

Rita O'Loughlin

**KUKA TAHANSA VOI OLLA KIUSAAJA,
MUTTA KUKA TAHANSA EI VOI OLLA
KIUSATTU**

Ala-asteen opettajien koulukiusaamista
koskevat diskurssit

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Kesäkuu 2021

TIIVISTELMÄ

Rita O'Loughlin: Kuka tahansa ei voi olla kiusaaja, mutta kuka tahansa ei voi olla kiusattu. Ala-asteen opettajien koulukiusaamista koskevat diskurssit

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Sosiaalipsykologia

Kesäkuu 2021

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen, millaisia diskursseja ala-asteen opettajat käyttävät puhuessaan koulukiusaamisesta ja millaisia subjektipositioita opettajat antavat kiusaamiskäsittelyn osapuolille. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille, miten koulukiusaamista voidaan merkityksellistää ja konstruoida diskurssien avulla vaihtelevasti ja jopa ristiriitaisesti. Kielenkäyttö on yhteydessä siihen, miten kiusaaminen havaitaan ja miten kiusaamiseen puututaan opettajien toimesta. Tutkimusaineisto koostuu kuudesta teemahaastattelusta, joissa on haastateltu ala-asteen opettajia koulukiusaamiseen liittyen. Tutkimukseni teoreettisena viitekehysenä on sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaan tapamme ymmärtää sosiaalista todellisuutta on kielellisesti rakentunut vuorovaikutuksen välityksellä. Tutkimusmenetelmäni on diskurssianalyysi, jossa tarkastellaan kielenkäytön tilanteisia funktioita sekä sitä, miten diskurssit heijastavat laajempia yhteiskunnallisia puhetapoja ja tuottavat myös haastattelukontekstin ylittäviä seurauksia kiusaamisen osapuolille.

Tutkimuksessani identifioin yhteensä kahdeksan diskurssia. Tutkimuksessa tulee ilmi, että opettajat tuomitsevat kiusaamisen selkeimmin käyttämällä nollatoleranssidiskurssia, jossa kaikentyyppinen kiusaaminen konstruoidaan puuttumisen arvoiseksi ja tuomittavaksi. Aineistossa kiusaamista pyrittiin myös samanaikaisesti legitimoimaan kielen avulla muun maussa käyttämällä diskursseja, joissa painotettiin sitä, että kiusaaminen on tahatonta ja kuka tahansa voi syyllistyä kiusaamiseen. Näiden diskurssien käytöllä argumentoitiin sen puolesta, että kiusaamiskäsittelyssä tulisi tukeutua sovitteluun lähestymistapaan, ja kiusaajaa ei tulisi syyllistää tai rankaista kiusaamisesta. Kyseisissä diskursseissa kiusaajalle annettiin subjektipositio tavallisena lapsena ja kiusaaminen konstruoidiin ryhmadynaamiseksi ilmiöksi, jota selittävät ympäristötekijät. Sen sijaan opettajien käyttämä kiusaamisen syy on kiusatun individualistisissa ominaisuuksissa -diskurssi konstruoi kiusaamisen kiusatun syyksi ja kiusaaminen oikeutettiin sillä, että kiusatulle annettiin subjektipositio poikkeavana yksilönä, jonka käyttäytymistä ja reagoimistapoja tulisi muuttaa.

Kiusaaminen subjektiivisena kokemuksena -diskurssi konstruoi kiusaamisen ilmiöksi, jota ei voida objektiivisesti määritellä ja se painotti sitä, että yksilöiden välillä on eroja siinä, millaisen toiminnan he tulkitsevat kiusaamiseksi. Aineistosta nousi myös vahvasti esille, että opettajat kokivat vanhempien mukaan tulon koulukiusaamiskäsittelyihin ongelmalliseksi ja vanhempien mukaanotto kiusaamiskäsittelyihin konstruoidiin kiusaamiskäsittelyä hankaloittavana. Tutkimukseni antaa myös tukea aiemmille diskurssianalyysille tutkimuksille, joissa on identifioitu kiusaamisen sukupuolittuneisuutta painottavia puhetapoja. Opettajat liittivät relationaalisen kiusaamisen tyttöihin ja suoran verbaalisen ja fyysisen väkivallan poikiin.

Avainsanat: koulukiusaaminen, ala-asteen opettajat, diskurssianalyysi, sosiaalinen konstruktionismi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	1
KOULUKIUSAAMINEN AIEMMAN TUTKIMUKSEN VALOSSA	4
2.1 Koulukiusaamisen määrittely	4
2.2 Kiusaamisen seuraukset	7
2.3 Kiusaaja ja kiusattu tutkimuskirjallisuudessa	10
2.4 Ryhmädynaaminen ja sosioekologinen näkökulma kiusaamis- tutkimuksessa	15
2.5 Opettajan rooli koulukiusaamiseen puuttumisessa	19
2.6 Aiempi diskurssianalyttinen tutkimus koulukiusaamisesta	23
3. SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI	29
4. DISKURSSIANALYYSI	33
5. TUTKIMUSKYSYMYS JA AINEISTO	37
6. AINEISTON ANALYYSI	39
6.1 Nollatoleranssidiskurssi	41
6.2 Meidän koulussamme ei ole kiusaamisongelmaa -diskurssi	44
6.3 Koulukiusaaminen on tahatonta -diskurssi	47
6.4 Kuka tahansa voi olla kiusaaja -diskurssi	49
6.5 Kiusaamisen syy on kiusatun individualistisissa ominaisuuksissa -diskurssi	51
6.6 Vanhemmat hankaloittavat koulukiusaamiskäsittelyä -diskurssi	55
6.7 Kiusaaminen subjektiivisena kokemuksena -diskurssi	58
6.8 Kiusaaminen on sukupuolittunutta -diskurssi	61
7. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	65
LÄHDELUETTELO	72

1. JOHDANTO

Viime aikoina koulukiusaaminen on noussut korostetusti julkisen keskustelun kohteeksi. Yleinen koulukiusaamisen tiedostaminen ja erilaiset kiusaamisen vastaiset interventiohankkeet sekä lainsäädökset eivät ole kuitenkaan onnistuneet vähentämään kiusaamista merkittävästi. Vuonna 2019 ala-asteella koulukiusaamista koki noin kerran viikossa viidestä seitsemään prosenttia oppilaista (Kouluterveyskysely 2019). Olen itse huomannut kiusaamisen runsaan mediahuomion herättäneen jopa näkemyksiä, joiden mukaan kiusaamista liioitellaan ja se on alkanut näyttäytyä niin tavallisena ja arkipäiväisenä ilmiönä, ettei sen negatiivisia seurauksia oteta vakavasti. Tutkimukset osoittavat, että koulukiusaaminen on kehityksellinen riski, joka on saatava loppumaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, sillä kiusatun ja kiusaajan rooleista voi tulla pysyviä, jos tilanteen annetaan jatkua (Olweus 1992, 47; Hamarus 2008, 76, 79).

Opettajilla on keskeinen velvollisuus puuttua kiusaamiseen ja kasvatuksellinen tehtävä muovata luokan ilmapiiriä kiusaamisen vastaiseksi. Opettajille on tarjottu lainsuomat puitteet myös rankaista oppilasta asiattomasta käyttäytymisestä, mikä oikeuttaa kiusaamisen vastaisiin toimenpiteisiin ryhtymisen. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2013, 29 §, 35 a §, 36 §, 36 a.) Opettajan persoona, kokemukset, henkilökohtaiset asenteet sekä luokan sosiaaliset suhteet saattavat kuitenkin vaikuttaa merkittävästi siihen, miten koulukiusaamistapauksia käsitellään. Opettajalla onkin ensisijainen valta määrittää, milloin kyse on kiusaamisesta ja ryhdytäänkö jatkotoimenpiteisiin. Kasvatettavalla ei ole aikuisen tavoin valtaa vaikuttaa omaan elämäänsä, ja kasvattajan asemassa olevat opettajat tekevät päätöksiä, joiden alaisia ja kohteita lapset ovat (Nuutinen 1994, 57).

Päätin rajata tutkimukseni koskemaan ala-asteen opettajia, sillä mielestäni heillä on eettinen vastuu opettaa lapsille varhaisessa vaiheessa käyttäytymistä, joka ei hyväksy aggressiivisuutta toisia kohtaan sekä mahdollisuus ennaltaehkäistä kiusaamista ja pysäyttää jo alkanut kiusaaminen. Ala-asteen luokanopettajat ovat tiiviisti tekemisissä oppilaidensa kanssa, joten he oletettavasti tuntevat luokkansa ja ovat tietoisia sen dynamiikasta. Nuoremmat lapset hyväksyvät opettajien henkilökohtaisen vallankäytön helpommin kuin varttuneemmat oppilaat, sillä auktoriteettiasemaa kyseenalaistetaan enemmän iän lisääntymisen myötä (Eväsoja & Keskinen 2005, 21). Näistä syistä johtuen

ala-asteen opettajien pitäisi olla myös kykeneviä muovaamaan luokan normeja kiusaamisen vastaisiksi.

Tutkimusten mukaan yleiset asenteet vaikuttaisivat olevan kiusaamisen vastaisia, mutta ne eivät näytä korreloivan sen määrän tai siihen puuttumisen kanssa (Teräsahjo & Salmivalli 2003, 137). Vuonna 2015 jopa 65–70 % oppilaista koki, ettei kiusaamiseen ole puututtu lukukauden aikana kouluhenkilökunnan puolesta (Kouluterveyskysely 2015). En pidä asennetutkimusta kovinkaan hedelmällisenä tapana tutkia koulukiusaamista, koska se mittaa yksilön yleisiä asenteita koulukiusaamista kohtaan eikä tavoita sitä, millaisia tilanteisia merkityksiä kiusaamiselle annetaan. Nämä taas voivat selittää sen, miksi kiusaamiseen ei ole puututtu. Mielestäni diskurssin käsite avaa asennetutkimusta paremmin sitä, miksi opettajien toiminta ja asenteet eivät aina kohtaa. Tutkimuksessani tarkastelenkin opettajien käyttämiä diskursseja persoonasta irrallisina puhetapoina, jotka heijastelevat yhteiskunnan ambivalenttia suhtautumista kiusaamiseen. Tutkimukseni avartaa käsitystä siitä, että myös opettajilla on käytössään erilaisia diskursseja, jotka voivat olla päällekkäisiä ja ristiriitaisia.

Tarkalla analyysillä voidaan löytää moninaisia tapoja merkityksellistää kiusaamista, vaikka koulukiusaamisen tuomitsevan diskurssin voisi olettaa olevan hegemoninen opettajien puheessa. Sisäistetyt diskurssit kietoutuvat paikallisiin, monisyisiin käytänteisiin, joissa erilaisia subjektipositioita otetaan ja annetaan. Se, millaista sosiaalista todellisuutta opettajat konstruoivat, rakentaa kiusaamisen osapuolten identiteettiä sekä vaikuttaa kiusaamisen vastaisiin toimenpiteisiin ja siihen, legitimoidaanko kiusaaminen implisiittisesti. Opettaja on osa luokkaa ja voi tulla omaksuneeksi luokkansa tai ammattikuntansa sisäisiä merkityssysteemejä sekä laajempia yhteiskunnallisia diskursseja. Myös tilanteiset funktiot voivat vaikuttaa siihen, miten opettajat kiusaamisesta puhuvat.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, millaisia koulukiusaamista koskevia diskursseja ala-asteen opettajat käyttävät haastattelupuheissaan ja miten he osaltaan konstruoivat koulukiusaamista. Olen myös kiinnostunut siitä, millaisia subjektipositioita puheessa rakennetaan kaikille kiusaamisprosessin käsittelyssä oleville osapuolille. Aluksi esittelen, miten koulukiusaamista on määritelty sekä aiempaa tutkimuskirjallisuutta koulukiusaamiseen liittyen, ja kerron tarkemmin sosiaalisesta konstruktionismista, joka

on tutkimukseni viitekehys sekä analyysimenetelmästäni eli diskurssianalyysistä. Sen jälkeen kerron aineistonkeruusta ja siirryn sitten analysoimaan tekemiäni teemahaastatteluja. Lopuksi pohdin tutkimustuloksia.

2. KOULUKIUSAAMINEN AIEMMAN TUTKIMUKSEN VALOSSA

2.1 Koulukiusaamisen määrittely

Arkiajattelussa kaikilla on jonkinlainen käsitys siitä, mitä koulukiusaaminen on. Tieteellisessä kirjallisuudessa koulukiusaamisen käsitteellistäminen on kuitenkin osoittautunut yllättävän haastavaksi ja erilaisten määritelmien kirjo on kattava. Kiusaamiselle on vaikea löytää kaikkia tyydyttävää määritelmää, koska opettajilla, vanhemmilla ja eri-ikäisillä oppilailta on eri perspektiivi siitä, mikä konstruoi kiusaamisen ja mitä se pitää sisällään. Ihmiset voivat käyttää koulukiusaamisen käsitettä kuvaamaan hyvin erilaisia kokemuksia. (Ryan & Morgan 2011, 1.)

Erityisen haasteen tämä yhteisen konsensuksen puute tuottaa kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa operationalisoidun määritelmän tulisi täyttää eri maissa ja eri aikoina samanlaiset kriteerit, jotta tutkimustuloksia voitaisiin verrata saumattomasti maiden välillä. Tutkijat ja tutkittavat eivät myöskään välttämättä jaa keskenään yhtenevää käsitystä siitä, mitä kiusaaminen on, ja tutkimustulokset voivat heittelehtiä merkittävästi samankin kulttuurin sisällä. (Hamarus 2008, 14; Pikas 1990, 31.) Tutkijoiden lisäksi yhteisesti ymmärretty määritelmä voi helpottaa koulukiusaamisen tunnistamista ja siihen puuttumista opettajien käytännön työssä. Standardoitua kiusaamisen määritelmää voidaan kuitenkin kyseenalaistaa, sillä se voi muovata ja rajoittaa tutkimukseen osallistuvien vastauksia siten, että oleellista tietoa voi jäädä saavuttamatta. (Hamarus 2008, 14.)

Yleisimmin käytetty lainaus kiusaamista koskevassa tutkimuskirjallisuudessa on koulukiusaamistutkimuksen pioneerin Olweuksen (1992) muotoilema määritelmä, jota on sovellettu paljon pienillä painotuseroilla. Olweuksen mukaan kiusaamisesta on kysymys silloin, kun yksilö on toistuvasti tai pitempiaikaisesti yhden tai useamman henkilön negatiivisten tekojen kohde. Negatiivisilla teoilla Olweus tarkoittaa tahallista vammojen ja epämiellyttävän olon tuottamista toiselle henkilölle verbaalista ja fyysistä kontaktia käyttäen tai erilaisilla sanattomilla keinoilla. Olweus korostaa asymmetrisiä voimasuhteita kiusaamisen edellytyksenä, sillä kahden suunnilleen yhtä vahvan oppilaan tappelu ja riita eivät vielä ole kiusaamista. (Olweus 1992, 14–15.)

Nostan esille myös Salmivallin (2003) koulukiusaamismääritelmän, jonka oletan olevan monien opettajien yleisessä tiedossa, koska sitä käytetään valtakunnallisen KiVa Koulu -hankkeen koulujen oppimateriaaleissa. KiVa Koulu on kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, joka tarjoaa kouluille opastusta ja oppimateriaalia tukemaan kiusaamisen vastaista työtä, ja suuri määrä suomalaisia kouluja on rekisteröitynyt KiVa Koulu -ohjelman käyttäjiksi (kivakoulu.fi.) Salmivallin määrittely noudattelee pitkälti Olweuksen ajatuksia, sillä se toteaa kiusaamisen olevan vihamielistä käyttäytymistä, joka kohdistuu toistuvasti samaan yksilöön. Salmivallin mukaan kiusaamisessa oleellista on se, että kiusaaja on jollakin tavalla vahvempi kuin kiusattu ja osapuolet ovat epätasaväkisiä keskenään. Se, että osapuolet eivät ole tasavertaisia keskenään voi perustua fyysiseen voimaan, ikään, tukijoukkoihin, asemaan ryhmässä tai muihin resursseihin ja ominaisuuksiin. Kiusaamisessa on monia muotoja ja se voi olla sanallista, epäsuoraa, fyysistä tai omaisuuteen kohdistuvaa. Tekojen muoto ei itsessään ratkaise sitä, onko kysymys kiusaamisesta vaan ratkaisevinta on tekojen systemaattisuus. (Salmivalli 2003, 13–14.)

Nykyisin kiusaaminen ymmärretään ennen kaikkea ryhmäilmiönä, sillä se tapahtuu tyypillisesti pysyvässä sosiaalisessa ryhmässä ja linkittyy ihmisten välisiin suhteisiin. Koulukiusaamisesta käytetäänkin toisinaan termejä kollektiivinen aggressio ja ryhmäväkivalta. Pitkään jatkuvan kiusaamisen seurauksena kiusatusta voi tulla koko ryhmä uhri ja häntä kohdellaan aina kiusatun roolin mukaisesti, ei vain aggressiivisten hyökkäysten aikana. (Salmivalli 1998, 33.) Pikas (1990) on kirjoittanut yhden tunnetuimmista kiusaamista ryhmäilmiönä korostavista määritelmistä. Pikasin mukaan kiusaaminen on ryhmäväkivaltaa, jota harjoitetaan huonossa asemassa olevaan henkilöön. Ryhmän jäsenet vahvistavat vuorovaikutuksessa keskenään toistensa käyttäytymistä. (Pikas 1990, 57.)

Kiusaamisen määrittely pelkäksi ryhmäväkivallaksi on saanut kritiikkiä osakseen. Se ei nimittäin huomioi sitä, että kouluissa voi esiintyä ryhmäkiusaamisen lisäksi yksilön harjoittamaa fyysistä ja henkistä väkivaltaa. (Roland 1983, 17.) Tutkijat ovat käyneet myös runsasta debattia siitä, voidaanko kiusaaminen ymmärtää pelkästään pitkään jatkuvana yksilöön kohdistuvana negatiivisena toimintana, vai voiko kiusaamiseksi käsittää jo yksittäisen vahingollisen ja aggressiivisen teon. Jos vain pitkään jatkunut toiminta on kiusaamista, olisi mietittävä, kuinka kauan sitä täytyy tapahtua, jotta teot

voidaan luokitella kiusaamiseksi. (Hamarus 2008, 12.) Usein kiusaaminen ymmärretään suppeasti tutkimuskirjallisuudessa ja saatetaan unohtaa myös se, että opettaja voi kiusata kollegoitaan ja oppilaita tai oppilaat ja vanhemmat voivat kiusata opettajaa (em. 15).

Nykyään koulukiusaaminen ei myöskään aina esiinny pelkästään koulun alueella, vaan kiusaaminen voi tapahtua myös informaatio- ja kommunikaatioteknologian välityksellä kuten matkapuhelimella ja internetissä. Nettikiusaaminen voi olla esimerkiksi eristämistä sosiaalisessa mediassa, negatiivisten kommenttien lähettämistä sekä kuvamateriaalin levittämistä, jonka tarkoituksena on tahria toisen henkilön maine. Nettikiusaaminen on luonteeltaan samankaltaista kuin perinteinen koulukiusaaminen, mutta sille on ominaista, että se ei ole sidottu tiettyyn fyysiseen ympäristöön tai aikaan, kiusaamissisällön poistaminen voi olla tavallista haastavampaa ja kiusaamissisältöä on helpompi tuottaa piilossa sekä levittää laajalle yleisölle. (Gini, Card & Pozzoli, 2018, 185–198.)

Koulukiusaaminen voidaan luokitella aggression alalajiksi, jolla on omat tyypilliset tunnuspiirteensä. Kiusaamisen kohdalla kaikki aggression sisällyttämät luonnehdinnat eivät kuitenkaan pidä aina paikkaansa, koska kiusaaja ei välttämättä ole hetkellisessä fysiologisessa aggressiotilassa, jossa hän kokisi suuttumuksen tunnetta tai vihamielisiä ajatuksia. Tällainen aggression tila kuuluu reaktiiviseen aggressiivisuuteen ja taas kiusaaminen liittyy ennemminkin proaktiiviseen aggressiivisuuteen, joka on toisia vahingoittamaan pyrkivää toimintaa, joka voi olla harkittua ja tavoitteellista sekä yksilön omia etuja ajavaa. (Salmivalli 1998, 29; 31–32.) Tutkimuskirjallisuudessa on tuotu esille, että kiusaaminen voi ilmetä verbaalisena ja fyysisenä aggressiivisuutena, mutta se voi olla myös epäsuoraa relationaalista aggressiota kuten juorujen levittämistä, sosiaalista eristämistä sekä ihmissuhteiden ja sosiaalisen statuksen vahingoittamista (Bradshaw, Waasdorp & Johnson 2015, 494–508).

Kiusaamisen tarkan määrittelyn sijaan, toiset tutkijat painottavat yksilön subjektiivista kokemusta, jolloin tärkeää olisikin tarkastella kiusaamista kiusatun näkökulmasta. Koulussa jo se, että joku kokee tulleen kiusatuksi, on riittävä syy sille, että opettajan tulee selvittää tilanne. Joskus voi kuitenkin käydä niin, että kiusattu vääristelee kokemaansa, hakee huomiota tai tulkitsee tilanteet virheellisesti kiusaamiseksi. (Hamarus 2008, 13–16.) Lisäksi kiusaaminen voidaan monesti sekoittaa erheellisesti järjestyshäiriöihin sekä oppilaiden välisiin tappeluihin. Normaalit konfliktit ja

erimielisyydet ovat kuitenkin osa ihmisten välistä vuorovaikutusta, ja lasten erinäinen välienselvittely on kehityksellinen tehtävä, jossa opitaan sosiaalisia taitoja. (Salmivalli 2003, 12.)

2.2 Kiusaamisen seuraukset

Luokassa, jossa esiintyy kiusaamista, yleinen pelon ilmapiiri voi vahvistaa epävirallisia normeja, jotka eivät välttämättä aja koulutusinstituution tavoitteita kuten oppimista. Myöskään kiusaamisen yhteiskunnallisia vaikutuksia ei tule sivuttaa, sillä koulukiusaamisella on taloudellisia ja sosiaalipoliittisia seurauksia. Sen aiheuttamat sairaalajaksot, terapiakäynnit, sairauslommat ja työkyvyttömyyseläkkeet tulevat lopulta yhteiskunnan maksettavaksi. (Hamarus 2008, 75–77, 79.) Pitkäaikaisella kiusaamisella on yhteys uhrin myöhempiin psyykkisiin ongelmiin, huonoon itsetuntoon, sosiaalisiin vaikeuksiin sekä mahdollisiin koulu- ja uravalintoihin. Varhainen interventio on tärkeää, koska kiusaamisen hyväksyminen tai sivuuttaminen voi vahvistaa antisosiaalista käyttäytymistä. (Olweus 1992, 47; Salmivalli 2003, 25–26; Hamarus 2008, 76, 79.) Suomessa tehdyn pojasta mieheksi -tutkimuksen mukaan lapsuuden kiusaajastatus ennustaa antisosiaalista persoonallisuushäiriötä ja uhrin ahdistuneisuushäiriötä varhaisaikuisuudessa. Kiusaaja ja kiusattu -status sen sijaan on yhteydessä sekä antisosiaaliseen persoonallisuuteen että ahdistuneisuushäiriöön. (Sourander ym. 2007, 397–404.)

Kiusaamisella voi olla pitkälle kantavia negatiivisia seurauksia kiusaajalle, sillä kiusaajilla on kohonnut riski syyllistyä rikokseen aikuisena (Olweus 1993, 36). Muun muassa Baldry ja Farrington (2000) ovat esittäneet, että erityisesti miesten kohdalla vandalismi on yhteydessä lapsuuden kiusaamiskäyttäytymiseen ja kiusaaminen saattaaakin olla rikolliseksi johtavan kehityskulun ensimmäinen vaihe (Baldry & Farrington 2000, 17–31). Kiusaamisella ei kuitenkaan ole pelkästään negatiivisia seurauksia kiusaajalle, koska se voi lisätä kontrollin tunnetta sekä auttaa dominanssin ja sosiaalisen statuksen saavuttamisessa (Reijntjes ym. 2013, 1217–1229). Tutkimuksissa on saatu myös viitteitä siitä, että koulukiusaaminen voi mahdollisesti vaikuttaa positiivisesti terveyteen, sillä niillä, jotka ovat kiusanneet lapsena on havaittu olevan

korkea c- reaktiivinen proteiinitaso, joka on merkki siitä, että tulehdustaso kehossa on matala (Copeland ym. 2014, 7570–7575).

Muun muassa stressitutkimuksessa on tuotu esille, että stressin aiheuttaminen on keskeinen aspekti kiusaamisessa, sillä kiusaaja saa nautintoa psykologisesta stressistä, joka uhrille aiheutuu (Lamb, Pepler, & Craig, 2009, 356–360; Kampoli, Alexandros-Stematos, Artemios, Chrousos & Darviri 2017, 2398–2409). Koska sosiaaliset suhteet ovat tärkeä osa ihmisen evoluutiota, kaikki sosiaalisen ulossulkemisen tai torjumisen muodot ovat stressaavia kokemuksia yksilölle (MacDonald & Leary 2005, 202–223). Branwhite'in (1994) kyselytutkimuksen mukaan nimittely, joka on yleinen kiusaamisenmuoto, on 11–12-vuotiaiden keskuudessa stressaavin tilanne heti läheisen tai lemmikin kuoleman ja sairaalaan joutumisen jälkeen (Branwhite 1994, 59–71). Silvermanin, LaGrecan ja Wassersteinin (1995) tutkimus osoittaa, että noin puolet (48,9 %) nuorista oli huolissaan siitä, että he joutuvat kiusatuksi, joten jo pelkästään mahdollinen uhka kiusatuksi joutumisesta on stressitekijä (Silverman, LaGreca & Wasserstein 1995, 671–686). Kiusaamisen aiheuttama stressi voi johtaa mielenterveys- ja sosiaalisiin ongelmiin ja se on yhteydessä psykosomaattisiin oireisiin (Natwig, Albrektsen & Qvarnstrom 2001, 365–377).

Tutkimusten mukaan kiusaamisen seurausten kannalta kiusaamisen kestolla on merkitystä. Satunnainen kiusaaminen voidaan luokitella akuutiksi stressitekijäksi, kun taas pitkäkestoinen kiusaaminen aiheuttaa kroonista stressiä (Thompson, Arora & Sharp 2002, 76–78). Kiusaaminen voi aiheuttaa monenlaisia endokrinologisia muutoksia sekä sympaattisen hermoston aktivoitumista, joka valmistaa yksilöä pakenemaan tai taistelemaan (Henry 1980, 557–571). Krooninen stressi voi joskus aiheuttaa kortisolintason laskemista, joka voi aiheuttaa kroonisen väsymyksen ja heikentää kykyä selviytyä kiusaamisesta (Aldwin 2007, 44; Vaillancourt ym. 2008, 671–686). Uhrin krooninen stressi voi johtaa masennukseen, ahdistuneisuushäiriöön, alhaiseen itsetuntoon ja yleisen terveyden heikkenemiseen (Thompson ym. 2002, 76–77). Vaikka kiusaaminen on monesti pitkäkestoista luonteeltaan, se voi aiheuttaa posttraumaattisen stressioireyhtymän, kun uhri kokee akuuttia stressiä kiusaamisen seurauksena. Traumaattinen kiusaamistilanne voi aiheuttaa erilaisia oireita kuten univaikeuksia, takauomia, irrallisuuden tunnetta, ahdistuneisuutta ja ärtyneisyyttä. (Em. 2002, 77.)

Kiusaamisen aiheuttamaa stressin määrää lisää eniten se, että kiusaamista tapahtuu usein tai sitä ilmenee monissa paikoissa (Kampoli ym. 2017, 2398–2409).

