



Karppinen Elli-Noora

Yhteiskunnallisten ilmiöiden heijastuminen vertaishaasteisiin

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan tutkinto-ohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yhteiskunnallisten ilmiöiden heijastuminen vertaishaasteisiin (Elli-Noora Karppinen)

Pro gradu -tutkielma, 47 sivua

Toukokuu 2022

Tässä tutkimuksessa tarkastelen vertaishaasteilmiötä, jonka osa myös määritelmällinen kiusaaminen on. Kiusaamista on vuosikymmenten ajan lähestytty yksilöpsykologisista näkökulmista, ja täten ongelman syitä on etsitty lasten sekä nuorten yksilöllisistä piirteistä. Kiusaaminen ei kuitenkaan ole vähentynyt, vaan sen sijaan perinteinen lähestymistapa on aiheuttanut lasten ja nuorten, sekä heidän perheidensä turhaa leimaamista ja patologisointia. Tutkimukseni teoreettinen lähtökohta on kriittisessä kiusaamistutkimuksessa, jonka maastoon myös oma tutkimukseni asettuu. Kriittinen kiusaamistutkimus tarkastelee vertaishaasteita moninaisten vuorovaikutusten muodostamana ilmiönä, johon vaikuttavat kontekstuaaliset ja sosiokulttuuriset tekijät.

Tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä vertaishaasteista konteksteissaan tapahtuvana ilmiönä, jotta tulevaisuudessa voidaan kehittää parempia toimintamalleja kiusaamisen vähentämiseksi. Tutkimuksen aineistona on Oulun yliopiston SAFE-tutkimusryhmän monivuotisen tutkimushankkeen valmis haastatteluaineisto, josta olen valinnut analysoitavakseni rehtoreiden haastattelut. Rehtoreita haastateltiin kolme kertaa, ja heitä pyydettiin kuvailemaan tilanteita, joiden äärellä koettiin keinottomuutta ja joihin kiusaamisen perinteinen määritelmä sekä toimintamallit eivät tuntuneet istuvan. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tuloksena totean, että vertaishaasteiden keskiössä on nähtävillä yhteiskunnan rakenteisiin liittyviä ilmiöitä, kuten normatiivisista odotuksista poikkeavaa käyttäytymistä ja valtasuhteiden aiheuttamia jännitteitä. Tutkimuksen perusteella vertaishaasteet voivat olla pikemminkin yhteiskunnan rakenteellisten tekijöiden synnyttämää ilmentymää, jotka aiheuttavat viime kädessä erilaisten prosessien kautta oppilaille hankalia ja ikäviä tunteita vertaissuhteissa. Tämä tutkimus lisäksi osoittaa, että kiusaamisen käsitteitä saatetaan käyttää työkaluina, joilla pyritään saavuttamaan erilaisia asioita, kuten opettajan huomio tai korvausvelvollisuuden välttäminen.

Avainsanat: kiusaaminen, vertaishaasteet, normaalius, valtasuhteet, yhteiskunta

Sisällysluettelo

Johdanto	4
Teoreettinen viitekehys.....	6
2.1 Kiusaaminen	6
2.1.1 <i>Kiusaamisen käsite ja kiusaamispuhe.....</i>	8
2.1.2 <i>Kiusaamisen tunnistaminen.....</i>	10
2.2 Vertaishaasteiden moniulotteisuus.....	13
2.2.1 <i>Normatiiviset odotukset kohdistuvat oppilaisiin eri suunnista.....</i>	13
2.2.2 <i>Valtasuhteet heijastuvat kouluun yhteiskunnasta.....</i>	16
Tutkimuksen toteutus	19
3.1 Lähestymistapa ja tutkimusprosessi	19
3.2 Aineistona ”yhden kysymyksen” haastattelu.....	20
3.3 Haastatteluiden analyysi sisällönanalyysin keinoin	24
3.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	26
3.4.1 <i>Eettisyys.....</i>	26
3.4.2 <i>Luotettavuus.....</i>	27
Vertaishaasteisiin heijastuu yhteiskunnan rakenteellisia ilmiöitä	30
3.5 Koulun normatiivisista odotuksista poikkeava käyttäytyminen	31
3.6 Valtasuhteiden aiheuttamat jännitteet	34
Tulokset kriittisen kiusaamistutkimuksen näkökulmista	38
Pohdinta.....	42
Lähteet	44

Johdanto

Rankasti koulukiusattu Niko Tiuraniemi vieraili vanhassa koulussaan ensi kertaa yli 20 vuoteen: ”Ymmärsin viimein etten ole itse syyllinen” (Vanhalakka, 20.2.2022, Yle Uutiset)

Kouluissa väkivallasta puhutaan kiusaamisena, kun aikuisten kohdalla se on rikos – taustalla lapsivihamielinen kulttuuri, sanoo kirjailija Iida Rauma (Skara, 27.1.2022, Yle Uutiset)

