



Keinänen Marttaliina ja Latvakoski Pauliina

Opettajien tunnistamat oppilaiden ryhmään liittyvät vertaishaasteet alakoulun arjessa

Pro gradu tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus/kasvatustieteiden koulutus

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tutkimuksen koko nimi (Marttaliina Keinänen & Pauliina Latvakoski)

Pro gradu tutkielma, 49 sivua

Toukokuu 2022

---

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien näkemyksiä alakoulun oppilaiden ryhmään liittyvistä vertaishaasteista, jotka liikkuvat kiusaamisen rajapinnassa. Lisäksi tutkimuksessa analysoidaan, millaisilla hienovaraisilla tai näkyvillä keinoilla oppilaiden ryhmään liittyviä erotteluja tehdään. Tutkimuksen tavoitteena ei ole etsiä ratkaisuja, vaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Tutkimus on tehty osana Social Justice as the Focus of Education -hanketta, jonka tarkoituksena on tuottaa tietoa ja ymmärtää oppilaiden vertaishaasteita, jotta niihin voidaan kehittää uusia lähestymistapoja. Tutkimus pohjautuu valmiiksi tuotettuihin alakoulun opettajien haastatteluihin.

Tämä laadullinen tutkimus tarkastelee vertaishaasteita kriittisen kiusaamistutkimuksen näkökulmasta, jossa kritisoidaan perinteistä, sosiopsykologista kiusaamisen määritelmää. Kriittisessä kiusaamistutkimuksessa kiusaaminen nähdään yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti muodostuneena ilmiönä, eikä syypäitä etsitä yksilöistä ja heidän ominaisuuksistaan vaan yhteiskunnan valtarakenteista ja esimerkiksi koulun normeista. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä määritellään normaalius ja normatiiviset mallit, symbolinen väkivalta koulussa sekä yksinjäämisen pelko, joilla on todettu olevan vaikutusta kiusaamiseen ja valtasuhteisiin. Lisäksi viitekehysessä tarkastellaan opettajan asemaa vertaishaasteiden keskellä.

Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien tunnistamat vertaishaasteet jakautuvat neljään pääluokkaan, joita ovat valta, normit, ryhmään kuuluminen ja vuorovaikutus. Nämä kietoutuvat usein toisiinsa ja erityisesti valta vaikuttaa lähes kaikissa oppilaiden vertaishaasteisiin liittyvissä tilanteissa. Tutkimus tukee kriittistä tutkimusta, jossa valta on hyvin olennainen tekijä kiusaamisen tarkastelussa. Tulosten perusteella oppilaiden ryhmään liittyviä näkyviä erotteluja on vähän, mutta hienovaraisia useita. Opettajien kertomuksissa nousee osittain perinteinen kiusaamisen osapuolten analysoiminen, mutta he luonnehtivat kiusaamisen pohjautuvan suurempiin valtarakenteisiin ja normeihin.

Aineiston luotettavuutta tukee opettajien näkemysten esille tuominen laadullisella menetelmällä, sillä opettajat ovat omien oppilaidensa parhaita asiantuntijoita, ja heillä on paljon kontekstuaalista tietoa oppilaiden arjesta. Hankkeen seuraavassa vaiheessa lähdetään kehittämään uusia lähestymistapoja oppilaiden vertaishaasteiden tarkasteluun.

Avainsanat: kiusaaminen, vertaishaaste, valta, normit, ryhmään kuuluminen, vuorovaikutus

# Sisältö

<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Sosiopsykologisesta kiusaamistutkimuksesta kriittiseen kiusaamistutkimukseen .....</b>	<b>6</b>
2.1 Kiusaamistutkimuksen sosiopsykologinen näkökulma.....	7
2.2 Kriittinen näkökulma kiusaamistutkimukseen.....	7
2.2.1 Kriittisen kiusaamisen näkökulman taustalla on teoria vallasta.....	8
2.2.2 Väärinymmärretty kiusaaminen .....	9
<b>3. Normatiiviset mallit ja koulun rakenteet kiusaamisen taustalla.....</b>	<b>11</b>
3.1 Normaalius ja normatiiviset mallit.....	11
3.2 Symbolinen väkivalta koulussa .....	13
3.3 Yksin jäämisen pelko.....	15
3.4 Opettaja vertaishaasteiden keskellä .....	16
<b>4. Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>18</b>
4.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ja aineistonkeruu.....	18
4.2 Aineiston analyysi .....	21
4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	23
<b>5. Tulokset.....</b>	<b>26</b>
5.1 Opettajien tunnistamat ryhmään liittyvät vertaishaasteet .....	26
5.1.1 Valtaan liittyvät ryhmän vertaishaasteet.....	27
5.1.2 Normeihin liittyvät ryhmän vertaishaasteet .....	29
5.1.3 Ryhmään kuulumiseen liittyvät ryhmän vertaishaasteet.....	34
5.1.4 Vuorovaikutukseen liittyvät ryhmän vertaishaasteet.....	37
5.2 Näkyvät ja hienovaraiset keinot, joilla tehdään ryhmään kuulumisen erotteluja.....	39
<b>6. Johtopäätökset.....</b>	<b>42</b>
<b>7. Pohdinta .....</b>	<b>44</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>46</b>

## Johdanto

Kiusaaminen on suurin yksittäinen haaste koulumaailmassa, jota ei ole saatu ratkaistua. Hortonin (2016) mukaan koulukiusaamista on ollut maailmalla todennäköisesti yhtä kauan kuin koulujärjestelmäkin. Tästä huolimatta kiusaamiseen ei ole keksitty tehokkaita toimintatapoja ja ohjelmia, vaan kiusaamista ilmenee ympäri maailmaa jatkuvasti ja monet oppilaat joutuvat kiusatuksi (Horton, 2019). Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (THL, 2021.) Ulosjättämistä ja kaverisuosiota on tutkittu laajasti tyttöjen osalta, mutta poikien osalta tutkimukset ovat vähäisiä (Kulmalainen, 2015).

Ryhmiä väliset vertaishaasteet ja neuvottelut ryhmään kuulumisesta ovat käsityksemme mukaan yleinen ilmiö koulumaailmassa ja sen ulkopuolella. Kaikki tilanteet eivät kuitenkaan mahdu suoraan perinteisen kiusaamisen määritelmän alle. Tutkimuksemme etsii opettajien haastattelujen pohjalta vastauksia siihen, millaisia kiusaamisen rajapinnalla liikkuvia vertaishaasteita oppilailla esiintyy ja millaisilla hienovaraisilla tai näkyvillä keinoilla ryhmään liittyviä erotteluja tehdään. Tutkimuksemme taustatiedoksi käsittelemme sitä, minkälainen rooli opettajalla on tutkimusten mukaan oppilaiden välisissä vertaishaasteissa. Opettajan näkökulma on vertaishaasteissa tärkeä, sillä hän on luokkansa oppilaiden ja ryhmädynamiikan paras asiantuntija ja kontekstuaalinen tieto voi tarjota paremmat mahdollisuudet vertaissuhdehaasteiden ratkaisemiseksi kuin systemaattiset mallit.

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena, joka mahdollistaa opettajien näkemysten esille tuomisen ja tuottaa lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tarkastelemme tutkimuskysymyksiä kriittisen kiusaamistutkimuksen näkökulmasta. Siinä kiusaaminen nähdään johtuvan enemmänkin esimerkiksi yhteiskunnan rakenteista kuin yksilöiden aggressioista, toisin kuin sosiopsykologisessa eli perinteisessä kiusaamisen määritelmässä, jossa kiusaajan ja kiusatun luonteet ja ominaisuudet ovat tarkastelun keskiössä (Ringrose & Renold, 2010). Kriittiselle kiusaamistutkimukselle olennaista on myös valta vahvana osana kiusaamissuhteita (Horton, 2019). Kiusaamista koskeva kriittinen näkemys on tuntemattomampi kuin sen perinteinen näkökulma, jota esimerkiksi kiusaamista ehkäisevä toimenpideohjelma KiVa Koulu edustaa. Kriittisten tutkimuksen tulokset osoittavat kuitenkin, että perinteisessä määritelmässä on puutteita ja kiusaamisen määritelmää tulisi päivittää.

Tutkimuksemme on tehty osana Oulun yliopiston monivuotista SAFE- hanketta (Social Justice At the Focus of Education), jonka tarkoituksena on selvittää oppilaiden vertaishaasteiden moninaisuutta ja siten kehittää niihin uusia lähestymistapoja. Aineisto on tuotettu meille hankkeessa valmiina ja se koostuu alakoulun ja yläkoulun opettajien sekä rehtoreiden ryhmähaastatteluilta. Jätimme pro gradu -tutkimuksemme ulkopuolelle rehtoreiden ja yläkoulun opettajien haastattelut ja rajasimme tutkimuksemme koskemaan alakoulua. Haastattelut toteutettiin kolmessa noin tunnin mittaisessa osassa. Haastattelujen toisen ja kolmannen kerran teema muodostui tiedon syventämisestä edellisen haastattelun alustavan analyysin pohjalta. Litteroimme haastattelut yhdessä muiden hankkeessa mukana olevien opiskelijoiden kanssa.

Ensimmäisissä haastatteluissa pyrittiin selvittämään opettajien ajatuksia oppilaiden vertaissuhdehaasteista, joihin koulun henkilökunnan on ollut erityisen vaikea vastata. Tarkoituksena ei ollut etsiä ratkaisuja, vaan kuvailuja tilanteista, joita on vaikea ratkaista ja löytää keinoja. Haastateltavia pyydettiin muistelemaan tilanteita, jotka ovat kiusaamisen rajapinnassa, mutta jotka eivät tunnu mahtuvan perinteisen kiusaamisen määritelmän sisälle. Heitä pyydettiin kuvailemaan ja refleктоimaan näitä tilanteita. Haastattelun kolmannessa vaiheessa edellisten haastattelujen syventämisen lisäksi koulun henkilökuntaa pyydettiin kuvaamaan, mitä ajatuksia tai tunteita aiemmin mainitut tilanteet herättävät sekä miten opettajat työssään toimivat tilanteiden sattuessa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

Mitä ryhmään liittyviä vertaishaasteita alakoulun opettajat tunnistavat koulun arjessa?

Millaisilla näkyvillä ja hienovaraisilla keinoilla ryhmään liittyviä erotteluja tehdään?

Oletamme opettajien haastattelujen heijastavan vallalla olevaa sosiopsykologista, perinteistä kiusaamisen määritelmää ja KiVa Koulu -ohjelman näkemyksiä kiusaamisesta. Oletamme vertaishaasteiden olevan hyvin moninaisia, joissa näkyvät erilaiset tavat ja syyt erotella oppilaita ulos ryhmästä. Ajatteleme kriittisen tutkimuksen mukaisesti vallan esiintyvän olennaisena vaikuttajana tilanteiden taustalla.

## 2. Sosiopsykologisesta kiusaamistutkimuksesta kriittiseen kiusaamistutkimukseen

Kiusaamista ilmiönä on tutkittu kauan ja käsitykset ilmiöstä ovat muotoutuneet erilaisten ajattelutapojen seurauksena. Kiusaamisen ilmiöön on kiinnitetty huomiota Chandosin (1985) mukaan jo 1600-luvulla Englannissa, jolloin kiusaamisen ehkäisemisellä haluttiin suojella pienimpiä koululaisia, pitää yllä hyvää järjestystä, vaalia oikeudenmukaisuutta ja estää rikollisuutta. Myöhemmin Burk (1897) määritteli kiusaamisen tapauksiksi, joissa osana ovat alistaminen, hallinta, loukkaantuminen sekä vaarojen uhkaaminen. (Horton, 2016.) Psykologisessa tutkimuksessa kiusaaminen nousi 1960–1970-luvuilla julkiseen tietoisuuteen Heinemannin ja Olweuksen tutkimusten myötä ja silloin syntyi kiusaamisen psykologinen näkökulma, jossa osana ovat yksi tai useampi kiusaaja ja kiusattu. Siitä alkaen kiusaamistutkimus on pääosin pohjautunut yksilopsykologiselle aggressiotutkimukselle (Väisänen & Lanås, 2021).

Perinteistä määritelmää haastava kriittinen kiusaamistutkimus alkoi yleistymään erityisesti 2000-luvun puolella, ja siinä tarkoituksena on tuoda uusia näkökulmia kiusaamisen tarkasteluun. Siinä ei keskitytä ainoastaan yksilöiden aggressioon, vaan tarkastellaan kiusaamista laajemmin esimerkiksi historiallisesti ja kulttuurisesti muodostuneena ilmiönä. (Väisänen & Lanås, 2021.) Esimerkiksi Foucault'n teoria vallan rakentumisesta ja epätasapainotiloista 1900-luvun loppupuolelta ovat aiheuttaneet ihannoitua ja toimineet innoittajana määrittelyn uudelleen tarkastelussa (Horton, 2019).

Hansen ja Søndergaard (2018) toteavat, että psykologisessa tutkimuksessa käytetyn kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän suosimisella on vaikutusta siihen, miten kiusaamista määritellään ja yksilöllistetään. Hortonin (2019) mukaan kvantitatiivien tutkimuksen teoreettisia perusteita tulisi kyseenalaistaa enemmän. Kvantitatiivinen tutkimus jättää käsittelemättä paljon tietoa, joiden mittaaminen on vaikeaa tai tieto on enemmän tilanne tai paikkakohtaista eikä laajasti tunnistettavissa (Schott, 2014). Erilaiset opettajien ja oppilaiden tai vanhempien välillä tapahtuvat kokemuksiin ja eri konteksteihin liittyvät tulkinnat ajatellaan epäluotettaviksi, virheellisiksi tai muuhun ilmiöön kuuluvaksi, jos nämä koulumaailman tilanteet eivät mahdu perinteiseen kiusaamisen määritelmään. Vaikka opettaja on asiantuntija toimiessaan keskellä koulumaailmaa, tutkimuksissa opettajan toiminta ajatellaan kuitenkin vain teknisenä kiusaamisinterventioiden toteuttajana, eikä luoteta opettajien oppilaita koskevaan laajaan asiantuntijuuteen. (Väisänen & Lanås, 2021.)

## **2.1 Kiusaamistutkimuksen sosiopsykologinen näkökulma**

Hyvin yleisen, pitkään vallalla olleen kiusaamisen määritelmän esi-isänä on Dan Olweus, jonka psykologista kiusaamisenäkökulmaa on haastettu kiusaamiseen liittyvässä uudessa tutkimuksessa (esim. Horton, 2019; Juva ym., 2020; Väisänen & Lanås, 2021). Olweus (1993) siirsi kiusaamistutkimuksessaan painopisteen kokonaan ryhmästä pois ja keskittyi yksilöiden tai yksilöryhmien kielteisiin tekoihin. Hän määritteli kiusaamisen toistuvaksi tai tahalliseksi yksilöön tai useampaan henkilöön kohdistuneeksi vahingoittamiseksi ja kielteiseksi sekä aggressiiviseksi toiminnaksi ja liitti määritelmään olennaiseksi osaksi myös vallan epätasapainon. (Olweus, 1993.) Tästä kiusaamisen määritelmästä on tehty useita muunnelmia ja tarkennuksia.

Osa kiusaamistutkimuksista sisällyttävät käsitteen määrittelyyn kiusaamisen osapuolet, kuten kiusaajat, kiusatut sekä edelleen sivustakatsojat ja puolustajat (esim. Salmivalli, 2010; Huttunen & Salmivalli, 1996). Esimerkiksi suomalainen kiusaamistutkija Christina Salmivalli edustaa tätä kiusaamisen perinteistä sosiopsykologista näkökulmaa. Salmivallin (2010) mukaan kiusaaminen on systemaattista vallan tai voiman väärinkäyttöä ja voi tapahtua hyvinkin erilaisissa muodoissa. Kiusaaminen voi olla suoraa ja sanallista, kuten nimittelyä ja sanallista loukkaamista sekä fyysistä, kuten esimerkiksi lyömistä, tönimistä ja potkimista. Se voi olla myös omaisuuteen kohdistuvaa, kuten tavaroiden ottamista ja tahallista rikkomista tai epäsuoraa, kuten sulkemista porukan ulkopuolelle ja ilkeiden juttujen levittämistä. Se voi tapahtua kauempaa puhelimen tai internetin välityksellä, jossa aiheutetaan haittaa tai mielipahaa kiusatulle. Salmivallin (2010) mukaan erimielisyyksiä on aina kaikkialla ja niiden kanssa pitää oppia elämään. Kaikista oppilaista ei myöskään luokassa pidetä yhtä paljon, vaan ryhmässä on aina suosituimpia ja vähemmän pidettyjä lapsia. Kiusaamiseksi se muuttuu siinä vaiheessa, kun epäsuositulle oppilaalle osoitetaan järjestelmällisesti näitä negatiivisia tunteita tai häntä aktiivisesti syrjitään. (Salmivalli, 2010.)

## **2.2 Kriittinen näkökulma kiusaamistutkimukseen**

Kriittisen kiusaamistutkimuksen tarkoituksena on haastaa kiusaamistutkimusta lasten ja nuorten välisistä valtasuhteista. Se kritisoi aiempien tutkimusten ontologisia, tietoteoriittisia ja metodisia asetelmia liian kapea-alaisina ja ongelmallisina. Kriittisen kiusaamisen näkökulmat sisällyttävät kontekstuaaliset ja sosiokulttuuriset tekijät väkivallan prosesseihin ja keskittyy esimerkiksi koulun institutionaaliseen valtaan, opetusta ja opetussuunnitelmia ohjaavaan politiikka-

seen valtaan ja normatiiviseen valtaan, joilla on usein olennainen vaikutus vinoutuneiden valtasuhteiden kehittämisessä. Aiemmissä kiusaamistutkimuksissa valta on saanut vain hyvin kapean painotuksen osana kiusaamista. (Huuki, 2018.)

