



Henna Lohi ja Julia Paavola

Vallan prosessit liikuntatuntien sosiaalisissa rakenteissa –

”sää et oo niinku yhtä hyvä ku mää”

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vallan prosessit liikuntatuntien sosiaalisissa rakenteissa – ”sää et oo niinku yhtä hyvä kumää” (Henna Lohi ja Julia Paavola)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 63 sivua

Toukokuu 2021

Kiusaamista on totuttu määrittelemään yksilökeskeisen patologisoinnin kautta. Tällaisten määritelmien mukaan kiusaaminen nähdään kapeasti yksilön persoonallisuuden piirteiden ja käytöksen summana, ja se jättää huomiotta esimerkiksi siihen liittyvät yhteiskunnalliset ja sosiaaliset rakenteet. Tutkimuksessamme olemme pyrkineet laajentamaan tätä näkökulmaa kohti monipuolisempaa käsitystä kiusaamisesta. Olemme tuoneet esiin kiusaamiskeskustelun ulkopuolelle jääviä sosiaalisia rakenteita ja prosesseja, jotka osaltaan mahdollistavat kiusaamisen syntymistä. Näitä rakenteita ja prosesseja ovat muun muassa valta-voima -suhteet, hierarkiat ja poissulkeminen.

Olemme tarkastelleet tutkimuksessamme yllä mainittujen rakenteiden ilmenemistä nimenomaan liikuntatuntien kontekstissa. Liikuntatunneilla kehollisuus, sukupuoli ja kilpailullisuus ovat erityisessä roolissa verrattuna muihin oppitunteihin. Nämä tekijät voivat osaltaan altistaa kiusaamiselle ja epäoikeudenmukaiselle kohtelulle. Liikuntatuntien onkin todettu toimivan paikkana, jossa kiusaamista esiintyy enemmän kuin muissa oppiaineissa.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty ryhmähaastatteluiden avulla 4.-luokkalaisten tyttöjen liikuntaryhmässä. Tutkimuksemme pohjaa feministiseen tutkimusotteeseen, joka korostaa sensitiivisyyttä ja pyrkii tuomaan marginaali-ilmiöt nähtyksi ja kuulluksi. Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että liikuntatunneilla on nähtävissä hierarkioita, suosiojärjestelmiä ja poissulkemista. Oppilaat kokivat sukupuolen mukaan jaetut liikuntaryhmät turvallisempina kuin sekaryhmät. Sukupuoli ja sen merkitykset nousivat voimakkaasti esiin oppilaiden kokemuksista. Kaverisuhteet ja kavereiden olemassaolo liikuntatunneilla nähtiin merkittävinä tekijöinä.

Lasten äänet ja kokemukset eivät ole olleet kiusaamistutkimuksessa kovin vahvasti esillä heidän itsensä esittäminään. Haluamme tutkimuksemme avulla vastata tähän puutteeseen, ja siksi käytämme aineistona juuri lasten omia kokemuksia ja käsityksiä liikuntatuntien turvallisuudesta ja turvattomuudesta. Myös aikuisten ja lasten näkemykset kiusaamisesta poikkeavat toisistaan, mikä osaltaan lisää tarvetta tuoda esiin juuri lasten näkökulmia ja kokemuksia.

Avainsanat: kiusaaminen, liikunta oppiaineena, hierarkiat, poissulkeminen, feministinen tutkimusote, sukupuoli

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Yksilökeskeisen näkökulman riittämättömyys nykyaikaisessa kiusaamistutkimuksessa	7
2.1 Kiusaaminen perinteisesti määriteltynä.....	10
2.2 Miten kiusaamisen käsitteenmäärittelyä tulisi laajentaa?.....	12
3 Valta, hierarkiat ja poissulkeminen kiusaamista mahdollistavina rakenteina.....	15
4 Koulun liikuntatunnit.....	19
4.1. Turvattomuutta tuottavat rakenteet liikuntatunneilla.....	20
4.2. Turvallisuutta tuottavat rakenteet liikuntatunneilla	24
5 Tutkimuksen toteutus.....	27
4.1 Aineiston keruu.....	28
4.1.1 Teemahaastattelu.....	29
4.1.2 Ryhmähaastattelu aineistonkeruun muotona.....	31
4.2 Sisällönanalyysi.....	33
4.3 Analyysin kuvaus	35
4.4 Tutkimuksen eettisyys	37
4.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	41
6 Tutkimuksen tulokset.....	43
5.1 Liikuntatuntien erityispiirteet	43
5.1.1 Kaverisuhteet	43
5.1.2 Sukupuoli liikuntatunneilla	44
5.1.3 Opettajan rooli.....	45
5.1.4 Kilpailullisuus.....	46
5.2 Vallan prosessit liikuntatuntien sosiaalisissa rakenteissa.....	47
5.2.1 Hierarkiat	47
5.2.2 Valikoiminen.....	48
5.2.3 Vahingolliset tekijät ja toiminnot liikuntatunneilla	49
5.3 Yhteenveto.....	50
7 Pohdinta.....	52
Lähteet / References.....	56

1 Johdanto

Saatamme ajatella kiusaamistutkimuksen olevan täysin irrallista koulujemme arjessa tapahtuvasta kiusaamistoiminnasta. Asia ei suinkaan ole näin. Se, miten kiusaaminen käsitetään teollisen tutkimuksen kentällä, vaikuttaa vahvasti myös siihen, millaisia interventioita ja tapoja reagoida kouluissamme harjoitetaan. Mikäli kiusaamistutkimus määrittää kiusaamisen pelkäämistään yksilöiden toimintana ja käytöksenä, on myös interventioilla vaarana pyrkiä muuttamaan vain yksilön toimintaa hyväksyttävämpään ja toivottavampaan suuntaan. Tällöin huomiotta jäävät kaikki ne rakenteet ja arvopohjat, joiden kriittisestä arvioinnista ja muokkaamisesta todella olisi hyötyä, mikäli pyrkimyksenä on saada aikaan pysyvämpää muutosta kiusaamisen suhteen.

Kiusaamista on tutkittu jo useamman vuosikymmenen ajan. Kiusaamistutkimus keskittyy pääosin käsittelemään ilmiötä samaan henkilöön toistuvasti kohdistuvana, tarkoituksenmukaisena vihamielisenä toimintana, jossa kiusaamistapahtumaan osallistuvien henkilöiden eri roolit ovat perinteisesti näkyvästi esillä. Perinteisin kriteerein tunnistettavissa oleva kiusaaminen on kuitenkin vain jäävuoren huippu, jonka alapuolelle asettuu lukuisia erilaisia vallan prosesseja: kiusaamistutkimus ei kuitenkaan ylety näihin monimuotoisiin prosesseihin ja niiden mekanismeihin (Huuki, Lehto & Louhimo, 2016, s. 6), joiden tunnistaminen on usein haastavampaa kuin niiden tekojen ja tapahtumien, jotka olemme perinteisesti tottuneet määrittämään kiusaamiseksi. Pelkäämistään kiusaamiskäsitteen alle sijoittuvien tapahtumien, tekojen ja rakenteiden tiedostaminen, niihin puuttuminen ja ennaltaehkäisy eivät kuitenkaan ole riittäviä keinoja lapsen turvallisen oppimis-, kasvu- ja kehitysympäristöjen takaamiseksi. Jotta näiden ympäristöjen turvallisuuteen voidaan vaikuttaa, on lasten kanssa toimivien ja työskentelevien aikuisten oleellista ymmärtää juuri niitä asioita, jotka sijoittuvat kiusaamiskäsitteen alapuolelle - jäävuoren huipun alapuolelle.

Kiusaaminen on suhteellisen hyvin määriteltävissä oleva sarja erilaisia tekoja ja rakenteita, mutta ennen kuin nämä rakenteet muodostuvat varsinaisiksi teoiksi, on monen asian ja epäkohdan ollut mahdollista muotoutua jo pitkään. Esimerkiksi yhteiskuntamme, historiamme, kulttuurimme, poliittiset järjestelmämme sekä jokaiseen ajanjaksoon sitoutuneet tyypilliset käsitykset kasvattamisesta ovat osaltaan mahdollistamassa näiden epäkohtien muodostamista, jotka saadessaan aikaa kehittyä ja tapahtua voivat muodostua lopulta tunnistettavissa olevaksi kiusaamiseksi. Jos tilanteeseen reagoidaan vasta siinä vaiheessa, kun voidaan puhua kiusaamisesta, olemme jo myöhässä, emmekä keskity varsinaisten ongelmien ratkaisemiseen.

Useat tutkijat, kuten Canty, Stubbe, Steers ja Collings (2016, s. 48) ovatkin kyseenalaistaneet sen, soveltuuko tällainen kapeampi yksilöllistävä tapa määritellä kiusaamista enää nykyajan konteksteihin. Myös Søndergaarden ja Hansen (2018, s. 8) toteavat, että kiusaamisenäkökulmien tulisi olla jatkuvasti avoimena kehitykselle ja kehittyä yhteiskunnan kehityksen mukana monipuolisemmiksi. Olemmekin tutkimuksemme avulla pyrkineet murtamaan kiusaamisen yksilökeskeistä selitystapaa ja huomioimaan nämä kiusaamiseen kuuluvat lukuisat vallan prosessit osana kiusaamisen määrittelemistä. Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia vallan prosesseja sekä erilaisia epäoikeudenmukaiselle käytökselle altistavia rakenteita alakoulujen liikuntatunneilla esiintyy.

Emme pyrkineet tutkielmassamme tarkastelemaan kahden yksilön välisiä valtavoimasuhteita tai kiusaamistilanteita, vaan pyrimme löytämään niitä rakenteita ja prosesseja, jotka altistavat epäoikeudenmukaiselle käytökselle ja vallan väärinkäytölle liikuntaympäristössä. Liikuntatunnit eroavat muista oppiaineista sisältämällä muita oppiaineita enemmän kehollisuutta, kilpailullisuutta sekä sukupuolittuneisuutta, jotka tekevät osaltaan liikuntatunneista herkemmän toimintaympäristön oppilaille. Peltola (2020, s. 18) linjaakin, että liikuntaharrastukset voidaan nähdä lapsille ja nuorille monella tapaa merkittävänä ympäristönä. Hänen mukaansa liikuntaharrastuksissa, kuten myös liikuntatunneilla lapset rakentavat käsityksiään maskuliinisuudesta, feminiinisuudesta, fyysisestä olemuksestaan, ruumiillisuudestaan sekä useista muista sosiaaliin suhteisiin liittyvistä asioista.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Jiménez-Barbero ym, 2020) onkin todettu liikuntatuntien toimivan paikkana, jossa kiusaamista tapahtuu useammin kuin muilla oppitunneilla. Tämän myötä halusimmekin keskittyä tutkimuksessamme nimenomaan liikuntatuntien kontekstissa tapahtuviin sosiaaliin prosesseihin ja rakenteisiin, jotka voivat osaltaan mahdollistaa epäoikeudenmukaista kohtelua ja toimintaa. Päädyimme alkuperäisestä suunnitelmastamme poiketen tutkimaan ainoastaan tyttöjen kokemuksia liikuntatunneista. Tämä näkökulma osoittautuikin äärimmäisen hedelmälliseksi tutkimuksemme kannalta. Tutkielmamme avulla halusimme kehittää omaa ajattelutapaamme ja laajentaa omaa ymmärrystämme kiusaamisesta. Lisäksi halusimme selvittää millaista roolia liikuntatuntien erityislaatuisuus oppiaineena esittää epäoikeudenmukaisen kohtelun, kiusaamisen sekä vallan prosessien kannalta.

Yksi tärkeimmistä lähtökohdista tutkimuksellemme oli se, että halusimme ehdottomasti antaa lapsille ja oppilaille mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin tutkimuksessamme. Aikaisemmat tutkimukset (esim. Canty, Stubbe, Steers & Collings, 2016; Søndergaard & Hansen, 2018) ovat

osoittaneet, että lasten ja aikuisten käsitykset kiusaamisesta ja vallan prosesseista saattavat erota hyvinkin paljon toisistaan. Tämän vuoksi olisikin merkityksellistä kuunnella juuri lasten ja oppilaiden näkökulmia ja kokemuksia, sekä saattaa näitä käsityksiä myös tieteen pariin. Olemme pyrkineet tutkimuksessamme tuomaan juuri lasten näkökulman esiin ja vastaamaan siten siihen puutteeseen, jonka lasten omien kokemusten uupuminen on tutkimuskentälle vielä toistaiseksi jättänyt. Tämän näkökulman avulla toivoimme tuovamme kasvatustieteen ammattilaisille uudenlaista tarkastelutapaa liittyen liikuntatuntien turvallisuuteen vaikuttaviin tekijöihin.

Vaikka tutkimuksessamme keskityimme enemmän liikuntatunneilla turvattomuutta aiheuttaviin rakenteisiin ja sosiaalisissa suhteissa oleviin vahingollisiin tekijöihin, halusimme kuitenkin tuoda esiin myös kolikon toisen puolen: liikuntatunneilla turvallisuutta luovat tekijät. Näillä turvallisuutta luovilla tekijöillä on mahdollista ehkäistä oppilaiden turvattomuuden kokemuksia ja luoda terveellistä ja hyvinvoivaa liikuntakulttuuria. Turvallisuutta ja turvattomuutta ei suinkaan voida pitää toisistaan irrallisina tekijöinä, vaan niillä on taipumus vaikuttaa toisiinsa väijäämättömästi. Sen vuoksi koimmekin merkitykselliseksi tuoda esiin nämä molemmat näkökannat. Kun nämä molemmat puolet huomioidaan koulun liikuntatunneilla huolellisesti, on mahdollista välttää kiusaamisen ja epäoikeudenmukaisen kohtelun aiheuttamia traumaattisia kokemuksia ja kipeitä jälkiä. Näin voidaan vahvistaa lasten myönteistä käsitystä liikunnasta läpi koko elämän. Lisäksi uskomme lasten omien käsitysten laajentavan entisestään aikuisten, kuten kasvatustieteen ammattilaisten ja tutkijoiden, käsityksiä aiheeseen liittyen.

Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena ja liitimme siihen feministisen tutkimusotteen. Feministinen tutkimusote kulki tutkimuksemme mukana sen jokaisessa vaiheessa luonnollisesti, tärkeänä osana tutkimustamme ja sen lähtökohtia. Analysoimme aineistomme mukaillen aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita, mutta rikastutamme sitä Jacksonin ja Mazzein (2013) teorian kanssa ajattelemisen mallilla. Tutkimuksemme lähtökohtana toimivat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia oppilailla on turvallisuuden tunnetta mahdollistavista ja uhkaavista tekijöistä liikuntatunneilla?
2. Miten hierarkiat, poissulkeminen ja vertaissuhteet näyttäytyvät liikuntatuntien kontekstissa?
3. Millaisessa roolissa liikuntatuntien erityispiirteet näyttäytyvät sosiaalisten prosessien ja vallan rakenteiden verkostossa liikuntatunneilla?

2 Yksilökeskeisen näkökulman riittämättömyys nykyaikaisessa kiusaamistutkimuksessa

Useat aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet määrittelemään kiusaamista eräänlaisen yksilökeskeisen patologisoinnin näkökulmasta. Tällaisista näkökulmista tarkasteltuna kiusaamista selitetään usein esimerkiksi yksilön ominaisuuksilla, kuten luonteenpiirteillä, tai kahden yksilön välisillä voimavaltasuhteiden eroavaisuuksilla. (Esim. Salmivalli, 2010; Roberts, 2006.) Tällaiseen teoreettiseen viitekehykseen asettuu myös tämän tutkielman kappale 2.1. Huuki, Lehto ja Louhimo (2016, s. 6) toteavat lasten vertaiskulttuurien toimivan kuitenkin eräänlaisina vallan näyttämöinä, joissa valta koskettaa jokaista lasta. He esittävät kiusaamistutkimuksen jättävän usein huomioimatta näiden vertaiskulttuureiden vallan “väärinkäyttämiset” merkittävänä osana lasten terveyttä ja hyvinvointia. Pyrimme tässä luvussa valottamaan sitä, miksi perinteiset yksilökeskeiset tavat määritellä kiusaamista ovat riittämättömiä nykyaikamme moninaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Lisäksi perustelemme, miksi nämä yksilökeskeiset näkökulmat ohjaavat myös interventioitamme keskittymään pelkästään oppilaiden persoonallisuuden piirteisiin ja käyttäytymiseen.

Vaikka koulukiusaamista onkin tutkittu lukuisista erilaisista teoreettisista näkökulmista, julkinen keskustelu aiheesta painottuu enimmäkseen psykologisiin määrittelytapoihin, joissa kiusaaminen käsitetään yksilöllisenä, patologisena käyttäytymisenä (Herne, 2016, s. 256; Søndergaard & Hansen, 2018, s. 22; Schott, 2014, s. 37). Mahdolliseksi syyksi tälle Søndergaard ja Hansen (2018, s.10) esittävät sen, että yhteiskunnalla on taipumus tukea tällaisia yksilöllisiä selityksiä ja näkökulmia. Jo vuosikymmenten ajan kiusaamistutkimus ja kiusaamisen käsitteen määrittely on noudattanut “Olweuslaista” perinnettä, jonka takana seisoo psykologi Dan Olweus. Olweus määritteli kiusaamista yksilölliseen aggressioon pohjaten, ja tähän viittaavat käsitykset ovat olleet vallalla kiusaamistutkimuksen kentällä jo pitkään (Schott, 2014, s. 27). Canty, Stubbe, Steers ja Collings (2016, s. 50) esittävät, että vaikka kiusaamistutkimuksen näkökulmat ovat viime vuosina laajentuneet, ovat yksilökeskeiset valtavoimasuhteisiin (Olweus ym.) keskittyvät kiusaamisen määritelmät pysyneet vääjäämättömästi mukana tieteellisessä keskustelussa ja käsitteenmäärittelyssä vielä tähän päivään saakka. Herne (2016, s. 256) määrittelee, että Olweuksen varhaisissa tutkimuksissa on keskitytty tunnistamaan kiusaaville tai kiusaamisen uhriksi joutuneille henkilöille tyypillisiä persoonallisuuden piirteitä. Dilemma on, että kiusaaminen on paljon laajempi joukko erilaisia ilmiöitä, kuin kapeasti määritelty erittäin

aggressiivisiin poikiin kohdistuva ongelma, kuten Olweuksen tutkimukset ovat asian nähneet (Canty, Stubbe, Steers & Collings, 2016, s. 55).

Myös Herne (2016, s. 256) painottaa, että jo vuosikymmenien ajan valtava määrä tutkimuksia on pohjannut näiden käyttäytymismuotojen ja lasten psykologisten eroavaisuuksien välisille yhteyksille. Kirjallisuudessa ja tutkimuksissa on Mitchellin ja Borgin (2013, s. 148) mukaan käytetty jatkuvasti termejä *kiusaaja* ja *uhri*, luoden eräänlaista kahtiajakoa. Termien käyttö tutkimuksessa ja laajemmin julkisesti, viittaa heidän mukaansa jälleen yksilökeskeiseen, psykologiseen malliin, joka leimaa lapsia tehokkaasti joko kiusaajaksi tai uhreiksi. Psykologiset näkökulmat ymmärtävät heidän mukaansa kiusaamistilanteisiin liittyvät voima-valta –suhteet yksilöllisinä tapoina käyttäytyä ja toimia. Tämä vahvistaa edelleen kiusaaja-uhri -kahtiajakoa, mieltäen ihmiset yksilöllisinä vastuunkantajina ja vahvistaen käsitystä siitä, että kiusaamiseen voidaan puuttua pyrkimällä muuttamaan yksilöä ja tämän käytöstä (Mitchell & Borg, 2013, s. 148). Hein (2017, s. 1129) painottaa kuitenkin, että määritelmät kiusaajasta ja uhrista eivät ole merkityksellisiä itsessään, ennen kuin ne sijoittuvat johonkin systeemiin tai instituutioon, jossa niille syntyy merkityksiä ja tarkoituksia.

Herne (2016, s. 260) toteaa tutkijoiden kritisoivan kiusaamisen perinteisiä psykologisia lähestymistapoja, sillä ne jättävät huomioimatta kiusaamisen monimutkaiset sosiaaliset ja kulttuurisen ulottuvuudet. Myös Mitchell ja Borg (2013, s. 152) sekä Schott (2014, s. 30) tuovat esiin näkökulman siitä, että mikäli kiusaaminen ymmärretään yksilöllisenä interventioita vaativana poikkeavuutena, ei kiusaamista voida hahmottaa ihmisten välisissä suhteissa olevina rakenteina. Tällaiset käsitykset eivät myöskään heidän mukaansa edistä kiusaamisen kompleksisten rakenteiden ymmärtämistä. Walton (2011, s. 131–132) puolestaan kritisoi kiusaamistutkimuksessa hallitsevan diskurssin käsittävän kiusaamisen epäsosiaalisena käyttäytymisenä, jossa oppilas käyttää valtaansa ja voimaansa toiseen oppilaaseen, esimerkiksi fyysiseen kokoon perustuen. Tällainen toiminta pyritään hänen mukaansa kouluissa kyllä kitkemään, mutta Walton esittää tällaisen ajattelutavan myös ongelmalliseksi. Hänen mukaansa useat kiusaamisen vastaiset ohjelmat sisältävät nimittäin käsityksen siitä, että kiusaaminen on ainoastaan käyttäytymistä, eikä mitään muuta.

Søndergaard ja Hansen (2018, s. 6) toteavat perinteisen tavan määritellä kiusaamista ohjaavan aikuisten katseen pois luokan dynamiikasta, pois lasten monimutkaisista ja vaihtelevista sosiaalisista liikkeistä toistensa kanssa ja toisiaan vastaan. Sen sijaan he esittävät aikuisten katseen

suuntautuvan yksittäisiin lapsiin ja heidän oletettuihin persoonallisuuden piirteisiinsä. Jos aikuiset keskittyvät kiusaamisessa yksittäisiin persoonallisuuksiin ja käyttävät rangaistuksia ja sanktioita kiusaamistilanteisiin vastaamisessa, voivat he pahimmillaan aiheuttaa reaktioita, jotka ovat haitallisia heidän pyrkimyksilleen vähentää kiusaamista. (Søndergaard & Hansen, 2018 s. 19). Koulut saattavat siis todennäköisemmin puuttua kiusaamiseen yksilöllisen patologisoinnin kautta, sillä usein yhden oppilaan käytökseen puuttuminen on helpompaa kuin muuttaa koko koulun toimintatapoja (Duncan, 2013, s. 260; Coleyshaw 2010, s. 379).