Kun Tourette-poika Eric Iljinistä tuli pieni julkkis, kiusaaminen ja osoittelu loppuivat viimein: ”Nyt on kavereitakin” (Tolonen, 6.6.2021, Yle Uutiset)

Näin kertovat eräät kiusaamista koskevien uutisten otsikot, joita vilahtelee mediassa lähes viikoittain. Ensimmäinen otsikko paljastaa kiusaamisen kauaskantoiset vaikutukset, jotka voivat saada ihmisen kokemaan syyllisyyden tuntemuksia itseensä kohdistuneen väkivallan vuoksi aikuisikään saakka. Toinen otsikko asettaa väkivaltaisuuden perspektiiviin; miksi aikuisten kohdalla väkivalta tosiaan on rikos, mutta lasten välillä puhutaan kiusaamisesta, joka on edelleen yhteiskunnassamme merkittävä lasten hyvinvointia uhkaava tekijä? Kolmas otsikko taas paljastaa, kuinka vertaisten parissa kasvanut suosio vaikuttaa kavereiden määrään ja pilkkaamisen vähentymiseen. Kiusaamisen voidaan päätellä jo otsikoidenkin perusteella olevan monimutkainen ilmiö, joka koskettaa kuitenkin ensisijaisesti yhteiskuntaamme haavoittuvaisimpia eli lapsia ja nuoria, mutta sen haitalliset vaikutukset voivat ulottua aikuiselämään saakka.

Koulukiusaamista on tutkittu tieteellisesti jo yli 40 vuotta (Horton, 2019). Perinteistä kiusaamistutkimusta on pitkään ohjannut Dan Olweuksen yksilöpsykologinen kiusaamisen määritelmä, jonka myötävaikutuksesta kiusaamisen on ajateltu johtuvan pääasiassa erityyppisistä kiusaajista, kiusatuista ja sivustakatsojista (Väisänen & Lanås, 2022). Kiusaamiseen liittyvissä tutkimuksissa on usein tarkasteltu lasten yksilöllisiä piirteitä ja ominaisuuksia, sekä pyritty näiden perusteella selittämään suomalaisissakin kouluissa piilevää ongelmaa (Horton, 2019). Perinteisen tutkimussuuntauksen nähdään kuitenkin aiheuttavan oppilaiden sekä heidän perheidensä turhaa leimaamista (Väisänen & Lanås, 2022), eikä varsinaisen ongelmankaan voida todeta vähentyneen viime vuosikymmeninä. Perinteisen kiusaamistutkimuksen rinnalle on vuosituhaten taitteen jälkeen alkanut nousta kriittistä kiusaamisen tutkimusta, jossa kiusaamista tarkastellaan konteksteissaan tapahtuvana ilmiönä eikä sen syytä täten paikanneta yksilöihin. Uusien tutkimuksien myötä on havaittu, kuinka

kiusaamiseen vaikuttavat esimerkiksi sosiaalisen syrjäytymisen pelko, yhteiskunnan normatiiviset vaatimukset ja valtarakenteet, sekä muut sosiokulttuuriset tekijät, kuten sukupuoli ja etnisuus (Hansen & Søndergaard, 2018; Juva, 2019; Huuki, 2016). Kriittinen kiusaamisen tutkimus on osoittanut, kuinka nykyinen kiusaamisen määritelmä on liian kapea kuvaamaan koko vertaishaasteilmiötä ja kuinka käsite, sekä yleinen kiusaamispuhe ovat jopa osa ongelmaa (esim. Canty ym., 2016; Väisänen & Lanas, 2021; Väisänen & Lanas, 2022). Tämän vuoksi käytän tutkimuksessani kiusaamiskäsitteen sijaan käsitteitä vertaishaasteet ja vertaishaasteilmiö, joilla pyrin kuvaamaan sitä kokonaista laajaa tilanteiden ja tapahtumien joukkoa, jotka ilmenevät lasten ja nuorten välillä, ja joihin liittyy koulun arjessa oppilaiden mielipaha sekä opettajien mahdollinen keinottomuus.

