

KOULUKIUSAAMISEN DISKURSSEJA VIIDESLUOKKALAISTEN KIRJOITELMISSA

Eeva Keskinarkaus ja Elisa Sykkö

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Kevät 2012

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Koulukiusaamisen diskursseja viidesluokkalaisten kirjoitelmissa

Tekijä: Eeva Keskinarkaus ja Elisa Sykkö

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/ Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu – työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 82

Vuosi: 2012

Tiivistelmä:

Tutkielmassa tarkastellaan, minkälaisia kiusaamiseen liittyviä diskursseja viidesluokkalaisten oppilaiden kirjoitelmista on löydettävissä. Tutkielmassa etsitään vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen; mitä koulukiusaamiseen liittyviä diskursseja lasten kirjoitelmista löytyy ja millaisia subjektipositioita kirjoitelmista on luettavissa.

Aineisto on kerätty tammikuussa 2009 erään keskisuuren kaupungin keskisuudessa koulussa. Aineiston keräämiseen käytettiin eläytymismenetelmää. Kehyskertomuksissa näkökulmana oli kiusatun ja kiusaajan rooli sekä tytön että pojan näkökulmasta. Kehyskertomuksiin saatiin vastauksia 45 kappaletta. Kehyskertomuksilla kerätty aineisto analysoitiin diskurssianalyysillä.

Löytämämme diskurssit olivat väkivallan, kiusaamisen syiden ja toimijoiden diskurssit. Väkivallan diskurssi oli yksittäinen kokonaisuus, jota emme jakaneet. Kiusaamisen syiden diskurssi jakautui erilaisuuteen, kateuteen, epätasa-arvoon ja katoon. Toimijoiden diskursseja tarkastelimme kiusaajan ja kiusatun sekä opettajan ja vanhempien näkökulmasta.

Avainsanat: koulukiusaaminen, kiusaamisen määrittely, eläytymismenetelmä, diskurssianalyysi, väkivalta, kiusaamisen syyt, erilaisuus, kateus, epätasa-arvo, kosto, subjektipositiot

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1 Johdanto.....	4
1.1 Tutkimuksemme näkökulma ja tutkimusongelma	7
1.2 Aiemmat tutkimukset ja keskeiset käsitteet.....	9
2 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmälliset ratkaisut	12
2.1 Eläytymismenetelmä aineistonkeruutapana.....	12
2.2 Diskurssianalyysi tulkinnassa	15
2.3 Analyysi ja tulkinta	19
3 Väkivallan diskurssi.....	21
4 Kiusaamisen syiden diskurssi.....	27
4.1 Erilaisuus; ”Hän on ärsyttävä ja erilainen kuin muut”	27
4.2 Kateus; ”Esiintyy kateutta koska minulla sujuu hyvin koulussa”.....	35
4.3 Epätasa-arvo; ”Se on aivan epäreilua”	42
4.4 Kosto; ”Me haluttiin antaa sille opetus”	45
5 Toimijoiden diskurssi.....	49
5.1 Kiusaajan ja kiusatun subjektipositiot kiusaamisesta kirjoitettaessa	49
5.2 Opettajan ja vanhempien subjektipositiot kiusaamisesta kirjoitettaessa.....	59
6 Lopuksi.....	68
6.1 Yhteenveto	68
6.2 Pohdinta	70
6.3 Tutkimusprosessin reflektointi.....	74
Lähteet.....	76

1 Johdanto

Koulukiusaamista ja kiusaamista yleisesti on esiintynyt luultavasti niin pitkään kuin kouluja on ollut tai ihmisiä on kokoontunut yhteisöihin. Ilmiö tuli kuitenkin yleisesti tunnetuksi ja se tunnistettiin sosiaalisena ongelmana koulumaailmassa vasta vuonna 1969 ruotsalaisen lääkäri Heinemannin ansiosta. Kiusaaminen oli tätä ennen enemmän tai vähemmän tabu, jota opettajat ja kouluyhteisö välttelivät. Heinemann käytti artikkeleissaan ja kirjoissaan termiä mobbing, josta tuli pian yleisesti hyväksytty sana kiusaamiselle kaikissa skandinaavisissa kielissä. (Heinemann 1972, 9; Björkqvist & Österman 1999, 57.)

Nykyään koulukiusaaminen on yleisesti tunnettu käsite ja sitä vastaan taistellaan aktiivisesti. Koulukiusaamisesta puhutaan paljon ja sitä on tutkittu laajasti. Myös julkisessa keskustelussa ja mediassa koulukiusaamista kuin myös kiusaamista yleisesti käsitellään säännöllisesti.

Koulukiusaaminen on vain osa kiusaamisen maailmaa. Kiusaamista esiintyy yhtäläillä yhteiskunnan eri sektoreilla, esimerkiksi työpaikoilla ja järjestötoiminnassa. Kiusaaminen voi pahimmillaan vahingoittaa yksilön lisäksi koko yhteiskuntaa. Kiusaamisesta voi seurata esimerkiksi syrjäytymistä, joka erityisesti pitkittyessään maksaa yhteiskunnalle paljon. Mitä aiemmassa vaiheessa syrjäytymiseen onnistutaan puuttumaan, sitä edullisemmaksi sen hoito yhteiskunnalle tulee (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 113).

Myöskään Opettaja-lehden pääkirjoituksessa kiusaamista ei käsitellä vain koulun sisäisenä ongelmana, vaan se nähdään myös yhteiskunnallisesta perspektiivistä. Kiusaamisen kuvataan heijastavan yhteiskunnan pahoinvointia, joka tulee esiin lasten kautta. Kiusaamista on mahdoton kitkeä pelkän koulun toimesta, jos yleinen ilmapiiri on kiusaamista kohtaan hyväksyvä. (Laaksola 2011, 3.)

Julkisessa keskustelussa on viime aikoina nostettu esiin kiusaamiseen yhteiskunnallinen ulottuvuus. Esimerkiksi presidenttiehdokas Pekka Haavisto otti kiusaamisen esille presidentinvaalikiertueellaan puhuessaan Suomesta kiusaajien yhteiskuntana. ”Me olemme kiusaajien yhteiskunta. Aina tönäistään ja tölväistään kun vain voidaan. On päiväkotikiusaamista, koulukiusaamista, työpaikkakiusaamista, seurakunnassa kiusaamista.

Kohta varmaan puhutaan kiusaamisesta palvelukodeissa. Tämä syö meitä suomalaisia aika tavalla.” (Kymäläinen 2012.)

Paitsi yhteiskunnan eri sektoreilla, kiusaaminen on suuri ongelma erityisesti koulumaailmassa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttaman kouluterveyskyselyn mukaan vuosina 2006–2011 keskimäärin 8 prosenttia 8. ja 9. luokan oppilaista oli kiusattu vähintään kerran viikossa. Luku on kasvanut vuosista 2000–2005, jolloin vähintään kerran viikossa koulukiusaamisen kohteeksi joutuneita oli 7 prosenttia. Kiusaamisen uhreiksi joutuneiden osuus oppilaista on siten kasvanut viime vuosina. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2011, 4.)

Toisaalta vuonna 2009 pohjoismaisessa *Barndom og Skole i Velferdstaten* – projektissa toteutettu tutkimus osoitti tilanteen olevan paikoin kouluterveyskyselyn tuloksia vakavampi. Tampereen seudulla kerätyn aineiston perusteella alakoululaisista jopa 43 prosenttia oli joutunut oman luokkansa oppilaiden kiusaamaksi ja heistä viisi prosenttia usein. Kyseisen tutkimuksen mukaan koulukiusaaminen näyttäisi olevan yleisempää alaluokilla. (Laurinoli 2011.)

Koulukiusaamisilmiön laajuudesta johtuen sen ehkäisemiseen on kehitetty erilaisia kiusaamisen vastaisia projekteja. Tällä hetkellä Suomessa ehkä tunnetuin ja laajasti käytetty kiusaamisen vastainen interventiohanke on suomalainen KiVa Koulu-ohjelma. Kyseistä ohjelmaa käytetään nykyään useimmissa suomalaisissa peruskouluissa, joten sadattuhannet suomalaislapset ovat sen piirissä. (Salmivalli 2010, 8.)

Kiusaaminen ilmiönä on kuitenkin edelleen olemassa ja sen vuoksi sen tutkiminen on tarpeellista. Vaikka kiusaamiskeskusteluun ei yhdellä tutkimuksella tuoda paljon uutta, tuottaa jokainen tutkimus osaltaan lisää näkökulmia aiheeseen ja kiusaamisen vähentämiseen. Näin ollen kiusaamisen tutkiminen mahdollisimman monipuolisesti on tärkeää.

Vuonna 2009, jolloin olimme opintojemme kandidaattivaiheessa, päätimme, että tekisimme tutkielman yhdessä. Meitä molempia oli jäänyt omalta koulupolultamme mietityttämään kiusaaminen, jota oli ollut molempien lähipiirissä. Ennen kaikkea mieleemme ovat jääneet

eräät oppilaat, joiden täytyi kiusaamisen vuoksi vaihtaa koulua. Koulu tuntui kyvyttömältä lopettamaan kiusaamista. Koulumaailmassa, kuten myös yhteiskunnan muilla sektoreilla törmää kiusaamiseen väistämättä, sen vuoksi halusimme lisätä ymmärrystämme kyseisestä ilmiöstä ja siihen puuttumisesta. Emme halua valmistua opettajiksi, jotka vain sulkevat silmänsä kiusaamiselta siihen puuttumatta.

Yhteistyömme toimi hyvin, joten tuntui luonnolliselta tehdä myös pro gradu-tutkielma yhdessä. Miettiessämme tutkielman aihetta, luimme kandidaatintutkielmamme uusin silmin. Havaitimme, että haluaisimme lähestyä kiusaamisaiheita uudesta näkökulmasta ja hyödyntää aineistoamme paremmin. Näin päädyimme laajentamaan näkökulmaa koulun sisältä yhteiskunnalliseen kontekstiin. Keskustellessamme siitä, miten voisimme lähestyä aihetta uudesta näkökulmasta, ajatusten vaihdossa nousi toistuvasti esiin kiusaamisen yhteiskunnallisuus ja sen kulttuuriin liittyvät piirteet. Tätä kautta valitsimme analyysimenetelmäksemme diskurssianalyysin, jolla analysoimme alakoululaisten tekstejä koulukiusaamisesta. Diskurssianalyysin avulla mahdollistui kulttuuristen merkitysten tarkastelu koulukiusaamisen taustalla. Vaikka aineiston kautta ei voi suoraan vastata yhteiskuntaa ja kulttuuria koskeviin kysymyksiin, voimme kirjallisuuden ja tutkimusmenetelmän kautta käsitellä ja pohtia kyseisiä aihepiirejä.

1.1 Tutkimuksemme näkökulma ja tutkimusongelma

Tässä tutkielmassa kiusaamista tutkitaan alakoululaisten kontekstissa. Tarkoituksenamme on selvittää, minkälaisia diskursseja koulukiusaamiseen liittyy, kun lapset kirjoittavat aiheesta. Analysoimme, miten lapset puhuvat koulukiusaamisesta ja minkälaisia merkityksiä heidän puheistaan on luettavissa. Näitä asioita pyrimme sijoittamaan yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin näkökohtiin.

Kiusaaminen on asia, jota tuskin koskaan saadaan loppumaan. Sen vuoksi tavoitteemme on tutkia siihen liittyviä diskursseja, jotta ymmärtäisimme ilmiötä syvemmin. Ymmärryksen avulla voimme suhtautua kiusaamiseen, sen ehkäisyyn ja siihen puuttumiseen opettajana paremmin. Opettaja työskentelee eri taustan omaavien yksilöiden, sekä lasten että heidän vanhempiansa kanssa. On tärkeää ymmärtää, minkälaisessa kulttuurissa lapset elävät ja mitkä asiat siihen voivat vaikuttaa.

Kiusaaminen on kulttuurisidonnaista, sen vuoksi emme halua tarkastella kiusaamista kulttuurista irrallisena. Jo pelkästään sana kiusaaminen pitää sisällään erilaisia merkityksiä eri kielissä, esimerkiksi ruotsinkielisellä *mobbning*-sanalla on paljon laajempi merkitys kuin suomenkielisellä sanalla kiusaaminen. Tavoitteena ei ole löytää suoria vastauksia tähän laajempaan näkökulmaan, vaan tuoda ilmi koulukiusaamisen yhteiskunnallisia ja kulttuuriin sitoutuneita ulottuvuuksia, siten tutkimuksemme on monitieteellinen.

Näin ollen tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, minkälaisia diskursseja koulukiusaamiseen liittyy. Tutkimme diskursseja viidesluokkalaisten kirjoittamista eläytymismenetelmällä kerätyistä kirjoitelmista. Oppilaiden kirjoittamat tarinat ovat fiktiivisiä, mutta niissä esiintyvät diskurssit heijastelevat todellisuutta. Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto soveltuu hyvin tutkimuksiin, joihin ei ole löydettävissä suoria faktoja. Sen avulla voidaan kuitenkin etsiä merkkejä ja vihjeitä, joiden kautta tiettyä ilmiötä voidaan määritellä (Eskola 1997, 26–27).

Diskurssianalyysi ei oletta tuotettua tekstiä subjektin henkilökohtaisesti kokemaksi, vaan kulttuurin ja yhteiskunnan arvojen heijastumaksi. Tästä syystä eläytymismenetelmällä kerätty

aineisto sopii hyvin diskurssianalyysillä tarkasteltavaksi. Eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa ei tarkastella suoraan henkilön omina ajatuksina tai kokemuksina. Kun vastaaja eläytymismenetelmässä etäännyttää itsestään omaksuen toisen roolin, voi kuitenkin olla helpompi kirjoittaa avoimemmin ja projisoida siten omia intiimiksikin koettuja tunnetiloja ja ajatuksia. (Eskola 1997, 96–97.)

Vaikka kehystöjen kautta ei saada varsinaisia subjektiivisia kokemuksia, niistä voi avautua ikkuna vastaajan elämismailmaan ja tutkittavaan ilmiöön. Lukiessamme aineistoa emme käsittele sitä vastaajien omakohtaisina kertomuksina, vaan annetun roolihenkilön eli tässä tapauksessa kiusatun tai kiusaajan näkökulman kautta kirjoitettuna heijastumana todellisuudesta.

Analysoitaessa diskurssianalyysillä etenkin eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa ei kysytä mitä vastaaja ajatteli, vaan mitä hän tuli kirjoittaneeksi. Kirjoittaessa yksilö tekee kaiken aikaa yleensä tiedostamattomia valintoja, jotka kuitenkin kertovat siitä todellisuudesta jossa elämme, ja siinä ilmenevistä käsityksistä.

Työtämme ohjaa yhteiskunnallis-kulttuurinen näkökulma, mihin diskursiivinen analysointi sopii hyvin. Diskurssianalyysi avaa mahdollisuuden tarkastella kiusaamista ilmiönä laajemmin. Lisäksi se mahdollistaa kiusaamiseen liittyvien syiden ja taustojen analysoimisen, koska diskurssitutkimus pyrkii tarkastelemaan sosiaalisen todellisuutemme rakentumista. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2002, 17.) Pyrkimämme ymmärtämään kiusaamista ilmiönä on oleellista huomioida myös kulttuuri ja yhteiskunta, jossa elämme. Kiusaaminen ei tapahdu irrallaan ympäröivästä todellisuudesta, vaan siihen vaikuttavat sekä kulttuuri että yksilöä ympäröivät sosiaaliset rakenteet.

Tutkimuskysymyksiksi jäsentyvät edellä olevan perusteella:

- Minkälaisia diskursseja lasten koulukiusaamista käsittelevistä kirjoitelmista on luettavissa?
- Minkälaisia subjektipositioita lasten kirjoitelmissa rakentuu?

1.2 Aiemmat tutkimukset ja keskeiset käsitteet

Kiusaamiseen alettiin kiinnittää erityistä huomiota 1970-luvun taitteessa. Sen jälkeen kiusaamista on tutkittu sekä Suomessa että kansainvälisesti, mutta erityisesti Pohjoismaissa. Kiusaamiseen liittyvä teoriatausta pohjautuu työssämme tämän vuoksi erityisesti pohjoismaisten tutkijoiden Dan Olweuksen, Anatol Pikasin, Christina Salmivallin ja Päivi Hamaruksen tutkimuksiin. Kirjallisuuteen perehtyessämme nämä tutkijat nousivat toistuvasti esiin, ja moni tutkija pohjaa oman teoriansa heidän varaansa. Tätä kautta oli luonnollista perehtyä syvällisemmin heidän tutkimuksiinsa. Olweus, Pikas, Salmivalli ja Hamarus ovat kiinnittäneet huomionsa erilaisiin näkökulmiin, ja he ovat tutkineet aihetta laajasti.

Norjalainen psykologi Dan Olweus on tutkinut aihetta 1970-luvulta lähtien, ja on siten yksi ensimmäisistä kiusaamisen tutkijoista. Hän on perehtynyt aiheeseen laajasti ja monipuolisesti. Olweus on kiinnittänyt huomiota erityisesti kasvatuksen ja temperamentin merkitykseen kiusaamisessa sekä sen yhteyttä aggressiivisuuteen. Hän on vertaillut myös sukupuolten eroja kiusaamistapauksissa. Olweus on lisäksi pyrkinyt selvittämään, onko kiusaajilla ja kiusatuilla tiettyjä toistuvia piirteitä sekä miten kiusaaminen voitaisiin havaita tehokkaasti. (Olweus 1992.)

Toinen merkittävä kiusaamista jo pitkään tutkinut on ruotsalainen kasvatustieteiden professori Anatol Pikas, joka on keskittynyt etenkin kiusaamisen puuttumiseen ja ehkäisemiseen. Pikas on kehittänyt erilaisia toimintamalleja opettajien käyttöön, joiden avulla he voivat puuttua ilmenneeseen kiusaamiseen. Pikasin tutkimuksissa painotetaan sitä, että kiusaajia on ymmärrettävä, jotta heidän asenteisiinsa voidaan puuttua. Hänen tutkimuksensa ja toimintamallinsa perustuvat osittain hänen toteuttamansa kiusaamisenhoitoprosessin aikana tekemiinsä huomioihin. Monet Pikasin käytännöistä ja teoreettiseksi muodostuneesta tiedosta ovat kehittyneet keskustelujen ja käytännön toiminnan kautta. (Pikas 1990.)

Sekä Olweuksen (1992) että Pikasin (1980) interventiomallit kiusaamisen ehkäisemisessä ovat tunnettuja Suomessa. Etenkin Olweuksen kiusaamisen ehkäisemistekniikat ja interventiomenetelmät ovat olleet suosittuja. Heidän menetelmissään on kuitenkin eräs perustavanlaatuisen ero. Olweus painottaa vanhempien aktiivista osallistumista ja heidän

informoimistaan kiusaamista ratkaistaessa. Pikas puolestaan ehdottaa, että etenkin kiusaajien vanhemmille ei ilmoitettaisi asiasta. Opettajien tulisi hänen mukaansa sopia kiusaajien kanssa, että jos kiusaajat lupaavat lopettaa kiusaamisen, heidän vanhemmilleen ei ilmoiteta asiasta. Suomessa kehitetyssä KiVa Koulu – ohjelmassa suositellaan, että vanhempia ei pääsääntöisesti oteta välittömästi mukaan selvittämään kiusaamistapauksia (Salmivalli 2010).

KiVa Koulu-hankkeen kehittäjiin lukeutuva Christina Salmivalli on puolestaan tutkinut erityisesti kiusaamiseen liittyviä rooleja. Hän on eritellyt kuusi erilaista roolia kiusaamistilanteissa. Näitä ovat uhrin ja kiusaajan lisäksi apuri, vahvistaja, puolustaja sekä ulkopuolinen. Hänen huomionsa on kiinnittynyt näiden roolien esiintymiseen luokissa ja sitä kautta kiusaamiseen ryhmäilmionä. Salmivalli on lisäksi tutkinut Suomessa esiintyvää kiusaamista erityisesti määrällisestä näkökulmasta. Hän on muun muassa kartoittanut, paljonko kiusaamista ilmenee ja minkä verran kiusaamiseen liittyvien roolien edustajia luokilla on. (Salmivalli 1998; 2010.)

Ehkä lähimpänä omaa tutkimustamme on kasvatustieteilijä Päivi Hamaruksen tekemä tutkimus Koulukiusaaminen ilmiönä - Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Tutkimuksessaan Hamarus lähestyy koulukiusaamista tarkastelemalla kieltä ja pyrkii sitä kautta ymmärtämään kyseistä ilmiötä syvemmin. Hän on keskittynyt tutkimuksessaan erityisesti siihen, mitä koulukiusaaminen on ilmiönä. (Hamarus 2006, 34–35.)

Paitsi näkökulmissa myös kiusaamisen määrittelyssä on painopiste-eroja tutkijoiden välillä. Yleisesti ja kansainvälisesti on kuitenkin käytetty Olweuksen (1992) määritelmää: ”*Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.*” (Olweus 1992, 14.) Negatiivisilla teoilla tarkoitetaan esimerkiksi toiseen kohdistuvaa väkivaltaa, niin henkistä kuin fyysistä. Olweus korostaa määrittelyssään etenkin kiusaamisen toistuvuutta ja pitkäkestoisuutta. Lisäksi hän pitää oleellisena kiusaamistilanteessa näyttäytyvää voimasuhteiden epätasapainoa, jolloin kiusatun on vaikeaa, jollei mahdotonta, puolustautua kiusaajalta. (Olweus 1992, 14–15.) Toistuvuuden ja pitkäkestoisuuden vaatimus voi kuitenkin vaikeuttaa kiusaamiseen puuttumista sen alkuvaiheessa. Vaarana on, että jos kiusaamiseen ei puututa ajoissa, sen lopettaminen vaikeutuu.

Pikasin määrittelemänä kiusaamisessa korostetaan erityisesti ryhmän merkitystä. Hän näkee kiusaamisen ennen kaikkea ryhmäväkivaltana. Toistuvuus ja pitkäkestoisuus eivät ole Pikasin mukaan oleellisinta kiusaamisen määrittelyssä. (Pikas 1990, 57–58.) Myös Salmivalli (1998) pitää kiusaamista erityisesti ryhmäilmiönä, huomioiden erityisesti kiusaamiseen liitettävät erilaiset roolit. Vaikka kiusaajia olisi vain yksi, eikä kukaan muu osallistu suoranaisesti kiusaamiseen, yleensä koko ryhmä tietää kiusaamisesta. Etenkin pitkään jatkuessaan kiusaamista on vaikea salata muilta henkilöiltä, esimerkiksi luokkalaisilta.

Pidämme oleellisena kiusaamisen määrittelyä, jotta lukijalle olisi kohtuullisen selvää, mitä tässä tutkielmassa tarkoitetaan kiusaamisella. Luemme kiusaamisen henkiseksi tai fyysiseksi ryhmäväkivallaksi, emmekä itse näe pitkäkestoisuuden vaatimusta oleellisimpana kiusaamisen määrittelyssä. Jo yksikin kiusaamiskerta voi aiheuttaa yksilölle pitkäaikaista pelon tunnetta ja vaurioittaa itsetuntoa. Kiusaamisen interventioista olemme Olweuksen kanssa samaa mieltä, vanhempiin tulisi ottaa yhteyttä ja pyrkiä lopettamaan kiusaaminen yhteistyössä heidän kanssaan. Lapsen käyttäytymiseen ja asenteisiin voidaan parhaiten vaikuttaa yhteistyössä vanhempien kanssa samanlaisten toimintamallien avulla. Tavoitteena tulisi olla, että lapsi ei saa ristiriitaisia viestejä siitä, miten hänen tulisi toimia kiusaamistapauksissa. Esimerkiksi vanhempien ei tulisi kannustaa lasta antamaan kiusaajalle samalla mitalla takaisin, kun koulussa pyritään väkivallattomiin ratkaisuihin. Tämä edellyttää yhteistyötä kodin ja koulun välillä.

2 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmälliset ratkaisut

2.1 Eläytymismenetelmä aineistonkeruutapana

Keräsimme aineistomme kandidaatintutkielman teon yhteydessä vuonna 2009. Tuolloin tutkimme sitä, millä tavalla oppilaat määrittelevät kiusaamisen ja siihen liittyvät syyt ja tavat. Aineisto on hyvä ja laaja, mutta sen analysointi jäi kandidaatintyössämme tietyiltä osin puutteelliseksi. Katsomme, että aineistossa on vielä hyödynnettävää ja sitä voisi tarkastella vielä syvällisemmin.

Päädyimme keräämään aineiston viidesluokkalaisilta, sillä nuoremmilta ei olisi voinut odottaa yhtä hyvää kirjoitustaitoa ja ohjeiden ymmärtämistä. Keräsimme aineistoa myös kyselylomakkeella, joka vaati tietyn kognitiivisen osaamistason, jota voi odottaa vasta viidesluokkalaisilta. Kyseistä kyselylomakkeella kerättyä aineistoa emme tule kuitenkaan analysoidaan pro gradu – tutkielmassamme. Valmistumme luokanopettajiksi, joten oli luonnollista kerätä aineisto alakoulun puolelta.

Kun tutkimusmenetelmänä käytetään eläytymismenetelmää, kerätään aineisto pienimuotoisten tarinoiden avulla. Vastaajille annetaan kehyskertomus, jonka pohjalta he kirjoittavat mielikuvitustaan käyttäen pienen kertomuksen. Yleensä kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta viedään eteenpäin tai kuvataan, miten kehyskertomuksen tilanteeseen on tultu tai mitä on tapahtunut. (Eskola & Suoranta 1996, 83.)