Muiden tutkimusten mukaisesti myös Herne (2016, s. 256) linjaa yksilökeskeisten ratkaisumallien pohjautuvan yksinkertaistetuille käsityksille valtavoimasuhteista. Tällaisissa käsityksissä ei hänen mukaansa huomioida, miten voimavaltasuhteet näyttäytyvät institutionaalisissa tai yhteiskunnallisissa konteksteissa. Yksilöllisellä tasolla kiusaamiseen reagoivat interventio-ohjelmat ovat Ryanin ja Morganin (2011, s. 24) mielestä siinä suhteessa jopa vaarallisia, että ne korostavat yksilötasolla tehtäviä ratkaisuja ja toimenpiteitä kiusaamiseen puuttumisen suhteen. Tämä puolestaan saattaa heidän mukaansa johtaa syyttävään kulttuuriin, jossa sekä kiusaajan että kiusatuksi joutuneen toiminta nähdään kummankin yksilön henkilökohtaisina vajavaisuuksina ja puutteina, ja näiden puutteiden korjaaminen nähdään myös olevan yksilöiden vastuulla.

Herne (2016, s. 263) summaa vielä, että kun kiusaaminen käsitetään enemmänkin yksilöllisenä, psykologisilla tekijöillä selittyvänä tapahtumana, siirtyvät nämä käsitykset helposti myös kehittämiimme interventioihin ja tapoihimme puuttua kiusaamiseen esimerkiksi erilaisten kiusaamisvastaisten ohjelmien muodossa. Hän lisää, että näin ollen myös erilaiset ohjelmat ja interventiot toimivat yksilöllisten tekijöiden, kuten käyttäytymisen ja psykologisten tekijöiden tarkastelemisen pohjalta. Tällaisten lähestymistapojen kyky puuttua monimutkaiseen ja monikerroksiseen sosiaaliseen ja kulttuuriseen ilmiöön on kuitenkin rajallinen (Herne, 2016, s. 263; Schott, 2014, s. 22) eikä siten onnistuta tekemään tarvittavia muutoksia institutionaalisella tai kulttuurisella tasolla (Herne, 2016, s. 263). Herneen (2016, s. 264) mukaan kiusaamiskäsitteen näkökulmien laajentaminen on merkityksellistä siksi, että on tarpeen laajentaa niitä malleja, jotka vaikuttavat tapamme ajatella ja toimia kiusaamiseen reagoimisen suhteen.

Herne (2016, s. 256) on jaotellut kiusaamistutkimusten sisältämiä käsitteenmäärittelyn pääsuuntauksia neljään kategoriaan, joita ovat hänen mukaansa (1.) psykologiset määritelmät, joissa kiusaaminen ymmärretään yksilöllisen patologisoinnin kautta, (2.) sosioekologiset kiusaamisen määritelmät, joissa kiusaaminen nähdään systemaattisena ongelmana, (3.) tulkinnalliset määritelmät, joissa kiusaaminen mielletään sosiaalisesti ja vuorovaikutteiseksi prosessiksi

ja (4.) poststrukturalistiset kiusaamisen määritelmät, joissa kiusaaminen käsitetään voima-valta-suhteiden tuotteena ja subjektiivisten tulkintojen prosesseina sosiaalisissa ja kulttuurisissa rakenteissa. Herne (2016, s. 256) tiivistääkin, että vaikka varhaisimmat koulukiusaamistutkimukset ovatkin lähtöisin psykologisista näkökulmista, vuosikymmenten saatossa nämä kaikki neljä teoreettista perspektiiviä ovat olleet läsnä tutkimuskirjallisuudessa. Horton (2016, s. 204) on kuitenkin osoittanut tutkijoiden päässeen enenevässä määrin irti sellaisista ajattelutavoista, joiden mukaan kiusaamistapahtumia ja niihin liittyviä yksilöitä tarkastellaan mieltämällä kiusaaminen pelkästään alistamiseksi tai kontrolloimiseksi.

2.1 Kiusaaminen perinteisesti määriteltynä

Tässä kappaleessa määrittelemme kiusaamisen käsitteen sellaisena, kuin se on perinteisesti totuttu määrittelemään. Koemme merkitykselliseksi avata myös yksilökeskeisiin näkökulmiin pohjaavan tavan määritellä kiusaamista, sillä nämä pitkään kiusaamistutkimuksessa vallalla olleet käsitykset muodostavat lähtökohdan tutkimuksellemme. Canty ja kollegat (2016, s. 55) osoittavatkin, että kiusaamisen käsite on syytä altistaa kriittiselle uudelleenarvioinnille etenkin sen suhteen, että aikaisempia olemassa olevia teorioita verrattaisiin nykyhetken kokemuksiin.

Kiusaaminen määritellään samaan henkilöön toistuvasti kohdistuvaksi tarkoituksenmukaiseksi ja vihamieliseksi toiminnaksi (Salmivalli, 2010, s. 12–13; Roberts, 2006, s. 13; Hamarus, 2012, s. 22). Roberts (2006, s. 14) esittää kiusaamisen olevan yhdistelmä sekä sanallista että fyysistä aggressiota ja tahallista ärsyttämistä. Hän lisää myös tällaisen käyttäytymisen tapahtuvan kiusaajan ja kiusaamisen kohteen välillä siten, että kiusaaja nähdään toimijana ja uhri toiminnan kohteena. Kiusatun ja kiusaajan välille muodostuu eräänlainen voimasuhteiden epätasapaino, jossa kiusattu on kiusaajansa nähden puolustuskyvytön tai jollain tavalla tätä heikompi (Lämsä, 2009, s. 60; Salmivalli, 1998, s. 30–31; Hamarus, 2012, s. 22–23; Kumpulainen, 2016, s. 101). Tähän puolustuskyvyttömyyteen voi vaikuttaa esimerkiksi kiusatun fyysinen heikkous tai nuorempi ikä (Lämsä, 2009, s. 60; Salmivalli, 1998, s. 30–31; Hamarus, 2012, s. 22–23).

Kiusaaminen voi ilmetä epäsuorana tai suorana kiusaamisena (Hamarus, 2012, s. 38). Holmberg-Kalenius (2008, s. 23) ja Lämsä (2009, s. 60) määrittelevät epäsuoran eli hiljaisen kiusaamisen olevan usein sanatonta ja vaikeasti havaittavaa. Heidän mukaansa se voi ilmetä pelkästään kehonkielen, katseiden ja ilmeiden avulla, kuten tietävinä katseina, selän kääntämisenä kiusatulle tai pelkkänä vaikenemisena. Hamarus (2012, s. 38) tarkentaa käsitteen määrittelyä vielä seuraavalla tavalla: epäsuora kiusaaminen voi olla myös pahan puhumista toisesta selän

takana, kuten epäsuoraa vihjailua ja juorujen levittämistä. Suora kiusaaminen puolestaan voi hänen mukaansa ilmetä fyysisenä kiusaamisena eli esimerkiksi kiusatun tönimisenä, potkimisena tai hänen tavaroidensa tuhoamisena. Hän lisää, että suora kiusaaminen voi olla myös henkistä kiusaamista kuten yksilöön kohdistuvaa nimittelyä, haukkumista tai kiristämistä.

Salmivalli (2010, s. 13) toteaa, että epätasaiset voimasuhteet ovat keskeinen tekijä myös koulukiusaamisen käsitettä määriteltäessä. Hän nimeää koulukiusaamisen olevan aggressiivista käytöstä, jossa on kaksi osapuolta: alistettu ja alistaja. Näiden ominaisuuksien lisäksi Rigby, Smith ja Pepler (2004, s. 1) painottavat myös oppilaan persoonallisuuden, perhetaustan, luonteenpiirteiden sekä ystävyys- ja vertaissuhteiden piirteiden vaikutusta siihen, millaiset oppilaat joutuvat kiusatuksi, kiusaajiksi tai kiusaaja-kiusatuiksi. Pörhölä (2011, s. 46) esittääkin koulukiusaamisen olevan vakava vertaissuhdeongelma. Koulukiusaamisen kontekstissa alistajan roolissa voi yhden lapsen sijaan olla myös esimerkiksi kokonainen luokka (Salmivalli, 2010, s. 13).

Näiden osapuolien lisäksi koulukiusaamisen kontekstissa on erotettavissa erilaisia rooleja (Salmivalli, Kaukiainen, Voeten & Sinisammal 2004, s. 252). Salmivalli kollegoineen (2004, s. 252) nostaa esiin kiusatun ja kiusaajan roolien lisäksi kiusaajan avustajien, kiusaajan yllyttäjien, ulkopuolisten ja puolustajien roolit. Heidän mukaansa kiusattu joutuu systemaattisesti muiden hyökkäyksien kohteeksi, kiusaaja ottaa oma-aloitteisesti prosessissa johtajan paikan ja kiusaajan avustajat liittyvät yleensä innokkaasti mukaan kiusaamiseen, sillä edellytyksellä, että joku muu on aloittanut sen heitä ennen. Kiusaajan yllyttäjät yllyttävät kiusaajaa jatkamaan esimerkiksi positiivisen palautteen, yleisönä toimisen ja nauramisen kautta ja ulkopuoliset vetäytyvät Salmivallin ja kollegoiden mukaan tilanteesta täysin, asettumatta kenenkään puolelle. Viimeisen roolin eli puolustajan roolin Salmivalli ja kollegat (2004, s. 252) määrittelevät seuraavasti: heidän käytöksensä on selkeästi kiusaamisvastaista, ja he joko lohduttavat kiusattua tai pyrkivät aktiivisesti saamaan kiusaamisen loppumaan. Salmivallin (2010, s. 13–14) mukaan koulukiusaamista ei siis välttämättä ole kahden oppilaan väliset kiistat ja tappelut, vaikka ne olisivat toistuviakin. Hän selventää oleellista olevan voimasuhteiden epätasaisuus: jos toistuvasti tappelevat oppilaat ovat voimasuhteiltaan suhteellisen tasavertaisia, tapauksia ei voida määrittellä koulukiusaamiseksi.

2.2 Miten kiusaamisen käsitteenmäärittelyä tulisi laajentaa?

Kiusaamisen käsitettä on mahdotonta määrittellä globaalisti niin, että se ymmärrettäisiin kaikissa asiayhteyksissä validilla ja yhdenvertaisella tavalla – eikä sellaisen määritelmän löytäminen olisi tarkoituksenmukaistakaan (Schott, 2014, s. 24). Schott (2014, s. 24) painottaakin, että merkityksellisintä olisi pyrkiä ymmärtämään erilaisia lähestymistapoja kiusaamiseen, ja sitä kautta laajentaa omia käsityksiämme siitä. Temkon (2019, s.1) mukaan koulukiusaaminen on laajalti ymmärretty yksilöllistävänä ilmiönä, eikä ajattelutavassa useinkaan huomioida sitä todellisuudessa hallitsevaa ja ylläpitävää sosiostruktuurista ympäristöä. Hänen mukaansa tarkastelemalla sen sijaan kiusaamista erilaisten sosiaalisten rakenteiden näkökulmasta, voitaisiin kiusaaminen nähdä aggressiona, jota voidaan normalisoida ja vahvistaa sosiaalisten instituutioiden ja vuorovaikutuksen avulla. Horton (2016, s. 210) toteaaakin, että ymmärtääkseen kiusaamisen kontekstuaalisuutta, täytyy kiusaamista tarkastella makronäkökulman sijaan laajemmasta näkökulmasta, joka tarkastelee myös kiusaamisen sosiaalista, institutionaalista ja yhteiskunnallista näkökulmaa.

Canty kollegoineen (2016, s. 50) osoittaa, että perinteiseen kiusaamisen määritelmään olisi tarpeen lisätä sukupuolen, kulttuurin ja internetin mahdollistamat aspektit, ja näin kiusaamisen käsitteen määritelmästä käyty keskustelu rikastuisi entisestään. Kiusaaminen ja vallan väärinkäyttö syntyvät maailmassa, jossa erityiset historialliset, yhteiskunnalliset, aineelliset, biologiset, psykologiset, teknologiset, rakenteelliset ja taloudelliset voimat edistävät ilmiön muodostumista sen eri muodoissa (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 11; Huuki ym, 2016, s. 8).

Kiusaaminen voidaan siis käsittää dynaamisena, alati muuttavana käsitteenä, eikä käsite ole yhtä vakaa tai yksinkertainen, mitä sen perinteiset määritelmät antavat ehkä olettaa (Canty, Stubbe, Steers & Collings, 2016, s. 54). Canty ja kumppanit (2016, s. 54) painottavatkin, että muutokset kiusaamisen käsitteellisessä kehityksessä luovat tärkeitä kritiikkejä kiusaamisen hallitsemiin näkökulmiin ja lähestymistapoihin. Myös Horton (2016, s. 210) pyrkii laajentamaan kiusaamiskäsitteen määritelmää osoittamalla, että sen sijaan, että valtavoimasuhteet ymmärrettäisiin fyysisten voimien eroavaisuuksina, valtavoimasuhteet tulisi nähdä epävakaina, siirtyvinä ja sitä myöten avoimina kyseenalaistettaviksi.

Søndergaard ja Hansen (2018, s. 23) nostavat esiin sosiaaliset prosessit kiusaamisessa. Heidän mukaansa kiusaaminen ja äärimmäinen syrjäytyminen tulisi ymmärtää ilmiönä, joka syntyy usein sotkuisten ja monimutkaisten sosiaalisten prosessien kautta. Nämä ilmiöt ovat sosiaali-

sesti tuotettuja, mutta ne koetaan yksilöllisesti, tuskallisina ja nöyryyttävinä, ja ovat aina konkreettisia kokemuksia mukana oleville yksilöille (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 23). Sosiaalisia aspekteja korostavat myös Swearer ja Espelage (2004, s. 3) todetessaan kiusaamisen olevan pikemminkin tulosta yksilön ja ympäristön välisestä monimutkaisesta vuorovaikutuksesta, ja tähän monimutkaiseen vuorovaikutukseen sisältyvät heidän mukaansa niin perheet, vertaisryhmät, koulut, erilaiset yhteisöt kuin kulttuurisetkin vaikutteet.

Canty, Stubbe, Steers ja Collings (2016, s. 55) todentavat lasten välisen negatiivisen aggression, joka aiheuttaa vahinkoa, olevan oikeutetusti niin tutkijoiden, vanhempien, kasvattajien kuin lapsienkin huoli. Dan Olweus on ollut ensimmäinen kiusaamista tutkinut tutkija, joka on yhdistänyt selkeästi lasten kiusaamisen siihen, miten vanhemmat ovat asennoituneet omaan tehtäväänsä vanhempina ja kasvattajina (Hein, 2017, s. 1127), ja tämä Olweuksen tapa määrittellä vanhemmuutta kiusaamiskontekstissa on suhteellisen negatiivinen ja syyllistävä (Schott, 2014, s. 30). Herne (2016, s. 263) onkin todennut, että vanhempien näkökulmiin iskostuneet käsitykset kiusaamisen vastuusta ja riskeistä ovat seurausta vallitsevasta tavasta määrittellä kiusaaminen. Hänen mukaansa näissä vallitsevissa määrittelytavoissa kiusaaminen käsitetään yksilöllisenä epäsovivana käytöksenä, ja tämän epäsovivan käytöksen ja kehityksen katsotaan usein taas johtuvan vanhempien epäonnistuneesta kasvatustyöstä. Herne lisää vielä, että koska kiusaavien ja kiusatuksi joutuneiden lasten henkilökohtaisia piirteitä on selitetty kehityspsykologisista näkökulmista käsin, on vanhemmat ja vanhemmuus usein asetettu ratkaisevaan asemaan lapsen terveen psykologisen kehityksen suhteen. Hänen (2016, s. 264) mukaansa vanhempien asema kiusaamisen ehkäisyssä ja puuttumisen suhteen tulisi mieltää laajempaan ja monimuotoisempaan, sillä tämä mahdollistaisi antoisamman dialogin vanhempien ja koulujen välille. Herneen esittääkin, että tällaisella dialogilla pystyttäisiin pureutumaan paremmin kiusaamiseen ja sen ehkäisemiseen.

Kiusaamisdiskurssi on järjestäytynyt kiusaajan ja uhrin binaarien ympärille, ja tämä ylläpitää jäykkää sukupuolinormeja sekä tukee heteronormatiivisia valtasuhteita (Ringrose & Renold, 2009, s. 590). Viimeaikaiset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, ettei kiusaajan ja uhrin rooleja pitäisi enää määrittää toisistaan erillisiksi, sillä niiden väliset positiot saattavat vaihdella hyvinkin nopealla ja määrittelemättömällä tavalla (Schott, 2014, s. 28). Lisäksi kiusaamisdiskurssi vaikuttaa merkittävästi esimerkiksi mediaan, ja sitä kautta rakennetaan binaareja, jotka patologisoivat kiusaajan usein niin sukupuolisesti, rodullisesti kuin yhteiskunnallisten luokkienkin mukaan (Ringrose & Renold, 2009, s. 590). Tällaisen mahdollisen kahtiajaon tunnistamisen lisäksi kiusaamisen ymmärtämiseen vaaditaan aina suhteellisuudentajua: Kiusaaminen

on aina suhteellista ja tilannekohtaista - toisin sanoen kyseessä ei ole yksilöllinen ongelma, vaan sosiaalisiin ja kulttuurisiin ulottuvuuksiin ylettyvä haaste (Danby & Osvaldsson, 2011, s. 255).

3 Valta, hierarkiat ja poissulkeminen kiusaamista mahdollistavina rakenteina

Jo lapset pystyvät arvottamaan asioita hierarkkisesti ja muodostamaan näiden arvojärjestelmien perusteella päätelmiä siitä, mitkä asiat ovat arvostettuja tai tavoittelemisen arvoisia, ja mitkä taas eivät (Huuki, Lehto & Louhimo, 2016, s. 10; Cillessen, 2009, s. 82). Huukin ja kumppaneiden (2016, s. 10) mukaan tällaisia arvotettavia asioita voivat olla muun muassa ihon väri, sukupuoli, jokin tietty harrastus tai kouluaine. Tällaiset ajatusmallit toimivat polttoaineena suosista ja vallasta kamppailulle, ja edelleen myös muita vahingoittavalle toiminnalle (Huuki, Lehto, Louhimo, 2016, s. 10). Kun tällaisia suosiojärjestelmiä muodostuu, on jonkun lapsen osana aina jäädä systeemin alhaisimpaan asemaan, ja usein nämä lapset ovat jollain tavalla taipuvaisia erityiselle haavoittuvaisuudelle (Huuki, Lehto, Louhimo, 2016, s. 11). Schott (2014, s. 42) tarkentaa kiusaamisen rakentuvan eräänlaisen vastakkainasettelun kautta: hän kuvaa, että ne lapset, jotka ovat onnistuneet saavuttamaan sosiaalisessa systeemissään paikan sisäpiirissä, määrittävät itsensä niiden lasten kautta, jotka ovat poissuljettuja. Siihen, sijoittuuko yksilö sosiaalisessa systeemissä sisäpiiriin vai joutuuko hän poissuljetuksi, vaikuttaa hänen mukaansa voimakkaasti kaikki ne asiat, joita lapset alati arvottavat hierarkkisesti.

Tasavertaisen kaverillisen toiminnan ja vahingoittamiseen pyrkivän toiminnan ero on toisinaan vaikeasti havaittavissa (Huuki, Lehto, Louhimo, 2016, s. 14; Demol, Leflot, Verschueren & Colpin, 2020, s. 2312) ja joskus hienovarainen vahingoittaminen sisältyy kaverisuhteeseen, eikä vahingoittaminen ole aina tahallista: se voi linkittyä lasten välisiin valtakamppailuihin tai verhoutua hauskanpitoon (Huuki, Lehto, Louhimo, 2016, s. 14). Myös Schott (2014, s. 29) tuo esiin tahallisuuden ja sen yhdistämisen kiusaamiseen: hänen mukaansa on kovin haastavaa määrittää, milloin kiusaaminen tai epäoikeudenmukainen kohtelu on tahallista, ja sitä, kenellä on valta määrittää jonkun tapahtuman tahallisuus tai tahattomuus motiiveineen. Huuki kollegoineen (2016, s. 14–15) määrittelevät tällaisina vahingoittamisen keinoina toimivan esimerkiksi sosiaaliset pelit, huiputtaminen, toisen vapauksien rajoittaminen, toisen suostuttelemisen tekemään jotain sellaista, mitä tämä ei lähtökohtaisesti haluaisi tehdä tai huumoriin verhottu pahantahtoisuus. Søndergaard (2017, s. 48) huomauttaa huumorin ja pilkkaamisen olevan yksi keino, joilla oppilaat pystyvät vaikuttavat keskinäisiin hierarkioihinsa ja asemiinsa luokassa. Hän lisää pilkkaamisen ja pilkan kohteeksi joutumisen olevankin pelätty asia lasten keskuudessa.

Jos kiusaamista kuvattaisiin jäävuorena, nämä edellä mainitut asiat olisivat Huukin ja kollegoiden (s. 15) mukaan jäävuoren huipun alapuolelle asettuvia, piiloisia rakenteita, joiden havaitseminen ei ole niin yksiselitteistä kuin vahingoittamisen suorien muotojen havaitseminen. Myös Schott (2014, s. 27) huomauttaa, ettei kaikkea kiusaamista voida määrittää fyysisen tai näkyvän toiminnan kautta: hänen mukaansa kiusaamiseen liittyy myös esimerkiksi loukkaava elehdintä ja poissulkeminen. Näitä näkymättömiä kiusaamisen muotoja, joissa ei tapahdu näkyvää fyysistä kiusaamista, ei myöskään käsitellä lainkaan kiusaamisen ehkäisyn politiikassa, sillä kiusaamisen vähentämiseen tähtäävät toimet keskittyvät usein ainoastaan näkyviin kiusaamistapauksiin (Borgwald & Theixos, 2013).

