

KOULUKIUSAAMISEN SOSIAALISET REPRESENTAATIOIOT NUORTEN  
ELÄYTYMISKERTOMUKSISSA

Joonas Pitkänen  
Pro gradu -tutkielma  
Sosiaalipsykologia  
Itä-Suomen yliopisto  
Yhteiskuntatieteiden laitos  
Toukokuu 2020

# Tiivistelmä

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta <b>Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta</b>		Yksikkö <b>Yhteiskuntatieteiden laitos</b>	
Tekijä PITKÄNEN, JOONAS		Ohjaaja Vilma Hänninen, professori Mervi Issakainen, tutkijatohtori	
Työn nimi (suomeksi ja englanniksi) <b>Koulukiusaamisen sosiaaliset representaatiot nuorten eläytymiskertomuksissa</b>			
Pääaine <b>Sosiaalipsykologia</b>	Työn laji <b>Pro gradu -tutkielma</b>	Aika <b>Toukokuu 2020</b>	Sivuja <b>105 sivua + 5 sivua liitteitä</b>
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan suomalaisten yhdeksäsluokkalaisten nuorten sosiaalisia representaatioita koulukiusaamisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia ilmiöitä nuoret representaatioissaan yhdistävät koulukiusaamiseen ja sen syihin. Tutkimuksessa myös pyritään vastaamaan siihen kysymykseen, selittävätkö nuoret koulukiusaamista ensisijaisesti yksilöön vai yhteisöön, ryhmäprosesseihin ja kulttuuriin liittyvillä selitystavoilla. Kolmantena tavoitteena on arvioida, millaisten kulttuuristen elementtien varaan nuorten representaatiot ovat rakentuneet.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä toimii Serge Moscovicin sosiaalisten representaatioiden teoria, jonka mukaan arkikäsitteet yhteiskunnallisista ilmiöistä, kuten kiusaamisesta, ovat sidoksissa vuorovaikutukseen ja kulttuuriin. Näiden nuorten käsityksien kartoittaminen ja analysoiminen tekevät ymmärrettäväksi sen, miten koulukiusaamiseen liittyvät ilmiöt merkityksellistyvät nuorille ja millaisia kulttuurisia elementtejä niistä käsityksistä on löydettävissä. Aiemmissa suomalaisissa tutkimuksissa nuorten koulukiusaamiseen liittyviä käsitteitä on tutkittu vain diskurssianalyysin avulla.</p> <p>Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä hyödynnettiin eläytymismenetelmää, jossa tutkittavat henkilöt vastaavat tutkijan laatimiin kehyskertomuksiin. Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksen variaatioita oli neljä erilaista: kahdessa näistä vastaajia pyydettiin kertomaan siitä, miksi jotakuta nuorta kiusataan, tai miksi jotakuta toista ei; toisissa kahdessa käsiteltiin hyvää ja huonoa yhteishenkeä. Aineisto kerättiin syksyllä 2018 Kuopiossa, Mikkelissä ja Savonlinnassa.</p> <p>Tutkimuksen tulosten mukaan nuoret liittyvät koulukiusaamiseen yleisimmin kiusatun erilaisuuteen tai ulkonäöllisiin tekijöihin. Kiusaamattomuutta selitettiin erityisesti yhteisössä vallitsevien sosiaalisten taitojen ja tasa-arvoisuuden kautta. Tavallisesti kiusaamista käsiteltiin kiusattuun tai kiusaajaan liitettyjen yksilöllisten tekijöiden kautta eikä kiusaamisen sosiaalista ympäristöä juuri käsitelty. Nuorten kiusaamiseen liittyvät representaatiot heijastavat vahvasti laajempia yhteiskunnallisia malleja ja jälkimodernille kulttuurille tyypillisiä piirteitä, kuten yksilö- ja ulkonäkökeskeisyyttä ja sosiaalista kilpailua. Lisäksi nuorten representaatioissa painottuvat tässä ajanhengessä pinnalla olevat ilmiöt, kuten sosiaalinen media ja erilaiset tasa-arvokysymykset.</p>			
Avainsanat koulukiusaaminen, nuoret, sosiaaliset representaatiot, arkikäsitteet, eläytymismenetelmä, sisällönanalyysi			

# Abstract

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty <b>Faculty of Social Sciences and Business Studies</b>		Department <b>Department of Social Sciences</b>	
Author PITKÄNEN, JOONAS		Supervisors Vilma Hänninen, Professor Mervi Issakainen, Postdoctoral Researcher	
Title <b>Social Representations of School Bullying in Youth's Empathy-Based Stories</b>			
Main subject <b>Socialpsychology</b>	Level <b>Masters thesis</b>	Date <b>May 2020</b>	Number of pages <b>105 pages + 15 annexes</b>
<p>Abstract</p> <p>This study examines Finnish ninth-grade youth's social representations related to school bullying. The aim of this study to explain what kind of phenomena are related to youth's representations about school bullying and its causes. The study is also aimed at figuring out if youth's explanation of school bullying is related to individuals or community-, group process- and cultural-related reasons. The third objective is to estimate what kind of cultural elements are in the background of youth's representations.</p> <p>Serge Moscovici's theory of social representations forms the theoretical framework of this study. According to the theory, people's daily perceptions of societal phenomena, school bullying for example, are reconstructed via social interaction and culture. By surveying and analysing youth's perceptions, it's possible to understand the phenomena that are relevant in youth's reasoning behind school bullying and how they are connected to their cultural environment. This is the first study of school bullying in Finland utilizing the theory of social representations.</p> <p>The research data of the study were collected by using the method of empathy-based stories. I composed four frame stories that I asked pupils to complete. Two frame stories were about schoolchildren who are bullied or are saved from bullying; other two frame stories were about the good and harmful class spirit in class. The data were collected from pupils of three elementary schools in the autumn of 2018 in Kuopio, Mikkeli and Savonlinna.</p> <p>The results of this study show that bullying in school is usually associated to the abnormal and appearance-related features of a bullied person. The social skills and equality in social atmosphere were regarded as the most important factors minimizing school bullying. Generally, examinees' representations of school bullying were dominated by individual-related views, and themes related to social environment were infrequently mentioned. Youth's representations are notably on par with societal patterns and typical elements of postmodern culture, such as individualism, appearance centrism and social competition. Also, the phenomena of this time, such as social media and issues of equality, are emphasized in youth's narrations on school bullying.</p>			
Key words school bullying, youth, social representation, daily perceptions, method of empathy-based stories, content analysis			

*Omistettu Sarille,  
joka on minua ehdoitta tukenut.  
Äidilleni,  
jonka kodin sain graduresidenssiksi.  
Skeletonille  
graduelämän vastapainosta,  
Merville ja Vilmalle  
kannustuksesta ja asiantuntemuksesta  
ja Terholle,  
koska laiminlöin imurointivuorojani.*

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 KOULUKIUSAAMINEN .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Koulukiusaaminen tieteellisen tutkimuksen kohteena.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1.2 Koulukiusaaminen kollektiivisena aggressiona .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1.3 Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1.4 Koulukiusaaminen sosio-ekologisessa viitekehyksessä .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1.5 Laadullinen koulukiusaamistutkimus Suomessa.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Yhteiskunnallinen koulukiusaamiskeskustelu .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Kiusaaminen mediassa .....</b>	<b>19</b>
<b>3 SOSIAALISTEN REPRESENTAATIOIDEN TEORIA.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Sosiaaliset representaatiot teoriana .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Sosiaaliset representaatiot käytännössä .....</b>	<b>26</b>
<b>3.3 Sosiaaliset representaatiot prosessina.....</b>	<b>28</b>
<b>3.3.1 Ankkurointi, objektivointi ja kategorisointi .....</b>	<b>29</b>
<b>3.4 Sosiaalisten representaatioiden rakenne .....</b>	<b>33</b>
<b>3.5 Sosiaalisten representaatioiden geneettinen luonne .....</b>	<b>34</b>
<b>3.6 Sosiaalisten representaatioiden teorian kritiikki.....</b>	<b>35</b>
<b>4 TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1 Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä .....</b>	<b>37</b>
<b>4.2 Aineisto .....</b>	<b>41</b>
<b>4.3 Sisällönanalyysi ja aineiston käsitteellistäminen .....</b>	<b>45</b>
<b>4.4 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat.....</b>	<b>48</b>
<b>5 TULOKSET .....</b>	<b>50</b>

<b>5.1 Miten koulukiusaamista selitettiin .....</b>	<b>51</b>
<b>5.2 Kiusaamattomuutta ja hyvää yhteishenkeä selittävät tekijät .....</b>	<b>56</b>
<b>5.3 Sosiaaliset representaatiot nuorten eläytymiskertomuksissa .....</b>	<b>60</b>
<b>5.3.1 Erilaisiksi ja helpoiksi kohteiksi koettujen kiusaaminen.....</b>	<b>61</b>
<b>5.3.3 Jälkimoderni yhteiskunta ja yksilökeskeisyys .....</b>	<b>68</b>
<b>5.3.4 Sosiaalisten taitojen merkitys.....</b>	<b>70</b>
<b>5.3.5 Kiusaaminen yhteisön puheessa ja arvoissa.....</b>	<b>73</b>
<b>5.4 Kehyskertomusten variaatio ja tutkittavien väliset erot .....</b>	<b>77</b>
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>79</b>
<b>6.1 Nuorten näkökulma kiusaamiseen.....</b>	<b>79</b>
<b>6.2 Koulukiusaaminen sosiaalisina representaatioina .....</b>	<b>82</b>
<b>6.3 Tutkimuksen luotettavuus .....</b>	<b>84</b>
<b>6.4 Tulosten soveltaminen ja jatkotutkimusaiheet .....</b>	<b>87</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>89</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>106</b>

## 1 JOHDANTO

Koulukiusaaminen on ilmiönä tuttu kaikille. Jos se ei ole tullut tutuksi kaikille suomalaisille pakollisessa peruskoulussa, on aiheeseen törmännyt viimeistään median välityksellä. Kiusaamiskeskustelua käydään sekä arkisessa vuorovaikutuksessa että yhteiskunnallisessa ja poliittisessa keskustelussa. Kiusaamisesta puhutaan ja syytä onkin: esimerkiksi Terveystieteiden tutkimuskeskuksen vuoden 2019 kouluterveyskyselyn mukaan noin viisi prosenttia lapsista ja nuorista joutui kiusatuksi viikoittain. Jos lukua vertaa aiemmissa kyselyissä saatuihin tuloksiin, on kiusaaminen hieman vähentynyt viimeisten vuosien aikana. Kiusaamisen vähenemisen syyksi on esitetty erityisesti Kiva Koulu -hanketta (Tiiri ym. 2020). Kyseinen hanke näyttäisi olleen menestys ja suunta on oikea, mutta se ei yksistään riitä pysäyttämään koulukiusaamista. Koulukiusaamisen vastaisen työn ja uusien ehkäisevien menetelmien kehittämisen on jatkettava tulevaisuudessakin.

Koulukiusaaminen koskettaa valtavaa määrää nuoria ja sillä voi olla vakavia vaikutuksia heidän elämäänsä. Kiusaamisen vaikutuksia koskeva keskustelu nousee vahvimmin esille koulusurmien kaltaisten yksittäisten traagisten tapahtumien yhteydessä, mutta ne ovat vain tämän laaja-alaisen psykososiaalisen ja yhteiskunnallisen ilmiön jäävuoren huippu. Kiusaaminen voi heikentää merkittävästi yksilön psyykkistä, sosiaalista ja fyysistä hyvinvointia. Kiusaamistilanteet itsessään ovat vahingollisia ja monien tutkimuksien mukaan ne voivat jättää pysyvemmänkin arven niin kiusattuun kuin kiusajaan (esim. Pörhölä 2008; Salmivalli 2010). Koulukiusatuilla on kohonnut riski kärsiä erilaisista mielenterveydellisistä ongelmista sekä sosiaalisesta ja taloudellisesta syrjäytymisestä. Kiusattu voi myös kadottaa perusturvan tunteen eikä uskalla luottaa ihmisiin ympärillään; jatkuva alistetuksi tuleminen vaikuttaa myös itsetuntoon, jota voi pitää kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin perustana. Vastaavasti kiusaajien on huomattu ajautuvan herkemmin esimerkiksi rikollisuuteen ja päihdeongelmiin. Kiusaaminen siis vaikuttaa sekä kiusatun että kiusaajan sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen sekä työkykyyn, joten sitä voi pitää yhtä lailla yhteiskunnallisesti tärkeänä kysymyksenä sen tullessa yhteiskunnalle kalliiksi esimerkiksi erilaisten sairaslomien, sairaseläkkeiden, työkyvyttömyyseläkkeiden ja terapiakäyntien

muodossa. (Hamarus 2008, 78–80; Huhtanen 2011, 29–37, 157–185; Keltikangas-Järvinen 1996; Pörhölä 2008.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on osallistua koulukiusaamisen vakavuutta koskevaan keskusteluun. Suomessa kiusaaminen on ollut julkisen ja akateemisen keskustelun kohteena jo useamman vuosikymmenen ajan. Kiusaamisen ehkäisemiseen on pyritty löytämään tehokkaita puuttumis- ja ehkäisemismenetelmiä, joista tunnetuimpana esimerkkinä jo mainittu opetus- ja kulttuuriministeriön tukema KiVa Koulu -toimenpideohjelma. Myös perusopetuslakiin on kirjattu jokaisen oppilaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön sekä oppilaitosten vastuu ja velvollisuus puuttua kiusaamiseen (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Tämän tutkimuksen anti koulukiusaamiskeskustelulle on tarjota tietoa siitä, millaisena kiusaaminen nuorille itselleen näyttäytyy ja millaisia syitä he arvioivat kiusaamisen taustalla olevan. Aikaisemmassa suomalaisessa laadullisessa kiusaamistutkimuksessa ei ole riittävästi hyödynnetty nuorten omia näkökulmia ja on tärkeää, että nuoret saavat puheenvuoronsa osallistua heidän sosiaalista ympäristöään koskevaan keskusteluun. On myös tärkeää päivittää kiusaamisen liittyvää tutkimustietoa, koska se on ilmiönä vaikutuksessa erilaisiin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muutoksiin (esim. Smith ym. 2002): kiusaamisesta viisi vuotta sitten tiedetyt asiat ovat saattaneet käydä vanhaksi esimerkiksi sosiaalisen median arkistumisen osalta.

Tämän tutkimuksen aineisto pohjautuu 59 oppilaan teksteihin. Aineisto kerättiin kolmesta savolaisesta koulusta syksyllä 2018 eläytymismenetelmää hyödyntäen: tutkimusta varten laadittiin neljä erilaista kiusaamiseen liittyvää kehyskertomusta ja kukin oppilaista vastasivat näistä yhteen. Oppilaat saivat vastata vapaasti omin sanoin siihen tapaan, mikä heistä sopivimmalta tuntui näin sensitiivistä aihetta käsitellessä. Nuorten vastauksia tulkittaessa ja käsitteellistäessä hyödynnettiin sosiaalisten representaatioiden teoriaa, jolloin aineistosta poimittiin nuorten koulukiusaamiseen ja sen syihin liittyviä sosiaalisia representaatioita eli arkikäsitteitä. Näiden nuorten representaatioiden avulla pystytään ymmärtämään, millaisia koulukiusaamiseen liittyviä asioita nuoret itse pitävät merkityksellisinä. Syvällisempi ymmärrys koskien nuorten jakamaa sosiaalista todellisuutta mahdollistaa heille



merkityksellisiin ja mahdollisesti koulukiusaamisen kannalta olennaisiin tekijöihin keskittymisen tulevissa koulukiusaamiseen liittyvissä hankkeissa ja tutkimuksissa.

Sen lisäksi, että representaatioiden avulla pyritään tulkitsemaan koulukiusaamiseen liittyviä tekijöitä, on tutkimuksessa myös intressinä ymmärtää sitä kulttuuria, jossa representaatiot ovat syntyneet. Erityisesti tutkimuksessa on pyritty selvittämään sitä, selittävätkö nuoret kiusaamista ja kiusaamattomuutta yksilöllisillä vai laajemmin ryhmäprosesseihin, koulu yhteisöön ja siellä vallitsevaan kulttuuriin liitetyillä selitystavoilla. Lisäksi tutkimuksessa käsitellään sitä, missä määrin nuorten representaatiot heijastavat laajemmin suomalaista, länsimaista ja jälkimodernia kulttuuria. Alla esitän tutkimukseen tiivistyneet tutkimuskysymykset. Kysymyksistä kaksi ensimmäistä ovat ensisijaisia tutkimuksen kohteita ja kolmas on otettu pintapuolisempaan käsittelyyn kahden ensimmäisen tueksi.

1. Miten koulukiusaaminen ja sen syyt tulevat esiin nuorten representaatioissa?
2. Painottuvatko nuorten representaatioissa yksilöllisiin vai ryhmäprosesseihin, yhteisöön ja kulttuuriin liittyvät koulukiusaamisen selitystavat?
3. Millaisiin kulttuurisiin elementteihin nuorten representaatiot perustuvat?

Tutkimuksen toisessa luvussa esittelen, millaisesta ilmiöstä koulukiusaamisessa on kysymys ja millaisia tutkimuksia aiheesta on tehty. Kolmannessa luvussa perehdytään tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä hyödynnettyyn sosiaalisten representaatioiden teoriaan. Neljännessä luvussa esiteltävänä ovat aineistonkeruumenetelmänä toiminut eläytymismenetelmä ja aineiston analyysissä hyödynnetty sisällönanalyysi. Viidennessä luvussa lukija pääsee tutustumaan nuorten kertomuksien sisältöön ja niistä johdettuihin tuloksiin. Lopulta kuudennessä eli viimeisessä luvussa esitellään tutkimuksen johtopäätelmät sekä tutkimuksen tulokset suhteutetaan osaksi laajempaa koulukiusaamistutkimusta ja -keskustelua.

## **2 KOULUKIUSAAMINEN**

Tässä luvussa avaan lukijalle, millaisesta ilmiöstä koulukiusaamisessa on kysymys ja miten aihetta on lähestytty tieteellisessä tutkimuksessa. Lisäksi tämän luvun tarkoituksena on esitellä, miten koulukiusaamista käsitellään suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa esimerkiksi valtamedioiden toimesta. Tämä on olennaista myös siksi, että tutkimuksen teoriapohjana toimii sosiaalisten representaatioiden teoria: tutkimuksessa tutkittavat sosiaaliset representaatiot ovat kulttuurisesti rakentuneita, usein yhteiskunnallisista diskursseista kumpuavia. Vaikkakaan tutkimuksen ensisijaisena tutkimuskohteena ei ole se, mistä sosiaaliset representaatiot ovat peräisin, on kulttuurissa esillä olevien puheenaiheiden tunnistaminen tärkeää sosiaalisten representaatioiden tulkitsemisen kannalta.

### **2.1 Koulukiusaaminen tieteellisen tutkimuksen kohteena**

Osaltaan tieteellinen ja populaarimpi koulukiusaamiskeskustelu ovat kytköksissä toisiinsa, sillä paljon julkisuutta saaneiden kiusaamistapausten seurauksena tai koulukiusaamisen muutoin noustessa valtamedioiden puheenaiheeksi, erityisesti koulusurmien kaltaisten tragedioiden yhteydessä, perustetaan tavallisesti erilaisia selvitystyöryhmiä ja akateemiseen koulukiusaamistutkimukseen panostetaan. (Schott 2014b, 185.) Tätä akateemisesti tuotettua tietoa pyritään soveltamaan myös tieteen ulkopuolisissa yhteyksissä, kuten koulukiusaamista ehkäisevässä työssä. (Potter 1996, 153–159.) Tämä tulee esiin erilaisissa keskustelun areenoissa, joissa hyödynnetään asiantuntijoiden lausuntoja ilmiöstä ja sen syistä: on hyvä, että tutkimuksien kautta kertynyttä tietoa hyödynnetään yhteiskunnallisissa konteksteissa, mutta vaarana on yksipuolisiin käsityksiin tukeutuminen eikä asiantuntijalausuntojen kriittiselle tarkastelemiselle välttämättä jää sijaa. (Jokinen 2016a, 350–356; Juhila 2016a, 170–173; Potter 1996, 158–162.)

Oman ongelmansa koulukiusaamisen tieteelliseen määrittelyyn ja tutkimiseen tuo se, että koulukiusaaminen on varsin vaikeasti rajattava ja määriteltävä ilmiö eikä tieteellistä konsensusta sen sisällöstä ole tarjolla. Koulukiusaaminen on määritelty esimerkiksi

määrällisessä valtavirtatutkimuksessa ja määritelmä onkin saavuttanut varsin vakiintuneen aseman, mutta ilmiönä koulukiusaaminen on tätä määritelmää monimutkaisempi: koulukiusaaminen näyttäytyy monimuotoisena ja muuntautumiskykyisenä eikä koulukiusaamisesta ole sen vuoksi helppoa tehdä kattavaa määritelmää. (Schott 2014a, 24.) Universaalien tai lopullisten määritelmien muotoilemista vaikeuttavat myös kulttuuriset erot, koska eri kulttuureissa kiusaaminen saatetaan kokea ja määritellä eri tavoin. Kiusaamista tutkitaan maailmanlaajuisesti ja kussakin ympäristössä sitä arvioidaan paikallisen kontekstin – kansallisten, kulttuuristen ja kielellisten erityispiirteiden – pohjalta. (Hamarus & Kaikkonen 2011; Schott 2014a, 24.) Tämän vuoksi tutkijan tulee ymmärtää kiusaaminen sosiaalis-historiallisesti muotoutuvana ja alati muuttuvana ilmiönä, jonka representoitumiseen vaikuttavat yhtä lailla tutkijan omat valinnat (Smith ym. 2002). Myös tässä tutkimuksessa on pyritty kiinnittämään huomiota näihin seikkoihin: tutkielmassa käsitellään koulukiusaamista suomalaisten yläkoulujen kontekstissa, minkä vuoksi esimerkiksi olen pyrkinyt arvioimaan kriittisesti ulkomaalaisten lähdeaineistojen sovellettavuuden.

Käsitteen määrittelemisen kuitenkin on tärkeää tieteellisen tutkimuksen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta: erityisesti valtavirtatutkimukselle tyypillinen tieteelliseen näyttöön perustuva määrällinen tutkimus, tiedonkeruu sekä kansainvälisten ja pitkittäistutkimusten tulokset ovat riippuvaisia rajatusta määritelmästä ja vertailukelpoisuudesta (Hamarus & Kaikkonen 2011; Schott 2014a, 24–27; Søndergaard 2014a, 389). Käsitteen määrittelyn tärkeys ulottuu myös käytännön tilanteisiin, sillä koulukiusaaminen tulee erotella erilaisista satunnaisemmista konflikteista ynnä muusta väkivaltaisesta, aggressiivisesta tai muuten epätoivotusta sosiaalisesta käyttäytymisestä koulussa (Hamarus & Kaikkonen 2011; Salmivalli 1998, 29–34; Salmivalli 2003, 10–12). Käytännön tasolla myös koulukiusaamiseen puuttuminen on tehokkaampaa, kun kouluyhteisön jäsenillä on yhteneväinen käsitys ilmiöstä (Hamarus & Kaikkonen 2011; Macklem 2003, 5).

Koulukiusaamista määritellään sen mukaisesti, mistä perspektiivistä käsin sitä arvioidaan tai tutkitaan. Tavallisesti kiusaaminen määritellään sen mukaan, millainen sen sisältö on: mitkä

ovat kiusaamisen ilmenemismuodot, kuinka toistuvaa se on, perustuuko se tietoiseen ja tahalliseen vahingoittamiseen, onko tekijän ja kohteen välillä valtaepätasapainoa, perustuuko kiusaaminen joihinkin sosiaalisiin suhde- ja ryhmäilmiöihin, onko kiusaamisen taustalla jotain provosoivia tekijöitä ja osapuolten subjektiivinen kokemus kiusaamisesta. (Hamarus & Kaikkonen 2011; Herkama 2012, 20–21.)

Pohjoismaissa koulukiusaamista on tutkittu lähes 50 vuoden ajan ja tutkimuksella on edelleen paikkansa sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa. Tässä luvussa käsittelem erityisesti pohjoismaista ja suomalaista koulukiusaamistutkimusta, koska ne ovat tutkimusperinteinä lähellä toisiaan ja edustavat pääpiirteissään myös tätä tutkimusta. Suomalaisella koulukiusaamistutkimuksella on myös selkeä rooli yhteiskunnallisessa ja poliittisessa keskustelussa kiusaamisesta puhuttaessa (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteet 2020).

Pohjoismainen kiusaamistutkimus on saanut alkunsa 1970-luvulla (Salmivalli 1998, 5; Smith & Brain 2000). Aluksi koulukiusaamistutkimuksen fokuksessa olivat yksilökeskeiset näkökulmat, joissa painotettiin yksilöiden aggressiivisia ominaisuuksia: kiusaamisen katsottiin johtuvan kiusajaan aggressiivisista käyttäytymismalleista (Salmivalli 2010). Yhtä lailla tutkimuksissa pyrittiin löytämään yhteneväisiä ominaisuuksia, kuten persoonallisuuden piirteitä, kiusattujen välillä ja näin tarkoituksena oli ymmärtää, millaisia ihmisiä kiusataan ja mitkä ovat kiusaamistapauksissa toistuvia tekijöitä (Horton 2016a; Schott 2014a, 27–30; Schott & Søndergaard 2014b, 5–6).

1990-luvulle tultaessa tarkastelun fokus siirtyi aggressiivisen käyttäytymisen funktioihin. Kuitenkin edelleen tarkastelun keskiössä olivat yksilön piirteet ja käyttäytyminen. Kiusaamiskäyttäytymistä alettiin yhä enemmän purkaa osiin, minkä seurauksena aggressiivista käyttäytymistä ei enää käsitetty yhtä selkeästi reaktiivisena aggression vaan paremminkin tavoitteellisena – kiusaamisessa oli oltava jokin funktio. Tutkimus oli entistä sosiaalipsykologisempaa, sillä nyt kiusaaminen nähtiin entistä tavoitteellisempänä käyttäytymisenä ja sen motiivien nähtiin kietoutuvan vuorovaikutustilanteeseen, statuskysymyksiin ja dominanssijärjestykseen. (Salmivalli 2010.)

Koulukiusaamisen yksilöpsykologiset selitysmallit ovat edelleen tänä päivänä vahvasti läsnä koulukiusaamisesta puhuttaessa. Tähän on vaikuttanut erityisesti pohjoismaisen kiusaamistutkimuksen pioneerina tunnettu Dan Olweus (1992, 14–15), joka määrittelee kiusaamisen seuraavasti: *”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.”* Lähtökohtana hänen luonnehdinnassaan on teon intentionaalisuus eli kiusaamisen tahallisuus. Olweusin määritelmä on vakiintunut tutkimuskentällä ja sitä hyödynnetään erityisesti kvantitatiivisissa tutkimuksissa (Schott & Søndergaard 2014b, 2), joissa pyritään tuottamaan mahdollisimman yleistettävää tietoa, kuten kartoittaessa koulukiusaamisen yleisyyttä.

Kvantitatiiviset koulukiusaamistutkimukset ovat usein toteutettu kyselylomaketutkimuksina. Lomakkeilla voidaan ilmiöiden yleisyyden kartoittamisen lisäksi saada kerättyä tietoa esimerkiksi siitä, millaisia mahdollisia syitä koulukiusaamisen taustalla on sekä koulukiusaamisesta koituneita seurauksia. Kvantitatiivisilla tutkimuksilla on paikkansa sosiaalitieteissä, mutta tällaisten tutkimusten ongelmaksi on esitetty, ettei tutkimuksissa huomioida psykologisten tekijöiden kausaalista järjestystä, jolloin analyyseissa päästään lähinnä korrelaatioiden tarkastelun tasolle. (Hong & Espelalage 2012; Mathiassen 2014, 355–356; Swearer & Hymel 2015.) Tähän tutkimukseen on valittu laadulliset menetelmät, sillä tutkielman tavoitteena on ymmärtää koulukiusaamisilmiötä syvällisemmin nuorilta kerätyn aineiston pohjalta. Jos olisin tutkijan roolissa laatinut esimerkiksi valmiiksi rastitettavan kyselylomakkeen, olisi se velvoittanut nuoria vastaamaan kyselylomakkeen vaihtoehtojen puitteissa eikä lomake olisi välttämättä tarjonnut nuorille mahdollisuutta vastata heidän ajatustensa mukaisesti. Ylipäätänsä tutkimusintressinä olevia sosiaalisia representaatioita on vaikea – ellei mahdoton – kartoittaa kvantitatiivisilla menetelmillä.

Aiemmin esitetystä Olweuksen määritelmästä koulukiusaamista luonnehdittiin systemaattiseksi, intentionaaliseksi negatiivisten tekojen aiheuttamiseksi. Olennaista on kuitenkin kiinnittää huomiota näiden negatiivisten tekojen ilmenemismuotoihin. Olweuksen (1992, 14–15) määritelmästä kiusaamiseksi määriteltävät teot ovat ensinnäkin

tarkoituksenmukaisia ja ne ilmenevät epämiellyttävän olon tuottamisena tai tuottamisen yrittämisenä toiselle, mikä voi tapahtua sanoja, eleitä, fyysistä kontaktia, ryhmästä sulkemista tai toisen toiveisiin kohdistuvaa välinpitämättömyyttä hyödyntäen. Olennaisesti kiusaamiseen vaikuttaa myös voimasuhteiden epätasapaino, sillä epätasapaino sekä edistää kiusaajan tavoitteita että heikentää kiusatun mahdollisuuksia puolustautumiseen.

### **2.1.2 Koulukiusaaminen kollektiivisena aggressiona**

Vaikka yksilöpsykologiset selitysmallit hallitsivat edellisen vuosisadan koulukiusaamistutkimusta, mahtui joukkoon myös lukuisia sosiaalipsykologisia selitysmalleja, joissa koulukiusaaminen nähtiin ensisijaisesti ryhmäilmiönä. Jo 1970-luvulla ruotsalainen koululääkäri Peter Paul Heinemann (1972, 9–10) havaitsi koulukiusaamisen olevan ryhmätoimintaa, jossa kiusaaminen kohdistuu ryhmän ulkopuolelle jääviin yksilöihin. Heinemannin ajatus oli, että kiusaaminen tulisi ymmärtää ryhmän kollektiivisena ja aggressiivisena häirintänä, joka kohdistuu sitä jollain tapaa provosoivaan yksilöön tai yksilöihin. Puhuttaessa koulukiusaamisen lähtökohdista, Heinemann painotti sosiaalisen kontekstin ja erilaisten ryhmäprosessien merkitystä: hänen esiintuomiaan prosesseja ovat esimerkiksi ryhmäpaine, tarve tulla hyväksytyksi ja syrjinnän mekanismit sekä konformisuus eli ryhmänsisäinen tarve yhdenmukaisuuteen. Vaikka Heinemannin sosiaalista kontekstia painottavat ajatukset olivat varsin edistyksellisiä, jäivät ne tuolloin vallalla olleiden yksilöpsykologisempien selitysmallien varjoon (Hamarus & Kaikkonen 2011; Horton 2016a; Schott 2014a, 23; Smith ym. 2002).

Suomalaisen kiusaamistutkimuksen pioneereina voi pitää Kirsti Lagerspetziä ja Kaj Björkqvistiä, jotka työskentelivät 1980-luvulla Turun yliopistossa ja Åbo Akademiassa aggressiotutkimuksen parissa. Lagerspetz ja Björkqvist lähestyivät kiusaamista Heinemannin tapaan kollektiivisen aggression näkökulmasta, jolloin avainasemassa olivat ryhmän jäsenten väliset suhteet (Lagerspetz ym. 1982). Näkökulman kohdistuessa ryhmän sisäisiin suhteisiin, tutkimuksissa käsiteltiin myös niin sanottuja epäsuoria aggression muotoja: aiemmissa tutkimuksissa kiusaamiseksi katsottiin erityisesti pojille tyypillisempinä pidetyt suorat aggressiiviset käyttäytymismuodot; nyt näkökulmaa laajennettiin myös

erityisesti tyttöjen keskuudessa tapahtuvaan, sosiaalisiin suhteisiin kytkeytyvään epäsuoraan aggressioon. (Salmivalli 1998, 35–36; Smith ym. 2002.)

1990-luvulle tultaessa yhä useampi tutkija kiinnostui ryhmänäkökulmasta. Ruotsalainen kiusaamistutkija Anatol Pikas (1990) tarkasteli koulukiusaamista Heinemannin tapaan ryhmäväkivaltana. Hänen koulukiusaamisen määritelmässäänkin korostuu ryhmäasetelma: *”Koulukiusaaminen on tietoista, ei-laillistettua, fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja/tai yhteisöstä poissulkemista, minkä kohdistaa heikossa asemassa olevaan yksilöön ryhmä, jonka jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa käyttäytymistä –”*. Pikasin näkemys eroaa paljon koulukiusaamisen yksilöpsykologisista selitystavoista, sillä hänen mukaansa syyt ovat pikemminkin ryhmän dynamiikassa ja rakenteissa. Tarkemmin ottaen hän nimeää koulukiusaamisen kannalta kolmeksi keskeiseksi tekijäksi ryhmän sosiaalisen vahvistamisen, dissonanssin ja viholliskuvan. (Emt., 56–57, 68–80.)

### **2.1.3 Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä**

1990-luvun loppupuolelle tultaessa suomalaisessa koulukiusaamistutkimuksessa kiusaamista tarkasteltiin yhä enemmän ryhmäilmiönä siihen asti vallinneen kiusaaja–kiusattunäkökulman sijasta. Tähän vaikuttivat erityisesti Christina Salmivallin ja hänen tutkijakollegoidensa tutkimukset Turun yliopistossa ja Åbo Akademiassa. (Salmivalli ym. 1996.) Uudet tutkimukset olivat urauurtavia, sillä tähänastinen tutkimus oli ottanut huomioon lähinnä kiusaajan ja kiusatun roolit, kun puolestaan Salmivalli kollegoineen painottivat myös kiusaamista sivusta seuraavien oppilaiden rooleja. Tällaisia rooleja ovat kiusaajien apurit, kiusaamisesta positiivista ja kannustavaa palautettava antavat vahvistajat, kiusaamistilannetta passiivisesti sivusta seuraavat ulkopuoliset ja kiusatun tueksi asettuvat puolustajat (Salmivalli 1998, 52; Salmivalli ym. 1996).