Tässä tutkielmassa käytetty aineisto on kerätty eläytymismenetelmää hyödyntäen. Keräsimme aineiston erään Lapin kaupungin koulun viidensiltä luokilta, joita oli kaksi. Ennen aineistonkeruuta olimme koulun opettajan kautta yhteydessä koulun oppilashuoltotyöryhmään, joka näytti tutkimuksellemme vihreää valoa. Tämän jälkeen olimme yhteydessä kunnan koulutoimesta vastaavaan virkamieheen, jolta ohjaajamme kehotti kysymään lupaa tämäntyyppiseen tutkimukseen. Periaatteessa tutkimuslupien kysyminen ei ole välttämätöntä tämäntyyppisen aineistonkeruun yhteydessä, koska emme keränneet tietoja, joista oppilaat olisi mahdollista tunnistaa (Kuula 2011).

Saatuamme kirjallisen luvan (liite 2) aineistonkeruulle, otimme sähköpostitse yhteyttä koulun rehtoriin. Myös hän suhtautui myönteisesti tutkimukseen, kuten myös tutkittavien luokkien opettajat. Kysyimme kirjalliset luvat tutkimukseen osallistumisesta oppilaiden huoltajilta (liite 3). Neljältä emme saaneet lupaa. Oppilailla oli myös mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta aineistonkeruun yhteydessä, joskaan kukaan ei tätä mahdollisuutta käyttänyt.

Tutkimusluvassamme mainitsimme käyttävämme aineistoa kandidaatintutkielmaan. Toisaalta emme määrittele, että käyttäisimme aineistoa ainoastaan kandidaatin tutkielmassa. Näin jälkikäteen ajateltuna olisi ollut kohteliasta kertoa, että aineistoa voidaan käyttää myöhemminkin. Hyödynnämme aineistoa myös tässä pro gradu – tutkielmassa, koska huomasimme, ettei meillä ole mieltä kerätä uutta samanlaista aineistoa. Olimme jo hankkineet uudet tutkimusluvut, mutta päätimme hyödyntää aiemmin kerättyä aineistoa.

Tutkielmassamme meidän oli kiinnitettävä erityisesti huomiota tutkimuseettisiin kysymyksiin, koska tutkittavamme olivat lapsia. Aihe on lisäksi joitain oppilaita hyvin läheltä koskettava. Eläytymismenetelmä voi aineistonkeruumenetelmänä tuoda kipeän aiheen vielä lähemmäs kuin esimerkiksi pelkkä kyselylomake. Tutkimuksessa on muistettava ihmisarvon suojele ja sitä koskevat normit (Kuula 2006, 60). Tällaisia asioita ovat esimerkiksi yksityisyyden suoja ja vapaus valita, osallistuuko tutkimukseen vai ei.

Aineistoa kerättäessä viidesluokkalaisille jaettiin kehyskertomukset, joiden pohjalta he kirjoittivat lyhyen kertomuksen. Eläytymismenetelmällä kerättäessä kehyskertomuksia on tavallisimmin kahdesta neljään erilaista, jotta kertomuksia voi vertailla keskenään. Itse käytimme neljää erilaista kehyskertomusta. Kertomukset jaettiin satunnaisesti oppilaille, ei pyritty esimerkiksi siihen, että jokainen kirjoittaisi oman sukupuolensa näkökulmasta. Kukin oppilas vastasi yhteen kehyskertomukseen.

Kehyskertomuksissa käytimme nimiä Emmi ja Lauri, koska vastaajien joukossa ei ollut sennimisiä lapsia. Pyrimme valitsemaan viidesluokkalaisille lapsille tuttuja nimiä, jotta niihin olisi helppo samaistua. Kertomuksissa Emmi ja Lauri oli määritelty kiusaajaksi tai kiusatuksi, minkä pohjalta oppilaat kirjoittivat tarinansa. Kehyskertomuksessa oli kuvattu tilanne, jossa

kiusaaja tai kiusattu oli kirjoittamassa tapahtuneesta kiusaamisesta. Ohjeessa pyydettiin muun muassa kuvailemaan, millaista kiusaaminen on ollut ja miksi sitä on tapahtunut (liite 1).

Testasimme kehyskertomuksen viidesluokkalaisella tytöllä ennen tutkimuksen tekoa. Lähetimme hänelle yhden kehyskertomuksen sähköpostitse, johon hän kirjoitti vastaukseksi tarinan. Hän piti kehyskertomusta ja sen tehtävänantoa selkeänä ja ymmärrettävänä, joten päätimme pitää kehyskertomukset sellaisinaan.

Ohjeistimme molempien luokkien opettajat keräämään aineiston, koska halusimme aineistonkeräämisen tapahtuvan osana mahdollisimman tavanomaista kouluympäristöä. Kävimme opettajien kanssa tarkasti läpi, miten vastaukset kerätään ja mitä oppilaille tulee kertoa. Emme saaneet juuri yhtään niin sanottuja ”hupivastauksia”, joten voimme olettaa, että lapset ottivat tutkimukseen vastaamisen tosissaan. Tähän voi vaikuttaa se, että oma opettaja keräsi aineiston. Tällöin tilanne on pysynyt oppilaiden mielissä vakavasti otettavana ja kouluun liittyvänä. Toisaalta oppilaat ovat voineet vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla sen vuoksi, että opettaja on kerännyt aineiston. Omalla opettajalla on joka tapauksessa enemmän auktoriteettia kuin luokan ulkopuolelta tulevilla aikuisilla.

Olemme keränneet aineiston yhteydessä tietoa myös kyselylomakkeella. Kartoitimme kyseisellä lomakkeella luokassa esiintyviä kiusaamiseen liittyviä rooleja. Lomakkeella keräämämme aineisto ei kuitenkaan ole tämän tutkielman kannalta oleellinen, sillä emme keskity kiusaamiseen liittyviin rooleihin. Kyselylomakkeen avulla saatu tieto oli lisäksi hyvin kvantitatiivista, mikä ei sovi tutkielmaamme, joka on luonteeltaan ainoastaan kvalitatiivinen. Tämän vuoksi olemme jättäneet kyselylomakkeen ja sillä kerätyn aineiston huomioimatta tässä tutkielmassa.

Tässä tutkielmassa emme keskity vertailemaan kehyskertomusvastauksia keskenään, vaan teemme diskurssianalyysia. Tällöin tarkoituksena on ymmärtää, minkälaisia merkityksiä tuotetun tekstin taakse jää. Teksti pitää sisällään käsityksiä ja merkityksiä, jotka ovat sitoutuneet kulttuuriin, yhteiskuntaan ja instituutioihin, ne eivät ole pelkästään merkityksettömiä sanoja (Luostarinen & Väliaverron 1991, 54).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena eivät ole tilastolliset yleistykset, vaan jonkin tapahtuman kuvaaminen, toiminnan ymmärtäminen tai jonkin ilmiön teoreettisesti mielekäs tulkinta. Aineistoa pidetään riittävänä, kun uudet tapaukset eivät tuota enää uutta tietoa. Tätä kutsutaan kylläännyttämiseksi eli saturaatioksi. Esimerkiksi eläytymismenetelmätarinoita analysoitaessa on todettu, että noin 15 vastausta kehyskertomusta kohden on sopiva määrä. Tämä on kuitenkin ohjeellinen, eikä 15 vastausta kehyskertomusta kohden ole rajattu säännöksi. Eri tutkijoiden kokemukset kylläntymispisteestä vaihtelevat. (Eskola & Suoranta 1996, 34–35.) Oma aineistomme koostuu 45 vastauksesta. Näistä 11 on kirjoitettu kiusaaja Laurin näkökulmasta ja 11 kiusaaja Emmin. Kiusatun Laurin roolista kirjoitti 13 oppilasta kun taas kiusatun Emmin roolin kautta vastasi 10.

Tutkielmamme luotettavuuteen voi vaikuttaa se, ettemme keränneet aineistoa itse. Emme voi esimerkiksi tietää, mitä luokassa on keräämisen aikana tapahtunut tai mistä siellä on keskusteltu. Periaatteessa opettaja tai joku oppilaista on voinut ennen vastaamista nostaa esiin jonkin teeman, joka onkin tätä kautta heijastunut oppilaiden vastauksiin. Diskurssianalyysin avulla tulkitsemme vastauksia ja keskitymme siihen, mitä merkityksiä oppilaiden käyttämälle kielelle rakentuu. Tässä mielessä aineiston kerääjällä tai keruuta edeltävällä keskustelulla ei ole suurta merkitystä, sillä emme kiinnitä huomiota tekstiin itseensä, vaan sen syvempään sisältöön ja merkityksiin.

Diskurssianalyysissä ei voida sanoa olevan oikeita tai väriä tapoja tulkita tekstiä, koska tulkinta on aina suhteellista ja rakentuu kontekstien mukaan. Olemme pyrkineet perustelemaan tulkintamme reflektoidulla ajatuksiamme teoriaan. Emme ole tietoisesti jättäneet merkityksellisiä asioita käsittelemättä, vaan olemme pyrkineet totuudenmukaiseen ja asiaan kuuluvaan aineiston käsittelemiseen sekä analysointiin.

2.2 Diskurssianalyysi tulkinnassa

Tutkimuksemme sijoittuu diskurssianalyysin vuoksi sosiaaliseen konstruktionismiin, joka on diskurssitutkimuksen laajempi sosiaalinen viitekehys. Sosiaalinen konstruktivismi on yleisnimi tutkimussuunnille, joissa tutkitaan sosiaalista todellisuutta ja merkitysten rakentumista. Keskeinen ajatus näissä kaikissa suuntauksissa on se, miten todellisuus

rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytämme kieltä ja erilaisia semioottisia merkkijärjestelmiä, jotka rakentavat todellisuutta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2002, 39–41; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12.)

Diskurssin tutkimuksessa perusajatuksena on se, miten kieli kuvaa ja luo merkityksiä sekä samalla rakentaa ja muuntaa sosiaalista todellisuuttamme. Konstruoinne jatkuvasti kielen kautta kohteita, joista puhumme. Oman kulttuurimme jäsenenä sanojen konstruktiivisuutta eli niiden taustalla olevia merkityksiä on usein vaikea havaita. Jopa neutraaleilta tuntuvat sanat voivat sisältää piileviä merkityksiä, jotka ylläpitävät tietynlaista kulttuuria. Diskurssin tutkimukselle onkin ominaista juuri näiden merkitysten auki kirjoittaminen ja näkyväksi tekeminen. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18–19.)

Merkitysten auki kirjoittaminen ja niiden huomaaminen on kulttuurin muutoksen edellytys. Kohtaamme päivittäin erilaisia merkityksiä, joihin emme kiinnitä huomiota. Pidämme monia merkityksiä itsestään selvinä, emmekä jää pohtimaan niiden syvällisempää luonnetta. Samalla sanalla tai asialla voi kuitenkin olla monta eri merkitystä. (Lehtonen 1996, 13.) Esimerkiksi sana laiha voi pitää sisällään hyvin erilaisia merkityksiä riippuen siitä, kuka puhuu ja missä kontekstissa. Se voi olla jollekin ihanne ja kateuden syy, toiselle se voi edustaa huolta alipainoisuudesta ja vääristyneestä kauneusihanteesta. Nämä merkitykset ohjaavat usein tiedostamatta toimintaamme ja käsityksiämme todellisuudesta.

Näitä ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa ohjaavia seikkoja kutsutaan diskursseiksi. Diskurssianalyysin tavoitteena on tuoda näitä diskursseja ilmi, ja paljastaa sitä kautta kulttuurista olemistamme. Oleellista on se, miten ihmiset tuottavat vuorovaikutustaan ja mitä se pitää sisällään. Diskurssianalyysin avulla voimme saada näkyviin käsityksiämme oikeista käytänteistä sekä puheesta ja arvoista, joiden mukaan meidän odotetaan elävän ja toimivan. (Remes 2006, 288–289.)

Yksittäisen ihmisen on lähes mahdoton vaikuttaa diskursseihin, koska hänen on vaikea edes huomata niiden olemassaoloa, ne vain ovat. Sen vuoksi on tärkeää, että tutkimuksella tuodaan diskursseja näkyviksi ja saatetaan niitä ihmisten tietoisuuteen. Tällöin niihin ja niiden kehittymiseen on mahdollista vaikuttaa. Arkikokemuksiltamme piilossa olevat käsitykset

tulevat ilmi analyysin avulla. Siten voimme nähdä, mihin diskursseihin olemme sitoutuneet ja miten ne näkyvät sekä vaikuttavat käytännön elämässämme. (Emt. 339.)

Diskurssianalyysi ei tarkoita sitä, että kieli heijastelisi suoraan todellisuutta jossa elämme, mutta kielen käyttö ja todellisuus ovat kuitenkin väistämättömästi yhteen kietoutuneita. Kielen avulla tutkija voi tarkastella sitä, miten tiettyä asiaa tai ilmiötä tuotetaan kielen kautta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 20–21.)

Kielenkäyttöön sisältyy aina valintoja ja arvoja myös ympäröivästä kulttuurista ja yhteiskunnasta. Diskurssintutkimuksessa keskeistä onkin kielen, toiminnan ja tilanteen tutkimus. Diskurssintutkijan kohteena on se, miten kieltä käytetään tietyissä tilanteissa ja mitä sillä tehdään. Diskurssintutkimus ei ole pelkästään tekstien ja kielen tarkastelua, vaan siihen liittyy aina olennaisena osana myös laajempien asioiden, kuten yhteiskunnan rakenteiden ja valtasuhteiden, instituutioiden ja toimijoiden tutkimista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 18–20.)

Diskurssintutkimuksessa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, eikä tavoitteena ole yksi oikea tai tyhjentävä tutkimustulos. Sen sijaan diskurssintutkijan tavoitteena on kertoa kielen taustalla olevista merkityksistä ja niiden vaikutuksista. Itse analyysi voi edetä monella eri tavalla, mutta tyypillisesti aineiston analyysi aloitetaan havainnoimalla ja kirjoittamalla auki näitä havaintoja. Tutkijan on pyrittävä kielellistämään ajatuksiaan ja omia havaintojaan paitsi itseään myös muita varten. (Emt. 160–165.)

Diskursseja tai puhetapoja on mahdollista analysoida tiukan aineistovetoisesta näkökulmasta, jolloin tutkija pitäytyy puhetapojen tulkinnassa aineiston sisäisissä konteksteissa. Toinen mahdollisuus on tarkastella diskursseja kulttuurisesta perspektiivistä. Tällöin tutkija pyrkii ymmärtämään, miten kulttuuri vaikuttaa puhetapoihin ja miten ne vaikuttavat ympäröivään kulttuuriin. Kolmas vaihtoehto on tutkia diskursseja ja puhetapoja yhteiskunnallisesta näkökulmasta, analysoiden miten puhetavat ylläpitävät tai muuttavat joitain institutionaalisia järjestelmiä, sosiaalisia käytäntöjä ja poliittis-taloudellisia valtasuhteita. Kyseiset näkökulmat voivat limittyä toisiinsa yhdessä tutkimuksessa tai niitä voidaan hyödyntää erillisinä.

(Törrönen 2005, 139–140.) Omassa tutkielmassamme on piirteitä kaikista kolmesta näkökulmasta, mutta se kuitenkin painottuu kulttuuriseen perspektiiviin.

Subjektipositio

Eräs oleellinen osa tutkielmamme on subjektipositioiden analysointi. Subjektipositio kuuluu diskurssianalyysin tutkimusalueeseen, jossa kiinnitetään huomiota siihen, miten yksilöstä puhutaan ja minkälainen paikka hänelle yhteisössä rakentuu (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 39–40).

Subjektiposition käsitettä on mielekästä avata identiteetin ja subjektin käsitteen kautta. Yleistäen voidaan sanoa, että identiteetti on väljä yläkäsite, joka muodostuu subjektin käsitteen kautta. Aiemmin subjektia pidettiin muuttumattomana ja ihmisellä ajateltiin olevan sisäinen ydin, niin sanottu minän olemuksellinen keskus. Tämän keskuksen ajateltiin muodostavan ihmisen identiteetin. Nykyään voimassaolevana käsityksenä on kuitenkin, että ihmisen identiteetti on jatkuvan muutoksen alaisena ja se muodostuu minän ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen alaisena. Myös subjektin käsitettä pidetään alati muuttuvana ja liikkeessä olevana. Subjekti on aina suhteessa johonkin ja se muokkautuu sen mukaan, miten meitä representoidaan tai puhutellaan. Tämä puhuttelun muoto ja se, miten subjekti esitetään, vaikuttaa siihen, minkälaisena identiteetti kulloisessakin tilanteessa näyttäytyy. Subjekti pitää sisällään kuitenkin niin sanotun ”tosi minän”, mutta se muotoutuu ja muuttuu jatkuvassa dialogissa. Ihminen ei siis muodosta joka kerta erilaista identiteettiä, eikä subjekti muutu täysin, kun yksilö on eri ihmisten kanssa tekemisissä. Subjekti ja identiteetti eivät kuitenkaan ole täysin muuttumattomiakaan. (Hall 1999, 21–28.)

Subjektille voi muodostua erilaisia positioita tilanteesta riippuen. Tällöin puhutaan subjektiposition käsitteestä. Subjektipositioita tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä ja sen vuoksi onkin kiinnostavaa tarkastella, miten pysyvinä tietyt subjektipositiot näyttäytyvät erilaisissa tilanteissa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 39.) Esimerkiksi oppilaalla voi olla selvä ulkopuolelle jätetyn asema omassa luokassaan, mutta koulun ulkopuolella toisessa ryhmässä hän voi omata auktoriteettimaisen subjektiposition.

Subjektipositiot rakentuvat yksilöiden käyttämien diskurssien kautta. Se, miten reagoimme diskursseihin, joilla meistä puhutaan, määrittää sen, omaksummeko diskurssin antaman subjektiposition. Esimerkiksi alkoholisoitunut henkilö voi hyväksyä määritelmän itsestään alkoholista riippuvaisena yksilönä, joka ei voi tilalleen mitään riippuvuuden vuoksi, jonka seurauksena irrottautuminen riippuvuudesta vaikeutuu. Edellä mainittua esimerkkiä voidaan kutsua addiktio-diskurssiksi. (Burr 2004, 150–151.)

Henkilölle rakentuva subjektipositio muodostuu siis sosiaalisissa suhteissa sen kautta, miten henkilö käyttäytyy, miten muut olettavat hänen toimivan ja mitä merkityksiä muut antavat tälle toiminnalle. Tätä kautta henkilölle rakentuu tietty subjektipositio ryhmässä.

2.3 Analyysi ja tulkinta

Aineistoa kerätessämme emme olleet päättäneet, minkälaista analyysitapaa käyttäisimme. Diskurssianalyysi tuntui kuitenkin soveltuvan analyysimenetelmäksi omaan tutkimukseemme, koska tarkoituksenamme on ymmärtää kiusaamisen sosiaalista luonnetta ja todellisuutta.

Lähdimme tarkastelemaan aineistoamme etsien siitä toistuvia sanoja ja niiden merkityksiä, joita sitten pyrimme jaottelemaan erilaisten diskurssien alle. Aineiston analysointi rakentui pitkälti yhteisten keskustelujen varaan, jolloin kerroimme toisillemme huomioistamme ja perustelimme tulkintojamme. Kahdestaan työskenteleminen rikastutti tulkintojen tekemistä ja asioiden huomioimista. Useiden lukukertojen ja keskustelujen jälkeen meille alkoivat hahmottua muun muassa kateuteen, erilaisuuteen ja tasa-arvoiseen kohteluun liittyvät diskurssit. Alussa nimeämämme diskurssit olivat hyvin eläviä ja vain suuntaa antavia. Huomioimme aineistoa analysoidessamme myös muun muassa käytettyjä verbejä ja adjektiiveja. Tarkastelimme lisäksi kielen yleistä rakennetta, esimerkiksi konjunktioita ja täytesanoja.

Ensimmäinen nimeämämme ylädiskurssi oli väkivallan diskurssi. Tarkastelemme väkivallan problematiikka ja sen yhteyttä kiusaamiseen. Luimme tekstiä etsien vastauksia sille, miten lapset puhuvat väkivallasta kiusaamisesta kirjoittaessaan. Erittelevätkö he väkivaltaa ja kiusaamista toisistaan? Miten he puhuvat väkivallasta?

Seuraavaksi pyrimme etsimään, mitkä olivat lasten kirjoittamia syitä kiusaamiselle ja miten he perustelivat kiusaamista. Teksteistä luettavissa olevat syyt liittyivät ennen kaikkea erilaisuuteen, kateuteen, koston ja epäoikeudenmukaiseen kohteluun. Muodostimme näistä diskursseista yleisemmän kiusaamisen syiden diskurssin. Havaittuamme nämä yksittäiset diskurssit kysyimme aineistolta, miten näistä diskursseista puhuttiin ja mitkä asiat niihin liittyivät. Kysyimme aineistolta esimerkiksi mistä oltiin kateellisia, miten kateellisuutta perusteltiin ja miten erilaisuuteen suhtauduttiin teksteissä.

Lisäksi kiinnitimme huomiota siihen, minkälaisia toimijoita teksteissä esiintyy ja miten heitä kuvataan. Tätä kautta pyrimme rakentamaan eri toimijoille subjektipositioita. Kysyimme aineistolta, mitä eri toimijat tekevät ja miten heitä ja heidän toimintaansa kuvaillaan. Havainnoimme aluksi erikseen kiusatun ja kiusaajan sekä opettajien ja vanhempien subjektipositioita. Päädyimme kuitenkin tulkitsemaan niitä rinnakkain lasten ja aikuisten subjektipositioina, sillä ne kietoutuivat toisiinsa monelta osin. Tästä syystä niiden tarkastelu yhdessä oli mielekkäämpää.

Tutkijan on otettava huomioon, että tutkittava ei välttämättä pysty ilmaisemaan itseään kielellisesti juuri tarkoittamallaan tavalla. Tutkija kuitenkin tekee tulkintoja siitä kielestä, mitä tutkittava käyttää. Vastaajan osaaminen vaikuttaa etenkin tämäntyyppiseen kirjoittamalla kerättyyn aineistoon. Esimerkiksi ongelmat kirjoittamisessa ja sanallisessa kertomisessa ovat voineet rajoittaa joidenkin vastaajien ilmaisua. Diskurssianalyysissä kuitenkin tutkitaan ja tulkitaan puhuttua tai kirjoitettua tekstiä, ei sitä, mistä lähtökohdista tutkittava on tuottanut aineiston.

3 Väkivallan diskurssi

Kun pyysimme lapsia kehyskertomusten avulla kirjoittamaan koulukiusaamisesta, vastauksista oli luettavissa toimintaa, jota koulun ulkopuolella pidettäisiin väkivaltana, esimerkiksi *lyömistä, potkimista, tönimistä ja hakkaamista*. Jos ihmistä lyödään kadulla, puhutaan väkivallasta. Jos lapsi lyö toista koulussa säännöllisesti, pidetäänkin asiaa koulukiusaamisena. Ovatko lapset hyväksyneet väkivallan osaksi koulukiusaamista ja sitä kautta osaksi koulun maailmaa ja sen arkea?

Väkivallan määrittely on vaikeaa, koska se on niin monimuotoinen ja kulttuurisidonnainen ilmiö. Se, mitä meidän kulttuurissamme pidetään väkivaltana, voi jossain muualla olla luonnollinen teko tai johonkin asiaankuuluva toimintatapa. (Anderson & Richards 2004, 3.) Vielä muutama vuosikymmen sitten opettaja sai rangaista oppilasta fyysisesti, esimerkiksi lyömällä karttakepillä sormille. Tätä ei pidetty väkivaltana, vaan osana kasvatusta. Vanha sananlasku ”*Ken vitsaa säästää, se lastaan vihaa*” on tuttu monelle suomalaiselle.

Maailmanterveysjärjestö WHO on pyrkinyt määrittelemään väkivallan niin, että kulttuurierot vaikuttaisivat määrittelyyn mahdollisimman vähän: ”*väkivalta on fyysisen voiman tai vallan tahallista käyttöä tai sillä uhkaamista, joka kohdistuu ihmiseen itseensä, toiseen ihmiseen tai ihmisryhmään tai yhteisöön ja joka johtaa tai joka voi hyvin todennäköisesti johtaa kuolemaan, fyysisen tai psyykkisen vamman syntymiseen, kehityksen häiriytymiseen tai perustarpeiden tyydyttymättä jäämiseen.*” (Väkivalta ja terveys maailmassa, 21.)

Aineistossamme oppilaat kuvailivat kiusaamista käsittein, jotka voidaan tulkita henkiseksi tai fyysiseksi väkivallaksi. Molemmat voivat johtaa elinikäisiin vaurioihin ihmisessä. Fyysinen väkivalta voi vammauttaa pysyvästi, tai jopa tappaa. Toisaalta henkinen väkivalta voi pahimmillaan johtaa esimerkiksi itsemurhaan tai itseä vahingoittavaan käyttäytymiseen. Seuraavassa otteessa vastaaja kuvailee sekä henkisesti että fyysisesti kiusatun Laurin ajatuksia.

Ote 1 ”*Seuraavana päivänä he taas nimittelivät minua, heittelivät reppuani ja tönivät. --
- ...ajattelin jopa, että ilman minua kaikki olisi paremmin.*”

Edellisessä otteessa on luettavissa piirteitä mahdollisesta itsetuhoisesta käyttäytymisestä. Henkilön kuvataan alkaneen uskoa, että hän ansaitsee huonon kohtelun ja hänen olemassaolossaan on jotain väärää. Nämä ajatukset johtuvat hänen kokemastaan sekä henkisestä että fyysisestä väkivallasta. Huomion arvoista on myös se, että kirjoituksessa kuvattuja väkivallan muotoja, nimittelyä ja tönimistä, voidaan helposti pitää lievinä. Kirjoitelmassa ei kerrota, että kiusattua olisi esimerkiksi hakattu tai uhkailtu, jotka voidaan mieltää vakavammaksi väkivallaksi. Siitä huolimatta kiusatun kuvataan kokeneen kiusaamisensa niin pahaksi, että hän jopa ajattelee, ettei hän ansaitse olemassaoloaan.

