

“Kiusaaminen on jotenkin vaikea sana”

Diskurssianalyysi luokanopettajaopiskelijoiden korkeakoulukiusaamispuheesta

Salla Korteniemi

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta / Luokanopettaja

Lapin yliopisto

Syksy 2022

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "Kiusaaminen on jotenkin vaikea sana" : Diskurssianalyysi luokanopettajaopiskelijoiden korkeakoulukiusaamispuheesta

Tekijä: Salla Korteniemi

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettaja / Kasvatustieteet

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 81 + 3 liitettä

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Korkeakoulukiusaamista on tutkittu kansainvälisesti vasta vähän ja tutkimus pohjaa koulu- ja työpaikkakiusaamisen tutkimukseen. Pro gradu -tutkielmassani syvensin ymmärrystä korkeakoulukiusaamisen ilmiöstä diskurssianalyysin avulla. Tarkastelin, miten luokanopettajaopiskelijat puhuivat korkeakoulukiusaamisesta, millaisia tulkintarepertuaareja puheessa rakentui ja millaisia subjektipositioita ne mahdollistivat. Aineistonani toimi 9 luokanopettajaopiskelijan teemahaastattelua korkeakoulukiusaamisesta.

Tulkintani mukaan korkeakoulukiusaamispuheessa esiintyi tulkintarepertuaareja, jotka voitiin jakaa kiusaamiseen ja korkeakoulukontekstin pääkategorioihin. Käyttämällä kiusaamisen pääkategorian tulkintarepertuaareja kiusaamista voitiin joko tuomita tai ryhmien toimintaa oikeuttaa. Tällöin niissä mahdollistuivat uhrin, kohteen, kiusaajan ja reagoijan subjektipositiot. Tulkitsin mahdolliseksi, että subjektipositioihin saattoivat vaikuttaa tulkinta kiusaamisesta, syyllisyydestä ja ryhmän jäsenen statuksesta, mutta myös empatian osoittaminen.

Korkeakoulukiusaamisen kannalta merkityksellisiksi tuloksiksi nousivat korkeakoulukontekstin pääkategorian tulkintarepertuaarit. Opiskelijan kehitysvaiheen alakategoriassa kiusaaminen rakentui aikuisena joko erilaiseksi tai lapselliseksi. Näin kiusaaminen merkityksellistyi ensisijaisesti lasten ryhmäilmiöksi. Korkeakoulukiusaamisen tunnistamisen alakategoriassa taas kiusaamisen tunnistaminen määrittyi subjektiivisuuden, kiusaamisteoreettisen määritelmän tai puuttumisen mukaan, eli sen merkityksellisyys vaihteli. Huomioin, että aineistosta jäivät puuttumaan esimerkiksi toiseuttamisen tai vastuun siirron havainnot. Vastuuta voitiin siirtää esimerkiksi kiusaamisen kokijalle tai yliopistolle.

Suurimmassa osassa tulkintarepertuaareissa haastateltavalle rakennettiin tarkkailijan subjektipositiota toisen mahdollisen subjektiposition eli sivustaseuraajan sijaan. Näen tämän voivan olla yhteydessä siihen, että korkeakoulukiusaamista ei kuvattu ensisijaisesti ryhmäilmiönä vaan kuvaus keskittyi kiusaaja-kiusattu-suhteeseen. Ehdotan tutkimuksen pohjalta, että korkeakoulukiusaamisen interventioita kehitetään näkökulmasta, jossa kiusaamista voi esiintyä aikuisten kesken ja se käsitetään ryhmäilmiönä.

Asiasanat: korkeakoulukiusaaminen, diskurssianalyysi, hyvinvointi, opiskelija, aikuisuus

[X] Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

University of Lapland, the Faculty of Education

Title: "Bullying is somehow a difficult word" – A discourse analysis on bullying in university among education students

Author: Salla Korteniemi

Degree programme / Subject: Teaching / Educational Sciences

Type of work: Master's thesis

Number of pages: 81 + 3 appendices

Year: 2022

Summary:

The study of bullying in university started only about a decade ago and its theoretical framework is still heavily based on the findings of bullying research in schools and work places. In this master thesis, I aimed to deepen the understanding of bullying in university using a discourse analysis approach. Using the set of nine theme interviews with education students, I used discourse analysis to examine: How do education students discuss about bullying in university? What kind of interpretative repertoires are built in the students' speech? What kind of subjective positions are made possible within these interpretative repertoires?

My analysis of the interviews revealed that the speech about bullying in university can contain at least two main categories of interpretative repertoires. I named them the main categories of bullying and the context of university. In the first main category, I ascertained that bullying could be judged or the group actions could be justified by using different interpretative repertoires. In these interpretative repertoires the subject positions of victim, object, bully and reactive party were made possible. Thus, I concluded that these subject positions were built with the impact of interpretations about bullying, guilt and status, but also by showing empathy.

The results in the main category of university context brought to light some significant findings about bullying in university. I determined that bullying was constructed as different or childish within the subcategory of student's development stage. Thus, the definition of bullying was constructed as a child-related group phenomenon. In the subcategory of recognizing bullying in university, bullying was defined by subjectivity, theoretical definition or the validation of the phenomenon. I established that observations regarding othering or transferring the responsibility were absent. For example, the responsibility for bullying could be transferred to the university or the victim.

In most of the interpretative repertoires the interviewed student was placed in the subject position of observer instead of a bystander. It is plausible that this could be connected to how bullying in university was not primarily described as a group phenomenon but a challenging situation between the bully and the victim. Therefore, I suggest that the intervention to prevent and reduce bullying in the university should be developed by recognizing that bullying does occur among adults and that bullying should be approached as a group phenomenon.

Key words: bullying in university, discourse analysis, wellbeing, student, adulthood

SISÄLLYSLUETTELO

1	Johdanto.....	6
2	Korkeakoulukiusaaminen ryhmäilmiönä.....	9
2.1	Korkeakoulukiusaaminen	9
2.1.1	Kiusaamisen määritelmä	9
2.1.2	Kiusaamisen tutkimus ja esiintyvyys	12
2.1.3	Kiusaamisen vaikutukset.....	14
2.1.4	Syitä kiusaamiselle.....	16
2.1.5	Kiusaamisen interventiot.....	17
2.2	Pienryhmän sosiaalisia ilmiöitä	19
2.2.1	Ryhmä, rooli ja normit	19
2.2.2	Haastavia ryhmäilmiöitä	20
2.2.3	Status ryhmässä.....	21
2.2.4	Sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot.....	22
2.2.5	Hyvinvoinnin sosiaalinen ulottuvuus	24
3	Tutkimuksen toteutus.....	26
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	26
3.2	Tieteenfilosofinen lähtökohta	26
3.3	Tutkimuskohde ja aineisto.....	27
3.4	Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi	29
3.5	Tutkijan positio ja tutkimuksen luotettavuus.....	31
3.6	Analyysin kuvaus	33
4	Korkeakoulukiusaamispuheen tulkintarepertuaarit ja subjektipositiot.....	37
4.1	Kiusaamisen tulkintarepertuaarit	38
4.1.1	Kiusaamisen tuomitsevat tulkintarepertuaarit.....	39

4.1.2	Tapahtunutta oikeuttavat tulkintarepertuaarit	42
4.2	Korkeakoulukontekstin tulkintarepertuaarit	46
4.2.1	Opiskelijan kehitysvaiheen tulkintarepertuaarit	46
4.2.2	Korkeakoulukiusaamisen tunnistamisen tulkintarepertuaarit	49
4.3	Korkeakoulukiusaamisen subjektipositiot	53
5	Johtopäätökset.....	59
5.1	Kiusaamisen tulkinnat voivat vaikuttaa ristiriitaisuuteen puheessa	59
5.2	Subjektipositiota voivat rakentaa todellisuuden tulkinta ja empatia	60
5.3	Puuttuvia huomioita liittyen aikuisuuteen, muotoihin ja toiseuttamiseen	61
5.4	Kielenkäytöllä voidaan siirtää vastuuta korkeakoulukiusaamisesta	63
6	Pohdinta	65
6.1	Diskurssianalyysi korkeakoulukiusaamisen tutkimusmetodina	65
6.2	Tulosten merkittävyys korkeakoulukiusaamisen ymmärtämiselle	66
6.3	Tutkimuksen kriittinen tarkastelu ja luotettavuuden arviointi	68
6.4	Opintojen sosiaalinen ulottuvuus, interventiot ja jatkotutkimusideat	70
	Lähteet.....	74
	Liitteet.....	82

1 Johdanto

Uusimman korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen mukaan opiskelijat voivat Suomessa huonommin suhteessa muuhun aikuisväestöön (Parikka ym. 2021; THL 2021). Keväällä 2021 kerättyihin tutkimusvastauksiin on todennäköisesti vaikuttanut koronapandemian aiheuttama globaali poikkeustila, mutta pahoinvointi opiskelijaterveyden ilmiönä ei ole uusi. Opiskelijoiden kokemaan stressiin on reagoitu aiemmin muun muassa luomalla kursseja, joilla on pyritty vaikuttamaan opiskelijoiden stressinsäätelykykyyn, ja sitä kautta opintojen tuottamaan ahdistukseen (Määttä, Asikainen & Katajavuori 2021). Myös esimerkiksi opiskelijoiden mielenterveyttä ja opiskelukykyä edistävä järjestö Nyyti ry tekee tiedotustyötä ja ryhmätoimintaa opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseksi (Nyyti ry 2022).

Pahoinvointiin vaikuttavia tekijöitä on useita, mutta siihen liittyviä sosiaalisia ilmiöitä, kuten korkeakoulukiusaamista, on tutkittu vasta vähän. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa kysyttiin opiskelijoiden korkeakoulukiusaamiskokemuksia ensimmäistä kertaa vuonna 2008 (Pörhölä 2011, 166). Kattavaa tutkimustietoa korkeakoulukiusaamisen ilmiöstä ei ollut saatavilla juurikaan ennen 2010-lukua (Lappalainen, Meriläinen, Puhakka & Sinkkonen 2011, 64), joskin siitä lähtien sekä kansainvälinen että suomalaiset tutkimukset ovat lisääntyneet. Tutkimus on edelleen vähäistä, ja osa siitä käsittelee vain aiempien kiusaamiskokemusten vaikutusta opiskelijoihin. Vaikka useat teoriat ovat pitäneet sosiaalista ulottuvuuden merkitystä ihmisen hyvinvoinnille esillä jo vuosikymmeniä (mm. Maslow 1943), ja koulukiusaamisen tutkimus aloitettiin jo 1970-luvulla (Martin 2008, 4), vertaisarvosteltuja korkeakoulukiusaamisen esiintymistä koskevia tutkimuksia raportoitiin englanniksi maailmanlaajuisesti vuosien 2004 ja 2014 välillä vain 14 kappaletta (Lund & Ross 2017, 348).

Olen ollut kiinnostunut kiusaamisen ilmiöstä korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa vuodesta 2013 alkaen, kun aloitin opintoni luokanopettajatutkinnossa Lapin yliopistossa. Selvitin kandidaatintutkimuksessani (Korteniemi 2016) opiskelijoiden kokemuksia korkeakoulukiusaamisesta luokanopettajatutkintoa suorittavien keskuudessa narratiivisen tutkimuksen keinoin. Tuloksekseni sain ristiriitaisen kuvauksen haastateltavien todellisuudesta; kiusaamista sekä koettiin ilmenevän että ei koettu ilmenevän. Jäin pohtimaan tätä tulosta, ja päätin syventää ymmärrystäni korkeakoulukiusaamisen ilmiöstä pro gradu -tutkielmassani.

Korkeakoulukiusaamisen esiintymistä on selvitetty kandidaatintutkielmani jälkeen Lapin yliopistossa esimerkiksi LYY:n kyselyissä vuonna 2017 ja 2020 sekä niistä johdetuin erilaisin pro gradu -tutkielmien (mm. Paulin 2019). Myös korkeakoulukiusaamisen esiintymistä ja muotoja Suomessa on tutkittu enenevässä määrin (mm. Parikka ym. 2021; Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen 2014). Tästä syystä en tutkimuksessani keskity selvittämään, esiintyykö ilmiötä opiskelijoiden keskuudessa, vaan kartutan tietoa ilmiöstä. Otan tarkastelun kohteeksi ilmiöstä tuotetun puheen ja selvitän, mitä voimme ymmärtää korkeakoulukiusaamisesta analysoimalla opiskelijoiden haastatteluja. Koska diskurssitutkimukselle on tyypillistä aineiston syvenevä analysointi ja useat lukukerrat (Pynnönen 2013, 32), käytän samaa aineistoa kuin kandidaatintutkielmassani, rajaten sitä tutkimukselle hyödyllisiin kohtiin.

Kiusaaminen mielletään lasten ja nuorten ilmiöksi, mutta todellisuudessa se jatkuu sekä korkeakouluyhteisöihin että työpaikoille (Lappalainen ym. 2011, 64; Lund & Ross 2017, 348). Kiusaaminen on myös suomen kielessä läheinen sanan “kiusoittelu” kanssa, eikä kiusaamisella arkikielessä ole välttämättä samaa merkitystä kuin psykologisessa kielenkäytössä (Salmivalli 2016, 9). Tämän arkikielen ja psykologisen määritelmän eron vuoksi koen erityistä potentiaalia juuri opiskelijoiden tuottaman puheen tarkastelussa. On myös todettu, että auktoriteettien näkemyksellä tai ohjeistuksella kiusaamisesta ei ole yhtä paljon väliä kiusaamisen vähenemiselle kuin kiusaamistilanteen vertaisten määritelmällä kiusaamisesta (Hamarus 2008, 14-17). Näin ollen vaikka organisaatiolla, kuten yliopistolla, olisi virallinen kiusaamisen vastainen kanta, sillä ei ole arjessa yhtä paljon merkitystä kuin opiskelijoiden yhteisellä ymmärryksellä kiusaamisesta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna juuri opiskelijoiden keskuudessa tehty tutkimus tuottaa olennaista tietoa korkeakoulukiusaamisesta.

Nostan tutkimuksellani esiin myös opintojen sosiaalisen ulottuvuuden merkitystä opiskelijalle. Suomen yliopistoissa ollaan siirrytty opettajakeskeisestä opetustavasta opiskelija- ja oppimiskeskeiseen opiskelukulttuuriin, mikä on vaikuttanut esimerkiksi vertaisvuorovaikutuksen lisääntymiseen opiskelijoiden kesken (Pörhölä, Almonkari & Kunttu 2019, 724). Tällä tavoin sosiaalinen ulottuvuus on vahvemmin läsnä opiskelussa kuin ennen. Lisääntynyt vuorovaikutus voi vahvistaa opiskelijoiden kokemaa yhteenkuuluvuutta, mutta näin ei ole aina. Jos opintoja suoritetaan pienryhmissä, ovat ryhmät myös alttiita pienryhmien tyypillisille ilmiöille, kuten konflikteille tai syrjään jäämiselle. Ryhmän olemassaolo ei vielä takaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Esimerkiksi uusimman kartoituksen mukaan joka neljäs naisopiskelija ja joka kolmas miesopiskelija ei tunne kuuluvansa opiskeluun liittyviin ryhmiin (Parikka ym. 2021).

Tutkimukseni tuottaa tietoa sekä korkeakoulu- että työpaikkakiusaamiseen liittyen, sillä suurin osa opiskelijoista on aikuisia. Aikuisuuden kehitysvaihe alkaa varhaisaikuisuudella, eli noin 20-40-vuotiaiden ikäluokalla, jatkuu keski-ikään noin 40-65-vuotiaiden ikäluokkaan ja päättyy myöhäisaikuisuuteen (Nurmi ym. 2014, 186). Koulukiusaamisen tutkimuksella lasten ja nuorten keskuudessa on Suomessa ja Pohjoismaissa pitkät perinteet (Hymel & Swearer 2015, 294), mutta opiskelijoiden keskuudessa ilmiön tutkimus on kansainvälisestikin vielä kesken (Pörhölä, Cvancara, Kaal, Kunttu, Tampere & Beatriz Torres 2020, 146). Myös kiusaamisesta nuoruuden ja aikuisuuden nivelvaiheessa tiedetään vähän (Lund & Ross 2017, 349). Samaan aikaan kuitenkin oppimisen sosiaalista ulottuvuutta tutkitaan eri tieteenaloilla, ja sen vaikutus hyvinvointiin ja menestymiseen nähdään ohittamattomana. Uusin tieto esimerkiksi ehdottaa sosiaalisen syrjinnän vaikuttavat oppimiseen hermoston tasolla (Dou 2022). Ymmärtämällä enemmän opiskelijaan vaikuttavista sosiaalisista tekijöistä voimme mahdollisesti ennaltaehkäistä niiden vaikutusta opiskeluun sekä löytää syitä opintojen keskeyttämiselle ja viivästymiselle.

Kasvatustieteen näkökulmasta ajattelen, että ryhmän sosiaaliset ilmiöt saattavat olla haasteellisia, mutta eivät mahdottomia ymmärtää tai ratkaista interventioiden ja koulutuksen kautta. Myös Salmivalli (2016, 188) toteaa, että kiusaamista ei voida poistaa, mutta siihen voidaan ja siihen on puututtava yhä uudestaan ja uudestaan. Toivonkin, että tämä tutkimus voi olla yhtenä muiden joukossa lisäämässä ymmärrystä ryhmän ja yksilön hyvinvointia kohtaan.

2 Korkeakoulukiusaaminen ryhmäilmiönä

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Käsitän Salmivallin (1999; 2016) tapaan kiusaamisen ryhmäilmiönä, joten keskityn ensimmäisessä alaluvussa korkeakoulukiusaamisen teorian esittelyyn sen sosiaalisesta näkökulmasta ja eri instituutioissa kerätyn tutkimustiedon kautta. Toisessa alaluvussa tuon esille pienryhmän, vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin sosiaalisia näkökulmia.

2.1 Korkeakoulukiusaaminen

Esittelen korkeakoulukiusaamisen ilmiötä koulu-, työpaikka- ja korkeakoulukiusaamisen tutkimuksen kautta. Käytän yleisnimeä kiusaamisen tutkimus silloin, kun kyseinen tieto ei liity yksin tietyn instituution parissa saatuihin tuloksiin tai tuloksia on saatu useissa instituutioissa. Koulukiusaamisen tutkimus on kiusaamistutkimuksista vanhin (Martin 2008, 4). Koska kiusaamisen tutkimus on lähtenyt koulukiusaamisen parista, koulukiusaamisen tutkimus antaa teoreettisen pohjan myös korkeakoulukiusaamisen tutkimukselle (Pörhölä ym. 2019, 728). Työpaikkakiusaaminen kuitenkin käsittelee aikuisia kiusaamistilanteiden osapuolia, ja sen tutkimus on näin hyvä lisä korkeakoulukiusaamisen ymmärtämiselle.

2.1.1 Kiusaamisen määritelmä

Kiusaaminen on toistuvaa, samaan henkilöön tai joukkoon kohdistuvaa, aggressiivista ja tahallista käyttäytymistä. Kiusaamiseen liittyy aina vallan epätasapaino, eli että kiusattu on voimattomampi kiusaajaa kohtaan, eikä pysty puolustautumaan tämän hyökkäykseltä. (Hamarus 2008, 12; Kim, Rosen, Scott & Paulman 2020, 2-3; Olweus 1997, 496; Salmivalli 2016, 9.) Kiusaaminen on tahallista, eli sitä ei voida suorittaa tarkoituksetta (Hamarus 2008, 12-13). Kiusaaminen tapahtuu tyypillisesti ryhmässä, sillä se liittyy ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin (Kim ym. 2020, 3; Salmivalli 2016, 33-35). Hamarus (2008) toteaa, että lasten ja nuorten kohdalla kiusaamista voidaan pitää sosiaalisten suhteiden rikkoutumisena. Kiusaamistoimia ei myöskään aina käsitetä kiusaamiseksi, jos ne ovat normalisoituneet ryhmässä hyväksyttäviksi toimintatavoiksi. (Hamarus 2008, 14, 24.)

Kiusaaminen voi olla *suoraa* ja *epäsuoraa*. Kiusaaminen voi olla sanallista, fyysistä, omaisuuteen kajoamista tai virtuaalista (Kim ym. 2020, 4; Lund & Ross 2017, 348). Sanallinen kiusaaminen voi olla haukkumista ja sanoilla loukkaamista, fyysinen kiusaaminen potkimista ja lyömistä, omaisuuteen kajoaminen tavaroiden ottamista tai rikkomista, sekä virtuaalinen kiusaaminen haitan tuottamista internet-alustoilla (Salmivalli 2016, 10). Aikuisten raportoidaan käyttävän hienovaraisempaa epäsuoraa kiusaamista kuin lasten (Pyykönen 2017). Epäsuoraa kiusaamista on esimerkiksi ryhmästä eristäminen tai juorujen levittäminen. Vaikka epäsuoraa kiusaamista voi olla vaikeampi hahmottaa, ovat epäsuora ja suora kiusaaminen yhtä lailla yksilöön vaikuttavia kiusaamisen muotoja. (Salmivalli 2016, 19-20.)

Korkeakoulukiusaamisen yhteydessä raportoidaan vähiten fyysistä ja virtuaalista kiusaamista sekä eniten sanallista ja suhteisiin liittyvää (engl. *relational*) epäsuoraa kiusaamista, kuten ryhmästä eristämistä ja vertaissuhteiden vahingoittamista. Korkeakoulussa on todettu lisäksi esiintyvän akateemista kiusaamista, kuten opiskelutilanteissa nöyryyttämistä, avunannosta kieltäytymistä sekä ammatillisesta epäpätevyydestä vihjaamista. (Pörhölä ym. 2019, 728.) Lisäksi korkeakouluväkivaltaan, joka sisältää kiusaamisen lisäksi muut väkivallan muodot, kuuluvat yhdysvaltalaisissa tutkimuksessa seksuaalinen häirintä, vaaniminen (engl. *stalking*) sekä parisuhdeväkivalta (Martin 2008, 4-17).

Tarkennusta vallankäyttöön, toistuvuuteen ja aggressioon

Kiusaamisen kolme tärkeintä elementtiä ovat Olweusta (1997, 496) mukailleen vallan epätasapaino, tahallinen uhrin vahingoittaminen ja toistuvuus. Tätä määritelmää kiusaamisesta käyttää muun muassa American Psychological Association eli APA (Kim ym. 2020, 2). On merkityksellistä erottaa kiusaaminen muista samankaltaisista ilmiöistä ja tunnistaa ero esimerkiksi pelkän aggressiivisen käyttäytymisen ja kiusaamisen välillä.

Vallankäytöllä viitataan vallan eri elementtien epätasapainoon kiusatun ja kiusaajan välillä, kuten fyysisen vahvuuteen, ikään, asemaan sosiaalisessa ryhmässä tai muihin merkityksellisiin resursseihin. Sosiaalisella epätasapainolla tarkoitetaan tilannetta, jossa kiusaajan puolella on määrällinen enemmistö henkilöitä. (Hamarus 2008, 12; Kim ym. 2020, 2-3; Salmivalli 2016, 9.) *Toistuvuudella* viitataan siihen, että kiusaamista ei ole esimerkiksi yksi riita työpaikalla tai

koulussa (Pyykönen, 2017; Salmivalli 2016, 9). Kiusaaminen on usein pitkäaikaista tai pitkäaikaaisuudella uhkaavaa, eli että uhri kokee kiusaamisen alkavan ja epätietoisuutta toiminnan loppumisesta. (Hamarus 2008, 12-13; Salmivalli 2016, 9-10.)

Aggressiolla eli hyökkäävyydellä tarkoitetaan käyttäytymistä, jonka tarkoitus on tahallisesti vahingoittaa käyttäytymisen kohdetta, tai uhata tätä vahingoittamisella (Helkama ym. 2020, 107). Aggression ilmaisu kehittyi ihmisen kasvaessa aluksi pelkästä fyysisestä ilmaisusta, kuten lyömisestä, vähitellen hienovaraisemmiksi, epäsuoriksi aggressiiviseksi strategioiksi, kuten juoruiluksi (Gendreau & Archer 2005, 25). Epäsuoran, manipulatiivisen toiminnan on huomattu olevan tyypillisempää tytöille ja naisille, kun taas suorien fyysisen ja verbaalisen aggression muotojen olevan tyypillisempiä pojille ja miehille (Helkama ym. 2020, 115; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen 1989, 23-24; Vaillancourt 2005, 158). Tämän tosin on pohdittu johtuvan osittain yhteiskunnan eri sukupuolille mahdollistamista aggression muodoista (Helkama ym. 2020, 115).

Kaikki aggressiivinen käyttäytyminen ei ole kiusaamista, vaikka kiusaaminen on aina aggressiivista käyttäytymistä. Eroa tuottaa myös se, että aggressiivisuus on yksilön ominaisuus ja hetkellinen tila, kun taas kiusaaminen on pitkäaikainen sosiaalinen tilanne. (Salmivalli 1999, 29-31.) Kiusaaminen on myös enemmän systemaattista *proaktiivista* eli oma-aloitteista hyökkäävää aggressiota kuin *reaktiivista* eli reagoivaa aggressiota, joka voi syntyä puolustuksena kiusaamiselle. (Salmivalli 1999, 29-31; Vitaro & Brendgen 2005, 178-179.)

Kiusaaminen ryhmäilmiönä sekä siinä ilmeneviä rooleja

Kiusaaminen on sosiaalinen ryhmäilmiö. Kiusaamista voi ilmetä iästä riippumatta missä tahansa melko pysyvässä sosiaalisessa ryhmässä, johon kuuluminen ei ole vapaaehtoista, ja josta ei voi lähteä. Kiusaamisen jatkuessa pitkään kiusatun henkilön eli uhrin *roolista* tulee ryhmän jakama, jolloin rooli jatkuu myös aggressiivisten kohtausten ulkopuolella. (Salmivalli 1999, 30-33.) Nykytutkimus osoittaa, että uhrin roolin vakiintumisen lisäksi muiden kiusaamistilanteen roolien omaksuminen vaikuttavat kiusaamisen jatkumiseen (Salmivalli 2016, 35).

Kiusaamistutkimuksen keskeisimpiä rooleja ovat *uhrin*, *kiusaajan*, kiusaajan *apurin*, kiusaajan *vahvistajien*, uhrin *puolustajien* sekä *hiljaisen hyväksyjän* tai *ulkopuolisen* roolit (Salmivalli

2014, 287; Salmivalli 2016, 35). Sivustaseuraajat ovat nähty kiusaamistilanteessa merkitykselliseksi, sillä he voivat joko vahvistaa kiusaamistilannetta tai puolustaa kiusattua, eli ottaa kiusaamistilanteesta vahvistajan tai puolustajan roolin. Vahvistaessaan kiusaamista sivustaseuraajat signaloivat kiusaajalle sanallisesti tai non-verbaalisesti hyväksyvänsä tilanteen esimerkiksi nauramalla. (Kim ym. 2020, 2; Salmivalli 2014, 287.)

Kuten koulukiusaamista, myös työpaikkakiusaamista on tutkittu sen sosiaalisesta näkökulmasta, esimerkiksi mallintamalla sivustaseuraajien toimintaa kiusaamistilanteissa (Ng, Niven & Hoel 2020). Vaikka myös korkeakoulukiusaamisen tutkimus käsittää kiusaamisen ryhmäilmiönä, sen tutkimuksissa mainitaan useimmiten vain kiusaamisen kokijaan sekä kiusaajaan liittyviä tuloksia (mm. Lund & Ross 2017, 348-349; Sinkkonen ym. 2014, 153-155; Pörhölä ym. 2019, 735). Tämä tosin voi johtua kiusaamistutkimuksen kehityskaaresta ja korkeakoulukiusaamistutkimuksen varhaisesta vaiheesta.

2.1.2 Kiusaamisen tutkimus ja esiintyvyys

Koulukiusaamista on tutkittu jo 70-luvulta lähtien, ja se on kiusaamisen tutkimuksen näkökulmasta sen tutkituin muoto (Martin 2008, 4; Pörhölä ym. 2019, 728). Vertaisten aggression kohteena olemista tarkastellaan koulukiusaamisen tutkimuksessa kiusaamisen, torjumisen ja kaltoinkohtelun (engl. *victimization*) termeillä (Hawker & Boulton 2000, 441). Kiusaamista ilmenee kansainvälisesti peruskoululaisten keskuudessa noin 5-15 % (Salmivalli 2016, 14), tosin amerikkalaiset tutkimukset vaihtelevat 10-33 % välillä (Hymel & Swearer 2015, 294). Kiusaamisen tutkimus keskittyi aluksi kiusaajan ja kiusatun väliseen kahdenkeskiseen suhteeseen eli dyadiin, mutta Salmivallin työryhmän työskentelyn myötä laajentui ymmärtämään ilmiön sosiaalisena ryhmäilmiönä (Kim ym. 2020, 2). Koulukiusaamista tutkitaan sekä vertaisten kesken että opettajan ja oppilaan tai vaikkapa vanhempien ja opettajan välillä. (Hamarus 2008, 15) Sekä yksilöiden että yhteisön näkökulma on nähty merkityksellisenä ilmiön ymmärtämiseksi.