Heinemannin tapaan Salmivallin tutkimuksissa painotetaan kiusaamistilanteen sosiaalista luonnetta. Yksilöpsykologisen, yksilöiden aggressiivisia ominaisuuksia painottavan näkökulman sijaan Salmivalli (1998, 33) katsoo kiusaamisen olevan proaktiivista aggressiota, joka nousee esiin suhteellisen pysyvässä sosiaalisessa ryhmässä ja se perustuu

ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Salmivallin (1998, 39–40; 2003, 30–31) määritelmän mukaan kiusaaminen kattaa monenlaisia väkivallan ja loukkaamisen muotoja, mutta yhdistävänä piirteenä niissä on kiusaajan pyrkimys saavuttaa välillisesti esimerkiksi muiden huomiota, sosiaalista statusta, mainetta tai valtaa vertaisryhmänsä keskuudessa. Salmivallin (2003, 11) mukaan ”[k]iusaamisella tarkoitetaan yhteen tai samaan oppilaaseen toistuvasti kohdistuvaa tahallisen vihamielistä käyttäytymistä”. Aiempien kollegojensa tapaan määritelmässä korostetaan vihamielisen käyttäytymisen intentionaalisuutta, toistuvuutta mutta myös kiusaajan ja kiusatun välistä epätasaväkisyyttä joissakin ominaisuuksissa tai resursseissa. Vaikka Salmivallin ja hänen kollegoidensa tutkimusten painopiste siirtyi ryhmädynaamisten ilmiöiden tarkastelemiseen, oli heidän näkemyksensä koulukiusaamisesta hyvin samanlainen kuin Olweuksen aiemmin määrittelemä.

2000-luvulla valtavirtatutkimuksen fokuksessa ovat olleet oppilaiden vertaissuhteiden dynamiikka ja siihen vaikuttavat mekanismit suhteessa kiusaamiskäyttäytymiseen. Koulukiusaamisilmiötä on tarkasteltu esimerkiksi emootioiden, asenteiden, ryhmänormien ja motivaatioiden ohjailemien roolien näkökulmasta. Nykytutkimuksessa ryhmän sisäisellä toimintakulttuurilla – ja erityisesti sivustaseuraajien toiminnalla ja palautteella – katsotaan olevan merkittävä vaikutus siihen, miten kiusaamistilanteet etenevät. (Kärnä ym. 2010; Salmivalli 2010.) Sen vuoksi tutkimusten avulla on pyritty ymmärtämään paremmin, millaiset yksilö- ja ryhmätason sekä vertaissuhteiden prosessit vaikuttavat sivustaseuraajien toimintaan (Salmivalli 2010). Huomiota on laajennettu myös luokka- ja koulutason kontekstuaalisiin tekijöihin, kuten koulussa työskentelevien aikuisten, erityisesti opettajien, rooliin. Ryhmän sisäisten normien, statushierarkioiden ja asenteiden sekä ryhmässä vallitsevan kulttuurin katsotaan vaikuttavan yksilöllisiä tekijöitä enemmän kiusaamisen kehittymiseen yhteisössä. (Saarento, Garandau & Salmivalli 2015.)

Kenties tunnetuin esimerkki siitä, miten suomalaista koulukiusaamistutkimusta on sovellettu käytännön tasolla koulukiusaamisen ehkäisemiseen, on KiVa Koulu -toimenpideohjelma. KiVa Koulu syntyi Kouluväkivalta ryhmäilmiönä -projektin tutkimus- ja kehitystyön tuloksena ja nykyisin sitä hyödynnetään valtaosassa suomalaisia kouluja koulukiusaamisen vastaisessa työssä. (Esim. Sainio 2014, 3; Salmivalli 2010.) Ohjelmassa koulukiusaamista



lähestytään ryhmäilmiönä ja keskeisenä pyrkimyksenä on vaikuttaa erityisesti koulukiusaamista sivustaseuraaviin oppilaisiin. Lisäksi ohjelman tavoitteisiin kuuluu valistaminen koulukiusaamisesta ja sen vaikutuksista, siihen puuttumisesta ja ehkäisemisestä niin oppilaiden, opettajien kuin vanhempien keskuudessa. (Salmivalli 2010; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011; Salmivalli & Poskiparta 2012.) Ohjelma käynnistettiin aluksi 39 suomalaisessa koulussa ja valtakunnalliseksi se laajeni 2009–2010. Sen merkitys ei ole valtava vain koulukiusaamisen vastaiselle työlle vaan myös tutkimukselle, sillä sen toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi- ja seurantatutkimuksista (esim. Salmivalli & Poskiparta 2012) on kasvanut keskeinen osa suomalaista 2010-luvun koulukiusaamistutkimusta.

2000-luvulla koulukiusaaminen tarkastellaan sosiaalisena ilmiönä, minkä vuoksi myös suomalaisessa valtaviitututkimuksessa kiinnitetään yhä enemmän huomiota kiusaamisen sosiaaliseen kontekstiin (esim. Saaren 2015, 12 – 16; Saarento, Garandau & Salmivalli 2015; Saarento & Salmivalli 2015). Yhtenä nykytutkimuksen trendinä onkin hahmottaa koulukiusaaminen laajempaan vuorovaikutussuhteiden muodostamana kokonaisuutena sosio-ekologista viitekehystä hyödyntäen (esim. Espelage 2014; Hong & Espelage 2012; Horton 2016a; Saarento 2015; Swearer & Hymel 2015; Thornberg 2015).

#### **2.1.4 Koulukiusaaminen sosio-ekologisessa viitekehyksessä**

Sosio-ekologisella viitekehyksellä tarkoitetaan kiusaamistutkimuksen yhteydessä näkökulmaa, jossa yksilön kehitys ja sosialisaatioprosessi ovat kiinteästi yhteydessä yksilön sosiaaliseen ympäristöön. Se perustuu Urie Bronfenbrennerin (1979) kehittelemään ekologiseen systeemiteoriaan. Sosio-ekologisessa viitekehyksessä kiusaaminen pyritään hahmottamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisena käsittämällä yksilö osana hänen sosio-ekologista ympäristöään: yksilö on vuorovaikutuksessa erilaisissa ympäristöissä ja tämä monimuotoinen vuorovaikutus kytkeytyy eri tavoin toisiinsa; kiusaaminen itsessään ilmenee ja kehittyy osana näitä vuorovaikutusprosesseja (emt.). Tarkasteltavia sosio-ekologisia tasoja on neljä: *mikrosysteemi*, jolla tarkoitetaan sosiaalista ympäristöä, johon yksilö on suorassa vaikutuskontaktissa; *mesosysteemillä* kuvataan mikrosysteemin tasolla tapahtuvien

vuorovaikutussuhteiden välisiä suhteita; *eksosysteemi* kuvaa niitä paikallisten toimintojen tasoja, joihin yksilö ei ole suorassa yhteydessä, vaan ainoastaan välillisesti mikro- ja mesosysteemien kautta ja *makrosysteemi* kattaa laajemmat kulttuuriset ohjenuoret, joita muissa systeemeissä toimiessa ylläpidetään ja kehitetään (emt., 3–15; Horton 2016a; Thornberg 2015).

Kiusaamistutkimuksen sosio-ekologisessa viitekehyksessä tutkimus painottuu erilaisissa sosiaalisissa mikrosysteemeissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Carrera, DePalma & Lameiras 2011; Horton 2016a; Thornberg 2015), mikä edellyttää aiemmin vallalla olleen kiusaamistutkimuksen yksilökeskeisen paradigman kyseenalaistamista. Suomalaisessa valtavirtatutkimuksessa on korostunut erityisesti oppilaiden vertaissuhteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja ryhmäilmiöiden tutkiminen (esim. Salmivalli 2010), jolloin sosio-ekologisessa viitekehyksessä puhutaan mikro- ja mesosysteemien tarkastelusta. Laajempaa sosiaalista kontekstia, kuten koulu yhteisöä (esim. Saarento 2015; Saarento, Garandau & Salmivalli 2015), koskevissa tutkimuksissa liikutaan eksosysteemien tasolla ja tutkitaan niillä tapahtuvaa vuorovaikutusta.

Sosio-ekologinen kiusaamistutkimus on saanut kritiikkiä siitä, että mallissa yksilön ollessa tarkastelun keskiössä tarkastellaan kiusaamista edelleen mikrosysteemien tason vuorovaikutussuhteiden kautta. Varsinainen makrosysteemitason tarkastelu jää yksilökeskeisen tarkastelun varjoon. (Carrera, DePalma & Lameiras 2011.) Tarkastelun keskittyessä makrosysteemiin, on keskiössä usein erilaisten muuttujien, kuten iän, sukupuolen, sosioekonomisen taustan, etnisen taustan, seksuaalisen suuntautumisen sekä erilaisten fyysisten ja psyykkisten ominaisuuksien, arvioiminen osana sosiaalista, institutionaalista, yhteiskunnallista ja kulttuurista kontekstiaan (Horton 2016a). Makrosysteemitason tutkimusta voidaan hyödyntää myös silloin, kun pyritään ymmärtämään valtarakenteiden tai sosiaalisten kategorioiden rakennetta osana yhteiskunnan ja kulttuurin normatiivista järjestystä (Thornberg 2015). Makrosysteemitason tutkimusta on tehty verrattain vähän siitäkin huolimatta, että sitä voi pitää edellytyksenä sosiaalisten ilmiöiden ja niiden kehityksen kokonaisvaltaisemmassa, syvällisemmässä ymmärtämisessä (Carrera, DePalma & Lameiras 2011; Horton 2016a; Thornberg 2015).

### 2.1.5 Laadullinen koulukiusaamistutkimus Suomessa

Vaikka Suomessa on tutkittu koulukiusaamista paljon, on laadullista tutkimusta aiheesta varsin vähän. 2000-luvulla laadullisen tutkimuksen määrä on kasvanut: trendi on seurausta laadullisen koulukiusaamistutkimuksen kansainvälisistä muutoksista, sillä sen merkitys nähdään entistä suurempana pyrittäessä ymmärtämään koulukiusaamisen taustalla olevia monimutkaisia sosiaalisia rakenteita. Laadullisen tutkimuksen lisääntyessä on alettu soveltaa myös sosiaalitieteille tyypillisiä teoreettisia ja metodologisia lähestymistapoja. (Horton 2016b; Schott 2014a, 25; Schott & Søndergaard 2014b, 2–3 Thornberg 2015.) 2000-luvulla Suomessa on julkaistu kaksi koulukiusaamisen laadulliseen olemukseen syventyvää väitöskirjaa (Hamarus 2006; Herkama 2012) ja muutamia tutkimusartikkeleita, joissa tutkimukset ovat luonteeltaan laadullisia (esim. Hamarus & Kaikkonen 2008; Teräsahjo & Salmivalli 2003; Ukskoski 2013).

Laadullisen kiusaamistutkimuksen ansiona voidaan pitää sitä, että yksilön kokemusten lisäksi päästään käsiksi hänen tulkintoihinsa kyseisestä ilmiöstä ja siihen liittyvistä sosiaalisista ja kulttuurisista merkityksistä (Hamarus 2006, 204–206). Näitä merkityksiä tulkitsemalla tavoitellaan syvällisempää ymmärrystä koulukiusaamisilmiön luonteesta ja yksilöllisistä merkityksistä, mikä puolestaan tehostaa sopivien keinojen löytymistä koulukiusaamisen havaitsemiseen, interventioihin ja kitkemiseen kouluista (Hamarus 2006, 206; Hamarus & Kaikkonen 2008). Tämän laadullisen tutkielman tavoitteena on saada syvällisempää ymmärrystä siitä, millaisena ilmiönä koulukiusaaminen merkityksellistyy yläkouluikäisille nuorille. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää tutkijan ymmärrystä koulukiusaamisilmiön sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuvasta luonteesta (Smith ym. 2002); samaten tässä tutkimuksessa noudatetaan tätä tausta-ajatusta. Kiusaamisen ollessa kieleen ja kulttuuriin sidoksissa oleva ilmiö (Hamarus & Kaikkonen 2011; Schott 2014a), tässä tutkielmassa tulkitsen nuorilta kerättyä kirjallista aineistoa ja pyrin löytämään ne merkitykset, jotka heidän teksteistään välittyvät.

Koulukiusaamisen konstruktionistista luonnetta on tutkittu Suomessa useamman eri tieteenalan toimesta. Sosiaalipsykologista tutkimusta aiheesta ovat tehneet Timo Teräsahjo

ja Christina Salmivalli (2001; 2003). Heidän tutkimuksensa perustuvat sosiaalisen konstruktionismin näkökulmaan, jossa perusajatuksena on tiedon rakentuminen sosiaalisesti. Samaten yhteisön sisällä olevat käsitykset koulukiusaamisesta ovat rakentuneet sosiaalisesti: nämä käsitykset ovat Teräsahjon ja Salmivallin kiinnostuksen kohteena heidän analysoidessaan alakoululaisten pienryhmähaastatteluja diskurssianalyttistä menetelmää hyödyntäen. Tutkimuksen erityisenä intressinä oli perehtyä koulukiusaamisen pienoiskulttuureiksi miellettyjen luokkayhteisöjen kontekstissa ilmeneviin koulukiusaamiselle tuotettuihin merkityksiin eli tulkintarepertuaareihin, minkä lisäksi Teräsahjon ja Salmivallin kiinnostus kohdistuu myös oppilaiden vertaissuhteissa esille nouseviin oppilaskulttuuriin ja vuorovaikutukseen kietoutuneisiin merkityksiin koulukiusaamisesta. (Emt.)

Kasvatustieteiden ja kasvatus sosiologian puolella kiusaamista ovat tutkineet Päivi Hamarus ja Pauli Kaikkonen soveltaen hermeneuttista metodologiaa. Heidän tutkimustensa pääpainona oli tulkita oppilaiden kirjoitelmia ja teemahaastatteluja sekä löytää niissä ilmeneviä koulukiusaamiseen liittyviä merkityksenantoja ja kommunikaatiotapoja. Analyysin pääpointteina olivat erityisesti kiusaajan sosiaalisen statuksen merkitys ja muotoutuminen sekä kiusaamisen myötä rakentuvat ja muotoutuvat normit ja arvot oppilasyhteisössä. (Hamarus 2006; Hamarus & Kaikkonen 2008.)

Hamaruksen ja Kaikkosen (2011) kasvatus sosiologinen kiusaamisen määritelmä eroaa erityisesti kvantitatiivisen tutkimuksen määritelmästä. Heidän näkökulmassaan keskeisessä asemassa ovat yksilöiden subjektiiviset kokemukset kiusaamisesta ja sosiaaliset suhteet yhteisössä. Yksilön kokemus nousee merkittävään asemaan, jolloin yksilön kokemus kiusatuksi tulemisesta riittää asiaan puuttumiseen sen sijaan, että tarkasteltaisiin objektiivisempia kiusaamisen kriteereitä. Asiaa selvittäessä huomio kohdistuu oppilaiden väliseen valtaepätasapainoon, jolloin heikommassa asemassa olevan oppilaan on vaikea puolustaa itseään. Lisäksi Hamarus ja Kaikkonen painottavat kiusaajan saamia hyötyjä, kuten valtaa, asemaa, statusta tai ihmissuhteiden luomista ja ylläpitämistä yhteisössä. On myös oleellista tarkastella yhteisössä esiintyviä koulukiusaamiseen liittyviä asenteita ja arvoja sekä siihen, miten kiusaamisen osapuolet heijastavat tätä yhteisön asenne- ja arvopohjaa. Hamarus

ja Kaikkonen painottavat, että kiusaamisen syvällisempi ymmärtäminen ja määrittelemineen vaativat osakseen vielä paljon monitieteellistä tutkimusta. (Emt.)

Hamarus (2008, 83–88) on kehittänyt kasvatustieteen väitöskirjatutkimukseensa perustuvan tasapainotetun vaakamallin, jonka tarkoituksena on havainnollistaa kiusaamiseen puuttumista ja ennaltaehkäisyä. Malli rakentuu kussakin yhteisössä vallitsevien kiusaamista ja hyvinvointia koskevien näkemysten ja niiden konsensuksen varaan. Yhteisen ymmärryksen kautta pyritään rakentamaan kiusaamista ehkäisevää, hyvinvointia lisäävää ympäristöä, mihin sekä opettajat että oppilaat omalla toiminnallaan sitoutuvat. Tuija Ukskosken (2013) kiusaamisinterventioita koskeneessa tutkimuksessa tutkittiin koulua, jossa toteutettiin Hamaruksen mallia hyödyntävä henkilöstön täydennyskoulutus koulun hyvinvoinnin lisäämiseksi ja kiusaamisen kitkemiseksi.

Sanna Herkaman (2012) puheviestinnän väitöskirjatutkimuksessa tarkastellaan kiusaamiseen liittyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja oppilaiden vertaissuhteissa. Herkaman tarkastelu kohdistui oppilaiden kuvauksissa ilmeneviin käsityksiin koulukiusaamisesta sekä siihen, miten tulkinnat eroavat riippuen tulkitsijan sukupuolesta, iästä ja kiusaamiseen liittyvästä roolista (emt., 172). Puheviestinnän kontekstissa kiusaamista tarkastellaan vuorovaikutusprosessina, jossa oppilas joutuu yhden tai useamman muun oppilaan toistuvan loukkaamisen, vahingoittamisen tai syrjimyksen kohteeksi pystymättä puolustautumaan tai vaikuttamaan saamaansa kohteluun (emt., 16; Pörhölä 2008, 95).

Pohjoismaisella tutkimuskentällä koulukiusaamistutkimus on laajentunut oppilaiden vertaissuhteiden tarkastelusta ryhmäilmiöiden kautta kohti laajempaa kiusaamisilmiötä ympäröivää koulun sosiaalista kontekstia (esim. Saarento 2015). Tässä tutkielmassa olen tarkastellut pääpainoisesti suomalaista laadullista kiusaamistutkimusta, sillä laadullinen tutkimus on luonteeltaan erityisen kulttuurisensitiivistä ja ei-yleistettävää. Vaikka pohjoismainen tutkimusperinne on lähellä suomalaista, voivat tutkitut ympäristöt erota kulttuurisesti ja rakenteellisesti toisistaan sen verran, ettei niitä sovi verrata toisiinsa. Lisäksi tarkasteluni keskittyy ensisijaisesti oppilaiden välisten ja kouluyhteisön sisäisten vuorovaikutussuhteiden tarkasteluun (esim. Hamarus 2006; Hamarus & Kaikkonen 2011;

Herkama 2012; Teräsahjo & Salmivalli 2001; Teräsahjo & Salmivalli 2003). Voisi sanoa, ettei suomalaiselle laadulliselle kiusaamistutkimukselle ole tyypillistäkään huomioida yksilön, koululuokan ja kouluyhteisön sosiokulttuurista kontekstia laajempaa kulttuurista merkityssysteemiä, sillä näitä laajempaa tarkastelua edustaa vain Teräsahjon ja Salmivallin (2001; 2003) tutkimukset.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat nuorten koulukiusaamista koskevat sosiaaliset representaatiot, joita koskevaa tutkimusta Suomessa ei ole aiemmin tehty. Aiemmissa nuorten representaatioita koskevissa tutkimuksissa ja pro gradu -tutkielmissa on käsitelty esimerkiksi nuorten tulevaisuutta koskevia representaatioita Ulla Tähtisen (2019) pro gradu -tutkielmassa. Puolestaan koulukiusaamista koskevia puhetapoja on lähestynyt Tanja Hyvämäki (2018) omassa diskurssianalyysillä toteutetussa pro gradu -tutkielmassaan. Koulukiusaamiseen liittyvien sosiaalisten representaatioiden tutkimuksella on paikkansa suomalaisessa koulukiusaamistutkimuksessa, sillä sen avulla pystytään ymmärtämään paremmin sitä kulttuuria, jonka raameissa kiusaaminen tapahtuu.

## **2.2 Yhteiskunnallinen koulukiusaamiskeskustelu**

Suomalaista yhteiskunnallista koulukiusaamiskeskustelua hallitsee diskurssi, jossa koulukiusaamisen ehkäiseminen ja siihen puuttuminen nähdään yhteiskunnallisena tehtävänä. Käytännön tasolla tämä näkyy poliittisessa päätännässä, mistä esimerkkinä opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2016 asettama työryhmä, jonka tarkoituksena on pohtia kiusaamisen ehkäisemistä ja parempaa koulurauhaa. Työryhmä arvioi, millaisia kiusaamisen vastaisia toimenpiteitä, ohjelmia ja toimintamalleja olisi syytä asettaa suomalaisiin kouluihin. Työryhmän toiminta on sidoksissa suomalaiseen koulukiusaamistutkimukseen, jonka tuloksien pohjalta pystytään arvioimaan esimerkiksi erilaisten käytännön toimien, kuten KiVa Koulu -hankkeen, toimivuus ja näiden toimien mahdollinen vahvistaminen. Lisäksi työryhmän tarkoituksena on kerätä tietoa lasten ja nuorten hyvinvoinnista sekä työrauhaa edistämään kohdennetuista toimista ja laatia esitys niistä, minkä lisäksi työryhmä ottaa kantaa lainsäädännöllisiin mahdollisuuksiin lisätä velvoitteita puuttua koulukiusaamiseen. Työryhmän väliraportissa koulukiusaamista

kuvaillaan koulujen ja oppilaitosten arvoperustan vastaisena toimintana, ongelmallisena ilmiönä, jonka kitkemiseksi kaikissa kouluissa ja oppilaitoksissa tulee olla laadittuna suunnitelma sekä kurinpitokeinoja oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Lisäksi koulujen tehtävänä on rakentaa myönteistä toimintakulttuuria, jolloin erityisesti rehtorin rooli koulukiusaamisen vastaisen työn agitoijana korostuu. (Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti 2017, 7–11.)

Raportissa koulukiusaamisen katsotaan olevan kasvatuksellisten instituutioiden kontekstissa ilmenevä ilmiö, jota on mahdollista tarkastella erilaisista teoreettisista viitekehyksistä käsin. Raportissa hyödynnetään ensisijaisesti kotimaisen valtavirtatutkimuksen edustamaa määrällisen tutkimuksen näkökulmaa: kiusaaminen esitetään ryhmäilmiönä, jota käsitellään yksilöllisiä kiusaamiselle altistavia riskitekijöitä läpikäyden. Lisäksi tiedotteessa eritellään erilaisia kiusaamiselle tyypillisiä ilmenemismuotoja ja huomiota kiinnitetään myös kiusaamisen olemukseen ryhmäilmiönä huomioimalla sosiaalisten roolien merkityksen. (Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti 2017, 15–22.) Vaikka raportin aineisto on määrälliselle tutkimukselle tyypillistä kyselylomakelähtöistä, on raportissa kiinnitetty huomiota myös kotimaisen laadullisen kiusaamistutkimuksen ansioihin, mistä kenties parhaimpana esimerkkinä professori Christina Salmivallille myönnetty Suomen tiedepalkinto 2017 (Opetus ja kulttuuriministeriön tiedote 2017, 15–22.).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017, 16–17) määrittelee – valtavirtatutkimuksesta poikkeavasti – kiusaamisen subjektiivisena kokemuksena ja painottaa kiusaamisen tarkkarajaisen määrittelemisen ongelmallisuutta: määritellesä lasten sosiaalinen todellisuus tulisi määritellä ulkopuolelta käsin, jolloin sekä ymmärrys ilmiöstä että tilanteiden käsitteleminen käytännön tasolla saattavat vaikeutua. Vastaavanlaiseen määrittelemiseen ja määrittelemisen problematisointiin ovat päätyneet myös Hamarus ja Kaikkonen (2011) omassa artikkelissaan. Määritelmän kriteereitä on syytä arvioida, sillä valtavirtatutkimuksen tarpeisiin kehitetty, tämänhetkisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa suhteellisen hyväksytty kiusaamismääritelmä (kts. Olweus 1992, 14–15) on vallalla koululaitoksissa tarjoten ne puitteet ja lähtökohdat, joiden kautta kiusaamista, interventioita ja siihen puuttumista lähestytään (Hamarus & Kaikkonen 2011). Lisäksi tutkimuksissa käytetyn

määritelmän kriteerit vaikuttavat olennaisella tavalla siihen, miten ja millaisia tapauksia tai kokemuksia kiusaamiseksi tilastoidaan (Horton 2016b; Pikas 1990, 33–47).

Koulukiusaamisen kriteereihin liittyvistä näkemyseroista huolimatta tutkijoiden ja asiantuntijoiden välillä on konsensus siitä, että koulukiusaaminen on monella tapaa valitettava ilmiö ja yleinen ilmiö, josta lähes jokaisella suomalaisessa koulujärjestelmässä varttuneella on omakohtaista kokemusta (esim. Hamarus 2008, 9; Hamarus 2012, 9; Herkama 2012; Salmivalli 2003). Koulukiusaamiseen liittyvässä tieteellisessä keskustelussa (esim. Hong & Espelage 2012; Swearer & Hymel 2015; Patton ym. 2017; Saarento, Garaneau & Salmivalli 2015) ja aihetta koskevissa selonteoissa (esim. Hamarus 2012, 88–90; Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti 2017) koulukiusaaminen esitetään lähes poikkeuksetta vakavana lasten ja nuorten fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia haittaavana sekä tervettä kasvua ja kehitystä uhkaavana sosiaalisena ja yhteiskunnallisena ongelmana.

Voi perustellusti sanoa koulukiusaamisongelman kietoutuvan yhteiskunnalliseen päätäntään ja vallitsevaan lainsäädäntöön sekä kansainvälisiin sopimuksiin. Lainsäädännön ja muiden yhteiskunnallisten säädösten ja toimenpiteiden avulla pyritään vastaamaan kansalaisten hyvinvoinnista, terveydestä ja turvallisuudesta: jokaisen ihmisen oikeus elämään, henkilökohtaiseen vapauteen, koskemattomuuteen ja turvallisuuteen ovat kirjattuna perustuslakiimme (Suomen perustuslaki 1999, 7 §). Perustusopetuslain (1998) mukaisesti jokaisella kansalaisella on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Suomi on myös sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, kuten Euroopan yleisen ihmisoikeussopimukseen (1999), jonka mukaan ketään ei saa kohdella halventavalla tai epäinhimillisellä tavalla (3 §), jokaisella on oikeus henkilökohtaiseen turvallisuuteen (5 §) sekä yksityiselämän suojaan (8 §). Lapsen oikeuksien yleissopimus (1991, 19 §) velvoittaa virallisia tahoja, kuten lainsäätäjiä sekä hallintoa, osaltaan vastaamaan sosiaalisista ja koulutuksellisista toimenpiteistä suojellakseen lasta niin ruumiilliselta kuin henkiseltäkin väkivallalta, vahingoittamiselta, pahoinpitelyltä, laiminlyönniltä sekä välinpitämättömältä että huonolta kohtelulta tai hyväksikäytöltä silloin, kun lapsi on vanhempansa, muun laillisen huoltajansa tai kenen tahansa muun, kuten koulussa opettajien, hoidossa.



Opetushenkilökuntaa kohtaan ei suoranaisesti ole velvoittavia säädöksiä, joiden mukaan heidän tulisi puuttua kiusaamiseen; jokaisen oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön pyrkii takaamaan koulukiusaamiseen puuttumisen. Tämän velvoitteen myötä opetushenkilökunnan tulee ottaa vastuu kiusaamisen selvittämisestä, mikäli he saavat tietoonsa mahdollisen kiusaamistapauksen. Jos asianmukaisiin toimenpiteisiin ei ryhdytä välittömästi tiedon saatua, kohdistuu asianosaisiin virkavelvollisuuden laiminlyönnistä epäiltyihin tahoihin rikosoikeudellisia toimenpiteitä ja mahdollisia vahingonkorvausvaatimuksia. Toisin kuin lapsista ja nuorista vastuussa olevat henkilöt, eivät alle 15-vuotiaat koulukiusaajat joudu rikosoikeudelliseen vastuuseen, sillä he eivät alaikäisyytensä vuoksi kuulu rikosoikeudellisen vastuun piiriin. Kuitenkin he voivat joutua vahingonkorvausvastuuseen, jos heidän aiheuttamastaan vahingosta voidaan osoittaa konkreettista näyttöä. Erityisesti psyykkistä vointia heikentäviä kiusaamistapauksia, kuten sosiaalisiin tekijöihin kytkeytyvä henkinen väkivalta, on vaikea osoittaa todeksi oikeudessa. (Mäntylä ym. 2013, 123–125.)

### **2.3 Kiusaaminen mediassa**

Viestintäteknologian kehitys on ollut vauhdikasta ja uudenlaisista viestintätavoista on tullut osa nuorten jokapäiväistä arkea. Sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen käy vaivatta ajasta ja paikasta riippumatta. Viestintäteknologian kehityksellä on kuitenkin haittapuolensa, sillä uudenlaiset viestintämahdollisuudet tarjoavat alustan myös kiusaamiselle ja muulle tahalliselle vahingoittamiselle (esim. Kowalski ym. 2014; Tokunaga 2010). Teknologiavälitteinen kiusaaminen on ilmiönä suhteellisen uusi ja sen myötä on tullut uudenlaisia kiusaamisen muotoja, jotka ovat usein päällekkäisiä perinteisemmän kiusaamisen kanssa. Nykyisin kiusaamista tutkittaessa on otettava huomioon myös teknologiavälitteisen kiusaamisen yleistymisen, minkä vuoksi myös kiusaamisen sisältöä ja kriteereitä on päivitettävä nykyaikaisempaan muotoon (Smith, del Barrio & Tokunaga 2013, 32; Tokunaga 2010). Nykyisin kiusaamistutkimusta tehdessä on syytä pohtia, sopivatko perinteiset kiusaamismääritelmät uusiin tutkimuksiin, joissa otetaan huomioon myös monimuotoisena ilmenevä teknologiavälitteinen kiusaaminen (Smith, del Barrio & Tokunaga 2013, 27), sillä verkkoympäristöissä tapahtuva kiusaaminen vaatii uudenlaisia näkökulmia esimerkiksi tapahtumien toistuvuuden, pitkäkestoisuuden sekä valtasuhteiden

epätasapainon arvioimiseen (Finkelhor, Turner & Hamby 2012; Kowalski ym. 2014; Opetus ja kulttuuriministeriön väliraportti 2017, 17). Verkossa tapahtuva kiusaaminen ja koulu kiusaaminen ovat vaikeasti eroteltavissa toisistaan, sillä osa verkkokiusaaminen voi tapahtua kouluajan puitteissa (Opetus ja kulttuuriministeriön väliraportti 2017, 17) tai vastaavasti koulussa alkunsa saanut kiusaaminen voi jatkua vapaa-ajalla verkossa (Tokunaga 2010).

Yhteiskunnallinen kiusaamiskeskustelu ei rajoitu vain edellisessä luvussa käsiteltyyn poliittiseen ja lainsäädännölliseen keskusteluun vaan on vahvasti näkyvillä myös erilaisissa tiedotusvälineissä ja median kanavissa, joihin tänä päivänä myös erilaiset sosiaaliset mediat lukeutuvat. Aihe nousee erityisesti medioiden puheenaiheeksi erilaisten yksittäisten traagisten ja väkivaltaisten tapahtumien, kuten koulusurmien, yhteydessä. Tällöin aiheen käsittelyä johtaa erityisesti huoli lasten ja nuorten mielenterveydellisistä ja hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä tällaisen väkivaltaisen oireilun lisääntymisen taustailmiönä. Salmivallin (2003, 12) huomiona on, että mikäli kiusaamiskeskustelua käydään päämedioissa vain äärimmäisten väkivallantekojen yhteydessä, on vaarana ilmiötä koskevan kokonaiskuvan hämärtyminen.

Sosiaalisen median jatkuva läsnäolo ja helppo saavutettavuus ovat muuttaneet, moninaistaneet ja luoneet uudenlaisia mahdollisuuksia sosiaalisille kanssakäymiselle erilaisten ihmisten kanssa (esim. Kowalski ym. 2014; Tokunaga 2010). Viestintäteknologian kehitys ja uusien viestintäympäristöjen kehittyminen tarjoavat yhtä lailla myös lapsille ja nuorille väylän *somettamiseen* (erilaisten sosiaalisten medioiden selaamiseen sekä niiden puitteissa toimimiseen ja vuorovaikuttamiseen) ja keskinäiseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus ei rajoitu pelkästään keskustelemiseen ja tiedon kulkemiseen vaan myös kokemusten jakamiseen sekä avun ja neuvojen saamiseen esimerkiksi kiusaamisen kaltaisissa ongelmatilanteissa: sosiaalisessa mediassa on tarjolla monenlaisia kiusaamiseen keskittyneitä palveluita, jotka voivat perustua vertaistukeen tai asiantuntijoiden kanssa keskustelemiseen (esim. Pelastakaa lapset ry ja Lapset ja digitaalinen media). Verkossa on myös lukuisia erilaisia keskustelufoorumeita, joissa käsitellään kiusaamista ja muita yhteiskunnallisesti merkittävinä pidettyjä ilmiöitä hyvin kattavasti ja monesta eri näkökulmasta käsin. Mediahuomiota lisäävät erityisesti julkisuudesta tuttujen henkilöiden,

kuten tunnettujen poliitikkojen ja muusikoiden, sekä eri alojen asiantuntijoiden kannanotot ja osallistuminen kiusaamista koskeviin mediatapahtumiin (esim. Ajankohtaisen kakkosen koulukiusaamisilta, jossa rap-artisti Cheek keskusteli nuorten väkivallasta; #kannatusryhmä-kampanja 2017; #kutsumua-kamppanja 2014). Julkisiin mediakeskusteluihin liittyy usein kampanjoita, joissa hyödynnetään nykuteknologian mahdollistamaa näyttävää mainontaa. Tempaukset ovat myös osallistavia, sillä julkisuuden henkilöiden ohella keskusteluun pääsevät osallistumaan myös muut aiheesta kiinnostuneet ihmiset jakamalla omakohtaisia kokemuksiaan ja mielipiteitään sosiaalisen median välityksellä; erityisen käteväksi interaktiivisen osallistumisen tekevät *hashtagit* eli ristikkosymbolit (#), jotka kirjoitetaan avainsanan eteen kooten kaikki mediassa kyseisellä avainsanalla käydyt keskustelut helposti selattavaksi kokonaisuudeksi.

### 3 SOSIAALISTEN REPRESENTAATIOIDEN TEORIA

Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulukiusaamista sosiaalisten representaatioiden valossa. Nuorten käsitys omasta ympäristöstään, itsestään ja muista ihmisistä rakentuu arkisten vuorovaikutustilanteiden kautta. Tätä käsitystä muovaavat niin televisio, radio kuin lehdetkin mutta yhtä lailla ystävien, perheenjäsenten, eri alojen asiantuntijoiden ja muiden ihmisten kanssa käydyt vuorovaikutukset. Uusia käsityksiä syntyy ja ne muovaantuvat nuorten jakaessa tietoa toistensa kanssa esimerkiksi kouluruokailun lomassa tai välitunneilla. (Moscovici 2001, 9.) Ihminen havainnoi ja rakentaa käsitystään ympäristöstä jatkuvasti ja sosiaalisten representaatioiden teoria katsoo tämän prosessin olevan luonteeltaan intersubjektiivinen (Abreu Lopes & Gaskell 2015, 30). Keskeisessä asemassa tällaisen sosiaalisen tiedon rakentumisessa on luottamus vastaanottamaamme tiedon paikkaansapitävyyteen. Sosiaalisten representaatioiden tutkimus kohdistuu nimenomaan näihin arjessa syntyneisiin käsityksiin, arkikäsityksiin, ja siihen, miten tuntemattomista asioista tai tieteellisestä tiedosta muovautuu erilaisten intersubjektiivisten prosessien kautta arkijärkeä. Sosiaalisten representaatioiden tutkimuksen keskiössä on myös se, kuinka arkijärki periytyy sukupolvelta toiselle, jolloin siitä tulee osa perimäämme, historiaamme ja kulttuuriamme sekä se, miten tämä kaikki ilmenee keskusteluissa. (Moscovici 2001, 9–10.) Nykyisin sosiaalisten representaatioiden teoria onkin yleisin lähestymistapa arkikäsitysten tutkimiseen erilaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa ryhmissä (Sammut, Andreouli & Valsiner 2015, 6).