Kasvatuskulttuurin muutoksen myötä lapsen rankaiseminen väkivallalla ei ole Suomessa enää laillista missään olosuhteissa. Yksilön oikeuksia painottava näkemys on siten laajentunut koskemaan myös lapsia. Aineistostamme huomasimme kuitenkin, että lasten keskinäisessä maailmassa väkivalta elää, eikä siitä seuraa kuin anteeksi pyynnön vaatimus, kuten alla, jossa vastaaja on eläytynyt kiusaaja Laurin asemaan.

Ote 2. ”Löin häntä turpaan ja uitin hänet lumessa olen hyvin pahoillani.”

Pelkän anteeksi pyynnön vaatimuksen taustalla voi olla se, että Suomen rikoslain mukaan rangaistusvastuun edellytyksenä on, että tekijä on teon hetkellä täyttänyt viisitoista vuotta ja on syyntakeinen. (Rikoslaki 39/1889 3: 4 §.) Pelkkä anteeksi pyyntö ei kuitenkaan välttämättä ole riittävä toimenpide kiusaamistapauksien selvittelyssä.

Vaikka alle 15-vuotias ei ole rikosoikeudellisessa rangaistusvastuussa, voidaan häneen kuitenkin kohdistaa lastensuojelullisia toimenpiteitä. Näin ollen koulussa tapahtuneita rikoksia ei voida pitää ainoastaan oppilaitoksen sisäisinä asioina, kun kyseessä on virallisen syytteen alainen rikos. (Poliisi 2012.)

Toisinaan tutkijat käyttävät kiusaamisen määrittelyssä väkivallan termiä, esimerkiksi Olweus kuvaa kiusaamista ryhmäväkivallaksi (Olweus 1992, 14). Kuitenkaan väkivallasta puhuttaessa harvoin käytetään termiä kiusaaminen, aikuisten kohdalla tuskin koskaan. Jos esimerkiksi työpaikalla on henkilö, joka tönii ja potkii työtoveriaan, ei puhuta enää työpaikkakiusaamisesta, vaan väkivaltaisesta käyttäytymisestä. Kuitenkin koulussa töniminen

ja potkiminen liitetään vain koulukiusaamiseen. Samalla, kuten seuraavassa otteessa, henkisestä kiusaamisesta puhutaan lievempänä, jopa vähäisenä toimintana.

Ote 3 ”*Enhän mä kuitenkin tehny muuta kuin haukuin sitä selän takana, ainiin, ja pistin sen yhden juorun liikkeelle, en muuta, Emmi lisäsi listaan.*”

Kirjoittaja kertoo kiusaajan vähättelevän toimintaansa sanojen *kuitenkaan* ja *muuta kuin* avulla. Nämä minimoivat tapahtunutta ja korostavat sitä, että väkivaltaa ei sentään ole käytetty. Lisäksi sanat *en muuta* painottavat kiusaajan tekojen vähäisyyttä. Tällä tavoin fyysinen väkivalta määrittyy pahemmaksi kiusaamisen muodoksi kuin henkinen kiusaaminen.

Ote 4 ”*He ovat kiusanneet minua haukkumalla ja syrjimällä. --- Koulussa saan aina pelätä henkeni puolesta.*”

Kuitenkin otteessa 4 pelkkä henkinen väkivalta saa kiusatun pelokkaaksi ja araksi. Toisaalta henkinen kiusaaminen voi aiheuttaa pahaa mieltä, kuten otteessa 5.

Ote 5 ”*...sanoimme että takki oli hyvin ruma. Sitten lähdimme pois. Ollilla tuli jo paha mieli siitä.*”

Henkinen väkivalta irrotetaan kiusaamisen käsitteestä esimerkiksi otteessa 6.

Ote 6 ”*En enää kiusaa koulukaveriani Ismoa enkä myöskään hauku häntä.*”

Tällöin kiusaaja-Laurin roolista kirjoittanut vastaaja on erottanut sanallisen pilkkaamisen kiusaamisesta. *Enkä myöskään* tekee haukkumisesta jotain muuta kuin kiusaamista. Otteesta ilmenee, että toisten haukkuminen on kuitenkin asia, jota ei pidä tehdä, kuten kiusaaminenkin, koska molempien tulisi tekstin mukaan loppua.

Vastauksissa ilmenee jopa huomattavaa väkivaltaa kiusattua kohtaan. Oppilaat kuitenkin kirjoittavat siitäkin kiusaamisena, eivätkä mainitse väkivaltaa käsitteenä itsessään.

Seuraavassa eräs vastaaja kuvaa säälimätöntä väkivaltaa, josta hän kuitenkin puhuu pelkästään kiusaamisena.

Ote 7 ”Kiusasimme Anna-Kaisaa, koska hän varasti Oonalta kerran kalliin rannekorun. --- Me haluttiin antaa sille opetus... --- Anna-Kaisa yritti estellä, mut mä tönäsin sen kumoon. Sit me nostettiin Anna-Kaisa lehtiroskikseen (se kyllä rimpuili tosi paljon, mut ei päässy pakoon). Me sidottiin se kiinni hyppynarulla ja peitettiin sen suu huivilla”

Edellisessä vastauksessa ei kertakaan nouse esiin termiä väkivalta, vaikka vastauksessa käytetään ilmaisuja *töniminen, sitominen ja suun peittäminen huivilla*. Aikuisten maailmassa tämäntyyppisestä toiminnasta puhutaan väkivaltana, ei kiusaamisena. Kuitenkin vastauksessa puhutaan kiusaamisesta väkivallan sijaan. Lisäksi käytetty väkivalta nähdään asiana, jonka kiusattu ansaitsee. Väkivaltaa käytetään näin ollen rangaistuksena.

Työpaikalla tai aikuisten maailmassa kiusaamiseen liitetään vain henkinen väkivalta, kuten manipulointi ja syrjintä. Kirjallisuudessa työpaikkakiusaamisesta puhutaan pääasiassa henkisenä väkivaltana, esimerkiksi epäasiallisena kohteluna, uhkailuna tai häirintänä. Muutoin kiusaamisen määritelmä on melko samankaltainen koulukiusaamisen määritelmän kanssa. Fyysisen väkivallan mahdollisuutta työpaikkakiusaamisen yhteydessä ei mainita lainkaan. (Reinboth 2006, 13–15; Vartia, Lahtinen, Joki & Soini 2008, 7-10; Ylöstalo & Jukka 2011, 183.) Sen sijaan koulumaailmassa kiusaamisen määritelmään liitetään sekä henkinen että fyysinen väkivalta (esim. Salmivalli 2010, 14–15). Esimerkiksi otteissa 1-6 lapset käyttävät ilmaisuja, jotka viittaavat sekä henkiseen että fyysiseen väkivaltaan kuvaillessaan kiusaamista.

Toisaalta esimerkiksi Olweus puhuu väkivallasta ainoastaan fyysisenä. Hän sulkee henkisen kiusaamisen väkivallan käsitteen ulkopuolelle. Hänen mukaansa on kiusaamista, johon ei liity väkivaltaa, esimerkiksi nimittely, halventavat eleet tai ryhmästä poissulkeminen. Olweus ei määrittele tämäntyyppistä toimintaa väkivallaksi, vaan kiusaamiseksi ilman väkivaltaa. Lisäksi hän muistuttaa, että on myös sellaista väkivaltaa, jota ei voida pitää kiusaamisena, kuten tasavertainen tappelu tai humalaisten ihmisten yhteenotto ravintolajonossa. (Olweus 1999, 12.)

Itse määrittelemme, että kiusaaminen voi olla sekä fyysistä että henkistä väkivaltaa. Myös Tuija Huuki (2010, 82–84) määrittelee väitöskirjassaan *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa* väkivallan fyysistä väkivaltaa laajemmaksi toiminnaksi. Hänen mukaansa se on vahvemman yksilön vallan väärinkäyttöä, mikä voi tapahtua monin, myös muutoin kuin fyysisin keinoin.

Pahimmillaan kiusaaminen, niin henkinen kuin fyysinenkin, voi johtaa väkivaltaan itseä tai toisia kohtaan. Tästä on paljon surullisia tapauksia aivan viime vuosilta. Esimerkiksi kouluampumisten ja -puukotusten taustalla on ollut koulukiusaamista. Ei ole myöskään tavatonta, että nuori ajautuu itsemurhaan pitkään jatkuneen koulukiusaamisen vuoksi. (Kiilakoski 2009, 35.) Alla olevasta otteesta pystyy lukemaan syvää epätoivoa, jopa itsemurhaan viittaavia ajatuksia, kiusaamisesta johtuen.

Ote 8 ”...ajattelin jopa, että ilman minua kaikki olisi paremmin.”

Useissa vastauksissa eräs kiusaamisen muoto on tavaroiden varastelu, piilottaminen tai rikkominen. Tällaista käsittelee esimerkiksi seuraava ote.

Ote 9 ”Minä menin Laurin luo ja otin hänen reppunsa ja heittelin sieltä kirjat ja penaalin ojaan, kaadoin hänen pyöränsä ja puhkaisin hänen pyörästä kumin.”

Materiaan kohdistuvaa väkivaltaa on vaikeaa, ellei mahdotonta luokitella henkiseksi tai fyysiseksi. Se voi olla kuitenkin kiusatulle erittäin harmillista, esimerkiksi vähävaraiselle perheelle uusien tavaroiden hankkiminen voi olla taloudellisesti vaikeaa. Lain mukaan tavaran luvaton ottaminen on rikos, arvokkaan omaisuuden ottaminen voidaan lukea varkaudeksi, vähempiarvoisen omaisuuden anastamista kutsutaan näpistykseksi, nämä molemmat ovat rangaistavia tekoja (Rikoslaki 39/1889 28:1–3 §).

Aineistosta nousee esiin kouluun liittyvä väkivaltainen kulttuuri. Teksteissä tätä väkivaltaa ei kyseenalaisteta, joten ilmeisesti pidetään normaalina, että sitä on. Työpaikalla tai julkisissa tiloissa väkivaltaa ei kuitenkaan pidetä luonnollisena, sinne kuuluvana osana. Tähän voi vaikuttaa osaltaan se, että rangaistukset väkivaltaisesta käyttäytymisestä on säädetty

rikoslaissa erityisesti yli 15-vuotiaille. Tätä kautta se on ehkä tuomitumpaa yhteiskunnan puolelta kuin alle 15-vuotiaan väkivaltainen käytös.

Väkivalta toimii koulussa statuksen ja vallan välineenä, sillä voidaan hallita muita ja saada itselle mahdollisuus määrittää, mikä on hyväksyttyä ja mikä ei. Ilmeisesti erityisesti poikien arkeen liittyy väkivalta ja sen välineellistäminen haluttua päämäärää varten. (Huuki 2010, 71–72.) Myös poikien ja väkivallan suhdetta tutkineen Sari Mannisen (2010, 82) mukaan väkivalta kietoutuu usein maskuliinisuuteen ja maineeseen, joita pidetään tavoiteltavina.

Kaiken kaikkiaan kiusaamista kuvaillaan kirjoituksissa fyysisenä ja psyykkisenä toiselle haittaa sekä pahaa mieltä aiheuttavana toimintana, jonka voi lukea myös väkivallaksi. Jokainen vastaaja kykeni kirjoittamaan jotain kiusaamisesta, joten ilmiö on poikkeuksetta kaikille vastaajille jollain tavalla tuttu. Koulu pitää lasten kirjoitusten mukaan sisällään väkivaltaa, josta oppilaat puhuvat kiusaamisena. Oppilaat ovat näin ollen sisäistäneet väkivallan diskurssin osaksi koulukiusaamisen diskurssia.

Ei voida olettaa, että jokainen väkivallasta ja koulukiusaamisesta kirjoittanut vastaaja olisi itse henkilökohtaisesti joutunut sen kohteeksi tai ollut itse toimijana. On kuitenkin selvää, että ilmiö on kaikille tuttu ja sen olemassaolo tiedetään. Muuten vastauksissa ei puhuttaisi fyysiseen ja henkiseen väkivaltaan liittyviä sanoja, kuten *lyömistä*, *tönimistä*, *juoruilua* ja *haukkumista*.

4 Kiusaamisen syiden diskurssi

Löysimme aineistostamme neljä eri kiusaamisen syihin liittyvää diskurssia. Nimesimme nämä erilaisuuden, kateuden, koston ja tasa-arvon diskursseiksi. Kyseiset diskurssit ovat monelta osin hyvin lähellä toisiaan ja vaikuttavat selkeästi toisiinsa. Esimerkiksi erilaisuudesta voi seurata kateutta ja kateudesta kosta, samaan aikaan kateutta voidaan perustella tasa-arvon vaatimuksella. Tätä kautta nimesimme näille neljälle diskurssille ylädiskurssin, jota kutsumme kiusaamisen syiden diskurssiksi.

4.1 Erilaisuus; ”Hän on ärsyttävä ja erilainen kuin muut”

Ihmisten oletetaan olevan erilaisia yksilöitä, ja meitä kannustetaan yksilöllisyyteen. Jossain määrin yksilöllisyyttä pidetään jopa vaatimuksena, eräänlaisena tunnuksena siitä, että pärjää sosiaalisesti. Yksilöllisyyteen kuuluu erilaisuus, joka rakentuu sosiaalisissa suhteissa arkipäivän vuorovaikutuksessa. (Suurpää 2002, 63–64.) Vaikka koulussa pyritään aktiivisesti tutustumaan erilaisuuteen ja opettamaan suvaitsevaisuutta (Opetussuunnitelman perusteet 2004, esim. 216–217, 249.), voi erilaisuus toisinaan johtaa kiusaamiseen.

Sosiologiassa puhutaan usein ”meidän” ja ”heidän” välisestä erosta. ”Me” on ryhmä johon halutaan kuulua, kun taas ”he” ovat joukko, joka suljetaan meidän ulkopuolelle. Tämä toinen ryhmä, ”he”, edustaa joukkoa, johon ei haluta kuulua ja joka on jollain tapaa toista huonompi. (Baumann 1997, 53.) Oppilaat jaottelevat toisiaan meihin ja heihin myös saamissamme vastauksissa.

Ensimmäinen syihin liittyvä diskurssi, jonka löysimme, on erilaisuuden diskurssi. Useimmissa tapauksissa lapset eivät puhu suoraan erilaisuudesta, mutta kirjoittavat kiusaamisen syistä mainiten asioita ja määreitä, joita voidaan pitää erilaisuutena. Tällaisia ovat esimerkiksi pienuus, etenkin pojilla, toisaalta myös muita ulkonäköön liittyviä asioita mainitaan, kuten rumuus ja tummaihoisuus. Vastajaat eivät aina eritelleet teksteissään, minkälaista erilaisuutta tarkoittivat, pelkkä erilaisuus mainittiin kiusaamisen syyksi. Toisaalta joissain tapauksissa tarinan henkilö ei tiedä, miksi häntä kiusataan, koska hän ei koe itseään erilaiseksi, kuten seuraavassa lainauksessa.

Ote 1 *"En tiedä miksi minua ylipäänsä kiusataan. Ei minussa ole mitään erilaista kuin muissa,..."*

Kiusatuksi voi tämän perusteella joutua kuka vain, kun mitään erillistä syytä ei tarvita. Tällöin voi pohtia, täytyykö lähes kaikkien lasten koulussa pelätä joutuvansa kiusatuksi, jos käykin huono onni. Hamaruksen mukaan kouluissa vallitsee kauhun tasapaino siitä, että kuka vain voi joutua kiusatuksi (Hamarus 2006, 175).

Useimmissa tarinoissa erilaisuus on selkeästi syy kiusaamiselle, jota ei kyseenalaisteta. Joistain tarinoista kuitenkin heijastuu käsitys siitä, että erilaisuus ei ole hyväksyttävä syy kiusaamiselle. Näin on esimerkiksi otteessa 2.

Ote 2 *"...vaikka hän on erilainen ei häntä silti tarvitsisi haukkua."*

Tämä viestii erilaisuuden suvaitsevaisuudesta, mutta toisaalta kulttuurisesta itsestäänselvyydestä, että erilaisuus johtaa kiusaamiseen. Edellisessä tapauksessa erilaisuutta ei pidetä hyvänä perusteena syrjimiselle tai kiusaamiselle. Hamaruksen mukaan erityisesti monikulttuuriseen keskusteluun liittyy ajatus suvaitsevaisuudesta. Vierasta ja toiseutta on pyrittävä suvaitsemaan (Hamarus 2006, 185). Tämäntyyppinen sietämiseen perustuva näkökulma on luettavissa alla olevassa otteessa.

Ote 3 *"...Viikon kuluttua Lauri, kiusaajat ja kaikkien vanhemmat tapasivat luokassa. He sopivat, että muutamat kiusaajista vaihtaisivat koulua ja että ihoni väristä huolimatta Laurin kaveri voi olla."*

Otteesta voi tulkita ihonvärin olevan oleellinen asia siihen, miten yksilöön suhtaudutaan. Kirjoittaja kuitenkin viittaa sanalla *huolimatta* siihen, että erilaisesta ihonväristä ei pidä välittää. Ihonväriä ei kuitenkaan jätetä huomioimatta, eli ei ole aivan sama, minkävärinen ihminen on. Tässä tapauksessa valtaväestön edustaja luo vaatimukset normaaliudelle ja määrittelee sitä kautta erilaisuuden.

Ote 4 ”Minä olen muuttanut ulkomailta Suomeen, eli olen tummaihoinen. Ensimmäisenä koulupäivänä Veeti alkoi nimitellä minua neekeriksi. Sitten myös Kalle, Jaakko, Minna ja Heidi ryhtyivät siihen.”

Otteen 4 perusteella ulkomaalaiset mielletään tummaihoisiksi, vaikka asia ei tietenkään todellisuudessa ole näin. *Eli* sana viestii tekstissä vahvasti vastaajan käsitystä siitä, että ulkomaalaiset ovat tummaihoisia. Ihon värillä selitetään kiusaamisen syytä.

Paitsi kiusaamisen syy, ihonväri on myös asia, jota käytetään kiusaamisen välineenä haukkumasanana. Sanalla *neekeri* viitataan tyypillisesti tummaan ihonväriin. Nykyään sanaa pidetään selkeästi halventavana (Häkkinen 2004, 777), mutta kaikki eivät välttämättä tiedä, että *neekeri*-sanan käyttö on väheksyvä. Oteessa 4 sana *neekeri* liitetään kiusaamiseen ja sitä käytetään haukkumasanana, jonka kautta sillä on negatiivinen sisältö. Kaiken kaikkiaan aineistossa puhuttiin etnisestä erilaisuudesta kuitenkin vähän. Tähän voi liittyä se, että koulu, josta aineistomme keräsimme, sijaitsee alueella, jolla ei asu erityisen paljoa maahanmuuttajia.

Käsitykset siitä, mikä on sivistynyttä kieltä tai käytöstä, vaihtelevat eri konteksteissa ja aikakausina. Sanat, jotka ovat aiemmin olleet arkikielessä tavallisia eikä niihin ole liittynyt negatiivisia miellejhtymiä, voivat nykypäivänä sisältää hyvinkin halventavia sävyjä. (Alasuutari 2007, 71.) Myös käsitykset erilaisuudesta ja normaaliudesta muuttuvat ajan myötä. Vasta viime vuosikymmeninä on alettu ymmärtämään, että yhteisössä olevat ihmiset määrittelevät normaaliuden rajat. Vielä 1700-luvun alussa epileptikoista käytettiin termiä kaatumatautinen ja heitä pidettiin paholaisen merkitseminä ja älyllisesti vajavaisina. Pikku hiljaa kuitenkin huomattiin, että epilepsiaa sairastavat voivat selvitä omin avuin, eikä tauti vaikutakaan heidän henkisiin ominaisuuksiinsa. (Nieminen 2006, 224; Vilkuna 2010, 153–154.) Jotta käsitykset voivat muuttua, tarvitaan avoimuutta erilaisuuden suhteen. Avoimuus voi myös estää kiusaamista, mikä tulee esiin seuraavassa otteessa.

Ote 5 ”Minulla oli helpompaa edellisessä koulussa koska opettaja kertoi vaikeuksista ja luokalla oli muitakin joilla oli synnyynnäisiä vikoja.”

Myös kiusaajat voivat tekstien mukaan poiketa valtavirrasta. Muutamissa vastauksissa

kiusaaja on kiusannut muita, koska on halunnut esimerkiksi *esittää kovista*. Merkille pantavaa kuitenkin on, että yhdessäkään tekstissä kiusaajan ei kerrota olevan *kovis*, hän vain haluaisi olla. Tämä tulee esiin esimerkiksi alla olevassa lainauksessa.

Ote 6 ”...*Lauri kiusasi siksi koska halusi esittää kovista...*”

Ilmeisesti joissain tapauksissa lapset voivat pitää kiusaamista keinona näyttää sosiaalisesti arvostettavammalta yksilöltä, jos hän kiusaa tai on kiusannut muita. Huukin (2010, 71) tutkimuksessa ilmeni, että monien poikien arkeen kuuluu oman sosiaalisen statuksen tavoittelu ja sen ylläpitäminen. Tämä niin sanottu statustyö tulee esiin muun muassa hienovaraisena, jopa vaikeasti havaittavana väkivaltana, joka voi pitää sisällään esimerkiksi huiputuksia ja väkivallan uhkaa. Korkeassa hierarkkisessa asemassa olevalla oli mahdollisuus määrittää, mitä arvostetaan ja mitä ei, sekä mikä on hyväksyttävää. Statuksen kautta pojat voivat saada valtaa, jonka avulla he voivat määrittää maskuliinisuuden ideaalia ja kontrolloida heikommassa asemassa olevia. Tällainen ajattelutapa korostuu etenkin seuraavassa otteessa.

Ote 7 ”*No, mä halusin näyttää siistiltä kavereiden mielestä.*”

Kun kiusatuista puhutaan usein pieninä ja heikkoina, mainitaan kiusaajien olevan isokokoisia. Isokokoisuutta kuvaillaan esimerkiksi sanoilla *isot pojat* sekä *isompia ja vanhempia*. Tarinoiden mukaan koko tuo voimaa ja pienikokoisuus lisää riskiä joutua kiusatuksi, tämä koskee erityisesti poikia, kuten seuraavissa otteissa näkyy.

Ote 8 ”*Ne kaikki olivat minua isompia ja vahvempia.*”

Ote 9 ”...*isot pojat tulisivat, ja kiusaisivat...*”

Ote 10 ”*Emmi on kiusannut luokan pienintä poikaa.*”

Myös Olweus on kiinnittänyt huomiota poikien fyysiseen vahvuuteen ja heikkouteen kiusaamistapauksissa. Hänen mukaansa etenkin poikien kohdalla uhrille on ominaista fyysinen heikkous. (Olweus 1992, 37.) Sama ilmeni myös omasta aineistostamme, jossa

kiusattuja poikia kuvataan usein pieniksi ja kiusaajia puolestaan isoiksi ja pitkeiksi.

Poikien fyysistä heikkoutta korostetaan monella tavalla. Esimerkiksi otteessa 11 ja 12 tuodaan esille poikien pärjäämättömyys urheilussa.

Ote 11 ”—*Ja Lauri ei osaa edes uida altaan toiseen päähän!*” ”—*Eikö?! No onpas se sitten tosi huono.*”

Ote 12 ” *Minä kiusasin Taunoa koska hän on huono liikunnassa.*”

Huuki (2010, 33, 74) viittaa väitöskirjassaan moniin tutkijoihin, jotka ovat havainneet poikien riskin tulla rajatuksi ryhmän ulkopuolelle, joutua marginalisoiduiksi, jos he omaavat feministisiksi miellettyjä piirteitä. Näitä piirteitä voi olla esimerkiksi pienuus, kehnous liikunnassa sekä hyvä koulumenestys. Tytöt mielletään usein poikia pienemmiksi, fyysisesti heikommiksi ja tytöt myös menestyvät poikia paremmin koulussa. Ideologisella tasolla länsimaiseen kulttuuriin liitetään tiettyjä maskuliinisuuden ihanteita, kuten urheilullisuus, voima ja herkkyyden peittäminen. Tällä tavoin kulttuurisesti idealisoidusta poikakäsityksestä kauempana olevat pojat ovat vaarassa tulla toisarvostetuiksi ja heillä on suurempi mahdollisuus joutua kiusatuiksi. Mannisen (2010, 80) mukaan pojat voivat nostaa maskuliinista statustaan paitsi urheilemalla myös tietokonepeleillä ja lojailuudella muita kohtaan.

Ote 13 ”...*haukuin häntä läskiksi ja muuta ja lähdin pois.*”

Sana *läski* mainitaan otteessa 13, jolloin se toimii haukkumasanana. Kiusatun ei kerrota olevan ylipainoinen, eikä häntä määritellä sellaiseksi, vaan sanaa *läski* on käytetty ainoastaan haukkumasanan merkityksessä.

Yleisesti *läski* tarkoittaa selkeästi ylipainoista ihmistä. Ilmeisesti ylipainoisia halventavasti kuvaileva *läski* sana mielletään niin pilkalliseksi, että sitä voidaan käyttää haukkumasanana, vaikka henkilö ei olisi edes lihava. Sosiologian dosentti Sari Näreén mukaan homottelu ja huorittelu toimivat yleisinä haukkumasanoina nuorten keskuudessa (Näre 2005, 61–62).

Ilmeisesti *läski* kuuluu samantyyppiseen haukkumasanakategoriaan homon ja huoran kanssa. Niitä pidetään toista halventavina sanoina, jotka tätä kautta määrittävät normia, ei ketään haukuta heteroksi.