Tutkimuksissa on nostettu myös esille elämäntilanteeseen sekä yksilöllisiin reagoititapoihin liittyviä eroja, jotka vaikuttavat kiusaamisen seurauksiin. Tutkimuksen mukaan uhrit, joita kiusataan toistuvasti koulussa ja joilla on vähän positiivisia asioita elämässään, ovat suuremmassa riskissä kokea psykologisia vaikeuksia (Thompson ym. 2002, 78). Resilienssitutkimuksessa on nostettu esille, että käytössä olevat coping-strategiat voivat vaikuttaa kiusaamisen seurauksiin. De la Fuenten, Zapatan, Veran, Gonzáles-Torresin ja Artuch Granden (2014) mukaan ongelmakeskeinen coping-strategia, jolla pyritään vaikuttamaan stressin aiheuttajaan eli itse kiusaamiseen, on tehokkaampaa kuin emootioihin keskittynyt coping-strategia, jonka tarkoituksena on muokata kiusaamisen aiheuttamia emootioita (De la Fuente, Zapata, Vera, Gonzáles-Torres & Artuch Grande 2014, 92–102). Tietoa kiusaamisen seurauksista on hyödynnetty myös kiusaamisinterventioissa, jotka painottavat sitä, miten kiusaamisen ehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi tulisi keskittyä yksilöihin. Muun muassa De la Fuente ym. (2014) ovat esittäneet, että koulukiusaamisintervention tulisi keskittyä itsesääteilyyn eli kykyyn kontrolloida ajatuksia, emootioita ja toimintoja sekä coping-strategioihin, jotka ovat osoittautuneet tehokkaiksi kiusaamistilanteissa (De la Fuente ym. 2014, 92–102). Myös Sharp (1996) on tuonut esille, että nuorten sosiaalisia taitoja kuten sosiaalista tietoisuutta, ryhmätyötaitoja, ongelmaratkaisutaitoja tulisi kehittää, koska ne lisäävät nuoren kykyä käsitellä stressitekijöitä ja käyttää oikeanlaisia coping-strategioita (Sharp 1996, 347–357).

Nuorten sosiaalisten taitojen kehittäminen on myös tärkeää, koska se auttaa nuorta saavuttamaan sisäisen hallintakäsityksen, jonka on todettu suojaavan kiusaamisen negatiivisilta seurauksilta. Kun lapsi tai nuori uskoo kykyynsä itse vaikuttaa tilanteeseensa, hän myös todennäköisimmin toimii aktiivisesti kiusaamistilanteissa. (Thompson ym. 2002, 79–82.) Aktiiviset reagoitimallit suojaavat kiusaamisen negatiivisilta seurauksilta, mutta pitkäaikainen kiusaaminen todennäköisemmin aiheuttaa uhrissa passiivisen reagoitityylin. Yksi aktiivinen reagoitimalli on aggressiivisuus, joka on kuitenkin ongelmallinen koulukontekstissa, koska aggressiivinen puolustautuminen voidaan tulkita provokaationa ja voi jopa pahentaa kiusaamistilannetta.

Ratkaisuksi on esitetty, että uhrin itsetuntoa kasvatetaan ja hänelle opetetaan itsepuolustusstrategioita, stressinhallintatekniikoita ja keinoja toimia rakentavasti kiusaamistilanteessa kuten, miten saada tukea luokkakavereilta. (Sharp 1996, 347–357.) Tutkimuksen mukaan opettajan, perheen ja luokkatovereiden sosiaalinen tuki on tärkeää, sillä sosiaalinen ulossulkeminen vähentää lapsen mahdollisuutta selviytyä koulukiusaamisen aiheuttamasta stressistä (Kampoli ym. 2017, 2398–2409).

2.3 Kiusaaja ja kiusattu tutkimuskirjallisuudessa

Tutkimuksia, jotka luonnehtivat kiusaajan ja kiusatun ominaisuuksia, tyypillisiä ajattelua ja toimintatapoja sekä persoonallisuuspiirteitä, on tehty runsaasti. Tämän lisäksi on tutkittu millaiset demografiset muuttujat ja riskitekijät lisäävät todennäköisyyttä sille, että lapsi tai nuori on osallisena koulukiusaamisprosessissa. Erityisesti varhaisessa koulukiusaamista käsittelevässä kirjallisuudessa on painotettu individualistista ja yksilöpsykologista näkökulmaa ja pyritty profiloimaan sekä tunnistamaan tyypillinen kiusaaja ja kiusattu.

Olweuksen tutkimukset kiusaajasta ja kiusatusta ovat vaikuttaneet koulukiusaamistutkimukseen merkittävästi ja niihin viitataan edelleenkin. Olweus (1992) on jaotellut kiusatut passiivisiin ja provokatiivisiin uhreihin ja kiusaajat passiivisiin ja aktiivisiin kiusaajiin. Olweuksen mukaan tyypillisesti passiivista uhria luonnehtii ahdistuneisuus, hiljaisuus ja huono itsetunto sekä passiivinen reaktiomalli hyökkäyksiin, kuten itkeminen tai vetäytyminen. Yleensä kiusatut asennoituvat negatiivisesti aggressiivisia keinoja kohtaan ja heillä on luokassa vähän ystäviä tai tukijoita. Erityisesti kiusatut pojat ovat fyysisesti heikompia kuin muut saman ikäiset luokkalaiset. Provokatiiviset uhrit sen sijaan muodostavat pienimmän kiusattujen joukon. He ovat omaksuneet ahdistuneita ja aggressiivisia reaktiomalleja sekä saattavat kärsiä keskittymisongelmista ja toimivat tavalla, joka provosoi muita suhtautumaan heihin negatiivisesti. (Olweus 1992, 33–35.) Olweus on esittänyt, että aiemmasta käsityksestä poiketen tutkimusten mukaan kiusaamisen taustalla ei ole kiusaajan ahdistuneisuus, turvattomuus tai huono itsetunto. Kiusaajilla on yleensä positiivinen kuva itsestään, he ovat impulsiivisia ja heillä on voimakas tarve muiden dominointiin. Kiusaajat myös

tyypillisesti suhtautuvat positiivisesti aggressiivista ja väkivaltaista käyttäytymistä kohtaan. Passiiviset kiusaajat, jotka osallistuvat kiusaamiseen, mutteivat yleensä aloita sitä, ovat heterogeeninen joukko, jolla saattaa olla hyvin poikkeavia reaktiomalleja erilaisissa tilanteissa. (Em. 35–36.)

Olweuksen lisäksi suomalaisessa kiusaamiskirjallisuudessa on paljon lainauksia Salmivallilta, joka on esittänyt, että tietynlainen temperamentti, ulkoinen poikkeavuus, maahanmuuttajatausta tai kavereiden vähäinen määrä lisäävät riskiä tulla kiusatuksi (Salmivalli 2003, 38). Kiusaajien osalta Salmivalli on todennut, että heillä on muita lapsia korkeampi itsekorostuksen tarve ja he voivat olla menestyneitä koulussa sekä sosiaalisesti taitavia (em. 39–49). Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman ja Kaukiainen (1996) ovat myös tutkineet lasten sosiometristä statusta luokassa ja todenneet, että uhreilla on matalampi status kuin muilla lapsilla ja he ovat monesti sosiaalisesti torjuttuja, joka voi olla kiusaamisen syy tai sen seurausta. Myös kiusaajilla on matala status, mutta ei yhtä matala kuin uhreilla. Salmivallin ja kollegoiden mukaan tyttökiusaajat saavat korkeita pisteitä sekä sosiaalisesta torjunnasta että sosiaalisesta hyväksymisestä, joka kieli siitä, että heillä on ristiriitainen status luokassa. (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1996, 1–15).

Myös kiusaajan ja kiusatun persoonallisuuspiirteistä, empatiatasosta sekä tyypillisistä reaktio- ja toimintamalleista on saatu laajasti tutkimustietoa. Muun muassa kiusaajan ja kiusatun käyttäytymistä tutkinut Roland (1983) on esittänyt, että kiusaajalle tyypillisiä toimintamalleja ovat toisen toiminnan tulkitseminen vihamieliseksi ja kiusatun ärsyttäminen, jotta uhri turvautuisi hyökkäävään kielenkäyttöön tai fyysiseen väkivaltaan. Näitä puolustusstrategioita kiusaaja käyttää moraalisenä oikeutuksena toiminnalleen tai syyllisyyden vähentämiseksi. (Roland 1983, 22–23.) Kiusaamisen syitä on selitetty myös uhrin reaktioilla, koska kiusaaja saa tyydytystä erityisesti sellaisten lasten kiusaamisesta, jotka reagoivat kiusaamiseen pelokkaasti tai raivostumalla ja joista kiusaaja tietää saavansa helpon voiton (em. 1983, 24–25; Salmivalli 2003, 38). Persoonallisuuspiirteitä käsittelevissä tutkimuksissa on tullut ilmi, että kiusaaja ja kiusattu saavat vähän pisteitä sovinnollisuudesta ja tunnollisuudesta, mutta heille tulee tyypillisesti korkeita pisteitä neuroottisuudesta ja ekstroversiosta (Mitsopoulou & Giovazolias 2015, 61–72). Empatiatutkimuksissa taas on todettu, että sekä kognitiivinen

että affektiivinen empatia ovat negatiivisesti yhteydessä kiusaamiskäyttäytymiseen (em. 61–72.)

Kognitiivisissa tutkimuksissa on tuotu esille, että kiusaajien kognitioissa on aggressiivisuuteen liittyviä vääristymiä sosiaalisen informaation tulkitsemisessa. Esimerkiksi kiusaajilla on muita ryhmiä positiivisemmat odotukset aggressiivisen käytöksen toimivuudesta sosiaalisten ongelmien ratkaisuna. Lapsilla, jotka ovat samanaikaisesti uhreja ja kiusaajia, on todettu olevan ongelmia myös itsesäätelyssä, joka ilmenee muun muassa itsehillinnän puutteena, impulsiivisuutena ja hyperaktiivisuutena. (Toblin, Schwartz, Hopmeyer Gorman & Abou-ezzeddine 2005, 329–346.) Kiusaajien ja kiusattujen kognitioiden lisäksi kiusaamistutkimuksissa on myös selvitetty lasten yleistä kognitiivista kehitystä. Muun muassa Monks ja Smith (2006) tarkastelivat kognitiivista kehitystä käsittelevässä tutkimuksessaan lasten kykyä erottaa prososiaalinen käyttäytyminen sarjakuvapiirroksista. Tutkimuksessa todettiin, että jo neljä–kahdeksanvuotiaiden ryhmässä lapset kykenivät erottamaan aggressiivisen käyttäytymisen ei-aggressiivisesta käyttäytymisestä. Tutkimus antoi myös tukea sille, että kyky tunnistaa tilanne kiusaamiseksi ei ollut riippuvainen lapsen kehityksestä tai aikaisemmista kiusaamiskokemuksista. Sen sijaan ne lapset, jotka identifioitiin aggressiivisiksi, tulkitsivat harvemmin kuvien tilanteen kiusaamiseksi kuin muut. (Monks & Smith 2006, 801–821.)

Muun muassa Radcliff, Wang ja Swearer (2016) ovat esittäneet, että kiusaamisen uhreilla on muita lapsia huonommat sosiaaliset taidot ja uhrien ajattelulle on tyypillistä, että heillä on muita ryhmiä useammin ulkoinen kontrolliodotus eli uskomus, että itsestä riippumattomat asiat vaikuttavat tapahtumiin (Radliff, Wang & Swearer 2016, 1983–2005). Perinteisesti myös kiusaajien käyttäytymistä on selitetty huonoilla sosiaalisilla taidoilla. Tutkimuksissa on tuotu kuitenkin esille, että kiusaajien aggressiivista käyttäytymistä ei voida selittää puutteellisilla sosiaalisilla taidoilla, koska hyvät sosiaaliset taidot mahdollistavat sen, että kiusaaja pystyy käyttämään aggressiivisuutta välineenä sosiaalisten tilanteiden manipuloinnissa ja päämääriensä saavuttamisessa (Sutton, Smith & Swettenham 1999, 435–450; Toblin ym. 2005, 329–346). Sukupuolten kiusaamiskäyttäytymistä tarkastelevissa tutkimuksissa on muun muassa esitetty, että tyttökiusaajilla epäsuoraa aggressiota ilmenee nuoremmalla iällä kuin pojilla ja tämä

selittyy sillä, että tyttöjen verbaaliset kyvyt ja sosiaaliset taidot kypsyvät aiemmin kuin pojilla (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen 1992, 117–127; Card, Stucky, Sawalani, & Little 2008, 1185–1229).

Kiusaamistutkimuksissa on esitetty, että kiusaaminen tai kiusatuksi tuleminen voi kulkea perheissä, mutta tulokset ovat eriäviä sen suhteen, missä määrin geenit tai ympäristö vaikuttavat kiusaamiselle altistaviin piirteisiin. Geneettisen selitysmallin mukaan joillakin lapsilla on korkeampi riski tulla kiusatuksi perittyjen käyttäytymiseen ja fyysiseen ulkomuotoon vaikuttavien ominaisuuksien vuoksi. Esimerkiksi impulsiivisuus, aggressiivisuus ja antisosiaalinen käyttäytyminen voivat olla periytyviä ominaisuuksia, jotka lisäävät riskiä kiusaamiskäyttäytymiselle. Periytyvät ominaisuudet kuten korkea painoindeksi ja huono itsetunto voivat taas lisätä riskiä joutua kiusaamisen uhriksi. (Veldkamp ym. 2019, 432–443.) Useat tutkimukset osoittavat, että synnynnäinen vamma tai oireyhtymä voi lisätä riskiä joutua osalliseksi koulukiusaamista uhrina tai kiusaajana. Itse vamman oireet voivat olla syy kiusaamiselle, mutta myös se, että joistakin oireyhtymistä kärsivät nuoret kokevat sosiaalista torjuntaa ja heillä on vähemmän ystäviä, voi altistaa kiusaamiselle. (Smith 2016, 519–532.) Tutkimuksista on myös saatu näyttöä siitä, että ne nuoret, joilla on samanaikaisesti käytöshäiriö (ODD) sekä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD), ovat todennäköisemmin kiusaajia kuin muut lapset (Rajendran, Kruszewski & Halperin 2016, 188–195).

Tutkimuksia, jotka käsittelevät sosiodemografisten muuttujien kuten sukupuolen, sosioekonomisen aseman ja iän yhteyttä uhrin ja kiusaajan positioon on tehty paljon eri maissa. Tippetin ja Wolken (2014) tekemän meta-analyysin mukaan suurimmassa osassa tutkimuksissa matalan sosioekonomisen aseman on havaittu olevan yhteydessä siihen, että lapsi tai nuori joutuu kiusatuksi tai on kiusaaja–uhri–asemassa. Sen sijaan se, että kiusaaja tulee matalasta sosioekonomisesta perheestä, on vain hieman yleisempää kuin se, että nuori tulee korkean sosioekonomisen aseman perheestä. (Tippett & Wolke 2014, 48–59.) Cardin ja kollegojen (2008) sukupuolta käsittelevän meta-analyysin mukaan, epäsuoran aggression kohdalla sukupuolten välillä ei ole merkittäviä eroja eri ikäryhmissä, etnisyyksissä ja maissa. Analyysissä kuitenkin kävi ilmi, että poikien keskuudessa epäsuora aggressio on yleisempää kuin tyttöillä ja että erityisesti poikien kohdalla epäsuora ja suora aggressio korreloivat keskenään. (Card ym. 2008, 1185–

1229.) Bartlett ja Coyne (2014) esittivät nettikiusaamista käsittelevässä meta-analyysissään, että nettikiusaaminen on jonkin verran yleisempää poikien keskuudessa, mutta tytöillä nettikiusaamista ilmenee jo nuoremmalla iällä kuin pojilla (Bartlett & Coyne 2014, 474–488). Myös tuoreimman Suomessa tehdyn kouluterveyskyselyn mukaan pojat ovat osallisena koulukiusaamisessa useammin kuin tytöt sekä kiusaajina että kiusattuina (THL 2019). Poikittaistutkimukset, jotka ovat selvittäneet, missä iässä kiusaamista esiintyy eniten ovat osoittaneet, että koulukiusaaminen vähenee iän myötä. Sen sijaan retrospektiivisten kyselytutkimusten mukaan kiusaaminen muistetaan parhaiten 11–13 vuoden iältä ja vähiten varhais- ja myöhäislapsuudesta. (Eslea & Rees 2001, 419–429.)

Tutkimuksissa, joissa huomioidaan kiusaamisosapuolen identiteetti ja ryhmäjäsenyys, puhutaan muun muassa seksistisestä, rasistisesta ja seksuaalisesta kiusaamisesta. Tiettyyn ryhmään kuulumisen ja asenteiden on todettu vaikuttavan koulukiusaamiseen (Smith 2016, 519–532). Esimerkiksi sosiaalisen dominanssin orientaation on havaittu korreloivan positiivisesti koulukiusaamisen kanssa. Nuoret, jotka uskovat, että ryhmien välillä tulisi ilmetä epätasa-arvoa ja ne, joilla on seksistisiä, ageistisia, rasistisia ja uskonnolliseen suvaitsemattomuuteen sekä seksuaaliseen ennakkoluuloon liittyviä ei-hyväksyviä skeemoja, kiusaavat useammin kuin muut. (Goodboy, Martin & Rittenour 2016a, 159–165.) Erityisen paljon kiusaamisesta ja sen negatiivisista seurauksista kärsivät LGBT-nuoret ja seksuaalisuudestaan epävarmat nuoret, joita kiusataan enemmän kuin muita ryhmiä (Birkett, Espelage & Koenig 2009, 989–1000). Seksuaalivähemmistöihin kohdistettujen negatiivisten asenteiden lisäksi myös negatiivinen asennoituminen toista sukupuolta kohtaan on vahvasti yhteydessä kiusaamiseen. Muun muassa Goodboyn, ja kollegojen (2016b) tutkimuksessa on tuotu esille, että seksismi korreloi eniten kiusaamisen kanssa ja pojilla on todettu ilmenevän näitä skeemoja useammin kuin tytöillä. (Goodboy ym. 2016b, 277–282.) Joissakin tutkimuksissa on noussut esille, että vähemmistöt kokevat enemmän diskriminaatiota koulussa ja ulkomaalaistaustaisilla nuorilla on korkeampi todennäköisyys joutua kiusatuksi tai toimia kiusaajana (Crengle, Robinson, Ameratunga, Clark & Raphael 2012, 7–8; Jansen ym. 2016, 271–280). Etnisyyden yhteydestä kiusaamiseen on kuitenkin esitetty ristiriitaisia tuloksia. Tutkimuksissa on tullut myös esille, että etnisten ryhmien välillä ei ole merkittävää eroa sen suhteen, kuinka yleistä kiusaamisen uhriksi joutuminen

on (Vitoroulis & Vaillancourt, 2015, 149–170; Tippett, Wolke & Platt 2013, 639–649). Osa tutkimuksista jopa osoittaa, että etniseen vähemmistöryhmään kuuluminen on suojaava tekijä koulukiusaamisessa ja vähemmistöön kuuluvien todennäköisyys joutua kiusaamisen uhriksi on pienempi kuin enemmistöön kuuluvilla (Ba, Han, Gong, Li, Zhang & Zhang 2019, 104402; Vervoort, Scholte & Overbeek 2010, 1–11).

2.4 Ryhmädynaaminen ja sosioekologinen näkökulma kiusaamistutkimuksissa

Esittelen seuraavaksi koulukiusaamistutkimuksia ja teorioita, jotka huomioivat yksilön suhteen ympäristöönsä sekä ryhmädynaamisia näkemyksiä, jotka painottavat sosiaalista käyttäytymistä ja ryhmän ominaisuuksia. Nykyään kiusaamista koskevassa tutkimuskirjallisuudessa kiusaamista tarkastellaan ilmiönä, johon vaikuttavat yksilöiden ominaisuuksien lisäksi konteksti, kulttuuri ja erilaiset tilannetekijät (Elo & Lamberg 2018, 38). Tällaisissa tutkimuksissa teoreettisena viitekehyksenä on Bronfenbrennerin (1979) ekologinen systeemiteoria, jonka mukaan lapsi muovaa ympäristöään ja lapsen kehitykseen vaikuttavat ympäristön eri systeemit tai tasot, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Näitä tasoja ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi. Mikrosysteemi muodostuu yksilön lähiympäristöstä kuten perheestä, koululuokasta, tai muista yksilön kannalta merkittävistä vertaissuhderyhmistä. Mesosysteemi koostuu mikroympäristöjen välisistä suhteista kuten kodin ja koulun vuorovaikutussuhteesta ja eksosysteemi koostuu ympäristöistä, jotka epäsuorasti vaikuttavat lapsen mikrosysteemiin. Makrosysteemi on teorian mukaan systeemin uloin taso, joka vaikuttaa kaikkiin muihin tasoihin ja se pitää sisällään kulttuuriset uskomukset, käytännöt ja lait. (Bronfenbrenner 1979. 7–8.) Tutkimuksissa on tarkasteltu näiden eri tasojen vaikutusta koulukiusaamiseen ja niissä on huomioitu, yksilön suhde moninasiin ympäristöihin kuten perheeseen, ystäviin, kouluun ja yhteisöön (Swearer ym. 2006, 257–273). Näiden sosioekologisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden huomioiminen näkyy erityisen vahvasti kiusaamisvastaisissa toimenpideohjelmissa (Elo & Lamberg 2018, 38; Swearer ym. 2006, 257–273).

Sosioekologisilla interventioilla kiusaamista pyritään vähentämään vaikuttamalla muihin lapsiin kuin itse kiusaajiin ja uhreihin. Niiden avulla aikuiset voivat muovata ryhmän vuorovaikutusta ja normeja siten, että yhä useampi kiusaamista sivusta seuraava lapsi

puolustaisi kiusattua. (Salmivalli 2005, 189–190.) Luokkien välillä on selkeitä eroja siinä, kuinka tyyppillistä oppilaille on lähteä mukaan kiusaamiseen ja vahvistaa kiusaamiskäyttäytymistä tai asettautua kiusaamistilanteissa uhrin puolelle, ja tätä selittävät kiusaamista suosivat tai vastustavat ryhmänormit (em. 131–132). Normeilla tarkoitetaan ryhmässä vallitsevia ääneen lausumattomia sääntöjä siitä, millainen toiminta on hyväksyttävää tai tuomittavaa. Normien mukaisesta käyttäytymisestä palkitaan ja niiden vastaisesta toiminnasta rangaistaan. Esimerkiksi kiusatun puolustaminen saattaa herättää paheksuntaa ja kiusaaminen voi olla keino tulla hyväksytyksi. (Salmivalli 2003, 43.) Normien lisäksi koulun ilmapiirin tai kouluilmaston on havaittu olevan yhteydessä kiusaamiseen. Kouluilmasto pitää sisällään asenteita, normeja, uskomuksia, arvoja ja odotuksia, jotka ilmenevät koulun sisällä ja vaikuttavat siihen, kuinka turvalliseksi ihmiset tuntevat olonsa kouluyhteisössä. Tällaisia kouluilmastoa parantavia ja kiusaamista vähentäviä tekijöitä on opettajilta saatu tuki, yhteenkuuluvuuden tunne sekä sääntöjen selkeys. (Aldridge, McChesney & Afari 2018, 1–20.)

Esimerkkinä sosioekologisesta tarkastelusta on kiusaamiseen liittyvä perhetutkimus, jossa tarkastellaan perheen vuorovaikutusta ja ryhmädynamiikkaa. Tutkijat ovat tuoneet esille, että perheen huono psykososiaalinen toimivuus, joka ilmenee muun muassa negatiivisten tunteiden ilmaisemisena perheessä, emotionaalisen tuen puutteena ja sympatian osoittamisen vähyytenä on yhteydessä siihen, että lapsi on kiusaaja. Puutteet perheen kommunikoinnissa voivat altistaa myös kiusatuksi tulemiselle, sillä vähäinen tuki ja hoiva voivat vaikuttaa lapsen itsetuntoon ja itsetunnon tiedetään olevan yhteydessä uhristatukseen. (Rigby 1994, 173–187.) Muun muassa kasvatustyyli, joka ei ole autoritäärinen ja joka tukee lapsen autonomisuutta ja tarjoaa selkeät rakenteet, vähentää lapsen osallisuutta kiusaamiseen (Rajendran, Kruszewski & Halperin 2016, 188–195). Tutkijat ovat myös esittäneet, kuinka kiusaamista voidaan vähentää sillä, että vanhemmat asettavat lapsilleen selkeät rajat ja valvovat heidän käyttäytymistään (Idsoe, Solli & Cosmovici 2008, 460–474). Myös sisarussuhteet voivat vaikuttaa kiusaamiseen koulussa, sillä sisarusten välinen kiusaaminen kotona voi lisätä riskiä olla osallisena kiusaamisessa koulussa (Wolke & Skew 2012, 17–25). Tutkimuksissa on myös saatu näyttöä sille, että lapsen ja hoivaajan välinen vuorovaikutus ja kiintymyssuhdetyyppi on yhteydessä kiusaamiseen. Tutkimuksen mukaan kiusaajat ovat muita ryhmiä yleisemmin välttelevästi kiintyneitä ja uhrin turvattomasti kiintyneitä (Köiv 2012, 160–165).

Salmivalli (1998) on todennut, että ryhmadynaamisessa tarkastelussa huomioidaan ryhmämekanismit, jotka vahvistavat yksilön aggressiivisia taipumuksia sekä se, että kiusaamisprosessissa on osallisena kiusatun ja kiusaajan lisäksi myös muita osapuolia (Salmivalli 1998, 80). Salmivalli (2003) on jaotellut kiusaamisen rooleja, joiden kautta suurin osa luokkaa on osallisena kiusaamisprosessissa. Kiusattu on toistuvasti kiusaamisen kohteeksi joutuva lapsi ja kiusaaja on aloitteellinen ja aktiivinen toimija, jonka mukana kiusaamiseen osallistuvat apurit. Kannustajat seuraavat kiusaamista sivulta ja rohkaisevat kiusaajia naureskelemalla tai antamalla myönteistä palautetta. Puolustajia ovat ne oppilaat, jotka tukevat kiusattua ja asettuvat hänen puolelleen. Yleensä puolustajan roolin uskaltavat ottaa vain hyvässä asemassa olevat oppilaat, sillä heidän ei tarvitse pelätä tulevansa kiusatuksi, vaikka uhmaisivat kiusaajia. Kiusaamisen hiljaisia hyväksyjä on eniten, ja he yleensä vetäytyvät syrjään kiusaamistilanteen alettua, eivätkä uskalla tai halua puuttua kiusaamiseen. Roolien omaksumisella on suuri vaikutus lasten toimintaan kiusaamistilanteissa ja sillä, millaiset roolit ovat ryhmässä hyväksytyjä, on merkitystä kiusaamisen jatkumiselle. (Salmivalli 2003, 42.)

Ryhmadynaamisessa tarkastelussa on pyritty selvittämään myös ryhmän ominaisuuksia, jotka lisäävät riskiä kiusaamiselle. Dominanssiteorian mukaan eri hierarkkiset asemat pitävät sisällään eri määrän resursseja kuten statusta ja ystävyysuhteita. Kiusaaminen on strategia, jolla pyritään saavuttamaan dominanssi ryhmässä, jossa hierarkiat eivät ole vielä selkeitä. Tällä on selitetty muun muassa sitä, miksi kiusaamista ilmenee, kun uudet luokat muodostuvat. (Pellegrini 2002, 151–163; Pellegrini & Bartini 2001, 142–163; Pellegrini & Long 2002, 259–280.) Vallan balanssi -näkökulman mukaan taas statuksen epätasa-arvoisuus luokassa ja yhteiskunnassa on yhteydessä kiusaamiseen ja väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Tutkimukset osoittavat, että korkea statushierarkkisuus lisää kiusaamista luokassa. Statushierarkialla viitataan suureen vaihteluun oppilaiden välisessä havaitussa suosiossa ja sosiaalisessa vaikuttavuudessa. Tällaisissa ryhmissä korkean statuksen tuoma etu ei ole kaikkien saatavilla ja se johtaa lisääntyneeseen kilpailuun korkeasta statuksesta, ja kiusaaminen on yksi strateginen käyttäytymismuoto tämän saavuttamiseksi. (Garandau, Lee & Salmivalli 2014, 1123–1133.) Hierarkkisissa ryhmissä kiusaamiskäyttäytyminen on palkitsevampaa kuin tasa-arvoisemmissa ryhmissä ja vallan keskittyminen tietyille henkilöille voi altistaa kiusaamiselle (em. 1123–1133; Garandau, Ahn & Rodkin 2011, 1699–1710). Tutkimuksissa on käynyt myös ilmi, että

muun muassa taloudellinen epätasa-arvo voi lisätä kiusaamista (Elgar, Craig, Boyce, Morgan & Vella-Zarb 2009, 351–359; Due ym. 2009, 907–914).