#### 3.1 Sosiaaliset representaatiot teoriana

Sosiaaliset representaatiot ovat arvojen, ideoiden ja käytäntöjen systeemejä, joilla on kaksi selkeää funktiota. Ensinnäkin ne auttavat ihmisiä ymmärtämään paremmin materiaalista ja sosiaalista maailmaa, mikä tekee maailmasta hallittavamman. Toisekseen ne toimivat sosiaalisina koodeina, joiden avulla ihmisillä on yhteinen ymmärrys asioista ja keskinäinen kommunikoiminen ja sosiaalinen vaihtaminen onnistuvat paremmin. Käytännössä sosiaaliset representaatiot mahdollistavat sen, että ihmisillä on yhteiset käsitteet ja ymmärrys asioista.

(Moscovici 1973.) Sosiaaliset representaatiot ovat kuitenkin tätä laaja-alaisempia ja niihin sisältyy esimerkiksi erilaisia asenteita, attribuutioita ja kategorioita (Pirttilä-Backman 2013, 267).

Perinteisen sosiaalipsykologisen näkemyksen mukaan ympäristö ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat keskeisessä asemassa siinä, millaiseksi yksilön ajattelu kehittyy. Esimerkiksi Voelklein ja Howarth (2005) katsovat sosiaalisen ympäristön vaikuttavan siihen, mitä ja miten ajattelemme ja miten havainnoimme ympäröivää maailmaamme. Näin ollen myös sosiaaliset representaatiot ovat alkuperältään sosiaalisesti rakentuneita, kun ihmiset jakavat tietoa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Augoustinos & Walker 1995, 137). Sosiaaliset representaatiot ovat jotakin sellaista, joiden avulla ihmiset pystyvät sekä jakamaan ja rakentamaan tietoa mutta niiden avulla ihmiset myös rakentavat yhteistä todellisuutta, kun he pyrkivät sovittamaan omia käsityksiään yhteen (Moscovici 1988). Sosiaaliset representaatiot voisi nähdä jonkinlaisena yhteisön jakamana tietopankkina, jonka avulla yhteisön jäsenet yhdessä rakentavat sosiaalista todellisuutta ja pystyvät paremmin ymmärtämään niin omaa kuin toisten käyttäytymistä (Augoustinos & Walker 1995, 135–136.)

Sosiaalisten representaatioiden tutkimus on saanut alkunsa Serge Moscovicin (1961) väitöskirjatutkimuksesta, jossa hän tutki psykoanalyysin leviämistä 1950-luvun Ranskassa. Moscovicin havaintona oli, että psykoanalyysin tieteellinen termistö oli yleistynyt myös arkisemmassa kielenkäytössä, ja häntä kiinnosti tutkia sitä, miten tieteelliset, abstraktimmat käsitteet ja teoriat ovat levinneet arkikeskusteluihin ja ovat tulleet ihmisille tutuiksi. Moscovicin tarkastelun kohteena olivat erityisesti sanomalehdet, sillä ne toimivat tuolloisessa Ranskassa selkeimpänä kytköksenä tieteen ja arjen välillä: hän perehtyi katoliseen, kommunistiseen ja liberaaliin lehdistöön. Kukin lehdistä käsitteli psykoanalyysia omista lähtökohdistaan käsin ja tällä tavoin tarjosivat lukioilleen erilaisia mielikuvia. Liberaali lehdistö käsitteli psykoanalyysia selvästi analyttisemmin, kun puolestaan katolilainen lehdistö piti psykoanalyysia jonkinlaisena propagandana ja kommunistinen lehdistö torjui psykoanalyysin täysin oman ideologiansa vihollisena. Lehdistöt arvioivat

psykoanalyysia omista lähtökohdistaan käsin joko torjuen sen tai käyttäen sitä välineenä oman ideologian ja ryhmäidentiteetin pönkittämiseen.

Jo ennen Moscovicia Emile Durkheim (1898/1974) oli tehnyt huomion representaatioiden kollektiivisesta luonteesta: esimerkiksi tarinat, myytit ja traditiot ovat tällaisia kollektiivisesti rakennettuja ja ylläpidettyjä representaatioita (Augoustinos & Walker 1995, 135). Durkheimin ajatus kollektiivisista representaatioista on, että ne ovat pysyviä sosiaalista kokonaisuutta ylläpitäviä ja suojelevia systeemejä. Durkheimin teorian mukaan representaatiot ovat peräisin yksittäisestä auktoriteetin kaltaisesta lähteestä ja niiden tarkoituksena on sitoa yhteisöjä yhteen (Voelklein & Howarth 2005). Myös Moscovici katsoo representaatioiden olevan yhteisön jakamia käsityksiä, mutta hän korostaa representaatioiden monimuotoisuutta ja dynaamisuutta eri yhteisöissä eikä jaa Durkheimin käsitystä representaatioiden kollektiivisesta ja pysyvästä luonteesta (Jovchelovitch 2001, 166–171).

Moscovicin sosiaalisten representaatioiden teoria on sosiaalipsykologinen eli keskiössä on tarkastella yksilöllistä kokemusta sosiaalisesti rakentuneena ilmiönä: yksilön kokemus syntyy vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja yhteisöön, johon yksilö kuuluu. Tuohon aikaan kognitiiviset valtavirtateoriat, kuten asenteisiin ja skeemoihin liittyvä tutkimus, keskittyivät enemmän yksilöpsykologisiin näkökulmiin, mihin Moscovicin teoria tarjosi täydentävän lähestymistavan. Kognitiivisista teorioista poiketen sosiaalisten representaatioiden teoriassa yksilö nähdään ensisijaisesti sosiaalisena olentona, jonka yksilölliset piirteet rakentuvat vuorovaikutuksessa muihin (Augoustinos & Walker 1995, 136.). Myös tiedon katsotaan olevan alkuperältään ensisijaisesti sosiaalista ja vuorovaikutuksessa rakentunutta eikä yksilön mielen tuotetta: vaikka sosiaalisten representaatioiden teoriassa on paljon yhtymäkohtia muihin kognitiota käsitteleviin teorioihin, poikkeaa se siinä, miten tieto yhdistyy yhteiskunnallisiin prosesseihin ja ajallisuuteen (Wagner & Hayes 2002, 116–117).

Sosiaalisten representaatioiden tutkimuksessa tarkastellaan samanaikaisesti sosiaalisen tiedon yksilöllistä ja vuorovaikutuksellista puolta yhtenäisenä kokonaisuutena. Ajatus oli

sosiaalipsykologian tieteenalalle uusi (Voelklein & Howarth 2005), sillä aiempi tutkimus oli keskittynyt yksilöpsykologiseen näkökulmaan tai durkheimilaisittain kollektiivisiin representaatioihin. Teoriassa sosiaaliset representaatiot ovat ikään kuin mielen kognitiivisia struktuureita, joihin sisältyvät tunteet ja arvottamiset, ja näiden struktuureiden symbolinen merkitys jaetaan yhteisön muiden jäsenten kanssa. Tämän sosiaalisen vaihdon myötä representaatiot leviävät henkilöltä toiselle ja niistä tulee sosiaalisesti jaettuja. Sosiaaliset representaatiot voi hahmottaa myös yhteisössä luotuna julkisina prosesseina, jotka leviävät ja muokkaantuvat yhteisön jäsenen keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa. (Wagner 1994.)

Moscovicin (1973) teorian lähtökohtana on, että sosiaaliset representaatiot luovat järjestystä ja järjellistävät maailmaa, mikä auttaa yksilöitä hallitsemaan ympärillään olevaa todellisuutta. Lisäksi sosiaaliset representaatiot mahdollistavat yhteisön jäsenten välisen kommunikaation, kun heillä on yhteinen ymmärrys termeistä sekä kulttuurisista ja historiallisista asiainiloista. Sosiaaliset representaatiot ovatkin luonteeltaan käytännöllisiä, sillä ne palvelevat aina jotakin sosiaalista päämäärää: koordinoivat ryhmää, tekevät kommunikaatiosta sulavampaa sekä ylläpitävät ja oikeuttavat käsillä olevaa sosiaalista ja yhteiskunnallista järjestelmää (Jost & Ignatow 2001).

Moscovici kehitti teoriaansa myös sosiaalisten representaatioiden tulkinnan osalta. Hänen mukaansa yhteisössä vallitsevien representaatioiden voi tulkita olevan *hegemonisia*, *emansipoituneita* tai *poleemisia*. Käsitteillä pyritään kuvaamaan, missä määrin yhteisön tai yhteiskunnan representaatiot ovat yhteisiä ja jaettuja. Hegemonisella representaatiolla tarkoitetaan yhteisön jäsenten kesken jaettua yhteisymmärrystä jostakin ilmiöstä. Emansipoituneet representaatiot ovat joidenkin yhteiskunnallisten ja kulttuuristen alaryhmien luomia ja jakamia omia representaatioita; kussakin kulttuurisessa alaryhmässä on omat representaationsa, jotka elävät rinnakkain muiden representaatioiden kanssa. Yhteisöissä voi olla myös toisiaan vastaan kamppailevien tai erilaisissa konflikteissa jakautuneiden ryhmien jakamia poleemisia representaatioita, jolloin ryhmien representaatiot ovat ristiriidassa keskenään. (Sakki 2010, 66.)

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään erityisesti hegemonisia ja emansipoituneita representaatioita, jotta saavutettaisiin parempi ymmärrys nuorten koulukiusaamiseen liittyvistä käsityksistä. Tämän lisäksi tutkimuksessa ymmärretään representaatiot kulttuuria ja merkityksiä heijasteleviksi ja jäljitteleviksi: nuorten representaatiot heijastavat todellisen maailman tapahtumia, kohteita ja ihmisiä, jolloin heidän esittämänsä kieli peilaa näitä ilmiöitä ja niihin liitettyjä merkityksiä. Representaatioiden viestijä määrittää ja välittää kielellisesti omia yksilöllisiä merkityksiään maailmasta, mutta ne myös heijastavat laajemmin kulttuuria, jossa representaatiot ovat syntyneet. (Hall 1997, 24–25.)

### 3.2 Sosiaaliset representaatiot käytännössä

Sosiaaliset representaatiot näyttäytyvät käytännön tasolla siten, että niiden avulla ryhmät sekä kehittävät että ylläpitävät ymmärrettävää käsitystä ympäristöstään ja sen osa-alueista. Koska sosiaaliset representaatiot kehittyvät kunkin yhteisön omien käytännön tarpeiden seurauksena, on kussakin yhteisössä omat ominaispiirteet siinä, millaisia sosiaaliset representaatiot ovat ja miten ne palvelevat yhteisön tarpeita. Sosiaalisten representaatioiden seurauksena ryhmän jäsenet alkavat havaita ja käsittää ympäristöään ryhmälleen ominaisella tavalla. Vaikka ympäristö osaltaan vaikuttaa siihen, millaisia sosiaalisia representaatioita ryhmän sisällä rakentuu, ovat sosiaaliset representaatiot sosiaalisesti rakentuneita sen mukaan, miten eri asiat merkityksellistyvät ryhmän sisällä. (Lloyd & Duveen 1990, 1–2, 27.) Esimerkiksi toisten pukeutumista arvioidessa ei arvioida vaatteiden fyysisiä ominaisuuksia vaan sitä, millaisia sosiaalisia merkityksiä vaatteilla on ja miten yhteisö niitä arvottaa.

Jovchelovitch (2007, 10) esittää radikaalilta kuulostavan väitteen, että ihmisen koko sosiaalinen todellisuus koostuu representaatioista. Väite käy ymmärrettävämmäksi, kun ”representaatio”-termiä hiukan avaa: se on peräisin englannin kielen sanasta ”represent”, joka kääntyisi suomen kielelle hieman kankeasti ”edustuksena”, ”esityksenä” tai ”kuvaamisena”. Suomentokset eivät vastaa englanninkielistä käsitettä, sillä käsite ei niinkään tarkoita jonkin asian esittämistä tai kuvailemista vaan paremminkin jonkin asian tekemistä uudelleen olevaksi tai näkyväksi; jokin vanha asia tulee uudelleen esille tai aineettomasta asiasta tulee läsnä oleva ja käsiteltävä. (Koponen 2018, 26.) Moscovici painotti



teoriassaan nimenomaan tätä sosiaalisten representaatioiden konstruktivistista luonnetta (Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 269): abstraktit käsitteet saavan konkreettisen merkityksen ja niistä tulee jotakin tutumpaa ja helpommin käsiteltävää; Moscovicin (2000) omin sanoin ”*turning the word for a thing into a thing for the word*”, minkä voisi vapaasti suomentaa tarkoittavan asioihin viittaavien sanojen muuttumista sanoihin viittaaviksi asioiksi.

Sosiaaliset representaatiot eivät siis peilaa todellisuutta vaan paremminkin luovat merkityksiä ja sen, millaisena todellisuus yksilöille näyttäytyy (Jovchelovitch 2007, 10, 48). Todellisuutta voisi pitää jonkinlaisena karttana, johon representaatiot piirtävät rajat ja merkinnät (Duveen 2000, 1–2). Ihmiset ottavat representaatioiden piirtämän todellisuuden omakseen ja rekonstruoivat sen osaksi mieltään ja ajatteluaan. Käytännössä vallalla olevat sosiaaliset representaatiot siis määrittävät sen, millaisena todellisuus hahmotetaan, ja koska sosiaaliset representaatiot ovat luonteeltaan kollektiivisesti rakentuneita, määrittäytyy yksilön todellisuus yhteisössä jaettujen representaatioiden kautta. Kuitenkin yksilön täytyy omaksua uudet representaatiot rekonstruktion kautta: uusille asioille löydetään nimet, varustaudutaan erilaisin attribuutioin ja arvoin sekä otetaan käyttöön osana yksilön sosiaalista elämää. (Abric 2001, 42; Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 269.)

Kuten aiemmin on mainittu, sosiaaliset representaatiot luovat sosiaalista todellisuutta. Ihmiset reagoivat erilaisiin ympäristön ärsykkeisiin toisalta kukin omalla tavallaan, mutta vahvasti vallalla olevien sosiaalisten representaatioiden ohjaamana – eli riippuen siitä, mitkä representaatiot yksilöä ohjaavat. Moscovicin (2000, 70) mukaan sosiaaliset representaatiot ohjaavat sekä sitä, mihin ärsykkeisiin kiinnitämme huomionsamme, että myös sitä, miten reagoimme näihin ärsykkeisiin. Toisin sanoen ihmisten käyttäytymistä eivät ohjaa pelkästään ulkoisten ärsykkeiden laatu vaan myös se, millaiseksi yksilön mieli käsityksineen sekä merkitysten, arvojen ja asenteiden kokonaisuuksineen on rakentunut mutta myös se, miten asiat ovat nimetty ja kategorisoitu sekä mikä merkitys näillä asioilla on meille. Sosiaaliset representaatiot siis vaikuttavat sekä ärsykkeiden laatuun että siihen, miten niihin reagoidaan.

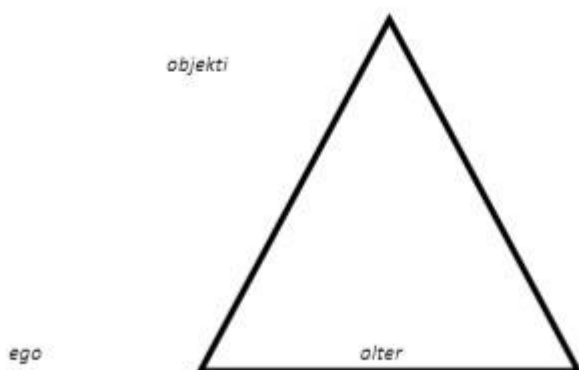
### 3.3 Sosiaaliset representaatiot prosessina

Koska sosiaaliset representaatiot rakentuvat sen pohjalta, millaisessa sosiaalisessa ympäristössä yksilö on, sisältyy niihin tälle ympäristölle tyypilliset kulttuuriset tavat ja perinteet, identiteetit, emootiot ja käytännöt. (Jovchelovitch 2007, 45–47.) Uusien, ennestään tuntemattomien asioiden ilmaantuminen osaksi yhteisön kulttuuria ja yhteiskuntaa pakottaa ihmiset omaksumaan uusia representaatioita, jotta asiat eivät olisi niin tuntemattomia ja vaikeasti käsitettäviä – niistä tulee osa ihmisten arkea ja arkiymmärrystä. (Duveen 2000, 8.) Tätä psykologista prosessia, jossa tuntematon tulee tutuksi, Moscovici (2000, 37) pitääkin sosiaalisten representaatioiden tärkeimpänä funktiona.

Uusia sosiaalisia representaatioita syntyy, kun yhteiskunta ja kulttuuri ovat jollakin tavalla jännitteessä tai murroksessa (Duveen 2000, 8). Moscovici (1961) itse tutki murrosta, joka koski psykoanalyysia ja sen leviämistä tieteellisestä termistöstä osaksi ranskalaisten arkista puhetta ja ymmärrystä. Murros voi koskea mitä tahansa asiaa, jossa ihmisten on rakennettava käsityksiään uudelleen tai nimettävä asioita. Nyky-yhteiskunnassa tällainen ilmiö on esimerkiksi ilmastonmuutos: ilmastonmuutos ja siihen liittyvä termistö ovat levinneet tiedeyhteisöstä osaksi ihmisten arkipäiväisiä keskusteluja ja valintoja. Joskaan ei voi sanoa, että yhteiskunnassa vallitsisi yhtenevä käsitys siitä, mitä ilmastonmuutos on tai onko sitä ylipäättänsä ja kuinka huolestunut siitä tulisi olla. Ilmastonmuutostakin koskevassa keskustelussa korostuu Moscovicin havaitsema ilmiö: samasta aiheesta voidaan keskustella hyvin erityyppisesti riippuen siitä, kuka asiasta keskustelee ja miten; keskustelun sävyä johtaa kunkin henkilökohtaiset tarkoitusperät ja ymmärrys asiaa kohtaan. Representaatiot ovat aina jonkun representaatioita jostakin (Jovchelovitch 2007, 16), eli ne viestivät jonkun omakohtaista ymmärrystä tai tavoitteita. Sosiaaliset representaatiot voivatkin olla vallankäytön välineitä, kun jokin taho pyrkii oikeuttamaan tai vastustamaan esimerkiksi erilaisia poliittisia ideologioita.

Ihmisten väliset vuorovaikutustilanteet toimivat alustana sosiaalisten representaatioiden syntymisessä ja muovaantumisessa: erilaisissa kohtaamisissa aina välitetään, rakennetaan ja ylläpidetään representaatioita. Sosiaalisten representaatioiden muutokset ja pysyvyys ovat

aina yhteydessä kommunikaation pysyvyyteen (Duveen 2000, 13). Yhtä lailla sosiaaliset representaatiot ovat välttämättömiä vuorovaikutukselle, sillä ilman yhteisiä representaatioita vuorovaikutus on mahdotonta. Informaatio, jota vastaanotamme ja jolle pyrimme antamaan merkityksen, perustuu representaatioihin. Sosiaaliset representaatiot ja vuorovaikutus liittyvät siis oleellisesti toisiinsa ja niiden voisi sanoa olevan vastavuoroisessa suhteessa keskenään. (Moscovici 2000, 26.) Tätä keskinäistä riippuvuutta voi kuvata semioottisella kolmiolla, jolla pyritään esittämään tiedon rakentumisen lähtökohta: tieto objektista syntyy aina vähintään kahden subjektin, minän (ego) ja toisen (alter), välisen vuorovaikutuksen tuloksena. (Moscovici 2000, 26; Sakki ym. 2014, 318.)



Semioottinen kolmio (Sammut ym. 2015, 7, ref. Koponen 2018, 28).

### 3.3.1 Ankkurointi, objektivointi ja kategorisointi

Ankkurointi ja objektivointi ovat prosesseja, joissa yhdistyy sosiaalisten representaatioiden teorian kognitiivinen ja sosiaalinen puoli (Moscovici 2000). Objektivoinnin tarkoituksena on rakentaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen avulla sosiaalisista representaatioista yhteisiä, kun ankkuroinnilla puolestaan viitataan yksilön kognitiiviseen prosessiin, jossa sosiaaliset representaatiot kiinnittyvät osaksi yksilön sosiaalista todellisuutta (Markova 2000; Sakki & Menard 2014, 69–76). Moscovicin (2000) mukaan ankkurointi- ja objektivointiprosesseille ominaista on, että ne rakentuvat sosiaalisesti mutta ikään kuin organisoituvat osaksi yksilön sosiaalista todellisuutta kognitiivisesti. Kun ihmiset törmäävät uusiin, tuntemattomiin asioihin, aluksi ne pyritään kategorisoimaan ja ankkuroimaan valmiiksi olemassa oleviin

sosiaalisiin representaatioihin. Kun asia tulee tutummaksi ja jollakin tavalla osaksi yksilön elämää, rakentuu siitä uusi ilmiötä kuvaava sosiaalinen representaatio. (Wagner & Hayes 2005, 217.)

Moscovici tarkoittaa ankkuroinnilla prosessia, jossa jokin sosiaalinen ärsyke tai objekti luokitellaan, sopeutetaan ja nimetään osaksi jo olemassa olevaa ymmärrystämme ympäröivästä arkipäivän todellisuudesta (Wagner & Kronberger 2001, 149, 161). Ankkurointi on mekanismi, jossa uusi asia kiinnittyy jo olemassa oleviin kategorioihin; ankkurointi luo viitekehyksen, jonka kautta ihmisillä asioista erilaisia ennako-odotuksia ja pystymme arvioimaan erilaisia asioita, kuten muiden ihmisten käyttäytymistä, eri kategorioihin liitettyjen normien mukaan (Moscovici 1961/2008, 104). Ankkurointiprosessin jälkeen ennestään tuntemattomasta asiasta on tullut tutumpi ja helpommin ymmärrettävä. Lisäksi pystymme esimerkiksi hahmottamaan asian mielessämme ja pystymme kuvailemaan sitä muille. Mielessämme on hahmotelma siitä, millainen asia on, mitä mieltä olemme siitä ja mikä sen merkitys on meille itsellemme. (Augustinos & Walker 1995, 139.) Ankkurointi on tärkeä prosessi myös psyykkisesti: jos uusi asia pystytään yhdistämään johonkin tuttuun, se voi osaltaan helpottaa turvattomuuden tunnetta (Moscovici 2000, 42–48).

Ankkurointi ei ole pelkästään yksilön mielessä tapahtuva prosessi, jossa yksilölle syntyy näkemys kohteesta, vaan se perustuu yhtä lailla kollektiiviseen neuvottelemiseen: ankkurointiin vaikuttavat ympäristö, ympäristön sosiaaliset suhteet ja valtasuhteet sekä kunkin hetken ja paikan historiallinen konteksti. Toisin sanoen ankkuroinnin lopputulema määräytyy sen mukaan, millaisessa sosiaalisessa kontekstissa se tapahtuu. Uusi, tuntematon asia liitetään osaksi tuttua ja ymmärrettävää vertailemalla sitä kulttuurisesti saatavilla oleviin kategorioihin. (Augustinos 2001, 207.) Kategorioilla tarkoitetaan kulttuurisesti vakiintuneita ryhmiä, kuten juurekset, ja ankkurointiprosessissa ennestään tuntematon juures, esimerkiksi jamssi, voidaan luokitella osaksi tätä ryhmää. Kategorisoidessa reagoidaan entuudestaan tuntemattomaan ärsykkeeseen, minkä myötä uusia asia luokitellaan johonkin tuttuun kategoriaan. Sosiaalisessa kategorisoinnissa kategorisoinnin kohdetta voidaan arvioida esimerkiksi luonteenpiirteiden tai etnisen taustan kautta, mikä voi vaikuttaa siihen, millaisen mielikuvan ja millaisia odotuksia tätä henkilöä kohtaan rakentuu. Prosessi

on monimutkainen ja ongelmallinenkin, sillä kategoria, johon henkilö on luokiteltu, ei välttämättä vastaa todellisuutta. (Augoustinos & Walker 1995, 35.) Esimerkiksi romaneihin saattaa liittyä negatiivisia ennakkoluuloja eikä romaniksi kategorisoitua henkilöä välttämättä pidetä luotettavana, vaikka ennakkoluuloihin kyseistä henkilöä kohtaan ei olisi mitään varteenotettavia perusteja.

Kategorisoiminen psyykkisenä prosessina yksinkertaistaa ja raamittaa sosiaalista todellisuutta, mikä tekee elämästä helpommin hallittavaa ja minkä pohjalta yksilön on helpompi ennustaa omaa ja muiden elämää, kokemuksia ja käyttäytymistä. Kategorisoimisen kautta maailma näyttäytyy loogisempana ja koherentimpana kokonaisuutena eikä sattumanvaraisena entiteettisokkelona. (Augoustinus & Walker 1995, 35.) Olennaista on kategorian yksinkertaistaminen: se pitää sisällään kunkin kategorian prototyypin, joka kuvastaa kyseistä kategoriaa, tilanteessa parhaiten edustavaa kategorian jäsentä tai asiaa (Haslam 2001). Kategorisointiprosessin seurauksena kategorisoinnin kohde voidaan arvioida ja arvottaa, kun kohdetta verrataan kyseiseen kategoriaan ja kategorialle ominaiseen prototyyppiin (Moscovici 1984, 38–40).

Jos ankkuroinnin funktiona on nimetä, luokitella ja sopeuttaa uusi asia osaksi arkista ymmärrystämme, on objektivoinnin funktiona muodosta käsityksiä ja realiteetteja (Moscovici 2000, 53). Objektivointi jaottelee ja käsittelee vuorovaikutuksen kautta saatua informaatiota, jolloin osa informaatiosta hylätään ja osa hyväksytään. Prosessin kautta käsiteltävälle ilmiölle muokkaantuu kuvallinen ydin, jota ryhmä tai yksilö käyttää viitekehyksenä havainnoilleen. (Moscovici 1961/2008, 53.) Ankkuroinnissa tuntematon kohde sopeutetaan sosiaalisiin representaatioihin ja kategorioihin, kun puolestaan objektivoinnin kautta tuntemattomasta kohteesta tulee olemassa oleva todellisuudessa saatavilla oleva asia (Moscovici 1984, 38). Objektivointi on ankkurointia aktiivisempi prosessi, sillä se vaatii abstraktion materialisoitumista esimerkiksi siten, että Jumalaa verrataan isään. Objektivointi myös arvottaa kohdetta: esimerkiksi sanonta ”ei savua ilman tulta” on objektivointiprosessi, jossa huhu arvotetaan joksikin merkitykselliseksi, huomioitavaksi asiaksi. (Moscovici 2000, 49–50).

Objektivoinnin kautta tieto saavuttaa lopullisen muotonsa ja abstraktista asiasta tulee konkreettisempi, jolloin sitä on helpompi käsitellä ja ajatella. Objektivointi prosessina vaihtelee sen mukaan, mikä asia on objektivoitavana: kaikkia asioita ei voi asettaa fyysiseen olomuotoon, koska valmiita mielikuvia fyysisestä olomuodosta ei ole tai sana itsessään on tabu, josta yhteisössä ei keskustella. (Wagner & Hayes 2005, 208.) Moscovici (2000, 51) nimittää asioita, jotka saavat kuvallisen olemuksen, vertauskuvallisiksi ytimiksi (englanniksi *figurative nucleus*). Objektivoinnin seurauksena nämä kuvat tulevat osaksi kyseiset sosiaaliset representaatiot jakavan yhteisön todellisuutta ja arkista ajattelua, kun kyseisiä asioita käsitellään puheessa.

Moscovici ja Hewstone (1983, 112) määrittävät kolme objektivointiin liittyvää muutosprosessia, joista ensimmäinen on *personifikaatio*. Personifikaatiossa uusi ajatus tai ajatus objektivoidaan johonkin henkilöön, kuten psykoanalyysi Sigmund Freudiin tai kapitalismi amerikkalaisiin. Toisessa prosesseista, *figuraatiossa*, uusi asia yhdistetään johonkin kuvaan tai kuvioon, kuten psykoanalyysi uutena ilmiönä yhdistettiin sen ajan katolilaisessa Ranskassa tutumpaan ripittäytymiseen. Kolmantena prosessina *ontologisointi* tarjoaa tieteelliselle tiedolle jonkin järkeistyksen, jolloin uusi tieto, ajatus tai asia rationalisoidaan vertaamalla ja suhteuttamalla sitä johonkin aiempaan tietoon. Näiden kolmen prosessin avulla uutta asiaa voidaan tarkastella konkreettisena ja koherenttina osana ymmärrystämme todellisuudesta.

Ankkurointi ja objektivointi ovat siis prosesseja, joiden välityksellä yksilölle rakentuu henkilökohtainen, ainutlaatuinen suhde sosiaalisiin representaatioihin. Toisin sanoen jokaisella yksilöllä on omanlaisensa sosiaaliset representaatiot. Siihen, millaiseksi yksilön jakamat sosiaaliset representaatiot muodostuvat, voi vaikuttaa erilaiset yksilölliset tekijät, kuten koulutustausta, ymmärrys representaatioiden kohteesta ja yksilön henkilökohtainen suhde ja merkityksellisyys kohteeseen. Yksilöillä on erilaiset taustat ja tavat käsitellä ympäröivää todellisuutta, mikä mahdollistaa kunkin henkilökohtaisen tavan representaatioiden käsittelyyn. Kuitenkin ihmisillä on perustavanlaatuinen tarve ymmärtää oman yhteisönsä jäseniä ja toimia osana yhteisöään, mikä edellyttää myös yhteisten representaatioiden tunnistamista ja jakamista. Yhteiset representaatiot mahdollistavat

ryhmän jäsenten välisen mutkattoman kommunikoimisen ja yhteisten tavoitteiden eteenpäin viemisen. (Breakwell 2001, 271.)

### 3.4 Sosiaalisten representaatioiden rakenne

Sosiaalisten representaatioiden rakenteellisen näkökulman mukaan sosiaaliset representaatiot ovat rakenteeltaan kaskijakoisia. Ensinnäkin ne koostuvat ydinelementistä, johon sisältyy muutamia nimiä, verbejä ja/tai metaforia, jotka tulevat välittömästi mieleen representaation kohteesta. Ytimen merkitys on määrittää sosiaalisen representaation merkitys ja se, miten representaation muut elementit ovat yhteydessä toisiinsa. Ydin on yhteydessä ryhmän historiallisiin ja sosiaalisiin aspekteihin sekä ideologisiin oloihin ja on näin ollen kaikkien ryhmän jäsenten jakama. (Wachelke 2012, 260.) Ytimen ympärille rakentuu perifeerisiä elementtejä, jotka liittyvät löyhemmin representaation kohteeseen: ne toimivat ikään kuin ”tulkkina” sopeuttaen ydinelementit kulloiseenkin kontekstiin. Ne ovat sidoksissa kontekstiin, muuttuvia ja niiden sisältö riippuu pitkälti siitä, missä ryhmässä sosiaalisia representaatioita kulloinkin käsitellään. (Abric 1993; Sakki ym. 2014, 321.) Nämä osat määrittävät sosiaalisen representaation merkityksen ja sisällön. Lisäksi representaatioilla on myös arvottava puoli, joka määrittää yksilön henkilökohtaisen suhtautumisen siihen. (Wachelke 2012, 60.)

Sosiaalisten representaatioiden teoria ei katso, että ihmisillä olisi vain yhdenlaisia representaatioita asioista vaan representaatioita voi olla useampia. Representaatiot voivat olla keskenään ristiriitaisia tai jopa päinvastaisia sisällöltään. Representaatioiden moninaisuutta kutsutaan kognitiiviseksi monitahoisuudeksi, millä viitataan ilmiöön, jossa yksilöllä tai ryhmällä sisällä on erilaisia representaatioita yhdestä ja samasta asiasta. (Sammut ym. 2015, 6.) Representaatioiden hajonta voi näkyä vaikkapa siten, että saman koululuokan sisällä koulukiusaamisen syitä perustellaan hyvin eri tavoin: syyt voidaan nähdä luokan toimintakulttuurissa ja ilmapiirissä tai niitä saatetaan selittää yksilöllisillä piirteillä.

Moscovici (2000, 30) itse kritisoi sellaista lähestymistapaa sosiaalisiin representaatioihin, jossa representaatioiden syntyyn tai dynamiikkaan ei kiinnitetä huomiota. Tässä tutkielmassa

ei varsinaisesti oteta kantaa siihen, miten nuorten sosiaaliset representaatiot koulukiusaamisesta ja sen syistä ovat rakentuneet, vaan keskiössä on pyrkimys esiintuoda nuorten keskeisimmät representaatiot. Kuitenkin tutkielmassa käsitellään dynamiikkaa, kuten esimerkiksi kouluyhteisön sisäisiä ristiriitaisia representaatioita.

### 3.5 Sosiaalisten representaatioiden geneettinen luonne

Lloydin ja Duveenin (1990) lähestyi sosiaalisia representaatioita geneettisen strukturalismin kehyksessä. Geneettisellä strukturalismilla tarkoitetaan näkökulmaa, jossa rakenteita tulisi aina tarkastella tiettyä ajankohtana niiden kehityksessä ja ottaa huomioon rakenteiden jatkuvasti muuttuva olemus. Samoin sosiaaliset representaatiot muuttavat muotoaan muiden rakenteiden mukana, mikä tulee ymmärtää ja huomioida niitä tarkastellessa; sosiaaliset representaatiot edustavat vain sitä hetkeä, jona niitä tarkastellaan. (Emt., 5.) Toisin sanoen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet muuttuvat, minkä myötä sosiaaliset representaatiotkin. Esimerkiksi seksuaalivähemmistöjen yhteiskunnallinen asema ja niihin kohdistuvat representaatiot ovat muuttuneet hurjasti viimeisen vuosisadan aikana. 1950-luvun seksuaalivähemmistöihin kohdistuvat representaatiot olivat hyvin erilaisia ja nykyiset representaatiot puolestaan edustavat nykyisyyttä ja tämän hetken kulttuurisia linjoja.

