

Kiusaamista ruuduilla

Sarjakuvamenetelmä koulukiusaamisen käsittelyn välineenä

Lapin yliopisto
Taiteiden tiedekunta
Kuvataidekasvatus
2015
Reetta Ojala

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Kiusaamista ruuduilla – Sarjakuvamenetelmä koulukiusaamisen käsittelyn välineenä.

Tekijä: Reetta Ojala

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 103 sivua, 1 liite

Vuosi: 2015

Tiivistelmä

Tutkin pro gradu -tutkielmassani sarjakuvaa kiusaamisen käsittelyn välineenä. Kehitin tutkimustani varten oman sovellukseni kuvallisesta eläytymismenetelmästä, jota kutsun sarjakuvamenetelmäksi. Keräsin sarjakuvamenetelmän avulla kuvallisen aineiston yhteensä 71:ltä seitsemännen luokan oppilaalta Rovaniemellä. Tutkimukseen osallistui kaksi kokonaista luokkaa kahdesta yläkoulusta.

Oppilaat piirsivät kolmen ruudun sarjakuvat valmiille pohjille, joille olin laatinut perinteisen eläytymismenetelmän mukaisen kehyskertomuksen. Tehtävänannoissa käytin neljää variaatiota: oppilaat piirsivät sarjakuvansa joko kiusaajan, kiusatun, kiusatun puolustajan tai kiusaamisen vahvistajan näkökulmasta. Tutkin aineiston avulla paitsi sarjakuvan toimivuutta koulukiusaamisen käsittelyssä, myös oppilaiden näkemyksiä koulukiusaamisesta. Analysoin sarjakuvia sisällönanalyysin välineillä.

Sarjakuva toimi tarinankerronnan välineenä erinomaisesti. Se tuntui oppilaille luontevalta ja helposti lähestyttävältä ilmaisumuodolta. Kehyskertomuksen jatkaminen sarjakuvamuodossa antoi oppilaille paljon vapautta kertoa kiusaamisesta juuri niin kuin he itse halusivat. Aineistosta löytyi useita yksinkertaisia, mutta oivaltavia ja tarinallisesti monitasoisia kertomuksia. Oppilaiden näkemykset koulukiusaamisen motiiveista, rooleista ja seurauksista olivat kattavat ja mukailivat hyvin pitkälti aikaisempien tutkimusten tuloksia. Etenkin kiusaamistilanteissa ilmenevä fyysinen väkivalta nousi monia puhuttelevaksi teemaksi sarjakuva-aineistosta.

Avainsanat: sarjakuva, sarjakuvamenetelmä, koulukiusaaminen, koulukulttuuri, kuvallinen ilmaisu, kuvataidekasvatus.

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi .

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title of the pro gradu thesis: Bullying on comic strips – Comic strip method as a means to discuss bullying.

Author: Reetta Ojala

Degree programme / subject: Art Education

The type of work: Pro gradu thesis

Number of pages: 103 pages, 1 enclosure

Year: 2015

Summary

In my pro gradu thesis I studied comic strips as a means to discuss bullying. I developed my own application of visual non-active role-playing method, in which I refer to as comic strip method. Using comic strip method, I collected material for my study from 71 pupils on 7th grade. Two classes of 7th graders from two different middle schools took part in my research.

Each of the pupils drew a three panel comic strip basing their storyline on the short pre-story I had created according to the traditional non-active role-playing method. Each class was given separate variation of the pre-story: the pupils drew either from the point of view of the bully, the victim, the victim's defender or the supporter of the bully. I studied not only how comic strips worked as a means to discuss bullying, but also the pupils' views on bullying as a phenomenon.

Comic strip turned out to be a great way for the pupils to express their views on bullying. For them it was a facile and approachable method. Continuing the pre-story gave them enough freedom to address bullying as they themselves chose to. There were many simple yet clever stories among the comic strips that showed deep understanding about the phenomenon as a whole. Also their views on the motives, the roles and the consequences of bullying were diverse and went hand in hand with previous studies on bullying. Especially the aspect of physical violence in bullying was a theme that came up in many of the stories.

Keywords: comic strip, comic strip method, bullying, school culture, visual expression, art education.

I give my permission for the pro gradu thesis to be read in the library

Sisällys

1 Johdanto	3
2 Sarjakuva ilmiönä	5
2.1 Sarjakuvan lyhyt historia	6
2.2 Ruudun paikka yhteiskunnassa	8
2.3 Sarjakuva nuoren näkökulmasta	10
3 Sarjakuvan pääpiirteet	11
3.1 Ideasta tarinaksi	15
3.2 Sarjakuva koulumaailmassa	18
3.3 Kuva voimaantumisen välineenä	21
4 Suomalainen koulukulttuuri	24
4.1 Koulu sosiaalisena ympäristönä	24
4.2 Sukupuoli ja kasvaminen	29
5 Koulukiusaaminen	36
5.1 Koulukiusaamisen luonne	36
5.2 Roolit kiusaamistilanteessa	42
5.3 Puuttuminen ja ehkäisy	47
6 Tutkimusmenetelmät ja aineisto	52
6.1 Aineiston kerääminen	53
6.2 Aineiston analyysi	55
7 Kuvallinen aineisto	58
7.1 Sarjakuva menetelmänä	58
7.2 Kiusaamisen motiivi	66
7.3 Kiusaamisen roolit	72
7.4 Sukupuoli ja väkivalta	80
7.5 Kiusaamisen seuraukset	88
8 Lopuksi	96
Lähteet	
Liitteet	

1 Johdanto

Mielenkiintoni sarjakuva-aihetta kohtaan heräsi, kun tutkin kandidaatin tutkimuksessani sarjakuvien merkitystä yläkouluikäisten nuorten itseilmaisussa. Huomasin, että sarjakuva on nuorille hyvin luonteva tarinankerronnan väline, ja se herätti haluni syventää tutkimustani uudelle tasolle. Sarjakuvassa näin mahdollisuuden keskustella nuorten kanssa heidän omalla kielellään ja kuvastollaan. Päätin sarjakuvan kautta ottaa käsittelyyni nuorten arjessa näkyvän ja suuresti vaikuttavan aiheen – koulukiusaamisen.

Pro gradu -tutkimuksessani sarjakuva on väline, jolla seitsemäsluokkalaiset nuoret saavat tuoda esiin omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan koulukiusaamisesta. Kandidaatin tutkimuksessani huomasin sarjakuvan ilmaisuvapauden tuottavan hyviä tuloksia myös henkilökohtaisempien aiheiden käsittelyssä. Koulukiusaamisesta puhutaan paljon opettajatasolla kiusaamistilanteeseen puuttumisen yhteydessä, mutta harvoin oppilaille annetaan vapautta kertoa omat mietteensä aiheesta, jossa he kuitenkin itse ovat usein enemmän asiantuntijoita kuin opettajat. Kiusaamistilanteita on monenlaisia, eikä koulukiusaaminen ole yksiselitteistä, joten tieto kiusaamisesta jää usein painamaan niiden oppilaiden hartioita, jotka eivät siinä välttämättä ole millään lailla osallisina. Monet tapaukset eivät koskaan tule opettajakunnan tai oppilaiden vanhempien tietoon.

Halusin haastaa tutkimani oppilaat ajattelemaan kiusaamistilanteita uudella tavalla. Usein kiusaamistilanteista keskustellessa esiin tulee kiusaaja-kiusattu, hyvä-paha-dikotomia, joka ei kuitenkaan käytännössä aina esiinny näin mustavalkoisena. Kiusaajat ja kiusatut ovat erilaisia ja toimivat eri syistä. Näiden syiden etsinnässä halusin hyödyntää kouluarkeaan eläviä oppilaita, jotta pääsisin mahdollisimman lähelle todellista, tämän hetken elämää siinä ympäristössä, jossa koulukiusaamista esiintyy. Valitsin tutkimuskohteekseni seitsemäsluokkalaiset, sillä heillä koulu-uraa on vielä runsaasti jäljellä.

Tutkimustani varten kehitin oman sovellukseni kuvallisesta eläytymismenetelmästä. Tähän viittaa tekstissäni termillä **sarjakuvamenetelmä**. Tehtävänannossani oppilaat

rakensivat lyhyen sarjakuvastripin kehyskertomuksen pohjalta heille annetusta näkökulmasta, jotka olivat kiusaaja, kiusattu, kiusatun puolustaja ja kiusaamisen vahvistaja. Tutkimuskysymykseni on kaksiosainen: miten nuoret käsittelevät koulukiusaamista sarjakuvan keinoin ja millaisia piirrettyjen sarjakuvien koulukiusaamistilanteet oppilaiden mukaan ovat?

Käsittelen tutkimuksessani myös teoriakirjallisuutta kaksiosaisena. Kirjallisuus painottuu sarjakuvan ja koulukiusaamisen merkityksiin ja luonteeseen. Sarjakuvaa käsittelen luvuissa 2 ja 3. Muun muassa Juha Herkmanin (1998) *Sarjakuvan kieli ja mieli* - sekä hänen toimittamassaan *Ruutujen välissä – näkökulmia sarjakuvaan* (1996) -teoksissa keskitytään tarkastelemaan sarjakuvaa populaarikulttuurin osana ja erityisesti nuorten ilmaisumuotona. Sarjakuvan merkityksen lisäksi käyn läpi sen rakentumista konkreettisesti. Tällaisia sarjakuvan perusasioita käsitteleviä kirjoja ovat esimerkiksi sarjakuvamaailman uranuurtaja Scott McCloudin (1994) *Sarjakuva – näkymätön taide* ja Mari Ahokoivun (2007) *Sarjakuvantekijän opas*.

Koulukiusaamista käsittelevästä kirjallisuudesta tutkimukseni keskeisimpiä teoksia ovat Christina Salmivallin (1998) *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä* ja Päivi Hamaruksen (2006) *Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*, joista etenkin Salmivallin teoksessa käsitellään koulukiusaamistilanteessa ilmeneviä syitä ja rooleja. Koulukiusaamisesta olen etsinyt ajankohtaista tietoa myös esimerkiksi Helsingin Sanomista. Kiusaamisen lisäksi käsittelen suomalaista koulukulttuuria yleisemmällä tasolla luvussa 4. Koin, että koulukiusaamiseen liittyvä kirjallisuus ei yksinään olisi antanut ilmiöstä yhtä monipuolista ja syväluotaavaa kuvaa, joten koulun käsitteleminen myös kulttuurillisesta näkökulmasta tuntui luontevalta ja tarpeelliselta. Koulukulttuuriin liittyviä keskeisiä teoksia ovat muun muassa Elina Lahelman ja Tuula Gordonin (2003) toimittama *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet* sekä Tarja Tolosen (1999) toimittama *Suomalainen koulu ja kulttuuri*.

Tutkimukseni avainsanoja ovat **sarjakuva, sarjakuvamenetelmä, koulukiusaaminen, koulukulttuuri, kuvallinen ilmaisu ja kuvataidekasvatus.**

2 Sarjakuva ilmiönä

Sarjakuvan lukeminen ja tekeminen jaksavat kiinnostaa sukupolvesta toiseen ja iästä riippumatta. Sarjakuvissa todellisuus on usein yksinkertaistettua, mutta se ei suinkaan vähennä kiinnostavuutta. Samasta ilmiöstä kertovat mm. aikuisille suunnatut, usein visuaalisuudessaan lastenohjelmia rutkasti yksinkertaisemmat piirretyt kuten South Park ja Pasila. Sarjakuvissa, kuten näissä piirrosanimaatioissakin, kiinnostavuus lienee enemmän piirrosten taustalla vaikuttavissa ideoissa ja merkityksissä kuin itse visuaalisessa muodossa. Näin ollen sarjakuvan universaaliuden salaisuus piileekin juuri sen yksinkertaisessa, mutta silti oivaltavassa ilmaisussa.

Vaikka sarjakuva on ilmaisu- ja taidemuotona melko ainutlaatuinen, on sen perusajatus kuitenkin hyvin yksinkertainen. Kuva ja sana yhdistyvät sarjakuvassa omalaatuisella tavalla: tarinaa kuljettavat eteenpäin sekä vaihtelevat kuvaruudut että teksti. Osa lukijalle tai katsojalle välittyvästä informaatiosta näkyy tekstistä ja osa kuvasta – kumpikaan ei yksinään voi kertoa juuri sitä tarinaa, jonka ne yhdistettynä tarjoavat (Eisner 1985, 124).

Kai Mikkonen (2005) pohtii teoksessaan *Kuva ja sana – kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä*, että oikeastaan nykymaailmassa kuva esiintyy harvoin täysin irrallisena sanasta: esimerkiksi sanomalehtien kuvituksilla on kuvatekstit, jotka helpottavat katsojan ymmärtämistä, ja näiden kahden ilmaisutavan yhdistelmää käytetään myös mm. mainoksissa ja televisiossa. Vaikka kirjoitetun tekstin juuret ovat alun perin kuvitetuissa kertomuksissa, Mikkosen mukaan kuvien merkitys on ”kautta aikojen ollut sidottu kielelliseen kommunikaatioon.” (Mikkonen 2005, 13.) Periaatteessa siis kumpikaan ei olisi saanut alkuaan ilman toista. Vaikka nykyään kuva ja sana ilmestyvätkin monesti toisistaan irrallisina ja ovat saaneet uusia ulottuvuuksia itsessään, molemmissa piilee kuitenkin aina yhteys toiseen.

Sarjakuvataiteilija Scott McCloud on paitsi itse piirtänyt sarjakuvia 80-luvulta asti ja näin ollen kokenut sarjakuvan teknologisen evoluution, myös tehnyt sarjakuvan teoriaan perustuvia kirjoja. Teoksessaan *Sarjakuva – näkymätön taide* (1994) McCloud

määrittelee taidemuodon sarjaksi kuvia, joista jokainen peräkkäinen osoittaa jollain lailla ajan kulumista. Ajan kulun lisäksi sarjakuva, oli sitten kuinka lyhyt tahansa, sisältää monia visuaalisia symboleita, joihin lukeutuvat niin teksti, puhekuplat kuin eri esineiden, esimerkiksi omenan semanttiset merkityksetkin. (McCloud 1994, 5, 27.)

On kiistatonta, että sarjakuvan ensisijainen ilmaisuvoima on nimenomaan kuvassa, vaikka sana ja kuva kulkevatkin rinnakkain. Tämä antaa kahdenlaisia mahdollisuuksia: sarjakuva voi olla ulkoisesti näyttävä, jolloin vaikka tarina olisi kuinka keho tahansa, se saa silti osakseen huomiota puhtaasti visuaalisista syistä. Toisaalta sarjakuva, jossa on pitkälle kehitelty juoni ja hyvä dialogi, mutta visuaaliseen ilmeeseen ei ole panostettu, ei kutsu lainkaan lukemaan. Useimmiten sarjakuva saa myös uudenlaista syvyyttä silloin, kun visuaalinen ja sanallinen ilmaisu kulkevat loogisesti käsi kädessä: tekstin avulla sarjakuvaan on helppo lisätä esimerkiksi huumoria, mikä pysähtyneelle kuvalle yksittäisenä olisi vaikeaa. (Eisner 1985, 123, 125.)

2.1 Sarjakuvan lyhyt historia

Sarjakuvan historia on varsin moninainen. Ensimmäisenä tietoisuuteen tulivat lehdissä ilmestyneet hupisarjat, jotka ovat edelleenkin yksi yleisimmistä sarjakuvien muodoista. Tekijät olivat yleensä kuvittajia tai poliittisten pilakuvien piirtäjiä. Varhaisimmat 1900-luvun alkupuolen Yhdysvalloissa ilmestyneet lehtisarjakuvat olivat sopivia kaiken ikäisille – niissä ei usein ollut vitsien lisäksi muuta kantavaa, tietylle ikäpolvelle suunnattua teemaa. Useat olivat perhesarjoja, joista suosituin oli Chic Youngin Blondie, suomalaiselta nimeltään Helmi ja Heikki. Perhesarjojen huumori on kepoista ja leppoista, ja sarjakuvien aiheet keskittyvät arkipäivän askareisiin ja hahmojen tumpelointiin. (Hänninen & Kemppinen 1994, 13–14.)

Hupisarjoista siirryttiin kohti toiminnallisempia suuntia 1930-luvun tienoilla. Seikkailusarjakuvan uranuurtaja on animaatiohahmonakin tunnettu Kippari-Kalle, joka oli myös ensimmäinen jokseenkin yliluonnollisilla voimilla kyllästetty sarjakuvasankari. Voimat tosin kumpusivat pinaatin syömisestä, ja muutoin Kippari-Kalle oli enemmänkin

rääväsuinen, peräänantamaton ja oikeutta puolustava merimies kuin supersankari. Samaan aikaan seikkailusarjakuvien kentällä touhusi Walt Disney luomansa Mikki Hiiri-hahmon kanssa, joka, toisin kuin Kippari-Kalle, päätyi animaation kautta sarjakuvaksi. Mikki-stripit yhdistivät huumoria ja seikkailua. Stripit eivät itsessään menestyneet kuin kymmenisen vuotta, mutta silottivat sopivan tien huomattavasti suosituimmalle manttelinperijälleen Aku Ankalle. (Hänninen & Kemppinen 1994, 15.)

Seikkailusarjakuvan mahdollisuudet olivat hupisarjoja huomattavasti monipuolisemmat. Miljööt ja juonenkäännteet olivat tarinoiden kehittäjien vapaasti päätettävissä. Tästä syystä sarjakuvia voitiin helposti myös suunnata tietyille ikäryhmälle markkinoitavaksi. Seikkailusarjakuviin lukeutuvat mm. lännen-, tieteis- ja etsiväsarjat. Usein varhaisimmissa seikkailuissa myös piirrostyylillä oli realistisempaa kuin aiemmin. Esimerkkejä tällaisista sarjakuvista on muun muassa lännensankari Tex Willer ja etsivä Rip Kirby. (Hänninen & Kemppinen 1994, 16.)

Samaan aikaan Belgiassa sarjakuvapiirtäjä Hergé loi kuuluisan Tintti-hahmonsensa, joka historian varsinaisesta kulusta välittämättä matkasi ympäri maailmaa ratkaisten mm. Amerikan rikollisuusongelman (Hänninen & Kemppinen 1994, 19). Tintti onkin hahmona hyvin kiinnostava, sillä Hergé jätti itse päähenkilön hyvin yksinkertaistetun näköiseksi, eikä Tintillä vaikuta olevan juurikaan ilmeitä: näin piirtäjä varmisti, että jokainen voisi samaistua Tinttiin. Värikkäästä kielestä ja kasvonilmeistä vastasivat Tintin seikkailukumppanit kapteeni Haddock ja älykäs Milou-koira. Nämä seikkailut maailman ympäri kiinnostavat edelleenkin laajaa lukijakuntaa.

Vaikka alun perin useat sarjakuvat olivatkin suunnattu kaikille, nykyään jokainen voi löytää sarjakuvamaailmasta juuri mieleisensä. Toiminnallisista seikkailuista kiinnostuneet taipuvat supersankarisarjojen pariin, huumoria kaipaavat lukevat strippejä. Tietenkin myös lajityyppien sisällä voi olla valtavia eroja: esimerkiksi Japanista rantautunut manga-piirrostyylillä pitää sisällään kaikki erilaiset sarjakuvan genret pienten lasten tarinoista pelkästään aikuisille suunnattuihin. Tämä johtuneekin siitä, että Japanissa sarjakuvia arvostetaan täysin eri tavalla kuin muualla maailmassa, ja niitä pidetään enemmän korkeakulttuurina kuin satunnaisena hupina (Hänninen & Kemppinen

1994, 56). Suomessa manga on nykyään erityisesti nuorten suosiossa niin lukemisen kuin tyylille ominaisen piirtämisenkin muodossa.

Sarjakuvaa pidetään yleisesti hyvänä kevennysvälineenä. Ei ole sattumaa, että ihmiset leikkelevät mielellään lehdistä miellyttäviä tai erityisen hauskoja sarjakuvia talteen, vaikkeivat sarjakuvaharrastajia olisikaan. Sarjakuvan voima ja kiinnostavuus piileekin siinä, että yksinkertaisia asioita saadaan mahdutettua tiiviiseen ja oivaltavaan muotoon. Etenkin sanomalehtien sarjakuvista ihmiset tunnistavat helposti itsensä, sillä niiden aiheet keskittyvät usein arkisiin kohtaamisiin. Huumorin määrä ja laatu vaihtelee, joten on helppo löytää itseä miellyttävä kokonaisuus. Myös piirrostyylillä vaihtelee runsaasti yksinkertaistetusta hyvin realistiseen. Näin sarjakuvalla on ilmaisumuotonakin rajattomat mahdollisuudet palvella monia tarkoituksia ja kertoa erilaisia tarinoita.

2.2 Ruudun paikka yhteiskunnassa

Sarjakuvan tie arvostetuksi taide- ja ilmaisumuodoksi ei ole ollut helppo. Yhä edelleenkin sarjakuva ei asemassaan vältty taisteluilta: usein ajatukseen sarjakuvasta sanomalehtistriippien ulkopuolella liitetään hyvin paljon väkivaltaa, seksuaalista kuvastoa ja muuta etenkin lapsille epäsoveliaaksi koettua sisältöä. Väittely kärjistyi vuonna 1954, jolloin sarjakuvakustantajat Yhdysvalloissa myöntivät Comics Code -sensuurisopimukseen. Mutta ei pahaa ellei jotain hyvääkin: Comics Code sysäsi sarjakuvan kehityksen uudelle asteelle underground-sarjakuvan kehittyessä. Underground-sarjakuva toimi alan aikuistajana ja nosti olennaisesti sen arvostusta. (Herkman 1996, 28.)

Sittemmin sarjakuva on edennyt lapsenkengistä yliopistoon asti. Kiinnostus on ollut molemminpuolista: sarjakuvaa on alettu pitää tutkimisen arvoisena ilmaisumuotona, toisaalta taas sarjakuva itsessään on lähestynyt virallisia instituutioita. Nykyisestä asemastaan sarjakuvan on kiittäminen yhteiskunnan postmodernisoitumista, taiteen saralla esimerkiksi Andy Warholin käyttöesine-taidetta ja Roy Lichtensteinin

suurennettuja sarjakuvaruutuja. Viihde ei enää ole vastaisku korkeakulttuurille, vaan ne kulkevat käsi kädessä. (Herkman 1996, 33–34.)

Pohdittaessa sarjakuvan asemaa yhteiskunnassa ei voida unohtaa poliittisia sarjakuvia. Näiden tunnetuin muoto lienee pilapiirros, joka yleensä yhdellä kuvaruudulla ottaa kantaa ajankohtaiseen aiheeseen. Esimerkiksi Helsingin sanomien pilapiirtäjä Karlsson nappaa usein aiheensa uutisten otsikoista ja osoittaa myös lukijoille kohukeskustelujen humoristisuuden. Pilapiirroksilla onkin itseään suurempi voima kansan silmissä: ne kuohuttavat, naurattavat ja suuttavat usein hieman epäsovinnaisilla komiikkavalinnoillaan. Onkin vaikea kuvitella kuvailmaisumuotoa, jolla olisi samanlainen, laaja katselijakunta ja vaikutusvalta keskustelun herättäjänä.

Sarjakuvan syvällisemmistä vaikutuksista on tehty paljon tutkimusta. Esimerkiksi yhdysvaltalainen sarjakuvataiteilija ja lingvistiikan tohtori Neil Cohn on tutkinut sarjakuvan neurologista merkitystä ja havainnut, että tekstittömien sarjakuvaruutujen katseleminen aktivoi aivoissa samoja osioita kuin normaalien lauseiden lukeminen. Kuvasarjat ovat siis rinnastettavissa tekstiin – ei pelkästään tarinallisuudeltaan, vaan myös merkitykseltään. Sarjakuvan katselija ikään kuin lukee kuvia, ja voi hyvin ymmärtää sen tarinan ilman tekstejäkin. Myös satunnaisesti yhdistettyjen kuvaruutujen katseleminen tuotti tutkittavien aivoissa saman reaktion kuin peräkkäin järjestettyjen, lausemuotoiseksi mutta järjettömäksi yhdistetyn sanaketjun lukeminen. (Zimmer, Discover 25.10.2012.)

Cohnin tutkimustulokset ovat ilahduttavaa luettavaa jokaiselle sarjakuvien ystävälle. Sarjakuva on kivunnut kivistä tietä ja on vihdoin saavuttamassa ansaitsemansa arvon taidemuotona ja opetusvälineenä. Esimerkiksi nuorelle sarjakuva voi toimia linkkinä oman kokemusmaailman ja kouluympäristön välillä. Se voi auttaa oppimisessa, ymmärtämisessä ja asioiden soveltamisessa. Pohdin sarjakuvan siirtämistä koulumaailmaan laajemmin kappaleessa 3.3. Sarjakuva tarjoaa loppumattomasti elämyksiä ja uudenlaisia maailmoja – sarjakuvamaailmasta löytyy varmasti jokaiselle mieluista luettavaa ja pohdinnan aihetta

2.3 Sarjakuva nuoren näkökulmasta

Tutkin vuonna 2013 toteuttamassani kandidaatin tutkielmassa sarjakuvan merkitystä nuorelle erityisesti itseilmaisun kannalta. Sarjakuva oli nuorille erittäin tuttu ilmaisumuoto: kukaan tutkimistani oppilaista ei hämmästynyt strippipohjaa, ja oppilaat myös osasivat jäsenellä tarinansa kolmeen ruutuun sopivaksi kokonaisuudeksi helposti.

Tein aikaisemman tutkimukseni sillä oletuksella, että tutkimistani oppilaista jokaiselle on vähintään kerran opetettu sarjakuvan piirtämistä koulussa. Yli puolet vastaajista kertoikin muistavansa ainakin kaksi erillistä sarjakuviin liittyvää opetustuntia. Tämän lisäksi sarjakuvia oli käytetty opetuksessa myös muilla oppitunneilla, esimerkiksi äidinkielessä, vieraisissa kielissä ja yhteiskuntaopissa. Kattavasta opetuksesta johtuen oppilaat osasivat melko hyvin määritellä sarjakuvaan kuuluvia peruselementtejä, kuten puhekuplat, kuvakulmien käytön, lukusuunnan ja lukijan huomioimisen.

Niilläkin oppilailla, jotka eivät sarjakuvista olleet innostuneet tai lukivat niitä vain satunnaisesti, oli omanlaisensa suhtautuminen sarjakuvaan ja sen tekemiseen. Tästä päättelin sarjakuvan olevan erityisen luonteva kuvataiteen väline nuorten itseilmaisuun. Sarjakuvalla voi sanoa monenlaisia asioita, ja kuvataidetunnin heikommatkin oppilaat voivat tuntea onnistumisia sarjakuvan kentällä, sillä sen ensisijainen paino on tarinankerronnassa. Yleisesti piirtämiseen suhtaudutaan kenties muita taidemuotoja rennommin sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta: sarjakuvan keveys ja sen tuttuus helpottaa suorituspaineita ilmaisussa.

3 Sarjakuvan pääpiirteet

Sarjakuvalla on yhtä paljon visuaalisia mahdollisuuksia kuin tekijöitäkin. Silti kaikkia sarjakuvamuotoja – oli kyseessä sitten aikuisille suunnattu lännensarjakuva tai teinityttöjen mangalehti – yhdistää yksi ja sama peruskieli, joka määrittelee sarjakuvan muodon tunnistettavaksi. Ei ole sattumaa, että lukuisat erilaiset ja eri vuosikymmenillä kirjoitetut sarjakuvan teoriaa käsittelevät oppaat listaavat kaikki pitkälti samoja asioita esimerkiksi kuvakulmista ja hahmojen liikkeen piirtämisestä.

Kun perehdyin aiemmassa tutkimuksessani sarjakuvaan, aloin hitaasti ja pala palalta ymmärtää kaikkea sitä, mitä tämä kevyenäkin pidetty viihteen, oppimisen ja median väline pitää sisällään. Sarjakuvasta paljastui aina uusia kerroksia, jotka antoivat uusia näkökulmia lähestyä arkisintakin strippiä. Erityisesti viehätyin sarjakuvan voimasta välittää viestejä, sen kerronnallisuudesta. Kerronnallisuutta voi toteuttaa monilla tavoilla, ja vaikka sarjakuva mielletäänkin monesti yhden ilmeen ja melko tarkkaan määritellyn ulkoisen muodon kertomukseksi, on olemassa monia nämä rajat rikkovia sarjakuvia. Tästä kirjoittaa muun muassa Juha Herkman teoksessaan *Sarjakuvan kieli ja mieli* (1998) – vaikka sarjakuvaa on yritetty määritellä jo vuodesta 1947 alkaen, ainut oikeasti pätevä ja pysyvä määritelmä liittyy juuri kerronnallisuuteen. (Herkman 1998, 21.)

Monilla sarjakuvien tutkijoilla on erilaisia mielipiteitä siitä, mikä fyysinen ominaisuus määrittelee sarjakuvan. Esimerkiksi sarjakuvapiirtäjä ja -tutkija Scott McCloud pitää tekstin arvoa sarjakuvassa vähäisempänä kuin kuvan (McCloud 1994, 8). Täysin tekstitön sarjakuva on kuitenkin melko harvinainen verrattuna luetuimpiin sarjakuviin – vaikkakaan sarjakuva ei välttämättä tarvitse tekstiä. Tekstin suhteen on kuitenkin syytä nähdä selkeä ero sarjakuvan ja kuvitetun tekstin välillä: sarjakuvan ollessa riippuvainen tarinan etenemisen kannalta myös kuvasta, kuvitettu kohta tekstin lomassa on lähinnä tukemassa sitä mielikuvaa, jonka teksti antaa lukijalle. (Wartenberg 2012, 88–90.) Sanan ja kuvan yhdistäminen toimivalla tavalla ei aina ole helppoa, mutta tämä on mielestäni sarjakuvakerronnassa keskeisintä: tarina kulkee kuvan ja tekstin avulla niin, että molemmat antavat tasapuolisesti uutta informaatiota ja vievät tarinaa eteenpäin.

Kumpikaan ei voi ilman toista tuottaa juuri sitä mielikuvaa lukijalle, jonka kerrontakeinot yhdessä antavat.

Määrittelyn vaikeudesta huolimatta klassisin esimerkki sarjakuvasta on kerronnallinen sarja peräkkäisiä kuvaruutuja, joiden sisällä kuvataan tapahtumia niin kuvan keinoin kuin teksteinkin. Kuka tahansa, vaikkei olisi sarjakuviin lukien tai piirtäen perehtynytäkään, osaa varmasti tunnistaa sarjakuvan muista kuvista ja listata sen pääpiirteet. Ensimmäinen asia, minkä monet varmasti huomaavat, on sen ainutlaatuinen muoto. Sarjallisuus ilmenee peräkkäisinä kuvaruutuina, jotka kaikki kuvaavat tarinan tapahtumien kulkua. Sanomalehdissä ilmestyvillä 2-4 ruudun strippisarjakuvilla, jotka ovat sarjakuvien varmasti luetuin muoto, kuvaruutujen muoto on usein hyvinkin pitkälle piirtäjästä huolimatta määritelty, jolloin usein ne koostuvat samankokoisista ja tasaisista suorakulmioista. Esimerkiksi Keijo Ahlqvistin ja Ari Kutilan (1989) teoksessa *Piirrä sarjakuvaa!* määritellään julkaistavan stripin kooksi 8 x 28 cm A4-kokoisella paperilla (Ahlqvist & Kutila 1989, 65).

Tarkasti määritellyn strippikoon ulkopuolella sarjakuvapiirtäjät saavat huomattavasti enemmän vapauksia. Lukija huomaa pian, että kuvaruutu voikin olla erimuotoinen ja voi muodollaan ilmaista vaikka tunnetiloja. Esimerkiksi pilven muotoinen ruutu voi ilmaista kuvitelmaa tai unta ja sahalaitainen yhtäkkistä tapahtumaa. Sen sijaan esimerkiksi pitkänomainen ruutu ilmaisee usein rauhallista tilannetta. Yleinen nyrkkisääntö onkin, että mitä nopeampi ja äkkinäisempi tapahtuma, sitä kapeampi sen rajaava ruutu on. (Ahlqvist & Kutila 1989, 51–52.)

Sarjakuvan teoria sisältää tässäkin suhteessa poikkeuksia. Lukija, joka on tottunut esimerkiksi katsomaan valokuvia, näkee yhdellä ruudulla yhden hetken. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole, vaan koko sarjakuva ajan kuluineen voidaan sijoittaa yhteenkin ruutuun. Scott McCloud (1994) vertaa teoksessaan *Sarjakuva, näkymätön taide* sarjakuvan ajallisuutta köyteen, joka kulkee länsimaisen lukusuunnan mukaisesti puhekuplasta ja henkilöstä toiseen ilmaisten näin ajan kulkua yhdessä ruudussa. Tällaisen kuvaruudun voisi hyvin jakaa muutamiin irrallisiin osioihin, mutta sama vaikutelma

syntyy, kun lukijan silmä liikkuu paneelissa puhekupla kerrallaan vasemmalta oikealle. (McCloud 1994, 96–97.)

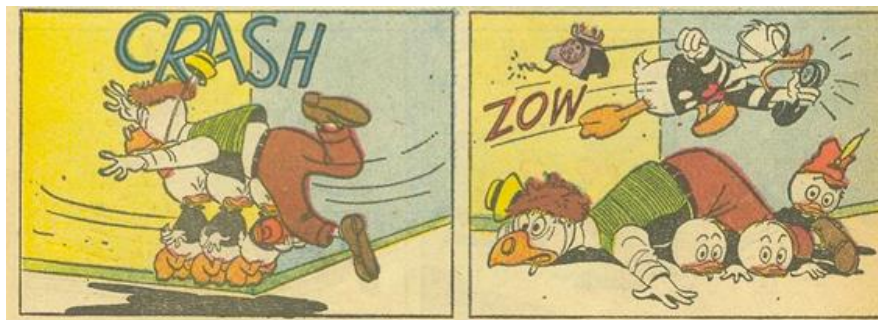
Yksi erittäin kiinnostava McCloudin ruutuihin liittyvä näkökulma käsittelee kuitenkin niinkin yksinkertaista asiaa kuin ruutujen väliin jäävää tilaa. Lukiessaan sarjakuvaa katsoja toimii itse ikään kuin tapahtumien animaattorina – katse näkee tilanteen automaattisesti videomuodossa. Ruutujen välissä kuva heräävät eloon: lukijan mieli toimii välitilana, joka paitsi ottaa lukemastaan informaatiota vastaan, myös luo siihen omia elementtejään, esimerkiksi ääniä tai hajuja. Tätä palvelee myös yksinkertaistettu piirrostyylillä – se antaa tarpeeksi tilaa, jotta lukija voi ymmärtää välitilan tapahtumat ja nähdä ruudukoissa yhtenäisen tarinan. Monimutkaisemmat kuvat hidastaisivat katsetta automaattisesti ja saattavat saada lukijan mieltämään ruudut yksittäisinä kuvina kokonaisen tarinan sijaan. (McCloud 1994, 88–91.)