Poissulkeminen on yksi hierarkioista ja arvojärjestyksistä johtuva vaarallinen ilmiö, jossa suosiojärjestelmissä ylempänä sijaitsevat lapset uhkaavat alempana järjestelmässä sijaitsevia lapsia poissulkemisella ja ulkopuolelle jättämisellä (Huuki, Lehto & Louhimo, 2016, s. 4, 12). Poissulkeminen näyttää myös olevan vääjäämätön osa lasten vertaissuhteita (Nergaard, 2020, s. 226), ja sen on osoitettu sisältyvän lasten sosiaaliin prosesseihin jo esikouluikästä lähtien (Hwang & Markson, 2020, s. 166). Hwang ja Markson (2020, s. 167) määrittävät poissulkemisen olevan perusteetonta ja epäoikeudenmukaista silloin, kun sen syynä on esimerkiksi sukupuoli tai etninen tausta. On myös huomioitava, että jokaisen ryhmän sosiaaliin suhteisiin sisältyy määritelmät ja käsitykset siitä, ketkä sisältyvät ryhmään, ja ketkä puolestaan ovat poisuljettuja (Schott, 2014, s. 29).

Schott (2014, s. 41) puhuu myös ryhmään kuulumisesta ja sen ulkopuolelle jättämisen systeemeistä. Hänen mukaansa mukaan ottamisen ja poissulkemisen rakenteet ovat vääjäämätön osa ryhmien toimintaa, ja usein yksilön sijoittuminen joko ryhmän sisälle tai sen ulkopuolelle saattaa myös vaihdella ajoittain. Schott painottaa kuitenkin, että silloin kun yksilön sijainti ryhmän tai yhteisön ulkopuolelle muuttuu pysyväksi, hänet ikään kuin "toiseutetaan", ja hän menettää samalla mahdollisuutensa kuulua ryhmään. Kun tällaista tapahtuu systemaattisesti ja jatkuvasti, se voi tuntua jopa henkiseltä kidutukselta (Schott, 2014, s. 41). Demol, Leflot, Verschueren ja Colpin (2020, s. 2323) huomauttavat, että kiinnittämällä huomiota poissulkemisen rakenteiden kitkemiseen, pystyttäisiin suoraan vähentämään kiusaamista ja toisen yksilön vahingoittamista. Poissulkeminen näyttää myös lisäävän lasten riskiä myöhemmän elämän negatiivisille vertaissuhdekokemuksille (Stenseng, Belsky, Skalicka & Wichstrøm, 2015, s. 212). Vertaisten poissulkeminen koetaan usein stressaavana, emotionaalisesti kivuliaana prosessina, joka vaikuttaa lapsen sosiaaliseen itsetuntoon ja aiheuttaa esimerkiksi ahdistuneisuutta ja surua (Nergaard, 2020, s. 239).

Søndergaardin (2012, s. 368) mukaan kiusaaminen, häirintä ja konfliktit voidaan nähdä strategioina ylläpitää ja toistaa sosiaalisia järjestyksiä ottamalla joitain yksilöitä mukaan, ja samalla vahvistaa ryhmän vaatimuksia ja normeja. Hänen mukaansa lapset neuvottelevat ehdoista liittyen sosiaaliseen osallistumiseen ja ryhmän vaatimukseen. Tällainen prosessi voikin toimia hänen mukaansa yhtenä syrjäytymisen mahdollistajana. Myös hylkäämisellä voidaan Søndergaardin mukaan nähdä olevan erityinen luonteensa lasten välisissä suhteissa. Hän esittääkin, että hylkääminen voidaan kokea prosessina, joka sisältää useita erilaisia kiusanteon keinoja. Yksilö voidaan tällöin kiusanteon keinoin järjestää hänelle “sopivaan” paikkaan yhteisössä (Søndergaard, 2012, s. 368.)

Søndergaard (2012, s. 360) nostaakin esiin yksinjäämisen pelon käsitteen. Hän toteaa yksinjäämisen pelon olevan vahvasti yhteydessä ryhmään kuulumiseen ja yksinjäämisen pelko voidaankin nähdä ilmenevän aina, kun ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Hän esittää, että aina kun yksilöiden ajatellaan tulevan osaksi ryhmää, nousee uhka sille, että jäsenen asema ryhmässä kyseenalaistetaan. Tällöin yksilö voi kokea epävarmuutta ryhmään kuulumisesta ja pelätä syrjäytymistä. Schott (2014, s. 41–42) tuo esiin näkökulman vallasta kiusaamisen kontekstissa: hän huomauttaa, että sen sijaan että keskittyisimme tunnistamaan, kenellä yksilöllä on kulloinkin valtaa, olisi merkityksellisempää pyrkiä tunnistamaan niitä rakenteita ja yksilöitä, jotka ovat alttiita ja haavoittuvaisessa asemassa joutua voimattomiksi ja vaille mahdollisuutta käyttää valtaansa. Schottin mukaan jokaisella ryhmän jäsenellä on paine pysyä mieluisassa sijainnissa omaan sosiaaliseen systeemiinsä nähden, ja näistä asemista taisteleminen voi ajaa lapsia kohti kiusaamisen dynamiikkoja.

Lapset määrittelevät kiusaamiseksi hyvin moninaisen kirjon asioita ja tekoja, ja nämä määritelmät eivät aina kohtaa niiden tapojen kanssa, joilla tutkijat ovat tottuneet perinteisesti määrittelemään kiusaamista (Canty, Stubbe, Steers & Collings, 2016, s. 48). Tämä määritelmien ristiriita vaikeuttaa osaltaan sitä, etteivät tutkimukset aina pysty täysin kohtaamaan lasten kokemusmaailmaa siitä, miten he kiusaamisen kokevat (Canty, Stubbe, Steers & Collings, 2016, s. 48). Søndergaard & Hansen (2018, s. 11) toteavat, että tutkittaessa kiusaamista aikuisen näkökulman sijaan lapsen näkökulmasta tutkijat saavat mahdollisuuden nähdä, mitkä aiomukset ja motiivit vaikuttavat aktiivisesti kiusaamistilanteissa. Lisäksi voidaan nähdä, kuinka tämä kaikki syntyy kattavammassa ja monimutkaisemmassa vuorovaikutuksessa sosiaalisten, diskursiivisten ja aineellisten voimien välillä (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 11).

Horton (2016, s. 210) esittääkin, että tutkijat keskittyvät liian tarkasti kiusaamisessa mukana oleviin lapsiin yksilöllisesti. Hänen mukaansa on mahdollista pysyä tarpeeksi lähellä kiusaamisessa mukana olevia yksilöitä, tarkastellen kuitenkin samalla laajemmin heidän koko ryhmänsä vuorovaikutusta ja toimintaa. Hän huomauttaakin, että tutkijat saattavat nähdä lapset kontekstista irrotettuina hirviöinä, jotka harjoittavat satunnaisia negatiivisia toimintoja. Meidän tulisi kuitenkin nähdä lapset “hirviöiden” sijaan tavallisina yksilöinä, jotka yrittävät suunnistaa valtavoimasuhteiden kentällä, sosiaalisessa, institutionaalisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa, johon heillä on itsellään vain olematon kontrolli (Horton, 2016, s. 212). Canty ja kollegat (2016, s. 55) lisäävät vielä, että lasten tietoisuuden huomiotta jättäminen aiheuttaa riskin heidän ongelmiansa väärinymmärtämiselle, ja harhauttaa kiusaamisen interventioita väärään suuntaan.

Tällaiseen viitekehykseen asettuu myös oman tutkimuksemme tapa käsitellä oppilaiden välisiä sosiaalisia rakenteita ja vallan prosesseja. Pyrimme kiinnittämään koulun liikuntatunneilla tapahtuvia ilmiöitä laajempaan tapaan ymmärtää kiusaamista, johon sisältyvät muun muassa hierarkiat, vallan prosessit ja poissulkeminen. Tavoitteenamme onkin tuoda liikuntatuntien tapahtumat laajemman ja kriittisemmän tarkastelun alaisiksi sen sijaan, että niitä analysoidisiin pelkästään yksilökeskeisistä lähtökohdista käsin. Seuraavassa luvussa tarkastelemme liikuntatunteja oppimisympäristönä sekä sitä, millaiset rakenteet voivat tuottaa liikuntatunneilla turvallisuuden- ja turvattomuuden tunteita. Nämä turvallisuutta ja turvattomuutta edistävät tekijät vaikuttavat osaltaan siihen, millaisia mahdollisuuksia hierarkioilla, vallan prosesseilla ja poissulkemisella on toteutua ja tapahtua liikuntatunneilla.

4 Koulun liikuntatunnit

Vaikka koululiikunnan käsitteen alle mielletään tavanomaisesti koulutetun opettajan ohjaamaa ja suunnittelemaa, lähinnä oppituntien aikana tapahtuvaa liikuntaa (Sääkslahti, 2012, s. 5), saatetaan se joissain asiayhteyksissä mieltää käsittämään laajemminkin kaikkea koulukontekstissa tapahtuvaa liikunnallista toimintaa. Tällaisiksi toiminnoiksi saatetaan mieltää esimerkiksi välitunnit, liikuntatapahtumat ja koulumatkat (Laakso, Nupponen & Telama, 2007, s. 50). Koska keskitymme tutkimuksessamme pääasiallisesti koulun liikuntatunneilla tapahtuviin toimintoihin, emmekä niinkään muuhun koulun kontekstissa tapahtuvaan liikuntaan, olemme päättäneet selkeyden nimissä puhua koululiikunnan sijaan koulun liikuntatunneista.

Käsitlemme tässä luvussa koulun liikuntatunteihin tiiviisti liittyvät käsitteet ja teoreettiset viitekehukset. Esittelemme, millaiset tekijät vaikuttavat liikuntatuntien turvattoman ilmapiirin syntymiseen. Turvattomuuden yhteydessä tarkastelemme aikaisempien tutkimusten kautta lyhyesti myös sitä, miten kiusaamista, väkivaltaa ja häirintää on näyttäytynyt liikunnan parissa yleisellä tasolla. Lisäksi avaamme myös sosiaaliseen turvallisuuteen liittyviä näkökulmia liikuntatuntien kontekstissa.

Jaakkola, Liukkonen ja Sääkslahti (2017, s. 14) esittävät liikuntapedagogiikan kahdeksi päätaivoitteeksi kasvattamisen liikuntaan sekä kasvattamisen liikunnan avulla, ja myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014, s. 273) tuovat esille nämä kaksi lähtökohtaa. Kasvattaminen liikuntaan voidaan Jaakkolan ja kollegoiden (2017, s. 15) mukaan nähdä liikunnan harrastamisen sekä omaa hyvinvointia edistävien tietojen ja taitojen opettamisena. Kasvattamisen liikunnan avulla he taas määrittelevät olevan liikunnan käyttämistä apuna lapsen persoonallisuuden terveen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Lapsille voidaan liikuntatilanteiden avulla opettaa heidän myös tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, s. 15; Gano-Overway, 2013, s. 104).

Sääkslahti ja Lauritsalo (2017, s. 505) toteavat liikuntakasvatuksen tavoitteena olevan myös oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, s. 273) mukaan liikunnan tehtävänä on taas tukea kokonaisvaltaisesti oppilaiden fyysistä, sosiaalista sekä psyykkistä toimintakykyä ja näiden lisäksi tukea oppilaan myönteistä suhtautumista omaan kehoonsa. Sääkslahti ja Lauritsalo (2017, s. 511) sekä Lyyra, Heikinaro-Johansson ja Palomäki (2019, s. 93) kokevat kuitenkin

yhden alakoulun liikuntakasvatuksen tärkeistä tavoitteista olevan myös oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen harjoittaminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 273) todetaan, että liikuntatunneilla on vahvasti esillä oppilaiden kehollisuus, fyysinen aktiivisuus sekä yhdessä tekeminen. Yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa sekä yhteisöllisyyttä pyritään opetussuunnitelman mukaan tukemaan muun muassa liikunnan avulla. Lisäksi liikunnalla pyritään edistämään sen mukaan myös kulttuurista moninaisuutta. Liikuntakasvatus on Hillsin (2007, s. 317–318) mukaan dynaaminen sosiaalinen tila, jossa oppilaat kokevat ja tulkitsevat fyysisyyttä vertaissuhteiden ja kehollisuuden kontekstissa. Hän huomauttaakin liikuntatuntien edustavan poikkeavaa aluetta kouluissa, sillä liikuntatunnit keskittyvät erityisellä tavalla kehoon, fyysisiin taitoihin ja ne luovat oppilaille ainutlaatuisia mahdollisuuksia vertaisten kanssa käytävään sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Gano-Overway (2013, s. 104) puolestaan havainnollistaa liikuntatunnin paikaksi, joka auttaa nuoria kehittämään fyysisesti aktiivisia elämäntapoja, jotka osaltaan parantavat yleistä terveyttä ja hyvinvointia.

4.1. Turvattomuutta tuottavat rakenteet liikuntatunneilla

Koulukiusaaminen tapahtuu usein ruokatunneilla, käytävillä ja välitunneilla eli sellaisina aikoina ja sellaisissa paikoissa, joissa opettaja ei ole läsnä (Lämsä, 2009, s. 62; Hamarus, 2012, s. 10; Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola, 2013, s. 34). Jos kiusaaminen tapahtuu oppitunneilla, on todennäköisempää, että se tapahtuu taito- ja taideaineiden parissa kuin teoreettisten aineiden oppitunneilla (Lämsä, 2009, s. 63). Liikuntatunneilla liikuntasali ja koulun piha nähdään usein kiusaamisalttiina paikkana, mutta vielä niitäkin useammin kiusaamista tapahtuu todellisuudessa pukuhuoneissa (Jachyra, 2016, s. 133). O'Connor ja Graber (2014, s. 404) toteavat edelleen yhdeksi syyksi sille miksi kiusaamista tapahtuu usein pukuhuoneissa olevan se, että oppilaat kokevat opettajan olevan harvoin paikalla todistamassa kiusaamistapahtumia, mikä taas tekee kiusaamisesta helpompaa.

On pystytty myös osoittamaan, että juuri liikunta on koulun kontekstissa sellainen oppiaine, jonka parissa kiusaaminen on todennäköisempää kuin muilla oppitunneilla (Jiménez-Barbero ym, 2020, s. 95). Myös O'Connor ja Graber (2014, s. 398) toteavat liikuntatuntien toimivan usein tilanteena, jossa julkinen nöyryytys nousee joillekin oppilaille todelliseksi uhaksi. Liikuntatunneilla erityisiä huomioitavia asioita ovat esimerkiksi oppilaiden motoriset taidot, fyy-

sinen ulkonäkö, vammaisuus ja sukupuolien eroavaisuudet, ja nämä tekijät altistavat myös kiusaamiselle ja epäoikeudenmukaiselle käytökselle (Jiménez-Barbero ym, 2020, s. 93). Liikuntatuntien sisältämät aktiviteetit luovatkin Fullerin, Gulbransonin ja Herman-Ukasickin (2013, s. 4) mukaan hedelmällisen pohjan kiusaamisen esiintymiselle. Lisäksi liikuntatunneilla esiintyy usein tehtäviin kuuluvaa fyysistä kontaktia, minkä vuoksi opettajan on erityisen vaikeaa tunnistaa, mikä fyysinen kontakti on todella kiusaamista (Fuller, Gulbranson & Herman-Ukasick, 2013, s. 4)

Jančiauskas (2012, s. 23) tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan todeta, että vaikka oppilaat kokevat liikuntatunnit innostavina paikkoina, heidän halukkuuteensa osallistua liikuntatunneille saattaa kuitenkin vaikuttaa negatiivisesti muiden oppilaiden aggressiivinen ja epäoikeudenmukainen käytös. Kiusaamisen ja negatiivisen käytöksen poissulkemiseksi nuorten oppilaiden keskuudessa tulee hänen mukaansa liikuntatunneista luoda oppilaille turvallisia ja toimivia oppimisympäristöjä. Tällaisessa oppimisympäristössä oppilaiden väliset suhteet sekä opettajan suhde oppilaisiin on hänen mukaansa tarkoin vaalittu asia. Lisäksi hän huomauttaa, että oppilaiden käytöstä vertaisiinsa tulisi pyrkiä ohjaamaan inhimilliseksi ja ihmisarvoja kunnioittavaksi. Oppilaat voivat opetella oikeanlaista toimintaa ja käytöstä vertaisiaan kohtaan esimerkiksi osana leikkisiä pelejä (Jančiauskas, 2012, s. 23).

O'Connor ja Graber (2014, s. 403) havaitsivat, että kun oppilaita pyydettiin kuvaamaan, mikälainen oppilastyyppejä joutuu useimmiten kiusatuksi tai häirityksi liikuntatunneilla, useimmat paljastivat havaittujen erojen johtuvan oppilaan fyysisestä koosta, yleisestä ulkonäöstä ja hygieniasta, itsensä ilmaisemisesta, seksuaalisuudesta, vammasta tai fyysisestä kyvykkyydestä. Sekä opettajat että oppilaat mainitsivatkin heidän mukaansa fyysisen kyvykkyyden olevan yksi syy, joka usein saa aikaan häirintää liikuntatunneilla. Myös Berg ja Kokkonen (2016, s. 404) toteavat liikunnan ja urheilun kontekstissa tapahtuvan syrjinnän perustuvan usein sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan, etnisyyteen, ikään ja seksuaalisuuteen. Mooney ja Gerdin (2018, s. 761) ovat tutkimuksessaan tuoneet esiin, että yhä on olemassa sellaisia poissulkemisen rakenteita ja kulttuureita, jotka antavat joillekin pojille sekä maskuliinisuudelle tiettyjä etuoikeuksia muiden kustannuksella.

Fuller kollegoineen (2013, s. 4) nostaa esiin, että opettajat eivät ole aina tarpeeksi sensitiivisiä oppilaiden välisen sosiaalisen aseman ja vertaisten aiheuttaman paineen esiintymisen suhteen, jolloin he voivat jopa huomaamattaan auttaa oppilaita käyttämään valtaansa muihin nähden.

Tätä voi heidän mukaansa tapahtua esimerkiksi joukkueiden jakamisessa, tai esimerkiksi joidenkin pelien fyysisen luonteen johdosta. O'Connor ja Graber (2014, s. 407) toteavat aikuisten, niin vanhempien kuin opettajienkin, edistävän joissain määrin vertaishäirinnän kulttuuria oman toimintansa tai toimimattomuutensa avulla. He mainitsevat, että liikunnanopettajien erilaiset valinnat oppituntien aikana voivat toisinaan toimia tarkoituksettomasti kiusaamista edistävänä toimintoina. O'Connorin ja Graberin mukaan on myös tärkeää huomioida, että liikuntakasvatijat keskustelevat usein vertaishäirinnän vaaroista, mutta he eivät usein tunnusta tosiasiaa siitä, että heidän itse luokkaansa luoma kulttuuri voi edistää luokassa tapahtuvaa aggressiota.

Liikuntatuntien rakennetta tutkiessa on tärkeää ymmärtää, että liikuntakasvatus on yksi haavoittavaisimmista oppiaineista, sillä oppilaiden on vaihdettava vaatteita, hikoiltava ja oltava fyysisessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ikäistensä oppilaiden kanssa koko ajan (O'Connor & Graber, 2014, s. 407). Yhteiskunnassamme ja kulttuurissamme vallalla olevat ihanteet ja käsitykset tuovat omat vaikutuksensa myös liikuntatuntien konteksteihin. Harjusen (2016, s. 157, 173–175) mukaan hoikkaa vartaloa pidetään länsimaisessa kulttuurissa voimakkaana ihanteena, ja sitä vahvistetaan niin terveydenhuollon kuin erilaisten julkisten keskusteluiden ja medioidenkin myötä. Tämän takia erityisesti naisen ylipainoiseksi mielletty vartalo on hänen mukaansa jatkuvan tarkkailun alaisena, ja tämän tarkkailun kohteeksi joutuminen on äärimmäisen kipeä tilanne esimerkiksi liikuntaa harrastettaessa, sillä silloin oma vartalo on erityisen voimakkaasti esillä. Harjunen huomauttaa myös, että ylipainoisilta henkilöiltä vaaditaan kohtuutonta pelonsietokykyä ja henkistä päättäväisyyttä esimerkiksi silloin, kun liikkuminen tapahtuu vähäisissä ja oman ruumiin paljastavissa vaatteissa, kuten vaikkapa vesiuheilussa. Kulttuurimme luomat odotukset siitä, miltä liikkuvan kehon tulisi näyttää, ovat hänen mukaansa äärimmäisen vahingollista, sillä se leimaa kaikki muut paitsi hoikat ja atleetit vartalot automaattisesti sairiksi ja liikkumattomiksi, ja lisäksi vahvistaa heihin kohdistuvaa moraalista väheksyntää.

Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että urheilun ja liikunnan konteksteissa naiset joutuvat miehiä todennäköisemmin häirinnän kohteeksi (Kokkonen, 2019, s. 53). Sukupuolten välistä epätasa-arvoa painottaa myös Peltola (2016, s. 41) todetessaan, että liikuntaharrastusten parissa ohjaajan aiheuttamat väkivaltakokemukset olivat selkeästi yleisempiä poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Opettajilla on usein tahaton taipumus opettaa myös liikuntatunneilla eri lailla tyttöjä ja poikia: opettajalla saattaa olla alitajuntainen taipumus valita poikia demonstroimaan jotakin taitoa tyttöjä todennäköisemmin, tarjota pojille tarkempaa palautetta ja huomioida poikia enemmän kuin tyttöjä (AAUW, 1994; Wright, 1995, viitattu lähteessä Shimon, 2005, s.

8). Bergin (2016, s. 88–89) mukaan sukupuolten perinteiset rajat näkyvät yhä selkeästi esimerkiksi liikuntaharrastusten parissa, ja niitä pyritään jopa tietoisesti vahvistamaan siten, että feministisiä piirteitä ja tyttöyttä pidetään automaattisesti heikkoutena tai sellaisena maskuliinisuuden ominaisuutena, jota ei liikunnan kontekstissa pidetä edullisena. Kokkonen (2018, s. 101) on tutkinut seksuaalivähemmistöjen kokemaa häirintää joukkuelajien ja liikuntaryhmien parissa ja osoittanut, että homoseksuaaleja oli tässä kontekstissa väheksytty ja loukattu seksuaalissävyyteisesti useammin, kuin muiden seksuaalisten suuntautumisten edustajia. Peltola (2016, s. 41) linjaa myös maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten altistuvan todennäköisemmin ohjaajan aiheuttamalle väkivallalle liikunnan kontekstissa.