Lloydin ja Duveenin teoriassa sosiaaliset representaatiot jaetaan sosiogeneesiin, ontogeneesiin ja mikrogeneesiin. Sosiogeneesillä ja ontogeneesillä viitataan sosiaalisten representaatioiden sisällölliseen puoleen. *Sosiogeneesillä* tarkoitetaan sosiaalisten representaatioiden muodostumista ja muuttumista jonkin tietyn yhteisön sisällä: esimerkiksi Moscovicin väitöskirjassa tutkitaan sitä, millaisia sosiaalisia representaatioita muodostuu psykoanalyysistä erilaisissa yhteisöissä. *Ontogeneesillä* puolestaan viitataan yksilöiden kehittymiseen suhteessa yhteisössä vallitseviin sosiaalisiin representaatioihin. Ihmiset omaksuvat yhteiskunnassa vallitsevia sosiaalisia representaatioita sosialisoinnin myötä ja ontogeneesiä tapahtuu aina yksilöiden omaksuessa uusia sosiaalisia representaatioita. *Mikrogeneesiksessä* tarkastellaan sosiaalisten representaatioiden prosessuaalista puolta: keskiössä on se, miten ihmiset rakentavat yhteistä ymmärrystä todellisuudesta erilaisten



sosiaalisten representaatioiden avulla. (Duveen & Lloyd 1990, 6–9, 323; Sakki, Menard & Pirttilä-Backman 2017, 111–113; Sakki ym. 2014.)

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena ovat erityisesti sosiogeneesis ja ontogeneesis. Tutkimuksen keskiössä on tarkastella yläkouluikäisten nuorten sosiaalisia representaatioita, mutta ei niinkään ottaa kantaa niiden kehityksen taustalla oleviin prosesseihin tai siihen, mikä sosiaalinen funktio heidän jakamallaan sosiaalisilla representaatioilla on.

### **3.6 Sosiaalisten representaatioiden teorian kritiikki**

Sosiaalisten representaatioiden teoriaa kohtaan on esitetty kritiikkiä erityisesti siksi, että sitä on pidetty liian väljänä ja liian kognitiivisena. On myös kyseenalaistettu, miten sosiaaliset representaatiot käsitteellisesti eroavat käsitteistä, kuten asenteet, sosiaaliset kognitiot, uskomukset ja stereotyyptit. Myös teoriaa itsessään on luonnehdittu paremminkin osaksi diskurssianalyysia, sosiaalista konstruktionismia tai konstruktivismia, koska sitä on vaikea selvärajaisesti erottaa kyseisten teorioiden käsitteistöstä. Moscovicin itsensä mukaan idea sosiaalisista tai kollektiivista representaatioista kehittyi ennen edellä mainittuja teorioita ja ne ovat paremminkin syntyneet sosiaalisten representaatioiden teorian pohjalta. Kognitiivisuutta kohtaan esitettyyn kritiikkiin Moscovici vastaa, että kaikenlainen informaatioprosessin kuvaaminen perustuu kognitiivisuuteen. Teorian väljyys ja monimutkaisuus eivät puolestaan ole mitenkään epätyypillisiä piirteitä sosiaalitieteellisille teorioille, joissa pyritään pikemminkin laadulliseen selittämiseen kuin luonnontieteelliseen hypoteettis-deduktiiviseen päättelyyn. (Moscovici 2001, 224–226.)

Toiseksi teoria on saanut kritiikkiä siitä, että teorian näkökulmasta samaan kulttuuriin kuuluvat ihmiset ajattelevat väistämättä samalla tavalla. Moscovici kuitenkin esittää asian tätä laajemmin: monimuotoisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen eivät tarkoita, että eri kulttuurista tulevat ihmiset eivät voisi jakaa jollakin tasolla samanlaista maailmankuvaa. Esimerkiksi yhteinen yhteiskuntaluokka, etninen ryhmä ja ikäluokka ovat tekijöitä, joiden pohjalta yhteisiä representaatioita kehittyi, vaikka ihmiset lähtökohtaisesti olisivat sosialisoituneita eri kulttuureihin. Ylipäätensä tällaisten edellä mainitun kaltaisten ryhmien

tunnistaminen perustuu oman luokan, etsinisyiden tai iän sosiaalisiin representaatioihin.  
(Burr 2004, 121.)

## **4 TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

Tässä luvussa esittelen tutkimuksessa hyödynnetyn aineistonkeruumenetelmän, eläytymismenetelmän, ja perustelen tutkimukseen liittyviä valintojani. Tutkimus on toteutettu laadullisesti, sillä laadullisen tutkimuksen keinoin voidaan tavoittaa syvällisempää ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata tutkimuskohdetta kokonaisvaltaisesti pyrkien lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä (Ronkainen ym. 2011, 83) sen sijaan, että tavoiteltaisiin määrälliselle tutkimukselle tyypillisempää yleistettävyyttä.

### **4.1 Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä**

Laadullinen tutkimus ottaa huomioon todellisuuden moninaisen olemuksen ja ihmisten yksilöllisyyden. Tässäkin tutkimuksessa pyritään huomioimaan vastaajat yksilöinä, joista kullakin on oma sanansa sanottavana koulukiusaamisesta. En halua tutkimusasetelmalla vaimentaa vastaajien omaa ääntä vaan haluan tarjota heille mahdollisuuden ilmaista itseään heille itselleen ominaisella tavalla. Kukin vastaaja käsittää koulukiusaamisen ja sen syyt omista lähtökohdistaan käsin enkä pystyisi tarjoamaan heille mahdollisuutta näiden käsitysten ilmaisemiseen kyselylomakkeen tai jonkin muun määrällisen tutkimuksen keinoin. Eläytymismenetelmä sopii hyvin sosiaalisten representaatioiden tutkimukseen, koska menetelmässä pyritään minimoimaan tutkimusasetelman vaikutus vastauksiin, ja näin ollen tutkimuksessa saadaan kerättyä nimenomaan tutkimuksen kohteina olevien nuorten representaatioita. Koulukiusaaminen näyttäytyy monimuotoisena ilmiönä eikä se ole tulkittavissa yksiselitteisesti tai yksinomaan määrällisin menetelmin. Koulukiusaamisilmiö on kytkeytyneenä osaksi vastaajien kokemusmaailmaa; subjektiivisena kokemuksena se herättää yksilöissä erilaisia ajatuksia ja tunteita. Tässä tutkielmassa on tavoitteena tulkita laadullisen aineiston pohjalta, millaiset koulukiusaamiseen ja syihin liittyvät sosiaaliset representaatiot ovat esillä yläkouluikäisten nuorten keskuudessa.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimii eläytymismenetelmä. Eläytymismenetelmässä vastaajat kirjoittavat lyhyitä tarinoita tai esseitä tutkijan antamien ohjeiden mukaisesti. Käytännössä tämä toimii siten, että tutkija antaa vastaajille lyhyen kehyskertomuksen, jonka herättämien mielikuvien pohjalta he kirjoittavat tarinan. Tällä tavoin tutkija saa tietoonsa, miten vastaaja mielikuvansa pohjalta kokee tilanteen etenevän tai miten kehyskertomuksen tilanteeseen on päädytty. Kehyskertomukset eivät suinkaan ole kuvauksia todellisuudesta vaan paremminkin tarinoita siitä, miten tilanteet voisivat edetä vastaajan luomien mielleyhtymien mukaan. (Eskola 2001, 69.)

Keskeistä menetelmässä on varioida kehyskertomusta sen mukaan, mikä tutkijan tutkimuskysymyksenä on. Kehyskertomuksesta tehdään sellainen, että vastaajat keskittyvät kirjoittamaan tutkijaa oleellisesti kiinnostavista asioista. Jotta vastaajat eivät vastaisi liian samanlaisesti eikä vaaraksi muodostu heikosti laadittu kehyskertomus, on peruskehyskertomuksesta tavallisesti vähintään kaksi erilaista versiota ja niissä varioidaan jotain tiettyä elementtiä. Tällä tavoin voidaan saada selville, mitkä asiat vastauksissa muuttuvat, kun kehyskertomuksessa muutetaan jotakin tekijää. Yleensä eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa ensin analysoidaan kuten mitä tahansa laadullista aineistoa, minkä jälkeen keskitytään huomioimaan kehyskertomusten variaatio ja sen tuomat muutokset vastauksissa. (Eskola 2001, 69–70.) Juuri tämä kehyskertomusten muuntelu ja sen vaikutukset tekevät eläytymismenetelmästä poikkeavan suhteessa muihin aineiston hankinnan ja analyysin menetelmiin (emt. 1997, 6).

Eläytymismenetelmässä pyritään ymmärtämään ihmistä kulttuuriolentona: ihmisen keskeisiksi ominaisuuksiksi katsotaan tietoisuus, kieli, ajattelu, pohdinta ja intentionaalisuus (Eskola & Suoranta 2000, 130–131). Vastaajien nähdään olevan kykeneviä havaitsemaan, erittelemään ja tulkitsemaan erilaisia sosiaalisia tilanteita. Eläytymismenetelmässä myös nähdään ihmisten toimintaan kuuluvan tiettyjä sääntöjä, jotka tekevät ihmisen toiminnasta loogista eikä puhtaasti sattumanvaraista. Eläytymismenetelmän käytöllä pyritään selvittämään näitä sääntörakenteita: vastaajien tarinoiden ajatellaan kertovan niistä säännöistä, joiden vastaajat kuvittelevat vaikuttavan ihmisen toimintaan, valintoihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen kehyskertomuksen tilanteessa. Ihmisillä on siis kyky eläytyä

tapahtumiin, kuvitella erilaisia skenaarioita ja ratkaisuja ongelmiin sekä ennakoida eri tekojen seurauksia. (Eskola 1997, 14–15.) Eläytymismenetelmän pääperiaatteet tukevat hyvin sosiaalisten representaatioiden ideaa: myös sosiaalisten representaatioiden teoriassa ihmistä tarkastellaan kulttuurisesti representaatiovarastosta käsityksiään rakentavana ja muokkaavana toimijana. Tässä tutkielmassa kehyskertomuksen tarkoituksena on saada yläkouluikäiset nuoret kertomaan koulukiusaamisen taustalla olevista säännönmukaisuuksista.

Eläytymismenetelmän käytössä on vaaransa: jos käytetyt kehyskertomukset eivät tavoita tutkittavaa ongelmaa, saattaa tutkimus epäonnistua tai vähintäänkin muuttaa muotoaan. Helpoiten kehyskertomukset onnistuvat silloin, kun ne ovat varsin lyhyitä ja niistä on karsittu pois kaikki epäolennainen. Pidemmässä kertomuksissa vastaajat saattavat kiinnittää huomiota tutkimuskysymyksen kannalta epäolennaisiin asioihin eikä variaatio välttämättä tule esille pidemmissä tarinoissa. Tällöin eri vastaajat saattavat kirjoittaa hyvin erilaisia asioita ja aineistosta tulee sisällöltään liian laaja. (Eskola 2001, 74–76.)

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui eläytymismenetelmä, koska tutkimuksessa pyritään pääsemään käsiksi tutkittavan ryhmän omiin koulukiusaamisilmiöitä koskeviin näkemyksiin, kokemuksiin ja uskomuksiin. Eläytymismenetelmän ansioksi voidaan lukea se, etteivät hyvin rakennetut tutkimusasetelma ja kehyskertomus liiaksi määrittele vastaajien vastauksia vaan tutkitut pystyvät kertomaan asioita omista lähtökohdistaan käsin. Tämä oli tutkielman kannalta erityisen tärkeä kriteeri tutkimusmenetelmän valinnassa, sillä tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa nimenomaisesti yläkouluikäisten nuorten itsensä keskuudessa vallitsevista sosiaalisista representaatioista.

Eläytymismenetelmä kehitettiin 1960-luvulla tutkimuseettisten ongelmien vähentämiseksi. Eläytymismenetelmässä on edelleen tieteelliseen kokeen perusasetelma, jossa tutkijan tarkoituksena on saada omiin tutkimusintresseihin sopivaa aineistoa, mutta aineistonhankinta pyrkii kunnioittamaan tutkittavien ihmisarvoa antaen heille mahdollisuuden vastata itselleen sopivalla tavalla. (Eskola ym. 2017, 267–268.) Tämä sopii erityisen hyvin tämän

tutkimuksen tarkoituksiperiin, sillä koulukiusaaminen on tutkimuksen kohteena sensitiivinen. Koulukiusaamisen yleisyyden ja tutkimusympäristön huomioiden vastaajien joukossa on mitä todennäköisemmin ihmisiä, jotka omassa arjessaan ovat ilmiön kanssa läheisesti tekemisissä ja aihe saattaa olla heille arkaluonteinen. Kehyskertomukseen vastatessaan he voivat ikään kuin säännöstellä kertomustaan sen mukaan, mikä heistä tuntuu sopivalta eikä liian aralta tai henkilökohtaiselta. Lisäksi arkaluontoisista aiheista puhuminen voi tuntua helpommalta, kun he pääsevät puhumaan aiheesta kasvottomina ja täysin anonymisti. Eläytymismenetelmän eettisyys oli tärkeä kriteeri menetelmän valinnassa, sillä halusin tehdä tutkimukseen osallistumisesta mielekästä mutta myös tarjota nuorille mahdollisuuden ilmaista koulukiusaamiseen liittyviä näkemyksiään.

Vaikka eläytymismenetelmää käyttäessä vastaajat voivat vastata vapaasti omilla sanoillaan, on tutkimuksen lähtökohtana luottamus siihen, että vastaukset sisältävät tutkimukselle olennaista informaatiota. Vaikka vastaajat eivät suoranaisesti kertoisi omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan, kumpuavat vastaukset heidän ymmärryksestään ilmiön luonnetta kohtaan. Sosiaalipsykologisessa tutkimuksessa voidaan pitää, että ymmärrys todellisuuden ja erinäisten ilmiöiden luonteesta rakentuu sosiaalisesti ja se on jotakin sosiaalisesti jaettua. Tämän lähtökohdan myötä eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat ovat oiva tapa kerätä tietoa jonkin sosiaalisen ryhmän sosiaalisista representaatioista, jotka ovat nimenomaan sosiaalisesti rakentunutta arkiymmärrystä.

Eläytymismenetelmässä olennaista on, että vastaajat voivat käyttää luovasti kieltä ja reflektiota todellisuutta rakentavina tekijöinä. Kuten sanottua, eläytymismenetelmässä vastauksien ei voi olettaa olevan omakohtaisia käsityksiä tai kokemuksia vaan vastaukset rakentuvat vastaajan ajattelun ja asian senhetkisen tarkastelemisen pohjalta; olennaista on reflektio ja vastaajien mahdollisuus laajentaa tarkastelua oman ajattelunsa ulkopuolelle. Tällä tavoin tutkijalla on mahdollisuus tavoittaa tietoa siitä, millä tavoin ilmiö vastaajien ajattelussa hahmottuu tai mitä ilmiö pitää sisällään. (Eskola ym. 2017, 267–268.)

Menetelmävalintaan liittyi myös näkemys siitä, että nuoret pystyvät omilla vastauksillaan tarjoamaan tieteellisesti validia tietoa koulukiusaamisilmiöstä. Kotimaisessa laadullisessa

tutkimuksessa ei ole hyödynnetty paljoakaan nuorten omia näkemyksiä koulukiusaamisesta, vaikka ilmiön kenttänä toimii heidän arkinen ympäristönsä. Nuoret ikään kuin pystyvät tarkastelemaan ilmiötä läheisemmin: he saattavat olla osa ilmiötä kiusattuina, kiusaajina ja sivustaseuraajina. Uskon, että vastaajilla on hallussaan paljon arvokasta tietoa ilmiöstä, mitä pyrin tässä tutkielmassa hyödyntämään. Nuorten pitäminen subjektiivisina toimijoina sekä luottamus heidän kykyynsä tuottaa ja tarjota tietoa jää tieteessä liian vähäiselle huomiolle. Nuorten tarjoamaan tietoon ei välttämättä luoteta, koska heidän henkisiä ja kognitiivisia kykyjä epäillään eivätkä heidän kykynsä kuvailla asioita kielellisesti ole yhtä harjaantunutta. Aikaisemmat yläkouluikäisiä koskeneet tutkimukset ovat kuitenkin antaneet viitteitä siitä, että heidän kykynsä eritellä vertaissuhteissa esiintyviä ongelmia ovat jo melko kehittyneitä (esim. Monks & Smith 2006; Smith ym. 2002).

## 4.2 Aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto perustuu savolaisten yhdeksännen luokan oppilaiden vastauksiin. Tutkimukseen osallistui yhteensä 59 oppilasta kolmesta eri koulusta. Koulut sijaitsivat Kuopiossa (21 osallistujaa), Mikkelissä (21 osallistujaa) ja Savonlinnassa (17 osallistujaa). Kehyskertomus 1:een vastattiin 15 kertaa, kehyskertomus 2:een 14 kertaa, kehyskertomus 3:een 15 kertaa ja kehyskertomus 4:ään 15 kertaa (kts. kehyskertomukset s. 43). Vastanneista 31 ilmoittivat sukupuolekseen ”poika”, 25 vastaajaa ilmoittivat olevansa ”tyttö” ja 3 vastaajaa rakensivat kohdan ”jokin muu / en halua kertoa”. Ei-binäärisillä vaihtoehdoilla pyrittiin ottamaan sukupuolivähemmistöt huomioon, mikä oli tärkeää niin tutkimusetiikan kuin tutkimuksen itsensä kannalta: sen vaihtoehdon valinneet kolme henkilöä on huomioitava osuus, noin viisi prosenttia, tutkimukseen osallistuneista henkilöistä. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 25 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5) vastausten ollessa keskimäärin vajaan puolikkaan sivun pituisia.

Yhdeksäsluokkalaiset ovat monesta syystä otollinen tutkimuskohde. Ensinnäkin aineistonkeruu suoritettiin syyslukukaudella, jolloin suurin osa tutkittavista oli 15 vuotta täyttäneitä eikä 15 vuotta täyttäneiltä henkilöiltä tarvitse anoa huoltajan lupaa osallistua tutkimukseen. Kuitenkin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti huoltajat saivat tiedotteen

tulevasta tutkimuksesta ja alle 15-vuotiaat oppilaat anoivat huoltajien luvan osallistumiseen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Toisekseen halusin aineistoni olevan nimenomaan nuorten tuottamaa ja yhdeksäsluokkalaisten voi odottaa olevan tarpeeksi eteviä itseilmaisuun ja reflektioon liittyviltä kyvyiltään. He ovat myös viettäneet peruskouluelämää monen vuoden ajan ja ovat varmasti tuona keränneet paljon kokemuksia ja muodostaneet käsityksiä erinäisistä koulukiusaamiseen liittyvistä asioista. Oppilasryhmät valittiin kolmesta eri kaupungeissa toimivasta koulusta sen vuoksi, että mikään paikalliskulttuurillinen ilmiö ei leimaisi nuorten vastauksia ja tutkimustuloksia voitaisiin yleistää koskemaan muitakin kuin jonkin tietyn koulun tai kaupungin nuoria. Lisäksi tutkielmassa keskeisenä näkemyksenä ja arvona on saada nuorten oma ääni kuuluville. Tutkimuksen avulla nuoret pääsevät ilmaisemaan näkemyksiään koulukiusaamisesta ja osallistuvat koulukiusaamisilmiön tieteelliseen täsmentämiseen. On tärkeää kuulla nuorten käsityksiä tästä laaja-alaisesta, kaikkia koskevasta yhteiskunnallisesta ilmiöstä.

Tutkimuksessa käytettiin neljää kehyskertomusvariaatiota, joiden tavoitteena oli saada nuoret kirjoittamaan omin sanoin koulukiusaamisesta. Kehyskertomuksissa ei suoraan pyydetty kirjoittamaan koulukiusaamisesta ja sen syistä vaan ne sisälsivät skenaarioita tilanteista, joissa koulukiusaamista joko on tai ei ole. Vastaajia pyydettiin pohtimaan, millaiset tekijät niihin tilanteisiin voivat vaikuttaa – eli miten kertomuksessa päädytään kyseiseen tilanteeseen. Kehyskertomuksia on neljää erilaista, joista kaksi ovat toisen kertomuksen vastakkaisia variaatioita. Kahdessa kertomuksessa keskiössä on yksilö: miksi jotakuta nuorta kiusataan tai vastaavasti miksi joku toinen nuori ei koskaan päädy kiusaamisen kohteeksi. Puolestaan kahdessa muussa kertomuksessa keskitytään siihen, miksi toisessa luokassa on kiusaamista ja toisessa kiusaamisen sijasta hyvä yhteishenki.

Keskeistä kehyskertomuksien laatimisessa oli löytää kertomus, joka ohjaisi kertomukseen vastaavia henkilöitä puhumaan nimenomaan koulukiusaamisesta ja siihen keskeisesti vaikuttavista sosiaalisista rakenteista. Kuitenkin kertomusta muodostaessa on syytä olla tarkkana, ettei kertomuksessa ole vastauksia ohjaavia konnotaatioita, sanavalintoja tai lauserakenteita. Kehyskertomuksessa on siis tarkoituksena laatia vastauksille raamit, jotta vastaajat pysyvät aiheessa, kuitenkin määrittämättä vastaajien omia assosiaatioita ja



reflektiota. Hyvän kehyskertomuksen rakentaminen ei ole helppoa, minkä vuoksi molemmilla kehyskertomuksilla on saman kysymyksen esittävät vastinparit: jos kehyskertomus olisi selvästi mennyt pieleen, mikä voisi näkyä esimerkiksi huomattavan yksipuolisina vastauksina, olisi kyseisen kertomuksen variaatio toivon mukaan onnistuneempi. Edellä mainituista lähtökohdista käsin kehyskertomukset muodostuivat alla näkyvään muotoon.

#### Kehyskertomus 1:

*Yhtä luokan oppilaista kiusataan toistuvasti. Vastaa omin sanoin, miksi hän joutuu kiusaamisen kohteeksi.*

#### Kehyskertomus 2:

*Mara/Mira ei ole koskaan joutunut kiusatuksi. Vastaa omin sanoin, miksi häntä ei ole kiusattu.*

#### Kehyskertomus 3:

*Erään luokan keskuudessa esiintyy jatkuvasti kiusaamista. Kerro omin sanoin, mistä tämä kiusaaminen mielestäsi johtuu.*

#### Kehyskertomus 4:

*Eräässä luokassa on hyvä yhteishenki eikä kukaan joudu kiusatuksi. Vastaa omin sanoin, mistä arvelet sen johtuvan, että luokassa on niin hyvä yhteishenki eikä ketään oppilaista kiusata.*

Kehyskertomukset 1 ja 2 ovat toistensa vastakkaiset asetelmat samoin kuin kertomukset 2 ja 3. Kertomuksissa pyrittiin välttämään vastaajan sinuttelua, jotta vastaajat eivät kokisi painetta kertoa omista mahdollisesti hyvinkin henkilökohtaisista tai kipeistä kokemuksistaan vaan voivat kirjoittaa ajatuksistaan yleisemmällä tasolla – tai ainakin heillä on mahdollisuus verhoilla omat kokemuksensa objektiivisemmaksi näkökulmaksi. Sinuttelu saattaisi myös rajoittaa vastauksia siltä osin, että vastaajat kertoisivat vain omakohtaisesta näkökulmasta eivätkä pyrkisi reflektoimaan ilmiötä tätä moniulotteisemmin. Kehyskertomuksista on myös

silmin nähden riisuttu kaikki ylimääräinen, kuten kiusaamiskontekstin tai ympäristön kuvaileminen, jotta kehyskertomuksessa olisi mahdollisimman vähän vastauksia ohjaavia elementtejä. Poikkeuksena tässä on kehyskertomus 4:ssä hyvän yhteishengen mainitseminen: pelkonani oli, että vastaajat tarjoaisivat kiusaamattomuuden perustaksi juurikin hyvän yhteishengen eikä vastauksissa varsinaisesti ilmenisi, mitä hyvä yhteishenki on ja miten se syntyy. Lisäksi pidän ”hyvää yhteishenkeä” olennaisena teemana tässä tutkimuksessa, koska se näyttäytyy jotakuinkin kiusaamisen ja siihen liittyvän toimintakulttuurin vastakohtana. Yhteishengen liittyvien vastausten myötä pääsen analysoimaan, mitä vastauksissa ilmenneitä eroavaisuuksia löytyy yhteisöistä, joissa kiusaamista esiintyy ja joissa puolestaan on hyvä yhteishenki.

Ensiksi tarkoitukseni oli rakentaa kehyskertomukset sukupuolineutraaleiksi käyttäen sukupuoletonta persoonamuotoa (esim. ”hän”). En kuitenkaan saanut tiivistettyä kehyskertomus 2:ta järkevään muotoon edes ystäväni avustuksella ja päädyin varsin neutraalien Mira- ja Mara-nimien käyttämiseen. Tämän ratkaisun myötä kehyskertomuksen hahmo ei taivu mihinkään sukupuoleen, mutta kehyskertomusta itsessään vaivaa binäärisyys eikä tässä kehyskertomuksessa huomioida kuin kaksi yleisintä sukupuolta. (Lisätietoa tutkimuksen sukupuolineutraaliudesta tutkimuksen eettisiä lähtökohtia käsittelevässä luvussa sivulta 47.) Nimien käyttämisessä on toinenkin ongelma: nimet saattavat herättää vastaajassa erilaisia mielikuvia tai stereotyyppioita: esimerkiksi sukupuolineutraalin Rauni-nimen ollessa yleisempi keski-ikäen ylittäneiden ihmisten keskuudessa, saattaa sennimisistä henkilöistä helposti syntyä iäkkäämpi mielikuva, mikä olisi tuskin tukenut tämän tutkimuksen tarkoituspäitä. Mira- ja Mara-nimien harmillisena ongelmana oli – erityisesti Miran – kohdalla sen kantasuomalaisuus, minkä vuoksi osa vastaajista saattoi arvioida hänen taustansa kantasuomalaiseksi.

Aloitin yhteydenoton savolaisiin yläkouluihin alkusyksyllä 2018 pyytääkseni tutkimuslupaa tutkia kustakin koulusta yhtä oppilasryhmää. Nopeasti sain kolme eri kunnissa (Kuopio, Mikkeli ja Savonlinna) sijaitsevaa koulua mukaan. Aineistonkeruu suoritettiin kolmena eri päivänä aikavälillä 16.10.–13.12.2018. Tutkimusluvut saatuani lähetin kouluihin huoltajille jaettavat tutkimustiedotteet sekä alle 15-vuotiaiden oppilaiden vanhemmille jaettavat

tutkimuslupapyynnöt allekirjoitettaviksi. Sain kouluista kätevästi tuntien alusta tai lopusta sopivan hetken tutkimuksen toteuttamiseen. Annoin oppilaille varsin pelkistetyt ohjeet kehyskertomuksiin vastaamiseen keskittyen lähinnä käytännön seikkoihin (käsiala, papereiden palautus). Lisäksi tiedotin oppilaita mahdollisuudesta olla osallistumatta tutkimukseen sekä heidän anonymiteetistaan eli siitä, ettei heidän pidä kirjoittaa nimiään paperiin enkä edes minä tutkijan roolissa pysty yhdistämään tekstejä kirjoittajiinsa.

Tutustuin ensimmäisenä kerättyyn aineistoon ennen seuraavia aineistonkeruukertoja huomatakseni vastauksissa olevat mahdolliset ongelmakohdat. Vastaukset olivat kuitenkin pysyneet annetuissa raameissa eikä mitkään teemat toistuneet vastauksissa epäilyttävällä frekvenssillä. Voisi sanoa vastausten pyörineen onnistuneesti tutkimuskysymysten kannalta olennaisten aiheiden ympärillä, joten suoritin myös kaksi seuraavaa aineistonkeruuta samoilla kehyskertomuksilla.

### **4.3 Sisällönanalyysi ja aineiston käsitteellistäminen**

Tässä luvussa käsitelen tutkimuksen analyysimenetelmäksi valittua sisällönanalyysia. Ensiksi perehdytän lukijan siihen, millaisiin tarkoituksiin sisällönanalyysia hyödynnetään, minkä jälkeen kerron sisällönanalyysistä käytännön prosessina ja tämän tutkimuksen analyysin vaiheista.

Tämän tutkimuksen viitekehyksessä laadullista aineistoa lähestytään sisällöllisesti, jolloin kiinnostuksena ovat vastaajien käsitykset ja ajatukset koulukiusaamisesta eikä niinkään se, miten he ilmiöstä kirjoittavat: tarkemmin sanoen tutkimuksessa analysoidaan sitä, *mitä* koulukiusaamisesta ajatellaan ja *millaisia* representaatioita vastaajilla on, ei *miten* siitä kirjoitetaan. Sisällönanalyysi sopii analyysin välineeksi, kun pyritetään systemaattisesti ja objektiivisesti kuvaamaan kirjalliseen muotoon saatettuja dokumentteja, kuten kirjoja, litteroitua puhetta tai keskustelua, artikkeleita, päiväkirjoja tai tämän aineiston kaltaisia kertomuksia. Sisällönanalyysin keinoin kirjallisesta aineistosta pyritään muodostamaan aineistoa edustava tiivistetty kuvaus. Analyysin avulla luotu aineiston kuvaus voidaan kytkeä osaksi laajempaa viitekehystä ja muita aiheita koskevia tutkimustuloksia. Sisällönanalyysillä

rakennettu kuvaus edustaa tekstissä esiintyviä merkityksiä, kun puolestaan esimerkiksi samaan tapaan tekstianalyysiin perustuvan diskurssianalyysin painopisteenä ovat merkityksen tuottamisen tavat. Sisällönanalyysin lähtökohtana on saattaa aineisto sanalliseen ja tiivistettyyn muotoon kuvaten mahdollisimman tarkasti aineiston sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 103–104, 108.)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Tässä tutkimuksessa analyysi on toteutettu teoriaohjaavasti: aineisto on analysoitu aiheeseen tuntemani teorian ja oman ymmärryksen mukaan. Aineistolähtöisen analyysin tapaan myös teoriaohjaavassa analyysissä analyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta erona näiden välillä on se, miten aineisto liitetään tutkimuksen teoreettiseen pohjaan, kuten tässä tapauksessa sosiaalisten representaatioiden teoriaan ja aiempaan koulukiusaamistutkimukseen. Tällöin myöskään käsitteistö ei pohjaudu aineistoon vaan ne tuodaan aiemmasta teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108–117.) Toisaalta tutkimuksen tarkoituksena ei ole myöskään tuottaa aineistoa jonkin teorian tueksi vaan tarjota nuorilla rehti mahdollisuus tuottaa omanlaistaan teoriaa koulukiusaamisesta. Eläytymismenetelmä sopii tähän erityisen hyvin, sillä tietynlaisen avoimuutensa vuoksi se tarjoaa vastaajille mahdollisuuden tuottaa omakohtaista reflektiota ilmiöstä.

Seuraavaksi esittelen tämän tutkimuksen analyysin vaiheet, joskin käytännössä analyysin vaiheet eivät edenneet esitetyn kronologisesti ja prosessissa välillä palattiin aiempiin vaiheisiin. Tavallisesti sisällönanalyysi esitetään vaiheittaisena prosessina, jossa alkuperäisiä kertomuksia pelkistämällä, tiivistämällä, kokoamalla ja erottelemalla sekä niitä edelleen käsitteellistämällä pyritään muovaamaan aineisto tutkimuksen intressejä palveleviksi käsitteiksi ja tulkinnoiksi (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109–113). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustuin aineistoon lukemalla sen ja pyrin luomaan siitä jonkinlaisen yleiskuvan. Aineisto tuli entistä tutummaksi tätä seuranneessa vaiheessa: nuorten papereihin kirjoitetut vastaukset litteroitiin sanatarkasti yhdeksi tekstitiedostoksi. Litteroidut kertomukset jaettiin kehyskertomusten mukaan neljään ryhmään ja jokainen kertomus sai oman numerotunnisteensa.

Analyysin toisessa vaiheessa jatkoin kertomuksiin perehtymistä ja pyrin löytämään niistä tutkimuskysymysten kannalta olennaiset kohdat. Aluksi käsitelin eri kehyskertomuksia koskevia vastauksia erikseen. Analyysi toteutettiin teoriaohjaavasti, jolloin olin asettanut joitakin valmiita kategorioita, joihin liittyviä teemoja pyrin löytämään nuorten kertomuksista: tällainen kategoria oli esimerkiksi nuorten yksilöllisyyteen liittyvät kiusaamisen selitystavat. Laadin Excel-taulukon, johon merkitsin sivupalkkiin erilaisia tutkimuksessa esiinnousseita teemoja kategorioittain: esimerkiksi yhtenä kategoriana oli ”ulkonäkö”, joka sisälsi nuorten esiintuomia ulkonäköön liittyviä teemoja, kuten ”pukeutuminen”. Kategorioissa nuorten kertomukset pelkistettiin ja käsitteellistettiin yksittäisiksi teemoiksi. Yläpalkissa oli jokaista vastaajaa koskeva vertikaalinen sarake, johon tein merkinnän, jos kyseisen vastaajan kertomuksessa käsiteltiin jotakin sivupalkkiin merkittyä teemaa. Tällä tavoin sain tietoa siitä, kuinka monesti eri kategoriat ja niihin sisältyvät teemat mainittiin nuorten kertomuksissa. Lisäksi merkintöjen avulla sain tietää, mitä aiheita kussakin vastauksissa käsiteltiin. Joissakin vastauksissa saatettiin käsitellä esimerkiksi ulkoisia ominaisuuksia monesta eri teemasta, esim. ”pukeutuminen” ja ”paino”; kuitenkin tästä tuli vain yksi merkintä ”ulkonäkö”-kohtaan, jotta ymmärtäisin ulkonäköä käsitelleiden vastaajien kokonaismäärän. Lisäksi loin tekstitiedostoon koodin kullekin merkinnälle, jotta tietäisin, mihin kohtaan tekstissä yksittäiset merkinnät viittaavat.

Kun vastaukset oli pelkistetty erillisiksi kategorioiksi sekä alakategorioiksi ja niihin liittyvät maininnat olivat merkittyinä, oli yksinkertaista laskea, mihin kategorioihin vastaajat viittasivat useimmin. Laskemisen avulla pystyi päättelemään, mitkä koulukiusaamiseen liitetyt teemat toistuivat kertomuksissa eniten; millaisia kiusaamiseen liittyviä tekijöitä nuoret pitivät merkityksellisinä ja millaisina teemoina koulukiusaaminen nuorille representoitui. Luvut myös havainnollistivat, mitkä olivat tutkimuksen analyysin kannalta olennaisia ja raportissa analysoitavia teemoja. Koska olin ryhmittänyt kertomukset kehyskertomusten mukaan, pystyin kätevästi myös arvioimaan kehyskertomusvariaatioiden välisiä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia – eli sitä, mitkä kategoriat painottuivat kutakin kehyskertomusta koskevissa kertomuksissa.