Kriittisessä kiusaamistutkimuksessa häirintä, väkivalta ja kiusaaminen ajatellaan osana tavallisten lasten ryhmiä ja sosiokulttuurisia konteksteja ja kiusaamisen ajatellaan toistavan yhteiskunnassa olemassa olevia laajempia väkivallan kulttuureja (Huuki, 2018). Tutkimussuuntaus tarkastelee vihaa ja aggressiota osana lasten normaalia tunteiden kirjoa. Ne eivät ole tunteita, joista tulisi nopeasti päästä eroon, vaan niitä tulee ymmärtää ja käsitellä rakentavasti lasta tukeen. (Davies, 2014.) Tutkimussuuntaus kritisoi psykologista kiusaamismallia sen kyvystä tunnistaa sukupuoliin liittyvää kiusaamista vain stereotyyppioita vahvistaen (Ringrose & Renold, 2010).

### 2.2.1 Kriittisen kiusaamisen näkökulman taustalla on teoria vallasta

Sosiopsykologinen kiusaamistutkimus ja kriittinen kiusaamistutkimus tarkastelevat valtaa kiusaamisessa ja sen määritelmässä eri näkökulmista. Kriittinen kiusaamistutkimus painottaa valtaan liittyviä suhteita sosiopsykologista kiusaamistutkimusta kuitenkin huomattavasti enemmän (Huuki, 2018). Kriittinen kiusaamistutkimus keskittyy vahvasti Foucault'n teoriaan vallasta ja siihen kuuluviin epätasapainotiloihin (Huuki, 2018). Waltonin sanoin (2011) kiusaaminen peilaa laajasti ilmeneviä valtavia sosiaalisia ja poliittisia taisteluja sekä moraalisia ja kollektiivisiä ahdistuksia. Siksi yhteiskunnan merkitys kiusaamisen ja vallan tarkastelussa on ensiarvoisen tärkeää (Horton, 2016).

Valta on osa kiusaamista ja kiusaaminen vallan väärinkäyttöä (Davies, 2014; Bansel, Davies, Laws, Linnel, 2009). Foucault'n mukaan valta ei ole tietty voima, instituutio tai rakenne, joka yksilöillä on hallussaan, vaan se on tilannesidonnaista ja strategista toimintaa, jota yksilö käyttää hyväkseen. Valtaa voidaan Foucault'n mukaan käyttää monin tavoin sisältäen aina vallan epätasapainoisen luonteen ja muuttuvat suhteet. Valta tapahtuu Foucault'n mukaan verkon kaltaisten organisaatioiden kautta, minkä vuoksi sitä tulisi analysoida sen kiertotilan kannalta. Se ei ole paikallistettu tiettyyn paikkaan, eikä se ole tiettyjen käsissä. Sitä ei voida hankkia, ottaa haltuun tai jakaa. Vallasta ei voi pitää kiinni, eikä sen voi antaa luisua pois, vaan sitä käytetään useista asemista käsin sekä epätasapainoisten ja liikkuvien suhteiden vuorovaikutuksessa. (Horton, 2019.) Vallan väärinkäyttöä ei ole välttämättä helppo arvioida (Davies, 2014).



Foucault'n mukaan yksilöiden mahdollisuudet vallan väärinkäyttöön riippuvat siitä, missä henkilöt sijaitsevat organisaatioiden sisällä. Oppilaiden mahdollisuudet kiusata toisia liittyvät eriytymisjärjestelmään, jossa on erilaisia uhria erottavia ja luokittelevia tekijöitä, esimerkiksi sukupuoli, seksuaalisuus, kyvyt ja kulttuuri. Yksilöiden kielteiseen käyttäytymiseen puuttumista tärkeämpää olisi pohtia eriytymisjärjestelmää kiusaamisen taustalla. (Horton, 2019.)

Vaillancourt, Hymel ja McDougall (2003) väittävät, että vallan esiintyminen liittyy ihmisten laajempiin arvoihin, jotka vaikuttavat heidän sosiaaliseen asemaansa. Erot syntyvät esimerkiksi fyysisyydestä, itsevarmuudesta, kielellisistä kyvyistä ja statuksesta. Tässä erojen järjestelmässä yksilöt toimivat tavalla, jota järjestelmä heiltä vaatii (Horton 2019). Tällöin kiusaaminen muodostuu keinoksi rakentaa itseä julkisen hallinnan kautta (Jacobson, 2010). Erottelun lisäksi valtasuhde sisältää ehtoja ja tuloksia (Horton 2019). Jacobsonin (2010) mukaan kiusaamisessa olennaista ei ehkä ole kiusattu tai kiusatut henkilöt, vaan merkittävämpää on kiusaajan käsitys hallinnasta.

### 2.2.2 Väärinymmärretty kiusaaminen

Vaikka kiusaamista on tutkittu paljon, Walton (2015) toteaa sen olevan yhä väärinymmärretty ilmiö. Kun kollektiivinen tieto kiusaamisesta on virheellinen, myös lähestymistavat kiusaamisen vastaiselle työlle epäonnistuvat. Niin kauan kuin keskitytään yksilöihin ja oppilaiden väliin käyttäytymiseen, epäonnistuvat kiusaamisen vastaiset toimet myös tulevaisuudessa. (Walton, 2015.) Monet tämän hetken tutkimukset eivät kyseenalaista lainkaan yleistä kiusaamisen määritelmää, vaan sitä pidetään lähes itsestään selvänä määritelmänä kiusaamiselle (Canty ym., 2016). Useiden tutkijoiden mukaan kiusaamisen käsite on hyvin kapea-alainen ja johdattaa kiusaamisen tutkimisen usealta osin harhaan ja kauas laajemmasta yhteiskunnallisesta kontekstista (esim. Canty, ym., 2016; Davies, 2011; Horton, 2019). Koulussa vertaissuhteiden haasteet tulisi nähdä laajempina yhteiskunnallisina haasteina liittäen osaksi esimerkiksi rasismia, sukupuolisen häirinnän, taloudellisen epätasapainon tai vammaisuuteen kohdistuvan syrjinnän (Väisänen & Lanan, 2021). Nämä ja muita yhteiskunnallisia haasteita määritelmä jättää suoraan ilmiön ulkopuolelle (Juva ym., 2020).

Väisänen ja Lanan (2021) toteavat yleisen kiusaamisen määritelmän olevan hyvin painava ja vaikuttavan siihen, miten kiusaamisilmiötä tunnistetaan ja mitä siitä ajatellaan. Se määrittää, miten opettajat, oppilaat ja ihmiset kaikkialla yhteiskunnassa ajattelevat ja puhuvat kiusaamisesta tuottaen diskursiivisia totuuksia (Väisänen & Lanan, 2021). Ringrose ja Renold (2010)

toteavat, että kiusaamisen kehityspsykologiset diskurssit ovat saaneet kouluissa hallitsevan aseman eli niiden oletetaan olevan jopa totuus kiusaamisesta. Hortonin (2019) mukaan puhettavat vaikuttavat olennaisesti kiusaamisen ymmärtämiseen ja jäsentämiseen. Vallitsevat kiusaamiskurssit tarjoavat kiusaamisen ymmärtämiseen, puuttumiseen ja siitä selviämiseen hyvin vähän välineitä esimerkiksi arkipäiväisissä väkivaltatilanteissa (Ringrose & Renold, 2010).

Useat tutkijat kritisoivat kiusaamisen perinteistä määritelmää, jossa kiusaajien oletetaan tahallisesti ja toistuvasti aiheuttavan mielipahaa alistamilleen kiusaamisen uhreille. Tällaisessa perinteisessä määritelmässä syyllistetään ja patologisoidaan kiusaajia (Hansen & Søndergaard 2018; Horton, 2016; Huuki, 2018; Juva, ym., 2020; Väisänen & Lanas, 2021; Ringrose & Renold, 2010). Hansen ja Søndergaard (2018) toteavat, että yksiselitteisiä kiusaajia ja uhreja ei ole olemassa. Banselin ym. (2009) mukaan kiusaamisen yleisyys ei myöskään osoita kiusaamisen johtuvan yksilöistä tai heidän perheistään.

Daviesin (2014) mukaan kiusaajan aikomuksia on hyvin vaikeaa, jopa mahdotonta selvittää. Kiusaaminen tulisi nähdä mieluummin rakenteellisena ongelmana ja koulun instituution sisäistä toimintaa koskevana ilmiönä, eikä kohdistaa kiusaamista yksilön käyttäytymiseen ja ominaisuuksiin (Davies, 2011; Juva, ym., 2020; Horton, 2019). Walton (2011) on todennut Foucault'n ajatuksiin viitaten, että kiusaamista olisi tärkeää tutkia sosiaalisen erilaisuuden konstruktioiden välittämänä vallan ilmaisuna ja sosiaalisen kontrollin mekanismina. Myös kiusaamisen tarkoitusta ja vahingon aiheuttamisen tarkoituksellisuutta tulisi tarkastella uudestaan ja keskittyä kiusaamisen rooliin valtasuhteissa (Horton, 2019).

Väisänen ja Lanas (2021) toteavat, että koulussa ilmeneviä vertaissuhteiden haasteita ei voi irrottaa laajemmista yhteiskunnallisista haasteista, kuten rasismista, seksuaalisesta epätasa-arvosta, sukupuolisesta häirinnästä, heteronormatiivisuudesta, taloudellisesta tai maantieteellisestä epätasa-arvosta. Kun fyysisesti tai henkisesti väkivaltainen käyttäytyminen nimetään kiusaamiseksi, edellä mainitut yhteiskunnalliset haasteet näyttäytyvät vain kiusaajan sisältä tulevana aggressiona, jota kiusattu omalla toiminnallaan tai olemisellaan houkuttelee (Väisänen & Lanas, 2021). Koulukiusaamisen kriittinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan kiusaamista sosiaalisen kuulumisen tarpeen (Søndergaard, 2012; Hansen & Søndergaard 2018), yhteiskunnan normaaliuden vaatimuksien (Huuki 2018; Juva 2019; Ringrose & Renold 2010), yhteisön moraalin vartioinnin (Ellwood & Davies, 2010) sekä sosiohistoriallisten valtasuhteiden (Huuki & Renold, 2016) näkökulmista.

### **3. Normatiiviset mallit ja koulun rakenteet kiusaamisen taustalla**

Koulukiusaaminen on jo pitkään määritelty ryhmäilmiöksi (esim. Heinemann & Thorén, 1972). Myös Suomessa kiusaamisilmiötä tarkastellaan tavallisesti ryhmään liittyvänä ilmiönä. Kiusaamiseen liittyvässä kirjallisuudessa kuitenkin kuvataan ryhmien yhteiskunnallisten taustojen ja kokoonpanojen sijaan yksilöllisiä erityisesti kiusaajan ja kiusatun riskitekijöitä. Ryhmän fyysisellä, kulttuurisella, sosiaalisella tai maantieteellisellä kontekstilla ei ole merkitystä kiusaamisessa kiusaamiskirjallisuuden mukaan. (Väisänen & Lanas, 2021.) Useat kiusaamista koskevat tutkimukset osoittavat kuitenkin toisin (esim. Huuki 2018; Juva 2019; Ringrose & Renold 2010; Ellwood & Davies, 2010). Väisänen ja Lanaksen (2021) mukaan kiusaamista koskevassa kirjallisuudessa usein kiistetään kiusaamisen johtuvan koulun rakenteista. Mikäli koulun rakenteet kuitenkin huomioidaan osana kiusaamista, kirjallisuus tulee usein kasvatustieteiden ja psykologian ulkopuolelta (Väisänen & Lanas, 2021). Koulu on kuitenkin yksi tärkeimmistä instituutioista, jotka ylläpitävät ja tuottavat normaaliutta (Juva, 2019) ja koulujärjestelmä luo alustan kiusaamiselle symbolisen väkivallan kautta (Kulmalainen, 2014; 2015). Kiusaaminen saattaa kummuta yksinjäämisen pelosta (Kulmalainen, 2015; Søndergaard, 2012), mikä kietoutuu normatiivisiin rakenteisiin ja symboliseen väkivaltaan kouluissa.

#### **3.1 Normaalius ja normatiiviset mallit**

Ryhmän ylläpitämiseen ja siitä ulossulkemiseen vaikuttavat normatiiviset mallit (Hansen & Søndergaard, 2018) ja ajatus siitä, mitä pidetään normaalina (Juva, 2019). Kun kuulumisen tarve yltyy ryhmässä sosiaaliseksi paniikiksi, voi joku näyttäytyä ryhmään sopimattomalta ja hänet voidaan nimittää oudoksi tai erilaiseksi (Thornberg, 2018). Ajatus normaalista on usein yhteydessä siihen, mitä ajattelemme tavanomaisena ja tavanomaisen taustalla se, mitä pidämme keskivertona. Normaaliuden rajat ovat kuitenkin tulkinnanvaraisia ja epäselviä, minkä vuoksi vaikuttaa olevan helpompaa osoittaa mikä on ei-normaalia, kuin normaalia. (Juva, 2019.)

Juvan (2019) mukaan koulussa normaalius rakentuu sen pohjalta, millaisen ideaalin oppilaan ja ihmisen ajatellaan olevan. Ideaalina nähdään se, että oppilas on riittävän suomalainen ja hänellä on oikeanlaisena pidetyt sosiaaliset taidot. Oikeanlaisina pidettyjen sosiaaliisiin taitoihin sisältyy se, että pystyy sopeutumaan kouluun ja yhteiskuntaan ja kykenee olemaan aiheuttamatta ongelmia tai haastamatta virallista ja epävirallista koulua. Olennaista on, että oppilaat myös tunnistavat näiden oikeana ajateltujen sosiaalisten taitojen rajat. (Juva, 2019.) Juva ym.

(2020) toteaa, että sellainen käyttäytyminen tai oleminen mikä ei sisälly normeihin koulumaa-ilmassa, voi johtaa äärimmäiseen reaktioon, kuten syrjäytymiseen, sillä tällöin yksilöstä tulee uhka koulun käyttäytymisen malleille.

Normaaliuden rakentuminen on yhteydessä syrjäytymisen prosessiin, jota voidaan havaita koulussa sosiaalisella ja akateemisella tasolla (Juva, 2019). Tulkitsemme Juvan (2019) tarkoittavan sosiaalisella tasolla koulun informaalia tasoa ja akateemisella tasolla koulun formaalia tasoa. Juvan (2019) mukaan informaalilla tasolla oppilaat tulevat poissuljetuksi tai torjutuksi vertais-suhteissa ja formaalilla tasolla he eivät kykene noudattamaan opetussuunnitelmaa, heidän kykyjään ei arvosteta ja heidän osallistumisensa koulussa tapahtuviin aktiviteetteihin on rajoituttu. Normaalius on kytköksissä laajempiin kokonaisuuksiin ja heijastelee yhteiskunnan poliittisten, taloudellisten, ideologisten ja kulttuurin rakenteiden odotuksia. Kiusaamisessa ei ole siis kyse yksittäisen oppilaan ei-normaaliudesta, vaan yhteiskunnan normeista ja ideoista. (Juva, 2019.) Myös paikallisella historialla on vaikutusta oppilaiden välisiin vertaissuhteisiin ja siihen, mitä pidetään normaalina (Huuki & Renold, 2016).

Koulussa syntyvissä ryhmärajoissa ja eronteissa sukupuoli nousee usein keskeiseksi tekijäksi (Berg, 2010). Nuoret viettävät koulussa aikaa yleensä sukupuolten mukaisissa ryhmissä. Sukupuolta tuotetaan ja esitetään koulussa sekä oman ryhmän sisällä että suhteessa muihin sukupuoliin. Joskus oikeanlaisiksi ajatelluiksi sukupuoleen sidoksissa olevien asemien omaksuminen on melkein välttämätöntä, jotta sopii joukkoon. (Kulmalainen, 2015.) Tyttöjen sopimattomuus heteroseksuaalisten normistoon voi tuottaa riskin sosiaalisen aseman heikkenemisestä (Renold, 2008; Kulmalainen, 2015). Tytöt ovat usein merkitsevässä roolissa vertaisryhmän suhdekulttuurien rakentamisessa ja ylläpitämisessä (Holford ym., 2013), mutta he myös kokevat usein paineita toimia vertaisryhmän normien mukaan (Kulmalainen, 2015). Poikien läsnäololla on huomattu olevan paljon vaikutusta tyttöjen suhdekulttuureihin (Kulmalainen, 2015; Puutio ym., 2021). Pojilla taas voi olla kulttuurisia ja henkilökohtaisia mielikuvia oikeasta maskuliinisuudesta sekä paineita tavoitella sitä. He voivat myös kokea tarvetta esittää toisilleen maskuliinista kyvykkyyttä esimerkiksi aggression kautta tai heteroseksuaalisuuttaan todistamalla. Tällaisen rakennetun maskuliinisuuden varjolla voidaan myöhemmin jopa oikeuttaa tyttöihin kohdistuva seksuaalinen häirintä. (Huuki, 2018.)

Normatiivinen sukupuolittunut käyttäytyminen ja vallalla olevat sukupuoleen liittyvät kiusaamisdiskurssit määrittelevät kiusaamista monin tavoin. Normatiivista sukupuolittunutta käyttäy-

tymistä vaaditaan toistuvasti ratkaisuna kiusaamistilanteisiin (Bethune & Gonick, 2017). Toisaalta normatiivisen sukupuolittuneen käyttäytymisen rajojen ylittäminen voidaan ajoittain tunnistaa kouluissa kiusaamiseksi (Ringrose & Renold, 2010). Laajemmista yhteiskunnallisista valtarakenteista kumpuavat puhuvat maskuliinisuuden ja feminiinisuuden normeista heijastuvat myös kiusaamisdiskursseihin. Kiusaamisdiskursseissa kiusaaminen erotellaan usein tyttöjen ja poikien kiusaamiseksi. Tyttöjen kiusaamisen ajatellaan olevan enemmän psyykkistä ja poikien fyysisempää. (Bethune & Gonick, 2017.) Kiusaamiskirjallisuus antaa olettaa, että aggressiivisuus on maskuliininen ominaisuus (Canty ym., 2016). Tyttöjen ja poikien odotetaan toimivan ja selvittävän ristiriitoja ja väkivaltaisuuksia tietyillä tavoilla, maskuliinisuuden ja feminiinisuuden normien kautta (Ringrose & Renold, 2010). Kiusaamiskeskusteluissa vaarana on, että erityisesti tytöt jäävät syrjään ja patologisoituvat taustalla olevien kiusaamispuheiden luomien paineiden ja heitä kohdistuvan epätasa-arvoisuuden vuoksi (Bethune & Gonick, 2017).