Työpaikkakiusaamisen tutkimus yleistyi 1990-luvulla (Kivimäki ym. 2000, 327). Suomeksi työpaikkakontekstissa voidaan puhua kiusaamisesta ja häirinnästä (Pyykönen 2017) tai henkisesti väkivallasta, savustamisesta, simputtamisesta ja jopa työpaikkaterrorismista (Pehrman 2012, 37). Työpaikkakiusaamisen muotoja ovat esimerkiksi loukkaavat katseet ja sanat, työn teon vaikeuttaminen, syrjintä, seksuaalinen häirintä, sosiaalinen eristäminen tai selän takana

puhuminen. Kiusaamista sanana ei mainita laeissa, mutta sen sijaan häirintä, syrjintä ja epäsiällinen kohtelu löytyvät esimerkiksi työsuojelulaista, työsopimuslaista, yhdenvertaisuuslaista ja tasa-arvolaista. (Pyykönen 2017.) Samnani ja Singh (2012) selvittivät työpaikkakiusaamisen tutkimusta maailmanlaajuisesti kahdenkymmenen vuoden ajalta ja totesivat työpaikkakiusaamisen tutkimuksen keskittyvän esiintyvyyteen, ennakkotapauksiin ja vaikutuksiin. Amerikkalaiset tutkimuksissa työpaikkakiusaamisen esiintyvyyden on raportoitu olevan jopa 50 %, kun taas eurooppalaisissa tutkimuksissa luku on ollut keskimäärin 5-10 %. Vaihteluista huolimatta työpaikkakiusaamisen on todettu olevan globaali ilmiö. (Samnani & Singh 2012, 582.)

Korkeakoulukiusaamista opiskelijoiden keskuudessa on tutkittu sekä aiempien kiusaamiskokemusten vaikutusta opiskelijaterveyteen sekä korkeakoulussa tapahtuvaa kiusaamisen ilmene-
misen näkökulmasta. Lundin ja Rossin (2017) mukaan neljätoista korkeakoulukiusaamisen laajuutta tarkastelevaa tutkimusta, joista raportoitiin englannin kielellä, toteutettiin maailmanlaajuisesti vuosien 2004 ja 2014 välillä. Keskimäärin 20-25 % opiskelijoista raportoi kokevansa ei-virtuaalista kiusaamista ja 10-15 % virtuaalista kiusaamista. (Lund & Ross 2017, 348-349.) Suomalaiset opiskelijat näyttäisivät raportoivan korkeakoulukiusaamista vähemmän kuin muut. Sinkkosen, Puhakan ja Meriläisen (2014) tutkimuksessa 5 % tutkimukseen osallistuneista suomalaisista yliopisto-opiskelijoista oli kokenut kiusaamista yliopistossa vertaisten tai opettajien taholta. Yleisimpiä kiusaamisen muotoja olivat suora sanallinen, kuten haukkuminen, sekä epäsuora kiusaaminen, kuten joukosta eristäminen. (Sinkkonen ym. 2014, 157, 162.) Uusimman korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen mukaan noin 7 % suomalaisista opiskelijoista on kokenut kiusaamista vertaisten taholta yliopistossa (Parikka ym. 2021).

Uusimpia laajoja kansainvälisiä vertailuja eri mantereiden välillä on Pörhölän ja muiden (2020) tutkimus kiusaamisesta Suomen, Yhdysvaltojen, Viron ja Argentiinan korkeakoulukontekstissa. Maiden opiskelijat raportoivat sekä kiusaavansa (1.7-5.5 % opiskelijoista) että kokevansa kiusaamista (2-25.2 % opiskelijoista). Tämän nähtiin tarkoittavan, että kiusaamista esiintyy, mutta kiusaamista kokeneet raportoivat kokemuksista enemmän kuin kiusaajat toiminnasta. Kiusaamisen muodoista epäreilu kritiikki, vähättely ja nolaaminen opiskeluihin liittyen saivat eniten mainintoja. Korkeakoulussa ei nähty ilmenevän omaisuuteen kajoamista. (Pörhölä ym. 2020, 154-159.) Korkeakoulukiusaamisen tutkimus on kasvanut 2010-luvulla ja tutkimusnäkökulmat ovat lisääntyneet, mutta Pörhölä ja muut toteavat tutkimusten vertailun olevan vieläkin vähäistä. Haasteena on nähty esimerkiksi aineistonkeruutapa, eli että tutkimukset ollaan voitu

kerätä mukavuusotoksilla tai yhden yliopiston sisältä, mikä tekee yleistämisestä ja vertailusta haastavaa. (Pörhölä ym. 2020, 144-145.)

Kiusaamisen subjektiivisuus

Kiusaamisen tutkimuksessa on huomioitava, että kiusaaminen on nykykäsityksen mukaan *subjektiivista*. Jo Kivimäki ja muut (2000) esittivät, että kiusaamistutkimuksen sijaan tulisi puhua kiusatuksi tulemisen kokemuksen tutkimuksesta. He huomauttivat, että tutkimuksella pystytään tavoittamaan vain epäsuorasti kiusaamista kokeneiden subjektiivista kokemusta. (Kivimäki ym. 2000, 328.) Myös Sinkkonen ja muut (2014) toteavat korkeakoulukiusaamisen laajuutta ja muotoja selvittävän tutkimuksensa yhteydessä, että tutkimus on perustunut kiusaamisen kokemuksen ilmoittamiseen ja näin ollen mitannut koettua kiusaamista. Tämä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, sillä tutkittavat ovat saattaneet käsittää kiusaamisen eri tavoin. (Sinkkonen ym. 2014, 162.)

Kiusaamisen subjektiivisuus liittyy myös kiusaamiseen puuttumiseen ja kokemukseen. Hamarus (2008) esittääkin, että kiusaamistilanne tulisi selvittää jo yksilön kiusaamistulkinnan perusteella, jotta kiusaaminen voidaan havaita mahdollisimman ajoissa ennen sosiaalisten roolien vakiintumista (Hamarus 2008, 15). Toisaalta myös yksilön tulkinnalla omasta uhriudesta on väliä. Park ja Ono (2017) kuvaavat, kuinka jo kiusaamisen subjektiivinen tulkinta voi aiheuttaa yksilöllä kohonnutta stressiä ja laskea koettua subjektiivista hyvinvointia. Yksilö voi kuitenkin tulkita tai olla tulkitsematta itsensä tilanteessa uhriksi. Teoriassa on siis mahdollista, että kognitiivinen vireystila laskee ja yksilö välttyy haitallisilta terveysvaikutuksilta, jos yksilö kokee kiusaamistilanteen kontrolloitavana eli ei tulkitse itseään kiusaamisen uhriksi. (Park ja Ono 2017, 3205.) Näin subjektiivisella tulkinnalla eli kiusaamisen kokemuksella olisi yhteys myös kiusaamisen vaikutuksiin.

2.1.3 Kiusaamisen vaikutukset

Koulukiusaamisen tiedetään vaikuttavan yksilöön pitkäaikaisesti ja vaikuttavan negatiivisesti esimerkiksi psykososiaaliseen sopeutumattomuuteen ja mielenterveyteen. Hawker ja Boulton (2000) tekivät vuosien 1978-1997 eli 20 vuoden ajalta meta-analyysin koulukiusaamisen tutkimuksista, jotka tutkivat vertaisten kaltoinkohtelun vaikutusta psykososiaaliseen sopeutumatto-

muuteen (engl. *maladjustment*). He totesivat vertaiskiusaamisen kokemusten korreloivan vahvasti masennus- ja ahdistusoireiden sekä heikon itsetunnon kanssa. (Hawker & Boulton 2000, 441, 451-452.) On mahdollista, että kiusaamisessa tuotettu erilaisuus ja toiseus vaikuttavat yksilön kehittyvään minäkuvaan yhteisössä rakentuvan maineen kautta (Hamarus 2008, 27-31). Koulukiusaamisen pitkäaikaiset vaikutukset voivat johtua myös positiivisten toverisuhteisen vähäisyydestä ja ryhmästä eristämisestä. Tällöin henkilön sosiaalinen kompetenssi, jota tarvitaan tasavertaisissa suhteissa, ei pääse kehittymään. (Salmivalli 1999, 20-21.)

Myös aikuisena koettu kiusaaminen vaikuttaa yksilön terveyteen. Työpaikkakiusaaminen nähdäänkin ongelmana työsuojelun ja -terveyden näkökulmasta (Kivimäki ym. 2000, 327; Pyykönen, 2017). Kiusaamisen on huomattu olevan yhteydessä varsinkin pidempiin sairauspoissaoloihin ja heikentyneeseen työkykyyn (Kivimäki ym. 2000, 327-329) sekä ilmapiirin heikkenemiseen ja työuupumukseen (Pyykönen, 2017). Usean muuttujan on huomattu olevan yhteydessä työpaikkakiusaamiseen ja sen vaikutuksiin, vaikka ilmiön kompleksisuuden takia syyseuraus-suhteita on vaikea päätellä. Esimerkiksi Park ja Ono (2017) löysivät korealaisia työntekijöitä koskevassa tutkimuksessaan yhteyden kiusaamisen, työn epävarmuuden (engl. *job insecurity*), työhön sitoutumisen ja huonontuneen terveydentilan välillä. Heidän mukaansa koettu kiusaaminen kasvatti yksilön kokemusta työn epävarmuudesta, mikä puolestaan vähensi sitoutumista työhön ja huononsi terveydentilaa. Kasvanut työn epävarmuus nähtiin siis merkityksellisenä epäsuorana muuttujana kiusaamistilanteessa. Aiempi kirjallisuus on ehdottanut työn epävarmuuden vaikuttavan ensin työilmapiiriin ja sitä kautta kiusaamisen syntymiseen. (Park & Ono 2017, 3215-3216.)

Vaikka korkeakoulukiusaamisesta on vähiten tutkimustuloksia, kiusaamisen terveyttä koskevat erityispiirteet ovat alkaneet hahmottua osana kiusaamisen jatkumoa. Kiusaamisen tiedetään voivan vaikuttaa yksilöön sekä kiusaamistilanteessa että sen jälkeen. Pörhölän ja muiden (2019) mukaan aiemmin tai yliopistossa kiusaamista kokeneet opiskelijat kärsivätkin korkeammasta opintoihin vaikuttavasta sosiaalisesta ahdistuksesta kuin kiusaamista kokemattomat opiskelijat. Tutkimusten mukaan sosiaalisella ahdistuksella oli haitallista vaikutusta opiskelijaan sekä oppimis- että koetilanteissa. (Pörhölä ym. 2019, 723-725, 736.) Kiusaamisen kokemusten on myös todettu useissa tutkimuksissa olevan yhteys opiskelijoiden itsemurha-ajatusten ja yritysten kasvuun (Lund & Ross 2017, 348). Kansalliset tutkimukset opiskelijoiden kiusaamisen kokemusten yhteydestä mielenterveyden haasteisiin ovat lisääntyneet merkittävästi viime

aikoina, esimerkkinä tuoreet tutkimukset Pakistanissa (Bibi, Blackwell & Margraf 2021) ja Kiinassa (Su ym. 2022).

Korkeakouluopiskelijat eivät siis tule opiskelemaan tyhjiöstä, vaan kantavat sosio-psykologisia, kehitykseensä vaikuttaneita kokemuksia mukanaan. Kiusaaminen ei silti automaattisesti tarkoita haitallista oireilua tai predestinoiduiksi yksilön tulevaisuutta. Esimerkiksi Andreou, Tsermentseli, Anastasiou ja Kouklari (2020) löysivät sekä pahoin- että hyvinvointiin liittyviä yhteyksiä aiemmin kiusaamista kokeneilta kreikkalaisilta yliopisto-opiskelijoilta. Osalla opiskelijoista löytyi viitteitä post-traumaattiseen stressioireyhtymään (PTSD), kun taas osalla oli nähtävissä post-traumaattista kasvua (PTG). (Andreou ym. 2020, 9, 13-15.) Kiusaamisen kokemukset voivat myös vaikuttaa mielenterveyden haasteisiin vaikuttamatta akateemiseen suoriutumiseen. Esimerkiksi Holt ja muut (2014) totesivat yhdysvaltalaisessa tutkimuksessaan aieman kiusaamisen olevan yhteydessä heikentyneeseen mielenterveyteen. Samalla he kuitenkin totesivat, ettei kiusaamiskokemuksilla ollut vaikutusta opiskelijoiden senhetkiseen akateemiseen suoritukseen. (Holt ym. 2014, 552.)

2.1.4 Syitä kiusaamiselle

Yksilöllisestä näkökulmasta yksi syy joutua kiusaamisen uhriksi on uhrin voimattomuus suhteessa kiusajaan (Kim ym. 2020, 2-3). Tiedetään, että kaikilla ei ole samankaltainen alttius tulla kiusatuksi, vaan osalla lapsista ja nuorista on ominaisuuksia, jotka kasvattavat todennäköisyyttä tulla kiusatuksi. Lapsilla näitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi ulkoinen olemus, kömpelyys ja poikkeava ulkonäkö sekä tietyt temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet, kuten arkuus, räjähtävyys ärsyttäessä sekä vetäytyvä käyttäytyminen. Suurimpia riskitekijöitä, jotka altistavat lasta kiusaamisen kohteeksi joutumiselle, ovat huono itsetunto ja epävarmuus. (Salmivalli 2016, 31.) Kansainvälinen korkeakoulukiusaamisen tutkimus huomannut opiskelijoiden yksilöllisiä syitä joutua kiusaamisen kohteeksi olevan ikä, seksuaalisuus, etnisyys ja vammaisuus (Lund & Ross 2017, 349; Sinkkonen ym. 2014, 155). Yhdysvaltalaiset tutkimustulokset taas ehdottavat, että naiset korkeakoulussa ovat suuremmissa riskissä kokea korkeakouluväkivallan muotoja kuin naiset muissa ryhmissä. Tämän lisäksi seksuaalivähemmistöjen jäsenet joutuvat useammin kaltoinkohdeksi korkeakoulussa verrattuna muihin opiskelijoihin. (Martin 2008, 4-17.)

Yhteisöllisestä näkökulmasta kiusaamisen kohteena ovat asiat, joita yhteisössä ei ihailla. Hammaruksen (2008) mukaan kiusaamisella tuotetaan toiseutta, eli tuodaan esiin miten henkilö ei

omaa yhteisössä arvossa olevia asioita tai ominaisuuksia. Henkilö ei siis itsessään ole erilainen, vaan erilaisuus tuotetaan suhteessa ryhmän tai yhteisön arvostamiin ominaisuuksiin. Yhteisöllisestä näkökulmasta kiusaamisen merkityksellisimpiä mekanismeja ovat tarinat. Kiusatulle luodaan maine, jota levitetään peitetarinoiden avulla. *Peitetarinalla* kuvataan, kuinka kiusattua kiusataan ja ketkä ovat kiusaamisen osapuolet. Peitetarina on versio todellisuudesta, ei *tositarina*, eli faktoihin perustuva tarina siitä, miksi henkilö todellisuudessa päätyi kiusatuksi. Puheen ja tarinoiden avulla kiusattua toiseutetaan ja kiusattuun liitetään erilaisuuden ja vähemmän arvostettuja ominaisuuksia, jotka muodostuvat kiusaamisen syyksi. (Hamarus 2008, 27-30.)

Kirjallisuudessa painotetaan, että vaikka kiusatun ominaisuudet rakentuvat yhteisössä epäedullisiksi, kiusaaminen ole yksilöiden vastuulla (Hamarus 2008, 27; Salmivalli 2016, 31). Kiusaamisen syitä voidaan hakea myös *kiusaajan näkökulmasta*. Salmivalli (2014) ehdottaa, että jos kiusaamista halutaan ymmärtää, huomion tulisi kiinnittää kiusaajan tavoitteisiin. Kiusaaminen näyttää olevan kiusaajille korkean ryhmästatuksen, näkyvyyden ja vallan hankkimisen keino. Tässä onnistuakseen kiusaaja tosin tarvitsee todistajikseen sivustaseuraaajia, eli kiusaaminen ei tapahdu ilman muita ryhmän vertaisia. (Salmivalli 2014, 286-287.) Korkeakoulukiusaamisen tutkimuksessa on taas tarkasteltu kiusaamista *organisaation näkökulmasta*, eli kuinka rakenteet vaikuttavat kiusaamiseen. Esimerkiksi jos korkeakoulun resursseista on pula ja paikkoja laadukkaaseen opetukseen yliopiston sisällä on vähän, kilpailu voi edistää kiusaamista opiskelijoiden keskuudessa. Myös jos opetuksen järjestäjillä on runsaasti vapaavalinnaisuutta opetuksen järjestämisen suhteen, tilanne voi palvella toisia opiskelijoita toisia paremmin ja näin aiheuttaa jännitteisyyttä opiskelijoiden välille. (Sinkkonen ym. 2014, 155.) Näin organisaation epätasa-arvoisten rakenteiden voidaan nähdä edistävän kiusaamiselle suotuisaa ympäristöä.

2.1.5 Kiusaamisen interventiot

Hamarus (2008) huomauttaa, että kiusaamiseksi saatetaan ilmoittaa sellainenkin toiminta, joka ei ole kiusaamista. Yksi syistä voi olla se, ettei yhteisön jäsenillä ole yhteistä käsitystä kiusaamisesta. Tämän vuoksi ennaltaehkäisy, ennakointi ja koulutus kiusaamisesta ovat tapa puuttua kiusaamiseen yhteisöissä. Kiusaamistilanteen osapuolien oma määrittely kiusaamisesta on merkittävää, sillä he ovat mahdollisia kiusaamisen tuottajia. Auktoriteettien määritelmä ei ole yhtä merkityksellinen kuin osallistujien. Optimaalisinta on yhteisesti tunnistaa ja määritellä kiusaaminen vertaisten kesken, jotta siihen voidaan oma-aloitteisesti myös vertaisten tasolta puuttua ja siten vähentää. (Hamarus 2008, 14-17.)

Koulukiusaamisen interventioita on kehitetty pohjoismaissa, näistä esimerkkeinä Norjassa Olweuksen malli Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) ja Suomessa Salmivallin malli KiVa Antibullying Program (KiVa Koulu). Salmivalli (2016) kuvaa interventioita olevan kehitetty maailmanlaajuisesti noin kolmekymmentä. Interventioiden on huomattu vaikuttavan parhaiten oppilaisiin, joilla on jo valmiiksi kielteinen asenne kiusaamista vastaan ja huonoiten aiemmin jo kiusaaviin oppilaisiin. Salmivalli toteaaakin, että kiusaamisen ryhmäilmiön takia sivustaseuraajiin vaikuttaminen interventioiden avulla on merkittävää. Intervention avulla voidaan kasvattaa kiusattuja puolustavien määrää, ja näin muuttaa ryhmädynamiikkaa. (Salmivalli 2016, 83-87.)

Interventio-ohjelmat lasten ja nuorten keskuudessa pyrkivät myös kasvattamaan empatiaa. Epäempaattisuus yhdistetään kiusaamiskäyttäytymiseen ja epäempaattisuuden yhteisössä on huomattu kasvattavan ajan myötä todennäköisyyksiä kiusaamisen ilmenemiseen. Esimerkiksi Garandeau, Laninga-Wijnen ja Salmivalli (2022) totesivat tutkimuksessaan KiVan kasvattavan affektiivista empaattisuutta riippumatta osallistujien sukupuolesta, statuksesta, aiemmasta empatiatasosta, koulusta tai luokkatasosta. Huomioitavaa tosi oli, että KiVa ei kasvattanut kognitiivista empatiaa, eli toisen tunteiden ymmärtämisen kykyä, vaan affektiivista empatiaa, eli toisen tunteiden kokemisen ja jakamisen kykyä. (Garandeau, Laninga-Wijnen ja Salmivalli 2022, 515.)

Sekä koulu-, työpaikka- että korkeakoulukiusaamiseen liittyvässä kirjallisuudessa tuodaan ilmiön yhteydessä esiin varhainen puuttuminen sekä koulutus ja ennaltaehkäisy osana ratkaisua (Hamarus 2008; Van Brunt 2012; Pyykönen 2017). Korkeakoulukiusaaminen käsitetään kansainvälisessä tutkimuksessa osana korkeakouluväkivaltaa, jonka piirissä toteutetaan jo erilaisia ennakoiteja. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on nähty tarpeelliseksi puuttua turvattomuuteen kampuksilla, tunnistaa aggressiivisia yksilöitä sekä kehittää ja toteuttaa interventioita. (Van Brunt 2012, 217-231.) Tämä koskee kuitenkin enimmäkseen väkivaltaisten kriisitilanteiden, kuten ampumakohtausten, tunnistamista ja ennaltaehkäisyä. Kansainvälisesti korkeakoulut huomioivat kiusaamisen linjauksissaan ja kieltävät kiusaamisen työtiloissaan (Pörhölä ym. 2020, 165). Sinkkonen ynnä muut (2014) kuitenkin painottavat, että korkeakoulukiusaamisen interventioksi ja ennakoinniksi ei riitä pelkästään kiusaamisen kieltäminen, ja että korkeakoulukontekstiin tarvittaisiin parempia interventio-ohjelmia (Sinkkonen ym. 2014, 161-162).

2.2 Pienryhmän sosiaalisia ilmiöitä

Tarkastelen korkeakoulukiusaamista sosiaalisesta näkökulmasta. Kiusaaminen on sosiaalinen ilmiö, jota ei tule sekoittaa yksittäisiin erimielisyyksiin tai konflikteihin. Toisaalta myös osa ryhmään liittyvistä ilmiöistä, kuten statuksen muodostuminen tai sosiaalisten roolien pysyvyys, ovat kiusaamiselle kehitykselle tärkeitä elementtejä. Nostankin esiin tässä osiossa kiusaamisen kannalta tärkeimpiä ryhmään liittyviä teorioita sekä käsitteitä ryhmästä, statuksesta ja sosiaalisesta kompetenssista. Lopuksi esittelen lyhyesti hyvinvoinnin sosiaalisia ulottuvuuksia.

2.2.1 Ryhmä, rooli ja normit

Ryhmä määritellään määräksi ihmisiä, jotka ovat merkityksellisessä vuorovaikutuksessa toisensa kanssa, tiedostavat toisensa ja ryhmän koon, sekä omaksuvat olevansa saman ryhmän jäseniä. *Viralliset ryhmät* ovat organisaation johonkin tarkoitukseen perustamia ryhmiä, jotka ovat organisaatiolle vastuussa ryhmän saavutuksista. *Epäviralliset ryhmät* muodostuvat, kun yksilöt löytävät yhteisiä kiinnostuksen kohteita, vaikuttavat toistensa ajatuksiin ja täyttävät yhteisiä tarpeita, kuten ystävyyttä. (Pennington 2002, 5-7.) Opiskelukontekstissa spontaani ryhmä, kuten oma-aloitteisesti muodostettu opintopiiri, on epävirallinen ryhmä, kun taas organisaation osoittama opiskeluryhmä on virallinen ryhmä.

Ihmisen elämään kuuluvat lapsuudesta lähtien viralliset ja epäviralliset vertaisryhmät. *Vertaisryhmät* ovat ihmisen kehitykselle merkityksellinen kasvupaikka. Ystävyysuhde eli *dyadi* taas on vastavuoroinen suhde, johon kuuluu molemminpuolista pitämistä ja läheisyyttä, ei pelkästään yhdessä olemista tai toimimista. Vertaisryhmän ja ystävyyssuhteen erottaa se, että vertaisryhmä on laajempi kokonaisuus, johon henkilö kuuluu ja jossa hän toimii. Yksilö voi myös kuulua vertaisryhmään kokematta, että hänellä on ystävyyssuhteita. Spontaani vertaisryhmä, eli ryhmä jonka kanssa vietetään aikaa, voi syntyä myös virallisen vertaisryhmän sisälle. (Salmivalli 1999, 12, 23-24.)

Ryhmän määritelmään liittyy myös muita ulottuvuuksia, kuten jäsenyys ja rooli. Henkilö voi olla ryhmän *keskeinen* tai *marginaalinen* jäsen. Ryhmän jäsenyys voi olla *vapaaehtoista*, kuten harrastusryhmä, tai *pakollista*, kuten opiskeluryhmä. Henkilö voi olla ryhmän *virallinen* tai *epävirallinen*, *aktiivinen* tai *epäaktiivinen* jäsen, ja hänellä joko on tai ei ole mahdollisuutta *liittyä ryhmään*. (Pennington 2002, 10-11.) Ryhmän jäsenyys vaikuttaa henkilön identiteettiin

ja henkilön identiteetti ryhmään. Entitatiivisuus eli samankaltaisuus suhteessa ryhmään on merkityksellistä jäsenille varsinkin pienryhmissä (Helkama ym. 2020, 243) ja nuorille (Nurmi ym. 2014, 173). Henkilölle voi muodostua ryhmään *sosiaalinen rooli*, jonka mukaista käytöstä ryhmä odottaa. Ryhmä myös noudattaa ja painostaa jäseniään noudattamaan ryhmälle muodostuneita *normeja* eli säännönmukaisuuksia. (Pennington 2002, 85-90.)

2.2.2 Haastavia ryhmäilmiöitä

Ryhmälle haastavia hiertymäkohtia voivat olla esimerkiksi ryhmän muodostuminen, uuden henkilön ryhmään liittyminen ja epätasainen työskentely yhteisen tavoitteen eteen. Nämä tilanteet voivat synnyttää konflikteja.

Konfliktit eli ryhmän jäsenten vastakkaisten asenteiden ja ajatusten ilmaisut, ovat ryhmälle tyyppisiä yksilöiden työskennellessä yhdessä kohti tavoitteita. Konfliktin lähtökohta on tilanne, jossa yksilöillä on vastakkaisia asenteita ja käsityksiä. Konfliktiin edetään, kun ryhmän jäsenet tunnistavat ristiriidan, uskovat voittavansa toiset näkemykset ja alkavat toimii voittaakseen ne. (Pennington 2002, 104-107.) Konfliktin eri ratkaisuvaihtoehtoja ovat vältteleminen, mukautuminen, kompromissit, kilpailu ja yhteistyö (Pehrman 2011, 55-56; Pennington 2002, 107). Kiusaamistilanteet voivat kärjistyä näkyviksi ja epäsuoriksi konflikteiksi, joissa kiusattu kamppailee kiusaamistaan vastaan, mutta ne voivat myös kehittyä ja jatkua ilman konflikteja.

Ryhmän kehittyminen jaetaan tutkimuksessa viiteen vaiheeseen: *forming*, *storming*, *norming*, *performing* ja *adjourning*. Näillä viitataan ensin ryhmän muodostumiseen, sen jäsenten yhteisten tavoitteiden asettamiseen ja siitä johtuviin mahdolliseen ristiriitoihin, normien muodostumiseen, hyvään toimintaan ja yhteistyön päättymiseen. Juurikin *storming*-vaihe on konflikteille altis. On mahdollista, että ryhmä ei löydä vaiheessa konsensusta, ja joutuu joko jatkamaan tehottomana työskentelyä tai hajoamaan. (Pennington 2002, 71-73.) Jos uusi henkilö liittyy ryhmään, hänen kohdallaan puhutaan pikemminkin sosialisatiosta (Pennington 2002, 74). *Sosialisatiossa* henkilö mukautuu ryhmän tai yhteiskunnan tavoitteisiin, normeihin ja sääntöihin. Ryhmän *koheesiosta* eli kiinteydestä puhutaan silloin, kun arvioidaan kuinka yhtenäinen ja sitoutunut ryhmä on. Ryhmän *moninaisuus* eli diversiteetti voi vähentää ryhmän koheesiota aiheuttaen konflikteja, paitsi jos ryhmän jäsenet arvostavat moninaisuutta. (Helkama ym. 2020, 49, 251, 263.) Yhteisöllisestä näkökulmasta juuri yksilön ryhmään moninaisuutta tuottavat ominaisuudet voivat olla kiusaamisen kohteena.

Epätasainen työskentely ja haastava vuorovaikutus voivat tuottaa ryhmälle jännitteitä. *Sosiaalinen vetelehtiminen* (social loafing) esimerkiksi tarkoittaa ilmiötä, jossa yksi tai useampi ryhmän jäsen ei tee yhtä paljon yhteisen työn eteen kuin muut jäsenet (Pennington 2002, 56). Sosiaalinen vetelehtiminen muodostuu esimerkiksi silloin, kun yksilö ei usko työnsä olevan tuloksellista tai arvioitua, ja menettää motivaationsa. (Helkama ym. 2020, 248.) Vähemmän työskentelyn huomaaminen voi luoda kitkaa ryhmäläisten välille ja esimerkiksi synnyttää konflikteja. Myös työhön kohdistuva kritiikki voi altistaa ryhmää jännitteille. Esimerkiksi akateemisen kriittisyyden on huomattu voivan kannustaa käytökseen, joka toisissa opiskelijoissa herättää ahdistuksen tunteita ja kiusaamisen kokemuksia (Pörhölä ym. 2019, 165).