Se, mitä erilaisuudesta lasten tekstien mukaan seuraa, ei vastaa yhteiskunnan lainsäätäjien asettamia tavoitteita suvaitsevaisuudesta ja erilaisuuden hyväksymisestä, joita määritellään esimerkiksi opetussuunnitelmassa (Opetussuunnitelman perusteet 2004, esim. 216–217, 249). Teksteissä lapset tunnistavat erilaisuuden olemassaolon kiinnittämällä siihen huomionsa kirjoittaessaan kiusaamisesta. Teksteissä viitataan niin usein erilaisuuteen, että sitä voidaan pitää kulttuurisena syynä kiusaamiselle. Vanhemmat tuomitsevat kiusaamisen, mutta samalla voitaneen pohtia, mistä lasten kielteinen suhtautuminen erilaisuuteen kumpuaa.

Aineiston kautta on mahdollista määrittää keskimääräinen "ihanneyksilö", jos poimitaan yhteen eri kertomusten osat erilaisuuden kuvaamisesta. Ihanneyksilö määrittyy negatioiden kautta, kerrotaan millainen ei pitäisi olla. Esimerkiksi ihanneyksilöllä ei saa olla silmälaseja, hän ei saa olla erityisen pieni eikä fyysisesti heikko; kaiken kaikkiaan ihanneyksilö ei saa erottua keskivertomassasta. Hamarus (2006, 193) on kirjoittanut yhteisössä piilevistä ulkonäköön liittyvistä käsityksistä. Yhteisö normittaa tiettyjä hyväksytyjä ja ihailtuja ulkoisia piirteitä, kuten merkkivaatteet tai laihuus, joita muidenkin tulisi tavoitella ja saavuttaa tullakseen hyväksytyiksi ryhmässä. Nämä piirteet ovat kuitenkin ajassa ja eri yhteisöissä muuttuvia, joten sen vuoksi ei ole mahdollista määritellä yleismaailmallista ihanneyksilöä.

Lapsilla lienee valtavat paineet olla erottumatta ryhmästä, sillä riski kiusatuksi joutumisesta ei ole pieni. Monissa vastauksissa on kerrottu, kuten alla olevasta lainauksesta käy ilmi, että kiusaaminen on alkanut yllättäen ja syyksi mainitaan jokin erilaisuuden kenttään luettava piirre.

Ote 14 ”*Välitunnin alussa kaksi isoa kuudesluokkalaista poikaa alkoivat käyttää pilkkanimiä kuten että olisin ollut tyhmä rilliaivo...*”

Kiusaaminen aiheuttaa usein pelkoa myös muissa ryhmän oppilaisissa. Se vaikuttaa yleensä useampiin oppilaisiin, ei vain kiusattuun ja kiusajaan. Oppilailla voi esimerkiksi olla pelkoja

siitä, että he muuttuvat jollain tapaa kiusatun kaltaiseksi ja joutuvat tästä syystä itsekkin kiusatuiksi. Paitsi kiusattu, myös muut ryhmän jäsenet, voivat kokea paineita mukautua ulkonäöllisiin normeihin jopa niin pahasti, että on uhaksi itselleen, esimerkiksi laihduttamalla liikaa. (Hamarus 2006, 193.)

Ulkonäölliset paineet, joiden mukaan pitäisi olla tietynlainen ja -näköinen, jotta ei ole erilainen, ovat tuotettuja. Tähän liittyy myös vahva sosiaalisen käyttäytymisen normi, ei saa olla esimerkiksi liian ujo ja hiljainen. Hamarus puhuu tuotetusta erilaisuudesta, jota hän määrittelee siten, että erilaiseksi mielletty asia nimetään ja tuodaan näin esille. Esimerkiksi media määrittelee lapsille ja nuorille normeja, joista poikkeamisen lapset ja nuoret mieltävät erilaisuudeksi. Tätä kautta muun muassa media tuottaa erilaisuutta. (Hamarus 2006, 161.)

Voiko asenne, jossa kaikkien vaaditaan olevan samanlaisia, kahlita ihmisten minuutta ja heidän taitojaan? Jos esimerkiksi poika on kiinnostunut tyttömäiseksi mielletystä lajista, ja on siinä vieläpä hyvä, voi kuitenkin olla niin, ettei hän uskalla harrastaa kyseistä lajia. Tätä kautta voi jäädä käyttämättä paljon potentiaalista taitoa, joka voi olla hyödyllistä myös muiden yksilöiden ja yhteiskunnan kannalta.

Toisaalta minuuteemme vaikuttavat erilaiset ajattelumallit kuten nykyisin vaikkapa se, että erilaisuutta tulisi suvaita. Esimerkiksi vielä 1970-luvulla erilaisia yksilöitä pyrittiin eristämään ja hoitamaan yhteisöstä erillään. Tässä näkyy myös diskurssien aikakausi- ja kontekstisidonnaisuus. Näin ollen ei voida ajatella, että erilaisuutta pitäisi vähentää, jotta kiusaaminen vähenisi. Oppilaiden on opittava kohtaamaan erilaisuutta ja sitä kautta hyväksymään sitä.

Suvaitsevaisuuteen päästään sietämisen kautta. Sietämiseen liittyy tietyllä tapaa kielteinen sävy, se on pakollista. Ihminen voidaan pakottaa sietämään jotain, muttei suvaitsemaan sisimmässään. Sietämisen avulla päästään kuitenkin kohti suvaitsevaisuutta. Lopulta suvaitsevaisuus voi johtaa jopa erilaisen yksilön kunnioittamiseen, johon liittyy positiivinen, aidosti arvostava sävy. (Hamarus 2006, 185.)

Toisaalta on ymmärrettävää, ettei teksteistä nouse esiin positiivisia asioita erilaisuudesta,

onhan lapsia pyydetty kirjoittamaan kiusaamisesta ja siihen liittyvistä mielikuvista. Selvää kuitenkin on, että erilaisuus ja kiusaaminen kulkevat lasten kirjoituksissa suorastaan käsi kädessä.

Yhteiskunta on auktoriteetti asemallaan ohjailnut lakiensa ja normiensä avulla erilaisuutta ja siihen suhtautumista jo keskiajalla. Esivalta määritteli, ja määrittelee edelleen, normeja kirjallisesti lakien muodossa. Esimerkiksi 1600-luvulla ruumiin vammasta pilkkaamisesta tuli kunnianloukkauksen veroinen rikos. Yhteiskunnan lisäksi myös media on jo satojen vuosien ajan vaikuttanut suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden käsittämiseen. Esimerkiksi erilaisten, aikanaan poikkeaviksi kutsuttujen yksilöiden esiintymisiin, niin sanottuihin ”freak show” -esityksiin suhtauduttiin lehdistössä kielteisesti 1850-luvulla, vaikka ne laillisia olivatkin. (Vilkuna 2010, 159, 161.)

Yhteiskunta ja esivalta yritti määrittellä normeja joiden mukaan kansan tulisi elää. Nämä normit olivat usein ehdottomia ja kirjallisia. Yhteisö kuitenkin vaikuttaa itse siihen, mitä normeja se hyväksyy ja miten se normeihin suhtautuu. Esimerkiksi kaikki 1500-luvulla eläneistä ihmisistä eivät sisäistäneet niitä normeja, joita yhteiskunta heiltä odotti. Yhteisön omilla tavoilla, haluilla ja arvoilla oli iso osa siihen, miten yhteiskunnan normeihin suhtauduttiin ja mitä hyväksyttiin. Lakeja ja niiden kautta syntyviä normeja oli kuitenkin noudatettava vähintään pintapuolisesta siinä määrin, että vallanpitäjät pysyivät tyytyväisenä. (Vilkuna 2010, 9.) Tämä pätee myös nykypäivään. Osa ihmisistä elää sääntillisesti lakien ja normien mukaan, kun taas toisessa ääripäässä on esimerkiksi ammattirikollisia, jotka eivät ole sitoutuneet yhteiskunnan säätämien lakien noudattamiseen.

Kuten yhteiskunnassa, myöskään koulussa oppilaille ei voida väkisin sisäistyttää normeja, joita nämä eivät ole valmiita hyväksymään. Yhteiskunta ja koulu kannustavat ja opettavat suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen, ainakin opetussuunnitelman ja lain perusteella. Oppilaat kuitenkin joka tapauksessa luovat keskuudessaan omat käsityksensä erilaisuudesta ja siitä, miten suhtautuvat siihen. Tämä on ryhmädynamiikalle ominainen toimintatapa.

4.2 Kateus; ”Esiintyy kateutta koska minulla sujuu hyvin koulussa”

Kateus syntyy, kun vertailemme itseämme muihin. Vertaillessamme kiinnitämme yleensä huomiota erityisesti eroihin. Kateus kohdistuu usein monelta osin erilaisuuteen, eritoten positiivisesti erottuvaan erilaisuuteen. Kateuteen kuuluu usein myös negatiivisia tunteita, kuten vihaa, syyllisyyttä ja häpeää. Kateus on yksi seitsemästä synnistä ja sitä on käsitelty paljon eri uskonnoissa, kaunokirjallisuudessa ja saduissa. (Lundell 2008, 13–17, 67.) Myös vanhoissa sananlaskuissa viitataan usein kateuteen, esimerkiksi ”*kateus on kaiken pahan alku ja juuri*” tai ”*vihreä kateudesta*”.

Kateus määritellään yleensä tuhoavana voimana, johon liittyy pelkästään pahansuopuutta kadehdittua kohtaan. Toiselle ei haluta suoda sitä hyvää, mitä hänellä on, ja pahimmillaan se halutaan tuhota. (Barrows 2002, 5.) Kielitoimiston sanakirjassa (2006) sana kateus määritellään näin: ”*toisen paremmuuden, varallisuuden, menestyksen tms. aiheuttama vihan- ja harminsekainen tunne.*”

Kateuden termiä käytetään kuitenkin myös viitatessa toisenlaiseen kateuteen, jolloin kateuden tarkoituksena ei ole tuhota toisen hyvää. Kateutta työyhteisössä tutkinut Susanna Lundell kutsuu tätä kateuden muotoa hyväksi kateudeksi (Lundell 2008, 16). Psykologisesta näkökulmasta kateutta tutkinut Kate Barrows (2002, 4–7) puhuu myös kateuden toisesta muodosta, jota hän kutsuu emulaatioksi eli jäljitteleväksi kateudeksi. Molemmille näistä hyvän kateuden määritelmistä on yhteistä se, että kateus toimii tietynlaisena motivaattorina ja inspiraationa. Tunteesta ei tule tuhoava, vaan luova voima. Yksilö pyrkii tunteen avulla saavuttamaan saman, mitä hän kadehtii.

Hyvästä ja pahasta kateudesta voidaan puhua myös yleistäen. Esimerkiksi, jos naapuri on kateellinen uudesta hienosta autosta ja hän käy sen vuoksi puhkaisemassa naapurinsa auton renkaat, voidaan tällöin puhua niin sanotusta pahasta kateudesta. Toisaalta, jos naapuri päättääkin tehdä ylitöitä ja säästää, jotta saisi samanlaisen auton, puhutaan hyvästä kateudesta. (Pursiainen 1995, 24.)

Sosiologi Francesco Alberoni (1993, 31–32) on esittänyt, että kateellinen henkilö kieltää yhteiskunnan pelisäännöt. Hän sanoo, että kadehtija toimii yhteiskunnan arvoja vastaan asettamalla ne kyseenalaisiksi. Kadehtija pakenee yhteisön kilpailulle määrittelemiä normeja, eikä hän suostu ylistämään voittajaa. Hyväksi kateudeksi voidaan puolestaan kutsua käyttäytymistä, joka innoittaa toimimaan yhteiskunnan arvostamalla tavalla. Alberoni mainitsee lisäksi, että niin sanottua hyvää kateutta voisi osuvammin kutsua kilvoitteluksi, jossa yhteiset pelisäännöt hyväksytään.

Kateus on monilta osin kulttuurisidonnaista. Esimerkiksi ruotsin kielessä kateudelle on monta eri sanaa. Sana *avundas* tarkoittaa hyvää kadehtimisen muotoa eli yksilö pyrkii saavuttamaan saman, mitä hän toiselta kadehtii. Sen sijaan sana *misunna* tarkoittaa pahaa kateutta, toiselle ei sananmukaisesti suoda sitä, mitä hänellä on. (Lundell 2008, 16.) Näiden sanojen lisäksi ruotsinkielessä on myös kolmas sana kateudelle, *avundsjuka*, joka viittaa sairauteen. (Lampén 1993).

Nimesimme seuraavan diskurssimme kateuden diskurssiksi. Kiusaamistutkimusten yhteydessä kateus mainitaankin yhtenä yleisimpänä syynä kiusaamiselle. Ei siis ole kovin hätkähdyttävää, että myös meidän aineistostamme tämä nousee esiin. Mutta kiinnostavaa on muun muassa se, miten kateudesta kirjoitetaan ja mitä sillä oikeutetaan.

Joistain teksteistä oli selvästi luettavissa kateuden piirteitä, vaikka itse sana kateus ei kirjoitelmassa mainittu kertaakaan. Esimerkiksi eräässä tarinassa, vastaaja on kuvaillut kiusaaja-Emmin kateuden tunnetta Tiina nimistä oppilasta kohtaan:

Ote 1 ”—kerran jalkapallopelissä kun olin maalivahtina ja peli oli päättymässä Tiina pääsi yksin läpi. Hän tuli kohti, veti ja teki maalin. Juuri silloin tuomari vihelsi pilliin ja peli päättyi. En voinut sietää sitä nöyryytystä ja sitä iloa minkä hän siitä sai. Kaikki tulivat onnittelemaan häntä. Se oli sietämätöntä! He pääsivät Lapin mestaruus turnaukseen ja voittivat sen.”

Edellisessä otteessa kateus kuvataan tyttöjen välisen kiusaamisen syynä ja ehkä jopa sen oikeuttajana. Kateuden kuvataan herättävän voimakkaita tunteita kuten vihaa ja häpeää, jotka

nousevat tekstistä esiin, kun kirjoittaja mainitsee sanan *nöyryytys* ja huudahduksen *se oli sietämätöntä*. Hän toimii kuin Alberonin kuvaama kateellinen henkilö, joka ei tunnusta yhteisiä sääntöjä (Alberoni 1993, 31–32). Toiselle ei suoda sitä iloa, minkä hän on reilulla pelillä ansainnut. Yleisiä pelisääntöjä vastaan halutaan kapinoida.

Ote 2 ”—*Ja Lauri ei osaa edes uida altaan toiseen päähän!*” ”—*Eikö?! No onpas se sitten tosi huono.*” Lopulta pojat juoksevat Laurin ohi ja tönäisevät hänet kuralätäkköön. ”*Laurille tuli itku koska hänen uudet hienot lenkkarinsa on nyt ihan kurassa.*”

Toinen ote kertoo poikien välisestä kiusaamisesta, jonka syyksi voidaan tulkita kateus. Tarinassa Lauria kiusataan, koska kukaan ei halua olla hänen kanssaan välitunnilla. Muut luokan pojat nauravat Laurille ja pilkkaavat häntä hänen kuultensa.

Tarinan kiusaamiseen voi toki liittyä jokin muukin syy kuin kateus, mutta tulkitsimme, että *uudet hienot lenkkarit* ovat olleet syynä siihen, miksi muut pojat ovat häntä tässä tapauksessa kiusanneet. Tönäisy kuralätäkköön näyttää olleen suunnitelmallista, on haluttu tuhota toisen hyvä, jota itse on kadehdittu. Päivi Hamaruksen (2006, 125) mukaan kateus esimerkiksi merkkivaatteista saattaa johtaa kiusaamiseen. Toisaalta syynä kiusaamiseen voi olla myös epämuodikkaat vaatteet tai normista poikkeava pukeutuminen. Toisin sanoen oppilaat eivät saa erottua normista ja muusta massasta.

Tällainen samanlaisuuden vaatimuksen diskurssi liittyy oleellisesti erilaisuuden diskurssiin, jota olemme jo aiemmin käsitelleet. Tähän otteeseen liittyy selkeästi myös väkivallan diskurssi, joka kietoutuu kateuteen. Negatiiviseen kateuteen voi kuulua äärimmillään väkivaltaa toista tai toisen omaisuutta kohtaan (Barrows 2002, 5).

Seuraavassa otteessa, jossa tarinan päähenkilö Lauri on kiusaaja, kateuden kohde kerrotaan suoraan, ja se tukee Hamaruksen tulkintaa kateuden syistä, kuten vaatetuksesta (Hamarus 2006, 125).

Ote 3 ”*Kiusaaminen oli koulussa sellaista että minä olimme hyvin kateellisia Ollille joka oli oppilas jota kiusasimme. Hän oli saanut todella hienon takin ja mekin*

halusimme sellaisen takin. Odotimme sopivaa hetkeä ja menimme hänen luokseen ja sanoimme että takki oli hyvin ruma. sitten lähdimme pois.”

Tarinassa pojat haluavat samanlaisen takin, koska se on heidän mielestään *todella hieno*. Kateus aiheuttaa kuitenkin sen, että pojat vähättelevät takkia. Toiselle halutaan aiheuttaa paha mieli. Kertomuksessa pojilla itsellään ei todennäköisesti ole mahdollista saada samanlaista takkia, joten he turvautuvat vähättelyyn.

Hamaruksen tutkimuksen mukaan oppilaat ovat hyvin tietoisia kulttuurisista normeista, joihin kuuluu muun muassa se, että leuhkiminen, kerskuminen tai itsensä tuominen ylikorostuneesti esille on paheksuttavaa (Hamarus 2006, 124–125). Tämä tulee esille alla olevasta otteesta, jossa Lauria on kiusattu.

Ote 4 ”Yksi kaverini sanoi, että kiusaaminen voi johtua siitä, että leuhkin aina kaikella. Tarkemmin ajatellen, olen aika leuhka. uudella mailalla ja 100 euron kengillä leuhkin viimeksi. Kiusaajat taitavat olla kateellisia minulle. Toisaalta, heistä voi tuntua todella pahalta. Kun he kaatoivat minut jäälle, minulta murtui ranne. En ole siitä mitenkään murheissani tai suuttunut, sillä oma vikanihan se oli. Ei kannata leuhkia.”

Kiusattu tunnistaa käyttäytyneensä kulttuuristen normien vastaisesti. Hän myös asettuu kiusaajien asemaan toteamalla, että *heistä voi tuntua todella pahalta*. Hän ymmärtää, että kateus on epämiellyttävä tunne. Kiinnostavaa tekstissä on, että kateuden kohde pitää tuhoavaa kateutta oikeutettuna. Tähän tekstiin sopisi vanha suomalainen sananlasku: *”Kell' onni on, se onnen kätkeköön”*. Merkille pantavaa on, että kateuden yhteydessä syyllinen kiusaamiseen on kateuden kohde. Kiusattu pitää itseään selkeästi syyllisenä tapaukseen, jossa häntä kohtaan on käytetty fyysistä väkivaltaa.

Teksteistä on luettavissa piirteitä, joiden mukaan kateuden kohdetta on luvallista rangaista siitä, että hänellä on jotain, mitä joku toinenkin haluaisi. Yleisesti ottaen negatiivinen kateus oli syynä kiusaamiseen sekä tytöillä että pojilla. Molemmilla esiintyi kateutta koulumenestyksestä tai muusta taidosta, kuten maalinteosta jalkapallopelissä otteessa 1. Kuitenkin ainoastaan pojilla kateus kohdistui johonkin materiaan, kuten on huomattavissa

otteissa 2, 3 ja 4. Tyttöjen vastauksista ei ollut luettavissa tämäntyyppistä kateutta. Lisäksi pojat puhuivat kateudesta kaiken kaikkiaan tyttöjä useammin.

Vuoden 2005 nuorisobarometrissä 15–29-vuotiaiden nuorten miesten ja naisten välillä oli selkeä ero liittyen arvoihin ja tavoitteisiin. Miehet pitivät aineellista hyvää tavoiteltavampana asiana kuin naisvastaajat. Miesten tärkeimpinä pitämiin asioihin lukeutui aineellinen hyvinvointi. Naisilla puolestaan korostuivat aineettomat arvot. (Myllyniemi 2005, 42–44 & 59.) Tämän tyyppinen asia näkyy myös meidän aineistostamme nousevassa kateuden diskurssissa. Pojat puhuvat useammin kateudesta liittäen siihen erityisesti kateuden aineellisiin asioihin.

Koulumenestys on yhteiskunnallisesti suotavaa ja yhteisön kannalta hyväksi. Myös luovuus ja innovatiivisuus ovat asioita, joita muun muassa työmarkkinoilla pidetään valttina (Lundell 2008, 67). Toisen menestys voidaan kuitenkin kokea uhkana, jos kilpailu on kovaa. Työelämää tutkinut Juha Siltalan mukaan kilpailun koveneminen on lisännyt työtovereihin kohdistuvaa kateutta (Siltala 2007, 333–338). Onko mahdollisesti myös kouluissa nähtävissä kilpailun kovenemistä? Vaikka aineistossamme ei puhuta toisen menestymisestä uhkana, voidaan olettaa, että uhka on kuitenkin olemassa. Toisen koulumenestys voidaan kokea uhkana siirryttäessä esimerkiksi jatko-opintoihin ja työelämään.

Monissa teksteissä kateutta pidetään irrallisena määreistä *koviksen esittäminen* tai *tyhmyys*, kuten seuraavissa lainauksissa.

Ote 5 ”*Emmi on kateellinen tai hän esittää kovista.*”

Ote 6 ”*Lauri kiusaa siksi koska hän on kateellinen tai tyhmä.*”

Edellisissä otteissa kateus irrotetaan muista selkeästi negatiivisista ominaisuuksista. Näin tehdään myös otteessa 7.

Ote 7 ”*...ehkä isot olivat kateellisia hänelle hänen hyvän koulumenestyksensä takia tai ei... he halusivat vain kiusata ja olla ilkeitä...*”

Näin tuodaan ilmi, että kiusaaja ei ole yhtä aikaa esimerkiksi kateellinen *ja* ilkeä, vaan hän on kateellinen *tai* ilkeä. Vaikka kateuteen saattaakin liittyä ilkeitä tekoja, kuten esimerkiksi väkivalta toista kohtaan, näiden ilkeiden tekojen syynä ei kuitenkaan ole ilkeä luonne, vaan inhimillinen kateuden tunne. Näin ollen teksteissä, joissa kateutta käsitellään, kateellista yksilöä ei itsessään pidetä tyhmänä eikä ilkeänä. Sen vuoksi kateutta voidaan pitää jossain määrin hyväksyttävänä. Tätä kautta kateudesta muodostuu tietyllä tapaa inhimillinen ominaisuus.

Kirjoitelmissa kiusaamista selitetään kateudella lähes samalla tavalla kuin esimerkiksi lapsen itsekeskeisyyttä voidaan selittää sillä, että hän on vielä pieni. Kateus tuntuu olevan tietyllä tapaa hyväksyty ja ymmärrettävä tunne, josta voi seurata negatiivista käytöstä ja kiusaamista. Sen sijaan pelkkä ilkeys on asia, jota ei ole niin helppo hyväksyä, eikä siihen ole kovin helppo samaistua. Ilkeydessä on tavallaan jotain hallitsematonta ja arvaamatonta. Sitä kautta ilkeyden voi kokea pelottavana piirteenä.

Kirjoitelmissa, joissa kateus mainitaan kiusaamisen syyksi, ei nouse yhtään niin sanottua positiivisen kateuden piirrettä. Yhdessäkään kirjoitelmassa kateus ei johda itsensä kehittämiseen. Kateuden kohteelle halutaan ainoastaan paha, toisen hyvä halutaan tuhota tai sitä vähätellään. Kiusaaminen johtaa vastauksissa ainoastaan pahaan eli negatiiviseen kateuteen. Toisaalta oppilaita pyydettiin kirjoittamaan kiusaamisesta, mikä lienee aihe, josta positiivista kateutta on vaikea löytää.

Vertaillaanko itseä toisiin liikaa ja ovatko ihmiset sen seurauksena kateellisia kaikille, jotka tuntuvat pärjäävän paremmin? Toisen hyvä on uhka omalle hyvälle. Onko kilpailusta tullut niin kovaa, että Alberonin (1993, 19.) määrittelemästä kilvoittelusta on tullut entistä hankalampaa? Alberoni puhuu kilpailevan kateuden yhteydessä myös masennusta aiheuttavasta kateudesta, jossa kateus ei herätä yksilöä oppimaan, vaan hän kokee, ettei hänen suhteensa ole enää mitään tehtävissä. Onko tervekilpailu muuttunut epäterveeksi, jolloin se aiheuttaa pelkästään masennusta ja ahdistusta? Kilpailussa ei enää yksinkertaisesti pärjätä, vaikka peliä haluttaisiinkin pelata reiluilla säännöillä.

Esimerkiksi televisio on täynnä erilaisia kilpailuun perustuvia tosi tv-sarjoja, kuten Idols ja Big Brother. Kyseisissä ohjelmissa on yleensä äänestys, johon yleisö vaikuttaa äänestämällä omaa suosikkiaan tai inhokkiaan. Kilpailijat pudotetaan jakso jaksolta ja viimeiseksi jäänyt kilpailija voittaa paitsi palkinnon myös yleistä arvostusta. Media vaikuttaa lasten ja nuorten asenteisiin, arvoihin sekä käsityksiin maailmasta (Salokoski & Mustonen 2007, 33). Tätä kautta media vaikuttaa osaltaan kilpailun kiristymiseen, jossa tavoitellaan ainoastaan voittoa.