Puution ym. (2021) tutkimuksen mukaan heteronormatiivisia rajoja kuitenkin haastetaan tietoisesti ja sukupuolinormeista poikkeavat ilmenemismuodot tulevat toisinaan hetkellisesti näkyviksi. Valtavirran heteronormatiivisuudesta poikkeavat muodot tulivat esille Puution ym. (2021) tutkimuksessa esimerkiksi puheessa ja erilaisissa kuvallisissa tuotoksissa. Puutio ym. viittaavat tutkimuksessaan (2021) Deleuze ja Guattarin (1987) ajatuksiin, joiden mukaan yksilöillä on tilaisuus muodostaa normatiivisuutta haastavia ja säännönmukaisuutta rikkovia hienovaraisia käytänteitä ja merkityksiä, mikäli niille tarjoutuu turvallinen mahdollisuus. Puution ym. (2021) mukaan on tärkeää tuoda esiin lasten ja nuorten valmiuksia kyseenalaistaa ahtaita heteronormatiivisuuteen liittyviä tapoja ja käytänteitä.

### **3.2 Symbolinen väkivalta koulussa**

Kulmalaisen (2014) mukaan koulu voidaan jakaa kolmeen tasoon: viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen. Koulun virallinen eli formaali taso sisältää opetuksen, oppimisen, opetussuunnitelman ja muodolliset hierarkiat, kun taas epävirallinen, informaali taso tarkoittaa oppilaiden ja opettajan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, johon kuuluu myös epäviralliset hierarkiat. Fyysinen taso ilmenee tilallisuutena, aikana, liikkeenä ja äänen säätelynä. Koulun arjessa nämä kaikki erilaiset tasot kietoutuvat yhteen. (Kulmalainen, 2014.) Formaali koulu kietoutuu informaalin kouluun esimerkiksi välitunneilla ja ruokailussa. Lisäksi formaali koulu liittyy sosiaaliseen kuuluvuuteen ja siihen liittyviin oppilaiden ja opettajien sosiaalisiin suhteisiin sekä koulun pedagogiikkaan (Hansen & Søndergaard, 2018.). Vuorovaikutustilanteissa on

läsnä kaikilla koulun tasoilla yksittäisiin oppilaisiin tai kaveriporukoihin liitetty hierarkkinen status, joissa jotkut oppilaat voidaan määritellä ei-suosituiksi. Oppilaiden väliset hierarkiat ja eriarvoisuus näkyvät muun muassa tilanteissa, joissa ei-suosituiksi määriteltyjen oppilaiden kanssa ei haluta tehdä ryhmitöitä tai heidän vieressään ei haluta istua. (Kulmalainen, 2015.)

Kulmalainen (2015) hyödyntää Bourdieun symbolisen väkivallan teoriaa tutkimuksessaan ymmärtääkseen sitä, miksi kiusaamista esiintyy lähes kaikissa kouluissa, vaikka kiusaaminen on huomioitu perusopetuslaissa ja opetussuunnitelman perusteissa ja sitä pyritään ehkäisemään myös käytännön tasolla valistuksella ja toimenpideohjelmilla. Bourdieun (1977) symbolisen väkivallan teorian mukaan instituutioissa uusitaan esiintyviä valtarakenteita symbolisen väkivallan avulla. Symbolinen väkivalta on pakottavaa, koska sen taustalla vaikuttavia julkilausumattomia asioita vain hyväksytään perusoletuksina ja niitä ei kyseenalaisteta. (Kulmalainen, 2015.)

Symbolinen väkivalta näkyy kouluissa Kulmalaisen (2014) mukaan sisällyttämällä sosiaalisuus ja vuorovaikutus vahvasti koulujärjestelmän rakenteisiin. Yksilön sosiaalisuus on formaalin ja informaalin koulun ihanne. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) oppilaan yhtenä oppimistavoitteena koulussa on oppia toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä. Informaalin koulun tasolla tapahtuva vuorovaikutus ja toiminta edellyttävät vahvaa sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta. Koulun erilaisten tasojen kietoutuessa toisiinsa syntyy symbolista väkivaltaa, joka edellyttää oppilailta tiettyä sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta (Kulmalainen, 2014). Kiusaamista ei välttämättä edes tunnisteta kiusaamiseksi. Bourdieun teorian mukaan siinä on kyse väkivallan väärintunnistamisesta. Sosiaalista kiusaamista voidaan pitää vitsailuna tai muuten hyväksyttävänä oppilaiden keskisenä vuorovaikutuksena. (Kulmalainen, 2015.)

Koulu mahdollistaa menestyksen kaikille, mutta samaan aikaan se valikoi todennäköisimmin menestyvät. Sosiaalinen koulukiusaaminen kietoutuneena kaverisuosioon kiinnittyy informaalin koulun rakenteisiin sekä erittelee oppilaita suosittuihin ja ei-suosittuihin kategorioihin symbolisen väkivallan mekanismein. Kuuluminen ei-suosittujen ryhmään altistaa kiusatuksi tulemiselle informaalin ja formaalin koulun tasolla. Epävirallista ulossulkemista perustellaan yksilön ominaisuuksilla, jolloin huomio siirtyy rakenteellisista tekijöistä yksilötasolle. Tällöin näkemättä jää todellinen ongelma eli rakenne, joka sallii ulkopuolelle sulkemisen ja muun sosiaalisen koulukiusaamisen. (Kulmalainen, 2015.)

Kulmalainen (2015) toteaa symbolisen väkivallan ulottuvan myös luokan keskinäiseen yhteisöllisyyteen eli luokkahenkeen. Luokkahenki muodostetaan koulun informaalisella tasolla (Kulmalainen, 2015), joka sisältää kokemuksia yhteishengestä ja kuulumisesta luokkayhteisöön (Ollikainen, 2012). Kulmalaisen (2015) aineistossa seitsemäsluokkalaisten tytöt pitivät ihanteellista luokkahenkeä suvaitsevana ja myönteisenä ilmapiirinä, jossa kaikkien kanssa tullaan toimeen. Näin ollen he kuvasivat perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) kuvatun tasa-arvoisen sosiaalisen järjestyksen ja yhteisöllisyyden. (Kulmalainen, 2015.)

### 3.3 Yksinjäämisen pelko

Yksinjäämisen pelko koskettaa kouluissa jokaista (Kulmalainen, 2015). Se syntyy ihmisen kuulumisen tarpeesta eli halusta kuulua sosiaalisiin yhteisöihin, jotka ovat merkityksellisiä jaetun toiminnan ja kuulumisen tiloja (Hansen, 2014; Søndergaard, 2012). Perustavanlaatuinen kuulumisen tarve aiheuttaa ihmiselle ahdistusta siitä, että tunne kuulumisesta ei ehkä täyty. Tätä ahdistusta kutsutaan sosiaalisen syrjäytymisen ahdistukseksi. Se on pelkoa, joka kytee pinnan alla, kun ihmiset ovat vuorovaikutuksessa. Pelko kumpuaa siitä, että yksilö suljetaan pois ryhmästä ja häneltä evätään näin sen jäsenille kuuluvat oikeudet. (Søndergaard, 2012.)

Ahdistus sosiaalisesta ulosjättämisestä ei kuitenkaan tarkoita yksilön henkilökohtaiseen ominaisuuteen viittaavaa sosiaalisten tilanteiden pelkoa, vaan sosiaalisen syrjäytymisen ahdistus on yksilön eksistentiaalista riippuvuutta sosiaalisesta kiinnittymisestä. Tämä ahdistus on aina läsnä, kun ihmiset odottavat tai heidät odotetaan tulevan yhteisön jäseniksi. (Søndergaard, 2012.) Tällaisesta yhteisöstä hyvä esimerkki on koululuokka, jossa oppilaat tulevat hyvin erilaisista lähtökohdista erilaisine ominaisuuksineen ja toivovat muiden hyväksyntää. Søndergaardin (2012) mukaan tapa, jolla yksilö pyrkii lieventämään tätä sosiaalisen syrjäytymisen ahdistusta, on halveksunnan tuottaminen ja toisen yksilön tai ryhmän tuomitseminen. Tällaisessa tilanteessa vahvistetaan ryhmän tai yksilön identiteettiä erottamalla se muista. Kontrollin säilyttämiseksi ja ryhmän sisäisten sosiaalisten suhteiden säätelemiseksi ryhmän rajoja ja keskinäistä yhteenkuuluvuutta halutaan vahvistaa. Tämä voi lievittää ryhmän pelkoja tilapäisesti, mutta se voi myös pahentaa niitä tai johtaa siihen, että ahdistuksen tunteet kasvavat sosiaalisiksi paniikiksi. (Søndergaard, 2012.)

Agamben (1998) kuvailee ryhmän ulkopuolelle jätettyä yksilöä nimellä homo sacer. Hänen mukaansa homo sacer asetetaan täysin ei-inhimilliseen tilaan, jossa hänet voidaan alistaa tilanteeseen, jota ryhmän jäsenet eivät muuten pitäisi hyväksyttävänä. (Agamben, 1998.) Horton

(2019) arvelee tämän asettamisen olevan syy siihen, miksi kiusaamista tapahtuu edelleen paljon. Yksilö asetetaan ryhmän toimesta poikkeustilaan, jossa ryhmän normit ja sosiaaliset lait lakkaavat olemasta voimassa. (Horton, 2019.) Hansenin ja Søndergaardin (2018) mukaan haluttu osaksi, kuulua omaan ryhmään ja suojella sitä voi olla jopa opittu kyky ja sen vuoksi kuulumisen tarve voi kietoutua kiusaamiskäytäntöihin. Ryhmässä kuulumisen tarve voi toteuttaa kiusaamista kietoutuen jäsenten tietoisuuteen ja toimintatapoihin, luoden tunnetta meistä ryhmänä. Ryhmässä kiusaaminen ja ryhmän ylläpitäminen äärimmäisellä poissulkemisella on ryhmän jäsenten mielestä oikeutettua, koska se osoittaa, että ryhmän jäsenet pitävät huolta toisistaan ja asettaa ryhmälle rajat. Näin ollen kiusaamisesta muodostuu yhteiskunnallinen dynamiikka, joka hyödyttää etenkin niitä, jotka sitä toteuttavat. (Hansen & Søndergaard, 2018.)

Oppilaiden keskuudessa rakentuvat hierarkiat vahvistuvat, kun kuulumisen tarve ja sosiaalinen syrjäytyminen yhdistyvät (Hansen & Søndergaard, 2018). Koulussa tapahtuvien ryhmittymien sisään- ja poissulkemisen käytännöt eivät kuitenkaan ole vakaita, vaan ryhmien rajoja on jatkuvasti valvottava ja ylläpidettävä (Bansel ym., 2009). Kiusaamisessa on kiusatun henkilön tai kiusattujen henkilöiden sijaan kyse enemmänkin yksilöiden hallinnan tarpeesta (Jacobson, 2010).

### **3.4 Opettaja vertaishaasteiden keskellä**

Kiusaamisen ratkaisut kiinnittyvät kiusaamiseen liittyvässä kirjallisuudessa usein yksittäiseen opettajaan laajemman kontekstin sijaan. Sen takia myös epäonnistumiset kiusaamiseen puuttamisessa jäävät kirjallisuudessa helposti yksittäisen opettajan vastuulle. (Väisänen & Lanås, 2021.) Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) sisältyy monin paikoin yhteisöllisyyden vaade, joka velvoittaa opettajia luomaan keskinäistä yhteisöllisyyttä luokkaan.

Opettajien voi olla vaikea huomata esimerkiksi hienovaraista ulosjättämistä ryhmässä, sillä sopivuuksnormeista neuvotellaan usein koululuokissa vähäpätöisellä riitelyllä, vastavuoroisella arvioinnilla ja toisten arvioinnilla. Koululuokassa voi esiintyä oppilaiden välistä suoraa tai epäsuoraa aggressiota, mikä on rinnakkaista oppilaiden vakiintuneiden ja liikkuvien asemien kanssa. Mikäli kiusaamisessa on kyse epäsuorasta aggressiosta, oppilaalla tai hänen vanhemmillaan on vaikeampaa todistaa kiusaamisen tapahtuneen toisin kuin suorassa aggressiossa. Tämä vaikeuttaa opettajan ja koulun kykyä reagoida asiaan. Oppilaat voivat piilotella etenkin pitkäaikaisempaa kiusaamista, minkä takia opettajien voi olla hankala huomata sitä. Mikäli kiusattu puolustautuu aktiivisesti, opettajat eivät välttämättä näe tapahtumaa tällöin kiusaamisena.



Aikuiset voivat myös keskenään olla eri mieltä asioista, mikä voi mutkistaa tilanteita entisestään. (Søndergaard, 2012.)

Juvan (2019) mukaan myös opettajalla voi olla aktiivinen rooli kiusaamisessa. Hänen mukaansa oppilaan ei-normaaliksi kategorisoiminen aiheuttaa riskin joutua opettajan kiusaamaksi. Opettajat eivät myöskään tunnista ei-normaalia oppilasta kiusaamisen uhriksi, minkä vuoksi he saattavat ajatella oppilaan ansaitsevan vähemmän apua ja huolenpitoa. Opettajat hyväksyvät kiusaamisen tai eivät välitä siitä, koska he näkevät sen keinona estää oppilasta poikkeamasta normeista ja normaaliudesta. (Juva, 2019.) Opettajan pitäminen oppilasta poikkeavana voi tehdä oppilaasta opettajille näkymättömän (Juva ym., 2020).

## 4. Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Se on Kanasen (2017) mukaan hyvä kuvaamaan ilmiötä. Tutkimuksemme tavoitteena on saada ymmärrettävä kuvaus ryhmään liittyvistä vertaishaasteista, jotka liikkuvat kiusaamisen rajapinnassa. Kanasen (2017) mukaan tällainen syvällinen näkemys ja ymmärrys tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä on mahdollista saada laadullisen tutkimuksella. Tarkoituksenamme ei ole löytää yleistyksiä ilmiöstä, vaan antaa tulkinta sekä ymmärtää ja kuvata ilmiötä perusteellisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on pääasiallinen tiedon kerääjä sekä analysoinnin instrumentti. Siinä tutkimuskohteena oleva ilmiö kiinnostaa tutkijaa esimerkiksi sen takia, että ilmiö on uusi, eikä sitä ole vielä selitetty tai ilmiöön liitty jokin ongelma. (Kananen, 2017.) Kiusaamista on ilmiönä tutkittu paljon, mutta sen tarkasteleminen kriittisen kiusaamistutkimuksen näkökulmasta on Suomessa melko uutta, minkä vuoksi koemme tämän tutkimuksen tärkeäksi. Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata kiusaamisilmiötä ja oppilaiden vertaishaasteita kriittisen kiusaamistutkimuksen näkökulmasta, niin, että asiantuntijoina ovat oppilaita lähellä toimivat ja heitä parhaiten tuntevat opettajat.

Tutkimuksemme muotoutui vähitellen, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Hirsjärvi ym., 2009; Kiviniemi, 2018). Muodostimme tutkimuksen edetessä tulkintoja ja näkökulmia aineistostamme hyödyntämiemme tutkimusten pohjalta. Tutkimusprosessimme oli samalla oppimistapahtuma, kuten se laadullisessa tutkimuksessa usein on. Laadulliselle tutkimukselle epätyypillisesti tutkimusprosessimme oli kuitenkin selkeästi jäseneltävissä, eikä se muuttunut kovinkaan suuresti tutkimuksen edetessä. Pyrimme huomioimaan tutkimuksessa sen, että meidän tietoisuutemme voi vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja meidän on varauduttava uusiin linjauksiin tutkimusprosessin edetessä. (Kiviniemi, 2018.) Kananen (2017) ja Kiviniemi (2018) toteavat, että tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa on olennainen, sillä tutkimustulokset suodattuvat reaali maailmaan tutkijan kautta. Tutkijan ja tutkittavan väliset suorat yhteydet ovat keskeisiä laadullisessa tutkimuksessa, ja tutkijan onkin tarkkailtava omaa rooliaan eri tutkimusprosessin vaiheissa. (Kananen, 2017; Kiviniemi, 2018.) Tähän pyrimme tutkimusprosessissamme.

### 4.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ja aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineistona käytetään syksyllä 2021 kerättyä valmista haastatteluaineistoa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun tekeminen on perusteltua, kun halutaan tietää mitä ihminen ajattelee. Haastattelu aineistonkeruuna on joustava, sillä tutkijalla on mahdol-

lisuus toistaa ja selventää kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä sekä käydä keskustelua haastateltavan kanssa haastattelun aikana (Hirsjärvi, ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineisto on osa SAFE-tutkimusryhmän monivuotista tutkimushanketta, jonka tarkoituksena on selvittää oppilaiden vertaishaasteiden moninaisuutta ja siten kehittää niihin uusia lähestymistapoja. Aineiston on kerännyt viisi tutkimusryhmän tutkijaa, ja se koostuu alakoulun ja yläkoulun opettajien sekä rehtoreiden ryhmähaastatteluista. Haastateltavia ryhmiä oli yhteensä neljä, joissa jokaisessa oli kolme haastateltavaa. Kolme haastateltavaa on hyvä määrä ryhmähaastattelussa, jotta haastateltavien äänet eivät sekoittuisi litteroitaessa (Hirsjärvi, ym., 2009). Jokaista ryhmää haastateltiin syksyn aikana kolme kertaa, yhteensä 12 haastattelun verran. Rajasimme tutkimuksemme aineiston koskemaan alakoulun opettajien haastatteluja, joita oli yhteensä kuusi.