Liukkonen ja Jaakkola (2017, s. 295) esittävät opettajan arvioinnin toiminnan onnistumisessa ja epäonnistumisessa vaikuttavan liikuntatuntien viihtyvyyteen. He toteavat oppilaiden viihtyvyyden heikkenevän liikuntatunneilla, jos opettaja arvostelee ja moittii oppilaiden persoonallisuutta. Jančiauskas (2012, s. 19) huomauttaakin tärkeäksi asiaksi liikuntatunnilla sen, että jokainen oppilas tuntee olonsa luokassa turvallisiksi ja kokee muiden välittävän hänestä. Opettajan tuki ja positiivinen palaute vaikuttikin positiivisesti tyttöjen asennoitumiseen liikuntatunneilla (Casey, Eime, Payne & Harvey, 2009, s. 881) Jančiauskas (2012, s. 19) lisää, että jos oppilasta kohdellaan negatiivisesti opettajan ja muiden oppilaiden toimesta, voi hänelle todennäköisemmin kehittyä ahdistusta sekä epäonnistumisen pelkäämistä liikuntatunnilla. O'Connor ja Graber (2014, s. 405) nostavat esiin vertaissuhteiden sekä opettajan aseman lisäksi myös vanhempien roolin osana oppilaiden epäoikeudenmukaista kohtelua toisiaan kohtaan. He ovat myös todenneet oppilaiden saavan vanhemmiltaan ristiriitaisia odotuksia käyttäytymiseensä liittyen: vaikka oppilaat tiedostivat huoltajiensa odottavan heiltä ystävällistä ja asianmukaista käytöstä, tiesivät he kuitenkin huoltajiensa hyväksyvän myös itsensä puolustamisen kiusaamistilanteissa, vaikka se johtaisi fyysiseen konfliktiin. Tämä ristiriita saattaa heidän mukaansa olla hyvinkin haastavaa prosessoida, ja selittää osaltaan myös sitä, miksi liikuntatunneilla saattaa esiintyä kiusaamista.

Opettajan liikuntatunneilla antamien ohjeistusten laatuun ja tasa-arvoisuuteen vaikuttaa myös se, mitä sanamuotoja opettaja käyttää ohjeistusta antaessaan ja mitä opettaja tekee ohjeistuksen aikana (Shimon, 2005, s. 8). Shimon (2005, s. 8) toteaa myös erilaisten demonstraatiotilanteiden, joissa opetellaan esimerkiksi jotakin uutta liikunnan taitoa tai pelin sääntöjä, sensitiivisyyden olevan merkityksellistä. Hänen mukaansa opettajan tulisi olla äärimmäisen tietoinen siitä, etteivät kaikki oppilaat opi samankaltaisen demonstraation kautta, ja että jokaisen oppilaan ymmärryksen varmistaminen esimerkiksi erilaisten demonstraatioiden ja opetustyylien kautta olisi

tärkeää. Hän huomauttaa, että demonstroinnin sensitiivisyydessä tulisi ottaa huomioon muun muassa sukupuolen vaikutus, mahdolliset soveltavat ja eriyttävät välineet ja tarvikkeet. Hänen mukaansa tulisi myös huomioida mahdollinen tarve tehtävänannon muokkaamiselle, osallistuvien henkilöiden lukumäärän lisääminen tai vähentäminen sekä yleisesti tarpeeksi tarkan, henkilökohtaisen ohjeistuksen ja palautteen antaminen. Emme useinkaan huomaa, kuinka eri sukupuolten väliset suhteet vaikuttavat opetustilanteissa, ja kuinka tiedostamatta käyttämämme epätasa-arvoistavat opetusmenetelmät vaikuttavat liikuntatuntien oppimisympäristöihin (Shimon, 2005, s. 6).

4.2. Turvallisuutta tuottavat rakenteet liikuntatunneilla

Tässä kappaleessa tuomme esiin, millaiset rakenteet tuottavat liikuntatunneilla turvallisuuden tunnetta. Sosiaalisella turvallisuudella tarkoitetaan yksilön tunnetta siitä, että hänestä välitetään ja että hän kokee rauhoittavaa, lämmintä yhteen- ja joukkoon kuulumisen tunnetta (Gilbert ym., 2009, s. 136). Kelly, Zuroff, Leybman & Gilbert (2012, s. 818) liittävät sosiaaliseen turvallisuuteen myös kokemuksen hyväksytyksi tulemisesta. Kokkonen (2017, s. 199) toteaa liikunnanopettajan tunne- ja ihmissuhdetaitojen olevan merkittävässä roolissa liikuntatuntien viihtyvyydessä sekä siinä, millaisia kokemuksia koulun liikuntatunnit oppilaille luovat. Ruokonen, Kokkonen ja Kokkonen (2014, s. 49) esittävätkin liikuntatuntien turvallisuuden parantuvan, kun opettaja tukee oppilaiden sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 275) tuodaan esiin kannustavan ja hyväksyvän ilmapiirin ensisijaisen tärkeä merkitys liikunnanopetuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Sen mukaan opettajan tulee ottaa opetuksessaan huomioon oppilaiden yksilöllisyys, turvallinen työskentelyilmapiiri sekä organisoinnin selkeys. Jokaiselle oppilaalle tulee tarjota onnistumisen kokemuksia ja heidän sosiaalista yhteenkuuluvuuttaan tulee tukea sopivilla tehtävillä sekä kannustavalla palautteella (Opetushallitus, 2014, s. 275).

Sääkslähti ja Lauritsalo (2017, s. 511) tuovat myös esiin, että liikunnanopettajan tulisi luoda tunneille mahdollisimman paljon sellaisia tilanteita, joissa oppilaat kokevat onnistumisen tunteita. He mainitsevat myös liikuntatuntien kilpailullisuuden nousevan esiin pelien ja leikkien kautta, joissa oppilaat kokevat häviöitä ja voittoja. Nämä tilanteet herättävät alakouluikäisissä lapsissa paljon voimakkaita tunteita, mutta opettavat oppilaille häviämisen sietämistä, omien tunteiden ilmaisemista sekä muiden huomioonottamista (Sääkslähti & Lauritsalo, 2017, s. 511).

Opettajan kannattaa nähdä vaivaa etenkin oppilaiden keskinäisten suhteiden toimivuuteen, ja tässä hänen tulee kannustaa oppilaita avoimeen ilmaisuun ilman, että oppilaan tarvitsee pelätä toisten oppilaiden halveksivan tämän tunteita. (Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen, 2014, 53.)

Lyyra, Heikinaro-Johansson ja Palomäki (2018, s. 93) esittävät liikuntatuntien tarjoavan ainutlaatuisen tilaisuuden harjoitella sosioemotionaalisia taitoja, kuten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Opettajan tehtävänä on heidän mukaansa edistää liikuntaryhmässä turvallista ja hyväksyttävää ilmapiiriä, jossa sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja voidaan harjoitella. Hyvällä opetuksen suunnittelulla voidaan Lyyran ja kollegoiden mukaan välttää esimerkiksi se, että kiusalliset ryhmäjako-tilanteet jäisivät päällimmäiseksi muistoksi koululiikunnasta. Liukkonen ja Jaakkola (2017, s. 295) nostavat oppilaiden ryhmittelyyn parhaaksi tavaksi heterogeenisen ryhmienjaon suosimisen, jossa ei huomioida oppilaiden kokoa, sukupuolta tai taitoja, sillä esimerkiksi ryhmiiin jakaminen oppilaiden taitotason mukaan synnyttää helposti oppilaiden välille sosiaalista vertailua. Heidän mukaansa tällaisen ryhmittelyn avulla voidaan välttyä ryhmässä tapahtuvalta sosiaaliselta vertailulta ja tukea samanaikaisesti oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämä taitotasojen mukaan ryhmiiin jakaminen johtaa heidän mukaansa siihen, että oppilaat havaitsevat, ketkä oppilaista kuuluvat parhaiksi ja ketkä ovat huonoimpia liikunnallisilta taidoiltaan.

Kapteenivalintatilanne voidaan nähdä haavoittavana tilanteena ja eräänlaisena valtakuviona liikuntaryhmän sisällä (Berg, 2010, s. 122). Berg (2010, s. 127) toteaa oppilaan liikunnallisten taitojen, ystävyysuhteiden sekä hierarkioiden olevan yhteydessä liikuntatuntien pelaajavalinnoissa ja tätä myötä ne voivat usein vaikuttaa myös ulossulkemiseen tai mukaan ottamiseen liikuntatunneilla. Yhdessä tekeminen, yhteisöllisyyden tunne ja myönteisten liikuntakokemusten saaminen ovat tavoitteita, joita myös oppilaat arvostavat. (Lyyra, Heikinaro-Johansson, Palomäki, 2018, s. 93).

Liukkonen ja Jaakkola (2016, s. 290) toteavat liikuntatuntien tarjoavan oppilaille suotuisia liikuntakokemuksia todennäköisemmin, jos tunneilla korostetaan itsearviointia, yrittämistä sekä uuden oppimista sosiaalisen vertailun sijasta. He erottelevat toisistaan tehtäväsuuntautuneen sekä minäsuuntautuneen motivaatioilmaston ja vertailevat näiden vaikutusta liikuntatunneilla. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa he nostavat esille parhaansa yrittämisen, yrittämisen jatkamisen virheistä huolimatta sekä yhdessä tekemisen. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaat puolestaan kilpailevat suorituksissa toisiaan vastaan ja pyrkivät olemaan

parempia kuin muut, eivätkä he ole yhtä kiinnostuneita yhdessä tekemisestä (Liukkonen, Jaakola, 2017, s. 290–291). Ruokonen kollegoineen (2014, s.53) tuovat esiin, että erityisesti tyttöjen liikuntatunneilla minäsuuntautuneen motivaatioilmaston vähentäminen ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukeminen lisää oppituntien psykologista turvallisuutta. Ruokonen kollegoineen havaitsivatkin tyttöjen kokevan liikuntatunnit psykologisesti turvallisemmaksi sekä vähemmän minäsuuntautuneeksi kuin pojat.

Wallace, Buchan ja Sculthorpe (2020, s. 236) tutkivat tyttöjen aktiivisuutta ja viihtyvyyttä koripalloa pelatessa, kun vertailun kohteena olivat pelkkiä tyttöjä sisältävässä liikuntaryhmässä pelaaminen sekä sekaryhmässä pelaaminen. Wallacen ja kumppaneiden tutkimus osoitti, että tytöt olivat huomattavasti aktiivisempia sekä nauttivat koripallon pelaamisesta enemmän, kun he pelasivat sitä pelkästään tyttöjä sisältävässä ryhmässä. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että tyttöjen suhtautumiseen liikuntaa kohtaan vaikuttaa myös se, saavatko he olla liikuntatunneilla omien ystäviensä kanssa (Casey, Eime, Payne & Harvey, 2009, s. 881).

5 Tutkimuksen toteutus

Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena. Tässä luvussa esittelemme aineistonkeruuseen liittyvät valinnat, sekä kuvaamme aineistomme analyysin ja sen taustalla vaikuttaneet metodologiset lähtökohdat. Luvun päätteeksi pohdimme vielä tutkimuksemme eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä.

Lichtmanin (2013, s. 4) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskiöön nousee ihmisten tarkkailu ja kuunteleminen heidän luonnollisessa ympäristössään. Valitsimme tutkimukseemme laadullisen eli kvalitatiivisen menetelmäsuuntauksen, sillä päämääränämme on tarkastella nimenomaan oppilaiden kokemuksia heidän luonnollisessa ympäristössään liikuntatunneilla. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, s. 161) nostavat laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi todellisen elämän kuvaamisen niin, että tutkittavaa asiaa tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Pyrimmekin tutkimaan asiaa kokonaisvaltaisesti huomioimalla oppilaiden eriävät näkökulmat ja kokemusmaailmat sekä erilaiset liikuntatunneilla vaikuttavat rakenteet.

Laadullisessa tutkimuksessa tärkeänä pidetään ihmisten vuorovaikutuksen ymmärtämistä, kokemusta sekä erilaisia sosiaalisten ilmiöiden ymmärrystä (Lichtman, 2013, s. 4). Teoreettisen viitekehiksemme avulla olemme käsitteellistäneet oppilaiden välistä vuorovaikutusta, sosiaalisia ilmiöitä sekä kiusaamiseen liittyviä näkökulmia ja liittäneet nämä liikuntatuntien kontekstiin. Tämä on osaltaan kasvattanut tietoisuuttamme sosiaalisista ilmiöistä ja rakenteista lasten näkökulmasta katsottuna. Vaikka pyrimmekin olemaan objektiivisiä tutkimuksessamme, on tutkijan mahdotonta irtautua täysin arvolähtökohdistaan, sillä ne määrittelevät sitä, kuinka ymmärrämme tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161).

Olemme valinneet tutkimuksemme lähestymistavaksi feministisen näkökulman. Feminististä näkökulmaa kasvatustieteiden tutkimuskentällä pidetään arvostettuna ja tuotteliaana tutkimussuuntauksena, sillä se on saattanut tutkimusten piiriin uudenlaisia näkökulmia niin sukupuolesta, seksuaalisuudesta kuin kasvatukseen ja koulutukseen liittyvästä vallankäytöstäkin (Ylitapio-Mäntylä, Vattovaara, Jauhiainen & Lahelma, 2017, s. 143). Ylitapio-Mäntylän, Vattovaaran, Jauhaisen & Lahelman (2017, s. 145–146) mukaan kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta tutkimussuuntaus nostaa esiin myös erilaiset marginaalisuuteen ja osallisuuteen liittyvät kokemukset, ja pyrkii purkamaan vallan näkökulmasta sellaisia odotuksia ja oletuksia, jotka

kohdistuvat sukupuoleen tai muihin eroavaisuuksiin ja eriarvoisuuksiin. Heidän mukaansa feministinen tutkimus voidaan nähdä ennen kaikkea mahdollisuutena katsoa toisin ja saada aikaan tarvittavia muutoksia osallisuuteen ja marginaalisuuteen liittyen.

Feministisen tutkimusasetelman kautta voidaan saada monipuolista tietoa esimerkiksi valtasuhteista koulutuksen ja kasvatuksen konteksteissa, kun tutkimuksen kohteeksi asetetaan esimerkiksi oppilaiden kohtaamiseen, keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä opettajien toimintaan liittyvien tekijöiden aspektit sekä näiden tekijöiden yhteisvaikutus (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, s. 147–148). Ylitapio-Mäntylä kollegoineen korostaa feministisen tutkimusasetelman mahdollistavan ihmisten toiminnan analysoinnin siten, että se nähdään muuttuvana ja yhteiskunnallisten rakenteiden ja odotusten raamittamana ilmiönä, johon liittyvät myös erilaiset yksilöiden väliset suhteet. Heidän mukaansa tutkimussuuntauksen merkittävä kannanotto on ollut myös sen pyrkimys osoittaa eroja ja hierarkkisten valtasuhteiden olemassaolo erilaisissa kategorioissa. Lisäksi kasvatuksen ja koulutuksen kontekstiin kiinnittyvä feministinen tutkimus pyrkii tuomaan esiin sitä, miten oppilaita, opiskelijoita, lapsia tai opettajia sijoitellaan erilaisiin kategorioihin esimerkiksi iän, sukupuolen, etnisyyden, ulkonäön tai yhteiskunnallisen aseman perusteella (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, s. 150). Tällaiset tutkimukselliset lähtökohdat asettuvat mielestämme hyvin myös oman tutkimuksemme tarkoituksiin.

4.1 Aineiston keruu

Fisette (2013, s. 184) on todennut, että vain harvat tutkimukset ovat nostaneet esiin oppilaiden ja opiskelijoiden omaa ääntä ja kokemuksia liikunnan opetukseen liittyen, vaikka juuri näiden oppilaiden omien kokemusten kautta tutkijat ja opettajat voisivat parhaiten ymmärtää, millä tavoin oppilaat navigoivat aikuisten usein määrittelemissä voiman ja vallan struktuureissa. Näiden oppilaiden kokemusten etsiminen ja esiin tuominen auttaa kehittämään sellaisia liikunta-pedagogisia ohjelmia, jotka olisivat tarkoituksenmukaisia juuri oppilaille ja opiskelijoille itselleen (Fisette, 2013, s. 184). Juuri tämä lasten omien kokemusten mieltäminen arvokkaaksi resurssiksi, kuten Huuki, Lehto ja Louhimo (2016, s. 32) ovat myös määrittäneet, on ohjannut meitä keskittämään tutkimustamme juuri lasten omiin kokemuksiin. Halusimme käyttää aineistonaamme nimenomaan lasten omia kokemuksia ja kertomuksia. Siksi valitsimme haastatella tutkimustamme varten juuri tämän hetken koululaisia ja oppilaita: heitä, jotka ovat asiantuntijoita siinä, miten nykyajan oppilaat kokevat liikuntatunnit. Koemme, että haastattelemalla esi-

merkiksi opettajia, vanhempia tai jo aikuiseksi varttuneita entisiä oppilaita kouluaikojensa liikuntatunneista, olisimme sivuuttaneet tässä hetkessä kouluarjessa toimivien asiantuntijoiden ajankohtaiset käsitykset ja rakenteet, sekä evänneet oppilailta ja lapsilta mahdollisuuden saada oma äänensä kuuluviin aiheeseemme liittyen. Lasten kokemukset ja käsitykset kiusaamisesta ovatkin jääneet hyvin vähälle huomiolle kiusaamiskirjallisuudessa (Søndergaard & Hansen, 2018, s. 10).

Tutkimushaastatteluumme osallistui Pohjois-Pohjanmaan alueella sijaitsevan koulun 4. luokkalaisten tyttöjen liikuntaryhmä, jossa oli 26 oppilasta. Haastateltavan oppilasryhmän löytäminen osoittautui melko haastavaksi: haastetta ryhmän löytämiseen toi osaltaan varmasti vallitseva koronavirustilanne, sillä kouluihin ei mielellään otettu ylimääräisiä henkilöitä. Toteutimme haastattelun koronaviruksen vuoksi maskit kasvoillamme. Olemme jälkikäteen pohtineet, millaisia vaikutuksia maskien käyttämisellä sekä lyhytaikaisella, kertaluontoisella vierailullamme oli haastattelutilanteeseen ja aineiston keruuseen. Oppilailla ei ollut mahdollisuutta nähdä kasvojamme, eikä sitä myötä ilmeitämme tai eleitämme. Koemme, että tämä saattoi osaltaan vaikuttaa tilanteen luontevuuteen sekä jännitykseen.

Ryhmän liikunnanopettaja jakoi oppilaat pienempiin ryhmiin oman oppilaantuntemuksensa mukaisesti. Haastateltavia ryhmiä muodostui viisi ja jokaisessa ryhmässä oli 5–6 oppilasta. Haastattelu toteutettiin oppilaiden liikuntatuntien aikana, ja jokainen haastattelu kesti noin 10–15 minuuttia. Haimme toiseen huoneeseen yhden ryhmän kerrallaan liikuntatunnilta, ja muut oppilaat jäivät siksi aikaa normaalisti liikuntatunnille. Näemme liikuntatuntien aikana toteutuksessa haastattelussa eduksi sen, että oppilaat ovat kyseisellä hetkellä tutkimuksemmekin aiheen kannalta olennaisessa ympäristössä eli liikuntatunneilla. Tämä voi virittää oppilaan ajatusmaailmaa haastattelumme kannalta suotuisaan suuntaan. Toisaalta se voi myös aiheuttaa sen, että oppilaalla on haastatteluhetkellä päällimmäisenä mielessään enimmäkseen sen hetkiselä liikuntatunnilla tapahtuneet asiat. Kyky ajatella liikuntatunteja kokonaisuutena kaikkine aikaisempine liikuntatunteineen ja niihin liittyvine kokemuksineen saattaa olla haastavaa.

4.1.1 Teemahaastattelu

Toteutimme aineistomme keruun teemahaastattelun avulla. Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017, s. 321) määrittävät teemoittain etenevän haastattelun olevan hyvä pohja myös lasten haastattelemiselle. Teemahaastattelussa haastattelu kiinnitetään tiettyihin teemoihin, ja nämä teemat toimivat keskustelun pohjana (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47–48). Teemahaastattelulle

tyypillistä on, että haastattelu sisältää valmiit aihepiirit eli teema-alueet, mutta haastattelun kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 208; Hyvärinen, 2017, s. 21; Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen, 2017, s. 89). Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 48) tarkentavat, että yksittäisten kysymysten sijaan merkityksellisempää on se, että haastattelu etenee tietyn teeman mukaisesti. Teemahaastattelussa pyritään Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 88) mukaan löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimusongelman tai tutkimuksentehtävän mukaisesti. Sen avulla voidaan tutkia Hirsjärven ja Hurmeen (2011, s. 48) mukaan muun muassa yksilön kokemuksia, ajatuksia ja tunteita. Tietyllä tavalla teemahaastattelu mahdollistaa heidän mukaansa myös tutkittavien äänen kuulluksi saattamisen, ja huomioi haastateltavien tulkinnat ja merkityksen annot keskeisinä ilmiöinä. Lisäksi teemahaastattelu huomioi vuorovaikutuksen tarkoituksen näiden tulkintojen ja merkitysten synnyssä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 48).