Ryhmäkäyttäytymistä käsittelevissä tutkimuksissa on huomioitu myös sosiaalisen mallin, sosialisoinnin ja sosiaalisten suhteiden vaikutus koulukiusaamiseen. Esimerkiksi Banduran sosiaalisen oppimisen teoriaa on hyödynnetty koulukiusaamistutkimuksessa ja interventioiden suunnittelussa (Huston 2018, 68–74). Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan ihmiset oppivat observoimalla toisten käyttäytymistä ja ottamalla mallia käyttäytymisestä, josta palkitaan (Bandura 1978, 12–29). Aggressiivisen käyttäytymisen malli voidaan saada esimerkiksi havainnoimalla kiusaamista koulussa, kotona ja mediassa (Huston 2018, 68–74). Sosiaalisen roolin teoriaa on hyödynnetty taas, kun on pyritty selittämään tyttöjen ja poikien koulukiusaamiskäyttäytymistä. Teorian mukaan sukupuolten väliset erot aggressiossa kumpuavat miesten ja naisten eroavista sukupuolirooleista, odotuksista ja sosialisoinnista. Teorian mukaan pojilla ilmenee enemmän suoraa fyysistä ja verbaalista aggressiota kuin tytöillä, koska tytöt on soosittu peittelemään aggressiivisuutensa. On myös esitetty, että yhteiskunta muoaa tyttöjen ja poikien sosiaalisia suhteita sekä sukupuoleen liittyviä normeja, jotka ovat yhteydessä kiusaamiskäyttäytymiseen. Eroja on selitetty myös tyttöjen ja poikien sosiaalisten suhteiden eroavaisuuksilla, sillä tytöille on tyypillisempää kuin pojille, että heillä on vähemmän ystävyys-suhteita, mutta nämä suhteet ovat tiiviimpiä, minkä vuoksi epäsuora aggressio on erityisen vahingoittavaa, koska se kohdistuu näihin suhteisiin. (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen 1992, 117–127; Card ym. 2008, 1185–1229.)

Biologisissa teorioissa kiusaamistilanteiden syntyä ei selitetä ympäristön muuttujilla, vaan kiusaamisen ja siihen liittyvän ryhmäkäyttäytymisen oletetaan olevan seurausta kaikilla ihmisillä universaalisti ilmenevistä synnynnäisistä käyttäytymis-aipeuksista. Esimerkiksi evoluutioteorian mukaan kiusaamista esiintyy kaikissa ihmis- ja eläinyhteisöissä kulttuurista riippumatta. Kiusaamiskäyttäytymisen selittävät sopeutumisen, pyrkimys selviytyä laumassa ja lisääntymismahdollisuuksien varmistaminen (Volk ym. 2012, 222–238; Elo & Lamberg 2018, 38–39). Tyttöjen epäsuoraa aggressiota on selitetty muun muassa seksuaalisen valinnan teoriolla, jossa painotetaan sukupuolten välisiä biologisia eroja koossa, voimassa ja testosteronin määrässä. Evoluutiivisessa näkökulmassa aggressiivisen kiusaamiskäyttäytymisen

ajatellaan johtuvan lisääntymiskamppailusta. Tästä perspektiivistä käsin tyttöjen epäsuora aggressio liitetään muun muassa naisten väliseen kilpailuun, johon liittyy toisen seksuaalisen maineen tahriminen juoruilun keinoin. (Archer 2004, 291–322.)

2.5 Opettajan rooli koulukiusaamiseen puuttumisessa

Opettajien työtehtäviin kuuluvat muun muassa kiusaamistilanteen selvittely sekä sen jatkoseuranta. Koulukiusaamistapausten kohdalla opettajat tekevät moniammatillista yhteistyötä oppilashuoltoryhmän kanssa, jolloin he pystyvät ohjaamaan kiusaajan ja kiusatun palveluiden piiriin kuten psykologille tai terveydenhoitajalle. Opettajan rooli kiusaamisinterventiossa on keskeinen, sillä opettajilla ja rehtoreilla on laajimmat mahdollisuudet puuttua kiusaamiseen, koska he voivat käyttää kurinpitotoimia ja rangaistuksia, joita voidaan soveltaa alle 15-vuotiaisiin lapsiin. (Mäntylä 2013, 149–165.) Luokanopettajat saavat kuitenkin tietää koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta useammin kuin rehtorit, sillä Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan luokanopettajille kerrottiin huomattavasti useammin kiusaamisesta kuin muulle koulun henkilökunnalle (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola 2013, 77). Kurinpidolliset toimet, joita opettaja voi suorittaa, ovat puhuttelu, jälki-istunto, luokasta poistaminen jäljellä olevan oppitunnin ajaksi sekä opetuksen epääminen jäljellä olevan työpäivän ajaksi. Kirjallisen varoituksen antaminen ja määräaikainen koulusta erottaminen ovat perusopetuslain mahdollistamat ankarimmat seuraukset koulukiusaamistapauksissa. (Perusopetuslaki 36 §.)

Kurinpitotoimien ja rangaistusten lisäksi opettajilla on myös muita keinoja puuttua ja ehkäistä kiusaamista. Yksi tällainen keino on ryhmäyttäminen. Hamarus (2006) esittää, että opettajan suorittama ryhmäyttäminen on parempi vaihtoehto kuin että annetaan oppilaiden vapaasti valita työskentelyryhmät ja -parit. Vaihtelevat ryhmäkoostumukset opettavat lapsia työskentelemään erilaisissa sosiaalisissa kokoonpanoissa, eikä ryhmien muodostamista voida käyttää oppilaiden toimesta kiusaamiseen liittyvänä syrjinnän keinona. (Hamarus 2006, 196–197.) Kiusaamiseen voidaan puuttua koulun toimesta hajottamalla kiusaajajoukko eri ryhmiin tai luokkiin tai järjestämällä yhteistapaamisia, joissa sekä kiusaajan ja kiusatun vanhemmat ovat läsnä. Myös rikosilmoituksen tekeminen ja poliisin mukaantulo on yksi mahdollinen tapa puuttua kiusaamiseen.

(Mäntylä ym. 2013, 112–116.) Lisäksi lastensuojeluilmoituksen tekeminen voi olla yksi vaihtoehto ja opettajilla onkin velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus tilanteessa, jossa olosuhteet vaarantavat lapsen kehityksen. Lastensuojeluilmoituksen tekemistä ei kuitenkaan välttämättä nähdä hyvänä keinona auttaa kiusattua, sillä siihen liittyy myös häpeällisiä ja leimaavia elementtejä uhrille ja hänen perheelleen. (Em. 112–116; Lastensuojelulaki 25 §.)

Koko luokan tasolla käytettyjä menetelmiä kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ovat muun muassa kiusaamiseen liittyvä valistus ja ryhmähengenluominen (Mäntylä ym. 2013, 112–116). Yoon ja Bauman (2014) ovat esittäneet, että opettajat voivat vähentää kiusaamista luokassa ja koulussa toimimalla itse esimerkkinä välittävästä käyttäytymisestä sekä tarjoamalla ympäristön, jossa nuoret voivat harjoitella positiivisia sosiaalisia taitoja. Opettajien tulee informoida oppilaita siitä, millaista käyttäytymistä heiltä odotetaan ja viestiä, että kiusaaminen on väärin puuttumalla siihen. (Yoon & Bauman 2014, 308–314.) Opettajalla on tutkimusten mukaan myös mahdollisuus vaikuttaa laajemminkin kiusaamisen vastaiseen ilmapiiriin koulussa. Opettajien halukkuus puuttua kiusaamiseen sekä empatia uhria kohtaan on yhteydessä siihen, että oppilaat ovat halukkaampia puuttumaan kiusaamiseen ja osoittavat enemmän empatiaa uhria kohtaan. (Hektner & Swenson 2012, 516–536.)

Opettajilla on myös keskeinen rooli erilaisten koko kouluyhteisöön ja luokkaan kohdistuvien kiusaamisen vastaisten ohjelmien toteuttajana. Näitä Suomen peruskouluissa käytössä olevia kiusaamisen vastaisia menetelmiä ovat muun muassa KiVa Koulu-ohjelma, VERSO-ohjelma, Vastuunportaat, Koulurauha-ohjelma sekä Yhteispeli. Monissa kiusaamisinterventio- ohjelmissa toimitaan usealla tasolla vaikuttamalla kouluun, koululuokkaan, perheeseen ja yksittäisiin oppilaisiin ja niissä puuttumisen ja kiusaamistilanteen jälkihoidon lisäksi huomioidaan ennaltaehkäisevä työ. Ennaltaehkäisevä työ voi olla vuorovaikutustaitojen opettelua, konfliktinratkaisutaitojen harjoittelua, kiusaamisilmiön käsittelyä oppilaiden kanssa sekä yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistamista. Se, että opettajat seuraavat tapauksen selvittämisen jälkeen tilannetta ja varmistavat, että kiusaaminen on saatu loppumaan, on tärkeä osa kiusaamisinterventiota. (Elo & Lamberg 2018, 83–85; 88–90.) Tehokkaimmat kiusaamisenvastaiset ohjelmat ovat intensiivisiä, pitkäkestoisia, niillä vaikutetaan myös vanhempiin ja niissä puututaan kiusaamiseen systemaattisesti (Ttofi &

Farrington, 2011, 27–56). Alakouluissa kiusaamisinterventiona toimii yhtä hyvin empatiaa herättävä kuin kiusaamisen tiukasti tuomitseva menettelytapa (Garandea, Poskiparta & Salmivalli 2014, 981–991).

Mäntylä ja kollegat (2013) ovat esittäneet, että puuttumiskeinojen vähäisyys ei ole suurin ongelma kiusaamisen osalta vaan se, että puhuttelua lukuun ottamatta kurinpidollisia keinoja käytetään harvoin ja usein kiusaamista ei edes havaita koulussa (Mäntylä ym. 2013, 35-36; 43) Se, että kiusaamiseen ei puututa koulun toimesta, voi osittain selittyä sillä, että koulujen harkintavalta puuttumiskeinojen valinnasta on suuri ja kiusaamistapausta selvittävät toimijat eivät tiedä, millä keinoilla, missä tapauksissa ja missä vaiheessa kiusaamiseen tulisi puuttua (Mäntylä 2013, 154). Kiusaamiseen puuttumiseen voivat vaikuttaa myös vallitsevat asenteet kiusaamista kohtaan. Mäntylän (2013) tekemän kyselytutkimuksen mukaan muun muassa kiusatut itse kokevat, että suurimpia esteitä, miksi kiusaamiseen ei puututa, on aikuisten asenteet. (Mäntylä 2013, 114.) Koulukiusaamista käsittelevän asennetutkimuksen mukaan osa opettajista pitää kiusaamista normatiivisena käyttäytymisenä, josta nuorten tulisi oppia selviämään ilman aikuisten apua sopeutumalla ja välttämällä ilkeitä lapsia. Kyseisen asenteen omaavat opettajat jättävät puuttumatta kiusaamiseen todennäköisemmin kuin ne opettajat, joilla ei ole tällaista asennetta. (Kochenderfer-Ladd & Pelletier 2008, 431–453.)

Tutkimuksissa on löydetty myös joitakin yksilötason muuttujia, jotka voivat vaikuttaa opettajien havaintoihin kiusaamisesta, asenteisiin ja reaktioihin. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan naisopettajat todennäköisemmin arvoivat kiusaamistilanteen vakavammaksi kuin miesopettajat (Palladino Green, Shriberg & Farber 2008, 346–373). Myös opettajien oma kokemus kiusatuksi tulemisesta lapsena lisää opettajan sensitiivisyyttä kiusaamista kohtaan ja lisää todennäköisyyttä puuttua aktiivisesti kiusaamistilanteisiin (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener 2005, 718–738; Kokko & Pörhölä 2009, 25; Yoon, Sulkowski & Bauman 2014, 1–23; Oldenburg ym. 2015, 33–44). Tutkimuksissa on myös tuotu ilmi, että opettajan kokema empatia uhria kohtaan sekä kokemus omasta pystyvyyden tunteesta tai tulkinta tilanteen vakavuudesta lisää todennäköisyyttä sille, että opettaja puuttuu kiusaamiseen (Yoon 2004, 37–45). Opettajien reagoiminen kiusaamiseen on yhteydessä myös kiusaamistyyppiin, sillä kiusaamiseen puututaan harvemmin, kun kiusaaminen ei ole fyysistä (Craig, Henderson & Murphy 2000, 5–21; Bauman & Rio 2006, 219–231).

Opetushenkilökunta ei myöskään pysty puuttumaan tehokkaasti kiusaamiseen, jos se ei tule heidän tietoonsa. Mäntylän (2013) kyselytutkimuksessa käy ilmi, että suurin osa vastaajista ei kertonut kiusaamisesta kenellekään. Tämä selittyi osaltaan sillä, että kiusatuksi tulemiseen liittyy häpeää ja kiusatut pelkäävät seurauksia, joita kertomisesta voi seurata nuoren vertaisryhmässä, eivätkä he usko siihen, että kiusaamista saataisiin loppumaan. (Mäntylä 2013, 78–79; Hamarus 2006, 195–196). Muun muassa Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan 61.5 % yläasteoppilaista oli sitä mieltä, että kiusaaminen pahenee, kun opettaja puuttuu tilanteeseen (Bradshaw, Sawyer & O’Brennan 2007, 361–382). Mäntylän Suomessa tekemän tutkimuksen mukaan kiusaaminen loppui vain 28 % vastaajan kohdalla, kun siihen puututtiin opettajan toimesta ja kiusaaminen paheni kahdeksan prosentin kohdalla (Mäntylä 2013, 108). Kiusaamista ei välttämättä myöskään tunnisteta opettajien taholta, koska opettaja ei aina ymmärrä nuorten kielenkäyttöä riittävästi tulkitakseen tilannetta kiusaamiseksi (Hamarus 2006, 195–196). Oppilaat voivat harhauttaa opettajaa siten, että kiusaamistilanteita ei huomata tai tunnisteta, vaikka ne tapahtuisivat opettajan silmien edessä. Puuttumattomuutta voi selittää myös se, että opettaja unohtaa kiusaamistilanteen muun työn lomassa tai hänellä ei ole työkaluja tai uskallusta puuttua kiusaamiseen. (Hamarus 2008, 90.)

Perusopetuslaki velvoittaa kouluja laatimaan suunnitelman oppilaiden suojaamiseksi kiusaamiselta, väkivallalta ja häirinnältä (Perusopetuslaki 29 §). Opetuksenjärjestäjän tehtävä on vastata suunnitelman sisällöstä sekä valvoa sen noudattamista. Suunnitelman tarkoituksena on selventää työnjakoa koulun sisällä koulukiusaamistapauksien kohdalla, mutta koska suunnitelman sisältöä ei ole tarkemmin määritelty laissa, opetushenkilökunnalle jää paljon harkintavaltaa sen suhteen, missä vaiheessa kiusaamiseen puututaan ja millaisin keinoin. Opettajan katsotaan olevan virkasuhteessa silloin, kun hän käyttävät julkista valtaa esimerkiksi poistamalla oppilaan luokasta tai antaessaan arvosanoja oppilaille. Virkasuhteessa ollessaan opettaja on velvollinen poistamaan aktiivisesti turvallisuutta vaarantavia tekijöitä, kuten kiusaamista, kouluympäristöstä. Jos näin ei ole toimittu, opettaja rikkoo virkavelvollisuuttaan ja on mahdollisesti vahingonkorvausvastuussa uhrille. Käytännössä virkavelvollisuuden rikkomista on vaikea osoittaa, sillä Suomen lainsäädännössä koulukiusaamiseen liittyvää vastuuta ei ole tarkasti määritelty. Kiusaamistapauksiin liittyvä vastuu on herättänyt

keskustelua myös koulumatkojen ja nettikiusaamisen kohdalla. Nettikiusaaminen ja koulumatkoilla tapahtuva kiusaaminen voivat saada alkunsa koulussa sekä vaikuttaa koulunkäyntiin, mutta tällä hetkellä opettajat voivat puuttua koulumatkoilla tapahtuvaan kiusaamiseen vain puhuttelun keinoin ja koulun ulkopuolella ensisijaisessa vastuussa netissä tapahtuvasta kiusaamisesta ovat lasten huoltajat sekä internetin keskustelupalvelujen ylläpitäjät. Sen sijaan opettajilla on vastuu puuttua nettikiusaamiseen, joka tapahtuu koulussa. (Mäntylä 2013, 149–165.)

2.6 Aiempi diskurssianalyttinen tutkimus koulukiusaamisesta

Suurin osa koulukiusaamista käsittelevästä diskurssianalyttisestä tutkimuksesta on keskittynyt analysoimaan oppilaiden puhetta, mutta myös opettajien, vanhempien sekä kirjallisuuden käyttämiä diskursseja on tutkittu jonkin verran hyödyntämällä vaihtelevasti erilaisia diskurssianalyttisiä suuntauksia. Yhteistä niissä on, että kyseisissä tutkimuksissa on tarkasteltu kielenkäyttöä seurauksia tuottavana toimintana, joka konstruoi koulukiusaamista. Tutkimuksissa on painottunut neoliberaalin ja sukupuolidiskurssin tarkastelu osana koulukiusaamiskeskustelua. Lisäksi tutkimuksissa koulukiusaamista koskeva puhe on linkitetty kurinpitoa koskevaan keskusteluun. Monissa tutkimuksissa käy ilmi yksilöiden ja yhteisön vastuun ja syyllistämisen tematiikka, kiusaamisen vähättely sekä kiusaamisen tunnistamisen ongelma.

Hepburn (1997) on hyödyntänyt foucault’laista diskurssianalyysia opettajien kiusaamista koskevien haastattelujen analysointiin. Tutkimuksessa ei käsitellä oppilaiden välistä kiusaamista vaan opettajien näkemyksiä kurinpitoa ja opettajien suorittamaa kiusaamista kohtaan. Hepburn on identifioinut diskursseja, jotka pitävät yllä aikuinen–lapsi sekä opettaja–oppilas -valtasuhteita lapsia alistavalla tavalla. Tutkimuksessa opettajien käyttämät diskurssit organisoivat ymmärrystä kurista siten, että opettaja positioidaan rationaalisemmaksi lapsiin nähden ja opettajalla on täten oikeus nujertaa oppilaiden luontainen tottelemattomuus ja sopeutumattomuus kiusaamisen kaltaisilla menetelmillä. Opettajien suorittama kiusaaminen normalisoidaan opettajien käyttämissä diskursseissa kurinpidon menetelmäksi, joka on oppilaiden omaksi parhaaksi. (Hepburn 1997, 13–31.)

Myös Ryan ja Morgan (2011) ovat tutkineet kiusaamisen suhdetta kurinpitoon koulussa, mutta huomio on siinä, kuinka oppilaat saavat keskeisen roolin koulun kurinpitoteknologiassa ja heidän tehtäväkseen asettuu sosiaalisten poikkeavuuksien löytäminen opettajista ja oppilaista, minkä jälkeen kiusaamista harjoitetaan näiden poikkeavien yksilöiden normalisoimiseksi kouluinstituution ihanteiden mukaiseksi. Erilaisiksi luokiteltujen oppilaiden kiusaaminen oikeutetaan sillä, että kiusatut nähdään mukautumattomina muutokseen. Oppilaiden käyttämissä diskursseissa tietyt opettajat positioidaan heikoiksi ja kykenemättömäksi suorittamaan kurinpidollista tehtäväänsä luokassa ja oppilaat katsovat olevansa velvollisia ottamaan haltuun kontrolloivan aseman kiusaamalla opettajaa. Opettajien lapsiin kohdistamaa kiusaamista ei yleisesti tunnusteta, mutta mahdollisesti kiusaamiseksi tulkittava toiminta konstruoidaan kasvatuksen muodoksi, johon opettaja joutuu turvautumaan, mikäli kuriton oppilas ei tottele. (Ryan & Morgan 2011, 1–14.)

De Wet ja Jacobs (2013) ovat tutkineet peruskoulun opettajien diskursseja käyttämällä aineistonaan avoimia vastauksia, jotka on annettu Etelä-Afrikassa suoritetun koulukiusaamiskyselyn yhteydessä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat puhuivat koulukiusaamisesta fyysisenä väkivaltana, eikä muita vähemmän näkyviä koulukiusaamisen muotoja tuotu esille. De Wetin ja Jacobsin mukaan opettajat etäännyttivät itsensä kiusaamisongelmasta käyttämällä diskursseja, jotka konstruoivat kiusaamisen individualistiseksi ongelmaksi, jonka ratkaisu on kiusatussa ja kiusaajassa. Tutkimuksessa identifioitu kiusaajan mustamaalaaminen -diskurssi kuvasi kiusaajat psykologisista ongelmista kärsivinä henkilöinä, pelkureina sekä rikollisina, joita voitiin syyttää muidenkin oppilaiden moraalista alennustilasta. Kaksi muuta diskurssia, tuomitseva ja erilaisuusdiskurssi, liittyivät sen sijaan kiusattuun. Osa opettajista syytti eksplisiittisesti tai implisiittisesti uhria kiusaamisesta siten, että kiusaamisen selitettiin johtuvan kiusatun käyttäytymisestä tai poikkeavuudesta. (De Wet & Jacobs 2013, 339–343.)

Rawlings (2019) on tutkinut australialaisessa koulussa Kick a slut in the head day -tapahtumaan osallistuneiden käyttämiä diskurssiivisia manöövereitä ja myös opettajia on haastateltu tapaukseen liittyen. Koulun tapahtumassa nuoria naisia potkittiin päähän, mutta toimintaa ei luokiteltu väkivallaksi tai kiusaamiseksi opettajien ja oppilaiden

toimesta, joka Rawlingsin mukaan on osoitus siitä, että kiusaaminen on diskursiivinen objekti, josta neuvotellaan dynaamisessa sosiaalisessa ja institutionaalisessa kontekstissa. Tutkimuksessa opettajat vähätelivät ja minimoivat kiusaamisongelmaa koulussa ja puhuessaan tapahtumasta he käyttivät Olweuksen inspiroimaa psykopatologista kiusaamismäärittelyä osoittaakseen, että toiminta ei täytä näitä kriteereitä eikä täten ole puuttumisen arvoista. Oppilaat sen sijaan kehystivät toiminnan vitsiksi tai tyttöjen ansaitsemaksi kohteluksi. (Rawlings 2019, 698–716.) Espanjassa tehdyssä tutkimuksessa nuorten spontaaneja kommentteja tutkittaessa on esitetty, että neljä diskursiivista periaatetta hallitsee koulukiusaamiskeskustelua. Näitä ovat väkivallan, vastuun ja vakavuuden kieltäminen sekä väkivallan selittäminen kiusatun ominaisuuksilla. Ensisijaisesti kiusaaminen kiellettiin, mutta jos se myönnettiin, korostettiin, että kaikki toimivat samanlailla tai toiminta esitettiin vitsinä, jonka tarkoituksena ei ollut loukata. Mikäli kiusaamisen vakavuus myönnettiin, sitä perusteltiin sillä, että kiusattu sai ansaitsemaansa kohtelua. (Postigo Zegarra, Schoeps, Ordóñez & Montoya-Castilla 2019, 251–258.)

Osapuolten syyllistäminen ja vastuullistaminen on linkitetty koulukiusaamistutkimuksissa osaksi neoliberaalia diskurssia. Muun muassa Sims-Schouten ja Edwards (2016) ovat tutkineet diskurssianalyttisesti opettajien, vanhempien ja nuorten narratiiveja resilienssistä koulukiusaamisen yhteydessä. Tutkimuksessa esitetään, että resilienssinarratiivi linkittyy neoliberaalin ideologian kanssa, jossa korostuu yksilön autonomia ja vastuu määrittää omaa elämäänsä. Näkökulmassa sosiaalinen hyvinvointi riippuu yksilön valinnoista ja siitä, että hän etsii suojaavia tekijöitä ongelmatilanteissa kuten koulukiusaamisen yhteydessä. Narratiivissa opettajat ja vanhemmat tulkitsevat resilienssin ominaisuudeksi, jota voidaan opettaa ja uhrin vahvistamisesta tulee kiusaamisen keskeisin ratkaisu. Narratiivissa uhrilta vaaditaan itsetunnon kasvattamista, kykyä puolustautua sekä sivuuttaa kiusaaminen, jotta he voivat olla vastuussa omasta elämästään. Tutkimuksessa opettajat korostivat omaa rooliaan resilienssin kasvattajana ja konstruoivat vanhempien vaikutuksen resilienssin kasvattamista häiritsevänä tekijänä. (Sims-Schouten & Edwards 2016, 1382–1400.)

Myös foucault'laisessa analyysissä, jossa on tarkasteltu kanadalaista kiusaamisenvastaista ohjelmaa, on nostettu esille, että ohjelman manuaalissa kiusattu

nähdään toimijana, jolla on kontrolli tilanteesta ja vastuu reagoida tilanteeseen oikein siten, että hän voi ennalta ehkäistä kiusatuksi tulemisen negatiivisia seurauksia. Galitz ja Robert (2014) linkittävät ajatuksen kumpuavan ”new public health” -diskurssista, joka noudattelee neoliberaalia ideologiaa. Diskurssissa kiusaaminen konstruoidaan koko kouluyhteisöä koskettavaksi ongelmaksi sekä kaikkialla läsnä olevaksi riskiksi, jonka tulevaisuuden seuraukset ovat epävarmoja ja riskiä tulee hallita nykyhetkessä vaikuttamalla kiusaamiseen. Kiusaamiskäsittelyn osapuolten oletetaan toimivan proaktiivisesti ja rationaalisesti kiusaamisen vastaisesti, kun heillä on riittävästi tietoa kiusaamisesta. Opas sisältää ristiriidan, sillä samaan aikaan kun yksilöitä vastuullistetaan, kiusaaminen nähdään systeemin tuloksena, joka ei liity vain tiettyihin henkilöihin eikä yksilöitä haluta syyllistää. Tämä tulee ilmi esimerkiksi siten, että anonymiteettiä painotetaan välttämällä kiusaaja ja kiusattu -termin käyttöä. Oppaassa on kaksinainen logiikka, sillä ”new public health” -diskurssin rinnalla ilmenee myös klassinen rankaisunäkemykseen, jossa kiusatun ja kiusaajan välille luodaan dikotomia hyvästä ja pahasta ja näistä tehdään toistensa poissulkevat kategoriat. Diskurssissa syyllinen pyritään löytämään ja kiusaajan intentiot tulkitaan pahoiksi ja hänen toimintansa rangaistavaksi. Rankaisunäkemykseen kuuluu myös aikuisten läsnäolon, valvonnan, raportoinnin ja pelottelun korostaminen kiusaamisriskin vähentämiseksi. (Galitz & Robert 2014, 182–195.)

Myös feministisessä post-strukturalistisessa koulukiusaamistutkimuksessa neoliberaali diskurssi on kytketty sukupuolittuneeseen kiusaamispuheeseen. Bethune ja Gonick (2017) ovat analysoineet opetusmateriaalia tyttöjen kiusaamisesta ja haastatelleet opettajia kiusaamiseen liittyen. He nostavat esille, kuinka opetusmateriaaleissa dominoiva ”mean girl” -diskurssi, muovaa ymmärrystä kiusaamisesta ja sukupuolesta sekä rajaa tyttöjen sukupuolen tekemisen tapoja neoliberaalin diskurssin ja valkoisen keskiluokan arvojen mukaisiksi korostamalla yksilön vastuuta. Se, että päättää kiusata toista tai antaa kiusaamisen vaikuttaa negatiivisesti, nähdään valintana. Samaa aikaan kun yksilön valintaa korostetaan, ”mean girl” -diskurssissa relationaalinen aggressio liitetään essentialistisesti osaksi tyttöyttä, jonka juuret nähdään evoluutiossa ja naisen biologisissa ominaisuuksissa. Diskurssissa tyttöjen aggressio patologisoidaan ja tyttöjen välisiin suhteisiin liitetään aina luontainen riski antisosiaaliselle käyttäytymiselle. Näkemys, että fyysinen väkivalta on tyypillistä pojille ja relationaalinen aggressio

tytöille, on Bethunen ja Gonickin mukaan peräisin käyttäytymispsykologisesta koulukiusaamistutkimuksesta ja se on synnyttänyt oman asiantuntijakulttuurinsa. Asiantuntijoiden tehtävänä on turvata tyttöjen tulevaisuus ja normalisoida heidät neoliberaalien ihanteiden mukaisiksi tuottaviksi yksilöiksi. (Bethune & Gonick 2017, 389–404.)