Ajallisuuden lisäksi on otettava käsittelyyn puhekuplat ja sarjakuvien yleinen äänimaailma – onhan puhe nimenomaan sarjakuvan yksin merkittävimpiä tunnuspiirteitä. Yksi piirtäjän tärkeimpiä tehtäviä on suunnitella kuvaruudut loogisiksi niin, että henkilöiden puhe siirtyy lukijalle oikeassa ja ymmärrettävässä muodossa. On syytä muistaa, että länsimaisen lukijan katse siirtyy vasemmalta oikealle, ja allekkaisten kuplien tapauksessa ylhäältä alas. Puheen lisäksi sarjakuvassa voi olla erilaisia efektejä, jotka saattavat itsessään ilmaista niin paljon, ettei varsinaisia puhekuplia edes tarvita. (Ahlqvist & Kutila 1989, 55.)

Efektii näkyy yleensä sarjakuvaruudulla tekstimuodossa, mutta sen merkitys on hyvin erilainen. Efektii avaa sarjakuvalle uudenlaisen tason: tekstin ja kuvan lisäksi staattisesta sarjakuvasta löytyy efektien avulla usein myös ääntä. Räjähdykset, kolahdukset ja loiskahdukset jäisivät puuttumaan lukukokemuksesta ilman efektien tuomaa äänimaisemaa. Sarjakuvan graafisessa muodossa niin ääni kuin liikekin muodostetaan lukijan mielessä – toisin kuin esimerkiksi elokuvissa. Lukijan mieli on välitila, joka käsittelee sarjakuvan antaman informaation ja lisää siihen omaansa, esimerkiksi ääniä ja hajuja. Näin ollen sarjakuvan lukeminen voidaan ajatella myös mielen

sisäisenä ”animointina”, graafisten ja staattisten tapahtumien aktiivisena elävöittämisenä. (Herkman 1998, 26; McCloud 1994 88 – 91.)

Yksi varsin kiinnostava esimerkki äänen käytöstä sarjakuvassa on ankkapioneeri Carl Barksin sarjakuva *The Gab-Muffer*, joka ilmestyi Yhdysvalloissa vuonna 1959 ja Suomessa kolme vuotta myöhemmin (Kuva 1). Tarinassa Aku Ankka on kyllästynyt meluisasti leikkiviin veljenpoikiinsa ja menee pyytämään keksijä Pelle Pelottomalta vektotinta, jolla saisi ankanpojat kerralla hiljaisiksi ikään kuin television kaukosäätimellä. Kuinka ollakaan kaikki ei mene aivan suunnitelmien mukaan ja lopulta äänet ovat poissa paitsi Tupulta, Hupulta ja Lupulta, myös Akulta ja Pelleltä itseltään. Seuraa tapahtumasarja, jonka Barks on kuvittanut ikään kuin mykkäelokuvan tyyliin – liioitellen efektejä ja muita tapahtumia. Hahmot yrittävät puhua, mutta heidän kuplansa pysyvät tyhjinä, ja tarinan kommunikointi jää kuvien ja efektiäänien varaan, kuten alla olevassa kuvassa.



Kuva 1: Barks, Carl 1959. Kuvapari sarjakuvasta The Gab-Muffer.

Kolmas tärkeä elementti sarjakuvissa ruutujen ja tekstin lisäksi on kuvasymboliikka. Sarjakuvissa termi on laajempi kuin yleisesti mielletty symboliikka, kuten liput ja logot – se käsittää kaiken erilaisien tunnetilojen kuvaamisesta yleisimpiin tyyleihin kuvata jotain tiettyä esinettä tai asiaa. Esimerkiksi syttyvä hehkulamppu on kuvaus älynväläyksestä, sahattava tukki syvästä unesta tai kuorsauksesta ja hikipisarot kasvojen ympärillä merkki ahdistuksesta tai pelosta (Ahlqvist & Kutila 1989, 56; Koivunen 2008, 76). Kuva tarjoaa lukijalle epäsuoraa informaatiota – sarjakuvan kieltä –, jota on ehkä vaikea ymmärtää, ellei ole lainkaan perehtynyt sarjakuviin tai piirrosanimaatioihin yleisesti.

Jos sarjakuvan tärkein ja kenties myös tunnistettavin piirre on kerronnallisuus, sen välineet vaihtelevat aiemmin mainittujen visuaalisten merkkien, tekstien, efektien ja mielikuvien välillä. Kokemuksena sarjakuvan lukeminen on jokaiselle erilainen juurikin mielikuvien toiminnan takia, ja tämä tekee myös sarjakuvan piirtämisestä jokaiselle yksilöllisen kokemuksen. Lukijalle sarjakuva ei koskaan ole samanlainen kuin piirtäjälle, sillä kerronnallisuudesta huolimatta paljon informaatiota jää vain piirtäjän mieleen. Lukijalle efektit kuulostavat erilaiselta, liikkeet tapahtuvat eri tavalla ja äänet luovat kokonaan oman maailmansa.

3.1 Ideasta tarinaksi

Kun sarjakuvaa piirtävä ymmärtää sarjakuvan perusmuodon ja -kielen, on aika ryhtyä kehittämään omaa ääntä ja soveltamaan. Mari Ahokoivu (2007) on eritellyt teoksessaan *Sarjakuvantekijän opas* tarinan muodostamisen eri vaiheita. Idean jälkeen tarinan kirjoittajan tulisi ensin miettiä sarjakuvalle kantava teema. Mitä lukijalle halutaan kertoa sarjakuvalla? Teeman pohdinta on luonnollisesti tarkempaa ja haastavampaa pitkissä tarinoissa kuin muutaman ruudun stripeissä, mutta se on elementti, joka sitoo lopulta koko tarinan yhtenäiseksi. Sarjakuvatarinan kehittelyssä on esimerkiksi koulumaailmassa mainio mahdollisuus äidinkielen ja kuvataiteen väliselle integraatiolle, sillä tarinan juonen pohtiminen kehittää myös kirjallisia kykyjä – noudattaahan sekin monesti yleistä draaman kaarta. (Ahokoivu 2007, 13–16.)

Juha Herkmanin (1998) mukaan sarjakuvan tarina on riippuvainen myös lukijan tulkinnasta. Vaikka tarinan käsikirjoittaja olisi tehnyt kuinka selkeän juonen kaaren tahansa, se saattaa silti näyttäytyä lukijalle täysin erilaisessa valossa lukukontekstista riippuen. Sarjakuvalla on näin ollen ainakin kaksi erilaista tasoa: fyysinen olemus ja merkit eli kieli, ja lukijan oma tulkinta, joka muodostaa sarjakuvan mielen. Näitä lukijan täyttämiä aukkoja tarinassa – esimerkiksi tapahtumia ruutujen välitilassa – kutsutaan hermeneuttisiksi aukoiksi. Lukija täydentää ne automaattisesti, tiedostamatta ja saattaa näin ollen jäädä jopa täysin ulkopuolelle käsikirjoittajan tai piirtäjän tarkoittamasta tarinan päämäärästä. (Herkman 1998, 115–116.)

Tarinaa pohtiessa täytynee ottaa esiin myös näkökulma sarjakuvissa esiintyvään huumoriin. Etenkin strippisarjakuvissa huumori on lukijan kiinnostuksen kannalta tärkeä elementti. Huumorilla on helpompi saada lukija kiinni stripin hahmoihin, vaikka ne eivät lukijan kannalta samaistuttavia olisikaan, eikä aihealue välttämättä olisi hänelle kiinnostava. Silti oikeanlainen huumori saattaa kiinnittää lukijan huomion, jonka seurauksena hän yhä uudestaan palaa stripin pariin. Huumori voi myös kiehtoa oivalluksen vuoksi: kaikki sarjakuvat eivät ole automaattisesti ensisilmäykseltä hauskoja, vaan vaativat esimerkiksi tekstin tarkkaa miettimistä, ennen kuin voivat tulla oikealla tavalla ymmärretyksi.

Tanja Rasila (1996) on tutkinut sarjakuvan sisältämiä rakenteellisia huumorin ja komiikan elementtejä. Hän määrittelee huumorin ja komiikan eron siinä, että huumori on enemmän mieliala tai tuntemus, kun taas koomisuus on selkeästi havaittavissa. Huumori itsessään sisältää paljon erilaisia käsitteitä, esimerkiksi traagisuuden, jonka sinällään luulisi olevan huumorin vastakohta. Rasilan mukaan huumori ei kuitenkaan ole ”silkkää ilonpitoa, vaan ennen kaikkea hymyilyä kyynelten läpi.” Huumoria ei voi esiintyä ilman komiikkaa, kun taas tragiikka saattaa joskus jopa sammuttaa tarjoillut koomiset elementit. Koomisuus esiintyy yleensä jonkinlaisena ristiriitana, yllättävänä käänteinä tai väärinymmärryksenä, kuten alla olevassa Pentti Jarlan (2012) Fingerpori-sarjakuvassa. (Rasila 1996, 61–63.) (Kuva 2.)



Kuva 2: Jarla, Pentti 2012. Fingerpori 9.11.2012.

Väärinymmärrys, jonkun hahmon lausunnon sijoittaminen erilaiseen asiayhteyteen, kuten tässä Fingerpori-stripissä, muodostaa kuvasarjaan koomisen elementin. Väärinymmärryksessä piirtäjä ja kirjoittaja saattavat kikkailla esimerkiksi sanojen monimerkityksellisyydellä. Tämän lisäksi Rasila (1996) on artikkelissaan eritellyt muita

koomisuuden keinoja. Yksi näistä on avainsanojen tai -fraasien käyttö: sarjakuvassa saattaa toistua sama sana tai lausahdus, joka tulee ilmi erilaisissa konteksteissa – ristiriitaisissakin. Kolmas koomisuuden keino on mysteeri, jossa lukijalle ei kerrota kaikkea suoraan, vaan hänen oletetaan päättävän varsinainen loppuratkaisu esimerkiksi kuvallisten viitteiden kautta. (Rasila 1996, 66–69.)

Usein käytettyjä keinoja ovat myös täyskäännös ja toisto. Täyskäännöksessä lukijalle valkenee vasta viimeisillä ruuduilla tarinan lopullinen merkitys. Komiikka syntyy näin lukijan ennakkokäsityksestä, esimerkiksi sarjakuvan nimestä, joka loppujen lopuksi saattaakin viitata aivan päinvastaiseen, kuin mitä lukija on alun perin ajatellut. Toisto on keinoista ehkä käytetyin, mutta yksinään jokseenkin heppoinen. Yleensä se yhdistyykin johonkin toiseen keinoon ja tukee näin koomisuutta. Sarjakuvantekijä voi leikitellä myös hahmojen tuttuudella, jolloin erillistä selitystä tapahtumille ei välttämättä tarvita, mikäli lukijoille hahmon luonteenpiirteet ovat ennestään tiedossa. (Rasila 1996, 69–72.)

Sarjakuvan tekemisen vaiheita pohdittaessa on olennaista hahmojen ja varsinaisten tapahtumien lisäksi tiedostaa sarjakuvan kerrontatyyli. Herkmanin (1998) mukaan sarjakuviin pätee sama sääntö kuin esimerkiksi kirjallisuuden tai elokuvienkin kohdalla: kerronta on parhaimmillaan silloin, kun lukija ei sitä oikeastaan edes huomaa. Lukija antautuu tarinalle ja uppoutuu siihen. Sarjakuvalla on tässä suhteessa melko ainutlaatuinen mahdollisuus: helpommin kuin esimerkiksi elokuva tai kirja, se voi kommentoida itseään ja ilmaisumuotoaan. Tämä tarjoaa tien myös aivan omanlaiselleen komiikalle. (Herkman 1998, 111–112.) Tällaisessa tilanteessa hahmot voivat esimerkiksi olla tietoisia olevansa nimenomaan sarjakuvan sisässä: he voivat kommentoida puhekupliaan tai vaikka pudota ruudun läpi toiseen.

Kokonaisuudessaan sarjakuva tarjoaa tekijälleen hyvin monipuoliset välineet ilmaisuun ja tarinankerrontaan. Sen muoto, vaikkakin määritelty hyvin tarkasti sisältämään tiettyjä elementtejä kuten ruutuja ja puhekuplia, on toisaalta tehty myös rikottavaksi. Mitään ei vaadita etukäteen ja sarjakuvamaailmassa voi tutkia ja etsiä omaa tyyliään niin pitkään kuin suinkin kokee tarpeelliseksi. Sarjakuvan perusajatus on kaikille kuitenkin selvillä

ainakin idean tasolla – itse sarjakuva taas voi olla vaikka henkilökohtainen päiväkirja varsinaisen tarinan sijaan.

3.2 Sarjakuva koulumaailmassa

Simo Koivunen (2008) määrittelee teoksessaan *Sarjiskoulu – opas sarjakuvan käyttöön opetuksessa* syitä, miksi sarjakuva kuuluu koulumaailmaan. Sen opetuskäyttöä ei ole vielä tutkittu paljoakaan, mutta on kiistatonta, että sarjakuvalla on paljon erilaisia mahdollisuuksia niin opetusvälineenä kuin opetuksen elävöittäjänäkin. Koivunen listaa muun muassa sarjakuvan oppilaille motivoivaksi, etenkin koska se kuuluu lasten ja nuorten suosikkilukemistoon. Sarjakuvaa tehtäessä kehittyvät niin oppilaiden medialukutaito kuin kirjallisuuden tuntemuskin. Sarjakuvalla onnistuu helposti jopa kolmen eri oppiaineen integroiminen yhteen: äidinkielen ja kuvataiteen lisäksi sarjakuvan aihe voi kummuta vaikkapa ympäristötiedosta tai uskonnosta. (Koivunen 2008, 6-9.)

Kuvataideopettaja voi sarjakuvatunneilleen ammentaa inspiraatiota lähes mistä vain. Vaikkei integrointia toiseen oppiaineeseen haluttaisikaan, opettaja voi silti poimia teeman tai aihealueen esimerkiksi juuri toisella tunnilla käsitellystä kirjasta tai historiallisesta aikakaudesta. Näin oppilailla on jo perustiedot aiheesta ja he tietävät, mikä siinä heitä kiinnostaa ehkä eniten, jolloin sarjakuva-aiheenkin miettiminen helpottuu olennaisesti. Sarjakuva tarjoaa myös hyvän lähtökohdan ryhmätyöskentelylle: esimerkiksi luokan kesken valmistuva, yhteinen sarjakuvalehti on paitsi motivoiva, myös inspiroiva tekijöilleen tekemisen jälkeenkin.

Kun käsitellään sarjakuvia yhdistettynä kouluun ja opetukseen, ei sovi unohtaa myöskään oppikirjoissa esiintyviä sarjakuvia. Yleensä nämä sarjakuvat ovat lyhyitä strippejä, mutta tarjoavat oppilaalle uuden näkökulman aiheeseen – oppiminen ja ymmärtäminen tapahtuu sarjakuvan kautta ikään kuin huomaamatta. Myös sarjakuvaa tekemällä oppiminen syventyy ja tehostuu, kun oppilas saa itse pohtia tarinalleen juonen tai vaikka kääntää vieraskielisen sarjakuvan suomeksi. Oppikirjaan sisällytetty sarjakuva voi tarjota muun muassa selkeitä esimerkkitapauksia, joita ei sen kummemmin eritellä tekstissä, mutta jotka antavat lukijalle pohtimisen aihetta. Tällainen on esimerkiksi alla oleva

sarjakuvataiteilija Jii Roikosen kuvitus lukion filosofian kirjan kappaleeseen tietoisuudesta ja tietämisestä. (Kuva 3.)



Kuva 3: Roikonen, Jii 2006. Kuvitus oppikirjasta *Filo*.

Peruskoulun päättötodistukselle on opetussuunnitelmassa (2004) määritelty arvosanan 8 kriteerit äidinkielen ja kirjallisuuden osalta. Yhdeksännen luokan lopussa oppilaan tulee pystyä tunnistamaan erilaiset tekstilajit, mukaan luettuna mediassa käytettävät eri tekstit. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös oppilaan kyky tehdä havaintoja ”tekstien visuaalisista ja auditiivisista keinoista”. (POPS 2004, 56.) Näihin lukeutuu myös sarjakuva erilaisine ääni- ja kuvaelementteineen.

Myös kuvataiteessa sarjakuvat on sisällytetty mediaosaamiseen ja mainittu vuosiluokkien 5-9. kuvataideopetuksen tavoitteissa. (POPS 2004, 239.) Juha Herkman (1998) määrittelee sarjakuvan opetuksen osaksi kriittistä pedagogiikkaa, joka painottaa arkielämän ja populaarikulttuurin vaikutusta ja merkitystä oppilaalle. Sarjakuvan kohdalla tämä liittyy myös medialukutaidon kehittymiseen. Nuoria kannattaakin kehottaa tutkiskelemaan tarkasti hupisarjojen tarjoamia syvempiä merkityksiä ja pohdintoja. (Herkman 1998, 238–239, 242.) Paitsi lukemisen kannalta, uskon, että sarjakuva on opettavainen prosessi ja hyödyllinen väline opetukseen myös piirtämisen kautta. Oppiminen tehostuu, kun oppilas prosessoi tietojaan tarinamuotoon ja jäsentelee siitä tärkeimmät, kuvitettavat ja tekstuaaliset kohdat tulevaan sarjakuvaansa (Koivunen 2008, 6–9).

Mainittu medialukutaito on myös paljon puhuttu näkökulma, joka väistämättä nousee esiin monissa nykyaikaiseen kasvatukseen liittyvissä keskusteluissa. Lasten ja nuorten eläessä mediakeskeisessä yhteiskunnassa, jossa uutiset ovat jokaisena hetkenä käden

ulottuvilla, joutuvat he väistämättä oppimaan medialukutaitoa – vaikka kantapäähän kautta. Sarjakuva on aiemmin liitetty vahvasti populaarikulttuuriin, jopa niin pitkälle, että sen kasvatukselliset ansiot on asetettu kyseenalaisiksi. Juha Herkman (1998) toteaa teoksessaan *Sarjakuvan kieli ja mieli*, että vaikka sarjakuva ei täytäkään varsinaiseen lehdistöviestintään viittaavan sanan ”media” kriteerejä, sitä voidaan kuitenkin pitää tietynlaisena mediana ”laajassa ilmaisukielen ominaislaatuun liittyvässä mielessä”. (Herkman 1998, 24–25.) Näin ollen myös medialukutaito viittaa sarjakuvaan, aivan kuin Koivusen (2008) tekstissäkin – ja tästä johtuen myös mediakasvatus on olennaista sarjakuvien siirtämisessä koulumaailmaan.

Mediakasvatuksessa yleinen ongelma on, että usein kasvattavat tahot, kuten opettajat tai huoltajat, elävät erilaisessa mediakulttuurissa kuin lapset ja nuoret. Koulumaailmassa on tässä selkeä aukko: opettajia koulutetaan perustuen jo lähes ”vanhentuneeseen” tietoon. Uudenlaisia medioita ja palveluita nousee jatkuvasti, ja monesti lapset ja nuoret käyttävät niitä huomattavasti sujuvammin kuin opettajansa tai vanhempansa. Mediakasvatuksen osalta on siis erityisen vaikea päästä kiinni niihin asioihin, jotka koskevat nuorten elämää juuri nyt – ja siksi tarvitaan kriittisen mediakasvatuksen välineitä.

”Visuaalinen lukutaito”, jota myös sarjakuva vaatii lukijaltaan ja jota pitäisi aktiivisesti opettaa lapsille, ei kuitenkaan ole aivan ongelmaton käsite. Herkmanin (2007) mukaan käsite on niin epämääräinen, etteivät ihmiset oikein tiedä sen tarkoitusta. Tästä johtuu myös se, että visuaalista lukutaitoa on hankala opettaa – mikäli alun perin ei ole kunnollista ymmärrystä asiasta ja sen sisällöistä, ei tietoutta voi siirtää myöskään muille. Kriittisen mediakasvatuksen yhteydessä visuaalinen lukutaito tarkoittaa ”kykyä ymmärtää ja jäsentää visualisoituneen kulttuurin käytäntöjä, jotka liittyvät yhä useammin median levittämiin kuvamuotoihin.” (Herkman 2001, 71, 73.) Sarjakuvien näkökulmasta voidaan palata sarjakuvalle ominaiseen ”kieleen” – vakiintuneeseen merkistöön, jota ei voi ymmärtää sarjakuvia lukematta.

Sarjakuvilla on saatu hyviä tuloksia oppimisessa niin nuorilla kuin korkeakouluopiskelijoillakin: Jeremy Shortin ja Aaron McKennyn vuonna 2013 toteuttamassa tutkimuksessa selvisi, että sarjakuvamuotoisen oppikirjan lukeneet

muistivat tekstistä paremmin yksityiskohtia kuin tavalliseen tekstimuotoiseen oppimateriaaliin perehtyneet (Price, Newsok.com 25.1.2013). Myös edellisessä luvussa mainittu Neil Cohnin tutkimus kuvaketjun ja lauseen lukemisen samankaltaisuudesta tukee sarjakuvan asemaa kouluympäristössä (Zimmer, Discover 25.10.2012; ks. myös luku 2.2). Kenties näiden tutkimusten pohjalta tulevaisuudessa opetusmenetelmät voivat ottaa askeleen kohti oppimista kuvien kautta muuallakin kuin kuvataidetuoneilla.

Oma, erittäin positiivinen kantani sarjakuvien hyödyllisyyteen opetuskäytössä on selvä. Helposti lähestyttävä sarjakuva tuottaa miellyttävämmän lukukokemuksen kuin pitkä tekstikappale: sarjakuvamateriaalissa teemaa voi ensin lähestyä tutustumalla kuviin ja niiden tunnelmiin, ja vasta sen jälkeen paneutua itse sanomaan ja tekstiin. Tekstimassaa on huomattavasti hankalampi katsella ja käsitellä etukäteen yhdellä silmäyksellä. Kenties juuri helpommin ja ikään kuin huomaamatta tapahtuvan pidemmän prosessoinnin takia sarjakuvamuotoinen oppimateriaali painuu paremmin pitkäkestoiseen muistiin, kuten Shortin ja McKennyn tutkimus osoitti (Price, Newsok.com 25.1.2013).

3.3 Kuva voimaantumisen välineenä

Kuva monissa muodoissaan on hyvä tapa käsitellä vaikeitakin aiheita. Tässä luvussa pohdin kuvan käyttämistä voimaantumisen välineenä, mutta haluan erotella käsitteen Miina Savolaisen voimauttavan valokuvan menetelmästä. Voimaantumisella kuvan kautta tarkoitan nimenomaan omien voimavarojen etsimistä ja löytymistä, kyvykkyyden tai oman voimakkuuden paljastumista tai pelkkää rohkeutta tarkastella vaikeaa, mahdollisesti henkilökohtaistakin aihetta oman kehittymisen kannalta. Haluan myös tarkastella voimaantumista sarjakuvan avulla, en Savolaisen menetelmän mukaisesti valokuvan tekemisen näkökulmasta. Voimaantuminen kuvan avulla liittyy oletukseeni siitä, että prosessoimalla hankalaa asiaa, kuten koulukiusaamista kuvan avulla, oppilas voi samalla käydä läpi omaansa tai muiden sosiaalista tilannetta – mahdollisuuksien mukaan siis kasvattaa ymmärrystään toisten tai itsen käytöksestä.

Eräänlainen merkkipaalu sarjakuvan historiassa ilmestyi ensimmäisen kerran Ranskassa vuonna 1996. Kuusiosainen, omaelämäkerrallinen sarjakuva *Epileptikko* kertoo David B.-nimimerkillä tunnetun piirtäjän ja hänen perheensä elämästä epileptisen veljen sairauden varjostamana 1970-luvulla. *Epileptikon* viimeinen osa ilmestyi alkuperäiskielellä 2003. Sarjakuvakirja on hyvä esimerkki siitä, millaisia asioita voi sarjakuvan avulla käsitellä. Tarinassa on sarjakuvalla perinteisiä hauskempiakin piirteitä, mutta pääpaino on rankalla sairaudella ja sen riuduttamalla veljellä. David B.:n mukaan sarjakuvateoksen piirtäminen oli hänelle itselleen hyvin terapeuttilinen kokemus, ja siksi *Epileptikko* onkin loistava esimerkki siitä, kuinka monipuolinen väline sarjakuva – tai kuva ylipäätään – on. (Römpötti 2013, HS.fi.)

Nurmi ym. (2006) ovat tutkineet ihmisen psykologista kehitystä ja pohdiskelleet samalla kattavasti myös nuorten identiteetin muodostumista ja ajattelun kehittymistä. Heidän mukaansa lapsen ajattelu kehittyy erityisesti toisen elinvuosikymmenen aikana – ajatukset siirtyvät esimerkiksi aiempaa abstraktimmalle tasolle ja tulevaisuuteen suuntautuva ajattelu kehittyy. Muutos ajattelussa huomataan erityisesti siinä, miten lapsi tai nuori näkee itsensä: kouluikäinen lapsi määrittelee itsensä varsin konkreettisesti esimerkiksi fyysiseen olemukseen liittyvillä ominaisuuksilla, kun taas ajattelussaan kehittynyt nuori pystyy määrittelemään itseään paljon yleisemmällä tasolla ja abstraktimmilla määritelmillä, kuten sosiaalisuudella. Samainen ajattelun kehittyminen rakentaa pohjaa nuoren moraalikäsitteille. (Nurmi et al. 2006, 128–129.)

Juuri itsensä näkemisen kehittyminen oli myös Miina Savolaisen projektin taustalla. Ajattelun, identiteetin ja minäkuvan kehittyminen mahdollistaa monipuolisenkin pohdinnan juuri siltä ikäryhmältä, jota Savolainen Maailman ihanin tyttö -projektissaan kuvasi. Monet Savolaisen kuvaamista tytöistä tulivat vaikeista olosuhteista, mutta pystyivät projektin lopulla tarkastelemaan itseään aiempaa suopeammin – näkemään omia voimavarojaan ja määrittelemään itseään juuri kehittyneen ajattelun kautta (Savolainen 2008, 154–155). Samalla tavalla muillekin nuorille olisi hyödyllistä päästä pitkäaikaisesti pohtimaan omaa minuuttaan ennen aikuisuuteen siirtymistä – esimerkiksi juuri kuvaa välineenä käyttäen.

Kuten aiemmin mainittu *Epileptikko* osoittaa, myös kuvan tekeminen voi olla terapeutista. Miina Savolaisen projektissa nuoret osallistuivat tiiviisti kuviensa suunnitteluun (Savolainen 2008, 157). Tällaisessa tilanteessa kuvalla on voimauttava vaikutus ennen kaikkea sen tuottamisen jälkeen kuvia katsellessa. Sen sijaan David B.:n esimerkissä kuvan tuottaminen itsessään auttoi miestä käsittelemään vaikeaa asiaa, omaa nuoruutensa pelkoa ja hämmennystä veljen vakavaan sairauteen liittyen – ja vaikka asia ei ollutkaan enää samalla tavalla akuutti kuin Savolaisen projektissa, myös aikuisiällä vaivanneeseen aiheeseen palaaminen voi tuoda uutta näkökulmaa ja kasvattaa ymmärrystä tapahtuneesta. *Epileptikko*-sarjakuva päättyikin osuvasti runoilija Fernando Pessoaan hyvin voimaantumista kuvaaviin sanoihin: ”Istuudu aurinkoon. Luovu kruunusta. Ja ole oman itsesi kuningas.” (David B. 2013, 378).

Ajatus oman itsen herruudesta tai kuninkuudesta liittyy eittämättä myös Savolaisen voimaannuttavan valokuvan projektiin. Esimerkkejä saman tyyppisistä projekteista löytyy ympäri maailman – osa näistä hyödyntää nimenomaan kuvataiteita, osa myös muita taiteenlajeja kuten musiikkia ja kirjallisuutta. Kuten *Epileptikko* omalla tavallaan osoittaa, sarjakuva voi taipua jopa romaanimaiseen muotoon – ja toisaalta perheen synkkää epätietoisuutta tarjoilevaksi sairaskertomukseksi. Sarjakuva on vakavoitunut, mutta silti säilyttänyt keveytensä helposti lähestyttävänä ilmaisumuotona, ja mahdollisuudet ovat rajattomat. Kuitenkaan koulumaailmassa ei voida unohtaa sarjakuvan mediamaisia piirteitä: monet tarinat sisältävät esimerkiksi arvolatautumia, joita sarjakuvaa lukeva lapsi ei tiedosta. Sen takia on tärkeää myös opettaa sarjakuvien parissa eläviä lapsia ja nuoria lukemaan ja tulkitsemaan sarjakuvia viihteen sijaan myös teksteinä ja kulttuurinsa ilmentäjinä. (Herkman 1998, 238, 242.)

4. Suomalainen koulukulttuuri

4.1 Koulu sosiaalisena ympäristönä

Suomalaisesta koulukulttuurista puhuttaessa täytyy ottaa huomioon monia erilaisia kokonaiskuvaan vaikuttavia seikkoja. Ennen koulujen käytänteisiin paneutumista täytyy ymmärtää sitä ympäristöä, jossa konfliktit tapahtuvat. Kouluympäristössä näkyy paitsi opettajien asema suhteessa oppilaisiin, myös oppilaiden sosiaaliset järjestykset keskenään. Näiden sisällä vaikuttavat alati suuremmat kysymykset, kuten sukupuoli ja vuorovaikutuksen tahallinen tai tahaton rajallisuus. Myös fyysisellä ympäristöllä on osansa: uuteen kouluun tulevat oppilaat ymmärtävät pian niin sanotun ”ruumiin opetussuunnitelman” – he oppivat siis paitsi kyseisen koulun sosiaaliset säännöt, myös ”oikeat” tavat käyttäytyä ja pukeutua (Tolonen 1999, 139).

Oppilaiden sosiaalinen järjestäytyminen vaikuttaa myös opettajaan ja etenkin opetustilanteeseen – ryhmädynamiikka saattaa muuttua rajustikin, mikäli esimerkiksi yksittäinen ”johtajahahmoinen” oppilas puuttuu. Oppilailla on omanlaisensa järjestykset koko vuosikurssin kesken, oman luokkansa sisällä ja ruohonjuuritasolle mentäessä usein myös kahden sukupuolen kesken – esimerkiksi luokan tyttöjen ryhmäytyminen saattaa poiketa radikaalistikin koko luokan kesken vallitsevasta järjestyksestä. Sukupuoli onkin kouluissa varsin ristiriitainen asia: toisaalta sitä voidaan yrittää piilotella tasa-arvon nimissä, toisaalta jako tyttöihin ja poikiin näkyy kouluarjessa varsin selkeästi (Palmu 1999, 181).

Käsittelen ensimmäisenä kysymystä sukupuolesta ja sen vaikutusta kouluympäristössä. Vakiintuneen ja perinteisen käsityksen mukaan koululuokan äänekkäät ”häiriköt” ovat usein poikia – heidän on vaikeampi keskittyä ja he kenties pärjäävät etenkin kielissä huonommin kuin tytöt. Tytöt taas nähdään edelleen hiljaisina ja kuuliaisina – heitä ei tarvitse komentaa luokassa tai sättiä huonosta menestyksestä, sillä tunnolliset tytöt hoitavat työnsä vähintään kohtuullisen hyvin. Käsitys pitää osittain paikkansa edelleen, vaikka nykypäivän koulussa vieraileminen horjuttaakin vanhentuneita käsityksiä melko helposti (Gordon & Lahelma 2003, 74). Tarja Tolosen (1999) tutkimuksessa myös

oppilaat olivat sitä mieltä, että ”hyvä” ja ”ammattimainen” oppilas on nimenomaan hiljainen ja tunnollinen. Häirikkö ja hiljainen oppilas ovat edelleen vastakohtia toisilleen. (Tolonen 1999, 139–140.)

Sosiaalisena ympäristönä koulun tulisi tarjota jokaiselle oppilaalle yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä omaan tasoonsa nähden. Sukupuolesta keskusteltaessa täytyy kuitenkin ottaa esiin tyttöjen ja naisten edelleen kohtaamat tasa-arvolliset kysymykset, jotka omalla tavallaan näkyvät myös koulumaailmassa. Tyttöjen oletetaan istuvan vanhanaikaiseen muottiinsa, ja puhelias tyttö on edelleen kummajainen kouluyhteisössä (Tolonen 1999, 53).

Psykologi ja tutkija Heidi Grant Halvorsen (2011) pohtii artikkelissaan *The Trouble With Bright Girls* syitä sille, miksi tyttöjen ja poikien suhtautuminen oppimiseen on niin erilaista. Tutkimusten mukaan siinä missä pojat muodostavat itsestään käsityksen alati harjoittelun kautta kehittyvänä oppijana, tytöt näkevät taitonsa huomattavasti pysyvämpinä ja muuttumattomampina. Vääristynyt käsitys juontaa juurensa jo varhain lapsuudessa saatuun palautteeseen: tyttöjä kehuaan usein ”älykkääksi” tai ”hyväksi oppilaaksi” koulumenestyksen myötä, kun taas poikien saama palaute kannustaa yrittämiseen. Näin ollen haastavan tehtävän edessä tytöt eivät välttämättä usko olevansa tehtävän ratkaisemiseen tarpeeksi älykkäitä ja pojat ymmärtävät aiemman palautteensa perusteella keskittyä ja yrittää enemmän. (Grant Halvorsen 2011, psychologytoday.com.) Tyttöillä ja pojilla saattaa siis olla koulutielle tultaessa jo varsin erilaiset lähtökohdat oppia.

Eriarvoisia lähtökohtia tai ei, usein juuri yläkouluikäisenä sukupuoli ja seksuaalisuus mietityttävät oppilaita ja korostuvat siksi myös kouluarjessa. Murrosikään kasvamisella on yllättävän paljon vaikutusta jopa opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin: raja ”ison”, aikuisen opettajan ja ”pienen” oppilaan, lapsen, välillä alkaa kuroutua umpeen. Ruumiillisuus alkaa korostua viimeistään siinä vaiheessa, kun oppilaat alkavat kokea yhä enemmän fyysisiä muutoksia puberteetin myötä. Tarja Palmun (1999) mukaan liian paljon muista erottuva ruumiillisuus, kuten pituus tai silmälasit, johtaa helposti kiusaamiseen. Oppilaat kuitenkin tarkkailevat myös opettajien ruumiillisuutta,

esimerkiksi pojissa miesopettajan fyysiset ominaisuudet voivat herättää sekä pelkoa että ihailua. (Palmu 1999, 191–192.)

Jukka Lehtonen (1999) pohtii artikkelissaan *Piilossa ja näkyvillä* ei-heteroseksuaalisen kulttuurin näkymistä ja näkymättömyyttä suomalaisissa yläkouluissa. Toisista poikkeava seksuaalisuus voi toimia samanlaisena ”erilaisuutena” kuin ruumiillinenkin erottuvuus, ja kielteinen suhtautuminen homo- ja lesbosuhteisiin näkyy molemmilla sukupuolilla – tieto ei-heteroseksuaalisista suhteista on vielä vähäistä, ja murrosikäisten asenteet monien asioiden suhteen tiukat. Etenkin homo-sanaa käytetään runsaasti haukkumanimenä myös sellaisille oppilaille, joiden ei edes epäillä olevan homoja. Seksuaalisuus siis näkyy ja kuuluu koulun arjessa jatkuvasti – eikä välttämättä positiivisessa mielessä. Lehtosen mukaan homo-, lesbo- ja transoppilaat ja -opettajat pitävät seksuaalisen suuntautumisen mieluummin kouluyhteisöltä piilossa heteronormiin pakottavan paineen ollessa liian suuri. (Lehtonen 1999, 208–210.)