Opettajien keinottomuuteen vertaishaasteiden äärellä nähdään liittyvän muun muassa toimintamallien puute (esim. Väisänen & Lanas, 2022) jotta parempia toimintamalleja voidaan kehittää, tulee vertaishaasteita ymmärtää paremmin. Tähän tarpeeseen pyrkii vastaamaan Oulun yliopiston monivuotinen tutkimushanke, johon pro gradu -tutkielmanikin kuuluu. Tässä työssä tutkin vertaishaasteita rehtoreiden haastatteluihin pohjautuen, käyttäen tutkimusmenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Koulun henkilökunnan kokemukset arjesta ovat tärkeitä, jotta uusia lähestymistapoja on mahdollista kehittää. Rehtoreilla oletetaan olevan rikasta, kokonaisvaltaista ja asianmukaista tietoa vertaishaasteista, pohjautuen heidän ammattilaisuuteensa sekä pitkään kokemukseensa koulumaailmasta. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että vertaishaasteista heijastuu yhteiskunnan rakenteisiin liittyviä ilmiöitä, jotka näyttäytyvät arjessa esimerkiksi koulun normatiivisista odotuksista poikkeavana käyttäytymisenä sekä valtasuhteiden aiheuttamina jännitteinä.

Teorettinen viitekehys

Nojaan teoriassani kriittiseen kiusaamistutkimukseen, ja täten sijoitan myös oman tutkimukseni kyseiseen tutkimussuuntaan. Useat tutkimukseni teoreettisen viitekehysten artikkeleista ovat vielä erityisemmin feminististä jälkistrukturalistista tutkimusta. Huukin (2016) mukaan kyseinen tutkimussuuntaus tarkastelee valtaa teoreettisesti ja näkee väkivallan prosesseihin vaikuttavan kontekstuaaliset ja sosiokulttuuriset tekijät. Feministinen jälkistrukturalismi mieltää lasten välisen vääristyneen väkivaltaisuuden sosiokulttuurisesti rakentuneena, performatiivisena ja vuorovaikutuksessa syntyvänä toimintana, joka heijastelee yhteiskunnassa olevia valtavinoimia. Tutkimussuuntaus poikkeaa yksilöllistävästä psykologisesta tutkimussuuntauksesta niin, että se tarkastelee kiusaamista ja väkivaltaa toimintana, joka koskee tavallisia lapsia ja nuoria erilaisissa konteksteissa sekä ryhmäkuvioissa, eikä paikanna syitä yksilöihin (Huuki, 2016, s. 184).

Teorian ensimmäinen alaluku käsittelee kiusaamista. Tarkastelun kohteena ovat kiusaamisen määritelmän historia, kiusaamisen käsite sekä kiusaamispuhe. Lisäksi tarkastelen kiusaamisen tunnistamiseen liittyviä haasteita. Toinen alaluku tuo esiin vertaishaasteiden moniulotteisuuden sekä tarkastelee normatiivisiin odotuksiin ja valtasuhteisiin liittyviä tekijöitä.

2.1 Kiusaaminen

Väisänen ja Lanas (2021) toteavat kiusaamisen olevan yleinen puheenaihe, josta käydään keskustelua kansainvälisesti niin kodeissa, kouluissa, hallinnoissa kuin mediassa. Kiusaamisen käsite on tuonut vertaishaasteilmiötä näkyväksi, ja sen avulla on voitu tutkia sekä täten ymmärtää paremmin haasteita, jotka ilmenevät muun muassa epäoikeudenmukaisuuden kokemuksina lasten keskinäisissä suhteissa. Ilman kiusaamisen käsitettä ei olisi välttämättä osattu kiinnittää riittävästi huomiota lasten vertaishaasteisiin, jotka voivat näyttäytyä arjessa myös esimerkiksi ”normaalina kinasteluna” lasten välillä tai poikien maskuliinisuuteen liittyvänä asiaankuuluvana toimintana (Väisänen & Lanas, 2021, s. 2). Kiusaamisen tutkimuksen katsotaan saaneen alkusysäyksensä 1970-luvulla professori Dan Olweuksen empiirisen työn myötä. Hän muodosti tutkimuksiensa perusteella kiusaamisen määritelmän, jota onkin siitä lähtien pidetty muiden tutkijoiden toimesta miltei itsestäänselvytenä. Olweuksen määritelmän mukaan kiusaaminen tarkoittaa yksilön aggressiivista käyttäytymistä toista kohtaan. Jotta kiusaamisen määritelmä täyttyy, tulee tällaisen aggressiivisen käyttäytymisen täyttää lisäksi seuraavat kriteerit: aikomus käyttäytyä vihamielisesti, toiminta

kohdistuu itseään heikompaan osapuoleen sekä toiminnan toistuvuus. Koska kiusaamisen määritelmää ei pitkään aikoihin tutkimuksen kentällä tultu kyseenalaistaneeksi, on kansainvälinen kiusaamisen tutkimus pohjautunut pääosin usein kyseiselle määritelmälle. Tästä johtuen tutkimukset ovat usein keskittyneet tarkastelemaan kiusaamiseen osallistuvien yksilöiden psykologisia ominaisuuksia sekä muita yksilöllisiä piirteitä. Tutkimuksissa on tarkasteltu niin kiusaajan, kiusatun kuin sivustakatsojien psykologisia ominaisuuksia, ja näiden perusteella pyritty selittämään kiusaamista. Yksilöllistävään näkökulmaan nähdään vaikuttaneen lisäksi psykologisten tieteenalojen vahva asema tutkimuksen kentällä sekä medikalisaatio. (Olweus, 2011, s. 151; Ellwood & Davies, 2014, s. 83–84; Canty ym., 2016, s. 48–49; Lanas & Brunila, 2019, s. 1–6; Väisänen & Lanas, 2022, s. 1)