#### 4.4 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat

Tutkittavan aiheen valinnassa on kiinnitettävä huomiota siihen, kenen ehdoilla ja miksi tutkimus toteutetaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 24-25). Tämän pro gradu -tutkielman aiheeksi valikoitui koulukiusaaminen erityisesti sen yhteiskunnallisen relevanssin vuoksi. Kuten aiemmissa luvuissa on käsitelty, koulukiusaaminen on yhteiskunnallinen ongelma, joka koskettaa suorasti tai epäsuorasti suurta osaa suomalaisista. Vaikka koulukiusaamista on tutkittu paljon ennestään, on ilmiöstä edelleen syytä saada lisätietoa ja ymmärtää, millaisia sosiaalipsykologisia prosesseja sen takana on. Tutkimuksen kiinnostus kohdistuu erityisesti nuorten koulukiusaamista koskeviin sosiaalisiin representaatioihin: tutkimuksen välityksellä nuorille tarjoutuu mahdollisuus ilmaista näkemyksiään ja ajatuksiaan koulukiusaamisesta. Nuoret saavat puheenvuoronsa ja tässä tutkimuksessa uskotaan siihen, että heillä on tarjota koulukiusaamisilmiöstä tietoa, jota tieteellinen tutkimus ja koulukiusaamisen vastainen työ pystyvät hyödyntämään.

Tutkimuseetiikkaan ja hyvään tieteelliseen käytäntöön tulee kiinnittää huomiota tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksen tulee tapahtua Tutkimuseettisen neuvottelukunnan asettamien standardien ja käytännön ohjeiden puitteissa, jotka olen tutkimuksen tekijänä ottanut huomioon valitessani aihetta, kerätessäni ja käsitellessäni aineistoa sekä yhtä lailla analyysin tuloksissa ja esittelyssä. Tärkeänä lähtökohtana on ollut lupa tutkimuksen tekemiseen: olen hakenut lupaa tutkimuksen tekemiseen kohdekouluista sekä tutkimukseen osallistuneilta nuorilta tutkimuseetiikan ja lain edellyttämällä tavalla. Osallistujilla on myös aina ollut mahdollisuus kieltäytyä osallistumisesta, mikä on mielestäni ensiksikin itseisarvoinen realiteetti ja toiseksi tärkeää näin sensitiivistä aihetta tutkittaessa. Tutkittaville henkilöille on kerrottu heidän oikeuksistaan ja roolistaan tutkimuksessa, kuten heidän anonymiteetistaan.

Kuten olen menetelmävalintaa koskevassa luvussa tuonut ilmi, on myös menetelmävalintaa perusteltu sen eettisyyden vuoksi. Eläytymismenetelmässä tutkittavaa kohderyhmää ja heidän rajojaan kunnioitetaan. Aihe on sensitiivinen ja menetelmän avulla kukin vastaaja voi itse päättää, kuinka henkilökohtaisesti lomakkeeseen vastaa: vastaaja voi kirjoittaa hyvinkin

omakohtaisesti tai objektiivisemmasta näkökulmasta. Lisäksi vastaukset palautettiin nimettöminä eikä edes minun tutkijan ominaisuudessa ollut mahdollista yhdistää vastauksia kirjoittajiinsa. Kuitenkin on huolehdittava siitä, ettei aineisto pääse väärin käsiin, minkä vuoksi olen sitoutunut pitämään aineiston turvallisessa paikassa ja tuhoamaan sen, kun tutkielma on hyväksytysti palautettu. Aineistoon perehdyttyäni voin todeta eläytymismenetelmän täyttäneen tutkimuksen kannalta keskeiset vaatimukset: sain kerättyä tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa eikä tutkimuksen eettisten lähtökohtien noudattamisessa ilmennyt ongelmia.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään analyysin seurauksena syntyneitä havaintoja, tulkintoja ja päätelmiä. Jotta lukijan olisi helpompi seurata tulkintojen taustalla olevaa logiikkaa, tulosten pohjustuksena on sitaatteja ja aineistoon perustuvia esimerkkejä siitä, mihin tutkielmassa esitettävät havainnot perustuvat. Esimerkkien ja aineistosta esiin nostettujen katkelmien avulla lukija pääsee syventymään tarkemmin aineiston keskeiseen sisältöön.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimineen eläytymismenetelmän keskeisenä tarkastelun kohteena on kehyskertomusten varioinnin vaikutus, jonka avulla pyritään löytämään tietoa tutkittavan ilmiön logiikasta (Eskola 2010, 85). Tässä tutkimuksessa varsinaista tutkimuskysymystä lähestyttiin neljällä kehyskertomuksella, joista kahdessa käsiteltiin koulukiusaamista yksilötasolla (Miksi jotakuta kiusataan? / Miten joku henkilö välttyy kiusatuksi tulemiselta?) ja kahdessa yhteisön tasolla (Miksi jossakin luokassa esiintyy kiusaamista? / Miksi jossakin luokassa on hyvä yhteishenki eikä ketään kiusata?). Tällöin kehyskertomusten varioivina tekijöinä olivat vastakkaisten kysymysasettelujen lisäksi se, esitettiinkö kehyskertomus yksilö- vai yhteisötasolla. Oletuksena oli, että tällaisen varioinnin seurauksena kehyskertomuksesta riippuen myös vastauksissa käsiteltäisiin koulukiusaamista joko yksilöllisistä tai yhteisöllisistä tekijöistä käsin: tutkimuksessa saataisiin tietoa siitä, miten käsittelytavat eroavat toisistaan, mutta myös siitä, mitä yhteneväisyyksiä teksteissä on ja painottuvatko varioinnista huolimatta toiseen käsittelytapaan liitetyt representaatiot eli selittävätkö nuoret koulukiusaamista ja sen syitä erityisesti yksilö- tai yhteisötason tekijöistä käsin.

Tulosten tulkitsemisen ensimmäisessä vaiheessa keskitytään tarkastelemaan kehyskertomusvariaatioiden kautta aineistosta esiin nousseita koulukiusaamiseen liittyviä representaatioita teemoittain. Lisäksi tarkastelun kohteena on se, millaisia eroavaisuuksia eri kehyskertomusvariaatioilla tuotetuissa vastauksissa ilmeni: tarkastelemisen myötä voidaan minimoida kehyskertomuksessa käytettyjen ilmaisutapojen vaikutus vastauksiin ja keskiöön nousee vastaajien omat näkemykset ilmiöstä eikä niinkään se, miten kehyskertomuksen



muoto vaikuttaa vastaukseen. Toisessa vaiheessa tutkimustuloksia heijastetaan aikaisempaan koulukiusaamistutkimukseen ja teoriaan. Tuloksien esittäminen kaksivaiheisesti esittämällä ensin aineistosta esiinnousseita tuloksia ja sen jälkeen vertaamalla niitä aikaisempaan tutkimukseen myötäilee tämän tutkimuksen teoriaohjaava analyysiprosessia. Käytännössä aineistosta poimitaan ensin nuorten koulukiusaamiseen ja syihin liittyviä teemoja, minkä jälkeen aineiston sisältöä verrataan aikaisemmissa julkaisuissa esitettyihin löydöksiin ja tutkimus kytketään osaksi laajempaa koulukiusaamisteoriaa.

### **5.1 Miten koulukiusaamista selitettiin**

Kysyttäessä vastaajilta, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että yhtä luokan oppilaista kiusataan toistuvasti tai miksi jossakin tietyssä luokassa esiintyy kiusaamista, tarjottiin vastauksiksi pääasiassa kiusatun ja kiusaajan yksilöllisiin ominaisuuksiin liittyviä syitä. 30 vastauksesta vain kahdessa käsiteltiin ryhmän dynamiikkaan liittyviä tekijöitä: näissä vastauksissa pohdittiin ryhmäpaineen vaikutusta kiusaamiseen, joskin kyseiset vastaajat analysoivat myös yksilöiden ominaisuuksiin liittyviä tekijöitä.

30 vastauksesta peräti 26:ssa kiusaamisen syyksi arveltiin sitä, että kiusattu jollakin tavalla poikkeaa omasta vertaisryhmästään tai muista luokkansa oppilaista. Näistä 26 vastauksesta 22:ssa kiusattua luonnehdittiin sanoilla ”erilainen”, ”poikkeava” tai hänen arveltiin jollakin tavalla eroavan muista oppilaista. Vastauksissa erilaisuus ilmeni siinä, ettei kiusattu oppilas jakanut vertaisryhmänsä kanssa yhteisiä kiinnostuksen kohteita tai harrastuksia eli kiusatulla ei ollut paljoa yhteistä tai jaettavaa muiden kanssa; saatettiin myös kokea, ettei kiusattu osaa jotain vertaisryhmässään oleellisia taitoja. Muita esille tulleita erilaisuuteen liittyviä piirteitä olivat sairaudet ja vammat sekä puheeseen liittyvät ongelmat, kuten ärrävika tai heikko suomen kielen taito. Myös perinteisiin sukupuolistereotypioihin sopimattomuus nähtiin mahdollisena syynä kiusaamiselle. Lisäksi kymmenessä vastauksessa arvioitiin kiusaamisen johtuvan ihon pigmenttiin, etniseen alkuperään tai uskontoon liittyvistä tekijöistä. Erilaisuuden voi sanoa olleen vahvasti esillä vastauksissa: alla olevassa esimerkiksi eräs vastaajista pohtii kiusaamisen oikeutusta kiusaajan näkökulmasta käsin.

*”Kiusaajat voivat kokea että koska hän ei ole samanlainen kuin muut hän on jotenkin vääränlainen tai heillä on oikeus kiusata häntä.”*

— Kertomus 1, tyttö

Myös toisessa vastauksessa pohditaan kiusaamisen yhteyttä kiusatun erilaisuuteen. Vastaaaja arvioi kiusaamisessa olevan kyse siitä, että erilaiseksi koetun kiusatun käyttäytymistä pyritään muovaamaan kiusaajaa miellyttäväksi.

*”— henkilön käyttäytyminen koetaan ärsyttäväksi. Tällöin kiusaaja ei välttämättä [...] kuitenkaan ilmaise kiusaamisen oikeaa syytä vaan syitä halutaan etsiä muista aiheista. Itse siis koen syyn yleisesti olevan se, että kiusatun käyttäytymisen[en] poikkeaa muista. Tämän seurauksena kiusaajat yrittävät muuttaa hänen käyttäytymistään kiusaamalla.”*

— Kertomus 2, muu sukupuoli tai ei halua kertoa sukupuoltaan

Erilaisuuden lisäksi enemmistössä vastauksista käsiteltiin kiusatun ulkoisten piirteiden yhteyttä kiusaamiseen. 17 vastaajaa 30:sta arvioi ulkonäön tai siihen liitetyt ominaisuudet kiusaamisen syyksi. Kymmenessä vastauksessa nostettiin esiin kiusatun pukeutuminen, puolestaan paino ja/tai pituus mainittiin viidesti. On selvää, että tutkimukseen vastanneet nuoret arvioivat ulkonäön yhdeksi merkittävimmistä kiusaamisen syistä. Vastauksissa heijastui nuorten omakohtaisia näkemyksiä ulkonäkökeskeisestä kulttuurista ja siitä aiheutuvista paineista.

*”Oikeastaan kaikki kiusaustapaukset joita olen nähnyt on liittynyt jollain tavalla erilaisuuteen tai ulkonäköön. Ulkonäössäkin on aika suppea malli johon yritetään päästä, varsinkin yläkoulussa.”*

— Kertomus 3, tyttö

Myös ulkonäköön liittyvissä vastauksissa korostui poikkeavuuden rooli kiusaamisessa ja ulkonäöltään poikkeavien koettiin joutuvan herkemmin kiusatuksi. Monet vastaajien nostamista kiusaamiseen johtavista, enemmistöstä poikkeavista piirteistä, kuten kiusatun ihon pigmentti, olivatkin ensisijaisesti ulkoisia piirteitä.

*”Juuri tällä luokalla kiusaaminen voisi johtua [siitä] ettei ole yhtä urheilullinen kuin muut. Jos on, vaikka loukkaantunut eikä pysty enään urheilla. Liikunnan puute voi johtaa siihen että ihmisestä tulee vähän isokoisempi kuin muut ovat urheilullisella luokalla. Muilla luokkalaisilla ei ole enään niin paljon yhteistä tähän isokokoisempaan ihmiseen, koska hänen ulkomuotonsa on erilainen ja hänellä on saattanut tulla eri kiinnostuksen kohteitakin kuin mitä muulla luokalla on. [...] Kiusaajat voivat kokea että koska hän ei ole samanlainen kuin muut hän on jotenkin vääränlainen ja heillä on oikeus kiusata häntä.”*

— Kertomus 1, tyttö

Vastaajat kokivat, että ulkonäkö ilmentää erilaisuutta ja vertaisryhmäläiset arvioivat toisiaan ulkonäön pohjalta. Niinkin epäolennaiseloiset ulkonäölliset ominaisuudet kuin finnit tai pyöräilykypärän pitäminen mainittiin mahdollisiksi kiusaamisen syiksi. Vastaavasti erään vastaajan mukaan myös liian miellyttävästä ulkonäöstä saatetaan kiusata. Ulkonäköön liitettiin myös symbolista arvoa, sillä osassa vastauksista käsiteltiin esimerkiksi siististi pukeutumista ja sen edustamaa hygieniää sekä pukeutumisen roolia johonkin ryhmään tai kaveriporukkaan identifioitumisessa (kts. *habitus* s. 67).

Kiusatun luonnekuvauksista yleisin oli ”ärsyttävä” tai se, että kiusattu jollakin tavalla ärsyttää, provosoi, on ylimielinen tai käyttäytyy sopimattomasti muita kohtaan. Tähän saattoi liittyä myös se, että kiusatun katsotaan tuovan itseään liikaa esille olemalla äänessä, puuttumalla muiden asioihin tai ilmaisemalla mielipiteitään. Toisaalta osa vastaajista koki päinvastoin hiljaisempien, ujojen ja mahdollisesti yksinäisempien tai introvertimpien oppilaiden joutuvan useammin kiusaamisen kohteeksi. Tällöin vastauksissa tavallisesti esitettiin tietynlainen ”helppo kohde” -diskurssi: ujommat ja aremmat oppilaat saatettiin nähdä helppoina kiusaamisen kohteina, koska he eivät aktiivisesti estä kiusaamista omalla toiminnallaan tai kertomalla aikuiselle. Lisäksi yksin olevan oppilaan kiusaaminen koettiin helpommaksi, koska hänellä ei ole kavereita tukemaan tai puolustamassa häntä. Alla eräs vastaajista pohtii sosiaalisen piirin laajuuden, yksin olemisen ja ujouden yhteyttä kiusatuksi tulemiseen.

*”Hänellä ei ole paljoa hyviä kavereita, joten häntä on helpompaa kiusata, kun hän on välillä yksin. Hän on niin ujo, ettei uskalla sanoa kiusaajille tai kertoa aikuiselle kiusaamisesta”*

— Kertomus 4, tyttö

Monissa vastauksissa kiusaamisen jatkumisen syyksi arvioitiin puutteet kiusatun rohkeudessa ja itsensä puolustamisessa. Teemaa lähestyttiin pääosin neutraalista näkökulmasta eikä varsinaista syyllistä etsitty, mutta esillä oli myös kiusatun oman toiminnan merkitystä painottavia näkemyksiä. Näissä vastauksissa annettiin ymmärtää, että kiusatulla ei välttämättä ole omanarvontuntoa, koska hän antaa kiusaajien ”kävellä päältään”.

*”Toisinaan kiusaaminen voi riippua kiusatustakin, että päättääkö kiusattu pistää lopun kiusaamiselle vai ei. Nimittäin jos joku kiusaa tai härnää niin omasta mielestäni pitää pitää puolensa. Veikkaisin että kiusaaminen loppuu kun et anna näitten kiusaajien kävellä päältäsi.”*

— Kertomus 6, poika

Kahdessa vastauksessa myös puhuttiin ”heikon” yksilön valitsemisesta, jolloin kiusaamistilanne hahmotettiin tietynlaisena sosiaalisena kilpailutilanteena (kts. sosiaalidarvinistinen näkökulma ja sosiaalinen kilpailu s. 65). Yhteensä viidessä vastauksessa oli esillä suosittu–ei-suosittu-dikotomia, jossa kiusattu nähtiin ryhmässään ei-suosiossa olevana henkilönä – joskin suosion saatettiin nähdä myös johtavan kiusaamiseen. Tällöin kiusaamisen syyksi arvioitiin kiusatun suosioon, ulkonäköön tai koulumenestykseen kohdistuvaa kateutta. Suosioon liittyvät tekijät eivät rajoittuneet pelkästään koulumaailmaan, sillä yhdeksi kiusaamisen syyksi arvioitiin myös ”noloa some”, jos kiusatun käyttäytyminen sosiaalisessa mediassa ei vastannut viiteryhmänsä asettamia standardeja. Kiusaamiseen myös liitettiin erilaiset huhut ja olettamukset, jotka saattavat johtaa jonkun henkilön statuksen heikkenemiseen ja kiusaamiseen. Seitsemän vastaajaa nosti esiin, että kiusaaminen saattaa johtua myös kiusatun perhetaustasta: kiusattu saatetaan hahmottaa eriarvoisena hänen etnisen taustansa tai mahdollisesti perheessä esiintyvien alkoholi- ja rahaongelmien vuoksi.

Suurimmassa roolissa vastauksissa oli kiusattu ja kiusatun piirteiden analysoiminen. Kuitenkin yhteensä 11 vastauksessa kiusaamista käsiteltiin myös kiusajaan kautta. Yleisimmin teemaa käsiteltiin kiusajaan pahan olon kautta, jolloin kiusaaja hahmotettiin tietynlaisena omaa paha oloaan muihin purkavana uhrina. Kiusajaan paha oloa selitettiin henkilökohtaisina epävarmuuksina ja pelkoina. Erään vastaajan mukaan kiusaaminen on seurausta kiusajaan huonoista kotioloista tai kasvatuksesta ja hän kiusaa, koska ei ole saanut apua huonovointisuuteensa. Toisen näkökulman mukaan kiusaamisessa saattaa olla kyse paremminkin leikkimielisestä piikittelystä eikä kiusaaja edes ymmärrä kiusaamistaan.

*”Nämä ihmiset jotka pilkkaavat tai härnäävät kyseistä henkilöä eivät edes välttämättä älyä että kiusaavat. Se voi olla heille pelkkää läppää. Mutta kiusattu voi ottaa tämän ”läpän” hyvinkin vakavasti. Ja sitten on myös näitä ihmisiä jotka ovat yksinkertaisesti julmia ja olettavat että tällä kiusatulla ei ole tunteita.”*

— Kertomus 6, poika

Kun kiusajaan käyttäytymistä selitettiin julmuudella tai tyhmyydellä, saatettiin kiusaajassa nähdä jopa sadistisia piirteitä. Tämän tyyppisissä vastauksissa korostettiin kiusajaan omien tarpeiden tai agendojen merkitystä eikä niinkään kiusatun ominaisuuksia.

*”Jatkuvasti saman ihmisen kiusaaminen johtuu varmaan siitä, että kun kiusaajat ovat löytäneet henkilön, joka ei pysty itse puolustautumaan, he eivät halua lopettaa kiusaamista, koska se on heidän mielestään kivaa. [...] Kiusaaminen on jatkuvaa, koska kiusaajat eivät malta lopettaa sitä, kun he ovat löytäneet hyvän kohteen, vaikka ei sille ole mitään syytä.”*

— Kertomus 5, tyttö

Kymmenessä vastauksessa kiusaamista selitettiin erilaisilla ryhmän historiaan perustuvilla syillä. Yhdeksän vastaajaa arvioi kiusaamisen olevan seurausta jostakin kiusatun teosta tai virheestä, joista kiusaajat muistuttavat häntä tai kostavat hänelle. Eräessä vastauksessa kiusaamisen syyksi arveltiin kiusatun ja kiusaajien pitkä yhteinen historia ja ”toisiinsa kyllästyminen”. Näkemys on ristiriidassa myöhemmin esille tulevien ajatusten kanssa, joissa hyväyhteishenkistä luokkayhteisöä selitettiin nimenomaan pidemmällä yhteisellä historialla

(kts. s. 59). Lisäksi kiusaamisen jatkumista selitettiin sillä, ettei siihen ole puututtu muiden oppilaiden tai koulun henkilökunnan toimesta.

## 5.2 Kiusaamattomuutta ja hyvää yhteishenkeä selittävät tekijät

Yhteensä 14 oppilaan tehtävänä oli kirjoittaa siitä, miksi joku oppilaista ei tule koskaan kiusatuksi. Käytännössä vastauksissa keskityttiin analysoimaan niitä ominaisuuksia, jotka tekevät jostakusta epätodennäköisemmän kiusaamisen kohteen. Vain kolmessa vastauksessa kiusaamattomuuden arveltiin johtuvan muista kuin yksilöllisistä syistä. Näissä vastauksissa kiusaamattomuutta selitettiin luokkayhteisössä vallitsevalla rauhalla, jonka keskeisiä piirteitä olivat oppilaiden keskinäinen kaveruus, toistensa tunteminen ja se, ettei oppilasryhmä ollut jakautunut erinäisiin klikkeihin kaikkien toimiessa avoimesti keskenään.

Edellisessä aluvuossa kävi ilmi, että kiusatun erilaisuus arvioitiin yleisimmäksi kiusaamisen syyksi. Samaten sitä, ettei oppilas tule kiusatuksi, selitettiin tyypillisimmin henkilön samankaltaisuudella suhteessa viiteryhmäänsä: peräti kymmenen vastaajaa 14:stä mainitsivat syyksi oppilaan samankaltaisuuden ryhmänsä jäsenten kanssa tai sen, ettei hän poikkea heistä suuresti. Kahdeksalla maininnalla pukeutuminen oli yleisin samankaltaisuuden mittarina. Vähemmän mainittuja ominaisuuksia olivat henkilön normaaliksi koettu käyttäytyminen, harrastukset ja mielenkiinnon kohteet, sosiaalisen median taidot, hygienia ja yleinen siisteys, puhetapa ja terveys. Myös vähemmistöryhmiin kuuluminen saatettiin nähdä kiusaamista lisäävänä tekijänä, sillä kolme vastaajaa koki heteroseksuaalisuuden olennaiseksi ja yhdessä vastauksessa tuotiin esiin henkilön kantasuomalaisuus. Alla olevassa esimerkissä vastaaja arvioi samanhenkisten ihmisten tulevan paremmin keskenään toimeen, minkä nähdään sekä sujuvoittavan vuorovaikutusta että estävän kiusaamista.

*”Heillä saattaa olla samoja kiinnostuksen kohteita tai samoja harrastuksia. He saattavat olla jollain tavalla samanlaisia tai heitä yhdistää jokin asia. He saattavat olla saman henkisiä jolloin työt sujuvat hyvin.”*

— Kertomus 7, tyttö

Yli puolet vastaajista arveli ulkonäköön liittyvät tekijät yhdeksi kiusaamisen syistä, mutta ulkonäköön liittyvät selitystavat eivät varsinaisesti korostuneet kiusaamattomuutta selitettäessä. Poikkeuksena voi pitää pukeutumista ja vaatetyyliä, joita vastauksissa käsiteltiin paremminkin poikkeavuuden näkökulmasta eli siitä, pukeutuuko oppilas samanhenkisesti kuin muut. Viidessä vastauksessa arveltiin kiusaamiselta välttävän henkilön olevan ulkonäöltään normaali, kaunis tai komea ja puberteetiltaan samassa tahdissa ikäistensä kanssa. Erityisesti pukeutumisen kohdalla korostettiin yhteisössä vallitsevien ihanteiden seuraamista ja sitä, että ihanteista poikkeavat joutuvat herkästi kiusaajien silmätikuiksi. Seuraavassa tekstinäytteessä pohditaan oppilaan kiusaamiselta säästymistä.

*”Hän on mennyt muiden perässä ja liittynyt niin sanottuun massaan. Mielestäni nimittäin uniikit persoonat ja uniikki tyyliset ihmiset joutuvat kisataksi, sillä muiden mielestä ne ovat jotenkin outoja tai he pukeutuvat väärin.”*

— Kertomus 8, tyttö

Kiusaamiselta säästyvät oppilaat arvioitiin sosiaalisesti taitaviksi. Vaikka varsinaisesti ”sosiaalisista taidoista” ei puhuttu, kuvailtiin henkilöä tavallisimmin kohteliaaksi ja sellaiseksi, joka ei tuo itseään liikaa esiin. Osassa vastauksista arvioitiin, että hiljaisemmat ja mielipiteillään vähemmän huomiota herättävät säästyvät todennäköisemmin kiusaamiselta. Lisäksi henkilön itseluottamus arvioitiin hyväksi eikä hän ollut erityisen huono missään tai tuonut taitavuuttaan liiaksi ilmi. Toisaalta yhdessä vastauksessa kiusaamiselta säästyvä henkilö arveltiin rohkeaksi ja puheliaaksi, mikä voi hyvän itseluottamuksen ohella vaikuttaa siihen, ettei henkilö taivu muiden kiusattavaksi. Yhteensä viidessä vastauksessa käsiteltiin sitä, miten itsensä puolustaminen, omaan kiusaamiseen reagoiminen tai aikuiselle kertominen tekevät kiusatuksi joutumisesta epätodennäköisempää.

*”Hän on rohkea ja puhelias, jolloin sitä on vaikeampi kiusata suullisella tasolla, koska tiedetään, että hän osaa ja uskaltaa vastata.”*

— Kertomus 10, tyttö

Osatekijänä itsensä puolustamisessa ja hyvässä itseluottamuksessa voi olla henkilön sosiaalinen verkko ja pääoma: kaikissa paitsi kahdessa vastauksessa käsiteltiin henkilön kaveripiiriä, tuotiin ilmi hyvien tai samanhenkisten kavereiden merkitys kiusaamista ehkäisevänä tekijänä ja lisäksi tuotiin ilmi kavereiden rooli oppilaan puolustamisessa. Kaksi vastaajaa pohti henkilön olevan mahdollisesti itse itsekiusaaja ja yhden vastaajan mukaan kiusaamiselta välttyy, kun ei liikaa kaveeraa kiusattujen kanssa. Ylipäättensä useissa vastauksissa oli esillä kouluyhteisössä ilmenevä oppilaiden välinen kilpailuasetelma tai ryhmäkuuluvuus, joskin vain kolmessa vastauksessa arveltiin kiusaamiselta välttyvän oppilaan olevan suosittu.

Peräti seitsemässä vastauksessa ilmaistiin perhetaustan merkitys. Perhetaustan ja kiusaamattomuuden yhteyttä ei sen enempää selitetty; vastaajat puhuivat tavallisimmin ”hyvästä kodista”, ”hyvästä perheestä” ja perheenjäsenten keskinäisistä hyvistä väleistä. Perheen merkitys saattoi nousta esiin vastauksissa siksi, että mahdolliset perheen sisäiset ongelmat voivat näkyä nuorena erilaisina kiusaamista lisäävinä tekijöinä, kuten hygienian laiminlyömisinä, epäsiistinä pukeutumisena, opiskeluun liittyvinä ongelmina, köyhyytenä, heikkoina sosiaalisina taitoina ja erilaisina tunteiden hallinnan ongelmina tai muunlaisena oirehdintana. Vastaavasti tasapainoinen perhe-elämä saattaa tukea esimerkiksi terveen itsetunnon kehittämisessä, jonka voi arvella kiusaamista ehkäiseväksi tekijäksi. Lisäksi perhe on kavereiden ohella tärkeä osa nuoren sosiaalista verkkoa ja sosiaalisia voimavaroja.

Viittätoista vastaajaa pyydettiin pohtimaan, miksi jossakin luokassa on hyvä yhteishenki eikä kukaan ryhmän jäsenistä joudu kiusatuksi. Tavallisimmin vastauksissa keskityttiin pohtimaan, millaisista piirteistä hyvä yhteishenki koostuu. Kuudessa vastauksessa käsiteltiin hyväksyvää ilmapiiriä, jossa jokainen saa olla oma itsensä eikä kukaan tule tuomituksi. Tällaisen yhteisön jäsenet ovat keskenään tasa-arvoisia eikä toiminta muita kohtaan perustu ennakkoluuloihin vaan kukin jäsen tulee kohdatuksi yksilönä – empaattisesti, kuten yksi vastaajista toi esiin. Tasa-arvoisuuden katsottiin liittyvän siihen, että erilaisia ja eri taustan omaavia ihmisiä kohdellaan keskenään tasavertaisia ja kaikki tulevat hyväksytyksi sellaisina kuin ovat, kuten seuraavassa tekstinäytteessä esitetään.



*”Jokainen otetaan huomioon eikä ketään jätetä ulkopuoliseksi. Jokaista pidetään tasa-arvoisena eikä syrjitä ulkonäön tai varakkuuden perusteella. Jokainen saa ilmaista mielipiteensä ja kertoa mitä mieltä on. Jokainen saa olla juuri sellainen kuin on.”*

— Kertomus 12, tyttö

Viidessä vastauksessa korostettiin luokan oppilaiden tiedostavuutta, kypsyyttä ja fiksuutta, mikä oletettavasti on yhteydessä hyväksyvään, tasa-arvoiseen luokkailmapiiriin. Kolmessa vastauksessa oppilaiden kypsyiden syyksi katsottiin kotona opittu arvopohja, jossa kiusaamista pidetään tuomittavana käyttäytymisenä. Kahdessa vastauksessa mainittiin ilmapiirin turvallisuus, mikä oli toisaalta yhteydessä siihen, että henkilöt uskaltavat toimia omana itsenään mutta myös luottamukseen siitä, ettei heitä vastoin toimita. Viisi vastaajaa koki tärkeäksi, ettei kukaan oppilaista jää yksin tai ulkopuoliseksi. Lisäksi hyvä ilmapiiri perustuu kohteliaaseen käyttäytymiseen, avoimuuteen eivätkä oppilaat puhu toisistaan selän takana. Kaksi vastaajaa koki tärkeäksi heikompien auttamisen sortamisen sijaan ja sen, ettei luokan ilmapiiriin vaikuta keskinäinen kilpailu esimerkiksi kouluarvosanoista. Viisi vastaajaa arvioi, ettei luokassa ole ilkeitä tai muutoin kiusaamiseen taipuvaisia oppilaita.

Oppilaiden keskinäiseen kunnioitukseen ja kohteliaaseen käytökseen varmasti vaikuttaa, millaisissa väleissä oppilaat ovat keskenään. Neljä vastaajaa mainitsi oppilaiden keskinäisen kaveruuden tärkeäksi, jolloin oppilaat mahdollisesti viettävät aikaa toistensa kanssa myös vapaa-ajalla. Kolmessa vastauksessa puhuttiin keskenään toimeen tulemisesta ja lisäksi yhdessä vastauksessa luokan yhtenäisyydestä ja ei-jakautuneisuudesta, minkä voi nähdä liittyvän aiemmin esillä tulleeseen kaikkien oppilaiden huomioimiseen. Joidenkin vastaajien mielestä hyvä yhteishenki ja esimerkiksi ryhmätöiden onnistuminen perustuvat luokan oppilaiden sosiaalisuuteen ja ulospäinsuuntautuneisuuteen. Yksi vastaaja arvioi luokan olleen pitkään yhdessä, jolloin oppilaat ovat toisiinsa tutustumisen myötä hitsaantuneet yhteen.

Jälleen seitsemässä vastauksessa käsiteltiin erilaisuuden yhteyttä kiusaamiseen tai puolestaan samankaltaisuuden merkitystä hyvässä yhteishengessä. Tällöin näkökulmana oli, ettei luokassa ole kiusaamista, koska kukaan oppilaista ei suuremmin erotu tai vastaavasti oppilaat

ovat keskenään samanhenkisiä. Vastauksissa ei tavallisesti tarkemmin analysoitu erilaisuuden piirteitä, mutta erilliset maininnat liittyivät seksuaalivähemmistöön kuulumiseen, jollakin tapaa heikkotaitoisuuteen, epäsosiaalisuuteen, köyhyyteen ja sairauksiin. Kaksi vastaajaa mainitsi luokkalaisten samanhenkisyyden tärkeäksi, jolloin erityisesti yhteneväiset kiinnostuksen kohteet ja harrastukset korostuivat. Toisin kuin muiden kehyskertomusten vastauksissa, oppilaiden ulkonäöllisiä seikkoja ei pidetty erityisen oleellisina luokan yhteishengen ja kiusaamattomuuden kannalta: ulkonäköön tai pukeutumiseen liittyviä piirteitä käsiteltiin vain neljässä vastauksessa. Toisin sanoen jonkun henkilön kiusaamisen tai kiusaamattomuuden syynä nähdään usein ulkonäölliset seikat, mutta luokassa vallitsevaa yhteishenkeä ja rauhaa ei juurikaan selitetty oppilaiden ulkonäöllä vaan paremminkin sillä, ettei luokassa oleva syrjivä ilmapiiri aiheuttaa ulkonäköön ja muihin yksilöllisiin piirteisiin kohdistuvaa kiusaamista.

Vain kahdessa vastauksessa nostettiin esiin sen merkitys, miten kiusaamiseen reagoidaan; toisin sanoen paneudutaanko kiusaamistapauksiin asian vaatimalla tavalla, suhtaudutaanko tapauksiin tarpeeksi vakavasti ja ovatko keinot kiusaamisen välttämiseen riittävät. Toisessa vastauksessa asiaa tarkasteltiin sekä organisaation että sivustaseuraavien oppilaiden näkökulmasta ja tuotiin esiin tärkeä huomio siitä, että myös muiden oppilaiden on puututtava kiusaamiseen. Lisäksi näkökulma laajentui koskemaan myös kiusaajan hyvinvointia ja ongelmia, jolloin kiusaamalla pahoinvointiaan purkavien nuorien auttaminen nähtiin ratkaisuna kiusaamistapausten vähentämiseen.

### **5.3 Sosiaaliset representaatiot nuorten eläytymiskertomuksissa**

Mikään tutkimuksessa esiinnousseista koulukiusaamiseen liittyvistä sosiaalisista representaatioista ei ollut yksiselitteisen hegemoninen: jokaista yleisempääkin representaatiota kohtaan esiintyi vähintään yksi vastakkainen representaatio. Lähimmäksi vastaajien keskinäistä yhteisymmärrystä päästiin representaatioissa, jotka käsitelivät kiusaamisen yhteyttä kiusatun poikkeavuuteen. Näissä representaatioissa kiusaamisen syynä nähtiin se, että kiusattu jollakin tavalla – vähintään yhdellä piirteellä – poikkeaa vertaisryhmässään vallalla olevista ihanteista, mikä kiinnittää kiusaajien huomion. Joskin

osassa vastauksissa nostettiin esiin, ettei kiusaaminen välttämättä ole seurausta jostakin kiusatun poikkeavasta piirteestä, vaan kiusatun poikkeavuus on kiusaajille ikään kuin helppo tekosyy kiusata sekä tehdä eronteko itsensä ja kiusatun välille – toimien tapana oikeuttaa kiusaaminen ja oma vahingollinen käyttäytyminen.

