keinona viedä kiusaamisen vastaista sanomaa eteenpäin. Lopuksi oppilas toteaaakin nähneensä tällaista ulos sulkemista koulussa.

Christina Salmivalli on kritisoinut kiusaamista käsitteleviä tutkimuksia siitä, että ne ovat jättäneet epäsuoran kiusaamisen liian vähälle huomiolle, mikä on vääristänyt tuloksia (Salmivalli 1998, 39). Uudemmissa kiusaamistutkimuksissa on kartoitettu myös tätä kiusaamisen epäsuoraa puolta, mikä on vaikuttanut tuloksiin. On todettu esimerkiksi, että vastoin aikaisempia tutkimustuloksia pojat eivät kiusaakaan kovin paljoa enemmän kuin tytöt. On myös huomattu, että fyysinen kouluväkivalta on itse asiassa varsin harvinaista, kun otetaan tarkasteluun myös kiusaamisen epäsuora puoli.

Epäsuoran kiusaamisen on todettu olevan yleistä myös poikien keskuudessa. Jotkut uudemmat tutkimukset viijaavat, että kiusaamistutkimus on jättänyt liian vähälle huomiolle toisaalta poikien hienovaraisen epäsuoran kiusaamisen ja toisaalta tyttöjen harjoittaman fyysisen väkivallan (Duncan 2003; Huuki 2003, 44; 50). Näkemys siitä, että tytöt manipuloivat ja pojat tappelevat (ks. esim. Pikas 1990, 183) voi olla ongelmallisempi, kuin mitä ennen on ajateltu (Duncan 2003, 113). Toisaalta jakoa suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen on kritisoitu, koska nämä saattavat ilmetä myös yhtäaikaisesti (Huuki 2003, 50). Kiusaamisen muodoista sekä tyttöjen että poikien keskuudessa yleisin on kuitenkin verbaalinen kiusaaminen, kuten haukkuminen ja nimittely (Olweus 1992, 23; Salmivalli 1998, 37; Huuki 2003, 45).

Etenkin pienemmille oppilaille epäsuoran kiusaamisen määrittelyminen on vaikeaa. Tämä tuli esiin edellä esitetystä aineisto-otteesta, jossa oppilas ryhtyy puhumaan judosta. Määrittelyn vaikeus näkyy myös seuraavassa aineisto-otteesta:

MS: Sekin on koulukiusaamista, jos ei ota kaveriksi. Ei oteta leikkeihin.

P1: (hinkkaa äänekkäästi viivoitinta pulpettiin) Onko aina pakko ottaa leikkeihin?

P2: On.

T: On.

P1: Jos se ei osaa leikkiä?

MS: Voi opettaa sille. Kaikkien kaveri ei kuitenkaan aina voi olla.

(3.-luokka)

Vetäjä määrittelee leikistä ulos jättämisen koulukiusaamiseksi. Ensimmäisenä puhuva poikaoppilas ymmärtää tämän merkitsevän leikkimispakkoa kaikkien kanssa. Leikkiryhmiin sisään pääseminen riippuu lapsilla usein leikkitaidoista, ja leikkiryhmästä ulossulkeminen kaverin ojentamismielessäkin saattaa olla vain väliaikaista (Kalliala 1999, 181-183). Voi siis sanoa, että leikistä ulossulkeminen kuuluu normaalina asiana lasten leikkikulttuuriin, jos se ei kohdistu toistuvasti samaan lapseen. Gunnar Höistad (2003, 121) toteaa, että varsinaisissa kiusaamistilanteissa on virhe pakottaa oppilaita seurustelemaan sellaisen oppilaan kanssa, jonka kanssa kukaan ei halua olla. Pakotettu tilanne voi olla kaikille osapuolille äärimmäisen kiusallinen ja vain pahentaa asiaa. Vetäjä toteaaakin aineisto-otteen lopussa, että kaikkien kaveri ei voi aina olla.

Opetustilaisuuksissa kiusaamiskeskustelun yhteydessä listattiin paljon tapoja, joilla voi kiusata. On kuitenkin huomion arvoista, ettei kännykkä- tai nettikiusaamisesta puhuttu missään vaiheessa. Oppilaskulttuuri syntyy ja kehittyy vuorovaikutuksessa koulun kulttuuriin ja laajempaan kansalliseen kulttuuriin. Tätä ilmentää uuden teknologian hyödyntäminen kiusaamisessa, mikä on tuonut uusia kiusaamisen muotoja. Teknologian kehittyessä ja yleistyessä myös lasten käyttöön kännyköistä ja internetistä on tullut koulukiusaamisen välineitä. Aiheesta on tehty vähän tutkimuksia. Tutkimukset ovat usein kartoituksia kännykkä- ja nettikiusaamisen muodoista ja yleisyydestä (ks. esim. Lahdensivu 2002, Pelastakaa lapset ry 2005; 2006), ja niiden mukaan kännykkä- ja nettikiusaaminen ovat nuorten keskuudessa yleinen kiusaamisen muoto. Netti- ja kännykkäkiusaamisesta käydään nykyään jonkin verran julkista keskustelua, mikä näkyy esimerkiksi lehtikirjoitusten kasvavasta määrästä.

Pelastakaa Lapset ry:n (2006) teettämän kyselyn⁷ mukaan lapset ottavat matkapuhelimella usein luvatta kuvia ja lähettävät ne internetiin kaikkien katseltavaksi tai eteenpäin toiseen matkapuhelimeen. Kännykkäkiusaaminen voi olla myös esimerkiksi pilasoittoja tai uhkailevien tekstiviestien lähettämistä. Kännykkäkiusaaminen on yleistä, mutta siitä ei usein kerrota kenellekään. Kiusaamisen kohteeksi joutuneet ilmoittivat kertovansa asiasta useimmiten kavereille. Vuotta aiemmin teetettyyn kyselyyn verrattuna kännykkäkiusaaminen näyttää yleistyneen, ja vanhempien perillä olo lastensa puhelimen käytöstä entisestään laskeneen. Kolmasosa kyselyyn vastanneista ilmoitti tietävänsä ainakin yhden, josta on otettu kännykkäkuva ilman lupaa ja lähetetty kuva eteenpäin, esimerkiksi internetiin. (Pelastakaa Lapset ry 2006, 2-5; ks. myös Oksanen & Näre 2006, 113-119; Sevänen 2006.)

Nettikiusaaminen voi olla keskusteluryhmän ulkopuolelle sulkemista, toisen nimellä tai nimimerkillä esiintymistä, henkilökohtaisten tietojen ja kuvien levittämistä, salasanojen huijaamista tai jopa uhkailua. Jos lasta kiusataan koulussa, kiusataan häntä myös todennäköisesti internetissä. Nettiympäristössä pyöritään samojen ihmisten kanssa kuin vaikkapa koulussa tai ostarilla. Aikuisten on usein vaikea ymmärtää nettikiusaamista, koska he itse käyttävät internetiä eri tarkoituksiin kuin lapset. Myöskään nettikiusaamisesta ei yleensä puhuta kotona, koska lapset ajattelevat, ettei asialle voi mitään. He pelkäävät myös kasvojen menettämistä. Vanhempien tulisi olla enemmän huolissaan siitä, miten lapset käyttäytyvät toisiaan kohtaan internetissä. Pedofiilit eivät ole internetin ainoa uhka. Pelastakaa Lapset ry:n kannan mukaan on vanhempien tehtävä kertoa lapsille, että virtuaalimaailmassa pätevät samat säännöt ja lait esimerkiksi yksityiselämän tai kunnian loukkaamisesta kuin oikeassa. (Myllyoja 2006.)

Opetustilaisuuksissa etenkin nuoremmat oppilaat käsittävät kiusaamisen ilmenevän lähinnä fyysisinä ja sanallisina suorina tekoina. Epäsuoralla kiusaamisellakin saattaa olla suuria vaikutuksia kiusattuun. Lisäksi se on usein näkymättömämpää kuin suora kiusaaminen, ja se tekee kiusaamisesta vaikeammin havaittavan ilmiön. Tyttöjen keskuudessa tyypilliset ulkopuolisesta viattomalta näyttävät eleet ja huomautukset voivat merkitä ryhmästä poissulkemisen uhkaa (Pikas 1990, 71). Siksi on tärkeää, että oppilaille kerrotaan myös epäsuoran kiusaamisen muodoista ja vaikutuksista uhriin. Koska kännykkä- ja nettikiusaaminen on yleistä, voisi olla aiheellista keskustella lasten ja nuorten kanssa matkapuhelimen ja internetin käytöstä, sekä niiden käyttöä koskevista laeista ja säännöistä kotona ja koulussa. Näistä laeista ja

⁷ Kysely toteutettiin internetkyselynä. Kysely oli suunnattu 7-15 -vuotiaille, mutta vastaajien iästä ei ole täyttä varmuutta. Mahdollista voi myös olla, että jotkut henkilöt ovat vastanneet kyselyyn useamman kerran.

säännöistä keskusteleminen voisi olla myös opetustilaisuuksien tapaisten keskustelutilaisuuksien yhtenä teemana.

5.1.1 Mikä ei vielä ole kiusaamista?

Kouluttajan mielestä on vedettävä rajaa siihen, mikä ei vielä ole kiusaamista. Kiusaaminen on piinaavaa, toistuvaa ja jatkuvaa. ”Pahasta päivästä” johtuva tönäisy ei ole vielä kiusaamista. Myös Päivi Hamaruksen (1998, 29) mielestä on tärkeää määritellä kiusaamisen sisältö, ja erottaa se tavallisista luokkatoverien välisistä ristiriidoista ja nahisteluista. Käsitteen määrittelyä on pidetty ehtona sille, että pystytään ryhtymään tietoiseen toimintaan ongelman poistamiseksi (Penttilä 1993, 1). Rajatummin määritely ilmiö on helpompi tunnistaa. Kouluttajan mukaan tavallisten kahinoiden yhteydessä riittää anteeksipyyntö, eikä tapauksesta tarvitse kertoa aikuiselle. Hän hylkää oppilaan tekemän laajan kiusaamisen määritelmän:

T: Eiks kaikki semmonen oo sinänsä koulukiusaamista, jos toinen ei pidä siitä mitä toinen tekee. Pienikin asia voi olla koulukiusaamista.

MS: Määrittelin, että jos on huono päivä ja ohimennen tönäisee Minnaa (videokuvaamista hoitava tutkija) ((demonstroin tilanteen Minnan kanssa)) voi pyytää anteeksi. Mutta jos joka päivä aina tönin Minnaa, on koulukiusaamista. Koulukiusaus on jatkuvaa, toistuvaa. (6.a-luokka)

Kouluttaja ei tässä kohtaa ole samaa mieltä oppilaan kanssa siitä, että pienikin asia, josta teon kohde ei pidä, voisi olla kiusaamista. Tästä huolimatta hän toteaa useissa kohdissa, että riittää, että *vain nauraa* tai *sanoo sanan korva* (jos on tullut kiusatuksi hörökorvista), jos kiusaamista on jatkunut jo kauan. Kouluttajan mukaan olennaista kiusaamista määriteltäessä on siis teon toistuvuus muttei sen sisältö. Tämän suhteen opetustilaisuuksien taustalla oleva määrittely noudattelee Dan Olweuksen (1992, 14-15) ja Christina Salmivallin (1998, 30; 2003, 11-12) määritelmää, mutta se on ristiriidassa Anatol Pikasin määritelmän kanssa. Pikasin mielestä teon toistuvuus ei ole tärkeää määriteltäessä, mikä on kiusaamista (Pikas 1990, 58). Sen sijaan hän pitää kiusaamiskäsitteen sisällön tarkentamista tärkeänä, jotta se olisi käyttökelpoinen kiusaamisesta käydyssä keskustelun pohjana (em. 33).

Jonkinasteinen käsitteen määrittely lieneekin paikallaan ennen kiusaamiskeskustelua. Näin voidaan varmistaa sitä, että osapuolet puhuvat suunnilleen samasta asiasta. Yhteinen määrittelyn

tekeminen ei kuitenkaan aina riitä takaamaan, että osapuolet käsittäisivät jatkossa asian samoin tavoin tai puhuisivat samasta asiasta:

MS: Millaisia 3.-luokkalaisia saatetaan kiusata helpommin.

T: Saa kiusata pikkuveljeä. Mä kiusaan.

*MS: Puhutaan perheasioista myöhemmin.
(3.-luokka)*

Juuri aiemmin on keskusteltu siitä, millaista koulukiusaamista oppilaat ovat nähneet. Kun siirrytään määrittelemään koulukiusattua, poikkeaa oppilas agendasta. Hän puhuu sisarusten välisestä nahistelusta, ja vetäjä ohjaa keskustelun takaisin koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen.

Voidaan pohtia sitä, kuinka pitkälle menevä oppilaiden kanssa tehtävä koulukiusaamisen määrittely on tarpeellinen. Oleellisempaa saattaa olla keskustelu kielteisen käyttäytymisen aiheuttamista yksilöllisistä kokemuksista, vaikutuksista ja seurauksista (Hamarus 2006, 51). Toisin sanoen tärkeää on se, kuinka yksilö tulkitsee itsen kohdistetut teot, ja kuinka yhteisön muut oppilaat suhtautuvat tekojen kohteena olevaan yksilöön. Onko teon oltava toistuva, ennen kuin se otetaan vakavasti? Pitäisikö oppilaan sietää tovereiden taholta tulevia loukkauksia, jos ne eivät ole toistuvia?⁸ Voihan olla, että yksilö kokee tullessa kiusatuksi, vaikka häneen kohdistetut teot eivät ole jatkuvia. Kiusaamisessa on kyse aina myös subjektiivisista kokemuksista, mistä johtuen kiusaamisen käsite ymmärretään yksilöllisesti (Merenheimo 1990, 84). Kiusaamisen tarkkarajainen määrittely saattaa vaikeuttaa puhumista kokemuksista, jotka eivät täytä määrittelyn kriteerejä (vrt. Rastas 2004, 53).

Hamarus (2006, 90-91) puhuu tiedostamattomasta kiusaamisesta, jota voi ilmetä kolmella tavalla. Ensinnäkin kiusattu voi olla tietämätön omasta kiusaamisestaan. Muut yhteisön jäsenet tulkitsevat toiminnan kiusaamiseksi ja kokevat sen kielteisesti. Toiminta tuntuu sitä sivusta seuraavista pahalta. Tekojen kohde puolestaan tulkitsee toiminnan esimerkiksi leikiksi. Toiseksi yhteisö voi olla kiusaamisesta tietämätön. Tekojen kohde on esimerkiksi kertonut opettajalle joutuneensa kiusatuksi, mutta muut oppilaat ihmettelevät, kuka kiusasi ja miten. Kolmanneksi kiusaajat voivat olla tietämättömiä harjoittamastaan kiusaamisesta. Tästä on kyse silloin, kun he tulkitsevat tekonsa esimerkiksi leikiksi. Kenen tulkintojen tulisi olla ensisijaisia? Mihin kaikkeen tulisi puuttua? Pitäisikö esimerkiksi ulkopuolisten puuttua tekoihin, joista tekojen kohde ei itse pahastu?

⁸ Vetäjän mielestä fyysinen väkivalta on aina tuomittavaa riippumatta siitä, onko se toistuvaa vai yksittäistapaus.

Höistadin mielestä opettajalla tulisi olla rohkeutta puuttua koulussa näkemiinsä tilanteisiin aina, kun hän määrittelee ne itse kiusaamiseksi. Vaikka kaikki tilanteen osapuolet vakuuttaisivat, ettei kyse ollut kiusaamisesta, ei siihen kannata täysin luottaa. Opettaja voi sanoa esimerkiksi: ”Minun mielestäni tämä ei ole leikkiä. Lopettakaa heti!” Tällöin opettajan puuttumisen lähtökohtana on hänen oma mielipiteensä, eikä hän menetä kasvojaan ollessaan väärässä. Vaikka opettaja olisikin väärässä, hänen ei tarvitse luopua näkemyksestään. Tiukan reagointinsa kautta opettaja viestittää lapsille olevansa asioihin puuttuva aikuinen, johon voi tukeutua tarvittaessa. (Höistad 2003, 91-93.) Toisin sanoen opettajan tehtävä on olla ”ikävä” aikuinen, joka puuttuu asioihin ja välittää. Arkisen elämän pienet puuttumiset ovat kaikkein tärkeintä kiusaamisen ennaltaehkäisyä.

Hamarus (2006, 211) toteaa, että koulun henkilökunta toimii tärkeänä käyttäytymisen esimerkkinä. Oppilaat ovat tietoisia opettajan ja rehtorin toiminnasta koulun kiusaamistapauksissa ja reagoivat siihen. Aineistossani oppilaat suhtautuivat ristiriitaisesti koulun henkilökuntaan avun lähteenä kiusaamistilanteissa. Esimerkiksi koulujen rehtorit saivat sekä kiitosta että kritiikkiä siitä, kuinka hyvin he ovat oppilaiden mielestä puuttuneet kiusaamistapauksiin. Käsittelen tätä oppilaiden suhtautumista lisää alaluvussa 5.3. Koulun henkilökunnan puuttumattomuus kiusaamistilanteisiin murentaa koulun kiusaamisen vastaisia normeja. Pikasin mielestä koulukiusaamisen vastaisten asenteiden muokkaajana on uskottavin sellainen opettaja, joka osaa itse hoitaa todetut kiusaamistapaukset (Pikas 1990, 120). Erilaisia tilanteita nähdessään aikuisten ei tulisi miettiä niinkään sitä, onko heidän näkemänsä tilanne todella kiusaamista. Tärkeämpää on puuttua napakasti oman tulkintakyvyn johdattamana, ja viestittää tätä kautta kiusaamisen vastaisia asenteita. Oppilaskulttuurin tuntemus on tärkeä tilannetulkinnan työkalu, sillä tilanteita tulkitessaan aikuisten tulee ymmärtää oppilaiden maailmaa (Hamarus 2006, 213).