Myös työpaikoilla ylikorostunut kilpailu vaatii ihmisiä erottautumaan muista entistä selvemmin ja ihmisten on kilpailtava omasta paremmuudestaan jatkuvasti. Kilpailun kovuus aiheuttaa kuitenkin sen, että erottautuminen käy entistä vaikeammaksi, mikä voi lopulta johtaa kyynänpääteknikkaan ja kiusaamiseen. (Reinboth 2006, 39.) Akavan työelämän tutkija Ulla Aitta viittaa Opettaja-lehdessä (2012/13.) työelämän muutoksia koskeviin tutkimuksiin, joissa on todettu, että yksilöiden ja yksiköiden kova kilpailu ei luokaan enää hyvää tulosta, vaan aiheuttaa entistä enemmän kyräilyä, kateutta ja kiusaamista. Aitta toteaa myös, että koulutus ja työelämä ovat sidottu tiiviisti yhteen. Koulu opettaa meille valmiuksia ja asenteita, joita myöhemmin tarvitsemme työelämässä.

Lundell puhuu myös siitä kuinka kilpa-asetelma, jossa toisen voitto merkitsee toisen tappiota, esimerkiksi tietystä virasta kilpailtaessa, on monelta osin ongelmallinen. Hänen mukaansa tällainen asetelma ei motivoi yhteispeliin. Kateus on luonnollinen tunne, eikä lasta voi kieltää olemasta kateellinen. On kuitenkin tärkeää, että lapsille tarjotaan työkaluja kateuden tunteiden käsittelemiseen. (Lundell 2008, 61–62.)

4.3 Epätasa-arvo; ”Se on aivan epäreilua”

Lukiessamme aineistoa huomasimme, että kiusaamiseen liittyy usein ajatus tasa-arvoisesta kohtelusta, tai ennemminkin sen puutteesta. Oppilaat kohtaavat ilmeisesti säännöllisesti tilanteita, joissa he kokevat tulleen kohdelluksi epätasa-arvoisesti.

Kielitoimiston sanakirja määrittelee tasa-arvolla tarkoitettavan samanarvoisuutta kaikkien ihmisten kesken. Tasa-arvo on myös virallinen osa perusopetuksemme arvomaailmaa. Tavoitteena on kasvattaa suvaitsevaisia ja tasa-arvoisia kansalaisia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.) Aineistomme perusteella voidaan olettaa, että oppilaat ovat sisäistäneet tasa-arvon vaatimuksen omaan ajatteluunsa. Tasa-arvoisen kohtelun puute oli nimittäin usein syynä kiusaamiseen saamissamme vastauksissa. Useimmissa tapauksissa mainitaan, että kiusattu on saanut opettajalta erilaista kohtelua, minkä vuoksi häntä on päätetty kiusata, kuten seuraavassa lainauksessa.

Ote 1 ”*Se on aivan epäreilua kun opettajat kohtelevat häntä eri tavalla kuin meitä.*”

Tasa-arvo näyttäytyy selkeästi vaatimuksena, kun sitä ajatellaan tekstien kautta. Oppilaiden harmi epätasa-arvoisesta kohtelusta kohdistuu kiusaamisena siihen, jota on kohdeltu eri tavoin. Teksteistä ei nouse esiin perusteltuja syitä sille, että oppilaita on kohdeltu eri tavoin. Esimerkiksi eriyttäminen koulussa edellyttää usein hieman erilaisia ja erimääräisiä tehtäviä eri oppilaille. Oppilaat voivat kuitenkin pitää tätä kiusaamiseen oikeuttavana eriarvoisuutena, kuten seuraavassa käy ilmi.

Ote 2 ”*Useimmat oppilaat kiusaavat toisia kun toiset saavat enemmän kehuja ja vähemmän kotiläksyjä.*”

Aineistomme perusteella voidaan pitää selvänä, että oppilaat odottavat opettajan kohtelevan kaikkia samalla tavalla. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että opettaja avaa toimitapojaan ja toimintansa syitä tarvittaessa oppilaille sekä reflektoi omaa toimintaansa. Camilla Reinboth, joka on erikoistunut työn ja organisaatioiden kehittämiseen, on myös kiinnittänyt huomiota tasa-arvon tarpeeseen. Esimerkiksi työpaikoilla epäoikeudenmukainen kohtelu voi lisätä

työntekijässä turhaumista, mikä voi purkautua kiusaamisena. Esimiehen tulee kiinnittää erikseen huomiota siihen, että hän toimii oikeudenmukaisesti ja avoimesti, jotta vääryyden kokemisen tunteilta vältytään. (Reinboth 2006, 121.)

Tasa-arvo kytkeytyy osaltaan kateuteen, myös muiden kuuluisi saada se, mistä ollaan kateellisia. Toisinaan kateuden syy on koulumenestys, jota voidaan selittää eriarvoisella kohtelulla, vaikka pohjalla voi olla kovempi työmäärä tai erilaiset taitotasot.

Koulussa kaikkien tulisi olla tasa-arvoisia ja saada kokea itsensä hyväksytyksi yhteisön jäseneksi (POPS 2004, 14 & 249). Tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden vaatimus on kirjattu myös lakiin ihmisen perusoikeudeksi (kts. esim. Perustuslaki 731/1999 2: 6 §). Teksteistämme nousee esiin ennen kaikkea kiusaamiseen liittyvä eriarvoinen kohtelu, joka toimii kipinäenä kiusaamisen alkamiselle.

Tasa-arvoisuuteen liittyvä termi, ehkä tasa-arvoa lähemmin lasten maailmaan kuuluva, on reiluus. Myös reiluus mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, esim. 217) asiana, joka lasten tulisi omaksua omaan toimintaansa. Kuten tasa-arvo, myös reiluus on osa aatemaailmaa, jossa elämme ja jonka varaan esimerkiksi opetussuunnitelma on rakennettu. Oppilaat odottavat opettajan kohtelevan kaikkia reilusti, tämä tulee ilmi myös rangaistusten jaossa. Esimerkiksi eräässä kirjoitelmassa kiusaaja-Emmi ei halua mennä palaveriin, jossa kiusaamista selvitetään.

Ote 3. *”Ei Hannakaan joutunut mihinkään vammaseen palaveriin, vaikka se on kiusannut---, Emmi huusi raivoissaan.”*

Kirjoitelmasta nousee selkeästi esiin se, että Emmen kerrotaan kokevan tulleen kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti toiseen kiusaajaan verrattuna. Tämän tyyppinen epätasa-arvoinen kohtelu johtaa kirjoittajan mukaan *raivoisaan huutamiseen*, minkä voi tulkita tunteenpurkaukseksi joka johtuu epäoikeudenmukaisesta kohtelusta. Kirjoittajan mukaan etenkin itsen kohdistuvaan epätasa-arvoiseen kohteluun voidaan suhtautua hyvin tunnepitoisesti.

Kiusaajat ovat usein hyviä puhumaan itsensä tilanteesta, jossa he ovat jääneet kiinni kiusaamisesta. He voivat syyttää kiusattua tai toisia oppilaita, mutta pyrkivät selittämään itsensä eroon asiasta. (Olweus 1992, 87.) Aineistossamme oppilaat kirjoittavat kiusaamisen syyksi käyvän sen, että kiusaajaa itseään on aiemmin kiusattu. Tarinoissa yksi selkeä piirre on, että kiusaaja pyrkii perustelemaan kiusaamisen ymmärrettäväksi sillä, että hän on ollut aiemmin uhri. Tarinoissa pidetään selkeänä sitä, että vahinko laitetaan niin sanotusti kiertämään. Esimerkiksi tällä tavoin kiusaaja Emmi perustelee omaa toimintaansa, kuten seuraavassa.

Ote 4 ”*Mua on kiusattu paljon enemmän, mitä mä muita.*”

Omaan kiusaamiseen vetoaminen kertomuksissa selvästikin vähättelee kiusaamista. Kuten Emmi edellisessä otteessa, mainitessaan, että häntä ei ole vain kiusattu, vaan häntä on kiusattu enemmän. Tätä kautta hän selittää, ettei ole toiminut niin huonosti kuin moni muu ja hänen toimintansa on ollut vähäpätöisempää kuin muiden kiusaajien. Toisaalta asiaan liittyy tasa-arvon vaatimus tai ennemminkin sen suoma oikeutus. Kirjoituksesta on luettavissa, että jos on joutunut kiusatuksi, niin on oikeus kiusata myös muita.

Tasa-arvo ja reiluus ovat tärkeitä asioita, joita tulee aktiivisesti opettaa. Tasa-arvoinen kohtelu ei kuitenkaan tarkoita samanlaista kohtelua kaikille, esimerkiksi heikommalta ei vaadita samaa kuin taitavalta. Tällainen positiivinen erityiskohtelu on asia, josta tulisi kertoa lapsille. Myös opettajan ja vanhempien avoimuus on tärkeää, luonnollisesti on myös muistettava pyrkiä tasa-arvoiseen kohteluun.

4.4 Kosto; ”Me haluttiin antaa sille opetus”

Monet lapset ja nuoret joutuvat päivittäin kokemaan väheksyntää, syrjintää ja väkivaltaa muilta vertaisiltaan. Ryhmästä poissulkeminen sekä henkinen ja fyysinen väkivalta, etenkin pitkittyneinä ja ilman aikuisten riittävää puuttumista asiaan, voivat ymmärrettävästi aiheuttaa yksilössä vihan tunteita. Tämä tunne voi äärimmilleen vietyä kehittyä raivoksi, joka saattaa synnyttää väkivallan ja koston kierteen. Esimerkiksi koulusurmia käsittelevissä tutkimuksissa mainitaan usein surmien yhtenä syynä kosto, jonka on aiheuttanut epäoikeudenmukaiset kokemukset, kuten yhteisön ulkopuolelle joutuminen ja hylkääminen. Kosto voi tuntua tällöin jopa ainoalta ratkaisulta, jonka avulla yksilö voi tuoda kokemansa vääryyden julki. (Fried 2009, 2–3; Punamäki, Tirri, Nokelainen & Marttunen 2011, 37–38.)

Lapset puhuvat usein koston liitettävistä asioista kirjoittaessaan kiusaamisesta. Tästä syntyy koston diskurssi. Kostomentaliteetti nousee esiin erityisesti kirjoituksissa, joissa kerrotaan, että oppilasta itseään on kiusattu aiemmin. Ensimmäisessä otteessa kosto tulee äärimmäisen selkeästi esille sanana *kostaa*.

Ote 1 ”Ehkä Lauria on kiusattu aiemmilla luokilla joten hän olisi voinut kostaa ja kerätä vaikka puolelleen isompia kavereita ja alkaa kiusaamaan niitä jotka ovat häntä paljon heikompia.”

Tässä kirjoitelmassa kostamiseen tarvitaan taustavoimiksi *isompia kavereita* ja kostaminen kohdistuu heikompiin, joita ei tarkemmin määritellä. Kiusatuksi käy tässä tapauksessa kuka vain, kunhan he vain ovat heikompia kuin kiusaaja taustajoukkoineen. Koston uhreiksi eivät joudu vain ne, jotka ovat vastuussa kostettavasta teosta tai hyväksyneet tapahtuneen, vaan uhreiksi voivat joutua myös ne, jotka paikalla sattuvat vain olemaan (Fried 2009, 2).

Toisaalta esimerkiksi otteessa 2 kiusatuksi koston uhriksi valikoituu myöhemmässä vaiheessa vain yksi henkilö. Tämän valikoinnin laukaisee kateus jalkapallopelissä tehdystä maalista ja sen tuottamasta voiton mielihyvästä. Aluksi Emmiin kerrotaan kiusanneen kaikkia, joita on voinut ja koston siten sitä, että häntä on kiusattu aiemmin.

Ote 2 ”kiusaan muita koska minua kiusattiin ensimmäisellä luokalla. Heti kun kiusaaja vaihtoi koulua aloin kiusata muita. Ensin kiusasin kaikkia, mutta sitten kerran jalkapallo pelissä kun olin maalivahtina---hän teki maalin---ja peli päättyi---kaikki tulivat onnittelemaan häntä. se oli sietämätöntä---Siitä lähtien olen kiusannut häntä sen minkä ehdin.”

Tekstissä kiusaajan ei kerrota toimivan voimakkaiden tunnetilojen vallassa, vaan hän kosta häviötään myöhemmin. Zygmunt Bauman kuvailee affektiivista toiminta suunnittelemattomaksi, jolloin toimitaan ajattelematta ja tunteiden sokaisemana. Kosto puolestaan on suunnitelmallista ja etukäteen mietittyä toimintaa. Näin ollen kosto ei ole pakottava affektiivinen teko. (Bauman 1997, 139–140.)

Ote 3 ”Kiusaaminen on ollut minun mielestä tarpeellista, koska kukaan ei ole minun kaveri ja aijon siksi kiusata heitä. Siihen ei ole osallistunut muita oppilaita. Minulla on yksinäistä ja tylsää välitunneilla.”

Otteessa 3 kiusaaminen koetaan *tarpeelliseksi*, jolloin muille oppilaille halutaan antaa opetus tai rangaistus. Lapsille, joita vertaisryhmä kohtelee huonosti, saattaa syntyä vihan ja aggression tunteita sekä toiveita kostamisesta (Laine & Neitola 2002, 31). Muille halutaan kosta oma mielipaha, jonka he ovat aiheuttaneet. Tässä tapauksessa mielipahan aiheuttaa yksinäisyys ja tylsyyden tunne. Yhteisöllisyys on eräs ihmisen luonnollisimmista ominaisuuksista, sen vuoksi halu kosta yksin jääminen on myös ymmärrettävää.

Olisikin tärkeää, että lapsi tulisi hyväksytyksi omassa vertaisryhmässään, sillä jos hän on siinä jatkuvasti torjuttu, alkaa hän helposti pitää itseään epäonnistuneena. Lapsen myönteinen kehitys ei tarvitse välttämättä korkeaa sosiaalista asemaa, mutta olisi tärkeää, että kavereita olisi edes muutama. Sosiaalinen asema vaikuttaa siis monella tavalla lapsen ja nuoren hyvinvointiin. Esimerkiksi torjutuilla nuorilla esiintyy enemmän ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta kuin suosituilla. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2007, 148.)

Etenkin nuoruusiässä vertaisryhmä tulee nuorelle tärkeäksi ja vertaiset tarjoavat

yhteenkuuluvuutta ja läheisyyttä. Nuoruusiässä uusien suhteiden luominen on oleellinen osa kehitystä. Nuoruusiässä tullessaan lapsi alkaa irtautua vanhemmistaan, varsinkin tässä prosessissa vertaisilla on iso rooli. (Nurmi 1995, 259–260.)

Kosto ja rangaistus kietoutuvat käsitteinä toisiinsa. Näin koston diskurssiin liittyy myös rangaistuksen näkökulma. Kosto pitää sisällään rangaistuksen, mutta rangaistus ei aina ole kosto. *Koska*-sana kertoo alla olevassa otteessa kiusaamisen syyksi huonouden liikunnassa. Ei ole syytä olettaa, että kiusaaja-Lauri varsinaisesti kostaisi jotain. Hän haluaa rangaista kiusattua normista poikkeamisesta, mikä tässä tarinassa on sitä, että kiusattu on huono liikunnassa.

Ote 4 ”*Minä kiusasin Taunoa koska hän on huono liikunnassa minä pilkkasin häntä ja tönin...*”

Yllä olevassa otteessa kiusaaminen toimii selkeästi rangaistuksena kiusatulle. Otteessa 5 puolestaan kiusaaminen toimii sekä rangaistuksena että kostona. Kiusatulle kostetaan ja samalla häntä rangaistaan oletetusta varkaudesta, jota pidetään kiusaamisen pääsyyntä. Toisaalta Emmi kiusaaja rankaisee ystävineen kertomuksen kiusattua myös normista poikkeamisesta, erilaisesta ulkonäöstä. *Muutenkin*-sanalla ulkonäön vuoksi kiusaaminen kuitenkin toisarvoistetaan, kiusattua rangaistaan ennen kaikkea varkaudesta.

Ote 5 ”*Kiusasimme Anna-Kaisaa, koska hän varasti Oonalta kerran kalliin rannekorun ja muutenkin hän on hirvittävän ruma. --- Me haluttiin antaa sille opetus...*”

Edellisessä kiusattu on toiminut normien ja jopa lain vastaisesti varastaessaan korun. Kirjoitelmassa tytöt ottavat niin sanotusti oikeuden omiin käsiinsä. *Antaa sille opetus* viittaa siihen, että kiusaajat toimivat oikein ja perustellusti. Tässä tapauksessa kiusaaminen ei ole satunnaista, vaan sitä on suunniteltu etukäteen. Tytöt ovat tienneet haluavansa ja aikovansa rangaista kiusattua.

Meitä yritetään kasvattaa pois kostamisen mentaliteetista, mutta samaan aikaan jotkut hyväksyvät sen, esimerkiksi on vanhempia, jotka neuvovat lapsiaan kostamaan epäasiallisen

kohtelun. Toisaalta yhteiskunnan rangaistussäädäntö voi näyttäytyä kostamisena rikoksen tehnyttä yksilöä kohtaan, etenkin lapsen silmin.

Kostamisen tematiikka käsittelee myös tanskalainen elokuvaohjaaja Susan Bier elokuvassaan *Kosto* (2010), joka käsittelee koulukiusaamista. Elokuva kuvaa helposti syntyvää koston ja väkivallan kierrettä ja sen oikeutusta sekä lasten että aikuisten näkökulmasta. Koston ja väkivallan kierre on tuttu myös historiasta ollen osa myös nykypäivää, esimerkiksi monet heimojen ja muiden ryhmien sodat ovat syntyneet väkivallasta ja siitä seuranneesta koston kierteestä (Fried 2009, 2–3).

5 Toimijoiden diskurssi

5.1 Kiusaajan ja kiusatun subjektipositiot kiusaamisesta kirjoitettaessa

Kiusatulla ja kiusaajalla on omat subjektipositionsa. Analysoidessamme aineistoa huomasimme kuitenkin, että nämä subjektipositiot kietoutuvat toisiinsa kiusaamisen diskurssissa. Tästä syystä päädyimme tarkastelemaan niitä samassa luvussa, pitäen ne kuitenkin erillisinä subjektipositioina.

Yleensä uutta oppilasta testataan hieman. Testaamisella Pikas tarkoittaa leikkimielistä kiusaamisen esiasetta, jonka avulla selvitetään mitä uusi henkilö kestää ja millainen hän on luonteeltaan. Etenkin oppilasta joka aiheuttaa muissa hämmennystä piirteillä, jotka eivät muiden mielestä sovi samaan yksilöön, testataan usein pidempään. Yleensä testaaminen jatkuu, kunnes testattava saadaan luokiteltua sopivaan kategoriaan, esimerkiksi kiivas, mutta mukava. Jos oppilasta ei saada luokiteltua, voi testaaminen muuttua kiusaamiseksi. Kiusaaminen vaatii kuitenkin aina ryhmän hyväksynnän ja paineen. (Pikas 1990, 71–72.)

Testaamisesta lähtevä toiminta näkyy seuraavassa otteessa. Henkilön tullessa uutena hän joutuu ihonvärinsä vuoksi erityiseen testaukseen. Testaaminen muuttuu pian kiusaamiseksi.

Ote 1 ”Kaikki alkoi siitä kun tulin uutena oppilaana Kallionrannankouluun. Minä olen muuttanut ulkomailta Suomeen, eli olen tummaihoisen. Ensimmäisenä koulu päivänä Veeti alkoi nimitellä minua neekeriksi. Sitten myös Kalle, Jaakko, Minna ja Heidi ryhtyivät siihen. --- Viikon kuluttua asia vain paheni, he ottivat minun reppuni koulumatkalla ja heittelivät sitä keskenään. Seuraavana päivänä he taas nimittelivät minua, heittelivät reppuani ja tönivät. Sitä jatkui kuukauden ja siitä puoli vuotta.

Kiusaamistilanteessa kiusattu on altavastaajana ja kiusaaja käyttää valtaa. Tilanne voi kuitenkin kääntyä toisinpäin, kun kiusaamistilannetta selvitetään. Tällöin kiusatun on mahdollista päästä sanelemaan anteeksiantonsa ehdot. Vivien Burr on kirjoittanut tämän tyyppisestä subjektipositioiden vallan vaihtumisesta toimijoiden välillä. Tällainen vallanvaihdos tarvitsee kuitenkin tietyn tyyppisen tavallisuudesta poikkeavan tilanteen

kääntyäkseen. Tällöinen tilanne voi syntyä esimerkiksi, jos opettaja menettää hetkellisesti ryhmän hallinnan. (Burr 1995, 149–150.)

Ote 2 ”Minä, Lauri kiusasin eilen Leoa. löin häntä turpaan ja uitin hänet lumessa olen hyvin pahoillani vastasi Lauri. Leo taas vastasi: ”Saat anteeksi kunhan et enää koskaan kiusaa ketään”. Lauri vastasi: ”minä lupaan olla kiusaamatta ketään enää koskaan”.”

Otteessa 2 kiusaaja kertoo olevansa hyvin pahoillaan. Tällöin kiusatulla on valta päättää, antaako hän anteeksi vai ei. Tässä lainauksessa kiusattu ei pelkästään anna anteeksi, vaan hän esittää vaatimuksen anteeksiannolle. Samalla kiusattu vaatii kiusaajaansa myöntämään uudelleen syyllisyytensä. Kiusattu muistuttaa, että kiusaaja on toiminut väärin ja hänen on luvattava, ettei käytös toistu uudelleen. Näin kiusattu käyttääkin saamaansa valtaa, jonka hän saa siitä, että kiusaaminen on yleisesti tuomittua. Tämän tyyppinen vallanvaihdos on mahdollinen etenkin tilanteissa, jossa aikuisia on paikalla kiusatun tukena. Subjektipositio, jossa kiusattu on vahva ja käyttää valtaa on kuitenkin lyhytaikainen. Toimijan asemat eroavatkin usein siinä, kuinka kauan ne kestävät (Alasuutari 2007, 178).

Opettaja tai muu aikuinen ei ole samalla tavalla osa lasten ryhmää kuin kouluikäiset lapset itse. Tästä syystä heillä ei ole samanlaista riskiä joutua ryhmän valtapelin nappulaksi. Tämän vuoksi aikuiselle on helpompaa puuttua kiusaamiseen kuin ryhmän vertaisilla. Aikuinen voi kuitenkin kiusaamistilanteeseen puuttuessaan järkyttää luokan valtasuhteita huomattavasti. (Hamarus 2006, 175–176.)

Aikuiset voivat käytännössä valvoa sitä, ettei ketään kiusata, ainoastaan silloin, kun ovat samassa paikassa oppilaiden kanssa. Kiusaajan valta-asema voi säilyä myös tilanteessa, jossa aikuisia on paikalla. Esimerkiksi seuraavassa lainauksessa kuvataan kiusatun pysyvän pelon tunteen vallassa, vaikka tilannetta ollaan jo ratkomassa palaverissa. Tässä tapauksessa subjektipositiot ovat pysyvämpiä, eikä niistä päästä täysin eroon, vaikka paikalla on aikuisia, jotka varmistavat, että kiusaamista ei tule tapahtumaan kyseisessä tilassa.

Ote 3 ”Palaveriin tulee kiusaajat, kaksi isoa tyttöä, ja kaksi pitkää poikaa, --- Emmiä alkaa pelottaa, mutta jos he alkavat kiusaamaan, Emmen vanhemmat näkevät sen.

Mutta kiusaajat vain katsoivat Emmiä ja hänen vanhempiaan pitkään. --- Saisinko selostuksesi Emmi? Opettaja kysyi. Emmi nyökkäsi ja antoi hitaasti lapun opettajalle.”

Kiusattu pelkää kiusaamisen jatkuvan taas, mutta hänelle tuo turvaa tieto siitä, että vanhemmat ovat paikalla. Kiusaajilla on otteessa valta koko ajan kiusattuun nähden, eikä kiusaajalle synny samanlaista valtaa kuin otteessa 2, jossa kiusattu sanelee ehtoja. Otteessa 3 kiusattu on suorastaan kauhusta jäykkänä. Lappu, jossa on selostus kiusaamisesta, annetaan opettajalle *hitaasti*, kuin peläten kiusaajien reaktiota. Kiusattu ei myöskään saa sanaa suustaan, vaan *nyökkää* opettajan puhuessa hänelle.

Kiusaajia kuvaillaan usein uhmakkaiksi heidän toimintansa kautta. Kiusaaminen on joissain teksteissä ilkeältä lukeutuvaa käyttäytymistä, toisten tavaroita esimerkiksi varastetaan tai vaurioitetaan.

Ote 4 ”He haukkuivat, nimittelivät ja varastivat tavaroita.”

Ote 5 ”...työnsin Matun punaisen kärryn alamäkeen. --- tajusin vasta kotona, että olin työntänyt kärryn jossa oli tavaraa monien kymppien arvosta.”

Edellisessä tapauksessa kiusaaja on toiminut hetken mielijohteesta, hän kertoo *tajunneensa vasta kotona*, että kärryssä oli arvokasta tavaraa. Uhmakkuus ilmenee myös siten, että kiusaajien kirjoitetaan puhuvan kovempi äänisesti kuin kiusattujen.

Ote 6 ”Ei Hannakaan joutunut mihinkään vammaseen palaveriin... --- Emmi huusi raivoissaan”

Esimerkiksi otteessa 6 kiusaaja huutaa ja kyseenalaistaa auktoriteetin asettaman palaverin, jossa kiusaamista on tarkoitus käsitellä. Puhumalla palaverista *vammaisena* kyseenalaistetaan palaverin teho kiusaamisen ehkäisyssä, samalla määritetään myös kiinnostus palaveria kohtaan alhaiseksi. Asenne on valmiiksi negatiivinen palaverin suhteen, *vammasesta* palaverista ei nähdä olevan hyötyä kenellekään.