Luokiteltaessa teemahaastattelua struktuurinsa mukaan, sijoittuu se enemmän strukturoimattoman kuin strukturoidun haastattelun kentälle (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 48). Teemahaastattelun voidaan tarkentaa olevan puolistrukturoitu haastattelu (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 48; Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen, 2017, s. 89), sillä haastattelun teemat ovat kuitenkin kaikille haastatteluun osallistuville samat (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 48). Hirsjärven ja Hurmeen (2011, s. 48) mukaan kysymyksillä ei tarvitse olla tarkkaa järjestystä tai muotoa, mutta toisaalta sitä ei voida pitää täysin vapaamuotoisenaakaan. Hyvärinen (2017, s. 22) määrittää teemahaastattelun suhteellisen strukturoiduksi tutkijan itse laatiman teemajäsennyksen vuoksi. Kun teemahaastattelua varten laaditaan haastattelurunkoa, ei ole tarkoituksenmukaista tehdä yksityiskohtaista listaa kysyttävistä kysymyksistä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 66)

Hirsjärven ja Hurmeen (2011, s. 66) mukaan haastattelurunkona voi toimia eräänlainen teema-aiheluettelo. Heidän mukaansa nämä aiheet ovat usein teoreettiseen viitekehykseen pohjaavia keskeisiä käsitteitä ja ilmiöitä, ja ne voivat näyttäytyä haastattelurungossa hyvinkin lyhyinä, yksittäisten sanojen ilmauksina, joiden pohjalta varsinaiset haastattelukysymykset sitten muotoutuvat sopiviksi, aina haastattelutilanteen mukaan. Näiden teema-aiheiden tarkoituksena on Hirsjärven ja Hurmeen mukaan toimia haastattelun kiintopisteinä, mutta toisaalta myös jättää tilaa niin haastattelijan kuin haastateltavankin tekemille tarkennuksille aiheisiin liittyen. Näin tutkijalla on mahdollisuus päästä havainnoimaan, miten jokin asia tai ilmiö konkretisoituu tutkittavan omassa elämässä ja kokemusmaailmassa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 66–67). Myös oma haastattelurunkomme muodostui yhtenäisen teeman ympärille. Valmistelimme valmiit ai-

healueet, mutta varsinaiset kysymykset muotoutuivat vasta haastattelutilanteessa. Teemahaastattelun vapaus mahdollisti haastattelutilanteessamme sen, että osallistujilla oli mahdollisuus johdattaa keskustelua heille luontaiseen suuntaan, minkä myötä esiin nousi uusia näkökulmia ja aihealueita.

Kaikki haastattelumme alkoivat niin sanotuilla herättelykysymyksillä, joiden avulla viritimme oppilaat aiheeseen. Nämä kysymykset liittyivät siihen, mitä oppilaat yleisesti ajattelevat liikuntatunneista ja millaisin mielin oppilaat liikuntatunneille menevät. Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017, s. 324) kuvaavatkin tällaisten herättelykysymysten toimivan tunnelman vapauttajana ja antavan tutkijalle viitteitä lapselle ominaisista kommunikoinnin tavoista. Ryhmästä riippuen keskustelu suuntautui vaihtelevassa järjestyksessä niihin teemoihin, jotka olimme ennalta määritelleet. Näitä teemoja olivat muun muassa liikuntatunneilla jännitystä tai epämukavaa oloa aiheuttavat asiat, ilmapiiri, kilpailullisuus, kehollisuus, vuorovaikutussuhteet, opettajan rooli, sukupuolen merkitys liikuntatunneilla, pukuhuone tapahtumapaikkana ja mahdollista kiusaamista aiheuttavat asiat liikuntatunneilla. Käytimme haastattelutilanteessa myös esimerkkitapauksia käsitellessämme herkkiä aihealueita kuten kiusaamista. Kysyimme oppilailta esimerkiksi, että mikäli liikuntatunneilla tapahtuisi kiusaamista tai epämiellyttävää kohtelua, millaista se olisi ja mistä se johtuisi. Koimme, että näiden esimerkkitapauksien kautta oppilaiden on helppompaa kertoa ryhmätilanteessa yleisiä ajatuksiaan asioista sen sijaan, että he joutuisivat jakamaan suoraan henkilökohtaisia kokemuksiaan. Näiden esimerkkitapausten avulla päädyimme kuitenkin myös käsittelemään todellisia tilanteita ja oppilaiden omakohtaisia kokemuksia.

4.1.2 Ryhmähaastattelu aineistonkeruun muotona

Toteutimme teemahaastattelumme ryhmähaastattelun muodossa. Ryhmähaastattelua voidaan pitää tavoitteiltaan suhteellisen vapaamuotoisena keskusteluna, joissa osallistujat tuottavat monipuolista tietoa ja tuottavat omia havaintojaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 61). Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 61) sekä Pietilä (2010, s. 212) toteavat ryhmähaastattelun olevan toimiva ratkaisu silloin, kun tutkijat haluavat tietoa ajankohtaisista kollektiivisista käsityksistä ja haastateltavien yhteisistä sosiaalisista ympäristöistä, eivätkä niinkään osallistujien yksilöllisistä ajatuksista. Pietilä (2010, s. 215) toteaa tämän edellyttävän sitä, että haastattelussa puhujan on otettava huomioon myös toisten haastatteluun osallistuvien yksilöiden mielipiteitä. Koska tutkimuksemme päämääränä on saavuttaa käsitys siitä, millai-

sina oppilaat yhteisöllisesti kokevat liikuntatuntien rakenteet niin ympäristöineen, tapahtumi-
neen kuin vuorovaikutussuhteineenkin, koimme ryhmähaastatteluiden vastaavan yksilöhaastat-
teluita huomattavasti paremmin juuri tähän tarpeeseen. Ryhmähaastattelusta mielenkiintoisen
lähestymistavan tutkimusaiheeseemme tekee mielestämme myös se, että haastattelussa yksilöt
eivät osoita kommenttejaan pelkästään haastattelijalle, vaan myös koko muulle ryhmälle (Pie-
tilä, 2010, s. 217). Pietilän (2010, s. 217) mukaan tämä antaa vertaisten keskuudessa mahdolli-
suuden jatkokysymyksille, yhtenevien ja eriävien mielipiteiden esittämiselle, johtaa keskuste-
lua haastateltaville luonnollisiin suuntiin sekä korostaa joitain näkemyksiä - tai vaihtoehtoisesti
vaieta joistakin näkökulmista. Tällaiset näkökulmat korostavat entisestään yhdessä muodostet-
tuja merkityksiä, ja vastaavat siten hienosti omaan tutkimusasetelmaamme.

Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 61) toteavat myös, että valitsemalla haastattelun toteutustavaksi
ryhmähaastattelun, pystytään kohtaamaan paremmin ujoja ja arkoja pieniä lapsia, joille asioi-
den kertominen yksilöhaastattelussa saattaisi olla jännittävää. Etenkin kun meitä tutkijoita on
tapauksessamme kaksi, ajattelimme sellaisen tilanteen, jossa kaksi entuudestaan tuntematonta
aikuista haastattelisivat yksittäistä lasta muodostuvan helposti ahdistavaksi. Lisäksi tämä saat-
taisi supistaa merkittävästi mahdollisuuksiamme tuoda ilmi tutkimuksen kannalta olennaisia
mielipiteitä. Ennen kaikkea tämä uhkaisi lapsen eettistä kohtaamista tämän terveyden ja hyvin-
voinnin näkökulmasta. Erityisesti ryhmähaastattelutilanteessa kahden tutkijan ja haastattelijan
läsnäolo on koettu hyödylliseksi, sillä tilanteen ohjaileminen on siten helpompaa (Hirsjärvi ja
Hurme, 2011, s. 63).

Hirsjärven ja Hurmeen (2011, s. 61) mukaan ryhmähaastattelussa haastattelijan on huolehdit-
tava siitä, että keskustelu pysyy valitussa teemassa, ja että kaikilla osallistujilla on mahdollisuus
saada äänensä kuuluviin. Tällainen osallistujien aktivoiminen on myös Pietilän (2010, s. 2016)
mukaan tärkeää keskustelunomaisuuden ja vaihtelevuuden säilyttämiseksi. Koska tutkimuk-
semme haastatteluun osallistui lapsia, korostui haastattelijoiden roolissa jossain määrin puheen-
vuorojen jakaminen ja mielipiteiden kyseleminen sellaisilta oppilailta, jotka tuntuivat jäävän
puheliaampien oppilaiden varjoon. Tutkijan muiksi tehtäväksi Pietilä (2010, s. 213) määrittää
keskustelun rakentamisen, ohjailemisen sekä haastatteluun osallistuvien rohkaisemisen. Ryh-
mähaastattelun suurimmaksi haasteeksi Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 63) esittävät sen, että haas-
tattelun äänitteen litterointivaiheessa voi olla hyvinkin haastavaa selvittää, kuka haastateltavista
on milloinkin äänessä. Tähän haasteeseen törmäsimme itsekkin jonkin verran, mutta useamman
kuuntelukerran sekä kahden analysoijan tulkintojen avulla pystyimme selvittämään suhteellisen
hyvin, kuka oppilas oli milloinkin äänessä. Aineistossamme ei myöskään käytetä nimiä tai

muuta tunnustetietoja, joten analyysin ja tulosten kannalta ei muutoinkaan ole merkityksellistä tuoda julki, kenen haastateltavan mielipiteestä kulloinkin on kyse.

4.2 Sisällönanalyysi

Analyysitapamme valintaan on ensisijaisesti vaikuttanut se, että olemme pyrkineet sovittamaan analyysitavan aineistoomme ja tutkimuskysymyksiimme mahdollisimman hyvin. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, s. 224) ovatkin todenneet analyysin tavan valitsemisessa keskeisintä olevan parhaiten ongelmaan tai tutkimustehtävään vastaavan analyysitavan valitseminen. Sisällönanalyysi mahdollistaa tutkittavan aiheen tarkastelemisen systemaattisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117), ja sen päämääränä on tiivistää ja luokitella aineistoa ja saattaa niitä samalla helpommin tulkittavaan muotoon (Salo, 2015, s. 169). Sisällönanalyysin avulla pyritään kuvaamaan esimerkiksi haastattelun sisältö sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 119). Lisäksi sen kuvataan soveltuvan niin suullisten, visuaalisten kuin kirjallistenkin aineistojen analysoinnin välineeksi (Salo, 2015, s. 169).

Sisällönanalyysi on saanut osakseen kritiikkiä keskeneräisyydestään: sitä on kuvattu menetelmäksi, jonka avulla tutkijan on kyllä mahdollista suorittaa tarkkaakin analyysiä, mutta se ei vielä tuota varsinaisia tuloksia tai päätelmiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117; Salo, 2015, s. 166). Näin onnistutaan pelkästään esittämään järjesteltyä aineistoa ja luokittelua, eikä tällainen ole vielä varsinaista tutkimustulosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117; Salo, 2015, s. 166; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 19). Salo (2015, s. 170) nostaa esiin myös sen, että luokittelu saattaa käännyä liiankin suoraviivaiseksi. Ruusuvooren ja kollegoiden (2010, s. 19) mukaan aineiston analyysissä merkittävää on tuoda aineistosta ilmi jotain sellaista, mikä ei ole sellaisenaan läsnä esimerkiksi haastatteluiden suorissa lainauksissa. Myös MacLure (2013, s. 662) yhtyy tähän näkökantaan todeten, että pelkällä kategorisoinnilla päädytään erilaisiin malleihin ja sääntöihin, jotka saattavat muuntaa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön jähmettyneeksi ja jopa sulkeutuneeksi.

Salo (2015, s. 176–178) toteaa, että vain harvoin vuorovaikutus, kieli ja inhimilliset todellisuudet muodostuvat selkeiksi kokonaisuuksiksi ja rakenteiksi. Hän liittää sisällönanalyysiin koodaamisen käsitteen, ja esittääkin, että sisällönanalyysissa tapahtuva koodaamiseksi miellettyä luokitteleminen pyrkii nimeämään uudelleen jotain sellaista, minkä kieli, erilaiset ideologiat ja symboliset järjestelmät ja kulttuuri ovat jo itseasiassa koodanneet luonnollisesti. Salon mukaan

juuri tämä taipumus koodaamiseen voi etäännyttää tutkijaa ja aineistoa toisistaan, ja tämä saattaa hänen mukaansa tarkoittaa uhrauksia aineiston ainutkertaisuuden, monimuotoisuuden ja yksityiskohtaisuuden suhteen. Juuri tämän koodaamisen ja aineistosta etäännyttymisen suhteen olemme pyrkineet olemaan tutkijoina äärimmäisen sensitiivisiä. Pyrkimyksenämme on ollut vaalia alusta alkaen oppilaiden alkuperäisiä ilmauksia, ja antaa niille niiden ansaitsemia mahdollisuuksia tulla nähdyksi ja kuulluksi. Vaikka sisällönanalyysissä tuotammekin erilaisia luokitteluita ja järjestelmiä, ajattelemme näiden tuotettujen systeemien muodostavan vain teemoitteluita ja “pääkäsitteitä”. Näiden avulla pystymme selkeämmin ja systemaattisemmin analysoimaan sitä, minkä koemme aineistossamme olevan arvokkainta: oppilaiden alkuperäiset kokemukset.

Kun aineistona käytetään haastattelua, siihen liittyy kertomusten lisäksi myös esimerkiksi selityksiä ja kuvauksia, ja näin ollen olisikin aiheellista, että tutkija soveltaisi useampia analyysin tapoja ja pidättäytyisi noudattamasta vain yhtä metodologiaa tai mallia (Hyvärinen, 2010, s. 90). Tästä syystä olemme päätyneet tutkimuksessamme analysoimaan aineistoamme useammasta näkökulmasta: noudatamme aluksi löyhästi aineistolähtöisen sisällönanalyysin peruseräitä, ja viemme sen jälkeen aineistoa ja analyysia kohti Jacksonin ja Mazzein (2013) esittelemää mallia, jossa aineistoa ajatellaan teorian kautta kytkemällä teoriaa aineistoon ja aineistoa teoriaan.

Hyvärinen (2010, s. 91) huomauttaa, että aineistolähtöisessä analyysissä vaaditaan aina taitoa hahmottaa eroavaisuuksia erilaisten kertomisen tapojen välillä. Näillä kertomisen tavoilla Hyvärinen tarkoittaa sitä, että haastattelutilanteessa tutkijalla on käytössään ainakin kolme ulottuvuutta: kertova teksti eli litteroitu haastattelu, kerronnan tilanne sisältäen vuorovaikutuksen, ja viimeisenä tarinan, jolla viitataan haastateltavien kokemuksiin ja ajatuksiin. Myös MacLure (2014, s. 171–172) tuo esiin analyysin tekoon vaikuttavan moniulotteisuuden. Hän nostaa esiin, kuinka esimerkiksi eleitä, naurua, hiljaisuutta, pelkoa ja vitsejä on haastavaa sovittaa valmiiksi muotoiltujen koodien alle. Salo (2015, s. 179) pitää merkityksellisenä sitä, että tämänkaltaiset asiat ymmärrettäisiin välttämättömänä osana ihmisen kielellisyyttä ja ruumiillisuutta. Hän huomauttaa kuitenkin, ettei tarkoituksena tulisi olla näiden rakenteiden sovittaminen erilaisiin koodeihin ja kategorioihin, eikä niille myöskään tulisi alkaa etsiä sen syvempiä merkityksiä. Tutkijan tulee kuitenkin hänen mukaansa ymmärtää myös nämä tekijät osana aineistoa ja analyysiprosessia.

Sisällönanalyysiin vääjäämättömästi linkittyvää koodaamista ei tulisi MacLuren (2014, s. 164) mielestä missään nimessä syrjäyttää analyysimenetelmien kentältä. Hänen mukaansa menetelmä voi yhä olla eettisesti kestävä, mikäli tutkijalla on kyky olla pitämättä aineistoa itsensä selvytenä ja olla tekemättä liian suoraviivaisia johtopäätöksiä siitä. Koska puhtaan aineistolähtöisen analyysin sanotaan olevan käytännössä mahdotonta (Ruusu vuori ym., 2010, s. 19), emme ole pyrkineetkään täysin siihen. Noudatamme aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita muun muassa painottamalla aineiston merkityksellisyyttä ja ainutlaatuisuutta analyysiprosessissa, sen sijaan että pohjaisimme analyysimme suoraan teoriaan pohjaavalle sisällönanalyysille. Avaamme analyysimme kulkua ja tapaamme toteuttaa niin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä kuin Jacksonin ja Mazzeninkin (2013) analyysin tapaa seuraavassa luvussa.

4.3 Analyysin kuvaus

Toteutimme aineistomme analyysin mukailien Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia sekä Jacksonin ja Mazzein (2013) teorian kanssa ajattelemisen mallia. Aloitimme prosessin kuuntelemalla kertaalleen haastattelujen äänitteet, ja sen jälkeen siirryimme litteroimaan niitä. Litteroinnissa pyrimme kirjoittamaan äänitteet auki sellaisenaan. Äänitteet sisälsivät paljon täytesanoja, sillä haastateltavana oli lapsia, mutta koimme aineiston säilyvän aidoimmillaan säilyttämällä myös nämä täytesanat. Litteroinnin jälkeen alleviivasimme aineistosta tutkimuskysymyksiemme kannalta olennaiset asiat. Tämän jälkeen jaottelimme alkuperäiset ilmaukset useampaan ryhmään teemojensa mukaisesti.

Jatkoimme analysointiamme luomalla alkuperäisistä ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia. Listasimme pelkistetyt ilmaukset erilliseen taulukkopohjaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 124) nostavat esiin, että yhdestä ilmauksesta voi löytää useampiakin pelkistettyjä ilmauksia. Myös omassa pelkistämisvaiheessamme yhdestä ilmauksesta nousi esiin useampia pelkistettyjä ilmauksia ja tämä mahdollisti kaikkien tarpeellisten näkökulmien säilyttämisen läpi analyysiprosessin. Kun olimme luoneet pelkistetyt ilmaukset, siirryimme klusteroimaan aineistoa. Klusterointivaiheessa ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset samankaltaisiin teemoihin ja muodostimme niiden pohjalta alaluokkia. Jatkoimme klusterointia edelleen muodostamalla alaluokista yläluokkia. Tässä vaiheessa yläluokiksemme muodostuivat seuraavat teemat: *Kilpailullisuus, poissulkeminen, epäoikeudenmukainen kohtelu, erilaisuus, kaverisuhteet, ryhmän toimivuus, opettajan rooli, hierarkiat ja sukupuoli*. Koko klusteroinnin ajan pidimme huolta siitä, että

alkuperäisten ilmauksien reitit kohti pääluokkia pysyivät jäljitettävissä. Yläluokista muodostimme edelleen pääluokat, joiksi muodostuivat *hierarkiat, sukupuoli, vallanprosessit liikuntatuntien sosiaalisissa ympäristöissä* sekä *liikuntatuntien erityispiirteet*. Käytämme näitä pääluokkia myös teoreettisina käsitteinämme, jotka toimivat tutkimuksemme tulososion teoreettisena pohjana.

“Teoreettiset käsitteet ovat ajattelun apuvälineitä” (Salo, 2015, s. 181). Nämä yllä mainitut neljä teoreettista lähtökohtaa, jotka olemme aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita noudattamalla muodostaneet, toimivat meille nimenomaan ajattelumme apuvälineinä. Ylitapio-Mäntylä ja kollegat (2017, s. 148) huomauttavatkin, etteivät teoria ja käsitteet ole koskaan neutraaleja, vaan ne sisältävät myös näkökulmia. Näiden näkökulmien avulla on Ylitapio-Mäntylän ja kollegoiden mukaan mahdollista tuottaa tietoa ja hahmottaa maailmaa uudelleen.

Kuten aikaisemmin olemme osoittaneet, sisällönanalyysi on saanut osakseen kritiikkiä keskeneräisyydestä, ja tämän keskeneräisyyden pyrimme välttämään. Tämä keskeneräisyyden vaikutelma on Jacksonin ja Mazzein (2013, s. 261) mahdollista ohittaa sekä kytkemällä aineisto teoriaan, että teoria aineistoon: he kutsuvat tätä aineiston ajattelemiseksi teorian kanssa. Jackson ja Mazzein (2013, s. 261) kuvaavat, että aineistoa voi lukea monien teoreettisten viitekehysten läpi, ikään kuin kytkien aineistoa teoriaan. Näin toimimalla he kuvaavat aineistosta saadun tiedon avautuvan ja lisääntyvän, sen sijaan että se sulkeutuisi tai yksinkertaistuisi. Näin pystytään välttämään myös se, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kokemuksia kuvattaisiin vain erilaisten teemoitteluiden tai mallien kautta (Jackson & Mazzei, 2013, s. 262). Kytettäessä analyysia ja teoriaa toisiinsa, tapahtuu heidän mukaansa konkreettisesti aktiivista uudelleenjärjestämistä ja yhteen sovittamista.

Kun olimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita mukaillen muodostaneet aineiston pohjalta merkittävimmät teoreettiset lähtökohdat ja käsitteet, aloimme kirjoittamaan tulososiota näiden pohjalta. Kirjoittaessamme auki tutkimuksemme tuloksia peilasimme niitä jatkuvasti omaan teoreettiseen viitekehykseemme. Teoreettisen viitekehysten lisäksi tarkastelimme aiheitamme aktiivisesti myös valitsemamme tutkimussuuntauksen, feministisen tutkimusasetelman kautta. Tällä tarkoitamme sitä, että tarkastelimme aineistoamme jatkuvasti myös tutkimussuuntauksemme vaatimalla herkkyydellä, keskustellaksemme aineistomme kanssa korostaen sen moninaisuutta ja tuoden tietoisesti esiin siitä sellaisia asioita, jotka saattaisivat jonkun muun tutkimusasetelman valossa jäädä varjoon. Tällaisiksi asioiksi koimme esimerkiksi sukupuoleen, voimasuhteisiin ja hierarkioihin liittyvät rakenteet.

Pyrimme myös kirjoittamaan aineistosta saatuja tuloksia auki sensitiivisesti: halusimme välttää sellaisten johtopäätösten tekemistä, joihin meillä ei tutkijoina ole oikeutta, ja antaa haastateltavien lausunnoille oikeuden tulla nähdyksi ja kuulluksi sellaisinaan kuin ne tulivat haastattelutilanteessa julki. Kuljetimme näitä lähtökohtia koko tulosten auki kirjoittamisen läpi. Tämän kautta teoreettiset käsitteemme muotoutuivat yhä uudelleen vastaamaan paremmin tutkimuksemme lähtökohtia. Samalla käsitteemme ja teemamme ryhmittäytyivät uudelleen läpi prosessin, useaan otteeseen. Vaikka olimme tehneet ryhmittelyä ja teemoittelua taulukoinnilla aineistolähtöiseen sisällysanalyysiin pohjaten, toimivat ne lopulta vain ajattelumme apuvälineenä tuloksien kirjoittamisen prosessissa.