5.1.2 Kiusaamisen suhde harhauttamiseen ja leikkiin

Epäsuora kiusaaminen tekee koulukiusaamisesta vaikeammin havaittavan ongelman. Kiusaamisongelmaa piilottaa myös se, että kielteiset teot verhotaan usein leikiksi, tai sitten tilanteen ulkopuolisia saatetaan harhauttaa muulla tavoin (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 17; Hamarus 2006, 70). Kiusatun eristäminen voi tapahtua pienillä eleillä, joita tilanteen ulkopuoliset oppilaat ja virallisen maailman edustajat tulkitsevat eri tavoin kuin tilanteeseen osalliset.

Oppilaat saattavat näytellä rentoa, jotta muut oppilaat määrittelisivät tilanteen vain hauskan pitona. Näin muut oppilaat eivät todennäköisemmin puutu tilanteeseen tai mene kertomaan siitä opettajalle.

Oppilaat saattavat harhauttaa myös opettajaa, joka ei osaa tulkita esimerkiksi oppilaiden välisen tervehdymisen sisältämää kaksoisviestiä. Äänenkorkeus voi ilmaista oppilaille, että tervehdys onkin epäystävällinen ja ivallinen. Harhauttaminen voi johtaa siihen, ettei opettaja usko luokassa tapahtuvan kiusaamista edes silloin, kun kiusattu käy siitä toistuvasti kertomassa. Harhauttamisen takia virallinen maailma ei välttämättä havaitse kiusaamista eikä siksi puutu siihen. (Hamarus 2006, 152-153.) Seuraavassa esimerkissä saattaa olla kyse siitä, että teon kohde ja ulkopuolinen oppilas tulkitsevat tilanteen eri tavoin:

((Aineisto-otetta edeltää keskustelu ”erivärisyydestä” kiusaamisen syynä.))

MS: Kiusataanko sitä? (koulun tummaihoista oppilasta)

P: Kerran joku sano sille moro ja se valitti opettajalle, että sitä on kiusattu.

MS: Kuulostaa vähän... Mutta ihonväristä voidaan kiusata.

(3.-luokka)

On monia mahdollisia syitä, miksi tervehditty on tulkinnut tervehtimisen kiusaamiseksi. Tällaisia syitä voivat olla esimerkiksi tervehdymisen äänensävy, tervehtijän eleet tai osapuolten aikaisemmat kohtaamiset. Tilannetta kuvaava oppilas on kuitenkin sitä mieltä, ettei moron sanominen ollut riittävä peruste kannella opettajalle ja tulkita tilannetta kiusaamiseksi. Teon kohteen näkemyksestä poikkeava tulkinta voi olla seurausta virhetulkinnasta. Voi olla, että tervehditty on ollut ainoa, joka on tulkinnut tilanteen kiusaamiseksi. Tervehtiminen on saattanut myös olla osa pidempää prosessia. Useat kiusaamiset koostuvat lyhyistä kiusaamisen hetkistä, joiden merkitys jää elämään yhteisöön ja jotka antavat aiheen uudelle kohtaukselle (Hamarus 2006, 128). Tältä kantilta katsottuna moron sanominen voi olla kiusaamista, jos se on osa pidempää ajallisten tapausten ketjua. Yksi mahdollisuus on vielä sekin, ettei kiusaamisesta ”valittaminen” liittynytäkään ”moron” sanomiseen. Oppilas on saattanut kertoa muusta kiusaamisesta opettajalle.

Ulkopuolisen on vaikea tulkita oikein kiusaamistilannetta tuntematta tapauksen yksityiskohtia. Olisi tarkasteltava tapauskohtaisesti milloin on kyse kiusaamisesta ja milloin taas ei. Edellisessä esimerkissä vetäjä puoltaa oppilaan näkemystä toteamalla, että *kuulostaa vähän...* Samalla hän tulee kyseenalaistaneeksi ”valittamisen” oikeutuksen. Tässä olisi ollut ehkä tarttumisen paikka

selvittää, mitä poikaoppilas sanomisellaan tarkoittaa. Kouluttaja olisi voinut myös aloittaa keskustelun siitä, miten tilanteesta riippuen pienetkin heitot voivat sattua toiseen.

Harhauttamisen lisäksi myös kiusaamisen verhoaminen leikiksi on kiusaamista piilottava seikka. Kiusaamiseen liittyvään testaamiseen kuuluu usein luokan sisäistä hauskanpitoa ja arjen tylsyyden torjuntaa (vrt. Willis 1984, 42-43). Kun leikin kohde tulkitaan naurettavaksi tai hauskaksi, syy onkin oikeastaan kohteessa itsessään. Syyllisyys poistuu ja kiusaamisen tulkinta hauskanpidoksi saattaa koko yhteisön siihen mukaan. Leikin ja kiusaamisen raja on häilyvä, eivätkä oppilaat voi olla aina varmoja, onko meneillään oleva toiminta leikkiä vai kiusaamista. Yhteisö sietää ja vaatii tietyn testaamisen sietämistä ilman, että siitä kannellaan ulkopuolisille. Virallinen maailma⁹ puolestaan ei aina puutu hyvin väkivaltaisiinkaan tekoihin, jos ne tulkitaan leikiksi. (Hamarus 2006, 140-145.)

Väkivaltaisiinkin tekoihin puuttumattomuuden voi olettaa koskevan etenkin poikia, joiden keskinäiseen kanssakäymiseen oletetaan kuuluvan rajujakin nahisteluja. Leikkitappeluita voi nähdä koulussa päivittäin, ja ne saattavat liittyä oman ja toisen paikan määrittelemiseen koulussa (Huuki 2003, 45; ks. myös Willis 1984, 45). Sanonta ”pojat on poikia” kuvaa tällaista ajattelutapaa. Sanonta vahvistaa ajatusta siitä, että pojat voivat rikkoa sääntöjä monin tavoin. Tytöt pidetään poikia ahtaammissa normikehyksissä, ja tytöiltä odotetaan ahkeruutta ja tunnollisuutta (Tarmo 1992, 291; Tolonen 1999b, 142; Huuki 2003, 47). Toisaalta sukupuolitetun lapsi-ihanteen on todettu myös hälventyneen, ja tilalle on tullut ideaali sukupuolten tasa-arvosta (Koski 1999, 39; 45). Marjatta Tarmo (1992) kuitenkin muistuttaa: ”Tasa-arvoon pyrkivänä toimintana sukupuolen huomiotta jättäminen on kuitenkin tehotonta, sillä se piilottaa muuntyyppiset vinoumat; vaikka sukupuoli olisi virallisesti neutralisoitu, se vaikuttaa epävirallisesti.” Opettajat uskovat vilpittömästi kohtelevansa tyttöjä ja poikia samalla tavalla. Sukupuolittunut kohtelu on tiedostamatonta, ja opettajat perustelevat sen yksilön ominaisuuksilla. (Tarmo 1992, 284.)

⁹ Päivi Hamaruksen tutkimuksessa oppilaat kuvasivat koulun virallista maailmaa lähinnä koulun virallisten sääntöjen kautta. Koulun henkilökuntaa kuvattiin virallisten normien vartijoina ja tiedon jakajina. (Hamarus 2006, 119.)

Kouluttajan puheessa on nähtävissä ajatus kilteistä tytöistä ja poikien väkivaltaisemmista toimimisen tavoista:

MS: Kannustan myös tyttöjä harrastamaan itsepuolustuslajeja. Ei pahaa, että osaa puolustaa itseään.

(6.a-luokka)

((Keskustelun aiheena ovat pedofiilit.))

MS: Älkää olko kiltejä. Nyt ei tarte olla kiltti tyttö. Sanokaa ”En tuu. Hyi, mee pois!”

(6.b-luokka)

MS: Etenkin pojat usein sanoo, että väkivalta on jees.

(8.a-luokka)

MS: Etenkin pojat on vetämässä koko ajan turpaan

(8.a-luokka)

MS: Onhan teille opetettu pojat jo pienenä, että naista ei saa lyödä?

(8.b-luokka)

Samansuuntaista ajattelua väkivaltaisesta poikakulttuurista osoittaa myös opettajan kommentti seuraavassa aineisto-otteessa. Tilanteessa pojat häiritsevät opetustilaisuutta juttelemalla ja muksimalla toisiaan:

MS: Pojat, yksikin lyönti vielä niin erotan teidät.

O: Ne osoittaa ystävyyttä.

((Pojat jatkavat juttelemista. Toinen siirretään eteen istumaan.))

(7.&8.-luokka)

Opettaja asettuu puolustamaan poikien käyttäytymistä määrittelemällä sen tavaksi osoittaa ystävyyttä. Myös Marjatta Tarmon (1992, 289) tutkimuksessa opettajat liittivät poikien häiriökäyttäytymiseen positiivisia sävyjä. Sitä pidetään tytöiltä odotettua itsehillintää avoimempänä, reilumpana ja luonnollisempänä. Tytöille ominaisena pidettyyn epäsuoraan aggressioon liitettiin negatiivisia sävyjä: se on salakavalaa ja siihen on vaikea puuttua.

Pojat saattavat kätkeä huumorin taakse paljon väkivaltaista toimintaa (Huuki 2003, 44; ks. myös Willis 1984, 40-41). Poikien kertoman mukaan huumoriin on suhtauduttava huumorilla, ja siitä suuttuva tai loukkaantuva saattaa joutua pilkan kohteeksi (Huuki 2003, 44). Kiusaamisen verhoaminen leikiksi tai sen näkeminen normaalina kanssakäymisenä vaikeuttaa muiden oppilaiden ja virallisen maailman edustajien puuttumista tilanteisiin.

Kiusaamisen suhdetta harhauttamiseen ja leikkiin ei opetustilaisuuksissa käsitelty kouluttajan aloitteesta, mutta oppilaat mainitsevat leikillään kiusaamisen:

MS: Kiusataanko hikareita? (Oppilaat sanovat kuorossa "joo".)

P1: Leikillään.

MS: Miksi kiusataan.

P2: Kateus.

(6.a-luokka)

MS: Kiusataanko teillä jos on hyvä koulussa?

P1: Vähän voidaan piikitellä, "hikke".

MS: Ai hikkekö on teillä nimitys sille? (Pari oppilasta toistaa ääneen "hikke".) Miksi?

P2: On mustasukkainen.

(8.b-luokka)

Kouluttaja käyttää itse ensimmäisessä esimerkissä termiä "hikari", jolla on negatiivisen sävyinen sisältö. Termin käyttämisen myötä koulussa menestyminen määrittyy negatiiviseksi asiaksi. Ensimmäisessä esimerkissä oppilas viittaa "leikillään" kiusaamiseen, ja toisessa esimerkissä puhutaan "vähän piikittelemisestä". Kun kiusaamisesta puhutaan leikkinä, se näyttäytyy harmittomana toimintana. Sellaisena se on hyväksyttävää. Kouluttaja ei tartu tilaisuuteen käsitellä sitä, että leikin ja kiusaamisen raja on häilyvä. Ajallisten resurssien vähyys voi olla syynä siihen, ettei tällaisiin kohtiin tartuta. Kiusaamisen suhde leikkiin ja harhauttamiseen eivät kuulu agendaan, eikä niistä ole aikaa keskustella. Aineistossa leikillään kiusaamisesta puhuvat vain pojat, mikä vahvistaa näkemystä siitä, että leikki ja huumori kuuluvat nimenomaan poikakulttuuriin.

5.1.3 Kiusaaminen: koko ryhmän asia?

Opetustilaisuuksissa tehdyn kiusaamisen määrittelyn yhteydessä kiusaaminen näyttäytyy ilmiönä, joka on vain kiusaajan ja kiusatun välinen konflikti. Poikkeuksena vetäjä toteaa yhdessä tilaisuudessa, että kiusaajana voi olla myös porukka. Muissa tapauksissa kiusaamista ei tarkasteltu useampien yksilöiden välisenä konfliktina käsitteen määrittelyn yhteydessä (vrt. Pikas 1990, 57). Keskityttäessä tarkastelemaan kiusaamista yksilöiden välisenä konfliktina, jää vähemmälle huomiolle se kiusaamistutkimuksissa yleinen määritelmä, että kiusaaja voi olla

yksilön lisäksi myös ryhmä (ks. esim. Olweus 1992, 14; Mannerheimin lastensuojeluliitto 2005, 6).

Vetäjä toi keskusteluun koko luokkaryhmän merkityksen kuitenkin puhuttaessa kiusaamisen lopettamisen keinoista. Toisilla oppilailla on merkitystä kiusaamisen lopettamisessa. Seuraavassa aineisto-otteessa vetäjä nostaa esiin kiusaamisen vahvistajan ja kiusatun puolustajan roolit:

MS: Onko kavereilla merkitystä kiusaamisessa? (Joku sanoo "on".) Jos naureskellaan ja yllytetään. Mitä silloin käy kiusaajalle?

P: Nauraa itsekseen.

MS: On retee. Entä miltä tuntuu kiusatusta?

T1: Tosi kurjalta.

MS: Tekisi mieli näytellä kiusaamistilanne, jos olisi aikaa. Entä jos kaverit käskee kiusaajaa lopettamaan?

T2: Varmaan lopettaa.

(2.-luokka)

Vahvistajat palkitsevat kiusaajaa naureskelullaan ja yllyttämällä (Salmivalli 1998, 52). Poikaoppilas päättelee vahvistamisen saavan aikaan kiusaajassa mielihyvää. Tilanne on kiusaajasta hauska. Poika kuvaa hauskanpitoa kuitenkin itsekseen nauramiseksi, eikä luokan tai oppilasryhmän yhteisenä hauskanpitoa. Näin keskustelu palaa taas yksilön tasolle. Vetäjä vetoaa empatian tunteisiin: *Entä miltä tuntuu kiusatusta?* Jos luokkatoverit vahvistamisen sijaan osoittaisivat kiusaajalle, etteivät he hyväksy kiusaamista, saattaa kiusaaminen loppua. Vetäjän johdattelun avulla samaan johtopäätökseen tulee myös esimerkissä oppilas, joka toteaa *varmaan lopettaa*. Esimerkissä näkyy opetustilaisuuksiin varatun ajan lyhyys. Kiusaamistilanne jää näyttelemättä ajan puutteen takia.

Vetäjä tuo keskusteluun myös ulkopuolisen roolin (ks. Salmivalli 1998, 52; Salmivalli 2003, 33).

Ulkopuolinenkin mahdollistaa puuttumattomuutensa kautta kiusaamisen:

MS: Jos ajattelette, ettei kuulu mulle, edesautatte kiusaamista. Yhdessä saatte loppumaan. Yhdessä moititte. Ei jaksakaan pullistella.

(6.a-luokka)

MS: Yritättekö olla näkemättä? Raukkamaista. Olen kuullut, että voi tulla ite kiusatuksi kun menee väliin. Menkää koko porukka.

(6.b-luokka)

Kiusaamisen salliminen ja siihen osallistuminen saattaa olla eräänlainen oppilaskulttuurin normi (Hamarus 2006, 126). Tällöin yksilön on vaikea asettua kiusatun puolelle, koska se olisi normien rikkomista. On olemassa vaara, että kiusatun puolustaja joutuu itse kiusatuksi. Oppilaat mainitsevat tämän pelon olemassaolon. Esimerkiksi käy kohta, jossa oppilas kertoo tapausesimerkin. Hänen tuttunsa oli mennyt kiusaamiseen väliin, mutta tätä väliin tulijaa ryhdyttiin kiusaamaan. Kiusatun puolustaminen ei ole helppoa. Kehottamalla koko porukkaa puuttumaan kiusaamiseen kouluttaja viestittää, että kiusaamisen lopettaminen on koko ryhmän vastuulla, ja että kiusaamista vastustavat voimat piilevät luokkatovereissa. Viime kädessä yksilöt itse vaikuttavat siihen, millaisia normeja ryhmälle muodostuu (Salmivalli 1998, 51). Vetäjä kertoo oppilaille, että luokkatoverien pitää puuttua kiusaamiseen. Kiusaajalle on osoitettava, etteivät muut ryhmänä hyväksy kiusaajan käyttäytymistä. Näin kiusaaja ei saa ryhmän tukea, vaan hän toimiikin nyt ryhmänormien vastaisesti. Kiusaamisen vähenemisen koululuokassa on osoitettu liittyvän luokan ryhmänormien muuttumiseen kiusaamiskielteisempään suuntaan (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 31).

Ulkopuolisten roolin esiin noston myötä vetäjä vastuuttaa kaikki ryhmän jäsenet ja luo vaihtoehtoista tapaa ymmärtää kiusaamistilannetta. Kun oma rooli ja koko ryhmän toiminnan kiusaamista ylläpitävä vaikutus ymmärretään, voi seurauksena olla kaksi kiusaamisen lopettamisessa merkittävää asiaa. Ensinnäkin kiusaamisen oikeutus saadaan purettua tapauksissa, joissa oppilaat katsovat kiusatun aiheuttavan itse ja siksi ansaitsevan kiusaamisensa. Toiseksi kiusaaminen saattaa näyttäytyä oman roolin tiedostamisen kautta epärealistisena ja aidosti vääränä asiana. (ks. Teräsahjo & Salmivalli 2002, 24; 31.)

Oppilaat myöntävät, että koko kaveriryhmän puuttuminen kiusaamistilanteeseen voisi ehkä auttaa. He eivät kuitenkaan itse tarjoa ratkaisuksi koko ryhmän puuttumista tai edes yksilön puuttumista:

MS: Miten kaverit voi auttaa?

P: Kertoo välikäntävalvojalle.

MS: Joo. Ja voi sanoa kiusaajalle, että toi on tyhmää.

(3.-luokka)

MS: Aina ei pysty olemaan kaveri, mutta täytyy antaa olla rauhassa. Ei saa kiusata. Mitä luokkakaverit voi tehdä kun tällaista ilmenee?

T: Lähteä pakoon ja kertoa välituntivalvojalle.

MS: Ei pakoon ehkä. Porukalla sanotte, että lopeta.