Huutaminen käsitetään karkeaksi ja kovaksi kielenkäytöksi, eikä etenään auktoriteetille huutamista pidetä suotavana. *Raivoissaan huutaminen* pitää sisällään ajatuksen kiusaajan suuttumuksesta ja vihasta, ehkä kiinnijäämisen ja rangaistuksen pelon vuoksi. Voi olla myös, että kiusaaja mielletään aggressiiviseksi ja herkästi suuttuvaksi tyypiksi.

Ote 7 ”*Mä olin menossa luokkaan kun Ville tuli siihen ja sano että mä en muka voi mennä sisälle kun siellä on joku puhuttelu ja mua alko ärsyttää. Sitte se sano että kaikki muut oli musiikkiluokassa. Mä sanoin että miten niin ja yritin mennä luokkaan mutta se tuli eteen ja sano että sinne ei voi mennä ja sitte mie sanoin että pois tieltä ja se sano että en mene. Sitte mä tönäsin sitä ja se kaatu. Sitte se nousi ylös ja sano että se kertoo opelle ja mä löin sitä se alko itkeen ja huusi opea ja mä juoksin pois...*”

Edellisessä otteessa kiusaajasta puhutaan selkeästi aggressiivisena ja väkivaltaisena. Hän ottaa henkilökohtaisena loukkauksena sen, että luokkaan ei pääsekään. Tämä tulee ilmi siinä, että häntä alkaa välittömästi *ärsyttää*, kun toinen oppilas kertoo, että luokkaan ei voi mennä. Tekstissä ei mainita toisen oppilaan mitenkään lietsovan kiusattua suuttumaan. Kirjoitelmassa toisella henkilöllä on tehtävänä ohjata muut vaihtuneeseen luokkaan, ja hän yrittää hoitaa tehtävänsä kunnolla.

Kiusaaja toimii impulsiivisesti, hän on alun perin menossa normaalisti luokkaan. Hän turvautuu väkivaltaan, kun suunnitelmiin tulee muutos. Ilmeisesti kiusaaja ei kyseisessä otteessa usko täysin sitä, että luokkaan ei saa mennä, koska tekstissä käytetään sanaa *muka*. Tällä sanalla kyseenalaistetaan toisen ilmoittama asia, se että luokka on varattu. Kiusaajalla ei tekstissä ole vaihtoehtoisia toimintatapoja väkivallalle, hän ei neuvottele tai kysy tarkemmin, vaan toteaa *miten niin, pois tieltä* ja toimii. Aggressiiviselle käyttäytymiselle on todettu olevan tyypillistä vaihtoehtoisten toimintastrategioiden puute (Salmivalli 2005, 94).

Edellisessä otteessa kuvitellun kiusaajan kerrotaan ärsyyntyvän suunnitelman muutoksesta ja siitä, että toinen oppilas estää hänen luokkaan menonsa. Bauman selittää nykyisen epävarmemman maailman, joka on seurausta esimerkiksi sosiaalisen ja taloudellisen epävarmuuden lisääntymisestä, aiheuttaneen muutoksia myös ihmisissä. Ihmisistä on Baumanin mukaan tullut muun muassa malttamattomampia ja helpommin ärsyyntyviä.

Tämän vuoksi joidenkin on vaikea sietää mitään, mikä estää heitä tyydyttämästä omia halujaan. (Bauman 2002, 197.)

Kiusaajien kuvataan usein olevan ärsyyntyneitä kiusatuista. Tämä siirtää syyn kiusaamisesta kiusatun harteille, kiusaaja toimii oman olotilansa luomasta pakosta. Seuraavassa otteessa syyllinen on kiusattu, hänen ei olisi pitänyt ärsyttää Emmiä. Ärsyttämisen tapa ei kuitenkaan tule esille, eikä kerrota, onko ärsyttäminen ollut tahallista vai tahatonta.

Ote 8 ”*Emmi oli kiusannut oppilasta, koska hän oli ärsyttänyt Emmiä.*”

Syy on muissakin kirjoituksissa usein kiusatussa. Alla olevassa lainauksessa kiusattu kuvataan *idiootiksi*, jonka kiusaamisessa kiusaaja ei ilmeisesti näe mitään väärää. Kiusaaja siirtää lisäksi vastuuta ystävilleen, vaikka hän on *pistänyt liikkeelle juorun*, se ei ole ollut kiusaajan oma idea.

Ote 9 ”*Koska se on idiootti ja se vei multa Annan... --- ...haukuin sitä selän takana, ainiin, ja myös pistin sen yhen juorun liikkeelle...--- Jonna ja Roosa on ollu siinä mukana myös. Ja niitten ideahan se juoru oli. Ja Sannan ja Iidan.*”

Jos kiusaaja on kiusannut rangaistukseen kiusattua, pitää hän kiusaamisen syytä automaattisesti kiusatussa. Koston ja rangaistuksen yhteydessä kiusattu nähdään siis selkeästi syyppääksi kiusaamiseen. Kiusattu itse aloitti, kenties jonkin muun teon kuin kiusaamisen, mutta kiusaaja vastaa siihen kiusaamalla. Näin on tapahtunut esimerkiksi yllä olevassa otteessa.

Toisaalta kiusaajaa on itseään voitu sortaa tai kiusata, minkä hän kostaa ajatellen, että hänen valitsemansa kiusatut ovat syyllisiä hänen kiusaamiseensa ja ansaitsevat kiusaamisen. Seuraavassa esimerkissä kiusaaja on itsekin kiusattu, sillä myös syrjiminen ja ryhmän ulkopuolelle sulkeminen on kiusaamista.

Ote 10 ” *Kiusaaminen on ollut minun mielestä tarpeellista, koska kukaan ei ole minun kaveri ja aijon siksi kiusata heitä.*”

Kiusaajan ja kiusatun subjektipositiot muuttuvat, jos vastaaja on kirjoittanut aikuisen toiminnasta kiusaamisen käsittelyssä. Tällöin tulee ilmi, että aikuiset pitävät kiusaajaa syyllisenä kiusaamiseen, kuten seuraavassa otteessa.

Ote 11 *”Te olette jo aikaisemminkin syyllistyneet samantapaiseen kiusaamiseen. --- Olisikohan se syynä, että Emmi on tämän koulun parhaimpia oppilaita ja te olette kateellisia hänelle? Rehtori sanoi...”*

Sana *syyllistyneet* kertoo selvästi, että syyllisenä pidetään kiusaajia. Tällöin syyllistetään kiusaajaa, tai kuten edellisessä otteessa, kiusaajia. On myös tarinoita, joissa lapset pitävät kiusaajia syyllisinä kiusaamiselle, kuten seuraavassa otteessa. Otteessa syy on kiusaajassa oleva ominaisuus, joka on joko *tyhmyys* tai *kateus*. Kiusatussa ei kuvata olevan mitään erityistä.

Ote 12 *”Lauri kiusaa siksi koska hän on kateellinen tai tyhmä. Laurista kiusaaminen on ollut hauskaa. Kiusaamiseen on kuulunut kaksi muutakin ukkeliä. Ukkelit ovat kiusanneet Laurin kanssa. He ovat kaikki kiusanneet yhtä tyyppiä.”*

Edellisen otteen tyyppiset kirjoitukset, joissa kiusaajan ominaisuus mainitaan kiusaamisen syyksi, ovat huomattavasti harvinaisempia kuin vastaukset, joissa kiusaamista selitetään kiusatun ominaisuuksilla. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavassa otteessa

Ote 13 *”Roosa ja Sara alkoivat haukkua minua hikipingoksi kun sain hyviä numeroita kokeista sanoivat minua myös irvihampaaksi ja moneksi muuksi. Pyysin saada alkaa tyttöjen leikkiin jossa myös oli Rosa ja Sara eikä minua otettu. Kun koulussa piti valita ryhmät kukaan ei halunnut olla minun kanssani. Sain myös ilkeitä tekstiviestejä. Minua uhkailtiin että jos kerron jollekin saan katua. Pulpettiin oli myös laitettu kirje jossa oli minun pilakuvia. Minua kiusataan varmaan koulumenestykseni takia.”*

Kiusaamisen syy on kiusatussa, hän on hyvä koulussa. Vaikka lukijana voi ajatella, että esimerkiksi kateus koulumenestyksestä on laukaissut kiusaamisen, kertoja jättää asian täysin

huomiotta. Kiusaaminen on alkanut *hyvien numeroiden* takia, mutta ei siksi, että kiusaajissa olisi ollut jotain syytä, kuten kateellisuus.

Kiusatut kuvataan kiusaajiaan heikommiksi. He eivät ole vahvoja, koska kestävät julmaa kiusaamista, vaan heikkoja, koska ovat valikoituneet kiusaamisen kohteeksi. Esimerkiksi seuraavassa otteessa kiusaaja selkeästi etsii kiusattavakseen henkilöitä, jotka ovat häntä heikompia. Samalla myös kiusaaja määrittyy otteessa heikoksi, sillä hän tarvitsee kiusaamiseen isompia kavereita avuksi ja valitsee uhreikseen heikompia oppilaita.

Ote 14 ”Ehkä Lauria on kiusattu aiemmilla luokilla ja hän olisi voinut kerätä vaikka puolelleen isompia kavereita ja alkaa kiusaamaan niitä jotka ovat häntä paljon heikompia.”

Edellisessä otteessa tulee myös ilmi se, että kiusaamista tapahtuu koston vuoksi. Laurin ei kuitenkaan kerrota kostavansa kiusaajilleen, vaan heikommille oppilaille. Toisaalta se, että Lauri on entinen kiusattu, kertoo jälleen kiusatun heikkoudesta. Kostaessaan hän tarvitsee apua, eikä hän voi edes kostaa niille, jotka häntä alun perin ovat loukanneet.

Kiusaajalla on kiusattuun nähden valtaa, joka voi kiusaamisen pelossa levitä myös moniin muihin oppilaisiin. Vallanhalu selittyy osittain sen tuomalla vapauden mahdollisuudella. Mitä enemmän valtaa yksilöllä on, sitä enemmän hänellä on myös varaa valita. Hän ei joudu rajoittamaan omaa toimintaansa muiden asettamien ehtojen mukaan lakia lukuun ottamatta. (Bauman 1997, 143.)

Koulussa tämä valta voi näkyä esimerkiksi välitunnilla siten, että oppilaalla jolla on valtaa, on mahdollisuus valita, mitä hän tekee. Oppilas jolla ei ole valtaa, joutuu puolestaan valitsemaan vähemmistä vaihtoehdoista esimerkiksi leikkivälineistä, jotka sattuvat olemaan vapaana. Toisaalta taas oppilas, jolla on valtaa oppilaiden keskuudessa, voi mennä ja vaatia haluamansa välineen itselleen.

Jos kiusaajalla on valtaa ja tämä hallitsee ryhmää, ei hänen omaamansa valta perustu kunnioitukseen vaan pelkoon. Esimerkiksi otteessa 15 kiusattu todella pelkää kiusaajiaan.

Siitä huolimatta hän on yrittänyt olla heidän kaverinsa. Otteessa 16 kiusaajien viestimä viha ja suuttumuksen tunne luovat pelkoa. Pelon ilmapiiri tulee ilmi *murhaavasta katseesta*, jolla kiusaajien kuvataan katsovan kiusattua. Otteessa tulee lisäksi esille, että kiusaajilla ei ole aina vain yhtä uhria. Jos kiusaajilla on useita vaihtuvia uhreja, lisääntyy pelon ilmapiiri, kun itse kukin pelkää tulevansa kiusatuksi.

Ote 15 ”*Olen vain yrittänyt olla poikien kaveri mutta aivan kuin olisin heille ilmaa. Koulussa saa aina pelätä henkeni puolesta. En haluaisi aamuisin edes mennä kouluun koska tiedän että taas tänään joudun olemaan kiusaajien kohteena.*”

Ote 16 ”(kiusaajat) *astuivat ovesta sisään (palaveriin), ja katsoivat Emmiä murhaavasti. --- No niin, Topias, Petri ja Lilli... Te olette jo aikaisemminkin syyllistyneet samantapaiseen kiusaamiseen.*”

Vaikka kiusaaja kuvataan vahvemaksi kuin kiusattu, ei kiusaajalle rakenneta suurta ja ylevää olemusta, vaan hänkin on jossain määrin raukka. Alla olevassa otteessa kiusaaja on suorastaan haluton kiusaamaan, mutta hänellä ei ilmeisesti ole vaihtoehtoa. Hän voi pelätä, että joutuu jälleen itse kiusatuksi, jos ei kiusaa muita. Pikasin mukaan tämä on mahdollinen ryhmäpaineesta johtuva reaktio (Pikas 1990, 76). Otteessa kiusaajan voi olettaa suorastaan kärsivän tilanteesta, tekeehän hän itse jotain mikä ei ole *kivaa*, sen voi siis ajatella myös tuntevan ikävältä.

Ote 17 ”*Lauri kirjoitti, että kiusaaminen ei ollut hänenkään mielestään kivaa, mutta kun häntä itseään oli kiusattu.*”

Hamaruksen (2006, 184) mukaan kiusaajat voivat kokea häpeälliseksi sen, että kiusaamiseen puututaan. He eivät halua, että asiasta kerrotaan muille oppilaille, vaan toivovat, että asiaa ei käsitellä julkisesti. Hamaruksen mukaan kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta on kuitenkin keskusteltava avoimesti, eikä sitä voida piilottaa, vaikka kiusaajat niin toivoisivatkin. Muuten kiusaamista on vaikea saada todella loppumaan, mikä johtuu kiusaamisen ryhmämekanismeista. Seuraavassa otteessa kiusaajien voidaan tulkita olevan häpeissään kiusaamisen paljastumisesta.

Ote 18 ”*Jos totta puhutaan. Topias änkytti kaikkien puolesta. Kaikki istuivat hiljaa tuoleissaan.*”

Änkyttäminen viittaa siihen, että asia on hankala myöntää. Myöntämisen jälkeen kaikki istuvat hiljaa, sanaakaan sanomatta. Tämä voi myös viitata katumukseen ja häpeään, ei kehdata sanoa mitään, kun on jääty kiinni jostain nolosta. Aineistostamme nousi kuitenkin selkeämmin esille, että kiusaamisen myöntäminen voi olla häpeällistä erityisesti kiusatuille.

Otteessa 19 kiusatun kuvataan kertovan kiusaamisesta vasta myöhäisessä vaiheessa, kun on aivan pakko. Tämä tulee esille ilmauksesta *vasta itku kurkussa*. Kiusaaminen on edennyt niin pahaksi, että kiusattu on itkun partaalla tapahtumien vuoksi. Tämä on asia, joka saa hänet viimein kertomaan kiusaamisesta. Otteessa käytetään termiä *vasta*, mikä viittaa siihen, että kertoa olisi voinut aiemminkin. Myös otteessa 20 kuvataan samantyyppistä tilannetta. Kiusattu ei kerro kiusaamisesta kotona. Tämä voi johtua häpeästä.

Ote 19 ”*Lauri (kiusattu) kertoo äidille vasta itku kurkussa*”

Ote 20 ”*...en kertonut äidille kotona kiusaamisesta...*”

Ei liene erityisen yllättävää, että kiusaamiseen liittyy häpeän tunteita molemmin puolin. Teksteissä ei tuoda ilmi positiivisia määreitä kiusaajista tai kiusatuista. Joissain tapauksissa kiusaajaa halveksitaan selvästi, näin on esimerkiksi seuraavassa otteessa.

Ote 21 ”*Kiusaajat ovat tosi läskejä ja isoja ainakin minun näkökulmasta. --- Kiusaajat ovat olevinaan koviksia. He pitävät isoja vaatteita ja kulta ketjuja ja niillä on kovisjengi.*”

Kiusaaja käyttää termiä *läskejä*, joka toimii halventavana haukkumasanana. Kiusattu tuo esille, että he ovat *läskejä ja isoja* ainakin *hänen näkökulmastaan*. Hän rinnastaa itsensä ja kiusaajat siten, että kiusaajat poikkeavat normista olemalla isokokoisia, kun hän taas on normaalia edustava. Tilanne olisi eri, jos kirjoittaja ei kuvailisi kiusaajia halventavalla

nimityksellä. Esimerkiksi ilmaus vahvoja ja isoja, toisi pelon näkökulman, mikä korostaisi enemmän kiusatun heikkoutta kiusaajia vastaan.

Ilmaisu *ovat olevinaan* pitää myös sisällään vähättelyä kiusaajia kohtaan. He haluaisivat olla jotain, mutta kiusattu ei anna heidän saavuttaa sitä ainakaan omassa mielessään. Kiusattu voi pitää näin valtaa itsellään, hän ei suostu myöntämään edes itselleen, että kiusaajat olisivat kovia tyyppisiä ja vie näin omalta osaltaan heidän mahdollisuutensa siihen. Kiusattu ei näyttäydy tällöin heikkona, vaan ennemmin henkilönä, joka on päättänyt olla välittämättä ja asettunut kiusaajien yläpuolelle.

Tekstien kautta ei voida määritellä vain yhdenlaista subjektipositiota kiusatulle ja kiusaajalle. On kuitenkin joitain selkeästi toistuvia kiusaajan ja kiusatun subjektipositiota määrittäviä piirteitä ja toimintoja. Esimerkiksi vastauksiin on kirjoitettu selkeästi, että syy on kiusatussa ja hänen ominaisuuksissaan. Kysyessämme aineistolta, kenestä kiusaaminen johtuu, vastaus on luettavissa useammin kiusatusta kuin kiusaajasta. Kiusaamista perusteltiin pääsääntöisesti kiusatun ominaisuuksilla ja olemuksella.

Kiusaajalle ja kiusatulle rakentuvat subjektipositiot voivat olla hyvinkin pysyviä. Toisaalta ne voivat vaihtua paikan ja sosiaalisen tilanteen mukaan, esimerkiksi kiusattu voi muuttua kiusaajaksi, jos se tulee sosiaalisesti mahdolliseksi. Tämän tyyppiset vaihdokset voivat olla mahdollisia erityisesti tilanteissa, joissa oppilas vaihtaa koulua.

Tilannekohtainen kiusatun subjektiposition muutos voi yksinkertaisimmillaan liittyä siihen, että yksilöllä on kotipiirissään ystäviä esimerkiksi toisesta koulusta ja hän kokee itsensä hyväksytyksi kotonaan. Burr on kiinnittänyt huomiota siihen, että yksilön rooli voi vaihtua sen mukaan kenen kanssa on tekemisissä (Burr 2004, 69–70).

Salmivalli on tutkinut roolien pysyvyyttä erityisesti kiusaamisprosessissa. Hänen mukaansa interventiolla voidaan vaikuttaa merkittävästi roolien muuttumiseen ja kiusaamisen loppumiseen. Eli roolit ovat pysyviä siinä tapauksessa, jos kiusaamiseen ei puututa. (Salmivalli 1998, 79.)

5.2 Opettajan ja vanhempien subjektipositiot kiusaamisesta kirjoitettaessa

Aloitimme myös opettajien ja vanhempien subjektipositioiden tarkastelun toisistaan erillisinä, mutta päädyimme kuitenkin lopulta yhdistämään niiden käsittelyn samaan lukuun. Kuten kiusattujen ja kiusaajien subjektipositiot, myös opettajien ja vanhempien toimijuudet limittyivät monelta osin toisiinsa. Tästä syystä käsittelemme myös opettajien ja vanhempien subjektipositiot samassa osiossa.

Opettajan toiminta nousee esiin monissa teksteissä. Opettaja *mumisi*, hän ei puhu selkeällä äänellä. Selkeämmällä äänellä puhuminen voisi kertoa suuremmasta kiinnostuksesta kiusaamisen lopettamiseen. Sana *mumina* sisältää välinpitämättömyyden ja voimattomuuden ajatuksen, sen voi mieltää esimerkiksi hiljaiseksi ja epäselväksi puheeksi. Tätä kautta sanavalinta, joka opettajalle on valittu, viestii opettajan välinpitämättömyydestä.

Ote 1 ”Lauri vastasi: ”minä lupaan olla kiusaamatta ketään enää koskaan”. No hyvä opettaja mumisi.”

Edellisessä otteessa opettaja ei keskustele tai yritä selvittää kiusaamisen taustoja, pelkkä lupaus olla kiusaamatta riittää asian ratkaisuksi. Opettajasta määrittyy tekstien kautta helposti henkilö, joka ratkaisee tilanteet kyselemättä eri osapuolien mielipiteitä tai näkemyksiä.

Seuraavassa otteessa opettaja näyttäytyy toissijaisena toimijana kiusaamisen lopettamisessa. Lapulla ja palaverilla ei sinänsä mainita olevan vaikutusta kiusaamisen loppumiseen, vaan isän käytöksellä. Kuultuaan poikansa kiusanneen, isä suhtautuu selkeän negatiivisesti kiusaamiseen, hän *raivostui* ja langetti seuraamuksia toiminnasta. Tätä kautta isä määrittyy aktiivisemmaksi toimijaksi, jolla on valta lopettaa kiusaaminen. Opettajan toiminta kuvataan suoraviivaiseksi ja yksioikoiseksi. Hän ei pyri selvittämään mitä on tapahtunut, vaan aikoo jättää kaiken palaveriin. Myöskään palaverista puhuessaan opettajan ei kerrota aikovan keskustella, vaan siellä asiat yksinkertaisesti sovitaan.

Ote 2 ”...sitten opettaja tuli ja sanoi – Mitä te pojat täällä teette? – nuo kiusaavat minua. Tauno sanoi. – eikä kiusattu. Lauri sanoi. – no niin Lauri nyt tulee lappu kotiin

jossa sinua ja vanhempiasi pyydetään koulupalaveriin jossa sovimme asiat. opettaja sanoi. Sitten kun Lauri meni kotiin ja näytti lapun. Sitten isä raivostui ja antoi Laurille arestia ja pelikiellon. Kun seuraavana päivänä mentiin palaveriin Lauri oli pahoillaan ja lupasi ettei enää kiusaa Taunoa. Siitä lähtien Lauri ja Tauno oli kavereita eikä Lauri kiusannut enää ketään, vaan puolusti kaikkia luokkakavereitansa.”

Edellisessä otteessa kiusaajan vanhempi ratkaisee kiusaamisen. Toisaalta kiusatun näkökulmasta kirjoitettaessa tämän kuvataan luottavan erityisesti oman vanhempansa voimaan kiusaamisen lopettamisessa. Seuraavassa otteessa tulee ilmi, että kiusattu ei odota kiusaamisen loppuvan koulun järjestämällä palaverilla, vaan hän varautuu sen jatkumiseen. Kiusatun kerrotaan panevan toivonsa isäänsä, joka *lopettaa sen* (kiusaamisen).

Ote 3 *”...toivon että kiusaus loppuu palaverilla jos ei lopu niin minun isä lopettaa sen ja ei ne sitten ainakaan kiusaa.”*

Myös seuraavassa otteessa vanhempi on selkeästi ratkaisijan roolissa siinä, mitä kiusaamisen jatkumiseen tulee. Kirjoitelmassa isä vakuuttaa, että *kiusaaminen ei toistu*. Mitä ilmeisimmin vanhemmat vaikuttavat jollain tavalla siihen, että kiusaaminen tulee loppumaan. Kirjoitelmasta ei paljastu, miten kiusaamisen loppumiseen tullaan vaikuttamaan, mutta vanhemmat ovat aktiivisina toimijoina omassa roolissaan. Vanhemmat ovat myös muutoin vastuussa lapsensa käytöksestä. Tekstin mukaan kiusaajan äiti kieltää lasta huutamasta, jolloin vanhempi puuttuu huonoon käytökseen, ei opettaja.

Ote 4 *”Emmi on kiusannut luokan pienintä poikaa. --- -No, Pörtti miten Emmi kiusasi sinua? Opettaja kysyi --- - En tehny nii! Härnäsin vaan pikkusen! Emmi huusi. – Emmi lopeta huutaminen! Emmin äiti sanoi. – Olemme varmoja ettei tämä toistu. Emmin isä sanoi opettajalle. ”*

Vanhempien kanssa toimittaessa vastuu siirtyy edellisen otteen mukaan enemmän vanhemmille. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan vanhemmilla on kouluun nähden ensisijainen kasvatusvastuu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22).

Paitsi suhteessa vanhempiin, opettaja kirjoitetaan toissijaiseksi toimijaksi myös suhteessa rehtoriin. Alla olevassa otteessa kirjoittaja antaa ymmärtää, että tärkeissä ja vaikeissa asioissa yhteyttä otetaan suoraan rehtoriin. Otteessa äidin kuvataan ottavan asia vakavasti, koska hänen kerrotaan soittavan rehtorille.

Ote 5 ”*Kun pääsin kotiin niin kerroin Äidille niin hän soitti Rehtorille.*”

On täysin luonnollista, että tilanteessa, jossa omaa lasta kiusataan, otetaan yhteyttä kouluun. Yhteistyön tarve kodin ja koulun välillä on ilmeisesti kasvanut, sillä huoltajat ottavat entistä enemmän yhteyttä kouluun (Mäkelä 2007, 192–193). Edellisessä otteessa, yllättävää kuitenkin on se, että yhteydessä ollaan suoraan rehtoriin. Yleinen toimintakaava on se, että ollaan ensin yhteydessä omaan opettajaan, joka vie asian eteenpäin.

Esimerkiksi Olweuksen ja Salmivallin mukaan opettaja on kiusaamistapausten ratkaisemisessa ensisijainen toimija rehtoriin nähden. Rehtori toimii tukea antavana osapuolena, mutta varsinainen interventiosta vastaa opettaja. (Olweus 1992, 104 & Salmivalli 2010, 47.) Aineistostamme kuitenkin ilmenee, että opettajan keinot kiusaamisen lopettamiseksi eivät aina ole tehokkaita. Ehkä rehtori nähdään tässä mielessä vahvempuna auktoriteettina, joka voisi tehokkaammin puuttua kiusaamiseen.