Ristiriita-painotteisten ryhmäilmiöiden osana olemisen lisäksi ryhmän jäsenet voi kokea ryhmään liittyviä tunteita. Helkama ja muut (2020) toteavat, että ryhmän jäsen voi esimerkiksi *sosiaalisen samaistumisen* kautta kokea ryhmälle tapahtuvat kokemukset ominaan. Tämä voi herättää miellyttäviä tai epämiellyttäviä tunteita. (Helkama ym. 2020, 104-105.) Esimerkiksi kiusaaminen voi näyttäytyä kiusatun puolustajalle epäreiluna tai arvojen vastaisena toimintana, mikä herättää halun toimia. Samaistumisen kautta ryhmän jäsen voi myös kokea *kollektiivista syyllisyyttä*, jos oma ryhmä tai yhteisö tuottaa vahinkoa toisille (Helkama ym. 2020, 105).

2.2.3 Status ryhmässä

Statuksella tarkoitetaan virallista tai epävirallista sosiaalista asemaa ryhmässä (Pennington 2002, 196). Arvojärjestys voi muodostua ryhmässä joko dominanssihierarkian, eli aggressiivisuudella ansaitun aseman, tai muiden tekijöiden, kuten menestymisen ja edullisen ulkonäön avulla. Arvon saaminen ryhmässä tuottaa mielihyvää, mutta alhainen asema tai arvon menettäminen voivat tuottaa kokijalleen epämiellyttäviä tunteita, kuten katkeruutta ja kaunaa. (Helkama ym. 2020, 115-116.) Inkongrunssista eli epäyhdenmukaisuudesta puhutaan silloin, kun henkilöllä on virallisesti korkea status, mutta ryhmä ennakkoluulojen tai stereotyyppien vuoksi kohtelee tätä alhaisen statuksen tavoin (Pennington 2002, 89).

Koulukiusaamisen tutkimuksissa on todettu olevan kahdenlaisia kiusaajia; aggressiivisia kiusaajia, jotka eivät ole toverisuosiossa, ja suosittuja kiusaajia, joilla on statusta ja valtaa. Osa kiusaajista näyttää saavuttavan statusta kiusaamalla. (Salmivalli 2016, 32.) Yleisesti statusta ryhmissä näyttäisi tuottavan rohkeaa ja ystävällistä prososiaalista käyttäytymistä. Prososiaalisella käyttäytymisellä tarkoitetaan vapaaehtoista ja toisia hyödyttävää toimintaa. (Helkama ym.

2020, 115-116.) Myös muu ryhmää miellyttävä toiminta eli tietynlainen sopivuus näyttäisi nostavan henkilön statusta. Esimerkiksi työryhmässä statusta voi kasvattaa olemalla aktiivinen ja kehittämällä ideoita, joista muut pitävät (Pennington 2002, 89). Yksilöiden status ryhmässä vakiintuu lyhyessä ajassa, jolloin ensivaikutelmalla on merkittävä ja korreloiva vaikutus lopullisen statuksen kanssa (Salmivalli 1999, 14-15). Statuksen vakiintumisessa voidaan nähdä samankaltaisuutta ryhmän sosiaalisen roolin vakiintumisen kanssa.

Korkeaa statusta näyttäisi siis tuottavan ryhmän normien ymmärtäminen ja noudattaminen sekä ryhmään sopivat ominaisuudet ja käyttäytyminen. Kuitenkin samalla tavalla kuin kiusaamiselle altistavat piirteet, yksilön piirteet ja käyttäytyminen eivät ole itsessään absoluuttisen hyviä tai epäsopivia, vaan ne aktivoituvat statusta tuottaviksi suhteessa ryhmään. Voisikin sanoa, että yksilön ryhmään nähden hyvät ominaisuudet voivat tuottaa korkeampaa statusta ryhmässä ja päin vastoin. Suhde ryhmän normeihin on merkityksellinen; vaikka prososiaalinen käytös tuottaa usein statusta ja antisosiaalinen käytös torjuntaa, ne voivat tietyissä ryhmissä tai tietyllä tavalla ajoitettuna tuottaa myös vastakkaisia tuloksia. Esimerkiksi liian voimakkaalla, mutta ryhmälle sopimattomalla prososiaalisella tavalla käyttäytyvä ryhmän uusi tulokas todennäköisesti torjutaan, ja toisaalta nuorten ryhmissä pojat voivat saavuttaa statusta aggressiota osoittamalla (Salmivalli 1999, 16-18).

2.2.4 Sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot

Sosiaalinen kompetenssi eli sosiaalinen kyvykkyys kuvaa sitä, miten yksilö toimii suhteessa toisiin ihmisiin. Se kuvaa myös sitä, miten hyvin yksilö tulee toimeen toisten kanssa sekä onnistuu luomaan läheisiä ihmissuhteita. (Burt, Obradovic, Long & Masten 2008, 359; Junntila, Vauras, Niemi & Laakkonen 2014, 75) Muita mahdollisia määritelmiä on kuvata, kuinka hyvin yksilö onnistuu saavuttamaan sosiaaliset tavoitteensa, tai miten yksilö onnistuu organisoimaan sekä omat että ympäristönsä resurssit sosiaalisissa toimissaan. Yksilö tarvitsee tässä onnistuakseen taitoja, asennetta ja tunnetiloja sekä korkeaa prososiaalista sekä matalaa antisosiaalista käyttäytymisen tasoa. (Junntila ym. 2014, 75.) Sosiaalisen kompetenssin kuvataan myös muodostuvan sosiaalisista taidoista ja sosiokognitiivisista taidoista (Salmivalli 1999, 19).

Sosiaaliset taidot edistävät myönteistä vuorovaikutusta ja johtavat esimerkiksi vertaisryhmässä hyväksytyksi tulemiseen. Sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi selkeä kommunikointikyky, yhteistyötaidot ja empaattisuus. Sosiaalisesti taitava henkilö onkin taitava liittymään ryhmään.

Sosiokognitiiviset taidot taas tarkoittavat kykyä tulkita sosiaalisia tilanteita ja esimerkiksi arvioida oman toimintansa vaikutuksia menestyksekkäästi. Sekä aggressiivisten että epäaggressiivisten torjuttujen lasten on todettu tulkitsevan tilanteita tahallisen vihamielisiksi, mikä voi osaltaan edistää heidän torjuntansa jatkumista tai altistaa sille. (Salmivalli 1999, 13, 16-20.) *Sosiaalinen älykkyydellä*, joka liittyy sosiaaliseen kompetenssiin, on nähty olevan yhteys epäsuoraan kiusaamiseen. Sosiaalisesti älykäs henkilö voi manipuloida ryhmää eristämään kiusattua ilman, että hänen organisointiaan välttämättä huomataan. (Salmivalli 2016, 32.)

Hyvin kehittyneen sosiaalisen kompetenssin nähdään olevan vahvasti yhteydessä yksilön myönteiseen kehitykseen ja toimintaan sekä kehitystehtävien suorittamisessa. Vastaavasti arjen sosiaalisten ongelmien nähdään olevan yhteydessä mielenterveyden haasteiden kehitykseen. (Burt ym. 2008, 359.) Epäonnistuneen sosiaalisen kompetenssin kehitykselliset riskit liittyvät sekä lapseen että hänen verkostoonsa. Jos lapsi ei osaa tulkita sosiaalisia vihjeitä tai itse käyttäytyy sosiaalisesti ei-toivotulla tavalla, hän on riskissä jäädä vertaissuhteiden ulkopuolelle. Tällöin hänen sosiaalinen kompetenssinsa voi jäädä kehittymättä, mikä taas hänet alttiiksi tulla hylätyksi myös tulevaisuudessa vertaisryhmissä (Burt ym. 2008, 359-360; Salmivalli 1999, 20).

Sosiaalisen kompetenssin pitkittäistutkimuksissa on todettu sosiaalisen kompetenssin haasteellisella kehityksellä olevan vahva yhteys yksinäisyyteen, sosiaaliseen ahdistukseen, sosiaalisiin pelkoihin sekä masennukseen aina peruskoulusta aikuisuuteen (Burt ym. 2008, 369-371). Peruskoululaisten keskuudessa myös runsaan *antisosiaalisen käyttäytymisen* on todettu ennakoivan yksilön sosiaalista ahdistusta ja sosiaalisten tilanteiden pelkoa. Antisosiaalisen käyttäytymisen elementtejä ovat esimerkiksi impulsiivisuus ja riidanhakuisuus. Myös tovereiden arvioida prososiaalisen käyttäytymisen vähyys näyttäisi olevan yhteydessä yksinäisyyteen ja psykososiaaliseen pahoinvointiin. (Junttila ym. 2014, 91.)

Sosiaalisen kompetenssin vähyys näyttäytyy siis erilaisina haasteina yksilölle. Sen sijaan kehittyneillä sosiaalisilla taidoilla sekä sosiaalisella optimismilla on nähty olevan positiivinen vaikutus menestymiseen esimerkiksi työelämässä. Suomalaisessa pitkittäistutkimuksessa todettiin, että korkeakouluopiskelijan sosiaalisilla kyvyillä sekä tämän asenteella sosiaalisia tilanteita kohtaan oli yhteys työelämään siirtymiseen ja varhaisiin työelämäkokemuksiin. Sosiaalisen optimismin lisääntyminen yliopistossa oli yhteydessä opiskelijan menestyksekkääseen työelä-

mään siirtymiseen ja työhön sitoutumiseen uran alkuvaiheessa. Sosiaalisten tilanteiden välttelyn taas nähtiin olevan yhteydessä esimerkiksi varhaiseen työuupumukseen. (Salmela-Aro, Tolvanen & Nurmi 2011, 145, 153-155).

2.2.5 Hyvinvoinnin sosiaalinen ulottuvuus

Useat hyvinvointiin ja motivaatioon liittyvät teoriat painottavat sosiaalisten suhteiden ja yhteenkuuluvuuden tunteen merkityksellisyyttä ihmiselle. Esimerkiksi jo Maslow (1943) teoretoi sosiaalisuuden ja yhteenkuuluvuuden olevan osa ihmisen perustarpeita. Tarvehierarkian mukaan suuntaamme toimintaamme tarpeiden ohjaamana. Sosiaalisuus oli Maslowin teorian kolmas perustarve heti fyysisten ja turvallisuuden tarpeiden jälkeen, ennen arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarvetta. (Maslow 1943.) Opiskelijan näkökulmasta sosiaaliset tarpeet voivat täytyä opiskeluympäristössä ja sen ulkopuolella. Jos opiskelija kokee yksinäisyyttä, hänen tarpeensa kuulua ei täyty. Ahdistava sosiaalinen ympäristö, kuten kiusaamisen uhka, taas voi horjuttaa koettua turvallisuutta ja luoda tarvetta turvallisuudelle. Näin opiskelun sosiaalinen ulottuvuus voi olla yhteydessä opiskelijan työskentelymotivaatioon.

Ryan ja Deci (2017) taas kuvaavat itseohjautuvuusteoriassaan kolmen peruspilarin, eli autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden, olevan tärkeitä motivaatiolle. Yksilöt kokevat useimmiten kuuluvansa joukkoon, kun heistä välitetään. Toisaalta yhteenkuuluvuuden tunnetta tuottavat arvostuksen ja kuulumisen kokemukset. Yksilöt haluavat usein myös kokea olevansa osa yhteistä tavoitetta tekojensa kautta. (Ryan & Deci 2017, 10-12.) Voidaankin ajatella, että hyvä sosiaalinen ympäristö voi tukea opiskelijan motivaatiota ja työskentelyä sekä nostattaa tätä vieläkin parempiin suorituksiin. Yhteenkuuluvuutta voidaan kokea sekä virallisen että epävirallisen ryhmän sisällä.

Myös Seligman (2011) kuvaa PERMA-teoriassaan positiivisten sosiaalisten suhteiden olevan yksi hyvinvoinnin edellytyksistä yhdessä myönteisten tunteiden, sitoutumisen, merkityksellisyyden ja saavutusten kanssa (Seligman 2011, 18-23). Teoriaa on myös testattu käytännössä. Esimerkiksi Leskisenojan (2016) PERMA-teoriaa testanneessa väitöstutkimuksessa ihmissuhteet sekä koulussa että kotona tuottivat kuudennen luokan oppilaille eniten kouluiloa. Positiiviset ihmissuhteet tuottivat positiivista vuorovaikutusta, kuten kannustusta, lohdutusta ja auttamista. Myös luokan ilmapiirillä ja saadulla tuella oli merkitystä kouluilon lisääntymiselle. (Leskisenoja 2016, 8, 151-152, 193.)

Parhaimmillaan sosiaaliset suhteet voivatkin tehdä koulu- tai työryhmästä yksilön perustarpeita tyydyttävän yhteisön, jossa yksilö kokee kuuluvansa ja olevansa tärkeä. Tämä voi edistää edellisten teorioiden mukaan sekä motivaatioita että hyvinvointia. Yksilö voi kuitenkin sosiaalisista suhteista ja yhteenkuuluvuudesta vaille jäädessään kärsiä perustarpeiden täyttymättömyydestä, millä voi olla vaikutusta hyvinvointiin ja motivaatioon. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna opiskelun sosiaalinen ulottuvuus ei ole merkityksetöntä opiskelijan hyvinvoinnille ja suoriutumiseen, vaan sen syvälinen ymmärtäminen on olennaista opiskelijahyvinvoinnin tukemiseksi.

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen lähtökohtia ja metodeja sekä kuvaan analyysin vaiheita. Koska osa tutkimuksen toteuttamiseen liittyvistä osista, kuten aineistonkeruu, on tapahtunut jo kandidaatintutkielmaa tehtäessä, painotan tässä osuudessa diskurssianalyttisen prosessin avaamista sekä tarkastelen tutkijan positiota ja tutkimuksen luotettavuutta.

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Kandidaatintutkielmassani (Korteniemi 2016) havaitsin, ettei korkeakoulukiusaamispuhe ollut opiskelijoille yksiselitteistä vaan sisälsi ristiriitoja. Halusin pro gradu -tutkielmallani lisätä ymmärrystä liittyen kiusaamisen ilmiöön korkeakoulukontekstissa ja pureutua siihen, millaista puhe kiusaamisesta on.

Päätutkimuskysymykseni on:

Miten luokanopettajaopiskelijat puhuvat korkeakoulukiusaamisesta?

Alatutkimuskysymykseni ovat:

1. *Millaisia tulkintarepertuaareja kiusaamispuheessa rakentuu?*
2. *Millaisia subjektipositioita tulkintarepertuaareissa rakentuu?*

Alakysymysten valintaan vaikutti diskurssianalyysi, jota toteuttamalla teksteistä voidaan tulkita tulkintarepertuaareja ja subjektipositioita. Avaan analyysiä tarkemmin alaluvussa 3.4.

3.2 Tieteenfilosofinen lähtökohta

Tieteenfilosofinen lähtökohtani oli hermeneuttinen eli ymmärrystä lisäävä (vrt. Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 33). Toivoin analyysini mahdollistavan syvempää näkökulmaa korkeakoulukiusaamisen tutkimukseen kielen ja opiskelijoiden näkökulmasta. Tiedostin kuitenkin jo tutkimuksen lähtökohdissa voivani tuottaa vain osittaista ja todellisuuden tulkintaan

perustuvaa tietoa. Käsitkseni tiedosta on siis laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti konstruktivistinen ja relativistinen (Coolican 2019, 268; Metsämuuronen 2011, 218). Tutkimukseni analysoi aikansa tuotetta, rajoittuen esimerkiksi aineiston tuottajiin, analyysimetodiin ja tutkijan tulkintoihin. Ajattelen myös, ettei otoskoon tai metodin puolesta tutkimukseni tuottanut suoraan yleistettävää tietoa (Metsämuuronen 2011, 49, 62). Näenkin tutkimukseni merkityksellisenä lisätiedon tuottajana ja tiedon syventäjänä, jonka pohjalta on mahdollista jatkaa yleistettävämpiin tutkimuksiin.

Konstruktivismi on myös diskurssianalyysille tyypillinen suhtautuminen tietoon: tutkija voi tavoittaa vain tulkinnallisen näkökulman moninaisista ja muuttuvista, kokemuksiin ja ajatuksiin perustuvista tilanteista (Taylor 2001, 11-12). Diskurssianalyysi asemoituu sosiaalisen konstruktivismiin alle, jossa kieli nähdään sosiaalisen todellisuuden rakentajana. Tällä tarkoitetaan kielen käyttämien merkitysten muodostumista tilannekohtaisesti ja vaihdellen. Tämä puolestaan vaikuttaa siihen, että kieltä ei nähdä todellisuutta heijastavana, vaan sitä rakentavana. (Jokinen ym. 2016, 21-23.) Tässä näkökulmassa puhe ilmiöistä muuttuu kulttuurin muutoksen myötä, ja toisaalta kulttuurinen ymmärrys ilmiöistä muuttuu puheen muutoksen myötä.

3.3 Tutkimuskohde ja aineisto

Tutkimuskohteeni oli Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden korkeakouluuyhteisö, ja tarkemmin luokanopettajaopiskelijoiden tuottama puhe korkeakoulukiusaamisesta. Aineistoni koostui yhdeksän Lapin yliopistossa opiskelevan, eri-ikäisen ja eri vuosikursseilla olevan luokanopettajaopiskelijan teemahaastattelusta. Teemahaastattelut vaihtelivat pituudeltaan 46 ja 96 minuutin välillä. Kaikki tutkittavat edustivat kehityksellisesti varhaisaikuisuuden kehitysvaihetta (Nurmi ym. 2014, 186), eli olivat iältään 20-40-vuotiaita. Keräsin aineiston keväällä 2015 ja analysoin sen ensimmäistä kertaa kandidaatintutkielmassani käyttäen narratiivista analyysia. Käytin samaa aineistoa uudestaan pro gradu -tutkielmassani rajaten sitä tutkimukselle merkityksellisiin kohtiin. Kuvaan aineiston rajausta tarkemmin alaluvussa 3.6.

Luokanopettajaopiskelijoita ja kasvatustieteen ryhmämuotoisia opintoja on tutkittu useista näkökulmista. Esimerkiksi Lahti, Siitari ja Eteläpelto (2002) tutkivat kasvatustieteiden pääaineenaan opiskelevien yhteisöllistä pienryhmäprosessia. He huomasivat varsinkin ensimmäisen vuoden opintojen kiinnittävän opiskelijoiden huomiota sekä henkilökohtaiseen reflektioon että ryhmän vuorovaikutusprosesseihin (Lahti ym. 2002, 459-461). Virtanen (2013) taas tutki sekä

luokanopettajien että luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaitoja (Virtanen 2013, 127-129). Valitsin luokanopettajaopiskelijat tutkimuskohteekseni, koska opiskelin itse tutkintoa, ja Lahden ja muiden tulosten mukaisesti minua kiinnosti ymmärtää lisää opiskelijoiden vertaisvuorovaikutuksesta ja ryhmäprosesseista. Luokanopettajaopiskelijat ovat myös mielenkiintoinen tutkimuskohde kiusaamisen tutkimuksen näkökulmasta, sillä empatian puute on yksi kiusaamisen kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä (Garandean ym. 2022, 515), ja toisaalta empaattisuus on yksi luokanopettajaopiskelijoiden tärkeimpinä pidetyistä taidoista (Virtanen 2013, 127-129).

Luokanopettajatutkinto on myös rakenteeltaan kiusaamistutkimukselle sopiva tutkimuskohde, sillä sitä suoritetaan aluksi melko kiinteissä pienryhmissä. Kiusaamista taas voi esiintyä missä tahansa melko pysyvässä sosiaalisessa ryhmässä, johon kuuluminen ei ole vapaaehtoista (Salmivalli 1999, 30-33). Aineistonkeruuhetkellä Lapin yliopistossa tutkintoa suoritettiin ensimmäisten opiskeluvuosien aikana 80 hengen vuosikurssissa, joka jakautui noin 20 hengen pienryhmiin. Näille pienryhmille oli osoitettu samantahtinen opiskeluaikataulu, mikä tarkoitti pienryhmäläisten viettävän samojen henkilöiden kanssa aikaa ainakin monialaisten opintojen verran kahden ensimmäisen vuoden aikana, jos opiskelija suoritti tutkintoa annetussa aikataulussa. Haastateltavani olivat useilta eri vuosikursseilta, mutta he kaikki olivat opiskelleet tällä tavoin, suorittaen ainakin aluksi monialaisia opintoja pienryhmiensä kanssa.

Aineistonani käytin teemahaastatteluja. Haastattelut ja tekstianalyysi ovat laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä tutkimusmetodeja (Metsämuuronen 2011, 220). Ihmisiltä kerättyä puhetta voidaan käyttää informaationa tutkittavasta asiasta tai tutkimuksen kohteena (Taylor 2001, 15). Kandidaatintutkielmassani käytin aineistoani, eli puhetta ilmiöstä, todellisuutta heijastavana lähteenä arvioidakseni korkeakoulukiusaamisen olemassaoloa (ks. Edley 2001, 190). Nyt käytin samaa aineistoa tutkimuksen kohteena, eli tutkin miten korkeakoulukiusaamisen ilmiötä rakennettiin puheessa. En ole kielentutkija, joten en kohdistanut tutkimusta kieleen, vaan siihen miten sitä käytettiin: tutkin miten sosiaalinen ilmiö rakentui puheessa, millaisia sanavalintoja käytettiin ja mitä funktio eli tarkoitus niillä oli.

Aineistoni koostui yhdeksän teemahaastattelun kiusaamiseen rajatuista kohdista. Käytin haastateltavista koodeja H1-H9 ja itsestäni koodia T. Diskurssianalyysin aineistolle ei ole selkeää mittaa, vaan siihen kerätään sen verran aineistoa kuin tutkimukselle on mielekästä. Tutkimuksessa voidaan keskittyä yhteen, useaan tai suureen joukkoon tekstejä. (Jokinen ym. 2016, 365.) Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat teemahaastattelun olevan hyvä tapa kerätä aineistoa, kun

halutaan kerryttää kyseessä olevasta aiheesta laajaa ymmärrystä. Teemahaastattelu tuottaa runsaasti aineistoa, sillä siinä on mahdollista seurata haastateltavaa tämän kertomuksen mukana myös aiheisiin, jota tutkija ei ennalta oletanut vastauksiksi saavansa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 135.) Diskurssianalyttisestä näkökulmasta teemahaastattelu on hyvä aineisto, vaikkakin laaja, sillä siinä haastateltava voi ohjata puhetta siihen suuntaan kuin tahtoo.

Luokanopettajaopiskelijoiden haastattelut voidaan nähdä yhdenlaisina muisteluina. Muistelut eivät ole neutraaleja vaan versioita, jotka tuotetaan tietystä perspektiivistä, tietyssä kontekstissa. Muistelut sisältävät narratiiveja ja jonkin syyksi lukemisia, attribuutioita. Koska tutkimuksessa ei ole välttämättä mahdollista päästä objektiiviseen totuuteen muisteluiden ja kerronnan kautta, tarkastellaan diskurssianalyysissä ennemminkin sitä, mitä muistelulla tehdään ja tuotetaan. (Horton-Salway 2001, 154.) Tämä näkökulma korostaa diskurssianalyysin konstruktivistista otetta aineistoon.

3.4 Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi

Diskurssianalyysi on kattokäsite, jota käytetään kuvaamaan erilaisia kielenkäyttöön liittyviä tutkimuksia (Blackledge 2012, 616; Edley 2001, 189; Johnstone 2018; Taylor 2001, 5). Koska sen käsitejärjestelmät ja jopa käyttötavat saattavat vaihdella tutkimuksesta toiseen, diskurssianalyysia on todenmukaisempaa kuvata väljäksi teoreettiseksi viitekehykseksi kuin tiukaksi, selvälinjaiseksi metodiksi (Jokinen ym. 2016, 21). Analyysi eroaa muista lingvistisistä tutkimustavoista sen korostaessa kielenkäytön toimintaa ja vaikutuksia; esimerkiksi miten sosiaalista maailmaa luodaan kielenkäytöllä, mikä on kielenkäytön tarkoitus ja konteksti sekä mitkä ovat sen mikro- ja makrotason vaikutukset (Pynnönen 2013, 4-5). Tämä näkökulma korostaa myös kielenkäytön sosiaalista ulottuvuutta. Diskurssianalyysiä käytetäänkin kielitutkimuksen lisäksi useilla ihmistieteiden aloilla, sosiologiasta kasvatustieteisiin (Johnstone 2018; Taylor 2001, 10).

Diskurssianalyysi voidaan jakaa lähestymistapoihin, kuten kielenkäytön moninaisuuden tutkimiseen tai toistuvien kuvioiden (engl. *patterns*) löytämiseen ilmiöpuheen mikro- ja makrotasoilla (Taylor 2001, 6-10). Diskurssianalyysiä voidaan tehdä kolmella tasolla ja otteella: tekstuaalisella, tulkitsevalla ja kriittisellä. Diskurssianalyysille löytyy myös kolme koulukuntaa, jotka jakautuvat alkuperämaan, preferoidun aineiston ja tutkimusotteen mukaan: brittiläinen

(keskusteluanalyysi), ranskalainen (kulttuurianalyysi) ja saksalainen (emansipatorinen analyysi). (Pynnönen 2013, 24-30.)

Tutkimukseni asemoitui eniten ranskalaisen kulttuurintutkimuksen ja brittiläisen keskustelututkimuksen välille, tutkien korkeakoulukiusaamispuheen moninaisuutta ja toisaalta siinä hahmotuvia kuvioita luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluissa. Hahmotan tarkastelleeni tulkitsevalla otteella makrotason ilmiötä mikrotason kontekstissa. Tutkimukseni myös läheni lopuksi kriittistä diskurssianalyysiä, sillä arvioin miten ja kenelle vastuu kiusaamisesta muodostui puheessa, ja toisaalta pohdin kriittisesti, millaista merkitys tutkimustuloksilla voisi olla haavoituvassa asemassa olevien opiskelijoiden kannalta. En kuitenkaan koe, että tutkimus olisi lähtökohtaisesti kriittinen, vaan tulkitseva ja systemaattinen diskurssianalyysi. Pynnösen (2013) mukaan tällaista näkökulman liukumista on tyypillistä tapahtua tutkimusprosessin aikana, eli että analyttisen diskurssianalyysin tulosten, johtopäätösten ja pohdinnan voidaan nähdä muodostuvan myös kriittiseksi puheenvuoroksi (Pynnönen 2013, 31).

Diskurssi-sanaa voidaan käyttää monella tavalla: esimerkiksi sosiaalistamiseen kuuluvana merkityksellistämisenä, tietylle sosiaaliselle kentälle kuuluvana kielenkäyttönä tai tapana rakentaa sosiaalista näkökulmaa (Fairclough 2012, 11). Diskurssi-sanalla sijaan voidaan käyttää myös tulkintarepertuaari-sanaa, jonka koetaan olevan vähemmän kulunut, ja jota käytetään usein tutkittaessa kielen moninaisuutta (Jokinen ym. 2016, 28, 36). Käytin tässä tutkimuksessa sanaa tulkintarepertuaari kuvaamaan melko eheitä, toistuvia tapoja ilmaista henkilön näkökulmaa todellisuudesta. Tunnistin tutkimuksessani myös kiusaamiseen liittyviä subjektipositioita eli tekstin tietynlaisia identiteettejä (Taylor 2001, 9). Tulkintarepertuaarit ovat verraten eheitä merkityskokonaisuuksia ja subjektipositiot asemia, joihin tulkintarepertuaareissa puheen kohteena olevia voidaan asettaa. Subjektipositioilla voidaan tarkastella, millaisia rajoituksia tulkintarepertuaareilla on, sillä ne voivat mahdollistavaa vain tietynlaisia asemia. Myös subjektipositiot tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen ym. 2016, 34-36.)

Tulkintarepertuaareja tulkitessa tarkastellaan merkityssysteemejä. Merkityssysteemillä tarkoitetaan sitä, miten sanat ovat yhteydessä toisiinsa ja muodostavat merkityksensä tässä yhteydessä. Esimerkiksi “punainen” ja “violetti” eroavat kuuluvat värien merkityssysteemiin, ja saavat merkityksensä vasta suhteessa toisiinsa. (Jokinen ym. 2016, 21-23.) Sana saa siis merkityksensä vasta suhteessa merkityssysteemiinsä. Sama sana voi esiintyä useissa merkityssyste-

meissä merkiten eri asiaa. Kiusaamistekojen merkityssysteemiin voisivat naureskelu ja vähätely, kun taas ilon ilmaisun merkityssysteemiin voisivat kuulua naureskelu ja ilahtuminen. Merkityssysteemien hahmottaminen oli olennaista tulkitessani tulkintarepertuaareja.