(2.-luokka)

Esimerkeissä oppilaat ehdottavat ratkaisuksi paikalta poistumista ja opettajalle kertomista. Oppilaiden ratkaisu ei ole toimia itse menemällä kiusaamistilanteessa väliin, eivätkä he ehdota myöskään ryhmän väliin menoa. Huomionarvoista on se, että jälkimmäisessä esimerkin kohdalla on juuri aikaisemmin keskusteltu kaverien merkityksestä kiusaamisen lopettamisessa. Tällöin tultiin siihen tulokseen, että koko ryhmän puuttuminen voi auttaa. Vetäjä toteaa, että porukalla puuttuminen on pakoon lähtemistä parempi vaihtoehto.

Keskustelussa kouluttaja vastuuttaa myös kiusattua:

MS: Kiusatusta voi tulla ujo ja arka niin, että riittää että kuulee sanan korva, niin se on jo ihan maassa. Tai voi sanoa kiusaajalle, että eikö mulla oooki hienot korvat. Ei suostu kiusatuksi. Sitä sanotaan itsetunnoksi.

(2.-luokka)

MS: Oma suhtautuminen on tärkeää. Ettei suostu kiusatuksi.

(7.&8.-luokka)

Aineisto-otteissa korostetaan kiusatun oman suhtautumisen ja reagoititavan merkitystä kiusaamisen lopettamisessa. Tätä näkemystä tukevat myös kouluväkivalta ryhmäilmiönä – tutkimusprojektin tulokset. Aggressiolla vastaaminen, avuttomuus ja välinpitämättömyys olivat tyypillisiä kiusatun toimintamalleja. Projektin tutkimuksessa oppilaat näkivät välinpitämättömyyden olevan kiusaamista vähentävä uhrin reagoititapa. Aggressiolla vastaamisen ja avuttomuuden nähtiin puolestaan provosoivan kiusaamiseen. (Salmivalli 1998, 106-107; 110-111; ks. myös Hamarus 2006, 115.) Kiusatun itsetunnon positiivisella tukemisella saattaisi olla vaikutusta kiusaamisen lopettamisessa. Myös Olweus (1992, 43) on sitä mieltä, että auttamalla lasta suurempaan riippumattomuuteen, itseluottamukseen ja kykyyn puolustautua tovereiden joukossa voidaan vähentää kiusatuksi joutumisen riskiä.

Tässä yhteydessä on kuitenkin hyvä nostaa esiin Gunnar Höistadin mainitsema seikka. Toteamalla kielteisen teon kohteeksi joutuneelle ”älä välitä siitä, niin kyllä he lopettavat, usko pois” vahvistetaan, että hän on kiusaamisen uhri eikä asialle voi mitään. Lapsi jää oman onnensa nojaan, ja hänen tuskansa kielletään. On tärkeää, että kiusaamiseen reagoidaan ryhtymällä konkreettisiin toimiin sen lopettamiseksi. Opettajat ja vanhemmat eivät saisi vähätellä kiusaamistilannetta ja olettaa, että se menee ohi itsestään. (Höistad 2003, 53; 79.) Myös Anna Rastas (2004, 40-42) puhuu ”älä välitä” –ajattelutavasta käsitellessään rasismien kokemuksista puhumisen vaikeutta. Tällainen ajattelutapa viestittää asian merkityksettömyyttä tai

vähäpätöisyyttä, eikä se kannusta kokemusten käsittelyyn. Uhrin jääminen yksin lisää ongelman henkilökohtaisuutta, mikä asettaa helposti yksilölle vaatimuksen myös selviytyä siitä itse. Yksin selviytymisen vaatimus saattaa aiheuttaa tilanteen, jossa lapsi ei rohkene puhua ongelmistaan.

Kouluttaja nostaa esiin kiusaajan ja kiusatun lisäksi ulkopuolisen, vahvistajan ja puolustajan roolit, ja hän yrittää tätä kautta saada oppilaat tiedostamaan eri roolien olemassaolon. Hän korostaa, että myös ulkopuolinen mahdollistaa puuttumattomuudellaan kiusaamisen. Kouluttaja korostaa, että muiden oppilaiden tulisi puuttua kiusaamiseen. Hän siis kannustaa oppilaita puolustajan rooliin. Salmivallin mukaan nämä kolme asiaa (roolien tiedostaminen, muiden kuin puolustajan roolin kiusaamista mahdollistavan vaikutuksen ymmärtäminen sekä puolustamisen sallitaksi ja toivotuksi tekeminen) ovat merkittäviä tekijöitä kiusaamisen ehkäisemisessä ja lopettamisessa (Salmivalli 1998, 170-171).

Oppilaat eivät näyttäisi tiedostavan kovinkaan hyvin muiden luokkatoverien roolia kiusaamisen lopettamisessa. Kiusaamiseen puututtaisiin hakemalla apua oppilasryhmän ulkopuoliselta ihmiseltä kuten välituntivalvojalta. Omia vaikutusmahdollisuuksia ei tiedosteta, tai sitten pelätään puuttumisen johtavan kiusatuksi tulemiseen. Näistä seikoista johtuen oppilaiden kanssa voisi olla tarpeellista keskustella siitä, miksi kiusaamistilanteisiin väliin meneminen on niin vaikeaa, sekä kiusaamisen prosessi- ja ryhmäluonteesta. Oppilaat määrittävät kouluttajan tavoin kiusaamisen lähinnä kahden yksilön väliseksi konfliktiksi. Oppilaille kiusaaminen tarkoittaa yksittäisiä tilanteita, joissa joku satuttaa toista esimerkiksi haukkumalla tai potkimalla. Kiusaamisesta ei puhuta prosessina. Kun kiusaamista käsitellään prosessi- ja ryhmäilmiönä korostuu se, että kiusaaminen syntyy ja kehittyy luokkayhteisössä, ja että se perustuu oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin (Salmivalli 2001, 399-400; Hamarus 2006, 94-95). Kiusaajan ja kiusatun lisäksi kiusaamistilanteissa voi olla mukana myös muita ihmisiä, joilla on merkitystä tilanteen kulussa. Tätä asiaa korostamalla oppilaat saatettaisiin pohtimaan omaa toimintaansa ja rooliaan kiusaamistilanteissa.

5.2 Miksi kiusataan?

Kiusaamisen määrittelemisen jälkeen opetustilaisuuksissa keskusteltiin siitä, millainen on tyypillinen kiusattu ja kiusaaja. Nämä keskustelut olivat samalla pohdintoja siitä, miksi kiusaamista tapahtuu.

5.2.1 Kiusatun muotokuva

Kiusaaminen ei kohdistu sattumanvaraisesti kehen tahansa. Ei voida nimetä mitään ulkoista poikkeavuutta tai muuta yksittäistä tekijää yksilössä, joka johtaisi aina kiusaamiseen. Miksi joku joutuu systemaattisen hyökkäyksen kohteeksi kun taas toinen jätetään rauhaan? Onko kiusatussa jotain, joka laukaisee kiusaamisen?

Kiusaamistutkimuksissa tehtyjen havaintojen (ks. esim Lahelma 1999, 91; Hamarus 2006, 111) tavoin myös omassa aineistossani oppilaat liittyvät kiusaamiseen erilaisuuden. Oppilailta kysyttiin opetustilaisuuksissa esimerkiksi *millaisia kiusataan helpommin* tai *millaisia kiusatut ovat*. Kysymysten muoto johdattelee rakentamaan tyypillisen kiusatun muotokuvaa. Kysymys ”miksi kiusataan” ei johdattaisi keskustelemaan niin suoraviivaisesti yksilön ominaisuuksista. Oppilaat käyttävät itse sanaa erilainen kuvatessaan tyypillistä kiusattua. Yhdessä oppilaat ja vetäjä tarkentavat sitä, mitä tarkoittaa ”erilainen”:

MS: Millaisia kiusataan helpommin?

P1: Erilaisia.

MS: Eritellään mitä tarkoittaa.

T1: Jos on silmälasit.

MS: Onko kiusattu niitä jolla on silmälasit?

P2: Ei ((Hänellä on silmälasit.))

T2: Jos on vähän pyöree.

MS: Kenties yleisin kiusaamisen syy. Jo 3.-luokkalaiset laihduttaa. Riittää kun syö terveellisesti ja urheilee. Voi menettää kyvyn tulla äidiksi. Kiusataanko pienempikokoisia poikia? (ei kommentteja) Voi armeijassa huitaista ohi pituuskasvussa. Muita syitä? (6.b-luokka)

Esimerkissä vetäjä käyttää sanaa syy erilaisuuden määrittelyn yhteydessä. Hän toisin sanoen määrittelee erilaisuuden kiusaamisen syyksi. Hän tulee näin tehdessään uusintaneeksi yleistä

ajatustapaa, jonka mukaan kiusaamisen syyt ovat löydettävissä ennen kaikkea kiusatusta itsestään. Erilaisuuden määrittelyminen näyttäisi olevan oppilaille helppoa. He nimeävät erilaisuudeksi monia helposti havaittavia ulkoisia seikkoja. Erilaisuus on oppilaille mm. sitä, että *on pienempi, ruma tai pulleampi*. Erilaisuus voi olla myös sitä, että *on silmälasit, puhuu eri tavalla tai käyttää rumia vaatteita*. Jos oppilaat eivät itse mainitse tummempaa ihonväriä kiusaamisen aiheuttajaksi, se nostetaan esiin vetäjän toimesta. Keskustelussa tullaan siihen tulokseen, että myös muita oppilaita tummempi ihonväri on yleinen kiusaamisen syy.

Pikas (1990, 63) toteaa, etteivät tutkijat ole voineet vahvistaa ulkonaisia poikkeavuuksia kiusaamisen syyksi. Kaikki ylipainoiset, silmälasia käyttävät tai muuten ulkoisesti poikkeavat eivät joudu kiusaamisen kohteeksi. Olweus (1992, 33) toteaa, että ulkonäön poikkeavuudet eivät ole niin merkittävä kiusaamisen aiheuttaja kun yleisesti luullaan. Lähes jokainen on ”erilainen” jollain tavoin. Hamarus (2006, 128) huomauttaa, että kiusaamisprosessin jatkuessa pitkään saattaa jopa unohtua, mikä oli kiusaamisen alkuperäinen syy. Ulkoisia tekijöitä ei voi jättää huomiotta, mutta ne eivät myöskään yksin selitä kiusaamista.

Erilaisuuden määritelmää laajennetaan opetustilaisuuksissa ulkoisista ominaisuuksista tiedustelemalla oppilailta, millaisia kiusatut ovat henkisiltä ominaisuuksiltaan. Vetäjä kysyy mm.: *Millainen luonteenpiirre on sellaisella, jota kiusataan helposti*. Näin kiusatuille rakennetaan ulkoisen poikkeavuuden lisäksi sisäistä poikkeavuutta. Oppilaille sisäisen erilaisuuden määrittelyminen ei ole yhtä helppoa kuin ulkoisen erilaisuuden määrittelyminen. Vastaukseksi luonteenpiirrettä koskevaan kysymykseen saattaakin saada jonkin fyysisen ominaisuuden, kuten vammaisuuden. Ruumiiseen ja etnisyyteen liittyvät erot ovat helposti nähtävissä, ja ne havaitaan siksi luonteenpiirteitä helpommin. Vetäjä ehdottaa, että ujoja ja hiljaisia kiusataan enemmän kuin muita. Oppilaat ovat asiasta samaa mieltä.

Vetäjän tekemä kiusatun sisäisen poikkeavuuden määritelmä muistuttaa Olweuksen passiivisen uhrin tyyppiä. Olweuksen mukaan kiusattu on useimmiten tällainen passiivinen uhri: varovainen, herkkä, ahdistunut ja heikon itsetunnon omaava vetäytyjä. Käytöksellään ja asenteellaan hän viestittää toisille olevansa turvaton ja arvoton yksilö, joka ei kosta hyökkäyksiä tai loukkauksia. Olweus erottaa myös provokatiivisen uhrin, joka on ahdistunut, käyttäytyy aggressiivisesti ja hänellä on usein keskittymisvaikeuksia. Aggressiivisella käytöksellään hän provosoi muita. (Olweus 1992, 34-35.) Pikas (1990, 64-66) huomauttaa kuitenkin, että on vaikea sanoa

tuntematta uhrin koko henkilöhistoriaa kehittyvätkö nämä persoonallisuuden piirteet vasta itseen kohdistuvien hyökkäysten seurauksena.

Kiusatuilla lapsilla on tutkimusten mukaan todettu olevan usein negatiivinen minäkuva ja heikko itsetunto (ks. esim. Salmivalli 1998, 132; 137). Oppilaat eivät mainitse tätä yleisesti tiedettyä asiaa. Vetäjä saattaa hakea tätä asiaa vastaukseksi tiedustellessaan kiusatun henkisiä ominaisuuksia. Minäkuvalla käsitetään yleensä yksilön vastausta kysymykseen ”millainen minä olen”. Kiusatut pitävät usein itseään vähemmän älykkäinä ja vähemmän viehättävinä kuin muut koululaiset pitävät itseään. Itsetunnolla puolestaan kuvataan yksilön arviota siitä, ”miten suhtaudun siihen, millainen olen”. Hyvä itsetunto ei tarkoita mahdollisimman positiivista tai jopa narsistista kuvaa itsestä, vaan siihen sisältyy myös omien heikkouksien tunnustaminen ja hyväksyminen. (Salmivalli 1998, 118.) Tutkimusten perusteella on vaikea sanoa, ovatko negatiivinen minäkuva ja alhainen itsetunto kiusaamisen syy vai seuraus. Tämä pätee etenkin silloin, kun tutkitaan jo kiusatuksi joutuneita. Kiusaaminen on varmasti vaikuttanut yksilön minäkuvaan ja itsetuntoon negatiivisella tavalla.

Kiusaamista koskevia pitkittäistutkimuksia on tehty melko vähän. Tutkittaessa kiusaamisen seurauksia on todettu, että kiusatuksi joutumisen kielteiset vaikutukset eivät, vastoin aikaisempia oletuksia, kohdistukaan nimenomaan itsetuntoon. Kiusatuksi joutumisella näyttäisi olevan suurempi vaikutus siihen, millaiseksi kiusattu kokee toiset ihmiset jatkossa. Kiusatuksi joutumisen seurauksena kiusattu alkaa pitää toisia ihmisiä yhä epäluotettavampina ja vihamielisempinä. Tällä puolestaan on vaikutusta kiusatun ihmissuhteiden laadulle. (Salmivalli 2005, 56.) Salmivalli päättelee, että kielteinen käsitys itsestä on pikemminkin vertaissuhdeongelmien syy kuin seuraus. Vertaissuhdeongelmista puolestaan seuraa yhä kielteisempi käsitys ikätovereista. (em. 52.)

Tytöt ja pojat kuvaavat opetustilaisuuksissa erilaisuutta pääpiirteittäin samalla tavoin. Oppilaat ja kouluttaja puhuvat erilaisuudesta suurelta osin sukupuolineutraalina asiana. Joitain asioita kuvataan kuitenkin sukupuolittuneesti. Tytöille näyttäisi olevan tärkeää pukeutumiseen liittyvät seikat, sillä ainoastaan tytöt mainitsivat pukeutumisen kiusaamisen syyksi. Tutkimusten mukaan myös poikien keskuudessa pukeutumisella on tärkeä sija tavallisuuden määrittelemisessä (Tarmo 1989, 42; Tolonen 2002, 251). Toisaalta Hamaruksen (2006, 116) kiusaamista koskevan tutkimuksen mukaan pukeutumisella oli tärkeä sija määriteltäessä nimenomaan tavallista ja hyväksyttyä tyttöä. Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että erilainen pukeutuminen kiusaamisen

aiheena on merkityksellisempää tytöille. Kouluttaja käsittää pukeutumisen koskettavan yhtä lailla tyttöjä kuin poikiakin erilaisuuden aiheena. Hän puhuu koko koululuokkaa tai koulua koskettavasta pukeutumiskoodistosta.

Toinen erilaisuuden määrittelyyn liittyvä seikka, josta oppilaat puhuvat sukupuolittuneesti, on ylipaino. Ainoastaan tytöt mainitsevat lihavuuden kiusaamisen aiheeksi. Kouluttaja puhuu ruumiiseen liittyvistä ihanteista asiana, joka koskettaa sekä tyttöjä että poikia, joskin hieman eri tavoin:

*MS: Tyttöjen tulisi näyttää supermalleilta ja poikien kehon tulisi olla kuin kehonrakentajilla.
(8.b-luokka)*

Tutkimusten mukaan ulkonäkö, oma tyyli ja muodikkaus merkitsevät nykyään nuorille miehille yhä enemmän. Ruumiin kauneuteen ja terveyteen keskittynyt kulutuskulttuuri on löytänyt myös ”tavalliset” nuoret miehet, eikä se ole enää esimerkiksi bodausta harrastavien marginaaliryhmien asia. (Wilska 2001, 67-68.)

Pituuden aiheuttaman kiusaamisen kouluttaja liittää nimenomaan poikiin, vaikka pojat itse eivät nosta tätä asiaa esiin:

*MS: Etenkin pojat kasvaa eri tahtia. Se voi olla kiusaamisen syy. Ei huolta, vielä armeijassa voi kasvaa muiden ohi.
(7.&8.-luokka)*

Taitavuus urheilussa on poikiin kohdistuva kulttuurinen oletus, josta poikkeaminen voi olla kiusaamisen aihe:

((Keskustelun aiheena ovat kiusaamisen syyt.))

P1: Jos on huonompi jossain urheilulajissa.

MS: Onko pojilla erityisesti kiusaamisen syy?

P2: Oon nähny vielä kolmannella.

(6.b-luokka)

MS: Mitä tarkoitat erilaisella?

T: Jos kaikki muut pojat pelaa jalkapalloa, niin se ei pelaa.