Kiusaamisen ja sukupuolinormien yhteyttä ovat tarkastelleet Ringrose ja Renold (2010), jotka ovat tutkineet etnografisen observoinnin ja haastattelun keinoin kiusaamiseen liittyviä diskursseja peruskouluissa Isossa-Britanniassa ja sitä kuinka normatiiviset julmuudet toimivat sukupuoliperformanssin välineenä, jolla vahvistetaan heteronormatiivisia valtasuhteita sekä sukupuolinormeja. Ringrosen ja Renoldin mukaan dominoivassa kiusaamiskeskustelussa sekä kiusaaja että kiusattu positioidaan eritavoin maskuliinisesta ja feminiinisestä ideaalista poikkeavaksi ja kiusaamiseksi määrittäytymistä, joka rikkoor heteronormatiivista sukupuoli-identiteettiä. Tutkimuksessa poikien kohdalla toimintaa ei tunnustettu kiusaamiseksi, kun väkivalta kehystettiin leikiksi ja sankaruudeksi. Mikäli poika positioitiin kiusaajaksi, häntä kuvattiin heikkona naistenhakkaajana. Kiusatulta pojalta taas vaadittiin miehistymistä ja kykyä puolustautua. Tutkimuksen mukaan ilkeys on tyttöjen kohdalla normatiivinen julmuuden muoto, jota harjoitetaan epäsuoran aggression ja seksuaalisen sääntelyn keinoin. Tytöt, jotka toimivat relationaalisesta aggressiivisuudesta poikkeavalla tavalla käyttämällä fyysistä väkivaltaa tai käymällä julkisesti verbaalisen tappelun, positioitiin kiusaajiksi ja sukupuolipoikkeaviksi. Konfliktitilanteissa tytöt identifioituivat mieluummin kiusatuiksi, koska tytöille tämä positio oli edullisempi kuin kiusaajan. (Ringrose & Renold, 2010, 573–596.)

Suomessa tehdyssä diskurssianalyysissa, jossa on analysoitu oppilaiden puhetta, on saatu samankaltaisia tuloksia kuin muualla. Teräsahjo ja Salmivalli (2003) ovat identifioineet koulukiusaamiseen liittyviä tulkintarepertuaareja ja fokus on kielen tilanteisissa funktioissa ja sen tuottamisessa seurauksissa. Teräsahjon ja Salmivallin mukaan kiusaaminen määrittäytymisryhmähaastattelussa diskursiiviseksi ongelmaksi, eli oppilaat tekevät omassa luokassaan tapahtuvan kiusaamisen ymmärrettäväksi tai moraalisesti oikeutetuksi käyttämällä saatavilla olevia kielellisiä resursseja. Tutkimuksessa löydettiin yhteensä neljä tulkintarepertuaaria. Kiusaaminen tahallisenä vahingoittamisena

-tulkintarepertuaari kuvaa kiusaamisen tarkoitukselliseksi, ja haastateltavat osoittavat empatiaa sekä samaistumista kiusattua kohtaan. Kiusaaminen harmittomana -tulkintarepertuaari konstruoi kiusaamisen väärinymmärrykseksi ja leikiksi. Kiusaaminen oikeutettuna -tulkintarepertuaari pyrkii tekemään kiusaamisesta hyväksyttävää positioimalla kiusatun negatiivisesti erilaiseksi tai tuomalla ilmi, että kiusattu on ansainnut tulla kiusatuksi. Tyttöjen puhe -tulkintarepertuaarissa kiusaamista kuvataan tyttöjen välisiin suhteisiin kuuluvana riitelynä ja sopimisena. (Teräsahjo & Salmivalli 2003, 134–154.)

3. SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI

Sosiaalinen konstruktionismi on väljä teoreettinen viitekehys, jonka pääolettamuksena on todellisuuden sosiaalinen rakentuminen (Burr 2003, 1–2). Sosiaalisen konstruktion käsite valui yleiseen sosiaalitieteelliseen keskusteluun Bergerin ja Luckmanin teoksesta *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Kirjassa todellisuuden käsitteellä viitataan arkielämän ilmiöiden kokemusmaailmaan (Raatikainen 2004, 60–61). Bergerin ja Luckmanin (1997) mukaan tapamme ymmärtää maailmaa ei kumpua todellisuuden objektiivisesta luonteesta, vaan se omaksutaan vuorovaikutuksessa nykyisiltä ja menneiltä ihmisiltä. Tullaksemme ymmärretyksi uusinnamme näitä sosiaalisesti muodostuneita kategoria- ja merkityssysteemejä. Sisäistettyämme kielen merkitysjärjestelmän voimme antaa oman kontribuutiomme todellisuuden versioiden muuntamiseen ja legitimointiin. (Berger & Luckman 1997.)

Sosiaalisen konstruktionismin näkemys kielestä sosiaalisesti jaettuna merkityssysteeminä on omaksuttu strukturalisti de Saussuren semiotiikasta (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 27). Saussuren (1983) mukaan kieli on erottelujen systeemi, jossa kielen konsepteja ja kategorioita ei voida kuvata viittamatta muihin kielen kategorioihin ja konsepteihin, joista se poikkeaa. Saussuren teoriassa oleellista on, että kielisysteemi on kollektiivinen sopimus, joka tulee hyväksyä pystyäkseen kommunikoimaan. Kieleen liittyy kuitenkin myös joustavampi ulottuvuus, joka mahdollistaa yksilöille erilaisten merkkijärjestelmien käytön. Merkkijärjestelmien kannalta oleellista on, että merkki koostuu merkitsijästä eli äännejonosta sekä viittauksen kohteena olevasta konseptista, jota kutsutaan merkityksi. Saussure esittää, että merkitsijän ja merkityn välinen suhde sekä merkityn konseptin sisältö ovat sopimuksen varaisia ja kulttuurisesti muotoutuneita. (Saussure 1983, 74.) Esimerkiksi hypoteettisesti jossain kulttuurissa kissa ja koira eivät välttämättä olisi erillisiä konsepteja, vaan niillä voisi olla yhteinen merkitsijä. Kieli ei siis kuvaa todellisuutta puhtaana, koska merkit saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa ja merkitsijän sekä merkityn suhde ei ole luonnollinen (Burr 2003, 50–52).

Sosiaalisessa konstruktionismissa ei hyväksytä kuitenkaan strukturalistien näkemystä, että merkitsijän ja merkityn suhde olisi pysyvä kerran muodostuttuaan, vaan poststrukturalistien tavoin argumentoidaan sen puolesta, että kielen merkitykset voivat

muuttua vuorovaikutuksen, neuvottelun ja kamppailun tuloksena (Burr 2003, 50–56). Poststrukturalisti Jacques Derrida (1997) on esittänyt, että kieli muodostuu binaareista eli vastinpareista kuten mies ja nainen. Kulttuurien sisällä on kuitenkin taipumus suosia toista vastinparia enemmän kuin toista. (Derrida 1997.) Dekonstruktion ja kyseenalaistamisen kautta binaareja voidaan hälventää, jolloin voidaan rekonstruoida eli merkityksellistää kieli uudella tavalla ja luoda vaihtoehtoinen sosiaalinen todellisuus (Gergen 2015, 19–21, 26–28).

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan kieli on ajattelun esiehto, minkä vuoksi havaitsemista ja käsitystä itsestä ja muista objekteista ohjaavat todellisten jakojen sijaan kielelliset käsitteet ja niille annetut merkitykset. Kieli tuottaa ja konstruoi kokemuksiamme, itseämme ja toisiamme. (Burr 2003, 62.) Tämän vuoksi sosiaalisessa konstruktionismissa minuus ymmärretään pirstaleisena ja muuttuvana samankaltaisesti kuin postmodernissa traditiossa. Kyseessä on antihumanistinen kanta, koska se ei hyväksy näkemystä, että minuus on muuttumaton ja koherentti tai että käyttäytyminen ja tunteet kumpuavat ihmisen essentialistisesta luonteesta kuten maskuliinisuudesta tai persoonallisuudesta. (Em. 52–56.)

Sosiaalipsykologiassa sosiaalinen konstruktionismi nousi esille kielellisen käänteen myötä 1970-luvulla, jolloin tutkijat haastoivat valtavirtapsykologian ja kognitivismin näkemyksen siitä, että verbaliset ilmaisut heijastavat yksilön mielensisäisiä tiloja ja kognitioita (Willig 2008, 93–95). Sosiaalisessa konstruktionismissa kieltä ei taas nähdä ajatusten ilmaisijana tai reittinä sisäisiin mentaalsiin tiloihin ja kognitioihin, vaan kieli on toiminnan muoto praktisine seuraamuksineen (Burr 2003, 8). Sosiaalisen konstruktionismin näkemys kielestä välineenä on peräisin Austinin puheaktiteoriasta, jonka mukaan lauseet sekä kuvaavat että tekevät asioita (Austin 1962). Kielen avulla pyritään saavuttamaan asioita, joten kielen käyttö kuten mielipiteenilmaus tulee suhteuttaa sosiaaliseen kontekstiin, koska sen avulla pyritään saavuttamaan erilaisia tavoitteita. Tästä johtuen ihmisten puhe ei välttämättä ole aina konsistenttia tai kognitiivisten, suhteellisen pysyvien representaatioiden kuten asenteiden ja attribuutioiden sanelemaa. (Willig 2008, 93–95.)

Sosiaalinen konstruktionismi on jaoteltu mikro- ja makrososiaaliseen konstruktionismiin. Mikrososiaalinen konstruktionismi kiinnittää huomiota siihen, miten kieltä käytetään ja

todellisuutta rakennetaan ihmisten jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. (Burr 2003, 21.) Se ammentaa erityisesti Garfinkelin etnometodologiasta (Gergen 2015, 47–52). Etnometodologiassa on kiinnostuttu niistä metodeista eli puheen ja toiminnan tavoista, joita ihmiset hyödyntävät tehdessään ymmärrettäväksi sosiaalista elämää ja jokapäiväistä vuorovaikutusta. Garfinkelin mukaan ihmiset eivät kyseenalaista vuorovaikutusjärjestystä, koska se tuottaisi sosiaalisia ongelmia ja selontekovelvollisuuden (Garfinkel 1967). Makrososiaalinen konstruktionismi keskittyy vähemmän vuorovaikutusprosesseihin, joilla sosiaalista todellisuutta rakennetaan ja huomio kiinnitetään sosiaalisiin rakenteisiin ja sosiaalisen epätasa-arvon analysoimiseen. Suuntauksen edustajat allekirjoittavat sen, että kielellä on konstruktivistista valtaa, mutta kielen ajatellaan olevan yhteydessä myös materiaalisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin. (Burr 2003, 22.)

Sosiaalisen konstruktionismin ajatusten sekä kielellisen käänteen muotoutumiseen on vaikuttanut Wittgensteinin kielifilosofia (Gergen 2015, 9–10). Wittgensteinin (1978) mukaan sanat saavat merkityksensä siitä, miten niitä käytetään kielipeleissä. Kielipelin käsite kuvaa kielen ja kielenkäyttöön nivoutuvien toimintojen kokonaisuutta. Kielenkäytön ongelmat sekä filosofiset kiistat johtuvat siitä, että useampia eri kielipelejä sekoitetaan keskenään. (Wittgenstein 1978.) Esimerkiksi eri tieteenalojen tai instituutioiden puhetapoja tai vuorovaikutusrituaaleja kuten tervehdysten vaihtoa voidaan pitää kielipelinä, jota ohjaavat kyseisen kielipelin säännöt ja kielelliset traditiot. Tästä on johdettu sosiaalisen konstruktionismin relativistinen näkemys, että kieli toimii todellisuuden kuvana vain oman kielipelinsä sisällä. Kun nämä tietyn tradition sisällä konstruoidut faktat valuvat muihin traditioihin, se synnyttää alistusta ja konflikteja. (Gergen 2015, 9–12.)

Sosiaalisen konstruktionismin relativistisen kannan mukaan kaikki on sosiaalisesti konstruointia tai jos jotain kielen ulkopuolista on olemassa, ihminen ei pääse irti kielestä, koska todellisuutta voi kuvata vain kielen avulla (Gergen 2015, 5). Universaalien totuuden sijaan on useita totuuksia, jotka ovat hyödyllisiä tapoja konstruoida todellisuutta eri paikoissa (em. 9–12). Relativistinen näkemys on hallitseva erityisesti mikrososiaalisessa konstruktionismissa, koska se painottaa, että erilaisten todellisuuksien rakentaminen on mahdollista vuorovaikutuksessa (Burr 2003, 21). Sosiaalinen konstruktionismi hylkää positivistisen tieteenkäsityksen objektiivisesta tiedosta sekä tuo esille, että tieteen

kielelliset kuvaukset pitävät sisällään implisiittisesti läsnä olevia arvoja ja tieteellisellä tiedolla voi olla myös mahdollisia negatiivisia seurauksia (Burr 2003, 3–4, 22; Gergen 2015, 22). Kieli rakentaa tietyille kulttuurille ja ajalle spesifiä ymmärrystä todellisuudesta ja on riippuvainen tietyistä sosiaalisista ja taloudellisista järjestelyistä. Se voi toimia myös ideologisena työkaluna, jolloin sillä faktualisoidaan tietyt versiot todellisuudesta ja ohjataan katsomaan maailmaa tiettyjen intressien etujen mukaisesta perspektiivistä. (Burr 2003, 6, 16, 8–9.)

Kuvaukset ja konstruktiot maailmasta pitävät sisällään tiettyjä toiminnan mahdollisuuksia ja sulkevat toiset pois. Ne ovat täten sidoksissa valtasuhteisiin, koska niillä on implikaatioita ihmisten toimintaan. (Burr 2003, 8.) Foucault'n käsitys kielen ja vallan yhteen kietoutumisesta on vaikuttanut merkittävästi myös sosiaalikonstruktionistiseen ajatteluun. Foucault käyttää termiä kurinpidolliset järjestelmät instituutioista kuten tiede, oikeus ja koulutus, jotka esittävät tietoväitteitä, jotka sisältävät kyseisen ryhmän arvoja. Instituutiot luokittelevat ja mittaavat ihmisiä käyttämällä omaa terminologiaansa ja kun ihmiset kuvaavat asioita näillä termeillä esimerkiksi kertomalla arvosanoistaan tai masennuksestaan, he osoittavat tottelevaisuutta ja alistuvat instituutioiden vallan alaiseksi. Ihminen voi vastustaa kielen valtaa vain jossain määrin, sillä ymmärretyksi tuleminen vaatii alistavien kielitraditioiden käyttöä. (Gergen 2015, 51–53.)

Osa sosiaalisen konstruktionismin teoreetikoista hyväksyy myös kriittisen realismin kannan, että kielen ulkopuolinen todellisuus on olemassa kielen representaatioista erillisenä (Elder-Vass 2012, 5–24). Havaintojen ja tuntemusten ei ajatella heijastavan suoraan todellisuutta, mutta niiden ajatellaan olevan yhteydessä todelliseen maailmaan, eivätkä symboliset systeemit kuten kieli ole siitä irrallisia (Burr 2003, 95). Subjektiviteetti on osittain sosiaalisesti rakentunut, mutta olemme myös fyysisiä olioita, joilla on kyky reflektioon ja valintaan, vaikka kieli rajoittaa jossain määrin ihmisen vapaata toimijuutta. Monet kausaaliset voimat kuten sosiaaliset rakenteet ja kielen rakenne tuottavat sosiaalisia tapahtumia ja vaikuttavat toisiinsa (Elder-Vass 2012, 18).

4. DISKURSSIANALYYSI

Diskurssianalyysin käsitettä käytetään eri tieteen aloilla vaihtelevasti kuvamaan aineistonanalyysimenetelmiä ja lähestymistapoja kulttuurin, kielen sekä muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimiseen (Jørgensen & Phillips 2002, 12). Diskurssianalyysiä käsittelevässä kirjallisuudessa on listattu lukuisia erilaisia diskurssianalyttisiä suuntauksia ja näiden traditioiden nimitykset sekä erilaisten koulukuntien jaottelun hienojakoisuus vaihtelee pitkälti kirjoittajan mukaan (Wetherell, Yates & Taylor 2001, 6). Kaksi yleisimmin käytettyä diskurssianalyttistä suuntausta ovat diskursiivinen psykologia sekä foucault’lainen diskurssianalyysi, jota toisinaan kutsutaan myös kriittiseksi diskurssianalyysiksi (Willig 2008, 95; Burr 2003, 170). Diskurssianalyysi mahdollistaa tutkijalle sen, että hän voi ammentaa eri suuntauksista ja räätälöidä niistä kokonaisuuden, joka palvelee laajemman ymmärryksen tavoittamista tutkittavasta ilmiöstä. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa teoria ja menetelmä ovat yhteen kietoutuneita, sillä se pitää sisällään sosiaalisen konstruktionismin lähtöoletuksen kielestä todellisuuden rakentajana ja tämä ohjaa aineiston tarkastelua. (Jørgensen & Phillips 2002, 1–4.)

Analyysin kannalta keskeisiä näkemyksiä on, että kielen ei ajatella heijastavan todellisuutta puhtaana eikä kieli kuvaa pelkästään todellisuutta, vaan kielen käytön ajatellaan olevan funktionaalista. Analyysissa pyritään huomioimaan kielen käytön variaatio, millaisia merkityksiä ihmiset tuottavat merkitysvälitteisessä toiminnassa, millaisin keinoin ihmiset tuottavat ja muuntavat merkityksiä sekä millaisia mahdollisia tilanteisia tai kauaskantoisia seurauksia kielenkäytöllä on. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 25–50, 280–281.) Kielen sosiaalisen luonteen vuoksi kielenkäyttö nähdään diskurssianalyysissa kontekstisidonnaisena ja se suhtautetaan tiettyyn aikaan, paikkaan tai tapahtumatilanteeseen (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 13, 37).

Diskursiiviseen psykologiaan ovat vaikuttaneet erityisesti etnometodologia ja keskusteluanalyysi, sillä se tarkastelee vuorovaikutuksen mikroprosesseja ja tutkimuksessa suositaan luonnollista aineistoa sekä tarkkaa litteraatiota, jonka avulla voidaan tarkastella myös kommunikaation ei-lingvistisiä elementtejä ja tavoitetaan paremmin se, miten merkitykset rakentuvat paikallisesti tai mitä ihmiset pyrkivät

tekemään kielen avulla tietyssä vuorovaikutuskontekstissa (Willig 2008, 96–103; Burr 2003, 163–166). Diskursiivisessa psykologiassa diskurssin käsite on monesti korvattu tulkintarepertuaarin käsitteellä (Willig 2008, 101). Tulkintarepertuaarit ovat kulttuurisesti käytettävissä olevia termiensysteemejä ja puhetapoja, joita keskustelun osapuolet käyttävät resursseina tai välineinä vuorovaikutuksessa sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Potter & Wetherell 1987, 146–152). Yksi kielenkäyttäjä voi tukeutua erilaisiin diskursseihin tai tulkintarepertuaareihin, eikä kielenkäytön vaihtelevuuden ajatella johtuvan ihmisen epäjohdonmukaisuudesta vaan siitä, että kielen avulla pyritään tuottamaan erilaisia seurauksia (Jokinen ym. 2016, 32, 51–52).

Diskursiivisessa psykologiassa kielen ajatellaan olevan luonteeltaan retorista ja tietty puheenvuoro voi toimia argumenttina yhteiskunnallisessa keskustelussa tai tietyssä vuorovaikutuskontekstissa, jolla pyritään faktualisoimaan tai legitimoimaan oma versio todellisuudesta ja suojautumaan vastakkaisilta näkemyksiltä sekä hallinnoimaan vaikutelmaa siitä, että puhuja on puolueeton antamalla kuvauksia tapahtumien syistä retorisin keinoin. Näitä retorisia keinoja ovat muun muassa puhujakategorialla oikeuttaminen, yksityiskohtaiset kuvaukset, kertomuksellisuus, systemaattinen ympäröisyys, liioittelu, yksimielisyyteen vetoaminen, listat, kontrastiparit, empiirinen selittäminen esimerkiksi, että faktat puhuvat puolestaan sekä muu argumentoinnin retorisuus, jolla pyritään vakuuttamaan kuulija puheen rationaalisuudesta. (Edwards & Potter 1992, 1–4, 161–163.) Esimerkiksi puhetta, joka kuvaa päänsisäisiä psykologisia tapahtumia kuten muistia ja asennetta, tulkitaan diskursiivisessa lähestymistavassa retorisina argumentteina, jotka tulee suhteuttaa kontekstiin ja muihin puheenvuoroihin (Billig 1997, 36–50). Interdiskursiivisuuden käsitettä käytetään diskurssianalyysissa kuvaamaan kielenkäytön suhdetta muihin diskursseihin (Jokinen ym. 2016, 35). Vaikka analyysin fokus on vuorovaikutuksen mikrotasossa, diskursiivisen psykologian edustajat voivat myös kiinnittää huomiota jossain määrin laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin, sillä tilanteiset merkityksenantotavat ovat sidoksissa kulttuurin merkityksenantotapoihin ja kielellisiin käytäntöihin (Burr 2003, 63, 165).

Foucault’laisessa diskurssianalyysissa diskurssin käsite määritellään Foucault’n käsitteen sosiaaliseksi käytännöksi, joka muodostaa objektin, josta se puhuu (Foucault 1972, 49; sit. Parker 1992, 8). Tällä tarkoitetaan sitä, että minkä tahansa objektin, tapahtuman tai

henkilön ympärillä voi olla erilaisia diskursseja, joilla representoidaan merkitysvälitteisesti todellisuutta tietyssä valossa (Burr 2003, 63–65). Diskursseilla on implikaatiota ihmisen minuuteen, sillä diskurssit rajoittavat sitä, mitä voidaan sanoa kenestä, milloin ja missä sekä mitä voidaan tuntea, ajatella ja kokea. Tästä syystä diskurssien ajatellaan olevan myös sidoksissa tietoon ja valtaan. (Parker 1992, 3–20.) Diskurssit voivat olla rinnakkaisia tai keskenään kilpailevia merkityssystemejä ja osasta näistä diskursseista muodostuu yleisesti jaettuun itsestään selvinä pidettyjä totuuksia, jotka saattavat vaihtoehtoisia diskursseja (Jokinen ym. 2016, 34, 36). Kun diskursiivinen psykologia korostaa puhujan vapautta käyttää kieltä, foucault’laisessa diskurssianalyysissä painottuu kielen pakottavuus (Burr 2003, 63).

Foucault’lainen diskurssianalyysi on kriittistä siten, että se pyrkii tuomaan analyysin avulla näkyväksi yhteiskunnan diskursiivisen rakentumisen ja kuinka dominoivat diskurssit legitimoivat yhteiskunnallisia valtasuhteita, institutionaalisia rakenteita sekä sosiaalisia käytäntöjä. Se pyrkii kyseenalaistamaan hegemonisten diskurssien aseman antamalla äänen yhteiskunnan marginalisoiduille diskursseille ja tuomalla esille vaihtoehtoiset tavat konstruoida todellisuutta. (Parker 1992, 68–69; Burr 2003, 75–80.) Analyysissä huomio on diskurssien historiallisessa muodostumisessa sekä laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa kuin diskursiivisessa psykologiassa, jonka vuoksi litteraatio ei ole yleensä yhtä yksityiskohtaista kuin diskursiivisessa psykologiassa. Analyysin kohde voi olla mikä tahansa symbolinen järjestelmä, joka pitää sisällään merkityksiä kuten teksti, haastattelu, muoti tai arkkitehtuuri. (Parker 1992, 6–7.) Analyysissä kiinnitetään huomiota siihen, että kieli ja sosiaalinen todellisuus ovat yhteen kietoutuneita ja ne konstruoivat toisiaan (Paltridge 2012, 186). Kriittisyys näkyy tutkimuksessa myös refleksiivisyytenä eli tutkija pohtii omaa rooliaan todellisuuden konstruomisessa eikä pyri peittämään sitä, että myös hän itse tarkastelee aineistoa oman kulttuurinsa merkityksellistämistapojen välityksellä (Jokinen ym. 2016, 32).

Diskurssianalyysissä identiteetti ymmärretään merkityssystemin osana, jolloin ajatellaan, että tietyssä systeemissä tai diskurssissa ihmisille rakentuu tietynlaisia identiteettejä. Tämän kaltaisesta identiteettikäsitteestä käytetään subjektiposition käsitettä erotuksena staattiseen identiteettiin, joka nähdään pysyvänä ominaisuutena. Ihmiset rakentavat kielenkäytössään ihmisistä määrityksiä, jotka ovat tilanteisesti

vaihtelevia ja moninaisia. Subjektiposition käsitteellä kuvataan toimijan aseman vaihtelua ja se asettaa toiminnalle rajoituksia, oikeuksia ja velvollisuuksia. (Jokinen ym. 2016, 282.) Ihminen voi tiedostamattaankin positoida itsensä ja toisensa vaihteleviin subjektipositioihin samankin keskustelun aikana (Davies & Harre 1990. 43–63). Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa voidaan identifioida subjektipositioita sekä niiden tarjoamia toiminnan mahdollisuuksia ja seurauksia (Parker 1992, 9–10). Kielenkäyttäjän kuvaukset subjektipositioista ovat aina puolueellisia tulkintoja, jotka muovaavat kuvailun kohdetta ja osallistuvat aseman oikeuttamiseen tai kyseenalaistamiseen (Alasuutari 2007, 183).

5. TUTKIMUSKYSYMYS JA AINEISTO

Tutkimuskysymykseni on, millaisia diskursseja opettajat käyttävät puhuessaan koulukiusaamisesta ja millaisia subjektipositioita kiusaamisen osapuolille annetaan. Olen kiinnostunut löytämään ristiriitaisuuksia opettajien tavoissa konstruoida kiusaamista, ja pohdin diskurssien käytön mahdollisia seurauksia sekä subjektipositioden tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoituksia. Pyrin erottamaan aineistosta kielenkäytön tilanteisia funktioita sekä suhteuttamaan opettajien puhetta paikallisiin luokan tai ammattikunnan sisäisiin sekä laajempiin yhteiskunnallisiin diskursseihin. Lisäksi tarkastelen sitä, millaiset puhetavat osoittautuvat hegemonisiksi ja millaiset vaihtoehtoiset diskurssit sivutetaan. Keskeistä tutkimuksessani on se, millaisia koulukiusaamiseen liittyviä aspekteja opettajat ovat itse päättäneet korostaa.

Aineistonkeruumenetelmänä olen käyttänyt puolistrukturoitua teemahaastattelua. Päätin hankkia aineistoni haastattelemalla opettajia, koska en olisi saanut vastaavaa kattavaa sisältöä opettajien näkemyksistä koulukiusaamiseen liittyen hyödyntämällä valmista luonnollista aineistoa. Aloitin aineistonkeruuprosessin lähettämällä lukuisille ala-asteen rehtoreille ja opettajille sähköpostin, jossa ilmoitin tekeväni tutkimuksen, jossa haastattelisin opettajia heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan koulukiusaamiseen liittyen. Myöhemmin sain yhteydenottoja muutamilta opettajilta, jotka olivat halukkaita osallistumaan ja annoin heille lisätietoa tutkimuksestani. Kerroin, että haastattelut tultaisiin äänittämään, ja että haastateltavien ja koulun anonymiteetti suojataan. Anonymiteetilla tarkoitetaan sitä, että analysoitavasta tekstistä poistetaan tunnistetiedot (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 452). Rajasin haastateltavat ala-asteopettajiin, jotka ovat toimineet työssään jo jonkin aikaan ja joilla on kokemusta koulukiusaamisen käsittelystä koulussaan. Yhteensä tein kuusi yksilöhaastattelua, joista jokainen kesti noin tunnin. Tutkimukseeni osallistuvat luokanopettajat olivat naisia ja yksi opettajista kuului koulunsa KiVa Koulu -tiimiin ja yksi oli Verso-koulutettu. Kaikkien opettajien kanssa kirjoitettiin tutkimussopimus.