Ryhmähaastattelu on Hirsjärven ym. (2009) mukaan tehokas tiedonkeruu muoto, koska se mahdollistaa tiedon keräämisen usealta henkilöltä yhtä aikaa. Ryhmähaastattelun etuna on se, että ryhmä voi auttaa haastattelutilanteessa, jos kysymys on muistinvaraisista asioista, kuten meidän tutkimuksessamme on. Ryhmä saattaa olla myös hyödyksi väärinymmärrysten korjaamisessa, jolloin tutkijan ei välttämättä tarvitse puuttua juurikaan keskustelun kulkuun. (Hirsjärvi, ym., 2009.) Hyvärinen ym. (2017) mukaan ryhmähaastatteluja voidaan luonnehtia haastattelijan ja haastateltavan yhteistyössä tuotetuksi tapahtumaksi. Tilanteessa on erityisen tärkeää luoda luottamuksellinen ilmapiiri, mikä vaikuttaa siihen, millaisia asioita haastateltavat uskaltavat haastattelutilanteessa jakaa. (Hyvärinen, ym., 2017.) Negatiivisesti latautunut haastattelutilanne voi estää ryhmän kannalta kielteisten asioiden esiin tulemisen ja jotkut ryhmän jäsenet voivat, määrittää keskustelun suunnan kielteisellä tavalla (Hirsjärvi, ym., 2009). Tutkijan on tärkeää huomata, että pelkkä kysymysten asetteleminen ei takaa hyvää haastattelua. Tärkeää on haastattelukysymysten lisäksi vuorovaikutuksellinen ote ja hyvä haastateltavien kohtaaminen (Hyvärinen, ym., 2017). Haastattelutilanteeseen ja haastattelun luonteeseen emme voineet vaikuttaa, sillä saimme aineiston valmiina.

Haastattelut toteutettiin yhden kysymyksen haastatteluina, niin että seuraavan haastattelun teema muotoutui aina edellisen haastattelun alustavan analyysin pohjalta, pyrkien syventämään tietoa. Tällaiselle teemahaastattelulle tyypillistä onkin se, että teema-alue on ennalta tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuu (Hirsjärvi ym., 2009). Teemahaastattelun etuna on se, että se antaa tilaa ihmisten vapaalle puheelle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Haastattelut pyrittiin järjestämään niin, että ne eivät kuormittaneet osallisia, vaan tarjosivat kolme noin tunnin mittaista kevyttä juttelu-uokiota. Keskustelijoille tarjottiin paljon tilaa

nostaa esiin tärkeältä tuntuvia asioita ja palata uudestaan aiemmin sanottuun. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin myöhemmin.

Haastatteluiden ensimmäisessä vaiheessa pyrittiin selvittämään sellaisia oppilaiden vertaissuhdehaasteita, joihin koulun henkilökunnan on ollut erityisen vaikea vastata. Haastateltaville korostettiin, että heiltä ei toivota ratkaisuja, vaan tarkoituksena oli nimenomaan keskittyä kuvailemaan tilanteita, jotka tuntuvat mahdottomalta ratkaista ja joihin ei tunnu löytyvän keinoja. Haastateltavia pyydettiin palauttamaan mieleen tilanteita, jotka määrittyivät, koetaan tai ajatellaan väljästi kiusaamiseksi, tai joita lähestytään kiusaamisena, mutta jotka eivät tunnu istuvan kiusaamisen määritelmään. Heitä pyydettiin kuvailemaan ja refleктоimaan näitä tilanteita. Ensimmäisen vaiheen tarkoitus oli luoda myös luottamusta tutkimukseen osallistuvien sekä tutkijoiden välille.

Haastatteluiden toisessa vaiheessa keskityttiin keskustelemaan ensimmäisen haastattelun pohjalta syntyneistä, hyvin alustavista tuloksista. Haastateltavia pyydettiin kommentoimaan ja täydentämään tuloksia. Ensimmäisen haastattelun pohjalta nousi esiin oppilaiden vertaishaasteiden kuusi kerrosta:

*Koulun ulkoa tuleva normalisoitunut toiminta- tai puhetapa, joka ei tunnu sopivan kouluun.*

*Yhteiskunnalliset haasteet, jotka näkyvät kodeissa ja siten kouluissa.*

*Ryhmänormit, eli oppilaiden piiloiset lausumattoman säännöt siitä, millainen pitää olla sekä niihin liittyvät valtasuhteet.*

*Neuvottelut ryhmään kuulumisesta.*

*Tilanne, jossa yksi häiriköi isoa määrää muita.*

*Opettajaa koskevat vastuukysymykset, ja aikuisten väliset valtasuhteet heijastuvat lasten välisten tilanteiden selvittelyyn.*

Haastattelun kolmas vaihe pyrki syventämään toisen vaiheen kiinnostavia huomioita lisää. Haastatteluissa nousi eri tavoin esiin, kuinka kiusaamiseen liittyvät puhettavat tulevat usein koulun ulkopuolelta, mutta toistuvat koulussa oppilaiden puheissa. Haastateltavat kertoivat, että tähän puuttuminen on vaikeaa. Lisäksi haastatteluissa nousi esiin opettajiin kohdistuva odotus

heidän asettumisestansa näiden puhetapojen ulkopuolelle samalla, kun hekin elävät yhteiskunnassa, jossa puhutavat elävät. Kolmatta vaihetta varten tutkijat koostivat listan (eettisistä syistä haastattelulainauksen ulkopuolelta) esimerkeistä, joissa puhutavat ilmenevät:

*”Poika siellä takana”, sanoi opettaja tunnilla. Tunnin jälkeen oppilaan kaveri kävi sanomassa, ettei pidä olettaa sukupuolta.*

*”Olin ihan kädetön”, sanoi opettaja ja huomasi, että tilanteessa oli nuori, jolta synnyntäisesti puuttui huomattava osa toisesta kädestä.*

*”Väritäkää ihonväriseksi”, sanoi opettaja luokalle. Ruskeaihoinen poika kysyi, kenen ihon.*

*Opettaja naurahti koulussa vähemmistöön kohdistuvalle vitsille. Illalla hän alkoi ajatella, että saattoi tarkoittamattaan loukata vähemmistön edustajaa, eikä tiennyt miten korjata asiaa luontevasti.*

*Opettaja ei tiedä, kuinka puhua kollegalleen siitä, että hänestä oppilaille huutaminen vaikuttaa koulun yleiseen ilmapiiriin.*

*Kuinka olla olettamatta varallisuutta (kuinka lomamatkoista, lahjoista, urheiluvälineiden tasta puhutaan).*

*Kuinka olla normalisoimatta tietynlaista ydinperhettä (äitienpäivät, isänpäivät; kuinka huomioida, jos oppilaan koti vaihtuu joka viikko, tai jos oppilaan vanhemmat ovat kuolleet sodassa).*

Haastattelun kolmannessa vaiheessa koulun henkilökuntaa pyydettiin kuvaamaan, mitä ajatuksia tai tunteita yllä mainitut tilanteet herättävät sekä miten opettajat työssään toimivat tilanteiden sattuessa.

## **4.2 Aineiston analyysi**

Tutkimuksemme analyysin olemme tehneet aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Valitsimme tämän menetelmän, sillä halusimme tutkia ilmiötä aineistolähtöisesti määräämättä tutkijoina sitä, mikä on tärkeää. Vuoren (2022) mukaan sisällönanalyysi ei pohjaa millekään erityiselle teoreettis-metodologiselle ajattelulle. Sille ei ole yhteisiä sääntöjä, eivätkä sitä ohjaa erityiset menetelmälliset käsitteet (Vuori, 2022), mikä teki analyysiprosessistamme melko vapaata. Litteroimme aluksi haastattelut, jotka saimme valmiina aineistona osana SAFE-hanketta. Litterointiprosessiin osallistui myös muita SAFE-hankkeessa mukana olevia gradun tekijöitä ja siinä

hyödynnettiin valmista litterointipohjaa. Litteroimme haastattelut sanatarkasti ilman murteiden huomioimista. Lisäksi siistimme täytesanoja luettavuuden varmistamiseksi niin, että lauseiden merkitys ei muuttunut. Litteraatteihin merkitsimme noin viiden minuutin välein tallenteissa kuuluneen ajan, mikä helpotti tiettyjen kohtien löytämistä tallenteista tarpeen tullen. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 114 sivua.

Aloitimme analyysin tekemisen lukemalla huolellisesti haastattelujen litteraatit. Aineiston analyysin teimme Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallin mukaisesti. Sisällönanalyysi perustuu koodaukselle, jossa tutkija tunnistaa ja nimeää aineistostaan löytämiään sisällöllisiä elementtejä (Vuori, 2022). Tutkimuksemme analyysi eteni kolmessa vaiheessa, joista ensimmäisenä on pelkistäminen, toisena ryhmittely ja viimeisenä käsitteellistäminen. Ensimmäisessä vaiheessa lähdimme etsimään tutkimuskysymykseen vastaavia tai tutkimustehtävää kuvaavia ilmiöitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Etsimme näitä ilmiöitä avoimin mielin, kuten aineistolähtöisyydelle on tyypillistä (Vuori, 2022). Tutkimuskysymyksemme ovat *”Mitä ryhmään liittyviä vertaishaasteita alakoulun opettajat tunnistavat koulun arjessa?”* ja *”Millaisilla näkyvillä ja hienovaraisilla keinoilla ryhmään liittyviä erotteluja tehdään?”* Jälkimmäinen tutkimuskysymyksemme nousi esiin vasta analyysia tehdessämme. Havainnoimme analyysiprosessin aikana, että aineistosta tuli esille erilaisia näkyviä ja hienovaraisia keinoja, joilla ryhmään liittyviä erotteluja tehdään oppilaiden keskuudessa ja se nostatti näin tutkimuksemme toisen tutkimuskysymyksen.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tärkeää ovat havainnot, joiden avulla jäsennetään, mitä tutkijan näkemyksen mukaan aineistossa käsitellään. Tässä vaiheessa koodasimme aineiston yliviiivaamalla litteraateista toistuvia asioita ja poimimme kokonaisia lauseita tai puheenvuoroja ja pelkistimme ne lauseiden tai puheenvuorojen perään yksinkertaiseen muotoon. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tekstikohdat olivat laajuudeltaan hyvin erilaisia, yksittäisistä ilmauksista pitkiin katkelmiin (Vuori, 2022). Siirsimme nämä yksinkertaiset ilmaisut ja katkelmat Word-tiedostoon. Koodausta tehdessämme pyrimme pitämään koko ajan mielessä tutkimuskysymyksemme ja rajasimme ulkopuolelle kaiken mikä ei liittynyt ryhmien vertaishaasteisiin. Analyysimme ulkopuolelle jäi esimerkiksi yksittäisten oppilaiden keskinäiset vertaishaasteet, opettajien ja oppilaiden suhteiden väliset haasteet sekä huoltajien ja opettajien suhteisen väliset haasteet. Haastatteluissa tuli esille myös muita tärkeitä asioita, kuten millaisissa erilaisissa tilanteissa ja paikoissa ryhmien vertaishaasteet tapahtuivat. Jätimme kuitenkin nämä asiat huomiotta, sillä ne eivät vastanneet tutkimuskysymykseemme ja haastattelujen analyysi oli nostattanut jo yhden uuden tutkimuskysymyksen.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan analyysin seuraava vaihe on ryhmittelyvaihe, jossa pelkistetyt ilmaukset luokitellaan ryhmiin, alaluokiksi. Nimesimme nämä alaluokat kuvaamaan sisältöä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Muodostimme alaluokista taulukon Word-tiedostoon ja luokittelimme niiden alle aiemmin muodostetut pelkistetyt ilmaukset. Alaluokkia, joita teimme aineistostamme, oli kymmeniä. Näitä olivat esimerkiksi valta-aseman hakeminen, pelon ilma-  
piiri ja kaverin perusteeton puolustaminen. Alaluokkien alle tuli yhdestä viiteen pelkistettyä ilmaisuja. Alaluokkia emme määrittele erikseen, mutta avaamme niiden sisältöä seuraavassa luvussa aineistoesimerkkien avulla.

Sisällönanalyysin kolmas vaihe Tuomen ja Sarajärven (2018) mallin mukaisesti on käsitteellistäminen. Tässä vaiheessa yhdistelemällä pelkistetyistä ilmaisuista tehtyjä alaluokkia saimme pääluokkia. Nimesimme pääluokat kuvaavasti ja saimme näin eroteltua ja luokiteltua tutkimuksemme kannalta tärkeää tietoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme *”Mitä ryhmään liittyviä vertaishaasteita alakoulun opettajat tunnistavat koulun arjessa?”* muodostui neljä pääluokkaa, jotka olivat valtaan liittyvät ryhmän vertaishaasteet, normeihin liittyvät ryhmän vertaishaasteet, vuorovaikutukseen liittyvät ryhmän vertaishaasteet ja ryhmään kuulumiseen liittyvät ryhmän vertaishaasteet. Kuten aiemmin totesimme, huomasimme analyysia tehdessämme, että aineistosta tuli esille erilaisia näkyviä ja hienovaraisia keinoja, joilla ryhmään liittyviä erotteluja tehdään oppilaiden keskuudessa. Ensin ajattelimme sen muodostavan yhden pääluokista, mutta huomasimme sen vastaavan täysin eri tutkimuskysymykseen ja näin syntyi tutkimuksemme toinen tutkimuskysymys *”Millaisilla näkyvillä ja hienovaraisilla keinoilla ryhmään liittyviä erotteluja tehdään?”*

### **4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimuksemme lähteiksi pyrimme löytämään työtämme tukevaa, luotettavaa ja ajankohtaista aineistoa. Toteutimme kriittisyyttä yhdistelemällä ja vertaamalla eri lähteitä ja perehtymällä niiden totuudenmukaisuuteen. Lähteinämme on sekä suomalaisia että ulkomaalaisia lähteitä ja niihin kuuluvat erilaiset kirjat ja artikkelit, joita saimme osana SAFE-hanketta ja löysimme esimerkiksi Oulun yliopiston kirjastosta, verkkokirjastosta Oula-Finnasta ja internetin tieteellisten julkaisujen hakupalveluiden kautta. Pyrimme kirjoittamaan tiivistä tekstiä ja antamaan selkeän ja mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan haastattelututkimukseen liittyy monia eettisiä kysymyksiä, kuten esimerkiksi luottamuksellisuus haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastattelijan on esimerkiksi kerrottava haastateltavilleen rehellisesti haastattelun tarkoituksesta ja haastattelijan ja muiden tutkimuksen tekijöiden on käsiteltävä ja säilytettävä tietoja luottamuksellisesti ja suojeltava haastateltavien anonymiteettiä tutkimusta kirjoittaessa. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005.) Tutkimuksessamme on käytetty valmista aineistoa, minkä tekemiseen emme ole itse päässeet vaikuttamaan. Koemme, että tämä osaltaan vahvistaa tutkimuksemme luotettavuutta, sillä aineiston keräämisen ovat tehneet tutkijat, joilla on kokemusta tutkimusten ja haastattelujen tekemisestä.

Olemme saaneet nähtäväksemme haastattelukutsut haastateltaville ja olemme vakuuttuneet siitä, että haastateltavia on informoitu haastattelun tarkoituksesta ja heidän tietojansa on käsitelty luottamuksellisesti. Tutkimusta tehdessämme olemme omalta osaltamme pitäneet huolen haastattelujen luottamuksellisesta käsittelystä ja säilytyksestä sekä haastateltavien anonymiteetistä. Emme ole merkinneet käyttämiimme lainauksiin, kuka tai ketkä opettajista ovat lainauksien takana, sillä haastattelutilanne oli keskustelunomainen ja opettajat jakoivat kokemuksia yhdessä samalla täydentäen toisiaan. Haastatteluiden tavoitteena oli siis tuottaa tietoa aiheesta yhdessä ja pohdinnat olivat yhteisen keskustelujen tulosta, eivätkä henkilöityneet tiettyihin opettajiin.

SAFE-hankkeeseen osallistuminen on edellyttänyt ehdotonta luottamuksellisuutta ja anonymiteetin suojelemista tutkimuksemme ulkopuolelle jäävän aineiston osalta. Osallistuessamme SAFE-hankkeeseen allekirjoitimme sitoumuksen, jonka myötä lupasimme olla näyttämättä tai kuunteluttamatta haastatteluista muille kuin hankkeen jäsenille, olemaan jakamatta haastatteluiden kautta saamaa tietoa, edes vaarattoman tuntuista, kenellekään hankkeen ulkopuoliselle sekä raportoidessamme aineiston perusteella tehtyä analyysia ja tuloksia, turvaamaan osallisten anonymiteetin. Haastatteluissa on käytössä peitenimet ja koulua, jossa opettajat ja rehtorit työskentelevät ei kerrota. Haastateltavat ovat voineet missä tahansa tutkimuksen vaiheessa vetäytyä pois tutkimuksesta.

Salon (2015) mukaan sisällönanalyysi on paljon käytetty tutkimusmenetelmä, mutta se on kuitenkin saanut kritiikkiä turhan yksinkertaisena tutkimustapana. Salo (2015) toteaa menetelmä lupaavan enemmän kuin se pystyy antamaan. Kritisointi on kohdistunut etenkin siihen, että laadullista tutkimusta käytetään empiirisen tutkimuksen mukaisesti. Aineistolle tyypillistä onkin, että sitä käytetään numeerisen aineiston tavoin ja aineisto saattaa olla melko suoraviivaista.



(Salo, 2015.) Aineiston ajatellaan olevan hyvä, kun sitä paloitellaan ja jaotellaan riittävästi. Kuitenkin uusi sisältö tutkimuksessa ei välttämättä mahdu täysin luokitteluihin ja erotteluihin, ja näin ollen aineistosta saattaa hahmottua myös hieman sisällöstä poikkeava kuva. (Salo, 2015.) Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkijalla on mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Valmiin aineiston kanssa emme päässeet esittämään tarkentavia kysymyksiä juuri niistä asioista, joista olisimme ehkä itse halunneet näitä esittää. Toisaalta olisimme voineet viedä omien tarkentavien kysymystemme myötä tutkimusta väärään suuntaan.