(2.-luokka)

Ensimmäisessä esimerkissä poikaoppilas mainitsee huonommuuden urheilussa kiusaamisen aiheeksi. Kouluttaja kysyy vahvistusta oletukselleen, että tämä olisi kiusaamisen syy

nimenomaan poikien keskuudessa. Jälkimmäisessä esimerkissä tyttöoppilaan mielestä kiusaamisen syy voi olla se, ettei tee samoja asioita kuin muut sukupuolensa edustajat. Tässä jalkapallon pelaaminen mainitaan pojille tyypilliseksi urheilulajiksi, ja tästä tyypillisyydestä poikkeaminen voi olla kiusaamisen aihe. Tuija Huukin mukaan vääränlainen maskuliinisuuden esittäminen eli vääränlainen poikana olemisen tapa voidaan ajatella perusteeksi, jolla oppilas ansaitsee tulla kiusatuksi (Huuki 2003, 50). Oman sukupuolen odotusten mukainen käyttäytyminen on merkityksellistä myös tytöille hyväksytyksi tulemisessa (Hamarus 2006, 116).

Tarja Tolonen (1999b, 152-154) toteaa, että sijoitamme tyttöjä ja poikia kulttuurisille jatkumoille stereotyyppien avulla (vrt. Hall 1999, 122-123). Stereotyyppioissa on kyse kulttuurisista resursseista, joiden avulla oppilaat positioivat ja heitä positioidaan koulu yhteisössä. Tolosen mukaan stereotyyppiat ”hiljaisista tytöistä” ja ”äänekkäistä pojista” elää yhä koulu yhteisössä. Kuitenkin liian hiljaisen tytön ideaali ei ole kovin arvostettua oppilaskulttuurissa, ja toisaalta myös liian äänekäs tyttö on kummajainen. Myöskään hiljaiseen poikaan ei liitetä kulttuurisia arvostuksia. Sen sijaan rento, sopivan älykäs ja äänekäs poika on arvostettu informaaleissa suhteissa. Toisin sanoen myös oppilaat itse suuntautuvat näihin sukupuolittuneisiin odotuksiin. Oppilaat itse kuvaavat tavallista (ja siten hyväksyttävää) poikaa villinä ja vilkkaana sekä tavallista tyttöä rauhallisena, hiljaisena, vaikkakin joskus myös vilkkaana (Tarmo 1989, 47; Tolonen 1999b, 152).

Opetustilaisuuksissa oppilaat peilaavat erilaisuutta tavallisuutta vasten:

MS: Millaista kiusataan helpommin?

T: Osaa koulussa.

MS: Eli hyvä?

T: Joo.

MS: Miksi?

T: Koska se on parempi kuin muut.

(7.&8.-luokka)

Esimerkissä oppilas toteaa, että kiusatuksi joutuu helpommin, jos on *parempi kuin muut*. Toisin sanoen keskivertoisesta koulumenestyksestä poikkeaminen voi olla kiusaamisen syy. Hamaruksen mukaan luokkayhteisössä vallitsee normi, jonka mukaan opettajan on kohdeltava oppilaita tasapuolisesti. Tätä vasten on helppoa rakentaa mielitelevän oppilaan maine. Toiseus voi siis olla myös ylemmyyden toiseutta, jolloin kiusataan kateudesta. (Hamarus 2006, 114; ks.

myös Koivisto & Tamminen 1997.) Edellä oleva esimerkki osoittaa myös sen, että oppilaskulttuurin ja koulun kulttuurin arvostukset voivat olla ristiriidassa keskenään. Koulun kulttuuri arvostaa koulumenestystä. Oppilaskulttuurissa koulumenestys, tai ainakin sen esiintuominen, ei ole erityisen arvostettua.

Tutkimusten mukaan tavallisuus määrittyy eri tavoin tytöille ja pojille (ks. esim. Lahelma 1999, 87; Tolonen 2002, 253; Hamarus 2006, 116). Tytöille tavallisuus merkitsee etenkin arkisuutta tai pidättyvyyttä suhteessa naisellisuuteen. Pojille tavallisuus merkitsee rentoutta ja siisteyttä. (Tolonen 2002, 251.) Aineiston valossa pukeutuminen ja painoon liittyvät seikat näyttäisivät olevan merkityksellisempiä tytöille kuin pojille kiusaamisen aiheina. Kouluttaja puhuu niistä myös poikia koskettavina asioina. Pojille merkityksellisempää näyttäisi olevan kyvykkyys urheilussa, ja tähän ajattelutapaan suuntautuu myös kouluttaja. Näitä kolmea seikkaa lukuun ottamatta tytöt ja pojat määrittivät erilaisuutta samojen asioiden kautta, eikä viittauksia sukupuolittuneisiin odotuksiin tehty muussa yhteydessä erilaisuutta määriteltäessä.

5.2.2 Miten suhtautua erilaisuuteen?

Opetustilaisuuksissa erilaisuus määritellään siis kiusaamisen syyksi. Oppilaat nostavat itse esiin erilaisuuden. Se on asia, jota vetäjä odottaakin vastaukseksi. Kun yhdessä opetustilaisuudessa oppilaat eivät maininneet erilaisuutta kiusaamisen syynä, vetäjä totesi sen sanomalla: *Kiusataan kun on erilainen*. Erilaisuuden sisällöllinen määrittely on saatettu loppuun, kun lista erilaisista ominaisuuksista on kasvanut pitkäksi. Tarkoitus on osoittaa, että joukossamme on paljon erilaisia ihmisiä, jotka tulisi hyväksyä erilaisista ominaisuuksistaan huolimatta:

*MS: Ujot, arat, oon kuullu, että on syy kiusaamiselle. Tulee eri paikkakunnalta, murre, r-vika, hörökorvat. Eläköön erilaisuus.
(6.b-luokka)*

Vetäjä konstruoi erilaisuudesta vähemmän outoa ja vierasta ominaisuutta. Teräsahjo ja Salmivalli (2002, 22) käyttävät tällaisesta puhetavasta nimitystä samanarvoisen oppilaan identiteetin rakentaminen. Tästä on kyse silloin, kun erilaisuudesta tehdään normaali ja hyväksyttävä ominaisuus. Erilaisuus onkin positiivinen asia: *Eläköön erilaisuus*. Ihminen tulisi hyväksyä sellaisena kuin hän on. Myös omaa erilaisuutta tulisi arvostaa:

MS: Onko sinua kiusattu ihonvärin takia? Kun sinulla on tumma iho.
T: Ei oikeestaan. Joskus. Sanon, että minä olen musta, sinä olet valkoinen.
MS: Mun mielestä sulla on kaunis iho.
(2.-luokka)

Kouluttaja purkaa erilaisuuden oikeutusta kiusaamisen syynä myös toteamalla, että on olemassa erilaisuutta, jolle lapsi ei voi itse mitään:

((Keskustelun aiheena on vanhempien takia kiusaaminen.))
MS: Ei lapsi voi sille mitään. Turha kiusata.
(2.-luokka)

Tutkimuksissa onkin todettu, että lasten suhtautuminen poikkeavuuteen, jonka he ajattelevat olevan itse aiheutettua, on yleensä torjuvampaa (Salmivalli 1998, 85; Teräsahjo & Salmivalli 2002, 20).

Vetäjä ohjaa oppilaita näkemään erilaisuuden positiivisena asiana. Oppilaat määrittelivätkin erilaisuutta yleisellä tasolla positiivisena asiana:

MS: Olisko kiva, jos kaikki olisivat samanlaisia? (Moni viittaa.)
P: Ei.
MS: Ei niin.
(2.-luokka)

MS: Haluaisitteko olla samanlaisia? (Oppilaat sanovat kuorossa ”ei”.)
(6.a-luokka)

Ihonväristä puhuttaessa oppilaiden suhtautuminen oli monenlaista. Pojat käyttivät aineistossa humoristisia heittoja puhuessaan ihonväriin liittyvistä ennakkoluuloista. Tyttöjen suhtautuminen on suvaitsevaisempaa, ja tähän sukupuoliseen jakoon suuntautuu myös kouluttaja:

MS: Millainen on teidän suhtautuminen rasistiseen käytökseen? Voin kuvitella tyttöjen vastaukset. Kuulisin mielelläni poikien mielipiteitä.
P: Ei kiva, jos erivärisiä hakataan. Sen ymmärtää, että suhtautuu varautuneemmin.
MS: Molempien käyttäytyttävä hyvin toista kohtaan.
T: Jos nään erivärisen ja jos sitä kiusataan, alan heti tutustua. Ne on tosi mukavia.
(6.a-luokka)

MS: Mitä jos teidän luokalla on erivärisiä. Miten suhtautuisitte?
T: Samanlainen ihminen on vaan erivärinen.
PI: Se on vaan maalattu eri väriksi (vitsikkäällä äänellä).
MS: Tytöt on usein suvaitsevampia kuin pojat. Metsäläiskansan kateus nousee esiin.

P1: Neekeri (vitsikkäällä äänellä).

*P2: Joukkueessa oli. Sillä oli musta paita. En meinannu erottaa, mutta se oli mukava jannu. (naurua luokassa)
(8.a-luokka)*

Ensimmäisessä aineisto-otteessa kouluttaja olettaa, että tytöt ovat suvaitsevaisempia. Hän haluaa siksi kuulla nimenomaan poikien kommentteja. Esimerkissä poika tuomitsee ”eriväristen” hakkaamisen, mutta hänen mielestään varautunut suhtautuminen on ymmärrettävää. Tässä on kyse ennakkoluuloisesta asenteesta. Se saa ihmiset jo ennalta ajattelemaan, tuntemaan tai ymmärtämään jonkin ryhmän tai sen jäsenen ominaisuudet ja teot tässä tapauksessa negatiivisella tavalla. Asenteet ja ennakkoluulot ohjaavat henkilöhavaintoja ja tulkintoja, ja niillä on suora vaikutus käyttäytymiseen sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Kielteiset ennakkoluulot ja asenteet saattavat johtaa yksilön syrjimiseen tai kiusaamiseen. (Laine 2005, 91-92.) Ensimmäisen esimerkin tyttö liittää ”erivärisiin” positiivisia ominaisuuksia: *ne on tosi mukavia*. Hän rakentaa ”niille” samanarvoisen oppilaan identiteettiä. Puhetapana se purkaa käsitystä siitä, että kiusaamisen kohde ansaitsisi kiusaamisen ominaisuuksiensa takia. Toisaalta Teräsahjo ja Salmivalli (2002, 22) huomauttavat, että kyse ei välttämättä ole erilaisuuden hyväksymisestä vaan keinoista, joilla erilaisuudesta konstruoidaan vähemmän vieras ja outo ominaisuus. Oppilaan käyttämä sana ”ne” luo maahanmuuttajille homogeenistä toiseuden identiteettiä, jolloin rajanveto ”meidän” eli valtakulttuurin ja ”heidän” eli maahanmuuttajien välillä tulee uusinnettua.

Toisessa esimerkissä tyttö toteaa ”eriväristen” olevan ihminen siinä missä me muutkin. Hän vetoaa ihmisyyden kunnioittamiseen. Vetäjän kommentti siitä, että tytöt ovat usein poikia suvaitsevampia (ainakin asenteiden tasolla), näyttäisi pitävän aineiston valossa paikkansa. Pojat heittäytyvät vitsikkäiksi ja verhoavat ennakkoluuloiset asenteensa huumoriin. Ensimmäisenä puhuva poika käyttää rasistista neekeri-sanaa, mutta sen käyttöön ei tässä puututa. Tästä johtuen termin käyttö saatetaan tulkita hiljaisesti hyväksytyksi. Rasistiseen kiusaamiseen puuttuminen edellyttää, että kiusaamisen oikeutus kiistetään kyseenalaistamalla rasistiset puhe- ja toimintatavat (Rastas 2004, 46).

Suomalaisuus näyttäytyy ihonväristä puhuttaessa banaalina eli arkisen tavallisena kansalaisuutena, jota vasten maahanmuuttajat nähdään toisina ja erilaisina (ks. Tolonen 2002, 254; Manninen 2003, 62). Voimakkaan yhtenäiskulttuurin korostamisen myötä ymmärrys kulttuurin monimuotoisuudesta voi hämärtyä. Koulun ja kulttuurin välinen suhde on

vastavuoroinen. Oletus yhtenäiskulttuurista ja ”tavallisesta suomalaisuudesta” on vaikuttanut myös kouluun muokaten sen arvomaailmaa. (Tolonen 1999a, 11.) Tavallisuutta painottavat arvostukset ja käytännöt siirtyvät välillisesti oppilaskulttuuriin (Tolonen 2002, 265).

Myös muissa yhteyksissä kuin ihonväristä puhuttaessa voi huomata, että erilaisuus voi olla oppilaille myös negatiivinen asia:

MS: Vaatteet, onko teillä tiukka pukeutumiskoodi?

P: Ei saa olla einariteinari.

T1: Toisen mielestä rumat vaatteet.

T2: Jos kaikki pukeutuu samalla lailla, siitä voidaan kiusata.

T3: Jos on hyvä itseluottamus, ei välitä jos joku sanoo kun pukeutuu eri lailla.

(8.a-luokka)

Esimerkissä poikaoppilas käyttää ilmaisua *ei saa*, jonka katson viittaavan oppilaskulttuurissa vallitseviin normeihin. Homogeenisuuden oletus sisältyy nuorten keskinäisiin suhteisiin ja tapoihin määritellä itseään (Tolonen 2002, 265). Oppilaat eivät saisi erottua näkyvästi yhteisesti hyväksytyistä tavoista pukeutua, käyttäytyä jne. Toisaalta toisena puhuva tyttö toteaa, että toisena ääripäänä myös täysin samanlainen pukeutuminen voi olla kiusaamisen syy. Jonkinasteinen erottautuminen on siis suotavaa. Oppilaat taiteilevat erilaisuuden ja samanlaisuuden välillä. Toisia ei saisi matkia, vaan sen sijaan yksilöllisyyttä ja persoonallisuutta ihailaan. Kuitenkin tavallisesta erottautuva pukeutuminen saatetaan määrittää myös snobbailuksi, hienosteluksi, epämuodikkuudeksi tai rumuudeksi. (ks. myös Hamarus 2006, 125.)

Sosiaalisista hierarkioista, epävirallisista normeista ja arvostuksista ääneen puhuminen purkaa niiden yhteisöllistä valtaa (Hamarus 2006, 211). Vetäjä yrittää purkaa nuorten kulttuurin tiukkoja normeja sekä ohjata hyväksymään erilaisuutta ja itsenään olemista etenkin ruumiinkuvaan liittyen:

MS: Olen kuullut, että jo 3.-luokkalaiset laihduttaa. ((Kertoo anoreksiasta.)) Hyvä liikunta ja terveellinen ruoka riittää. Ei tarvitse laihduttaa. Olkaa rauhassa semmoisia kun olette.

T: Tutulla on anoreksia. On ollut normaali mutta pyöreänpuoleinen. Nyt sitten saa syömiskohtauksia ja oksentaa. Sen paino heittelee ja se on vaarallista.

MS: En anna rahoja McDonald'sille. On riistofirma.

(6.a-luokka)

*MS: Ruualla puljaus on lisääntynyt. Jos liikkuu ja syö hyvin niin pitäis saada olla niin kuin on. Pitäisi olla mallin vartalo tai pojilla v-vartalo ja six pack. Yrittäkää säilyttää tasapaino tän soopan keskellä.
(8.a-luokka)*

Ensimmäisessä esimerkissä vetäjä yrittää purkaa nuorisokulttuurin normeja toteamalla: *Ei tarvitse laihduttaa*. McDonald'sin hän tuomitsee riistofirma. Epäselväksi jää, viittaako hän riistofirma-sanalla kenties tehokkuusajattelusta johtuvaan työntekijöiden riistämiseen tai luonnonvarojen riistämiseen. Jälkimmäisessä esimerkissä vetäjä viittaa median välityksellä leviäviin ihanteisiin, mielikuviin ja tyyliihin. Ne tulevat yleensä aikuisten maailmasta, ja nuoret omaksuvat niitä. Kouluttaja piirtää rajaa aikuisten ja lasten maailman välille, ja pitää tärkeänä pitää ne erillään. *Ruualla puljaus* on lisääntynyt sen takia, että aikuisten maailmassa vallitsevat ulkonäköpaineet ovat siirtyneet myös nuortenkulttuuriin. Ihannekehon uudenlainen kulttuurinen määritelmä on tuonut uuden syyn kiusaamiselle oppilaiden keskuudessa.

Julkisessa keskustelussa on ryhdytty viime aikoina puhumaan nuoruuden katoamisen sijasta lapsuuden katoamisesta. Esimerkiksi jo päiväkotikäisille myydään seksikkäitä nuorten vaatteita. (Wilska 2001, 69.) Vetäjä piirtää rousseaulaiseen tyyliin kuvaa viattomasta lapsesta, jota aikuisten maailman huonot puolet eivät saisi tavoittaa liian aikaisin:

*MS: Jo 6.-luokkalaiset käyttää tupakkaa ja alkoholia, valitettavasti. ((Kertoo 7.- ja 8.-luokasta, jolla nuori oli kuollut kun oli ottanut lääkkeitä ja alkoholia.)) Ne on vaarallisia. Älkää ikinä tehkö sitä. Olkaa niin pitkään lapsia kun voitte. Kerkeää kyllä maksaa veroja. Nauttikaa lapsuudesta.
(6.a-luokka)*

Opetustilaisuuksien agendan taustalla on näkemys siitä, että ympärillämme oleva suuri erilaisuuden määrä johtaa siihen, ettei erilaisuudesta jakseta enää välittää. Toisin sanoen erilaisuuteen ei silloin kiinnitetäisi huomiota. Esimerkiksi erilaisuuden hyväksymisestä vetäjä poimii poikansa koulun, jossa moni oppilas edustaa ei-suomalaista kulttuuria. Tästä johtuen koulussa *ei enää jakseta välittää* tummasta ihonväristä. Vetäjän mielestä jokaisella koululuokalla pitäisi olla vähintään yksi tummaihoisen oppilas. Anna Rastas (2002,15) huomauttaa kuitenkin, ettei pelkkä erilaisuuden lisääminen maisemaan lisää tasa-arvoa, jos erilaisuutta ei esitetä tasa-arvoisena. Voi pohtia myös sitä, onko kyse enemmän sietämisestä vai hyväksymisestä kun vetäjä toteaa, ettei hänen poikansa koulussa erilaisuudesta *jakseta enää välittää*. Toteamuksen myötä erilaisuus on tulkittavissa myös negatiiviseksi asiaksi.