Teemahaastattelu on haastattelutyyppejä, joka on strukturoidun ja puolistrukturoimattoman haastattelun välimaastossa ja siinä haastattelun teema-alueet tai aihepiirit ovat ennalta sovittuja. Kysymysten muotoilu ja järjestys voivat siis vaihdella, mutta kyseessä ei ole

kuitenkaan avoin haastattelu, jossa haastattelu etenee täysin vapaasti. (Valli & Aaltola 2015, 29.) Oma haastatteluni noudatti kysymys–vastaus–haastattelun mallia, eikä se ollut luonteeltaan keskustelunomainen. Kävin kaikkien haastateltavien kanssa samat aihealueet ja teemat läpi, mutta esitettävien kysymysten muotoilu ja esitysjärjestys vaihtelivat tilanteen mukaan. Haastattelun teemoiksi valikoituivat koulukiusaamistapaukset, kollegoiden väliset suhteet, opettajien ja vanhempien sekä opettajien ja oppilaiden suhteet, koulukiusaamisinterventiot, vastuu ja koulukiusaaminen yleisesti. Päätin jättää määrittelemättä opettajille, miten tutkimuksessani käsitetään koulukiusaaminen, koska olin nimenomaan kiinnostunut siitä, miten he sen itse määrittelevät. Haastattelu eteni siten, että aluksi opettajat kertoivat spesifejä kuvauksia yksittäisistä kiusaamistapauksista, joita he olivat olleet käsittelemässä, ja loppupuolella tiedustelin haastateltavien näkemyksiä koulukiusaamisesta yleisesti.

Nauhoitin haastattelut kokonaisuudessaan ja tein litteraatiot hyödyntämällä Express Scribe Transcription Software -litteraatio-ohjelmaa. Tein neljä haastattelua kasvotusten opettajien kanssa ja kaksi puhelimen välityksellä. Aineistossani on litteroituna kaikki haastattelijan ja haastateltavan puheenvuorot. Litteroinnin tarkkuustason valikoinnissa tulee huomioida tutkimusongelma ja metodinen lähestymistapa sekä se, onko huomion kohteena haastattelun vuorovaikutus vai haastattelussa esiin tuleva asiasisältö (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 424–425). Koska omassa tutkimuksessani painottuu jälkimmäinen tarkastelu, en tehnyt yksityiskohtaista litteraatiota, johon olisi merkattu ylös ei-sanallisia puheen piirteitä.

6. AINEISTON ANALYYSI

Valitsin käyttää tutkimuksessani diskurssikäsitettä tulkintarepertuaarin sijaan, sillä vaikka mielestäni opettajilla on myös mahdollisuuksia hyödyntää kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti saatavilla olevia puhetapoja retorisiin tarkoituksiin, niin haluan painottaa tutkimuksessani kielenkäytön suhdetta laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin ja miten kielenkäyttö on sidoksissa valtaan tuottaen puhetilanteen ylittäviä seurauksia, joita pyrin tarkastelemaan kriittisesti. Aineistonanalyysissä hyödynsin Willigin menetelmää foucault'laisen diskurssianalyysin tekoon, joka pitää sisällään kuusi vaihetta. Nämä vaiheet ovat diskursiivisten konstruktoiden tunnistaminen, diskurssien nimeäminen, puheen toimintaorientaation ja käytön tarkastelu, subjektipositioiden identifioiminen ja niiden tarjoaman subjektiviteetin kuvaaminen (Willig 2008, 116). Vaikka Willig nimeääkin menetelmänsä foucault'laiseksi diskurssianalyysiksi, analyysi ei pidä sisällään genealogian tarkastelua eli siinä ei tarkastella, miten diskurssit muotoutuvat ja kehittyvät historiallisesti. Tekemäni diskurssianalyysi ammentaa foucault'laisen diskurssianalyysin lisäksi diskursiivisesta psykologiasta, koska analyysissä huomioidaan jossain määrin myös kielenkäytön retorinen luonne sekä tilanteiset funktiot eli se, miten opettajat saattavat valikoida tiettyjä diskursseja vuorovaikutuskontekstista eli haastattelutilanteesta johtuen.

Aloitin aineistoni analyysin nimeämällä haastattelun keskeiset teemat ja järjestelin aineiston siten, että kategorisoin kaikki tiettyyn teemaan linkittyvät vastaukset peräkkäin. Tämä selkeytti minulle, millaisilla erilaisilla tavoilla tietyistä aihealueista tai teemoista puhuttiin ja pystyin arvioimaan, kuinka paljon kutakin puhetapaa esiintyi haastatteluissa. Tekemäni kategorisointi ei ollut sidottu teemahaastattelun runkoon, vaan luokittelin aineiston sen mukaan, mitä opettajat toivat puheessaan korostetusti esille. Tämän jälkeen vertasin haastattelujen sisäisiä kategorioita keskenään ja identifioin puhetapoja, jotka toistuivat eri haastatteluissa. Pyrin tunnistamaan erilaisia tapoja, miten haastatteluissa viitattiin suorasti tai epäsuorasti diskursiiviseen objektiin eli koulukiusaamiseen ja miten tätä samaa kohdetta kuvattiin vaihtelevasti haastattelun aikana käyttämällä erilaisia sanavalintoja ja metaforia. Kun identifioin diskursseja, pyrin yhdistämään ne laajempiin yhteiskunnallisiin diskursseihin ja vertasin opettajien puhetta keskenään. Tarkastellessani diskurssien tarjoamia subjektipositioita, kiinnitin huomiota siihen, millaisia

velvollisuuksia ja oikeuksia sekä toiminnan mahdollisuuksia diskurssit luovat puhujalle itselleen sekä puhumisen kohteena oleville ihmisille eli kiusaamisprosessin osapuolille. Kiinnitin myös huomiota analyysissä siihen, millaista toimintaa puhetavat legitimoivat ja millaisia seurauksia diskurssin käytöllä voi mahdollisesti olla.

Rajasin lopullisen diskurssianalyysin ulkopuolelle sellaiset merkityssystemit tai diskurssit, jotka esiintyvät vain yksittäisten opettajien puheissa, sillä tutkimuskysymykseni kannalta oli relevantimpaa etsiä diskursseja, joita suurin osa opettajista käytti. Esittelemäni diskurssit esiintyivät viidessä tai kuudessa haastattelussa. Analyysissäni en ole tehnyt tarkkaa rajausta tiettyyn koulukiusaamisen aihealueeseen, koska olen kiinnostunut siitä, miten opettajat yleisesti puhuvat koulukiusaamisesta ja mielestäni suppeampi rajaus ei olisi samalla lailla tavoittanut puheen ristiriitaisuuksia ja nyansseja. Analyysissäni näytän lukijalle esimerkkejä aineiston osista, joiden pohjalta tulkintani ja havaintoni perustuvat.

Nimesin aineistostani kahdeksan diskurssia, jotka ovat osittain päällekkäisiä, ja ne olisi voinut ryhmitellä toisinkin. Kyseiset diskurssit kuitenkin mielestäni erottuivat erillisinä merkityssystemeinä, joilla opettajat voivat tuottaa erilaisia seurauksia ja konstruoida kiusaamista eri tavoin. Olen nimennyt diskurssit: 1) ”nollatoleranssi”, 2) ”meidän koulussamme ei ole kiusaamisongelmaa”, 3) ”kiusaaminen on tahatonta”, 4) ”kuka tahansa voi olla kiusaaja”, 5) ”kiusaamisen syy on kiusatun individualistisissa ominaisuuksissa” 6) ”vanhemmat hankaloittavat koulukiusaamistapausten käsittelyä”, 7) ”kiusaaminen subjektiivisena kokemuksena” sekä 8) ”kiusaaminen on sukupuolittunutta”.

6.1 Nollatoleranssidiskurssi

Opettajat käyttivät kiusaamisen tuomitsevaa nollatoleranssidiskurssia eniten kertoessaan tavoista, joilla he ovat puuttuneet kiusaamiseen. Haastateltavat korostivat, etteivät hyväksy kiusaamista oppilailtaan, ja mikäli he olivat tietoisia kiusaamisesta, he vaativat sen loppumista välittömästi. Diskurssissa koulukiusaaminen konstruoituu käyttäytymisenä, johon tulee puuttua matalalla kynnyksellä ja minkäänlaista kiusaamista

ei tule hyväksyä tai katsoa läpi sormien. Seuraavassa esimerkissä haastateltava vastaa kysymykseeni siitä, millainen suhtautuminen koulun henkilökunnalla on kiusaamiseen.

”Samanlainen kuin mulla, että sitä ei siedetä yhtään, että meillä on semmonen niinku ja sit rehtorilla nollatoleranssi, että heti puututaan, kun nähdään ja kaikki aikuiset on velvollisia puuttumaan.”

Aineisto-otteessa ilmenee tyypillinen vastaus, jossa kiusaaminen tuomitaan jyrkästi voimakkailla sanavalinnoilla. Opettaja tuo muiden haastateltavien tavoin esille, että koulussa on nollatoleranssi ja kiusaamisen tuomitseminen osoitetaan välittömällä puuttumisella. Diskurssin käytöllä opettajat myös alleviivasivat sitä, että opettajilla on itsellään velvollisuus puuttua kiusaamiseen. Diskurssi näyttäytyi selkeimmin kuvauksina, joissa opettajat kertoivat yksityiskohtaisesti, miten he ovat kieltäneet oppilaitaan kiusaamasta.

”– ja usein aloitetaan sillä, että ’olet kiusannut, tiedätkö ketä?’ ja useimmiten lapset tietää. Ja siinä vaiheessa ei hirvittävästi niinku puututa semmoisiin vanhoihin juttuihin, vaan me sanotaan vaan että ’tän on loputtava’ et ’tää loppuu nyt!’ –”

Diskurssissa toistuvia sanoja nollatoleranssin lisäksi olivat ”heti” ja ”nyt”. Näiden sanojen käytöllä opettajat painottivat sitä, kuinka nopeasti ja päättäväisesti kiusaamiseen on puututtu. Puhetavassa korostuu opettajien ehdoton linja, ettei kiusaamista hyväksytä koskaan ja sen on loputtava. Tarkat kuvaukset puuttumisesta toimivat osaltaan myös puolustuksena mahdollisia syytöksiä vastaan, ettei opettaja ole toiminut kiusaamisen lopettamiseksi. Erityisen näkyvää diskurssin käyttö oli niissä kohdissa aineistoa, missä opettajat argumentoivat sen puolesta, että kiusaamiskäsittelyissä tulisi ottaa tiukka linja. Tällöin he asettuivat vastakkain restoratiivisen näkemyksen kanssa, jossa kiusaamiskäsittelyissä käytetään aikaa tilanteen huolelliseen selvittelyyn ja pyritään selvittämään kiusaamisen taustalla kumpuavia syitä. Nollatoleranssidiskurssissa painottuu taas se, että kiusaamista ei hyväksytä, vaikka sen taustalla olisi millaiset motiivit hyvänsä. Linja on ehdoton kaiken tyyppisen kiusaamisen kohdalla.

”– mä peräänkuulutan sellasta niinku ennaltaehkäisevää työtä eli se, että mun mielestä aikuisilla pitäis olla niinku ihan nollatoleranssi kaiken semmosen

epäkunnioittavan puheen ja kommentoinnin suhteen, että mun mielestä tavallaan se sitä työtä aika paljon tehdään niinkun sille nimenomaan siellä omassa luokassa, et niinku se että sä saisit luotua sinne omaan luokkaan semmosen ilmapiirin, jossa kaikilla on semmonen niinku hyväksyty olo ja ja niinku toisille ei puhuta ilkeesti eikä aiheuteta vahinkoa, ei sanoilla eikä teoilla. Et mun mielestä siinä aikuinen on tosi ratkasevassa roolissa. Just se, että ei kato läpi sormien niitä asioita, vaikka ois kiire tai muuta. Niin se, että niihin jokaiseen niinku puututaan, niin ne lapset oppii kyllä sen myötä sen, että tää ei oo hyväksyttävä tapa toimia.”

Aineistossa nollatoleranssidiskurssia käytettiin myös monesti niissä kohdissa, missä opettaja puhui ennaltaehkäisyn tärkeydestä. Muun muassa ylemmässä aineisto-otteessa näkyy esimerkki, jossa opettaja esittää vaateen sille, että kaikilla aikuisilla pitäisi olla nollatoleranssi kiusaamisen suhteen ja ennaltaehkäisyä tulisi tehdä luokassa lisäämällä yhteisöllisyyttä ja parantamalla luokan ilmapiiriä. Nollatoleranssi on siten yhteydessä ennaltaehkäisyyn, että se viestittää kaikille oppilaille koulussa, että kiusaamista ei hyväksytä ja siihen puututaan.

”– – A-studioko se oli, missä opetusministerikin mainitsi just tän nollatoleranssin, tavallaan sen, että se pitää olla ihan niinku, että ei katota läpi sormin niitä niinku semmosia vähän niinku pienempiäki juttuja, vaan ettei odoteta niin kauan, että se on niinku, et ollaan niinku et se tilanne on tosi vakava ja kiusattu suunilleen joutuu jo hakee jotakin niinku apua niinku tota, et on jotain. Niinku psyyke tai muu kärsii, vaan se nimenomaan niin, että se pitää olla ihan niinku tosi matalan kynnyksen puuttuminen, että ehkästään ennalta niitä kiusaamistilanteita– –”

Puheenvuorossa opettaja mainitsee, että opetusministerikin on käyttänyt nollatoleranssikäsitettä. Haastatteluissa oli myös muita viittauksia, joilla osoitettiin, että nollatoleranssisana on käytössä myös yleisessä koulukiusaamiskeskustelussa ja interventio-ohjelmissa. Nollatoleranssi esitettiinkin yleisesti hyväksyttynä ideaalina ja tavoitteena, johon tulisi pyrkiä. Ylempi aineistoesimerkki oli siinä mielessä poikkeuksellinen, että siinä opettaja perustelee intervention ja ennaltaehkäisyn tärkeyden sillä, että nollatoleranssi ja matalankynnyksen puuttuminen voi ennaltaehkäistä kiusaamisen negatiivisia seurauksia kiusatulle. Aineistossa nollatoleranssia, puuttumista ja ennaltaehkäisyä perusteltiin yllättävän harvoin. Puhetavan voi tulkita myös opettajan auktoriteetin korostuksena, sillä se painottaa sitä, että koulussa sääntöjä on toteltava

ilman, että sääntöjen olemassaoloa tarvitsisi perustella. Ylemmän aineisto-otteen vastauksessa kiusaamisen vastaiset toimenpiteet eivät näyttäyty vain ulkoa päin asetettuna pakkona, vaan kiusaaminen konstruoituu ilmiönä, jolla on kauaskantoisia seurauksia kiusatulle ja kiusaamiseen puuttuminen on yhteisen edun mukaista. Kiusaamisen tuomitsevaa puhetapaa voidaan pitää institutionalisoituneena ja opettajille asetetaan normatiivisia odotuksia tämän diskurssin sisäistämisestä. Ehkä juuri tästä syystä vallitsee voimakas lähtökohtapremissi, että kiusaamista ei hyväksytä ja opettajat jättivätkin suurelta osin mainitsematta, miksi kiusaaminen on heidän mielestään väärin. On mahdollista, että puuttumisen syiden tärkeyttä pidettiin jo niin kulttuurisesti itsestään selvänä, ettei niitä koettu tarpeelliseksi tuoda puheessa esille.

6.2 Meidän koulussamme ei ole kiusaamisongelmaa -diskurssi

Diskurssissa opettajat korostivat, ettei heidän koulussaan tai luokallaan ole kiusaamisongelmaa. Haastateltavat kertoivat, että kollegoiden ja oppilaiden väliset suhteet ovat hyvät ja vähäiset kiusaamistilanteet on saatu ratkaistua onnistuneesti.

”Varmaan sellasta pienimuotoista on, jota katson, että sitä on varmasti joka luokassa. Se, miten kiusaaminen määritellään, on sitten semmonen aika subjektiivinen asia, et mitään isompaa kiusaamista ei ole ollut. Mun nähdäkseni ne on ollu enemmän tämmösiä yksittäisiä, joita kutsun, että ne on semmosia härkkimisiä, mutta mitään pitkäkestoisempaa kiusaamista mitä mä itse katson ikään kuin kiusaamisena, niin ei ole mun mielestä kantautunut minun korviini—”

Yllä olevassa aineisto-otteessa opettaja kuvaa koulussaan tapahtuvaa kiusaamista sanalla härkkiminen. Koulussa tapahtuvat oppilaiden väliset konfliktit tyypillisesti konstruointiin diskurssissa kiusaamisen sijaan molemminpuolisiksi riidoiksi ja kahinoiksi. Opettajat antoivat yleensä pienen, puheen realistisuutta lisäävän myönnytyksen sille, että koulussa on ollut yksittäisiä kiusaamistapauksia, mutta kuvaillessaan kiusaamista omalla luokallaan tai koulussa he käyttivät toistuvasti sanoja, jotka kuvasivat kiusaamista vähättelevästi ”pienenä”, ”ei suurena” ja ”ei vakavana” korostaen sitä, että kiusaaminen ei ollut koulussa ongelma.

”–Minusta siellä on hirveen sillä lailla hyvä henki niinku yleensä ottaen, mutta sitten nyt jouduttiin yhden oppilaan kohdalla turvautumaan sitten semmoseen kirjalliseen varotukseen, et sitä ei oo varmaan, muisteli tämän koulun johtaja, että ei oo varmaan koskaan aikasemmin sitä korttia otettu.”

Yllä olevassa vastauksessa opettaja kertoo, että kiusaamisesta on jouduttu antamaan koulussa varoitus, mutta hän kuitenkin korostaa, että tapaus on ensimmäinen koulun historiassa ja käyttää rehtorin kommenttia auktoriteetilla vakuuttamisen keinona. Haastateltavien opettajien puheissa korostui myös tyypillisesti se, että omaa luokkaa tai koulun ilmapiiriä ja ryhmähenkeä kuvattiin positiiviseen sävyyn. Seuraavassa aineisto-otteesta opettaja vastaa kysymykseeni siitä, onko koulussa esiintynyt kiusaamistapauksia, joissa yksi henkilö olisi kiusannut useampaa lasta.

”En mä tiedä. Meidän koulussa ei oo sellaista. Täällä on hyvin, hyvin semmosta mukavaa porukkaa–”

”Meidän koulussamme ei ole sellaista” oli toistuva fraasi haastatteluissa ja se seurasi yleensä kysymyksiä, joissa tiedusteltiin tarkemmin koulukiusaamisesta kyseisessä koulussa. Oletan haastateltavien tulkinneen kysymykseni osittain syytöksinä ja niihin reagoitiin lyhyillä, kieltävillä vastauksilla. Tämä saattoi johtua haastattelun aiheuttamasta jännityksestä, sillä kiusaamiseen liittyvistä ongelmista avauduttiin huomattavasti enemmän haastattelujen loppupuolella ja asioista puhuttiin välillä täysin päinvastaiseen sävyyn kuin aluksi. Meidän koulussamme ei ole kiusaamisongelmaa -diskurssi saattaa heijastaa osin tilanteisia tekijöitä, mutta myös yhteiskunnallisia kohteliaisuusnormeja, joissa ei ole suotavaa tuoda esille heti yhteisön sisäisiä vaikeuksia ulkopuolisille ja varotaan loukkaamasta ketään henkilökohtaisesti. Erikoista on mielestäni se, että opettajat marginalisoivat koulukiusaamisen koulussaan sekä ulkoistivat kiusaamisen joksikin, jota on olemassa ylemmillä luokilla tai koulun ulkopuolella, muttei heidän luokallaan tai nykyisellä työpaikallaan. Opettajat toivat esille, että tiedostavat kiusaamisen ongelmallisuuden yleisellä tasolla, mutta he korostivat, että sitä ei ilmene häiritsevästi heidän omalla luokallaan tai koulussa.

”Ei meidän koulussa oo kyl semmosta. Enkä mä usko, että se on kovin. Se on varmaan mennyttä aikaa, että ei. Kyl vanhemmat nousee aika äkkiä takajaloille, jos jotain erikoista koulussa tapahtuu.”

Ylemmässä aineisto-otteessa opettajien oppilaisiin kohdistamaa kiusaamista ei pelkästään ulkoisteta toiseen paikkaan vaan menneeseen aikaan. Vanhempien reaktiot toimivat vastauksessa ikään kuin mittarina sille, onko koulussa kiusaamisongelmia. Opettajat painottivat sitä, että vaikka yksittäisiä kiusaamistapauksia oli ollut, kiusaaminen ei ollut kehittynyt heidän luokallaan pitkäaikaiseksi tai vakavaksi ongelmaksi, ja kiusaaminen oli saatu kitkettyä. Puhe on osittain ristiriitaista sen kanssa, että haastattelujen aikana opettajat kertoivat kuitenkin myös kiusaamiskäsittelyn osapuolista ja kuvasivat kiusaamistapauksia, jotka olivat koskettaneet heidän tämänhetkistä luokkaansa laajemmalti.

”Siis nää, mitä mun oman luokan kohdalla, niin tää on kuitenkin hirmusen hyvä luokka. Semmonen sosiaalisesti hyvä porukka. Niin mä oon tehnyt ihan yksin, että tarpeen mukaan saa kollegoilta apua ja kuraattorilta ja kaikilta, jos vaan haluaa.”

Aineistoesimerkissä opettaja tuo esille, kuinka hän on antanut oman vahvan panostuksensa sille, että hänen luokastaan on kehittynyt sosiaalisesti hyvä ryhmä. Haastateltavat antoivat diskurssissa itselleen subjektiposition tehokkaina opettajina, joiden kontribuutiolla koulun kiusaamisongelma on saatu vähenemään merkittävästi. Itsensä esittäminen myönteisessä valossa korostamalla omaa onnistumista kiusaamisinterventioissa saattoi olla yksi opettajien keskeinen funktio heidän käyttäessään kiusaamisongelmia vähättelevää diskurssia.

”– me saadaan vähenemään hyvällä toiminnalla ja me aikuisetkin annetaan siihen mallimme ja näytetään esimerkkiä, mutta emmä usko sellaseen et meilläkin on melkein kuus sataa oppilasta et jos joku sanoo et meidän koulussa ei ole kiusaamista niin mä en oikeen usko sitä”

Aineistossa ilmeni kahden opettajan kohdalla mielenkiintoinen poikkeus, jossa tuotiin ikään kuin epäsuorasti ilmi, että he tiedostivat koulun kiusaamisongelmia vähättelevän diskurssin olemassaolon ja vastustivat tätä puhetapaa. Ylemmässä esimerkissä opettaja esittää, että kiusaamista voidaan vähentää, mutta sitä ei voida saada täysin loppumaan sekä kyseenalaistaa koulujen väitteet, että niissä ei ilmene kiusaamista. Tämän kaltaiset puheenvuorot voivat toimia puolustuksena sille, että kiusaaminen nähdään tietyn koulun ongelmana ja niillä alleviivataan sitä, että kiusaaminen on normaalia ja sitä tapahtuu kaikkialla opettajien toiminnasta huolimatta. Näistä poikkeuksista huolimatta kaikki

haastateltavat käyttivät meidän koulussamme ei ole kiusaamisongelmaa -diskurssia. Haastateltavat opettajat saattoivat pyrkiä jossain määrin kaunistelemaan ja silottelemaan ongelmia koulussaan, mutta voi myös olla, että kyseisissä kouluissa oli erityisen hyvä tilanne kiusaamisen suhteen. Tutkimuksessani en kuitenkaan pyri selvittämään kuvausten realistisuutta tai kiusaamisen todellista määrää ja vakavuutta. On kuitenkin tärkeä huomioida, millaiset seuraukset kiusaamisongelmaa vähättelevän diskurssin käytöllä voi olla. Pahimmillaan oma koulu ja luokka kategorisoidaan paikaksi, jossa ei ole ongelmia, ja jos opettaja joustamattomasti pitää kiinni näkemyksestään, ettei hänen luokallaan ole kiusaamista, silloin oletuksen vastaisia asioita ei ehkä tunnisteta tai haluta myöntää, jolloin kiusaamiseen jätetään puuttumatta.

6.3 Koulukiusaaminen on tahatonta -diskurssi

Koulukiusaamisen tahattomuutta korostavaa diskurssia ilmeni eniten aineistossani ja se osoittautui opettajien haastatteluissa suorastaan hegemoniseksi puhetavaksi. Diskurssi määrittää koulukiusaamisen tahattomaksi toiminnaksi, vahingoksi, ajattelemattomuudeksi ja ymmärtämättömyydeksi. Seuraavassa on vastaus kysymykseen siitä, miten oppilaat kiusaavat opettajia ala-asteella.

”No siellä on enempi justiin semmosta tahatonta, että oppilas ei niinku ymmärrä, että jotkut tämmöset höllyttelyt niin toisesta tuntuu pahalta, että kyllä et opettaja on ihminen siinä, kun muutkin”

Diskurssissa korostuu humanistisuus ja empaattisuus sekä anteeksiantamisen ideologia. Diskurssissa opettajan rooli rakentuu ymmärtävänä ja tasapuolisena kaitsijana, joka pyrkii suhtautumaan kaikkiin oppilaisiin lempeästi ja armollisesti, jopa kiusaajaa kohtaan. Puhetavassa kiusaaminen näyttäytyy hairahduksena ja erehdyksenä, johon kuka vaan voi sortua. Puhetavassa on jopa mahdollisesti kaikuja uskonnollisesta ajattelusta, sillä kiusaaminen rinnastuu syntiin, joka tulee antaa anteeksi ja jokaisella ihmisellä ajatellaan olevan taipumusta pahuuteen.

”– et kyllähän niinku sanoin tuossa, että jokaisessa on kuitenkin taipumusta tämmöseen pahuuteen ja tämmöseen kiusaamiseenkin mutta, että se saattaa olla, tai useimmilla meillä on sitten kuitenkin satunnaista ja ajattelemattomuutta–”

Diskurssissa lapsi positioituu tietämättömänä, jolla ei ole aikuisen rationaalisuutta tai kehittyntä moraalikäsitystä. Tietämättömyytensä vuoksi lapsi ei voi olla vastuussa teoistaan. Yhteiskunnassammekin dominoiva puhetapa rakentaa yhteiskunnallisia käytäntöjä ja heijastuu muun muassa lainsäädäntöön, jonka mukaan lapsi on rikosoikeudellisesti vastuussa vasta 15-vuotiaana. Seuraava aineisto-ote on tyypillinen puheenvuoro aineistossani ja siinä opettaja tuo esille, että alakouluikäiseltä lapselta ei voida odottaa vastuunottoa, koska lapsen aivot ja ajattelu eivät ole kehittyneet vielä siten, että hän pystyisi ennakoimaan oman kiusaamistoimintansa seurauksia tai kykenisi asettumaan toisen asemaan.

”–mä sanoin, että otapa kuule itseesi nyt niskasta kiinni ja tota ryhdistäydy tai äläkä tee näin niin se ehkä kantaa tunnin tai kaksi, mutta ei he, ei heillä ole edes sellasta aivokapasiteettia vielä, että he pystyis niinkun ennaltaehkäisemään tulevia tilanteita, et mitä isompi lapsi on mitä enemmän semmosta abstraktia ymmärtämistä ja toisen tunne-elämän ymmärtämistä on, niin sitä helpommin me voidaan pyytää vaatia vastuunottoa, mutta me ollaan alakoulu”

Diskurssilla voidaan legitimoida koulutusinstituution olemassaolo, sillä se alleviivaa koulutuksen ja kasvatuksen tarpeellisuutta. Lasta voidaan ohjata koulussa sosiaalisesti vastuulliseksi toimijaksi opettamalle hänelle, millaiset teot ovat oikein ja väärin. Oppilaista tulee ikään kuin opettajan projekti, jossa kehittymättömät yksilöt pystytään jalostamaan koulukiusaamista vastustavaksi opettamalla, millaisia seurauksia heidän teoillaan on.

”–ne ei välttämättä ne lapset ymmärrä, että se on kiusaamista, miten ne toimii, että ne ei tee sitä ilkeyttään vaan ymmärtämättömyyttään ja sitä täytyy niinku avata.”

Diskurssin hyvää tahtovien seurausten kääntöpuolena on se, että koulukiusaaminen ikään kuin hyväksytään, yksilöä ei vastuullisteta ja kiusaaminen saadaan näyttämään viattomalta. Kyseinen diskurssi on myös pahasti ristiriidassa yleisen kiusaamisen

määrittelyn kanssa, jossa kiusaaminen määritellään teoiksi, joilla tarkoituksellisesti tuotetaan kiusatulle paha mieltä. Ajatus siitä, että yksilö, vaikkakin lapsi, ei pystyisi arvioimaan tekojensa seurauksia tai ettei hän voi haluta tuottaa tahallisesti toiselle harmia ja tavoitella omaa etuaan, asettuu vastakkain toisen yhteiskunnassamme vallitsevan diskurssin kanssa, jossa yksilö nähdään rationaalisenä ja vapaana toimijana.