Pidämme tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä sitä, että aineistossa on haastateltu opettajia, sillä he ovat aiheen asiantuntijoita, tuntevat oppilaansa parhaiten ja ovat läsnä oppilaiden arjessa. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan haastateltavien valitsemiseen tulee suhtautua harkinnalla eikä tutkimukseen osallistuvia tulisi valita satunnaisesti tarraten kenen tahansa ohikulkijaan. Tutkittaviksi tulee valita sellaisia ihmisiä, joilta arvellaan parhaiten saavan aineistoa tutkimuksen kohteena olevista asioista tai ilmiöistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että käytämme laadullista tutkimusmenetelmää. Kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän suosimisella arvellaan olevan vaikutusta siihen, miten kiusaamista määritellään ja yksilöllistetään (Hansen & Søndergaard, 2018). Kvantitatiivinen tutkimus rajoittaa valtavan määrän kiusaamista koskevaa tietoa tutkimuksen ulkopuolelle, sillä usea kiusaamista koskeva tieto ei ole yleistettävissä ja helposti mitattavissa (Schott, 2014). Usein juuri opettajien kokemusperäiset näkemykset kiusaamisesta, jotka eivät asetu kiusaamisen perinteiseen määritelmään, jäävät näin kiusaamistutkimusten ulkopuolelle (Väisänen & Lanas, 2021).

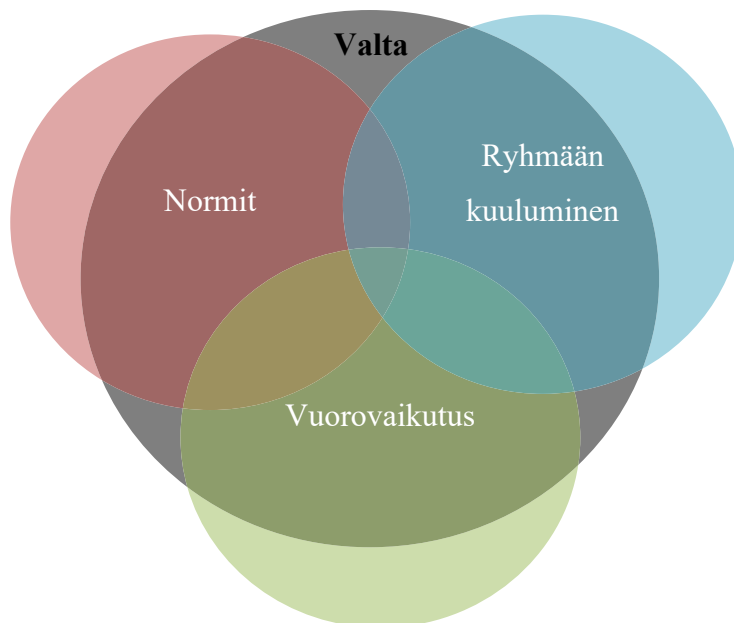
Kiusaamisen ajatellaan perinteisesti olevan sidoksissa sukupuoleen. Myös haastatteluissa tuli ilmi puhetta tytöistä tai pojista. Kuitenkin meistä näytti siltä, että suurimmassa osassa tilanteissa sukupuolella ei ollut merkitystä tapahtumiin, eikä sukupuoli ollut sidoksissa tilanteisiin. Analyysiä tehdessä oli ajoittain vaikea arvioida sukupuolen merkityksellisyyttä tilanteessa. Vaikka yritimme tehdä analyysiä objektiivisesti, oma näkemyksemme ja opettajien tulkinta asiasta on paikoin saattanut vaikuttaa tutkimustuloksiin.

## 5. Tulokset

Tässä luvussa esitämme vastaukset tutkimuskysymyksiimme edellisessä luvussa esitetyn analyysiprosessin tuloksena. Mukana on suoria lainauksia haastatteluista, jotka on merkitty kursivilla. Suorien lainauksien avulla pyrimme havainnollistamaan tutkimuksemme tuloksia.

### 5.1 Opettajien tunnistamat ryhmään liittyvät vertaishaasteet

Opettajat tunnistavat erilaisia ryhmään liittyviä vertaishaasteita alakoulun arjessa. Ryhmään liittyvät vertaishaasteet, joita opettajat tunnistavat koulun arjessa ovat luokiteltavissa neljään pääluokkaan: valta, normit, ryhmään kuuluminen ja vuorovaikutus. Pääluokat ovat useilta osin päällekkäisiä toistensa kanssa, joista valta nousee analyysissämme keskeiseksi. Tästä havainnollistuksena on Kaavio 1. Seuraavissa alaluvuissa esittelemme näiden pääluokkien sisällöt tarkemmin.



Kaavio 1 Tutkimustulokset eli oppilaiden vertaishaasteiden neljä pääluokkaa havainnollistettuna. Pääluokat ovat osittain sidoksissa toisiinsa ja valta nousi keskeiseksi tekijäksi.

### 5.1.1 Valtaan liittyvät ryhmän vertaishaasteet

Opettajat tunnistivat haastatteluissa vallan liittyvän usein tilanteisiin, jotka ovat kiusaamista tai jotka määrittyvät väljästi kiusaamiseksi. Valta näkyi opettajien mukaan näissä tilanteissa esimerkiksi valta-aseman hakemisena tai sen läsnäolona. Yksi opettaja kuvaili vallan tulevan esille esimerkiksi niin, että oppilas tai oppilasryhmä haluaa nostaa itsensä muiden yläpuolelle.

*”Yks esimerkki semmoisesta missä on vähän vaikea aina välillä, että onko tämä nyt kiusaamista vai mitä tämä on, jos siinä lähdetään jotenkin hakemaan semmoisia valta-asetelmia.”*

*”... kun tulee tilanteita, jotka väljästi liittyvät kiusaamiseen tai sitten on ihan kiusaamista, niin yleensä siinä on aina mukana joku, joka haluaa nostaa itsensä muiden yläpuolelle tai joku porukka haluaa nostaa itsensä muiden yläpuolelle. Se [valta-asema] on aina siellä.”*

Opettajien mukaan tilanteet, joissa valtasuhteet ilmenevät, voivat olla lähtöisin yhdestä oppilaasta tai ryhmästä. Tilanteissa oppilas tai oppilasryhmä ilmentää valta-asemaansa nostamalla itsensä tai ryhmänsä muiden yläpuolelle sanallisesti esimerkiksi määräämällä tai vähättelemällä yksittäistä tai useampaa oppilasta. Oppilaat saattoivat määrätä esimerkiksi toisen oppilaan fyysisen paikan luokassa tai määrätä toista oppilasta hakemaan jotakin.

*”... siinä oli kolme poikaa, joilla oli yks semmoinen johtajatyyppe siinä ja sitten kaks semmoista, jotka lähtivät nostamaan itseänsä sillä tavalla, että sieltä tuli vähän vähätteleviä kommentteja tai sanottiin, että mene sinä tuonne, me ollaan nyt tässä, elikkä sillä tavoin, määrättiin toisen paikka luokassa tai kuvittelivat, että he voivat.”*

*”... yleensä tommoisia luokassa, että ne vaan käskevät toisia tekemään jotakin tai menemään jonnekin tai tuomaan jotakin.”*

*”... mutta mulla on myös vastaavanlainen kokemus, että on lähtenyt ihan sieltä päiväkodista, ollut tiivis neljän tytön porukka ja siellä yks on kasvanut semmoiseksi porukan pomoksi, joka sanoo terävästi ja komentaa muita ja uskaltaa ilmasta itseään, mielipiteitään niin sitten minulle kävi niin, että ne oli kolmosluokalla mulla niin siinä vaiheessa oltiin siinä pisteessä, että, että nämä kaikki tarvitsi jonkunlaista kuraattorin tai psykologin apua siinä, et sillä yhdellä meni niin överiksi se homma et se otti niin ison roolin siinä ja ne kolme vaan alistu siihen...”*

Opettajat havaitsivat valtasuhteita luokassa myös keskenään tyttöjen tai poikien välillä, poikien valta-asemana tyttöihin nähden, isompien ja pienempien oppilaiden välillä, tiiviin tyttöporukan välillä, yhden oppilaan ikävänä suhteena koko muuhun luokkaan sekä vaihtelevasti koko luokan oppilaiden välillä. Valtasuhteet vaikuttivat epäsuotuisasti oppilaiden käyttäytymiseen ja

puheisiin koulussa sekä yleiseen tunnelmaan luokassa. Valtasuhteiden vuoksi ilmapiiristä pysyi aistimaan esimerkiksi pelokkuutta, jäykkyyttä ja valta-asemassa olevan miellyttämistä. Luokassa, jossa yksi oppilas vaikutti luokkaan epäsuotuisasti, koko muu luokka oli pelon vallassa ja opettajan oli hyvin vaikeaa saada tilannetta raukeamaan. Oppilaan toiminta oli hyvin ennakkoimatonta, esimerkiksi lyömistä ja muut oppilaat kärsivät tilanteesta huomattavasti. Opettaja kuvaili tällaista tilannetta seuraavanlaisesti:

*”He pelkäävät. Siis he pelkäävät, koska se käyttäytyminen on niin semmoista ennakkoimatonta, että hän voi lyödä koska tahansa tai tehdä mitä vaan, että se on se pelon ilmapiiri, mikä siellä on. Mutta se on jännä et siinä monenlaisia just sellaisia valtasuhteita, että se on vähän semmoinen. Sitten he toisaalta yrittävät miellyttää turvataksaan omaa selustaansa.”*

Opettajan kanssa kahden kesken oppilas käyttäytyi asiallisesti ja vapaa-ajalla oppilas kykeni toimiviin kaverisuhteisiin luokkakavereiden kanssa ilman vinoutunutta valtasuhdetta. Tällaista yhden oppilaan kiusantekoa oli opettajan mukaan vaikea saada mahtumaan kiusaamisen perinteiseen määritelmään. Opettaja tarkasteli kiusaamisen määritelmää koulussa käytössä olevasta kiusaamisen vastaisesta toimenpideohjelmasta käsin.

*”Niin mulla on esimerkiksi yks lapsi, joka ei kiusaa jotain tiettyä yhtä, vaan hän on universaali kiusantekijä. Niin tavallaan. Silloinhan se ei ollenkaan asetu koko tuohon määritelmään, koska se ei ole se tietty kohde, johon koko ajan kohdistaa sitä kiusaamista. Minun mielestäni semmoista on vaikeaa käsitellä, jos tästä näkökulmasta lähdetään, kun se ei edes täytä kiusaamisen kriteereitä, mitä se sitten on? Onko se vaan epäkunnioittavaa käyttäytymistä vai mitä? Ja tätä on monta kertaa miettinyt, kun KiVa Koulu -asioita on mietitty niin kun se ei oikein istu siihen konseptiin edes. Kun se ei ole KiVa Koulun näkökulmasta kiusaamista.”*

Isompien oppilaiden valta-aseman esille tuominen ilmeni pienempiä oppilaita kohtaan erään opettajan kuvailemana esimerkiksi etuiluna jonossa, äänekkäänä käyttäytymisenä ja tilan viemisenä. Opettajan mukaan tällainen valta-aseman ilmentäminen ei välttämättä mene kiusaamis-määritelmän alle, mutta sillä on vaikutusta koulun yleiseen ilmapiiriin.

*”Ehkä semmoinen vallankäytön juttu mistä aikaisemminkin puhuttiin niin vaikka tänään ruokailussa kiinnitin huomiota, kun meidän koulumme semmoisia isompia poikia, isokokoisia poikia, ihan mukavia, kivoja poikia, mutta tavallaan heillä on vähän semmoinen takki auki meininki. He saattavat kiilata jonossa sinne eteen tai vaan mennä yhtäkkiä johonkin ja tavallaan ehkä se on sitten just sitä mitä sanoit, että jollakin tavalla yritetään sitä omaa asemaa näyttää, että minä voin tehdä näin. Ja siinä pitää olla aikuisen tosi tarkkana palauttamassa sitten paikalle ja samoin jos solussa kuljetaan, niin saatetaan mennä hyvinkin äänekkäästi ja reteesti ja silleen paljon tilaa*

*vieden näiltä pienemmiltä esimerkiksi mitä meillä on tässä, joka ei ole kiusaamista mutta semmoista mikä vaikuttaa siihen, miten me täällä ollaan keskenämme, minkälainen ilmapiiri meillä on tässä.”*

Opettajien mukaan valta-asetelmia oli havaittavissa myös poikien ja tyttöjen välillä luokassa. Poikien valta-asema suhteessa tyttöihin luokassa ilmeni poikien äänekkäänä ja näkyvänä toimintana. Opettajat kertoivat myös tilanteesta, jossa poikien äänekkästä ja näkyvästä valta-aseman osoittamisen vuoksi tytöt eivät viitanneet oppitunneilla ja koko luokan välillä suhteet muodostuivat hyvin vaikeiksi.

*”... yksi luokka oli sellainen, että pojat hallitsivat sitä. Se oli jotenkin semmoinen, että pojat sai tilan ja sitten tytöt olivat. Kaikilla opettajilla, jotka olivat siellä opettajana, oli semmoinen oletus, että ne ovat kauhean kilttejä ja rauhallisia sen luokan tytöt. Mutta ne ei oikeasti ollut, mutta niiden vaan piti olla, kun ne pojat jotenkin veivät sen kaiken tilan. Niin sitten siinä luokassa oli vuosien varrella ihan hirveästi semmoisia tyttöjä, että ne varastivat toisilta.”*

### 5.1.2 Normeihin liittyvät ryhmän vertaishaasteet

Normeihin liittyvät ryhmän vertaishaasteet opettajien puheissa koskivat yleisiä olemassa olevia normeja sekä luokkaan muodostuneita normeja. Luokkaan muodostuneista normeista syntyi opettajien mukaan pidemmällä aikavälillä luokan toimintakulttuuri, josta poikkeaminen herätti huomiota, usein negatiivista. Opettajat tunnistivat normaaliuden ja normit vertaissuhteita koskevin haasteina koulussa.

*”Mutta selkeästi haaste minusta on siis tällaiset monenlaiset lokeroimiset ja ajatukset siitä, minkälainen pitäisi olla tai kuuluu olla.”*

Opettajat toivat haastatteluissa esille normeja, joihin vaikuttavat yhteiskunnalliset rakenteet kuten köyhyys. Eräs opettaja toi esille, kuinka köyhyys voi vaikuttaa siihen millaisessa kaveripiirissä viettää aikaa, mikä edelleen vaikuttaa siihen, millä tavalla oppilaat puhuvat. Puhetavatkin ovat näin normittuneita.

*”Tuo köyhyys on ehkä semmoinen, että sehän aiheuttaa jengiytymistä esimerkiksi ja jotain semmoista tietynlaisissa porukoissa liikkumista ehkä... Tietynlaisessa ympäristössä, josta sitten taas voi syntyä, vaikka tuota, mikä oli tuossa aikaisemmin tuo puhetapa. Ruvetaan puhumaan jollakin tietyllä tavalla, mikä on opittu jossain tietyssä porukassa.”*

Köyhyys rakenteena tuli esille myös pukeutumismuutoksista puhuttaessa. Jos rahat eivät riitä tietynlaiseen vaatetukseen, voi se aiheuttaa ryhmästä ulossulkemiseen. Normeihin liittyvät ryhmän vertaishaasteet olivat osittain päällekkäisiä ryhmään kuulumiseen liittyvien ryhmän vertaishaasteiden kanssa. Eräs opettaja toi esille, kuinka tietyt merkkivaatteet, joita oppilaalla pitäisi olla ryhmään päästäkseen, voivat olla joillekin perheille mahdottomia taloudellisesti.

*”Kyllä tietyt merkit, jotka pitäisi olla, et sinä kuulut siihen porukkaan ja ne voi nykylapsilla olla aika arvokkaita ne merkit mitä pitää olla, että 100 € huppari vaikka. Se on joillekin kodeille aika mahdotonta.”*

*”...pukeutuminen on yks, että se altistaa tämmöiselle pois sulkemiselle tietystä. Ja siinä käydään sitten neuvottelua ryhmään kuulumisesta, että oikeuttaako joku tai, onko oikeus kuulua tiettyyn ryhmään, koska on tietynlainen habitus ja sitä kyllä tunnistan kyllä, että se on aika sitkeä tämmöiset ulkoiset jotkut statussymbolit mitkä ovat.”*

Mikäli oppilas ei pääse ryhmään ulkoisen habituksen myötä, on hänen kuitenkin mahdollista päästä osaksi ryhmää. Tämä vaatii kuitenkin erään opettajan mukaan oppilaalta jotain muuta, jolla murtaa ulkoisen habituksen tuoma este. Esimerkkinä tällaisesta ominaisuudesta opettaja toi esille sosiaaliset taidot.

*”Se on myös mielenkiintoista, että sitten on tämmöisiä, jotka ovat selvästikin köyhästä perheestä ja he jotenkin sitten muilla avuilla pystyy jotenkin murtamaan sen tilanteen pääsemään siihen. Tai siis jotenkin niillä on jotakin semmoista, että no tavallaan joillakin muilla niin kuin sosiaalisilla taidoilla tai muilla pystyy sitten jotenkin murtamaan tämän esteen ainakin siinä ryhmään kuulumisessa.”*

Yhden opettajan mukaan perheen taloudellinen tilanne saattoi näkyä myös esimerkiksi saadun materiaalin ylikorostamisena. Opettaja kertoi tilanteesta, jossa oppilas, joka tuli perheestä, jossa oli taloudellisia pulmia, sai poikkeuksellisesti kalliin lahjan. Oppilas koki tärkeäksi tuoda tämän asian esille luokan yhteisessä WhatsApp-ryhmässä, opettajan mukaan jopa ylikorostaen hakien ehkä näin ryhmän hyväksyntää.