Poikkeavan seksuaalisuuden käsittely kouluissa on puutteellista, eikä homotteluun ole kunnolla välineitä puuttua – harvalla koululla on yhtenäisiä menetelmiä tilanteiden purkamiseen, joten opettajat joutuvat tekemään toimintapäätöksen oman arvostelukykynsä pohjalta. Opetussuunnitelmissa ei kyseenalaisteta heteroutta normina, eikä Lehtosen mukaan seksuaalisen tasa-arvon kysymyksistä juuri edes keskustella. (Lehtonen 1999, 220.) Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2004) seksuaalisuus kuuluu 7.-9. luokkalaisilla lähinnä terveystiedon oppitunneille. Keskeisiksi sisällöiksi mainitaan muun muassa seksuaaliterveys ja erilaisuuden käsittely, mutta arvailun varaan jäänee kuinka opettajat päättävät näitä asioita opettaa. (POPS 2004, 201.)

Lehtosen haastattelemista homoista ja lesboista monet olivat peruskouluaikaanaan olleet vastahakoisia kertomaan kouluyhteisössä avoimesti seksuaalisesta suuntautumisestaan (Lehtonen 1999, 220). Leimautumisen pelko ja tasapäistäminen oppilaiden kesken ajaa myös monia muita ”erottuvia” oppilaita ahtaalle. Ruumiillinen tai seksuaalinen erilaisuus ja sen seurauksena mahdollinen kiusatuksi joutuminen hajottaa oppilaiden välisiä, herkkiä vuorovaikutussuhteita. Murrosiän myllerryksessä ja eri suunnista tulevien sosiaalisten paineiden seurauksena oppilaat saattavat joutua luokan ydinjoukon

ulkopuolelle myös puhtaasti käytöksensä takia. Esimerkiksi valehtelu tai muunlainen luottamuksen pettäminen koetaan usein ryhmän kannalta niin vakavana rikkeenä, että etenkin tyttöjen keskuudessa ryhmän odotukset pettänyt oppilas joutuu nopeasti syrjään (Herkama 2012, 94–95).

Kiusaamistilanteissa vuorovaikutussuhteet saattavat muuttua rajustikin. Kiusaaminen on osallaan myös rakentamassa luokan ”yhteisöä” ja määrittelemässä johtajahahmoja sekä muita rooleja. Sanna Herkaman (2012) mukaan yhden tai muutaman oppilaan syrjiminen ja kiusaaminen voi toimia myös muun luokan yhteisöllistävänä tekijänä – vuorovaikutussuhteet ikään kuin vahvistuvat ja yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy kiusatun oppilaan kustannuksella. Valtasuhteiden näkökulmasta syrjitty oppilas on entistä huonommassa asemassa samalla, kun taas valtaa pitävä joukko nostaa itseään ylemmäs. (Herkama 2012, 97–98.)

Oppilaiden väliset suhteet toimivat joissakin tapauksissa selkeänä ”valtapelinä”. Oppilaita saatetaan jättää porukan ulkopuolelle ja taas ottaa takaisin sisään monille syrjityiksi joutuneille jopa mielivaltaisilta tuntunein perustein. Eräs Sanna Herkaman (2012) haastatteleminen oppilaista kertoi tilanteesta, jossa lähes kaikki luokan tytöt olivat ”piirittäneet” häntä ja esittäneet perättömiä syytöksiä. Oppilas oli kieltänyt syytökset, mutta muut eivät olleet uskoneet hänen puhuvan totta – oppilaan luotettavuutta oli ilmeisesti aikaisemminkin asetettu kyseenalaiseksi. Kun selvisi, ettei syytetty oppilas ollutkaan toiminut väärin, hänelle annettiin tyttöporukan toimesta ”vielä yksi mahdollisuus”. (Herkama 2012, 99.) Esimerkkitalanne kielii sosiaalisesta vallankäytöstä – arvatenkin viimeisen mahdollisuuden pilaaminen olisi johtanut lopulliseen syrjäyttämiseen tyttöjen ryhmässä.

Sosiaalinen ulkopuolisuus ryhmästä on vakava uhka kasvavalle nuorelle. Liisa Keltikangas-Järvinen (2010) pohtii teoksessaan *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot* nuoren sosiaalista asemaa ja sen muodostumista koulu yhteisössä. Keltikangas-Järvinen erottelee toisistaan käsitteet sosiaalinen status ja sosiaalinen suosio. Status liittyy nimenomaan nuoren asemaan yhteisössä, kun taas suosio perustuu ystävien määrään. (Keltikangas-Järvinen 2010, 192.)

Paljon suosiota saava oppilas voi olla statukseltaan yllättävänkin alhainen, mikäli hän on esimerkiksi hiljaisempi ja vetäytyvämpi ryhmän toiminnassa. Samalla tavalla sosiaalisesti hyvässä asemassa olevalla oppilaalla ei välttämättä ole juurikaan ystäviä – tästä esimerkkinä toimisi tapaus, jossa oppilas on päässyt ”johtajan” asemaan muita alistamalla ja kiusaamalla. Keltikangas-Järvisen mukaan murrosikäiselle usein näistä kahdesta merkityksellisempi seikka on saavuttaa nimenomaan mahdollisimman korkea status keinolla millä hyvänsä – sen takia esimerkiksi ystävällisyys ja avuliaisuus eivät välttämättä ole arvostettuja ominaisuuksia nuorten keskuudessa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 192–193.)

Sosiaalisena ympäristönä koulussa tapahtuu monenlaista ryhmäytymistä. Myös oppilaat itse tiedostavat ryhmän ja siihen kuulumisen tai kuulumattomuuden merkityksen. Kiusaamisen jatkuminen edellyttää kiusaamismyönteistä ympäristöä, jossa ydinryhmän eri jäsenet joko aktiivisesti tai passiivisesti hyväksyvät kiusaamisen. Tällaisessa tilanteessa ryhmän jäsenet usein myötäilevät johtajahahmon mielipiteitä – myötäilyllä pyritään johtajahahmon suosioon ja vahvistetaan näin omaa tunnetta ryhmään kuulumisesta. (Hamarus 2006, 116–117.) Tästä syystä muun muassa Christina Salmivalli (1998) ja myöhemmin Päivi Hamarus (2006) ovat tutkineet koulukiusaamista nimenomaan ryhmäilmion näkökulmasta.

Salmivalli (1998) käyttää teoksessaan *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä* käsitettä sosiaalinen kompetenssi vertaillaan erilaisia oppilaita keskenään. Salmivallin mukaan sosiaalisesti taitavat lapset saavat usein suuren suosion ryhmän sisällä – heidän on helppo liittyä erilaisiin ryhmiin ja he pyrkivät usein edistämään positiivista vuorovaikutusta. Sen sijaan syrjään jäävät sosiaalisesti kömpelömmät hiljaiset sekä aggressiiviset oppilaat. (Salmivalli 1998, 19–21.) Suosittujen oppilaiden mahdollisesta positiivisesta vuorovaikutuksesta on kuitenkin olemassa myös tuoreempaa tutkimustietoa, joka osoittaa, että juuri sosiaaliselta statukseltaan korkea-arvoiset oppilaat ovat usein itse kiusaajia – he osaavat käyttää sosiaalista valtaansa pönkittääkseen omaa asemaansa luokkayhteisössä (Hamilo 2014, 12). Yksi on kuitenkin varmaa: kerran omaksutusta sosiaalisesta roolista ryhmän sisällä on vaikea päästä eroon.

Sosiaalisista kyvyistä voi puhua myös kiusaamisen yhteydessä, sillä esimerkiksi tyttöjen ja poikien erilaisia tapoja kiusata selitetään muun muassa tyttöjen korkeammalla sosiaalisella älykkyydellä. Tyttöjen muodostamat vertaissuhteet vaikuttavat olennaisesti siihen, millaista tyttöporukan keskellä on tulla kiusatuksi. Tätä kutsutaan epäsuoraksi aggressioksi: tytöt käyttävät sosiaalisia suhteitaan enemmän hyväksi kiusaamistilanteissa kuin pojat. Tyttöjen kesken ystävyysuhteissa on korostuneen tärkeää esimerkiksi luottamus, ja ystävyysuhteille asetetaan paljon odotuksia. (Salmivalli 1998, 41–42.) Käsittelen epäsuoraa aggressiota ja sen mahdollisia syitä perusteellisemmin luvussa viisi.

4.2 Sukupuoli ja kasvaminen

Edellisessä kappaleessa käsitelin alustavasti tyttöjen ja poikien eroavaisuuksia kiusaamistilanteissa. Suomalaisen koulukulttuurin käsittelyn puitteissa koen kuitenkin tarpeelliseksi käsitellä sukupuolien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia nimenomaan kasvavan nuoren näkökulmasta. Molemmille sukupuolille asetetaan edelleen paljon sellaisia odotuksia, joita sivusin edellisessä kappaleessa: vaikka kuuliainen ja hiljainen tyttö ja äänekäs sekä näkyvä poika eivät käytännössä vastaakaan kuvaa nykynuoresta, ajatusmalli vaikuttaa silti etenkin vanhemman sukupolven mielissä. Tässä kappaleessa käsitelen sukupuoliin kohdistuvia stereotypioita ja odotuksia, jotka vaikuttavat nuoren kehitykseen.

Teoriassahan koulun tulisi olla kaikin puolin puolueeton paikka – oppilaiden sukupuolella tai sosiaalisella statuksella ei pitäisi olla juurikaan painoarvoa. Käytännössä tilanne on usein toinen. Sukupuoli korostuu kouluympäristössä tietoisesti tai tiedostamatta – paradoksaalisesti eroavaisuuksia voidaan korostaa samalla kun niitä yritetään hälventää. Tuula Gordonin ja Elina Lahelman (2003) tutkimuksessa erityisesti opettajat tunsivat, että kysymyksiin sosiaalisesta tai sukupuolisesta tasa-arvosta on vaikea vastata. Opettajien vastausvaikeuden kohdalla kyse saattaa olla puhtaasta tottumuksesta: Suomi ja sen sisäinen koulujärjestelmä nähdään niin tasa-arvoisena paperilla, että tätä käsitystä saattaa

olla vaikea kyseenalaistaa arkielämässä. (Gordon & Lahelma 2003, 74–76; myös Tolonen 1999, 139–140.)

Tarja Tolonen (1996) kirjoittaa artikkelissaan *Väkivaltaa ja sosiaalista järjestystä* kolmesta nuoresta miehenalusta, jotka kukin ovat kytkeytyneet koulukiusaamiseen. Tolonen (1996) ei aseta vastakkain tällä kertaa kahta sukupuolta keskenään, vaan tutkii nimenomaan eroja poikien suhtautumisessa sukupuolelleen tyypilliseen väkivaltaiseen kiusaamiseen. Kaikilla kolmella haastatellulla pojalla on erilainen suhtautuminen fyysiseen väkivaltaan – ja silti, sosiaalisesta asemasta tai kiusaamistaustoista riippumatta se kuuluu jokaisen arkeen tavalla tai toisella. Tolonen (1996) pohtii tekstissään myös niitä ristiriitaisuuksia, jotka näissä suhtautumisessa ilmenevät. (Tolonen 1996, 102–103.)

Ensimmäinen haastateltu oppilas on Kari, koulun ”kingi” ja tappelupukari. Karin sosiaalinen asema muiden poikien keskuudessa on korkea, vaikka häntä saatettiin pitää pelottavana tai turhan mahtailevana. Monet oppilaat haluavat miellyttää Karia esimerkiksi kiusaamisen uhriksi joutumisen pelon takia. (Tolonen 1996, 104, 106.)

Toinen Tolosen haastattelema oppilas on Vesa, hiljainen ja vetäytyvä nuori, jota on aikaisemmin kiusattu koulussa. Kiusaamisen takia Vesa on opetellut suojautumaan kuoren alle, eikä pidä itsestään meteliä käytävillä. Kariin verrattuna Vesalla on huono sosiaalinen asema koulussa. Koulun ulkopuolella Vesa kuitenkin nauttii huomiosta ja ristiriitaista kyllä, myös ihannoitua voimakkuutta ja miehisyyttä. Hän kuitenkin tiedostaa väkivallan seuraukset paremmin kuin Kari. Vesan mukaan väkivalta, etenkin kyky puolustaa itseään tappelutilanteissa, on kuitenkin tärkeä elementti poikien ”sosiaalisessa mieheydessä”. Nahistelu ja tappelu ovat välineitä oman sosiaalisen statuksen nostamiseen tai ylläpitämiseen. (Tolonen 1996, 106, 108–110.)

Vesa toimii kuin monet muutkin pojat kouluympäristön sosiaalisessa viidakossa. Kimmo Jokisen (1996) mukaan monet pojat sopeutuvat vetäytyvään rooliin, vaikka olisivat persoonaltaan enemmän aloitteellisia ja eloisia. Luokkayhteisön hierarkiassa on todellisuus, jossa vain vahvimmat selviävät – muut sopeutuvat rankaisun, yrityksen ja erehdyksen kautta heille osoitettuun asemaan ennemmin tai myöhemmin. (Jokinen 1996,

118.) Fyysiseen ylivoimaisuuteen perustuvat valtarakenteet ovat kuitenkin heikkoja, ja ne periaatteessa voisivat kääntyä ylösalaisin milloin vain.

Kolmas oppilas, Juha, on Vesan tavoin konflikteista vetäytyvä nuori. Heidän eronaan on kuitenkin se, että Juha on koulu yhteisössään ikään kuin puolueettomassa asemassa – hän ei erityisesti ärsytä ketään, eikä ole kokenut kiusattuna tai kiusaajana olemista, toisin kuin Kari ja Vesa. Juha on tarkoituksella etäinen omassa koulu ympäristössään, sillä hän kokee vahvaa henkistä erilaisuutta ”enemmistöstä”. Hän kuitenkin pelaa tietokoneellaan väkivaltaisia pelejä ja pitää väkivaltaisista elokuvista – tämä kiinnostus ei kuitenkaan näy varsinaisena toimintana koulu ympäristössä. Juha tiedostaa olevansa ”alempaa kastia” koulussa, mutta ei pyri parantamaan asemaansa. Hän ei halua olla osa ”muita” ja kritisoikin luokan sosiaalista yhteisöä puheissaan. (Tolonen 1996, 110, 112–113.)

Tolonen (1996) erotteli haastatteluista niitä odotettuja seurauksia, joita pojilla erilaisista väkivaltatilanteista oli. Esimerkiksi Kari pyrki tietoisesti lisäämään vaikutusvaltaansa koulu ympäristössä käyttämällä väkivaltaa, ja kiusaajaoppilas sijoittuikin poikien arvoasteikolla korkealle. Pakeneva oppilas leimattiin nopeasti ”nörtiksi”, joka toimi automaattisesti sosiaalista asemaa laskevana tekijänä, kun taas itseään puolustava oppilas sai kenties tappeluvoitosta kunniaa ja paremman aseman. Kiusaajaoppilaan kelkkaan lyöttäytyvät myötäilijät välttyivät kiusatuksi joutumiselta, mutta sekä kiusaaja että kiusattu halusivat korostaa haastatteluissaan omaa fyysistä voimaansa. Karin ja Vesan erona onkin lähinnä suhtautuminen väkivaltaan: Kari oli seurauksista välinpitämätön, mahdollisesti jopa ymmärtämätön, kun taas Vesa ajatteli tilanteissa pidemmälle ja näin ollen pitäytyi väkivaltaisesta käytöksestä tietoisesti. (Tolonen 1996, 114.)

Tyttöillä, kuten aiemmassa kappaleessa mainitsin, väkivaltaisuus ilmenee hyvin erilaisella tavalla. Epäsuoraan aggressiivisuuden liittyy kyräilyä, selän takana puhumista, maineen pilaamista ja ehkä harmittomanakin pidettävää juoruilua. Sosiaalisesti tytöissä näyttää kuitenkin ilmenevän kahdenlaista ääripääkäyttäytymistä. Toisaalta niin sanottu kiltin tytön syndrooma on ollut tapetilla jo 80-luvulta asti. The Telegraph -lehdessä vuonna 1986 ilmestyneessä artikkelissa psykologi William Fezlerin tutkimuksen mukaan kiltin tytön syndrooma on ennen kaikkea kulttuurillinen ongelma – esimerkiksi perinteiset

prinsessasadut eivät anna pikkutyöille esimerkkiä itsenäisestä naisesta. (Hamilton 1986.) Tämä heijastuu joihinkin yksilöihin edelleen: kaikki eivät koulumaailmassakaan uskalla käyttää omaa ääntään.

Toisaalta tytöt saattavat jo hyvinkin nuorella iällä kallistua toiseen ääripäähän, niin sanottuun ”ilkeän tytön” syndroomaan. Tutkija Jamie Ostrovin mukaan jotkut ongelmalliset käytösmallit ”ilkeällä työllä” saattavat juontaa juurensa sellaisiin käytösmalleihin, joita on opittu jopa 3-vuotiaana. Tutkimusten mukaan tyttöjen aggressiivisuus on näkyvää vielä 3-5-vuotiaana, mutta murrosikää lähestyttäessä muuttuu piilotetummaksi. Ostrovin mukaan muiden tyttöjen epäsuorasta aggressiivisuudesta kärsimään joutuvat oppilaat sairastuvat helpommin masennukseen tai ahdistukseen ja kärsivät akateemisista vaikeuksista koulu-urallaan. Tyttöjen kesken kiusaaminen voi olla myös väärän tulkinnan tulosta – puolin ja toisin. (Liguori 2005.)

Helena Saarikoski (2001) pohtii teoksessaan *Mistä on huonot tytöt tehty?* hännäämisen ja nimittelyn suhdetta koulukiusaamiseen etenkin tyttöjen keskinäisten suhteiden näkökulmasta. Aiemmassa luvussa mainitun homottelun vertainen huorittelu on ongelma ja liittyy kiusaamiseen, vaikka se ei täyttäisikään varsinaisesti kiusaamisen määritelmää jatkuvuudeltaan tai kohdistukseltaan. Kuten homottelu, myös huorittelu voidaan osoittaa joko yksittäiselle oppilaille tai sukupuolen edustajiin yleisemmin. Nimittely, joka kohdistuu yksilön sijaan ryhmään oppilaita, ei välttämättä kelpaa koulukiusaamisen määritelmän alle silläkään perusteella, että tilanteessa ei ole varsinaista pysyvää uhria. Toisaalta huora-termillä voi olla myös vakavia seurauksia – jonkun nimeäminen huoraksi saattaa olla jopa fyysisen väkivallan uhkaus, sillä Saarikosken (2001) mukaan ”huoraksi leimaamiseen liittyy kulttuurinen tausta, jonka mukaan ”huoralle” on lupa tehdä mitä tahansa.” (Saarikoski 2001, 220, 222.)

Eevastiina Gjerstadin ja Heini Lesojeffin (2011) tekemässä tutkimuksessa selvisi, että vaikka tyttöjen käyttämä väkivalta onkin yleensä sanallista ja epäsuoraa, jotkut tytöt käyttävät myös fyysistä väkivaltaa. Joskus väkivallan tekoihin yllytti nimenomaan epäsuora kiusaaminen: juoruilu ja maineen pilaaminen. Myös tytöillä esiintyi väkivaltaisiin tilanteisiin liittyviä odotuksia ja niiden toteutumisen seurauksia,

esimerkiksi samalla tavalla kuin poikien keskuudessa, pakoon lähtevä kaveri leimattiin nopeasti raukaksi tai jopa petturiksi, mikäli hän lähti tilanteesta, jossa olisi voinut väkivallan keinoin auttaa ystäviään. Petturille oli tiedossa ankarat rangaistukset porukan sisällä – väkivalta ryhmän ulkopuoliseen henkilöön saattoi näin ollen synnyttää väkivaltaa myös tyttöryhmän sisälle. (Gjersted & Lesoloff 2011, 35, 38.)

Syyt väkivaltaiseen käytökseen mukailevat niin ikään poikien syitä. Nuorelle kyseessä on usein kunnian kysymys, oli tilanne sitten mikä hyvänsä. Omaa mainetta ei haluta tahrata perääntymällä. He haluavat voittaa, eivät alistua. Tytöt halusivat vastata heitä väärin kohdelleille nuorille vähintään samalla mitalla, usein pahemminkin. Joillekin kysymys on myös vastuusta: tutkitut tytöt kokivat, että mikäli oli esimerkiksi haukkunut tai levittänyt juoruja toisesta työstä, oli velvoitettu osallistumaan tappeluun ja näin ikään kuin seisomaan tekojensa takana. Gjerstadin ja Lesojeffin (2011) tutkimuksen tytöt olivat kuitenkin selkeästi pohtineet väkivallan oikeutusta, eivätkä olleet valmiita niin sanottuun ”hulluun” väkivaltaan – siis fyysiseen kiinnikäymiseen ilman kunnollista syytä. (Gjerstad & Lesoloff 2011, 38–39.)

Sibylle Artz (2004) mainitsee artikkelissaan *Violence in the Schoolyard: School Girls' use of Violence* yhden tärkeimmän aggressiivisuuden taustatekijän olevan kotioloit. Nuoren huoltajien negatiivinen käytös – henkinen tai fyysinen – kasvattaa aggressiivisuutta lukuisten tutkimusten mukaan. Syynä kotilojen negatiivisuuteen voi olla esimerkiksi köyhyys tai päihderiippuvuus, mutta myös suora perheväkivalta. Perheolot vaikuttavat tietysti yhtä lailla niin kasvaviin poikiin kuin tyttöihinkin. Artz (2004) on kuitenkin samaa mieltä Gjerstadin ja Lesojeffin kanssa väkivaltaisiin tekoihin yllyttävistä motiiveista, kuten mustasukkaisuudesta ja maineen menettämisestä. Erityisesti nuorella iällä poikaystävät kuohuttavat tyttöjen tunteita – esimerkiksi Artzin tutkimukseen osallistunut tyttö kuvaili väkivallan johtuvan usein poikien huomioon kohdistuvasta kilpailusta. (Artz 2004, 152–153, 160.)

On huomioitava, että esimerkiksi Gjerstadin ja Lesojeffin (2011) tekemässä tutkimuksessa haastateltiin nimenomaan väkivaltaisuuteen taipuvaisia tyttöjä. Tutkimustulokset, vaikkakin informatiivisia ja avartavia omalla tavallaan, eivät anna

kokonaiskuvaa tyttöjen väkivaltaisuudesta. Näen tämän syynä esimerkiksi siihen, että tutkittujen tyttöjen käsitys siitä, ettei muulla kuin väkivallalla voi saada arvostusta riitelee koulu yhteisössä toteutettujen tutkimusten kanssa. Esimerkiksi Salmivallin (1998) mukaan nimenomaan sosiaalisesti taitavat nuoret saavat arvostusta ja 'hyvän aseman' ryhmän keskellä helpommin positiivisen vaikutuksensa ansioista – aggressiiviset oppilaat jäävät herkemmin sivuun. (Gjerstad & Lesojeff 2011, 48; Salmivalli 1998, 19.)

Millaista on kasvaa lapsesta nuoreksi aikuiseksi tällaisten vaatimusten ja odotusten keskellä? Jos nuoren on vaikea sopeutua koulu ympäristönsä sisällä toimivaan kokonaiseen yhteisöön, minkälaisia ongelmia seuraa siitä, että täytyy sopeutua myös oman sukupuolensa sisällä? Esimerkiksi Tolosen (1996) haastattelemat kolme poikaa ovat kukin valinneet itselleen sopivimman tavan vastata väkivaltaiseen käytökseen ja niihin oletuksiin, joita poikana olemiseen liittyy. Sen sijaan esittelemieni tutkimusten valossa tyttöjen täytyy luovia lähinnä hyvä-paha-viidakossa – välimaastoa, puolueetonta aluetta ei ole. Kiltti tyttö on altavastaja, mutta toisaalta ilkeän tytön roolin omaksunut nuori joutuu vastamaan roolinsa sanelemista teoista myös muille.

Sukupuolella on suuri merkitys kasvuikäiselle nuorelle. Se ei ainoastaan sanele fyysisiä eroja muihin nähden – se antaa tarkat raamit siihen, kuinka nuori saa tai edes voi käyttäytyä sosiaalisen yhteisönsä sisällä. Tämän todellisuuden lisäksi nyky nuori elää median paineiden keskellä. Mediakasvatusta tutkinut Juha Suoranta (2003) on listannut kolme tapaa, jolla median vaikutusta on tutkittu. Ensimmäinen on median suora vaikutus, jossa esimerkiksi väkivaltainen sisältö vaikuttaa nuoren asenteisiin ja käyttäytymiseen. Toisenlaisessa tutkimuksessa vaikutusta on tutkittu siitä näkökulmasta, jossa esimerkiksi opettaja tai vanhemmat vaikuttavat näihin viesteihin ja siihen, miten niitä tulkitaan. Kolmannessa määritelmästä median viestejä tutkitaan sellaisesta näkökulmasta, jossa ihminen käyttää viestejä soveltaakseen niitä omiin käyttötarkoituksiinsa. (Suoranta 2003, 74–76.)

Tutkimuksissa on todettu, että media vaikuttaa nuoren identiteetin kehitykseen. Nuori ikään kuin peilaa itseään median sisältöihin, ja mitä hajanaisempi nuoren identiteetti on ennestään, sitä alttiimpi hän on omaksumaan median tuottamia malleja. Verkossa nuorella

on laajempi piiri ihmisiä, joihin hän voi heijastaa ja testata omia näkemyksiään ja kokemuksiaan. Myös vertaistuella on suuri merkitys. Joillekin media toimii myös oman kypsyyden todistelun välineenä: k-18-elokuvan katsominen on sosiaalisesti ihailtava teko nuorten keskuudessa. Kun nuoren moraalintaju kehittyy iän myötä, hän alkaa päästää irti median otteesta: kun nuori on tarpeeksi kypsä, hän osaa erotella mediamaailman sisältöineen todellisesta elämästä. (Salokoski & Mustonen 2007, 23.)

Media tarjoilee tytöille ja pojille paljon sellaista materiaalia, joka omalla tavallaan edistää myös sukupuoliroolien ja aiemmin läpikäytyjen odotusten toteutumista – esimerkiksi väkivaltainen sisältö, kuten nettipelit, ovat suunnattu enimmäkseen pojille. Väkivaltaisen sisällön katseleminen saa nuoren ajattelemaan maailmaa huomattavasti väkivaltaisempana paikkana kuin se onkaan: väkivallan merkitys ylikorostuu ja sitä aletaan pitää yleisenä (Salokoski & Mustonen 2007, 35). Tästä melko selkeä esimerkkitapaus on Tarja Tolosen (1996) haastattelema Vesa, jonka mielestä maailmassa vaikuttaa jatkuva väkivaltaisuus – sille on vain löydettävä terveellinen kanava, kuten pelit tai kirjat (Tolonen 1996, 108). Toisaalta netistä löytyy lukuisia alustoja, joilla tytöt, ja miksei pojatkin, voivat toteuttaa median asettamia odotuksia ulkonäkökeskeisyydestä ja pinnallisten arvoista.

Uskon, että median tuottamalla kuvastolla on suuri painoarvo siinä, millaisiksi nykypäivän tytöt ja pojat kasvavat. Esimerkiksi elokuvateollisuus tarjoilee paljon väkivaltaista sisältöä, mutta myös nuorille tytöille suunnattua draamaa, jossa keskeisenä sisältönä on esimerkiksi suosituksi tuleminen kouluyhteisössä. Samalla tavalla kehitykseen vaikuttava media on esimerkiksi sarjakuva, joita voi usein tulkita monilla eri tavoilla.

5. Koulukiusaaminen

5.1 Koulukiusaamisen luonne

Ennen kun voidaan todella keskustella kiusaamisesta, on ymmärrettävä mitä se on. Kiusaamista on määritelty lukuisten tutkijoiden toimesta aina 1970-luvulta asti, kun koulukiusaamistutkimusta on alettu tehdä. Jotkut määritelmät ovat kuvailleet käyttäytymistä, jotkut laaja-alaisempaa ilmiötä. Kaikista käytetyimmän ja tutkijoiden välillä hyväksytyimmän määritelmän on kuitenkin laatinut Dan Olweus (1992) teokseensa *Kiusaaminen koulussa*: ”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.” (Hamarus 2006, 47; Olweus 1992, 14.)

Olweuksen määritelmässä keskeisintä on kiusaamisen uhrin altistuminen saman tai samojen kiusaajien piinattavaksi jatkuvasti. Tässä tapauksessa määritelmässä esiintyvä ”negatiivinen teko” voi olla oikeastaan mitä vain syrjimisestä tai nälvimisestä vakavaan väkivaltaan. (Hamarus 2006, 49.) Samaa määritelmää voi hyödyntää periaatteessa minkälaisen kiusaamisen käsittelyssä tahansa ympäristöstä ja ikäryhmästä riippumatta.

Sanna Herkaman (2012) tutkimuksessa kysyttiin tutkittavilta oppilailta, mitä heidän mielestään ovat kiusaamisen ominaispiirteet ja ilmenemismuodot. Selvisi, että tyypillisesti oppilaiden suhtautuminen kiusaamiseen on tietyllä tavalla löyhempi kuin Olweuksen (1992) määritelmässä. Oppilaiden mielestä kiusaamisen tärkein ominaispiirre on pahan mielen tuottaminen kiusatulle – kiusaamisen välineillä tai teoilla ei juurikaan tässä mielessä ole eroa, esimerkiksi haukkuminen, juoruilu tai fyysinen väkivalta voi aiheuttaa yhtä lailla pahaa mieltä. Tutkittavat mainitsivat kuitenkin myös kiusaamisen jatkuvuuden tai pitkäkestoisuuden. (Herkama 2012, 84.)

Tästä huolimatta, vaikka kiusaamisen määritelmässä ja siitä syntyneissä käsityksessä mainitaan toistuvuus ja jatkuvuus, se ei saa olla määrittelemässä kiusaamistilannetta liikaa. Myös kerran tapahtunut epämiellyttävä teko voi olla kiusaamista, joskin oppilaiden

välillä tapahtuu myös monenlaista hännäämistä, joka ei välttämättä ole kiusaamista. Kyse on rajatapauksissa lähinnä kiusaamisen kohteen omasta tulkinnasta: hännääminen voi olla leikkiä tai vitsiä, mutta toisaalta se saattaa myös loukata. Tällaisia tapauksia ei voi niputtaa yhteen koulukiusaamisen kanssa, sillä siihen puuttuminen on varsin erilaista. (Salmivalli 2003, 10.)

Herkaman tutkimuksen oppilaat määrittivät kiusaamisen tavoitteeksi kiusatun oppilaan ärsyttämisen, alistamisen ja nöyryyttämisen. Alistaminen ja nöyryyttäminen voivat toimia koululuokassa sosiaalisen vallankäytön välineinä (Herkama 2012, 84; ks. luku 4.1.) Muissakin tutkimuksissa oppilaiden mielipiteet kiusaamisen motiiveista jäljittelevät samoja linjauksia, esimerkiksi Päivi Hamaruksen (2006) tutkimat oppilaat mainitsevat kiusaajan motiiveiksi esimerkiksi pelon joutua itse kiusatuksi, häpeällisen tilanteen kostamisen tai kateuden. Kiusaaja haluaa usein määritellä toimillaan muiden sosiaalista asemaa samalla kun hän ottaa itselleen roolin hyväksyttynä ja mahdollisesti arvostettunakin yhteisön jäsenenä. (Hamarus 2006, 109–110.)

Hyvässäkin asemassa oleva oppilas voi joutua kiusatuksi, mikäli kiusaaja haluaa tavoitella hänen asemaansa tai vaikuttaa kiusatun asemaan kielteisesti. Myös oman pahan olon purkaminen esiintyi kiusaamisen motiivina. Tutkimuksen mukaan jotkut oppilaat hakevat myös mielihyvää kiusaamalla toisia – mielihyvän tunteminen toista alistavassa tilanteessa liittyy nimenomaan sosiaaliseen asemaan ja sen parantamiseen yhteisössä. (Hamarus 2006, 108–110.)

Edellisessä, koulua sosiaalisena ympäristönä käsittelevässä luvussa otin esiin sukupuolen näkökulman. Sukupuoli vaikuttaa paitsi joissakin tapauksissa siihen, miksi kiusataan, myös hyvin yleisellä tasolla siihen, miten kiusataan. Tyttöillä ja pojilla on useissa tutkimuksissa todettu olevan hyvin erilaiset lähestymistavat kiusaamiseen. Muun muassa Christina Salmivalli (1998) kirjoittaa tästä ilmiöstä käyttäen käsitteitä aktiivinen ja passiivinen kiusaaminen. Aktiivinen kiusaaja, tyypillisesti poika, käyttää näkyvästi aggressiivisia keinoja: lyö, tönii, kiusaa verbaalisesti ja tuhoaa kiusatun omaisuutta. Passiiviset kiusaajat ovat useimmiten tyttöjä, joille luonteenomaisempaa on aiemmin mainittu epäsuora aggressiivisuus, esimerkiksi manipulointi ja syrjintä. Näistä kahdesta

epäsuoraa aggressiivisuutta on tutkittu huomattavasti vähemmän, sillä se on vaikeammin havaittavissa kouluarjessa. (Salmivalli 1998, 35–36, 44.)

Salmivallin mukaan yksi syy tyttöjen epäsuoralle aggressiivisuudelle saattaa löytyä myös kulttuurista. Naisten ja tyttöjen avointa aggressiivisuutta ei hyväksytä yleisesti samalla tavalla kuin miesten ja poikien. Tämä voi selittää sen, miksi tytöt kokevat tarvetta hoitaa kiusaamisen huomaamattomammin ja hienovaraisemmin: lyöminen tai tavaroiden tuhoaminen ei sovi tyttöjen luonteen kulttuurilliseen normiin. Syystä tai toisesta kiusaamistilanteessa tyttöjen on myös vaikeampi myöntää kiusaamistaan – suoraa tai epäsuoraa. Mikäli opettajalla ei ole näyttöä epäsuorasta kiusaamisesta, eikä kiusaaja suostu tekoaan myöntämään, kiusaamiseen puuttuminen muuttuu erittäin vaikeaksi. (Salmivalli 1998, 44–45.)

Sanna Herkama (2012) erotteli tutkimuksessaan tyttöjen ja poikien käsityksiä kiusaamisesta. Sukupuolien väliset erot kiusaamistilanteessa näkyvät myös tässä tutkimuksissa: oppilaista tytöt kuvailivat enemmän epäsuoraan aggressiivisuuteen liittyvää kiusaamista, kun taas pojat mainitsivat useammin muun muassa ärsyttämisen ja tavaroiden hajottamisen. Tutkituista oppilaista osa tytöistä oli tiedostanut erot tyttöjen ja poikien kiusaamisen välillä, kun taas pojista asian oli maininnut vain muutama. (Herkama 2012, 152.) Tämä saattaa kertoa myös siitä, että tyttöjen kiusaamista huomioidaan ja siihen puututaan harvemmin kuin suoraan ja näkyvään aggressiivisuuteen.

Hamarus (2006) erotteli tutkimuksensa aineistosta seitsemän erilaista kiusaamisen tyyppiä. Tutkittavat ovat tässä tapauksessa ottaneet huomioon sekä aktiivisen että passiivisen kiusaamisen erilaisia ilmentymiä. Aktiivisesta kiusaamisesta tyyppiesimerkeiksi voisi lukea väkivaltaiset kohtaukset ja ärsyttävän kiusaamisen. Epäsuoraan aggressiivisuuteen sen sijaan kuuluvat esimerkiksi eristämiseen pyrkivä kiusaaminen ja kahdenkeskisten sosiaalisten suhteiden muutoksista johtuva kiusaaminen. Hamarusen lajittelemista tyypeistä prosessi, jossa kiusaaminen ajan myötä yltyy tai laantuu, sanallinen kiusaaminen ja tiedostamaton kiusaaminen sopivat niin aktiiviseen kuin passiiviseenkin kiusaamiseen. (Hamarus 2006, 60.)