Leena Suurpää on kritisoinut etnisyyteen liittyen rasismi-suvaitsevaisuus –jakoa liian karkeana. Yksilö ei välttämättä olekaan rasisti tai suvaitsevainen, vaan nämä voivat perustua samankaltaisille todellisuuden käsittämisen ja arvottamisen tavoille. Suvaitsevaisuus on usein epäsymmetrisesti rakentunut suhde, johon liittyy monia maahanmuuttajiin kohdistettuja ehtoja. (Suurpää 2002, 42-43; Suurpää 2005.) Yhtenä suvaitsevaisuuden leimallisena piirteenä on pidetty erilaisuutta kohtaan tunnettua epäluuloa ja erojen tarkastelua ongelmana, jolloin suhde suvaitsevan ja suvaittavan välillä määrittyi hierarkkiseksi. Leena Suurpää puhuu suvaitsevaisuudesta tämän päivän keskeisenä ”hyvän” ihmisen normina, joka on saavuttanut tietynlaisen itseisarvon. Myytti suomalaisen kansallisen kulttuurin yhtenäisyydestä elää edelleen. Keskustelu monikulttuurisuudesta jää helposti retoriikan tai periaatteen tasolle, jos suvaitsevaisuus perustuu maahanmuuttajien ja valtaväestön välisten suhteiden etäisyyteen ja kulttuurierojen tekoon. Tällöin on kyse passiivisesta suvaitsevaisuudesta eikä kanssa toimimisesta. Suvaitsevaisuuden normiin uskomisen tekee rasismista piiloista. Vaikka keskustelun lähtökohta olisikin erilaisuuden kunnioittaminen, voi erojen painottaminen johtaa siihen, että ryhmät ja yksilöt leimataan pysyvien erojen kantajiksi. (Suurpää 2005, 43-46; 51-60.) Passiivisessa suvaitsevaisuudessa on kyse raja-aitojen pystyttämisestä ”meidän” ja ”toisten” välille, jolloin kulttuurinen vastavuoroisuus jää toteutumatta käytännössä.

Erilaisuutta käsitellään opetustilaisuuksissa nimenomaan yksilön ominaisuutena, eikä sen sosiaalista ja kulttuurista määrittymistä huomioida. Koska erilaisuuden noteeraaminen ja sille annetut merkitykset ovat sosiaalisia ja kulttuurisia voidaan olettaa, ettei samoista asioista kiusata kaikkialla. Erilaisuus on suhteellista, ja kohtaamishetken maisema vaikuttaa siihen, mihin kaikkeen kiinnitetään huomiota. Erilaisuuden huomaamista ja tulkitsemista suuntaavat myös yksilön subjektiivinen kyky nähdä ja tulkita näkemäänsä. (Rastas 2002, 10; 15.) Seuraavassa esimerkissä vetäjä poikkeuksellisesti tarttuu erilaisuuden suhteellisuuteen:

((Oppilaat pohtivat, millaisia 3.-luokkalaisia saatetaan kiusata helpommin.))

T: Ruma.

MS: Mutta kuka määrittelee ruman?

(3.-luokka)

Opetustilaisuuksissa erilaisuudeksi määrittyvät lyhyys, ylipaino, rumat vaatteet, murteen käyttäminen, ruma ulkonäkö, ”hikarius”, huonous urheilussa (pojat), tumma ihonväri ja silmälasien käyttäminen. Keskustelemalla kulttuurisista arvostuksista voitaisiin avartaa oppilaiden näkemyksiä, ja auttaa ymmärtämään kulttuurien moninaisuutta ja hyväksymään se

(Hamarus 2006, 211). Erilaisuuden määrittelyn yhteydessä olisi voinut pohtia sitä, että oikeastaan jokainen meistä on erilainen jollain tavoin. Esiin ei tule se, että oikeastaan kuka tahansa on potentiaalinen kiusattu, tai että kyse on ennemminkin siitä, mikä milloinkin määritellään erilaiseksi. Näin erot näyttäytyvät luonnollisina ja muuttumattomina. Kuitenkin tutkimusten mukaan kiusaamisen kohteeksi joutuminen on varsin sattumanvaraista, ja se on periaatteessa mahdollista kaikille luokkayhteisön jäsenille. Periaatteessa kaikista meistä voi löytää jotain erilaista kun tarpeeksi etsitään. Niin kauan kun luokkayhteisössä on eniten outo, jota kiusataan, välttyvät muut valinnalta tulla kiusatuiksi. Oppilaiden keskuudessa yleinen kiusatuksi tulemisen pelko saa oppilaat liittymään näkyviin tai hiljaisiin kiusaamisen kannattajiin. (Hamarus 2006, 136.)

Erilaisuuden suhteellisuuden painottaminen voisi saattaa oppilaita kyseenalaistamaan sen, että yksilön ominaisuudet olisivat kiusaamisen perimmäinen syy. Useimmissa tapauksissa kiusaamiseen liittyy ihmissuhdevaikeuksia, ei niinkään poikkeava ulkonäkö tai käytös (Höistad 2003, 108). Erilaisuuden puhettavan avulla voidaan tehdä rajanveto normaalin ja ei-normaalin välillä, jossa ei-normaalin piiriin asettaminen on yksi keino pitää yksilö yhteisön ulkopuolella, tai muutoin hallita ja vaikuttaa (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 22). Neutraalinakin puheenpartena kiusatun määrittäminen erilaiseksi sekä kiusaamisen syiden etsiminen kiusatusta itsestään vaikeuttavat kiusattuun oppilaaseen samastumista (Lahelma 1999, 92; Teräsahjo & Salmivalli 2002, 21). Toisaalta Salmivalli (2003, 30) on todennut, että kiusattujen lasten ominaisuuksien selvittäminen on tärkeää, vaikka sitä usein vastustetaankin. Tällä tavoin saadaan tietoja kiusaajista (keihin he kohdistavat hyökkäyksensä, mikä heitä provosoi) ja kiusaamisen ilmiöstä yleisemmin. Jotkut lasten ja nuorten ominaisuudet ennustavat kiusatuksi joutumista, mutta kiusaaminen ei koskaan ole kiusattujen vastuulla tai heidän syytensä. Salmivalli (em.) painottaa, että jokainen ansaitsee tulla hyväksytyksi kaikkine ominaisuuksineen.

Kun opetustilaisuuksissa määritellään kiusaamisen syynä olevaa erilaisuutta, tulee tavallisuus samalla määriteltyä. Yksilöön liitetty erilaisuus edustaa käänteisesti yhteisön kulttuurisesti arvostamia piirteitä, ja näin kiusaamisella voidaan luoda ja uusintaa kulttuurisesti hyväksytyjä ja arvostettuja arvoja ja ihanteita (Hamarus 2006, 198). Kiusatun piirteiden vastakohtina heijastuvat nuorten kulttuurin hyväksymät, arvostamat ja ylläpitämät tavat käyttäytyä ja olla (em. 116). Oppilaiden puheen perusteella hyväksyty oppilas: ei ole pienikokoinen, ei ole liian hyvä koulussa, ei puhu eri tavalla kuin muut ja ei ole hiljainen. Lisäksi hän: tekee samoja asioita kuin muutkin sukupuolensa edustajat, on vaaleaihoinen, normaalipainoinen, pukeutuu samalla tavalla

kuin muut matkimatta kuitenkaan muita, on hyvä urheilussa (pojat), ei käytä silmälaseja ja on sosiaalinen.

Kun opetustilaisuuksissa erilaisuus määritellään kiusaamisen syyksi, oppilaskulttuurissa vallitseva näkemys turvallisesta tavallisuudesta ja kiusatuksi tulemisen mahdollistavasta erilaisuudesta tulee samalla uusinnetuksi (ks. Lahelma 1999, 92). Tällöin erilaisuutta on vaikea arvostaa ja pitää positiivisena asiana, vaikka siihen opetustilaisuuksissa pyrittäisiinkin.

5.2.3 Me emme kiusaa erilaisia

Oppilaat luettelevat monia kiusaamisen syitä, jotka liittyvät usein ulkoiseen erilaisuuteen. Samalla he kuitenkin tuomitsevat sen, että näistä syistä kiusataan. Toisin sanoen kiusaamiseen suhtaudutaan asenteiden tasolla tuomitsevasti. Tässä kohtaa on hyvä muistaa, että oppilaat saattavat toimia ryhmän normien mukaisesti, vaikka ne olisivatkin omien asenteiden vastaisia. Ryhmän jäsenet valvovat ryhmän normien noudattamista, ja kiusatuksi joutuminen voi olla sanktio ryhmän normien rikkomisesta. Kiusatuksi tulemisen pelko voi aiheuttaa sen, että yksilö toimii ryhmän normien mukaisesti, vaikka ne eivät vastaisikaan hänen omia asenteitaan.

Oppilaat kertovat erilaisuudesta johtuvaa kiusaamista olevan olemassa, mutta sitä ei tapahdu niinkään ”täällä”. Käytän tästä nimitystä etäännyttämisen logiikka. Sitä voidaan käyttää kolmella tasolla. Ensinnäkin väkivalta- ja kiusaamiskokemukset etäännytetään itsestä. Asioita ei tapahdu itselle:

*T: Mulle ei oo käyny niin, mutta teatterissa harjoitellaan mitä tapahtuu, kun potkaisee jotta näyttäis mahdollisimman aidolta.
(6.a-luokka)*

Oppilas katsoo tarpeelliseksi erikseen painottaa, että vastaavaa ei ole tapahtunut itselle. Aineistossa on yleisestikin hyvin vähän kuvauksia omista kokemuksista. Lähinnä puhutaan toisten kokemusten kautta. Tässä kohtaa on syytä muistuttaa, ettei opetustilaisuuksien tarkoitus ollutkaan ruotia käynnistyneitä kiusaamistapauksia, vaan herättää keskustelua koulussa ja muualla tapahtuvasta väkivallasta yleisellä tasolla. Poikkeuksellisesti pienemmät oppilaat (2.- ja

3.-luokkalaiset) kertovat kokemuksistaan niinkin avoimesti, että vetäjä kehottaa miettimään, mitä haluaa kertoa julkisesti opetustilaisuudessa:

((Oppilas on kertonut edellä tapauksesta, jossa hänen isänsä joutui pahoinpitelyn kohteeksi.))

M: Hyvä tässä kohtaa muistuttaa, että kannattaa miettiä mitä haluaa kertoa tässä. Voi vaikka opelle puhua kahdestaan.

(3.-luokka)

Sen lisäksi, että oppilaat kieltävät itseen kohdistuneen kiusaamista tai väkivaltaa, he saattavat erikseen mainita, etteivät ole olleet mukana kuvatussa tapahtumassa edes sivusta seuraajana:

T: En nähny, mut menee vessa tukkoon (kun vetää toisen hanskat alas vessanpöntöstä).

(6.b-luokka)

Samaa itsestä etäännyttämistä tehdään koulukiusaamisen syistä puhuttaessa:

T: Vanhoista vaatteista tai tavaroista voidaan kiusata, mutta se ei ole mikään syy. Mulla on kaks isosiskoa ja saan niiden tavarat, mutta ei mua kiusata.

(2.-luokka)

Esimerkin tyttö myöntää kiusaamista tapahtuvan vanhojen tavaroiden takia. Hän kuitenkin kiistää sen, että tämä oikeuttaisi kiusaamisen, ja kertoo käyttävänsä itsekkin siskojensa vanhoja vaatteita ja tavaroita. Sanomisellaan hän asettaa itsensä erilaisuuden kategoriaan. Tyttö toteaa samaan hengenvetoon, ettei häntä tästä huolimatta kiusata. Oppilailla näyttäisi olevan paljon tietoa kiusaamisesta ja sen syistä, mutta he haluavat esittää sen sellaisena tietona, joka ei ole subjektiiviseen kokemukseen perustuvaa. Samalla tavoin esimerkiksi silmälasipäiset oppilaat kieltävät itse tulleensa kiusatuksi, ainakaan enää, vaikka silmälasit määriteltäisiin kiusaamisen aiheeksi. Toinen etäännyttämisen taso onkin ajallinen etäännyttäminen:

MS: Kiusataanko silmälasista?

T: Joskus kun sain kolmannella.

(6.a-luokka)

Esimerkissä tyttö myöntää tulleensa kiusatuksi silmälasistaan, mutta toteaa sen tapahtuneen monta vuotta sitten. Jos kiusaaminen on joskus ollutkin ongelma, niin se ei ole sitä enää. Samaa ajallista etäännyttämistä tehdään yleensä myös muista kiusaamisen aiheista puhuttaessa. Myönnetään jonkin asian olevan yleinen kiusaamisen syy, mutta samalla todetaan, ettei moisesta asiasta kiusata enää heidän luokallaan:

((Keskustelun aiheena ovat kiusaamisen syyt.))

P1: Jos on huonompi jossain urheilulajissa.

MS: Onko pojilla erityisesti kiusaamisen syy?

P2: Oon nähny vielä kolmannella.

(6.b-luokka)

Aineiston valossa ei voi ottaa kantaa siihen, onko esimerkiksi silmälaseista kiusaaminen tyypillistä vain ensimmäisillä vuosiluokilla. Olennaista tässä on se, että asia koetaan tärkeäksi mainita.

Kolmas etäännyttämisen taso on asioiden ulkoistaminen omasta luokkaryhmästä tai koulusta:

MS: Ihonväri. Voiko sen takia tulla kiusatuksi?

T: Voi.

P: Ei tässä koulussa.

MS: Hyvä.

(7.&8.-luokka)

Esimerkissä tyttö myöntää, että ihonvärin takia voi tulla kiusatuksi. Luokkatoveri kuitenkin toteaa perään, että kyseisestä asiasta ei kiusata heidän koulussaan. Merkittävä asia tässä on se, että aineisto-otteen tyttö on vaaleaihoinen ja poika tummaihoisen. Poika kieltää kohdanneensa omassa koulussaan kiusaamista, joka johtuisi hänen ihonväristään. Edellisen aineisto-otteen suuntaisesti oppilaat saattavat myöntää, että erilaisista vaatteista kiusataan (jossain muualla). Siirryttäessä tiedustelemaan, onko luokalla tiukka pukeutumiskoodi, on oppilaiden yhteen ääneen antama vastaus kielteinen. Yksi poikkeus tähän löytyy aineistosta:

MS: Millainen pukeutumiskoodi teillä on? Voiko tulla kiusatuksi?

T: (vastaa välittömästi) Tulee usein kiusatuksi. Jätän omaan arvoonsa.

(6.a-luokka)

Kysymällä pukeutumiskoodista vetäjä osoittaa olevansa tietoinen oppilaiden keskuudessa vallitsevasta yhdenmukaisuuden normista ja sen yhteydestä kiusaamiseen. Oppilaan näin suora kiusatuksi tulemisen ääneen sanominen on aineistossa harvinaista. Oppilas kertoo, ettei hän välitä erilaisesta pukeutumisestaan aiheutuvasta kiusaamisesta. Samalla hän epäsuorasti kritisoi koulussa vallitsevaa pukeutumismnormia. Hän ei pukeudu tietyllä tavalla vain, koska oppilaskulttuurin pukeutumiskoodit niin vaativat: *Jätän omaan arvoonsa*. Seuraavassa on esimerkki omasta ryhmästä ulkoistamisesta:

MS: Ootteko ollu luokalla, jossa ei ole kiusattu?

P: Samulia on kiusattu (nauravalla äänellä) ((Oppilaan nimi on muutettu.))

T: Ei meidän luokalla saa kiusata.

(8.a-luokka)

Poikaoppilas kertoo humoristisella äänensävyllä, että *Samulia on kiusattu*. Heiton tarkoitus saattaa olla tunnelman keventäminen, tai se saattaa olla vuorovaikutustilanteessa varovaisuutta lisäävä piikki. ”Kiusattu” Samuli on mukana opetustilaisuudessa, ja hän hymyilee muiden oppilaiden tapaan tälle kommentille. Oppilaiden taustoja tietämättä ja ilman luokkailmapiirin tutkimista kommentin merkitystä ja todenmukaisuutta on vaikea tietää. Tyttöoppilas kertoo, ettei heidän luokallaan saa kiusata. Kommentti ilmaisee kiusaamisen vastaista asennetta koko ryhmän tasolla. Pikasin (1990, 100) mielestä kiusaamisen tuomitsemisella saattaisi olla merkitystä kiusaamisen ehkäisemisessä, jos luokan enemmistö saataisiin se keskustelussa tekemään. Potentiaaliset kiusaajat pitävät mielessään enemmistön mielipiteen.

Etäännyttämisen myötä kiusaaminen näyttäytyy ilmiönä, joka ei ole ainakaan tässä hetkessä näille oppilaille ongelma. Kiusaamisesta rakennettiin tyypillisesti ilmiötä, joka kuuluu ajallisesti tai tilallisesti kaukaisuuteen. Tämä on merkillistä, kun kiusaamistutkimusten kautta tiedämme, että koulukiusaaminen on varsin yleistä sekä ala- että yläasteella. Olisi lyhytnäköistä päätellä oppilaiden puheesta, että he eivät näe kiusaamista lainkaan ongelmana omassa luokkayhteisössä tai koulussa. Aineistosta on löydettävissä muutamia kohtia, joissa kiusaamista myönnetään myös tapahtuneen.