Kuljettamalla teoreettista viitekehystämme mukana läpi prosessin, sekä peilaamalla aineistoa teoriaan että teoriaa aineistoon, koimme saavamme aineistostamme enemmän irti. Näimme perusteellisen perehtymisen omaan teoreettiseen viitekehykseemme olevan hyödyllistä sen suhteen, miten monipuolisesti pystyimme käsittelemään ja työstämään aineistoamme ja tuloksiamme. Tämä tarkoitti sitä, että pystyimme tuomaan tuloksiimme teoriasta uudenlaista näkökulmaa, samanaikaisesti kun aineiston pohjalta kykenimme muokkaamaan teoriaamme kattavamaksi. Konkreettisesti tämä näyttäytyi muun muassa siinä, kuinka aineistosta vahvasti esiin noussut sukupuolen merkitys liikuntatunneilla suuntasi meitä rikastuttamaan myös teoreettista viitekehystämme vastaamaan paremmin sukupuoleen liittyviin moninaisiin ulottuvuuksiin.

Koemme myös, että pelkkään aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin pohjaamalla useat asiat olisivat voineet jäädä meiltä huomaamatta tai ilman syvempää merkitystään. Tällainen lähestymistapa ja aineiston analysoiminen tuntui meille luontevimmalta ratkaisulta, ja sen kautta pystyimme lähestyä sekä aineistoa että teoriaamme meille toimivimmalla tavalla. Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, s. 162) ovatkin todenneet, voidaan laadullinen tutkimus nähdä eräänlaisena väripaletina: tutkija tekee tutkimuksensa omien ratkaisujensa pohjalta, sekoittamalla värit omalla uniikilla tavallaan. Koska Ylitapio-Mäntylä ja kollegat (2017, s. 157) ovat myös määritelleet feministisen tutkimussuuntauksen sopivan hienosti erilaisten tutkimusmenetelmien rohkeaan soveltamiseen, uskalsimme myös me yhdistellä erilaisia tapoja lähestyä tutkimustamme.

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Kun tutkimuksen kohteena ovat lasten tuottamat aineistot, tutkimuksen antoisuuden lisäksi esiin nousee myös erityisiä haasteita: tutkimusmenetelmät on syytä valita siten, että ne tukisivat

mahdollisimman hyvin lapsille ominaisia kommunikoinnin vahvuusalueita (MacDonald, 2013, s. 266). Salo (2015, s. 183) määrittää kielen olevan aina tietyllä tavalla välittyntä ja huomauttaa, ettei se ole aina kaikille osapuolille samoja merkityksiä. Salon mukaan kieli myös tuottaa todellisuuksia, ja näiden todellisuuksien tuottamiseen osallistuu myös tutkija itse. Näitä kieleen ja kommunikaatioon liittyviä seikkoja olemme pohtineet tarkoin esimerkiksi suunnitellamme haastattelutilannettamme ja tehdessämme aineiston analyysia.

Haastattelutilanteessa pyrimme antamaan oppilaille kaikki mahdollisuudet puhua valitsemistamme teemoista heille ominaisin tavoin, emmekä esimerkiksi syöttämällä liiaksi joitain käsitteitä osaksi keskustelua. Aineiston analyysissa erityistä herkkyyttä puolestaan vaati se, että oppilaiden kertomuksissa pystyttiin mahdollisimman hyvin säilyttämään asiat sellaisinaan kuin ne oppilaiden kertomina olivat ilmenneet. Kun tutkimuksen kohteena ovat lapset, vaatii koko tutkimusprosessi mielestämme tutkijoilta erityistä herkkyyttä sen suhteen, että meillä on niin tutkijan- kuin aikuisenkin roolin puolesta valta-asema lapsiin nähden, ja halusimme tähän positioon erityistä huomiota kiinnittämällä kunnioittaa oppilaiden asiantuntijuutta aiheeseemme liittyen. Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 128) sekä Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017, s. 325) nostavatkin esiin myös äärimmäisen tärkeän näkökulman siitä, kuinka aikuinen todella on aina lasta haastatellessaan valta-asemassa. Heidän mukaansa haastattelemisen on aikuiselle ominainen tapa olla vuorovaikutuksessa, mutta lapselle se ei ole sitä. Lisäksi aikuisella on haastattelutilanteessa valta määrittellä sen tehtävä ja luonne (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 128).

Lasten yhteiskunnallinen asema on viime aikoina noussut yhä merkityksellisemmäksi, ja tämä on osaltaan näkynyt myös lasten osallisuuden kasvamisena myös tieteellisen tutkimuksen kentällä (Nairn & Clarke, 2012, s. 177; Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 128; Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017, s. 312-313). Tätä osallisuutta halusimmekin vahvistaa valitsemalla haastateltaviksemme nimenomaan oppilaita, emmekä esimerkiksi koulun aikuisia. Kun tutkimusta tehdään nuorten lasten parissa, on harkinnan alle asetettava kerätyn aineiston lisäksi myös itse tutkimusprosessi (MacDonald, 2013, s. 255). Aikuisten ja lasten välisissä käsityksissä liittyen esimerkiksi yhteisesti jaettuihin näkemyksiin ja sosiaalisesti rakentuneisiin kokonaisuuksiin on usein merkittäviä eroavaisuuksia, jotka saattavat vaikuttaa lasten toimivaltaan tutkimuksessa (MacDonald, 2013, s. 260).

Nairn ja Clarke (2012, s. 194) tiivistävät lasten oikeudet tutkimukseen osallistumisen suhteen seuraavasti: heidän mukaansa lapsilla on oikeus saada mielipiteensä esille tutkimuksen kautta,

saada aito ja välitön kuvaus tutkimuksen tarkoitusperistä, tulla kohdelluksi yksityisyys ja luotamuksellisuus huomioiden. Heidän mukaansa ehdottomasti tärkeintä on kuitenkin lasten hyvinvointi. Rutanen ja Vehkalahti (2019, s. 17) esittävätkin, että nuoriso- ja lapsuudentutkimuksen kentällä toimivat henkilöt usein tiedostavat lasten herkkyyden ja suojelemisen näkökulman, jolloin tutkimusasetelmia, jotka voivat olla turvattomia lapsille pyritään automaattisesti välttämään. Tällöin tutkimus pyritään tekemään eettisesti kestäväällä tavalla, jolloin sensitiivistenkin aiheiden käsittely lasten kanssa on helpompaa (Rutanen & Vehkalahti, 2019, s. 17).

Rutanen ja Vehkalahti (2019, s. 12) nostavat esiin eettisen haasteen koskien itsemääräämisoikeutta, tutkittaessa lapsia tai nuoria. He pohtivat, kuinka iältään nuori tutkittava on todellisuudessa kykeneväinen päättämään tutkimukseen osallistumisestaan. Yksi eettinen haaste on heidän mukaansa myös nähtävissä siinä, että mihin asti myös huoltajalla on oikeus osallistua päätökseen lapsen osallisuudesta tutkimukseen. Olemme tutkimuksessamme huomioineet sen, että oppilailta itsellään olisi mahdollisuus päättää tutkimukseemme osallistumisesta. Rehtorin hyväksymän kaupungin virallisen tutkimuslupahakemuksen lisäksi olemme tiedottaneet vanhempia tutkimuksestamme ja antaneet heille mahdollisuuden ilmoittaa, mikäli he toivovat, ettei heidän oma lapsensa osallistu tutkimukseemme. Takasimme vanhemmille myös sen, että mikäli he toivovat, ettei heidän lapsensa osallistuisi tutkimukseen, suorittaisimme haastattelutilanteisiin siirtymisen sensitiivisesti niin, ettei tilanteesta muodostuisi epämukavaa lapselle, jonka osallistuminen tutkimukseemme ei ole toivottua. Näiden toimien lisäksi ryhmän opettaja oli tiedottanut oppilaita etukäteen siitä, että olemme tulossa tiettyinä ajankohtana tekemään tutkimushaastatteluita heidän liikuntatunnilleen.

Tutkimushaastattelupäivänä kokoontuimme yhteisesti liikuntatunnin alussa koko ryhmän kesken, ja näin meillä tutkijoilla oli mahdollisuus esitellä itsemme yhteisesti, ennen haastatteluiden aloittamista. Ennen kaikkea pidimme merkityksellisenä sitä, että vielä jokaisen tutkimushaastattelun alussa keskustelimme ryhmän kanssa siitä, mitä tutkimukseemme ja siihen liittyvään haastatteluun osallistuminen tarkoittaa, ja kysyimme vielä oppilailta suullisesti luvan ja hyväksynnän tutkimukseen osallistumisesta. Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017, s. 324) toteavatkin haastattelun alun olevan luonnollinen tilaisuus käsitellä lapsen kanssa vielä kertaalleen läpi haastattelun vapaaehtoinen luonne ja prosessin luotamuksellisuus. Tutkimuksen eettisyyttä huomioimme myös säilyttämällä niin koulun kuin oppilaidenkin anonymiteetin. Jokaisen haastattelun alussa lupasimme oppilaille säilyttävämme heidän anonymiteettinsä läpi tutkimusprosessin. Keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, mitä tämä konkreettisesti tarkoittaa ja toimme ilmi, ettei esimerkiksi heidän nimiään tai muitakaan tunnistetietoja tulla koskaan julkaisemaan

missään. Lisäksi painotimme haastatteluiden äänitteiden pysyvän vain meidän kahden tutkijan hallussa, ja että tuhoamme äänitteet tutkimusprosessin päätyttyä. Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017, s. 321) linjaavatkin, että lasten parissa tutkimusta tehtäessä on äärimmäisen tärkeää varmistaa, että lasten anonymiteetti säilyy läpi koko tutkimusprosessin. Lisäksi he painottavat, että lasten on tärkeää tiedostaa, ettei haastatteluiden äänitteitä tulla luovuttamaan koskaan muille toimijoille, ja ettei heidän mielipiteensä tule koskaan sellaisenaan muiden tietoon. Näistä yllä mainituista lupauksista ja sopimuksista olemme pitäneet kiinni.

Andersson (1998, s. 32–36) on määrittänyt kouluikäisten lasten haastattelussa huomioitavia seikkoja. Hänen mukaansa on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota muun muassa näihin viiteen seikkaan: haastattelijan ei tule koskaan pitää itsestäänselvyytenä lapsen ymmärrystä tietoisuutta käytettävistä käsitteistä, haastattelijan tulee keskittyä haastattelun ja lapsen kertomaan siten, että haastattelija muistaa lapsen kertomat asiat ja voi sitä kautta keskustella lapsen kanssa tarkoituksenmukaisesti, ja lisäksi haastattelijan on kyettävä pysymään tutkijan roolissaan. Tutkijan roolilla Andersson tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkijan on tiedostettava, että vuorovaihtus lapsen kanssa rajoittuu haastattelutilanteeseen, eikä sen jälkeen enää tavallisesti olla tekemisissä. Muita huomioitavia seikkoja Anderssonin mukaan on haastattelijan ehdoton mielenkiinto kaikkea lapsen sanomaa kohtaan, ja haastattelijan kyky sietää kaikkea kuulemaansa ja olla painostamatta lasta vastaamaan mihinkään.

Yllä ilmenneiden seikkojen lisäksi myös feministinen tutkimusotteemme on ohjannut meitä pohtimaan eettisyyttä voimakkaasti koko tutkimusprosessin läpi. Konkreettisesti se on näkynyt esimerkiksi mahdollisimman tarkkaan pohdittuina sanavalintoina tekstissämme, tavassamme kohdata oppilaat haastattelutilanteessa sekä otteessamme analysoida aineistoamme. Ylitapio-Mäntylä kollegoineen (2017, s. 147) määrittääkin syvällisen tutkimuseettisten kysymysten puntaroinnin olevan tyypillistä feministisen tutkimusotteen piirissä, ja tähän syvälliseen pohdintaan olemme mekin aktiivisesti pyrkineet. Ylitapio-Mäntylän ja kumppaneiden mukaan pohdintaa on syytä kiinnittää myös hierarkioihin, valtasuhteisiin ja tiedon tuottamisen mekanismeihin läpi koko tutkimusprosessin.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s.160) nostavat esiin tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa koherenssin käsitteen. Tutkimuksen luotettavuutta tutkiessa on heidän mukaansa tärkeää arvioida tutkimus kokonaisuutena niin, että tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu. Tällä he tarkoittavat sitä, että kaikki luotettavuuteen osa-alueet on huomioitu hyvin ja ne ovat hyvässä suhteessa toisiinsa. Näitä osa-alueita, joiden avulla tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähteä tarkastelemaan, ovat muun muassa seuraavien asioiden huomioiminen: Oma sitoumus tutkijana, aineiston keruu ja tutkimuksen raportointi (Tuomi, Sarajärvi, 2018, s. 163–164). Tarkastelemme muun muassa näiden lähtökohtien valossa oman tutkimuksemme luotettavuutta.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 163) mukaan tärkeää tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on huomioida myös tutkijan oma sitoumus tutkimukseen, eli se minkä vuoksi tutkimus on omasta mielestä tärkeää, millaisia oletuksia tutkimusta aloittaessa on tehty ja kuinka omat ajatukset ovat prosessin aikana muuttuneet. Oma sitoutuneisuutemme tutkijoina on vahva, sillä ensinnäkin näemme tutkittavan aiheemme erittäin merkittävänä osana koulun jokapäiväistä arkea sekä toimintaa. Toisekseen olemme uskaltaneet murtaa omia alkuperäisiä näkemyksiämme sekä yleisiä määritelmiä kiusaamisesta vastaamaan paremmin nykykontekstia.

Aineiston keruun perusteella voidaan myös tarkastella tutkimuksen luotettavuutta, kiinnittämällä huomiota siihen, miten aineiston keruu on tapahtunut menetelmänä tai tekniikkana ja millaisia erityispiirteitä tai ongelmakohtia aineiston keruuseen liittyy (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.164). Tutkimuksemme aineisto on kerätty teemahaastattelulla ryhmähaastattelun muodossa. Koemme, että tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että haastattelemme lapsia, jolloin pääsemme suoraan kiinni heidän kokemusmaailmaansa. Tällöin tulokset tulevat suoraan lapsien tavasta käsittää liikuntatuntien mahdollisia epäkohtia ja epäoikeudenmukaisia rakenteita ja vallanprosesseja.

Myös ryhmähaastattelu tukee osaltaan tutkimuksemme luotettavuutta, sillä sen avulla saamme tietoa nimenomaan ryhmän yhdessä tuottamista käsityksistä sekä merkityksistä. Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 63) ovat kuitenkin todenneet, että ryhmän dynamiikat sekä valtahierarkiat ovat yhteydessä siihen, ketkä ryhmässä puhuvat ja mistä puhutaan. Tämä voi muodostua ongelmaksi ryhmähaastattelutilanteessa, sillä meillä ei ole ryhmän- tai oppilaidentuntemusta emmekä tiedä millaiset hierarkiat ryhmässä vallitsevat. Toisaalta pyrimme vastaamaan ongelmaan sillä, että haastattelemamme ryhmän opettaja jakoi itse oppilaat ryhmiin oman oppilaantuntemuksensa

mukaan niin, että ryhmissä syntyisi mahdollisimman avointa ja monipuolista keskustelua. Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 63) tuovat myös esiin näkökulman ryhmähaastattelutilanteen ohjaamiseen: kahden haastattelijan avulla haastattelutilannetta on helpompi ohjailla. Omassa haastattelutilanteessa näimme tämän kahden haastattelijan tilanteen voimavarana. Yhdessä löysimme monipuolisia keinoja ohjata oppilaiden keskusteluja tarvittaessa teemojemme suuntaan ja saimme toisiltamme tukea läpi haastattelutilanteen.

Tutkimusta raportoidessa tulee tehdä lukijalle selväksi, miten tutkimusaineisto on koottu ja miten se on analysoitu, antamalla lukijalle riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty, jotta he voivat itse arvioida tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.164). Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, s. 232) nostavat keskeiseksi näkökulmaksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tutkijan tarkan kertomuksen siitä, kuinka tutkimus on toteutettu. Tämän tulee heidän mukaansa näkyä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Olemme pyrkineet avaamaan tutkimuksemme toteutuksen vaiheet mahdollisimman avoimesti, huomioiden myös kriittisen näkökulman sekä käyttämiemme menetelmien mahdolliset ongelmakohdat. Olemme pyrkineet ratkaisemaan mahdollisia ongelmakohtia, kuten sisällönanalyysin kritiikkiä samalla vahvistaen tutkimuksemme monipuolisuutta sekä luotettavuutta.

Hirsjärvi, Remes, Sajavaara (2009, s. 233) esittävät tutkimuksen yhdeksi luotettavuuden tarkastelun näkökulmaksi triangulaation, jolla tarkoitetaan, että tutkimuksessa käytetään monia menetelmiä. Tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta etenkin tutkijatriangulaation kautta. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan heidän mukaansa sitä, että tutkimuksessa on ollut mukana useampi tutkija, joko koko tutkimuksen aikaisesti tai ainakin osittain. Olemme kokeneet tutkijatriangulaation ehdottomasti omaa tutkimustamme vahvistavana asiana. Käytösämme on läpi tutkimuksen ajan kahden ihmisen keskustelevat näkökulmat, joiden myötä olemme päässeet haastamaan omaa ajattelutapaamme ja samalla rikastuttamaan tutkimustamme.

Tutkimuksemme luotettavuutta tarkastellessa voidaan ottaa huomioon myös se, että haastatteluryhmämme muodostui ainoastaan tyttöjen liikuntaryhmästä. Toisaalta olemme koko tutkimuksemme ajan vältäneet yleistä tuloksia koskemaan kaikkia sukupuolia. Olemme pyrkineet käsittelemään aineistoamme kriittisesti myös tämän suhteen. Kiinnitimme tutkimuksemme myös erityistä huomiota tutkimussuuntauksemmekin mukaisesti siihen, ettemme tutkijan positiossamme pyri tekemään oppilaiden kertomuksista perusteettomia oletuksia tai johtopäätöksiä.

6 Tutkimuksen tulokset

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme keskeisimmät tulokset. Avaamme niitä kahden pääotsikon avulla, jotka ovat *Liikuntatuntien erityispiirteet* sekä *Vallan prosessit liikuntatuntien sosiaalisissa rakenteissa*. Näiden kahden otsikon alle olemme sijoittaneet tutkimuksemme kannalta keskeisimmät teemat. Tarkastelemme tuloksiamme tutkimuskysymyksiemme valossa.

5.1 Liikuntatuntien erityispiirteet

Ensimmäiseksi avaamme tuloksiamme liittyen tutkimuskysymykseemme ”Millaisessa roolissa liikuntatuntien erityispiirteet näyttäytyvät sosiaalisten prosessien ja vallan rakenteiden verkostossa liikuntatunneilla?”. Näitä tuloksia esittelemme neljän teeman pohjalta.

5.1.1 Kaverisuhteet

Kaverisuhteet koettiin merkittävänä osana liikuntatunteja. Omien kavereiden läsnäolo liikuntatunneilla vaikutti myös oppilaiden turvallisuuden tunteeseen. Oppilaat kokivat epämukavaksi sen, jos he joutuivat eri joukkueeseen kuin kaverit. Kävi myös ilmi, että ryhmän sisällä on kaveriporukoita, joiden rakenteet vaikuttavat oppilaiden ajatuksiin ja toimintaan liikuntatunneilla.

Nii ku nyt on ollu vähä sillai että niinku on ollu omat niinku kaveriporukat nii sitte jos ei pääsekkään samalle.

Kommunikaatio ja vuorovaikutus muun ryhmän kanssa väheni, kun ryhmässä ei ollut kavereita. Kun keskustelimme siitä, miltä oppilaista tuntuisi, jos liikuntatunneilla ei olisi yhtään tuttua kaveria, kuvasivat he tilannetta *epämukavaksi* tai *olevansa yleensä vaan hiljaa*. Toisaalta oppilaat kokivat, että he uskaltavat puhua enemmän, jos joukkueessa on tuttuja. Omien kavereiden kuvattiin myös toimivan tukena omissa epävarmuuden kokemuksissa:

Nää uskallat niinku olla myös sillee että jos nää et vaikka pärjää jossai nii nää uskallat puhua niille ja ne kannustaa sua silti.

Kannustaminen ryhmän sisällä nähtiin merkittävänä tekijänä myönteisen liikuntaympäristön syntymisessä. Yleisesti oppilailla oli kokemus, että liikuntatunneilla kannustetaan toisia ja ryhmähenki on positiivinen. Kun ryhmässä ei ollut tuttuja ja kannustus oli vähäisempää, sen koettiin vaikuttavan turvallisuuden tunteeseen.

Nii, sitte ei oo nii niinku turvallinen olo ku kaikki ei kannusta, ku ne ei niinku tunne mua niin hyvin.

Kaverisuhteet muodostuivat keskeiseksi kantavaksi teemaksi läpi aineiston. Ne limittyivät useaan aihealueeseen, ja oppilaat kuvasivatkin kaverisuhteiden vaikuttavan kokonaisvaltaisesti liikuntatunneilla lähes kaikkeen.

5.1.2 Sukupuoli liikuntatunneilla

Sukupuoli ja sen merkitykset liikuntatunneilla nousivat yllättävän voimakkaasti esiin aineistosamme. Esiin nousivat myönteiset kokemukset sukupuolijaosta, oppilaiden käsitykset ja oletukset sukupuolirooleista sekä käsitykset tyttöyden ja poikuuden piirteistä. Kappaleessamme käytämme käsitettä sukupuoli jako, jolla tarkoitamme sitä, että liikuntaryhmät on jaettu kahtia oletetun sukupuolen mukaisesti tyttöjen ja poikien ryhmiin. Käytämme tulososiomme tekstissä käsitteitä *tyttö* ja *poika* niissä tilanteissa, kun ne sellaisinaan esiintyivät oppilaiden ilmauksissa.

Oppilaat kokivat sukupuoli jaon liikuntatunneilla myönteiseksi useammasta syystä. Syyksi tähän oppilaat esittivät muun muassa poikien kilpailuhenkisyden. Berg ja Kokkonen (2016, s. 207) ovat myös tutkimuksessaan osoittaneet kilpailullisuuden näyttävästi miessukupuolella ikään kuin sisäänrakennettuna viettinä. Lisäksi haastattelussa nousi esiin pelko poikien pilkan kohteeksi joutumisesta:

No se on ehkä vähän parempi että tytöt ja pojat on erikseen, jos teidän jotaki semmosta mistä pojat saattais nauraa esimerkiksi.