Lähes kaikki kiusaaminen on **prosessinomaista**. Alkuun erottuvaa oppilasta saatetaan vain tarkkailla ja ihmetellä. Kiusattua saatetaan ”testata” ja hänelle voidaan esimerkiksi antaa kutsumanimi. Tällä nimellä häntä kutsutaan prosessin ensimmäisessä vaiheessa, johon nimittelyn lisäksi kuuluu vieroksuntaa. Toisessa vaiheessa kiusattua aletaan aktiivisemmin eristää ja haukkua. Muut oppilaat levittelevät kiusatusta tarinoita ja juoruja. Tässä vaiheessa alussa kenties välinpitämätönkin oppilas eristyy muista osittain myös omasta tahdostaan. Kolmannessa vaiheessa henkinen väkivalta muuttuu vakavammaksi: oppilas voidaan eristää koko yhteisöstä tai häneen voidaan käydä fyysisesti käsiksi. (Hamarus 2006, 68.)

Äkilliset, väkivaltaiset kohtaukset tarkoittavat suunnittelematonta, fyysistä väkivaltaa. Nopea tappelutilanne voi olla yksittäinen tapaus tai alku prosessinomaisemmalle kiusaamiselle. Äkilliseen väkivaltaan ei kuitenkaan Hamaruksen (2006) mukaan välttämättä löydy kunnollista syytä: uhrin valikointikin voi olla täysin sattumankauppaa. Väkivaltainen käytös koetaan yhteisössä pelottavana, mutta pelosta huolimatta ulkopuolisten on helpompi puuttua tilanteeseen kuin prosessinomaisessa kiusaamisessa. (Hamarus 2006, 76–77.)

Ärsyttävään kiusaamiseen kuuluu kysymys siitä, kuka kiusaa ja ketä. Hamaruksen (2006) tutkittavien mukaan tällaisessa tilanteessa vastuu kiusatuksi tulemisesta on ensisijaisesti kiusatulla itsellään. Keskeistä on, ettei kiusattu oppilas tyydy hiljaisen ja eristetyn uhrin rooliin, vaan pyrkii aktiivisesti osaksi ryhmää. Kiusatun ”tunkeilu” ärsyttää muita oppilaita, sillä kiusattu osoittaa käyttäytymisellään haastavansa odotetun valtajaottelun. Kun oppilas ei suostu pysymään hänelle osoitetussa sosiaalisessa asemassa, syntyy väistämättä kitkaa. (Hamarus 2006, 84–85.)

Epäsuoraksi aggressiivisuudeksi määritelty **syrjintä** alkaa prosessina. Yksittäinen oppilas saa pikku hiljaa muut puolelleen syrjimään toista yksittäistä oppilasta. Lopulta hänet eristetään koko yhteisöstä. Syrjitty oppilas saatetaan kuitenkin pitää ikään kuin varasijalla: kun toinen oppilas on esimerkiksi poissa koulusta, syrjitty saattaaikin kelvata kaveriksi. Tästä syystä syrjimistä on erityisen vaikea huomata ja siihen on vaikea puuttua. Eristäminen muusta ryhmästä aiheuttaa sosiaalisia paineita myös muille oppilaille –

nekään oppilaat, jotka eivät välttämättä aktiivisesti kiusaa syrjittyä oppilasta, eivät halua tehdä esimerkiksi paritöitä hänen kanssaan. (Hamarus 2006, 79, 81.)

Sosiaalisten suhteiden muuttumisesta johtuva kiusaaminen voi tulla kahden ennen varsin hyvin keskenään toimeentulevan kaveruksen välille. Syynä saattaa olla yllättävä tapahtuma tai kolmas osapuoli, mutta keskeisintä on, että syy suhteen kriisiin ja kiusaamiseen tulee ulkopuolelta. Esimerkiksi tyttöjen kesken suhteen kriisiin saattaa olla syynä jonkin asteinen luottamuksen pettäminen (ks. luku 4.2). Tällaisessa tilanteessa usein sosiaalisesti vaikutusvaltaisempi oppilas on kiusaaja, joka saa muun ryhmän omalle puolelleen.

Sanallinen kiusaaminen voi olla sekä passiivista että aktiivista ja sitä käytetään tyypillisesti lähes kaikissa kiusaamistilanteissa. Käytännössä sanallinen kiusaaminen voi sisältää haukkuja ja nälvimistä, juoruilua selän takana tai jopa uhkailua. Sanallisella kiusaamisella pyritään vahvistamaan valta-asemaa kiusaajana: siihen voi yhdistyä myös lievää väkivaltaa, kuten tönimistä, tai kiusatun matkimista halventavaan sävyyn. Hamaruksen (2006) mukaan sanallinen kiusaaminen eroaa muista kiusaamisen tyypeistä siinä, että usein myös kiusaaja kohtaa sanallista kiusaamista. Yksi Hamaruksen haastattelemista oppilaista piti hyvinkin ”tavallisena” tilannetta, jossa luokan kesken nälvittiin ja nimiteltiin muita. (Hamarus 2006 78–79.)

Hamaruksen tyyppikategorioista viimeinen on **tiedostamaton kiusaaminen**, joka niin ikään eroaa muista kiusaamisen tyypeistä paljon. Tällaisessa tilanteessa tiedostamaton voi olla joko kiusaaja tai kiusattu. Kiusaamistilanteessa kiusattu ottaa asian ehkä leikillä, mutta muille yhteisön jäsenille kyse on selkeästä kiusaamisesta. Myös kiusaaja voi olla kiusaamisestaan tietämätön: kiusattu voi olla ”leikissä” mukana, mutta myöhemmin tuntee tulleensa kohdelluksi epäreilusti tai väärin ja tulkita tilanteen kiusaamiseksi. Molemmissa tapauksissa kyse tuntuu olevan sosiaalisten suhteiden ja niiden toimimisen ymmärtämisessä. Ensisijainen painotus on tilanteiden tulkinnalla – samaa painottivat myös Herkaman (2012) tutkimat oppilaat, joiden mukaan ”joku toinen kestää millaista leikinlaskua tahansa ja toinen taas ei.” (Hamarus 2006, 90–91; Herkama 2012, 85.)

Olweuksen (1992) mukaan kiusaamisen alkamiseen ryhmäviestinnän näkökulmasta vaikuttaa mallioppiminen, aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyvien estojen heikentyminen, yksilöllisen vastuuntunteen katoaminen ja kiusatusta muodostuvan kuvan vääristyminen. Mallioppimisella Olweus tarkoittaa sitä, että epävarmemmat oppilaat alkavat ottaa esimerkkiä kiusaajan tekemisistä. Sen sijaan vastuuntunteen katoamisella tarkoitetaan niin ikään ryhmässä tapahtuvaa kiusaamista, jossa mukaan tullut kiusaaja tuntee vähemmän huonoa omatuntoa teoistaan, sillä niin monet muutkin henkilöt osallistuvat kiusaamiseen. (Olweus 1992, 43–44.)

Sanna Herkama (2012) on kuvaillut tutkimuksessaan loukkaavan viestinnän erilaisia ilmenemismuotoja. Hänen tutkimiansa oppilaiden mukaan kiusaaminen on henkistä tai fyysistä väkivaltaa: kiusaamista kuvaillaan esimerkiksi häirintänä, hännäämisenä, piinaamisena ja pahoinpitelynä. Eniten oppilaat mainitsivat kuvauksissaan sanallisen kiusaamisen muotoja, esimerkiksi haukkumista ja nimittelyä. Sanallista loukkaamista voi olla myös sosiaalisen aseman parantamiseen tai ylläpitämiseen liittyvä määrääily, isottelu ja komentelu. (Herkama 2012, 86–87.)

Jos sanallinen viestintä, kuten haukkuminen ja sortaminen, mielletään henkiseksi väkivallaksi, fyysisen väkivallan kirjo on vähintään yhtä laaja-alainen. Herkaman tutkimuksen mukaan oppilaat ymmärtävät fyysisen väkivallan niin laajana käsitteenä, että siihen luetaan muun muassa kiusattua halveksuva silmien pyörittely ja muut loukkaavat eleet. Sanallinen, loukkaava viestintä keskittyi oppilaiden mukaan kommentoimaan kiusatun ulkoisia ominaisuuksia, sosioekonomista asemaa tai muuta ”heikkoudeksi” koettua erilaisuutta. Nämä kiusatun ”ominaisuudet” saattavat olla todellisia tai keksittyjä – esimerkiksi laihaa oppilasta voidaan hyvin nimitellä läskiksi tai kaunista rumaksi. (Herkama 2012, 89–90.)

Herkaman tutkimuksessa oppilaiden mukaan tyypillisin fyysisen väkivallan muoto oli töniminen. Toiseksi eniten oppilaat kuvailivat nauramista sanattoman, mutta silti loukkaavan viestinnän muotona. Nauraminen liittyi sekä sanallisiin että väkivaltaisiin kiusaamistilanteisiin, ja se saattoi esiintyä kiusaamista ennen, sen aikana tai sen jälkeen. Oppilaiden mukaan nauraminen oli ikään kuin ”palkinto” kiusaajille, ja se osoittaa

kiusaamistilanteen hyväksyntää koko yhteisön puolesta. Nauramisen lisäksi loukkaavat katseet tehostivat kiusaamistilannetta. Myös kiusatun eleiden matkiminen, osoittelu ja selän kääntäminen koettiin loukkaavana viestintänä. (Herkama 2012, 92–93.)

Herkama (2012) jaotteli tutkimuksessaan tutkittavat oppilaat ryhmiin sen mukaan olivatko he itse kiisaajia vai kiusattuja. Reilusta kolmestasadasta tutkittavasta 25 ilmoitti kiusanneensa itse ja 55 joutuneensa kiusatuksi. Tutkimuksen mukaan oppilaan aikaisempien kokemusten tuottamalla näkökulmilla oli kenties yllättävänkin vähän vaikutusta kyselyvastauksiin. Oppilaat osasivat kuvata kiisaamistilannetta ja sen ominaispiirteitä laajasti, vaikka eivät olisi koskaan itse olleet siinä osallisena. Kiusatuiksi joutuneiden vastaukset olivat jossain määrin syväluotaavampia kuin muiden, sillä he mainitsivat muita useammin kiisaamisen tyyppejä monipuolisesti unohtamatta myöskään epäsuoran aggression kuvaamista. Kiusatuksi joutuneet oppilaat myös kyseenalaistivat aikuiselle kiisaamisesta kertomisen muita useammin kenties juuri omien kokemusien pohjalta. (Herkama 2012, 162.)

5.2 Roolit kiisaamistilanteessa

Koulukiisaamista käsittelevissä tutkimuksissa on pyritty selvittämään minkälaiset seikat johtavat tiettyyn rooliin – kiisaajan tai kiusatun – joutumisen. Fakta on, että kun luokkayhteisössä tapahtuu ryhmäytymistä, joku tai jotkut oppilaat jäävät väistämättä huonompaan asemaan kuin toiset. Ryhmäytyminen alkaa jo ensimmäisestä kohtaamisesta, ja usein ensivaikutelma onkin se, joka määrittelee kunkin lapsen roolin yhteisössä. (Salmivalli 1998, 14–15.)

Kiisaamistilanteen erilaisten roolien tutkimus on verrattain uutta. Kiisaaja-kiusattudikotomia on jyrännyt koulukiisaamisen tutkimuksen kentällä vielä parikymmentä vuotta sitten – Salmivallin mukaan etenkin psykologisessa tutkimuksessa kaikki muut roolit on niputettu yhteiseksi, melko mitäänsanomattomaksi kategoriaksi. Tämä tietenkin tarkoittaa, että käsitys kiisaamistilanteesta on ollut hyvinkin suppea verrattuna nykypäivään. Muun muassa Salmivallin tekemä tutkimus on kuitenkin ollut tukemassa

sitä käsitystä, että kiusaaminen on nimenomaan ryhmäilmiö, ja siihen liittyy paljon muitakin rooleja kiusaajan ja kiusatun ohella. (Salmivalli 1998, 51.)

Tämän lisäksi oppilaat itse pitävät kiusaamista tiukasti ryhmäilmiönä, ja osaavat määritellä kiusaamistilanteessa ilmenevät erilaiset roolit. Sanna Herkaman (2012) tutkimuksessa *Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa* tutkittavat oppilaat ymmärsivät selkeästi kiusaamistilanteen sellaisena, jossa kiusattu on yksin ja kiusaajalla on tukijoukkoja. (Herkama 2012, 86.) Tässä luvussa käsittelem erilaisia ryhmäytymisen määritelmiä ja niihin kuuluvia rooleja koulukiusaamisen näkökulmasta.

Päivi Hamarus (2006) on koulukulttuuriin perehtyessään käyttänyt luokan sisäisistä ryhmäytymistä jakoa viiteen kategoriaan. Koululuokasta on hänen mukaansa yleensä löydettävissä suosittujen, muukalaisten, kiusaajien, kiusatun ja muiden oppilaiden ryhmät. Suositut oppilaat ovat yleisesti hyvässä asemassa, heillä on sosiaalista valtaa ja muut parempaan asemaan pyrkivät oppilaat haluavat kiistatta ystäväystyä heidän kanssaan. Suosittu oppilas on avainasemassa määrittelemässä sitä, mikä koululuokassa ja ryhmän sisällä on sosiaalisesti sallittua ja toivottavaa käytöstä. Christina Salmivallin (1998) mukaan suosituilla oppilailla on korkea sosiaalinen kompetenssi – hänen suosionsa voi kuitenkin perustua paitsi miellyttävään luonteeseen, myös materiaan tai oppilaan perheen varallisuuteen. (Hamarus 2006, 104–106; Salmivalli 1998, 19–21.)

Muukalainen on oppilas, jolla ei ole erityisesti valtaa ryhmän sisällä. Muukalaiselle saatetaan naureskella tai hänet voidaan jättää kokonaan huomiotta ryhmän sisällä. Muukalainen on suositun oppilaan vastakohta, josta tulee helposti myös koulukiusaamisen uhri. Muukalainen on helppo kohde, sillä hän on jo valmiiksi sosiaalisen ydinryhmän ulkopuolella. Hamaruksen (2006) mukaan ”muukalainen pyritään tekemään näkymättömäksi tuomalla hänet jatkuvasti näkyvästi esiin.” Varsinaisen kiusatun asema eroaa kuitenkin muukalaisesta ratkaisevasti, vaikka muukalainen onkin ikään kuin ”puolivälissä” kiusatuksi. (Hamarus 2006, 106–107.)

Kiusattua määritellessään Hamarus (2006) on jakanut erilaisuutta aiheuttavat tekijät kymmeneen eri aihealueeseen. Nämä kymmenen aihetta sisältävät muun muassa ulkonäön, käyttäytymisen, iän, sukupuoleen liittyvät odotukset, etnisyyden, sairauden tai vamman sekä kieleen ja puheen tuottamiseen liittyvät seikat, kuten normista poikkeavaksi koetun hiljaisuuden tai kantelun. Myös sosioekonomisilla tekijöillä on osansa aivan kuten siinäkin, kuka voi tulla suosituksi oppilaaksi. (Hamarus 2006, 110–111.) Nimenomaan selkeä erilaisuus on tutkimusten mukaan sellainen tekijä, joka ajaa oppilaan nopeasti muukalaisaseman kautta kiusatuksi. Esimerkiksi edellisessä luvussa mainitun Tarja Palmun (1999) mukaan oppilaiden fyysisillä ominaisuuksilla on runsaasti merkitystä yhteisön roolien jakamisessa (Palmu 1999, 191–192.)

Hamaruksen jaotteluun perustuvien eroavuuksien katsotaan luokkayhteisössä olevan päteviä syitä kiusaamiselle. Jaottelussa kiusaamisen syinä toimivat erityisesti ominaisuuksien ääripäät: niin rikas kuin köyhä tai ruma kuin kauniskin oppilas voi joutua kiusatuksi erilaisuutensa perusteella. Hamarus (2006) toteaa, että etenkin oppilaan heikko sosiaalinen asema edesauttaa kiusatuksi päätymistä: oppilas, jolla ei ole juurikaan kavereita, ei saa kiusaamistilanteessa osakseen puolustusta. Tämä johtuu siitä, että sosiaalisuus ja seurallisuus ovat usein arvostettuja piirteitä yhteisön sisällä – ulkopuolelle vapaaehtoisesti jäävässä oppilaassa on kiistatta jotain erikoista. (Hamarus 2006, 110–112.)

Hamaruksen tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden on vaikeinta kuvailla kiusaajan ominaisuuksia. Kiusaajiin viitataan usein sanoilla ”me” tai ”ne”. Kollektiivisesta kiusaamisesta on vaikeampi erottaa kuka oikeastaan kiusaa, sillä kiusaamistilanteesta ulkopuolisia oppilaita on niin vähän. Kiusaajat sen sijaan kuvailevat itseään johtajatyypeiksi, jotka haluavat kontrolloida muuta yhteisöä ja saada muut oppilaat tukemaan omia päämääriään. Kiusaaja voi toimia myös hyvin tietoisesti, jos hän ymmärtää sosiaalisen vallan merkityksen ja sen, miten esimerkiksi suosittu oppilaan asemaan pääsee. (Hamarus 2006, 108.)

Kiusaajan määrittely on ollut erityisen hankalaa myös tutkimuksen kannalta. Esimerkiksi Marko Hamilo (2014) käsittelee artikkelissaan *Koulukiusaaja on usein suosittu oppilas*

eroa suositun ja pidetyn oppilaan välillä: kiusaaja on artikkelin nimen mukaisesti usein suosittu ja hyvässä asemassa, vaikka hänestä ei erityisemmin pidetäkään. Yksipuolinen näkemys siitä, että kiusaajasta ei pidetä tarkentui vasta 90-luvulla, jolloin pidettävyys ja suosio eroteltiin tutkimuksissa toisistaan. Tästä syystä vanhemmissa tutkimuksissa maalailtaan usein kuvaa yhteisöstä syrjässä olevasta ja aggressiivisesta kiusaajasta, kun taas 2000-luvun tutkimuksissa kiusaajan sosiaalinen valta on otettu paremmin huomioon. (Hamilo 2014, 12–13.) Artikkelin näkemystä tukevat muun muassa Hamaruksen aiemmin mainitut tutkimustulokset sosiaalisen vallankäytön vaikutuksesta kiusaamiseen ja kiusaajaan.

Debra Pelter, Wendy Craig, Amy Yuile ja Jennifer Connolly (2004) pohtivat artikkelissaan *Girls Who Bully* muun muassa sitä, kuinka paljon kiusaaja kokee vaikeuksia omissa vertaissuhteissaan koulu yhteisön sisällä. Heidän tutkimuksensa mukaan kiusaavat tytöt ja pojat sabotoivat sosiaalisia suhteitaan toiminnallaan yhtä lailla, vaikka pojat kiusaavatkin enemmän. Kiusaaja-kiusattu -asetelmassa huonoimmat oltavat kannalta ovat niillä, jotka joutuvat kiusatuiksi ja kiusaavat samalla itse. Myös näennäisesti suosittu – ei pidetty – kiusaajaoppilas saattaa kokea sosiaalisissa suhteissaan paljon vaikeuksia juuri sosiaalisen valtansa väärinkäytön takia. (Pelter, Craig, Yuile & Connolly 2004, 105–106.)

Hamaruksen viides kategoria – muut oppilaat – muodostavat sen yhteisön, joka hyväksyy kiusaamisen ja rakentaa pohjan sen jatkuvuudelle. Yleistä mielipidettä ei haluta vastustaa oman sosiaalisen aseman putoamisen pelossa ja luokasta löytyvien pienempien ryhmäytyminen sisällä mielipiteitä myötäillään ryhmän yhteenkuuluvuuden vahvistamiseksi. Erään Hamaruksen tutkimuksen oppilaan mukaan kiusaaja ei ”uskalla” toimia yksin – ilman sosiaalista, henkistä tai joskus fyysistäkin tukea kiusatun lähestyminen ei ole laisinkaan niin yksinkertaista. (Hamarus 2006, 116–117.) Tällaisessa tilanteessa saattaa olla kyse myös Olweuksen (1992) mainitsemasta huonon omatunnon lievittämisestä ikään kuin jakamalla vastuuta kiusaamisesta muiden oppilaiden kanssa (Olweus 1992, 43–44).

Omassa tutkimuksessani olen perustanut tutkimani rooli- jaon löyhästi Christina Salmivallin (1998) tekemän jaotteluun. Tutkimukseni laajuuden vuoksi käytin hieman typistettyä määritelmää kiusaamisen roolituksesta ja valitsin tutkimukseeni näkökulmat kiusaaja – kiusattu – kiusaamisen vahvistaja – kiusatun puolustaja. Niiden neljän kategorian lisäksi Salmivalli (1998) listaa kiusaamistilanteeseen kuuluviksi kiusaajan apurit sekä ulkopuoliset oppilaat. (Salmivalli 1998, 47.) Näistä rooleista jokaisella on osansa kiusaamistilanteessa ja -prosessissa – esimerkiksi ulkopuoliset sivustaseuraajat muodostavat tiedostamattaan sen hyväksyvän ilmapiirin, jossa kiusaamisesta tulee jatkuvaa. (Salmivalli 1998, 46.)

Salmivalli (1998) toteaa, että yhteisön sisäisessä sosiaalisessa roolissa voi nähdä sekä otettuja että annettuja piirteitä – otettuihin piirteisiin liittyvät olennaisesti ryhmän asettamat odotukset ja niiden toteutuminen. Kuten aiemmin olen todennut, sosiaalinen rooli saattaa olla hyvinkin pysyvä, ja epämiellyttävästä asemasta voi olla vaikea pyristellä irti, sillä ryhmä palkitsee odotusten mukaista käytöstä ja vastavuoroisesti rankaisee roolia vastustavasta käytöksestä. Samasta syystä nimetty rooli voi muodostua ikään kuin itseään toteuttavaksi ennusteeksi: ryhmän jäsen voi tiedostamattaan alkaa sopeutua myös epämiellyttävään rooliin ja sen asettamiin odotuksiin. (Salmivalli 1998, 49. Ks. myös luku 4.1)

Salmivalli (1998) määrittelee teoksessaan *Kiusaaminen ryhmäilmionä* kiusaamistilanteen roolit hyvin selkeästi ja napakasti. Hänen mukaansa uhri tai kiusattu on ”systemaattisen, toistuvan ahdistelun kohteeksi joutuva lapsi tai nuori.” Tämä määritelmä sopii hyvin myös Olweuksen (1992) kiusaamistekojen negatiivisuutta painottaneeseen määritelmään. Kiusaaja sen sijaan toimii Salmivallin (1998) mukaan kiusaamisen alullepanijana, mutta myös ylläpitäjänä – ilman kiusaajan toistuvaa aloitetta kiusaaminen saattaisi loppua hyvinkin nopeasti, sillä muut kiusaamisen osallistujat eivät välttämättä olisi tilanteessa lainkaan aloitteellisia. (Salmivalli 1998, 52.)

Kiusaamisen vahvistaja antaa kiusaajalle positiivista palautetta jatkaa kiusaamistaan – käytännössä vahvistaminen voi tarkoittaa tilanteelle hyväksyvästi naureskelua tai esimerkiksi kannustavia kommentteja, siis sekä sanallista että sanatonta palautetta.

Kiusatun puolustaja sen sijaan yrittää joko päästä kiusaamistilanteen väliin tai tukea kiusattua muilla tavoin ryhtymällä esimerkiksi tämän kaveriksi. (Salmivalli 1998, 52.)

Vaikka roolijako ei olisikaan pysyvä, jotkin taipumukset tai luonteenpiirteet saattavat edesauttaa tiettyyn rooliin joutumista. Luvussa 4 käsittelin jonkin verran sosiaalista kyvykkyyttä osana ryhmäytymistä ja ryhmän dynamiikkaa. Sosiaalisesti taitavat ja taitamattomimmat oppilaat erottuvat koululuokassa helposti ja nopeasti toisistaan, vaikka ominaisuudet saattavatkin vaihdella äärilaidasta toiseen. Huonosti luokan sosiaaliseen ryhmään sopeutuva oppilas saattaa olla hiljainen ja vetäytyvä, mutta toisaalta myös aggressiivinen ”häirikkö” – siis potentiaalinen kiusattu sekä kiusaaja. (Salmivalli 1998, 19–21; 52.) Nämä lienevätkin ainoat sellaiset luonteenpiirteisiin liittyvät ominaisuudet, jotka voidaan melko suoraan liittää ryhmän sisäiseen rooliin ja sen määräytymiseen. Luonteenpiirteitä tai persoonallisuutta enemmän kyse on kuitenkin aiemmin mainitusta sosiaalisen vallan jakautumisesta.

5.3 Puuttuminen ja ehkäisy

Koulukiusaamiseen on yritetty ilmiön tunnistamisesta asti puuttua mitä erilaisimmin keinoin. On selvää, että mikään näistä keinoista ei ole toiminut kokonaisvaltaisesti, esiintyyhän kouluissa vakavaa kiusaamista edelleenkin. Christina Salmivallin (2003) mukaan useimmissa tutkimuksissa koulukiusattuja oppilaita on tutkittu olevan noin 5-15 prosenttia koko ikäluokasta. Kiusaamisongelma ei ole radikaalisti vähentynyt toimenpiteistä huolimatta: tutkimusten mukaan jokaisessa peruskoulun luokalla ensimmäisestä luokasta kuudenteen asti löytyy ainakin yksi oppilas, joka joutuu systemaattisen ja jatkuvan kiusaamisen kohteeksi. Suomessa kiusaamisilmiön yleisyyttä kartoitetaan esimerkiksi vuosittaisen Kouluterveys-kyselyn yhteydessä. (Salmivalli 2003, 14–15.)

Koulukiusaamisella on aina seurauksensa. Britanniasta toteutetun pitkäaikaisen ja laajan seurantatutkimuksen mukaan kiusaaminen voi vaikuttaa koulukiusatun sosiaalisiin suhteisiin ja jopa kognitiivisiin taitoihin vielä keski-iässäkin. Vaikka kiusaaminen

loppuisikin ajan myötä, itsetuntoon jää pysyvä jälki. (Juusola 2014, HS.fi.) Paitsi että kouluissa pitäisi olla tehokkaita välineitä puuttua kiusaamiseen, myös resursseja kiusatun lapsen psyykkisen kivun hoitoon tulisi löytää, jotta myöhemmiltä ongelmilta vältyttäisiin.

Kiusaamistilanteeseen puuttumisella pitäisi aina olla selkeä vaikutus. Paremminkin koulukiusaamisesta pitäisi puhua ja se pitäisi voida ehkäistä ennen kuin koko tilanne pääsee edes syntymään, mutta kuten hieman masentavatkin luvut kertovat, tällainen toiminta on käytännössä mahdotonta – ainakin osissa tapauksia. Salmivallin (2003) mukaan kiusaaminen ei ole vähentynyt, mutta ei toisaalta kasvanutkaan niillä välineillä, joita on ollut käytössä (Salmivalli 2003, 14).

Kenties yksi yleisimmistä keinoista kiusaamisen ehkäisyyn on koulussa toimiva tukioppilasjärjestelmä. Käytännössä tukioppilas toimii vapaaehtoisena koulun ilmapiirin parantajana, kaverillisen hengen ylläpitäjänä ja viihtyvyyden lisääjänä saamansa koulutuksen mukaisesti. Mannerheimin Lastensuojeluliiton toteuttaman kyselyn mukaan ylä- ja yhtenäiskoulujen henkilökunnasta 73 prosenttia pitää tukioppilastoimintaa tärkeänä. 36 prosenttia uskoi myös oppilaiden arvostavan toimintaa. Tukioppilastoiminnan hyödyiksi mainitaan muun muassa mahdollisuus vaikuttaa kouluyhteisön toimintaan, edistää muiden huomioimista ja ehkäistä kiusaamista sekä yksinäisyyttä. (Mertala 2011, 44, 52–53.)

Salmivalli (2003) toteaa teoksessaan *Koulukiusaamiseen puuttuminen*, että kiusaamistapaukset selvitetään varmemmin ja perusteellisemmin, mikäli koulussa toimii muutamia henkilökunnan jäseniä nimenomaan kiusaamisen vastaisena työryhmänä. Tällainen työryhmä selvittelee kiusaamistilanteet – se on olemassa vain ja ainoastaan kiusaamiseen puuttumisen helpottamiseksi. Tällöin yksittäisen opettajan ei tarvitse kantaa vastuuta oman ryhmänsä sisällä tapahtuvasta kiusaamisesta yksin, vaan tilanteessa turvaudutaan selvittelytoimenpiteisiin perehtyneeseen työryhmään. (Salmivalli 2003, 46.) Näkisin, että tukioppilastoiminta voi koulussa toimia samalla tavalla – toki tukioppilaat eivät voi keskenään selvittää kiusaamistilannetta, mutta ajatus kiusaamista vastustavasta yhteisöstä on sama.

Uskon, että tukioppilastoiminnalla ja kiusaamisesta aktiivisesti puhumalla voi ehkäistä joitakin kiusaamistapauksia tiettyyn pisteeseen asti. Kuten olen aiemmin maininnut, nimenomaan kiusaamisen hyväksyvä ilmapiiri antaa pohjan systemaattiselle väkivallalle – henkiselle tai fyysiselle. Se, että koulussa pidettäisiin kiusaamispuhetta yllä ja ilmi tuotuihin tapauksiin reagoitaisiin nopeasti ja tehokkaasti tukioppilaiden tai erillisten työryhmien toimesta takaisi ainakin joidenkin kiusattujen kohdalla sen, että heidän olisi helpompi ja mukavampi tuoda asiansa julki ja käsittelyyn. Valitettavan usein kiusatut oppilaat kuitenkin tuntevat pääsevänsä helpommalla, mikäli kiusaaminen pysyy vain muiden oppilaiden tiedossa eikä siihen aleta puuttumaan. Jos muutamat oppilaat olisivat sitoutuneita tuomaan tiedossaan olevia tapauksia käsiteltäväksi esimerkiksi juuri kiusaamisen vastaiselle työryhmälle, toiminta olisi kaikin tavoin tehokkaampaa ja tavoittaisi yksinkertaisilla keinoilla lähes kaikki oppilaat.

Toinen paljon uutisissakin ollut projekti on pitkäaikainen KiVa Koulu. Projektin vaikutuksia tutkittiin vuonna 2012, ja silloin saatiin selville KiVa Koulun todellakin vähentäneen kiusaamistapauksia – ainakin osittain. KiVa Koulu ohjelmassa mukana olevassa koulussa järjestetään kiusaamista käsitteleviä oppitunteja sekä selvittelykeskusteluja kiusaajan, kiusatun ja KiVa-toiminnan ohjaajan kesken. KiVaan osallistuvissa kouluissa eniten vaikutusta tilanteeseen on havaittu poikapainotteisilla nelosluokilla. Yläasteikäisten asenteet auktoriteetti-opettajaa kohtaan ovat huomattavasti neljäsluokkalaista hankalammat. (Mäkelä 2012, yle.fi.) Sukupuolten välinen ero kiusaamistapausten vähentymisestä saattaa johtua edelleen vaikeammin tunnistettavasta tyttöjen kiusaamistyylistä.

Oppituntien lisäksi KiVa Koulun nettisivuilla on tarjolla esimerkiksi interaktiivisia pelejä oppilaille, oppaita ja toimintamalleja opettajille ja vanhemmille sekä uutisia aihealueeseen liittyen. (kivakoulu.fi 2013.) Kiusaamisen vastainen internetsisältö onkin tärkeää, sillä nettikiusaaminen on 2010-luvulla lisääntynyt rajusti etenkin nuorten suosimissa palveluissa. Älypuhelinien myötä sosiaaliseen mediaan linkittyminen on helppoa, ja nuoret liittyvätkin mielellään esimerkiksi erilaisiin pikaviestinpalveluihin. Monissa voi kommentoida toisia nimettömänä, mikä luo tietenkin helpon alustan nettikiusaamiselle. (Mikkola, HS.fi 28.1.2014.)

Erään lyhyehkön tiedotteen mukaan KiVa Koulu -toimintamallia on kokeiltu Alankomaissa lukuvuonna 2012–2013, ja kokeilun aikana kiusaaminen oli vähentynyt 65 prosenttia sellaisten oppilaiden kohdalla, joita kiusattiin päivittäin (Gowling 2013, iamexpat.nl). Syitä sille, miksei Suomessa ole ylletty samanlaisiin tuloksiin voi tarkempien vertailututkimuksen puutteessa vain arvailla, mutta lienee esimerkiksi mahdollista, että Hollannissa koulut ovat olleet sitoutuneempia toteuttamaan ohjelmaa tarkasti. Vaikka suurin osa Suomen kouluista on rekisteröitynyt KiVa-ohjelmaan, käytännön toimia ei kuitenkaan välttämättä tehdä. KiVa Koulu -ohjelman käyttöä kartoitetaan vuosittain kouluille lähetettävillä kyselylomakkeilla. Monet eivät vastaa kyselyihin, joten lukuisien koulujen käytännöistä ei ole kovin tarkkaa tietoa. (Sainio 2014, 12.)

KiVa Koulu -ohjelmassa on paljon hyviä puolia. Kenties huomattavin on kiusaamisesta puhuminen avoimesti koko yhteisön kesken – se on ainakin tavoitteena. Mikäli koko yhteisö on sitoutunut työskentelemään kiusaamista vastaan, orastavat tilanteet saadaan nopeasti purettua ja käsiteltyä. Jos oppilaat tuntevat, että koulussa on toimiva verkosto kiusaamisen ehkäisyyn, kiusaamisesta puhuminen on helppoa myös uhreille itselleen. KiVa-ohjelma ei hyssyttele kiusaamista vaan pyrkii tuomaan sitä aktiivisesti keskustelunaiheeksi. Kiusaamisen kieltäminen on Salmivallin mukaan yksi pahimpia virheitä, mitä kouluyhteisössä voidaan koulukiusaamisen suhteen tehdä. Mikäli kiusaamisen olemassaoloa ei pysty myöntämään, sen ehkäisy ja tilanteisiin puuttuminen muuttuu huomattavasti vaikeammaksi. (Salmivalli 2003, 44.)

Sama pätee tietenkin myös Verso-vertaissovitteluohjelmaan. Vertaissovitteluohjelmaa noudattavat koulut ovat saaneet rohkaisevia tuloksia toiminnasta, jossa oppilaat ovat avainasemassa konfliktitilanteiden sovittelijoina. Monien mielestä koulukiusaamisen määritelmä on liian ahdas, eikä normaali kiusaamiseen puuttuminen näin ollen huomioi tarpeeksi muuta kuin toistuvaa, negatiivista, heikompaan osapuoleen kohdistuvaa tilannetta. Määritelmän ulkopuolelle jää paljon sellaista häiriökäyttäytymistä, jonka selvittämisestä ja selvittämisestä olisi hyötyä niin oppilaalle yksilötasolla kuin koko yhteisöllekin. Vertaissovittelussa tärkeää on oppilaan äänen kuuluminen – kuten

esimerkiksi Päivi Hamarus (2006) on todennut, monet lievemmat kiusaamistilanteet saattavat jäädä helposti aikuisilta huomaamatta. Tästä syystä määritelmä jatkuvista negatiivisista teosta peittää alleen paljon ruohonjuuritason toimintaa yhteisön näkökulmasta (Hamarus 2006, 204–206.).