Syitä etäännyttämiselle voi olla monia, ja ne liittyvät osin siihen, mitä pohdin aiemmin aineiston rajojen ja mahdollisuuksien käsittelyn yhteydessä (luku 4.4). Ensinnäkin keskustelu tapahtuu ryhmässä. Itseen kohdistuneesta kiusaamisesta tuskin tullaan kertoneeksi tilanteessa, jossa kiusaaja tai kiusaajat ovat mahdollisesti läsnä. Lisäksi kiusaamisen käsite on vahvasti häpeällä ladattu, ja siksi useimmat eivät tunnusta tulleen kiusatuksi tai vähättelevät tilannetta. Toiseksi vetäjä edustaa sitä virallista (aikuisten) maailmaa, jolle kertominen saatetaan tulkita kanteluksi. Kuten aikaisemmin on todettu, kiusaamisen salliminen ja siihen osallistuminen saattaa olla oppilaskulttuurin normi. Tällöin ryhmän ulkopuoliselle kertominen saatetaan tulkita normin rikkomiseksi, mistä seuraa sanktio. Tähän liittyy pelko siitä, että kiusaamisesta kertominen vain pahentaisi tilannetta. Opetustilanteita voisi verrata tilanteeseen, jossa poliisi vieraillee luokassa. Kuinka moni oppilas olisi valmis kertomaan poliisille, jos luokalla olisi ilmennyt huumeiden

käyttöä? Kolmanneksi vetäjä on oppilaille entuudestaan tuntematon ihminen, mikä ei ole omiaan lisäämään sitä luottamuksen ilmapiiriä, jota kiusaamisesta kertomisen voi olettaa vaativan.

Koulukiusaaminen ei ole asia, josta oppilaat voisivat puhua täysin avoimesti opetustilaisuuksissa. Kiusaamisilmiön etäännyttäminen puheessa itsestä, nykyisyydestä, luokkayhteisöstä ja kouluyhteisöstä osoittaa, miten vaikeaa kiusaamisongelmaa on lähestyä. Luokkayhteisön ulkopuolisten on vaikea päästä käsiksi ongelmaan, koska se osin kielletään ja piilotetaan.

Höistadin mielestä aikuisten tehtävä on tunnistaa kiusaaminen uhrien puolesta, sillä kiusatut eivät usein hae itse apua. Myös luokkayhteisön sisäpuolella oleva tukioppilas voi toimia välikätenä kiusaamisen huomaamisessa. (Höistad 2003, 102.) Kiusatuille saattaisi olla myös helpompaa hakea apua tukioppilaalta kuin aikuisilta. Lisäksi vaikuttamalla luokassa vallitseviin ryhmänormeihin on todettu voitavan vähentää kiusaamista (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 26). Tällöin kiusaamiseen vaikuttaminen tapahtuu ikään kuin ryhmän sisältä käsin. Tästä on kyse opetustilaisuuksissa kohdissa, joissa vastuutetaan koko ryhmä huomaamaan ja lopettamaan kiusaamisen. Kiusaamiseen puuttumisesta ja avun hakemisesta yritetään tehdä hyväksyttävämpää.

5.2.4 Kiusaaja: uhri vai juppi?

Kysymällä oppilailta *millainen kiusaaja on tai millaisia kiusaajat ovat* ryhdyttiin rakentamaan kuvaa tyypillisestä kiusaajasta. Kiusatusta puhumisen yhteydessä esitettyjen kysymysten tavoin myös nämä kysymykset suuntaavat pohtimaan yksilön ominaisuuksia. Kysymys ”miksi jotkut oppilaat kiusaavat toisia oppilaita” olisi ollut vähemmän yksilön ominaisuuksiin viittaava. Kiusaamisen määritelmän ja tyypillisen kiusatun ominaisuuksien tavoin myös tyypillisen kiusaajan kuvailu vaikutti olevan oppilaille helppoa. Kiusaajaan liitettiin ominaisuuksia, jotka liittyivät kotiin (*vanhemmat voi olla ilkeitä, äiti ja isä on humalassa, kotona ei mee hyvin, vanhemmat on paljon töissä, ei saa kotona huomiota, köyhät vanhemmat*), kiusaajan fyysiseen olemukseen (*näyttää ilkeiltä, yleensä isompia kuin kiusatut*), kiusaajan käyttäytymiseen (*koviksia, juppeja ts. yrittää olla enemmän kuin on*), asemaan ryhmässä (*ei ole kavereita*) ja koulumenestykseen (*huono koulussa*).

Kun kiusattua kuvattiin lähinnä ulkoisten ominaisuuksien kautta, käyttivät oppilaat kiusaajasta puhuessaan yleistä käsitystä kiusaajan heikosta itsetunnosta ja huonoista kotioloista. Yleinen käsitys on, että kiusaajalla on alhainen itsetunto, jota hän yrittää peittää tai nostaa kiusaamisen kautta. Tätä näkemystä näyttäisi loogisesti tukevan se, että kiusaamisen kohteeksi valitaan yleensä helposti voitettava puolustuskyvytön uhri. Tutkimustulokset kiusaajan itsetuntoon liittyen ovat kuitenkin ristiriitaisia, mikä saattaa joissain tapauksissa johtua metodisista puutteista. Itsetuntoa on perinteisesti mitattu itsearviointilomakkeilla, mikä tuottaa tulokseksi pikemminkin yksilön tyylin arvioida itseään julkisesti. (Salmivalli 1998, 120-121.) Esimerkiksi yksilöllä, jolla on heikko itsetunto, on taipumus vastata itsearviointitilanteissa hitaasti, epäloogisesti tai ei lainkaan, ja hän käyttää hyvin neutraaleja käsitteitä kuvauksissa. Tämä johtuu siitä, ettei yksilö tunne itseään. (Laine 2005, 45.)

Olweuksen (1992, 35) tutkimusten mukaan kiusaajilla ei yleensä ole keskimääräistä huonompi itsetunto eivätkä he ole ahdistuneita tai koe oloaan turvattomaksi. Kiusaajat käyttävät hänen mukaansa usein aggressiivista reaktiomallia (ks. myös Pulkkinen 1977, 163). Eeva Penttilä (1994, 86) kirjoittaa Olweuksen ajatusten mukaisesti: ”Kiusaajan sisäinen omakuva poikkeaa näet monella tavalla siitä sisäisestä reppanasta, jona me hänet helpommin hyväksyisimme. Sen sijaan tyypilliset kiusaajat ovat: rohkeita ja suhteellisen itsevarmoja, omasta mielestään hyvinkin suosittuja ja hauskoja, rohkeita ja voimiltaan muita ja etenkin uhrejaan vahvempia, impulsiivisia ja dominoimishaluisia, hanakampia ärsyyntymään kuin muut.” Olweuksen tutkimusta kiusaajan itsetunnosta ja aggressiivisesta käyttäytymisestä voi kritisoida vahvasti siitä, että se on ainoastaan poikiin kohdistuva tutkimus. Myös yhtälöä hyvästä itsetunnosta ja aggressiivisesta käyttäytymismallista voi kritisoida. Aggressiiviseen käyttäytymiseen kuuluu yleensä heikko kyky sietää pettymyksiä (Pulkkinen 1977, 163). Heikko pettymystensietokyky puolestaan kertoo heikosta itsetunnosta (Laine 2005, 47).

Lapsen itsevarma käyttäytyminen ei ole välttämättä vahvan itsetunnon merkki. Itsetunnoltaan heikko ihminen voi käyttäytyä tyrannisoivasti, dominoivasti, huomiota herättävästi ja häiritsevästi. Laineen mukaan koulukiusaajan kohdalla on usein kyse juuri tästä. Käyttäytymistä ulkoapäin tarkkaileva saattaa tulkita virheellisesti dominoivan käyttäytymisen merkiksi hyvästä itsetunnosta. Laine toteaa useiden tutkimusten tukevan käsitystä siitä, että koululuokan kiusattujen, ujojen, syrjäänvetäytyvien ja torjuttujen lisäksi myös kiusaajilla on usein keskitasoa heikompi itsetunto. Kielteisen minäkuvan omaava ihminen tarvitsee ennakkoluuloja muita ihmisiä ja ryhmiä kohtaan pönkittääkseen itseään. (Laine 2005, 27; 46-48.) Myös Merenheimon

tutkimuksen mukaan itseluottamuksen heikkous on yhteydessä kiusatuksi joutumisen lisäksi myös kiusaajaksi kehittymiseen. Tähän liittyvät myös emotionaaliset häiriöt. Merenheimon mukaan yksilön kokemushistorialla on suuri vaikutus heikon itsetunnon ja emotionaalisten häiriöiden kehittymiseen. (Merenheimo 1990, 140.)

Kouluväkivalta ryhmäilmionä –projektin tutkimuksen mukaan sekä kiusatulla että kiusaajalla on huono itsetunto, mutta se on epäterve eri tavoin. Kiusaajilla on usein tarve korostaa itseään, ja kiusaaminen voidaan nähdä yhtenä itsekorostuksen muotona. Kiusaajat eivät kestä negatiivista palautetta itsestään, ja he ovat riippuvaisia jatkuvasta ulkoisesta palautteesta koskien itseään. Kyse ei siis kiusaajien kohdalla ole välttämättä huonosta itsetunnosta sanan perinteisessä merkityksessä, vaan osuvampi nimitys voisi olla epävakaata itsetuntoa. Yksi kiusaamista vähentävä tekijä voisikin olla toisenlaisten itsekorostuksen tapojen tarjoaminen kiusaajalle. (Salmivalli 1998, 140-141.)

Vaikka huonoa itsetuntoa kiusaamiseen ryhtymisen syynä ei ole voitu empiirisesti todistaa, näyttää niiden välillä olevan läheinen yhteys. Kiusaamisen taustalla saattaa olla tarve dominoida, pönkittää omaa asemaa tai tuoda itseään esiin toveriryhmässä (Koivisto & Tamminen 1997, 81; Salmivalli 1998, 31). Etenkin pojilla kiusaamisen merkitys saattaa olla vallassa, toisten dominoimisessa ja itsen esiin tuomisessa. Tyttöillä kiusaaminen voi olla enemmän tilannekohtaista sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden ”hoitelemista” ja järjestelemistä (Salmivalli 1998, 78). Aineistossani ei ole kuitenkaan havaittavissa eroja siinä, miten tytöt ja pojat kuvaavat tyypillistä kiusaajaa.

Päivi Hamaruksen tutkimuksessa oppilaat eivät kuvanneet kiusaajaa usein lainkaan kiusaamista koskevissa kirjoituksissa ja haastatteluissa. Kiusattua kuvailtiin sen sijaan paljonkin. Kiusaajaa kuvattaessa kerronnalla annettiin vaikutus kollektiivisesta kiusaamisesta käyttämällä paljon passiivia ja me-muotoista kerrontaa. Silloin kun kiusaajaa kuvattiin, syntyi kuva suosittua asemaa ja hyväksyntää hakevasta koviksesta tai johtajatyypistä. (Hamarus 2006, 108-110.) Myös omassa aineistossani nuoremmat oppilaat kuvasivat kiusaajaa kovikseksi tai jupiksi. Tällaista kuvaamista ei kuitenkaan juuri esiintynyt kuudennelta luokalta ylöspäin. Tyypillisempää oli konstruoida kiusaajasta uhria. Kiusaajaa ei määritelty kiusatun tavoin niinkään ulkoisen erilaisuuden kautta, vaan pohdittiin enemmänkin kiusaamiseen ajautumiseen johtavia seikkoja. Sekä oppilaat että vetäjä konstruivat kiusaajasta uhria, joka hakee apua tai oirehtii kiusaamisensa kautta:

MS: Millainen on kiusaaja?

T1: Usein itse kiusattu. Kotona ei mee hyvin, vanhemmat paljon töissä, ei saa huomiota. Tuntuu, että muut ei välitä. Mitä väliä mitä teen.

T2: Useimmat purkaa pahaa oloa.

*MS: Ette sortuneet, että kiusaaja on kovis. Olen huolissani molemmista.
(6.a-luokka)*

Esimerkissä oppilaat puhuvat kiusaajasta ymmärtävään sävyyn. Hän on ikään kuin olosuhteiden uhri. Kiusaajalla on paha olla, ja kiusaaminen on eräänlainen oire tästä pahoinvoinnista. Myös tutkimusten vahvistama yleinen tietous roolien vaihtumisen mahdollisuudesta nousee esiin aineisto-otteessa. Oppilas mainitsee, että kiusaaja on *usein itse kiusattu*. Vetäjä hyväksyy vastauksen. Etenkin nuoremmat oppilaat *sortuvat* määrittelemään usein kiusaajaa kovikseksi. Kuitenkin jo 2.-luokkalaiset näkevät asian myös laajemmin, joskin vasta johdattelun avulla:

MS: Miten niillä (kiusaajilla) menee kotona?

P: Vanhemmat voi olla ilkeitä.

T: Äiti ja isä voi olla humalassa. Kotona voi olla huonot oltavat.

*MS: Totta. Yleensä kiusaajilla on huonot oltavat, ja ne on ollut itsekkin kiusattuja. Kiusaamalla ne pyytää apua aikuisilta.
(2.-luokka)*

Kiusatun tavoin myös kiusaajaa konstruointiin erilaisena yksilönä. Ei katsota, että oikeastaan kuka tahansa saattaisi sortua kiusaamiseen. Kiusaajan erilaisuuden korostaminen ei kannusta pohtimaan omaa toimintaansa, jos pitää itseään normaalina. Itsensä määrittely mahdollisimman tavallisena, sekä kiusatun ja kiusaajan määrittely erilaisena tekee kiusaamisongelmasta toisten ongelman. Jos kiusaamista selitetään yksinomaan yksilöllisillä tekijöillä unohtuu helposti, että myös vuorovaikutuksellisilla ja ympäristöstä johtuvilla tekijöillä saattaa olla merkitystä. Olweuksen tutkimuksessa koulukohtaiset erot kiusaamismäärissä todettiin suuriksi. Merkitseviä vastavoimia kiusaamiselle olivat mm. koulun henkilökunnan asenteet, tavat ja käytös. (Olweus 1992, 45-46.) Merenheimo (1990, 62-63) muistuttaa, että kiusaaminen tarvitsee aina tilanteen, ja tilanne toteutuu aina jossain. Näin ollen koulukiusaamisen tarkastelussa tulisi huomioida myös koulu organisaationa, koska koulukiusaaminen tapahtuu sen puitteissa. Yksilöt eivät yksiselitteisesti kuvaa toiminnoillaan kiusaamisen syitä. Koulumaailmassa on omat arvot ja ihanteet, ja tähän koulukulttuuriin kuuluvat myös opettajat ja koko kouluorganisaatio kokonaisuutena.

5.3 Opetuskeskustelujen mahdollisuudet ja keinot ehkäistä kiusaamista

Koulukiusaamisen ehkäisemisessä ja poistamisessa on pidetty tärkeänä huomioida yksilön, ryhmän ja koulun tason toimenpiteet. Koulun tasolla toimenpiteitä voivat olla välituntivalvonnan tehostaminen ja kiusaamista ehkäisevien yhteisten sääntöjen laatiminen (Penttilä 1993, 17; Hamarus 1998, 29). Kouluyhteisön tasolla kiusaamista voidaan poistaa luomalla sellaista kulttuuria, jossa kaikille oppilaille yhteistä kiusatuksi tulemisen pelkoa voidaan käsitellä. Näin voidaan luoda sosiaalisesti turvallinen oppimisympäristö. (Hamarus 2006, 138.) Tärkeää on avoin vuorovaikutus koulussa ja luokkayhteisössä.

Koulun henkilökunta toimii koulussa käyttäytymisen esimerkkinä. Oppilaat ovat tietoisia opettajien ja rehtorin toiminnasta koulun kiusaamistapauksissa ja reagoivat siihen. Koulun normien sisältö mitätöityy, ellei koulun henkilökunta toimi niiden mukaisesti. (Hamarus 2006, 211.) Luokkayhteisön tasolla on tärkeää, että opettaja on tietoinen oppilaiden välisistä sosiaalisista suhteista, oppilaiden arvostuksista ja asenteista sekä oppilasyhteisössä vallitsevista epävirallisista normeista. Tämä on edellytys kiusaamisilmiön tunnistamiselle ja ymmärtämiselle. (em. 153-154.) Luokkaryhmässä voidaan tehdä empatia- ja roolinottoharjoituksia, joiden kautta harjoitellaan uusia toimintatapoja ja toisen asemaan asettumista (Salmivalli 1998, 168).

Yksilötasolla on huomioitava, että yksilön asenteet ja toiminta voivat olla ristiriidassa keskenään. Pelkkä asenteisiin vaikuttaminen puhumalla ei riitä ehkäisemään koulukiusaamista. Oppilaille tulee tarjota tietoa ja taitoa liittyen sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin. Tämän lisäksi tulee tarjota vaihtoehtoisia toimintatapoja, joita pitää myös harjoitella käytännössä. Tunnistettuihin kiusaamistilanteisiin on puututtava välittömästi ja johdonmukaisesti. (Salmivalli 1998, 169; 177.)

Pikasin mukaan on erotettava kouluväkivallan ehkäiseminen ja akuuttien tapausten käsittely toisistaan. Kun liikutaan ehkäisemisen tasolla, voi asenteiden muokkauksella olla merkitystä (Pikas 1990, 100). Asenteet ja ennakkoluulot ohjaavat henkilöhavaintoja ja tulkintoja. Tällä puolestaan on suora vaikutus ihmisen käyttäytymiseen sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Laine 2005, 91.) Opetuskeskustelut ovat Pikasin mielestään tärkein menetelmä, kun asenteita muokataan keskustelemalla ja vahvistamalla. Ulkopuolinen vierailija, kuten tässä projektin kouluttaja, voi johdattaa aiheeseen. (Pikas 1990, 99-101.) Asenteenmuokkaajat eivät kuitenkaan tartu itse prosessiin. Jos kiusaaminen on päässyt alkuun, ovat mahdollisuudet pienet lopettaa

kiusaaminen pelkästään luokan kanssa keskustelemalla. Akuuttien kiusaamistapausten käsitteleminen vaatii jotain muuta kuin asenteiden muokkausta. Silloin tarvitaan vuoropuhelua kiusaajien kanssa. (Pikas 1990, 105; 115.)