*”... semmoiseen olen kyllä törmännyt, jos on semmoinen, että itsekin tiedän, että on taloudellisia pulmia perheessä niin sitten lapsi saattaa hirveästi korostaa jotain lahjaa, kertoa kuinka tämä nyt oli varmaan hirveän kallis ja laittaa meidän WhatsApp-ryhmäämme kuvia, että tämmöisen sai ja oli varmaan kallis, että jotenkin tuntuu, että on semmoinen tarve ylikorostaa, että sitten sitä, kun jotain saa, että hänelläkin on tämmöistä materiaa.”*

Yksi opettaja toi haastattelussa esille myös sitä, kuinka yhteiskunnalliset ja kasvatuksesta kumpuavat normit voivat olla oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen taustalla. Kiusaamisen nähtiin näin yksilöllistä ominaisuutta laajempuna yhteiskunnallisena ilmiönä, joka vain ilmenee oppilaan aggressiivisena tai piiloaggressiivisena käytöksenä. Opettaja toi esille myös arvot, normit ja puhutavat, jolla lasta on kasvatettu.

*”Niin se jotenkin hirveän helposti se [kiusaaminen] näyttää opettajalle semmoisena, että se kiusaaja, sillä on jotain aggressiota tai jotain semmoista, miksi se kiusaa ja miten se toimii tai jotenkin sen nimeää siihen lapseen tai niihin lapsiin ja sitten kuitenkin siellä on taustana just näitä tämmöistä asenteellista. Mistä se sitten tulee? Tuleeko sen lapsen perheestä? Tuleeko se yhteiskunnasta varmaan yhteiskunnasta niin kuin laajemmin. Ne ovat semmoisia tosi isoja asioita, vaikka ne meille näyttää semmoisena yksittäisen lapsen aggressiivisena käytöksenä tai piiloaggressiivisena. Tai mitä se sitten onkin? Jotakin lasta on 10 vuotta kasvatettu tietyllä tavalla, tietynlaisilla arvoilla ja normeilla ja sanoilla. Niin mitä siitä voisi tavallaan tulla muuta?”*

Opettajat puhuivat haastatteluissa myös luokan omasta toimintakulttuurista ja sen synnyttämisestä normeista. Luokan normit voivat eräänkin opettajan mukaan pakottaa oppilaan olemaan tietynlainen, eikä oppilas pysty olemaan luokassa oma itsensä. Se voi käydä opettajan mukaan oppilaalle raskaaksi. Opettajien puheissa tuli ilmi, että luokan toimintakulttuuri voi sanella tunneille osallistumista, esimerkiksi laulamista musiikin tunneilla ja viittaamista oppitunneilla. Jotkut opettajat tunnistivat tällaiset ilmiöt yleisiksi. Heidän mukaansa luokkaan voi muodostua myös kulttuuri, jossa opettajille ei kerrota asioista tai että oppilas ei voi vapaasti kertoa pitävänsä koulunkäynnistä.

*”Mutta se riitti, kun se oli paikalla, se katto vaan silleen halveksivasti muita, jotka yrittivät viitata ja äkkiä lopetti viittaamisen muutkin oppilaat.”*

*”Niin minäkin ajattelen, että se on jotenkin, se jostain syystä muodostuu luokan kulttuuriksi. Joku viittaamattomuus tai vaikka joku semmoinen, että jotkut tietyt viittaa.”*

*”... se että sanoo, että koulu on kivaa, niin se on sitten ehkä enemmänkin semmoinen, mitä ei voi kyllä monetkaan pojat ainakaan sanoa tai eivät halua.”*

*”... on ihan selvästi semmoinen toimintakulttuuri luokassa, että ei osallistuta.”*

*”Se missä se näkyy, on se, että ei lauleta. Minä olen nähnyt monta sellaista luokkaa, että on yksimielinen hiljainen päätös, että me emme muuten sitten laula. Se on alakoulussa tosi yleistä.”*

*”... tällöinen lojaliteetti siihen kavereille, että ei kerrota tai että se on erittäin, että joissakin luokissa, mitä on itselläkin ollut luokkia, niin ollut paljon vahvempi se ajatus siitä, että opettajalle ei kerrota.”*

Opettajat huomasivat tilanteita, joissa luokan toimintakulttuuri oli niin vahva, että luokassa oli nähtävillä vakiintuneet roolit. Kun oppilaita poistui tästä roolista, roolit vaihtuivat ja täyttyivät. Esimerkiksi tilanteessa, jossa luokasta neljä matematiikassa lahjakasta oppilasta menivät toiseen tilaan ja muut oppilaat jäivät omaan luokkaan tekemään tehtäviä, viittaaminen yleistyi huomattavasti oppilaille, jotka olivat aiemmin matematiikan tunneilla harvemmin viittaneet. Opettajat kuvasivat, että roolit menivät sen seurauksesta aivan sekaisin.

*”Minä muistan, kun toinen opettaja kysyi minulta, että arvaa kuka on meidän luokkamme uusi Niko (nimi muutettu). Sitten minä mietin, että kuka se voisi olla. En arvannut oikein, mutta sieltä oli noussut sitten semmoinen uusi, joka on aina käsi pystyssä.”*

Opettajat kertoivat haastatteluissa, kuinka erilaisia normit voivat olla koulussa ja vapaa-ajalla esimerkiksi kielen suhteen. Esimerkiksi vapaa-ajan kielenkäyttö, kuten kiroilu tai suorasukaisuus voi ulottua kouluun. Tämä saattaa aiheuttaa toisille oppilaille mielipahaa tai tunnetta siitä, että on tullut kiusatuksi, koska kielenkäytön normit eroavat niin paljon toisistaan.

*”Toisessa paikassa vaan puhutaan hieman suorasukaisemmin ja ikävämpiä termiä käyttäen kuin jossain muualla. Eikä lapsi välttämättä tarkoita sitä minään erityisen pahana ilmauksena tai kiusaamisena, mutta ei vaan havahdu miettimään sitä, että nyt toiselle tämä onkin jo ihan ikävän kuuloinen juttu.”*

*”... toinen heittelee sanoja silleen vähä terävämmin, kun toinen tai vie tilan...”*

*”... usein se on kuitenkin se perhekulttuuri minkä kanssa ne lapset tulevat tänne ja toisessa perheessä puhutaan suoraan ja paukutellaan, huudetaan ja kiroillaan ja toisessa perheessä sitten sillä lailla hyssytellään ja kaikkea siltä väliltä ja sitten kun ne tulevat sen oman kotikulttuurinsa kanssa tänne nii ei siinä oikeastaan voi olla muuta kuin semmoisia ristiriitoja, joiden kanssa ne sitten kasvaa...”*

Eräs opettaja toi esille sen, kuinka tällainen erilaisten kielellisten normistojen välillä tasapainottelu voi vaatia etenkin tietyiltä oppilailta paljon. Kaikki oppilaat eivät mukaudu niin sulavasti normistojen välillä, mikä voi aiheuttaa vaikeuksia oppilaalle vertaissuhteissa.

*”Koulumaailmassa sitten huomaa sen, että on semmoisia, jotka ei sitten taas kykene aina siihen, semmoisiin tilanteen mukaisiin vaihdoksiin siinä puhetyylissä ja -tavassa.”*



Kielenkäytön normit voivat liittyä opettajien mukaan myös siihen, että oppilas on lähtöisin suomalaisen kulttuurin ulkopuolelta. Tällöin mukana on myös muita kulttuuriin liittyviä normeja esimerkiksi vuorovaikutukseen liittyen. Suomalaiseen kulttuuriin liittyvät tietynlaiset normit kielenkäytöstä ja vuorovaikutuksesta, joista poiketessaan maahanmuuttaja voi joutua kiusatuksi. Myös oppilas, jolla on esimerkiksi dysfasiaa voi joutua kiusatuksi ”poikkeavuutensa” takia.

*”Se tulee siitä maahanmuuttajuudesta, tai siitä kulttuurista mistä hän tulee tai siitä kotikulttuurista. Mutta se ei ole siksi, että olet maahanmuuttaja vaan siksi, että tulet liian lähelle puhumaan tai puhut liian kovaäänisesti tai et ymmärrä jotain viitsiä, kun et ymmärrä kieltä.”*

*”Tai jollakin lapsella, joka vaikka jonkun dysfasian takia puhuu tai sen kielelliset taidot ovat heikkomat, niin se on samantyyppistä ehkä vähän karsastamista.”*

Jotkut opettajat kertoivat sosiaalsiin taitoihin ja henkiseen kehittymiseen liittyvistä haasteista. Ajatteleminen näiden liittyvän odotuksiin ja normeihin, jotka liittyvät edelleen sosiaalsiin taitoihin ja henkiseen kehittymiseen. Yksi opettaja kertoi oppilaasta, jonka sosiaaliset taidot olivat opettajan mukaan kömpelöt, minkä vuoksi muut oppilaat välttelivät häntä. Toinen opettaja kertoi taas omakohtaisesta kokemuksestaan, kun hänen lapsensa eivät halunneet viettää aikaa toisten lasten kanssa, koska he pitivät heitä omituisina. Opettaja arveli tähän olevan syynä heidän hitaampi kehityksensä.

*”Se oli jotenkin niin omituinen, sen sosiaaliset taidot olivat niin kömpelöt, että kun se halusi kaveria niin, se meni jonkun viereen ja potkaisi sitä sääreen välitunnilla et saa kontaktia. Ei kukaan halunnut olla sen kanssa. Sitten se meni silleen, että kun ruokalassakaan kukaan ei suostunut menemään sen viereen jonossa, kukaan ei halunnut olla sen vieressä. Niin, että pelkkä jonon tekeminen luokassa... Tehdäänpä jono, että lähdetään syömään niin siinä saattoi mennä tosi kauan. Kun siinä kun porukat pyörii vaan rinkiä siinä, kun kukaan ei halunnut selvästi olla siinä.”*

Yhden opettajan mukaan normatiivisuus voi ulottua myös harrastuksiin. Opettaja kertoi lapsesta, joka metsästi ja kalasti ja häntä pidettiin tämän takia outona, eikä tullut hyväksytyksi ryhmään. Tämän voidaan kuitenkin ajatella olevan sidoksissa hyvin paljon alueen koulujen mikrokulttuurin, sillä toisilla alueilla tällaiset harrastukset saattavat olla hyvin suosittuja ja seuraus voi olla jopa päinvastainen.

*”... hän oli ehkä semmoinen erilainen lapsi, että metsästi ja kalasti. Ja tavallaan se ei sopinut siihen porukkaan ja siellä just tuli semmoinen kulttuuri, et tuota voi kohdella miten halutaan. Tuota ei ole niin kuin olemassakaan tai tuo nyt on tuossa vaan että antaa sen olla. Mutta, kuulin*

*myös sitä, että se oli jotenkin outoa, kun se kävi isänsä kanssa kalalla tai metsillä ja suoritti metsästyskortin. Tavallaan se ei ollut hyväksyttyä...”*

Normit liittyen sukupuoliin, sukupuoli-identiteetteihin ja seksuaaliseen suuntautumiseen ovat opettajien mukaan vahvasti läsnä kouluissa ja koskevat myös ryhmiin liittyviä vertaishaasteita. Heteronormatiivisuus voi heidän mukaansa näyttäytyä esimerkiksi poikien tarpeena tuoda esille miehisyyttään, homoudelle naureskeluna tai ajatteluna, että tytöt eivät voi pärjätä tietyssä pelissä heidän sukupuolensa takia. Eräs opettaja kertoi tilanteesta, jossa oppilaan mielestä tytöiltä voitaisiin evätä osallistuminen joukkueliikuntaan liittyvään turnaukseen heidän sukupuolensa vuoksi. Heteronormatiivisuus on opettajien mukaan vielä oletus monin paikoin koulussa.

*”Haastavat vertaissuhteet tai vertaissuhteiden haastetta oppilaiden kesken, niin kyllä siellä tämmöistä sukupuolten stereotyyppioita on. Pojat tuovat jotenkin sitä miehisyyttään...”*

*”Tai että ajattelee, että tytöt eivät pärjää jossakin pelissä tai jotakin muuta vastaavaa.”*

*”Siinä oli sitten muutama poika, joka oli sitä mieltä, eihän tyttöjen tarvitse siinä osallistua ollenkaan. Että, vaan olisi poikien turnaus kuitenkin.”*

*”Se on niin uusi asia ja kuitenkin jotenkin aina on ollut selkeät lokerot. Olen monta kertaa miettinyt tätä juuri, että jos on alkaa urheilukisat, niin mitä sitten tehdään. Kumpaan kuntaan hän kuuluu sitten, että meneekö hän poikien tyttöjen sarjaan ja paljon tämmöisiä asioita. Onhan meillä vielä monta tämmöistä sudenkuoppaa mihin meillä ei ole ratkaisua.”*

*”... tavallaan tämä henkilö koki sen semmoisena kiusaamisena, vaikka toiset ja tähän nyt on muunsukupuolisille muutenkin, koska tämä on niin sukupuolittunutta nämä kaikenlaiset vessasta lähtien ja puhetavoista, että sen voi kokea kiusaamisena silloin, vaikka se toinen ei sitä tarkoita.”*

*”Ja [homo-sanan sanominen aiheuttaa] vähän semmoista naureskeluefektiä. Ainakin minä olen huomannut, että se aiheuttaa edelleenkin.”*

### 5.1.3 Ryhmään kuulumiseen liittyvät ryhmän vertaishaasteet

Ryhmään kuulumiseen liittyvät haasteet olivat opettajien kokemuksen mukaan kavereiden ja samalla luokalla olevien puolustamista sekä ristiriitatilanteisiin puuttumista, vaikka oppilailla ei ollut tietoa tilanteista ja tapahtumista. Tällöin he saattoivat opettajien mukaan sotkea tilanetta ja sen selvittämistä entisestään. Opettajien mukaan oppilaat kokivat sen jonkinlaisena lojaaliutena toisiaan kohtaan, vaikka heillä ei ollut tietoa tapahtuneesta. Tällaiset tilanteet opettajat näkivät haastavina.

*”... just semmoiset tilanteet, joissa väärällä tavalla puolustetaan kaveria väärin perustein. Vaikka et olisi ollut läsnäkään ollenkaan siinä tilanteessa etkä tietäisi mitä on tapahtunut, kun et ole kuullut eikä nähnyt niin silti ollaan puolustamassa sitä omaa bestistä tai sitä kaveria, niin ne on myös aika haastavia purkaa ne tilanteet kun tavallaan me totta kai halutaankin kasvattaa lapsia lojaaliuteen ja tämmöiseen, mutta mitä se on se vääränlainen perusteeton puolustaminen.”*

*”... kun on joku tämmöinen ristiriitatilanne, että on niitä kahdenlaista tarinaa, että mitä on tapahtunut ja se tietenkin auttaa, että itse tietää sen, että nyt tämä on varmasti sillä kannalla, koska tämä on tietty henkilö, joka näin kertoo tämän tarinan niin sitten on se tietty porukka, joka on siinä takana.”*

*”...välituntitilanne, niin siinä oli kolme henkilöä, joista sitten kaksi liittoutui sitä yhtä vastaan ja puolustivat toisiaan hyvin voimakkaasti, vaikka toinen ei olisi ollut siinä paikallakaan ollenkaan.”*

*”Osalla meidän oppilaistamme on hirveän vahvasti tämmöinen ”bro”-meininki, että he ovat veljiä keskenään. Siinä on semmoinen tietty porukka ja sitten tavallaan se et, kun me ollaan veljiä, niin me puolustamme toisiamme syteen tai saveen ja oli tilanne mikä hyvänsä ja että heidän oletuksensa on aina tavallaan se, että se minun ”bro” on oikeassa ja hänen takanaan seison vaikka mitä tulisi...”*

Puolustaminen saattoi kohdistua useamman hengen ryhmällä pienempää ryhmää tai yksittäistä oppilasta kohtaan. Puolustaminen saattoi olla hyvin voimakasta ja hyökkäävää. Tällainen tilanne saattoi opettajien mukaan jättää oppilaaseen ikävät jäljet, vaikka ristiriidat olisi jo ainakin näennäisesti sovittu.

*”... on sattunut jotain ja sitten se toinen ei ole ollut siinä edes paikalla, mutta silti puolustaa hyvin äänekkäästi sitä kaveriaan, kunnes sitten käy ilmi, ettei hän ollut siinä edes paikalla. Ja se tulee just sillain hyvin silleen äänekkäästi ja sillä tavalla et se kehonkieli on semmoista hyökkäävää varmasti sen vastapuolen näkökulmasta.”*

Opettajat kokivat keinottomuutta tilanteissa, joissa oppilas vetäytyy välitunneilla syrjään. Tällöin opettajien mielestä on vaikea tunnistaa, haluaako oppilas todella olla itsekseen tai tarvitseeko hän taukoa esimerkiksi oppituntien vaatimasta sosiaalisuudesta. Yksi opettaja pohti, voisiko tällaisen käyttäytymisen taustalla olla aistiyliherkkyyttä.