Oppilaat kirjoittavat paitsi opettajista, joilla ei ole kykyä saada kiusaamista loppumaan, myös opettajasta toimijana, jota kiusaamiseen puuttuminen ei oikeastaan kiinnosta. Asiaa ei oteta vakavasti, vaikka tekstien mukaan opettajalla nähdään olevan puuttumisen vastuu. Seuraavassa otteessa se, että opettajien *pitää ottaa asiasta selvää*, nähdään itsestäänselvytenä, koska kirjoittaja on käyttänyt käskymuotoa. *Pitäisi jo puuttua* ilmaisussa huomiomme kiinnittyi *jo*-sanaan. Sana viestii, että opettajat eivät puutu kiusaamiseen ajoissa, vaikka oppilaat odottavat, että oppilaat pitäisivät silmiään enemmän auki kiusaamisen suhteen. Tämä on oikeutettu odotus, sillä perusopetuslain 29 § mukaan: ”*Opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista.*” (Perusopetuslaki 29§).

Ote 6 ”*Opettajien pitää ottaa asiasta selvää siten että jos tätä kiusaamista jatkuisi vielä kolmatta päivää niin silloin pitäisi jo puuttua tähän asiaan jo vakavasti.*”

Pikasin mukaan on opettajia, jotka osaavat puuttua tehokkaasti kiusaamiseen heti kun sitä ilmenee. Toisaalta on opettajia, jotka osaavat vain valistaa kiusaamisesta, mutta eivät kykene todella puuttumaan siihen. Hänen mukaansa opettajan auktoriteetti kärsii, jos hän ei puutu tai osaa puuttua havaitsemaansa kiusaamiseen. (Pikas 1990, 19–20.)

Myös seuraavasta tekstistä voi lukea, että kiusaamista on tapahtunut jo aiemmin, eikä siihen ole puututtu riittävästi tai oikein, koska se on jatkunut. Tämä tulee ilmi käytetystä sanasta *taas*, jolla viitataan aiempaan kiusaamiseen. Tästä huolimatta kiusaajan ei tarvitse kuin antaa kevyt lupaus siitä, ettei hän aio toistaa toimintaansa enää. Kiusaajan kerrotaan aluksi käyttäytyvän uhmakkaasti, eikä häntä kiinnosta kirjoittaa tapahtuneesta. Lopulta hänen kuvataan vastentahtoisesti suostuvan, *iha sama* ja lupaavan, ettei enää kiusaa.

Ote 7 ”*En varmaan kirjoita mitään, opettaja huutaa kirjoitathan sinä. No iha sama: En enää kiusaa koulu kaveriani Ismoa enkä myöskään hauku häntä. Emmi antaa vihkon opettajalle. Hyvä Emmi muistakki se ettet kiusaa häntä taas muistan muistan voinko lähteä kotiin voit mennä sano i ope.*”

Toisaalta edellisessä otteessa opettaja kuvataan heikkona auktoriteettina. Hän ei saa kiusaajaa tottelemaan huutamatta. Vaikka opettaja havaitsee, ettei kiusaaja ota asiaa vakavasti, hänelle riittää, että kiusaaja pintapuolisesti lupaa muuttavansa toimintaansa. Myös oppilaan kommentiksi kirjoitettu *muistan muistan* viestii välinpitämättömyydestä, jota opettajan ei kerrota huomioivan.

Mannerheimin lastensuojeluliitto, Pilkkoset Oy ja Opettaja-lehti ovat vuonna 2011 teettäneet kyselyn opettajien kokemuksista kiusaamiseen puuttumisessa. Tuloksissa ilmeni, että 60 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että kiusaamiseen pystytään puuttumaan vain kohtuullisesti. Kuusi prosenttia koki, että kiusaamiseen pystytään puuttumaan huonosti. Saman verran vastaajia mainitsi, että puuttuminen onnistuu hyvin ja vain kolmen prosentin mukaan erinomaisesti. (Laaksola 2011, 8–9.)

Seuraavissa otteissa kuvastuu oppilaiden näkemys siitä, kuinka vaikea kiusaaminen on saada loppumaan opettajan keinoin. Opettajilla ei ole käytettävissään samoja keinoja kuin vanhemmilla kotonaan, kuten esimerkiksi toisen otteen isällä, joka asetti pelikiellon ja antoi kotiarestia. Tätä kautta opettajat voidaan nähdä hyvin voimattomina toimijoina. *Puhuttelut ja kotiin lähetetyt laput* eivät riitä pysäyttämään kiusaamista.

Ote 8 ”*Emmi on saanut monta lappua kotiin mutta se ei tepsii...*”

Toisaalta edellisessä otteessa myöskään kotona ei ole onnistuttu, tai ehkä edes yritetty saada kiusaamista loppumaan. Eli myöskään vanhempia ei kirjoiteta rooliin, jossa he aina ratkaisisivat kiusaamisen siten, että se saadaan loppumaan. Seuraavassa otteessa sekä opettaja että vanhemmat ovat tietoisia kiusaamisesta, mutta eivät ole saaneet sitä loppumaan. Voimme olettaa, että vanhempia on informoitu, jos kiusaajien on täytynyt osallistua palaveriin.

Ote 9 ”*He olivat monesti olleet puhuttelussa kiusaamisesta, mutta se vain jatkui. Minä päätin nyt sen pitää loppua.*”

Kun opettaja ja vanhemmat eivät ole onnistuneet lopettamaan kiusaamista, oppilas kokee sen omaksi tehtäväkseen, hänen täytyy tehdä siitä loppu. Toisaalta kirjoitelmassa ei kerrota, miten hän aikoo saada kiusaamisen loppumaan. Opettajan kyvyttömyydestä seuraava päätös lopettaa kiusaaminen on kirjoitettu huolestuttavan kuuloiseksi. Kun oppilaan kerrotaan itse lopettavan kiusaamisen, leijuu ilmassa väkivallan uhka, itseä tai toisia kohtaan.

Paitsi kyvytön ja haluton kiusaamiseen puuttumiseen, opettajien kuvataan olevan myös taitavia olemaan huomaamatta kiusaamista. Seuraavassa otteessa opettaja ilmeisesti huomaa paljon, mutta ei laske palasia yhteen, hän jää vain ihmettelemään. Otteessa kuvataan, kuinka kiusatulle *nauretaan* ja hänestä *kuiskitaan paha selän takana* oppitunneilla. Opettajalle ei anneta roolia, jossa hän havaitsisi tämän toiminnan ja puuttuisi siihen. Preesensissä kuvatut *kuiskivat --- ja nauravat* kertovat, että kiusaaminen on selvästi jatkuvaa.

Ote 10 ”*Emmi kirjoitti: Olin tulossa kouluun niin muut luokan tytöt tulivat viskelemään minua lumipalloilla ottivat minun repun ja täyttivät sen lumella. Koulussa tytöt alkoivat*

haukkua minua ja opettaja ihmetteli miksi kirjat on märkiä. Välitunnilla yksi tytöistä työnsi pääni hankeen ja pietti sitä siinä. Tunnilla muut kuiskivat pahaa selän takana ja nauravat mulle.”

Opettajan voidaan kertoa olevan myös täysin tietoinen, mutta välinpitämätön suhtautumisessaan kiusaamiseen. Alla olevassa otteessa opettajan kerrotaan selvästi tietävän kiusaamisesta, koska hänelle on *kerrottu* asiasta. Sitä, että kiusattu kertoo kiusaamisestaan, voi pitää avunpyyntönä, johon opettaja ei kirjoituksen mukaan vastaa.

Ote 11 ”*Emmi ei halua mennä kouluun, koska häntä kiusataan siellä. Emmi kertoi siitä opettajalle. Opettaja ei tehnyt mitään.”*

Vaikka opettaja kirjoitetaan toimijaksi, jota kiusaamiseen puuttuminen ei kiinnosta, kuten esimerkiksi edellisessä otteessa, niin vanhemmat puolestaan kuvataan asemaan, jossa he suhtautuvat hyvin tunnepitoisesti siihen, että omaa lasta on kiusattu. Heitä kiinnostaa ja heille on tärkeää, että kiusaaminen loppuu. Tunnepitoinen suhtautuminen näkyy esimerkiksi seuraavassa otteessa, kun vanhemmat *katsoivat Emmiä murheellisesti. Murheellisesti* katsova on itsekin murheellinen, eli vanhemmat ovat ottaneet paljastuneen kiusaamisen hyvin henkilökohtaisesti ja tulleet itsekin surullisiksi.

Ote 12. ”*Emmi palautti lapun rehtorille ja mietti mielessään: Mikä ihme minussa on kun Minua kiusataan. Emmi vanhemmat astuivat ovesta sisään ja katsoivat Emmiä murheellisesti ja istuivat Emmi viereen. --- - No mitäs nyt, kun he kerran jo tunnustivat! Emmi äiti rääkäisi ja alkoi palpattaa kiusaajille: No sovitaanko näin että pyydätte anteeksi Emmiltä ja lupaatte ettei tämä toistu. Mutta jos toistuu niin teidät erotetaan koulusta. Rehtori katsoi kaikkia ja nyökkäsi.”*

Edellisessä otteessa vanhempien tunnepitoisuutta kuvaa se, että äiti *rääkyy*. Rääkyminen ei ole neutraalia puhetta, vaan hyvin tunnepitoisesti sävyttynyttä. Rääkäisyyn liittyy jopa vihaa kiusaajia kohtaan, rääkyminen on kovaäänistä ja sitä voi pitää myös hyökkäävänä. Edellisessä otteessa kuvattu suhtautuminen on luonnollista myös tosi elämässä. Se, että lapsi joutuu kiusatuksi tai paljastuu kiusaajaksi, on yleensä järkytys vanhemmille (Salmivalli 2010, 93).

Vaikka edellä on tullut ilmi, että opettajan voidaan kuvata olevan välinpitämätön kiusaamisen lopettamisen suhteen, niin teksteissä on kirjoitettu myös toimijuus, jossa opettaja tarttuu toimeen rivakasti. Opettaja voi siis olla myös aktiivinen kiusaamisen havaitsijana. Esimerkiksi seuraavassa otteessa opettajan kerrotaan tulevan itse paikalle ratkaisemaan huomaamaansa tilannetta. Vaikka tekstissä puhutaan *välkkävalvojusta*, voimme olettaa että se on opettaja, koska välituntivalvonta kuuluu opettajan toimenkuvaan ja välitunnilla tapahtuvat asiat ovat opettajan vastuulla (Ervast 2012). Opettaja tulee paikalle *juosten* eli hän reagoi tilanteeseen nopeasti huomattuaan sen.

Ote 13 ”*Välkkävalvoja juoksi Laurin luo ja auttoi Laurin opettajan huoneeseen.*”

Alla olevassa otteessa opettaja on ratkaiseva toimija, kun vanhempi on vain pyrkinyt lohduttamaan lasta, mutta ei ole puuttunut kiusaamiseen. Vanhempikaan ei siis aina näyttäytyä aktiivisena toimijana. Opettajan ei kerrota tyytyvän vain *kuuntelemaan*, vaan hän ottaa tavoitteekseen *puuttua* kiusaamiseen. Pääsääntöisesti opettajalle ei kuitenkaan rakenneta tämän tyyppistä merkittävää toimijuutta. Jos opettaja kuitenkin toimii, kuvataan tuloksia kiusaamisen kannalta vähäisinä.

Ote 14 ”*Äiti sanoi että älä välitä siitä ja että kyllä se loppuu kun en vain kiinnitä huomiota. --- He lähtivät sisälle ja minä jäin yksin pihalle itkemään. Luokanvalvojani tuli pihalle kysymään mitä tein siellä. Kerroin hänelle kaiken, mutta hän ei vain kuunnellut vaan sanoi, että asiaan on puututtava.*”

Kaikkiaan lasten teksteistä tulee näkyviin, että he ajattelevat aikuisen positioksi kiusaamisen lopettamisen tai siihen puuttumisen. Toisinaan se on kuitenkin äärimmäisen vaikeaa, kuten esimerkiksi seuraavassa otteessa, jossa pelkät palaverit eivät ongelmaa ratkaise.

Ote 15 ”*Sitten kiusaaja tuli koululle ja he menivät palaveriin he olivat siellä noin kaksi tuntia koska Aapo teki joka asiasta hankalaa. Seuraavana koulupäivänä Emmi meni ihan tavallisesti kouluun mutta Aapo jatkoi kiusaamista koska oli suuttunut Emmille koska Aapo oli suuttunut kotiaarestia viikoksi. Kiusaaminen jatkui koko koulupäivän*

Emmi meni suruissaan kotia. Emmin äiti kysyi mikä sinua vaivaa Emmi vastasi Aapo jatkoi kiusaamista ja sitten uudestaan palaveri.”

Eräässä tarinassa mainitaan talonmies, hänen kerrotaan löytävän kiusatun lehtien keräyspisteestä ja kertovan kiusaamisesta opettajalle. Muuten lasten kirjoituksissa ei tule esiin aikuisia toimijoita opettajan, rehtorin ja vanhempien lisäksi.

Ote 16 ”Kiusaaminen paljastui kuitenkin kun koulun talonmies löysi Anna-Kaisan lehtiroskiksesta ja Anna-Kaisa kertoi kaiken talonmiehelle, joka puolestaan kertoi opettajallemme.”

Edellisessä otteessa aikuinen, tässä tapauksessa talonmies, on henkilö, joka informoi opettajaa kiusaamisesta. Muutoin talonmiehelle ei rakenneta mitään erityistä roolia. Aikuisen tehtävä on luonnollisesti pyrkiä puuttumaan kiusaamiseen. Tässä tapauksessa talonmies siirtää vastuun opettajalle, jolle kiusaamisen selvittely kuuluu. Teksteistä piirrettykin selvä diskurssi opettajan tehtävästä kiusaamiseen puuttujana. Myös useat kiusaamista tutkineet tutkijat, kuten Olweus ja Pikas korostavat opettajan vastuuta ja tehtävää kiusaamisen ratkaisijana (Olweus 1992, 86; Pikas 1990, 19).

Vanhempien ja opettajan subjektipositiot liittyvät pitkälti toisiinsa. Tässä suhteessa opettaja näyttäytyy usein heikompana kiusaamisen ratkaisemisessa kuin vanhemmat. Kirjoituksista on luettavissa, että vanhemmat ovat asemassa, jossa he voivat vaikuttaa helpommin, ja samalla ankarammin kiusaamisen loppumiseen. Kun opettajien odotetaan puuttuvan kiusaamiseen ja vanhempien nähdään voivan vaikuttaa siihen paremmin, tullaan kodin ja koulun yhteistyön merkitykseen.

Oletettavasti paras tapa saada kiusaaminen loppumaan on se, että sekä opettaja että vanhemmat osallistuvat interventioon. Salmivalli on pohtinut kodin ja koulun vastuuta kiusaamistapausten selvittämisessä. Hän korostaa vanhempien merkitystä esimerkin näyttäjänä sosiaalisissa suhteissa. Koululla on kuitenkin ensisijainen vastuu huolehtia siitä, että kiusaaminen havaitaan ja että siihen puututaan. Parasta olisi hänenkin mukaansa toimiva yhteistyö, jossa vanhemmat osallistuvat tarpeen mukaan kiusaamistapausten selvittämiseen.

(Salmivalli 2010, 32–33.) Toisaalta on vanhempia, jotka eivät kykene tai ole kiinnostuneita tekemään minkäänlaista yhteistyötä koulun kanssa. Tällainen tilanne voi vaikeuttaa kiusaamiseen puuttumista merkittävästi.

Kaiken kaikkiaan lapset kirjoittavat kiusaamisesta diskurssina, johon tulisi puuttua ja joka on saatava loppumaan. Teksteistä on tulkittavissa, että lapset säilyttävät vastuuta paljon aikuisille, ottaen huomioon, että kiusaaminen tapahtuu lasten toimesta ja heidän välillään. Toisaalta on ymmärrettävää, että lapset odottavat aikuisten toimivan ja auttavan vaikean asian purkamisessa. Tästä syystä vanhempien ja opettajien tulisi ottaa vahva rooli kiusaamisen lopettajana, eikä sulkea silmiään tai muuten hyväksyä mitään kiusaamisen kaltaista toimintaa.

6 Lopuksi

6.1 Yhteenveto

Pro gradu-tutkielmassamme tutkimme koulukiusaamista diskurssianalyysimenetelmää hyödyntäen. Aineistomme koostui 45 eläytymismenetelmällä kerätystä kirjoitelmasta, jotka kerättiin viidesluokkalaisilta. Valitsimme analyysimenetelmäksi diskurssianalyysin, koska keskityimme kielenkäytön ja sen merkityksien tulkitsemiseen.

Kieli ei ole pelkkiä sanoja suorine sisältöineen, vaan ne käsittävät myös syvempiä hienovaraisia merkityksiä. Näitä hienovaraisia merkityksiä olemme tulkinneet ja avanneet ja sitä kautta pyrkineet näkemään, mitä sanojen takana on ja miten ne ylläpitävät sekä muovaavat tietynlaista todellisuutta.

Tarkastelimme tekstiä pyrkien löytämään toistuvia diskursseja, jotka sitten nimesimme ja luokittelimme. Muodostimme lopulta kolme ylädiskurssia, jotka sisälsivät muutamia aladiskursseja. Ensimmäinen diskurssimme oli väkivallan diskurssi. Tämä ei sisältänyt varsinaisesti yhtään aladiskurssia. Lapset kertoivat ja kuvailivat toimintaa, joka on ymmärrettävissä väkivallaksi, mutta he puhuivat siitä kiusaamisena. Tätä kautta muodostimme väkivallan diskurssin, joka kytkeytyi kiusaamisesta puhumiseen. Vertasimme muun muassa millä tavalla oppilaat puhuvat kiusaamisesta ja miten kirjallisuudessa käsitellään esimerkiksi työpaikkakiusaamista ja väkivaltaa.

Seuraavaksi havaitsimme hajanaisempia diskursseja, jotka muodostivat neljä eri kokonaisuutta. Nämä nimesimme erilaisuuden, kateuden, epätasa-arvon ja koston diskursseiksi. Liitimme ne yhdeksi laajemmaksi diskurssiksi, jota kutsuimme kiusaamisen syiden diskurssiksi. Nämä olivat asioita, joita löysimme kiusaamisen taustalta, kun taas väkivallan diskurssi käsitteli enemmän sitä, minkälaisena kiusaaminen nähdään ja miten siitä puhutaan.

Erilaisuudesta puhuttiin siten, että se oli selkeä oikeuttaja kiusaamiseen. Erilaisuus oli pääasiassa kiusatussa, ei kiusaajassa. Kiusattu saatettiin luokitella erilaiseksi hyvinkin yleisten

seikkojen perusteella, kuten silmälasien vuoksi. Näistä erilaisiksi luetuista piirteistä, kuten silmälasista, muodostettiin haukkumasanoja. Toisaalta tällaisia erilaisuuden kautta muodostettuja haukkumasanoja, kuten läski tai rilliaivo, voitiin käyttää vaikka kiusattu ei olisi edustanut kyseistä erilaisuuden muotoa. Haukkumasanat määrittivät yleistä normia, jonka mukaan yksilön vaaditaan toimivan ja miltä hänen odotetaan näyttävän. Oppilaat varovat normista poikkeamista, sillä se voi aiheuttaa kiusaamista.

Kateuden diskurssiin liittyi ennen kaikkea negatiivista kateutta. Toista voitiin kiusata siksi, että hänelle oltiin kateellisia. Kateus oli luettavissa hyväksi perusteluksi kiusaamiselle, sitä ei kyseenalaistettu eikä tuomittu, toisin kuin esimerkiksi erilaisuuden vuoksi kiusaaminen muutamissa teksteissä. Oppilaat käsitelivät teksteissään kateuden tunnetta ennen kaikkea kateellisen näkökulmasta ja tunnetta pidettiin ymmärrettävänä.

Kateuden lailla myös kosto pidettiin ymmärrettävänä kiusaamisen syynä. Joissain tapauksissa kosto nähtiin oikeutuksena kiusaamiselle, kiusatun nähtiin ansaitsevan kohtalonsa. Kosto saattoi liittyä johonkin selkeään asiaan, kuten varkauteen. Kosta käytettiin myös sellaisissa tapauksissa, joissa kiusattu ei ollut varsinaisesti tehnyt mitään, hän vain sattui olemaan esimerkiksi tietyn näköinen ja tästä päätettiin kostaa. Tällainen kostaminen liittyi erityisesti erilaisuuteen. Toisaalta kiusaamalla saatettiin kostaa sitä, että on itse joutunut joskus aiemmin kiusatuksi. Koston liittyi myös rangaistuksen ajatus, kiusattua rangaistiin jostain hänen ominaisuudestaan, esimerkiksi ulkonäöstä.

Oppilaat odottavat ja vaativat tasa-arvoista kohtelua. Epätasa-arvoinen kohtelu voi aiheuttaa kiusaamista. Aineistostamme oli luettavissa, että erityisesti kiusaajien kerrottiin tulleen kohdelluksi epätasa-arvoisesti. Se oikeutti kirjoituksissa kiusaamisen. Tämä kytkeytyi läheisesti koston diskurssiin. Epätasa-arvoisesta kohtelusta, vaikka se ei varsinaisesti ollut kiusatun syy, rangaistiin kiusattua.

Kaiken kaikkiaan nämä kaikki neljä kiusaamisen syiden diskurssia kietoutuivat vahvasti toisiinsa. Ne vaikuttavat toisiinsa ja esiintyvät usein yhdessä. Sen vuoksi yhtä diskurssia tarkasteltaessa rinnalle nousi myös muita kiusaamisen syiden diskursseja. Yhteistä näille

kiusaamisen syiden diskursseille oli, että syy kirjoitettiin useammin kiusattuun kuin kiusaajaan.

Kolmas ylädiskurssi oli toimijuuden diskurssi, joka muodostui lasten ja aikuisten subjektipositioita tarkastelemalla. Kiusaaja näyttäytyi tekstien kautta henkilönä, joka käytti kiusaamalla valtaansa. Tämä valta-asema kuitenkin muuttui, jos mukaan tuli aikuisia. Kiusaajan valta horjui joissain tapauksissa, kun aikuiset puuttuivat asiaan. Toisaalta aikuisetkaan eivät kyenneet aina horjuttamaan kiusatun valta-asemaa.

Aikuiset kuvattiin poikkeuksetta kiusaamiseen kielteisesti suhtautuvina, vaikka eivät he siihen aina puuttuneetkaan, tai osanneet puuttua. Opettajat näyttäytyivät usein toimijoina, joilla ei ollut vahvaa auktoriteettia kiusaamiseen puuttumisessa. Sitä vastoin vanhemmille oli toistuvasti kirjoitettu aktiivinen toimijuus, jonka myötä he pystyivät vaikuttamaan opettajaa paremmin kiusaamisen lopettamiseen.

6.2 Pohdinta

Tutkielmaa tehdessämme saimme huomata kiusaamisen olevan aihe, joka nousee toistuvasti esiin niin tutkimuksissa kuin julkisessa keskustelussa. Tutkimusprosessin aikana esimerkiksi Itä-Suomen yliopiston yliassistentti Kristiina Lappalainen selvitti kiusaamista yliopistopiskelijoiden keskuudessa (Myllyoja 2011). Lisäksi julkisuudessa on ollut kevään 2012 aikana paljon työpaikkakiusaamiseen liittyvää uutisointia Hilikka Ahteen tehtyä ilmoituksen häneen kohdistuneesta epäasiallisesta kohtelusta. Kiusaaminen ei siis liity pelkästään peruskoulumaailmaan, vaan sitä voidaan kohdata millä tahansa yhteiskunnan tasolla päiväkodeista työelämään.

Eräs oleellinen asia tutkielmassamme on ollut subjektipositioiden tarkastelu. On tärkeä ymmärtää subjektipositioita, jotta niitä pysytään muuttamaan. Tätä kautta voi säädellä omaa toimintaansa sen kautta mitä haluaa tehdä ja mitä ei, minkälaisena haluaa muiden näkevän itsensä. Tärkeä askel muutokselle on se, että näkee ne diskurssit ja positiot joissa on, ja joita itselle on tarjottu. Muuten niiden rikkominen ja muuttaminen ei onnistu. (Burr 1995, 150–151.)

Kiusaamisen ehkäisyssä on tärkeää saada oppilaat tunnistamaan omat roolinsa kiusaamistilanteissa. Muun muassa Salmivalli on kirjoittanut oman toiminnan tunnistamisen tärkeydestä. Lapset tulisi saada ymmärtämään, että oma toiminta vaikuttaa siihen saadaanko kiusaaminen loppumaan. (Salmivalli 2010, 68–69.) Kun oman roolinsa ja toimintatapansa huomaa, on niitä mahdollista muuttaa. Esimerkiksi lapsi ei välttämättä ole tiedostanut tukevansa tai kannustavansa kiusaamista nauramalla ja katsomalla. Kun hän oivaltaa, että hän tällä toiminnallaan vaikuttaa kiusaamiseen ja sallii sen jatkuvan, kykenee hän tietoisesti muutamaamaan toimintaansa ja sitä kautta omalta osaltaan ehkäisemään kiusaamisen jatkumista.

Myös vanhempien ja opettajien on tunnistettava omat toimijuutensa. Tutkimuksessamme lapset kirjoittivat siitä, että aikuiset eivät aina pysty puuttumaan kiusaamiseen. Opettajalle esimerkiksi kirjoitettiin positio, jossa hänellä ei ollut kykyä ja joissain tapauksissa kiinnostusta ratkaista kiusaamistapauksia. Toisaalta vanhemmat nähtiin tietyissä tapauksissa vahvempina ja pystyvämpinä toimijoina kiusaamisen lopettamisessa opettajaan nähden. Esimerkiksi eräässä otteessa kiusatun on kirjoitettu luottavan siihen, että hänen vanhempansa saavat kiusaamisen loppumaan, jos koulutoimet eivät riitä.