6.4 Kuka tahansa voi olla kiusaaja -diskurssi

Kuka tahansa voi olla kiusaaja -diskurssi koostuu kahdesta puhetavasta, jotka painottavat kiusaamisen molemminpuolisuutta ja kiusaajan tavallisuutta. Päätin kuitenkin nimetä nämä yhdeksi diskurssiksi, koska ne esiintyivät usein samassa vastauksessa ja ne konstruoivat kiusaajan tavallisena lapsena, jolla ei ole sellaisia persoonallisia ominaisuuksia tai patologisia piirteitä, jotka tekisivät erityisesti hänestä kiusaajan. Diskurssissa kiusaamiseen voi sortua kuka tahansa ja kiusaamiskäyttäytymistä selittävät ryhmädynaamiset syyt sekä tilannetekijät. Diskurssi tulee selkeästi esille opettajan vastauksessa kysymykseeni, jossa tiedustelen, ovatko tietyn tyyppiset oppilaat alttiimpia kiusaamaan.

”– kiusaamisen kohde saattaa olla enempi sit semmonen, niinku sanonu useamman kerran, joku eroavaisuus, mutta että ketkä on sit alttiimpia kiusaamaan niin sitä mä en uskalla väittää, et siihen ois mitään. Siihen voi tosiaan sortua tavallatai toisella melkein sitten kuka vaan, että kun sitä on niin erityyppisiä.”

Aineisto-otteessa opettaja pyrkii herättämään empatiaa ja ymmärrystä kiusaajaa kohtaan ja tämän tyyppiset puheenvuorot olivat varsin tyypillisiä aineistossa. Opettaja toteaa, että kuka tahansa voi sortua kiusaamiseen ja että jokainen ihminen on taipuvainen pahaan. Sortumissanan käytöllä opettaja viestittää, että ihmiset pyrkivät hillitsemään tätä sisäistä taipumustaan, mutta joskus se purkautuu ulos meillä kaikilla. Diskurssi on siis yhteydessä vahvasti myös tahattomuusdiskurssiin, koska kiusaaminen konstruoituu vahinkona, joka voi tapahtua kenelle tahansa ja siksi se tulisi antaa anteeksi.

”– mutta aivan yhtä lailla mä en nää sellaista, että luokassa ois yks pahis, jonka voi muuttaa toiseen kouluun, koska siihen kiusaamiseen osallistuu melkein koko

luokka. Ja sit samoin siitä luokasta joku, joka on tän keissin kiusaaja, niin se voi olla parin viikon päästä itse kiusattu. Eli sen takia mun mielestä se puhe, että kiusaajan pitäisi muuttaa pois, niin se on ihan mahdotonta. Ne on ihan tavallisia oppilaita. Ne on ihan tavallisia, jotka on vaan haukkuneet.”

Opettajan käyttämässä diskurssissa myös kiusaaja voi olla uhri ja kiusattu kiusaaja. Opettaja positioi kiusaajan tavalliseksi lapseksi, joka ei ole paha ja vastustaa näkemystä, jonka mukaan kiusaajaan pitäisi kohdistaa laajempia toimenpiteitä kuten luokasta siirtämistä. Kun pyysin opettajia kertomaan kiusaamistapausten osapuolista, kiusaajaa kuvattaessa toistui tavallisuussanan käyttö. Kiusaajan tavallisuutta painotettiin erityisesti opettajien puhuessa vanhemmista. Kuka tahansa voi olla kiusaaja -diskurssi toimiikin vasta-argumenttina vanhempien näkemykselle kiusaamisesta ja väitteelle, että juuri heidän lastansa kiusataan ja opettajan tulisi puuttua kiusaamiseen rankaisemalla kiusaajaa. Diskurssia käytetään myös vastustamaan julkisessa keskustelussa esiintyvää näkemystä, jonka mukaan kiusaamisen vastaiset toimenpiteet pitäisi kohdistaa kiusaajaan. Diskurssissa kiusaaminen myös osittain konstruoituu oppilaiden väliseksi riidaksi, jossa haukkuminen ja kiusaaminen on molemminpuolista ja kiusaajaa ei voida tunnistaa persoonallisten ominaisuuksien pohjalta, vaan siihen voi osallistua kuka tahansa, jopa uhri.

Eräässä vastauksessa haastateltava painotti, kuinka kuka tahansa voi olla kiusaaja kertomalla siitä, miten jopa hän itse on sortunut lapsena kiusaamiseen, vaikkei sitä hyväksykään. Opettaja konstruoi kiusaamisen syyt ryhmäpsykologisiin tekijöihin käyttämällä termejä ”yhdistävä juttu” ja ”joukossa tyhmyys tiivistyy”. Opettajan puheessa korostuu jälleen se, että kiusaaminen ei johdu persoonallisuuspiirteistä tai individualistisista ominaisuuksista, vaan tietynlainen sosiaalinen ympäristö voi ajaa kenet tahansa kiusaamaan, eli tilaisuus tekee ihmisestä varkaan.

”—mä sanon lapsillekin, et mä en voi niinku ymmärtää, että mitä iloa siitä, mutta sit mä kuitenkin muistan omasta lapsuudesta, että toisaalta siinä on semmonen, että joukossa tyhmyys tiivistyy ja se voi olla joku tämmönen yhdistävä juttu, kun meilläkin oli niinku minulla ja mun sisaruksilla ja serkuilla niin yhteinen kiusaamisen kohde, jota mä niinku nyt aattelen aivan niinku hävettää, että ollaan toimittu niinku on toimittu.”

Aineistossa kiusaamista ei selitetty juuri ollenkaan kiusaajan ominaisuuksilla tai persoonallisuuspiirteillä. Toisaalta tämä voi kieliä myös siitä, että opettajat ovat omaksuneet monista interventio-ohjelmista diskurssin siitä, että kiusaajan persoonaa ei tule moittia, koska lapsen leimaaminen kiusaajaksi voi vahvistaa antisosiaalista käyttäytymistä. Diskurssi heijastelee myös mahdollisesti ajatuksia interventio-ohjelmien restoratiivisesta lähestymistavasta, jossa keskeistä on sovittelu ja se että kiusaajaa ei syytellä vaan hänen näkökulmansa pyritään kuulemaan ja kiusaajaa yritetään auttaa. Diskurssin yhteys interventio-ohjelmien kielenkäyttöön tulee esille hyvin muun muassa seuraavasta aineisto-otteesta.

”–kyllä mä niinku allekirjoitan tän tämmösen restoratiivisen ajattelumallin juuri sen takia, kun on niin helppo aina syytellä mutta asioiden selvittäminen ja tulosten saaminen sitä kautta, että ei syyttele vaan ottaa näkökulmat huomioon, niin se on niin paljon tuottoisampi vaihtoehto kuin se, että joku esimerkiksi leimataan, että kun sä teet aina noin ja sä aina kiusaat–”

6.5 Kiusaamisen syy on kiusatun individualistisissa ominaisuuksissa -diskurssi

Opettajien kiusattua koskevassa puheessa kiusaamisen syyt nähdään ensisijaisesti kiusatun persoonassa ja henkilökohtaisissa ominaisuuksissa ja tämä tuodaan pehmenneysti esille kaikkien opettajien haastatteluissa. Kuka tahansa voi olla kiusaaja, mutta kuka tahansa ei voi olla kiusattu. Näkemykset kiusaamisen syistä ovatkin kiusatun kohdalla yksilopsykologiset, kun taas kiusaajan kohdalla painotetaan selkeämmin sosiaalipsykologisia tekijöitä kiusaamisen taustalla. Aineistossa opettajat kuvaavat erilaisia ominaisuuksia, jotka tekevät kiusatuista erottuvia yksilöitä. Tyypillisemmin kiusattua kuvattiin haastatteluissa provokatiiviseksi uhriksi tai lapseksi, joka ärsyttää muita tai on silmiinpistävä herkkä, hiljainen, epämuodikas, ulkoisesti poikkeava tai helposti kiusattava. Diskurssin käytöllä vihjattiin, että kiusaamisinterventiot tulisi kohdistaa kiusattuun ja opettajan tehtävänä on kannustaa tai opettaa lasta muuttamaan itseään ja käyttäytymistään. Yleisimmin käytetty sana opettajien kiusattuja koskevassa puheessa oli erilaisuus ja kiusattu ensisijaisesti positioitiin poikkeavaksi.

”Se on helposti sit sellanen, jolla on jotain erilaista, että olet sä sitten erinäkönen kuin muut, erilainen, erivärinen, mitä tahansa eihän se paljoa tarvi.”

Ylemmässä puheenvuorossa opettaja kuvaa tyypillistä kiusattua erilaiseksi ja puheenvuoro on vastaus kysymykseeni, millainen on tyypillinen kiusattu. Tämän kaltaisia puheenvuoroja ilmeni viiden opettajan haastattelussa. Yleensä ottaen erilaisuus oli opettajien puheissa jotain sellaista, jota piti pyrkiä muuttamaan. Ei välttämättä siksi, että opettajat eivät voisi itse sietää erilaisuutta, vaan jotta kiusaaminen saataisiin loppumaan. Yksi haastateltavista kuitenkin toi omaehtoisesti esiin tietämyksensä kiusatun erilaisuutta koskevasta diskurssista ja tuomitsi siihen liittyvän vaatimuksen oppilaan muuttamisesta.

”Mä oon törmänny semmoseenkin tuota, että tavallaan sitä kiusattua on koitettu niinku oikoa ja neuvoa, että sun ei pitäis olla noin niinku silmiinpistävän erilainen, että tavallaan se, että vähän niinku omaa syytäs, mutta ei nyt ihan näin ehkä räikeästi, mutta sitä mä en niinku voi jotenki hyväksyä semmosta ajattelua, että jonkun pitäs yrittää omaa persoonaansa jotakin niinku muuttaa itessään, että niinku kelpais tai tuota, että vois kokee olevansa niinku jotenkin turvassa—”

Kiusaamisen syy on kiusatun individualistisissa ominaisuuksissa -diskurssia esiintyi haastatteluissa myös niissä kohdissa, joissa en pyytänyt opettajaa kuvaamaan kiusattua. Erikoista aineistossa oli se, että opettajat eivät puhuneet siitä, miten kiusaajaa tulisi muuttaa. Seuraavassa aineisto-otteessa opettaja kuvaa kiusaamistapausten käsittelyä ja kertoo siitä, kuinka kiusattu tarvitsee apua siinä, että hän toimisi vähemmän ärsyttävästi, ja kivakoulutunneilla harjoitellaan sitä, etteivät kiusatut provosoituisi hännäämisestä. Huolestuttavaa mielestäni on lähinnä se, etteivät opettajat tuoneet esille sitä, että erilaisuuden sietämistä tulisi harjoitella oppilaiden keskuudessa.

”—harjotellaan sitä niinkun, että itse näkisi sen kiusaajan huvittavana tai sen tilanteen huvittavana, että en provosoituisi, en ärsyyntyisi, en rupeisi huuteleen takasi, et sitä harjotellaan.”

Kiusattuja kuvailtiin aineistossa myös epätavallisen ujoiksi, alistuviksi ja syrjään vetäytyviksi lapsiksi. Näiden kuvausten kohdalla opettajat toivat esille, että kiusatun on rohkaistuttava ja pidettävä puolensa, jottei tulisi kiusatuksi. Eräässä aineistopätkässä

opettaja kuvaa yksityiskohtaisesti antamaansa neuvoa kiusatuille. Puheenvuorollaan opettaja osoittaa haluavansa tukea kiusattuja rohkaisemalla heitä ja kohottamalla heidän itsetuntoaan, mutta puhe voidaan myös tulkita kohtuuttomana vaatimuksena, sillä kiusaamisen määritelmiin kuuluu uhrin alisteinen asema, pelko ja kyvyttömyys puolustaa itseään. Opettaja samalla konstruoi kiusaamisen osaltaan kiusatun syyksi painottamalla sitä, ettei uhri osaa puolustaa itseään ja tulee tämän vuoksi kiusatuksi.

”Mä oon ainakin yrittänyt sanoo, että pitää olla niinku olla rohkee, että ei siedä ihan mitä vaan ja pitää tota sanoa, että mä en pidä tosta ja kieltää, että älä tee sitä, että mä en tykkää ku sä sanot mulle noin. Niin et ihan täytyy niinku neuvoa, että sanot, että se oli musta ikävää ja tota ja pidä puolesi, että se on tärkeetä ja sanot mielipiteesi ja et niinku semmosta itseluottamusta yrittää rohkasta.”

Kiusaamisen syy on kiusatun individualistisissa ominaisuuksissa -diskurssissa korostui uhrin erilaisuuden lisäksi kiusatun syyllistäminen kiusaamisesta ja kiusaamisen oikeuttaminen. Opettajat kuvasivat monesti kiusatun provokatiiviseksi uhriksi, joka hermostuu helposti tai ärsyttää muita jotenkin. Yksi haastateltavista kuvasi kiusatun lapsellisena poikana, joka oli jumittunut pelimaailmaan, josta muut olivat kasvaneet jo yli ja jonka vuoksi oppilaat kokivat pojan ärsyttävänä. Kiusaamistilanteen ratkaisemiseksi kiusattua tuli opettajan mielestä pyrkiä auttamaan siten, että hän muuttaa kiinnostuksen kohdettaan ja hyväksyy luokan sosiaaliset normit niin, että hän ymmärtäisi vaihtaa puheenaihetta. Opettaja onkin mahdollisesti omaksunut luokkansa sisäisen diskurssin tai kiusaajien käyttämän puhettavan, joka ei hyväksy pojan erilaisuutta ja kuvaa poikaa negatiiviseen sävyyn.

”– Tyypillinen kiusattu on lapsi, joka itse hermostuu aika helposti. Joka itse tota jotenkin provosoituu helposti niinku ja jollakin tavalla lapsi, jonka muut kokee ärsyttäväksi. Yks tapaus oli semmonen, et oli yks poika, joka jokaikinen kerta välitunnilla niin hänellä oli yks pelimaailma ja hän aina puhu siitä pelimaailmasta.
– – Sit se rupes ärsyttää kavereita niin paljon, että ne rupes jättää sitä ulkopuolelle, että sit ne sano, et ’me ei olla sun kanssa’ ja sit se muuttu niinku kiusaamiseksi ja hän itse koki sen, että mua kiusataan ja häntä kyllä kiusattiinkin, mut sit tavallaan se lapsi tarvi siinä apua, että nyt sun on pakko keksii jotain muuta puheen aihetta. Noita muita, ei ne jaksa enää tätä pelimaailmaa. Se oli aika vähän lapsellinen poika–”

Kiusaamisen syy on kiusatun individualistisissa ominaisuuksissa -diskurssissa osa opettajista toi esille sen, että kykenemättömyys sietää erilaisuutta on lapsille ominainen taipumus. Opettaja esittää seuraavassa puheenvuorossa, että aikuiset arvostavat persoonallisuutta, mutta vihjaa epäsuorasti, että lasten keskuudessa erilaisuus altistaa kiusaamiselle. Puheenvuorossa opettaja painottaa myös sitä, että kaikkia lapsia ei kiusata vaan pitkäkestoisen kiusaamisen uhriksi valikoituvat erityisen herkkät lapset. Puheenvuorossa korostuu se, että herkälle lapselle persoonallisuus tai erilaisuus asettaa erityisiä haasteita, koska heiltä ei löydy riittävää vahvuutta, joka suojaisi heitä kiusaamiselta.

”–usein sit ihan selkeessä pitkäkestoisessa kiusaamisessa otetaan herkkä henkilö sellainen, johon katsotaan, että se kiusaaminen tehoaa, niin otetaan ikään kuin silmätikuksi. Kaikkia ei kiusata, vaan että voi olla, että on tosiaan niinkun miten mä sanoisin on herkkä, miten sitä sanotaan on herkkä lapsi ja ehkä juuri se, että se mitä me aikuiset ajatellaan, et on ihana, kun on persoonallinen, niin se on myöskin valitettavan hyvä kasvualusta sitten kiusaamiseen ja siinä pitää olla tosi vahva sen henkilön, joka pystyy olemaan yhtä aikaa persoonallinen ja herkkä ja että hän ei tule kiusatuksi tai koe kiusaamista”

6.6 Vanhemmat hankaloittavat koulukiusaamiskäsittelyä -diskurssi

Vaikka opettajat kertoivatkin haastatteluissaan, että kiusaamiseen liittyvät ongelmat ovat heidän koulussaan vähäisiä, puheessa tuotiin esille ongelmalliset suhteet lasten vanhempiin sekä haluttomuus ottaa yhteyttä vanhempiin kiusaamistapauksissa. Vanhempia kohtaan osoitettu suhtautuminen vaikuttaa keskeisesti niihin tapoihin, joilla kiusaamiseen päätetään puuttua. Lainsäädännön ohella erityisesti työpaikan ja ammattikunnan sisäiset diskurssit voivat vaikuttaa siihen, otetaanko vanhemmat mukaan kiusaamistapausten käsittelyyn ja millaiseksi opettajien tai vanhempien vastuu muodostuu.

”Vanhempien on välillä tosi vaikea ymmärtää, että minun kiltti lapseni on nyt kiusaaja ja sitten sieltä nousee ihan hirveitä haloita, ja sitten tavallaan se kasvattaa myös opettajan työtä ihan valtavasti, koska mä en voi kirjoittaa viiden kiusaajan

kotiin samaa tarinaa. Mun pitää kirjoittaa viidelle niinku kaikille erilainen juttu, että koska mä en voi paljastaa ketä ne muut kiusaajat on nimeltään ees ollut. Ja mä oon todennut sen niin hankalaksi, että mä oon tota jättänyt niinku tässä alkujutussa niinku sen vanhemmille ilmoittamisen, jos se homma loppuu.”

Puheenvuorossa tulee hyvin esille, että vanhempien mukaanottoa kiusaamiskäsittelyyn pidetään työläänä ja asioita monimutkaistavana. Eräs haastateltavista kertoi, että kiusaamistapauksia on ollut koulussa lukuisia, mutta hän on ollut yhteydessä huoltajiin vain muutaman kerran, sillä näin tapaukset on saatu tehokkaammin ja nopeammin selvitettyä. Diskurssille voitaisiin esittää vastakkainen näkemys, että suurin osa vanhemmista haluaisi olla selvillä, onko oma lapsi kiusattu tai kiusaaja ja heillä olisi myös moraalinen oikeus tietää siitä. Vaikka vanhempien kanssa kommunikointi on osa alasteen opettajan työkuva, opettajilla ei ole juridista velvollisuutta ilmoittaa kiusaamisesta kotiin.

”Mun mielestä on tärkeämpi niinku lasten tasolla se selvittää, mä tiän, että kaikki muut ei ajattele näin, mutta myöskin vanhemmissa on aika kummallisia tyyppejä siellä taustalla, että se soppa vain kasvaa ja pahenee ja sitten tavallaan, että aika hyvin me saadaan se totuus täällä niistä lapsista irti, ja vanhemmat voi tavallaan alkaa niinkuin sitä lasta niinkuin vääristämään niissä totuuksissa. Ne sanoo, että onhan minunkin lasta kiusattu.”

Haastateltavat positioivat opettajat puolueettomammiksi ja rationaalisemmiksi kuin vanhemmat siten, että opettajat ovat kykenevämpiä tunnistamaan totuuden. Erikoista on muun muassa se, että kiusaamisongelmien vähyyttä perusteltiin sillä, että vanhemmat kyllä kertoisivat, jos koulussa tai luokalla olisi ongelmia, mutta toisaalta vanhempien arviointikykyä vähäteltiin. Diskurssi sulkee pois mahdollisuuden, että vaikka vanhemmilla ei olekaan opettajan ammattitaitoa, he voivat tuomita oman lapsensa toimimisen kiusaajana ja kokevat empatiaa toisen lasta kohtaan.

”–koska joskus meillä vanhemmilla on, me olemme myöskin hyvin helposti provosoitavissa ja niinku aletaan sättimään, kun kuvitellaan että minun lapseni kiusaa niin minähän siitä hermostun, että ei minun lapseni kiusaa et tulee se semmonen puolustusreaktio et siinä ois tärkeätä tämmönen restoratiivinen keskustelu ei syyttely vaan tämmönen sovittelumenetelmä, jossa on niin koulun

opettajat tai ketä siihen kuuluu ja nää osapuolet ja sitten vanhemmat tämmönen restoratiivinen lähestymistapa, ei etsitä syyllistä vaan lähetään selvittämään mistä tilanteet johtuu.”

Aineisto-otteessa opettaja positioi itsensä samanaikaisesti vanhemmaksi ja opettajaksi ja pyrkii argumentoimaan restoratiivisen sovittelun puolesta. Puheenvuoroja, joissa opettajat toivat esille vanhempien taipumuksen asettua oman lapsen puolelle ja syytellä toisen lapsia, oli tyypillisesti yhteydessä siihen, että opettaja halusi käyttää sovittelevaa lähestymistapaa kiusaamiseen, jossa rangaistuksen sijaan korostetaan sopimista ja keskustelua. Yleensä näissä tapauksissa opettajat korostivat sitä, että heidän tehtävänä on selvittää pitkältä ajalta, mistä kiusaajan paha olo kumpuaa ja heidän kuuluu puolustaa kiusattua syyttäviltä vanhemmilta, koska myös kiusaaja voi olla uhri koulussa tai koulun ulkopuolella.

”– –tuntuu, et he kertoo kotona niinku avoimemmin niistä ikävistäkin tilanteista, mitä koulussa on ollut, et ne ei välttämättä tuu niinku aina opettajalle kertoon siitä ja sitten kyl aina ite ainaki kun vanhemmilta tulee niinku yhteydenotto ja ja tota viestiä, et on ollut tämmönen tapaus siel, niin kyl mä niinku selvitän ne kaikki mitä on ollut”

Yllä oleva puheenvuoro on mielenkiintoinen poikkeus aineistossa, koska siinä esitetään eräänlainen vastadiskurssi vanhemmat hankaloittavat koulukiusaamistapauksen käsittelyä -diskurssille. Kyseinen opettaja oli poikkeus siinäkin suhteessa, että hän oli koulussa sekä kiusatun vanhempi että opettaja. Hänen puheenvuorossaan korostuu vanhempien ja opettajien yhteistyö ja vanhempien kuuntelemisen tärkeys. Vastadiskurssissa painotetaan sitä, että joissakin tapauksissa lapsi saattaa olla myös valmiimpi avautumaan vanhemmilleen kuin vieraammalle opettajalle ja vanhempi tuntee lapsensa niin hyvin, että pystyy erottamaan, puhuuko tämä totta.

”Ne alkaa puolustaan aika herkästi sit, että lapsi osaa sit senkin keinon, että ne alkaa niinku sitten kiertää sitä tarinaa niin, että miten he on joutunut ikään kuin uhriksi ja sitten ne kääntää sen ja sitten vanhemmille täytyy taas avata sitä tilannetta niin, että omakin lapsi voi olla sellainen joka on ilkeä, että ei sitä välttämättä halua uskoa omasta lapsesta.”

Puheenvuorossa opettaja esittää, että lapset osaavat olla laskelmoivia ja hyödyntää uhripositiotaan. Puhe on siis ristiriitainen tahattomuusdiskurssin kanssa, jossa opettajat konstruoivat lapset viattomiksi. Diskurssissa luodaan vastapositio opettajien ja vanhempien välille siten, että opettajilla on kyky ymmärtää lapsen viekkaus, mutta vanhemmilla ei. Se jättää huomiotta muun muassa sen, että myös opettaja voi suosia tiettyjä oppilaita ja olla halukkaampi uskomaan lempioppilaansa version tapahtumista.

”Voi olla niinku tosi ylihuolehtivia ja silloin on niinkuin hirveän herkällä siihen, että tapahtuu mitä vaan niin heti ottaa yhteyttä, koska se on ymmärrettävää sekin, että se on niinku niin iso asia kotona, ja sit taas tavallaan sillä ruokkii sen lapsen olotilaa, että jos kokoa aika kysyy, että no mitä siellä tapahtuu ja katsoks se sua ja sanoiks se sulle jotain niin, sit se lapsi alkaa mulle sit ’no kyllä se varmaan’ niin sitten siitä tulee niinku sellainen kierre, että siitä ei päästä eroon, että se täytyy niinku vanhempienkin rauhottuu, että kyllä se lapsi siel pärjää ja saadaan asiat kuntoon.”

Haastateltavat kertoivat, että vanhemmat laittavat herkästi lastensa suuhun sanoja, mikä hankaloittaa kiusaamistapausten käsittelyä. Aineisto-otteessa haastateltava tuo esille, että vanhemmat voivat tahattomastikin ylihuolehtivaisuudellaan ajaa lapsen uskomaan, että hänellä on jotain hätänä. Se, että opettajat representoivat vanhemmat negatiiviseen sävyyn aineistossa, saattaa olla retorinen keino, jolla he argumentoivat sen puolesta, ettei vanhempien tulisi ottaa liian suurta roolia kiusaamistapausten käsittelyissä tai arvostella sitä, miten opettaja on käsitellyt kiusaamista koulussaan. Opettajat toivat diskurssissa esille, kuinka vanhempien ei pitäisi kyseenalaistaa koulun toimenpiteitä kiusaamisen ehkäisemiseksi, vaan luottaa opettajien ratkaisuihin, ja jossain määrin annettiin myös ymmärtää, että vanhempien liika sekaantuminen koettiin loukkauksena opettajan ammattitaitoa kohtaan. Vanhempien ja opettajien väliset suhteet voivat joskus olla erittäin tulehtuneet ja aineistossa tuli myös ilmi tapaus, jossa opettaja oli kokenut kiusaamista vanhempien taholta. Vaikka tutkimuskirjallisuudessa onkin pieniä mainintoja vanhempien harjoittamasta kiusaamisesta opettajaa kohtaan, aihe on jossain määrin tabu. Lisäksi tutkimuskirjallisuudessa sivutetaan täysin se, että opettajakin saattaa kostaa vanhemmille kiusaamalla heidän lastansa tai jättämällä puuttumatta lapseen kohdistuneeseen kiusaamiseen.

6.7 Kiusaaminen subjektiivisena kokemuksena -diskurssi

Kiusaaminen subjektiivisena kokemuksena -diskurssissa kiusaaminen konstruoituu mielensisäiseksi ilmiöksi, eikä sen identifioimiseksi käytetä yleisesti käytössä olevia kiusaamisen määritelmiä. Diskurssissa painotetaan, kuinka yksilöllistä on se, mikä koetaan kiusaamiseksi tai pahoittaa mielen. Kiusaamista ei voida objektiivisesti mitata, vaan oppilaan oma kokemus siitä, että häntä kiusataan, on jo riittävä kriteeri kiusaamiselle. Kiusaaminen subjektiivisena kokemuksena -diskurssi lomittuu useimpien opettajien käyttämien puhetapojen kanssa, mutta se on silti selkeästi erottuva itsenäinen merkityssysteemi, jonka käytöllä voidaan tuottaa hyvin vaihtelevia seurauksia.

”– puhutaan miltä toisesta tuntuu ja mikä kaikki voi loukata toista, että pelkästään katse voi loukata toista ja joku sanominen tai joku hymyily, että toinen ei ajattelekaan, että se voi loukata toista, mutta toiselle se on suuri loukkaus. Et tavallaan semmosta niinku lapsille täytyy sanottaa, että miten täytyy toimia.”

Komentissa opettaja tuo esille, että kiusaaminen on subjektiivinen kokemus ja harmittomaksikin tarkoitettu ele voidaan tulkita kiusaamiseksi. Aineistoesimerkissä näkyvä fraasi ”katsekin voi loukata toista” esiintyi toistuvasti opettajien haastatteluissa. Puheenvuorossa tulee ilmi, kuinka puhetapa yhdistyy kiusaaminen on tahatonta -diskurssin kanssa, sillä siinä korostetaan lasten kykenemättömyyttä ymmärtää, että heidän toimintansa voidaan kokea kiusaamiseksi. Opettajan tehtäväksi asettuu lasten valaiseminen siitä, millainen toiminta voidaan kokea loukkaavana, mutta he myös rakentavat itselleen subjektipositiota kiusaajan puolustajana, sillä he painottavat sitä, että toimintaa ei ole tarkoitettu loukkaavaksi. Kiusaaminen subjektiivisena kokemuksena -diskurssi on myös osittain päällekkäinen nollatoleranssi- ja vanhemmat hankaloittavat koulukiusaamiskäsittelyä -diskurssien kanssa, kuten seuraavassa esimerkissä käy ilmi.