Vertaissovittelun tuloksia on tutkittu suomalaisessa kouluissa 2000-luvun alusta asti. Vuosien 2003–2006 kyselyissä selvisi, että kouluissa todella on sellaisia ristiriitatilanteita, joita oppilaat voivat ratkoa itse vertaissovittelun keinoin. Raportoiduista tapauksista 95 prosenttia oli vertaissovittelun myötä päätynyt oppilaiden yhteiseen, pitävään sopimukseen häiritsevän käyttäytymisen lopettamisesta. Suurin osa (85 %) näistä tilanteista oli sisältänyt joko sanallista tai fyysistä väkivaltaa, loput konfliktit liittyivät esimerkiksi eristämiseen tai ilkivaltaan. (Gellin 2011, 10–11.) Käytännössä vertaissovittelutilanteessa läsnä ovat aina konfliktin molemmat osapuolet sekä tilanteesta ulkopuolinen oppilassoittelijana. Sovittelijoista lähes kaikki (90 %) pitivät tehtävänsä vertaissovittelijana mielekkäänä ja tärkeänä koulu yhteisön kannalta (Verso, ssf-ffm.com).

Tomi Kiilakosken (2009) tekemän ulkopuolisen arviointiraportin mukaan aiemmin nimenomaan opettaja on nähty sellaisena auktoriteettina, joka puuttuu asioihin ja muokkaa yhteisöä. Oppilaalla ei tässä ole ollut paljon valinnanvaraa. Vanha menetelmä on nimenomaan aikuislähtöinen – opettajan väliintulo laukaisee tilanteen ja opettajan aloitteesta tehty sovintoehdotus, kuten kädenpuristus taputtelee konfliktin päätökseen. Vertaissovittelussa tärkeää onkin äänen antaminen jokaiselle – Verso-ohjelmaa noudattavissa kouluissa henkilökunta ja opettajat kokivat yksimielisesti, että ohjelma hyödyttää kaikkia osapuolia. Sovittelu ei ole rangaistus, vaan yhteinen ratkaisu. (Kiilakoski 2009, 14, 22.)

Paljon riippuu opettajista myös vertaissovittelua käyttävillä kouluilla. Kiilakosken (2009) mukaan juuri opettajat ovatkin avainasemassa tuomassa vertaissovittelua koulun arjen osaksi. Verso-ohjelmaa noudattavissa kouluissa näkyikin usein jako kahtia: jotkut opettajat ovat omaksuneet vertaissovittelun toimintatavakseen, toiset käyttävät edelleen muunlaisia keinoja. Joissakin tapauksissa tällaiseen haluttomuuteen vaikuttaa edelleen

ajatus ”hyvästä” opettajasta toimivana auktoriteettina, jonka oppitunneilla ei ole ongelmia. (Kiilakoski 2009, 34–35.) Tässä ajatuksessa palataan tietysti Salmivallin (2003) mainitsemaan kiusaamisen kieltämiseen. Mikäli opettaja tai muu koulun henkilökunta ei suostu tiedostamaan kiusaamisen olemassaoloa, siihen ei voida puuttua. (Salmivalli 2003, 44.)

Koulumaailmassa vertaissovittelulla on myös toinen ongelma: oppilaiden suhtautuminen. Jotkut oppilaat selkeästi kokevat, että vertaissovittelu toimii ikään kuin aikuisen maailmasta käsin, vaikka sitä onkin yritetty johdatella nimenomaan nuorten omaksi välineeksi. Tästä syystä kiusaamistilanteista kertominen tai niihin puuttuminen voi olla edelleen vaikeaa, vaikka koulussa vertaissovittelua käytettäisiinkin. Hieman virheellisesti sovitteluun joutuminen saatetaan kokea myös rangaistuksena, vaikka kyseessä onkin ratkaisutilanne, jossa oppilaat itse ovat johtajina. (Kiilakoski 2009, 36–37.) Oman vaikeutensa tuo myös yleinen koulukulttuuri – opettajat saattavat kasvatustavoitteistaan huolimatta kokea vaikeutta puuttua häiritseviin asioihin, etenkin ajankäytön kannalta. Tämä vaikuttaa helposti koulun koko ilmapiiriin. (Lahelma 1999, 88–89.)

Koulukiusaamisen ehkäisyssä ja syntyneisiin konfliktitilanteisiin puuttumiseen vaikuttaa eniten niin koulun, opettajien kuin oppilaidenkin asenne. Kiusaamisen kieltäminen ei auta, eivätkä välttämättä ankarat rangaistuksetkaan tilanteen ilmetessä. Joka tapauksessa opettajilta ja muulta henkilökunnalta tulisi löytyä hyviä ja toimivia ratkaisumalleja tilanteisiin puuttumiselle, samoin kuin oppilaiden tulisi tuntee velvollisuutta kertoa kiusaamisesta ja puuttua siihen. Kuten aiemmin olen todennut, koulukiusaamisen mahdollistaa vain hiljaisesti hyväksyvä ilmapiiri – mikäli asenne opettajilla ja oppilailla on erilainen, kiusaamiseen voidaan puuttua nopeasti ja tehokkaasti.

6. Tutkimusmenetelmät ja aineisto

6.1 Aineiston kerääminen

Keräsin aineistoni kahdelta eri koululta Rovaniemellä vuonna 2014. Molemmissa kouluissa sain ohjattavakseni kaksi seitsemäsluokkalaisten ryhmää, jotka toteuttivat sarjakuvatehtävän antamilleni ruutupohjille (liite 1). Loppujen lopuksi minulle palautettiin yhteensä 71 sarjakuvaa: ensimmäiseltä koululta 30 ja toiselta 41. Muutamat oppilaat repivät tai sotkivat sarjakuvansa, joten todellisuudessa sarjakuvia tehneitä oppilaita oli muutama lopullisia sarjakuvia enemmän. Kuvataidetunnilla kyse on tietysti myös ainekohtaisesta motivaatiosta – joidenkin oppilaiden oli selvästi vaikea keskittyä, joka joissakin tapauksissa johti oman työn kaltoinkohteluun.

Suunnittelin sarjakuvatehtävän Jari Eskolan (1997) eläytymismenetelmän pohjalta, joskin muutamia asioita sovelsin: aineistosta tuli tekstin sijaan sarjakuva, ja jokainen erillinen ryhmä toteutti yhden kehyskertomuksen variaation tehtävänantonaan. Saman tyyppistä kuvallista eläytymismenetelmää on käyttänyt esimerkiksi Anniina Koivurova (2010). Kahden koulun erilaisista käytännöistä johtuen ryhmät piirsivät 60–90 minuuttia, mutta loppujen lopuksi pidempi aika ei välttämättä taannut ainakaan huolellisemmin mietittyjä tarinoita. Eskolan (1997) mukaan eläytymismenetelmää käytettäessä aineiston sopiva koko on noin 10–15 vastausta variaatiota kohden, jonka jälkeen vastaukset alkavat toistamaan itseään (Eskola 1997, 24). Tätä noudattaen pidin tutkimiini ryhmien koon vähimmäisvaatimuksena viittätoista oppilasta, ja sainkin lopullisia sarjakuvia kaikista ryhmistä vähintään 16 kappaletta.

Eläytymismenetelmän teorian mukaisesti suunnittelin sarjakuvan pohjalle lyhyen kirjallisen tehtävänannon, eli kehyskertomuksen. Kehyskertomuksen tuomien mielikuvien pohjalta oppilaat toteuttivat sarjakuvamuotoisen tarinan. Yleisimmin kehyskertomuksen tarinaa jatketaan, mutta tutkittava voisi halutessaan kirjoittaa vastauksensa myös siitä, mitä kehyskertomuksen tilannetta ennen on tapahtunut. Eskola painottaa, että eläytymismenetelmän avulla syntyneet tekstit eivät välttämättä kuvaa varsinaisesti todellisuutta, vaan enemmänkin sitä, mikä voisi olla mahdollista. (Eskola

1997, 5-6.) Variaatioissa kehyskertomuksen ”päähenkilö” tai näkökulma vaihtui. Omassa tutkimuksessani variaatioita oli neljä. Variaation hyöty on päästä tutkimaan nimenomaan sitä, miten yksi muuttuva asia vaikuttaa tilanteeseen (Eskola 1997, 17). Käytän aineiston esittelyssä oppilaista juoksevaa numeroa 1-71. Lisäksi aineistokuvien alle on merkitty oppilaan sukupuoli (T/P) ja tehtävänannon variaatio. Tehtävänantoni ja samalla kehyskertomukseni kuului seuraavasti:

Tunti on loppunut ja oppilaat siirtyneet viettämään välituntia. Valvojaa ei näy, ja nopeasti muutaman oppilaan välille syntyy kiusaamistilanne. Piirrä sarjakuva [variaatio]:n toiminnasta ja ajattelusta tilanteessa.

Loin neljä variaatiota, eli tässä tapauksessa sarjakuvan henkilöhahmoa löyhästi perustuen Christina Salmivallin (1998) teoksen *Kiusaaminen ryhmäilmiönä* jaotteluun. Päätin sisällyttää neljä ehkä kaikista aktiivisinta koulukiusaamistilanteen roolia: **kiusaajan, kiusaamisen vahvistajan, kiusatun ja kiusatun puolustajan** näkökulmat. Samalla päätin perinteisen eläytymismenetelmän vastaisesti antaa kullekin erilliselle ryhmälle oman variaation. Tähän ratkaisuun päädyin, sillä koin kuvataiteen oppitunnin olevan luonteeltaan sen verran sosiaalinen, että olisi helpompaa toteuttaa koko ryhmän kanssa yksi ja sama tehtävänanto. Tilanne olisi ollut ehkä eri, mikäli oppilaat olisivat vain kirjoittaneet vastauksensa. Kuvallisen tarinan toteuttaminen vaatii kuitenkin erilaista keskittymistä, ja usein oppilaita kiinnostaa silloin enemmän myös kurkistella vierustoverin aikaansaannoksia.

Eskolan mukaan eläytymismenetelmän kautta saavutetun aineiston ei ole oikeastaan tarkoitus todistaa tutkijan mahdollisia hypoteeseja, vaan enemmänkin antaa vastaukseksi uusia näkökulmia aiheeseen (Eskola 1997, 28). Tästä päätellen eläytymismenetelmätutkimuksessa vastauksia ei ole vain yksi. Toisaalta yksi laadullisen tutkimuksen määritelmistäkin on, ettei tieto ole tilastollisesti yleistettävissä, kuten määrällisessä tutkimuksessa. Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2002) mukaan laadullisessa tutkimuksessa, jonka piiriin myös oma tutkimukseni kuuluu, pyritään ennen kaikkea kuvaamaan tiettyä ilmiötä tai ymmärtämään tiettyä toimintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87.)

Sarjakuvamenetelmäni pohjana ovat näin ollen oppilaiden omat kertomukset ilmiöstä tai tapahtumasta. Kyseessä ei voi kuitenkaan sanoa olevan varsinaisesti omaelämäkerrallinen menetelmä, sillä kuten perinteisessä eläytymismenetelmässä, myös sarjakuvamenetelmäni tutkittavalla on valta päättää mitä hän haluaa kertoa ja miten. Valta on tässä tapauksessa melko olennainen käsite, sillä se, jolla on valta, loppujen lopuksi päättää tarinan oikeellisuuden tai valheellisuuden. Tutkijan kannalta valheellisuudellakaan ei toisaalta ole merkitystä – se vain kertoo mahdollisesta todellisuudesta omalla tavallaan.

Erityisesti koulukiusaamisen tutkimisessa mielestäni on tärkeää, että nimenomaan oppilailla on valtaa olla jotain mieltä ja kertoa oma näkökulmansa aiheeseen. Koulun henkilökunta, opettajat tai varsinkaan koulun ulkopuoliset tutkijat eivät voi koskaan kokea koulukiusaamisen todellisuutta samalla tavalla kuin oppilaat arkisissa kohtaamisissaan käytävillä ja luokkahuoneissa.

6.2 Aineiston analyysi

Sarjakuvan tutkimuksesta suuri osa keskittyy niin sanotun kolmannen vaiheen tutkimiseen, jossa näkökulma on lukijälähtöinen. Tällöin tutkitaan esimerkiksi sitä, miten sarjakuva puhuttelee vastaanottajaa tai mitä se opettaa. Oma tutkimukseni on kuitenkin tekijälähtöinen, eli pyrkii tarkastelemaan sitä, mitä tekijä on halunnut sanoa ja mikä on vaikuttanut sarjakuvan kehitykseen ennen sen valmistumista.

Ilpo Lagerstedt (1996) pohtii artikkelissaan *Sarjakuvan tekijälähtöinen tutkiminen: Tähtäimessä Masi* sarjakuvan tekijän persoonaa vahvasti lopputuloksen taustalla vaikuttavana tekijänä. Hänen mukaansa etenkin tekijän henkilökohtainen tilanne samoin kuin yhteiskunnallinen tai historiallinen konteksti täytyy aina ottaa huomioon sarjakuvia tulkittaessa. (Lagerstedt 1996, 169–170.) Samasta syystä myös minä analysoin sarjakuvia laajemmin oppilaiden kouluarjen ja sosiaalisen kontekstin näkökulmasta.

Analysoin keräämäni aineistoa sisällönanalyysin välineillä tyypitellen. Sovellan Anita Sepän (2012) *Kuvien tulkinta* -teoksessa esittelemää kuusiosaista visuaalisen aineiston sisällönanalyysin mallia. Olen käyttänyt esimerkkisarjakuvien valinnassa ryhmiin keskittyvää aineistonvalintaa, jossa painotetaan erityisesti aineiston merkityksellisyyttä tutkimuskysymyksen kannalta. (Seppä 2012, 221.) Tutkin kuitenkin sarjakuva-aineistoani kokonaisuutena. Se tuntui luontevimmalta, sillä koin aineistostani löytyvän paljon hyvin samankaltaisia tarinoita, mutta toisaalta myös niitä, jotka erottuivat selkeästi joukosta. Ennen kaikkea halusin luoda kattavan kuvan oppilaiden mielteistä riippumatta esimerkiksi sukupuolesta. Tästä syystä analysoin myös joitakin muusta aineistosta poikkeavia sarjakuvia, jotka kuitenkin tuovat hyvin ilmi koulukiusaamista ilmiönä erityisen oivaltavasti.

Sepän (2012) kuuden askeleen malli lähtee liikkeelle tutkimuskysymysten tai -hypoteesien valinnasta. Sen jälkeen tutkija rajaa aineistonsa ja määrittelee sen kontekstin. Neljännessä vaiheessa tutkija määrittelee aineistonsa muuttujatekijät. (Seppä 2012, 217–223.) Oma tutkimukseni haarautuu tässä kahtia: toisaalta tulkitsemaan sarjakuvia menetelmällisestä näkökulmasta ja toisaalta analysoimaan oppilaiden näkemyksiä koulukiusaamisesta. Analyysimenetelmäni poikkeaa Sepän (2012) esittelemästä menetelmästä myös siinä, etten analyysissäni käytä kuvien koodausta tai muuttujatekijöiden laskentaa, vaikka joitakin määrällisen tutkimuksen piirteitä hyödynnänkin.

Analyysini mukailee myös Eija Syrjäläisen (1994) mallia kvalitatiivisesta sisällönanalyysistä. Tutkijan herkistyminen aineistoon johtaa sen sisäistämiseen ja teoretisointiin, jonka jälkeen aineistosta erotellaan keskeiset teemat. Syrjäläisen (1994) mallissa otetaan huomioon myös ilmiöiden sisäiset poikkeavuudet. (Syrjäläinen 1994, 90.) En kuitenkaan kokenut tarpeelliseksi toteuttaa Syrjäläisen (1994) mainitsemaa ristiin validointia aineiston oppilaskohtaisuuden takia, vaan siirryin ilmiöiden yleistettävyydestä ja poikkeavuuksista suoraan niiden tulkintaan.

Suurin haaste aineistoni analysoimisessa oli olla tekemättä liian suoraviivaisia johtopäätöksiä sarjakuvien perusteella. Tulkinnessa tuli koko ajan pitää mielessä se, että

sarjakuvat eivät välttämättä kuvaa todellisuutta: ne eivät välttämättä ole oppilaiden todellisia tarinoita, ajatuksia tai mielipiteitä, vaikka ne voivatkin kertoa paljon. Se on toisaalta myös perinteiseen eläytymismenetelmätutkimukseen kuuluva haaste, eikä oma sarjakuvamenetelmäni tässä suhteessa eroa siitä.

Parissa tutkimassani seitsemäsluokkalaisten ryhmässä huomasin jo yhden kohtaamisen perusteella sellaisia jännitteitä, jotka hieman oppilaan omasta tulkinnasta riippuen kielivät joko kiusaamisesta tai jatkuvasta hännäämisestä. Osa näistä jännitteistä kävi selvästi ilmi myös piirretyistä sarjakuvista, ja aihetta käsiteltiinkin varsin avoimesti. Tällaisissa tapauksissa tulkintaan vaikuttavat jonkin verran myös luokkahuoneessa tekemäni huomiot, eli nojaudun analyysissäni paljon siihen kontekstiin, jonka olen havaintojeni ja teoriakirjallisuuden kautta tulkinnalle rakentanut.

Erittelin aineistoani tyypitellen eri aihealueiden sisällä. Aihealueet perustuvat tutkimuskysymyksiini. Ensisijainen tavoitteeni oli tutkia sitä, miten oppilaat käsittelevät koulukiusaamista sarjakuvan keinoin, eli miten sarjakuva toimii tässä yhteydessä menetelmällisesti. Tämän lisäksi erottelin sarjakuvista teemoja, joita käsitellen aineistoluvuissani yksitellen. Nämä teemat keskittyvät siihen, millainen koulukiusaamistilanne on oppilaiden piirtämien sarjakuvien mukaan. Analyysiluvuissa esittelen aineistoa satunnaisessa järjestyksessä, eli en perehdy yksitellen jokaisen variaation tuottamiin tuloksiin, vaan painotan yksittäisten tarinoiden merkityksellisyyttä jokaisen käsittelemäni kysymyksen kohdalla huolimatta siitä, mistä näkökulmasta sarjakuva on piirretty.

7 Kuvallinen aineisto

7.1 Sarjakuva menetelmänä

Aloin kerätä aineistoani sillä oletuksella, että sarjakuva ilmaisumuotona on nuorille tuttu ainakin lukemisen kautta. Kuten aiemmin mainitsin, tähän lopputulokseen päädyin myös kandidaatin tutkielmassani. Ennen kaikkea olettamuksesta oli siis helppoa lähteä liikkeelle ja se tuotti myös hedelmää: vaikken sen tarkemmin perehtynytkään oppilaiden taustoihin sarjakuvan kanssa, jokainen heistä osoitti ainakin tekemisensä kautta osaavansa käsitellä ruutumuotoista tarinaa sujuvasti. Olin painottanut nuorille erityisesti selkeyttä niin tarinallisesti kuin kuvallisestikin, ja sellaisia tuloksia myös sain. Menetelmällisesti kyse oli ennen kaikkea kokeilusta ja sarjakuvan tuomisesta tietyllä tavalla uudelle alueelle.

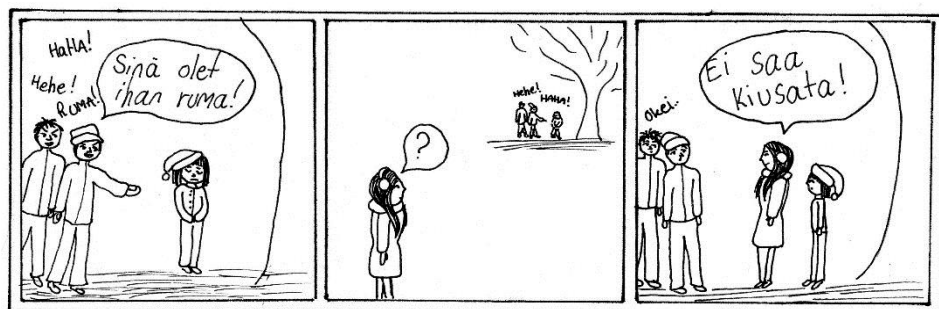
Sarjakuvassa yhdistyy lapsille ja nuorille tuttu kuvasto ja kieli. Tästä syystä myös sarjakuvamenetelmä on omiaan nimenomaan lapsiin ja nuoriin keskittyvän tutkimuksen välineenä. Yksi keskeisimpiä seikkoja sarjakuvan käyttämisestä menetelmällisesti liittyy kuvan ja tekstin yhdistelmän tulkinnallisuuteen: nuorikin oppilas voi tulkita omaa tarinaansa ja sen siirtämistä sarjakuvamuotoon yhtä lailla kuin jonkun muunkin piirtämää sarjakuvaa. Juha Herkmanin (1998) mukaan sarjakuvia käsitellessä tulee aina muistaa monitulkintaisuus: lyhyt ”hupitarinakin” saattaa sisältää monia merkityksiä ja asenteita, joiden ymmärtämisessä hyvä medialukutaito on avainasemassa. (Herkman 1998, 238–239.)

Sarjakuvien yhteydessä voi puhua myös visuaalisen lukutaidon käsitteestä. Termi on tietyllä tapaa laajempi kuin medialukutaito, ja sopii nimenomaan sarjakuvalle ehkä paremmin – sarjakuva itsessään ei kuitenkaan ole media, vaikka se monesti ymmärretäänkin median osana. Herkman (2001) on sitonut teoksessaan *Kriittinen mediakasvatus* visuaalisen lukutaidon ja medialukutaidon löyhästi yhteen: visuaalinen lukutaito on ikään kuin väline, jolla voidaan analysoida mitä vain visuaalisen kulttuurin käytäntöjä, joihin nyky maailmassa liittyy suurissa määrin myös median levittämä visuaalinen materiaali (Herkman 2001, 71,73). Tutkimukseni kannalta käsitteet ovat

melko keskeisiä ja etenkin oppilaan visuaalinen lukutaito vaikuttaa myös hänen kuvalliseen ilmaisuunsa. Tässä yhteydessä voi puhua myös tietynlaisesta kuvallisesta ”kypsydestä” ilmaista erilaisia asioita.

Sarjakuva on useiden lähteiden mukaan erinomainen oppimisen väline kouluihin (mm. Price, Newsok.com 25.1.2013; Koivunen 2008, 6-9). Pohjasin sarjakuvamenetelmässäni myös tähän ajatukseen: prosessinomainen työskentely sarjakuvan parissa syventää ymmärrystä ja kehittää ajattelua ja ilmaisua monitasoisesti. Toimivan tarinan kehittäminen ja muuttaminen visuaalis-sanalliseen muotoon vaatii paljon keskittymistä ja ongelmanratkaisukykyä. Samalla eläytymismenetelmällinen tehtävänanto kannustaa samaistumaan tarinan eri osapuoliin, oli näkökulmana mikä tahansa.

Tutkimuksessani tärkeintä oppilaiden tekemissä sarjakuvissa oli ymmärrettävyys. Se on yksi sarjakuvien keskeisimpiä ominaisuuksia muutenkin – Mari Ahokoivun (2007) mukaan se, mitä lukijalle halutaan sarjakuvalla sanoa on oltava lopullisessa tuotoksessa selkeästi esillä (Ahokoivu 2007, 13–16). Se ei kuitenkaan tarkoita, että piirtäjän täytyisi työskennellä niin, että lopputulos olisi täysin yksiselitteinen, sillä kuten aiemmin mainitsin, tulkinta liittyy olennaisesti sarjakuvaan niin tekemisen kuin lukemisenkin kautta. Oman tutkimukseni kannalta tämä ei ollut ongelma, sillä etukäteen valmisteltu kehyskertomus variaatioineen ohjasi oppilaiden ideoita jo oikeaan suuntaan. Kuitenkin ymmärrettävyys ja selkeys olivat niitä seikkoja, joita oppilaille painotin esitellessäni tehtävänantoa. Monet olivatkin ymmärtäneet idean yksinkertaisesta mutta tehokkaasta sarjakuvasta hyvin.



51T – puolustaja

Sarjakuvamenetelmä toimi aineistoni perusteella erinomaisesti vakavankin aiheen käsittelyssä, vaikka toki nuorista löytyy aina niitäkin, joille kaikki on vitsiä. Yläpuolella

olevan sarjakuvan tekijä on yksi niistä monista, jotka selkeästi keskittyivät luomaan nimenomaan sarjakuvamaisen sarjakuvan – siis käyttämään niitä monenlaisia keinoja kuvalliseen tarinankerrontaan, joista muistutin oppilaita aineistonkeruutunnin alussa. Paitsi että sarjakuva on elementeiltään ohjeistetun, niin sanotusti perinteisen sarjakuvan kaltainen, se myös kertoo tarinan yksinkertaisesti ja toimivasti. Asettelu, hahmot ja kuvakulmat on suunniteltu huolellisesti, ja se näkyy lopputuloksesta. Teemallisesti sarjakuva on osuva ja kertoo tarinansa yksinkertaisin keinoin, mikä onkin Ahokoivun (2007) mukaan yksi edellytys onnistuneelle sarjakuvalla (Ahokoivu 2007, 13–16).

Esimerkkisarjakuva on tehokas myös siinä mielessä, että kiusaamisen vastaisena kannanottona se osuu suoraan asian ytimeen. Sarjakuvassa kaksi poikaa kiusaa selkeästi heitä pienempää tyttöä haukkuen päin naamaa. Tilanteesta ulkopuolinen sivullinen, tällä kertaa sarjakuvan päähenkilö, huomaa tapahtuman, ja päättää puuttua siihen. ”Ei saa kiusata!” on tehokas lausahdus, joka koskee paitsi kyseisen sarjakuvan kiusaajapoikia, myös ihan ketä tahansa muuta ihmistä.

Sarjakuvassa puolustajan lausahdus ei ole kohdennettu suoraan kiusaajiin, vaan välittää paljon kokonaisvaltaisemman viestin. Siksi sarjakuva voisi toimia esimerkiksi kampanjajulisteena koulun seinällä – viesti on tarpeeksi selkeä ja helposti ymmärrettävissä, samoin kuin kuvallinen ilmaisu. Sarjakuva on rakennettu monipuolisesti hyödyntäen ilmaisumuodolle tyypillistä ”olemusta”. Lukija kulkee loogisesti ruudusta ja puhekuplasta toiseen ja täyttää yksinkertaisen tarinan hermeneuttiset aukot ongelmitta. Esimerkkisarjakuva on onnistunut molemmilla sarjakuvan tasoilla – oppilas on hallinnut hyvin sarjakuvan fyysiset ominaisuudet ja merkistön ja osannut rakentaa lukijalle helposti tulkittavan tarinan.



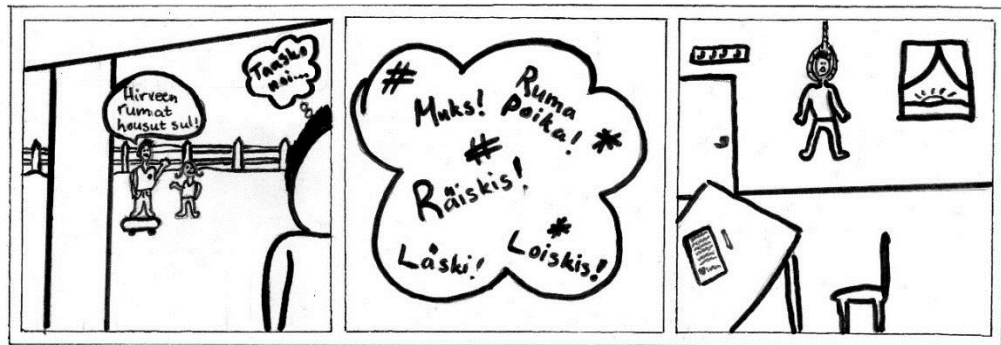
9P – kiusaaja

Ylläoleva sarjakuva kiusaajan motiivista, joka tässä tarinassa on kateus, osoittaa samalla tavalla hyvin omaksutun sarjakuvallisuuden. Tekijä keskittyi rakentamaan tarinaansa hartaasti, ja oli selvästi paitsi lukenut sarjakuvia, myös kuunnellut ja ymmärtänyt tehtävänannon hyvin. Tämä sarjakuva on hyvä osoitus siitä, miten kuvan tai tarinan tekeminen toisen tai keksityn henkilön näkökulmasta voi antaa uutta informaatiota myös tekijälle. Sarjakuvassa tekijä on pystynyt eläytymään sekä kiusaajan että kiusatun osiin: kiusatulle tulee tilanteessa selkeästi paha mieli, kun taas kiusaaja kokee mielihyvää päästessään eroon kateuden aiheuttajasta. Tässä sarjakuvassa siis näkyy yksi tutkimukseni kantavista teemoista: kiusaamistilanteen ymmärtäminen monipuolisena, useisiin henkilöihin eri tavoilla vaikuttavana ilmiönä.

Esimerkkisarjakuvassa näkyy hyvin myös sarjakuvalle tyypillinen huumori. Tanja Rasilan (1996) mukaan huumori on enemmän mieliala tai tuntemus kuin pelkkä ”vitsi” (Rasila 1996, 61–63). Ylläoleva sarjakuva on onnistunut tuomaan vakavaan tilanteeseen huumoria hienovaraisin keinoin: tarinassa kiusaajan motiivina on kateus, mutta tällä kertaa kateus kohdistuu hyvin pieneen ja mitättömältä tuntuvaan esineeseen. Sarjakuvan henkilöt ovat oletettavasti kouluikäisiä, mutta käyttäytyvät kuin pikkulapset hiekkalaatikolla. Tikkarin kadehtiminen, sen vieminen toisen kädestä ja kiusatun poistuminen tilanteesta äitiä huutaen viittaavat paljon kouluikäistä nuorempien lapsien käytökseen. Vaikka sarjakuvassa onkin huumoria, se ei kuitenkaan vie liikaa tilaa aiheelta – koulukiusaamiseen on vain löydetty uudenlainen, kevyempi näkökulma. Se ei tarkoita, ettei piirtäjä suhtautuisi kiusaamiseen vakavasti – pikemminkin koko koulukiusaamisen ilmiö on sarjakuvassa saatettu naurunalaiseksi.

Tutkimukseni tarkoitus ei ollut löytää sarjakuvia piirtäneistä oppilasryhmistä kiusaamiseen liittyviä kipukohtia tai niputtaa heitä muutaman tunnin perusteella valmiiksi määriteltyihin kategorioihin. Kuitenkin uskon, että sarjakuvan piirtäminen joillekin oppilailla väistämättä herkästä tai vaikeasta aiheesta voi toimia välineenä saada oma ääni kuuluviin. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta otin aiemmin esiin David B. -nimisen sarjakuvataiteilijan romaanimuotoisen teoksen *Epileptikko* (2013). Tutun opettajan valvonnassa toteutettuna sarjakuva vaikeasta aiheesta voisi paljastaa myös sellaisia asioita, joita on vaikea sanallistaa muutoin. Esimerkki tällaisesta on seuraava

sarjakuva, jossa haukuttu ja hakattu oppilas päätyy lopulta itsemurhaan toistuvan kiusaamisen seurauksena. Toistuvuudesta kertoo oppilaan ajatus ”Taasko noi,” kun kiusaajat lähestyvät.

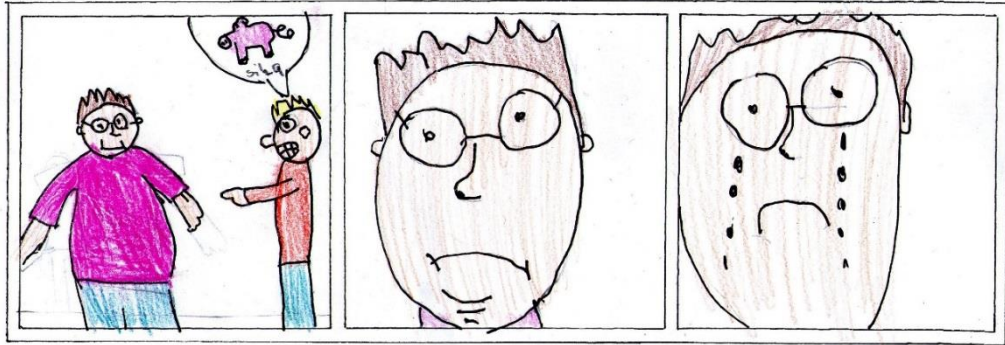


35T – kiusattu

Vaikka samalla tavalla keskustelun herättäjänä tai avunhuutona voisi toimia mikä tahansa muu kuvallinen ilmaisukeino, uskon, että sarjakuvan käyttämisestä on nimenomaan se hyöty, ettei sarjakuva loppujen lopuksi nojaa kuitenkaan liian paljon kuvalliseen ilmaisuun. Kuvallista lopputulosta tärkeämpi on tarina, joka onnistuneesta sarjakuvasta käy aina selkeästi ilmi (Herkman 1998, 21). Koska sarjakuva on lapsille ja nuorille niin tuttu ilmaisumuoto, halusin käsitellä sarjakuvaa menetelmällisesti muista kuvallisista ilmaisumuodoista irrallaan, vaikka monet muutkin välineet voisivat käytännössä toimia samalla tavalla. Sarjakuvassa yhdistyvät rento ilmaisu ja huumori tuovat sitä ilmaisullisesti aina vaan lähemmäs oppilaiden arkea. Sarjakuvan yksinkertainen muoto yhdistyy luontevasti monitasoiseenkin tarinaan, kuten ylemmässä esimerkisarjakuvassa. Siinä kiinnostavaa on oikeastaan varsinaisen tekstin vähyyks: tarina kulkee pääosin kuva- ja efektiviitteiden kautta.

Oma tehtävänantoni ei välttämättä ole paras osoittamaan sarjakuvan monipuolisuutta: samanlainen ruutupohja ja tehtävänanto tietenkin rajoittavat ilmaisua jonkin verran. Koen kuitenkin erittäin tärkeäksi sen, että vaikka tehtävänantoni variaatioissa henkilöahmot oli jossain määrin päätetty jo etukäteen, oppilaat saivat itse löytää omanlaisensa näkökulman tarinaansa. Etukäteen päättämällä tarkoitan sitä, että aineistossani kiusaaja- ja kiusattu-sarjakuvissa esiintyivät usein vain edellä mainitut henkilöahmot, kun taas vahvistaja- ja puolustaja-sarjakuvissa henkilöahmojen kirjo oli jo tehtävänannossa suurempi. On hyvin ymmärrettävää, että kiusaajasta piirtäneet suunnittelivat tarinansa

nimenomaan kiusajaan ympärille, vaikka tiedostaisivatkin kiusaamistilanteiden muutkin roolit.



21P – kiusattu

Yläpuolella olevassa esimerkisarjakuvassa kuvallinen viestintä on erityisen kiinnostavaa. Viesti on voimakas, eivätkä roolit jää epäselviksi. Sarjakuva osoittaa, kuinka vähäeleisesti sarjakuva voi parhaimmillaan toimia – sanomaa ei tarvitse alleviivata. Sarjakuvassa kiusaaja osoittaa kiusattua ja kutsuu tätä siaksi. Kiinnostavaksi sarjakuvan tekee nimenomaan se, ettei siinä ole käytetty lainkaan tekstiä ”sika”-selvennyksen lisäksi.