Muita tutkimuksen merkittäviä diskurssianalyttisiä elementtejä olivat toiminnallisuuden tutkiminen, funktio ja ideologia. Jokinen ja muut (2016) painottavat, että diskurssianalyysia ei ole mahdollista tehdä ilman toiminnallisuuden tutkimista. Tulkintarepertuaareilla tuotetaan sosiaalista todellisuutta ja niitä käytetään tarkoituksellisesti, eli niillä on funktio. Yhtä tärkeää kuin tunnistaa tulkintarepertuaari on analysoida mihin sitä käytetään. Tulkintarepertuaareille on myös tyypillistä olla yhteydessä erilaisiin ideologioihin. Vaikka ne eivät heijasta todellisuutta, niiden voidaan nähdä heijastavan henkilön tulkintaa ja jopa taustalla vaikuttavaa ideologiaa. (Jokinen ym. 2016, 28, 37.)

3.5 Tutkijan positio ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkijan positio sekä sen reflektointi on diskurssianalyysille merkittävää. Jokisen ja muut (2016) toteavat, ettei asema tekstien tulkitsijana tee tutkijasta ulkopuolista arvioijaa, jolla olisi kyseenalaistamatonta auktoriteettia tekstin suhteen. Tulkintarepertuaarien havaitseminen ja esiin nostaminen perustuu vahvasti tutkijan tulkintaan, jolloin tutkijan tulee olla tästä tietoinen koko tutkimuksen ajan. (Jokinen ym. 2016, 307, 341.) Tiedostan hyvin vahvasti olleeni tutkimuksen ajan tulkitsijan positiossa.

Tuon esille myös sen, että aineiston keräysvaiheessa olen ollut itse luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistossa, eli olen tarkastellut puheessa tuotettua sosiaalista todellisuutta sekä tutkijan, mutta myös vertaisen asemasta. Pysin kuitenkin tutkimuksessa parhaani mukaan ottamaan tuntemiini tuntemaani yhteisöön etäisyyttä. Hain haastateltavia avoimella haulla tiedekunnan sähköpostilistan kautta. Tutkimukseeni osallistui opiskelijoita neljältä vuosikurssilta. Osan haastateltavista tunsin entuudestaan, osa oli minulle tuntemattomia. Arvioin, että vaikka tunsin osan haastateltavista, tämä ei ollut tutkimukselle haitallista. Koska kyseessä oli arka kiusaamisen aihe, tuttu tai vertaisasemassa tutkija on voinut olla turvallisempi valinta kuin tuntematon tutkija. Kuitenkin, vaikka kandidaatintutkielmassani analysoin kaikki haastateltavat, pro gradu -tutkielmassani rajasin alkuperäisen aineiston ulkopuolelle kaksi haastateltavaa, joiden kanssa koin olleeni henkilökohtaisesti läheisempi. Tällä tavoin pystyin kasvattamaan etäisyyttä aineistoon.

Myöskään diskurssianalyysin näkökulmasta vertaisuuden asetelma ei ole haitallinen. Tutkija voi analysoida kieltä emic- tai etic-tasolta, eli puhua kulttuurista käyttämällä kulttuurin käyttäjien termejä (emic) tai puhumalla yleisin termein, yleistämällä kielenkäyttö kaikkien ymmärtämälle tasolle (etic). Keskusteluanalyysin tutkimushaara painottaa, että keskustelussa kerätyssä aineistossa merkitys luodaan yhdessä osapuolten välillä. (Taylor 2001, 16.) Näen, että ollessani tutkimuksessa samaan aikaan tutkijan ja vertaisopiskelijan roolissa, olen todennäköisesti ollut ylläpitämässä kieltä sen emic-tasolla. Tästä näkökulmasta katsottuna roolini yhteisöön kuuluvana vertaisena on voinut parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Edley (2001, 198) taas kuvaa aineiston hyvän tuntemisen olevan diskurssianalyysille merkityksellistä. Tämän vuoksi esimerkiksi on edullista, että tutkija on ollut keräämässä aineistoa. Keräsin aineistoni ja analysoin sen pro gradu -tutkielmaani uudesta näkökulmasta, joten tunsin aineistoni todella hyvin. Olin tosin ensikertalainen diskurssianalyysin kanssa, ja Edley (2001, 198) myös mainitsee diskurssianalyttisen taidon kehittyvän ajan kanssa. Käytin kuitenkin tutkielman työstämiseen miltei puolitoista vuotta, ja vaikka käytinkin metodologia ensimmäistä kertaa, otin yhteyttä useampaan metodintuntijaan arvioidakseni alustavia diskursseja. Uskon, että nämä valinnat toivat metodinkäytölle luotettavuutta.

Tutkimukselle haitallisena voidaan nähdä, että aineisto on kerätty vuonna 2015, jos ajatellaan että tuorempi aineisto kertoisi juuri tämänhetkisestä tilanteesta enemmän. Ajattelen kuitenkin, että diskurssianalyysissä aineiston tunteminen on merkityksellistä ja tutun aineiston kanssa minulla oli paremmat mahdollisuudet päästä pintaa syvemmälle. Näen myös, että aineisto antoi loistavan leikkauksen eri vaiheissa olevien luokanopettajaopiskelijoiden puheeseen, mikä tekee aineistosta moninäkökulmaisen ja tukee luotettavuutta. Myös, jos aineiston tuoreutta käytettäisiin argumenttina vanhempaa materiaalia vastaan, mikä tahansa diskursiivinen tutkimus menettäisi merkityksensä ajan kuluessa. Tärkeää onkin suhteuttaa aineistosta tehtävät johtopäätökset kontekstiinsa. Diskurssianalyysissä ei myöskään kiinnitetä huomiota haastateltaviin vaan heidän puheeseensa. Kuvaamalla esimerkiksi sitä, että jokin tulkintarepertuaari tai subjektipositio rakentuu haastattelussa, en tarkoita että haastateltava välttämättä olisi tarkoittanut esittää tätä tulkintaa, vaan että tulkitsen tulkintarepertuaarin rakentuvan. Retorinen argumentaatio voi olla puhujille tiedostamatonta (Jokinen ym. 2016, 274). Onkin tärkeää ymmärtää, että tässä tutkimuksessa huomio ei ollut haastateltavissa yksilöinä, vaan käsittelin opiskelijoita geneerisinä puheentuottajina.

Olen myös pyrkinyt häivyttämään haastateltavien tunnistettavuutta häivyttämällä murreilmaisuja kuten mie tai mää, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyisi. Tällä olen pyrkinyt nostamaan tutkimuksen luotettavuutta. Diskurssianalyysissä tarkastellaan lausetta pidempää kokonaisuutta, sillä samojen sanojen merkityspotentiaali voi realisoitua vasta lause- ja kontekstiyhteydessä (Jokinen ym. 2016, 30). Tämän vuoksi usein keskusteluanalyysissä esiteltävät aineisto-otteet sisältävät pitkiä otteita dialogista. Olen kuitenkin pitänyt oman tutkielmani tekstiotteet lyhyinä, sillä näin olen välttynyt kuvailemasta liialti yksityiskohtaisia kuvauksia kiusaamisesta ja suojellut haastateltavien anonymiteettiä. Lisäksi aineistoni oli laaja, yhdeksän henkilön puheen kokoelma. Esittelemällä mieluummin otteita useista haastatteluista kuin harvemmista koen pystyneeni perustelemaan paremmin moninaisuudesta tekemiäni tulkintavalintoja.

3.6 Analyysin kuvaus

Kuvaan nyt analyysiprosessin mahdollisimman tarkasti, jotta teen analyysin etenemisestä läpinäkyvää ja tekemieni valintojen arvioinnista mahdollista. Käytin litterointiin ulkopuolista palveluntarjoajaa, joten aloitan analyysin kuvauksen siitä, kun sain litteroidun aineiston käsiini.

Ensin luin koko haastatteluaineiston tehden muistiinpanoja. Tämä käsitti yhdeksän teemahaastattelua sisältäen 202 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivinvälillä 1,5. Sitten, toteuttaen hermeneuttista tutkimuksen kehää, eli vaihtelemalla analyysinteon ja teorianluvun vuoroja (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 32), luin lisää metodikirjallisuutta ja keskustelin aineistosta kokeneempien metodinkäyttäjien kanssa. Tämän jälkeen päädyin rajaamaan aineiston vain niihin kohtiin, joissa keskusteltiin korkeakoulukiusaamisesta. Rajauksen ulkopuolelle jäivät teemahaastattelun kysymykset ryhmässä opiskelemisesta, opiskeluiden aloittamisesta, vertaisuudesta, tutoroiminnasta ja muutamat strukturoidut kysymykset liittyen opiskeluun. Teemahaastattelun runko on tutkielman lopussa (liite 1). Tein aineiston rajauksen kaksi kertaa varmistaakseni sen paikkansapitävyyden, eli rajaisinko tekstit samalla tavalla molemmilla kerroilla. Molemmat rajaukset olivat samanlaiset, eli jatkoin analyysia. Rajauksen jälkeen aineistoni suuruus oli 117 sivua.

Seurasin löyhästi Pynnösen ohjetta kriittisen diskurssianalyysin kolmivaiheisesta prosessista toteuttaen siitä kaksi ensimmäistä vaihetta (Pynnönen 2013, 31-33). Tein aineistolle ensin teoriaperustaisen aineiston sisällönanalyysin, eli kysyin aineistolta, mitä siinä sanotaan. Lajittelin

tämän pohjalta aineiston teemoittain, eli loin otsikoita ja sijoitin otteita aineistosta niiden alle. Teemaotsikoita tuli 26, ja aineisto-otteiden kanssa tämä analyysivaihe muodosti 80 sivua muistiinpanoja ja pohdintaa. Seuraavaksi kysyin aineistolta mitä-kysymyksen sijaan tulkiten ”miten” aineistossa puhutaan tietyistä teemoista. Tämän johdosta samankin teeman sisällä alkoi hahmottua erilaisia tapoja puhua asioista. Käsitin nämä hahmottelut alustavina diskursseina ja tein niistä uuden listan, johon keräsin yhteensä 15 alustavaa diskurssia.

Tässä kohtaa analyysia luin lisää diskurssianalyysillä tehtyjä tutkimuksia ja tutustuin enemmän tulkintarepertuaari-sanaa käyttäviin tutkimuksiin. Kokeilin, toimisiko tulkintarepertuaari-sana paremmin prosessissani. Näkemykseni mukaan ero diskurssin ja tulkintarepertuaarin välillä oli, että tulkintarepertuaari voi merkityksellistää jonkin yhden elementin tärkeäksi; esimerkiksi seksuaalisuus-keskustelussa seksin saaminen voisi merkityksellistyä eri tulkintarepertuaareissa muun muassa voittamiseksi, saavutukseksi tai kaivatuksi asiaksi (Taylor 2000, 18). Tunsin tässä vaiheessa aineistoni melko hyvin, joten kokeilin muodostaa aineistosta tulkintoja kiusaamisesta. Löysin 64 erilaista tapaa muotoilla jonkin asia merkitykselliseksi aineistossa, esimerkiksi toteamukset ”Kiusaaminen on lapsellista” tai ”Kiusaaminen on väkivaltaa”. Jätin tulkintaesimerkit syrjään, mutta otin käyttöön tulkintarepertuaari-sanana, koska se ilmensi itselleni tarkempaa näkökulmaa diskurssiin.

Palasin pohtimaan tutkimukseni tarkoitusta. Olin jo kandidaatintutkielmassani todennut, että kiusaamista joko koettiin, havaittiin tai ei havaittu. Lähdin tarkastelemaan, mikä tuotti kielellisesti tätä eroa. Parhaiten sain kiinni verbien, subjektien ja objektien eroista. Toisissa haastattelussa puhuttiin henkilöistä, jotka osoittivat tahallista aggressiota kiusatulle, kun taas toisissa haastattelussa puhuttiin marginaaliasemassa olevista henkilöistä, jotka olivat itse tuottaneet tilanteensa. Aloin ymmärtää, että esimerkiksi systemaattinen objektin valinta yhteydessä tietyn merkityssysteemin verbiin saattoi muodostaa eheää puhetapaa asiaan liittyen. Kun toiset puhuivat syrjityistä, toiset puhuivat syrjäytyneistä.

Tämän mielessä pitäen tarkastelin alustavia tulkintarepertuaarejani ja loin niille neljä alustavaa kategoriaa. Nimesin kategoriat ”kiusaamista rakentaviksi”, ”ambivalenteiksi”, ”kiusaamista torjuviksi” sekä ”korkeakoulukiusaamisen” tulkintarepertuaariksi. Viimeiseen sijoitin muut kuin pelkästään kiusaamisen ilmenemiseen liittyvät repertuaarit. Seuraavaksi luin ja analysoin aineiston uudestaan etsien näitä alustavia tulkintarepertuaareja aineistosta. Lukiessani aineistoa huomasin tarpeen vielä muutamille tulkintarepertuaareille, ja nostin niitä mukaan joko suoraan

tai yhdistämällä aiemmista analyyseista. Lukukerran lopuksi minulla oli listallani 21 tulkintarepertuaarin nimeä, joiden alle olin nostanut otteita aineistosta.

Tässä analyysin vaiheessa erot tulkintarepertuaarien välillä vahvistuivat. Tulkitsin, että joissain tulkintarepertuaarissa ei nähty ryhmä tai yksilöiden toimintaa kiusaamisena, ja mielestäni tämä näkyi tavassa käyttää kieltä. Tämän havainnon avulla ymmärsin, miten puhe ja sanasto vaihtelivat tulkintarepertuaarien kesken, mutta myös miten niitä käyttämällä voitiin tuottaa erilaisia todellisuuksia. Erotin nyt kerroksen, jota ei ollut suoraan luettavissa, vaan joka piti erottaa sanaston ja ilmaisujen sekä erityisesti funktion perusteella (Jokinen ym. 2016, 27-28). Testasin tulkintarepertuaareja kysyen, mitä niillä tuotettiin. Tällä kysymyksellä tein viimeisen erotuksen teeman ja tulkintarepertuaarin välillä.

Tämän pohjalta tein karsinnan 21:lle tulkintarepertuaarille ja nostin 10 mielestäni tärkeintä tulkintarepertuaaria lopullisiksi tuloksiksi. Lisäsin tulkintarepertuaareihin sanasto-kohdan, joka auttoi tuomaan näkyväksi perustelujani. Huomioitavaa on, että en löytänyt tätä muista lukemistani diskurssianalyyseistä, mutta loin ne helpottamaan sekä itseäni että pro gradu -tutkielman lukijaa. Vaikka diskurssilla tarkoitetaan lausetta laajempaa kokonaisuutta, esimerkiksi Pynnönen (2013, 32) ehdottaa diskurssianalyysin tekstuaalisessa tasossa tarkasteltavan sanoja, lauseita ja ilmaisuja. Sanasto onkin vain yhtenä perusteluna tulkintarepertuaarille. Myös useissa lukemissani analyyseissa, varsinkin tutkimusartikkeleissa, esiteltiin huomattavasti vähemmän tulkintarepertuaareja. Päädyin kuitenkin pitämään esillä useamman tulkintarepertuaarin, sillä halusin esitellä kokonaisen kuvan kiusaamispuheen kirjosta.

Analyysin lopuksi rakensin kategoriat uudestaan. Loin **kaksi pääkategoriaa**, *kiusaamisen* ja *korkeakoulukontekstin* kategoriat, sekä **neljä alakategoriaa**, eli *kiusaamista rakentavien, tahtaunutta puolustavien, opiskelijan kehitysvaiheen* sekä *korkeakoulukiusaamisen tunnistamisen* tulkintarepertuaarit. Nostin merkittävimmät tulkintarepertuaarit näihin alakategorioihin ja erottelin subjektipositiot omaan otsikkonsa alle. Näin tutkimukseni tulokseksi nousivat **kymmenen merkittävintä tulkintarepertuaaria** ja **seitsemän subjektipositiota**, joiden avulla korkeakoulukiusaamiskeskustelua voidaan tarkastella.

Olin tyytyväinen tuloksiini, mutta käyttäessäni diskurssianalyysia ensimmäistä kertaa, koin vielä epävarmuutta analyysini syvällisyyden suhteen. Etsiessäni englanniksi lisätietoa kiusaa-

misesta löysin kuitenkin Teräsahjon ja Salmivallin (2003) englanninkielisen artikkelin peruskoululaisten koulukiusaamispuheen diskurssianalyysistä. Ilahduin huomattavasti, että heidän neljä kiusaamisen kategoriaansa ja kahdeksan tulkintarepertuaariaan olivat yhteydessä omiin kiusaamispuheen tulkintoihini koululaisten eli eri kehitysvaiheen näkökulmasta. Yhtäläisyyksien ja erojen kautta sain varmuutta tuloksiini, ja pystyin viimeistelemään analyysini liittäen tuloksiin päivitettyä kiusaamisen teoriaa.

Esittelen seuraavassa luvussa analyysini tulokset.

4 Korkeakoulukiusaamispuheen tulkintarepertuaarit ja subjekti-positiot

Esittelen tässä luvussa aineistosta tulkitsemiä repertuaareita sekä niissä mahdollistuvat subjekti-positiot. Kuvion 1 mukaisesti jaan kymmenen tulkintarepertuaaria kahteen pääkategoriaan eli kiusaamiseen ja korkeakoulukontekstin pääkategoriaan. Subjekti-positiot rakentuvat aineistossa useammassa repertuaarissa, joten kokoon ne yhden kokonaisuuden alle.



Kuvio 1. Korkeakoulukiusaamispuheen tulkintarepertuaarit ja subjekti-positiot

Jaan kiusaamisen ja korkeakoulukontekstin tulkintarepertuaarit näihin kahteen pääkategoriaan, koska näkemykseni mukaan ne korostavat aineistossa ilmeneviä korkeakoulukiusaamispuheen

elementtejä. Tutkimukseen valitsemani tulkintarepertuaarit ja subjektipositiot ovat yhteydessä eri tavoin toisiinsa. Esimerkiksi kiusaamisen repertuaarien tulkintarepertuaarit edustavat samankaltaisuutta alakategoriensa sisällä, mutta alakategoriat taas ovat vastakkaiset toisiinsa nähden. Sen sijaan korkeakoulukontekstin repertuaarien alakategoriat ovat vastakkaisia alakategoriensa sisällä, mutta alakategoriat eivät ole välttämättä vastakkaisia suhteessa toisiinsa. Subjektipositiot taas ovat pareja uhri-kohde, kiusaaja-reagoija ja sivustaseuraaja-tarkkailija lukuun ottamatta etäistä auktoriteettia. Subjektipositioiparit edustavat vastakkaisuutta toisiinsa nähden.

Esittelen ensin kiusaamisen tulkintarepertuaarit, siirryn sen jälkeen korkeakoulukontekstin tulkintarepertuaareihin ja lopuksi esittelen subjektipositioita, jotka mahdollistuvat tulkintarepertuaareissa. Havainnollistan tekemiäni havaintoja taulukoin ja aineistolainauksin.

4.1 Kiusaamisen tulkintarepertuaarit

Tulkitsen aineistosta hahmottuvan viisi **kiusaamisen tulkintarepertuaaria**. Jaan nämä tulkintarepertuaarit kahteen kategoriaan, **kiusaamisen tuomitseviin ja tapahtunutta oikeuttaviin** tulkintarepertuaareihin. Perusteena käytän tulkintaani siitä, rakentavatko tulkintarepertuaarit opiskelijoiden kuvaamaa toimintaa kiusaamiseksi, vai pyritäänkö niissä torjumaan kiusaamisen määritelmää.



Kuvio 2. Kiusaamisen tulkintarepertuaarit

4.1.1 Kiusaamisen tuomitsevat tulkintarepertuaarit

Tulkitsen aineistosta hahmottuvan kaksi kiusaamisen tuomitsevaa tulkintarepertuaaria, **aggression tulkintarepertuaarin** ja **alhaisen statuksen tulkintarepertuaarin**. Näille tulkintarepertuaareille on yhteistä se, että niillä tuotetaan todellisuutta, jossa korkeakoulukiusaamista ilmenee, mutta jossa sitä ei kuvata hyväksyttävänä toimintana.

Aggression tulkintarepertuaari

Aggression tulkintarepertuaarissa ryhmässä havaittavaa tai yksilöön kohdistuvaa toimintaa kuvataan vahingontuottamista ilmaisevilla sanoilla, kuten naureskeleminen, nälviminen ja piikittely (kts. taulukko 1). Aggressiolla tarkoitetaan tutkimuskirjallisuudessa tahallista tai vahingoittavaa käytöstä (Helkama ym. 2020, 107). Tulkintarepertuaarissa ei käytetä sanaa aggressio, vaan tulkitsen sanoilla tarkoitettavan aggression ilmaisua ja vahingontuottamista. Aggression tulkintarepertuaarin sanasto on yhteydessä suomenkielisessä kiusaamistutkimuksessa käytettyihin kiusaamisen muotoihin (Salmivalli 2016, 10).

Taulukko 1. Aggression tulkintarepertuaari

Nimi	Sanasto
Aggression tulkintarepertuaari	kärjistää, sanallista ja psyykkistä, tökkimistä, supistaan, huokailaan, nihkeänä yhteistyöstä, nälvimistä, epäsuoraa ja suoraa kiusaamista, kyseenalaisten juttujen heittäminen, piikittelyä, naureskelivat, hirveää kuultavaa, raskasta

Aggression tulkintarepertuaaria on havaittavissa kuudessa haastattelussa. Tulkintani mukaan tulkintarepertuaaria käytetään rakentamaan kuvaa ryhmän tai sen jäsenten toiminnan luonteesta. Toiminta merkityksellistyy tulkintarepertuaarissa kiusaamiseksi esimerkiksi kiusaamis-sanaston avulla. Olennaiseksi tulkintarepertuaarissa muodostuu tulkintani mukaan sekä se, mitä on tehty, että miten on tehty. Siinä korostetaan satuttamista tai sattumista, kuten seuraavissa esimerkeissä on havaittavissa.

- - Ja sillee tosi, inhottavasti sillee tai ei se edes että tuohan oli aika neutraalisti ilmastu et siin oli joku semmone oikee sanakäänne joku tyylä että no etkö nyt tajuu tuolta kattoo. Siis joku tämmöne tosi et se oli tämmöst piikittelyä. (H8)

No siis oikeinhan se on niinku kunnon bitch-asenne, jos on päällensä, niin semmosilta tyypeiltä sieltä välillä tulee semmostaki läppää, että se kuuluu myös muihin penkkiriveihin mitä siellä supistaan ja huokaillaan ja puhutaan, että en tiedä onko se tarkoituskaan olla sellasta piilohöpinää vai onko se tarkoitus että tuo vähän kuulis, että oppis olemaan hiljaa.-- (H9)

Aggressiota ilmaisevia sanoja ilmenee myös muissa yhteyksissä, kuten alhaisen statuksen tulkintarepertuaarissa. Pelkkä aggressiosanaston käyttö ei siis tuota aggression tulkintarepertuaaria, vaan tulkintani mukaan siinä korostuu kiusaamistoiminnan kuvaaminen. Kiusaamistutkimuksen määrittelyn mukaan kiusaaminen onkin ryhmässä ilmaistavaa aggressiota (Sinkkonen ym. 2014, 154-155). On kuitenkin huomioitava, että tulkintarepertuaari ei ota huomioon kiusaamista sen koko määritelmän muodossa, vaan korostaa aggressiota. Salmivalli (2016) esimerkiksi toteaa, että kiusaamisessa tekojen muodolla ei ole väliä, vaan tärkeämpi elementti on tekojen systemaattisuus (Salmivalli 2016, 10). On mahdollista, että aggression osoittamista korostamalla tuodaan esiin myös valtaa käyttävä henkilö ja vallankäytön kohde. Näin tulkintarepertuaari voisi pitää sisällään myös vallan epätasapainon, toisen kiusaamisen pääelementeistä.

Alhaisen statuksen tulkintarepertuaari

Alhaisen statuksen tulkintarepertuaarin keskiössä ovat kiusatun tai torjutun ryhmäläisen ulkonäkö, ominaisuudet tai käyttäytyminen, jotka merkityksellistetään kiusaamisen syiksi. Henkilöä kuvataan sanoilla kuten yksinäisyys, ulkonäkö tai ärsyttävyys. Tulkitsen näillä sanoilla selitettävän yksilön asemaa ryhmässä eli statusta. Statusta ryhmässä voidaankin hankkia joko sopivalla aggressiivisuudella tai edullisilla tekijöillä, kuten ulkonäöllä tai prososiaalisella käyttäytymisellä (Helkama ym. 2020, 115-116). Tulkintarepertuaarin sanasto sisältää edullisten tekijöiden vastakohtia, kuten taulukossa 2 kuvataan.

Taulukko 2. Alhaisen statuksen tulkintarepertuaari

Nimi	Sanasto
Alhaisen statuksen tulkintarepertuaari	se oli vähä semmonen yksinäinen, henkilön ulkonäkö, tapa tehdä asioita, yksilön käytös, luonnollinen olemus, pukeutuminen, ei meikkaa, ei juurikaan kavereita, yksin, ärsyttävä, hiljainen, ei sano vastaan, se yrittää mutta, nielee, kestää

Alhaisen statuksen tulkintarepertuaaria käytetään tulkintani mukaan rakentamaan kiusatun voimattomuuden tai etäisyyden kuvausta suhteessa muihin ryhmäläisiin ja kiusaajiin. Sillä tuotetaan kiusaamisen syytä, vaikka samaan aikaan tuodaan ilmi, että niitä ei hyväksytä. Repertuaarissa ei käytetä sanaa status, vaan torjuttu asema käy ilmi osana kiusaamistilanteen tai henkilön kuvausta, kuten seuraavasta esimerkistä voidaan huomata.

- - meidän vuosikurssilla on esimerkiksi muutama opiskelija joilla on hyvin, sanotaanko että ei ollenkaan muodinmukainen pukeutumistyyli ja, en tiiä osittain ehkä siitä johtuvaa, ja sitte että jos persoonana ei kiinnitä siihen ulkoiseen olemukseen niin paljon huomiota että ei meikkaa eikä ehkä huolla itseänsä sillä lailla niin huolellisesti mitä muut, niin se aiheuttaa toisissa semmosta että, en halua olla hänen kanssaan tai muuta vastaavaa. - - (H5)

Tulkintani mukaan torjutun, erilaisen ja alisteisen henkilön kuvauksella rakennetaan kuvaa kiusaamisesta vallan epätasapainon näkökulmasta, eli siinä tuotetaan yksilö voimattomana muuttaa staattista asemaansa. Kuvauksilla kuten ”yrittää” luodaan kuvaa, jossa kiusatun on vaikea vaikuttaa muiden toimintaan. Tulkitsen, että tulkintarepertuaarilla voidaan myös osoittaa empatiaa uhria kohtaan huomioimalla hänet ja osoittamalla, että tekoja ei hyväksytä. Tulkintarepertuaaria esiintyy kahdeksassa haastattelussa, usein aggression tulkintarepertuaaria tukevana tulkintarepertuaarina. Merkillepantavaa on, että myös kiusaamista kokeneet perustelevat kiusaamista ja kuvaavat itseään lainaten tulkintarepertuaaria. Kiusaamista kokeneet eivät kuitenkaan kuvaa ulkonäöllisiä, vaan enemmän sosiaalisia tai persoonallisia ominaisuuksia kuten oman rauhan toivomista tai ärsyttävyyttä.

Ja sitte oon ehkä myös semmonen aika kilttiki että mulle on, helppo sanoa kaikennäköstä ja että en sano takasin. Ja en ehkä sitten näytäkään että nyt kolahti ja kovaa. Että se on en tiiä että onks se sitte niiden näkökulmasta että no tuo on tommonen heikko jota on helppo jallittaa vai onks se sitte nähty jotenki minut uhkana. En tiiä tosiaankaan tiiä et mistä se on vai onko se sitte ollu vaan ärsyttävä pärstäkerroin mikä on [naurahtaa] et eihän sitä voi tietää. (H8)

On tutkittu, että ryhmässä epäsuositussa asemassa oleva joutuu muita ryhmän jäseniä todennäköisemmin kiusaamisen kohteeksi (Salmivalli 2016, 19). Myös kiusaamisen kohteeksi joutuu useimmiten ominaisuuksiltaan erilainen henkilö (Sinkkonen ym. 2014, 155). Kuitenkaan pelkkä vallan epätasapaino tai henkilön marginaaliasema ryhmässä täytyä kiusaamisen määritelmää. Alhaisen statuksen tulkintarepertuaarissa tuotetaan kiusaamista kuvaamalla ensisijaisesti henkilön ominaisuuksia, sitten vasta tähän kohdistuvia toimia.