### 5.3.1 Erilaisiksi ja helpoiksi kohteiksi koettujen kiusaaminen

Kun nuoria pyydettiin pohtimaan, miksi jotakuta oppilasta kiusataan ja miksi toista ei, nousivat nuorten kertomuksissa esiin erityisesti poikkeavuuteen liittyvät representaatiot. Representaatiot edustavat nuorten käsityksiä ilmiöstä, mikä tämän tutkimuksen keskeinen pyrkimys onkin, mutta kokevatko nuoret poikkeavuuden tosiasiasa kiusaamisen syyksi vai käsittelevätkö he kertomuksissaan sitä, millaisena kiusaaminen ilmenee? Tällöin poikkeavuuteen kohdistuva piikittely olisi paremminkin kiusaamisen ilmenemismuoto eikä kiusaamisen taustalla oleva motiivi, jolloin kiusaamisen perimmäiset syyt olisivat vaarassa jäädä selvittämättä. Poikkeavuuteen liittyvät kuvaukset olivat kertomuksissa alati esillä: kiusattu arvioitiin poikkeavaksi ja muut normaaleiksi. On kuitenkin teeman kannalta tärkeää pohtia, mistä erilaisuuden käsitykset kumpuavat: ovatko ne yhteiskunnallisia representaatioita vai perustuvatko ne koululuokan sosiaaliin rakenteisiin. Eräs vastaaja teki tärkeän huomion siitä, että kussakin ryhmässä enemmistö määrittelee sen, mikä on normaalia, suotavaa ja hyvän maun mukaista:

*”Juuri tällä luokalla kiusaaminen voisi johtua ettei ole yhtä urheilullinen kuin muut. [...] Tämä voisi olla yksi syy kiusaamiseen. Toinen syy voisi olla jos kiusattu vaikka harrastaisi jotain urheilulajia, joka on epätavallisempi. Esimerkiksi poika harrastaisi tanssia tai ratsastusta. Ne voivat johtaa taas siihen että kiusattu on erilainen ja hänellä erilaisia kiinnostuksen kohteita. Kiusaajat voivat kokea että koska hän ei ole samanlainen kuin muut hän on jotenkin vääränlainen ja heillä on oikeus kiusata häntä.”*

— Kertomus 1, tyttö

Jossakin toisessa ryhmässä henkilöä, jolla on vähäinen kiinnostus liikuntaan, tai poikaa, joka harrastaa tanssia, ei välttämättä käsiteltäisi erilaisuuden teeman kautta. Esimerkiksi

tanssiluokkien oppilaina on poikia, joiden tanssitaustaa tuskin kummaksutaan. Kussakin ryhmässä on rakentunut omanlaisensa representaatiot ja normit eivätkä ne ole aina yleistettävissä edes pääpiirteittäin samanlaisiin ryhmiin. Esimerkiksi kaikki yhdeksännet luokat eivät ole representaatioiltaan samanlaisia, vaikka ne olisivat samasta kaupungista tai peräti samasta koulusta; luokissa on saattanut kehittyä omanlaisensa toiminnan ja vuorovaikutuksen kulttuuri sekä normisto. Ne voivat pääpiirteissään edustaa esimerkiksi suomalaista yläkoulukulttuuria, mutta kunkin alaryhmän kulttuuriin on kehittynyt myös kyseistä alaryhmää edustavia ominaispiirteitä.

Poikkeavuuden vuoksi syrjimisestä taustalla voi olla erinäisiä sosiaalipsykologisia ja psykologisia prosesseja, joita on ajan saatossa pyritty selittämään erilaisilla teorioilla. Esimerkiksi sosiaalisen identiteetin teoriassa tarkastellaan eri ryhmien välisiä konflikteja: teorian perusajatuksena on, että yksilöt sisällyttävät ryhmäkuuluvuutensa osaksi minäkäsitystään, jolloin he pyrkivät pitämään yllä myönteistä minäkuvaa itselleen suotuisan ryhmävertailun avulla ja ryhmärajojen tiedostaminen luo ihmisten välisiä eroja, sosiaalisia kategorioita. Ryhmärajojen tiedostaminen, toisten oppilaiden poikkeavuuden tunnistaminen, ja niiden mahdollinen korostaminen voi johtaa erilaisten ihmisten välisiin konflikteihin, sosiaaliseen kilpailuun ja kiusaamiseen, kun kiusaaja pyrkii korostamaan oman sosiaalisen ryhmänsä statusta syrjimällä oman ryhmänsä tunnuspiirteistä poikkeavia yksilöitä. (Ahokas 2013, 220.)

Positiivinen ryhmäkuuluvuus tukee myönteistä minäkuvaa ja toisinaan oman ryhmän statuksen vahvistaminen kärjistyy kiusaamisen kaltaiseksi kaltoinkohteluksi. Tyypillisiä nuorten vastauksissa esiin tulleita sosiaaliseen identiteettiin liittyneitä representaatioita olivat kiusatun arvioiminen taustaltaan ulkomaalaiseksi tai ihonväriltään valtaväestöstä poikkeavaksi, minkä myötä kiusaamiseen liittyy rasistisia tai ksenofobisia, eli muukalaiskammoisia, elementtejä. Rasismissa ja ksenofobiassa ihonväriltään, etniseltä taustaltaan tai muilta lähtökohdiltaan omasta ryhmästä poikkeaviksi tai tuntemattomiksi arvioitut ihmiset mielletään kielteisenä, pelottavana tai vastenmielisenä (Unesco 2017).

*”Monia ihmisiä pelottaa muiden erilaisuus, jolloin he kokevat helpommaksi alkaa kiusaamaan ja olemaan ilkeä.”*

— Kertomus 9, tyttö

Monissa vastauksissa nostettiin hyvän yhteishengen ja kiusaamattomuuden tunnusmerkiksi luokassa vallitseva hyväksyvä, tasa-arvoinen ilmapiiri, joka tukee kaikkien omana itsenään toimimista. Toisin sanoen myös kiusaamattomuus representoitui nuorilla sen pohjalta, että luokan toimintakulttuurissa puolletaan tasa-arvoa, jolloin erilaisuus ja poikkeavat piirteet kohdataan suopeammin. Esimerkiksi sosiaalipsykologi Rusten Menard käsittelee tekeillä olevassa väitöskirjassaan sitä, miten tasa-arvon vallitsevat representaatiot ovat muodostettu samanlaisuuden, kohtuullisuuden ja yhdenmukaisuuden periaatteiden pohjalle (Sakki, Menard & Pirttilä-Backman 2017, 118). Kun ihmiset tulevat toimeen keskenään eikä luokka ole jakautunut pienempiin klikkeihin, kaikkien kuuluessa samaan porukkaa ei ole tarvetta ryhmien väliselle vertailemiselle ja kilpailemiselle.

*”Luokalla kaikki tulevat hyvin toimeen ja ovat kaikki hyviä ystäviä eikä luokassa ole jakautumista → kukaan ei halua kiusata toista.”*

— Kertomus 11, poika

Sosiaaliseen identiteettiin liittyvä ryhmävertailu voi aiheuttaa nuorten keskuudessa kilpailutilanteen, joka pahimmillaan näyttäytyy kiusaamisena. Nuorten vastauksissa esiintyi suosioon, kateuteen ja sosiaaliseen vertailuun liittyviä representaatioita. Tavallisimmin kiusatut arvioitiin sosiaaliselta statukseltaan heikommiksi ja vastaavasti kiusaamiselta säästyvät oppilaat arvioitiin suosituiksi. Vastauksissa oli esillä myös näkemyksiä, joissa kiusaamisen syyksi arveltiin kiusatun henkilön suosion aiheuttama kateellisuus. Tässä tapauksessa kiusaamisen lähtökohdaksi voisi arvella kiusaajan pyrkimyksen kohentaa omaa sosiaalista statustaan tai vastaavasti heikentää kiusatun. Nuorten vastauksissa käsiteltiin edellä kuvailtua prosessia lähes identtiseen sävyyn.

*”— [ne] henkilöt [joutuvat kiusatuksi] jotka eivät puollusta iteään koska kiusaajat alentavat heitä ja yrittävät nostaa iteään. Kiusaajat yrittävät piilottaa tällä epävarmuutta itsestään koska epävarma ihminen työntää muut alas ja itsevarma nostaa ylös.”*

— Kertomus 18, poika

Nuoret pitivät yhtenä sosiaalisen statuksen mittarina oppilaan sosiaalisen verkon laajuutta: useissa vastauksissa arveltiin erityisesti yksinäisempien oppilaiden päätyvän kiusaamisen kohteeksi. Yksinäisemmät ja kaverittomat oppilaat arvioitiin heikoiksi ja helpoiksi kiusaamisen kohteiksi. Osassa vastauksista teemaa lähestyttiin hyvin käytännöllisestä näkökulmasta: laajemman sosiaalisen piirin omaavat oppilaat saavat paremmin tukea eikä heitä ole sen vuoksi yhtä helppoa kiusata.

Sosiaalisen identiteetin teorian kehittäjä Henri Tajfel (1970) osoitti minimaalisten ryhmien kokeissaan, että sosiaalisen identiteetin rakentuminen ei välttämättä vaadi kuin pelkän ryhmäjaon ja ryhmien nimeämisen, minkä seurauksena ryhmien jäsenet alkavat ajamaan oman ryhmänsä etua ja mahdollisesti sortamaan toista. Tajfel esitti, että ihmisten määrittellessä itsensä ryhmäjäsenyyksien avulla he pyrkivät arvostettujen ryhmien jäseniksi saavuttaakseen myönteisen minäkäsityksen; käytännön tasolla henkilöt pyrkivät edistämään oman sisäryhmänsä (esim. kantasuomalaiset) etua suhteessa vertailun kohteena oleviin ulkoryhmiin (esim. ulkomaalaistaustaiset). Tajfelin ja Turnerin (1979) mukaan sisäryhmän suosimiseen vaikuttaa kolme muuttujaa: missä määrin yksilöt samastuvat sisäryhmään ja liittävät sen osaksi minäkäsitystään, missä määrin tilanne tarjoaa perusteita ryhmien väliseen vertailemiseen ja sisäryhmän havaittu merkityksellisyys eli kuinka tavoiteltavaa sisäryhmään kuuluminen on. (Ahokas 2013, 220–224.) Nuoret nimesivät vastauksissaan lukuisia erilaisia ryhmäkuuluvuuksia, joihin he identifioivat kiusaajan ja kiusatun: tällaisia ovat esimerkiksi ”nörtit”, ”sekoilijat” ja ”suositut oppilaat”.

Monet vastaajista kokivat, että luokan pidempiaikainen yhdessä pysyminen ja yhteen hitsautuminen paransivat luokan yhteishenkeä ja vähensivät kiusaamista. Pidempiaikainen yhdessäolo saattaa vahvistaa ryhmän sosiaalista identiteettiä sekä tarjota oppilaille mahdollisuuden tutustua toisiinsa ja vahvistaa keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Toisaalta osa kertomuksista edusti päinvastaista linjaa, jossa kiusaamisen arvioitiin johtuvan yhteisen historian saatossa kehittyneistä kaunoista tai toisiinsa tympääntymisestä; oppilaat ovat paremminkin erkaantuneet toisistaan ja oppilasryhmä on jakautunut pienempiin klikkeihin. Esimerkiksi Karhunen ja Pörhölä (2007) esittävät, että kiusaaminen voi hyvinkin perustua ryhmän yhteisen historian saatossa kehittyneisiin sosiaalisiin rakenteisiin: tällöin kiusaaminen kytkeytyy ryhmän rakenteiden ja koheesion ylläpitämiseen, jolloin kiusaamisesta saattaa tulla jopa osa vertaisryhmän pysyvää toiminnan tapaa. Vaikka yhteisen historian merkitystä koskevat representaatiot olivat poleemisia, arvioitiin suurimmassa osassa vastauksista luokan yhtenäisyys, tiiviys ja koheesio merkittävinä luokan yhteishenkeä parantavina ja kiusaamista vähentävinä tekijöinä. Ryhmän pysyessä yhdessä pidempään myös yksittäiset kaverisuhteet voivat vahvistua ja oppilaat voivat ystäväystyä keskenään, minkä seurauksena vahvempia sosiaalisia suhteita luoneilla oppilailla on paremmat edellytykset sosiaaliseen tukeen ja mahdollisesti kiusaamisen välttämiseen.

Osassa vastauksista kiusaamisen syyksi katsottiin kiusaajan omat ongelmat, jolloin kiusaajan oma paha olo purkautuu muihin tai kiusaamisella pyritään peittämään ja kompensoimaan omia epävarmuuksia. Nämä näkemykset saavat tukea sosiaalisen identiteetin teoriasta: kiusaaja pyrkii toiminnallaan heikentämään kiusatun suhteellista sosiaalista statusta, minkä ajatellaan kohentavan kiusaajan minäkuva. Vastauksissa tällaisen käyttäytymisen funktiona pidettiin sitä, että toisten oppilaiden kiusaaminen nostaa kiusaajan suhteellista statusta oppilasryhmän sosiaalisessa hierarkiassa. Esimerkiksi sosiaalidarvinistisissa teorioissa esitetään tällaisen sosiaalisen kilpailun perustuvan ihmisten lajityypilliseen käyttäytymiseen ja yhteiskunnalliseen kehitykseen (Claeys 2000, 223–240): koulukiusaamiskontekstissa tämä näyttäytyy heikommiksi tai puolustuskyvyttömiksi koettujen oppilaiden syrjimisenä; heidän suhteellisen statuksensa heikentämisenä ja statuskampailun voittamisena. Nuorten vastauksissa esiintyi monia viittauksia, joissa käsiteltiin ”heikompien yksilöiden” joutumista kiusaamisen kohteeksi.

### 5.3.2 Ulkonäkö

Erilaisuuden ohella lähes hegemonisina esittäytyivät ulkonäköä koskevat representaatiot. Koulukiusaamisen syyt liitettiin toistuvasti kiusatun ulkonäköön ja monissa vastauksissa käsiteltiin ulkonäön merkitystä nuorten keskuudessa. Osassa vastauksista poikkeavuuteen ja ulkonäköön liittyvät representaatiot punoutuivat yhteen, sillä kiusaamisen syynä nähtiin nimenomaan kiusatun vertaisryhmässään poikkeavat ulkonäölliset piirteet, kuten vaatetyyli, pukeutuminen yleisesti ja erilaisista vammoista tai sairauksista johtuvat ulkonäölliset piirteet. Ulkonäköä koskeva puhe kertoo ulkonäöllisten tekijöiden merkityksestä mutta myös nuorten valtavista ulkonäköpaineista: jos nuoret katsovat ulkonäön yhdeksi merkittävimmistä kiusaamiseen johtavista tekijöistä, onko nuorilla itsellään valtavat ulkonäköä koskevat paineet ja pelko ulkonäön vuoksi epäsuosioon joutumisesta? Esimerkiksi Mari Laakso (2013) on pro gradu -tutkielmassaan käsitellyt 15–18-vuotiaiden tyttöjen ulkonäköpaineita ja tulokset osoittivat enemmistön tytöistä olevan osittain tyytymättömiä ulkonäköönsä. Eniten ulkonäköhuolia tytöille aiheuttavat vartalon muotoihin, pukeutumiseen ja naisellisuuteen liittyvät tekijät (Tolonen 2001, 74); vastaavasti poikien paineet koskevat yhtä lailla vartalon muotoja, erityisesti lihaksikkuutta ja hoikkuutta (Grogan & Richards 2002, 219).

Internetistä ja sosiaalista mediasta on tullut kiinteä osa nuorten arkielämää. Monissa tutkimuksissa on arvioitu sosiaalisen median vaikutusta nuorten ulkonäköpaineisiin. Esimerkiksi Outi Sarpilan ja hänen tutkimusryhmänsä (2017) tekemän kyselytutkimuksen mukaan ulkonäöstä on tullut entistä keskeisempi osa informaatio- ja kommunikaatioteknologian parissa viihtyvien suomalaisten arkielämää. Sosiaalinen media saattaa edesauttaa erilaisten ulkonäköihanteiden ylläpitämisessä mutta se toimii myös sosiaalisen vertailemisen alustana. Kahdessa vastauksessa käsiteltiin kiusaamisen yhteyttä kiusatun ”noloon someen”, jolloin arvioinnin kohteena ovat tavallisesti henkilön julkaisut mutta myös hänen seuraajiensa määrä. Käyttäytyminen sosiaalisessa mediassa saattaa siis johtaa kiusaamiseen, minkä lisäksi erilaiset sosiaaliset mediat voivat toimia myös kiusaamisen kenttänä.



*”Somessa kiusaaminen on yleistynyt ja siellä kiusaaminen johtuu luultavasti kiusattavan henkilön ’noloista’ postauksista. Kuvien huono laatukin voi olla pilkkaamisen kohde.”*

— Kertomus 19, muu sukupuoli tai ei halua kertoa sukupuoltaan

Ulkonäköä käytetään ikään kuin mittarina tai vertailukohteena arvioidessa muita ihmisiä ja itseään suhteessa muihin. Pierre Bourdieu puhuu *habituksesta*, joka on ulkonäköä laajempi käsite kooten yksilön elämänsisältöön sisältyviä kokemuksia ja jonka kautta erilaisiin asioihin liittyvät merkitykset sisäistetään ja ruumiillistetaan. Habitus ilmentää yksilön edustaman kulttuurin ja erilaisten yhteiskunnallisten ryhmien kulttuurin rakentumista yksilössä (Bourdieu & Wacquant 1995, 33, 37, 171; Saaristo & Jokinen 2004, 175–176). Toisin sanoen habitus havainnollistaa yksilön kulttuurista ja sosiaalista ympäristöä; habituksella tarkoitetaan eräässä mielessä sitä, miten ihminen kantaa itseään ja ilmentää omaa yhteiskunnallis-sosiaalista asemaansa ruumiillisella olemuksellaan, kuten kävelemisellään, puhumisellaan, olemisellaan, elehtimisillään ja pukeutumisellaan (Entwistle 2000, 50–51; Saaristo & Jokinen 2004, 176). Bourdieun (1984, 101) ajatukset perustuvat sille lähtökohdalle, että samaan yhteiskunnalliseen luokkaan tai ryhmään kuuluvilla ihmisillä on keskenään samantapainen habitus. Alla olevassa sitaatissa eräs vastaajista sivuaa habitusteemaa pohtimalla ulkonäöllistä habitusta ryhmäkuuluvuuden symbolina; yksilö saatetaan kategorisoida pelkästään ulkonäöllisten tekijöiden perusteella esimerkiksi suosituksi tai vähemmän suosituksi.

*”Jos hänen ulkonäkö vastaa samaa, kuin kavereidensa. Hän näyttää kuuluvan ulkoisesti porukkaan. [...] Esimerkiksi, jos sen kaverit on vaikka ns. suositumpia, jolloin myös Maraa/Miraa ei aseteta huonompien tyyppien joukkoon. Hän siis kuuluu itsekin sellaiseen porukkaan.”*

— Kertomus 10, tyttö

Seuraavassa sitaatissa on toisen nuoren huomio siitä, miten jotkin ryhmäkuuluvuudet, kuten esimerkin *rikkaat*, ovat kulttuurisesti arvioitu sosiaalista statusta nostattaviksi ja sen seurauksena mahdollisesti kiusaamista vähentäväksi tekijäksi. Aineistossa oli useita vanhempien varallisuutta ja ammattia käsitteleviä viitteitä.

*”Hänellä on rahaa ja perheessä menee hyvin, jotta häntä ei voi pilkata ongelmista yksityisessä elämässä.”*

— Kertomus 22, tyttö

Habitukseen liittyy sekä yksilöllinen että yhteisöllinen aspekti (Bourdieu 1984, 101; Saaristo & Jokinen 2004, 175): habitus ilmentää sekä yksilön että hänen edustamansa kulttuurin ominaisuuksia, minkä myötä muut ihmiset voivat tehdä arvioita yksilöstä ja toimia niiden varassa. Myös koulukiusaamiskontekstissa kiusattua voidaan arvioida hänen habituksensa ja hänen habitukseensa liittyvien kulttuuristen elementtien pohjalta. Osa tutkimukseen vastanneista nuorista arvioivat kiusaamisen liittyvän esimerkiksi kiusatun perhetaustaan; huonoihin perheoloihin, kuten vanhempien alkoholismiin tai köyhyyteen. Ulkonäöllisten tekijöiden, kuten alentuneen hygieniatason ja nukkavierujen vaatteiden, lisäksi oppilaan tapa olla tai ilmaista itseään saattaa kertoa hänen sosiaalis-kulttuurisesta taustastaan, jota nuoret arvioivat toistensa habituksen kautta tehden sosiaalisia erontekoja toistensa välille (kts. *sosiaalisen identiteetin teoria* s. 62–64).

### **5.3.3 Jälkimoderni yhteiskunta ja yksilökeskeisyys**

Jälkimodernia yhteiskuntaa ja elämäntyyliä on kuvailtu monissa yhteyksissä individualistiseksi (esim. Wilska 2001, 62). Yksilöllisyys, identiteetti, refleksiivisyys, minuus ja oma keho ovat merkittävässä roolissa yksilön minäkuvan rakentumisessa (emt.); ylipäättensä maailmaa ja yhteiskuntaa tarkastellaan erityisesti yksilöiden näkökulmasta. Tutkimuksessa lähes kaikissa vastauksissa kiusaamista tulkittiin yksilöön liittyvistä tekijöistä käsin, jolloin yhteisöön, ryhmäprosesseihin ja instituutioon kohdistuvat tulkintatavat jäivät varsin pieneen osaan. Kiusaamisen katsottiin pohjautuvan kiusaajan ja erityisesti kiusatun yksilöllisiin ominaisuuksiin, kuten poikkeaviin ja ulkonäöllisiin ominaisuuksiin tai kiusaajan omiin ongelmiin. Jopa luokan hyvää yhteishenkeä perusteltiin oppilasryhmän yksilöiden myönteisillä piirteillä, kuten järkevyys ja kypsyyt.

Vain muutamassa vastauksessa käsiteltiin luokan yhteishengen taustalla olevia yhteisöön tai sen kulttuuriin liittyviä tekijöitä, kuten yhteisön tasa-arvoisuutta. Kuitenkin osassa

kertomuksista yksilöt huomioitiin osana heidän sosiaalista ympäristöään, jolloin vastaajat korostivat esimerkiksi perhetaustoihin ja ryhmäpaineeseen liittyviä tekijöitä. Nuorten yksilöllisyyttä painottavien representaatioiden voisi sanoa pohjautuvan laajempiin yhteiskunnallisiin representaatioihin ja individualistiseen kulttuuriin, jossa ne rakentuvat ja leviävät. Koulukiusaamista kitkettäessä on syytä pohtia kiusaamisen ja jälkimodernin välistä yhteyttä: yksilökeskeisyys ja toinen jälkimoderniin yhteiskuntaan liitetty ilmiö kapitalismi (esim. Giddens 1991) voivat toimia yksilöiden välisen kilpailun, liittyen esimerkiksi sosiaaliseen pääomaan ja statukseen, kulttuurisena taustana, mikä ei välttämättä tue yhteisöllisten, yhteisön hyvää tavoittelevien päämäärien. Sosiaalisen kilpailemiseen liittyvät teemat nousevat monin paikoin esiin myös nuorten vastauksissa:

*”Mahdollista on myös, ettei luokalla ole ensinkään varsinaisia menestyjiä tai kaikki olisivat sellaisia, mutta siitä huolimatta eivät ottaisi koulua liian suurena kisan ja siten eläisivät hyvässä hengessä.”*

— Kertomus 13, poika

Lähes kaikissa vastauksissa kiusaamiseen liittyvät representaatiot koskivat kiusattua ja nuorten arvioimia kiusaamiseen johtavia piirteitä. Pieni osa vastauksista käsitteli kiusaajaa, jolloin erityisesti hänen huonovointisuutensa ja sen purkaminen nähtiin kiusaamisen syynä: toisessa kiusaajia koskevassa representaatiossa kiusaajana ymmärrettiin yhtä lailla apua tarvitsevana uhrina; puolestaan toisessa representaatiossa kiusaajaa pidettiin julmana, älykkyydeltään kyseenalaisena ja moraalisesti epäsoinnaisena. Toisin kuin monissa koulukiusaamista käsittelevissä tieteellisissä julkaisuissa (Salmivalli 1998; Salmivalli ym. 1996), ei nuorten vastauksissa juuri käsitelty sivusta seuraavien oppilaiden roolia: kiusaamisen ryhmäprosessiluonnetta käsiteltiin vain hajanaisesti puhuttaessa ryhmäpaineesta ja ihmissuhteiden dynamiikasta.

*”—jos kaveri kiusaa niin joillekin saattaa olla hankalaa olla eri mieltä ja tulee ryhmäpaine eikä uskalla puolustaa kiusattua, vaan lähtee mukaan kiusaamaan.”*

— Kertomus 9, tyttö

Vastauksissa ei juuri käsitelty myöskään kiusaamisen kulttuurista taustaa, jolla tarkoitan kiusaamiseen liittyvää yhteisössä tai yhteiskunnassa vallitsevaa kulttuuria Nuorten vastauksista päätellen nuoret eivät juurikaan liitä koulukiusaamista ympäristössään vallitseviin normeihin, arvoihin tai kulttuuriin yleisemmin; nuoret eivät myöskään selitä kiusaamista ryhmän vuorovaikutukseen tai ryhmädynamiikkaan liittyvillä prosesseilla. Vain kahdessa vastauksessa käsiteltiin kouluorganisaation rakenteita, opettajia ja heidän toimintaansa, jolloin pohdinnassa olivat ensisijaisesti koulun henkilökunnan rooli ja asennoituminen kiusaamiseen puuttumisessa. Vastauksissa painottuivat hieman eri teemat riippuen siitä, mihin kehyskertomusvariaatioon vastattiin (kts. variaation vaikutus s. 77).

### **5.3.4 Sosiaalisten taitojen merkitys**

Suurimmassa osassa vastauksista kiusatuksi joutuvan oppilaan arveltiin olevan jollakin tapaa puutteellinen sosiaalisilta taidoiltaan. Tässä yhteydessä puutteellisilla sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan tietoista tai tiedostamatonta epäkohteliasta käytöstä ja muiden oppilaiden provosoimista. Vastauksissa tällaiseksi kuvailtiin esimerkiksi ylimielinen käyttäytyminen, muiden asioihin puuttuminen ja liiallinen esillä oleminen. Kun vastaajia pyydettiin arvioimaan, miksi joku oppilas ei joudu koskaan kiusatuksi, toistui vastauksissa sosiaalisiin taitoihin liittyvät merkitykset tai vaihtoehtoisesti arvioitiin, ettei oppilas ole toiminnaltaan provokatiivinen.

Sosiaalisten taitojen ja koulukiusaamisen yhteyttä on Suomessa tutkinut esimerkiksi Sanna Herkama (2012) väitöskirjassaan. Sen lisäksi, että oppilas saattaa tulla kiusatuksi heikkojen sosiaalisten taitojensa vuoksi, on kiusaamisen kohteeksi joutunut oppilas hyvin vaativan viestintätehtävän edessä. Ensinnäkin hänen tulisi vakuuttaa kiusaajat siitä, ettei hän hyväksy kiusaajien toimintaa, ja toisekseen hänen tulisi ilmaista itseään niin, ettei hänen viestintäkäyttäytymisensä anna hänestä negatiivista, kiusaajia provosoivaa vaikutelmaa. (Emt., 191.)

*”Nykyään saa siis olla tosi varuillaan että mitä muille sanoo ja minkälaisen kuvan antaa muille itsestään ja minkälaisissa porukoissa ja piireissä liikkuu.”*

— Kertomus 3, tyttö

Monissa vastauksissa kiusaamisen kohde representoitui ”helpoksi kohteeksi” eli oppilaaksi, jolla oli vaikeuksia vaikuttaa omaan kiusaamiseensa ja puolustaa itseään. Puolensa pitäminen ei ole kuitenkaan aivan yksinkertaista: oppilaan tulisi kyetä tehokkaaseen, tarkoituksenmukaiseen viestintään; taitoon ennakoida, suunnitella, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistä sekä noudattamaan sellaisia viestinnän periaatteita, jotka eivät loukkaa tai vaaranna toisia osapuolia. Toisin sanoen oppilaalta vaaditaan taitoa ennakoida, tulkita ja suunnitella viestintää sekä arvioida oman toiminnan eettisyyttä. Pelkät oppilaan omat sosiaaliset taidot eivät välttämättä riitä: kukaan ei ole taitava viestijä yksin, sillä taidot ja taitamattomuus viestinnässä ovat suhteessa tuotettua. Useinkaan kiusattu ei vaikuta sosiaalisesti taitavalta, koska kiusaajat eivät anna siihen mahdollisuutta; kiusattu ei saa mahdollisuutta puolustaa omia oikeuksiaan ja koskemattomuuttaan tai ilmaista itseään normaaliin tapaan. (Herkama 2012, 191; Valkonen 2003, 26.) Tehokas viestintä vaatii myös selkeyttä, kuten eräs vastaajista kirjoittaa:

*”Hän osaa sanoa selkeästi jos ei tykkää jostakin mitä toiset tekevät hänelle, jos toiset ymmärtävät että henkilö ei tykkää tästä he lopettavat kaverilliset jekut jne. ajoissa eikä tilanteesta tule kiusaamista.”*

— Kertomus 11, poika

Vahingossa satuttamista ei perinteisessä mielessä voi pitää aggressiivisuutena tai tarkoituksenmukaisena kiusaamisena, mutta sen voi nähdä olevan yhteydessä heikkoihin sosiaalisiin ja viestinnällisiin taitoihin sekä kiusatuksi tulemisen kokemukseen. Osassa vastauksissa kiusaamista lähestyttiin siitä näkökulmasta, ettei kiusaaja ylipäättänsä ymmärrä kiusaavansa ja kyseessä on hänen osaltaan ”pelkkää läpän heittämistä” – mikä nostettiin esiin myös kiusaajan tekosyynä päästä pinteestä. Myös aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaat eivät välttämättä pidä kiusaajan toimintaa tietoisena ja tahallisena (esim. Guerin & Hennessy 2002; Madsen 1996; Naylor ym. 2006). Erityisesti kiusaamisen kytkeytyessä

vahvasti ryhmän sisäisiin vuorovaikutusprosesseihin ja normeihin, esimerkiksi juoruamisen tai jonkun oppilaan ryhmästä eristämisen muodossa, vahingollinen käyttäytyminen normalisoituu eikä sitä välttämättä ymmärretä kiusaamisena (Pörhölä, Karhunen & Rainivaara 2006, 259–260). Hyvän luokkahengen perustana voikin pitää oppilaiden ymmärrystä siitä, miten heidän tekonsa vaikuttavat muihin oppilaisiin: mikä on hyväntahtoista kavereiden välistä vitsailua ja missä ylittyy kiusaamisen raja. Alla erään vastaajan hyvää yhteishenkeä koskeva kuvaus.

*”Kaikki tietävät missä menee kavereiden rajat, että jokin vitsi ei ole loukkaava jotakuta henkilöä kohtaan.”*

— Kertomus 14, poika

Esimerkiksi Guerin ja Hennessy (2002) havaitsivat omassa selvityksessään, että tutkimukseen vastanneista 10–13-vuotiaista oppilaista 63 prosenttia olivat sitä mieltä, ettei kiusaamisessa välttämättä ole kyse tahallisesta loukkaamisesta. Tiedostamattomaan loukkaavaan vuorovaikutukseen voi hyvinkin liittyä kiusaajan heikot sosiaaliset ja viestinnälliset taidot. Monet tutkimukseen osallistuneista nuorista katsoivat kiusaajan olevan sosiaalisilta taidoiltaan ja ymmärrykseltään puutteellinen: tavallisimmin kiusaajaa luonnehdittiin julmaksi tai epäkypsäksi ja kertomuksissa oli hyvin voimakkaitakin kiusaajan persoonallisuutta ruotivia kuvauksia. Lisäksi kiusaaja arvioitiin toiminnaltaan itsekeskeiseksi sekä oikeudenmukaisuuden ja empatian tajultaan puutteelliseksi. Kertomusten rakentama kiusaajaprofiili tukee varsin täsmällisesti aiemmin esitettyjä kuvailuja kiusaajista (esim. Laine 2005, 219–220; Olweus 1992, 35–38).

Kuten todettua, tutkimukseen osallistuneet nuoret arvioivat kiusaamisen olevan yhteydessä niin kiusatun kuin kiusaajan sosiaalisten taitojen puutteeseen. Sen lisäksi lähes kaikissa vastauksissa, joissa käsiteltiin hyväyhteishenkistä, kiusaamiselta säästyvää luokkaa, luokan oppilaiden sosiaaliset taidot nähtiin lähtökohtana; tai paremminkin sosiaaliset taidot ja tietotaito toimivat välineinä hyvään yhteishenkeen. Tällaisessa luokassa oppilaat ymmärrettiin kohteliaiksi, ajattelultaan kypsiksi ja empaattisiksi. Lisäksi oppilaat pystyvät luottamaan toisiinsa – jolloin oppilaat voivat rohkeasti toimia omana itsenään ilman pelkoa

kiusatuksi joutumisesta – ja heidän käytöksensä perustuu toisten auttamiseen ja vastavuoroisuuteen eikä keskinäiseen kilpailamiseen tai sortamiseen; ketään ei myöskään jätetä yksin ja myös sivulliset oppilaat puuttuvat mahdolliseen kiusaamiseen.

*”Todennäköistä on myös, että luokalla olevat koulussa menestyvät tukevat toiminnallaan ja käytöksellään niitä, jotka eivät omaa niin hyvää taipumusta menestykseen.”*

— Kertomus 13, poika

Nuoret katsoivat tällaisten toimintamallien edesvaikuttavan turvallisen, hyväksyvän, tasa-arvoisen luokkailmapiirin syntymisessä. Nuorten vastauksia tukee esimerkiksi Robert D. Putnam (1993, 170; 2000, 134–136, 177) sosiaalisen pääoman teoriassaan, jossa hän katsoo sosiaalisten voimavarojen ja yhteisön menestyksen perustuvan yhteisössä yleistyneeseen luottamukseen, vastavuoroisuuden normistoon ja sosiaalisiin verkostoihin, joissa ihmiset toimivat keskenään tasa-arvoisesti yhteisen päämäärän hyväksi.