Yhtä lailla kuin edellisen esimerkin (35T – kiusattu, s. 61) tarinassa lukija ymmärtää selkeästi tapahtumien kulun esimerkiksi pelkistä tappelun efektiäänistä, myös tässä tarinassa lukija osaa täydentää tekstittömän tarinan hermeneuttiset aukot ilman tekstiäkin oikein, vaikka tulkinta onkin aina subjektiivinen (Herkman 1998, 115–116). Kiusatun mielentila käy selkeästi ilmi, vaikka tekstiä ei olekaan käytetty. Tämä näkyi monissa muissakin sarjakuvissa, etenkin kasvojen ilmeiden vaihtelu tuntui olevan oppilaille luonteva keino välittää hahmojen tunnetiloja.

On monia syitä sille, miksi sarjakuvaa kannattaisi käyttää enemmän opetuksen välineenä ja osana kouluarkea muutenkin. Tärkein niistä on monipuolisuus ja se, miten lähellä sarjakuva on nuoria. Myös yksinkertainen viestinnän muoto puhuu puolestaan: niin paljon voi sanoa niin vähällä. Taidemuotona lyhyt, ytimekäs sarjakuva houkuttelee lukemaan – ja ennen kaikkea ymmärtämään. Samaan aikaan sarjakuvasta voi löytää monenlaisia ilmaisullisia kosketuspintoja: esimerkiksi huumoria esiintyy muussa kuvataiteessa huomattavasti harvemmin. Sarjakuvallekaan se ei ole itseisarvo, mutta

tekee siitä helposti lähestyttävämmän kenelle tahansa. Vakavastakin aiheesta voi löytää tietyyntyyppistä huumoria, kuten yksi tämän luvun esimerkkisarjakuvista (9P – kiusaaja, s. 59) osoittaa tikkariepisodillaan.

Menetelmän kannalta on valtavasti merkitystä sillä, millainen tehtävänanto ja tutkimustilanne on. Omassa tutkimuksessani tehtävä ja tilanne olivat molemmat melko rajattuja ja toisistaan riippuvaisia: aineistosta olisi tullut aivan erilainen, mikäli tutkimus olisi toteutettu esimerkiksi jossain muussa kuin kouluympäristössä. Samoin sarjakuvat olisivat voineet olla täysin erilaisia, mikäli pituutta ei olisi lähtökohtaisesti rajattu kolmeen ruutuun. Sarjakuvan pituus vaikuttaa etenkin tarinaan ja sen suunnitteluun: toisaalta kolmen ruudun strippi on helpommin hallittavissa kuin monisivuinen tarina, mutta paljon riippuu myös piirtäjästä. Toiselle pidempi tarina voisi olla sopivampi ilmaisumuoto – ainakaan tärkeitä asioita ei tarvitsisi tiivistää liikaa. Kolmen ruudun strippi on lyhydessään toisaalta armollinen ja toisaalta haastava oppilaasta riippuen.

Sarjakuvamenetelmässä keskeisintä on tarinoiden sanoma. Sen rinnalla kulkee kuvallinen vaikuttavuus, joka käytännössä tarkoittaa yksinkertaisen toimivaa visuaalista ilmaisua. Ilmaisuu tukee sanoman välittymistä lukijalle ja parhaimmillaan tuo siihen samalla uuden ulottuvuuden – tarina ja sanoma saavat uusia merkityksiä kuvien ja yksityiskohtien kautta. Tutkijan kannalta tärkeää on nähdä sarjakuvailmaisussa nämä molemmat puolet, mutta toisaalta myös rajata aineiston analyysi tutkimukseen sopivaksi. Tämä tarkoittaa, että vaikka sarjakuvaa voisi analysoida oikeastaan tekstinä tai kuvana, jompikumpi painottuu väistämättä. Molemmat näkemykset seurailevat silti toisiaan – sarjakuvassa kuvaa ja tekstiä ei voi lopullisesti erottaa toisistaan.

Sarjakuvamenetelmän käyttämisessä mielekkäintä oman tutkimukseni kannalta oli kehyskertomusten sisällyttäminen tehtävänantoon. Näin ei kuitenkaan välttämättä aina ole, mutta määrätystä aiheesta aineiston keräämisen kannalta etukäteen tapahtuvasta rajaamisesta on kiistatta hyötyä. Kehyskertomuksen puuttuminen olisi varmasti vaikuttanut siihen, mitä oppilaat piirsivät, vaikka jotkut eivät kehyskertomukseen tuotoksiensa perustella paljoa keskittyneetkään. On mahdollista, että mikäli kehyskertomuksen sijaan tehtävänantona olisi ollut vain piirtää sarjakuva

koulukiusaamisesta, sarjakuvien ja etenkin niissä esiintyvien hahmojen monipuolisuus olisi kärsinyt. Todennäköisesti useammat olisivat kuvanneet kiusaamistilanteen vain kiusaajan tai kiusatun näkökulmasta, sillä ne ovat kiusaamisen rooleista selkeästi tunnetuimmat ja puhutuimmat.

Menetelmällisesti sarjakuva tarjoaa monenlaisia vaihtoehtoja ilmaista ja herättää keskustelua. Sen huomasi jo siitä, miten innokkaasti tutkimukseeni osallistuneet oppilaat esittelivät sarjakuviaan ja kertoivat omakeksimiänsä juonikuvioita luokkatovereilleen. Tarinoiden pohjalta olisi varmasti saatu aloitettua myös syvällisempi keskustelu kiusaamisesta luokan kesken. Sarjakuvan tarinallisuus ja kuvallisuus palvelee tätä tarkoitusta erinomaisesti: tarinan keksimisestä ja visuaalistamisesta ei hyödy ainoastaan piirtäjä, vaan myös lukija, ja toisten piirtämien sarjakuvien tutkiminen luokan kesken herättää väistämättä ajatuksia ja keskustelua monella tasolla.

Kuten olen aiemmin maininnut, koen sarjakuvamenetelmän sopivan etenkin nuoriin ja lapsiin kohdistuvaan tutkimukseen. Menetelmä itsessään on syntynyt kahden erilaisen tutkimusmetodin, kuvallisen tutkimuksen ja eläytymismenetelmän yhdistelmänä, joten se jättää paljon tilaa myös soveltamiselle. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta sarjakuvamenetelmä sijoittuu jonnekin kuvantutkimuksen ja tekstintutkimuksen välimaastoon ottaen ominaisuuksia molemmista. Kuvallisessa eläytymismenetelmässä on useammin käytetty kuvaa tekstin parina – siis kerätty kaksi aineistoa rinnakkain ja tulkittu niitä yhdessä (mm. Koivurova 2010). Sarjakuvamenetelmä eroaa tästä siinä suhteessa, että sarjakuva on jo teksti itsessään – ja toisaalta myös kuva. Jos sarjakuva on onnistunut, se kertoo visuaalis-sanallisesti kolmellakin ruudulla saman tarinan kuin pidempi, kirjallinen teksti.

Koivurovan (2010) mukaan tekstin ja kuvan tutkimisessa on selkeä ero: tekstiä tulkitaan usein lineaarisesti ja se sisältää alun, keskikohdan ja lopun. Kuvaa tutkiessa katse taas vaeltaa kuvapinnalla ja voi liikkua myös edestakaisin. (Koivurova 2010, 106.) Sarjakuvaa tarkastellessa katse kohdistuu yleensä ensin ensimmäiseen puhekuplaan, joka tietyllä tapaa alkaa määritellä koko tarinan viitekehystä. Puhekuplien jälkeen katse siirtyy tulkitsemaan kuvapintaa, joka antaa lukijalle lisäviitteitä esimerkiksi ympäristöstä tai

henkilöhahmoista. Koska tekstiä ja kuvaa ei voi sarjakuvan kohdalla erottaa toisistaan, tulkinnan täytyy tapahtua limittäin – katseen täytyy samalla keskittyä lukemaan tekstiä ja tekemään havaintoja kuvasta. Se on yksi sarjakuvamenetelmän keskeisiä haasteita ja toisaalta myös rikkaus.

7.2 Kiusaamisen motiivi

Oppilaiden piirtämät sarjakuvat paljastivat lukuisia motiiveja kiusaamiselle. Sarjakuvat olivat tässä suhteessa hyvinkin oivaltavia, jopa yllättävän monipuolisia. Jaoin kaikista sarjakuvista löytämäni motiivit neljään kategoriaan: kateus, porukkaan kuuluminen, ulkoiset ominaisuudet ja sosiaaliset perusteet. Sosiaalisilla perusteilla tarkoitan alistamista jonkin oppilaan luonteenpiirteen perusteella, esimerkiksi haukkumalla hikiriksi tai pelkuriksi. Yhteensä motiivin selkeästi osoittavia sarjakuvia oli 23, ja niitä löytyi kaikista variaatioista. Suurin kategorioista oli ulkoiset ominaisuudet (11/23) ja pienin porukkaan kuuluminen (1/23). Kateus (5/23) ja sosiaaliset perusteet (6/23) näkyivät yhteensä 11 sarjakuvassa. Kokonaisuutena oppilaiden erottelemat motiivit mukailivat hyvin paljon aikaisempien koulukiusaamistutkimusten tuloksia (mm. Hamarus 2006, Herkama 2012, ks. myös luku 5.1).

Motiivikategorioiden sisällä näkyi jonkin verran hajontaa variaatioiden kesken. Esimerkiksi kiusatun puolustajasta kertovia sarjakuvia ei löytynyt sosiaalisten perusteiden alta, kun taas ulkoisten ominaisuuksien motiivissa ei ollut yhtäkään kiusaaja-sarjakuvaa. Nämä jaot tuskin ovat sattumaa, enemmänkin ne kenties kertovat siitä, millaisena kukin kiusaamistilanteen osapuoli näkee syyn seurauksen takana. Esimerkiksi kateus yhdistetään selkeästi eniten nimenomaan kiusaajan ominaisuudeksi – tai kenties kateellisuutta on motiivina painotettu kouluyhteisössä. Samoin ryhmäilmion näkökulmasta on loogista, ettei kiusatun puolustajasta kertovissa sarjakuvissa pohdita ryhmään kuulumista – puolustajahan on käytännössä nimenomaan ryhmän ulkopuolella. Näissä sarjakuvissa motiivina painotettiin myös vähemmän, sillä puolustaja oli useimmiten ulkopuolinen myös kiusaamistilanteelle.

Ulkoisten ominaisuuksien motiivista kertovat sarjakuvat käsittelivät suoraa aggressiota, joka ilmenee haukkumisena ja nälvimisenä. Aineisto osoitti, että sarjakuvien kiusaajien tunteita kuohuttivat ulkoisista ominaisuuksista eniten rumuus ja lihavuus. Myös muissa kuin motiivikategoriaan yhdistämissäni sarjakuvissa esiintyivät samat haukkumasanat, mutta juuri ulkoisten ominaisuuksien kategoriaan valitsemissäni sarjakuvissa haukut tuntuivat tarkoituksenmukaisemmalta ja kohdistetummalta kuin muissa, esimerkiksi ”läski”-sanalla haukuttiin toista oppilasta, joka oli piirretty selkeästi muita hahmoja isommaksi.

Haukkumasanana ruma saatettiin kohdistaa joko yksittäiseen ominaisuuteen, kuten silmälaseihin, hiuksiin tai vaatteisiin, tai koko henkilöhaamoon. Myös ”tyhmä”-sanaa käytettiin runsaasti. Jonkin verran sarjakuvissa käytettiin myös kuvailevampia sanoja, kuten ”kauhea” tai ”ällötys”. Haukkumasanoina yritetään usein pönkittää omaa asemaa ryhmän sisällä ja saattaa kiusattu entistä ulkopuolisempaan asemaan muihin nähden. Haukkuihin on helppo yhtyä taustalta, ja koko ryhmän eristämä muukalainen on kiusaamiselle helppo kohde. Päivi Hamaruksen (2006) mukaan haukkumista esiintyy usein kiusaamisen alkuvaiheessa, ja se liittyy olennaisesti tietyn oppilaan eristämiseen ryhmästä. Haukkuminen ja julkinen nolaaminen johtaa usein siihen, että kiusattu oppilas pyrkii itse aktiivisesti eristykseen kiusaavasta yhteisöstä, ja ikään kuin ruokkii näin statustaan kiusattuna oppilaana. (Hamarus 2006, 68.)

Tarja Palmu (1999) on tutkinut kiusaamisen motiiveja, ja aiemmissa luvuissa mainittu erottuva ruumiillisuus onkin nimenomaan hänen termsänsä (Palmu 1999, 191). Eroja voi olla paitsi ruumiin koossa, myös muissa, synnyntäisissäkin ominaisuuksissa, joille kiusattu ei voi mitään. Yksi ulkoisten ominaisuuksien kategoriaan liittämäni sarjakuva osoittaa selkeästi, miten pienistä asioista voikaan kiusata tai olla ottamatta mukaan porukkaan. Esimerkkisarjakuvassa ominaisuus on luonnonkiharat hiukset, eikä suoratukkaisten tyttöjen porukkaan pyrkivä kiusaamisen uhri aluksi edes ymmärrä erilaisuuttaan – ennen kuin se osoitetaan hänelle hyvinkin selkeästi. Reaktio kiharatukkaisen tytön yritykseen on nopea ja kaikille ryhmän jäsenille itsestään selvä: erilaisia ei hyväksytä.



55T – vahvistaja

Tässä sarjakuvassa on kyse sosiaalisesta vallankäytöstä. Olennaista on tietysti kiinnittää huomiota ”päähenkilön”, eli kiusaamisen vahvistajien toimintaan. Tässä sarjakuvasta selkeämmin tulee kuitenkin esiin kiusatun näkökulma: hän yrittää pyrkiä pois omasta sosiaalisesta roolistaan, mutta laitetaan pian ruotuun kiusaajan ja vahvistajien toimesta. Kiusaaja ja kiusaamisen vahvistajat eivät olennaisesti eroa toisistaan, ja sarjakuvan piirtänyt oppilas onkin nimenomaan pyrkinyt luomaan heistä mahdollisimman homogeenisen massan. Kiusaaminen voi määritellä hyvinkin pitkälle luokkayhteisön arvojärjestystä. Sillä saattaa olla myös yhteisöllistävää vaikutus – kuten tässä sarjakuvassa, jossa kiusaaja ja vahvistajat pönkittävät omaa statustaan syrjimällä erilaista oppilasta. (Herkama 2012, 97–98.)

Päivi Hamaruksen (2006) tutkimuksessa oppilaiden mielestä yksi syy kiusata oli kateus kiusattavaa kohtaan. Kateus motiivina saattaa ajaa kiusatun toimimaan hyvinkin samalla tavalla kuin ulkoisien ominaisuuksien erilaisuudesta motivoitunut kiusaaja: omaa asemaa pönkitetään vähättelemällä muita. (Hamarus 2006, 109–110.) Edellisen luvun esimerkkisarjakuvassa (9P – kiusaaja, s. 59) kiusaaja kadehtii kiusattavan omaisuutta. Tämä motiivi näkyi myös monissa muissa sarjakuvissa.

Alla olevassa esimerkkisarjakuvassa kiusaaja huomaa kiusattavalla olevan jotain hienompaa kuin hänellä itsellään, ja päätyy vahvistamaan omaa asemaansa haukkumalla tätä, vaikka tulee lopulta katumapäälle pahoittaessaan kiusatun mielen. Samalla tavalla kuin aiemmin esitellyssä esimerkkisarjakuvassa (9P – kiusaaja, s. 59), sarjakuvan piirtäjä on onnistunut kertomaan kiusaamistilanteesta monipuolisesti ja useammasta

näkökulmasta. Toisaalla vaikuttaa kiusaajan kateus ja siitä johtuva negatiivinen toiminta, toisaalta taas kiusatun paha mieli ja se, miten se vaikuttaa kiusaajaan.



13T – kiusaaja

Yksi aineistosta erottunut kategoria kiusaamisen motivaationa oli sosiaaliset perusteet. Aiemmin määrittelin sosiaaliset perusteet sellaiseksi kiusaamiseksi, jolla viitataan johonkin kiusattavan sisäiseen ominaisuuteen – se on siis ikään kuin vastakohtainen ulkoiselle erilaisuudelle. Esimerkiksi Tarja Tolosen (1996) tutkimuksen mukaan poikien keskuudessa fyysistä konfliktitilannetta pakeneva oppilas leimattiin hyvin nopeasti ”nörtiksi” (Tolonen 1996, 114). Tyttöillä kaava on sama: pakeneva nuori on jenginpetturi tai muuten vain raukka (Gjersted & Lesoloff 2011, 35, 38). Tietyllä tapaa voi ajatella, että nörtiksi tai raukaksi leimautuminen on nimenomaan jonkin huomiota kiinnittäneen teon seurausta – se ei välttämättä ole täysin satunnainen haukku, kuten esimerkiksi ”ruma” voi olla.



23P – kiusattu

Ylläolevassa sarjakuvassa kiusattua haukutaan nössöksi ilman sarjakuvasta selviäviä perusteita. Oppilas voi olla ”nössö” tai ”nörtti” sosiaalisen asemansa takia huolimatta siitä, millainen tämä on luonteeltaan. Käytännössä termi voi toimia samalla tavalla kuin homottelu ja huorittelu – sillä ei välttämättä tarkoiteta kirjaimellista merkitystä, vaan sen ensisijainen tarkoitus on loukata ja alistaa (Lehtonen 1999, 208–210; Saarikoski 2001,

220, 222.). Ehkä oppilas on aiemmin perääntynyt uhkaavasta tilanteesta tai tehnyt jotain muuta, joka ”oikeuttaa” nimittelyn – aina syytä ei kuitenkaan tarvita. Esimerkkisarjakuva poikkeaa melko monista muista sarjakuvista siinä mielessä, että tässä tarinassa kiusattu ei suinkaan sure tilannettaan vaan kokee selkeää ärtymystä. Kiusattu on selkeästi kyllästynyt asemaansa.

Sosiaalisia perusteita voi ajatella myös toiselta kantilta: aina kiusaajan ei tarvitse nimitellä perättömästi tai jonkin pienen sattumuksen takia, vaan joskus kyse voi olla puhtaasti sosiaalisesta asemasta. Kiusaaja haluaa korottaa itseään muiden yläpuolelle. Marko Hamilon (2014) mukaan kiusaajia ovat usein sosiaaliselta statukseltaan korkea-arvoiset oppilaat. He osaavat käyttää valtaansa muihin ja ymmärtävät statuksensa hyödyn – mutta myös katoavaisuuden. Tästä syystä asemaa on pidettävä aktiivisesti yllä esimerkiksi kiusaamalla ja näin alentamalla muita oppilaita, kuten seuraavassa sarjakuvassa. (Hamilo 2014, 12.)



12T – kiusaaja

Ylemmässä esimerkissä epäilemättä ”suosittu” oppilas silmäilee kahta ihan tavallista vertaistaan. Heidän vähemmän pinnallinen olemuksensa saa kiusaajan ärsyyntymään, ja hän päättää ”hoidella” heidät. ”Hoiteleminen” epäilemättä viittaa rankempiin toimenpiteisiin, kuten eristämiseen ja maineen pilaamiseen, eli tässä sarjakuvassa sillä viitataan pitkälti samaan ilmiöön kuin luvun 4.1 esimerkissä, jossa väärin käyttäytyneelle tytölle annettiin ryhmän puolesta ”vielä yksi mahdollisuus” parantaa tapansa (Herkama 2012, 99).

Ylläolevassa sarjakuvassa kiusaajapäähenkilöä harmittaa luultavasti ennen kaikkea se, että toiset oppilaat ovat vapaaehtoisesti ottaneet oman paikkansa: he eivät ”meikkaa, käherrä hiuksii, hanki poikaystävää yms.” ja erottuvat näin omasta tahdostaan suosituista

oppilaista, joita päähenkilökin edustaa. Tutkimustilanteessa sarjakuvan piirtänyt oppilas kommentoi tarinaansa opettajansa ja luokkatoverinsa kanssa. Keskustelusta kävi ilmi, että sarjakuvan kaltaista toimintaa esiintyi myös kyseisessä oppilasryhmässä. Tarinalla on siis tässä tapauksessa myös jonkinlainen totuuspohja. Samanlaisesta ilmiöstä on kirjoittanut Anniina Koivurova (2010) artikkelissaan *Mitä oppilaat kertovat sarjakuvillaan?:* joitakin ryhmädynamiikkaan liittyviä seikkoja heijastuu väistämättä oppilaiden tuotoksiin – mikäli oppilaat niitä haluavat ilmaista (Koivurova 2010, 92).

Sosiaalisen aseman pönkittäminen on yksi kiinnostavimpia ilmiöitä koulukiusaamisessa. On todennäköistä, että erilaisissa oppilasryhmissä näin toimivat paitsi sosiaaliselta statukseltaan korkea-arvoiset oppilaat, myös ne, jotka haluavat hallita esimerkiksi pienempää kaveriporukkaa. Kyse on ennen kaikkea ryhmän laajuudesta: ylemmässä sarjakuvassa suosittu oppilas kokee selvästikin oman ”reviirinsä” hyvin laajaksi, ja päättää näin ollen ”hoidella” myös ne oppilaat, jotka eivät näytä vaikuttavan hänen elämäänsä kovinkaan paljon muutoin. Kyseessä voisi kuitenkin olla myös pienempi ryhmä, esimerkiksi yhden luokan oppilaat tai yhden kaveriporukan jäsenet – joku olisi kiistatta hallitsevassa asemassa joko tietoisesti tai tiedostamatta.

Sarjakuva-aineistosta löytyneet kiusaamisen motiivit voisi oikeastaan kiteyttää yhteen sanaan: erilaisuuteen. Tässä suhteessa tulokset mukailevatkin hyvin pitkälti aikaisempien tutkimusten tuloksia, kuten luvun alussa mainitsin. Sarjakuvien uusi anti näkyy siinä, miten erilaisuutta käsitellään – kuvallisesti, mutta myös siirrettäessä sarjakuvan tarinan todelliseksi tilanteeksi oppilaiden keskuudessa. Erilaisuutta voi kadehtia tai halveksia, ja siihen voi reagoida monilla eri tavoilla. Kiusaajalla ei kuitenkaan tarvitse olla kummempaa taka-ajatusta, vaan kiusatun rooliin päätyminen saattaa hyvinkin olla sattumaa. Tässä on kyse ehkä eniten luokka- tai koulu yhteisön sosiaalisista rakenteista: johtajahahmoinen oppilas kaipaa väistämättä rinnalleen paitsi tukijoita, myös heikompia ”alamaisia” (Herkama 2012, 97–98).

Heikompia lyttämällä kiusaaja saa arvostusta ja pääsee korostamaan omaa asemaansa yhteisön dynamiikan kannalta merkittävänä hahmona. Samoin kiusaamisen vahvistaja kiusaa ryhmäpaineesta tai halusta kuulua porukkaan. Kiusatun puolustajan motiivi tuntui

useimmissa sarjakuvissa olevan puolustajan oma moraalikäsitys tai näkemys siitä, että kiusaaminen on väärin huolimatta tilanteesta. Kiusatulla sen sijaan motiivina voi olla esimerkiksi halu kuulua tiettyyn ryhmään (55T – vahvistaja, s. 66) tai omilla tavaroilla ylpeily (9P – kiusaaja, s. 59), mutta useimmiten motiivi kiusaamiseen löytyy tilanteen muista henkilöistä. Toisaalta jokaisesta koululuokasta löytyy varmasti kiusaamisen rooleihin sopivia hahmoja, vaikka kiusaamista ei olisikaan – esimerkiksi johtajahahmoinen oppilas, joka haluaa hallita muita voi toimia myös ryhmän kannalta rakentavasti. Tällöin ero näkyy nimenomaan motivaatiossa: rakentava johtaja ei ole motivoitunut hallitsemaan pelolla, toisin kuin kiusaaja voi olla.

7.3 Kiusaamisen roolit

Tässä luvussa perehdyn siihen, millaisen kuvan eri rooleista oppilaat välittivät sarjakuviansa kautta. On kenties perusteltua olettaa, että heidän kuvansa esimerkiksi kiusatusta perustuu joko heidän omaan kokemukseensa tai johonkin yleisempään ”tietoon”, joka saattaa kuvailla kiusattuja liiankin stereotyyppisesti. Sekä opettajalle että oppilaalle on haitallista tehdä ennako-oletuksia toisista, ja uskon, että nimenomaan kiusaamiseen ja sen sisäisiin rooleihin liittyy paljon harhaanjohtavaa lokerointia. Salmivallin (1998) mukaan lokeroinnilla on selvät haittansa: kun tietynlaisesta käyttäytymisestä palkitaan ryhmässä ja tietynlaisesta rankaistaan, oppilaan lokeroiminen esimerkiksi kiusatuksi saattaa alkaa ruokkia itseään ja muuttaa hänen käytöstään nimenomaan sellaiseksi, miten kiusattu tilanteissa käyttäytyisi (Salmivalli 1998, 49).

Käsittelen ensimmäiseksi aineistosta kummunnutta käsitystä siitä, millainen on koulukiusaaja. Useissa sarjakuvissa kiusaaja oli hahmona suurempi kuin kiusattu. Suuren koon voi tulkita kahdella tapaa: joko kiusaaja on selkeästi vanhempi tai muuten vain isokokoisempi, ja näin fyysisesti paremmassa asemassa, tai hänellä on enemmän sosiaalista valtaa yhteisössä kuin kiusatulla. Luvussa 7.1 käytetyssä esimerkisarjakuvassa (51T – puolustaja, s. 58) ja alla olevassa sarjakuvassa molemmissa kiusattu on selkeästi pienikokoisempi verrattuna kiusaajaan. Uhkaavassa tilanteessa,

jossa on myös yleisöä, ei voi vastustella. ”Liisan” on hyväksyttävä tilanne ja eletävä siinä, vaikka se pelottaakin häntä: fyysisesti ja sosiaalisesti ylivoimaista kiusaajaa ja hänen tukijoukkojaan vastaan on vaikea pyristellä.



32T – kiusattu

Sarjakuvan tilanne on varmasti monissa tapauksissa lähellä totuutta. Kiusaaja ei välttämättä tule oman luokan piiristä, vaan jostain aivan muualta. Samalla tavalla kuin luokkayhteisön sisäinen kiusaaja pönkittää omaa asemaansa johtajahahmona, myös vanhemmat oppilaat voivat haluta osoittaa paikkansa nuoremmille ja näin vahvistaa ja puolustaa omaa asemaansa koulun johtajina kollektiivisesti. Mikäli sarjakuva kertoisi sosiaalisesta ”suuruudesta” eikä niinkään fyysisestä, voisi ajatella, että piirtäjä on käyttänyt tietynlaista hierarkista asetelmaa. Auktoriteetiltaan suurempi hahmo on myös fyysisesti suurempi: tämän rinnalla kiusattu on pieni, mitätön ja puolustuskyvytön. Edellisessä sarjakuvassa kiusaajan koko kielii myös itsevarmuudesta vastapainona ”Liisan” hermostuneelle ja pelokkaalle olemukselle.

Selkeästi tyttöjä enemmän (40/71) sarjakuvissa kiusasivat pojat riippumatta kiusatun sukupuolesta. Laskennassa otin huomioon vain ne sarjakuvat, joista sukupuoli kävi jollain tavalla selkeästi ilmi: esimerkiksi tikku-ukkosarjakuvista on hyvin vaikea arvailla sen enempää hahmojen yksityiskohtia. Palaan sukupuolikysymykseen vielä tarkemmin luvussa 7.4, mutta se on olennaista myös kiusaajan määrittelyn kannalta. Syytä voi tietenkin vain arvailla: liittyykö esimerkiksi poikien usein näkyvämpi kiusaaminen siihen, miten nuoret ovat koulu-urallaan määritelleet kiusaajan itselleen? Toisaalta muun muassa Debra Pelter, Wendy Craig, Amy Yuile ja Jennifer Connolly (2004) ovat tutkimuksessaan todenneet, että pojat todellakin kiusaavat suhteessa tyttöjä enemmän (Pelter, Craig, Yuile & Connolly 2004, 105–106). Ero voi toisaalta johtua myös fyysisistä ominaisuuksista:

kiusattuun verrattuna suurikokoinen poika koetaan ehkä uhkaavammaksi kuin samalla tavalla toimiva tyttö.

Aineistossa kiusaajalla oli enemmän joko fyysistä tai sosiaalista valtaa kiusattuun nähden. Monet kiusaajat dominoivat tilanteissa ja niin sanotusti kyykyttivät alempiaan, tässä tapauksessa usein siis kiusattua. Kiinnostavaa on se, että yhdessäkin sarjakuvassa, jossa joku tuli keskeyttämään kiusaamisen, kiusaaja ei käynyt sen ihmeemmin paikalle saapuneen puolustajan kimppuun. Se lienee yksi niistä peloista, joiden takia monet eivät kiusaamistilanteisiin uskalla puuttua ilman auktoriteetin välitöntä tukea. Monissa sarjakuvissa kiusaaja myönsi tappionsa varsin sopuisasti, mikäli seurauksia ylipäänsä sarjakuvassa esitettiin. Tietyllä tapaa sarjakuvissa esiintynyt kiusaaja oli siis luultavasti säyseämpi kuin todellinen vastineensa.

Sarjakuvissa monet kiusaajan ominaisuuksista käyvät tietysti myös kiusatuille päinvastaisina, kuten esimerkiksi kokoero. Nuorten sarjakuvissa kiusatuista 36 oli poikia ja 14 tyttöjä. Ero oli hieman tasaisempi kuin kiusaajissa: tästä voi päätellä, että oppilaiden mielestä pojat kiusaavat hieman enemmän molempien sukupuolien edustajia ja tytöt pääasiassa toisiaan. Vain muutamissa sarjakuvissa selkeästi tytöksi piirretty hahmo oli mukana kiusaamassa poikaoppilasta – ja silloinkaan ei itse aktiivisena kiusaajana, vaan esimerkiksi kiusaamisen vahvistajana tai sivustaseuraajana. Erot niin kiusaajien kuin kiusattujenkin sukupuolissa voivat tietenkin selittyä myös sillä, että pojille tyypillistä suoraa aggressiota on helpompi ja yksinkertaisempi kuvata, sillä se on ilmiönä suoraviihaisempi.

Eniten kiusattuja kuvattiin jokseenkin passiivisina ja surumielisinä hahmoina. He olivat kiusaajiin verrattuna heikossa asemassa, eivätkä useinkaan puolustautuneet tai sanoneet vastaan. Jotkut päätyivät äärimmäisiin ratkaisuihin pohtiessaan tilannetta (35T – kiusattu, s. 61). Monet kiusatuista reagoivat kiusaamistilanteeseen pohtimalla heidän omia virheitään eivätkä kyseenalaistamalla kiusaajan toimintaa – kysymys ei ollut miksi kiusaaja kiusaa, vaan miksi juuri kiusattu hahmo on valikoitunut kiusaamisen kohteeksi. Esimerkiksi alla olevassa sarjakuvassa tilanne on jo ohi, ja kiusattu makaa maassa kiusaamisen vahvistajan naureskellessa vieressä. Hieman yllättäen kiusattu ei hyväksy

sitä, että vahvistajan mielestä tilanne oli kiusatulle ansaittu, ja jopa sanoo vahvistajalle vastaan.



65T – vahvistaja

Sarjakuvassa kiusattu ei varsinaisesti puolustaudu, vaan on tietyllä tapaa hyväksynyt kohtalonsa, vaikka ymmärtääkin tilanteen olevan väärin häntä kohtaan. Koska kiusaamisessa aloitteellinen on aina kiusaaja ja vahvistaja seuraa vain perässä, vahvistajalle vastaan sanominen ei oikeastaan auta. Ilman kiusaajaa kiusaaminen voisi nopeasti jopa loppua kokonaan, sillä vahvistajat eivät useinkaan halua tehdä aloitetta, vaan seuraavat mielellään perässä. (Salmivalli 1998, 52.) Monissa muissakin sarjakuvissa kiusatun ajatusketju oli samanlainen: kiusaaminen johti lähinnä kysymykseen miksi minä eikä joku toinen. Kiusatun kannalta tämä on kiinnostava siinä mielessä, että kiusattukin on tällaisessa tilanteessa hyväksynyt koulukiusaamisen olemassaolon – jos kohteeksi ei valikoituisi hän, se osuisi johonkuhun muuhun.

Osa tarinoiden kiusatuista kuitenkin myös puolustautui, tai ainakin osoitti halua puolustautua. Tällaisen sarjakuvan esittelin myös edellisessä luvussa (23P – kiusattu, s. 68): kiusattu ei varsinaisesti toiminut haukkujaa vastaan, mutta osoitti ärtymystä ja taistelutahtoa joka tapauksessa. Joissakin sarjakuvissa kiusatut jopa alentuivat kiusaajien kanssa samalle tasolle esimerkiksi väkivallan keinoin. Tätä voi toisaalta pitää itsepuolustuksena, mutta kovin sankarillista viestiä se ei välitä. Rakentavampiakin reagoitintapoja olisi. Toisaalta näistä sarjakuvista näkyy ehkä parhaiten niin sanottu voimaantumisen kiusatun kannalta: he eivät välttämättä olekaan heikkoja tai alakynnessä – ainakaan fyysisesti – ja uskaltavat puuttua omaan tilanteeseensa.



30T – kiusattu

Yläpuolella olevassa esimerkisarjakuvassa vastataan kiusajaan haukkuihin uhkaamalla väkivallalla. Kiusattu vaikuttaa siltä, etteivät häntä kiinnosta muiden mielipiteet, eikä hän ota kiusajaan haukuista itseensä. Sen sijaan osat ovatkin hetkeksi vaihtuneet, kun kiusaaja perääntyy oletettavasti arvelemaansa suuremman uhkan edestä. Tällaisia voimaantumiskertomuksia aineistossa oli muutamia. Kuvattu tilanne on sikäli mielenkiintoinen, että jos kiusattu päättäisi uhkaamisen sijaan suoraan lyödä kiusaajaa, osat kääntyisivät nopeasti toisin päin – ainakin monien katselijoiden silmissä. Opettajankin näkökulmasta on eri asia arvottaa sanaa vastaan kuin tulkita fyysisiä vammoja. Se on esimerkki annettujen ja otettujen roolien häilyvyydestä.

Monissa sarjakuvissa kiusattu oli kuvattiin silti avuttomana ja heikkona. Toisaalta aineiston perusteella kiusatun aseman voi ajatella olevan kaksijakoinen: myös Christina Salmivalli (1998) on todennut, että huonosti sosiaaliseen ryhmään sopeutuva oppilas voi olla joko hiljainen ja vetäytyvä tai aggressiivinen, kuten edellisessä esimerkisarjakuvassa. Keskeistä kiusatun asemassa oli myös sarjakuvien perusteella se, ettei kiusatulla ole juurikaan kavereita tai muita henkilöitä puolustamassa häntä. Useimmissa sarjakuvissa kiusattu oli täysin oman onnensa nojassa – myös puolustaja-tehtävänannon sarjakuvissa siihen asti, kunnes puolustaja sattui paikalle.