4.1.2 Tapahtunutta oikeuttavat tulkintarepertuaarit

Tulkitsen aineistossa hahmottuvan kolme tapahtunutta oikeuttavaa tulkintarepertuaaria, **ryhmäytymisen tulkintarepertuaarin, epäsovivan ryhmäläisen tulkintarepertuaarin** sekä **tiedostamattomuuden tulkintarepertuaarin**. Tulkitsen näille tulkintarepertuaareille yhteiseksi piirteeksi sen, että vaikka ryhmässä saattoi tapahtua jotain yksilölle epäedullista tai epämiellyttävää, kuvattua toimintaa ei rakennettu kiusaamiseksi. Tulkintarepertuaarit kuuluvat kiusaamisen tulkintarepertuaarien pääkategoriaan, sillä ne muodostuvat suhteessa kiusaamiskeskusteluun. Tulkintani mukaan tulkintarepertuaareja käytetään oikeuttamaan aiempaa toimintaa tai ryhmän nykytilannetta ja perustelemaan, miksi kyseessä ei ole tai ollut kiusaaminen.

Ryhmäytymisen tulkintarepertuaari

Ryhmäytymisen tulkintarepertuaarin keskiössä ovat yksilöt ryhmän jäseninä, heidän sosiaalisten suhteidensa kuvaaminen sekä merkityksen antaminen ryhmäytymiselle ilmiönä. Ryhmäytymisen tulkintarepertuaarissa rakennetaan todellisuutta, jossa ryhmän on luonnollista ryhmäytyä epätasaisesti, vaikka se olisi yksilöille harmillista. Varsinkin suurille ryhmille onkin tyypillistä jakautua osaryhmiin eli klikkiytyä (Pennington 2002, 71-73, 79-80) ja klikit ovat esimerkiksi nuorille tyypillisiä ikätoverisuhteiden muotoja (Nurmi ym. 2014, 173). On myös havaittu, että mitä suurempi ryhmän diversiteetti on, sitä todennäköisempää epätasainen ryhmäytyminen on (Moreland 2013, 15-16). Kuten taulukosta 3 voidaan havaita, tässä tulkintarepertuaarissa käytetään myös erilaisia toteamuksia, kuten ”ketään ei voi pakottaa hengaan toisten kanssa”, vahvistamaan todellisuuden tulkintaa.

Taulukko 3. Ryhmäytymisen tulkintarepertuaari

Nimi	Sanasto
Ryhmäytymisen tulkintarepertuaari	muodostuu niitä ryhmiä, ihmisiä jotka ei sovi muitten porukoihin, paljon erilaisia ihmisiä, sitten vain syrjäytyy, jättää huomiotta, ihmiset luontaisesti hakeutuu niitten omien kavereiden luo, ei voi pakottaa ketään hengaan toisten kanssa, jotku ihmiset vaan tykkää joistaki ihmisistä, niin se vaan on

Ryhmäytymisen tulkintarepertuaaria ilmenee kuudessa haastattelussa, ja tulkintani mukaan sitä voidaan käyttää torjumaan kiusaamisen esiintymisen tulkintaa käyttämällä erilaista sanastoa ja

välttämällä kiusaamismääritelmän elementtejä kuten aggressiivisuutta tai tahallisuutta. Tulkintarepertuaarissa kuvataan ryhmän toimintaa käyttäen passiivia kuten “muodostuu” tai joukkoa kuten “ihmiset”, eli toiminnalle ei rakenneta systemaattisuutta. Ryhmän toimintaa, joka toisessa tilanteessa voitaisiin kuvata esimerkiksi sanalla ”torjua”, kuvataan esimerkiksi ilmaisulla ”jättää huomiotta”. Tästä esimerkkinä ote H7:n haastatteluista.

T: Millasii synonyymeisä antaisit sille, sä sanoit että ulosjätö, jos se ei ois (kiusaamista)..

H7: Semmone huomioimattomuus, vähä ehkä semmonen ja, no en tiä huomioimattomuus semmone että jättää huomiotta.

Toisaalta tulkintarepertuaaria käytetään myös perustelemaan, miksi toiminta ei ole kiusaamista. Tulkitsen sanastossa korostuvan tahattomuuden, jossa yksilölle mahdollisesti epäedullinen tilanne argumentoidaan ryhmälle toimintaympäristönä tai ihmiselle lajina tyypilliseksi piirteeksi, kuten H2:n haastattelussa.

En usko että on semmosta varsinaista kieltoa en usko että ketään ei ole kielletty tulemasta. Mutta kuitenkin uskon että kyllä ihmiset toivoo että ketkä ihmiset tulee ja ketkä ei tule. Koska, jotku ihmiset on vaan siis jotku ihmiset vaan tykkää joistaki ihmisistä ja jotku ihmiset ei tykkää. Se vaan, se on vaan niin se vaan on. (H2)

Ryhmäytymisen tulkintarepertuaarissa tuotetaan tulkintani mukaan todellisuutta kahden periaatteen näkökulmasta. Toisaalta tulkintarepertuaarissa tunnistetaan ryhmän tilanne mahdollisesti epäedulliseksi tai kompleksiseksi joillekin yksilöille. Kuitenkin yksilöiden tilannetta kuvataan ryhmäytymisen ja sosiaalisten suhteiden sanastolla kiusaamisanaston sijaan. Tulkitsen, että tällä tavalla käyttää kieltä kiusaamiselle jätetään hyvin vähän mahdollisuuksia esiintyä, vaikka tutkimusten mukaan jäsenilleen pakollinen, melko pysyvä ryhmä on myös kiusaamiselle potentiaalinen ympäristö (Salmivalli 1999, 30-33). Tulkintarepertuaaria käyttämällä myös yksilön mahdollinen kiusaamisen kokemus voidaan sivuuttaa tai sen merkitystä vähentää. Koska yksittäisten opiskelijoiden epäedullinen asema ryhmässä tunnistetaan, tulkitsen, että tulkintarepertuaaria käyttämällä voidaan myös vähentää muiden opiskelijoiden vastuuta tilanteesta.

Epäsopivan ryhmäläisen tulkintarepertuaari

Epäsopivan ryhmäläisen repertuaarissa kuvataan ryhmän marginaaliasemassa olevan jäsenen toimintaa ja ominaisuuksia sekä ryhmän reagoimista tähän. Sanastossa korostuvat ryhmän jäsenen toiminnan kuvaukset, kuten “hän jättäytyi itse pois”, “ei ole sitä yhteistä juttua mistä

puhua” tai “ei osallistu mihinkään”, kuten taulukossa 4 kuvataan. Tulkintani mukaan jäsenen epäsopiva toiminta, kuten tunneilta pois oleminen tai epäaktiivisuus, merkityksellistyy ryhmän kannalta epäsopivaksi toiminnaksi ja ymmärrettäväksi syyksi ryhmän reagoinnille, kuten vältelylle. Tulkintarepertuaaria käyttämällä omaa tai ryhmän toimintaa voitiin oikeuttaa.

Taulukko 4. Epäsopivan ryhmäläisen tulkintarepertuaari

Nimi	Sanasto
Epäsopivan ryhmäläisen tulkintarepertuaari	jos ei ite ikään ku aktiivisesti solmi (ystävyyssuhteita), mutta kun se ei käy siellä (ryhmätunneilla), hän jättäytyi itse pois, ei ole sitä yhteistä juttua mistä puhua, se on poissa tunneilta tai ei osallistu mihinkään, ku se oli vähä semmonen yksinäinen, ujous, hiljainen, viettää aikaa yksin, ei halua tulla mukaan

Ryhmäytymisen tulkintarepertuaaria on havaittavissa viidessä haastattelussa. Repertuaarissa ei käytetä sanaa epäsopiva, vaan tulkitsen yksilön piirteiden kuvaamisella tarkoitettavan, että syy ryhmän reagoimiselle on enemmän yksilössä kuin ryhmässä. Tulkintarepertuaarissa ei myöskään käytetä kiusaamissanastoa kuvaamaan ryhmän toimintaa. Tulkintani mukaan tulkintarepertuaaria käytetään perustelemaan, miksi jonkun yksilön kohtelu ei ole kiusaamista, eli sillä rakennetaan todellisuutta, jossa kiusaamista ei esiinny. Tulkintarepertuaarissa ryhmän jäsenen toiminnan kritisointi ulottuu sekä ryhmän viralliseen että epäviralliseen toimintaan. Esimerkkeinä ovat otteet H6:n ja H7:n haastatteluista.

Nii ja siinäki tapauksessa oli ehkä nii että siihen vähän niin ku koko vuosikurssi osallistui, ja sitte se tämä kuka- lopuksi hän sitten jättäytyi pois - - ku oli pomputellut ryhmästä toiseen, hän ehkä itse enemmän jättäytyi pois että mä en nyt sitte oikein tiitä-, ku en ollu hänen kanssaan muuten ollenkaan tekemisissä että olisinko voinutkaan hirveesti tehdä mitään, sitten sen asian eteen. (H6)

H7: On joku yks henkilö ja sen kanssa ei vaa- ei mitenkää sillee että ei tuu toimeen kaikki tulee varmasti toimeen, mut se just että ei oo sitä yhteistä juttua mistää mistä puhua, että tykätään aiva eri asioista ja erilaiset mielenkiinnonkohteet.

T: Mitä sä luulet et minkä takii sä oot huomioinu tällasta?

H7: Se on ehkä kuitenkin semmosta näkyvää, silleen että just se luokassa sijottumine esimerkiksi siinä sen näkee sitte automaattisesti, ja sitte saattaa jossaki vaiheessa tulla että ku ymmärtää että okei no tuo ei oo vaikka mejän ryhmässä nyt hirveen ryhmäytyne, et se ei käy ikinä jos meillä on jotku juhlat tai näin niin se ei käy, tai jotaki muuta se ei tuu sinne ja sitte se on tunneilta poissa tai tämmöstä, tai ei osallistu mihinkää meidän vaikka WhatsApp-keskusteluu, et se ei itekään oikein yritä osallistua. Ehkä sellasee.

Tulkintani mukaan tulkintarepertuaarin avulla myös tuotetaan henkilön erilaisuutta suhteessa ryhmään. Painotus on todellisuudessa, jossa juuri yksilö on syyllinen ryhmän toimintaan. Kiusaamistutkimuksessa on havaittu tämänkaltaista siirtoa, jossa kiusaaja siirtää vastuuta kiusaamisesta uhrille (Hamarus 2006, 63-64).

Tiedostamattomuuden tulkintarepertuaari

Tiedostamattomuuden tulkintarepertuaarin keskiössä on tulkinta, jossa korkeakoulukiusaamista esiintyy, mutta jossa kiusaajat eivät joko ymmärrä tekojensa vaikutuksia tai voi itselleen mitään. Vaikka tulkintarepertuaarissa käytetään kiusaamissanastoa, tulkintani mukaan toimintaa ei rakenneta kiusaamiseksi juuri kiusaamismääritelmän tahallisuuteen vedoten. Sanasto koostuu kiusaajan reflektiokyvyn kuvauksesta, eli kuvauksessa käytetään sanoja kuten ajatella ja ymmärtää, kuten taulukosta 5 nähdään. Sanasto on haastattelusta toiseen todella yhtenäinen.

Taulukko 5. Tiedostamattomuuden tulkintarepertuaari

Nimi	Sanasto
Tiedostamattomuuden tulkintarepertuaari	porukan tyhmyys, ne ei ajattele, ne ei valitse kiusata, ne vain ajattelee samalla tavalla, he eivät kyseenalaista tekojaan, eivät tiedosta, että kiusaavat, ei hoksata ajatella, muiden huomioonottaminen hakusessa, ei ajattele mitä suustaan päästää

Repertuaaria esiintyy seitsemässä haastattelussa, ja sitä on eniten havaittavissa haastatteluiden loppupuolella. Tämä on merkittävä huomio, sillä repertuaaria käytetään kumoamaan mahdollisesti aiemmin puheessa rakennettua kiusaamisilmiötä. Myös tämän vuoksi repertuaari on sijoitettu tapahtunutta oikeuttavien repertuaarien kategoriaan. Tulkitsen repertuaarin käyttöön liittyvän empatiaa, eli että kiusaajaa halutaan ymmärtää. Kiusaaja rakentuu alistaiseksi vallitsevalle kulttuurille tai ajattelulle. Tämä on nähtävissä seuraavissa otteissa haastateltavilta H9 ja H2.

H9: Varmaan se on jonkinlaista ivaamista, tai ehkä vähättelyä.. Ku kiusaaminen on jotenkin vaikea sana. Nälvimistä.

T: Miks kiusaaminen on vaikea sana?

H9: No, ehkä kiusaaminen sanana tulee mieleen enemmän jatkuvaa, tai semmosta tiettyyn tyyppiin kohdistuvaa nälvimistä ja kiusaamista ja haukkumista ja tönimistä, mitä näitä nyt on. Mutta tää on ehkä semmosta porukan tyhmyyttä, et ne ei välttämättä valitse, että hei, vitsi tuolla on tyhmät mielipiteet, mutta ne vaan ajattelee niin samalla tavalla, mikä ei sitten toisten ajatusmaailmaan välttämättä sovi. En mä oikein tiedä.

H2: Varmasti, nämä kiusaajat ois luultavasti tosi yllättyneitä että eihän me olla kiusattu.

T: Minkä takia?

H2: Eivät he tiitä että se on kiusaamista. Se on vaan, semmosta, jotaki kulttuuriin liittyvää puhetta ollu. - -

Kiusaamisen on nähty olevan yhteydessä sosiaaliseen älykkyyteen (Salmivalli 2016, 32). Tulkintarepertuaarissa ei tuoteta mahdollisia kiusaajia välttämättä tyhminä, mutta mielestäni siinä kuvataan reflektiokyvyn puutetta. Tulkintani mukaan tulkintarepertuaarille ei esiinny vastakohtaa aineistossa, eli kuvausta tiedostavasta kiusaajasta ei rakennu.

4.2 Korkeakoulukontekstin tulkintarepertuaarit

Tulkitsen aineistossa hahmottuvan viisi **korkeakoulukontekstin tulkintarepertuaaria**, jotka liittyvät kiusaamisen lisäksi juuri opiskeluun korkeakoulussa. Jaan korkeakoulukontekstin tulkintarepertuaarit kahteen kategoriaan, eli **opiskelijan kehitysvaiheen** ja **korkeakoulukiusaamisen tunnistamisen** tulkintarepertuaareihin.



Kuvio 3. Korkeakoulukontekstin tulkintarepertuaarit

4.2.1 Opiskelijan kehitysvaiheen tulkintarepertuaarit

Tulkitsen aineistossa rakentuvan kaksi kehitysvaiheeseen liittyvää tulkintarepertuaaria, **aikuisten erilaisen kiusaamisen** tulkintarepertuaarin ja **kiusaamisen lapsellisuuden** tulkintarepertuaarin. Näillä tulkintarepertuaareilla tuotetaan tulkintani mukaan epävarmaa ja ristiriitaista todellisuutta siitä, voiko kiusaamista esiintyä aikuisten keskuudessa.

Aikuisten erilaisen kiusaamisen tulkintarepertuaari

Aikuisten erilaisen kiusaamisen tulkintarepertuaarissa ryhmän toimintaa rakennetaan epäsuorilla ja vahingontuottamista kuvaavilla sanoilla, kuten selän takana puhuminen ja vaivihkaista sekä lapsiin vertailevalla kielenkäytöllä (kts. taulukko 6). Tulkintarepertuaarissa neuvotellaan siitä, onko kiusaamista mahdollista esiintyä aikuisuudessa ja ovatko epäsuoran kiusaamisen muodot yhtä valideja kuin suorat. Tulkintarepertuaarissa ei välttämättä käytetä sanaa epäsuora, vaan tulkitsen tulkintarepertuaarissa yritettävän sanallistaa muita kuin suoria kiusaamisen muotoja. Aikuisten erilaisen kiusaamisen tulkintarepertuaaria ilmenee seitsemässä haastattelussa.

Taulukko 6. Aikuisten erilaisen kiusaamisen tulkintarepertuaari

Nimi	Sanasto
Aikuisten erilaisen kiusaamisen tulkintarepertuaari	se josta puhutaan ei ole paikalla, passiivista kiusaamista, selän takana puhumista, takanapäin jutut kulkee, arvostelu, enemmän piilossa, ei ole niin räikeää, sanallista ja psyykkistä, sivistyneempää, vaivihkaista, henkisellä tasolla, käyttäytymisellä osoitetaan, rivien välissä olevampaa, aikuisten kesken, ei niin kuin lapsilla, ei fyysistä

Kiusaamisen tutkimus toteaa kiusaamisen olevan sekä aikuisten että lasten ryhmäilmiö, jolla on yksilöä vahingoittavia epäsuoria ja suoria muotoja (Pyykönen 2017; Salmivalli 2016, 10). Tulkintani mukaan aikuisten erilaisten kiusaamisen tulkintarepertuaarissa kiusaaminen ei rakennu psykologisen määritelmänsä mukaiseksi, vaan on osittain vain lasten keskuudessa esiintyvä ilmiö. Kun aikuisten toimintaa tulkitaan kiusaamiseksi, sen painotetaan olevan erilaista kuin lapsilla. Tällä tavoin varsinkin epäsuorat kiusaamismuodot merkityksellistetään erilaisuudeksi. Opiskelijat tuotetaan aikuisina ja korkeakoulukiusaamista tuotetaan suhteessa koulukiusaamiseen, kuten seuraavista otteista voidaan huomata.

- - Et se kiusaaminen on jotenki vähä sivistyneempää [naurahtaa]. Ja sillee semmosta et siinä on et aina se jollain tavalla aikuisilla ihmisillä tuntuu olevan se tarve et jos ne nyt jollain tavalla nyt sattuu nälvimään niin sit se halutaan tehdä sosiaalisesti hyväksyttäväksi just vaikka sillee että no se oli vitsi tai joku muu semmone juttu. - - (H8)

(Lasten kiusaaminen) on semmosta sillä tavalla suurempaa useimmite että, sille kiusatulle sanotaan suoraa että ei me olla sinun kans. Mutta sitte aikuisten kesken sitä ei sanota suoraa vaa se pitää lukee rivien välistä ja se on semmosta, eri tavalla suoraa niin ku kuvasin siellä. (H1)

Tutkimusten mukaan kiusaaminen on yhtä lailla aikuisten aggression ilmaisu kuin lasten, mutta aikuisten aggression ilmaisu ja kiusaaminen on lasten kiusaamista hienovaraisempaa (Helkama ym. 2020, 116). Tulkiten, että tulkintarepertuaarissa tästä ei olla varmoja. Tuon esille, että tulkintarepertuaarin esiintyminen voi olla yhteydessä siihen, että yksi haastattelukysymyksistä käsitteli koulu- ja korkeakoulukiusaamisten eroa. Tulkintarepertuaaria kuitenkin esiintyy myös muualla kuin kyseisen kysymyksen yhteydessä. On mahdollista, että tulkintarepertuaaria käytetään merkityksellistämään kiusaamiseksi toimintaa, jolle ei välttämättä ole selkeää tai tuttua ilmaisuja, ja siksi kuvaukset sisältävät vertauskuvia sekä pitkiä, selittäviä kohtia. Tulkintarepertuaarin käyttö saattaa ilmentää aikuisten kiusaamisen vähäistä tunnettavuutta.

Kiusaamisen lapsellisuuden tulkintarepertuaari

Kiusaamisen lapsellisuuden tulkintarepertuaarissa kiusaaminen merkityksellistetään lapselliseksi ja pääasiallisesti lasten ryhmäilmiöksi. Kiusaamisen lapsellisuuden tulkintarepertuaarissa opiskelija rakentuu toisaalta aikuiseksi, mutta toisaalta koulutiensä lopussa olevaksi yksilöksi, ei-enää-lapseksi. Tulkintarepertuaarista voi tavoittaa ajatuksen, jossa opiskelijan tai aikuisen tulisi olla kehittynyt ohi kiusaamisen kokemisesta ja kiusaamistoimista. Tulkintarepertuaarissa joko paheksutaan kiusaamisen kaltaista käyttäytymistä tai kielletään sen esiintymisen mahdollisuus aikuisten keskuudessa, vedoten kiusaamisen kuuluvan vain lasten kehitysvaiheeseen. Sanastosta löytyy myös aikaan liittyviä sanoja kuten enää tai jo (kts. taulukko 7).

Taulukko 7. Kiusaamisen lapsellisuuden tulkintarepertuaari

Nimi	Sanasto
Kiusaamisen lapsellisuuden tulkintarepertuaari	en tiedä onko se aikuisempaa, ei varmaankaan enää täällä oo, niinku pienillä lapsilla, aitoa kiusaamista niinku ala-asteen pihalla, vaikka aikuisia ihmisiä ollaan niin silti ollaan pikkulapsia, ei ole aikuisen ihmisen käytöstä, meiän ikäisten pitäs osata jo ite asiat käsitellä

Kiusaamisen lapsellisuuden tulkintarepertuaaria on havaittavissa viidessä haastattelussa. Joissain haastatteluissa käytetään sanaa lapsellinen, mutta tulkiten myös kriittisen aikuisuuteen viittaavalla sanastolla tarkoitettavan epäsuorasti lapsellisuutta. Tulkintani mukaan myös osassa haastatteluissa ryhmän toimintaa kuvatessa kiusaaminen-sanaa yritetään välttää, ja esimerkiksi sanalla syrjintä luoda vakavammin otettavaa, aikuista ilmiötä. Seuraavissa otteissa kuvataan sekä lapsellistamista että kiusaamis-sanon välttämistä.

H3: No siis se ei enää tämänikäisellä en halua uskoa ja uskon ja luulen ja olen siinä uskossa että se ei ole enää niitä näähhää tolla on jokku tommost korvikset vähäkö oot ihan lapsellinen [pilkaavalla äänellä]. Et se ei ole enää semmosta sanallista suoraa mutta, oisko se enemmänki.. vähemmälle huomiolle jättämistä.

T: Jos puhutaan-

H3: Se ei ole en tiiä onko se kiusaamista vai onko se syrjintää vai, mitä se on.

-- Tuommosta tapahtuu tosi paljo, ja jos on vähänkään syrjäytyny ihminen tai semmonen joka kokee että on syrjitty, niin tuommost tilanteet voi olla tosi ikäviä. Vaikka ne muitten mielestä on ihan pieniä, ohimeneviä juttuja ja eihän nyt nuista tarvi ottaa, mutta, ei se minusta ole aikuisen käytöstä semmonen. (H5)

Tulkintani mukaan kiusaamisen lapsellisuuden tulkintarepertuaari saattaa tunnistaa kiusaamisen, mutta merkityksellistämällä kiusaamisen lapselliseksi se rakentaa korkeakoulukiusaamisesta vähemmän vakavaa ilmiötä kuin vaikkapa merkityksellistämällä ilmiön väkivallaksi. Ajattelen, että näin tulkintarepertuaarilla voidaan sekä tuottaa että torjua kiusaamisen ilmenemistä korkeakoulussa. Tulkintarepertuaarilla voidaan näkemykseni mukaan sekä ymmärtää kiusattuja ja puolustaa heitä toteamalla kiusaaminen lapselliseksi, tai mitätöidä kiusaamista kevan tulkintaa tilanteesta.

4.2.2 Korkeakoulukiusaamisen tunnistamisen tulkintarepertuaarit

Tulkitsen aineistossa hahmottuvan kolme korkeakoulukiusaamisen tunnistamiseen liittyvää repertuaaria, **subjektiivisuuden**, **kiusaamisteorian** ja **puuttumattomuuden** tulkintarepertuaarit. Tulkitsen, että näillä tulkintarepertuaareilla voidaan vaikuttaa korkeakoulukiusaamisen määrittelyyn ja sitä kautta sen tunnistamiseen.

Subjektiivisuuden tulkintarepertuaari

Subjektiivisuuden tulkintarepertuaarissa kiusaamista määrittäväksi tekijäksi merkityksellistyy kiusaamisen uhrin kokemus ja tulkinta tilanteesta. Kiusaamisen nykytutkimuksen mukaan kiusaamisen kokemus on subjektiivista ja uhrin tulkinta tilanteesta olennaista (Hamarus 2008, 15). Tulkintarepertuaarissa ei mainita sanaa subjektiivinen, vaan sanasto koostuu ilmaisuihin kuten ”en ole kysynyt tältä ihmiseltä itseltään” tai ”miten henkilö kokee sen asian”, kuten taulukosta 8 voidaan havaita. Myös vain-sanaa käytetään tulkintani mukaan vähentämään kertojan näkemyksen merkitystä.

Taulukko 8. Subjektiivisuuden tulkintarepertuaari

Nimi	Sanasto
Subjektiivisuuden tulkintarepertuaari	tää on vaan mun näkemys, tää saattaa olla ihan eri miten ihmiset sitte kokee sen, miten henkilö kokee sen asian, tulkinnanvarainen, en ole kysynyt tältä ihmiseltä itseltään, vain minun tulkintaa, henkilökohtaista, kuka määrittelee mitäkin kiusaamiseksi

Tulkintarepertuaaria on havaittavissa seitsemässä haastattelussa ja usein kiusaamiskertomuksen päätteeksi. Mielenkiintoista on, että repertuaari toimii ainakin hetkellisenä asennonvaihtajana haastatteluissa. Tulkintani mukaan sillä tuotetaan todellisuutta, jossa kiusaamista ei olekaan ulkopuolisen mahdollista määrittää. Suurin osa haastateltavista ei koe olevansa itse kiusaamisen uhri vaan kuvaa tilanteita muussa kiusaamisroolissa. Haastattelussa ollaan ensin voitu olla vahvastikin jotain mieltä, kunnes repertuaari keskeyttää haastateltavan rakentaman todellisuuden ja mahdollisti toisen. Seuraavat otteet kuvaavat hyvin samankaltaisina esiintyviä ilmaisuja haastatteluissa.

- - Kuitenki se kiusaamisen lähtökohtahan pitäis olla aina se että miten se, henkilö kokee sen asian. Että vaikka näkisinki jotain kiusaamista niin ei sitä välttämättä sitä kiusaamisen kokemusta ole sitte ollu ollenkaan olemassa. Että saatan olla ihan yhtä hyvin väärässä kaikesta mistä olen tässä puhunut mutta tää on vaan näkemys. (H2)

Seki tietysti vähä riippuu että kuka määrittelee mitäkin kiusaamiseksi, mutta näistä meidän omista ryhmistä, on yks sellanen tapaus mistä mä oon ite miettiny monta kertaa että mun mielest se täyttää kiusaamisen tunnusmerkit, mutta sitten tämä kiusattu henkilö ei välttämättä itse, kokisi sitä kiusaamiseksi jos sitä kysyittäis suoraan, koska jotenki se koko asia piiloutuu sellasen ison vitsin sisälle. (H6)

Tulkintani mukaan subjektiivisuuden tulkintarepertuaarilla saattaa olla myös retorinen funktio, jolla laajennettiin omaa näkökulmaa hetkellisesti, kuten H6:n otteessa. Subjektiivisuuden tulkintarepertuaari on muihin tulkintarepertuaareihin verrattuna erilainen tapa puhua kiusaamisesta, sillä siinä ei ole merkitystä ryhmän tai yksilön toiminnalla vaan uhrin kokemuksella. Tulkintarepertuaaria ilmenee erityisten sellaisten kertomusten jälkeen, jossa kiusaamista tai syrjimistä oltiin kuvailtu. Toisaalta sillä voidaan antaa tilaa ja kunnioitusta uhreille antamalla heidän päättää kokemuksestaan tai sen haitallisuudesta. On myös mahdollista, että tulkintarepertuaaria käyttämällä voidaan myös siirtää vastuuta kiusaamisesta kokijalle, jolloin esimerkiksi kertojan vastuu puuttua tilanteeseen vähenisi.

Kiusaamisteorian tulkintarepertuaari

Kiusaamisteorian tulkintarepertuaarissa yksilöön kohdistuvaa ryhmän toimintaa kuvataan kiusaamiseksi kiusaamistutkimuksen termein ja analyyttistä kieltä käyttäen. Sanastossa toistuvat sanat kuten valta, ryhmä ja häirintä, kuten taulukossa 9 kuvataan. Korkeakoulukiusaamista verrataan työpaikka- ja koulukiusaamiseen, ja kiusaamistilannetta tarkastellaan organisaation tai työsuojelulain näkökulmasta.

Taulukko 9. Kiusaamisteorian tulkintarepertuaari

Nimi	Sanasto
Kiusaamisteorian tulkintarepertuaari	seuraajina, tukijoina, negatiivista valtaa, työpaikkahäirintä, ryhmästä jättämisestä, systeemaattisuus, turvallinen opiskeluympäristö, velvollisuus puuttua, kiusattu ei osaa hakea oikeuksiaan, systemaattinen kiusaaminen, kiusaaminen eri muodoissa ja paikoissa

Kiusaamisteorian tulkintarepertuaaria esiintyy viidessä haastattelussa. Tulkintani mukaan kiusaamista käsitellään ryhmäilmiönä, jota on mahdollista esiintyä eri muodoissa eri-ikäisten, myös aikuisten, keskuudessa. Seuraavista otteista on havaittavissa, kuinka kiusaamisesta puhuttaessa huomio kiinnittyy ryhmän jäsenten rooleihin ja toimintaan.