Vanhemmilla on merkittävä rooli kiusaamistapausten selvittämisessä ja ratkaisemisessa. Salmivallin mukaan vanhempien olisi toivottavaa toimia yhteistyössä koulun kanssa, jotta mahdolliset kiusaamistapaukset saataisiin selvitettyä ja kiusaaminen loppumaan. Vanhemmat voivat vaikuttaa kiusaamisen lopettamiseen, mutta päävastuu koulun alueella tapahtuvasta kiusaamisesta ja sen lopettamisesta on kuitenkin koululla. Aina tämä yhteistyö ei kuitenkaan onnistu ja vanhemmat saattavat syyttää koulua siitä, että kiusaamiseen ei ole puututtu riittävin keinoin. (Salmivalli 2010, 32–33.)

Vanhempien huoli oman lapsensa kiusatuksi joutumisesta ja koulun kykenemättömyydestä lopettaa kiusaaminen saattaa aiheuttaa vanhemmissa reaktion, jossa he kokevat kiusaamisen lopettamisen omaksi tehtäväkseen.

Tällaisia tapauksia, joissa vanhemmat ovat puuttuneet oman käden kautta lapsensa kiusaamiseen, on uutisoitu. Esimerkiksi kirjailija Päivi Alasalmi puuttui koulun ulkopuolella oman lapsensa pitkään jatkuneeseen kiusaamiseen syksyllä 2010. Alasalmi sai myöhemmin

syytteen vahingonteosta ja kunnianloukkauksesta, jotka aiheutuivat hänen toiminnastaan kiusaamiseen puuttumisesta. (Karilainen 2011.)

Vanhemmilla on oikeus odottaa, että koulu puuttuu aktiivisesti ja tarpeen vaatimin keinoin kiusaamiseen ja sen lopettamiseen. Koulu on perusopetuslain mukaan velvollinen järjestämään turvallisen opiskeluympäristön ja laatimaan suunnitelman, jolla puututaan väkivaltaan, kiusaamiseen ja häirintään. (Perusopetuslaki 628/1998 29 §.) Kodin ja koulun välinen yhteistyö kiusaamisen lopettamisessa olisi tärkeää. Vanhempien tulisi voida luottaa siihen, että koululla olisi toimiva suunnitelma, jolla järjestelmällisesti ja johdonmukaisesti puututaan kiusaamiseen ja ehkäistään sitä. Tässä suhteessa koulun on tehtävä töitä ansaitakseen vanhempien luottamuksen.

Koulu ei kuitenkaan voi tehdä kaikkea kiusaamisen lopettamisessa, vaan kotona opitut tavat ja asenteet vaikuttavat osaltaan kiusaamiseen ilmiönä. Koulu ei voi yksin kitkeä tällaisia syvään juurtuneita käsityksiä toisten kohtelusta ja kunnioittamisesta. Opettaja voi vaikuttaa ja ohjata ainoastaan koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Vanhemmat pystyvät opettajia paremmin vaikuttamaan oman lapsensa vuorovaikutustaitojen, erilaisuuteen suhtautumisen ja suvaitsevaisuuden kehittymiseen paremmin, koska he tuntevat lapsensa perusteellisemmin. Erityisesti tämä sosiaaliseen käyttäytymiseen perustuva vaikutus korostuu mitä pienemmästä lapsesta on kyse. (Salmivalli 2010, 33.)

Toisaalta myös media ja median käyttämä kieli ja kuvat tuottavat ja ylläpitävät tietynlaisia käyttäytymisen malleja (Seppänen 2001, 20–21). Esimerkiksi itsenäisyyspäiväjuhlien jälkeen iltapäivälehdet arvioivat suurin otsikoin eri asujen ja niiden kantajien ulkonäköä. Tämän tyyppinen arviointi, erityisesti negatiivinen, on pitkään jatkuessaan kiusaamisen kriteerit täyttävä. Myös nämä mediassa kirjoitetut negatiiviset arvostelut voivat pahoittaa arvosteltavien mieltä. Tästä on käyty keskustelua esimerkiksi Helsingin Sanomien mielipidepalstalla pukujen arvostelun kohteeksi joutuneiden toimesta (Väättäinen 2011 & Ahonen 2011).

Tutkimamme on antanut meille työkaluja opettajan työhömmä. Ymmärtäessämme paremmin kiusaamista ja siihen liittyviä diskursseja, on meidän myös helpompaa puuttua kiusaamiseen.

Tutkimuksen tulosten perusteella opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota yhteisöllisyyden luomiseen. Tämä on asia, jonka eteen opettajan on nähtävä vaivaa kun luokka kokoontuu ensimmäistä kertaa yhteen. Tähän on kiinnitettävä huomiota jatkuvasti. Opettajan tulee tiedostaa, että oppilaat odottavat hänen puuttuvan kiusaamiseen. Opettaja ei voi sulkea silmiään kiusaamiselta ja hänen tulee kaikin keinoin puuttua siihen.

Opettajana pystymme huomioimaan myös kiusaajan. Vaikka kiusattua täytyy tukea, on muistettava, että myös kiusaajalla voi olla paha olo. Opettaja ei voi asettua sokeasti jommankumman puolelle, vaan hänen on kuunneltava molempien näkemykset kiusaamisesta ja siihen liittyvistä tapahtumista.

Tärkeää on myös se, että opettaja kiinnittää huomiota kielenkäyttöön. Kun analyysissämme havaitsimme, että oppilaat eivät osaa käsitteellisesti erottaa kiusaamista ja väkivaltaa toisistaan, on oleellista, että opettaja tekee sen kieltä käyttäessään. Hänen on tuotava oppilaille esiin, että kiusaaminen ei ole ”pelkkää” kiusaamista, vaan se on väkivaltaa. Opettajan on tiedostettava se, että hän ei vähättele esimerkiksi väkivaltaista toimintaa tai jonkun kokemaa pahaa oloa.

Tutkimaa tehdessämme olemme tutustuneet laajalti kiusaamista käsitteleviin tutkimuksiin ja erilaisiin interventiomalleihin. Tätä kautta ymmärryksemme kiusaamisesta on kehittynyt ja sitä kautta uskomme pystyvämme hyödyntämään oppimaamme kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa koulussa. Asian hahmottuminen laajemmasta näkökulmasta mahdollistaa syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisen ja antaa mahdollisuuden vaikuttaa niihin. Voimme opettaa lapsia käsittelemään esimerkiksi kateuden ja koston tunteita, jotka voivat aiheuttaa kiusaamista.

Toivomme myös, että kykenemme aiempaa paremmin havaitsemaan kiusaamista ja puuttumaan siihen aktiivisesti ja tehokkaasti. Tiedostamme opettajan työhön kuuluvan vastuun ja velvollisuuden kiusaamiseen puuttumisesta, jota oppilaat ja heidän vanhempansa

odottavat opettajalta. Opettajan tulee olla ennakoiva ja aktiivinen toimija, jonka rooli on sekä ehkäistä kiusaamista että puuttua siihen aina kun kiusaamista ilmenee.

6.3 Tutkimusprosessin reflektointi

Olemme aloittaneet opinnot yhtä aikaa ja tehneet paljon opiskelutöitä parina. Tästä syystä tuntui selvältä tehdä pro gradu -tutkielma yhdessä. Yhdessä tekeminen on ollut antoisaa ja opettanut tekemään kompromisseja sekä arvostamaan toisen panosta. Yksin emme olisi todennäköisesti saaneet työskenneltyä yhtä tehokkaasti, eikä tutkielma olisi valmistunut yhtä nopeasti. Kumpikin on vuorollaan ollut kannustajan roolissa ja toisaalta työtä ei ole voinut pitkittää ja on todella tehnyt parhaansa, koska on vastuussa myös toisen työstä.

Kun olimme päättäneet aiheen, prosessi eteni pitkälti keskustelun avulla. Ennen kuin lähdimme kirjoittamaan itse tutkielmaa, olimme lukeneet ja keskustelleet aiheesta ja aineistosta jo pitkään. Keskustelu auttoi kirjoittamisen työstämistä kaiken aikaa. Mielenpitojen vaihto toi paljon uusia ajatuksia ja keskustelu auttoi perustelemista, kun oma tulkinta piti usein sanallistaa toiselle.

Kirjoitusprosessi on ollut pääsääntöisesti helppo. Suurimman osan tekstistä olemme kirjoittaneet yhdessä. Joitain osioita olemme kirjoittaneet yksin, jonka jälkeen tekstiä on korjailtu ja täydennetty yhdessä. Pääasiassa olemme kuitenkin työstäneet tutkielmaa yhteisvoimin ja erityisesti aineiston tulkitseminen on ollut mielekästä yhdessä. Olemme pyrkineet kirjoittamaan teoriaa yhdessä analyysin kanssa, mikä on tuntunut meille luonnollisimmalta tavalla toimia.

Jälkeenpäin ajateltuna joitain asioita olisi voinut tehdä toisin. Olisimme voineet jo alun perin väliotsikoida tekstiä enemmän, esimerkiksi väkivallan diskurssi on nyt hyvin pitkä ilman väliotsikoita. Otsikoiden lisääminen myöhemmin tuntui kuitenkin keinotekoiselta ja vaikealta, koska analyysi oli kirjoitettu limittymään toisiinsa, jolloin ei enää löytynyt paikkoja, missä tekstiä olisi voinut jakaa. Lukijan kannalta tällaisten osioiden lukeminen voi ymmärrettävästi olla puuduttavaa.

Diskurssien muodostaminen ja rajaaminen tuntui aluksi haastavalta. Kuitenkin aikamme aineistoa pyöriteltyämme, aloimme hahmottaa diskurssien muodostamia kokonaisuuksia. Jokainen tutkija löytää aineistosta hieman eri asioita. Me olemme löytäneet nämä diskurssit yhteisen ajattelu- ja perusteluprosessin kautta.

Tutkimusprosessi on kaiken kaikkiaan opettanut meille paljon paitsi kiusaamisesta ja sen teorioista, myös tutkimuksen teosta. Työ valmistui lopulta yllättävän kivuttomasti, vaikka aluksi tuntui, että valmis pro gradu – tutkielma on jossain kaukana horisontissa.

Lähteet

Ahonen, Tuula-Maria 2011. Tarkkuutta iltapukujournalismiin. Helsingin Sanomat 13.12.2011. C6.

Aitta Ulla 2012. Vähemmällä kilpailulla parempiin tuloksiin. Opettaja-lehti 2012/13.1.2012. 18.

Alasuutari Pertti. 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Helsinki: Gaudeamus. Alkuperäinen teos: Social theory and human reality 2004. Suomentanut Tampereen yliopiston kääntäjäryhmä Kaisa Koskisen johdolla.

Alberoni Francesco 1993. Kateus. Helsinki: Otava. Alkuperäinen teos: Gli invidiosi 1991. Suomentanut Martti Berger.

Anderson Myrdene & Richards Cara 2004. Introduction: The Careless Feeding of Violence in Culture. Teoksessa Anderson, M. (toim.) Cultural Shaping of Violence. West Lafayette, Ind : Purdue University Press, 1–8.

Barrows Kate 2002. Envy. Cambridge: Icon.

Bauman Zygmunt 2002. Notkea moderni. Tampere: Vastapaino. Alkuperäinen teos: Liquid modernity 2000. Suomentanut Jyrki Vainonen.

Bauman Zygmunt 1997. Sosiologinen ajattelu. Tampere: Vastapaino. Alkuperäinen teos: Thinking sociologically 1990. Suomentanut Jyrki Vainonen.

Björkqvist Kaj & Österman Karin 1999. Finland. Teoksessa Smith, P. K., Morita, Y., Jungertas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Toim.) The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. London and New York: Routledge. 56–67.

Burr Vivien 1995. An introduction to social constructionism. London: Routledge.

Burr Vivien 2004. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Tampere: Vastapaino. Alkuperäinen teos: The person in social psychology 2002. Suomentanut Jyrki Vainonen.

Ervast Heikki 2012. Opetustoimenhallinto (luento) Lapin yliopisto.

Eskola Jari 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola Jari & Suoranta Juha 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Fried SuEllen 2009. Banishing Bullying Behavior : Exploring the Culture of Pain, Rage and Revenge. Lanham : Rowman & Littlefield Education.

Hall Stuart 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino. Suomentanut ja toimittanut Mikko Lehtonen ja Juha Herkman.

Hamarus Päivi 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heinemann Peter-Paul 1972. Mobbing : gruppvåld bland barn och vuxna. Stockholm : Natur och Kultur.

Huuki Tuija 2010. Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. Oulu: Oulun yliopisto.

Häkkinen Kaisa 2004. Nykysuomen etymologinen sanakirja. Helsinki: WSOY.

Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero 2002. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.

Karilainen Juha 2011. Puheenaihe: Ota oikeus omiin käsiin? Aamulehti 26.3.2011. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.aamulehti.fi/Kotimaa/1194672140075/artikkeli/puheenaihe+ota+oikeus+omiin+kasiin+.html> (Luettu 18.4.2012)

Kiilakoski Tomi 2009. Viiltoja: Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Nuorisotutkimusverkosto, Verkkojulkaisusarja. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf> (Luettu 24.2.2012)

Kuula Arja 2011. Eettinen ennakoarviointi ja alaikäisten tutkiminen. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.kommentti.fi/kolumnit/eettinen-ennakoarviointi-ja-alaik%C3%A4isten-tutkiminen> (Luettu 26.4.2012)

Kuula Arja 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kymäläinen Leena 2012. Ylänurkka: Kiusaajat iskivät. Aamulehti 9.1.2012. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.aamulehti.fi/Paakirjoitukset/1194714204074/artikkeli/ylanurkka+kiusaajat+iskivat.html> (Luettu 25.1.2012)

Laaksola Hannu 2011. Kiusaaminen on osa mustaa koulukulttuuria. Opettaja-lehti 2011/3. 11.2.2011. 3.

Laaksola Hannu 2011. Joka kolmas kiusaustapaus jää piiloon. Opettaja-lehti 2011/25. 23.6.2011. 8-9.

Laine Kaarina & Neitola Marita 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lampén Lea 1993. Ruotsi-Suomi-suursanakirja. Porvoo: WSOY.

Laurinolli, Heikki 2011. Kiusaaminen alakoulussa yleisempää kuin yläluokilla. Tampereen yliopiston tiede- ja kulttuurilehti. 2011/10. Saatavilla www-muodossa:

<http://aikalainen.uta.fi/2011/10/18/kiusaaminen-alakoulussa-yleisempaa-kuin-ylaluokilla/>

(Luettu 24.4.2012.)

Lehtonen Mikko 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

Lundell Susanna 2008. Kateus työyhteisössä. Helsinki: Työterveyslaitos.

Luostarinen Heikki & Väliverronen Esa 1991. Tekstinsyöjät: yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta. Tampere: Vastapaino.

Manninen Sari 2010. ”Iso, vahva, rohkee - kaikenlaista”: maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Oulu: Oulun yliopisto.

Myllyniemi Sami 2005. Nuorisobarometri 2005. Teoksessa Wilska Terhi-Anna (toim.) Erilaiset ja samanlaiset: nuorisobarometri 2005. Helsinki: Nuorisoasian neuvottelukunta: Opetusministeriö. 12–62.

Myllyoja Markus 2011. Kiusaaja saattaa vainota vielä yliopistossakin. Saatavilla www-muodossa: http://yle.fi/uutiset/kiusaaja_saattaa_vainota_vielä_yliopistossakin/2863247

(Luettu 25.5.2012)

Mäkelä Aarne 2007. Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nieminen Liisa 2006. Lapsuudesta vanhuuteen: perus- ja ihmisoikeuksien merkitys eri ikävaiheissa. Helsingin: Edita.

Nurmi Jari-Erik 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiiä. Teoksessa Lyytinen Paula, Korhonen Mikko & Lyytinen Heikki (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WSOY. 256–271.

Nurmi Jari-Erik, Ahonen Timo, Lyytinen Heikki, Lyytinen Paula, Pulkkinen Lea & Ruoppila Isto 2007. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.

Näre Sari 2005. Styylaten ja pettäen: Luottamuksen pettäminen ja postindividualismi nuorten sukupuolikulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.

Olweus Dan. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava. Alkuperäinen teos: Bullying among schoolchildren. Suomentanut Maija Mäkelä.

Olweus Dan 1999. Sweden. Teoksessa Smith P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, L. & Slee, P. (toim.) The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. London and New York: Routeledge. 7–27.

Opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa:

http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf (Luettu 5.3.2012)

Perusopetuslaki 628/1998.

Pietikäinen Sari & Mäntynen Anne 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino

Pikas Anatol 1990. Irti kouluväkivallasta. Espoo: Weilin & Göös. Alkuperäinen teos Så bekämpar vi mobbning i skolan 1987. Suomentanut Eeva Pilvinen.

Pikas Anatol 1980. Så stoppar vi mobbning! : rapport från en antimobbningsgrupps arbete. Stockholm: Prisma.

Poliisi 2012. www.poliisi.fi/nuoret : Seuraamukset. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/nuoret/home.nsf/pages/B3CC670B5F586052C2257073002EC7A3?opendocument> (Luettu 24.4.2012)

Punamäki Raija-Leena, Tirri Kirsi, Nokelainen Petri & Marttunen Mauri 2011. Koulusurmat: yhteiskunnalliset ja psykologiset taustat ja ehkäisy. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.

Pursiainen Terho 1995. Omantunnon aika. Helsinki: Kirjapaja.

Reinboth Camilla 2006. Tunnista ja torju työpaikkakiusaaminen. Helsinki: Yrityskirjat.

Remes Liisa 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa Metsämuuronen Jari (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp. 288–374.

Rikoslaki (39/1889)

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

Salmivalli Christina 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli Christina 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Helsinki: Gaudeamus.

Salokoski Tarja & Mustonen Anu 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin: katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja – säätelyn käytäntöihin. Mediakasvatusseuran julkaisu 2/2007. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.mediaeducation.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf> (Luettu 24.4.2012)

Seppänen Janne 2001. Katseen voima: kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.

Siltala Juha 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia: muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.

Suurpää Leena 2002. Erilaisuuden hierarkiat: suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2011. Peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden hyvinvointi vuosina 2000/01 – 2010/11. Saatavilla www-muodossa:

http://info.stakes.fi/kouluterveys/tulokset/ktkysely_kokomaa_200001_201011_pk.pdf (Luettu 24.4.2012)

Törrönen Jukka 2005. Puhetapoja analysoimassa: rajankäyntiä kriittisen diskurssianalyysin ja semioottisen sosiologian välillä. Teoksessa Räsänen Pekka, Anttila Anu-Hanna & Melin Harri (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä: sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus. 139-161.

Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus 146/2007. Saatavilla www-muodossa: http://www.vtv.fi/files/113/1462007_Nuorten_syrjaytymisen_ehkaisy_NETTI.pdf (Luettu 5.4.2012)

Vartia Maarit, Lahtinen Marjut, Joki Marjaana & Soini Sinikka. 2008. Piinan loppu: kiusaamistilanteiden selvittely työpaikalla. Helsinki: Työterveyslaitos.

Vilkuna Kustaa H. J. 2010. Katse menneisyyden ihmiseen: valta ja aineettomat elinolot 1500–1850. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Väkivalta ja terveys maailmassa. WHO:n raportti. Etienne G. Krug, Linda D. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi & Rafael Lozano. (toim.) Suom. Eila Salomaa. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/full_fi.pdf (Luettu 22.02.2012)

Väätäinen, Liisa 2011. Pukuni Linnan juhlissa oli aitoa vintagea. Helsingin Sanomat 10.12.2011. C14.

Ylötaalo Pekka & Jukka Pirkko 2011. Työolobarometri. Lokakuu 2010. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 25/2011. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö: Edita Publishing.

Saatavilla www-muodossa: http://www.tem.fi/files/30098/TEM_25_2011_netti.pdf (Luettu 14.4.2012)

Liitteet

Liite 1. KEHYSKERTOMUKSET

Kehyskertomus 1

Lauri on Kalliorannan koulun oppilas. Hän on kiusannut tilaisuuden tullen erästä luokkansa oppilasta. Opettaja on pyytänyt kiusaamisen kohteeksi joutuneen oppilaan, Laurin sekä heidän vanhempansa koulupalaveriin. Ennen palaveriin tuloa Laurin täytyy muistella tarkoin ja kirjoittaa paperille, **millaista kiusaaminen on ollut ja ketä muita siihen mahdollisesti on osallistunut**. Millaisen selonteon Lauri kirjoittaa? Jatka tarinaa. Voit keksiä tarinassa esiintyville oppilaille nimet. Voit myös pohtia sitä, **miksi Lauri kiusaa muita**.

Kehyskertomus 2

Emmi on Kalliorannan koulun oppilas. Hän on kiusannut tilaisuuden tullen erästä luokkansa oppilasta. Opettaja on pyytänyt kiusaamisen kohteeksi joutuneen oppilaan, Emmin sekä heidän vanhempansa koulupalaveriin. Ennen palaveriin tuloa Emmin täytyy muistella tarkoin ja kirjoittaa paperille, **millaista kiusaaminen on ollut ja ketä muita siihen mahdollisesti on osallistunut**. Millaisen selonteon Emmi kirjoittaa? Jatka tarinaa. Voit keksiä tarinassa esiintyville oppilaille nimet. Voit myös pohtia sitä, **miksi Emmi kiusaa muita**.

Kehyskertomus 3

Lauri on Kalliorannan koulun oppilas. Häntä kiusataan koulussa. Opettaja on pyytänyt kiusaamiseen osallistuneet oppilaat, Laurin sekä heidän vanhempansa koulupalaveriin. Ennen palaveriin tuloa Laurin täytyy muistella tarkoin ja kirjoittaa paperille, **millaista kiusaaminen on ollut**. Millaisen selonteon Lauri kirjoittaa? Jatka tarinaa. Voit keksiä tarinassa esiintyville oppilaille nimet. Voit myös pohtia sitä, **miksi Lauria kiusataan**.

Kehyskertomus 4

Emmi on Kalliorannan koulun oppilas. Häntä kiusataan koulussa. Opettaja on pyytänyt kiusaamiseen osallistuneet oppilaat, Emmin sekä heidän vanhempansa koulupalaveriin. Ennen palaveriin tuloa Emmin täytyy muistella tarkoin ja kirjoittaa paperille, **millaista kiusaaminen on ollut**. Millaisen selonteon Emmi kirjoittaa? Jatka tarinaa. Voit keksiä tarinassa esiintyville oppilaille nimet. Voit myös pohtia sitä, **miksi Emmiä kiusataan**.

Liite 2. TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

XXXXXXXXX

16.12.2008

XXXXXXXXX

XXXXXXXXX

PL XXX

XXXXXXXXX

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

Olemme kasvatustieteen opiskelijoita Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Valmistelemme parhaillaan kandidaatintutkielmaa kasvatustieteiden tohtori XXXXXXXX ohjauksessa. Työmme aiheena on koulukiusaaminen.

Tarkoituksenamme on tehdä tutkimus XXXXXXXXXX koululla. Haastattelemme oppilaita kyselylomakkeella ja eläytymismenetelmällä tammi-helmikuun vaihteessa. Tutkimuksemme kohdejoukkona ovat koulun viidesluokkalaiset. Tutkielmamme on määrä valmistua toukokuussa 2009. Olemme alustavasti keskustelleet tutkimushankkeestamme XXXXXXXXXX koulun oppilashuoltotyöryhmän kanssa.

Pyydämme ystävällisesti lupaa toteuttaa tutkimuksemme.

Kunnioittavasti

Eeva Kokkonen ja Elisa Kähkönen
Kasvatustieteen ylioppilaat

Puhelinnumerot:

XXXXXX (Eeva)

XXXXXX (Elisa)

Liite 3. TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ VANHEMMILLE

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

Olemme luokanopettaja opiskelijoita Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Valmistelemme parhaillaan kandidaatintutkielmaa kasvatustieteiden tohtori XXXXXXXX ohjauksessa. Työmme aiheena on koulukiusaaminen.

Tarkoituksenamme on tehdä tutkimus siitä, miten lapset määrittelevät kiusaamisen ja millaisia rooleja kiusaamiseen liittyy. Keräämme aineiston kyselylomakkeella ja pienimuotoisilla kirjoitelmilla. Tutkimuksemme kohdejoukkona ovat XXXXXX koulun viidesluokkalaiset. Oppilaiden henkilöllisyys ja koulu eivät tule paljastumaan tutkimusraportissa. Tutkielman on määrä valmistua kevään 2009 kuluessa. Olemme sopineet tutkimuksen toteuttamisesta sekä XXXXXX että XXXXX koulun rehtori XXXXX kanssa.

Pyydämme ystävällisesti, että lapsenne saa osallistua tutkimukseen

_____. Toivon teidän vastaavan oheiseen lomakkeeseen _____mennessä.

Ystävällisin terveisin

Eeva Kokkonen ja Elisa Kähkönen
Kasvatustieteen ylioppilaat

Puhelinnumero: _____ (Eeva) _____ (Elisa)
Sähköpostiosoite: ekokkone@ulaplanad.fi, elkahkon@ulaplantland.fi

Lapseni _____ (synt. ___/___ _____)

saa _____

ei saa _____

osallistua tutkimukseen koulukiusaamisesta.

_____/_____
Paikka ja päiväys

Huoltajan allekirjoitus

Huoltajan nimenselvennys

Lupalapun palautus omalle opettajalle _____ mennessä. Kiitos!