*”Kyllä minä sen itse koen itselleni haasteeksi semmoisen lapsen, josta minä en tiedä, että haluaako se olla siellä yksin välitunnilla, vai mistä se johtuu, koska minä ajattelen kyllä silleen, että ihmisille on luontaista ja luontainen halu kuulua yhteisöön ja ryhmään. Ja sitten, jos siellä on semmoinen lapsi, joka koko ajan vaan on yksin.”*

*”... luokassahan kun on se toiminta, että siellä aina ollaan jossakin ryhmässä. Ja se ei siellä sillä lailla muodostu ongelmaksi, mutta välitunneilla hakeutuu kentän laidalle sinne jonnekin syrjään. Ja kovasti päänvaivaa siitä, että miten tässä nyt opettajana tekisi.”*

*”Niin, että jos se siinä kaikessa luokan toiminnassa ja tiimellyksessä tulee vähän se kiintiö täyteen, ettei kestä enää semmoista sosiaalista vuorovaikutusta, että tarvitsee semmoisen hetken breikin, sen välitunnin.”*

*”Ja tämä aistiherkkyys, siis kyllä minä tunnistan sitä, kun täällä on tosi kiire ja on tohinaa ja melua, vaikka en ole mikään aistiherkkä. Mutta minä en ainakaan jaksa illalla mitään. Minä haluisin hiljaa hipsutella jossain. Ja kukaan ei saisi puhua mitään, eikä koskea, eikä mitään muutakaan niin niin tällainen. Tavallaan samanlainen ilmiö joku voi olla siellä taustalla. Kenties vielä voimallisempi, että se kiintiö tulee aikaisemmin täyteen.”*

Eräs opettaja piti haastavana tilannetta, jossa oppilas otetaan mukaan ryhmään vain, koska opettaja niin pyytää. Ryhmän muut jäsenet tekivät kuitenkin oppilaalle selväksi sen, että vaikka hän on näennäisesti osa ryhmää, hän ei sitä todella ole. Tällainen tilanne voi olla myös oppilaalle itselleen hyvin vaikea, sillä meillä kaikilla on tarve kuulua ryhmään ja se tuskin täyttyy, jos on osa ryhmää vain näennäisesti.

*”... ne osaavat tehdä sen sillä tavalla, että voit tulla meidän kanssamme mutta sitten he kuitenkin osoittavat, että se tarkoittaa, että et sinä silti meihin kuulu, että me tässä otetaan sinut mukaan, mutta sinä et ole niin kuin osa meitä.”*

Haastattelussa opettajat pohtivat normatiivisten arvojen vaikutusta siihen, täytyykö kaikkien kaveri ylipäättään olla. Taustalla vaikuttanee yleinen ajatus siitä, että kaikkien kaveri pitää olla. Yksi opettaja kertoi haastavansa tätä ajatusta, mutta olevansa kuitenkin sitä mieltä, että kaikkien kanssa pitäisi silti pystyä olemaan ja tulemaan toimeen. Toinen opettaja kertoi tilanteesta, jossa ei tiennyt, voiko oppilailta vaatia ottamaan toista oppilasta matkaan vuosikausia.

*”Minä olen yrittänyt semmoisilla, että kaikkien kaveri ei tarvitse, olla mutta kaikkien kanssa pitäisi tulla pystyä olemaan ja tulla toimeen.”*

*”Ja on semmoinen sitten, että oppilaita, jotka sitä pyytää sinne ja käyvät ja olen sanonut, että käykää hakemassa ja ottakaa matkaan. Ja sitten he jaksavat ehkä pari viikkoa aina käydä, mutta kun eihän voi vaatia, että koko ajan vuosia joku olisi pyytämässä, tai en tiedä voiko sitä vaatia.”*

#### 5.1.4 Vuorovaikutukseen liittyvät ryhmän vertaishaasteet

Opettajat tunnistivat koulun arjesta erilaisia vuorovaikutukseen liittyviä ryhmän vertaishaasteita. Kertomuksissa tuli useasti esille väärinymmärrystilanteet, joissa oppilaiden kokemukset ja tulkinnat tilanteesta saattoivat olla hyvinkin erilaisia. Tällaiset tilanteet saattoivat johtaa koston kierteeseen ja sotkuisiin tilanteisiin. Yksi opettaja arveli, että erilaiset tulkinnat tilanteista saattavat johtua siitä, että oppilaat pyrkivät turvaamaan oman selustansa riitatilanteissa.

*”...välituntitilanne missä oppilaat olivat pelanneet jalkapalloa. Siellä oli sitten ollut kiihkeitä pelitilanteita missä oli tapahtunut asioita ja sitten toiset tulkitsivat sen tapahtuneen tahallisena tekona ja tahallisena satuttamisen tai tahallisena väärin tekona ja sitten tekijä itse oli taas sitä mieltä, että häntä kohtaan hyökättiin ja sillä tavalla ei ollenkaan kuultu toinen toisiaan, että mitä siinä oikeasti tapahtui niin että olisi päästy sen asian äärelle ja ratkaisemaan ja miettimään.”*

*”No siinä oli sekä sitä, että myös vähän semmoista koston kierrettä. Jos tapahtui joku pelitilanne, sitten toinen tekee tulkinnan, että se oli tahallinen tilanne niin sitten ikään kuin kostaa, vaikka lällättämällä tai tekemällä näitä luuseri merkkejä tai jotain muuta ja toinen taas siitä suivaantuu ja kostaa sen ja se oli aika semmoinen sotkuinen tilanne.”*

*”... on tehty hätiköityjä, johtopäätöksiä jostakin mitä toinen on tehnyt esimerkiksi just samantyyppisiä jotakin pelejä tai muita missä toinen on vaan innokkaasti koittanut pelata peliä ja toinen on sitten kokenut, että se on tahallista satuttamista tai muuta.”*

*”... kun istutaan lasten kanssa alas ja aletaan purkamaan, vaikka tätä välituntitilannetta niin jokaisen tarina on aivan erilainen. Siis ihan kuin ne kaikki lapset olisi ollut aivan eri tilanteessa ja tuntuu että kaikki valehtelee siinä alussa turvatakseen sitä omaa selustaa.”*

Eräs opettaja kertoi tilanteesta, jossa kaksi oppilasta alkoi puolustamaan riidan keskelle joutunutta oppilasta. Tämä ei johtunut kuitenkaan opettajan mukaan lojaaliudesta ja opettajalla oli vaikeuksia arvioida oppilaiden todellisia motiiveja tällaiselle riitaan puuttumiselle. Opettaja mietti, voisiko kyse olla vilpittömästä halusta auttaa vai enemmänkin se, että pääse tällaisen riitatilanteen varjolla kiusaamaan toista.

*”Me on siitä keskusteltu KiVa Koulussa, se ei ole varsinaisesti kiusaamistilanne. Ehkä se on enemmän riitatilanne, just tällainen, jota ei oikein voi lokeroida mihinkään. Mutta, minulla on koko ajan semmoinen olo, että ne kaksi kaveria, jotka sanoo puolustavansa, niin ne ei oikeasti ole sen kavereita, jota ne puolustavat. Minä oikein kysyin, että oletteko te vapaa-ajalla yhdessä. Ei ne koskaan ole, ne ei koe sitä kaveriksi, mutta ne haluavat kuitenkin puolustaa. Minä en tiedä onko tämä nyt minun tulkintani, ja minä olen hirveästi sitä miettinyt, että mikä se on se tarve*

*puolustaa? Että, onko se enemmänkin vaan olla siinä vähän hästäämässä, että onko se semmoinen vilpitön halu ja semmoinen että haluan olla hyvä, haluan puolustaa? Vai onko se vaan semmoinen, että pääsee vähän sen varjolla, kun puolustaa niin sitten kiusaamaan sitä toista?"*

Vuorovaikutukseen liittyviä ryhmän vertaishaasteita olivat opettajien kertomuksissa toisten haukkuminen ja nimittely. Haukkumasanat saattoivat olla hyvin asenteellisia. Opettajat arvelivat, että toiset oppilaat tiesivät haukkumasanojen merkityksen, toiset taas välttämättä eivät.

*"Kyllä noita 'homo' haukkumasanoja tuolla viljellään, ainakin isompien oppilaiden piireissä. Viimeksi tänään kuulin, että 'jos et minua odota niin olet homo.'"*

*"Kuutosen tyttöillä oli aika löysässä tuo 'huora' sana. Ja ne parhaat ystävätkin sano, että 'no mitä huora.' Minun oli pakko puuttua siihen, että tämä särähtää minun korvaan kyllä ihan kauheasti. Ja niin isot lapset, ne todella tietävät, mikä se 'huora' on."*

Muutamissa opettajien puheenvuoroissa opettajat toivat esille kiusaamistermin kevyttä käyttöä. Opettajien mukaan oppilaat käyttävät kiusaamistermiä herkästi esimerkiksi tavallisissa ristiriitatilanteissa. Lisäksi haasteena kiusaamistermin käytössä oli se, että oppilas koki tullessaan kiusatuksi, mutta opettaja koki tilanteen kumpuavan oppilaan persoonasta ja oppilaiden välisistä temperamenttieroista, eikä nähnyt tilannetta kiusaamisena.

*"... onko se niin, että minua oikeasti on kiusattu vai onko se ollut vaan niin, että minulla on ollut semmoinen kasvuprosessi, että minulla on jotenkin ollut hankalaa itseni kanssa."*

*"Kysymys oli, että lentopalloharjoitukset salissa. Poika ei tehnyt mitään, koska mielestään oli huonommassa joukkueessa, vaikka ei ollut edes peli, vaan harjoiteltiin koriin heittoa tai jotakin tämmöistä pomputtelua tai jotain, niin kaveri meni sanomaan, että 'voisit edes yrittää'. Niin sitten lapsi kertoo kotona, että häntä on kiusattu, koska sille on sanottu, että 'voisit edes yrittää.'"*

*"Me käytiin KiVa Koulu systeemin mukaan palaveria, meitä oli kolme aikuista ja sitten tämä tyttöporukka ja siinä siis käsiteltiin kiusaamista ja sen tytön kokemus oli ihan tosi. Sillä oli semmoinen olo, että häntä kiusattiin, mutta aikuisen silmin se ei ihan näyttänyt siltä, vaan jotenkin me siitä siinä puhuttiin, niin se näytti siltä et se tyttö on jotenkin persoonalta ja temperamentiltaan hyvin erilainen, kun siinä porukassa suurin osa ja sitä oli hirveen vaikea käsitellä."*

Haasteita vertaissuhteisiin opettajan mukaan toivat oppilaan heikot sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen muita oppilaita kohtaan. Eräs opettaja kuvaili tilannetta, jossa yksi oppilas saattoi vaikuttaa merkittävästi muiden oppilaiden yleiseen olotilaan ja luokan ilmapiiriin negatiivisen asenteen ja huonojen kaveritaitojen takia.

*”Ylipäätään semmoiset tilanteet luokassa, jotka jotenkin johtuu oppilaan käyttäytymisestä tai semmoisesta yleisestä asenteesta vaikka negatiivisesta asenteesta, jotka vaikuttaa siihen luokka yhteisöjen ilmapiiriin, niin ne on monesti hankalia, niihin tarttua, että jos siellä oppilaalla on vaikka jotain tunnepuolen semmoiseen, haasteita tai kaveritaidoissa tai vuorovaikutustaidoissa jotenkin haasteita ja ne sitten vaikuttaa hänen käytökseen tietyllä tavalla ja sitten sitä kautta sen koko luokan ilmapiiriin...”*

## **5.2 Näkyvät ja hienovaraiset keinot, joilla tehdään ryhmään kuulumisen erotteluja**

Haastattelussa ilmeni valtasuhteisiin, normeihin ja vuorovaikutukseen sidoksissa olevia tilanteita, joissa tehtiin ryhmään kuulumisen erotteluja erilaisilla keinoilla. Jaottelimme ryhmään kuulumiseen liittyvät erottelut hienovaraisiksi tai näkyviksi, sillä opettajat toivat esille tietynlaisten tilanteiden hienovaraisuutta. Hienovaraiset tilanteet käsitettiin hyvin tulkinnanvaraisina tai melkein näkymättöminä ja opettajien oli vaikeaa arvioida, kuuluuko tilanteeseen puuttua. Näkyviä keinoja olivat opettajien haastattelujen mukaan esimerkiksi uusien sääntöjen keksiminen välituntileikkeihin ja -peleihin. Yhden opettajan mukaan oppilaat kokivat näiden uusien sääntöjen keksimisen epäreiluna, sillä ne saattoivat johtaa siihen, että yksittäinen oppilas ei päässyt osallistumaan leikkiin tai peliin.

*”... kuulin vain ohimennen naulakoilla, kun oppilaat puhuivat, että sinä et sitten saa tulla sinne areenaa, että sinulla on punainen kortti, että jos on punainen kortti niin sitten ei saa tulla. Minä rupesin kuuntelemaan, että nii mitä ja sitten selvisi, että ne on tehnyt omiin leikkeihinsä semmoiset säännöt, että, että jos saa punaisen kortin nii se ei sitten seuraavalla kerralla, kun on areenavuoro niin saa tulla areenaa.”*

*”... ne o yleensä aina semmoisia sääntöjä, että ne se joku aina käy ja siitä tulee paha mieli. Se on tämän luokan erikoisuus. Se ei mene kiusaamisen piikkiin siinä mielessä, että ne yhdessä miettivät niitä ja ne ei kohdistu yhteen tiettyyn oppilaaseen, vaan ne osuvat aina keneen hyvänsä eikä ne ole ne samat, jotka niitä aina keksii ja se ei ole yks eikä kaks oppilasta, jotka niitä on muokkaamassa niitä sääntöjä tai taikka joutuu näihin riitoihin.”*

Aina ryhmään kuulumisen erottelut eivät kuitenkaan olleet selkeitä, vaan ne tulivat ilmi hienovaraisilla keinoilla, kuten vähättelyllä, ilmeilyllä ja sanailulla. Kehonkieli ja äänensävyt antoivat ymmärtää toista kuin sanottu asia. Tällaisiin tilanteisiin opettajan saattoi olla vaikeaa puuttua tai ylipäätään ymmärtää mitä tilanteessa tapahtuu. Joskus tällaiset tilanteet olivat niin hienovaraisia, että ainoa ratkaisu oli pyytää avuksi vanhemmat.

*“Se voi olla semmoista, että ’tosi kiva pusero, jos tommoisesta tykkää’ ja sitten kun ruvetaan selvittämään sitä nii ’minähän vaan sanoin silleen, että tosi kiva pusero’ ja sitten kun sen kirjaa ylös jonnekin niin se kuulostaa siltä, että hän kehui sinun puseroasi, mutta sitten ne äänensävyt ja katseet ja semmoinen miten kaks katsovat toisiaan niin niihin on ihan hirveen vaikea päästä kiinni.”*

*”... itse olen huomannut tunneilla semmoisia pieniä sanomisia, että vähätellään, joku vähän poikki puolinen sana. Ja sillä lailla, että sen sanoo vähän epäselvästi, että se on välillä itselle vaikeaa alkaa että ’sinä sanoit noin?’. ’Kuulinko minä oikein et sanoitko sinä niin?’ ja sitten että ’en sanonut niin’. Ja sitten minä kysyn ehkä muilta, ’mitä te kuulitte?’. Ja sitten ei välttämättä kuulu sitä mitä minä olin kuulevinani. Ja silloin sitä ei saa sillä tavalla kiinni muuta, kun sen, että silloin sen tarkkailu voi vähän kohdistaa, että nyt seurailen ja yrittää olla vähän korvat höröllä.”*

*”... periaatteessa se mitä sanoo, niin se on ihan ok mutta sitten se äänensävy, vaikka tai se kehonkieli tai ilme kertoo, että ei ollut ihan tavallaan ei ollut puhtaat jauhot pussissa...”*

Hienovaraisissa keinoissa haastavaa oli yhden opettajan mielestä erityisesti se, että normaaliin sosiaaliseen kasvuun kuuluu tietynlaiset ristiriidat ja oman paikan hakeminen. Opettajan oli vaikea tunnistaa, mikä liittyi edellä mainittuihin ja mikä oli kiusaamista. Opettaja koki, että joidenkin ristiriitojen selvittäminen on myös tarpeellista lapsen sosiaaliselle kehitykselle.

*”... välillä siellä ajaututaan sitten johonkin ristiriitoihin, että se on koko ajan vähän semmoista, että pitääkö minun puuttua vai onko tämä sitä normaalia lasten sosiaalista kasvua ja nyt annetaan heidän itsekkin vähän näitä tilanteita setviä, eikä mene ratkaisemaan kaikkia, mutta täytyy kyllä tarkkailla.”*

Hienovaraiset keinot olivat opettajien puheissa sukupuolittuneet monin paikoin tyttöihin. Monissa puheenvuoroissa koskien hienovaraisia keinoja, tehtiin eroa poikien ja tyttöjen välillä. Erään opettajan mukaan tytöt ovat poikia taitavampia pitämään keinonsa hienovaraisina tai kokonaan piilossa. Hän kertoi olevansa tyttöjen kohdalla erityisen tarkkana tilanteissa, joissa oli aistittavissa ristiriitoja.

*”... ehkä pojilla ei mutta tyttöjen kanssa siitä tulee helposti semmoinen että, ne osaavat tehdä sen sillä tavalla, että voit tulla meidän kanssa, mutta sitten ne kuitenkin osoittaa, että se tarkoittaa että et sinä silti meihin kuulu, että me tässä otetaan sinut mukaan, mutta sinä et ole osa meitä.”*

*”... aika monta tyttöjen solmuisia tilanteita on sattunut uran varrelle, jotka eivät välttämättä ole suoraa kiusaamista, mutta semmoista hienovaraista kuitenkin, joko sitä vähän sulkemista pois tai jotain vihjailua tai muuta, että niitä on kyllä aika monta keissiä ollut. Ja tietenkin joskus se kyllä sitten ylittää ihan selkeästi myös sen kiusaamisen rajan.”*



*”Tunnistan kyllä itsekin tuossa edellisessä luokasta semmoisia, joiden kanssa sai olla vähän koko ajan korva tarkkana, että mikä on reaktio tietyillä tytöillä, jos parit sattuvat olemaan tietyt. Semmoiset hyvin pienet kasvojen liikkeet siinä tilanteessa. Ne ovat just tuommoisia, että sitä on tosi vaikea ja ne ovat tosi taitavia. Mutta minä olen kyllä siinä samaa mieltä, että tytöt ovat jotenkin... No tämä nyt on vähän tämmöistä, tästä voisi olla joku olla nyt... ärähtää, mutta tietenkin kyllä kokemuksesta voi niin sanoa, että siinä taitavampia, että se on jotenkin silleen hienovaraisempaa ja vähän silleen siellä piilossa...”*

Sosiaalinen media ei tullut usein esille haastatteluissa, mutta opettajien puhuessa hienovaraisista keinosta, yhtenä esimerkkinä tuli esille sosiaalinen media. Opettaja arveli sosiaalisen median olevan alusta, jossa hienovaraiset keinot ovat käytössä. Opettaja ei kuitenkaan kuvailut enempää sosiaaliseen mediaan liittyviä hienovaraisia keinoja.