Sarjakuvissa kiusatun puolustaja oli useimmiten tilanteesta ulkopuolinen hahmo. Joissakin sarjakuvissa puolustajan ominaisuudessa toimi myös välituntivalvoja tai opettaja, joskin näissä tilanteissa kyse on enemmän puuttumisesta kuin puolustamisesta. Esimerkiksi aiemmassa luvussa esittelemässäni sarjakuvassa (51T – puolustaja, s. 58) puolustaja huomaa tilanteen kauempaa ja menee väliin. Tarinassa ei kuitenkaan ole

viitteitä siitä, että puolustaja olisi sen enempää tuntenut kiusattua tai kiusaajia. On oikeastaan loogista ajatella, että todellisissakin tilanteissa puolustaja olisi usein ulkopuolinen, sillä hänen kohdallaan ryhmäpaine ei vaikuta samalla tavalla kuin esimerkiksi tilannetta pitkään tarkkailleiden sivustaseuraajien kohdalla. Se on samalla asenne, johon kaikkia oppilaita tulisi kannustaa: ikävään tilanteeseen voi ja pitää puuttua, vaikka ei tuntisikaan siinä osallisena olevia.

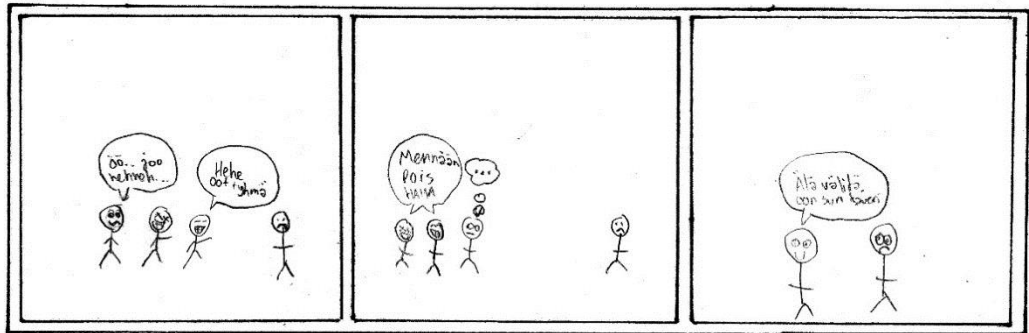


42T – puolustaja

Ylemmässä sarjakuvassa puolustaja ja kiusattu tuntevat toisensa. Tämä selviää esimerkiksi siitä, että puolustaja ”Kalle” käyttää kiusatun etunimeä puuttuessaan tilanteeseen. Lisäksi ”Onni” ja ”Kalle” menevät tilanteen rauettua yhdessä sisälle, mikä koulumaailmassa voi tarkoittaa esimerkiksi yhteistä luokkahuonetta. Tässäkin sarjakuvassa kiusaajat ovat oletettavasti kiusattua vanhempia, joten puolustajalta vaaditaan todellista rohkeutta mennä väliin. Parhaassa tapauksessa kiusaamistilanteelle käy juuri niin kuin tässä sarjakuvassa: tilanne raukeaa yhdestä sanomisesta. Sarjakuva välittää viestin, että yhdelläkin puolustajalla voi olla valtava merkitys kiusaajia vastaan.

Joitakin esimerkkejä kiusatun puolustajan toiminnasta löytyi myös muista sarjakuvakategorioista. Näissä sarjakuvissa puolustaja oli useimmiten opettaja tai muu auktoriteetti. Tyypillisesti puolustaja kuitenkin oli toinen oppilas. Useimmissa tarinoissa kiusaaja perääntyi väliintulon myötä, ja kiusattu ja puolustaja olivat molemmat tyytyväisiä. Joissakin sarjakuvissa kiusaaja myös pyysi anteeksi, kun taas toisissa kiusattu kiitteli ”pelastajaansa” vuolaasti kiusaajan poistuttua paikalta. Kaiken kaikkiaan kiusatun puolustajan rooli tuntui olevan oppilaille hyvin selvä asia ja puolustajat puuttuivat tilanteeseen hyvin samankaltaisilla tavoilla. Useimmat käyttivät fraaseja kuten ”lopeta”

tai ”älä kiusaa”. Yhteistä monille oli yllä mainitsemani ulkopuolisen puhdas halu auttaa vaikeassa tilanteessa olevaa.



53P – puolustaja

Ylempi sarjakuva toimii hyvänä siltana puolustajan roolin ja kiusaamisen vahvistajan välillä. Vaikka sarjakuva ei sinänsä kuvailekaan varsinaisesti tilanteeseen puuttumista tai kiusatun puolustamista, voi tukensa antaa myös olemalla kaveri (Salmivalli 1998, 52). Tässä sarjakuvassa aiemmin kiusaamisen vahvistajana toiminut ja mukana nauranut oppilas tulee katumapäälle ja päättää, että kiusatun kanssa ystäväystyminen on sittenkin parempi tapa toimia. Tarina kuvaa hyvin sitä, miten oppilas voi kokea jonkin asian vääräksi, mutta olla silti puuttumatta. Se näyttää myös ryhmäpaineen merkityksen osuvasti: alun perin vahvistajan kaltaisessa roolissa toiminut oppilas uskaltaa olla kiusatun puolella vasta kun kiusaamistilanne on jo ohi.

Kiusaamisen vahvistajan rooli on kiinnostava siinä mielessä, että useinkaan vahvistaja ei ole kovin aloitteellinen ja toimii ainakin osittain ryhmäpaineesta. Salmivallin (1998) mukaan vahvistaja voi naureskella hyväksyvästi kiusaamistilanteelle tai antaa muunlaista positiivista palautetta kiusaajalle (Salmivalli 1998, 52). Muiden hyväksyvä palaute tai puuttumattomuus tilanteeseen kannustaa kiusaajaa entisestään. Useissa tutkimuksissa on todettu, että nimenomaan tällainen ilmapiiri luo oivat puitteet kiusata, ja ilman niitä kiusaaminen saattaa hiipua jopa itsestään. Jopa monet kouluarkeaan elävät nuoret ovat sitä mieltä, että kiusaaja ei ”uskalla” toimia ilman kannatusjoukkojaan – ja toisaalta, eihän yksin kiusaamisessa olisi mieltä myöskään sosiaalisen aseman korottamisen kannalta. (Hamarus 2006, 116–117.) Etenkin kiusaamisen vahvistajat ja toimeettomat sivustaseuraajat ovat avainasemassa antamassa tukensa kiusaajalle.

Monet vahvistaja-sarjakuvia piirtäneistä olivat ymmärtäneet roolin kaksi eri puolta erinomaisesti: toisaalta halun kuulua porukkaan, ja toisaalta huonon omatunnon kiusaamisesta. Näin ei tietenkään aina ole, ja sarjakuva-aineistostakin löytyi monia esimerkkejä vahvistajista, joilla ei tuntunut olevan sen enempää huonoa omatuntoa kuin kiusaajallakaan. Tähän vaikuttaa esimerkiksi kysymys vastuuntunteesta: huono omatunto ei vaivaa, jos kiusaamisen vastuun voi jakaa useammalle oppilaalle yhtä aikaa (Olweus 1992, 43–44). Silloin henkilökohtainen panos toisen ahdinkoon tuntuu paljon vähäisemmältä. Toisaalta vahvistajana toimiva oppilas voi olla myös oman asemansa tai vallanhalunsa sokaisema, eikä pysty samaistumaan kiusatun tilanteeseen – aivan kuin myös varsinainen kiusaaja.



71T – vahvistaja

Ylemmässä sarjakuvassa kiusaamisen vahvistaja ajattelee: ”En kyl haluis olla täs mukana mut en halua erottua jengistä.” Häntä harmittaa oma osallistuminen kiusaamiseen, mutta ryhmäpaine on liian suuri. Ryhmästä eristämisen pelko kulkee mukana kiusaamisessa väistämättä: kukaan ei halua joutua kiusatun tavoin huonoon asemaan. Siinä mielessä kiusaaminen on melkoisen erikoinen ryhmäilmiö: oppilaat tuntuvat ymmärtävän eri roolit ja niihin lokeroitumisen merkityksen hyvin, ja siitä huolimatta rakentavat samalla itse pohjaa kiusaamisen jatkuvuudelle. Aineistostani näkyi selkeästi se, että useilla oppilailla oli jo kyvykkyyttä asettua toisen oppilaan asemaan ja tuntea empatiaa, mutta ryhmästä erottumisesta ja sen vaatimassa uskalluksessa on tietenkin omat ongelmansa, kuten esimerkisarjakuvasta näkyy.

Aineistosta kävi ilmi, että oppilaiden on huomattavasti vaikeampi kuvailla puolustajaa ja vahvistajaa samalla tavalla hahmoina kuin kiusaajaa ja kiusattua. Tämä saattaa johtua siitä, että vahvistaja ja puolustaja ovat molemmat varsinaisesta tilanteesta ikään kuin

ulkopuolella, vaikka siihen osallistuvatkin. Nämä roolit nähtiin hyvin yksiulotteisina: puolustaja oli rohkea oikeuden puolustaja ja vahvistaja jopa pelkurimainen ryhmäpaineen keskellä. Samanlaisia fyysisiä eroja kuin kiusaajan ja kiusatun kohdalla ei oikeastaan ollut, vaan hahmot vaihtelivat ulkonäöllisesti hyvinkin paljon.

Kokonaisuutena kiusaamistilanteen roolijako oli hyvin selkeä oppilaille. Se on toisaalta hyvä asia, mutta saattaa kertoa myös siitä, että vain tietynlaiset kiusaamistapaukset tunnustetaan kiusaamiseksi tai roolijaot koetaan stereotyyppisiksi. Sen lisäksi se saattaa kertoa siitä, että kertomukset kiusaamisesta ovat liian yksipuolisia, eivätkä välttämättä vastaa koulujen todellisuutta. Toisaalta sekin on mahdollista, että tilanteet oppilaiden silmissä tosiaan ovat juuri näin mustavalkoisia: kiusaaja on kiusaaja ja kiusattu kiusattu, eikä roolien sekoittumista tai vaihtelemista juurikaan tapahdu.

Kiusaaja on monissa sarjakuvissa joko väkivaltainen öykkäri tai isotteleva hienostelija, eikä roolissa näkynyt juurikaan vaihtelevuutta. Tähän saattaa tietysti vaikuttaa myös tehtävänantoni, jossa stereotyyppisiä näkemyksiä ei rajattu millään lailla pois: oppilaat saivat käsitellä aiheetta juuri niin kuin itse halusivat. Stereotyyppinenkään käsitys ei ole välttämättä huono tai kapeakatseinen, vaikka kiusaaminen onkin hyvin laaja-alaista eikä ainakaan yksiselitteistä. Oppilaiden käsitykset ovat kuitenkin muovautuneet koko kouluhistorian ajan – ja erittäin tärkeä osa on varmasti sillä, miten koulukiusaamisesta ylipäätään puhutaan niin koulussa, kotona kuin mediassakin.

7.4 Sukupuoli ja väkivalta

Tässä luvussa käsittelen sukupuolen vaikutusta kiusaamiseen. Teoriani pohjalta voi muodostaa karkean – ja jopa hieman virheellisen – jaon, jossa pojat kiusaavat aktiivisesti ja tytöt passiivisesti, vaikka todellisissa tilanteissa nämä kiusaamisen tyypit usein sekoittuvatkin. Jako voidaan kuitenkin tehdä yleistämättä, onhan tutkimuksissa todettu, että esimerkiksi pojille todellakin on tyypillisempää kiusata fyysisesti kuin tytöille (Salmivalli 1998, 35–36; Herkama 2012, 152). Aiemmassa luvussa mainitsin, että aineistossani näkyi huomattavasti enemmän poikakiusaajia ja -kiusattuja. Tyttöjen

kiusaamista kuvattiin vähemmän, mikä voi johtua myös puhtaasti siitä, että tutkimissani oppilaissa oli enemmän poikia (43/71), ja usein pojat ja tytöt piirtävät kuvataidetunneilla luontevammin oman sukupuolensa edustajia.

Edellisessä luvussa pohdin myös, voisiko ero johtua siitä, että aktiivinen, ns. ”poikien kiusaamiseksi” mielletty toiminta on edelleen paitsi tutkimuksissa, myös kouluympäristössä tunnistetumpi ja näkyvämpi ilmiö. Mainitsin aiemmin myös sen, että suoraa aggressiota on mahdollisesti helpompi kuvata visuaalisesti lyhyessä sarjakuvassa. Toisaalta totuus on myös täysin riippuvainen piirtäjästä: kaikista sarjakuvista ei välttämättä löydy suuria tausta-ajatuksia, vaan tekijä on yksinkertaisesti piirtänyt ensimmäisen mieleen tulevan tarinan. Jotain se kuitenkin kertoo sukupuolen vaikutuksesta kiusaamistilanteeseen: oppilaat ovat kuitenkin tarinaa suunnitellessaan joutuneet tekemään myös tietoisia valintoja.



69T – vahvistaja. Kännykän teksti: ”Hyi oot hirveen ruma ja halpa! – Anonyymi / Hanki elämä kotka!! –

Jermu Lintu”

Yllä oleva sarjakuva näyttää poikkeuksellisesti kahden tyyppistä kiusaamista rinnakkain. Se tuo myös esiin koulukiusaamisessa uudehkon ilmiön: kiusaaminen on osittain siirtynyt internetiin. Sarjakuvassa kiusaajat piinaavat ”Pettiinaa” sekä passiivisesti, nimettömänä internetissä että aktiivisesti naureskellen ja haukkuen koulun käytävillä. Tämä sarjakuva on samalla yksi monista, joissa sarjakuvassa esiintyvä kiusaaja on poika ja kiusattu tyttö. Tilanteesta voisi kuitenkin olettaa, että kenties passiiviseen kiusaamiseen osallistuvat myös tytöt – ainakin kiusatun haukkuminen ”rumaksi ja halvaksi” lienee enemmän tyyppillistä tytöille kuin pojille. Adjektiivina ”halpa” pyrkii eittämättä samaan päämäärään kuin huorittelu – alentamaan kiusatun arvoa koko yhteisön silmissä. Saarikosken (2001)

mukaan huoraksi leimatulle on oikeastaan lupa tehdä mitä tahansa, ja se saattaa kiusaajien mielestä myös oikeuttaa kiusaamisen (Saarikoski 2001, 222).

Koska sosiaalinen media on 2010-luvun nuorelle varsin merkittävä väylä ilmaista itseään ja ylläpitää sosiaalista statustaan, myös nettikiusaaminen on yleistynyt – ja sen mukana myös koulukiusaaminen on laajentunut verkkoon. Ylemmässä esimerkkisarjakuvassa ”Pettiina” käyttää suosittua kysy ja vastaa -tyyppistä palvelua Ask.fm. Juuri kyseisestä palvelusta on uutisoitu nettikiusaamisen yhteydessä, sillä kuten myös esimerkkisarjakuva osoittaa, sivustolla voi kommentoida myös nimettömänä. Anonyymejä kiusaajia on erittäin vaikea jäljittää myöhemmin ja palvelun tapahtumiin on muutoinkin vaikea puuttua. ”Kysymykset”, eli kiusaamistapauksessa usein haukut ja naljailut voivat mennä todella pitkälle nimettömyyden varjolla. (Mikkola 2014, YLE.fi.) Netissä haukkuminen on tietenkin suoraan rinnastettavissa henkiseen väkivaltaan, kuten koulun käytävillä juoruiluun tai mustamaalaamiseen – siihen on vain huomattavasti vaikeampi puuttua ulkopuolelta.

Hahmojen sukupuolesta riippumatta sarjakuvissa näkyi oikeastaan yllättävän paljon suoraa, fyysistä väkivaltaa. Väkivallan vakavuus vaihteli, mutta osa siitä oli hyvinkin raakaa. Sarjakuvissa esiintyvistä väkivallasta ei kuitenkaan voi vetää suoraa viivaa koulujen todellisiin tilanteisiin, sillä väkivallan esittämiseen voi vaikuttaa hyvinkin vahvasti sarjakuvan luonne ja historia. Esimerkiksi ennen vuoden 1954 Comics Code -sensuurisopimusta sarjakuvaa pidettiin hyvinkin väkivaltaisena ja näin ollen sopimattomana lapsille (Herkman 1996, 28). Nykysarjakuvissakin väkivaltaa esitetään paljon – esimerkiksi raskaiden esineiden putoilu hahmojen päälle on melko käytetty vitsi niin sarjakuvissa kuin lapsille suunnatuissa piirretyissäkin. ”Vitsin” luonne on toki erilainen tällaisessa sarjakuvassa verrattuna siihen, että todellisuutta imitoivassa tarinassa kiusaaja hakkaa kiusatun sairaalakuntoon – mikä voi pahimmassa tapauksessa olla ihan oikeaa todellisuuttakin.

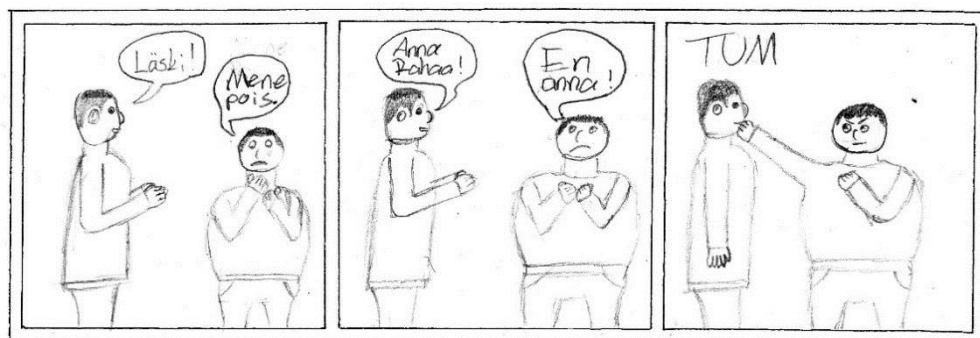
Edellisessä luvussa esitin kaksi esimerkkisarjakuvaa tyttöjen väkivaltaisuudesta toisiaan kohtaan (65T – vahvistaja, s. 73; 30T – kiusattu, s. 74). Myös edellisen esimerkkisarjakuvan voi laskea tähän kategoriaan sillä oletuksella, että anonyymit

nettikiusaajat ovat ainakin osittain tyttöjä (69T – vahvistaja, s. 79). Kahdesta ensimmäisestä sarjakuvasta toisessa kiusattu oli hakattu verille asti, ja toisessa kyse oli väkivallalla uhkailemisesta.

Näitä tyypillisempänä toimintana tytöille voi kuitenkin pitää aiemmin mainittua epäsuoraa aggressiivisuutta tai passiivista kiusaamista. Näitäkin aineistosta löytyi, esimerkiksi luvun 7.2 sarjakuva työstä, joka aikoo ”hoidella” hänen maailmankuvaansa sopimattomat hahmot (12T – kiusaaja, s. 69) tai sarjakuva kaverinsa hattua kadehtivasta kiusaajasta, joka yrittää pilata kiusatun maineen haukkumalla tätä selän takana (13T – kiusaaja, s. 67). Kokonaisuudessaan näkökulma nimenomaan tyttöjen tapaan kiusata jäi aineistossa hieman löyhäksi. Monissa sarjakuvissa, joissa tyttöjä esiintyi päähenkilöinä kiusaamista ei välttämättä käsitelty kovin tarkasti. Eniten tytöt olivat sivummalla huutelemassa tai naureskelemassa.

Sarjakuvien pojat sen sijaan käyttivät paljon rajuakin väkivaltaa. Useat sarjakuvat esittivät suoran konfliktitilanteen, jossa väkivallan käyttäminen ei ollut enää uhkaus. Monissa sarjakuvissa nimenomaan kiusattu piestiin, mutta joissakin myös kiusattu puolustautui väkivalloin. Kuten tilanteessa, jossa kiusattu uhkaakin kiusaajaa väkivallalla, myös tällaisissa tapauksissa konflikti voi kääntyä nopeasti toisin päin opettajan tai muun auktoriteetin tai puuttujan silmissä.

Toisaalta väkivalloin tai muuten puolustautuminen nimenomaan on toivottavaa käytöstä – ainakin tiettyyn pisteeseen asti. Etenkin poikien keskuudessa tappelulla on myös sosiaalinen merkitys: nyrkkien heiluttelu vaatii uskallusta, ja mikäli sitä ei löydy, leimautuu nopeasti pelkuriksi tai nössöksi (Tolonen 1996, 106, 108–110). Ristiriitaista on toisaalta se, että kiusatun halutaan myös pysyvän hänelle osoitetussa roolissa – yllättäväpuolustautuminen saattaisi muuttaa nokkimisjärjestystä nopeastikin (Jokinen 1996, 118; Salmivalli 1998, 49).



24P – kiusattu

Ylempi esimerkkisarjakuva muistuttaa tarinallisesti hyvin paljon luvussa 7.2 käyttämäni esimerkkiä, jossa kiusattu tulee selvästi hyvin vihaiseksi siitä, että häntä haukutaan nössöksi (23P – kiusattu, s. 68). Tässäkin sarjakuvassa kiusattu kieltäytyy käyttäytymistä hänelle osoitetun roolin tavoin, ja sen sijaan että alistuisi kiusaamiselle, päättääkin puolustautua. Tarina saa väkivaltaisen lopun, joka ei toisaalta ole sen oikeutetumpi kuin kiusaaminenkaan. Sarjakuva-aineistosta voi päätellä, että tämä on nimenomaan poikien tapa reagoida. Siinä missä tytöt korkeintaan uhkailevat väkivallalla (30T – kiusattu, s. 74), pojat ryhtyvät puolin ja toisin helpommin itse tekoihin.

Vaikka osalla tytöistä väkivaltaista käyttäytymistä esiintyykin, voisi aineiston perusteella karkeasti yleistää, että todennäköisesti näin kuvio menee myös tavallisessa kouluympäristössä: pojat taistelevat reviiireistään fyysisin keinoin ja tytöt epäsuorasti. Tätä näkökulmaa tukevat myös monet tutkimukset, esimerkiksi Sanna Herkaman (2012) tutkimuksessa tytöt osasivat määritellä laajemmin epäsuoran aggressiivisuuden mukaista koulukiusaamista, kun taas pojat mainitsivat enemmän fyysisiä keinoja (Herkama 2012, 152). Myös Salmivalli (1998) on tutkimuksessaan todennut, että tytöt hyväksikäyttävät sosiaalisia suhteitaan poikia enemmän kiusaamistilanteissa (Salmivalli 1998, 41–42).

Vaikka joidenkin sarjakuvien väkivaltaisuutta voi selittää ilmaisumuodon luonteella tai historialla, on raa'an, fyysisen väkivallan määrä aineistossani mielestäni hälyttävä. Nuorille saatavilla olevasta väkivaltaisesta materiaaleista, kuten peleistä tai elokuvista, on toki keskusteltu jo jonkin aikaa. On vaikeaa todistaa, että aggressiivisen materiaalin katsominen lisää väkivaltaisuutta nuorissa itsessään, mutta toisaalta esimerkiksi juuri media vaikuttaa tutkitusti nuoren identiteetin kehitykseen (Salokoski & Mustonen 2007,

23). Myös äärimmäisen väkivaltaiset koulukiusaamistapaukset ovat viime aikoina olleet mediassa enemmän esillä, joka on saattanut vaikuttaa tutkimieni oppilaiden mielikuvaan kiusaamisen luonteesta.

Monet ovat voineet käyttää väkivaltaa myös tietoisesti tehokeinona sarjakuvia piirtäessään. Se on toisaalta voinut olla myös helppo ratkaisu – fyysisen tappelun voi kuvata lopulta hyvinkin nopeasti ja yksinkertaisesti, kuten luvussa 7.1 esittelemässäni esimerkkisarjakuvassa (35T – kiusattu, s. 61). Siinä väkivalta on jätetty tappelun efektiäänien varaan, mutta lukijalle viesti on hyvin selvä. Näin suuressa roolissa efektit olivat vain harvoissa sarjakuvissa, vaikka niiden avulla tarinaa saakin elävöitettyä helposti. Efektit tuovat kiusaamistilanteeseen liikettä ja vauhdikkuutta myös niihin sarjakuviin, jotka kuvallisesti ovat hyvin staattisia, kuten edellisen sivun esimerkki (24P – kiusattu, s. 82). Etenkin fyysisen väkivallan kuvaamiseen käytettiin jonkin verran siis myös sarjakuvien ääniulottuvuutta, mikä onkin varmaan tuttua nuorille elokuvien tai videopelien kautta.

Koulukiusaamisen ollessa kyseessä myös haukkuminen ja muu sanallinen alistaminen mielletään väkivaltaiseksi käyttäytymiseksi. Sanna Herkaman (2012) tutkimuksissa oppilaat kuvasivat väkivaltaista käyttäytymistä kouluissa esimerkiksi hännäämisenä ja pahoinpitelynä, mutta myös nimittelynä ja naureskeluna. Pienetkin eleet voitiin tulkita väkivaltaisiksi, mutta silmien pyörittely eroaa toimintana radikaalisti fyysisestä tappelusta. (Herkama 2012, 86–87.) Uskon, että esimerkiksi monissa kouluissa on asenne, että nälvimistä tai muuta henkistä väkivaltaa voidaan tiettyyn pisteeseen asti katsoa läpi sormien siinä missä fyysiseen väkivaltaan reagoidaan huomattavasti nopeammin. Toisaalta on vaikea argumentoida miksi, sillä myös henkisellä väkivallalla on osoitettu olevan varsin kauaskantoiset seuraukset (Juusola 2014, HS.fi). Ehkä vika on edelleen siinä, ettei tieto henkisestä piinaamisesta kantaudu tarpeeksi usein auktoriteettien korviin asti.

Aineistoni sarjakuvissa toisen oppilaan haukkuminen oli selkeästi käytetyin kiusaamisen muoto, eikä siinä esiintynyt oikeastaan sukupuolisia eroja – tytöt ja pojat kuvasivat nimittelyä yhtä lailla. Sukupuolen kannalta kiinnostavaa oli etenkin se, että vain tytöt

kuvasivat sarjakuvissaan sellaisia tapahtumia, joissa kiusaaja halusi epäsuorasti kohottaa asemaansa mollaamalla toista oppilasta selän takana. Tällainen sarjakuva olin muun muassa luvussa 7.2 esittelemäni sarjakuva, jossa kiusaaja pelkää joutuvansa huonoon asemaan kaveriensä silmissä, kun toisella oppilaalla on häntä hienompi rusetti (13T – kiusaaja, s. 67). Poikien sarjakuvissa selän takana ei juoruilltu lainkaan, vaan oman aseman parantaminen hoidettiin suoran kohtaamisen kautta joko alistaen sanallisesti tai tapellen.

Ero on nähtävissä selkeästi vertaamalla kahta aiempaa esimerkkisarjakuvaa, joista toinen on yllä mainittu juoruilutapaus (13T – kiusaaja, s. 67). Toinen sarjakuvista on luvussa 7.1 esittelemäni pojan piirtämä sarjakuva, jossa kiusaajalle kateutta aiheuttaa kiusatuksi joutuvan oppilaan tikkari (9P – kiusaaja, s. 59). Sarjakuvat ovat teemallisesti hyvin samankaltaisia ja pyörivät saman motiivin ympärillä. Silti niillä on yksi radikaali ero: pojan piirtämässä sarjakuvassa kiusaajaoppilas toimii sen suurempia miettimättä ja riistää kiusatulta kateutta aiheuttavan esineen fyysisin keinoin, kun taas tytön piirtämässä sarjakuvassa kiusaaminen tapahtuu hienovaraisemmin ja passiivisemmin.

Erittäin kiinnostavaa on pohtia tämän kannalta erityisesti sitä, onko kyseessä kummankin sukupuolen opittu ”malli” kiusaamiseen, vai onko tytöillä ja pojilla vain luonnostaan erilainen lähestymistapa tällaisiin aiheisiin. Jossain määrin asiaa selittää esimerkiksi Tuula Gordonin ja Elina Lahelman tutkimus, jossa selvisi, että tyttöjä pidetään edelleen vanhanaikaisen käsityksen mukaan kiltteinä ja kuuliaisina (Gordon & Lahelma 2003, 74). Myös Salmivallin (1998) mukaan tyttöjen passiiviseen aggressiivisuuteen vaikuttaa ennen kaikkea se, ettei päälle käyminen tai muu suora väkivalta sovi tyttöjen kulttuuriseen normiin. Sellainen käytös on hyväksyttävämpää pojilta, sillä siihen on totuttu. (Salmivalli 1998, 44–45.)

Monet tutkimukset toki selittävät tätä eroa, mutta kiinnostavaa on silti se, voiko sillä, miten koulukiusaamisesta puhutaan tai miten sitä oppilaille kuvaillaan, olla vaikutusta myös siihen, miten oppilas kiusaamistilanteen näkee – tai millaiseksi kiusaaminen tiettyssä koulussa muodostuu. Loogisesti ajateltuna mikäli oppilaiden kanssa keskusteltaisiin aina vain suoraa väkivaltaa sisältävästä kiusaamisesta, he eivät

välttämättä tulisi edes ajatelleeksi myös toiselle naureskelun tai selän takana nälvimisen olevan kiusaamista. Asia ei tietenkään todellisuudessa ole näin suoraviivainen, ja monien tutkimusten ja kampanjoiden myötä kouluilla on luultavasti varsin kattava kuva kiusaamisen eri ilmenemismuodoista – kysymys on enemmänkin siitä, puhutaanko oppilaiden kanssa kiusaamisesta riittävän monipuolisesti.

On tietenkin myös mahdollista, että koulukiusaaminen ilmiönä on loppujen lopuksi juuri niin yksinkertainen kuin sarjakuva-aineisto antaa ymmärtää. Se tarkoittaisi, että oppilailla on hyvä ja kattava ymmärrys ilmiöstä kokonaisuudessaan – niin rooleista, motiiveista kuin väkivallastakin. Se ei tietenkään takaa sitä, että kiusaamistilanteisiin osattaisiin aina puuttua oikealla tavalla, vaikka ymmärrystä löytyisikin. On mahdollista myös, että kiusaaminen joissain tapauksissa on oppilaiden kohdalla myös tiedostamatonta – eli vaikka koulukiusaamisesta olisi puhuttu, nuoren saattaa olla vaikea nähdä omaa toimintaansa kiusaamisena. Tästä kertoo esimerkiksi se, miten hankalaa Päivi Hamaruksen (2006) tutkimuksen mukaan oppilaille oli kuvailla kiusaajia – useimmiten kiusaajat olivat ”me” tai ”ne”, joka liittyy olennaisesti myös Olweuksen (1992) mainitsemaan vastuun jakamiseen (Hamarus 2006, 108; Olweus 1992, 43–44).

Kuitenkin monet seikat, esimerkiksi miten aktiiviseen ja passiiviseen kiusaamiseen puututaan ja miten se näkyy kouluarjessa, vaikuttavat siihen, millaiseksi oppilaat mieltävät kiusaamisen, oli se sitten fyysistä tai passiivisempaa. Tärkeintä on varmistaa, että puhe kiusaamisesta on tasapuolista ja kattavaa kaikista näkökulmista. On etukäteen tietenkin vaikea arvioida, miten kiusaaminen vaikuttaa yksilötasolla esimerkiksi sitten, kun kiusattu on aikuisikäinen, joten on tärkeää puuttua yhtä lailla niin fyysiseen kuin henkiseenkin väkivaltaan – oli se sitten tyttöjen tai poikien harjoittamaa.

7.5 Kiusaamisen seuraukset

Kuten edellisessä luvussa totesin, koulukiusaamisella – oli kyseessä sitten millainen väkivaltaisuus tahansa – voi olla hyvinkin pitkät seuraukset kiusatulle etenkin henkisesti (Juusola 2014, HS.fi). Tässä luvussa perehdyn siihen, millaisia seurauksia kiusaamistilanteilla on oppilaiden sarjakuvissa. Koska sarjakuva-aineistossani kuvataan useimmiten yksittäistä tilannetta tai hetkeä, myös seuraukset ovat nopeita reaktioita. Monissa sarjakuvissa myös tila ja aika saattaa muuttua kiusaamistilanteen jälkeen esimerkiksi viimeisessä ruudussa, kuten aiemmin esitelmässäni sarjakuvassa, jossa kiusattu tekee itsemurhan (35T – kiusattu, s. 61). Tällöin on tietenkin mahdotonta arvioida väliin jäävää aikaa tai tapahtumia, mutta näissäkin tapauksissa tarina osoittaa selkeästi, että lopputulema on suora seuraus nimenomaan kiusaamisesta.

Erilaisia seurauksia kiusaamisesta esiintyi sarjakuvissa muutamia. Joissakin sarjakuvissa seurauksia ei käsitelty lainkaan ja joissakin niitä oli useampia: yhteensä aineistosta löytyi 68 seurausta kiusaamistilanteesta. Nämä seuraukset jaoin kymmeneen eri kategoriaan, joista kaikista aineistosta löytyi vähintään kaksi ja enimmillään 21 esimerkkisarjakuvaa. Näistä 68 seurauksesta 42 tapahtui kiusatulle ja 21 kiusaajalle – loput seuraukset olivat melko neutraaleja. Luvuista voi päätellä, että kiusaamistapauksissa oppilaiden mielestä yleisempää on nimenomaan se, että kiusatulle tapahtuu kiusaamisen seurauksena jotain – yleensä jotain negatiivista. Ainut omalla tavallaan positiivinen seuraus kiusatun kohdalla, jonka sarjakuvista poimin, oli kiusatun puolustautuminen kiusaajiaan vastaan, eli aiemmin mainitsemani voimaantuminen.

Suurimmassa osassa (21/68) sarjakuvia, joista kiusaamisen seuraukset kävivät selkeästi ilmi kiusattu tuli surulliseksi tilanteesta. Syy on tietenkin itsestään selvä: ei ole mukavaa joutua haukutuksi tai tahtomattaan tappeluun. Kiusaaminen loukkaa ja saa kiusatussa aikaan negatiivisia tunteita: pelkoa, surua ja loputtomia kysymyksiä siitä, miksi juuri hän on joutunut kiusatun rooliin. Tällaista pohdintaa esiintyi monissa sarjakuvissa, esimerkiksi aiemmin esittelemässäni sarjakuvassa, jossa kiusattu puolustautuu kiusaamisen vahvistajan edessä (65T – vahvistaja, s. 73). Monissa sarjakuvissa kiusattu

tuntui kuitenkin olevan hyvin voimaton tilanteensa edessä ja tietyllä tapaa ”hyväksyi” osansa, vaikka se kipeää tekikin.



IIT – kiusaaja

Yllä oleva sarjakuva kuvaa hienosti kiusatun tuntemaa masentuneisuutta. Viimeisessä kuvassa kiusattu on ikään kuin tyhjiydessä. Tarinallisesti lukija voi päättää lukeeko tarinaa kronologisesti oikealta vasemmalle, jolloin suru ja ”tyhjiys” on välitön seuraus kiusaamistilanteesta vai miettiikö viimeisessä ruudussa esiintyvä kiusattu mahdollisesti aiemmin tapahtunutta kiusaamista vain päänsä sisällä. Yhtä kaikki lopputulema on sama: haukut ja yksin jääminen kokonaisen oppilasmassan edessä jättävät arven. Toiseksi eniten esiintynyt seuraus ei ollut yhtään positiivisempi: kymmenessä sarjakuvassa kiusattu hakattiin tai oli hakattu.