Lähes kaikki oppilaat kokivat sukupuoli jaon mielekkäänä asiana. Sukupuoli jaon mahdolliseksi syyksi esitettiin, että sekaliikunnassa voisi olla mahdollisuus *pahaan oloon* tai *huonoon mieleen*. Myös Wallace kumppaneineen (2020, s. 236) osoitti, että tytöt olivat aktiivisempia ja nauttivat pelaamisesta enemmän pelatessaan pelkkiä tyttöjä sisältävässä ryhmässä. Muuttamassa vastauksessa nousi kuitenkin esiin, että oppilaiden mielestä olisi mukavaa pelata toisiinsa myös poikien kanssa.

Aineistosta ilmeni oppilaiden käsityksiä tyttöyden ja poikuuden piirteistä ja ominaisuuksista. Oppilaat määrittivät pojille lukuisia erilaisia piirteitä ja ominaisuuksia, joita olivat muun muassa *villeyks, tosissaan ottaminen, kovempaa pelaaminen, on pelannu enemmän ja tekkee enemmän maaleja*. Oppilaat tekivät myös paljon vertailua peilaamalla poikien piirteitä tyttöjen piirteisiin. Oppilaat kertoivat, että tytöillä ei ole yleensä taipumusta ottaa pelejä tosissaan ja kun

poikien kuvattiin pelaavan *ominpäin* ja *kovempaa*, kuvattiin tyttöjen pelaavan *vähän silleen jännästi*. Poikia kuvattiin myös aggressiivisemmiksi: *pojat suuttuu, pojat tappelee, pojat jyrää päälle*. Myös sukupuolten roolit ja oppilaiden käsitykset niistä nousivat aineistosta esiin. Oppilaat kokivat, että jos pojat häviävät tytöille, pojilla on taipumus selittää häviötään:

Sitten ku esimerkiksi jos sää vaikka pellaat poikien kanssa niin sittenku sä häviät tai oot poikia vastaan nii sitte ne pojat alkaa valittaa sulle kokoajan että no me ei pelattu ees täysillä ja alkaa valehteleen.

Sukupuoliroolit nousivat esiin myös sen myötä, että oppilaat kokivat pojilla olevan mahdollisuus tuottaa arvojärjestelmiä sekä hierarkioita. Useammassa vastauksessa nousi esiin viitteitä siitä, että pojat luulevat, että tytöt ovat huonompia kuin pojat. Oppilaat kuvasivat poikien *tietävän että se sen kaveri (poika) on parempi ja luulevan että tytöt on huonompia entä pojat*. Myös Mooney ja Gerdin (2018, s. 761) ovat tutkimuksessaan todenneet, että poissulkemisen rakenteet ja kulttuurit, jotka antavat joillekin pojille ja maskuliinisuudelle tiettyjä etuoikeuksia muiden kustannuksella, ovat yhä olemassa.

Lisäksi mainittiin kokemus siitä, etteivät pojat huomioi tyttöjä liikuntatunneilla. Tämä näyttäytyi esimerkiksi siten, että poikien koettiin syöttelevän vain toisilleen. Oppilaat kuvasivat, että pojilla on valta päättää, mikä liikuntatunnilla on arvokasta tai tavoiteltavaa ja mikä taas *surkeeta*. Tämä vaikuttaa oppilaiden mukaan muun muassa siihen, mitä liikuntatunneilla pelataan tai tehdään:

...pojat melkee aina päättää kaikki semmoset `ollaan tätä, ollaan tota, ollaan mitä lie`.

Kysyessämme oppilailta syytä poikien suurempaan päätösvaltaan syyksi nousi: *ne vaan haluaa*.

5.1.3 Opettajan rooli

Opettaja näyttäytyi liikuntatuntien kontekstissa voimakkaasti turvaajan roolissa. Kun kysimme oppilailta mikä liikuntatunnista tekee turvallisen paikan, nousi ensimmäisenä ja useamman kerran esiin *opettajat*. Oppilaat kokivat opettajan olevan myös merkittävässä roolissa sen suhteen, millainen ilmapiiri liikuntatunneilla vallitsee. Tutkimuksemme osallistuneella oppilasryhmällä oli pääsääntöisesti myönteisiä kokemuksia liikuntatunneista, ja oppilaat toivat useasti esiin oman opettajansa liikuntatuntien viihtyvyyden mahdollistajana. Opettajan kannustaminen koettiin liikuntatunneilla merkittävänä. Oman opettajan kuvattiin *aina kehuvan ja*

tsemppaavan, ja toisaalta taas myös opettajan kannustuksen puuttumisen koettiin vaikuttavan liikuntatuntien ilmapiiriin. Myös leikkisyys nähtiin merkittävänä osana liikuntatuntein viihtyvyyttä.

Oppilaat kokivat, että opettajaan voi turvautua haastavissakin tilanteissa. Oppilailla oli myös kokemus siitä, että mikäli liikuntatunnilla tapahtuisi poissulkemista tai oppilaalle tulisi paha mieli, opettaja puuttuisi siihen. Toimiva ja lämminhenkinen opettaja-oppilassuhde luo pohjaa luottamukselle, ja näin oppilaat kokevat voivansa turvautua opettajaan esimerkiksi yksin jäädessään:

Jos niinkö tuntuu että jää yksin tai niinku sillee ilman kavereita nii voi käyä sanoo myös opettajalle ja sitte puhua sen kanssa.

5.1.4 Kilpailullisuus

Kilpailullisuus liikuntatunneilla jakoi oppilaiden mielipiteitä. Oppilaat kokivat kilpailullisuuden olevan miellyttävää silloin, kun se on luonteeltaan leikkimielistä ja osallistavaa. Kokemukset kilpailun mukavuudesta riippuvat myös siitä, millaiseksi oma joukkue koetaan. Tärkeänä nähtiin, että joukkueessa olisi *tuttuja lähellä, että niille pystyy puhua*. Kilpailullisuus koettiin myös osallisuuden mahdollistajana: *osallistuminen* nousi esiin kysyessämme, mikä kilpailemisesta tekee mukavaa.

Kilpailullisuus voi kuitenkin muuttua epämukavaksi silloin, kun se otetaan liian tosissaan. Kilpaileminen voi aiheuttaa oppilaiden mukaan myös pahaa mieltä ja konflikteja. Usein peleihin ja kilpailemiseen liittyvät myös *jälkipuinnit*. Jälkipuinneilla oppilaat tarkoittivat niitä tilanteita, joissa eri aktiviteettien tapahtumia ja lopputuloksia käydään läpi oppilaiden kesken. Myös jälkipuinnit saattavat oppilaiden mukaan aiheuttaa pahaa mieltä ja epämukavaa oloa. Kilpailusta epämukavaa teki oppilaiden mukaan se, että *tulee riitaa*. Häviäminen saattaa myös aiheuttaa oppilaiden keskuudessa voimakkaitakin tunnereaktioita:

Ja sitte niinniin öö jos vaikka esim niissä peleissä häviää ja sitte toiset voittaa nii yleensä niistä tulee aika pahaki riita jos toiset alkaa ilkkumaan. Ja sitte toisilla tulee paha mieli siitä.

Häviäminen näyttäytyi yhtenä suurimpana syynä jälkipuintien syntymiselle. Usein häviäminen aiheutti tarvetta löytää syytä, syyllisiä ja selittäjiä kilpailun tai pelin lopputulokselle. Lopputulosta selitettiin esimerkiksi *epäreiluilla puolilla* ja syyllistä etsimällä: *se oli niitten vika vaikka ja saattaa alkaa tuiske, että 'miks sä teit noin'*. Syyllistä etsittäessä myös oppilaiden taitotasot voivat päätyä arvostelun kohteeksi:

Mmm, mä oon kuullu monestikki et jos joku on ollu vaikka sählyssä mokena, jos on päästäny vaikka pari maalia, nii mä oon kuullu sen jälkee monelta, et neon niinku puhunu että vaikka et se oli huono moke, tai ainaki mä oon kuullu et mulle on sanottu jotaki semmosta.

5.2 Vallan prosessit liikuntatuntien sosiaalisissa rakenteissa

Tässä luvussa vastaamme tutkimuskysymykseemme ”Miten hierarkiat, poissulkeminen ja vertaissuhteet näyttäytyvät liikuntatuntien kontekstissa?”. Avaamme näitä tuloksia kolmen esiin nousseen teeman avulla.

5.2.1 Hierarkiat

Jo neljäsluokkalaisten oppilaiden ryhmässä oli havaittavissa erilaisia hierarkkisuuden rakenteita. Oppilaat esimerkiksi tiedostivat, miten kaveriryhmät muodostuvat ja millaiset tekijät vaikuttavat siihen, ketkä kuuluvat mihinkin ryhmään – ja ketkä eivät. Liikuntatuntien kontekstissa tämä näyttäytyi erityisesti taitotasojen kautta: oppilaat määrittivät kertomuksissaan ongelmitta, millaiset ominaisuudet ja piirteet liikuntatunneilla ovat merkityksellisiä ja arvostettavia. He osasivat myös kuvata, kenellä näitä tavoiteltavia ominaisuuksia oli, ja kenellä puolestaan ei. Yksi selkeimmistä tilanteista, joissa taitotasot nousivat esiin, oli liikuntatunneilla joukkuejaot. Jakoja määriteltiin matalalla kynnyksellä epätasaisiksi ja epätasaisuutta selitettiin toisten huonomuudella tai paremmuudella:

Ja toisella puolella niinku on parempia ja sitte toisella puolella niinku sillee kaikki ei osaa tai sillee .

Välillä mää ajattelen että no nuo on kyllä paljon huonompia.

Tai toisilla sillee niinku on semmosia jotka harrastaa vaikka niinku.

Liikunnallisuus ja harrastuneisuus näyttäytyivät oppilaiden keskuudessa arvostettavina ja tavoiteltavina ominaisuuksina, ja niistä kuvattiin olevan etua joukkuejaoissa. Myös Huuki, Lehto ja Louhimo (2016, s. 10) määrittelivät harrastusten olevan yksi sellainen tekijä, jonka pohjalta lapset voivat muodostaa arvojärjestelmiä. Oppilaat nostivat esiin myös *jotku tietyt*, joiden he kuvasivat olevan liikunnallisia tai sitä aktiivisesti harrastavia. Nämä oppilaiden määrittämät jotkut tietyt asettuvat hierarkiajärjestelmissä ylemmälle tasolle, ja tämä tarjoaa heille valta-aseman ja sen myötä mahdollisuuksia esimerkiksi poissulkea muita:

Öö no jos on vaikka niinku ryhmässä nii sit se on välillä ärsyttävää ku ei vaikka niinku anna toisen tehdä niitä asioita ...nii että yks vaa tekee kaiken, tai jotku tietyt.

Ja yleensä ne on aika liikunnallisia.

Poissulkemiseen vaikutti myös se, kuinka kauan yksilö oli ollut osana yhteisöä: jos oppilas ei ole ollut alusta asti osana luokkayhteisöään, on hänen haastavampaa päästä *mukaan leikkiin*. Jos oppilas oli tullut osaksi ryhmää vasta myöhemmässä vaiheessa, kuvattiin hänen jäävän *monesti niinku ulkopuolelle*. Erilaisia poissulkemisen rakenteita selitettiin myös piirteiden ja ominaisuuksien kautta, kuten esimerkiksi ujoudella:

*Tänäänki tapahtu sillee että niinku mejän luokan (nimi):lle ei annettu palloa...
...se on vähän semmonen ujo.*

5.2.2 Valikoiminen

Oppilaiden toimiminen monimutkaisissa sosiaalisissa rakenteissa näyttäytyi myös valikoimisena, joka näkyi liikuntatunneilla monissa tilanteissa. Liikuntatuntien peleissä valinta siitä kelle syötetään, tehtiin usein sen pohjalta, ketkä olivat omia kavereita. Näin valikoiminen saattoi aiheuttaa oppilaissa myös yksinjäämisen kokemuksia:

Jos niinku jää tavallaa niiku siinä joukkueessa jos ei oo niiku niitä tuttuja nii jää yksin sillei että kukaan ei vaikka ... jossain jalkapallossa jos ei niinku kukaa syötä sulle ja sä oot niinku yksin sielä sillee.

Oppilaat kuvasivat, että parhaat kaverit *haluaa tehdä kaiken kahestaan ja ne yleensä sit syöttelee niille parhaille kavereille eikä muille*. Oppilaat havaitsivat myös itsessään tunteita, joissa oli tunnistettavissa valikoimisen piirteitä:

Mulla välillä tulee niinku semmonen tunne että mä haluaisin just olla sen tietyn ihmisen kanssa.

Aineistosta nousi esiin myös näkyvää valikoimista. Näissä tilanteissa oli selkeästi tunnistettavissa, että jokin toiminto olisi haluttu tehdä juuri tietyn ihmisen kanssa.

Se niinkö huus (nimi) auttamaan nostamaan sitä penkkiä, sitte mää olin tulossa siihen ja sit se lähti pois.

5.2.3 Vahingolliset tekijät ja toiminnot liikuntatunneilla

Kysyimme oppilailta heidän kokemuksistaan kavereiden puuttumisesta liikuntatunneilla. Oppilaiden mukaan liikuntatunneilla ei ole erityistä riskiä jäädä ilman kavereita muihin oppiaineisiin verrattuna, mutta esiin nousi ulkopuolelle jäämisen käsite. Useammasta vastauksesta kävi ilmi, että kokemuksia ulkopuolelle jäämisestä oli kuitenkin olemassa.

Haastattelija: *Jääkö liikuntatunneilla sitte helpommin jotenki ilman kavereita ku muilla oppitunneilla?*

Oppilaat: *No eiii.*

O1: *No eii sillai koska kaikki ottaa niinku toiset huomioon sillee että niinku kaikki on toisten kans sillei ja leikkii.*

O4: *Jossain vaiheessa mulla saatto olla sillee että mää saatoin jäähä jostain ulkopuolelle.*

O5: *Mullaki on välillä sama, mutta mää on alkanu saamaan nelosluokalla enemmän kavereita ja alkanu oleen muitten kanssa.*

O2: *No mulla on vähän sama.*

O1: *Nii ja sittekku meillä on ne eri luokat, rinnakkaisluokat nii sitte ei tiää kunolla tunne niitä toisia.*

Oppilaat kertoivat liikuntatunneilla tapahtuvan myös epäoikeudenmukaista kohtelua, joka ilmeni muun muassa syrjimisellä ja selän takana pahan puhumisena.

Jos sää näytät vaikka eriltä tai puhut erilailla ku toiset nii sitte ne saattaa alkaa syrjimään sinua.

Jos joku on erilainen nii sitte ne yleensä joskus sillee saattaa alkaa haukkumaan ja... ...salassa haukkuu ja haukkuu selän takana, ja sitte niinku monesti niinkö toinen on uus jota haukutaan.

Oppilailla oli myös kokemuksia epäoikeudenmukaisesta kohtelusta, joka ilmeni osaamistasojen vertailun kautta. Osaamattomuus nähtiin sellaisena tekijänä, joka saattaa altistaa naurun-alaiseksi joutumiselle:

Jos ois niinku joku ei ossais jottain, nii siitä vois sitte alkaa vaikka nauramaan tai sillai että öö sää et oo niinku yhtä hyvä ku mää vaikka esim.

Vaikka liikuntatunnit muodostuvat oppilaiden kertomusten mukaan pääosin miellyttäväksi paikoiksi, nousi niissä esiin myös erilaisia jännitystä ja epämiellyttävää oloa aiheuttavia tekijöitä, joita oppilaat liittivät liikuntatuntikokemuksiinsa. Esiin nousi myös pelon tunne, ja jos oppilas koki liikuntatunnilla pelkoa, sen kuvattiin aiheuttavan epämiellyttävää oloa. Nämä jännitystä ja epämiellyttävää oloa aiheuttavat tekijät linkittyivät suhteellisen voimakkaasti erilaisiin sosiaalisiin rakenteisiin ja niissä toimimiseen. Yhdeksi merkittävimmäksi jännitystä aiheuttavaksi tekijäksi muodostui paine sääntöjen ymmärtämisestä sekä omasta osaamisesta. Jännityksen syyksi näissä tilanteissa nousi se, mitä muut vertaiset ajattelevat ja *miten kaikki reagoi*.

Tai sitte jos sää oot vaikka pellaamassa etkä nää ymmärrä niitä sääntöjä nii sitte sulla saattaa alkaa jännittää siinä.

5.3 Yhteenveto

Tässä yhteenvetokappaleessa vastaamme kohdennetusti tutkimuskysymykseemme siitä, millaisia kokemuksia oppilailla on turvallisuuden tunnetta mahdollistavista ja uhkaavista tekijöistä liikuntatunneilla. Olemme kuljettaneet tätä tutkimuskysymystä läpi koko tulososion, mutta haluamme vielä koota saadut tulokset yhtenäisesti selkeämpään muotoon.

Turvallisuuden tunnetta mahdollistavat tekijät	Turvallisuuden tunnetta uhkaavat tekijät
Omien kavereiden läsnäolo	Omien kavereiden puuttuminen
Vertaisten kannustaminen	Kannustuksen puuttuminen
Sukupuolijako liikuntaryhmissä	Mahdollisuus joutua poikien pilkan kohteeksi
Opettajan kannustaminen	Kilpailujen ja pelien aiheuttamat jälkipuinnit
Toimiva ja lämminhenkinen opettaja-oppilassuhde	Poissulkeminen
Leikkimielisyys	Epäoikeudenmukainen kohtelu
	Oma osaamattomuus tai taidon heikkous

Taulukko 1. Turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat tekijät liikuntatunneilla.

Olemme koonneet taulukkoon 1 liikuntatunteja mahdollisesti turvaavat tekijät sekä tätä turvallisuuden tunnetta mahdollisesti uhkaavia tekijöitä oppilaiden kokemusten perusteella. Merkittävimmiksi turvallisuuden tunnetta vahvistaviksi tekijöiksi nousivat omat kaverit sekä opettajan kannustava ja viihtyvyyttä luova toiminta. Turvallisuuden tunnetta uhkaaviksi tekijöiksi määrittivät puolestaan omien kavereiden ja tukiverkoston puuttuminen, omiin taitoihin ja osaamiseen liittyvä epävarmuus sekä epäoikeudenmukainen kohtelu.

7 Pohdinta

Teoreettisessa viitekehyksessämme olemme avanneet laajasti erilaisia näkökulmia lähestyä kiusaamiskäsitteen määrittelyä. Olemme lähestyneet käsitettä sekä perinteisistä lähtökohdista että tuoneet esiin siihen liittyvää kritiikkiä, ja lopulta pyrkineet vastaamaan tähän kritiikkiin laajentaen vallalla olevia tapoja määrittellä kiusaamisen käsitettä. Tätä kritiikin ja määritelmän laajentamisen näkökulmaa olemme kuljettaneet mukana läpi koko tutkimuksemme. Tarkoituksenamme on tuoda myös omassa tutkimuksessamme esiin niitä asioita, joita kiusaamistutkimuksessa olisi syytä tarkastella: olemme pyrkineet ohjaamaan analyysia ja huomiota enemmän sellaisiin piileviin rakenteisiin, jotka osaltaan mahdollistavat kiusaamiskulttuurin syntymistä. Pohdimme vielä lopuksi tutkimuksemme keskiössä olevia teemoja muutamasta eri näkökulmasta. Näitä näkökulmia ovat esimerkiksi vallan prosessien moninaisuus myös liikuntatuntien ulkopuolella, lapset tutkimuksen keskiössä, sukupuoleen liittyvät huomiot sekä kiusaamisen ja väkivallan käsitteiden eronteko.

Esimerkiksi O'Connor & Graber (2014, s. 404) ovat todenneet pukuhuoneiden näyttäytyvän liikuntatunneilla sellaisena ympäristönä, jossa tapahtuu todennäköisemmin kiusaamista. Olimme kiinnostuneita tästä näkökulmasta myös omassa tutkimuksessamme ja sen vuoksi päädyimme keskustelemaan haastattelutilanteessa tästä aiheesta. Yllätykseksemme aineistostamme ei noussut esiin negatiivissävytteisiä käsityksiä pukuhuoneista ympäristönä. Oppilaiden keskuudessa pukuhuone näyttäytyi hyvinkin positiivisena paikkana, jossa oppilailla on mahdollisuus naureskella yhdessä ja keskustella tulevasta liikuntatunnista. Osaltaan tähän saattaa vaikuttaa oppilaiden ikä, jossa ulkonäköpaineet ja kehollisuus eivät vielä välttämättä näyttele niin suurta roolia kaikkien oppilaiden keskuudessa.

Tutkimuksemme lähtökohdat keskittyvät kiusaamisen rakenteisiin sekä vallanprosesseihin, minkä vuoksi olemme tutkimuksessamme kiinnittäneet enemmän huomioita liikuntatunneilla esiintyviin negatiivisiin kokemuksiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aineistosta nousseet asiat olisivat pelkästään negatiivisia. Oppilaiden käsitykset ja kokemukset liikuntatunneista oli pääsääntöisesti positiivisia ja miellyttäviä. Ilahduttavaa oli huomata, että vaikka oppilaiden kokemukset olivat pääosin myönteisiä, osasivat he kuitenkin keskustella kriittisesti myös liikuntatuntien epäkohdista sekä turvattomuutta aiheuttavista tekijöistä.

Haluamme painottaa, etteivät erilaiset sosiaaliset rakenteet ja vallanprosessit ole olemassa pelkästään liikuntatuntien kontekstissa. Nämä muissakin konteksteissa tunnistettavissa olevat prosessit vaikuttavat myös liikuntatunneilla ja kehittyvät ja muuttavat muotoaan yhä osana oppilaiden jokapäiväistä arkea ja vuorovaikutusta. Berg, Lehtonen ja Salasuo (2020, s.10) huomauttavatkin, ettei lasten ja nuorten liikunnan ja urheilun kontekstissa kohtaama epäasiallinen käytös, syrjintä ja kiusaaminen ole vain liikuntaan ja urheiluun kuuluva varjopuoli tai pelkästään urheilun sisäinen ongelma. Kuten teoreettisessa viitekehyksessämme olemme todenneet, useat tutkimukset ovat osoittaneet liikuntatuntien toimivan ympäristönä, jossa kiusaaminen on todennäköisempää kuin muilla oppitunneilla. Tämä näkökulma innoitti myös meitä kiinnittämään tutkimuksemme juuri liikuntatuntien kontekstiin.