Lyönnistä puheeksi –projektin tavoite oli ehkäistä väkivaltaa ottamalla se puheeksi kouluissa lasten, nuorten, heidän vanhempiensa sekä opettajien kanssa. Opetuskeskustelujen tarkoitus ei ollut puuttua akuutteihin tapauksiin, vaan ottaa puheeksi erilaiset väkivallan muodot oppilaiden kanssa. Tällä tavoin haluttiin vaikuttaa lasten ja nuorten ajatteluun ja käyttäytymiseen. Oppilaita ei kehoitettu puhumaan avoimesti henkilökohtaisista kokemuksistaan, vaan heitä ohjattiin keskustelemaan omista ongelmistaan kahden kesken turvallisen aikuisen kanssa. Sen sijaan mielipiteiden sanomiseen kannustettiin. Tilaisuuksissa oli mukana yleensä myös kyseisen luokan opettaja, mutta hänen henkilökohtaiselle vastuulleen jäi se, miten asioiden käsittelyä luokassa jatkettiin tai jatkettiin sitä lainkaan. Koulun yhteisistä säännöistä ja toimimisen tavoista, kuten kiusaamisesta aiheutuvista seuraamuksista, ei opetustilaisuuksissa puhuttu. Lähestymistapa kiusaamisilmiöön oli yksilökeskeinen. Opetustilaisuuksien tavoite kiusaamisen ehkäisemisessä oli lähinnä herättää keskustelua väkivallasta, vaikuttaa oppilaiden asenteisiin, tarjota toimintamalleja ongelmatilanteisiin ja kertoa avun tarjoajista.

Oppilaiden ajatteluun voidaan parhaiten vaikuttaa vahvistamalla jo olemassa olevia mielipiteitä (Pikas 1990, 101). Kouluttaja noudatti tätä logiikkaa johdonmukaisesti. Hän kehottaa heti opetustilaisuuden alussa sanomaan rohkeasti mielipiteitä ja myös, jos on eri mieltä hänen kanssaan. Seuraavat aineisto-otteet havainnollistavat asenteiden vahvistamisen logiikkaa:

T: Puhumalla pitäisi pystyä selvittämään asiat. On heikkous, jos sortuu väkivaltaan. Ei ole tullut vastaan kun elokuvissa.

*MS: Hyvä kun nostit tuon esiin, että väkivallan käyttö on heikkous.
(6.a-luokka)*

MS: Sitten on ihonväriin liittyvä kiusaaminen. Mikä on teidän asema, jos joku on erivärinen? Mielipiteitä. Onko kiusaamisen kohde?

T: On siinä mielessä, että sitä jotkut kiusaa, mutta se on tyhmää.

*MS: Kunpa kaikki ajattelisivat noin.
(8.b-luokka)*

Vetäjä yrittää saada oppilaat oivaltamaan ja sanomaan ”totuuden” itse. Tähän hän käyttää kyselytekniikkaa. Tästä näkökulmasta tilaisuuksien koulutuntimainen eteneminen (kysymys-

vastaus-kolmannen position vuoro) voidaan nähdä harkittuna taktiikkana. ”Totuutta” ei saarnata, vaan se johdatellaan oppilaiden mieliin.

Vetäjä käyttää vain vähän kehotuksia, kieltoja tai käskyjä koulukiusaamisesta puhuessaan. Muista väkivallan teemoista puhuessaan hän käyttää paljon sellaisia ehdottomuutta ja arvottamista ilmaisevia sanoja, kuten *ikinä, aina, kauhea, kielletty, väärin, oikein, paha, hyvä, synti*. Koulukiusaamisesta puhuttaessa sävy on johdattelleva ja neuvotteleva. Koulukiusaamisen kohdalla lapset saattavat tietää enemmän kuin aikuinen. Puhutaan lasten keskuudessa tapahtuvista asioista, joten saarnaava ja oppilaiden yläpuolelle asettuva asennoituminen ei olisikaan tarkoituksenmukaista.

Arvot ja asenteet ovat yleensä melko pysyviä, ja niitä on vaikea saada ainakaan nopeasti muuttumaan. Asenteet eivät kuitenkaan ole staattisesti pysyviä, vaan ne muuttuvat ja vaihtuvat ajan myötä ihmisen oppiessa ja saadessa kokemuksia vuorovaikutustilanteissa. (Laine 2005, 90-91.) Vaikka koulussa olisi järjestetty asennekasvatusta, se ei yksin riitä ehkäisemään kiusaamista. Tulisi kehittää myös käyttäytymisen tapoja, joiden kautta voidaan vaikuttaa luokan toimintakulttuuriin. Tämä tapahtuu järjestämällä vuorovaikutustilanteita ja harjoituksia, joissa oppilaat harjoittelevat itse käytännössä asenteidensa mukaista käyttäytymistä. Väkivallan ja kiusaamisen vaihtoehtoina olevia toimimisen tapoja harjoitellaan käytännössä esimerkiksi roolileikkien tai draaman kautta. (Pikas 1990, 93; Salmivalli 1998, 169.)

Oppilaille tarjotaan opetustilaisuuksissa yhdeksi toimintamalliksi kiusaamistilanteissa koko ryhmän puuttumista. Toimintamallina ryhmän väliin meno on ilmeisesti oppilaille vieras, sillä he eivät itse ehdota tällaista toimimisen tapaa. Koska toimintamallien käytännön harjoittelu on tärkeää voi asettaa kyseenalaiseksi sen, millainen vaikutus vetäjän tarjoamalla uudella toimintamallilla on oppilaiden toimintaan jatkossa. Opetustilaisuuksiin varattu aika oli liian lyhyt toimintamallien harjoitteluun.

Sen sijaan erilaisten apua tarjoavien tahojen listaus ja avun hakemisen hyväksyttävämmäksi tekeminen saattavat olla merkityksellisempiä tässä yhteydessä. Toisin sanoen oppilaille tarjottiin tietoa avun hakemiseen liittyen. Vetäjä painotti oppilashuollon merkitystä. Oppilaille on usein suuri kynnys hakea apua kuraattorilta tai muulta oppilashuoltoon kuuluvalta ihmiseltä. Oppilaat eivät usein tiedä, että kuraattori on koulussa myös ”tavallisia” lapsia ja nuoria varten. Kuraattorille meneminen koetaan leimaavaksi, koska kuraattorin palveluiden ajatellaan olevan

hyvin vaikeiden ongelmien hoitamista varten. (Nivala 2006, 145.) Mainittakoon tässä yhteydessä, ettei yhden koululuokan opettaja edes tiennyt, onko heidän koulussaan kuraattoria. Kouluttaja korosti, että myös terveydenhoitajalta voi hakea apua kiusaamiseen. Tämä on tärkeää sen yleisen uskomuksen takia, että terveydenhoitaja hoitaisi vain fyysistä terveyttä.

Ala-asteikäiset luettelevat melko monia tahoja, joilta voisi hakea apua. Vetäjä täydentää tarvittaessa puuttuvat tahot. Sen sijaan yläasteikäiset oppilaat ovat hyvin kriittisiä sen suhteen, mistä heidän mielestään saa apua koulukiusaamiseen. Vetäjän tarjoamia avun lähteitä tyrmätään:

MS: Onko teillä kiva reksi? (Oppilaat sanovat ”ei” kuorossa.)

T1: Vei kaikki oikeudet.

P1: Pipot pois, kahvinkeitto pois.

P2: Ei kuuntele.

T2: Kyllä se aika hyvin kuuntelee.

(8.a-luokka)

MS: Kouluterveydenhoitaja, opet, rehtorit.

P1: Rehtori on pomo! (naurua luokassa)

MS: Onko teillä kiva rehtori?

P2: Ei. Tulee turpaa, jos ei tee niinku se sanoo.

(8.b-luokka)

MS: Mitä ajattelette kuraattorista? Voiko mennä puhumaan?

P1: Ei!

P2: Ei!

P3: Ei voi.

O: Meidän koulussa on pidetty tärkeänä puhua asioista.

P3: Tyhmä kuraattori.

(7.&8.-luokka)

Aineisto-otteissa rehtori ja kuraattori määrittellään tahoiksi, joille ei mentäisi puhumaan kiusaamisesta. Mielenpitoet perustuvat omiin tai kavereiden kokemuksiin. Soraääniäkin löytyy. Ensimmäisessä esimerkissä tyttöoppilas kiistää aikaisemmin sanotun toteamalla: *Kyllä se aika hyvin kuuntelee*. Viimeisessä esimerkissä opettaja viittaa koulussa vallitsevaan avoimeen keskustelukulttuuriin. Jos aikaa olisi riittänyt, yläasteikäisten kanssa olisi saattanut olla hyödyllistä keskustella enemmän avun saamisen keinoista ja siitä, miksi he puhuvat oppilashuollosta negatiiviseen sävyyn kiusaamiseen puuttumisen yhteydessä.

6 POHDINTAA TULOXSISTA

6.1 Tulosten koonti ja suhteutus aiempiin tutkimuksiin

Asetin tutkielmalle kolme tutkimustehtävää. Ensimmäinen tutkimustehtävä oli selvittää, rakennetaanko opetuskeskusteluissa kiusaamisen vastaista oppilaskulttuuria. Millaiseksi sitä rakennetaan? Tarkastelen oppilaskulttuuria asenteiden, roolien, arvostusten ja toimintatapojen kautta. Millaisiksi niitä neuvotellaan? Toinen tutkimustehtävä oli tarkastella, miten erilaisuudesta ja tavallisuudesta opetustilaisuuksissa puhutaan. Kolmas tutkimustehtävä oli selvittää, näkyykö ja millä tavoin kiusaamisen mahdollinen hahmottaminen ryhmäkäyttäytymisenä.

Koulustilaisuuksien tavoite, väkivallan ehkäiseminen, on tärkeä aihe. Monet esiin nousseet asiat tukevat kiusaamistutkimusten käsityksiä siitä, miten kouluväkivaltaa voidaan ehkäistä. Ensinnäkin kiusaamisen määrittelemisessä huomioitiin kiusaamistutkimusten peräänkuuluttama epäsuora kiusaaminen, joka on vaikeasti havaittava kiusaamisen muoto. Oppilaat itse puhuivat lähinnä vain suorista fyysisistä ja verbaalisista teoista. Epäsuora kiusaaminen on yleistä niin poikien kuin tyttöjenkin keskuudessa (ks. esim. Huuki 2003), eikä tätä kiusaamisen muotoa tulisi väheksyä.

Toiseksi kouluttaja kannusti koko ryhmää puuttumaan kiusaamiseen. Hän totesi, että kiusaamisen lopettaminen on koko ryhmän vastuulla. Tutkimusten mukaan tehokas tapa vähentää kiusaamista on vaikuttaa juuri ryhmän toimimisen tapoihin (ks. esim. Pikas 1990; Teräsahjo & Salmivalli 2002; Hamarus 2006). Koska koulutovereiden muodostama ryhmä on normatiivinen viiteryhmä, odottavat sen jäsenet toisiltaan ryhmänormien mukaista käyttäytymistä. Vetoamalla pelkästään yksittäisiin yksilöihin ei välttämättä saada aikaan muutosta ryhmän jäsenten käyttäytymisessä. Tästä huolimatta yksilöt itse vaikuttavat siihen, millaisia normeja ryhmälle muodostuu (Salmivalli 1998, 51). Muutos toimintatavoissa voidaan saada aikaan vaikuttamalla kaikkiin ryhmän jäseniin, ja muuttamalla tätä kautta ryhmän toimimisen tapoja. Opetustilaisuuksissa tehty toimintatapojen tarjoaminen ei kuitenkaan yksin riitä, vaan niitä tulisi harjoitella myös käytännössä (ks. Salmivalli 1998, 168-169).

Kolmanneksi opetustilaisuuksissa pyrittiin tekemään kiusaamistilanteisiin puuttumisesta ja kiusaamisesta kertomisesta hyväksyttävää. Ryhmänormeissa tapahtuvien muutoksien, jotka liittyvät kiusaamiseen puuttumisen ja kiusaamisesta kertomisen hyväksyttävyyteen, on todettu olevan yhteydessä kiusaamisen vähenemiseen (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 26). Vaikka moni koululainen on asenteiden tasolla kiusaamista vastaan, he eivät välttämättä tositilanteessa vastusta kiusaamista tai puutu siihen (Hamarus 2006, 101). Toisin sanoen enemmistö oppilaista tulee toimineeksi tavoilla, jotka vahvistavat ja ylläpitävät kiusaamisen kierrettä (Salmivalli 2003, 32). Oppilaat mainitsivat aineistossani yhdeksi syyksi puuttumattomuudelle sen, että puuttumisen seurauksena voi joutua itse kiusatuksi. Tämä kuvastaa sellaisten epävirallisten normien olemassaoloa, jotka kannustavat olemaan puuttumatta kiusaamistilanteisiin. Opetustilaisuuksissa vetäjä kehotti koko ryhmää puuttumaan, jolloin yksittäisen oppilaan puuttumisesta aiheutuva kiusatuksi tulemisen uhka voitaisiin ylittää. Opetustilanteissa oppilaiden esiin nostama väliinmenon vaikeuden teema mahdollisena keskustelun aiheena ohitettiin. Väliinmenon vaikeudesta olisi ehkä tarpeellista keskustella oppilaiden kanssa, sillä sosiaalisista hierarkioista, epävirallisista normeista ja arvostuksista ääneen puhuminen purkaa niiden yhteisöllistä valtaa (Hamarus 2006, 211).

Neljänneksi kouluttaja nosti esiin kiusaajan ja kiusatun lisäksi myös muita rooleja kiusaamistilanteessa. Mitä sinä teet silloin, kun jotakuta kiusataan? Tämä on tärkeää pohtimisen aihe, sillä oppilaat eivät itse näyttäisi olevan kovinkaan tietoisia ulkopuolisten roolista kiusaamisen jatkumisessa ja lopettamisessa. Kouluissa keskimäärin 60% oppilaista eivät ole kiusaajia eivätkä kiusattuja (Hamarus 1998, 39). Päivi Hamaruksen mukaan tärkein tapa ehkäistä koulukiusaamista on vaikuttaa niihin oppilaisiin, jotka eivät ole kiusaajia eivätkä kiusattuja. Nämä oppilaat voivat mielipiteidensä, suhtautumistapojensa ja käyttäytymisensä kautta vähentää kiusaamista. (Hamarus 1998, 41; ks. myös Pikas 1990, 100; Hamarus 2006, 213.) Tutkimusten mukaan suurin osa oppilaista toimii kiusaamistilanteissa rooleissa, jotka mahdollistavat kiusaamisen (Salmivalli 1998, 58-59). Kiusamisprosessin rooleista ainoastaan puolustajan roolissa toimimalla kiusaamista voidaan yrittää lopettaa kiusaamistilanteessa (em. 76). Kouluttaja kannusti kiusaamistilanteissa ulkopuolisia oppilaita tällaiseen puolustajan rooliin.

Viidenneksi kouluttaja pyrki tekemään erilaisuudesta hyväksyttävää, ja hän painotti jokaisen oikeutta olla sellainen kuin hän on. Tällä tavoin hän yritti purkaa oppilaskulttuurissa vallitsevia normeja, jotka eivät hyväksy poikkeavuutta tavallisuudesta suuntaan tai toiseen. Kuitenkin määrittelemällä erilaisuus kiusaamisen syyksi uusinnettiin turvallisen tavallisuuden ja

kiusaamisen mahdollistavan erilaisuuden välistä kuilua. Tällaisessa oppilaskulttuurissa on vaikea arvostaa erilaisuutta, koska erilaisuuden voidaan katsoa oikeuttavan kiusaamisen (Teräsahjo & Salmivalli 2002, 20).

Erilaisuuden sosiaalista ja kulttuurista määrittymistä ei huomioitu. Sen sijaan erilaisuus ankkuroitiin erilaiseksi määriteltyjen yksilöiden ominaisuuksiksi. Todellisuudessa kiusaaminen on kuitenkin koulun sosiaalisiin suhteisiin, kulttuurisiin arvostuksiin ja epävirallisiin normeihin kietoutunut ilmiö (Hamarus 2006, 205). Erilaisuus edustaa yhteisön kulttuurisesti arvostamia piirteitä. Kiusaamisella voidaan tuottaa ja vahvistaa yhteisön kulttuurisesti arvostamia seikkoja, joita ryhmän jäsenet ovat toisaalta myös pakotettuja tavoittelemaan (em. 204-205). Koska koulun virallinen käsitys suomalaisesta yhtenäiskulttuurista on vahvistanut ”tavallisuutta” painottavia arvostuksia ja käytäntöjä nuorten kulttuureissa koulussa (Tolonen 2002, 265), saattaa kiusaajan ja kiusatun konstruointi erilaisina yksilöinä tehdä kiusaamisongelmasta toisten ongelman. Erilaisuuden suhteellisuuden ymmärtäminen voisi kyseenalaistaa sen, että yksilön ominaisuudet olisivat kiusaamisen todellinen syy.

Jos kiusaaminen nähdään ryhmäkäyttäytymisenä, kiinnitetään huomiota yksilöllisten piirteiden lisäksi myös toiminnan sosiaaliseen kontekstiin ja ryhmän toimintaan (ks. esim. Hamarus 2006, 95). Tällöin kiusaamisen prosessi nähdään yhteisöllisenä ilmiönä. Opetustilaisuuksissa keskusteltiin kouluttajan aloitteesta muiden oppilaiden rooleista kiusaamistilanteiden yhteydessä, ja ryhmän merkityksestä kiusaamistilanteisiin puuttumisen yhteydessä. Kuitenkin kiusaamisesta puhuttiin muuten lähinnä kahden yksilön välisinä konflikteina. Samoin kiusaamisen syitä etsittiin yksilöistä: kiusaajasta ja kiusatusta. Siitä ei keskusteltu, onko muilla kuin kiusaajalla ja kiusatulla merkitystä kiusaamisprosessin synnyssä ja etenemisessä. Koulukiusaamisesta ei siis puhuttu opetustilaisuuksissa ryhmäilmiönä.