”Varsinkin ykkös, kakkos ja kolmosella ne kiusaamistapaukset ovat semmosia, että vanhemmat mitätöi, ne nauraa niille, että onko tää nyt muka kiusaamista. Et ihan pikku juttu, et kaikkihan noin sanoo, mutta täällä ne otetaan niinkuin tosissaan, jos se sitä lasta harmittaa, niin se on kiusaamista.”

Vastauksessa ilmenevää kielenkäyttöä esiintyi aineistossa runsaasti ja puhettavassa korostui opettajan ymmärrys uhrin tunteita kohtaan sekä puuttumisen tärkeys aina, kun toinen kokee pahaa mieltä. Diskurssia ei siis käytetä pelkästään kiusaajan toiminnan oikeuttamiseksi, vaan sen avulla opettajat positioivat itsensä myös uhrin kokemusten puolustajaksi. Subjektiiivista kokemusta korostavaa diskurssia käytettiin vasta-argumenttina vanhempien näkemykselle siitä, että lasten välinen kiusaaminen ei ole huomion tai puuttumisen arvoista. Kommentissa opettaja kuvaa vanhempien tapaa väheksyä lasten kiusaamista ja positioi samalla opettajat empaattisiksi, jotka eivät syyllisty vanhempien tavoin lasten kokemusten mitätöintiin. Kuitenkin samainen opettaja tuo haastattelussa ilmi, ettei itsekään pidä kiusaamistapauksia koulussaan pahoina. Haastateltava vihjaakin puheenvuorossaan, että ero vanhempien ja opettajien suhtautumisen välillä on se, että opettajat ymmärtävät, että vaikka kiusaaminen olisi kuinka pientä tahansa, lapsen tunteita tulee ymmärtää ja kiusaamiseen puuttumisen kriteeri on se, että toiselle on tullut pahamieli.

"– Ei ne ole kauhean pahoja. Tai siis minä puhun tälleen niinku aikuisten näkökulmasta, että ne kiusaamistapaukset ei oo pahoja. Mä tarkoitan, että ei oo oikeaa pahoinpitelyä taikka ei oo mitään isoja niinku kännykkäselvittelyjä taikka uhkailuja tai semmoisia. Ne on todellakin yks tai kaks niinku, mitkä on ollu, missä on ollut jotain muuta kuin sitä haukkumista, tönimistä tai lyömistä."

Puheenvuorossa lasten suorittamaa tönimistä tai lyömistä ei luokitella oikeaksi pahoinpitelyksi tai toiminnaksi, jonka kaiken ikäiset voisivat kokea vakavana kiusaamisena. Diskurssissa lapset positioidaan heikommiksi ja herkemmiiksi, jotka helpommin kokevat pahaa mieltä tai tullessa kiusatuksi kuin aikuiset. Kommentti vihjaa, että jopa fyysiseen väkivaltaan voidaan suhtautua yksilöllisesti ja toiset ihmiset ovat vahvempia, eivätkä koe tönimistä, lyömistä ja haukkumista pahana.

"Toinen lapsi kestää aika paljon sitä koulukiusaamista ja se on sen kanssa ihan sinut. Se ei osaa antaa takaisin, taikka sitten se ei häiritse sitä, mutta toista lasta voi pienikin juttu alkaa oikeesti häiritsemään ja silloin, jos se lapsi kokee sen, että minua kiusataan, silloin siihen puututaan."

Diskurssissa tuodaan vahvasti ilmi, että lasten kokemusmaailma on eri kuin aikuisilla ja he kokevat helpommin toiminnan kiusaamisena tai loukkaantuvat herkemmin. Toisaalta

diskurssissa painotetaan myös sitä, että lasten välillä on eroja siinä, minkä he kokevat kiusaamiseksi ja milloin toiminta on häiritsevää. Puhetapa on ongelmallinen, koska samankaltainen toiminta ei aina konstruoidu puuttumisen arvoiseksi kiusaamiseksi, jos yksilö ei tuo ilmi kokemustaan kiusatuksi tulosta. Samaan aikaan esitetään, että koulukiusaaminen ei ole kaikista uhreista häiritsevää. Seurauksena voi olla uhrin persoonallisuuspiirteitä painottava diskurssi, jossa kiusatun sietokyvyn kasvattamista pidetään ratkaisuna. Erityisen problemaattista kyseisen diskurssin käyttö on opettaessa lapsille kiusaamisen vastaista ajattelua, sillä aggressiivinen toisia vahingoittava käyttäytyminen ei lukeudukaan aina kiusaamiseksi, vaan pelkästään silloin, kun toiminnan kohde kokee sen sellaiseksi tai tuo toiminnan loukkaavuuden ilmi. Toisen pään sisälle on mahdotonta päästä ja aina uhri ei pysty kertomaan muille tunteitaan tai pyrkii uskottelemaan itselleen, että häntä ei kiusata, vaikka muut silminnäkiäjät tulkitisivat toiminnan kiusaamiseksi.

” – –sitten ku se on taas niin henkilökohtaista myöskin varmaan opettajista ja aikuisistakin, että et mikä koetaan vasta normaaliksi kahinaksi ja naljailuks ja missä kohtaa se on sitten kiusaamista, niin tota se on tosi vaikee, yks maailman vaikeimpia aiheita– –”

Subjektiiivista kokemusta painottava diskurssi toimii ratkaisuna sille, että kiusaamiseksi luokiteltavia tekoja voi olla hyvin vaikea tunnistaa tai määritellä objektiivisesti. Ylemmässä aineisto-otteessa opettaja tuo esille sen, että kiusatun lisäksi kiusaamiseen puuttuvilla tahoilla eli opettajilla voi olla erilainen kokemus siitä mikä on kiusaamista ja mikä on riitelyä. On ymmärrettävää, että opettajat ovat omaksuneet diskurssin, sillä se helpottaa heidän työtään. Se, että opettaja kyseenalaistaisi oppilaan kiusaamiskokemusta, asettaisi hänet vaikeaan asemaan, sillä hän ei välttämättä ole itse ollut todistamassa kiusaamistilannetta. Diskurssin käytöllä on myös kääntöpuolensa, sillä joissakin tapauksissa subjektiivinen kokemus on turhan yksinkertaistava määritelmä kiusaamiselle. Toisinaan kiusaamiskokemuksen kyseenalaistaminen voi olla paikallaan, koska myös kiusaaja voi vedota siihen, että häntä kiusataan, mikäli kiusattu puolustaa itseään. Kaikkea pahanmielen tuottamista ei voida myöskään luokitella kiusaamiseksi.

6.8 Kiusaaminen on sukupuolittunutta -diskurssi

Kiusaaminen on sukupuolittunutta -diskurssia ilmeni viiden opettajan haastatteluissa, ja sitä esiintyi vähiten esiin nostamistani diskursseista. Tämä on kuitenkin mielestäni selkeä diskurssi aineistossa, sillä kielenkäyttö, joka kuvasi tyttöjen ja poikien kiusaamista oli hyvin identtistä näiden viiden opettajan kohdalla. Diskurssi konstruoi tyttöjen kiusaamisen relationaalisen aggression muodoksi ja poikien kiusaamisen suoraksi fyysiseksi ja verbaaliseksi aggressioksi.

”– tyttöjen välisiä, joilla mun mielestä enemmän on sitä, että on vähän semmosta takanapäin puhumista pahaa puhumista ja sitten aletaan eristämään, et tämmösiä on, että ei otetakaan ryhmätöissä joku jää aina yksin tai parityössä. Tän tyyppistä niku eristämistä niin sitä on tullu ja nimenomaan etenkin valitettavasti pakko sukupuoliroolittaa sillälaila, että se on tytöillä yleisempää ollu, että pojat on enemmän ollu semmosii suorantoiminnan et puhutaan ilkeästi tai ihan sitten käytetään tämmöstä fyysistä tönimistä tai lyömistä tai näin, mutta tytöillä on enemmän tämmöstä ollu mun nähdäkseni tämmöstä henkistä kiusaamista niisanotusti.”

Aineisto-otteessa on hyvin tyyppillinen puheenvuoro, jossa opettaja kuvaa poikien kiusaamisen suoraksi näkyväksi toiminnaksi, joka ilmenee fyysisenä tai verbaalisena väkivaltana. Tyttöjen kiusaamista taas kuvataan epäsuoraksi, jota harjoitetaan manipuloimalla ihmissuhteita. Fyysisen väkivallan sijaan tytöillä korostuu henkinen väkivalta. Muun muassa kaksi haastateltavaa opettajaa mainitsi, että he joutuvat tahtomattaankin sukupuolittamaan kiusaamiskäyttäytymistä, jolla he osoittavat sen, että sukupuolittavan diskurssin käyttö voi olla paheksuttavaa ja valmistautuvat vasta-argumentteihin osoittamalla, että eivät käyttäisi tätä diskurssia mielellään, mutta faktat puhuvat puolestaan. Diskurssi on hyvin vahva yhteiskunnassamme sekä tutkimuskirjallisuudessa.

”No kyllä siinä siis mun mielestä on tai se mitä mä oon niinku havainnut on se, että pojilla se on näkyvämpää, et se on nimenomaan niinku tyttöjen osalta, se on mun mielestä ehkä niinkun just sitä semmosta voi olla hyvin vaikeestikin havaittavissa, et jopa semmosia niinku ilmeitä ja katseita, minkä viesti kyllä tulee selväksi sille henkilölle niinku, joka siinä johon ne kohdistuu mutta että ne on just sellasia mitä välttämättä aikuinen ei kans aina huomaa”

Puheenvuorossa opettaja kertoo, että poikien kiusaaminen on näkyvämpää kuin tyttöillä, mutta siinä tulee myös esille, että tyttöjen epäsuoran kiusaamisen tunnistaminen on haastavaa myös opettajalle. Diskurssi on myös osittain ristiriidassa tahattomuusdiskurssin kanssa, jossa painotetaan lapsen kehittymättömyyttä ja ymmärtämättömyyttä. Kiusaaminen on sukupuolittunutta -diskurssissa taas korostuu se, että tyttökiusaajat pystyvät hämäämään opettajaa ja ovat kykeneviä manipuloimiseen ja juonitteluun. Haastateltavat toivat monissa puheenvuoroissa esille, että poikien välinen suora kiusaaminen on helpompi havaita ja selvittää kuin tyttöjen epäsuora kiusaaminen. Tyttökiusaajien kohdalla korostettiin sitä, että kiusaajat vaikuttavat ihan tavallisilta lapsilta, joiden kiusaaminen tuli yllätyksenä. Kaikki haastatteluissa esiintyvät yksittäiset kuvaukset, joissa kerrottiin kiusatun ominaisuuksista, luonnehtivat poikakiusattuja. Kuka tahansa voi olla kiusaaja -diskurssia esiintyikin paljon niissä paikoissa, joissa opettajat kuvasivat tyttökiusaajia.

”– –pojat enemmän tönii, pojat enemmän lyö. Tytöt enemmän, se on niinku pelkkää haukkumista tai whatsappia.”

Ylemmässä puheenvuorossa opettaja vastaa kysymykseeni siitä, mitä eroja tyttöjen ja poikien välisellä kiusaamisella on ja hän toteaa, että poikien kiusaaminen on fyysistä ja tyttöjen verbaalista. Aineistoesimerkissä myös näkyy, että opettajat liittivät teknologiavälitteisen kiusaamisen vahvasti tyttöihin ja internetin ja puhelimen kautta tapahtuva kiusaaminen kuvattiin relationaaliseksi kiusaamiseksi. Useimpien opettajien haastatteluissa sukupuolieroja korostavia puheenvuoroja esiintyi sen jälkeen, kun olin pyytänyt heitä kertomaan tyttöjen ja poikien kiusaamisesta. Kysymyksen asettelu osaltaan selittää diskurssin käyttöä ja opettajat ovat pyrkineet löytämään vastauksissaan eroja tyttöjen ja poikien kiusaamiskäyttäytymisessä.

”– –no ei, mutta helpostihan jos nyt aatellaan jotain poikalaumaakin, että jos ne leikkii tuol ulkona vaik jotain painia niin helposti se sit hetken päästä saattaa jollain kuumakallel iskeytyy niinku lyömiseksi”

Aineisto-otteesta tulee esille, että fyysinen väkivalta poikien välillä konstruoituu kiusaamisen sijasta lähinnä riitelyksi, joka on seurausta leikin eskaloitumisesta ja poikien tulistumisesta. Poikien kiusaaminen linkitetään suoraan reaktiiviseen aggressiivisuuteen, jossa kiusaaja on fysiologisessa aggressiotilassa. Fyysinen väkivalta yhdistettiin vahvasti osaksi poikien sukupuolikäyttäytymistä. Diskurssissa painotettiin myös sitä, että tyttöjen ja poikien kohdalla kiusaaminen ja riitely ei ollut helposti erotettavissa toisistaan ja kiusaamisen luonne selittyy tyttöjen ja poikien tapoihin muodostaa ystävyys-suhteita ja olla vuorovaikutuksessa keskenään. Poikien kuvattiin leikkivän laumoissa ja tyttöjen pienissä klikeissa, joissa paras ystävä vaihtuu.

”– ykski tyttö sano, ku mä olen sille niin kauhean hyvä kaveri, mut musta tuntuu, et se ei oo mulle niin hyvä kaveri ja sitten ku tulee riitaa, niin menee hetkeks välitpoikki ja silloin hän takertuu johonkin toisiin kavereihin ja sitten kun hän saa taas sen suosion nii sit hän on valmiis hylkäämään ne toiset kaverit ja silloin ne toiset kaverit taas aattelee, että eihän tässä nyt mitään, et se on vaan sillon meiän kaveri, ku se hylkää sen. Et se on tämmöstä tytöillä vähän tämmöstä kiertämistä.”

Opettajat yhdistivät tyttöjen epäsuoran kiusaamisen ja ystävyys-suhteita manipuloivan käyttäytymisen vahvasti osaksi tyttöjen sukupuolikäyttäytymistä ja fyysinen väkivalta taas liitettiin poikiin. Muun muassa ylemmässä aineisto-otteessa opettaja kuvaa kiusaamistapauksen selvittelyä koulussaan ja kutsuu tyttöjen kiusaamista epäsuoraksi kiertämiseksi. Hän myös kuvaa tapahtumaa kiusaamisen sijaan ystävyys-suhteisiin liittyväksi riitelyksi. Haastatteluaineistossa oli vain yksittäisiä mainintoja kiusaamisesta, joka oli poikien ja tyttöjen välistä ja suurin osa kuvauksista kosketti kiusaamistapauksia saman sukupuolen välillä. Kiusaaminen on sukupuolittunutta -diskurssissa kiusaaminen konstruoituukin luonnolliseksi evoluution ja sukupuolisosialisaation tulokseksi, joka esiintyy ensisijaisesti saman sukupuolen yksilöiden välillä. Tyttöjen ja poikien kiusaamisen eroja korostavaa diskurssia voidaan pitää hegemonisena diskurssina yhteiskunnassa ja sitä harvoin kyseenalaistetaan, vaikka tutkimuksissa on tuotu esille, että myös poikien keskuudessa esiintyy paljon epäsuoraa kiusaamista.

7. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni osoittaa, että opettajien käytössä on moninaisia koulukiusaamista konstruoivia ja merkityksellistäviä diskursseja, joiden avulla kiusaamista voidaan representoida vaihtelevasti. Jo yksittäinen merkityssysteemi voi rakentaa kiusaamista tavalla, joka oikeuttaa tai tuomitsee sen. Puhetapojen ristiriitaisuus aineistossani ei heijastele välttämättä opettajien asenteiden epäjohtonmukaisuutta, vaan kertoo kielenkäytön luonteesta, sillä diskurssien avulla tuotetaan erilaisia tilanteisia seurauksia. Haastateltavien puhe heijastaa myös aikakautemme yhteiskunnallisia merkityksenantotapoja. Opettajien odotetaan eksplisiittisesti tuomitsevan kiusaamisen ja asettuvan kiusatun puolelle, mutta opettajatkään eivät ole immuuneja kulttuurimme ristiriitaisille tavoille merkityksellistää koulukiusaamista. Se, mikä ymmärretään koulukiusaamiseksi, on kielellisen vuorovaikutuksen ja neuvottelun tulosta. Opettajat voivat puheellaan vahvistaa tai muuntaa näitä kulttuurisia tapoja merkityksellistää koulukiusaamista. Opettajien haastatteluissa tietyt diskurssit osoittautuivat dominoiviksi ja niillä legitimoidaan opettajan auktoriteettiasema sekä koulussa tapahtuva kiusaaminen ja oppilaiden hierarkkiset asemat luokassa tarjoamalla tietynlaisia subjektipositioita kiusaamisprosessin osapuolille.

Kiusaamisen tuomitsevat diskurssit eivät olleet aineistossa niin vahvasti läsnä, kun olisi voinut odottaa. Muun muassa opettajien eettiset ohjeet velvoittavat opettajia ottamaan huomioon erityisesti suojelua tarvitsevat lapset, eivätkä he saa hyväksyä missään muodossa esiintyvää kiusaamista (OAJ 2014). Selkeimmin kiusaamisen tuomitseva puhetapa aineistossa oli nollatoleranssidiskurssi, jossa korostui se, että opettajat eivät hyväksyneet koulussaan minkään asteista kiusaamista ja siihen tulisi puuttua välittömästi koulun ja opettajien taholta. Nollatoleranssidiskurssi näyttäytyi aineistossa koulun ehdottomana linjana, jossa kiusaajaa vaadittiin lopettamaan kiusaaminen, mutta myös ideaalina tavoitteena, johon koulun tulisi pyrkiä, koska nollatoleranssi koulussa toimii myös ennaltaehkäisykeinona tulevien kiusaamistapausten ehkäisemiseksi. Nollatoleranssidiskurssi esiintyy myös julkisessa koulukiusaamiskeskustelussa ja interventio-ohjelmien sisällössä, josta se on luultavasti valunut myös osaksi opettajien kielenkäyttöä. Haastatteluissa ei kuitenkaan esitetty muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, miksi opettajat pitivät kiusaamispreventiota tärkeänä, joka voi osaltaan selittyä

sillä, että opettajat pitivät niin itsestään selvänä niitä syitä, miksi kiusaamiseen tulee puuttua ja sitä, että he tuomitsevat kiusaamisen ammattinsa puolesta, etteivät he pitäneet tärkeänä sen korostamista. Näiden perustelujen vähäisyyden vuoksi diskurssi näyttäytyi aineistossa institutionaalisenä puhetapana, jonka sisäistäminen on osa opettajan virkavelvollisuuksia ja sen käytöllä alleviivataan opettajan auktoriteettiasemaa kurinpitäjänä. Motiivit kiusaamisen puuttumisen takana vaikuttavat keskeisesti siihen, miten kiusaamiseen päätetään puuttua, pidetäänkö kiusaamisen selvittelyä vain velvollisuutena vai onko opettaja sisäisesti motivoitunut ratkaisemaan kiusaamistapaukset, jolloin kiusaamiskäsittelyt eivät jää vain pinnallisiksi. Muita mahdollisia funktioita diskurssin käytöllä on se, että opettajat pyrkivät suojautumaan haastattelussa mahdollisilta syytöksiltä, ettei kiusaamiseen ole puututtu.

Meidän koulussamme ei ole kiusaamisongelmaa -diskurssissa oman koulun ja luokan tilanne nähtiin hyvänä kiusaamisen suhteen ja sosiaalista ilmapiiriä kehuittiin. Koulussa tapahtuvia oppilaiden välisiä konflikteja kuvattiin kiusaamisen sijaan normaalina lasten välisenä riitelynä ja jos kiusaaminen myönnettiin, sitä kuvattiin pieneksi tai vähäiseksi. Tutkimusten mukaan opettajien arviot eivät vastaa kiusaamisen todellista määrää (MLL 2007). Diskurssin käyttö voi siis kieliä siitä, etteivät opettajat tunnista tai huomaa kiusaamista. Diskurssi saattoi liittyä myös siihen, että koulu, jossa on runsaasti kiusaamista, antaa huonon kuvan opettajien ammattitaidosta ja opettajien mahdollinen syyllistäminen voi aiheuttaa puolustusreaktion, jolloin kiusaamista ei haluta myöntää. Aineistoni perusteella ei voi tehdä varmoja päätelmiä, liittyikö puhetapa ainoastaan haastattelutilanteeseen, vai oliko kyseessä diskurssi, joka on vakiintunut kyseisissä kouluissa, jolloin se voi vaikuttaa kiusaamistapausten käsittelyyn ja siihen, konstruoituuko aggressiivinen toiminta kiusaamiseksi. Myös Australiassa tehty tutkimus oppilaiden ja opettajien käyttämistä diskursiivisista manöövereistä on osoittanut, että opettajat minimoivat ja vähättelevät kiusaamisongelmaa koulussaan. (Rawlings 2019, 698–716.)

Hegemonisin puhetapa aineistossani oli kiusaaminen on tahatonta -diskurssi, jossa koulukiusaaminen konstruoitiin tahattomaksi ymmärtämättömyydeksi. Opettaja positioitiin ymmärtäväisenä ja anteeksiantavana, jonka tehtävänä on opettaa lapsille, mikä on väärin. Diskurssissa lapsia ei voida vastuullistaa tai syyllistää teoistaan, koska

heidät positioidaan kykenemättöminä arvioimaan omaa toimintaansa moraalisesti. Diskurssi uusintaa romantiikan ajan rousseaulaista käsitystä lapsuudesta erillisenä viattomuuden ikäkautena (McNamee 2016, 18–19). Kyseinen tapa merkityksellistää lapsuutta on edelleenkin vahva yhteiskunnassamme. Myös Hepburnin diskurssianalyyseissa kurinpidollisia menetelmiä perusteltiin vetoamalla siihen, että opettajat ovat rationaalisempia kuin oppilaat ja lapset eivät ole kykeneviä toimimaan moraalisesti ilman ohjausta (Hepburn 1997, 13–15). Lapsen kehittymätöntä moraalista ei silti voida pitää tieteellisenä faktana, sillä osa teorioista esittää, että prososiaalista ja aggressiivista käyttäytymistä ilmenee jo pienillä lapsilla ja niiden määrässä on suuria yksilöllisiä eroja. (Siegler, DeLoache & Eisenberg 2010, 543–580.) Kiusaamisen selittäminen lasten ymmärtämättömyydellä ja kognitiivisen ajattelun kehittymättömyydellä ei myöskään huomioi sitä, että relationaalinen kiusaaminen vaatii sosiaalisia taitoja. Muun muassa Monksin ja Smithin tutkimus (2006) on antanut myös tukea sille, että jo pienet lapset kykenevät tunnistamaan kiusaamisen (Monks & Smith 2006, 801–821). Lapsikiusaaja voi olla kykenevä harhauttamaan opettajaa ja kiusaaminen voi olla proaktiivista aggressiivisuutta, jonka avulla yksilö pyrkii ajamaan omaa etuaan.

Aiemmissä diskurssianalyyttisissä tutkimuksissa on havaittu, että oppilaat käyttävät tulkintarepertuaareja ja diskursseja, joissa oppilaat pyrkivät konstruoimaan kiusaamisen harmittomaksi leikiksi, väärinymmärrykseksi tai vitsiksi (Teräsahjo & Salmivalli 2003, 134–154; Postigo Zegarra ym. 2019, 251–258). Haastattelemieni opettajien kielenkäyttö kiusaaminen on tahatonta -diskurssissa onkin samankaltaista kuin oppilailla ja se, että opettajat pyrkivät esittämään kiusaamisen vahinkona, voi olla seurausta siitä, että opettajat saattavat pitää kiusaajista henkilöinä tai kiusaajat ovat sosiaalisesti taitavia, jolloin opettajat omaksuvat helpommin oppilaittensa käyttämän diskurssin kiusaamisen oikeuttamiseksi. Tutkimuskirjallisuudessa tahattomuutta ei huomioida kiusaamisen syynä, sillä useimmissa kiusaamisen määritelmässä kriteereiksi luokitellaan tahallinen vihamielinen käyttäytyminen, vammojen tai epämiellyttävän olon tuottaminen (Salmivalli 2003, 13–14; Olweus 1992, 14–15).

Sekä kiusaaminen on tahatonta- että kuka tahansa voi olla kiusaaja -diskurssit toimivat kiusaajia puolustavina selontekoina. Kuka tahansa voi olla kiusaaja -diskurssissa kiusaaminen konstruotuu molemminpuoliseksi ja kiusaaja saa subjektinposition

tavallisena lapsena, jolla ei ole sellaisia persoonallisia ominaisuuksia, jotka tekisivät hänestä kiusaajan. Myös Postigo Zegarra ja kollegojen (2019) tutkimuksessa on tuotu esille, että oppilaiden kielenkäytössä kiusaamista puolustetaan sillä, että kaikki toimivat samanlailla (Postigo Zegarra ym. 2019, 251–258). Muissa diskurssianalyttisissä tutkimuksissa on löydetty diskursseja, joilla kiusaaminen konstruoidaan individualistiseksi ongelmaksi mustamaalaamalla kiusaajaa ja kiusatun rankaisemista on perusteltu diskursiivisesti luomalla kiusatun ja kiusaajan välille dikotomia hyvältä ja pahasta (De Wet & Jacobs 2013, 339–343; Galitz & Robert 2014, 182–195). Omassa aineistossani opettajat selkeästi pyrkivät hälventämään tällaista dikotomiaa ja rekonstruoimaan kiusaamisen ilmiönä, joka ei johdu kiusaajan ominaisuuksista korostamalla kiusaajan tavallisuutta. Kuka tahansa voi olla kiusaaja -diskurssin käytöllä voidaan vastustaa sitä, että kiusattua tulisi rankaista ja kiusaamisenvastaiset toimenpiteet tulisi kohdistaa kiusaajaan. Tämän kaltaista kielenkäyttöä, jossa kiusaajaa ei haluta leimata, on havaittavissa myös restoratiivisen sovittelun mallissa ja kiusaamisen vastaisissa interventio-ohjelmissa. Muun muassa Galitz ja Roberts (2014) löysivät tutkimuksessaan kiusaamisenvastaisen ohjelman oppaasta diskurssin, jossa kiusaaminen konstruointiin systeemin tulokseksi ja yksilöiden syylistämistä pyrittiin välttämään (Galitz & Robert 2014, 182–195). Haastatteluaineistossani sekä tahattomuus- että kuka tahansa voi olla kiusaaja -diskurssia käytettiin argumentoinnissa restoratiivisen sovittelun puolesta. Kiusatun näkökulmasta tällainen menetelmä ja kielenkäyttö voidaan nähdä epäoikeudenmukaisena, sillä kiusaamiskäsittelystä voi tulla pahimmillaan sitä, että kiusattu on pakotettu antamaan anteeksi kiusaajalle tai kiusaamiskäsittelyssä kummankin osapuolen, myös uhrin, tulee pyytää toiselta anteeksi.

Kuka tahansa voi olla kiusaaja -diskurssin sisältämä kuvaus kiusaajasta ei ole yhtenevä koulukiusaamista käsittelevän tutkimuksen kanssa, jossa kiusaajaa luonnehditaan keskiverto lasta aggressiivisemmaksi ja dominoivammaksi, jolla on epätavallisen voimakas itsekorostuksen tarve (vrt. Salmivalli 2003, 39–49; Olweus 1992, 35–36). Kiusaajilla on havaittu myös tutkimusten mukaan olevan muista lapsista poikkeavia toimintamalleja, asenteita sekä vääristymiä sosiaalisen informaation tulkitsemisessa (Roland 1983, 22–23). (Toblin ym. 2005, 329–346.) (Goodboyy. 2016a, 159–165.) Sen sijaan tutkimuskirjallisuus tuo kyllä esille, että passiiviset kiusaajat ovat moninainen joukko, joiden reaktiomallit ovat vaihtelevia (vrt. Olweus 1992, 35–36).

Tutkimuskirjallisuudessa ei myöskään korosteta kiusaamisen molemminpuolisuutta, sillä tieteellisten määritelmien mukaan kiusaamista luonnehtii voimasuhteiden epätasapaino, eikä tasaväkistä riitelyä luokitella kiusaamiseksi (vrt. em. 14–15).