- - Vaikka ryhädynamiikka ku on olemassa sellasia selviä johtajatyyppejä jotka liidaa sitä koko porukkaa, sitte myös samalla tavalla negatiivisessa mielessä että jos siellä on nimenomaan näitä tällasia, jotka on lapsena vaikka niitä kiusaajia siellä porukassa ni nehän on sellasia negatiivisia johtajia. - - (H6)

Ryhmä kiusaa yksilöä sillee, kaikki ei oo iha aktiivisesti matkassa et ne ei välttämättä kaikki puhu, mut ne sitte on siinä sillee saattaa naureskella matkassa ja on siinä eikä sano mitää sitte vastaan, et ne on siellä, seuraajina tai noita tukijoina tälle kiusaajalle. (H4)

Kiusaamisteorian tulkintarepertuaarilla tuotetaan kuvaa kiusaamisesta teoreettisesti hahmotettavana ilmiönä, joka voidaan tunnistaa ominaispiirteidensä avulla. Tulkintarepertuaarissa ei viitata kiusaamisteoriaan sanana, mutta tulkitsen sen käytöllä tuotettavan asiantuntijamaista, teoriaan tai lakituntemukseen nojaavaa kuvaa haastateltavasta. Näin tulkintarepertuaaria käyttämällä voidaan vahvistaa kiusaamiskuvausta muusta kuin omasta kokemuksen näkökulmasta. Tulkintarepertuaaria käytetään aineistossa tulkintani mukaan suurimmaksi osaksi rakentamaan

kuvaa kiusaamisen esiintymisestä. Sillä voidaan kuitenkin myös kumota jonkin toiminnan nimeäminen korkeakoulukiusaamiseksi vetoamalla siihen, ettei toiminta täyttänyt kiusaamisen määritelmää.

Puuttumattomuuden tulkintarepertuaari

Puuttumattomuuden tulkintarepertuaarissa kiusaamista korkeakouluilmionä kuvataan näkökulmasta, jossa sitä ilmenee, mutta se ei rakennu olennaiseksi, koska siihen ei puututa tai voida puuttua organisaation toimesta. Tulkintarepertuaari ei kuvaa Lapin yliopiston omaa ohjeistusta, sillä kiusaamistapauksissa ohjeistetaan ottamaan yhteyttä häirintäyhdyshenkilöön (Lapin yliopisto 2022). Tulkintarepertuaaria on havaittavissa melkein kaikissa haastatteluissa, kahdeksassa yhdeksästä. Kuten taulukosta 10 voidaan havaita, sanasto on painottunutta kielteisesti, eli se keskittyy yliopiston toimien kuvaamiseen negaation kautta.

Taulukko 10. Puuttumattomuuden tulkintarepertuaari

Nimi	Sanasto
Puuttumattomuuden tulkintarepertuaari	aikuisiän kiusaamiseen puuttuminen on hankalampaa, ei ole odotuksia että yliopiston puolelta kukaan puuttuis asiaan, ei olis merkitystä, en tiedä mitä vois tehdä, ei ole puututtu, en tiedä miten menee, meidän opettajat ei puutu

Tulkintani mukaan tulkintarepertuaarissa korkeakoulukiusaamista merkityksellistetään epäolennaiseksi ilmiöksi kuvaamalla joko menneitä kokemuksia kiusaamiseen puuttumattomuudesta tai oletuksia siitä, ettei kiusaamiseen puututtaisi. Myös tärkeänä elementtinä rakennetaan kuvaa siitä, kuinka kiusaaminen on opiskelijoiden henkilökohtainen tai sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluva haaste, joka se epävirallisuudessaan ei kuulu yliopiston hoidettavaksi. Tämä näkyy seuraavissa H9:n ja H6:n otteissa.

En mä usko että sillä olis mitään merkitystä. Ei täällä sillä lailla, kuitenkin aikuisia ihmisiä on kaikki, niin ei täällä puututa sillä lailla ihmisten kotielämään tai muutenkaan näihin sosiaalsiin suhteisiin mitä täällä on. - - (H9)

Nii, ehkä nyt ku rupesin miettimään ehkä jonneki tonne YTHS:lle vois mennä hakemaan jotain keskusteluapua, sellasta itselle henkistä tukea mutta mulla ei oo mitään odotuksia että täältä yliopiston puolelta kukaan puuttuis siihen asiaan, jos se ei oikeesti oo niin räikeetä että puhutaan vaikka väkivallasta jollon vois jo ottaa poliisinkin asiaan mukaan. (H6)

Tulkintani mukaan puuttumattomuuden tulkintarepertuaarissa ei oteta niinkään kantaa siihen, onko kiusaamisen esiintyminen mahdollista, vaan siinä luodaan kuvaa sen tärkeydestä. Tulkintarepertuaari rakentaa kuvaa opiskelijan kahdesta erillisestä maailmasta; opiskelijoiden sosiaalisesta ympäristöstä, johon riidat tai jännitteet kuuluvat, sekä akateemisesta ympäristöstä, jossa yksilöiden tietotaito karttuu. Opiskelijat ovat repertuaarissa aikuisia, mutta peruskoulu- ja työpaikkakontekstin ja niihin kuuluvien turvallisuusmekanismien ulkopuolella. Pyykönen (2017) kuitenkin huomauttaa, että kiusaamistilanteiden ratkaisu ei ole työpaikallakaan yksinkertaista, vaikka niihin onkin kehitetty varhaisen puuttumisen malleja. Kiusaamistilanteet työpaikalla eivät aina täytä juridisesti häirinnän määritelmää, vaikka ne tuottaisivat haittaa kiusaamisen kohteena olevalle. Ei ole myöskään yksiselitteistä, voiko työajan ulkopuolella tapahtuva häirintä olla syynä esimerkiksi irtisanomiselle. (Pyykönen 2017.)

4.3 Korkeakoulukiusaamisen subjektipositiot

Tulkintarepertuaarit mahdollistavat useiden subjektipositioiden rakentumisen. Kuten tulkintarepertuaarien kohdalla, olen koonnut tuloksiin vain tutkimuksen kannalta merkittävimmät subjektipositiot. Kuvailen positioita, joissa henkilö asemoitui tulkintani mukaan **uhriksi**, **kiusajaksi** ja **sivustaseuraajaksi** tai vastakkaiseksi ei-kiusaamisteoreettiseksi tekijäksi, kuten **kohteeksi**, **reagoijaksi** ja **tarkkailijaksi**. Olen pyrkinyt nimeämään subjektipositiot sekä kiusaamistermein että mahdollisimman neutraaleiksi vastakkaisuuksien korostamiseksi (kts. kuvio 4). Lisäksi keskustelen **etäisen auktoriteetin** subjektipositioista.



Kuvio 4. Korkeakoulukiusaamisen subjektipositiot

Uhrin ja kohteen subjektipositiot

Tulkitsen tulkintarepertuaareissa mahdollistuvan kaksi subjektipositioita, jotka liittyvät ryhmän toiminnan kohteisiin, eli uhrin ja kohteen subjektipositiot. Nämä esiintyvät tulkintani mukaan varsinkin kiusaamisen tulkintarepertuaareissa.

Uhrin subjektipositio rakentuu etenkin alhaisen statuksen ja aggression tulkintarepertuaarissa. Toiminnan kohde kuvataan tulkintani mukaan kiusaamisen uhrina, jonka on vaikea vaikuttaa asemaansa. Tätä kuvaa tuotetaan kuvaamalla uhrin ominaisuuksia, resursseja ja toimintaa. Myös uhriin kohdistuva toiminta, kuten aggression osoitus, rakennetaan kiusaamiseksi tai epä-sopivaksi. Rakentamalla uhrin subjektipositiota voidaan tulkintani mukaan osoittaa empatiaa objektille. Uhrin positio näkyy hyvin seuraavassa H4:n otteessa.

Se on just semmosta että, mä sanon sitä pojaksi koska se on vielä tosi nuoren olonen, se on kyllä että hän on täällä mutta se on pari vuotta mua nuorempi. Hän yrittää olla tosi ilonen ja tämmönen näin ja sitte yrittää vaikka, onki aika paljo pois se yrittää päästä siitä silleen positiivisella ja tiedostaa sen ite tosiaa että hän on paljo pois, ja se yrittää laskee siitä leikkiä kans mutta, nää muut sitte aika lailla vetää sitä vielä oikein kärjistää sitä ja on sillee että, joo joo tarttet lomaa ku oot ollu jo kaks päivää koulussa. (H4)

Kohteen subjektipositio sen sijaan rakentuu esimerkiksi epäsojivan ryhmäläisen tulkintarepertuaarissa korostamalla kohteen toimintaa, johon muut ymmärrettävästi reagoivat. Myös ryhmäytymisen tulkintarepertuaarissa yksilö, joka jää luonnollisen ja ei-aggressiivisen ryhmäytymisen jälkeen epäedulliseen asemaan, on tulkintani mukaan pikemminkin kohde kuin uhri. Kohteen subjektipositio on puhujalle hyödyllinen, jos hän haluaa välttää kiusaamiseksi kuvaamista sellaisen ryhmän toiminnan, jonka osana hän on itse ollut. Tästä esimerkkinä ote H7:n haastattelusta.

Mä ehkä en osaa aatella et täällä ois semmosta kiusaamista, semmosta mitää ehkä sillee ainakaa fyysistä tai tämmöstä tai semmosta haukkumista tai mitään tämmöstä, mut ehkä semmonen ulos jättäminen vois olla semmonen mikä täällä tapahtuu. Mutta välillä tuntuu että se ei välttämättä oo semmosta kiusaamista, vaan se on sitä vaa että okei mä en ehkä tuu ton ihmisen kaa nii hyvin juttuu tai meil ei oo yhteisiä kiinnostuksenkohteita, ni ei sitte hakeudu siihen seuraan et hakeutuu ennemmin niitten seuraan kenen kans tulee paremmin ehkä juttuu. Mut ei kuitenkaa mitenkää nyt ehkä tietoisesti välttelekää että voi ihan hyvin tehdä vaikka ryhmätyöt yhdessä ja näin, mutta ei kuitenkaa sillee valitsis ensimmäisenä pariksi, mut siitä voi taas sitte tulla semmone et se ei ehkä oo tarkoituksenmukaista kiusaamista, mut jolleki vaa voi olla et se ei meinaa löytää sitte niitä, ni se voi kokee sitte että häntä kiusataan tai sitä mä.. (H7)

Tulkitsen, että yksi tapa rakentaa yksilö kohteen sijaan uhriksi on käyttää kiusaamissanastoa ja -tulkintaa merkityksellistämään ryhmän toimintaa. Näin tulkinta kiusaamisesta määrittää subjektiposition rakentumista. Voidaankin nähdä, että uhrin subjektipositio on merkittävä kiusaamista rakentavissa tulkintarepertuaareissa, kun taas kohteen subjektipositio on olennainen tapahtumaa oikeuttavissa tulkintarepertuaareissa. Tulkitsen myös, että subjektipositioita erottava tekijä voi olla syyllisyys. Uhrin subjektipositiossa korostuu esimerkiksi yksilön syyttömyys suhteessa häneen kohdistuvaan kiusaamiseen verrattuna kohteen subjektipositioon.

Kiusaajan ja reagoijan subjektipositiot

Tulkitsen kiusaamisen tulkintarepertuaareissa mahdollistuvan myös kaksi subjektipositiota, jotka liittyvät ryhmän toiminnan tekijöihin, eli kiusaajan ja reagoijan subjektipositiot. Tulkitsen niiden rakentuvan samalla tavoin kuin olevan uhrin ja kohteen subjektipositiot, eli syyllisyysaspektin ja kiusaamissanaston avulla.

Kiusaajan subjektipositio rakentuu tulkintani mukaan haastateltavan kuvatessa kiusaamistilannetta ja uhriin kohdistuvaa toimintaa etenkin aggression ja alhaisen statuksen tulkintarepertuaareissa. Uhrin ja kiusaajan subjektipositiot ovat yhteydessä toisiinsa, sillä tuottaessa uhrin subjektipositiota voidaan tuottaa usein myös kiusaajan subjektipositiota. Uhrin subjektipositio voidaan kuitenkin muodostaa myös ilman kiusaajan subjektipositiota. Kuten uhrin subjektipositiossa, kiusaajan subjektipositiota rakennetaan tulkintani mukaan kiusaamissanastolla, kuten seuraavassa H4:n otteessa.

Joo on siis sanottu se ei ollu nyt sillon paikalla, tää poika mutta keskustelivat sillon ne muut siitä, ja mä sillon siihen sanoin että, ei tää nyt oo iha oikei ku te kiusaatte mä sanoin sen ihan sillon että ku te kiusaatte tätä poikaa, siinä sanoin sen nimen ja tällä tavalla ni ne sano sillon just tämä kaikkein eniten äänessä ehkä oleva tyttö, että no niin me tehäänki, mutta ku se ei käy siellä. (H4)

Reagoijan subjektipositio taas rakentuu tulkintani mukaan varsinkin ryhmäytymisen ja epäso-pivan ryhmäläisen tulkintarepertuaarissa. Reagoijan subjektipositio rakentuu kuvaamalla todellisuutta, jossa ryhmä tai sen yksilöt eivät ole proaktiivisia aggression tuottajia, vaan ennemmin reaktiivisia puolustajia tai neutraaleja reagoijia. Esimerkiksi jos kyseessä on epätasainen ryh-

mäytyminen, ei yksilön torjuminen ole ryhmän syytä. Kyseessä on ennemmin ryhmän luonnollinen reaktio epäsovivaan yksilöön tai harmillinen sattuma. Tästä esimerkkinä seuraava H9:n ote.

- - Siis eihän se nyt oon mikään salaisuus että joillakin tyypeillä täällä ei oo niinkö min-käänlaista kontaktia muihin opiskelijoihin, mutta ei sille kukaan oo mitään tehnyt, enkä mä tiedä mitä sille vois tehdä, koska periaatteessa et sä voi pakottaa ketään hengaamaan toisten kanssa, varsinkaan näin aikuisten ihmisten joukossa. (H9)

Kiusaajan ja reagoijan subjektipositiot rakentuvat varsinkin kiusaamisen kategorian tulkintareper-tuaareissa. Huomioitavaa on, että kiusaajan subjektipositiota mahdollistetaan tulkintareper-tuaareissa, mutta tulkintani mukaan sen luomiseen ei keskitytä yhtä paljon kuin uhrin subjekti-position kuvaamiseen. Sen sijaan reagoijan subjektipositiota tuotetaan jonkin verran. Tämä voi kertoa siitä, että reagoijan subjektipositiota on mahdollisesti helpompi tuottaa, jos henkilö kuva-aa olleensa osana toimintaa tai ei näe toiminnan olleen kiusaamista.

Tarkkailijan ja sivustaseuraajan subjektipositiot

Tulkitsen, että arvioimalla ja kuvaamalla kiusaamisen ilmenemistä korkeakouluryhmissä kai-kissa haastatteluissa mahdollistetaan tarkkailijan ja sivustaseuraajan subjektipositioita. Subjek-tipositioita tarkastellessa voidaan tutkia, edustavatko ne normaaliutta vai tuotetaanko niillä esi-merkiksi toiseutta (Jokinen ym. 2016, 69-70). Haastateltavien kiusaamiskertomuksissa tarkkai-lijan ja sivustaseuraajan subjektipositiot eroavat edellisistä uhrin, kohteen, kiusaajan ja reagoi-jan subjektipositioista siinä, että ne eivät ole muille annettuja tai toiseuttavia, vaan ne ovat haas-tateltavien itselleen mahdollistamia positioita.

Tarkkailijan subjektipositio on positio, johon tulkintani mukaan mahdollistuu haastateltaville läpi aineiston tiedostaen tai tiedostamatta, sillä he kertovat ryhmänsä tapahtumista arvioijan näkökulmasta. Tarkkailijan positio muodostuu kuvatessa ryhmän toimintaa etäältä. Haastatel-tava saattaa esimerkiksi kuvata toimintaa, nimetä sen kiusaamiseksi, kuvata tiedostavansa kiu-saamisen ja erottavansa itsensä siitä kyseenalaistamisen kautta. Tämä on nähtävillä seuraavasta H2:n otteesta.

T: Miten sä oot törmänny tähän ilmiöön?

H2: Kuuntelemalla ihmisiä. Ja hieman, kyseenalastamalla asioita ja, semmosella yleisellä observoinnilla.

Sivustaseuraajan subjektipositio taas rakentuu tulkintani mukaan haastateltavan tiedostamatta kiusaamiskuvauksissa. Ajattelenkin, että subjektipositio mahdollistuu ilman, että haastateltava sitä tarkoituksellisesti mahdollistaa. Haastateltavan kuvatessa epäsuoria kiusaamistilanteita hän voi esimerkiksi mainita, että kiusaamista tuotettiin hänen läsnäollessaan, mutta ei tuo esiin rooliaan tai kuvaa esimerkiksi puolustaneensa kiusattua. Kiusaaja tarvitsee sivustaseuraajia tuottaakseen kiusaamista, sillä kiusaaminen ei toimi ilman yleisöä (Salmivalli 2014, 286-287). Esimerkiksi H8:n otteessa selän takana puhumisesta tiedetään, mutta sitä ei selitetä.

- - Ja musta tosta nytte tuli vielä, mieleen et semmosta passiivista kiusaamista semmosta meillä varmasti on myös aika paljon että tiian, et varsinki ko on noita massaluentoja ja sit siellä on joku aina vuoskurssilla joku pari tyyppiä jotka sitte kyllä tekee tikusta asiaa niin ne on kyllä sit semmosia että niistä saatetaan selän takaa, puhua. Mutta ettei päin naamaa kukaan mitään, sano mutta että takanapäin kyllä jutut kulkee. (H8)

Tulkitsen, että tarkkailijan subjektipositiota tuotetaan enemmän ja tarkoituksellisemmin kuin sivustaseuraajan subjektipositiota. Ajattelen, että tämä voi olla yhteydessä myös siihen, että aineistossa ei painotu kiusaamisen kuvaaminen ryhmäilmiönä. Haastateltavat eivät tulkintani mukaan kuvaa olevansa osana tapahtumia, vaikkakin kiusaamiskertomuksissa puhutaan kiusaamisen tapahtuvan haastateltavan pienryhmän yhteisissä, virallisissa ja epävirallisissa hetkissä. Tulkitsen, että tämä voi tarkoittaa epäsuorasti sitä, että haastateltava ei ole kokenut olevansa merkityksellinen osa tilannetta.

Osassa aggression tulkintarepertuaarin kertomuksissa voidaan nähdä myös puolustajan position rakentumista, kun haastateltava kuvaa konfrontoineensa kiusaajia. Myös sillä, että haastateltava raportoi kiusaamisesta haastattelussa, voidaan nähdä rakentuvan puolustajan positio itse haastattelutilanteessa. Puolustajan positio ei kuitenkaan nouse keskiöön tai ole selkeä, sillä toisissa puolustuskertomuksissa kuva haastateltavasta tilanteesta rakentuu merkityksettömäksi tilanteen muuttumiselle tai voimattomaksi suhteessa kiusaajan asenteiden muuttumiseen. Tuon puolustajan subjektiposition esille, mutta sen ristiriitaisuuden vuoksi en nosta sitä tuloksiin.

Etäisen auktoriteetin subjektipositio

Puuttumattomuuden tulkintarepertuaarissa yliopisto eli mahdollisesti organisaatio, hallinto ja opetushenkilökunta asetetaan tulkintani mukaan *etäisen auktoriteetin subjektipositioon*. Etäisyyttä rakennetaan kuvaamalla kiusaamista opiskelijoiden omana ongelmana, josta etäiselle

“yliopistolle” ei kannattanut kertoa. Tällä kannattavuudella taas epäsuorasti tulkintani mukaan luodaan kuvaa yliopistosta auktoriteettina. Tästä esimerkkinä ote H4:n haastattelusta.

T: Kenelle kiusaamisesta vois yliopistolla kertoa?

H4: Mä en oikein tiä yliopistolla et kenelle vois kertoa mahdollisesti että, semmonen paikka minne mä- on YTHS ois mahdollisesti mutta, yliopistolla jotenki olettaa ehkä kaikkien ihmisten olevan aikuisia semmosia et se on vähä semmonen, vaikea. Että emmä oikein tiä että täällä ketä vois alkaa lähestyy muuta ku niitä sitte, että jos ittee kiusattais sillee oikein ni YTHS ois varmaan se mille lähtis.

Toisissa kuvauksissa kiusaamisesta saatettaisiin kertoa, jos se yltyisi väkivallaksi, eli siitä tulisi rikos. Voidaan ajatella, että asetelmassa opiskelijat ovat alisteisia jonkun muun, kuten yliopiston tai yhteiskunnan kiusaamisilmiön validoimiselle. Toisaalta voidaan ajatella, että opiskelijat itse eivät näe kiusaamista rikoksena tai esimerkiksi terveydelle vaarallisena ilmiönä, joten he eivät itse validoi kiusaamista. Nähdäkseni yliopistoa ei mahdollisteta puolustajan subjektipositioon, vaan ainoa organisatorinen toimija, jolle mahdollistetaan auttaminen, on opiskelijoiden terveystalvelut.

Seuraavassa luvussa esittelen tulosten pohjalta muodostamani johtopäätökset.

5 Johtopäätökset

Tässä luvussa nostan esiin johtopäätöksiä tutkimukseni tuloksista. Kuvaan, miten tulkitseni tulkintarepertuaarien ja niiden mahdollistamien subjektipositioiden käyttö voi vaikuttaa korkeakoulukiusaamispuheeseen.

5.1 Kiusaamisen tulkinnat voivat vaikuttaa ristiriitaisuuteen puheessa

Yksi tutkimukseni lähtökohdista oli ristiriitainen puhe korkeakoulukiusaamisen esiintymisestä. Samoista tilanteista puhuttaessa tai saman haastattelun sisällä kiusaamista toisaalta nähtiin, toisaalta ei nähty esiintyvän. Tutkimukseni perusteella päättelen, että tukeutumalla erilaisiin tulkintarepertuaareja on mahdollista tuottaa erilaista ja ristiriitaistakin puhetta korkeakoulukiusaamisesta. Varsinkin kiusaamisen pääkategorian tulkintarepertuaarit eroavat toisistaan, sillä niihin sisältyy erilainen tulkinta kiusaamisen esiintymisestä. Päättelenkin, että ainakin käyttämällä kiusaamisen pääkategorian tulkintarepertuaareja voitiin tuottaa toisiinsa nähden ristiriitaisia tulkintoja kiusaamisesta.

Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tulkintarepertuaarit eivät heijasta todellisuutta, vaan niissä rakennetaan sitä (Jokinen ym. 2016, 21-22). Kiusaamisen tulkintaa voitiin rakentaa eri sanastoja käyttämällä ja kiusaamismääritelmän eri osia painottamalla. Esimerkiksi aggression ja ryhmäytymisen tulkintarepertuaareissa käytettiin erilaisia tekemistä kuvaavia verbejä kuvaamaan ryhmässä tapahtunutta toimintaa, näiden vahvistaen tulkintarepertuaarin tulkintaa kiusaamisen esiintymisestä. Alhaisen statuksen ja epäsovivan ryhmäläisen tulkintarepertuaareissa taas käytettiin osittain samanlaista sanastoa, mutta niillä luotiin erilaista tulkintaa ryhmän jäsenestä merkityksellistämällä yksilön ominaisuudet joko hyväksytyiksi tai ei-hyväksytyiksi kiusaamisen syyksi.

Huomioitavaa on, että tulkintarepertuaareja käyttämällä myös kuva korkeakoulukiusaamisen esiintymisestä saattoi muodostua ristiriitaiseksi yhden haastattelun sisällä. Esimerkiksi haastateltava, joka muuten puhui kiusaamisen esiintymisestä aggression tulkintarepertuaaria käyttäen, saattoi käyttää ryhmäytymisen tulkintarepertuaaria pohtiakseen, oliko kiusaaminen sittenkään mahdollista. Myös käyttämällä subjektiivisuuden, tiedostamattomuuden ja puuttumattomuuden

tulkintarepertuaareja voitiin tuottaa todellisuutta, jossa kiusaamista ilmeni, mutta sillä ei ollut merkitystä.

Jokinen ja muut kuvaavat diskurssianalyysissä olevan tärkeää ymmärtää myös diskurssien välisiä yhteyksiä (Jokinen ym. 2016, 63-69). Loin kiusaamisen tulkintarepertuaarien pääkategorian sekä sen alakategoriat hahmottamaan yhteyksiä tulkintarepertuaarien välillä. Ajattelen, että ne tuovat hyvin myös esiin asennonvaihtoja tekstissä. Jos henkilö halusi muuttaa kiusaamisen tulkintaa, eli aluksi kuvata kuinka kiusaamista esiintyi ja sitten kertoa kuitenkin tilanteesta, joka ei hänen mukaansa ollut kiusaamista, hän saattoi vaihtaa tulkintani mukaan kiusaamisen alakategoriaa.

5.2 Subjektipositiota voivat rakentaa todellisuuden tulkinta ja empatia

Aineistossa muodostuivat selkeimmin havaittavat kiusaamisen subjektipositiot kiusaamisen pääkategorian tulkintarepertuaareissa. Näitä subjektipositiota olivat uhrin, kohteen, kiusaajan ja reagoijan subjektipositiot. Tulkintani mukaan kiusaamisen subjektipositioiden tarvittiin tulkinta kiusaamisesta, syyllisyydestä ja henkilön statuksesta. Näen myös mahdolliseksi, että esimerkiksi uhrin ja reagoijan subjektipositiota mahdollistamalla voitiin osoittaa empatiaa.

Subjektiposition muodostamiseksi tarvittiin mielestäni tulkinta kiusaamisen esiintymisestä. Esimerkiksi kuvaamalla ryhmän marginaaliasemassa olevaa henkilöä alhaisen statuksen tulkintarepertuaarilla voitiin tuottaa uhrin subjektipositiota, kun taas kuvaamalla samaa henkilöä epäsopevan ryhmäläisen tulkintarepertuaarissa tuotettiin ryhmäilmiön kohteen kuvausta. Aktiivinen tekijä, kiusaamisanaston mukainen verbi ja aggression kohteena oleva objekti, kuten esimerkissä ”he nälvivät häntä” rakensivat kuvaa kiusaamistilanteesta. Sen sijaan passiivinen tekijä, ryhmäytymissanaston mukainen verbi ja toiminnan kohde, kuten ”häntä ei vain huomioida” häivyttivät tulkintani mukaan kiusaamistulkintaa.

Syyllisyyttä tuotti mielestäni tulkintarepertuaarin tulkinta vallan väärinkäytöstä. Ajattelen myös, että samalla kun tätä syyllisyyttä tai syyttömyyttä tuotiin esiin, voitiin puheessa osoittaa tai olla osoittamatta empatiaa. Uhrin ja kohteen subjektipositiot ovat hyvä esimerkki tästä. Tapautunutta oikeuttavissa tulkintarepertuaareissa marginaaliasemassa oleva ryhmäläinen huomioidiin, mutta tälle ei tulkintani mukaan osoitettu empatiaa. Sen sijaan hänen piirteensä merki-

tyksellistettiin luonnolliseksi syyksi muille ryhmäläisille toimia torjuvasti, jolloin ryhmä ei tulkintarepertuaarin todellisuudessa toiminut väärin. Uhrin subjektipositiota taas tuotettiin alhaisen statuksen tulkintarepertuaarissa korostamalla tämän voimattomuutta aggression osoittajiin. Näin uhri muodostui, jos ei syyttömäksi, ainakin epäreiluin resurssein varustetuksi henkilöksi, jolloin vallankäyttö tätä kohtaan ei ollut reilua.

Tiedostamattomuuden tulkintarepertuaari taas edustaa mielestäni hyvin sitä, miten haastateltava saattoi tulkintarepertuaaria käyttämällä mahdollistaa yllättäviäkin subjektipositiota. Tiedostamattomuuden tulkintarepertuaarissa käytettiin jopa sanaa kiusaaja, kun puhuttiin kiusaamistilanteen tekijästä, mutta tulkintani mukaan tulkintarepertuaarissa kiusaajalle mahdollistui pikemminkin reagoijan kuin kiusaajan subjektipositiota, varsinkin verrattuna aggression tulkintarepertuaarin mainitsemiin kiusaajiin. Tässä näen merkitykselliseksi muodostuvan juurikin syyttömyyden. Tulkitsen, että tiedostamattomuuden tulkintarepertuaarissa kiusaajan ei koettu ymmärtävän tekojaan, jolloin hän ei ollut syyllinen tekoihinsa, ja näin hänestä ei muodostunut todellista kiusaajaa tilanteessa. Olikin vaikeampi päätellä, mihin kiusaamisen lopputulokseen tulkintarepertuaarien käyttäjä päätyy, jos peräkkäin olivat empaattiset kuvaukset sekä uhrista että kiusaajasta.