Sosiaalisten taitojen ja koulukiusaamisen yhteyttä on syytä tutkia lisää: sosiaaliset taidot ja niiden mahdollinen opettaminen voisivat osoittautua toimivaksi tavaksi kitkeä koulukiusaamista. Aihetta ovat Suomessa lähestyneet esimerkiksi Erkki Pasanen ja Matti Pennanen (2012) viides–kuudesluokkalaisten oppilaiden sosiaalisia taitoja suhteessa koulukiusaamiseen ja liikuntaharrastukseen käsittelevässä pro gradu -tutkielmassaan. Heidän tuloksensa tukivat sosiaalisten taitojen merkitystä, mutta ulkomaisissa tutkimuksissa on vastaavasti saatu tuloksia siitä, että myös sosiaalisesti taitavat oppilaat kiusaavat (esim. Su-Jin, Y., Jae-Min, K., Sung-Wan, K., Il-Seon, S., & Jin-Sang Y., 2006). Mainittakoon, että tutkimustuloksiin voi vaikuttaa suuresti tutkimuksissa käytetty sosiaalisten taitojen määritelmä.

### **5.3.5 Kiusaaminen yhteisön puheessa ja arvoissa**

Sosiaaliset representaatiot ovat kulttuurisesti rakentuneita ja jaettuja, minkä vuoksi niitä tutkimalla voidaan ymmärtää paremmin tutkittavan ryhmän kulttuuria, asenteita, normeja ja arvoja (Jovchelovitch 2007, 45–47). Tutkimuksessa esiin tulleiden representaatioiden

perusteella nuorten asennoituminen kiusaamiseen on lähtökohtaisesti tuomitsevaa; se koetaan vääräksi ja ilmiöksi, josta tulisi päästä eroon. Koulukiusaaminen arvioidaan epäoikeudenmukaiseksi, epäkypsäksi ja typeräksi käyttäytymiseksi. Vastaavasti koulukiusaajat nähdään hyvin negatiivisessa valossa; epämiellyttävinä, kypsymättöminä ja oikeudentajultaan hämärinä. Eräs vastaajista tunnustaa sortuneensa itse kiusaamiseen ja arvioi tekojaan katuvaiseen sävyyn:

*”Itse tiedä[n] kummatkin puolet kiusauksesta sillä olen ollut sekä kiusaaja kuin myös kiusattu eikä kumpikaan asema oleva kannattava ja yritä[n] nykyään olla kiusaamatta ketään edes vahingossa mutta joskus vahinkoja sattuu minulle ja minua kohtaan. Mutta tärkeimpänä koe[n] sen että jos kiusaa jotain yritän korvata jotenkin se[n] sille henkilölle”*

— Kertomus 20, poika

Edellä esitetyn sitaatin mukaisesti kiusaaminen ymmärrettiin tuomittavana, rangaistavana tekona. Poikkeuksena tässä oli vastauksissa esillä ollut *ruotuun panemisen representaatio*, jossa liikaa esillä oleva, liiassa määrin muiden asioihin puuttuva, toisia loukkaava tai muulla tavoin provosoivaksi koettu oppilas pyritään muovaamaan ryhmään sopivammaksi. Samaten kiusaamisen arveltiin joissakin tapauksissa pohjautuvan erilaisiin huhuihin, olettamuksiin tai stereotypioihin muista oppilaista: nämäkin ovat erityisiä sosiaalisesti jaettuja representaatioita, jotka määrittävät tavan tulkita jotakuta ja toisaalta kiistävät heidän yksilöllisyytensä yleistämällä heidät osaksi laajempaa kategoriaa (esim. Sarpavaara 2004, 33). Ryhmään sopimattomaksi arvioitua oppilasta aletaan kiusaamaan, mihin voi liittyä kiusaajien pyrkimys osoittaa hänen roolinsa ryhmässä tai muokata hänet kiusaajia miellyttävämmäksi, kuten alla olevassa vastauksessa arvioidaan.

*”Itse siis koen syyn yleisesti olevan se, että kiusatun käyttäytymisen[en] poikkeaa muista. Tämän seurauksena kiusaajat yrittävät muuttaa hänen käyttäytymistään kiusaamalla.”*

— Kertomus 2, muu sukupuoli tai ei halua kertoa sukupuoltaan

Monissa vastauksissa kiusaaminen ankkuroitiin osaksi jotakin laajempaa yhteiskunnallista ilmiötä tai keskustelua. Näkyvimmin tämä tapahtui nuorten puhuessa kiusaamisen ja



ulkonäön yhteydestä, jolloin kiusaamisen taustaksi ymmärrettiin nykykulttuurissa vallitseva ulkonäkökeskeisyys, kapeat ulkonäköihanteet ja nuoriin kohdistuvat ulkonäköpaineet. Kiusaaminen myös liitettiin yleisempään tasa-arvokeskusteluun: vastauksissa painottui ihmisten samanarvoisuus ja vastaavasti kiusaajien toimintaa perusteltiin sillä, että ”jotkut vain kokevat olevansa muita parempia”. Osassa vastauksista tasa-arvonäkökulmaan liitettiin esimerkiksi ihon pigmentiltään ja seksuaaliselta suuntautumiseltaan valtaväestöstä eroavien ihmisten oikeudet. Ylipäättänsä monissa vastauksissa kiusaaminen liitettiin erilaisten vähemmistöjen kohteluun sävyn ollessa yksinomaan suvaitsevainen.

*”— [saatetaan kiusata] jos joku ei oo hetero kaikki voi kiusata niin turhista syistä mistä ei pitäisi esim jos joku on vähänkin erilainen sitä helposti kiusataan”*

— Kertomus 16, poika

Vastaajat osaltaan tulkitsevat kiusaamista niistä kulttuurisista raameista, jonka sisällä he itse toimivat (Abreu Lopes & Gaskell 2015, 30). Kiusaamisen ankkuroiminen edellä esitettyihin teemoihin voi hyvinkin liittyä siihen, että kyseiset tasa-arvoon liittyvät kysymykset ovat yhteiskunnallisessa keskustelussa pinnalla olevia diskursseja. Nuorten vastauksissa oli myös esillä teemoja tai termejä, joihin on tuskin törmätty aiempien vuosikymmenten koulukiusaamista koskevassa tutkimuksessa: esimerkiksi eräs vastaaja puhuu ”binäärisistä sukupuolista”. Nuorten representaatioita voi tulkita siitä näkökulmasta, että ne ovat niitä kulttuurisia teemoja, jotka he liittävät koulukiusaamisilmiöön. Kahdessa vastauksessa käsiteltiin kiusaamisen ja sosiaalisen median yhteyttä, jolloin käsittelyssä huomioitiin teeman kontekstuaalisuus ja kulttuuriin sitoutuva merkityksellisyys: sosiaalinen media on osa kulttuuriamme ja sen merkitys yltää myös koulukiusaamiseen.

*”Somessa kiusaaminen on yleistynyt ja siellä kiusaaminen johtuu luultavasti kiusattavan henkilön ’noloista’ postauksista. Kuvien huono laatukin voi olla pilkkaamisen kohde.”*

— Kertomus 19, muu sukupuoli / ei halua kertoa sukupuoltaan

Erään aineistonkeruutilanteen jälkeen ryhmää ohjannut opettaja pyysi minua kertomaan sosiaalipsykologiasta. Selitin oppilaille, mitä sosiaalipsykologia on ja millaisia ilmiöitä alalla

tutkitaan, minkä koin helpoimmaksi vertaamalla alaa psykologiaan. Psykologia oli oppilaille ennestään tuttu tieteenala ja osa heistä jopa ilmaisivat kiinnostuksensa opiskella sitä tulevaisuudessa. Ankkuroin sosiaalipsykologian psykologiaan, koska oletin sen olevan tutumpaa ja ymmärrettävämpää; psykologia on tullut nuorille sukupolville tutuksi ja nykyisin monesti viitataan psykokulttuuriseen käänteeseen; psykologian arkistumiseen (esim. Hamilo 2007, 28; Ruoho & Saarenmaa 2011, 59–60). Arkipuheessa saatetaan käyttää psykiatrisia termejä ja yksilöitä käsitellään heidän psykologiansa kautta. Myös tässä tutkimuksessa nuoret ankkuroivat koulukiusaamisen psykologiseksi kysymykseksi: monissa vastauksissa koulukiusaamisen osapuolia tarkasteltiin psyykkisinä toimijoina. Psykologisista teemoista eniten esillä olivat kiusaajaa koskevat arviot, joissa hänen käyttäytymisensä liitettiin tunne-elämän ongelmiin, psyykkiseen huonovointisuuteen, epävarmuuksiin ja pelkoihin; näihin liittyneissä vastauksissa korostettiin, ettei kiusaamiseen välttämättä liity kiusaajan pahoinvoinnin lisäksi muita syitä.

*”Voi myös olla, että kiusaajilla ei ole mitään motiivia valitakseen tämän tietyn oppilaan uhrikseen, vaan kiusaajalla/kiusaajilla on itsellään paha olla.”*

— Kertomus 15, tyttö

Kiusaajan psykologisiin ongelmiin perustuvassa selitysmallissa myös kiusaaja hahmotettiin uhrina. Hänen auttamisensa nähtiin merkityksellisenä ja jopa ratkaisuna koulukiusaamisen ehkäisemiseen.

*”Sillä kiusaaminen ei ole ikinä uhrin syy, vaan juurtuu kiusaajan omiin ongelmiin, jotka täytyy käsitellä läpi, ja koittaa kitkeä pois. [...] Suosittelisin että kiusaamista havaittaessa kiusaajalle tarjotaan apua, henkistä tukea, ehkä psykiatria, sillä kuten aiemmin mainitsin, kiusaaminen ei ikinä ole kiusatun vika, mutta se jättää kiusattuun isommat arvet kuin kiusaajaa osaa arvioida.”*

— Kertomus 17, tyttö

Esillä oli myös perin sosiaalipsykologisia selitysmalleja, joissa kiusaajan käyttäytymistä perusteltiin hänen kasvatuksensa, sosiaalisen ympäristön tai elämäntilanteen kautta.

*”Kiusaamiseen tarvitaan kiusaajia ja kiusaajia syntyy pahasta olost ja olosuhteista. Olosuhteilla tarkoitan pääosin kotioloja jotka ihmisellä on. Jos ihminen on jatkuvasti sorrettuna kotona, itsetunto ja tunteiden ilmaisu ei kehity normaalisti. [...] Tällaisesta ihmisestä tulee herkemmin masentunut tai muuten pahoinvoiva. Jos sen lisäksi on katkeroitunut, alkaa kadehtia muita ihmisiä ja purkaa pahaa oloaan heihin.”*

— Kertomus 21, tyttö

Erityisesti kotioloja ja vanhempien merkitystä painottaneissa vastauksissa kiusaamisen osapuolia tarkasteltiin heidän sosiaalisen ympäristönsä tuloksina.

*”Jotkut ollaan saatettu kasvattaa niin, että tietyn tapaiset ihmiset on alempiarvoisia, joten kiusaaja kokee, että hänen elämästä on ok tehdä kauheaa.”*

— Kertomus 9, tyttö

#### **5.4 Kehuskertomusten variaatio ja tutkittavien väliset erot**

Nuorten kiusaamista koskevissa representaatioissa ei ollut merkittäviä eroja kehuskertomusten välillä. Vaikka kahdessa kehuskertomuksessa kiusaamista tai kiusaamattomuutta käsiteltiin yhteisöstä käsin, keskittyivät näihinkin kehuskertomuksiin vastanneet nuoret pääosin kiusatun tai kiusaajan yksilöllisten ominaisuuksien arvioimiseen. Ainoana selkeänä poikkeuksena voi pitää luokan yhteishenkeä koskevaa kehuskertomusta: kehuskertomukseen vastanneet nuoret keskittyivät hyvän yhteishengen piirteiden kuvailemiseen.

Tutkimuksessa ei pyritty selvittämään pelkästään tutkitun ryhmän representaatioita; tutkitun ryhmän on tarkoitus edustaa laajemmin suomalaisia yläkouluikäisiä nuoria. Tutkimukseen osallistuneet ryhmät ovat eri kaupungeista, jotta ryhmät eivät kuuluisi saman kaupungin kulttuuripiiriin ja ainoiksi merkittäviksi yhteisiksi tekijöiksi jäisivät tutkittavien ikä ja luokkataso. Tällä tavoin tutkimuksessa pyritään välttymään siltä, että jokin tietty tekijä määrittelee kaikkien tutkimukseen osallistuneiden vastauksia. Tutkittavien ryhmien kertomuksissa ei ollut merkittäviä eroavaisuuksia. Ainoa varsinainen poikkeama oli eräässä

ryhmässä painottunut harrastusten merkityksellisyys: harrastuksien ja niiden jakamisen katsottiin vaikuttavan merkittävästi siihen, joutuuko oppilas ryhmässään kiusatuksi.

Myöskään tyttöjen, poikien ja kohdan ”jokin muu / en halua kertoa” rastittaneiden vastauksien sisällössä ei ollut merkittäviä eroavaisuuksia. Mitkään representaatiot eivät toistuneet useammin jonkin sukupuolen vastauksissa, joskin tyttöjen vastaukset olivat keskimäärin hieman yksityiskohtaisempia ja analyttisempia, minkä vuoksi jotakin ilmiötä saatettiin käsitellä syvällisemmin ja useammasta eri näkökulmasta. Tyttöjen kirjoittamia olivat erityisesti ne vastaukset, joissa perehdyttiin syvällisemmin ulkonäön ja kiusaamisen yhteyteen sekä ulkonäön merkitykseen ja ulkonäköpaineisiin. Kuitenkaan tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole perehtyä siihen, miten nuoret tuovat representaatioitaan ilmi, vaan kerätä ymmärrystä siitä, millaisia koulukiusaamiseen liittyviä representaatioita heillä on. Sen lisäksi, etteivät eri sukupuolta olevat vastaajat merkittävästi eronneet toisistaan, ei vastauksissa juurikaan käsitelty sukupuoleen liittyviä teemoja eivätkä nuoret vastauksista päätellen kokeneet sukupuoleen liittyvien tekijöiden esiin nostamista relevantiksi koulukiusaamista käsitellessä. Sukupuoleen liittyviä mainintoja oli vain kaksi, joista toisessa käsiteltiin tyttöihin ja toisessa sukupuoleltaan ei-binäärisiin ihmisiin kohdistuvaa kiusaamista. Hieman yllättäen varsinaista sukuolisuuteen ja seksuaalisuuteen liittyvää kiusaamista tai häirintää ei käsitelty ollenkaan nuorten teksteissä – mikä herättää toivoa sen suhteen, että nuoret eivät koe sitä merkitykselliseksi käsiteltäväksi sen harvinaisuuden vuoksi. Lisäksi yhdessä vastauksessa käsiteltiin sukupuoliroolien merkitystä: vastaaja katsoi kiusatuksi joutuvan erityisesti heidän, jotka eivät käytökseltään istu perinteisiin sukupuolirooleihin.

## 6 POHDINTA

Tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan siihen kysymykseen, millaisia sosiaalisia representaatioita nuorilla on koskien koulukiusaamista ja sen taustalla olevia syitä. Lisäksi tutkimuksessa on pyritty selvittämään, selittykö kiusaaminen nuorille enemmän yksilöllisten vai yhteisöllisten tekijöiden kautta. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää sitä prosessia, miten nuoret ovat omaksuneet representaationsa – tutkimuksessa hyödynnetyt kehyskertomukset eivät edes sopisi tähän tarkoitukseen –, vaan koota ja nimetä aineistosta poimitut representaatiot erinäisiksi kategorioiksi. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää nuorten kirjoittamien tekstien kautta, millaisena koulukiusaaminen heille representoituu: millaisiin ilmiöihin he ankkuroivat kiusaamisen, millaisia mielleyhtymiä kiusaaminen heissä herättää ja millaisia arvoja nuorten representaatiot sisältävät.

### 6.1 Nuorten näkökulma kiusaamiseen

Nuorten vastauksissa kiusaamisen katsottiin yleisimmin liittyvän erilaisuuteen, jolloin vertaisryhmässään jollakin tapaa poikkeavilla ja erottuvilla oppilailta arveltiin olevan suurin riski joutua kiusatuksi. Poikkeaviksi piirteiksi katsottiin erityisesti erilaiset harrastukset ja mielenkiinnon kohteet mutta myös esimerkiksi puutteet kielellisessä ilmaisussa, kuten heikko suomen kielen osaaminen tai ärrävika, ja erilaiset etniseen taustaan tai uskontoon liittyvät ominaisuudet. Yleisimmin poikkeavuuden ja erottumisen syyksi katsottiin erilaiset ulkonäköön liittyvät ominaisuudet, jolloin useimmin käsiteltiin oppilaan pukeutumista, ulkonäön viehättävyyttä sekä painoa ja pituutta. Samaten kiusaamiselta säästyvien oppilaiden arveltiin olevan ryhmänjäsentensä kanssa samanhenkisiä eikä ulkoisilta piirteiltään – erityisesti pukeutumiseltaan – kovinkaan erottuvia.

Erilaisuus tai ulkonäkö eivät välttämättä olleet varsinaisia kiusaamisen syitä vaan niihin sisältyi symbolista arvoa tai niiden koettiin toimivan ulkoisina tunnusmerkkeinä joistakin yhteisössä tai kulttuurisesti kielteisinä pidetyistä ominaisuuksista, kuten epähygieenisyydestä tai ulkomaalaistaustasta; vastaavasti ulkoiset piirteet saattavat myös

kertoa siitä, mihin sosiaalisiin ryhmiin – kuten ”nörtit” tai ”suositut” – oppilas kuuluu. Useissa vastauksissa kiusaamiseen liitettiin nuorten välinen toistensa arvioiminen ja vertaileminen, minkä nähtiin aiheuttavan esimerkiksi sosiaalista kilpailua, sosiaalisia hierarkioita ja kateutta. Osassa vastauksista myös tarjottiin erilaisia perusteluja sille, miksi kiusaaminen usein liittyy erilaisuuteen tai ulkonäköön. Erityisesti ihon pigmentiltä, etniseltä tai kulttuuriselta taustaltaan poikkeavien oppilaiden kiusaamisen yhteydessä puhuttiin kiusaajan omista peloista ja epävarmuuksista – ”tuntematon pelottaa”. Kiusaamisen funktiona pidettiin myös sitä, että kiusaajat pyrkivät kiusaamisellaan muovaamaan poikkeavista oppilaista omien ihanteidensa mukaisia. Esillä oli myös vastauksia, joissa ulkonäköön liittyvä kiusaaminen liitettiin laajemmin ulkonäkökeskeiseen kulttuuriin ja kapeisiin kauneusihanteisiin. Samanlaisia havaintoja on tehnyt esimerkiksi Raili Välimaa (2001, 16) esittäessään etenkin tyttöjen kiusatuksi joutumisen liittyvän usein nuoren erottumiseen joukosta, koska hänen ulkonäkönsä, pukeutumisensa tai käyttäytymisensä ei vastaa kulttuurisia kauneusihanteita. Tutkimuksessa esiin tulleista representaatioista voi päätellä, että nuoret ymmärtävät kiusaamisen olevan usein sidoksissa erilaisuuteen ja ulkonäköön liittyviin tekijöihin. Osassa vastauksista myös painotetaan samankaltaisuuden ja konformisuuden merkitystä siihen, ettei oppilas joudu kiusaajien silmätikuksi.

Kiusaaminen saatettiin liittää myös kiusatun luonteenpiirteisiin tai käyttäytymiseen. Oppilaat, jotka koettiin ärsyttävänä tai provosoivina, joutuivat todennäköisemmin kiusaamisen kohteeksi. Erityisesti liiallisen esillä olemisen ja mielipiteiden esittämisen, ylimielisyyden ja muiden asioihin puuttumisen nähtiin johtavan kiusaamiseen. Tällöin vastauksissa oli esillä erityinen ruotuun panemisen diskurssi, jossa kiusaamisella pyritään ylläpitämään jonkinlaista sosiaalista järjestystä; tosin kyseessä saattoi olla myös ryhmän jäsenten yhteisen historian seurauksena kehittyneiden kaunojen nouseminen esiin tai muu oppilaiden välinen välienselvittely. Karhunen ja Pörhölä (2007) esittävät, että tällaisen ruotuun palauttamisen – mikä voi näkyä esimerkiksi jonkun oppilaan aseman heikentämisenä ja syrjimisenä – päämääränä voi olla oppilasryhmän valtarakenteiden kontrolloiminen.

Kiusatun profiiliin liittyi hyvin poleemisia representaatioita, sillä osa vastaajista kuvaili kiusattua paremminkin hiljaiseksi, ujoksi ja yksinäiseksi. Näissä vastauksissa kiusattu

hahmotettiin helppona kohteena: häntä on helppo sortaa, koska kiusatun ja kiusaajan välillä on valtaepätasapainoa eikä hän puolusta itseään. Teemaa koskevilla vastauksilla myös korostui kavereiden ja sosiaalisen tuen merkitys, sillä yksin olevat oppilaat koettiin helpommiksi kiusaamisen kohteiksi. Erityisesti valta-asapainoltaan epäsuhtaiseen kiusaamiseen liitettiin kiusaajan oma huonovointisuus ja epävarmuudet – erään vastaajan sanoin ”*epävarma ihminen työntää muut alas ja itsevarma nostaa ylös*”. Nuorten esittämät näkemykset tukevat hyvin sosiaalisen identiteetin teoriassa kuvattua prosessia, jossa yksilöt pyrkivät vahvistamaan itsensä ja ryhmänsä asemaa heikentämällä vertailun kohteena olevien kohteiden statusta (kts. *sosiaalisen identiteetin teoria* s. 62–64).

Vastauksissa kiusattu arvioitiin useimmiten sosiaalisilta taidoiltaan puutteelliseksi: joko liikaa esillä olevaksi ja provosoivaksi tai itseilmaisultaan heikoksi ja puolustuskyvyttömäksi. Puolestaan kiusaamiselta säästyivät parhaiten kohteliaat mutta itseään puolustamaan kykenevät oppilaat. Joissakin vastauksissa painotettiin kiusatun heikkoa omanarvontuntoa, koska hän ei aktiivisesti estä kiusaamistaan. Nuorten vastauksissa ei kuitenkaan huomioitu sitä, että kiusattu pakotetaan viestinnällisesti vaikeaan tilanteeseen eikä hänen ole helppoa puolustaa itseään, koska sosiaalisten taitojen realisoituminen vaatii vastavuoroisuutta ja tilan tarjoamista muilta osapuolilta. Monissa vastauksissa painotettiin kiusaajan sosiaalisten taitojen ja tietojen merkitystä: yleisimmin kiusaajia kuvailtiin tyhmiksi, epäoikeudenmukaisiksi tai ilkeiksi. Toisaalta kiusaaja ymmärrettiin tunteidenkäsittelytaidoiltaan puutteelliseksi, huonovointisuuttaan purkavaksi ja avun tarpeessa olevaksi uhriksi. Vastauksissa tuotiin esille myös kiusaamisen kompleksinen luonne: kiusaaja ei välttämättä ymmärrä kiusaavansa eikä kaikissa tilanteissa ole yksiselitteisesti yksi kiusaaja ja yksi kiusattu vaan roolit saattavat olla hyvin kontekstisidonnaisia.

Vastaajat katsoivat luokan hyvän yhteishengen ja kiusaamattomuuden perustuvan oppilaiden väliseen keskinäiseen kunnioitukseen ja tasa-arvoiseen ilmapiiriin. Jälleen tausta-ajatuksena oli se, että kiusaamisen kohteeksi joutuvat ensisijaisesti erilaiset ja erottuvat oppilaat, ja ratkaisuna tähän ehdotettiin toimintakulttuuria, jossa kaikki tulevat hyväksytyksi sellaisina kuin ovat. Hyvän yhteishengen katsottiin vaativan oppilailta kypsyyttä ja asioiden

tiedostamista, minkä lisäksi oppilaat käyttäytyvät toisiaan kohtaan kohteliaasti eikä luokassa ole esimerkiksi toisten selän takana puhumista – vastauksissa siis peräänkuulutettiin sekä sosiaalisia taitoja että tietoja. Oppilaiden välisen kilpailemisen katsottiin heikentävän ilmapiiriä: keskinäisen toiminnan tulisi perustua solidaarisuuteen ja toisten auttamiseen eikä siihen, että oppilaat pyrkivät olemaan toisiaan parempia esimerkiksi kouluarvosanoissa mitattuna. Tärkeäksi koettiin myös, että oppilaat oppisivat tuntemaan toisensa paremmin eikä luokka jakaantuisi erillisiksi klikeiksi vaan kaikki pystyvät toimimaan avoimesti keskenään.

## **6.2 Koulukiusaaminen sosiaalisina representaatioina**

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat Suomessa yläkouluun käyviä nuoria, joten heidän representaatioidensa voi pääosin olettaa edustavan laajemmin suomalaisten nuorten käsityksiä koulukiusaamisesta. Osallistujat ovat haravoitu kolmelta eri paikkakunnalta, millä on pyritty minimoimaan erinäisten paikalliskulttuurien vaikutus tutkimustuloksiin. Nuorten representaatiot ovat sidoksissa myös siihen aikaan, jolloin aineisto kerättiin: syksyyn 2018. Sosiaaliset representaatiot ovat erityisen alttiita rakentumaan erilaisten yhteiskunnallisten muutosten mukana (esim. Smith ym. 2002), minkä vuoksi nuorten voisi ajatella käsittävän koulukiusaamisen hyvin eri näkökulmasta esimerkiksi kouluammuskelutapausten jälkeen kansallisten medioiden otsikoidessa koulukiusaamiskeskustelua ja piirtäessä siitä jonkinlaista kuvaa.

Viime vuosina on alettu puhumaan psykokulttuurisesta käänteestä, millä tarkoitetaan psykologisen keskustelun tulemistä entistä suuremmaksi osaksi ihmisten arkista vuorovaikutusta. Käänteeseen myötä ihmiset ovat alkaneet tarkastella itseään ja ympäröiviä ihmisiä psykologian kautta sekä psykologisten termien ja käsitteiden avulla. (Esim. Hamilo 2007, 28; Ruoho & Saarenmaa 2011, 59–60). Myös tässä tutkimuksessa nuoret ankkuroivat koulukiusaamisen osaksi psykologista ja sosiaalipsykologista keskustelua, mikä korostuu erityisesti kiusaajan psyykkisen hyvinvoinnin huomioimisena ja jopa terapian tarjoamisena. Monissa vastauksissa myös arveltiin kiusaamisen syntyvän sosiaalisen ympäristön tuloksena esimerkiksi kiusaajan tai kiusatun perhetaustan vaikutuksesta. Nuorten vastaukset sisälsivät pitkälle vietyjä (sosiaali)psykologisia päätelmiä esimerkiksi primäärisen sosialisoinnin ja



minäkuvan yhteydestä, oman sosiaalisen statuksen nostattamisesta muita sortamalla ja sosiaalisesta kilpailusta.

Yhtenä tutkimuksen intresseistä oli selvittää, ovatko nuorten koulukiusaamisen selitystavat ensisijaisesti yksilöihin vai laajemmin yhteisöön, ryhmäprosesseihin ja kulttuuriin liittyviä. Selvä enemmistö vastauksista käsitteli koulukiusaamista kiusatun ja kiusaajan yksilöön liitettävistä ominaisuuksista käsin. Vain muutamissa vastauksissa otettiin kantaa esimerkiksi kiusaamisen kulttuurisiin syihin, kuten ulkonäkökeskeiseen kulttuuriin tai yhteiskuntarakenteelliseen sosiaaliseen kilpailuun. Myöskään kiusaamisesta sivustaseuraavien oppilaiden tai kouluhenkilökunnan roolia ei käsitelty laajemmin. Koulukiusaamisen representoitumisen yksilöihin voi nähdä projisoivan laajemmin jälkimodernia kulttuuria, jota on monissa yhteyksissä kuvailtu individualistiseksi eli yksilökeskeiseksi. Vastauksissa nousi esiin myös sosiaalisen kilpailun teemat, jotka nekin sopivat tyypilliseen jälkimodernin kulttuurin kuvaukseen (esim. Giddens 1991): ihmiset ovat erilaisilla yhteiskunnallisilla kentillä toisiaan vastaan kamppailevia yksilöitä (esim. Bourdieu 1984, 226–229); yksilöt ovat itsekin vastuussa siitä, kiusataanko heitä ja suostuvatko he sorretuiksi.

Yhteiskunnallinen kilpailutilanne tulee näkyväksi yksilöiden tasolla nuorten ottaessa toisistaan mittaa koulun käytävillä. Solidaarisuus unohtuu ja siksi sitä toivotaan: nuoret kuvailivat toimintakulttuuriltaan tervettä ympäristöä tasa-arvoiseksi ja turvalliseksi. Keskinäinen kilpailu korvautuu toisten auttamisella ja kaikki saavat olla sellaisia kuin ovat. Nuorten vastauksissa käsitellään paljon erilaisuuden hyväksymistä, mikä on vahvasti liitettyinä vähemmistöjen, erityisesti ulkomaalaistaustaisten, kohteluun. Yhteiskunnallinen keskustelu on viime vuosina sisältänyt paljon esimerkiksi ulkomaalaistaustaisten, seksuaalivähemmistöjen ja eri sukupuolten tasa-arvoon liittyviä teemoja, mikä sekin on saattanut vaikuttaa siihen koulukiusaamisen representoitumiseen yhtä lailla tasa-arvokysymyksenä. Vaikka nuoret saivat vastata vapaasti omilla sanoillaan ilman pelkoa sanktiosta, heidän vastauksensa olivat yksinomaan tasa-arvoa puoltavia, koulukiusaamista paheksuvia eivätkä ne sisältäneet sanaakaan vihapuhetta.

Durkheimin näkökulman mukaan kollektiiviset representaatiot ovat sosiaalista kokonaisuutta ylläpitäviä ja suojelevia systeemeitä, jotka toimivat yhteisön koheesion perustana (Voelklein & Howarth 2005). Näin ollen representaatiot voi tulkita yhteisöllisen ja yhteenkuuluvuuden kannalta hyviksi asioiksi, mutta representaatioiden avulla saatetaan ylläpitää myös vahingollisia sosiaalisia rakenteita ja eriarvoistavia sosiaalisia hierarkioita. Kuten Karhunen ja Pörhölä (2007) esittävät, kiusaaminen saattaa olla institutionalisoitunutta ja kytköksissä yhteisön sosiaalisiin rakenteisiin, joita representaatioilla ylläpidetään. Moscovici (1961) teki huomion siitä, että eri instituutiot käsittelevät samaa ilmiötä omista lähtökohdistaan käsin: samaten kiusaajat saattavat pyrkiä normalisoimaan toimintansa luomalla yhteisöön omaa toimintaansa oikeuttavia mielikuvia. Yksi aineistossa esillä ollut esimerkiksi kiusaamisen oikeuttamisesta oli kiusatun omaa vastuuta painottava näkökulma.

### **6.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Eläytymismenetelmässä voi olla omat haasteensa, kuten kaikissa tutkimusmenetelmissä. Menetelmä on kohdannut kritiikkiä erityisesti siksi, että se saattaa tuottaa stereotyyppisiä vastauksia tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin aineisto saattaa näyttää koostuvan yleisistä ja tyypillisistä vastauksista eivätkä vastaajat ole ruotineet aihetta tarpeeksi syvällisesti tai henkilökohtaisesti. Toisaalta eläytymismenetelmän vahvuutena voidaan pitää sitä, että vastaajille annetaan vain raamit, joiden sisällä käsitellä aihetta, ja vastaajat voivat omaan tapansa reflektoida ja jäsentää vastaustaan. Onnistuessaan eläytymismenetelmä tarjoaa tutkijalle tietoa siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jota vastaukset heijastavat. (Eskola & Suoranta 2000, 116.) Olen pyrkinyt perustelemaan menetelmävalintaani ja erinäisiä tutkimuksessa tekemiäni ratkaisuja tarkemmin luvussa 4.

Eläytymismenetelmän kehyskertomus tarjoaa tietyn kehyksen vastauksien kirjoittamiselle, mutta sitä ei voi pitää yhtä strukturoituna kuin esimerkiksi yksilö- ja ryhmähaastattelujen kautta esitetyt kysymykset. Näin ollen en ole juurikaan pystynyt vaikuttamaan siihen, mistä näkökulmasta ja kuinka tarkasti nuoret ovat kehyskertomuksiin vastanneet. Strukturoidummissa haastatteluissa olisin myös pystynyt esittämään täsmentäviä jatkokysymyksiä. Tutkimuksessa oli kuitenkin tärkeää huomioida aiheen sensitiivisyys,

minkä vuoksi osalla nuorista saattaa olla vaikeuksia puhua omista kiusaamiseen liittyvistä kokemuksistaan ja näkemyksistään. Sen vuoksi kehyskertomuksessa vastaajia ei pyydetty kertomaan heidän omakohtaisista kiusaamiskokemuksistaan vaan he saivat kirjoittaa kolmannelta persoonasta käsin. Eläytymismenetelmän etuna voi pitää sitä, että se on mahdollista toteuttaa täysin anonymisoidusti ja vastaajat voivat kirjoittaa niin kuin he sopivaksi kokevat; tämän turvallisuuden myötä osa vastaajista oletettavasti antautuu aiheen syvällisempään käsittelyyn. Puolestaan esimerkiksi kyselylomakkeet sopivat paremmin määrälliseen tutkimukseen, sillä niiden avulla on vaikeaa tutkia sosiaalisten representaatioiden kaltaisia laadullisia ilmiöitä. Eläytymismenetelmän avulla myös minimoidaan varsin hyvin se, ettei tutkimuksen toteutus vaikuta vastaajien esiintuomiin representaatioihin, mitä voi pitää erittäin olennaisena osana sosiaalisten representaatioiden tutkimusta: menetelmän löyhyys mahdollistaa vastaajien vapauden vastata omien representaatioidensa pohjalta ja kehyskertomusvariaatiot pyrkivät minimoimaan kehyskertomusten implikaatiot.

Tutkimuksen aineisto koostuu 59 oppilaan vastauksesta, mitä voi pitää aineiston laadullisen tarkastelemisen kannalta sopivankokoisena aineistona. Laadullisessa tutkimuksessa keskiössä on käsiteltävän aineiston syvälinen analysoiminen eikä esimerkiksi koko yhteiskuntia koskevien yleistyksien tekeminen. Kuitenkin aineiston on oltava senkokoinen, että vastauksissa saavutetaan saturaatio eli aineisto kylläntyy: tietyssä pisteessä aineisto alkaa kerrata itseään eikä se enää tuota uutta tutkimusongelman kannalta olennaista informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2011, 87).

Oma kokemukseni aineistosta on, että vastaukset pysyivät annetuissa raameissa ja niissä käsiteltiin monipuolisesti tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia teemoja. Aineistoa analysoidessa vastauksista alkoi löytyä useampia toistuvia representaatioita enkä usko, että tätä suurempi aineisto olisi tuonut esiin aivan uudenlaisia näkökulmia. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat suomalaiset nuoret ja näin ollen tutkimuksessa pyrittiin löytämään heihin sovellettavia tuloksia. Otosta voi pitää muutoin onnistuneena, mutta kaikki tutkittavat koulut ovat Savossa. Tutkimustulokset voisivat mahdollisesti hieman poiketa, jos tutkimus olisi toteutettu valtakunnallisesti tai esimerkiksi pelkästään Helsingissä, jossa viimeisimpien

tulosten mukaan esiintyy kiusaamista vähemmän kuin muissa kaupungeissa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019).