Kiusaamisen syy on kiusatun individualistisissa ominaisuuksissa -diskurssi, sen sijaan, näkee kiusaamisen syyt uhrin ominaisuuksissa sekä erilaisuudessa. Myös muissa diskurssianalyttisissä tutkimuksissa on tuotu ilmi, että kiusaamista selitetään kiusatun poikkeavuudella. Tutkimuksissa on identifioitu kielenkäyttöä, jossa kiusattu positioidaan negatiivisesti erilaiseksi ja kiusaamista perustellaan kiusatun ominaisuuksilla ja pyrkimyksellä normalisoida poikkeava yksilö. (Teräsahjo & Salmivalli 2003, 134–154; de Wet & Jacobs 2013, 339–343; Postigo Zegarra ym. 2019, 251–258; Ryan & Morgan 2011, 1–14). Olweus (1992) on esittänyt, että erilaisuus ei ole kiusaamisen syy vaan tapa, jolla sitä selitetään. Jokainen ihminen on jollakin tavalla erilainen, ja kiusaamiseen voidaan löytää syy etsimällä toisesta jotain poikkeavaa. (Olweus 1992, 14–15.) Myös luokan normit vaikuttavat siihen, millaista erilaisuutta pidetään hyväksyttävänä.

Kiusatun implisiittinen syyllistäminen voi perustua siihen, että yhteiskunnassa on vahva diskurssi, joka korostaa sitä, että ei ole väärin ajaa aggressiivisestikaan omaa etuaan muiden kustannuksella ja yksilöä vastuullistetaan siitä, ettei hän ole kykenevä puolustamaan itseään. Aiemmin tehdyissä diskurssianalyttisissä tutkimuksissa on myös nostettu esille, että kiusattua vastuullistetaan kiusaamisesta siten, että kiusatulta odotetaan reagoititapoja, joilla voi ennalta ehkäistä kiusaamista sekä kykyä puolustautua ja sivuuttaa kiusaaminen ja korostetaan, että on yksilön oma valinta antaa kiusaamisen vaikuttaa negatiivisesti (Sims-Schouten & Edwards 2016, 1382–1400; Bethune & Gonick 2017, 389–404; Galitz & Robert 2014, 182–195). Myös resilienssitutkimuksissa ilmenee diskurssi, jossa koulukiusaamisinterventiot tulisi keskittää kiusatun reagoitimalleihin, itsesääteilyyn, ja coping-strategioihin (Sharp 1996, 347–357; De la Fuente ym. 2014, 92–102). Näkemykset, jotka korostavat, sitä, että lapsen pitää oppia puolustamaan itseään, eivät ota huomioon sitä, että kiusaamisesta aiheutuva stressi heikentää lapsen kykyä puolustautua ja voi aiheuttaa passivoitumista. Omassa aineistossani opettajat korostivat omaa rooliaan kiusatun sietokyvyn ja itsetunnon kasvattajana sekä kiusaamiselle altistavan käyttäytymistäipumuksen korjaajana. Opettajat kuvasivat kiusattua myös usein provokatiiviseksi uhriksi, jota syyllistettiin aggressiivisesta ja muita ärsyttävästä käyttäytymisestä, jolla kiusaaminen oikeutettiin.

Koulukiusaamista käsittelevissä tutkimuksissa on vahva traditio, jossa pyritään tunnistamaan potentiaaliset kiusatut ja kiusaajat vertaamalla heidän erojaan muihin oppilaisiin. Jos tutkimustuloksiani peilaa kiusaamista koskevaan kirjallisuuteen, on kuitenkin erikoista, että vain kiusatun kohdalla korostettiin yksilöpsykologisia tekijöitä ja erilaisuutta. Kiusaajista puhuttaessa taas painotettiin enemmän tilannetekijöiden vaikutusta kiusaamiseen sekä lasten ryhmäkäyttäytymistä. Osaltaan tämä voi johtua siitä, että ryhmädynamiikkaan liittyvät teoriat selittävät, miksi oppilas osallistuu kiusaamiseen osana ryhmää, mutta teoriat nojautuvat kuitenkin yksilöpsykologisiin tekijöihin selittäessään, miksi joku valikoituu kiusatuksi. Kuka tahansa voi olla kiusaaja -diskurssissa ei kuitenkaan syyllistetty ryhmää tai huomioitu tiettyjen yksilöiden roolin vaikutusta ryhmän dynamiikkaan ja normeihin. Huomioitavaa on se, että myös opettaja on osa luokkaa ja saattaa osallistua kiusaamisprosessiin sekä sisäistää luokan sisäiset diskurssit, jossa kiusaamisen syy nähdään kiusatun erilaisuudessa eikä kiusaajan. Diskurssien käytön seurauksena voi olla se, että kiusattua pyritään muuttamaan sen sijaan, että erilaisuuden sietokykyä harjoiteltaisiin koulussa.

Opettajat puhuivat haastatteluissa runsaasti ongelmallisista suhteistaan oppilaiden vanhempiin. Vanhemmat hankaloittavat koulukiusaamistapausten käsittelyä -diskurssi on mahdollisesti työpaikan tai ammattikunnan sisäinen puhetapa. Haastatteluissa luotiin vahva vastakkainasettelu vanhempien ja opettajien välille. Diskurssissa opettajat positioitiin ammattitaitoisiksi, jotka osaavat ratkaista koulukiusaamistapaukset ja vanhemmat puolueellisiksi sekä ymmärtämättömiksi. Opettajat konstruoivat kielenkäytöllään omat versionsa kiusaamisen tapahtumista lähemmäksi totuutta kuin vanhempien. Vanhempia syytettiin siitä, että he vääristävät totuutta, syyllistävät muiden lapsia ja ovat ylihuolehtivia, mikä lisää opettajan työtaakkaa. Vanhempien ylihuolehtivuudesta on maininta myös Sims-Schoutenin ja Edwardsin (2016) tekemässä diskurssianalyysissä, jossa he esittävät opettajien konstruoivan vanhemmat resilienssin kasvattamista lapselle häiritseväksi tekijäksi (Sims-Schouten & Edwards 2016, 1382–1400).

Tutkimuskirjallisuudessa on tuotu esiin vanhempien ja opettajien vastuun jakautumista ja sitä, että opettajat haluaisivat vanhempien ottavan enemmän vastuuta kiusaamisen ehkäisemisestä (Salmivalli 2003, 32). Omassa tutkimuksessani näin ei ole, vaan vanhempia ei mielellään haluttu ottaa mukaan koulukiusaamisen käsittelyyn, ja

ensisijainen vastuu kiusaamiseen puuttumiseen nähtiin olevan opettajilla. Diskurssia käytettiin nimenomaan argumentoimaan sen puolesta, että vanhempia ei tulisi ottaa mukaan koulukiusaamiskäsittelyihin tai heidän ei kuulu kyseenalaistaa koulun toimia. Vanhempien mukaan kiusaamiskäsittelyihin olisi kuitenkin tärkeää, sillä tutkimusten mukaan tehokkaimmissa kiusaamisenvastaisissa interventioissa vaikutetaan myös vanhempiin (Ttofi & Farrington, 2011, 27–56). Mielestäni opettajien ja vanhempien välisiä suhteita tulisi tutkia tarkemmin, sillä sekä vanhemmat että opettajat voivat pitää tiukasti kiinni käsityksestään, että kiusaamista ei ole tapahtunut, millä voi olla suuria vaikutuksia lapsen tulevaisuuteen. Vaikka perheen sisäistä vuorovaikusta on tutkittu runsaasti koulukiusaamiseen liittyen, olisi tärkeää myös selvittää, millainen vaikutus vanhempien ja opettajien vuorovaikutuksella on koulukiusaamiskäsittelyihin.

Kiusaaminen subjektiivisena kokemuksena -diskurssissa kiusaamiseksi luokitellaan teko, jonka kiusattu kokee sellaiseksi ja korostetaan sitä, että ihmisten välillä on eroja siinä, mitä he pitävät kiusaamisena tai loukkaavana toimintana ja lasten kokemusmaailma kiusaamisen suhteen on eri kuin aikuisella. Diskurssissa opettajat saavat subjektiposition empaattisina, jotka puuttuvat kiusaamiseen, mikäli oppilas pahoittaa mielensä. Kyseisen diskurssin käytöllä voi olla vaihtelevia funktioita ja sitä käytetään runsaasti myös yleisessä keskustelussa. Sillä voidaan vähätellä toisen kiusaamiskokemusta vetoamalla yliherkkyyteen ja tällöin kiusaamiseen puuttumisen ratkaisuksi muodostuu uhrin resilienssin kasvattaminen. Diskurssin avulla voidaan puolustaa myös kiusaamiskokemuksen todellisuutta painottamalla sitä, että hyvinkin erilainen toiminta voi olla kiusaamista ja puuttumisen arvoista. Opettajat saattoivat käyttää diskurssia myös siitä syystä, että se oikeuttaa toimenpiteisiin ryhtymisen niissä tapauksissa, joissa opettaja ei ole itse ollut todistamassa kiusaamista ja kiusaamiskokemuksen kyseenalaistaminen asettaisi opettajan vaikeaan asemaan. Tutkimuskirjallisuudessa subjektiivista kokemusta on esitetty kiusaamisen yleiseksi määritelmäksi (Hamarus 2008, 13, 16). Se ei kuitenkaan ole vakiintunut kovinkaan yleiseen käyttöön, vaan kiusaamiselle on haluttu löytää spesifimpi määritelmä, jotta kiusaaminen olisi helpompi tunnistaa tai sitä voitaisiin tutkia empiirisesti.

Kiusaaminen on sukupuolittunutta -diskurssi kuvaa tyttöjen kiusaamista relationaalisen aggressiivisuutena, joka on epäsuoraa henkistä väkivaltaa. Poikien kiusaaminen taas konstruoidaan suoraksi fyysiseksi ja verbaaliseksi aggressioksi, jonka selvittäminen on opettajalle helpompaa kuin tyttöjen kiusaamisen. Sekä tyttöjen että poikien kiusaaminen yhdistettiin sukupuolille ominaisiin vuorovaikutustapoihin ja ystävyssuhteisiin liittyväksi riitelyksi, joka on osa sukupuolikäyttäytymistä. Vastaavanlaista kielenkäyttöä, jossa relationaalinen väkivalta liitetään tyttöihin ja suora fyysinen ja verbaalinen väkivalta poikiin, on havaittu myös muissa diskurssianalyseissa (Bethune ja Gonick 2017, 389–404; Teräsahjo ja Salmivalli 2003, 134–154; Ringrose ja Renold 2010, 573–596). Aineistossani tyttöjen kohdalla konfliktit liitettiin ystävyssuhteiden manipuloimiseen ja poikien kohdalla riitelyn tai kiusaamisen esitettiin olevan reaktiivista aggressiivisuutta, joka on seurausta leikin eskaloitumisesta.

Aineistossa tyttökiusaajat myös positioitiin kykeneviksi manipuloimaan, juonittelemaan sekä hämäämään opettajaa, mikä on ristiriidassa tahattomuus -diskurssin kanssa, jossa korostettiin sitä, että lapset ovat viattomia ja ymmärtämättömiä. Tyttökiusaajien kohdalla myös painotettiin poikia enemmän kiusaajan tavallisuutta sekä teknologiavälitteistä kiusaamista. Diskurssin käyttöön vaikutti luultavasti kysymyksen asettelu, sillä useimmat opettajat toivat esille tyttö- ja poikakiusaajien eroja vain niissä kohdissa, joissa kysyin, onko tyttöjen ja poikien kiusaamisessa eroja. Diskurssin voi olettaa myös olevan osa opettajien kielenkäyttöä, koska puhetapa, joka korostaa tyttöjen ja poikien erilaista kiusaamiskäyttäytymistä, joka on seurausta sukupuolirooleista ja -normeista, sosialisatiosta tai evoluutiosta, on hegemoninen yhteiskunnassa sekä tutkimuskirjallisuudessa. Diskurssin käytöllä voidaan vahvistaa sukupuolioromeja ja luonnollistaa tietyn tyyppinen kiusaamiskäyttäytyminen osaksi sukupuolta. Lisäksi puhetapa on ongelmallinen siinä mielessä, että se sivuttaa täysin sen, että myös poikien keskuudessa esiintyy relationaalista kiusaamista ja myös tytöt voivat kiusata suoraan ja fyysisesti. Se myös jättää huomiotta sen, että kiusaaminen voi olla tyttöjen ja poikien välistä.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt analysoimaan aineistoa avoimin silmin, mutta sosiaalisen konstruktionismin ajatuksia mukailen tutkimus ei voi koskaan olla täysin objektiivista. Tutkijana tiedostan, että henkilökohtaiset arvoni ja esiymmärrykseni maailmasta

muovaavat jossain määrin tutkimukseni havaintoja ja aineistoa voidaan tulkita toisinkin. Tutkimuksen validiteetin olen pyrkinyt osoittamaan perustelemalla väitteeni nojautumalla aineistoon ja tuomalla argumentointini lukijalle arvioitavaksi (Burr 2003, 151–159; Jokinen ym. 2016, 423.) Pienen haastattelumäärän vuoksi tutkimustulosten perusteella ei voida tehdä kattavaa yleistystä siitä, ovatko identifioidut diskurssit kaikkien opettajien käytössä. Silti jo yksittäisen haastattelun kielenkäyttöä voidaan yleistää siten, että sen voidaan päätellä heijastavan yhteiskunnallisia diskursseja laajemminkin (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 28).

Tutkimustuloksia olen tarkastellut sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksestä painottaen kriittistä realismia, jolla tarkoitan sitä, että koulukiusaamisella on myös kielenulkopuolisia todellisia seurauksia. Opettajan käyttämät diskurssit eivät ole kuitenkaan irrallisia kielen ulkopuolisesta todellisuudesta, vaan koulukiusaaminen ei ole pelkästään kielellisesti rakentunut ilmiö ja koulukiusaamiseen liittyvä kielenkäyttö on yhteydessä materiaaliseen ja fyysiseen todellisuuteen. Kieli kuitenkin muo vaa havaintoja koulukiusaamisesta ja asettaa sen osapuolille, opettajille sekä vanhemmille erilaisia subjektipositiioita, jotka rajoittavat tai mahdollistavat toimintaa. Koulukiusaaminen voidaan myös merkityksellistää eri tavoin. Kielelliset konstruktiot muovaavat koulukiusaamiseen liittyvää interventiota sekä opettajan työhön liittyviä käytäntöjä. Opettajan kielenkäyttö on sidoksissa valtaan, sillä opettaja on auktoriteetti, joka voi määrittää, milloin kyse on koulukiusaamisesta sekä milloin siihen tulee puuttua ja millaisin toimenpitein.

LÄHDELUETTELO

Alasuutari, P. (2007). *Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus*. Helsinki: Gaudeamus.

Aldridge, J. & McChesney, K. & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21, 1–20. doi:10.1007/s10984-017-9249-6.

Aldwin, C. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. New York: The Guilford Press.

Archer, J. (2004.) Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291–322. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>

Austin, J. L. & Urmson, J. O. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon.

Ba, Z., Han, Z., Gong, Z., Li, F., Zhang, H. & Zhang, G. (2019). Ethnic differences in experiences of school bullying in China. *Children and Youth Services Review*, 104, 104402. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104402>

Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17–31.

Bandura, A. (1978) Social Learning Theory of Aggression, *Journal of Communication*, 28(3), 12–29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>

Barlett, C. and Coyne, S.M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, (40), 474–488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>

Bauman, S. & Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219–231. doi:10.1037/0022-0663.98.1.219

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1997). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bethune, J. & Gonick, M. (2017). Schooling the mean girl: a critical discourse analysis of teacher resource materials. *Gender & Education*, 29(3), 389–404. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1156654>
- Billig, M. (1997). Discursive, rhetorical, and ideological messages. Teoksessa C. McGarty & S. A. Haslam (toim.) *The message of social psychology: Perspectives on mind in society*. Oxford: Blackwell Publishing, 36–53.
- Birkett, M., Espelage, D.L. & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989–1000. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9389-1>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127. doi:10.1002/1098-2337(1992)18:2%3C117::AID-AB2480180205%3E3.0.CO;2-3
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361–382.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. & Johnson, S. L. (2015). Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: Influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 494–508. doi:10.1080/15374416.2014.893516
- Branwhite, T. (1994). Bullying and student distress: The tip of the iceberg. *Educational Psychology*, 14(1), 59–71.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. Howe: Routledge.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M. and Little, T.D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations and relations to maladjustment. *Child Development, (79)*, 1185-1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan, L., Worthman, C. & Costello, E. J. (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111(21)*, 7570–7575. <https://doi.org/10.1073/pnas.1323641111>
- Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21(1)*, 5–21.
- Crengle, S., Robinson, E., Ameratunga, S., Clark, T., Raphael, D. (2012). Ethnic discrimination prevalence and associations with health outcomes: Data from a nationally representative cross-sectional survey of secondary school students in New Zealand. *BMC Public Health, 12*. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-45>
- Davies, B., & Harre, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 20(1)*, 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- De la Fuente, J., Zapata, L., Vera, M. M., Gonzáles-Torre, M. C. & Artuch Grande, R. (2014). Bullying, personal self-regulation, resilience, coping strategies and engagement-burnout: Implications for an intervention with university students. Teoksessa P. Triggs (toim.) *Handbook on bullying: Prevalence, psychological impacts and intervention strategies*. Hauppauge (N.Y.): Nova Science Publishers, 92–102.
- De Wet, C. & Jacobs, L. (2013). South African educators' understanding of bullying. *Journal of Psychology in Africa, 23(2)*, 339–343. <https://doi.org/10.1080/14330237.2013.10820633>
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. doi.org/10.1177/135910530100600401

Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Hetland, J., Currie, C., Nic Gabhainn, S., de Matos, M. G. & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health* 99, 907–914. <https://doi.org/10.2105/AJPH.139303>

Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. Lontoo: SAGE Publications.

Elder-Vass, D. (2012). Towards a realist social constructionism. *Sociologia, problemas e práticas*, (70), 5–24.

Elgar, F. J., Craig, W., Boyce, W., Morgan, A. & Vella-Zarb, R. (2009). Income inequality and school bullying: Multilevel study of adolescents in 37 countries, *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 351–359. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.04.004>

Elo, S. & Lamberg, K. (2018). *Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-562-4> Viitattu 23.4.2021.

Eslea, M & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419–429. doi:10.1002/ab.1027

Eväsoja, H. & Keskinen, S. (2005). *Opettaja auktoriteettina ja vallankäyttäjänä*. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä: Artikkelisarja*. Helsinki: OKKA-säätiö, 12–65.

Foucault M (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Books.

Galitz, T. & Robert, D. (2014). Governing bullying through the new public health model: A Foucaultian analysis of a school anti-bullying programme. *Critical Public Health*, 24(2), 182–195. doi:10.1080/09581596.2013.784394

Garandeau, C. F., Ahn, H. J. & Rodkin, P. C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental Psychology*, 47(6), 1699-1710. doi:10.1037/a0025271

Garandeau, C.F., Lee, I.A. & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1123–1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>

Garandeau, C & Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of abnormal child psychology*, 42, 981–991. doi:10.1007/s10802-014-9861-1

Garandeau, C. F., Yanagida, T., Vermande, M. M., Strohmeier, D., & Salmivalli, C. (2019). Classroom size and the prevalence of bullying and victimization: Testing three explanations for the negative association. *Frontiers in psychology*, 10, 2125. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02125>

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gergen K. L. (2015). *An invitation to social construction*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.

Gini, G., Card, N.A. & Pozzoli, T. (2018). A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems. *Aggressive Behavior*, 44, 185-198.

Goodboy, A. K., Martin, M. M. & Rittenour, C. E. (2016a). Bullying as a display of social dominance orientation. *Communication Research Reports*, 33(2), 159–165. doi:10.1080/08824096.2016.1154838

Goodboy, A.K., Martin, M.M. & Rittenour, C.E. (2016b). Bullying as an expression of intolerant schemas. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 9, 277–282. <https://doi.org/10.1007/s40653-016-0089-9>

Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylän yliopisto.

Hamarus, P. (2008). *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: KotimaaYhtiöt Oy/Kirjapaja.

Hektner, J. & Swenson, C. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, 32, 516–536. doi:10.1177/0272431611402502

Henry, J. (1980). Present concept of stress theory. Teoksessa E. Usdin, R. Kvetnasky & I. J. Kopin (toim), *Catecholamines and Stress: Recent Advances*. New York: Elsevier.

Hepburn, A. (1997). Discursive strategies in bullying talk. *Education and Society*, 15(1), 13–31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)

Huston, A. (2018). Social learning theory: Bullying in schools. <https://www.semanticscholar.org/paper/Social-Learning-Theory-%3A-Bullying-in-Schools-Huston/ee9f97a291320f1b58cd510e00f3ab7cb99b29da> Viitattu 10.4.2021.

Idsoe, T., Solli, E., & Cosmovici, E.M. (2008). Social psychological processes in family and school: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 34(9), 460–474. DOI: 10.1002/ab.20259

Jansen, P.W., Mieloo, C.L., Dommissie-van Berkel, A., Verlinden, M., van der Ende, J., Stevens, G., Verhulst, F. C., Jansen, W. & Tiemeier, H. (2016). Bullying and victimization among young elementary school children: The role of child ethnicity and ethnic school composition. *Race and Social Problems*, 8, 271–280. <https://doi.org/10.1007/s12552-016-9182-9>

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Lontoo: SAGE Publications.

Kampoli, G, Antoniou, A., Artemiadis, A., Chrousos, G. & Darviri, C. (2017). Investigating the association between school bullying and specific stressors in children and adolescents. *Psychology*, 08, 2398-2409. 10.4236/psych.2017.814151.

KiVa Koulu. <http://www.kivakoulu.fi/> Viitattu 10.3.2021.

Kochenderfer-Ladd B. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431–453. doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.005

Kokko, T. H. J. & Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(8), 1000–1008.

Kouluterveyskysely (2015). Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset> Viitattu 10.3.2020

Kouluterveyskysely (2019). Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/fact_ktk_ktk1?row=measure-199978&column=area-87869.&column=time-403056.&column=161293L&column=gender-143993&fo=1 Viitattu 12.11.2020.

Köiv, K. (2012). Attachment styles among bullies, victims and uninvolved adolescents. *Journal of Psychology Research*, 2(3), 160–165. 10.17265/2159-5542/2012.03.003.

Lagerspetz, K., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, (14), 403–414. doi:10.1002/1098-2337(1988)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D.

Lamb, J., Pepler, D. & Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physician/Medecin de Famille Canadien*, 55(4), 356–360.

Lastensuojelulaki. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161111> Viitattu 12.11.2020.

MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131, 202–223. doi:10.1037/0033-2909.131.2.202

Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä (2007). Helsinki:MLL.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 28(4), 718–738. doi:10.2307/4126452

Mitsopoulou, E. & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>

Monks, C.P. and Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>

Mäntylä, N. (2013). Peruskoulun opetushenkilökunnan ja kunnan vastuu koulukiusaamistilanteissa. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja*, 41(2), 149–165.

Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. (2013). *Pelastakaa koulukiusattu! -koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa*. Helsinki: KAKS-Kunnallisalan kehittämissäätiö.

Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, 6(4), 365–377. doi:10.1177/135910530100600401

Nuutinen, P. (1994). *Lapsesta subjektiksi: Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta*. Joensuu: University of Joensuu.

Oldenburg B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C. & Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary

schools: a classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 33–44. doi:10.1007/s10802-013-9847-4

Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Suomentanut Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.

Palladino Green, S., Shriberg, D. & Farber, S. L. (2008). What's gender got to do with it? Teachers' perceptions of situation severity and requests for assistance. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(4), 346–373. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>

Paltridge, B. (2012). *Discourse analysis: an introduction*. Lontoo: Bloomsbury.

Parker, I. (1992). *Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual psychology*. Lontoo: Routledge

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151–163. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2

Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142–163. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0004>

Pellegrini, A.D. & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280.

Perusopetuslaki (1998) Laki perusopetuksen muuttamisesta 1267/2013. Helsinki: Eduskunta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267>. Viitattu 10.3.2020

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Pikas, A. (1990). *Irti kouluväkivallasta*. Suomentanut Eeva Pilvinen. Helsinki: Weilin+Göös.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. Lontoo: SAGE Publications.

Raatikainen, P. (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.

Radliff, K. M., Wang, C., & Swearer, S. M. (2016). Bullying and peer victimization: An examination of cognitive and psychosocial constructs. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(11), 1983–2005. <https://doi.org/10.1177/0886260515572476>

Rajendran, K., Kruszewski, E. & Halperin, J.M. (2016). Parenting style influences bullying: a longitudinal study comparing children with and without behavioral problems. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57, 188–195. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12433>

Rawlings, V. (2019). It's not bullying, It's just a joke: Teacher and student discursive manoeuvres around gendered violence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 698–716. Web. doi:10.1002/berj.3521

Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., van de Schoot, R., Aleva, L. & van der Meulen, M. (2013). Costs and benefits of bullying in the context of the peer group: A three wave longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1217–1229. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9759-3>

Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16, 173–187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.1994.00787.x>

Ringrose, J. & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573–596. doi:10.1080/01411920903018117.

Roland, E. (1983). *Kiusanteosta toveruuteen*. Suomentaneet Kirsti Manninen ja Maija-Liisa Zetterberg. Helsinki: Otava.

Ruusuvuori, J., Nikander, P & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

- Ryan, A. & Morgan, M. (2011). Bullying in secondary schools: through a discursive lens. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 6(1-2), 1–14.
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. (2003). *Koulukiusaamiseen puuttuminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Saussure, F. de (1983). *Course in General Linguistics*. Lontoo: Duckworth.
- Schoeps, K., Ordonez, A. & Montoya-Castilla, I. (2019). What do adolescents say about bullying? *Anales de Psicología*, 35(2), 251–258. Web. doi:10.6018/analesps.35.2.301201
- Sharp, S. (1996). Self-esteem, response style and victimization: Possible ways of preventing victimization through parenting and school-based training programmes. *School Psychology International*, 17(4), 347–357. <https://doi.org/10.1177/0143034396174004>
- Silverman, W. K., LaGreca, A. M. & Wasserstein, S. (1995). What do children worry about? Worries and their relation to anxiety. *Child development*, 66, 671–686.
- Sims-Schouten, W. & Edwards, S. (2016). Man up! bullying and resilience within a neoliberal framework. *Journal of Youth Studies*, 19(10), 1382–1400. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1171831>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 519– 532. doi: 10.1111/spc3.12266

- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. & Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish “From a boy to a man” study. *Pediatrics*, *120*(2), 397-404.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, *17*, 435-450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Swearer, S. M., Peugh, J., Espelage, D. L., Siebecker, A. B., Kingsbury, W. L. & Bevins, K. S. (2006). A socioecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence: An exploratory examination. Teoksessa S. R. Jimerson & M. Furlong (toim.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*, 257–273. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. (2003). She is not actually bullied. The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behaviour*, *29*(2), 134–154.
- Thompson, D., Arora, T. & Sharp, S. (2002). *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*. London: RoutledgeFalmer
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American Journal of Public Health*, *104*(6), 48–59. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>
- Tippett, N., Wolke, D. & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, *36* (4), 639–649. doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.013
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A. & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology: An International Lifespan Journal*, *26*(3), 329–346.
- Ttofi, M & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, *7*, 27–56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1

- Vaillancourt, T., Duku, E., Decatanzaro, D., Macmillan, H., Muir, C. & Schmidt, L. A. (2008). Variation in hypothalamic–pituitary–adrenal axis activity among bullied and non-bullied children. *Aggressive Behavior*, *34*, 294–305. doi:10.1002/ab.20240
- Valli, R., & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Veldkamp, S.A.M., Boomsma, D.I., de Zeeuw, E.L., van Beijsterweldt, C, E. M., Bartels, M. Dolan, C. V, & Bergen, E. (2019). Genetic and environmental influences on different forms of bullying perpetration, bullying victimization, and their co-occurrence. *Behavior Genetics*, *49*, 432–443. <https://doi.org/10.1007/s10519-019-09968-5>
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J. & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9355-y>
- Vitoroulis, I. & Vaillancourt, T. (2015). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive Behavior*, *41*, 149–170. <https://doi.org/10.1002/ab.21564>
- Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V. & Marini, Z. A. (2012) Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggressive Behavior*, *38*(3), 222–238. doi: 10.1002/ab.21418
- Wetherell, M., Yates, S. J. & Taylor, S. (2001). *Discourse theory and practice: A reader*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: Open University Press.
- Wittgenstein, L. (1978). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wolke, D. & Skew, A. J. (2012). Bullying among siblings. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, *24*(1), 17–25. <https://doi.org/10.1515/ijamh.2012.004>
- Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, *27*(1), 37–45. <http://www.jstor.org/stable/42899783>

Yoon, J. & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice*, 53, 308–314. doi:10.1080/00405841.2014.947226.

Yoon, J., Sulkowski, M. & Bauman, S. (2014). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15, 1–23. doi:10.1080/15388220.2014.963592