Toisaalta tulkintarepertuaarien vertailun perusteella on mielestäni mahdollista, että henkilö rakentuu puheessa useammin kiusaamisen kohteeksi, jos tällä on alhaista statusta aiheuttavia ulkoisia, sosiaalisia tai käytöksellisiä ominaisuuksia, ja toisaalta vain jos häntä ei pidetä vastuullisena häneen kohdistuvasta toiminnasta. Näin tulkinta statuksesta vaikutti subjektipositiioon. Mielestäni mahdollista, että tulkintarepertuaarissa rakennettiin uhriksi ryhmässä syrjäytynyt henkilö, jolla ei ole valta-asemaa ryhmässä, vaikka häntä ei aktiivisesti syrjittäisi tai häneen ei kohdistuisi tarkoituksellista vallankäyttöä. Tuore tutkimus tukee tätä ajatusta. Marucci ja muut (2021) totesivat luokanopettajien arvioihin luokassa esiintyvistä kiusaamistilanteen rooleista vaikuttavan erityisesti oppilaan status sekä sosioekonominen tausta. Tämä saattoi aiheuttaa sen, että henkilö arvioitiin kiusaamisen kohteeksi statuksen perusteella, vaikka tähän ei kohdistunut tahallista kiusaamista ryhmän taholta. (Marucci ym. 2021, 187.)

5.3 Puuttuvia huomioita liittyen aikuisuuteen, muotoihin ja toiseuttamiseen

Kiusaamisen kokemuksia on kansainvälisesti todettu esiintyvän korkeakoulussa (Lund & Ross 2017, 348-349). Aineiston korkeakoulukontekstin tulkintarepertuaareja kuitenkin yhdisti se,

että kiusaamisen ilmiön esiintyvyydestä, muodosta tai merkityksestä korkeakoulussa tai muualla kuin lasten keskuudessa ei oltu varmoja. Myös ainoastaan kiusaamisteorian tulkintarepertuaarissa tuotettiin todellisuutta, jossa korkeakoulukiusaamista määriteltiin vedoten kiusaamisen psykologiseen määritelmään, ei kehitysvaiheeseen tai arkitietoon. Tulkitsen, että tulkintarepertuaareista jäivät puuttumaan kiusaamistutkimuksen tekemät huomiot liittyen aikuisuuteen, kiusaamisen muotoihin, ryhmämuotoisuuteen ja toiseuttamiseen liittyen.

Kuten tutkimuskirjallisuudessa todetaan, kiusaamis-sana liitetään usein lapsuuteen tai kiusoiteluun (Denmark ym. 2008, 27; Lund & Ross 2017, 348; Salmivalli 2016, 9). Tämä piti paikkansa myös osassa tulkintarepertuaareja. Vaikka joissain tulkintarepertuaareissa oli tulkittavissa myös todellisuutta, jossa kiusaamista esiintyi opiskelijoiden keskuudessa, aineistoa leimasi ristiriitaisuus kiusaamisen esiintymisestä ja muodoista aikuisten keskuudessa. Koulukiusaamisesta poikkeavat elementit, kuten erilaisiksi mielletyt kiusaamisen teot, aikuisuuden kehitysvaihe, aikuinen uhri tai korkeakouluympäristö, aiheuttivat tulkintani mukaan epävarmuutta kiusaamisen ilmiöstä ja sen tunnistamisesta korkeakoulussa. Ajattelen esimerkiksi subjektiivisuuden tulkintarepertuaarin muodostuneen pääosin siksi, että kyseessä oli aikuinen kiusaamisen kokija, sillä uhrille rakennettiin täysi valta ylittää haastateltavan tulkinta kiusaamisesta. Lasten kohdalla ulkopuolinen arviointi olisi mahdollisesti ollut validimpaa.

Myös epäsuora aggressio merkityksellistyi erilaisuudeksi aineistossa. Tulkitsen aineistossa esiintyneen tarpeen perustella muu kuin fyysinen toiminta kiusaamiseksi. Aggressiotutkimusten mukaan poikien kiusaaminen on fyysistä ja verbaalista, kun taas tyttöjen on todettu käyttävän enemmän epäsuoria aggression ilmaisun muotoja (Helkama ym. 2020, 115; Lagerspetz ym. 1989, 23-24; Vaillancourt 2005, 158). On mahdollista, että varmaksi kiusaamiseksi merkityksellistyivät poikien fyysiset ja suorat aggression ilmaisun muodot. Tämä taas tulkintani mukaan voi tarkoittaa, että henkistä ja epäsuoraa toimintaa ei välttämättä tunnisteta kiusaamiseksi, vaikka se täyttäisi kiusaamisen määritelmän.

Myös tulkitsen, että korkeakoulukiusaamista ei käsitetty aineistossa ensisijaisesti ryhmäilmiönä, jossa sivustaseuraaja olisi merkittävä osa kiusaamistilannetta. Tätä ilmentää mielestäni tarkkailijan subjektiposition tarkoituksellisempi mahdollistaminen. Kiusaamista tuomittiin varsinkin aggression ja alhaisen statuksen tulkintarepertuaareissa, ja haastateltavat kuvaavat myös puolustaneensa kiusattua. Kuitenkaan tulkintarepertuaareissa sivustaseuraajan rooli ei noussut

tärkeäksi kiusaamistilanteen osapuoleksi, vaan niissä keskityttiin enemmän kiusaaja-kiusattusuhteen kuvaamiseen.

Tulkitsen myös, että sekä uhrin että kohteen subjektipositiot tuotettiin uusintavan toiseuttamisen avulla. Toiseuttamisen on kiusaamisen tutkimuksessa todettu luovan kiusatulle tämän roolia ryhmässä (Hamarus 2008, 27-30). Tätä ei nähdäkseni kyseenalaistettu, vaan uhrin ja kohteen marginaaliasema kuvattiin todellisuutena. Uhrin ja kohteen ominaisuuksia tuotetaan tulkintani mukaan erilaisuutena, ei esimerkiksi sosiaalisen kompetenssin puutteena. Myöskään kiusatulle maineen luomista tai sen ylläpitämistä ei nähty kiusaamisen keinona. On mahdollista ajatella, että marginaaliasemassa olevan henkilön status oli niin normalisoitunut, että haastateltavat eivät nähneet mahdollisena kyseenalaistaa tämän asemaa. Yhteisöllisestä näkökulmasta katsottuna yksilön ominaisuudet tai käyttäytyminen eivät kuitenkaan ole olemukseltaan vääriä, vaan niitä ei arvosteta yhteisössä (Hamarus 2008, 27-28).

5.4 Kielenkäytöllä voidaan siirtää vastuuta korkeakoulukiusaamisesta

Tulkitsen, että tulkintarepertuaareissa ja subjektipositioissa voitiin hahmottaa erilaisia vastuun rakentumisia ja siirtoja. Esimerkiksi subjektiivisuuden tulkintarepertuaarissa vastuu kiusaamisen tunnistamisesta saatettiin siirtää kiusaamisen kokijalle vedoten siihen, että kiusaamista ei voinut vahvistaa kukaan muu kuin mahdollinen uhri. Toisaalta on mahdollista, että myös puuttumattomuuden tulkintarepertuaarissa vastuu kiusaamisen kestämisestä rakentui kiusaamisen kokijalle. Siinä kiusaaminen näytti rakentuvan opiskelijoiden henkilökohtaiseksi ongelmaksi, josta ei voinut tai kannattanut kertoa yliopistolla oleville vastuuhenkilöille.

Toisaalta on mahdollista, että asettamalla yliopisto etäisen auktoriteetin subjektipositioon, joka ei validoinut kiusaamista, yliopisto asetettiin epäsuorasti vastuuseen kiusaamisen ilmenemisestä. Esimerkiksi rakentamalla yliopisto etäisen auktoriteetin asemaan voitiin tuottaa todellisuutta, jossa opiskelija ei voi muuttaa auktoriteetin ohjaamaa ympäristöä ja näin oli alisteisessa asemassa yliopiston toimille. Tämä tehtiin tulkintani mukaan kuitenkin todennäköisesti tiedostamatta, ja etäisen auktoriteetin subjektipositio esiintyi vahvimmillaan vain puuttumattomuuden tulkintarepertuaarissa. Huomio on mielestäni yhteydessä siihen, miten tulkintarepertuaareissa korkeakoulukiusaamista ei tuotettu ensisijaisesti ryhmäilmiönä, jossa esimerkiksi sivustaseuraajat tai kaikki vertaiset olisivat vastuussa kiusaamisesta.

Näen myös mahdolliseksi, että tuottamalla uhrin positiossa olevaa henkilöä kiusaamisen uhrin subjektipositioon voitiin helpottaa kollektiivisen syyllisyyden kokemusta. Helkaman ja muiden (2020) mukaan kollektiivisella syyllisyydellä tarkoitetaan samaistumisen kautta heränneitä epämiellyttäviä tunteita, jos omaksi koetun ryhmä huomataan tuottavan muille vahinkoa. Syyllisyyden tunteita pyritään lievittämään tai niistä pyritään pääsemään eroon esimerkiksi kieltämällä tapahtunut, syyttämällä uhria itseään tai ryhmästä poikkeavia yksilöitä voidaan vastuuttaa tapahtuneesta. (Helkama ym. 2020, 104-105.) Kiusaavia vertaisia vastuutettiin kiusaamisesta esimerkiksi aggression ja alhaisen statuksen tulkintarepertuaareissa. Toisaalta kohteen subjektipositioilla voitiin syyttää ja vastuuttaa marginaaliasemassa olevaa yksilöä etenkin epäsojivan ryhmäläisen tulkintarepertuaarissa.

On myös mahdollista, että tulkintarepertuaarit kuvasivat henkilön ideologista suhtautumista vastuuseen. Esimerkiksi ryhmäytymisen tulkintarepertuaareissa vastuu yksilön asemasta ryhmässä ei rakentunut tulkintani mukaan ryhmälle vaan marginaaliasemassa olevalle ryhmän jäsenelle. Yksinäisyys tai syrjäytyminen nähtiin yksilölle epämiellyttävinä tilanteina, mutta samalla todettiin olevan mahdollista, että ryhmäytyminen päättyy epätasaiseen tulokseen. Lainauksessa ”jotku ihmiset vaan tykkää joistaki ihmisistä ja jotku ihmiset ei tykkää” oli mielestäni havaittavissa individualistista oikeutta päättää siitä, kenen kanssa aikaansa viettää. Tällainen on hyvin erilainen näkökulma kuin vaikkapa solidaarinen, ryhmää vastuuttava ideologia, jossa ryhmä nähtäisiin vastuussa jokaisen jäsenen hyvinvoinnista tai tasaisesta ryhmäytymisestä.

6 Pohdinta

Pohdin tässä luvussa tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä sekä keskustelen tutkimuksen merkityksestä korkeakoulukiusaamisen tutkimukselle. Arvioin myös kriittisesti tutkimusta ja sen luotettavuutta sekä kuvailen, mikä merkitys diskursiivisessa tutkimuksessa on tutkijan otteella ja positiolla. Lopuksi kuvailen tutkimuksesta nousseita huomioita opiskelijoiden hyvinvointiin ja korkeakoulukiusaamisen interventioihin liittyen sekä ehdotan jatkotutkimusideoita.

6.1 Diskurssianalyysi korkeakoulukiusaamisen tutkimusmetodina

Korkeakoulukiusaamisen tutkimus on kansainvälisesti nuorta ja keskittynyt kiusaamisen kokemuksen, esiintyvyyden, kiusaamistapojen sekä kiusaamisen vaikutusten selvittämiseen. Tässä tutkimuksessa tarkastelin opiskelijoiden ristiriitaista puhetta korkeakoulukiusaamisesta diskurssianalyysin keinoin, ja tuotin osaltani katsauksen korkeakoulu- ja varhaisaikuisten kiusaamistutkimukseen uudesta näkökulmasta. Teräsahjo ja Salmivalli tekivät vuonna 2003 diskurssianalyttisen tutkimuksen koulukiusaamisesta peruskoululaisten keskuudessa. He totesivat kiusaamistutkimuksessa silloin vallinneen pitkään määrällisen tutkimuksen paradigman, ja halusivat diskurssianalyysillä tuottaa yleistettävyydetutkimusten sijaan laadullista, ilmiön olemusta syventävää tietoa. (Teräsahjo & Salmivalli 2003, 134-135.) Yhdyn heidän näkemyksiinsä ja totean, että määrällisen tutkimuksen sijaan diskurssianalyysilläni olen voinut syventää ymmärrystä korkeakoulukiusaamisen ilmiöstä. Verrattuna heidän tutkimukseensa omani tuotti sekä osin samankaltaisia että uuteen viittaavaa tietoa kiusaamisesta juuri korkeakoulun näkökulmasta.

Tutkimusten lähtöasetelmat olivat erilaiset, sillä Teräsahjo ja Salmivalli keräsivät aineiston luokista, joissa kiusaamista tiedettiin ilmenevän, kun taas itse keräsin aineistoon pohtivaa puhetta kiusaamisen mahdollisesta ilmenemisestä. Tämän voidaan nähdä vaikuttaneen tuloksiin. Kuitenkin Teräsahjon ja Salmivallin häirinnän diskurssin kahdeksasta tulkintarepertuaarista osa on yhteydessä omiin korkeakoulukiusaamispuheen tulkintarepertuaareihini, varsinkin kiusaamisen pääkategoriassa. Teräsahjo ja Salmivalli totesivat omassa tutkimuksessaan tahallisen vahingontuottamisen kategorian sisältävän häirinnän ja empatian tulkintarepertuaarit, harmitto-

muuden kategorian sisältävän vähättelyn, ulkoistamisen ja uhrin tarkoitusten tulkintarepertuaarit, oikeutuksen kategorian sisältävän oudon opiskelijan ja kiusaamisen ansaitsemisen tulkintarepertuaarit sekä tyttöjen puheen kategorian sisältävän tyttöjen puheen tulkintarepertuaarin (Teräsahjo & Salmivalli 2003, 140-141). Näen yhteyden omiin kiusaamisen kategorian aggression, alhaisen statuksen, ryhmäytymisen ja epäsovivan ryhmäläisen tulkintarepertuaareihini muodostuvan Teräsahjon ja Salmivallin häirinnän, empatian, vähättelyn, oudon opiskelijan ja kiusaamisen ansaitsemisen tulkintarepertuaareissa. Ajattelenkin, että tunnistamani tulkintarepertuaarit olivat kiusaamispuheelle mahdollisesti tyypillisiä tulkintarepertuaareja, joilla voitiin nostaa esiin, oikeuttaa tai mitätöidä kiusaamista.

Sen sijaan tutkimukseni korkeakoulukontekstin kategorian tulkintarepertuaarit näyttäisivät olevan yhteydessä laajempaan yhteiskunnalliseen tulkintaan, jossa kiusaaminen sanana merkityksellistetään vain lasten keskuudessa tapahtuvaksi ilmiöksi. Tutkimukseni nosti esiin, kuinka opiskelijoiden puheessa juurikin opiskelijan aikuisuuden kehitysvaihe ja kiusaamisen painottuminen sen epäsuoriin muotoihin on yhteydessä ilmiön ilmenemisen epävarmaan ja ristiriitaiseen kuvaukseen. Voi olla, että tulos liittyy nimenomaan nuoruuden ja aikuisuuden nivelvaiheeseen, josta tiedetään vähän (Lund & Ross 2017, 349) tai tulos voi tulla esiin niissä aikuisyhteisöissä, joissa kiusaamisen tutkimuksesta ja määritelmästä ei olla varmoja. Huomioin, että tutkimukseni kohdistuu vuonna 2015 kerättyyn aineistoon, ja tällä hetkellä luokanopettajaopiskelijoilta kerätty aineisto voisi tuottaa erilaista korkeakoulukiusaamisen puhetta. Tutkimukseni kuitenkin tuottaa tietoa siitä, miten korkeakoulukiusaamisesta on mahdollista puhua.

6.2 Tulosten merkittävyys korkeakoulukiusaamisen ymmärtämiselle

Tutkiessani kielenkäyttöä korkeakoulukiusaamispuheessa minulle selkeni, kuinka kiusaamismääritelmän osia painottamalla, niitä torjumalla sekä kiusaamisanaston erilaisella käytöllä voitiin tuottaa toisistaan eroavia tulkintoja korkeakoulukiusaamisen esiintyvyydestä. Tämä on mielestäni olennainen tulos korkeakoulukiusaamisen ristiriitaiseen puheeseen liittyen. Sen lisäksi, että tulkintarepertuaareilla voidaan luoda kuvaa kiusaamisesta tai torjua sitä, näen merkitykselliseksi huomioida esiin nousseet epävarmuuden, syyllisyyden ja vastuun elementit. Toitan tosin, että aineistossa ilmennyt ristiriitaisuus ja epävarmuus voivat olla yhteydessä siihen, etten tutkinut todettuja kiusaamistapauksia, vaan osa kiusaamiskertomuksista liittyi vierestä tulkittuihin kokemuksiin.

Tulkintani mukaan korkeakoulukiusaaminen ei myöskään rakentunut ensisijaisesti ryhmäilmiöksi, vaan se painottui kiusaaja-kiusattu-suhteen kuvailuun. Ajattelen, että tämä voi olla yhteydessä korkeakoulukiusaamisen tutkimuksen nuoruuteen tai esimerkiksi korkeakouluinterventtioiden vähyyteen. Korkeakoulukiusaamisen tutkimuksissa mainitaan useimmiten vain kiusaamisen kokijan ja kiusaajan roolit, ja vaikka se käsitetään ryhmäilmiönä, sivustaseuraajien roolia ei ole painotettu (mm. Sinkkonen ym. 2014, 153-155; Pörhölä ym. 2019, 735). Sivustaseuraajien vastuu ja jopa valta kiusaamisen esiintymiseen liittyen ei myöskään korostunut aineistossa. Myös erilaisen, eli haastateltavien kiusaamiskäsityksestä poikkeavan, epäsuoran kiusaamisen tunnistaminen oli epävarmaa. Näen, että tällä tuloksella voi olla merkitystä sen ymmärtämiselle, miten ja milloin kiusaamista tunnistetaan ja siihen puututaan vertaisten kesken. Hamarus (2008) mukaan vertaisten kiusaamisen määrittelyllä on merkitystä ilmiön vähenemiseen (Hamarus 2008, 27-30).

Toisaalta ymmärrän, miksi opiskelijat eivät välttämättä koe tai haluaisi kokea vastuuta kiusaamisesta sivustaseuraajan asemasta. Opiskeluaika on investointi tulevaisuuteen, ja puuttumalla jonkun toisen kiusaamiseen voidaan riskeerata itselle epämieluisampi asema ryhmässä. Ajattelen myös, että yliopiston vastuuttamisella voidaan nähdä yhteys palvelukulttuuriin tai tuen tarpeeseen. Palvelukulttuurilla tarkoitan asetelmaa, jossa yliopisto on työ- tai koulupaikan sijaan palveluntarjoaja, jolta asiakas voi vaatia tarpeisiinsa sopivaa palvelua, kuten kiusaamiseen puuttumista. Voi myös olla, että puhe heijasti opiskelijan käsitystä omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Jos yksilö ei näe mahdolliseksi puuttua omaan tai toisen kiusaamiseen, muodostuu yliopiston tuki tärkeäksi. Näenkin olennaiseksi tunnistaa sekä organisaation että sen jäsenten yhteiset vastuut ja mahdollisuudet kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja työskentelyssä turvallisen opiskeluympäristön eteen.

Tutkimukseni tuo esille myös todella kriittisen opiskelijahyvinvointiin liittyvän huomion. Uurin ja kohteen subjektipositioon asetetut henkilöt edustivat usein ryhmän marginaaliasemassa olevia yksilöitä. Tulkintani mukaan yksilöiden erilaisuutta ei kuitenkaan kyseenalaistettu, vaan tulkintarepertuaareja käyttämällä toiseuttamista uusinnettiin puheessa. Vaikka kuvatuissa piirteissä oli usein viittauksia sosiaalisen kompetenssin puutteeseen tai reaktiivisen aggression ilmaisuun, torjutun ryhmäläisen ominaisuudet ja käyttäytymiset merkityksellistyivät erilaisuudeksi ja epäsopevuudeksi tulkintarepertuaareissa. On olennaista pohtia tilanteen haastavuutta torjutun henkilön näkökulmasta. Jos maine, sosiaalinen rooli ja asema ryhmässä ovat kyseen-

alaistamattoman pysyviä, opiskelusta voi tulla epämiellyttävää ja vaatia taukoa, uudessa ryhmässä aloittamista tai jopa opiskelusta luopumista. Tämä voi pidempää opiskeluaikaa sekä aiheuttaa henkilölle psykososiaalisia ja jopa taloudellisia haasteita.

Haluan esittää myös kaksi tärkeää pohdintaa aineistosta. Ensiksikin osa epäsuorista kiusaamisen muodoista, kuten pahanpuhumisen, kuvattiin tapahtuvan epävirallisissa tapahtumissa, kuten ryhmän illanistujaisissa. Tätä elementtiä ei painotettu aineistossa, mutta tulkitseen sen voineen merkitä, miten myös epävirallinen ympäristö muodostuu korkeakoulukiusaamiselle potentiaalisiksi ympäristöksi. Epävirallisissa tilanteissa tehdyt toimet, kuten opiskelijavertaisen väheksyminen, voivat siten olla merkityksellisiä myös virallisissa ympäristöissä. On totta, että työpaikallakaan ei ole yksiselitteistä, lasketaanko virallisen työajan ulkopuolella tapahtuva häirintä työpaikan vastuun piiriin. Mielestäni olisi kuitenkin juurikin opiskelijoiden kohdalla merkityksellistä tunnustaa, että he saattavat jakaa saman sosiaalisen todellisuuden myös virallisen kouluajan ulkopuolella opiskelujärjestöjen tai pienryhmän järjestämien illanistujaisten muodossa. Ajattelen, että voi olla haastavaa erottaa esimerkiksi vapaa-ajalla tapahtuva torjunta virallisella opiskeluaikalla tapahtuvasta vuorovaikutuksesta.

Toinen huomio liittyy epävarmuuteen siitä, mikä oli kiusaamista aikuisten kesken. Yksi vaihtoehto tarkastella tätä on tarkastella epävarmuutta normalisoitumisesta käsin. Pörhölän ja muiden (2020) maiden välisessä korkeakoulukiusaamistutkimusten vertailussa huomattiin Viron kohdalla mielenkiintoinen huomio. Virossa koulukiusaamista raportoidaan paljon kansainvälisellä tasolla, mutta korkeakoulukiusaamista vähiten. Tutkijat ehdottivat tähän normalisoitumisen mahdollisuutta, eli että korkean kiusaamisasteen takia ilmiö on sosiaalistuttu aikuisuuteen mennessä kokemaan normaaliksi. (Pörhölä ym. 2020, 154-159.) On mahdollista, että tutkimuksessani epävarmuus syntyi siksi, että ryhmän toiminta koettiin toisaalta luonnolliseksi, toisaalta yksilölle haitalliseksi.

6.3 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu ja luotettavuuden arviointi

Tuotin tutkimukseni tulokset käyttäen diskurssianalyysiä. Koska käytin metodologia ensimmäistä kertaa, on mahdollista, etten huomannut niitä hienovaraisempia vivahteita, joita kokeneempi metodinkäyttäjä olisi voinut huomata. Olen kuitenkin tyytyväinen siitä, että tartuin metodiin ja haasteeseen oppia uutta. Koen ymmärtäneeni prosessin aikana, miten tulkintarepertuaareja tul-

kitaan; ei pelkästään sanaston, vaan tulkintarepertuaarin käytön avulla. Tärkeimpänä elementtinä analyysissäni oli sen systemaattisuus, kuten Pynnönen painottaa (Pynnönen 2013, 33). Koin myös tärkeäksi kuvata analyysiprosessia läpinäkyvästi ja rehellisesti, jotta sen arviointi on tutkimuksen tarkastelijalle mahdollista.

Diskurssianalyysi ei tarkastele kieltä todellisuuden heijastajana, mutta se ei myöskään erota kokonaan kielen todellisuutta oikeasta todellisuudesta. (Jokinen ym. 2016, 21-23) Tällä tavoin näen diskurssianalyysin yleistettävyyden rajallisuuden, mutta myös sen potentiaalinen korkeakoulukiusaamisen tutkimuksen ja opiskelijapahoinvoinnin ymmärtämiseksi. Koen tutkimuskohteen, eli opiskelijoiden korkeakoulukiusaamispuheen, olleen erittäin hedelmällinen ja tuottaneen lisäymmärrystä korkeakoulukiusaamisen ilmiöstä. Olen myös tyytyväinen, että käytin samaa aineistoa kuin kandidaatintutkielmassani, sillä pystyin syventämään ymmärrystä aiheesta uuden analyysin avulla. Arvioni mukaan aineistosta olisi myös voinut tehdä käsityksiä tai kokemuksia syventävän analyysin, mutta juuri ilmiön ristiriitaisuuden vuoksi oli mielekästä tutkia aineistoa diskursiivisesti. Juuri sosiokonstruktivistinen näkökulma selittää tilannetta, jossa henkilö voi tuottaa itsensä kaltoinkohdeksi käyttäen aggression tulkintarepertuaaria, kun taas sivustaseuraaja voi rakentaa kuvan tilanteesta itselleen turvalliseksi tukeutuen ryhmäytymisen tulkintarepertuaariin.

Huomioin myös, että esitän tulkintoja aineistonani olevasta puheesta, en henkilöistä, jotka sitä tuottivat. Olisi ollut mielenkiintoista käyttää saksalaiselle koulukunnalle tyypillistä osallistuvaa diskurssianalyysiä, jossa haastateltavat olisivat voineet vaikuttaa diskurssinsa analysointiin. Nyt käsittelen analyysissäni vain siinä hetkessä, siinä vaiheessa opintoja ja sillä mielenmaisesti kerättyä opiskelijan tuottamaa aineistoa. Ajattelen myös, että osa tuloksista oli yhteydessä toisaalta luokanopettajaksi opiskelemiseen, mutta myös siihen, että opiskelijat pohtivat kiusaamista vertaistalalla. En näe näiden pohdintojen olevan yhteydessä esimerkiksi opiskelijoiden tulevaan ammattitaitoon opettajina. Ajattelen, että vaikka korkeakoulukiusaaminen ei puheessa tulkintani mukaan rakentunut ensisijaisesti ryhmäilmiönä, jossa vertaisilla on mahdollisuus vaikuttaa ilmiön laatuun, tämä ei koske haastateltavien kykyä toimia taitavina opettajina tilanteessa. Aineistossa oli loistavia havaintoja tarkkailijan subjektipositiosta käsin tuotettuina, mikä viittaa mielestäni siihen, että jos henkilöt olisivat kokeneet olevansa valta-asemassa kiusaamiseen liittyen, he olisivat siihen myös puuttuneet. Ajattelen, että korkeakoulukiusaamisesta rakennettu kuva liittyi haastateltavan asemaan ja kokemuinsa vaikutusmahdollisuuksiin opiskeluryhmän vertaisena. Diskurssianalyysi parhaimmillaan paljastaakin sosiaalista epäarvoisuutta,

eikä kerro puhetta tuottavan henkilön ajatuksista vaan mahdollisesta kulttuurisesta sokeudesta; diskurssianalyysi emansipoi meitä käymään keskustelua siitä, mitä pidämme normaalina ja miksi (Fairclough 2012, 11-13).

Näen, että tutkimuksen yleistettävyydellä on rajansa. On esimerkiksi hyvä huomioida, että aineisto on kerätty ryhmämuotoista tutkintoa opiskelevien joukosta. Siksi olen tarkastellut tätä aineistoa pienryhmän sosiaalipsykologian teorioita vasten. On eri asia kuulua jo organisaation ylhäältä annettuun viralliseen pienryhmään, kuten luokanopettajaopiskelijoiden pienryhmään, kuin kuulua suuren opiskelijamassaan, josta henkilöt itse muodostavat epävirallisia ryhmiä. Siksi ajattelen, että tämä tutkimus ei välttämättä edusta generalistista tutkintoa opiskelevien korkeakoulukiusaamispuhetta. Ajattelen tosin, että tutkimus on erityisen hyödyllinen opiskelija- ja työpaikan vakinaisia työryhmiä ajatellen. On myös mahdollista, että aineisto olisi toisenlainen, jos se olisi käsitellyt muita haastavia ryhmäilmiöitä. Kiusaamisen lapsellisuuden tulkintarepertuaarissa esimerkiksi näin viittauksia, että negatiiviseksi tulkittua toimintaa haluttiin kuvata esimerkiksi sanalla syrjintä. Tällä haluttiin mahdollisesti luoda vakuuttavuutta ryhmässä tapahtuvalle toiminnalle kiusaamis-sanalla sijaan. Subjektiivisuuden tulkintarepertuaari taas osoitti sen, että kiusaamisesta puhumista haastoi, jos henkilö ei ollut itse ollut kiusaamisen kohde.