6.2 Tutkielman arviointia ja koulukiusaamistutkimuksen näkymät

Tutkielmani tarkoitus oli tarkastella koulukiusaamisen ehkäisemiseen tähtääviä keskustelutilanteita ja reflektoida havaintojani kiusaamistutkimuskirjallisuuteen. Mistä puhuttiin koulukiusaamiseen liittyen ja miten? Olen tarkastellut aineistoa ja tutkimuskirjallisuutta siten, että tutkielmassa painottuu kiusaamisilmiön sosiaalinen luonne. Kiusaamiseen liittyvän kulttuurisen ja sosiaalisen näkökulman oivaltaminen avaa kiusaamisen tarkkailijalle uuden mahdollisuuden havaita kiusaamista, ymmärtää sitä ja vaikuttaa siihen (Hamarus 2006, 206).

Aineistoni luonne, ryhmässä tapahtuva ja agendan ohjaama keskustelu, loi rajoituksia tutkimuskysymysten muotoilemisen ja analyysin toteuttamisen kannalta. Jos olisin nyt aineiston keräämisen vaiheessa, täydentäisin aineistoani haastattelu- tai kyselyaineistolla. Opetustilaisuuksissa keskusteltiin monista mielenkiintoisista teemoista, mutta moni asia myös ohitettiin kokonaan tai käytiin läpi pinnallisesti. Eniten aikaa käytettiin kiusaajan ja kiusatun määrittelemiseen, josta on tehty myös paljon tutkimusta. Tarkastellakseni muita kiusaamisen kannalta mielenkiintoisia teemoja, kuten oppilaiden kokemuksia ja oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita, tarvitsisin toisenlaista aineistoa. Näitä aiheita sivusin nyt ainoastaan tutkimuskirjallisuuteen nojaten. Harkitsin tutkielman tekemisen alkuvaiheessa analyysin rakentamista ikäryhmittäisen vertailun pohjalle, mutta totesin aineiston olevan liian suppea siihen. Aineistossa oli havaittavissa eroja eri luokka-asteiden välillä siinä, miten ja mitä niissä puhuttiin kiusaamisesta (ja väkivallasta yleensäkin). Kattavalla aineistolla ikäryhmittäinen vertaileminen olisi varmastikin hedelmällinen tutkimuksen aihe.

Nykyisin kännykkä kuuluu jo lähes jokaisen nuoren ja lapsen vakiovarustukseen. Myös internetin käyttö on mahdollista oikeastaan jokaiselle, sillä sitä voi käyttää esimerkiksi koulussa tai kirjastossa, jos kotona ei ole internet-yhteyttä. Internetin ja matkapuhelimen käyttöä koskevista pelisäännöistä olisi ehkä aihetta keskustella sekä koulussa että kotona. Internetin ja kännykän kautta tapahtuvan kiusaamisen on todettu olevan yleistä lasten ja nuorten keskuudessa, mutta netti- ja kännykkäkiusaamisesta tehdyt tutkimukset ovat lähinnä sen ilmenemismuotoja ja yleisyyttä hahmottelevia kartoituksia. Tässä olisi vähän tutkittu aihealue jatkotutkimuksille. Aineistoni kautta en pystynyt tarkastelemaan tätä teemaa, koska siitä ei keskusteltu opetustilaisuuksissa.

Toisin kuin kiusaamistutkimuksen alkuaikoina, nykyisin on tarkasteltu myös epäsuoraa kiusaamista, jolla tarkoitetaan yleensä ryhmästä ulos sulkemista. Eri yhteyksissä tehdyt kiusaamisen määritelmät sisällyttävät epäsuoran kiusaamisen määritelmiinsä. Christina Salmivalli (1998, 39) kritisoi kuitenkin vielä 2000-luvun kynnyksellä kiusaamistutkimuksia siitä, että ne yhä jättivät epäsuoran kiusaamisen liian vähälle huomiolle. Tähän kiusaamisen muotoon tulisi ehkä jatkossa kiinnittää erityistä huomiota. Erityisesti poikien epäsuoraa kiusaamista on tutkittu melko vähän. Toisaalta kiusaamistutkimusta on kritisoitu siitä, ettei siinä olla kiinnitetty tarpeeksi huomiota tyttöjen harjoittamaan fyysiseen väkivaltaan. Näiden lisäksi myös kiusaamiseen liittyviä pitkittäistutkimuksia (seurantatutkimuksia) on tehty melko vähän, eikä niissä ole yleensä huomioitu sukupuoleen liittyviä asioita.

Aineistossa esiintyy oppilaiden kritiikkiä siitä, että koulun henkilökunta ei aina puutu kiusaamiseen. Esiin nousee myös oppilaiden pelko joutua itse kiusatuiksi, jos he yrittävät puuttua kiusaamistilanteisiin. Tarpeellista saattaisi olla keskustelu siitä, miksi kiusaamista on niin vaikea havaita, ja miksi siihen on usein vaikea puuttua.

Oppilaat käyttivät aineistossani kiusaamisesta puhuessaan etäännyttämisen logiikkaa. He etäännyttivät kiusaamisilmiön itsestä, nykyisyydestä, luokkayhteisöstä ja kouluuyhteisöstä. Tästä voi päätellä, että koulukiusaamisesta ei ole edelleenkään helppoa puhua ainakaan ryhmässä, vaikka kiusaamiseen on julkisessa keskustelussa ja kouluissa kiinnitetty aikaisempaa enemmän huomiota. Kouluissa tulisi ehkä kiinnittää nykyistä enemmän huomiota sellaisen turvallisen ilmapiirin luomiseen, jossa kiusaamisen havaitsemisesta ja kokemisesta olisi mahdollista puhua.

LÄHTEET:

Tutkimuskirjallisuus:

Ahponen, Pirkkoliisa (2001) Kulttuurin pesäpaikka: yhteiskunnallisia lähestymistapoja kulttuuriteoriaan. WSOY, Helsinki.

Alasuutari, Pertti (1994) Laadullinen tutkimus. Vastapaino, Tampere.

Bauman, Zygmunt (1997) Sosiologinen ajattelu. Vastapaino, Tampere.

Besag, Valerie E. (1989) Bullies and Victims in Schools: a Guide to Understanding and Management. Open University Press, Milton Keynes.

Blumer, Herbert (1986, [1969]) Symbolic Interactionism: Perspective and Method. University of California Press, Berkeley.

Bukowski, William M. & Sippola, Lorrie K. (2001) Groups, Individuals, and Victimization: a View of Peer System. Teoksessa Jaana Juvonen & Sandra Graham (ed.) Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized. Guilford Press, New York, 355-377.

Coffey, Amanda & Atkinson, Paul (1996) Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies. Sage, Thousand Oaks.

Duncan, Neil (2003) Tytöt, kiusaaminen ja koulunvaihto. Teoksessa Vappu Sunnari, Jenny Kangasvuo, Mervi Heikkinen & Niina Kuorikoski (toim.) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna: seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulun yliopiston oppimateriaalia. E, kasvatustieteet. Oulun yliopisto, Oulu, 99-114.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.

Eskola, Jari (2001) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-kustannus, Jyväskylä, 133-157.

Giddens, Anthony (2001) Sociology, 4th edition. Polity Press, Cambridge.

Goffman, Erving (1990, [1963]) Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Penguin Group, London.

Grönfors, Martti (1982) Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. WSOY, Helsinki.

Hall, Stuart (1999) Identiteetti. Vastapaino, Tampere.

Hall, Stuart (2003) Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) Erilaisuus. Vastapaino, Tampere, 85-128.

Hamarus, Päivi (1998) Älä kiusaa mua!: miten tunnistan ja estän koulukiusaamisen. Länsi-Suomen lääninhallitus, sivistysosasto, Turku.

Hamarus, Päivi (2006) Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 288. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Huttunen, Laura (2002) Kotona, maanpaossa, matkalla: kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkertoissa. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seura*, Helsinki.

Huuki, Tuija (2003) Poikien suosion tavoittelu ja väkivalta koulun sosiaalisen kentällä. Teoksessa Vappu Sunnari, Jenny Kangasvuo, Mervi Heikkinen & Niina Kuorikoski (toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna: seksuaalisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Oulun yliopiston oppimateriaalia. E, kasvatustieteet. Oulun yliopisto, Oulu, 35-52.

Höistad, Gunnar (2003) *Irti kiusaamisen kierteestä*. Kirjapaja, Helsinki.

Jalonen, Sanna & Mieskolainen, Tarja & Suontakanen-Kamaja, Marketta (2002) *Lyönnistä puheeksi : väkivaltaa ehkäisevä opetuskokeilu Pirkanmaalla. Naisiin kohdistuvan väkivallan ehkäisyprojekti 1998-2002*. Sosiaali- ja terveysministeriö: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Edita, Helsinki.

James, Allison & Jenks, Chris & Prout, Alan (2001) *Theorizing Childhood*. Polity Press, Cambridge.

Kalliala, Marjatta (1999) *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: leikkikulttuurin ja yhteiskunnan muutos*. Gaudeamus, Helsinki.

Kallio, Kirsi Pauliina (2006) *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty: keho lapsuuden rajakäynnin tilana*. Tampereen yliopisto, Tampere.

< <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6787-6.pdf> >

(poimittu 12.3.2007)

Kiviniemi, Kari (2001) *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. PS-kustannus, Jyväskylä, 68-84.

Koivisto, Heidi & Tamminen, Elina (1997) *Koulukiusaamisen tarkastelua lahjakkaiden kiusattujen ja heidän vanhempiansa näkökulmasta*. Teoksessa Oiva Ikonen (toim.) *Suvaitsevaisuus: erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. Jyväskylän yliopiston täydennyskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, 76-85.

Koski, Leena (1999) *Hyvä tyttö ja hyvä poika: ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa*. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 21-49.

Kurki, Leena (2006) *Sosiaalikirjailijana koulussa*. Teoksessa Leena Kurki, Elina Nivala & Pirkko Sipilä-Lähdekorpi: *Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa*. Finn Lectura, Helsinki, 38-100.

Lahelma, Elina (1999) *Hyvätapainen yksilö: kasvatustavoitteet koulun arjessa*. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 79-96.

- Laine, Kaarina (2005) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Otava, Helsinki.
- Manninen, Sari (2003) Maskuliinisuudet, valtahierarkia, väkivalta ja sosiaalinen asema monikulttuurisessa luokkayhteisössä: tapaustutkimus. Teoksessa Vappu Sunnari, Jenny Kangasvuo, Mervi Heikkinen & Niina Kuorikoski (toim.) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna: seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulun yliopiston oppimateriaalia. E, kasvatustieteet. Oulun yliopisto, Oulu, 53-69.
- Mead, George Herbert (1962, [1934]) Mind, Self, and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist. Toim. ja esipuhe Charles W. Morris. University of Chicago Press, Chicago.
- Merenheimo, Juhani (1990) Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74. Oulun yliopisto, Oulu.
- Mäkelä, Klaus (1990) Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus, Helsinki, 42-61.
- Nivala, Elina (2006) Koulukuraattori nuorten maailmassa. Teoksessa Leena Kurki, Elina Nivala & Pirkko Sipilä-Lähdekorpi: Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Finn Lectura, Helsinki, 101-164.
- Oksanen, Atte (2006) Haavautuva minuus: väkivallan barokki kontrolliyhteiskunnassa. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 68. Tampere University Press, Tampere.
- Oksanen, Atte & Sari Näre (2006) Lapset pelissä: virtuaaliviidakon ansat. Minerva, Jyväskylä, Helsinki.
- Olweus, Dan (1992) Kiusaaminen koulussa. Otava, Helsinki.
- Penttilä, Eeva (1993) Koulukiusaamista koskeva selvitysmiehen raportti. Opetusministeriön työryhmien muistioita, 1993:32. Opetusministeriö, Helsinki.
- Penttilä, Eeva (1994) Turvallinen koulu. Opetus 2000 –sarja. WSOY, Porvoo.
- Pikas, Anatol (1990) Irti kouluväkivallasta. Weilin+Göös, Espoo.
- Pulkkinen, Lea (1977) Kotikasvatuksen psykologia. Gummerus, Jyväskylä.
- Raevaara, Liisa & Ruusuvuori, Johanna & Haakana, Markku (2001) Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa Liisa Raevaara, Johanna Ruusuvuori & Markku Haakana (toim.) Institutionaalinen vuorovaikutus: keskustelunanalyttisiä tutkimuksia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 11-38.
- Rastas, Anna (2002) Katseille merkityt, silminnähdet erilliset: lasten ja nuorten kokemuksia rodullisista katseista. Nuorisotutkimus, 20. vuosikerta, 3:2002, 3-17.
<http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/oppimiskeskus/verkkoaineisto/yht/rastas.pdf>
(Poimittu 19. 2. 2007)

Rastas, Anna (2004) Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta: neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Gaudeamus, Helsinki, 20-32.

Rinne, Risto & Salmi, Eeva (1998) Oppimisen uusi järjestys: uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Vastapaino, Tampere.

Salmivalli, Christina (1998) Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Gaudeamus, Helsinki.

Salmivalli, Christina (2001) Group View on Victimization: Empirical Findings and Their Implications. Teoksessa Jaana Juvonen & Sandra Graham (toim.) Peer Harassment in School: the Plight of the Vulnerable and Victimized. Guildford Press, New York, 398-419.

Salmivalli, Christina (2003) Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. PS-kustannus, Jyväskylä.

Salmivalli, Christina (2005) Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. PS-kustannus, Jyväskylä.

Silverman, David (1993) Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. Sage, London.

Simmel, Georg (1971, [1908]) Stranger. Teoksessa Georg Simmel: On Individuality and Social Forms: Selected Writings. Toim. ja esipuhe Donald N. Levine. University of Chicago Press, Chicago, 143-149.

Simola, Hannu (1999) Hienotunteisuuden dilemma: käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino, Tampere, 51-77.

Sulkunen, Pekka (1994) Sosiologian avaimet: näkökulmia yhteiskuntaan. WSOY, Porvoo.

Sulkunen, Pekka (1999) Johdatus sosiologiaan: käsitteitä ja näkökulmia. WSOY, Porvoo.

Suurpää, Leena (2002) Erilaisuuden hierarkiat: suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 28, Helsinki.

Suurpää, Leena (2005) Suvaitsevaisuus: sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa Anna Rastas, Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Vastapaino, Tampere, 41-68.

Tarmo, Marjatta (1989) Tavallinen tyttö ja tavallinen poika: oppilaiden käsityksiä sukupuolesta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia 31. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Tarmo, Marjatta (1992) 'Työt ne mutisee mekkoosa': opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmäki (toim.) Letit liehumaan: tyttökulttuuri murroksessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 284-300.

Teräsahjo, Timo & Salmivalli, Christina (2002) Tapaustutkimus kiusaamisen vastaisesta interventtiosta Helsingin ala-asteen kouluissa. 2. tarkistettu painos. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A14:2001.

<http://www2.edu.hel.fi/attachment.asp?Section=1118&Item=1150>

Tolonen, Tarja (1999a) Johdanto. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino, Tampere, 7-17.

Tolonen, Tarja (1999b) Hiljainen poika ja äänekäs tyttö?: ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino, Tampere, 135-158.

Tolonen, Tarja (2002) Suomalaisuus, tavallisuus ja sukupuoli nuorten näkemyksissä. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) Suomineito hei!: kansallisuuden sukupuoli. Vastapaino, Tampere, 246-266.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi, Helsinki.

Willis, Paul (1984) Koulun penkiltä palkkatyöhön?: miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Vastapaino, Tampere.

Wilska, Terhi-Anna (2001) Tuotteistettu nuoruus kulutusyhteiskunnassa. Teoksessa Anne Puuronen & Raili Välimaa (toim.) Nuori ruumis. Gaudeamus, Helsinki, 60-70.

Muut lähteet:

Kupiainen, Reijo (2006) Mediasuhteet ja mediakasvatus.

< <http://www.reijokupiainen.net/Mediakasvatus/Kupiainen.pdf> >

(Poimittu 1.9.2007)

Lahdensivu, Mika (2002) Mobiilimobbaas yleistyy.

< http://digitoday.fi/page.php?page_id=11&news_id=20029223 >

(Poimittu 13.8.2007)

Mannerheimin lastensuojeluliitto (2005) Huomaan: tukioppilastoiminnan koulutusmateriaali koulukiusaamisen ehkäisyyn.

< http://www.mll.fi/mp/db/file_library/x/IMG/75992/file/MLLHuomaan.pdf >

(poimittu 30.1.2006)

Mannerheimin lastensuojeluliitto (2007) Kiusaamiskysely 2007.

< http://www.mll.fi/toiminta/nuorisotyö_ja_koulu yhteistyö/kiusaamisen_ ehkaiseminen/kiusaamiskyselyiden_tuloksia/kiusaamiskysely_2007/kyselyn_tulokset/ >

(poimittu 9.10.2007)

Myllyoja, Essi (2006) Koulukiusattu kokee kovia myös netissä.
Aamulehti 23.11.2006.

Opetushallitus (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
< http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf >
(poimittu 7.2.2006)

Pelastakaa lapset ry (2005) Kännykamera käy! raportti lasten matkapuhelinten käytöstä.
< http://www.pelastakaaalapset.fi/nettivihje/mobiilikysely_2005.pdf >
(poimittu 21.2.2007)

Pelastakaa lapset ry (2006) Kännykällä totta kai! raportti lasten matkapuhelinten käytöstä
< http://www.pelastakaaalapset.fi/nettivihje/Mobiilikysely_2006.pdf >
(poimittu 21.2.2007)

Puustinen, Marja (2007) Kiusaaminen voi enteillä rikollisuutta. Opettaja 35/2007, 16-17.

Sevänen, Sanna (2006) Tekstari on koulukiusaajan uusi ase.
Aamulehti 20.2.2006.

Suontakanen-Kamaja, Marketta (2006) ”Minuun sattuu... Kuka voisi auttaa?": Lyönnistä puheeksi –projektin loppuraportti vuosilta 2003-2006.
< http://www.pirkanmaan-ihmissuhdetyo.fi/lyonnista_tiedostot/Loppuraportti%20lypu.pdf >
(poimittu 13.3.2007)