*”Mutta tietenkin nyt kun tuo some on tullut, niin me ollaan vielä enemmän liemessä, kun sinne saa semmoista ikävää pientä hienovaraista ujutettua.”*

## 6. Johtopäätökset

Tutkimuksemme tulokset olivat hyvin yhteneväiset teoriapohjamme kanssa. Tavoitteenamme oli löytää vastauksia haastatteluiden pohjalta siihen, mitä kiusaamisen termin ulkopuolisia, väljästi kiusaamiseen liittyviä vertaishaasteita alakoulun opettajat tunnistavat koulun arjessa, joita heidän on vaikeaa lähestyä. Lisäksi halusimme vastauksia siihen, mitä hienovaraisia tai näkyviä kiusaamiseen liittyviä erotteluja oppilaat käyttävät vertaissuhteissaan. Tuloksissa havaitsimme, että opettajien tunnistamat vertaishaasteet jakautuivat neljään pääluokkaan, joita ovat valta, normit, ryhmään kuuluminen ja vuorovaikutus. Nämä kietoutuivat usealta osin toisiinsa, joissa erityisesti valta oli merkittävä tekijä, jota se on myös kriittisen tutkimuksen valossa.

Opettajat eivät maininneet merkittävästi näkyviä ryhmissä tapahtuvia erotteluja, sillä tällöin tilanteet olisivat menneet suoraan kiusaamistermin alle. Näkyviä keinoja ryhmään kuulumisen erotteluissa olivat tulosten perusteella aiempien sääntöjen muuttaminen peleissä ja leikeissä, minkä vuoksi osa oppilaista joutui jäämään syrjään. Opettajat havaitsivat useita hienovaraisia kiusaamiseen liittyviä erotteluja, joissa he kokivat vaikeutta tunnistaa selkeästi, mitä tilanteissa tapahtuu tai miten niihin tulisi reagoida. Myös Søndergaardin (2012) mukaan opettajalla voi olla vaikeaa tulkita hienovaraista ryhmästä ulosjättämistä ja erottaa, onko kyse oppilaiden välillä vain vähäpätöisestä sanailusta tai normaalia liikkuvien suhteiden välisiä toimintoja.

Kriittisessä kiusaamistutkimuksessa valta, etenkin Foucault`n valtateoria (Horton, 2019) nousee hyvin olennaiseksi tekijäksi osana eriytymisjärjestelmää. Siinä erilaiset uhria erottavat ja luokittelevat tekijät toimivat erottaen yksilöitä sisältäen erilaisia ehtoja ja tuloksia (Horton, 2019). Myös tulosten mukaisesti valta määrittää monia vertaishaasteita tai on vaikuttajana niiden taustalla. Valta vaikutti tuloksien mukaisesti esimerkiksi siihen, miten oppilaat pukeutuvat, mikä on hyväksyttyä ja normaalia yhteisöissä, mitä oppilas tekee tai jättää tekemättä luokassa sekä millainen vuorovaikutus oppilailla on keskenään.

Tuloksissa tuli esille osittain opettajien perinteinen sosiopsykologinen näkemys kiusaamisesta, jossa keskiössä ovat kiusattu ja kiusaaja sekä heidän ominaisuutensa, jota esimerkiksi Christina Salmivalli ja Dan Olweus edustavat. Tuloksissa nousi esille esimerkiksi pohdintaa yksilöiden luonteiden, temperamentin ja kehitystason vaikutuksesta vertaishaasteisiin. Haastateltavien koulussa oli käytössä KiVa Koulu -ohjelma, joten oli luonnollista, että tällainen kiusaamisen perinteinen näkökulma kuuluu myös opettajien haastatteluissa.

Vaikka kiusaamisen tarkastelun yksilöllistävä näkökulma tuli haastatteluissa usein esiin, opettajat tunnistavat kiusaamisen liittyvän myös laajempiin yhteiskunnallisiin asioihin ja rakenteisiin, kuten siihen millaisten arvojen ja normien kautta lapsia kasvatetaan kotona ja kuinka normit vaikuttavat siihen, miten lokeroimme toisia normaaleiksi. Tutkimuksen tulokset ovat yhteisiä näin ollen esimerkiksi Juvan tutkimuksen (2019) kanssa normaaliudesta, jossa hän toteaa ihmisten normaaliuden pohjautuvan laajempiin kokonaisuuksiin, peilaten yhteiskunnan poliittisiin, taloudellisiin, ideologisiin ja kulttuurisiin odotuksiin. Opettajat tunnistivat useita normatiivisia malleja ja kritisoivat niitä.

Tulosten mukaisesti havaitsimme opettajilla opetussuunnitelmasta ja koulurakenteista nousevia arvoja, jotka vaikuttavat opettajien ajatuksiin normaalista oppilaasta. Opetussuunnitelma (2014) vaatii oppilailta yhteisöllisyyttä, edellyttäen myös hyviä sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia taitoja. Nämä ovat myös osana koulurakenteissa olevan symbolisen väkivallan ilmentymää (Kulmalainen, 2014). Tuloksissa opettajat pohtivatkin usein oppilaiden sosiaalisuutta ja vuorovaikutustaitojen vaikutuksista vertaishaasteisiin. Opettajat pohtivat tuloksissa esimerkiksi, että voiko oppilas todella haluta olla yksin esimerkiksi välitunneilla vai haluaako hän taukoa sosiaalisuudesta ja tuleeko häntä tällöin jatkuvasti pyytää mukaan ryhmään.

Yksinjäämisen pelko vaikuttaa jokaisen oppilaan toiminnan taustalla (Kulmalainen 2015; Søndergaard, 2012), sillä jokainen haluaa kuulua sosiaalisiin yhteisöihin (Hansen, 2014; Søndergaard, 2012). Tutkimustulokset ovat yhteydessä tarpeeseen kuulua yhteisöihin ja monelta osin haastatteluja kuului opettajien ajatus siitä, että oppilaat käyttävät erilaisia keinoja säilyttääkseen tai saadakseen hyvän aseman ryhmässä. Tuloksissa oppilaat yrittävät opettajien mukaan pitää asemansa ryhmässä hyvänä esimerkiksi miellyttämällä valta-asemassa olevaa henkilöä tai puolustamalla kaveria ristiriitatilanteissa tietämättä kuitenkin välttämättä mitä tilanteessa on oikeasti tapahtunut. Tuloksissa tuli esille myös, että ryhmään pääsy on rajattua tai etenkin tytöt saattavat osoittaa, ettei oppilas ole osana ryhmää, vaikka opettajan pyynnöstä hänet otetaan mukaan.

## 7. Pohdinta

Ihmisinä etsimme usein vaistomaisesti ratkaisuja asioihin. Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan niitä etsineet, vaan pysähdyimme ensin pohtimaan ilmiötä itsessään. SAFE-tutkimusryhmän monivuotisen hankkeen ensimmäisessä vaiheessa tavoitteena on saada syvälinen ymmärrys oppilaiden vertaishaasteista ja niiden moninaisuudesta ja vasta myöhemmin lähteä etsimään keinoja lähestyä näitä vertaishaasteita. Uskomme, että vasta syvälinen ymmärtämisen myötä voidaan löytää parempia ratkaisuja tähän koulumaailmaa haastavaan ilmiöön.

Tutkimuksemme osoitti, että kiusaamismääritelmä ei kata kaikkia ryhmään liittyviä epäselviä tilanteita oppilaiden vertaishaasteissa. Opettajat kertoivat useista epäselvistä ja haastavista tilanteista oppilaiden välillä, jotka eivät kuitenkaan määrittäneet selkeästi kiusaamiseksi ja joihin heidän oli vaikeaa puuttua tai keksiä ratkaisuja tilanteiden selvittämiseksi. Tutkimuksessa toimme esille yksittäisten opettajien näkökulmia, eikä heidän äänensä peittynyt kvantitatiivisen tutkimuksen alle. Laadullinen tutkimus on tarpeen kiusaamisesta tutkiessa, kuten esimerkiksi Lanas ja Väisänen (2021), Horton (2019) ja Schott (2014) ovat todenneet.

Odotuksemme olivat, että tutkimuksemme tulokset vastaisivat tutkimuksemme teoriapohjaa. Tämä osoittautui todeksi. Kiusaamisen tarkastelu kriittisen kiusaamisen näkökulmasta on tarpeellista, sillä sitä on tehty perinteiseen sosiopsykologiseen kiusaamistutkimukseen verrattuna hyvin vähän. On tärkeää tuottaa uutta tietoa kiusaamisesta nimenomaan kriittisen kiusaamistutkimuksen näkökulmasta, jotta näkökulma kiusaamisesta ja sen käsityksestä laajentuisi koskemaan yhteiskuntaa.

Kriittisessä ja perinteisessä kiusaamistutkimuksessa valta on merkittävä tekijä kiusaamisen taustalla ja myös meidän tutkimukssamme valta nousi keskeiseksi vertaishaasteiden taustalla vaikuttavaksi tekijäksi. Tämä oli odotettavissa, sillä erityisesti kriittinen kiusaamistutkimus painottaa vallan merkitystä kiusaamisessa. Yllätyimme kuitenkin, kuinka vahvasti se nousi yhdeksi keskeiseksi tekijäksi oppilaiden ryhmään liittyvissä vertaishaasteissa. Valta oli sidoksissa lähes kaikkiin oppilaiden vertaishaasteisiin. Myös opettajat tunnistivat vallan merkityksen oppilaiden vertaishaasteissa ja toivat puheissaan usein esille vallan käyttöä vertaissuhteissa.

Kiusaamisen perinteinen määritelmä kuului opettajien haastatteluissa. Se on hyvin ymmärrettävää, koska se on yleinen vallalla oleva käsitys kiusaamisesta. Haastatteluissa tuli esille, että koulussa oli käytössä kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma KiVa Koulu, mikä on kehitetty kiusaamisen perinteisen määritelmän pohjalta. Tämän vuoksi osasimme olettaa perinteisen

määritelmän tulevan esille haastatteluissa. Vaikka perinteinen määritelmä tuli haastatteluissa jonkin verran ilmi, haastatteluissa tuli esille myös kriittisen kiusaamistutkimuksen näkökulmaa kiusaamiseen. Opettajat kertoivat esimerkiksi normien, kotoa tulevien perheiden arvojen ja yhteiskunnan rakenteiden vaikuttavan oppilaiden haasteisiin vertaissuhteissa. Sen vuoksi pohdimme, onko käsitys kiusaamisesta jonkinlaisessa murroksessa.

Sosiaalinen media tuli esille opettajien haastatteluissa vain kerran. Tämä oli yllättävää, sillä ajattelimme sen liittyvän vahvasti oppilaiden vertaishaasteisiin. Opettaja toi sosiaalisen median esille pohtiessaan kiusaamisen ja vertaishaasteiden hienovaraisuutta. Hän arveli hienovaraisen keinojen olevan käytössä sosiaalisessa mediassa. Voi olla, että sosiaalisen median kautta tapahtuvat vertaishaasteet tai kiusaaminen pysyy opettajilta näkymättömissä tai on niin hienovaraista, että opettajat eivät havaitse sitä. On myös mahdollista, että sosiaalinen media jäi haastatteluissa unohtuiksi muiden asioiden noustessa esille.

Tuloksissa nousi esille vahvasti erilaiset normatiiviset mallit. Normatiiviset mallit eivät itsessään ole huonoja, mutta niiden taustalla voi olla rakenteita, jotka ovat jo vanhentuneita. Tällaisia haitallisia normatiivisia malleja on mielestämme syytä haastaa ja normaaliuden rajoja olisi syytä tarkastella kriittisesti. Yhteiskunnassamme on esimerkiksi hyvin vahva käsitys siitä millaiset ovat normaalit sosiaaliset taidot ja sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyy paljon normeja, jotka ulottuvat kouluissa opetussuunnitelmaan asti.

Tutkimustamme voi hyödyntää SAFE-hankkeen tutkimuksen seuraavassa vaiheessa, joka rakentuu ensimmäisen tutkimusvaiheen pohjalle. SAFE-hankkeen toisessa vaiheessa aletaan kehittää uusia lähestymistapoja oppilaiden välisiin vertaishaasteisiin. SAFE-hankkeen tutkimusten ohella jatkossa voitaisiin tutkia tarkemmin esimerkiksi valtaa ja yksinjäämisen pelkoa, jotka ovat perustavanlaatuisia asioita ja läsnä vertaissuhteissa, mutta voivat ilmetä niissä ikävällä tavalla. Erityisen mielenkiintoista olisi tutkia lisää vallan vaikutuksesta kiusaamiseen ja vertaishaasteisiin, sillä se nousi hyvin keskeiseksi tekijäksi tutkimuksemme tuloksissa. Myös oppilaiden kokemuksia epäselvistä tai kiusaamisen ulkopuolelle määrittävistä vertaishaasteista olisi mielenkiintoista tutkia. Tällaisessa tutkimuksessa olisi kuitenkin otettava tarkasti huomioon eettiset kysymykset tutkimuksen toteutuksessa.

## Lähteet

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: Sovereign power and bare life*. Stanford University Press.
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C. & Linnell, S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British journal of sociology of education*, 30(1), 59–69. <https://doi.org/10.1080/01425690802514391>
- Berg, P. (2010). *Ryhmärajoja ja hierarkioita: Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Helsingin yliopisto.
- Bethune, J. & Gonick, M. (2017). Schooling the mean girl: A critical discourse analysis of teacher resource materials. *Gender and Education*, 29(3), 389–404. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1156654>
- 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. <https://doi.org/10.1111/chso.12103>
- Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. Routledge.
- Davies, B. (2011). Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths? *Children society*, 25(4), 278–286. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00380.x>
- Ellwood, C. & Davies, B. (2010). Violence and the moral order in contemporary schooling: A discursive analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 7(2), 85–98. <https://doi.org/10.1080/14780880802477598>
- Hansen, H. R. & Søndergaard, D. M. (2018). Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education*, 38(4), 319–336. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-03>
- Hansen, H. R. (2014). Sanctions against bullying and disruptions in school. Teoksessa R. M. Schott & D. M. Søndergaard (toim.), *School bullying: New theories in context* (s. 241–266). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139226707.014>
- Heinemann, P.-P. & Thorén, K. (1972). *Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna*. Natur och kultur.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Holford, N., Renold, E., & Huuki, T. (2013). What (else) can a kiss do? Theorizing the power plays in young children’s sexual cultures. *Sexualities*, 16(5-6), 710–729. <https://doi.org/10.1177/1363460713487300>

- Horton, P. (2019). School bullying and bare life: Challenging the state of exception. *Educational philosophy and theory*, 51(14), 1444–1453. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1557043>
- Horton, P. (2016). Portraying monsters: Framing school bullying through a macro lens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 204–214. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.951833>
- Huttunen, A. & Salmivalli, C. (1996). Ystävyysuhteet ja kiusaaminen koululuokassa. *Psykologia*, 6, 433–439.
- Huuki, T. (2018). Pojat ja (väki)valta kolmen metodologisen lähestymistavan valossa. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.), *Poikatutkimus* (s. 175–196). Vastapaino.
- Huuki, T., & Renold, E. (2016). Crush: mapping historical, material and affective force relations in young children's hetero-sexual playground play. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 754–769. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075730>
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45). Vastapaino.
- Jacobson, R. B. (2010). Narrating characters: The making of a school bully. *Interchange*, 41(3), 255–283. <https://doi.org/10.1007/s10780-010-9126-z>
- Juva, I., Holm, G. & Dovemark, M. (2020). ‘He failed to find his place in this school’ – re-examining the role of teachers in bullying in a Finnish comprehensive school. *Ethnography and Education*, 15(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1536861>
- Juva, I. (2019). *Who can be ‘normal’?: Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. University of Helsinki.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 74–88). PS-kustannus.
- Kulmalainen, T. (2015). *Tyttöjen kaverisuosio: Etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä*. Itä-Suomen yliopisto.
- Kulmalainen, T. (2014) Symbolinen väkivalta virallisen ja epävirallisen koulun rakenteissa. Etnografinen analyysi sosiaalisesta kiusaamisesta ja tyttöjen kaverisuosiosta yläkoulussa. *Sosiologia* 51(3), 225–241. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1641763>

- Ollikainen, T. (2012). Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.), *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä* s. 143–155). Nuorisotutkimusverkosto: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Valtion nuorisoiain neuvottelukunta.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell.
- Puutio, E., Huuki T., Pihkala S. & Lehmusniemi A. (2021). Taidelähtöiset menetelmät ja queerit tyttökietoumat alakouluikäisten suhdekulttuureissa. Teoksessa P. Berg, M. Kalahti & T. Konttinen (toim.), *Nuorisotutkimus* 39(3) (s. 58–74). Nuorisotutkimusseura.
- Renold, E. (2008). Queering masculinity: Re-theorising contemporary tomboyism in the schizoid space of innocent/heterosexualized young femininities. *Girlhood Studies*, 1(2), 129–151. <https://doi.org/10.3167/ghs.2008.010208>
- Ringrose, J. & Renold, E. (2010). 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. <https://doi.org/10.1080/01411920903018117>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Salo, U. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen, reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja*. PS-kustannus.
- 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 University Press.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355–372. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.662824>
- Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 144–158. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680>



- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos THL. (2021). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021. Tilastoraportti 30/2021. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091446139>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vaillancourt, T., Hymel, S. & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 157–176. [https://doi.org/10.1300/J008v19n02\\_10](https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10)
- Vuori, J. (2022). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Väisänen, A.-M., & Lanas, M. (2021). Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa. *Kasvatus, 52*(4), 438–449. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112377>
- Walton, G. (2015). Bullying and the philosophy of shooting freaks. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics, 3*(2), 17–35. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.150625>