Huomioin myös, että pohdintani, kuten myös koko tutkimus, on oma diskursiivinen tuotteensa. Pynnösen (2013) tapaan huomaan olevani tutkijana tulkitsija, joka tuottaa tutkimuksensa oman kontekstinsa kautta. Diskurssianalyysi tarkastelee tapaa käyttää kieltä, mutta siihen vaikuttavat tutkijan tekemät valinnat. (Pynnönen 2013, 35-36.) Esimerkiksi se, miten olen tehnyt tutkimustuloksiksi nostettavien tulkintarepertuaarien ja subjektipositioiden valinnan, sekä se, millaisena näen niiden merkityksen, on oma todellisuuden tulkintansa. Tutkijan valinnat ovat seurausta vuoropuhelusta tekstin kanssa, ja myös tutkijan nostamalla tulkinnoilla on omat sosiaaliset seurauksensa (Jokinen ym. 2016, 40). Tämän vuoksi painotankin tutkimustulosten ja johtopäätösten syntyneen suhteessa tulkintaani ja kontekstiini, ja näen, miten muiden tutkijoiden tekemät huomiot voisivat painottua hyvin eri tavalla.

6.4 Opintojen sosiaalinen ulottuvuus, interventiot ja jatkotutkimusideat

Tutkimukseni vastasi tutkimuskysymyksiini korkeakoulukiusaamispuheesta sekä havaintoihini puheen ristiriitaisuudesta. Toisaalta se nosti merkitykselliseksi opiskelijan arjen sosiaalisen

ulottuvuutta ja aikuisuuden kehitysvaihetta. Ajattelenkin tutkimukseni pohjalta, että sosiaalinen ulottuvuus voi olla opiskelijalle merkittävä monin eri tavoin, myös kehityksen näkökulmasta. Vaikka kehittyminen liitetään usein lapsiin ja nuoriin, on esimerkiksi teollistuneissa maissa todettu 20-30-vuoden ikävaiheen olevan vielä identiteetin ja vastuunkannon kehitykselle tärkeää aikaa, jolle on ehdotettu nimeä muotoutuva aikuisuus (Nurmi ym. 2014, 186). Myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta minkä tahansa ikäinen aikuinen on korkeakoulussa oppimassa ja kehittymässä. Ajattelen, että esimerkiksi ammatillisen identiteetin kehittymisen näkökulmasta haastavat sosiaaliset ilmiöt kuten torjuminen tai kiusaaminen voivat olla horjuttamassa yksilön kehitystä korkeakoulussa. Näenkin tärkeäksi, että opiskeluympäristön turvallisuutta arvioidessa huomioidaan myös sen sosiaalinen ulottuvuus.

Toisaalta tutkimukseni tuo esille, kuinka aikuisten kiusaamiskeskustelussa voi olla tarvetta lisätä tiedostavuutta liittyen kiusaamisen kehitysvaihepuheeseen. Kiusaaminen on ilmiö, jota ilmenee aikuisten ryhmissä, vaikka se terminä liitettäisiin lapsuuteen. Jos kiusaaminen ohitetaan asiana, josta aikuisten ”pitäisi vain päästä yli”, ollaan mielestäni vaarassa käsitellä kiusaamista vain lapsellisena, ei psykologisesti määriteltynä ryhmäilmiönä. Kiusaaminen on opiskeleväkivallan muoto, jonka elementtejä ovat vallan epätasapaino, aggressio ja toistuvuus, ja mielestäni siitä voidaan ja siitä on hyvä keskustella. Ajattelen myös, että jos kiusaamista kokeva opiskelija tuo tunteitaan ilmi, ja tilanteen selvittämisen jälkeen kyse ei olisikaan kiusaamisesta vaan muusta, tahattomastakin ryhmäilmiöstä, ei kiusaamisen kokemuksesta tulisi mitätöidä tai pitää epäkypsänä. Myös aikuinen voi tarvita tukea kokemustensa, tunteidensäätelynsä tai ahdistuksensa kanssa.

On todennäköistä, että opiskeluryhmiin tullaan erilaisilla resursseilla ja erilaisilla elämäkokemuksilla, jolloin opiskelijat ovat voineet herkistyä eri määrille torjumista tai tulkita ryhmän tapahtumat ensisijaisesti vaarallisina tai kielteisinä. Esimerkiksi aiemmin kiusaamista kohdanneet ovat alttiimpia ahdistushäiriöille, jotka taas voivat tuottaa opiskelijalle vahvempia kokemuksia vuorovaikutustilanteiden stressaavuudesta ja näin vaikuttaa suoriutumiseen niissä (Pörhölä ym. 2019, 723-725). Keski-ikäinenkin aikuisopiskelija voi olla työpaikkakiusaamisen jälkeen traumatisoitunut ja arka vuorovaikutukselle, ja näin tarkastella opiskeluympäristöä tarkasti. Vaikka on haastavaa suunnitella toimintaa huomioiden jokaisen opiskelijan yksilölliset tarpeet yliopistossa, tai joka opiskelijan olla tietoinen vertaistensa mahdollisesta tarpeista, ajattelen, että tietoisuuden kasvattaminen yksilöiden erilaisista psykososiaalisista resursseista ja haavoittuvaisuudesta on merkittävää koko yhteisön hyvinvoinnille.

Vuorovaikutukselliset ja haastavat tilanteet ihmisten kesken ovat myös luokanopettajien tulevaa työkenttää. Luokanopettajia kannustetaan oppilaiden sosiaalisten haasteiden tunnistamiseen ja varhaiseen puuttumiseen jo silloin, kun asiat eivät ole vielä haastavalla tasolla (Eriksson & Arnkil 2012). Siksi ajattelenkin, että kouluttamalla luokanopettajaopiskelijoiden monenlaisien haastavien ryhmäilmiöiden tunnistamiseen voidaan vaikuttaa positiivisesti sekä heidän ammattitaitoonsa että opiskelu- ja työympäristöjensä hyvinvointiin. Myös huomion suuntaaminen hyvinvoinnin sosiaaliseen ulottuvuuteen on mielestäni merkityksellistä, sillä nykyteoriat ja tutkimus näkevät sen tärkeänä osana elämään tyytyväisyyttä tai vaikkapa menestystä (Ryan & Deci 2017, 10-12; Seligman 2011, 18-23). Sosiaalisesti hyvinvoiva opiskelija on myös yhteiskunnallisesti merkittävä tekijä, sillä sosiaalisesti onnistunut opiskelija menestyy varhaisessa työelämässä (Salmela-Aro ym. 2011, 145).

Yksilön ominaisuudet voivat altistaa kiusaamiselle, mutta kiusaamisen on todettu lisääntyvän myös yhteisöllisistä syistä, kuten epäempaattisuudesta, kilpailun ilmapiiristä, organisaation epäreiluista rakenteista tai stressaavasta ympäristöstä (Park & Ono 2017, 3215-3216; Sinkkonen ym. 2014, 155). Organisaatioiden voikin olla hyvä tarkastella rakenteitaan ja pohtia, onko kiusaamista tarpeen ehkäistä esimerkiksi ennakoinnin avulla. Sinkkonen ja muut (2014) peräänkuuluttavatkin, että kiusaamisen interventioiksi korkeakoulussa eivät riitä pelkästään kiusaamisen kieltäminen, vaan tarvittaisiin laadukkaampia interventio-ohjelmia. Koulukiusaamisen interventioiden on nähty vaikuttavan kiusaamisen vähenemiseen (Salmivalli 2016, 83-87). Ajattelenkin, että aikuisille suunnatut interventiot tarvitsevat lisätietoa ilmiöstä ja kehitysvaiheen tarpeista tehokkuutensa lisäämiseksi ja tarpeellisuuden arvioimiseksi. Tutkimukseni pohjalta voitaisiin nähdä tärkeäksi tarkastella korkeakoulu-interventioita kiusaamisen ryhmäroolien näkökulmasta sekä lisätä tietoa siitä, miten aikuisuus voi vaikuttaa aggression ilmaistamiseen tai aiheesta keskustelemiseen. Aihe vaatii kuitenkin jatkotutkimusta.

On myös todennäköistä, että kaikki opiskelijat eivät koe kiusaamista opiskeluaikanaan. Kansainvälisten tutkimusten mukaan vain noin viidesosa kokee kiusaamista korkeakoulussa (Lund & Ross 2017, 348). Jos tätä tilannetta verrataan rasismiin tai naisvihaan, on mahdollista löytää yhtäläisyys kiusaamiseen suhtautumisessa: jos tilannetta ei henkilökohtaisesti koeta, ilmiötä ei välttämättä ymmärretä tai sen ilmenemistä koeta merkitykselliseksi. Olisikin tärkeää tutkia, pitääkö tämä hypoteesi paikkaansa, ja miten yhteinen kouluttaminen ryhmäilmiöistä voisi vaikuttaa kaikkien koettuun hyvinvointiin opiskeluaikana. Olemme myös 2010- ja 2020-luvuilla nähneet jo usean yhteiskunnallisen keskustelun avaavan ymmärrystä eri ilmiöitä kohtaan. Ehkä

seuraavaksi voidaan nostaa keskusteluun sen, miten emme tule ryhmiin samoista psykososiaalisista lähtökohdista tai edes samoilla resursseilla.

Tutkimuksen tavoite ei ollut selvittää, esiintyikö kiusaamista aineiston kuvaamissa tilanteissa. Aikuisten ryhmäilmioiden moninaisuudessa kiusaaminen on yksi, mutta ei ainoa ryhmäilmioiden mahdollisuus. Toivon kuitenkin tämän tutkimuksen kiinnostävän huomiota siihen, että ryhmät ovat kiusaamiselle, vahingontuottamiselle ja vallankäytölle potentiaalisia ympäristöjä lapsuudesta aikuisuuteen. Ajattelen, että sekä opiskelijoille, työtä tekeville että yhteisöihin kuuluville on tärkeää kasvattaa tietoa erilaista haasteellisista ryhmäilmioista, jotta pystyisimme jakamaan yhteiskunnallisesti yhteisen ymmärryksen siitä, mitä ryhmissämme tapahtuu. Tällä tarkoitan moninaisia haasteita kiusaamisesta rakenteelliseen syrjintään.

Kiusaaminen ei poistu kertaluontoisella interventiolla, vaan sen eteen tulee tehdä töitä yhä uudestaan ja uudestaan (Salmivalli 2016, 188). Kasvatustieteen kasvattina ajattelen, että emme voi olettaa aikuistenkaan ryhmän jäsenten oppivan asioita itsestään, vaan ilmiöistä tulee opettaa. Lisäämällä koulutusta ja avointa keskustelua aikuisten haastavista ryhmäilmioista voimme tuoda yhteisöihin ratkaisujen asennetta epäselvyyden sijaan. Uskon tällä voivan olla vaikutusta opiskelijoiden ja aikuisten hyvinvointiin, ja toivon voivani olla osaltani kasvattamassa tätä hyvinvointia sekä korkeakoulu- että työyhteisöjen parissa.

Lähteet

Andreou, Eleni, Tsermentseli, Stella, Anastasiou, Olga & Kouklari, Evangelia-Chrysanthi 2020. Retrospective Accounts of Bullying Victimization at School: Associations with Post-Traumatic Stress Disorder Symptoms and Post-Traumatic Growth among University Students. *Journal of child & adolescent trauma* 14 (1), 9-18.

Bibi, Akhtar, Blackwell, Simon E. & Margraf, Jürgen 2021. Mental health, suicidal ideation, and experience of bullying among university students in Pakistan. *Journal of health psychology* 26 (8), 1185-1196.

Blackledge, Adrian 2012. Discourse and power. Teoksessa Gee, James Paul & Hanford, Michael (toim.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Oxon: Routledge / Taylor & Francis Group, 616-627.

Burt, Keith B., Obradovic, Jelena, Long, Jeffrey D. & Masten, Ann S. 2008. The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child development* 79 (2), 359-374.

Coolican, Hugh 2019. *Research methods and statistics in psychology*. 7. painos. Routledge. E-kirja.

Denmark, Florence L., Klara, Maria D. & Baron, Erika M. 2008. Bullying and Hazing: A Form of Campus Harassment. Teoksessa Michele A. Paludi (toim.) *Understanding and Preventing Campus Violence*. Westport, Connecticut / London: Praeger Publishers, 27-40.

Dou, Haoran 2022. Effects of social exclusion, observational learning, and oxytocin on fear learning and generalization: evidence from behavioral and brain activity studies. *Jyväskylän yliopisto: JYU Dissertations* 493.

Edley, Nigel 2001. Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject positions. Teoksessa Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J.

(toim.) *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. Milton Keynes: The Open University / Sage Publications. 189-228.

Eriksson, Esa & Arnkil, Tom Erik 2012. *Huoli puheeksi : Opas varhaisista dialogeista*. Stakes Oppaita 60. Tampere: Juvenes Print, Tampereen Yliopistopaino Oy.

Fairclough, Norman 2012. *Critical discourse analysis*. Teoksessa Gee, James Paul & Hanford, Michael (toim.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Oxon: Routledge / Taylor & Francis Group, 9-20.

Garandeau, Claire F., Laninga-Wijnen, Lydia & Salmivalli, Christina 2022. Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents. *Journal of clinical child and adolescent psychology* 51 (4), 515-529.

Gendreau, Paul L. & Archer. John 2005. *Subtypes of Aggression in Humans and Animals*. John Archer, Willard W. Hartup & Richard Ernest Tremblay (toim.) *Developmental origins of aggression*. New York : Guilford Press, 25-46.

Hamarus, Päivi 2006. *Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 288.

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

Hawker, David S. J. & Boulton, Michael J. 2000. Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of child psychology and psychiatry* 41 (4), 441-455.

Helkama, Klaus, Hankonen, Nelli, Jasinskaja-Lahti, Inga, Liebkind, Karmela, Lipponen, Jukka, Lönnqvist, Jan-Erik, Myllyniemi, Rauni, Renvik, Tuuli Anna & Ruusuvuori, Johanna 2020. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. 11. uudistettu painos. Helsinki: Edita Publishing. E-kirja

Hirsjärvi, Sirkka & Helena, Hurme 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.

Holt, Melissa K., Greif Green, Jennifer, Reid, Gerald, DiMeo, Amanda, Espelage, Dorothy L., Felix, Erika D., Furlong, Michael J., Poteat, V. Paul & Sharkey, Jill D. 2014. Associations Between Past Bullying Experiences and Psychosocial and Academic Functioning Among College Students. *Journal of American college health* 62 (8), 552-560.

Horton-Salway, Mary 2001. The Constructoin of M.E.: The Discursive Action model. Teoksessa Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates (toim.) *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. Milton Keynes: The Open University / Sage Publications. 147-188.

Hymel, Shelley & Swearer, Susan M. 2015. Four Decades of Research on School Bullying: An Introduction. *The American psychologist* 70 (4), 293-299.

Johnstone, Barbara 2018. *Discourse analysis*. 3. painos. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell. E-kirja.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 2016. *Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.

Junttila, Niina, Vauras, Marja, Niemi, Päivi M. & Laakkonen, Eero 2014. Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia. *Journal for educational research online* 4 (1), 73-98.

Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa & Heinlahti, Kaisa 2006. *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.

Kim, Samuel Y., Rosen, Lisa H., Scott, Shannon R. & Paulman, Briana 2020. *Bullying Through Different Perspectives: An Introduction to Multiple Vantage Points*. Teoksessa Lisa H. Rosen, Shannon R. Scott & Samuel Y. Kim (toim.) *Bullies, Victims and Bystanders. Understanding Child and Adult Participant Vantage Points*. London / New York: Palgrave Macmillan, 1-16.

Kivimäki, Mika, Vartia-Väänänen, Maarit, Elovainio, Marko, Vahtera, Jussi & Virtanen, Marianna 2000. Työpaikkakiusaaminen ja sairauspoissaolot sairaalahenkilöstön keskuudessa. *Yhteiskuntapolitiikka-YP* 65 (4), 327-331.

Korteniemi, Salla 2016. Korkeakoulukiusaaminen opiskelijoiden havaitsemana ja kokemana. Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden huomioita kiusaamisesta vertaisryhmässä. Lapin yliopisto, kandidaatintutkielma.

Lagerspetz, Kirsti, Björkqvist, Kaj & Peltonen, Tarja 1989. Psykologisia tutkimuksia naissukupuolen aggressiivisuudesta II : 11-12-vuotiaiden tyttöjen aggressio. Naistutkimus-Kvinnoforskning 2 (3), 16-25.

Lahti, Jaana, Siitari, Sanni & Eteläpelto, Anneli 2002. Miten yhteisöllinen pienryhmäprosessi rakentaa opettajiksi opiskelevien ammatillista subjektiutta? Teoksessa Heidi Sinevaara-Niskanen ja Raimo Rajala (toim.) Kasvatuksen yhteisöt : uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? : Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopisto. 458-477.

Lapin yliopisto 2022. Oikeutesi ja velvollisuutesi opiskelijana. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ulapland.fi/FI/Opiskelu/Opintojen-aikana/Opiskelijan-oikeudet-ja-velvollisuudet>. Luettu 1.9.2022.

Lappalainen, Kristiina, Meriläinen, Matti, Puhakka, Helena & Sinkkonen, Hanna-Maija 2011. Kiusataanko yliopistossakin? Nuorisotutkimus 29 (2), 64-80.

Leskisenoja, Eliisa 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa : PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Lapin yliopisto: Acta electronica Universitatis Lapponiensis 330.

Lund, Emily M. & Ross, Scott W. 2017. Bullying Perpetration, Victimization, and Demographic Differences in College Students: A Review of the Literature. Trauma, Violence, & Abuse 18 (3), 348-360.

Martin, Jennifer L. 2008. Gendered Violence on Campus: Unpacking Bullying, Harassment, and Stalking. Teoksessa Michele A. Paludi (toim.) Understanding and Preventing Campus Violence. Westport, Connecticut / London: Praeger Publishers, 3-26.

Marucci, Eleonora, Oldenburg, Beau, Barrera, Davide, Cillessen, Antonius H.N., Henickx, Marloes & Veenstra, René 2021. Halo and association effects: Cognitive biases in teacher attunement to peer-nominated bullies, victims, and prosocial students. *Social development* 30 (1), 187-204.

Maslow, Abraham 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50, 370-396. Saatavilla www-muodossa: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> . Luettu 1.9.2022.

Metsämuuronen, Jari 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Opiskelijalaitos. International Methelp Oy, Booky.fi. E-kirja.

Määttä, Saku, Asikainen, Henna & Katajavuori, Nina 2021. Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelutaitoja tukemassa. *Yliopistopedagogiikka* 28 (1). E-artikkeli.

Moreland, Richard L. 2013. Composition and Diversity. Teoksessa John M. Levine (toim.) *Group Processes*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group. 11-32.

Ng, Kara, Niven, Karen & Hoel, Helge 2020. 'I could help, but . . .': A dynamic sensemaking model of workplace bullying bystanders. *Human relations (New York)* 73 (12), 1718-1746.

Nurmi, Jan-Erik, Ahonen, Timo, Lyytinen, Heikki, Lyytinen, Paula, Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY. E-kirja.

Nyyti ry 2022. Opiskelijoille. Saatavilla www-muodossa: <https://www.nyyti.fi/opiskelijoille/> Luettu 1.9.2022

Olweus, Dan 1997. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education* 12 (4), 495-510.

Parikka Suvi, Holm Noora, Ikonen Jonna, Koskela Timo, Kilpeläinen Heikki & Lundqvist Annamari 2021. KOTT 2021 -tutkimuksen perustulokset. Saatavilla www-muodossa: www.terveytemme.fi/kott . Luettu 1.9.2022.

Park, Joon Hyung & Ono, Masakatsu 2017. Effects of workplace bullying on work engagement and health: the mediating role of job insecurity. *International journal of human resource management* 28 (22), 3202-3225.

Paulin, Savanna 2019. ”Voisin kuvitella, että pahinta kiusaamista olisi ulkopuolelle jättäminen yhteisestä tekemisestä.” : korkeakouluopiskelijoiden kokema kiusaaminen ja yhteisöllisyys Lapin yliopistossa. Lapin yliopisto, pro gradu -tutkielma.

Pehrman, Timo 2012. Paremmiin puhumalla : restoratiivinen sovittelu työyhteisössä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 86.

Pennington, Donald C. 2002. *The Social Psychology of Behaviour in Small Groups*. East Sussex: Psychology Press.

Pynnönen, Anu 2013. Diskurssianalyysi : tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Working paper N:o 379/2013. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pyykönen, Minea 2017. Häirintä ja syrjintä työpaikalla : ennaltaehkäisy, tunnistaminen ja selvittäminen. Helsinki: Edita Publishing. E-kirja.

Pörhölä, Maili 2011. Kiusaaminen opiskeluyhteisössä. Teoksessa Kristina Kunttu, Anne Komulainen, Katri Makkonen & Päivi Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. 1. painos. Helsinki: Duodecim, 166-168.

Pörhölä, Maili, Almonkari, Merja & Kunttu, Kristina 2019. Bullying and social anxiety experiences in university learning situations. *Social psychology of education* 22 (3), 723-742.

Pörhölä, Maili, Cvancara, Kristen, Kaal, Esta, Kunttu, Kristina, Tampere, Kaja & Beatriz Torres, Maria 2020. Bullying in university between peers and by personnel: cultural variation in prevalence, forms, and gender differences in four countries. *Social Psychology of Education* 23, 143–169.

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. 2017. *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press. E-kirja.

Salmela-Aro, Katariina, Tolvanen, Asko & Nurmi, Jari-Erik 2011. Social strategies during university studies predict early career work burnout and engagement: 18-year longitudinal study. *Journal of vocational behavior* 79 (1), 145-157.

Salmivalli, Christina 1999. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Helsinki: Gaudeamus.

Salmivalli, Christina 2014. Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory into practice* 53 (4), 286-292.

Salmivalli, Christina 2016. *Koulukiusaamiseen puuttuminen : kohti tehokkaita toimintamalleja*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.

Samnani, Al-Karim & Singh, Parbudyal 2012. 20 Years of workplace bullying research: A review of the antecedents and consequences of bullying in the workplace. *Aggression and violent behavior* 17 (6), 581-589.

Seligman, Martin E.P. 2011. *Flourish: A New Understanding of Happiness, Well-being - and How to Achieve Them*. New York: Atria Books. E-kirja.

Sinkkonen, Hanna-Maija, Puhakka, Helena & Meriläinen, Matti 2014. Bullying at a university: students' experiences of bullying. *Studies in higher education (Dorchester-on-Thames)* 39 (1), 153-165.

Su, Pu-Yu, Wang, Geng-Fu, Xie, Guo-Die, Chen, Li-Ru, Chen, Shan-Shan & He, Yang 2022. Life Course Prevalence of Bullying among University Students in Mainland China: A Multi-university Study. *Journal of interpersonal violence* 37 (7-8), NP5830-NP5840.

Taylor, Stephanie 2001. *Locating and Conducting Discourse Analytic Research*. Teoksessa Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J. (toim.) *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. Milton Keynes: The Open University / Sage Publications, 5-48.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL 2021. *Korkeakouluopiskelijat tarvitsevat tukea – tutkijat huolissaan ahdistus- ja masennusoireiden yleisyydestä*. Tiedote. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://thl.fi/fi/-/korkeakouluopiskelijat-tarvitsevat-tukea-tutkijat-huolissaan-ahdistus-ja-massensuoreiden-yleisyydesta>. Luettu 1.9.2022.

Teräsahjo, Timo & Salmivalli, Christina 2003. "She is not actually bullied." The Discourse of Harassment in Student Groups. *Aggressive Behavior* 29 (2), 134-154.

Vaillancourt, Tracy 2005. Indirect Aggression among Humans. Social Construct or Evolutionary Adaption? Teoksessa John Archer, Willard W. Hartup & Richard Ernest Tremblay (toim.) *Developmental origins of aggression*. New York : Guilford Press, 158-177.

Van Brunt, Brian 2012. *Ending campus violence: new approaches to prevention*. New York and London: Routledge.

Virtanen, Mirjam 2013. *Opettajan emotionaalinen kompetenssi*. Tampere University Press: Acta Universitatis Tamperensis 1823.

Vitaro, Frank & Brendgen, Mara 2005. Proactive and Reactive Aggression. A Developmental Perspective. Teoksessa John Archer, Willard W. Hartup & Richard Ernest Tremblay (toim.) *Developmental origins of aggression*. New York : Guilford Press, 178-201.

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelun runko ja valmiiksi mietityt kysymykset.

Kerro itsestäsi.

- Kuka olet, kuinka kauan olet opiskellut?

Kerro luokanopettajakoulutuksesta.

- Millaista se on, miten tutkintoa suoritetaan, mitä siihen kuuluu?
- Kerro kursseista, mitä sisältävät?

Vertaisuus.

- Kuka on mielestäsi vertainen korkeakoulussa?

Korkeakoulukiusaaminen.

- Mitä ajattelet korkeakoulukiusaamisen olevan?
- Millaisilla sanoilla kuvailisit sitä, keiden kesken se tapahtuisi?

Oletko havainnut kiusaamista vertaisten kesken opintojesi aikana?

- Onko kiusaaminen kohdistunut itseesi vai muihin? Oletko itse kiusannut?
- Millaista se on? Missä sitä tapahtuu?

Puuttuminen.

- Kenelle kiusaamisesta voi kertoa, miten siihen voi puuttua?

Millaista kiusaaminen aikuisten kesken mielestäsi on tai voi olla?

- Onko eroa verrattuna peruskouluun?
- Onko eroa korkeakoulukiusaamisessa ja työpaikkakiusaamisessa?

Kertoisitko ryhmässä opiskelemisesta.

- Millaisia asioita siihen liittyy?
- Onko ystävyysuhteita?

Kertoisitko mikä sinua auttaa jaksamaan opiskelun?

- Koti? Kaverit?

Kertoisitko omasta taustastasi liittyen kiusaamisen kokemuksiin.

- Oletko kiusannut lapsena, nuorena?
- Oletko ollut kiusattu? Onko lähimmäisiäsi kiusattu?
- Miksi luulet, että havaitset/ et havaitse kiusaamista nyt?

Liite 2. Tutkimuslupa

Korkeakoulukiusaaminen ja vertaissuhteet Lapin yliopistossa / Luokanopettajaopiskelija

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin vetäytyä tutkimuksesta niin halutessani milloin tahansa.

Kaikki tieto, josta minut voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimeni ja muut henkilökohtaiset tietoni jäävät ainoastaan tutkijan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Haastatteluaineistoa voidaan käyttää kandidaatintutkielmassa ja tutkijan tulevissa tutkimuksissa.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaavaan tutkijaan.

Annan luvan haastattelun käyttämiseen Salla Korteniemen kandidaatin- ja myöhemmissä tutkielmissa.

Päiväys: _____

Allekirjoitus: _____

Liite 3. Kutsu tutkimukseen

Hei ja tsau!

Oletko pohtinut kiusaamista opiskeluaikanasi luokanopeopinnoissa? Millaista ryhmäkäyttäytymisen linjallamme on, mikä saa sinut jaksamaan opinnoissa ja mikä ehkä painaa?

Tutkin kandissani luokanopettajaopiskelijoita ja korkeakoulukiusaamista. En etsi tahallisesti rajuja kiusaamistarinoita, vaikka niitäkin voi esiintyä, mutta yritän hahmotan laajaa näkökulmaa opiskeluvuosista ja ryhmäkäyttäytymisestä. Haluaisitko jakaa ajatuksiasi? Esimerkiksi ystävyydestä, syrjimisestä tai ryhmäkäyttäytymisestä.

Haen tutkimukseen noin kymmentä haastateltavaa, mieluusti eri vuosikursseilta. Vaikka haastattelut tehdään kasvokkain, tutkimusaineisto on anonyymi, eli emme puhu tunnistettavasti henkilöistä. Painopiste tutkimuksessani kuitenkin on vertaiskiusaamisessa, joten tulen kysymään siihen liittyviä kokemuksiasi.

Tule kahville kanssani! Olisi loistavaa kuulla ajatuksiasi, ja olen mukavaa ja luotettavaa juttuseuraa :) vähintään saat kokemuksen teemahaastattelun tekemisestä, sekä valoisan hetken kevääseesi. Pyritään tekemään haastattelut helmi-maaliskuun aikana.

Laitathan viestiä: xxxxx tai numeroon: xxxxx

Parhain terkuin,
Salla Korteniemi