Muissa sarjakuvissa kiusattu kuoli, suuttui tai puolustautui. Osapuolien kannalta melko neutraali, joskin kiusatulle positiivinen seuraus, jossa kiusaaminen loppui keräsi ympärilleen yhdeksän tarinaa. Näissä tarinoissa kiusaaja saattoi esimerkiksi pyytää anteeksi kiusatun puolustajan väliintulon myötä. Esimerkiksi luvussa 7.1 esittelemäni sarjakuvassa (51T – puolustaja, s. 58) puolustaja käskee kiusaajia olemaan kiusaamatta, ja kiusaajat myöntävät mutisten ”okei”. Tällaisessa tilanteessa selkeitä seurauksia ei ole – tai ne koskevat sekä kiusaajaa että kiusattua. Vaikka tilanteella on vaikutusta myös kiusattuun, kiusaaja on kuitenkin se, joka lopettaa, eli toisaalta myös toimii aktiivisemmin kuin kiusattu. Tästä syystä olen laskenut kiusaamisen loppumisen seuraukseksi kiusaajalle.

On kiinnostavaa, että 71:stä sarjakuvassa vain kolmessa kiusattu puolustautui. Ennen kaikkeahan tämä kertoo siitä, miten avuttomina kiusatut oppilaat nähdään: he eivät voi

tai halua vastata kiusaajien asettamiin haasteisiin puolustaakseen itseään. Kiusatun puolustaja -tehtävänannosta johtuen sarjakuvissa näkyi huomattavasti suurempi määrä sarjakuvia, joissa kiusaamistilanteessa väliin asettui joku muu, ja kuten aiemmin mainitsin luvussa 7.2, kiusattu nähtiin alistuvana hahmona useimmissa sarjakuvissa. Toisaalta tulkinnan kannalta voi ajatella myös suuttumuksen osoittamisen olevan tietyllä tapaa puolustautumista – tai ainakin aktiivista reagoimista ja oman mielipiteen osoittamista.

Alla olevassa sarjakuvassa esitetään kiinnostava roolien yhtäkkinen vaihtuminen, jota olen aiheena sivunnut jo aiemmissa luvuissa. Tässä vaihtuminen on konkreettista – uhkaajasta tulee uhattu, kun kiusattua oikein ärsyttää. Sarjakuvan puhekuplista voi tulkita, että tässä tapauksessa kiusattu nousee kiusaajaansa vastaan ensimmäistä kertaa: aluksi hän vain ärsyyntyy ja ajattelee puolustautumista. Sen jälkeen kiusattu puolustautuu myös ääneen ja kiusaajan yritys nostaa omaa statustaan kiusatun kustannuksella epäonnistuu.

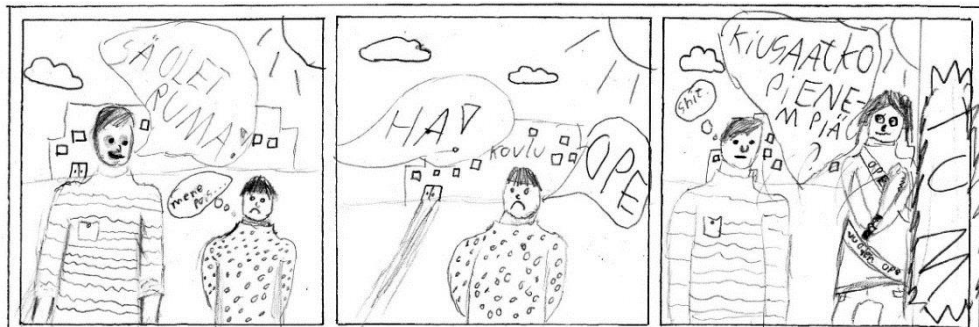


31P – kiusattu

Kiusaajalle oli rakennettu tilanteisiin kiusaamisen loppumisen lisäksi kolme erilaista skenaariota. Näistä seurauksista kaksi suosituinta (5/22) oli kiusaajan statuksen nouseminen ja opettajan tai muun auktoriteetin väliintulo, joka saattoi johtaa esimerkiksi jälki-istuntoon tai muihin toimenpiteisiin. Tämän lisäksi muutamassa sarjakuvassa

kiusaja osoitti katumusta. Kiusaajan kannalta positiivisin seuraus on tietenkin statuksen nouseminen: se on monien tavoite kiusaamisessa ylipäätään. Myös katumuksen voi mieltää jollain tapaa positiiviseksi: ainakin tällaisessa tapauksessa kiusaaja on oppinut tilanteesta tai itsestään jotain uutta matkan varrella. Rangaistuksen saaminen on tietenkin negatiivista kiusaajan silmin – yhteisön kannalta sen sijaan rangaistus olisi nimenomaan positiivinen ratkaisu.

On oikeastaan yllättävää, miten vähän variaatiota seurauksissa oli, vaikka sarjakuvaineisto itsessään oli melko laaja. Ennen aineistoon tutustumista olisi voinut kuvitella, että seurauksia olisi käsitelty enemmän ja monipuolisemmin, ovathan oman koulun rankaisumenetelmät oppilaille varmasti hyvinkin tuttuja. Toisaalta useat oppilaat ovat varmasti ymmärtäneet tehtävänannon kirjaimellisesti: päämääränä oli kuitenkin piirtää ”sarjakuva henkilöhahmon toiminnasta ja ajattelusta tilanteessa.” Tehtävänanto itsessään ei siis sisällyttänyt syy-seuraussuhteiden pohtimista, vaikka niiden käsitteleminen olikin yksi mahdollisuus.



25P – kiusattu

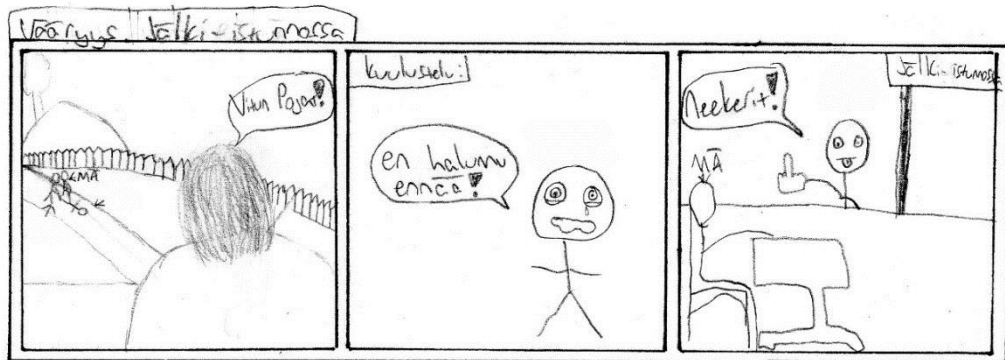
Yllä olevassa esimerkkisarjakuvassa kiusattu kutsuu välituntivalvojana toimivan ”vuoden open” paikalle, kun isompi kiusaaja alkaa nälviä. Kiusaaja selkeästi tietää mitä on tulossa, ja vaikka harvoin kouluissa on näin radikaalit menetelmät käytössä kuin mihin pesäpallomailan kanssa heiluva opettaja ja sarjakuvan lopettava ääniefekti ”TUM” viittaavat, rangaistus on kuitenkin rangaistus. Yhtä hyvin tilanteesta voisi saada jälki-istuntoa tai muunlaisia sanktioita – kunhan kiusattu tuo asiansa selkeästi ilmi ja opettajille on oikeanlaiset välineet tilanteisiin puuttumisen varalle.

Näen, että etenkin Verso-vertaissovitteluohjelma on tällaisissa tilanteissa hyödyksi, sillä se on hyvin oppilaslähtöinen toimintamalli. Oppilaslähtöisellä toiminnalla kiusaamisen kitkemiseksi on kiistattomia etuja – esimerkiksi se, että oppilaat voivat näin kokea pystyvänsä vaikuttamaan siihen, millaista koulua he käyvät. (Kiilakoski 2009, 14.) Yllä olevassa sarjakuvassa kiusattu tietää, miten tilanteessa kannattaa toimia, jotta saa kiusaajan pois kimpustaan. Alussa passiiviselta vaikuttava kiusattu, joka vain ajattelee ”Mene pois” sen sijaan, että sanoisi sen suoraan kiusaajalleen, ottaakin aktiivisen roolin kiusaamista vastaan. Tällainen olisi oikeastaan koulujen ideaalitalanne: kiusatuksi joutuvat oppilaat toimisivat heti, ja myös auktoriteetin apu saataisiin tilanteeseen nopeasti.

Kuten aiemmin mainitsin, monet oppilaat olivat ymmärtäneet koulukiusaamisen luonteen myös ryhmän kannalta ja kuvailleet kiusaajan asemaa ja kiusaamisen vaikutusta siihen. Näistä selkeimmät esimerkit olivat ne sarjakuvat, joissa kiusaajan asema yhteisön silmissä parani kiusaamisen myötä. Joissakin sarjakuvissa saatettiin myös olettaa tai odottaa statuksen nousua – tällainen esimerkki on luvussa 7.2 esittelemäni sarjakuva, jossa prinsessamainen kiusaaja päättää ”hoidella” ne oppilaat, jotka kokee alempiarvoisiksi (12T – kiusaaja, s. 69). Esimerkkitalanteessa kyse on sosiaalisesta vallankäytöstä ja passiivisesta aggressiivisuudesta, vaikka sarjakuvassa ei eritelläkään sitä, mihin osapuolien käytös lopulta johtaa. On esimerkiksi mahdollista, että kiusaaja onnistuisi tavoitteessaan ja saavuttaisi näin aina vain paremman aseman muiden oppilaiden silmissä.

Tietyllä tavalla kaikki sarjakuvat, joissa kiusaamisen vahvistaja toimi roolilleen uskollisella tavalla, eli naureskeli tai haukkui kiusaamistilanteessa mukana, sisälsivät jonkinlaista kiusaajan statuksen nousua. Voisi ajatella, että kiusaamistilanne on silloin kiusaajan kannalta ”onnistunut”, kun paikalla on kannustavaa yleisöä ja muita tukijoukkoja – hyväksyvässä ilmapiirissä on helppoa hallita kiusaamalla. Tällainen sarjakuva on esimerkiksi luvun 7.3 esimerkisarjakuva, jossa vahvistaja on paikalla naureskelemassa kiusatulle vielä itse kiusaajan poistuttua paikalta (65T – vahvistaja, s. 73). Kyseisessä sarjakuvassa vahvistajan rooli ja motiivi ovat molemmat selviä – myös

vahvistaja toivoo statusensa paranevan, mikäli hän pysyttelee sosiaalisesti vahvan kiusaajan puolella.



50P – puolustaja. Sarjakuvassa esiintyvien poikien nimet poistettu.

Erityisen kiinnostava esimerkki kiusaamisen seurauksista oli yläpuolella oleva sarjakuva, jonka päähenkilöitä olivat piirtäjä itse eli ”mä” ja muutama muu saman luokan poika. Aineistonkeruutunnilla kyseiset pojat naljailivat toisilleen ja yksi, sarjakuvassa kiusattuna esiintyvä poika oli selkeästi alakynnessä. Huomattavaa on se, että sarjakuvan lopussa kiusaajat, mukaan lukien siis sarjakuvan piirtäjä itse, joutuvat jälki-istuntoon. Jos voidaan olettaa, että kiusattuna esiintynyt poika on todellisuudessa jossain määrin kiusattu ja sarjakuva perustuisi näin ollen suoraan todellisuuteen, kiusaajaoppilas antoi tavallaan itselleen rangaistuksen – hän siis selkeästi tiedosti, että kiusaaminen toimintana on väärin ja rangaistavaa. Tällaisia kiusaajia on varmasti paljon, ja kysymykseksi jääkin, miksi tiedostava oppilas valitsee rangaistuksista huolimatta edelleen kiusata.

Toisaalta sarjakuvan nimi ”Vääryys jälki-istunnossa” saattaa olla viesti siitä, että kiusaaminen on tietyllä tapaa molemminpuolista – tuleehan kiusattu lopulta ilkkumaan ikkunan taakse rangaistuksen saaneita oppilaita. Kyse voi olla esimerkiksi Päivi Hamaruksen (2006) erittelemästä ärsyttävästä kiusaamisesta, jossa kiusattu jatkuvasti ”tunkeilee” yhteisön sisälle ja näin haastaa valtaajaottelun (Hamarus 2006, 84–85). Pojilla saattaa olla myös tietynlainen hännäämissuhde keskenään – tällöin kyse ei ole varsinaisesti koulukiusaamisesta, mikäli jokainen oppilas on tilanteiden säännöistä selvillä (Salmivalli 2003,10). Ehkä sarjakuvassa ”vääryys” onkin se, että kiusattu oppilas päättää kannella yhteisestä ”leikistä” opettajalle. Toisaalta tilanne näyttää varsin vakavalta, kun yksi oppilas makaa maassa – vitsissä tai leikissäkin voi helposti mennä liian pitkälle.

Kiusaajina tai hännäjinä esiintyneet oppilaat saavat joka tapauksessa rangaistuksen. Se on selkeästi ansaittu – ainakin sarjakuvassa tilanteeseen puuttuvan opettajan mielestä. Myös oppilas itse tuntuu hyväksyneen tilanteen, sillä ”vääräys” tapahtuu vasta jälki-istunnossa, ei rangaistuksen antamisen hetkellä. Kuten aiemmin mainitsin, kiusaaminen oli piirtäjän mielestä selkeästi jollain tasolla tuomittavaa, vaikka hän identifioikin itsensä kiusaajaksi. Sekin osoittaa tavallaan hyvää ymmärrystä siitä, mitä on koulukiusaaminen. Ainakaan kyseessä ei ole kiusaajan puolesta tiedostamaton kiusaaminen, ja kiusaaja on jollain tasolla jo hyväksynyt sen, että hänen toimintansa on rangaistavaa.

Tilastollisesti oppilaat piirsivät kiusaajille yhtä lailla rangaistuksia ja selkeästi positiivisia seurauksia (5/21), kuten aiemmin mainitsin. Tästä voi päätellä, ettei oppilaiden mielestä kiusaamistilanteiden ratkaisu ole läheskään aina se kaikista oikeudenmukaisin vaihtoehto. Joskus kiusaaja voi pitää valtaa koulussa ilman, että henkilökunnan puolesta siihen puututaan tai sitä edes välttämättä huomataan, ja tällaisissa tilanteissa valta ja vastuu parantaa tilannetta on oppilailta itsellään.

Sarjakuva-aineistosta näkyy selkeästi se, että oppilaiden mielestä kiusaamisella on enemmän seurauksia kiusatuille kuin muille tilanteessa vaikuttaville henkilöille. Tämä onkin varmasti se näkemys, jota painotetaan myös yleisemmin koulukiusaamisesta puhuttaessa niin kouluissa kuin muissakin yhteyksissä. Seurauksia ei tietenkään pidä vähätellä, vaan päinvastoin korostaa kaikille, jotka koulukiusaamistilanteessa päätyvät johonkin rooliin, oli kyseessä sitten aktiivinen kiusaamisen vahvistaja tai sivustaseuraaja. Toisaalta myöskään muiden kuin kiusatun henkistä taakkaa ei voi unohtaa: esimerkiksi ryhmäpaineesta tai kiusatuksi tulemisen pelosta toimiva vahvistaja saattaa kantaa harteillaan syyllisyyttä pitkäänkin.

Kiusaamisen läpikäymisellä on varmasti vaikutuksensa kaikkiin sen osapuoliin. Jotkin seuraukset ovat välittömiä, kuten useimmissa oppilaiden tekemissä sarjakuvissa, mutta osa saattaa näyttäytyä vasta vuosien päästä pahimmassa tapauksessa vakavina psyykkisinä oireina, kuten brittiläinen pitkittäistutkimus on osoittanut (Juusola 2014, HS.fi). Sen takia koulujen onkin tärkeää kiinnittää erityistä huomiota siihen, että kaikki

oppilaat voisivat saada äänensä kuuluviin kiusaamistilanteissa, jonka jälkeen pystyttäisiin ratkomaan paitsi välittömät ongelmat, myös tarjoamaan esimerkiksi keskusteluapua jo varhaisessa vaiheessa kiusaamista kokeneille tai siihen muulla tavalla osallisena olleille.

On hyvä, että oppilaslähtöisiä menetelmiä kiusaamisen kitkemiseksi on alettu löytää. Loppujen lopuksi kiusaaminen kuitenkin tapahtuu usein niin syvällä nuorten ”omassa maailmassa”, että ulkopuolella olevan aikuisen saattaa olla hyvin vaikea löytää keinoja keskustella ja ymmärtää tapahtunutta. Myös voimavarat ovat rajalliset: usein opettajan ainut mahdollisuus saattaa olla määrätä jälki-istuntoa tai muu nimellinen rangaistus sen sijaan, että ongelmaan pureuduttaisiin sen ytimestä käsin. Ideaalitalanteessa vastuu kiusaamiseen puuttumisesta on joka ikisellä kouluyhteisössä toimivalla aikuisella ja lapsella. Tällä tavoin myös nuoret pääsevät harjoittelemaan turvallisessa ympäristössä tärkeitä taitoja, kuten empatiaa ja vastuuntuntoa.

8 Lopuksi

Tutkimustehtäväni oli tutkia, miten oppilaat käsittelevät kehittämäni sarjakuvamenetelmän avulla koulukiusaamista. Menetelmällisesti voi ajatella tutkimukseni olevan hyvin pitkälti kokeilu sarjakuvan käyttämisestä valikoidun aiheen käsittelyssä. Tavoitteena oli antaa oppilaille väline kertoa omanlaisensa tarina koulukiusaamisesta, jota esiintyy varmasti jokaisessa koulussa. Samalla tutkin myös keräämästäni aineistosta kummunneita näkemyksiä koulukiusaamisesta, eli kiusaamistilanteisiin liittyvistä rooleista, motiiveista ja seurauksista.

Sarjakuvamenetelmäni perustuu Jari Eskolan (1997) eläytymismenetelmään. Eläytymismenetelmässä vaarana on aineiston tietynlainen ”valheellisuus”, eikä oma sovellukseni ole poikkeus (Eskola 1997, 5-6.). Keräämiäni sarjakuvia ei voi suoraan rinnastaa todellisuuteen, jossa oppilaat elävät, vaikka samoja sävyjä ja vaikutteita niistä varmasti löytyykin. Sen sijaan sarjakuvat kertovat nimenomaan siitä, mitä oppilaat ovat halunneet tarinoillaan välittää. Hahmot ja tilanteet voivat olla täysin fiktiivisiä, vaikka ainakin muutamia tiedettävästi todellisuuteen pohjaavia sarjakuvia aineistosta löytyikin. Tästä syystä tutkijana on ollut erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, ettei sarjakuvista muodosta liian suoraa linkkiä niitä piirtäneisiin oppilaisiin yhden kohtaamisen perusteella.

Mikäli tutkimukseeni olisi liittynyt esimerkiksi haastatteluaineisto sarjakuvia piirtäneistä oppilaista, olisi tietenkin ollut mielekkäämpää tulkita aineistoa myös suoraan oppilaiden kouluarjen ilmentäjänä. Tässä tutkimuksessa kiinnostavampaa mielestäni oli kuitenkin keskittyä yleisempään näkemykseen pelkkien sarjakuvien perusteella, olihan tavoitteena nimenomaan kokeilla sarjakuvan voimaa menetelmällisesti. Uskon, että sarjakuvalla on tässä suhteessa vielä paljon potentiaalia ja annettavaa monenlaiseen tutkimukseen.

Aineiston perusteella sarjakuva toimi erittäin hyvin vakavan aiheen käsittelyssä. Oppilaat ymmärsivät tehtävän hyvin ja onnistuivat luomaan sellaisia sarjakuvia, joista näkyi hyvin koko tehtävänannon tavoite: kiusaamistilanteen ymmärtäminen monipuolisena, moniin

eri henkilöihin vaikuttavana ilmiönä. Sarjakuvat osoittivat, että oppilaat hallitsivat kolmen ruudun muodon niin kuvallisesti kuin tarinallisestikin. Myös sarjakuvan näkökulman rajaaminen kehyskertomuksen eri variaatioilla tuntui onnistuneelta valinnalta, ja oppilaat ymmärsivät näkökulmien merkityksen tarinalle hyvin.

Koen, että menetelmää kehittämällä sarjakuvasta voisi luoda hyvinkin toimivan välineen keskustella monista aiheista nuorten omalla kielellä. Koulukiusaamisen näkökulmasta se sopisi hyvin esimerkiksi oppilaslähtöiseen kampanjointiin kiusaamista vastaan. Yksi sarjakuvan kiistaton etu muihin kuvallisiin ilmaisumuotoihin verrattuna on se, miten tuttu, helppo ja ennen kaikkea mieleinen ilmaisuväline se nuorille on. Se on samaan aikaan hyvin yksinkertainen ja monitasoinen: kaikki riippuu oikeastaan piirtäjän tekemistä valinnoista. Tarinallisesti mahdollisuudet ovat rajattomat, ja nimenomaan tarinan sanoma nousee sarjakuvien kaikista merkityksellisimmäksi ominaisuudeksi. Myös tutkimani oppilaat olivat oivaltaneet tämän, ja aineistosta löytyi lukuisia esimerkkejä onnistuneista, tarinaltaan yksinkertaisista mutta sanomaltaan vahvoista sarjakuvista, jotka kertoivat paljon oppilaiden suhtautumisesta koulukiusaamiseen.

Sarjakuvien perusteella oppilaiden käsitykset koulukiusaamisesta olivat kattavat ja mukailivat yllättävänkin paljon aikaisempien tutkimusten tuloksia (mm. Salmivalli 1998, Hamarus 2008, Herkama 2012). Kiusaamistilanteisiin liittyvät roolit ymmärrettiin hyvin ja erilaisia motiiveja käsiteltiin laajasti sarjakuvatehtävän variaatiosta riippumatta. Oppilaiden käsitysten mukaan esimerkiksi kiusaaja on useimmiten fyysisesti ylivoimainen ja statukseltaan kiusattua korkeammalla, kiusattu on jossain määrin avuton ja heikko, kiusaamisen vahvistaja joko osallistumistaan katuva tai korkeampaa statusta havitteleva ja puolustaja tilanteesta ulkopuolinen, ”laupias samarialainen”-tyyppinen hahmo. Tästä voi päätellä, että koulukiusaamisen aiempi tutkimus on ollut ansiokasta siinä mielessä, että ilmiöstä on oppilailta hyvä ja monipuolinen käsitys. Tietoisuuden toivoisi tietysti olevan ensimmäinen askel koulukiusaamisen vähenemiselle.

Etenkin koulukiusaamiseen liittyvä fyysinen väkivalta nousi aineistosta oppilaita puhuttelevaksi teemaksi varsinkin poikien kohdalla. Pohdittavaksi jää, näkevätkö tutkimani oppilaat koulukiusaamisen myös todellisuudessa yhtä fyysisesti väkivaltaisena

toimintana, vai liittyikö raa'an väkivallan esittäminen nimenomaan sarjakuvaan, jolla on pitkät perinteet väkivaltaisten tarinoiden esittämisessä. Tyttöjen ja poikien välillä väkivallan esittämisessä oli selkeä ero: aineistossa pojat kuvasivat enemmän suoraa aggressiivisuutta ja tytöt passiivisempaa juoruilua ja mustanmaalaamista. Se kertoo paljon sukupuolten välisistä eroista, mutta saattaa toisaalta olla myös opittu malli siitä, miten tyttöjen tai poikien ”kuuluu” kiusata.

Menetelmäsovelluksen vahvuus on se, että oppilaat saavat sarjakuvissaan olla äänessä omalla tavallaan ja omilla ehdoillaan. Sarjakuvamenetelmän käytölle koulukiusaamisen käsittelyssä on paljon jatkotutkimusmahdollisuuksia. Esimerkiksi samojen oppilaiden pidempiaikainen seuranta sarjakuvamenetelmän avulla olisi kiinnostavaa – ja samalla menetelmän voisi viedä kaikille kouluasteille ensimmäisistä luokista lukioon asti. Toisaalta menetelmän pohjalta voisi toteuttaa myös lyhyempiä projekteja yhteistyössä koulujen kanssa. Mahdollisuuksia on monia, ja myös kuvataidekasvatusalan näkökulmasta olisi tärkeää kehittää uusia ja innostavia projekteja linkeiksi oppilaiden arjen ja taiteen välille.

Itselleni tutkimuksen toteuttaminen paitsi syvensi tietoutta sarjakuvan mahdollisuuksista, myös toi paljon ymmärrystä koulukiusaamisesta niin ilmiötasolla kuin oppilaiden tarinoinakin. Erityisen kiinnostavaa oli päästä tutustumaan 2010-luvun nuorten maailmaan sarjakuvien kautta, sillä ne kertoivat paitsi koulukiusaamisesta, myös monista muista nuorille merkityksellisistä ilmiöistä.

Sarjakuvan tekemisessä ja tulkinnassa on tärkeintä muistaa sen moniulotteisuus. Hankalankin asian voi ilmaista sarjakuvalla tyypilliseen, pelkistettyyn tapaan, jolloin viestistä tulee selkeä ja ymmärrettävä. Se on sarjakuvan ehdoton vahvuus ilmaisuvälineenä: niin vähällä voi sanoa niin paljon. Tästä syystä sarjakuvien tekemisessä ja tutkimisessa on paljon mahdollisuuksia niin aikuisille kuin nuoremmillekin. Tulkinnassa sarjakuvan muodolliset seikat jäävät toissijaisiksi ja puhekuplien tai kuva-aiheiden sijoittelua tärkeämpää on sukeltaa tarinan sanomaan syvemmin. Juuri tarinallisuus ja tulkinnallisuus tekevät sarjakuvasta ainutlaatuisen ilmaisuvälineen niin tekijälle kuin lukijallekin.

Lähteet

Ahlqvist, Keijo & Kutila, Ari. 1989. *Piirrä sarjakuvaa!* Kemi: Sarjakuvakeskus.

Ahokoivu, Mari. 2007. *Sarjakuvantekijän opas*. Helsinki BJT Kustannus.

Artz, Sibylle 2004. Violence in the Schoolyard: School Girls' Use of Violence.
Teoksessa Alder, Kristine & Worrall, Anne (toim.) *Girls' Violence: Myths and Realities*. Albany: State University of New York Press. 151-166.

David B. 2011. *Epileptikko*. Helsinki: WSOY.

Eisner, William 1985. *Comics and Sequential Art*. Tamarac: Poorhouse Press.

Gjerstad, Eevastiina & Lesojeff, Heini 2011. *Levottomat tuhkimot: havaintoja tyttöjen väkivallasta*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Gowling, Alexandra 2013. *Finnish anti-bullying programme in Dutch schools hugely successful*. Iamexpat.nl 21.10.2013.
<http://www.iamexpat.nl/read-and-discuss/expat-page/news/finnish-anti-bullying-programme-dutch-schools-successful> Luettu 15.2.2015.

Grant Halvorsen, Heidi 2011. *The Trouble With Bright Girls*. Psychology Today 27.1.2011.
<http://www.psychologytoday.com/blog/the-science-success/201101/the-trouble-bright-girls> Luettu 15.2.2015.

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

Hamilo, Marko 2014. *Koulukiusaaja on usein suosittu oppilas*. Suomen Kuvalehti 32/2014.

Hamilton, Mildred 1986. *Psychologist says women suffer from 'Good Girl Syndrome'*. The Telegraph 28.2.1986.
<http://news.google.com/newspapers?nid=2209&dat=19860228&id=qp0rAAAIBAJ&sjid=KPwFAAAIBAJ&pg=2673,6214993> Luettu 15.2.2015.

Herkama, Sanna 2012. *Koulukiusaamien: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Herkman, Juha 1996. *Ruutujen välissä: näkökulmia sarjakuvaan*. Tampere: Tampere University Press.

Herkman, Juha 1998. *Sarjakuvan kieli ja mieli*. Tampere: Vastapaino.

Herkman, Juha 2001. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

- Hänninen, Harto & Kemppainen, Petri. 1994. *Lähtöruutu sarjakuvaan*. Helsinki: Yle.
- Jokinen, Kimmo 1996. Pojat koulussa. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.) *Miehenkuvia*. Helsinki: Gaudeamus. 118-134.
- Juusola, Mervi. *Koulukiusaamisen seurauksia tutkittiin 40 vuotta – tulokset murheelliset*. Helsingin Sanomat 6.5.2014.
http://www.hs.fi/elama/a1399344523380?jako=18fe943554ebefad63d1bf6c81df458&ef=og-url&fb_action_ids=731605766862227&fb_action_types=og.recommends Luettu 15.2.2015.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Kiilakoski, Tomi 2009. ”Parempihan se on että sovitellaan ku että ei sovittele.” *Vertaissovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri*. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu.
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/sovittelu.pdf>
- Koivunen, Simo 2008. *Sarjiskoulu – opas sarjakuvan käyttöön opetuksessa*. Helsinki: Tammi.
- Koivurova, Anniina 2010. *Kuvien rajat – toivotut ja torjutut kuvat kuvataidettunin sosiaalisessa tilassa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lagerstedt, Ilpo. 1996. Sarjakuvan tekijälähtöinen tutkiminen: Tähtäimessä Masi. Teoksessa Herkman, Juha (toim.) *Ruutujen välissä*. Tampere: Tampere University Press. 169-187.
- Lahelma, Elina 1999. Hyvätapainen yksilö. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 79-96.
- Liguori, Irene 2005. ”Mean girls” syndrome studied. UB Reporter 5.5.2005.
<http://www.buffalo.edu/ubreporter/archive/vol36/vol36n32/articles/Ostrov.html> Luettu 15.2.2015.
- McCloud, Scott 1994. *Sarjakuva, näkymätön taide*. Helsinki: Good Fellows.
- Mertala, Sirpa 2011. *Yksinäisyys, kiusaaminen ja tukioppilastoiminta ylä- ja yhtenäiskouluissa*. Mannerheimin lastensuojeluliitto 2011.
<http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/2c58f269f5182393ba6c53342adf8032/1405185879/application/pdf/14545600/MLL%20Kouluyhteisty%C3%B6selvitysraportti.pdf>
- Mikkola, Ella 2014. *Teinien kommentit hätkähdyttävät suosituissa nettipalvelussa: ”Sut pitäis tappaa. Seriously gurl.”* YLE.fi 28.1.2014.
http://yle.fi/uutiset/teinien_komentit_hatkahdyttavat_suosituissa_nettipalvelussa_sut_pitais_tappaa_seriously_gurl/7047778 Luettu 15.2.2015.

Mikkonen, Kai. 2005. *Kuva ja sana: kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä*. Helsinki: Gaudeamus.

Nurmi, Jan-Erik, Ahonen, Timo, Lyytinen, Heikki, Lyytinen, Paula, Pulkkinen, Lea, Ruoppila, Isto 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.

Pelper, Debra, Craig, Wendy, Yuile, Amy & Connolly, Jennifer 2004. *Girls Who Bully*. Teoksessa Putallaz, Martha ja Bierman, Karen (toim.) *Aggression, Antisocial Behaviour, and Violence among Girls*. New York: The Guilford Press. 90-109.

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

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

Seppä, Anita 2012. *Kuvien tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.

Syrjäläinen, Eija 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo: *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tolonen, Tarja 1999. Hiljainen poika ja äänekkäs tyttö? Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 135-158.

Tolonen, Tarja 1996. Väkivaltaa ja sosiaalista järjestystä. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.) *Miehenkuvia*. Helsinki: Gaudeamus. 102-117.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Price, Matthew. *OU study shows graphic novel readers retain more information versus traditional textbook users*. Newsok.com 25.1.2013.

<http://newsok.com/article/3748784> Luettu 15.2.2015.

Rasila, Tanja. 1996. Avainsana, mysteerio, täyskäännös. Teoksessa Herkman, Juha (toim.) *Ruutujen välissä – näkökulmia sarjakuvaan*. Tampere: Tampere University Press. 61-112.

Römpötti, Harri. *David B. teki ranskalaisen sarjakuvan merkkipaalun veljensä sairaudesta*. Helsingin Sanomat 6.9.2013.

<http://www.hs.fi/kulttuuri/a1378357324723> Luettu 15.2.2015.

Saarikoski, Helena 2001. *Mistä on huonot tytöt tehty?* Helsinki: Tammi.

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

<http://www.kivakoulu.fi/assets/files/KiVa-tutkimusraportti.pdf>

Salokoski, Tarja & Mustonen, Anu 2007. *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin*. Helsinki: Mediakasvatusseura.
<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>

Verso – vertaissovittelu. *Tutkimustuloksia*. Ssf-ffm.com.
<http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/index.php?id=38> Luettu 15.2.2015.

Wartenberg, Thomas E. 2012. Wordy Pictures: Theorizing the Relationship between Images and Text in Comics. Teoksessa Meskin, Aaron & Cook, Roy (toim.) *Art of Comics: A Philosophical Approach*.

Zimmer, Carl. *The Charlie Brown Effect*. Discovermagazine.com 25.10.2012.
<http://discovermagazine.com/2012/dec/29-the-charlie-brown-effect#.UUAuJjBA1Oj>
Luettu 15.2.2015.

Kuvalähteet

Kuva 1: Barks Carl 1959. *The Gab-Muffer*.
<http://duckcomicsrevue.blogspot.fi/2011/10/gab-muffer.html>
Luettu 24.2.2015

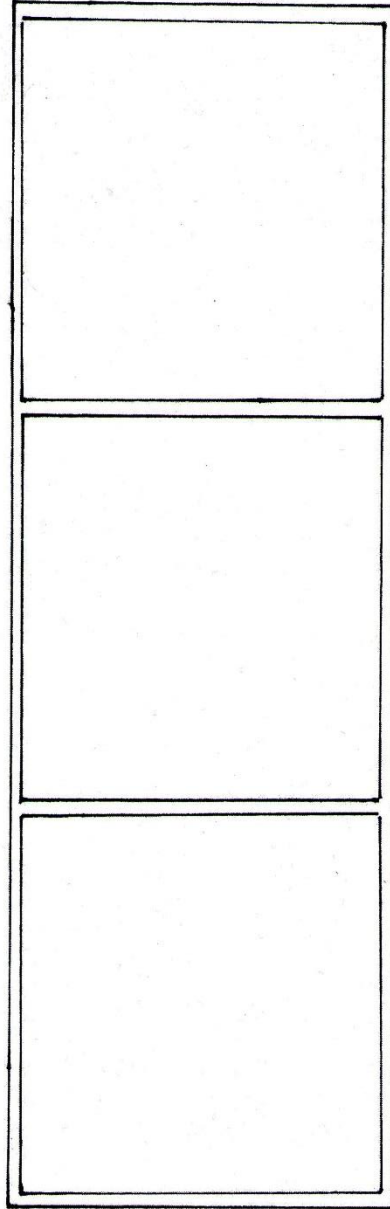
Kuva 2: Jarla, Pentti 2012. *Fingerpori 9.11.2012*.
<http://www.hs.fi/fingerpori/s1353311873271>
Luettu 24.2.2015.

Kuva 3: Roikonen, Jii 2006. Kuvitus oppikirjasta *Filo 1 – Johdatus filosofiseen ajatteluun*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Liite 1. Esimerkki tutkimuksessa käytetystä sarjakuvapohjasta.

Tunti on loppunut ja oppilaat siirtyneet viettämään välituntia.
Valvojaa ei näy, ja nopeasti muutaman oppilaan välille syntyy kiusaamistilanne.

Piirrä sarjakuva **kiusaajan** toiminnasta ja ajattelusta tilanteessa.

A blank comic strip template consisting of three empty rectangular panels arranged horizontally. Each panel is a simple rectangle with a double-line border, intended for drawing a sequence of events related to bullying.