Kun tutkimuksen kohteena ovat lapset, asettaa se tutkimukselle tiettyjä haasteita. Haastattelutilanteessa tulee huomioida se, että lapset ymmärtävät kysymykset omalla tavallaan. Tämä voi tarkoittaa sitä, että lasten vastaukset eivät välttämättä kohtaa tutkijan odotuksia siitä mitä aineistosta nousee esiin. Oivalsimme, että tutkijan täytyy kuitenkin olla kuunteleva ja kiinnostunut kaikesta mitä lapset haluavat kertoa. Huomasimme, että omia odotuksia kannattaa laskea ja kohdentaa lasten tasoisiksi. Lisäksi tutkijana on syytä olla haastattelutilanteessa avoin kaikelle keskustelulle ja jättää taka-alalle omat paineensa siitä, mitä aineistosta haluaisi saada irti. Avoinmesta keskustelusta voi kuitenkin nousta esiin asioita, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä, vaikka vastaukset eivät lapsilta tulisikaan sitä kautta mitä tutkija odottaisi. Tällöin vastaukset nousevat lasten omasta kokemusmaailmasta juuri sellaisenaan kuin ovat. Nämä esiin nousseet asiat meidän tuli tutkijoina huomioida haastattelutilanteessa, ja ne opettivat meitä ymmärtämään lasten haastattelemiseen liittyviä erityispiirteitä.

Yllätyimme siitä, kuinka vahvasti aineistostamme nousi oppilaiden käsitykset sukupuoliin liittyvistä stereotyyppioista. Oppilaiden käsitykset sukupuolirooleista näyttäytyivät melko kapeina ja yksiselitteisinä: poikiin liitettiin aggressiivisuutta ja tytöt nähtiin heikompina toimijoina poikiin verrattuna. Yhteiskunnassa ja koulumaailmassa on kuitenkin pyritty viime aikoina murtamaan sukupuoliin liittyviä ahtaita malleja ja siksi onkin mielenkiintoista, että stereotyyppiat sukupuolista olivat yhä vahvasti esillä oppilaiden käsityksissä. Pohdimmekin, voisiko tähän vaikuttaa se, että liikuntatunneilla oppilaat on jaoteltu ryhmiin oletetun sukupuolen mukaan. Tämän vuoksi sukupuolten välille saattaa syntyä suurempaa vastakkainasettelua nimenomaan liikuntatuntien kontekstissa. Alun perin emme olleet edes valikoineet sukupuolta yhdeksi haastattelumme teemaksi, mutta koska se nousi niin vahvasti aineistostamme esiin, se määrittyi hyvinkin keskeiseksi näkökulmaksi tuloksiamme ja koko tutkimuksemme osalta.

Kuten aikaisemmin olemme todenneet, aineistosta nousi voimakkaasti esiin, että oppilaat koki-
vat sukupuolijaon liikuntatunneilla merkitykselliseksi ja mielekkääksi asiaksi. Se, että liikunta-
tunnit koettiin mielekkääksi paikaksi tyttöjen oman ryhmän keskuudessa voi näyttäytyä siten,
että tytöt ovat sisäistäneet olemassa olevat valta- ja voimasuhteet ja he myös pyrkivät toimi-
maan näiden mukaan. Liikuntatunnit voivat kuitenkin näyttäytyä tytöille myös eräänlaisena va-
pauuden paikkana - turvasatamana, jossa heidän ei tarvitse toimia oletettujen stereotyyppien
mukaan. Ne voivat näyttäytyä omana tilana, jossa ei tarvitse vertautua tai määrittää itseään suh-
teessa muihin sukupuoliin. Tällainen tyttöjen halu sulkea pois omasta tilastaan voidaan
nähdä ymmärrettävänä ilmiönä, sillä tällaisia omia tiloja tytöillä on suhteellisen vähän (Berg &
Kokkonen, 2016, s. 207). Berg ja Kokkonen (2016, s. 208, 215) määrittävät pojilla olevan mah-
dollisuus asettua valta-asemaan ja tukkia tyttöjen oman tilan. Heidän mukaansa tällaiset raken-
teet voivat aiheuttaa sen, että tyttöjen oma turvallinen tila muuttuisi jälleen tyttöyttä normitta-
vien kulttuuristen käsitteiden alustaksi. Tällaiset rakenteet saattavat näyttäytyä myös liikunta-
tuntien yhteydessä.

Vaikka olemme tutkimuksessamme pyrkineet laajentamaan kiusaamiskäsitteen määrittelyä,
liittyy käsitteeseen kuitenkin lukuisia muitakin ulottuvuuksia, joita emme tutkimuksessamme
avaa tarkemmin. Yksi näistä asioista on viime aikoina paljon pinnalla sekä keskustelussa esiin-
tynyt kiusaamisen ja väkivallan rajapinta ja se, onko kiusaamiskäsite riittävä kuvaamaan yksi-
löiden välistä väkivaltaa. Tämä ei sisällynyt tutkimuksemme lähtökohtiin, mutta olisi tärkeää
myös laajentaa käsitettä niin, että myös väkivalta sisältyisi kiusaamisen käsitteeseen tai että
niiden välille luotaisiin selkeä raja, jotta nämä toimet olisivat toisistaan irrallisia. Kohtasimme
myös omassa tutkimuksessamme samankaltaisen haasteen. Aineistoa analysoidessa oli haasta-
vaa määrittää sellaiset käsitteet, jotka kuvaisivat tapahtumia ja prosesseja niin, että kenenkään
kokemuksia ei vähäteltäisi. Käytämme tulososiossamme esimerkiksi käsitettä “epäoikeuden-
mukainen kohtelu” kuvaamaan oppilaiden välillä tapahtuvia negatiivissävytteisiä prosesseja.
Koimme haastavaksi sanoittaa nämä tapahtumat kiusaamiseksi, koska emme voineet päättää
lasten puolesta, miten he kokevat nämä tilanteet. Koimme myös, että jos käyttäisimme aineistoa
analysoidessamme jatkuvasti kiusaamiskäsitettä syntyisi vaara sille, että käsite ymmärrettäisiin
jälleen yksilökeskeisistä lähtökohdista.

Vaikka tutkimuksessamme kritisoimme yksilökeskeistä kiusaamisen näkökulmaa, voidaan sitä
silti joissain määrin hyödyntää rinnakkain laajemman näkökulman kanssa. Jos kiusaamista tar-
kastelee perinteisistä yksilökeskeisistä lähtökohdista, olisi syytä kuitenkin tiedostaa myös kä-
sitteen laajemmat merkitykset ja kiinnittää ilmiötä yhtä aikaa moneen aspektiin huomioiden

esimerkiksi sen kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja historialliset näkökulmat. Yksilökeskeinen näkökulma kiusaamisen tarkastelemiseen on kuitenkin yksinään riittämätön ja se vaatii rinnalleen muita näkökulmia, jotta kiusaamista voidaan ehkäistä ja siihen voidaan puuttua riittävällä tavalla ja tarpeeksi aikaisessa vaiheessa.

Jatkotutkimusideoita miettiessä olisi mielenkiintoista toteuttaa tutkimus niin, että esiin saataisiin myös poikien näkökulma liikuntatuntien sukupuolittuneisuudesta sekä siellä vallalla olevista sosiaalisista prosesseista ja rakenteista. Mielekästä olisi myös asettaa tutkimuksen kohteeksi hiukan vanhemmat oppilaat, jolloin tutkimuksesta voisi nousta vahvemmin esiin myös liikuntatuntien erityispiirteisiin sisältyvä kehollisuus ja sen merkitykset liikuntatuntien kontekstissa. Lisäksi myös sukupuoleen liittyvät asiat saattaisivat näyttäytyä vanhempien oppilaiden keskuudessa erilaisessa valossa. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, olisivatko sukupuoliin liittyvät stereotypiat yhtä vahvoja vanhempien oppilaiden kokemuksissa.

Harkitsimme tutkimusprosessimme alussa myös tutkimuksen toteuttamista opettajien ja oppilaiden kokemuksien vertailemisen pohjalta. Olisimme vertailleet sitä, kuinka hierarkiat ja vallanprosessit näyttäytyvät oppilaille ja opettajille ja kuinka heidän käsityksensä näistä kohtaavat. Myös tällaisen tutkimusasetelman hyödyntäminen tuottaisi arvokasta tietoa, huomioiden se, että aikaisemmissa tutkimuksissa on noussut usein esiin se, että lasten ja aikuisten näkökulmat eivät usein kohtaa keskenään. Søndergaard (2012, s. 362) onkin tuonut esiin lasten kokemukset aikuisten riittämättömistä käsityksistä siitä, mitä lasten välillä todellisuudessa tapahtuu. Hän lisää lasten kokevan, että aikuiselle kertominen kiusaamistilanteista voisi vain pahentaa tilannetta entisestään. Jos kokemuksia tutkittaisiin tarkemmin ja niitä sanoitettaisiin puolin ja toisin, voitaisiin kiusaamiseen puuttua aikaisemmin ja tehokkaammin.

Monen asian soisi vielä muuttuvan kiusaamistutkimuksen kentällä, mutta suunta on nyt oikea. Viimeaikojen keskustelunavaukset ja kiusaamiskäsitteen määrittelyn kriittinen arviointi sekä määritelmän laajentaminen näyttävät parempaa suuntaa kiusaamisen moninaisuuden ymmärtämiseen. Jotta voimme tarjota lapsille turvallisen kasvu- ja oppiympäristön, tulee meidän kohdata ilmiö lasten kokemusmaailman kautta. Toivomme, että tutkimuksemme tarjoaa suuntaviivoja kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisille sekä auttaa heitä ymmärtämään, millaisissa monimutkaisissa vallan prosessien verkostoissa lapset suunnistavat – usein vailla karttaa ja kompassia.

Lähteet / References

- Andersson, G. (1998). Barnintervju som forskningsmetod. *Nordisk Psykologi*, 50(1), 18–41.
- Berg, P., Lehtonen, K. & Salasuo, M. (toim.) (2020). ”Siitä on pikemminkin vaiettu”. *Kirjoituksia kiusaamisesta, syrjinnästä ja epäasiallisesta kohtelusta lasten ja nuorten liikunnassa ja urheilussa*. Verkkojulkaisuja 151. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Berg, P. & Kokkonen, M. (2016). *Urheilun takapuoli. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liikunnassa ja urheilussa*. Julkaisuja 186. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Berg, P. (2010). *Ryhmärajoja ja hierarkioita: Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnonopetuksesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiopsykologinen laitos.
- Berg, P. (2016). Sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja etnisuus lasten ja nuorten urheiluseuraharrastuksissa. Teoksessa: P. Berg & M. Kokkonen (toim.) *Urheilun takapuoli. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liikunnassa ja urheilussa*. Julkaisuja 186. (s. 64–90). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Borgwald, K. & Theixos, H. (2013). Bullying the bully: Why zero-tolerance policies get a failing grade. *Social Influence*. 8(2-3), 149–160.
- Canty, J., Stubbe, M., Steers, D., & Collings, S. (2016). The Trouble with Bullying - Deconstructing the Conventional Definition of Bullying for a Child-centred Investigation into Children’s Use of Social Media. *Children & Society*, 30(1), 48–58.
- Cillessen, A. H. N. (2009). Sociometric methods. Teoksessa: Rubin, K. H., Bukowski, W.M., Laursen, B. (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (s. 82–99). New York, NY: Guilford Press.
- Casey, M. M., Eime, R. M., Payne, W. R., & Harvey, J. T. (2009). Using a socioecological approach to examine participation in sport and physical activity among rural adolescent girls. *Qualitative Health Research*, 19(7), 881–893.
- Coleyshaw, L. (2010). The Power of Paradigms: A Discussion of the Absence of Bullying Research in the Context of the University Student Experience. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(4), 377–386.
- Danby, S., & Osvaldsson, K. (2011). Bullying: The moral and social orders at play. *Children & Society*, 25(4), 255–257.
- Demol, K., Leflot, G., Verschueren, K., & Colpin, H. (2020). Revealing the Transactional Associations among Teacher-Child Relationships, Peer Rejection and Peer Victimization in Early Adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 49(11), 2311–2326.
- Duncan, N. (2013). Using disability models to rethink bullying in schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(3), 254–262.

- Fisette, J. L. (2013) 'Are you listening?': adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 184-203.
- Fuller, B., Gulbrandson, K. & Herman-Ukasick, B. (2013). Bully Prevention in the Physical Education Classroom. *A Journal for Physical and Sport Educators*. 26(6), 3-8.
- Gano-Overway, L. (2013). Exploring the Connections Between Caring and Social Behaviors in Physical Education. *Research quarterly for exercise and sport*, 84(1), 104-114.
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Richter, A., Franks, L., Mills, A., ... Gale, C. (2009). An exploration of different types of positive affect in students and in patients with bipolar disorder. *Clinical Neuropathology*, 6(4), 135–143.
- Hamarus, P. (2012). *Haukku haavan tekee: Puututaan yhdessä kiusaamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hamarus, P., Holmberg-Kalenius, T. & Salmi, S. (2015). *Opas kiusaamisen jälkihoitoon*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harjunen, H. (2016). Uloslukemisia liikunnan kentällä: lihava liikkuva naisruumis katseiden kohteena. Teoksessa: P. Berg & M. Kokkonen (toim.) *Urheilun takapuoli. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liikunnassa ja urheilussa*. Julkaisuja 186. (s. 156–175). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura.
- Hein, N. (2017) New perspectives on the positioning of parents in children's bullying at school. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1125-1138.
- Herne, K. E. (2016). "It's the Parents": Re-Presenting Parents in School Bullying Research. *Critical Studies in Education*, 57(2), 254–270.
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*. 12(3), 317–336.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Holmberg-Kalenius, T. (2008). *Elämää koulukiusaamisen jälkeen*. Helsinki: Gummerus.
- Horton, P. (2016). Portraying monsters: framing school bullying through a macro lens. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 204-214.
- Horton, P. (2019). School bullying and bare life: Challenging the state of exception. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1444–1453.

- Huuki, T., Lehto, N. & Louhimo, H. (2016). *Vallan visaiset kaverisuhteet. (Väki)valta alakouluikäisten lasten suhdekulttuureissa*. Oulu: Juvenes Print.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa: Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvuori, J. (toim.). *Haastattelun analyysi*. (s. 90-118). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017). *Haastattelun maailma*. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A. L. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 11-45). Tampere: Vastapaino.
- Hwang, H. G., & Markson, L. (2020). The Development of Social Exclusion Detection in Early Childhood: Awareness of Social Exclusion Does Not Always Align with Social Preferences. *Journal of Cognition and Development*, 21(2), 166–190.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2013). Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261–271.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. (2., uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus. 12-23
- Jachyra, P. (2016). Boys, bodies, and bullying in health and physical education class: implications for participation and well-being. *Asia-Pacific Journal of health, Sport and physical education*. 7(2), 121-138.
- Jančiauskas, R. (2012). Characteristics of young learners' psychological wellbeing and self-esteem in physical education lessons. *Education. Physical Training. Sport* 85(2), 18–24.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L. & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100.
- Kelly, A., Zuroff, D., Leybman, M., & Gilbert, P. (2012). Social Safeness, Received Social Support, and Maladjustment: Testing a Tripartite Model of Affect Regulation. *Cognitive Therapy & Research*, 36(6), 815–826.
- Kokkonen, M. (2017). Liikunta sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä edistävien tunne- ja ihmisuhdetojen tukijana. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. (2., uud.p.). Jyväskylä: PS-kustannus. 185–214.
- Kokkonen, M. (2018). Seksuaalivähemmistöjen häirintä joukkueessa tai liikuntaryhmässä: henkisen pahoinvoinnin näkökulma. *Liikunta ja tiede*, 55 (6), 96–102.
- Kokkonen, M. (2019). Liikunta ja urheilu - sukupuoleen perustuva ja seksuaalinen häirintä: mitä siitä tiedetään tutkimuksen valossa?. *Liikunta ja tiede*, 56 (1), 53–57.
- Kumpulainen, K. (2016). Kiusaaminen. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., ... Aalberg, V. (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (1. p.). Helsinki: Duodecim.

- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. (2007). Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. (s. 42–63). (2.uud.p.). Helsinki: WSOY.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. (2017). Kyselyhaastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A. L. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3. p.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. (2., uud.p.). Jyväskylä: PS-kustannus. 290–303.
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. (2019). Lasten ja nuorten kokemuksia liikunnanopetuksesta. Teoksessa: Kokko, S. & Martin, L. (toim.). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion neuvoston julkaisuja 2019: 1. 89–93.
- Lämsä, A.-L. (2009). Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa: Lämsä, A.-L. (toim.), *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. (s.59-72). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- MacDonald, A. (2013). Researching with Young Children: Considering Issues of Ethics and Engagement. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(3), 255–269.
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 26(6), 658–667.
- MacLure, M. (2014). Classification or Wonder? Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research. Teoksessa: Coleman, R. & Ringrose, J. (toim.). *Deleuze and Research Methodologies*, (s. 164–183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mitchell, D. M., & Borg, T. (2013). Examining the lived experience of bullying: A review of the literature from an Australian perspective. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 142–155.
- Mooney, A., & Gerdin, G. (2018). Challenging Gendered Inequalities in Boys' Physical Education through Video-Stimulated Reflections. *Sport, Education and Society*, 23(8), 761–772.
- Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. (2013). Pelastakaa koulukiusattu! Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Nairn, A & Clarke B. (2012). Researching children: are we getting it right? *International Journal of Market Research*, 54(2), 177-198.

- Nergaard, K. (2020). "The Heartbreak of Social Rejection": Young Children's Expressions about How They Experience Rejection from Peers in ECEC. *Child Care in Practice*, 26(3), 226–242.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys (5., uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- O' Connor J. & Graber, K. (2014). Sixth-grade physical education: an acculturation of bullying and fear. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 85(3), 398–408.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: 2016.
- Peltola, M. (2020). Pojat, maskuliinisuus ja väkivaltakokemukset urheilu- ja liikuntaharrastuksissa. Teoksessa: Berg, P., Lehtonen, K. & Salasuo, M. (toim.) "Siitä on pikemminkin vaiettu" Kirjoituksia kiusaamisesta, syrjinnästä ja epäasiallisesta kohtelusta lasten ja nuorten liikunnassa ja urheilussa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusverkosto/Nuoristutkimusseura. Verkkojulkaisu 151, 18–22.
- Peltola, M. 2016. Ohjaajan väkivaltainen käyttäytyminen liikuntaharrastuksissa: sukupuolen ja maahanmuuttotaustan merkitys lapsiuhritutkimuksen valossa. Teoksessa: P. Berg & M. Kokkonen (toim.), *Urheilun takapuoli. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liikunnassa ja urheilussa*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisu 186, 23–45.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa: Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvoori, J. (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Pörhölä, M. (2011). Kouluaikaisten kiusaamiskokemusten vaikutus nuorena aikuisiässä. Teoksessa: Kunttu, K., Komulainen, A., Makkonen, K., & Pynnönen, P. (toim.), *Opiskeluterveys*. (s. 46-48) Helsinki: Duodecim.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvoori, J. & Aho, A. L. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Rigby, K., Smith, P. & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. Teoksessa: Smith, P., Pepler, D. & Rigby, K. (toim.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringrose, J. & Renold, E. (2009). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573–596.
- Roberts, W. B., Jr. (2006). *Bullying from both sides: Strategic interventions for working with bullies & victims*. Thousand Oaks (Kalifornia): Corwin Press.
- Ruokonen, J., Kokkonen, M. & Kokkonen, J. (2014). Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta ja tiede*, 51(6), 49–55.

- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2019). Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa: Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. Helsinki: Nuorisoseurtutkimusverkosto.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: *Haastattelun analyysi*, (toim.) Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. Tampere: Vastapaino.
- Ryan, A., & Morgan, M. (2011). Bullying in secondary schools: An analysis of discursive positioning. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 46(1), 23–34.
- Salmivalli, C. (1998). Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. (2010). Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2016). Kiusaamisen vähentäminen - mahdotontako? Teoksessa: Ahtola, A. (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 79–114). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. Teoksessa: Smith, P., Pepler, D. & Rigby, K. (toim.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: University Press.
- Schott, R. M. (2014). The social concept of bullying: Philosophical reflections on definitions. Teoksessa: R. M. Schott, & D. M. Søndergaard, (toim.), *School bullying: New theories in context* (s. 21–46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shimon, J. (2005). Red Alert: Gender Equity Issues in Secondary Physical Education. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(7), 6-10.
- Søndergaard, D. M. & Hansen, H. (2018). Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education*, 38(4), 319–336.
- Søndergaard, D. M. (2017). The thrill of bullying. Bullying, humour and the making of community. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 48(1), 48-65.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Education*, 33(3), 356-372.
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V., & Wichstrøm, L. (2015). Social Exclusion Predicts Impaired Self-Regulation: A 2-Year Longitudinal Panel Study Including the Transition from Preschool to School. *Journal of Personality*, 83(2), 212–220.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth.

- Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. (2017). Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. (2.uud.p.). Jyväskylä: PS-kustannus. 505-517.
- Sääkslahti, A. (2012). Liikunnanopetuksen perusteet 3-4 luokille. Teoksessa: Sääkslahti, A., Hakamäki, J., Holopainen, E., Laakso, T., Lemmetty, H., Luukkonen, S., ... Puttonen, J. (toim.), (s. 5-19) *Kirja liikunnasta: 3-4* (1. p.). Helsinki: Sanoma Pro.
- Søndergaard, D. M. (2018). The thrill of bullying. Bullying, humour and the making of community. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 48(5), 48–65.
- Temko, E. (2019). Missing Structure: A Critical Content Analysis of the Olweus Bullying Prevention Program. *Children & Society*, 33(1), 1–12.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Wallace, L., Buchan, D., & Sculthorpe, N. (2020). A Comparison of Activity Levels of Girls in Single-Gender and Mixed-Gender Physical Education. *European Physical Education Review*, 26(1), 231–240.
- Walton, G. (2005). Bullying widespread. *Journal of School Violence*, 4, 91–118.
- Walton, G. (2011). Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Studies in the Cultural Politics of education*, 32(1), 131-144.
- Ylitapio-Mäntylä, O., Vattovaara, V., Jauhiainen, A. & Lahelma, E. (2017). Feministinen kasvatusalan tutkimus: marginaalista osallisuuden vahvistajaksi. Teoksessa: Toom, A., Rautiainen, M., Tähtiainen, J. & Ahtiainen, R. (toim.). *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Joensuu: Suomen kasvatustieteellinen seura.