Laadullisen tutkimuksen ongelmana – joskin myös etuna – voidaan pitää sitä, ettei tutkimuksessa pystytä saavuttamaan täyttä objektiivisuutta. Tutkijan on kuitenkin läpi tutkimusprosessin huolehdittava siitä, ettei tutkimukseen sekoitu omia uskomuksia, asenteita, arvoja tai ennakkokäsityksiä tutkimuskohteesta, ja osana tutkijan roolia on tunnistaa ja tiedostaa oma subjektiivisuutensa (Eskola & Suoranta 2000, 17). Keskiössä on valintojen perustelevuus: tutkijan rooliksi muotoutuu oman ammatillisen osaamisensa ja kokemushistorian hyödyntäminen tutkimusta hyödyttävällä tavalla (Ronkainen ym. 2011, 70, 72). Laadullinen tutkimus jättää paljon tutkijan omien valintojen ja tulkintataitojen varaan. Aineisto tulee kohdata avoimella mielellä eikä aineistoa sovi tulkita omien agendojen tukena. Aineisto saattaa aluksi vaikuttaa sisältävän lähinnä stereotyyppisiä vastauksia, mutta aineistoon prosessinomaisesti syvenemisen ja analyysin myötä vastauksista alkaa löytymään jonkinlaista koherenssia ja syvempiä merkityksiä. Eläytymismenetelmällä tehdyssä tutkimuksessa on lisäksi huomioitava, että stereotyyppisetkin vastaukset edustavat tutkittavaa sosiaalista ympäristöä ja sen lainalaisuuksia.

Laadullisten sosiaalipsykologisten tutkimuksien arvioiminen voi usein osoittautua haasteelliseksi tutkimuksien ja menetelmien moninaisuuden vuoksi. Lisäksi osa menetelmistä, kuten eläytymismenetelmä, ovat verrattain uusia. Luotettavuuden takaamiseksi tutkimuksen tulee olla sensitiivinen sen kontekstille: tutkimuksessa tulee ymmärtää ja hyödyntää aiempaa teoriaa, tutkimusaineistoa, tutkimuskohteiden näkökulma ja tutkimuseettiset kysymykset. Onnistuneessa tutkimuksessa tutkija ymmärtää aiheesta tehtyä aiempaa teoriaa ja analyysi on yhdenmukaisessa linjassa aineiston kanssa. Luotettavuuden kannalta on myös tärkeää toteuttaa tutkimus täsmällisesti, johdonmukaisesti ja läpinäkyvästi, mikä tulee esiin erityisesti tutkimuksen raportoinnissa. Lisäksi tutkimuksen arvo korostuu sen tuottaman tiedon hyödyllisyydessä, vaikuttavuudessa ja merkittävyudessa. (Yardley 2000.) Tässä tutkimuksessa on sitouduttu noudattamaan edellä mainittuja laadullisen tutkimuksen standardeja ja olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen eri vaiheita

mahdollisimman täsmällisesti, avoimesti ja valintojani perustellen sekä hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen.

#### **6.4 Tulosten soveltaminen ja jatkotutkimusaiheet**

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi kouluissa ja koulukiusaamistutkimuksessa, kun pyritään ymmärtämään kiusaamisen taustalla olevia syitä ja löytämään toimivia keinoja sen kitkemiseen. Kouluissa voitaisiin pohtia erilaisia ratkaisumalleja esimerkiksi siihen, miten erilaisuus saataisiin normalisoitua eikä ulkoisten ominaisuuksien sosiaalinen merkitys olisi niin määräävää. Haluan nostaa esiin myös monen nuoren huomion siitä, että kiusaaminen voi liittyä luokan jakaantumiseen: sosiaalinen etäisyys samankin luokan oppilaiden välillä voi olla hyvin suuri, jolloin nuoret eivät saa mahdollisuutta toistensa kohtaamiseen. Sosiaalinen etäisyys heikentää yhteisössä vallitsevaa koheesiota mutta voi myös vaikuttaa toisiaan vastaan kilpailevien klikkien ja liittoutumien syntymiseen. Myös sosiaalisten taitojen merkitystä on syytä tutkia: käsitelläänkö sosiaalisia taitoja tarpeeksi vanhempien ja koulun toimesta ja voisivatko ne toimia osaratkaisuna kiusaamisen kitkemisessä? Lisäksi tutkimus toimii historiallisena dokumenttina ja aikalaiskuvauksena: tutkimuksessa esiin nousseet representaatiot ovat kerätty vuonna 2018 edustaen kyseiseen aikaan kiinnittyneitä ilmiöitä, kuten sosiaalisen median arkistumista.

Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli vastata siihen, mitkä tekijät nähdään koulukiusaamisilmiön kannalta merkityksellisenä. Jatkotutkimuksessa voitaisiin perehtyä tarkemmin siihen, millaisiin kulttuurisiin elementteihin nuorten sosiaaliset representaatiot perustuvat ja miten ne ovat rakentuneet. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, ettei pelkästään representaatioiden nimien muuttaminen vaikuta siihen, miten niihin asennoidutaan: on löydettävä keino päästä käsiksi representaation ytimeen, jotta pystyttäisiin vaikuttamaan siihen kohdistuviin asenteisiin, mikä olisi tärkeää esimerkiksi erilaisuuteen suhtautumisen kannalta. Tässä tutkimuksessa ei myöskään pyritä selittämään sitä, miksi tutkimuksessa esiin nousseet representaatiot ovat kohonneet asemaansa: millaisiin sosiaalipsykologisiin prosesseihin esimerkiksi erilaisuuden vieroksuminen ja kulttuurin

ulkonäkökeskeisyys perustuvat. Lisäksi olisi tärkeää tutkia lisää sitä, miten oppilasryhmien koheesiota saataisiin laajennettua, solidaarisuutta levitettyä ja me-henkeä kohennettua.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että nuoret liittävät koulukiusaamiseen erityisesti erilaisuuteen, ulkonäköön ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä teemoja. Kouluissa voitaisiin hyödyntää tätä nuorten tuottamaa tietoa kiusaamisen vastaisessa työssä: syvällisempi ymmärrys nuorten ajattelusta mahdollistaa heille merkityksellisten asioiden käsittelemisen. Olisi tärkeää keskustella nuorten kanssa esimerkiksi siitä, miksi erilaisuus saatetaan kokea negatiivisena, miksi ulkonäön merkitys on niin korostunut tai miksi tasa-arvon toteutuminen kouluympäristössä on tärkeää. Näiden kysymysten käsitteleminen ja nuorten kannustaminen omatoimiseen reflektioon voivat olla avainasemassa uusien solidaarisia ja tasa-arvoisia tavoitteita tukevien representaatioiden rakentumisessa. Representaatiot sisältävät myös asenteellisen puolen: ne määrittävät sen, miten esimerkiksi koulukiusaamiseen suhtaudutaan. Representaatiot ovat erityisen alttiita kulttuurisille muutoksille: yksi onnistunut kiusaamista käsittelevä keskustelu voi riittää käynnistämään muutoksen ryhmän sisäisessä kulttuurissa ja vallalla olevissa representaatioissa.

## LÄHTEET

Abreu Lopes, Claudia & George Gaskell, 2015. ”Social Representations and Societal Psychology.” Teoksessa *The Cambridge Handbook of Social Representations*, toim. Gordon Sammut, Eleni Andreouli, George Gaskell & Jaan Valsiner. Cambridge: Cambridge University Press, 29–42.

Abric, Jean-Claude. 1993. ”Central System, Pheripheral System. Their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representation.” *Papers on Social Representations* 2:2, 75–78.

Abric, Jean-Claude. 2001. ”A Structural Approach to Social Representations”. Teoksessa *Representations of the Social*, toim. Kay Deaux & Gina Philogène. Oxford: Blackwell Publishers, 42– 47.

Augustinous, Martha. 2001. ”Social Categorization. Towards Theoretical Integration.” Teoksessa *Representations of the Social*, toim. Kay Deaux & Gina Philogene. London: Blackwell Publishing, 201–216.

Augoustinous, Martha & Iain Walker. 1995. *Social Cognition. An Integrated Introduction*. London: Sage.

Ahokas, Marja. 2013. ”Ryhmät ja niiden väliset suhteet.” Teoksessa *Arjen sosiaalipsykologia*, toim. Eero Suoninen, Anna-Maija Pirttilä-Backman, Anja Riitta Lahikainen & Marja Ahokas. Helsinki: Sanoma Pro Oy, 185–242.

Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, Pierre & Loïc Wacquant. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Suomentanut Ari Antikainen ym. Joensuu: Joensuu University Press.

Breakwell, Glynis M. 2001. "Social Representational Constraints Upon Identity Processes." Teoksessa *Representations of the Social*, toim. Kay Deaux & Gina Philogene. London: Blackwell Publishing, 271–284.

Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Massachusetts: Harvard University Press.

Burr, Vivien. 2004. *Sosiaalispsykologia ihmiskäsityksiä*. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

Carrera, María Victoria, Renée DePalma & María Lameiras. 2011. "Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings." *Educational Psychology Review* 23, 479–499.

Claeys, Gregory. 2000. "The Survival of the Fittest" and the Origins of Social Darwinism." *Journal of the History of Ideas* 6:2, 223–240.

Durkheim, Émile. 1898/1974. *Sociology and Philosophy*. New York: Free Press.

Duveen, Gerard. 2000. "Introduction. The Power of Ideas." Teoksessa *Social representations*, toim. Serge Moscovici. Cambridge: Polity Press, 1–17.

Entwistle, Joanne. 2000. *The Fashioned Body. Fashion, Dress and Modern Social Theory*. Cambridge: Polity.

Eskola, Jari. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: TAJU.

Eskola, Jari. 2001. "Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus." Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, toim. Juhani Aaltola & Raine Valli. Jyväskylä: PS-kustannus, 69-84.



Eskola, Jari. 2010. ”Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus.” Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, toim. Juhani Aaltola ja Raine Valli. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, Jari, Sanna Karayilan, Terhi Kaski, Tiina Lehtola, Tiina Mäenpää, Oshie Nishimura-Sahi, Anu-Maarit Oede, Mari Rantanen, Sirkku Saarinen, Päivi Toivikko, Marianna Valtonen & Anna Wallin. 2017. ”Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille.” Teoksessa *Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa*, toim. Jari Eskola, Tiina Mäenpää & Anna Wallin. Tampere: Tampere University Press, 266–293.

Eskola, Jari & Juha Suoranta. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Euroopan yleinen ihmisoikeussopimus. 1999.

<http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1999/19990063> (Luettu 16.5.2020.)

Finkelhor, David, Heather A. Turner & Sherry Hamby. 2012. ”Let’s Prevent Peer Victimization, Not Just Bullying.” *Child Abuse & Neglect* 36, 271–382.

Giddens, Anthony. 1991 *Modernity and Self-Identity*. Buckingham: Polity Press.

Grogan, Sarah & Helen Richards. 2002. “Body Image. Focus Groups With Boys and Men.” *Men and Masculinities* 4:3, 219–232.

Guerin, Suzanne & Eilis Hennessy. 2002. ”Pupils’ Definitions of Bullying.” *European Journal of Psychology of Education* 17:3, 249–261.

Hall, Stuart. 1997. *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.

Hamarus, Päivi. 2006. *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 288.

Hamarus, Päivi. 2008. *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.

Hamarus, Päivi. 2012. *Haukku haavan tekee. Puututaan yhdessä kiusaamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hamarus, Päivi & Pauli Kaikkonen. 2008. "School Bullying as a Creator of Pupil Peer Pressure." *Educational Research* 50, 333–345.

Hamarus, Päivi & Pauli Kaikkonen. 2011. "Kiusaamisen määritelmät ja määrittely." *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 42, 58–68.

Hamilo, Marko. 2007. "Esipuhe. Psykokulttuurista psykologiateollisuutteen." Teoksessa *Älkää säätäkö päätänne. Häiriö on todellisuudessa. Suomalaisen psykokulttuurin kritiikki*, toim. Marko Hamilo. Helsinki: Ajatus Kirjat, 7–20.

Haslam, S. Alexander (2001). *Psychology in Organizations, The Social Identity Approach*, London: Sage.

Heinemann, Peter Paul. 1972. *Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna*. Tukholma: Natur och kultur.

Herkama, Sanna. 2012. *Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Humanities 190.

Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Hong, Jun Sung & Dorothy L. Espelage. 2012. "A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School. An Ecological System Analysis." *Aggression and Violent Behavior* 17, 311–322.

Horton, Paul. 2016a. "Unpacking the Bullying Doll. Reflections From a Fieldwork at the Social-Ecological Square." *Confero. Essays on Education, Philosophy and Politics* 4:1, 71–95.

Horton, Paul. 2016b. "Portraying Monsters. Framing School Bullying Through a Macro Lens." *Studies in the Cultural Politics of Education* 37, 204–214.

Huhtanen, Kristiina. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa*. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyvämäki, Tanja. 2018. Koulukiusaamista koskevat puhettavat suomalaisessa verkkokeskustelussa. Diskursiivinen lähestymistapa. Helsingin yliopisto: Sosiaalitieteiden laitos.

Jokinen, Arja. 2016a. "Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen." Teoksessa *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*, toim. Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. Tampere: Vastapaino, 337–368.

Jost, John & Gabe Ignatow. 2001. "What We Do and Don't Know About the Functions of Social Representations." Teoksessa *Representations of the Social*, toim. Kay Deaux & Gina Philogene. London: Blackwell Publishing, 190–198.

Jovchelovitch, Sandra. 2001. "Social Representations, Public Life, and Social Constuction." Teoksessa *Representations of the Social*, toim. Kay Deaux & Gina Philogene. London: Blackwell Publishing, 166–171.

Jovchelovitch, Sandra. 2007. *Knowledge in Context. Representations, Community and Culture*. New York: Routledge.

Juhila, Kirsi. 2016a. ”Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa.” Teoksessa *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*, toim. Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. Tampere: Vastapaino, 145–178.

Karhunen, Sanna & Maili Pörhölä. 2007. *Koulukiusaamisen viestinnälliset piirteet. Havaitsemisen ja tunnistamisen haasteita*. Verkkoartikkeli. Helsinki: Opetushallitus, opettajien verkkopalvelu Edu.fi.

[http://www.edu.fi/yleissivistava\\_koulutus/hyvinvointi\\_koulussa/oppilas\\_ja\\_opiskelijahuolto/erilaiset\\_ongelma- ja\\_kriisitilanteet/kiusaaminen\\_vakivalta\\_ja\\_hairinta/koulukiusaamisen\\_viestinnalliset\\_piirteet](http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/hyvinvointi_koulussa/oppilas_ja_opiskelijahuolto/erilaiset_ongelma- ja_kriisitilanteet/kiusaaminen_vakivalta_ja_hairinta/koulukiusaamisen_viestinnalliset_piirteet) (Luettu 17.5.2020.)

Keltikangas-Järvinen, Liisa. 1996. *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.

Koponen, Samuli. 2018. Yhteiskunnan ja hyvinvoinnin välissä. Elämään tyytyväisyyden ja sosiaalisten representaatioiden tarkastelua hierarkkisella regressioanalyysillä. Pro gradu -tutkielma. Kuopio: Itä-Suomen yliopiston yhteiskuntatieteiden laitos.

Kowalski, Robin, Gary Giumetti, Amber Schroeder, Micah Lattaner. 2014. ”Bullying in the Digital Age. A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth.” *Psychological Bulletin* 140:4, 1073–1137.

Kärnä, Antti, Rinus Voeten, Elisa Poskiparta & Christina Salmivalli. 2010. ”Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts. Bystanders’ Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization.” *Merrill-Palmer Quarterly* 56:3, 261–282.

Laakso, Mari. 2013. *Sosiaalisten tekijöiden yhteys 15–18-vuotiaiden tyttöjen itsetuntoon ja ruumiinkuvaan*. Pro gradu -tutkielma. Kuopio: Yhteiskuntatieteiden laitos.

Lagerspetz, Kirsti M. J., Kaj Björkqvist, Marianne Berts & Elisabeth King. 1982. "Group Aggression Among School Children in Three Schools." *Scandinavian Journal of Psychology* 23:1, 45–52.

Laine, Kaarina. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.

Lapsen oikeuksien yleissopimus. 1991.

[http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2) (Luettu 16.5.2020.)

Lloyd, Barbara & Gerard Duveen. 1990. "A Semiotic Analysis of the Development of Social Representations of Gender." Teoksessa *Social Representations and the Development of Knowledge*, toim. Barbara Lloyd & Gerard Duveen. Cambridge: Cambridge University Press, 27–46.

Macklem, Gayle L. 2003. *Bullying and Teasing. Social Power in Children's Groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Madsen, Kirsten C. 1996. "Differing Perceptions of Bullying and Their Practical Implications." *Educational and Child Psychology* 13:2, 14–26.

Markova, Ivana. 2000. "Amadee or How to Get Rid of It. Social Representations From a Dialogical Perspective." *Culture & Psychology* 6, 419–460.

Mathiassen, Charlotte. 2014. "13. Traces of Being Bullied. 'Dynamic Effectuality'." Teoksessa *School Bullying. New Theories in Context*, toim. Robin May Schott & Dorte Marie Søndergaard. Cambridge: Cambridge University Press, 331–360.

Monks, Claire P & Peter K. Smith. 2006. "Definitions of Bullying. Age Differences in Understanding of the Term, and the Role of Experience." *British Journal of Developmental Psychology* 24:4, 801–821.

Moscovici, Serge. 1961/2008. *Psychoanalysis. Its Image and Its Public*. Kääntänyt David Macey. Cambridge: Polity Press.

Moscovici, Serge. 1973. "Foreword." Teoksessa *Health and Illness. A Social Psychological Analysis*, toim. Claudine Herzlich. London: Academic Press.

Moscovici, Serge. 1984. "The Phenomenon of Social Representations." Teoksessa *Social Representations*, toim. Robert M. Farr & Serge Moscovici. Cambridge: Cambridge University Press, 3–69.

Moscovici, Serge. 1988. "Notes Towards a Description of Social Representations." *European Journal of Social Psychology* 18, 211–250.

Moscovici, Serge. 2000. "The Phenomenon of Social Representations". Teoksessa *Social Representations*, toim. Serge Moscovici. Cambridge: Polity Press.

Moscovici, Serge. 2001. "Why a Theory of Social Representation?" Teoksessa *Representations of the Social*, toim. Kay Deaux & Gina Philogene. Oxford: Blackwell Publisher, 8–35.

Moscovici, Serge & Miles Hewstone. 1983. "Social Representations and Social Explanations. From the Naive to the Amateur Scientist." Teoksessa *Attribution Theory, Social and Functional Extensions*, toim. Miles Hewstone. Oxford: Basil Blackwell Publisher, 98–125.

Mäntylä, Niina, Jonna Kivelä, Seija Ollila ja Laura Perttola. 2013. *Pelastakaa koulukiusattu! Koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa*. Helsinki: Kunnallissalan kehittämissäätiön Tutkimusjulkaisu-sarjan julkaisu nro. 70.

Naylor, Paul, Helen Cowie, Fabienne Cossin, Rita de Bettencourt & Francesca Lemme. 2006. "Teachers' and Pupils' Definitions of Bullying." *British Journal of Educational Psychology* 76:3, 553–576.

Olweus, Dan. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Suomentanut Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Tiedote. [http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/suomen-tiedepalkinto-professori-christina-salmivallille](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/suomen-tiedepalkinto-professori-christina-salmivallille) (Luettu 16.5.2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Tiedote. <https://minedu.fi/vuosiarkisto?tab=2020> (Luettu 15.5.2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. *Kiusaamisen vastaisen työn lähtökohdat perusopetuksessa, toisella asteella ja varhaiskasvatuksessa*. Väliraportti. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79773/okm12.pdf> (Luettu 16.5.2020.)

Pasanen, Erkki & Matti Pennanen. 2012. *5.-6.-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliset taidot ja kiusaaminen koulussa ja liikuntaharrastuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Patton, Desmond Upton, Jun Sung Hong, Sadiq Patel & Michael J. Kral. 2017. "A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization." *Trauma, Violence & Abuse* 18:1, 3–16.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 15.5.2020.)

Perusopetuslaki 29 §. 1998.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki> (Luettu 16.5.2020.)

Pikas, Anatol. 1990. *Irti kouluväkivallasta*. Suomentanut Eeva Pilvinen. Espoo: Weilin+Göös.

Pirttilä-Backman, Anna-Maija. 2013. ”Arkiäjtätelu.” Teoksessa *Arjen sosiaalipsykologia*, toim. Eero Suoninen, Anna-Maija Pirttilä-Backman, Anja Riitta Lahikainen & Marja Ahokas. Helsinki: Sanoma Pro Oy, 243–290.

Pirttilä-Backman, Anna-Maija & Klaus Helkama. 2001. ”Serge Moscovici. Sosiaaliset representaatiot”. Teoksessa *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*, toim. Vilma Hänninen, Jukka Partanen & Oili-Helena Ylijoki. Tampere: Vastapaino, 253–274.

Potter, Jonathan. 1996. *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage Publications.

Putnam, Robert D. 1993. *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. New Jersey: Princeton University Press.

Putnam, Robert D. 2000. *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Shuster.

Pörhölä, Maili. 2008. ”Koulukiusaaminen nuorten hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille?” Teoksessa *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008*, toim. Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi. Helsinki: Hakapaino, 94–104.



Pörhölä, Maili, Sanna Karhunen & Sini Rainivaara. 2006. "Bullying at School and in the Workplace. A Challenge for Communication Research." Teoksessa *Communication Yearbook* 30, toim. Christina Beck. Mahwah: Erlbaum, 249–301.

Ronkainen, Suvi, Leila Pehkonen, Sari Lindblom-Ylänne & Eija Paavilainen. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.

Ruoho, Iiris & Laura Saarenmaa. 2011. *Edunvalvonnasta elämänpolitiikkaan. Naistenlehdet journalismina ja julkisuutena*. Tampere: Tampereen yliopiston journalismin tutkimusyksikkö.

Saarento, Silja. 2015. *Conceptualizing and Counteracting the Bullying Dynamics. Classroom and School Contexts Matter*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, sarja B osa 403.

Saarento, Silja, Claire F. Garandau & Christina Salmivalli. 2015. "Classroom- and School-Level Contributions to Bullying and Victimization. A Review." *Journal of Community & Applied Social Psychology* 25:3, 204–218.

Saaristo, Kimmo & Kimmo Jokinen. 2004. *Sosiologia*. Helsinki: WSOY SanomatPro.

Sainio, Miia. 2014. *KiVa Koulu® -ohjelma suomalaisissa peruskouluissa. Miten ohjelmaa toteutetaan tai miksi sitä ei käytetä?* Turku: Turun yliopisto.

Sakki, Inari. 2010. *A Success Story or a Failure? Representing the European Integration in the Curricula and Textbooks of Five Countries*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sakki, Inari, Jaana-Piia Mäkinen, Eemeli Hakoköngäs & Anna-Maija Pirttilä-Backman. 2014. "Miten tutkia sosiaalisia representaatioita?". *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 51:4, 317–329.

Sakki, Inari & Rusten Menard. 2014. ”Ankkurointi, naturalisointi ja muutos sosiaalisten representaatioiden tutkimuksessa.” Teoksessa *Arkiajattelu, tieto ja oikeudenmukaisuus*, toim. Liisa Myyry, Salla Ahola, Marja Ahokas & Inari Sakki. Helsinki: Sosiaatieteiden laitoksen julkaisuja 2014:18.

Sakki, Inari, Rusten Menard & Anna-Maija Pirttilä-Backman 2017. ”Sosiaaliset representaatiot. Yhteisön ja mielen välinen silta.” Teoksessa *Ihmisielen sosiaalisuus*, toim. Antti Gronow & Tuukka Kaidesoja. Helsinki, Gaudeamus, 104–129.

Salmivalli, Christina. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.

Salmivalli, Christina. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, Christina, Antti Kärnä & Elisa Poskiparta. 2011. ”Counteracting Bullying in Finland. The KiVa Program and Its Effects on Different Forms of Being Bullied.” *International Journal of Behavioral Development* 35:5, 405–411.

Salmivalli, Christina & Elisa Poskiparta. 2012. ”Making Bullying Prevention a Priority in Finnish Schools. The KiVa Antibullying Program.” *New Directions for Youth Development* 133, 41–53.

Salmivalli, Christina, Kirsti Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Österman & Aki Kaukiainen. 1996. ”Bullying as a Group Process. Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group.” *Aggressive Behavior* 22:1, 1–15.

Sammur, Gordon, Eleni Andreouli & Jaan Valsiner. 2015. ”Social Representations. A Revolutionary Paradigm?” Teoksessa *The Cambridge Handbook of Social Representations*, toim. Gordon Sammut, Eleni Andreouli, George Gaskell & Jaan Valsiner. Cambridge: Cambridge University Press, 3–11.

Sarpavaara, Harri. 2004. *Ruumiillisuus ja mainonta. Diagnoosi tv-mainonnan ruumiillisuusrepresentaatioista*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

Sarpila, Outi, Tero Pajunen, Sonja Kekäläinen & Erica Åberg. 2017. "Onko ulkonäön arvostus nousussa Suomessa?" *Yhteiskuntapolitiikka* 82:1, 86–93.

Schott, Robin May. 2014a. "The Social Concept of Bullying. Philosophical Reflections on Definitions." Teoksessa *School Bullying. New Theories in Context*, toim. Robin May Schott & Dorte Marie Søndergaard. Cambridge: Cambridge University Press, 21–46.

Schott, Robin May. 2014b. "The Life and Death of Bullying." Teoksessa *School Bullying. New Theories in Context*, toim. Robin May Schott & Dorte Marie Søndergaard. Cambridge: Cambridge University Press, 185–206.

Schott, Robin May & Marie Søndergaard. 2014b. "Introduction. New Approaches to School Bullying." Teoksessa *School Bullying. New Theories in Context*, toim. Robin May Schott & Dorte Marie Søndergaard. Cambridge: Cambridge University Press, 1–18.

Smith, Peter K. 2016. "Research on Bullying in Schools in European Countries." Teoksessa *School Bullying in Different Cultures. Eastern and Western Perspectives*, toim. Peter K. Smith, Keumjoo Kwak & Yuichi Toda, 3–29.

Smith, Peter K, Cristina del Barrio & Robert Tokunaga. 2013. "Definitions of Bullying and Cyberbullying. How Useful Are the Terms." Teoksessa *Principles of Cyberbullying Research. Definitions, Measures and Methodology*, toim. Sheri Bauman, Donna Cross & Jenny Walker. London & New York: Routledge, 26–40.

Smith, Peter K, Helen Cowie, Ragnar F. Olafsson & Andy P. Liefhoghe. 2002. "Definitions of Bullying. A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison." *Child Development* 73, 1119–1133.

Smith, Peter K & Paul F. Brain. 2000. "Bullying in Schools. Lessons From Two Decades of Research." *Aggressive Behavior* 26, 1–9.

Søndergaard, Marie. 2014a. "From Technically Standardised Interventions to Analytically Informed, Multi-Perspective Intervention Strategies." Teoksessa *School Bullying. New Theories in Context*, toim. Robin May Schott & Dorte Marie Søndergaard. Cambridge: Cambridge University Press, 389–404.

Suomen perustuslaki 7 §. 1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>  
(Luettu 16.5.2020.)

Swearer, Susan M. & Shelly Hymel. 2015. "Understanding the Psychology of Bullying. Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model." *American Psychologist* 70, 344–353.

Tajfel, Henri. 1970. "Experiments in Intergroup Discrimination." *Scientific American* 223:5, 96–103. <https://asfranthompson.files.wordpress.com/2011/11/tajfel-1970-experiments-in-intergroup-discrimination.pdf> (Luettu 19.5.2020.)

Tajfel, Henri & John Turner. 1979. "The Social Psychology of Intergroup Behavior." Teoksessa *Psychology of Intergroup Relations*, toim. Stephen Worchel & William G. Austin. Chicago: Burnham Inc Pub.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. *Lasten ja nuorten hyvinvointi. Kouluerveyskysely 2019*.  
[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti\\_33\\_Kouluerveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluerveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (Luettu 15.5.2020.)

Teräsahjo, Timo & Christina Salmivalli. 2001. *Tapaustutkimus kiusaamisen vastaisesta interventiosta Helsingin ala-asteen kouluissa*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 14: 2001.

Teräsahjo, Timo & Christina Salmivalli. 2003. ”’She Is Not Actually Bullied.’ The Discourse of Harassment in Student Groups.” *Aggressive Behavior* 29, 134–154.

Thornberg, Robert. 2015. ”The Social Dynamics of School Bullying. The Necessary Dialogue Between the Blind Men Around the Elephant and the Possible Meeting Point at the Social-Ecological Square.” *Confero. Essays on Education, Philosophy and Politics* 3:2, 161–203.

Tiiri, Elina, Terhi Luntamo, Kaisa Mishina, Lauri Sillanmäki, Anat Brunstein Klomek & Andre Sourander. 2020. ”Did Bullying Victimization Decrease After Nationwide School-Based Antibullying Program? A Time-Trend Study.” *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 59:4, 531–540.

Tokunaga, Robert S. 2010. ”Following You Home From School. A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization.” *Computers in Human Behavior* 26:3, 277–287.

Tolonen, Tarja. 2001. *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 8., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi oy.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012.

[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 16.5.2020.)

Tähtinen, Ulla. 2019. ”Elämä iskee nyrkillä silmään”. *Nuorten sosiaaliset representaatiot tulevaisuudesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Sosiaalitieteiden laitos.

Ukskoski, Tuija. 2013. ”Kohti kouluhyvinvoinnin yhteisöllistä asiantuntijuutta. Koulukiusaamisen ehkäisemisen interventio perusopetuksessa.” *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 4, 352–366.

Unesco. 2017. Glossary of Migration Related Terms.

[www.unesco.org/shs/migration/glossary](http://www.unesco.org/shs/migration/glossary) (Luettu 18.5.2020.)

Valkonen, Tarja. 2003. *Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Humanities 7.

Voelklein, Corina & Caroline Howarth. 2005. ”A Review of Controversies About Social Representations Theory. A British Debate.” *Culture & Psychology* 11, 431–454.

Välimaa, Raili. 2001 ”Nuoret ja ulkonäön merkitys.” Teoksessa *Nuori ruumis*, toim. Anne Puuronen & Raili Välimaa. Helsinki: Gaudeamus, 89–106.

Wachelke, Joao. 2012. ”Representations and Social Knowledge. An Integrative Effort Through a Normative Structural Perspective.” *New Ideas in Psychology* 30:2, 259–269.

Wagner, Wolfgang. 1994. ”Fields of Research and Socio-Genesis of Social Representations. A Discussion of Criteria and Diagnostics. Symposium on Social Representations.” *Social Science Information* 33, 199–228.

Wagner, Wolfgang & Nicky Hayes. 2005. *Everyday Discourse and Common Sense. The Theory of Social Representations*. New York: Palgrave Macmillan.

Wagner, Wolfgang & Nicole Kronberger. 2001. "Killer Tomatoes! Collective Symbolic Coping With Biotechnology." Teoksessa *Representations of the Social*, toim. Kay Deaux & Gina Philogène. Oxford: Blackwell Publishers, 147–164.

Wilska, Terhi-Anna. 2001. "Tuotteistettu nuoruus kulutusyhteiskunnassa." Teoksessa *Nuori ruumis*, toim. Anne Puuronen & Raili Välimaa. Helsinki: Gaudeamus, 60–70.

Yang, Su-Jin, Jae-Min Kim, Sung-Wan Kim, Il-Seon Shin & Jin-Sang Yoon. 2006. "Bullying and Victimization Behaviors in Boys and Girls at South Korean Primary Schools." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 45:1, 69–77.

Yardley, Lucy. 2000. "Dilemmas in Qualitative Health Research." *Psychology and Health* 15, 215–228.

## LIITTEET

### Liite 1: Tutkimustiedotus

Hei!

Olen Itä-Suomen yliopiston sosiaalipsykologian opiskelija ja tutkin pro gradu -tutkielmassani koulukiusaamista ja sitä, millaisista syistä koulukiusaamista ylipäättänsä tapahtuu. Kerään tutkimusaineistoni kolmesta savolaisesta yläkoulusta, joista yhdeksi on lupautunut [koulun nimi]. Tutkimus on tarkoitus toteuttaa [tutkimuksen ajankohta].

Menetelmänä tutkimuksessani on eläytymismenetelmä: käytännössä tutkimus tapahtuu siten, että jaan nuorille tarinankaltaiset kehyskertomukset, joita he voivat vapaasti jatkaa omilla sanoillaan. En pyydä vastauspapereihin nuorten nimiä, joten he voivat vastata täysin anonyymisti. Nuorilla on myös itsellään mahdollisuus kieltäytyä vastaamisesta.

Koska tutkimuskohteina ovat alle 15-vuotiaat, on tutkimuslupaperiaatteiden mukaista tiedottaa tutkimuksesta huoltajia ja pyytää heiltä suostumus tutkimukseen. Puolestaan 15 vuotta täyttäneiden mutta alle 18-vuotiaiden nuorten huoltajia tulee informoida tutkimuksesta, mutta heidän suostumustaan ei tarvitse pyytää. Mikäli teillä ilmenee jotakin kysyttävää tutkimukseen liittyen, minut tavoittaa alla löytyvistä yhteystiedoista ja vastaan mielelläni.

Oppilas voi osallistua tutkimukseen

Oppilas ei osallistu tutkimukseen

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_ Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Ystävällisin terveisin,

Joonas Pitkänen

Sosiaalipsykologian opiskelija, Itä-Suomen yliopisto

[sähköpostiosoite]

[puhelinnumero]



## Liite 2: Kehyskertomus 1

Sukupuoleni on

tyttö

poika

jokin muu / en halua kertoa

Yhtä luokan oppilaista kiusataan toistuvasti. Vastaa omin sanoin, miksi hän joutuu kiusaamisen kohteeksi.

## Liite 3: Kehyskertomus 2

Sukupuoleni on

tyttö

poika

jokin muu / en halua kertoa

Mara/Mira ei ole koskaan joutunut kiusatuksi. Vastaa omin sanoin, miksi häntä ei ole kiusattu.

Liite 4: Kehyskertomus 3

Sukupuoleni on

tyttö

poika

jokin muu / en halua kertoa

Erään luokan keskuudessa esiintyy jatkuvasti kiusaamista. Kerro omin sanoin, mistä tämä kiusaaminen mielestäsi johtuu.

## Liite 5: Kehyskertomus 4

Sukupuoleni on

tyttö

poika

jokin muu / en halua kertoa

Eräessä luokassa on hyvä yhteishenki eikä kukaan joudu kiusatuksi. Vastaa omin sanoin, mistä arvelet sen johtuvan, että luokassa on niin hyvä yhteishenki eikä ketään oppilaista kiusata.