Nykyiset kouluissa käytettävät kiusaamisen vastaiset toimenpideohjelmat, kuten Suomessa käytössä oleva KiVa Koulu -ohjelma, pohjautuvat perinteiseen kiusaamisen määritelmään. Toimenpideohjelmissä keskeisessä osassa ovat opettajalle asettuva vastuu ensinnäkin tunnistaa kiusaaminen, sekä sen jälkeen tehtävät korjaavat toimenpiteet, joiden avulla kiusaamistilanteet pyritään ratkaisemaan ja ongelma kitkemään. Toimenpideohjelmiin sisältyvät korjaavat toimenpiteet keskittyvät yleensä parantamaan kiusaajan empatiaa tai omatuntoa, koska kiusaajilla yleisesti ajatellaan olevan puutetta sosiaalisissa taidoissa tai moraalisessa ymmärryksessä. (Bansel ym., 2009, s. 59; Salmivalli, 2016) Hortonin (2019) mukaan ohjelmiin liittyvät pyrkimykset, joiden avulla puututaan kiusaamiseen osallistuvien henkilöiden käyttäytymiseen ja sen muuttamiseen, joko suoraan tai välillisesti, eivät ole kuitenkaan näyttäneet kovinkaan tehokkaina. Tällaiset lähestymistavat sijoittavatkin vertaishaasteiden sijainnin yksilöiden käyttäytymiseen ja ominaisuuksiin, sekä kiinnittävät huomion vain niihin kiusaamisvuorovaikutuksiin, jotka ovat suoraan havaittavissa ja raportoitavissa. Siten huomio jää kohdistumatta taustalla oleviin rakenteisiin, joiden kautta tällainen vuorovaikutus mahdollistuu. Lisäksi sellaiset vertaishaasteet, joihin kiusaamisen määritelmä ei sovi, voivat jäädä selvittämättä eikä niihin osata puuttua (Horton, 2019, s. 1451). Koulun henkilökunnalla ei myöskään ole välttämättä mahdollisuutta jäädä odottamaan, että vertaishaaste muuttuu kiusaajan ja kiusatun valtaepätasapainoksi ja täten mahtuu kiusaamisen määritelmään, minkä jälkeen tilanteeseen voisi vasta soveltaa toimenpideohjelmiä. Tosi asiassa kaikenlaisiin pieniäkin haasteita sisältäviin tilanteisiin on tarpeen puuttua, mutta erilaisin keinoin kuin vaikkapa toistuvaan fyysiseen väkivaltaan. (Väisänen & Lanas, 2022, s. 12–13)

2.1.1 Kiusaamisen käsite ja kiusaamispuhe

Väisänen ja Lanas (2021) huomauttavat, kuinka kiusaamisen käsite on ollut tärkeä osa keskustelua, joka on liittynyt kouluun, kasvatukseen sekä vertaishaasteisiin. On kuitenkin tärkeää huomioda sekin seikka, että kiusaamisen käsitteellä, kuten kaikilla muillakin käsitteillä, on rajat. Jokin asia kuuluu käsitteen sisään ja jokin ei. Vaikka kiusaamisen käsite tuo ilmiötä näkyville, se kuitenkin myös rajaa sitä, millaisena ilmiö nähdään ja ymmärretään. Joistakin vertaishaastetapahtumista on mahdollista puhua kiusaamiskäsitteen alla, mutta mikäli tilanne ei mahdu kiusaamisen määritelmään, se voi jäädä piiloon ja pois keskustelusta (Väisänen & Lanas, 2021, s. 2–3). Samalla se, millä tavoin koulukiusaamista lähestytään, määrittää mihin asioihin halutaan keskittyä ja minkälaista kuvaa ongelmasta yleisesti ottaen piirretään (Horton, 2016, s. 204). Väisänen ja Lanaksen (2022) mukaan kiusaamispuheesta voivat jäädä piiloon esimerkiksi sellaiset tilanteet, joissa on kyse monimutkaisista sosiaalisista tapahtumista ilman selkeää aggressiivista käytöstä. Suomalaisessa kiusaamispuheessa ei kiusaamiskirjallisuuden perusteella tule esiin normaaliuden vaatimuksien, sukupuolisen syrjinnän tai vaikkapa sosioekonomisen epätasa-arvon merkitys kiusaamista lisäävinä tekijöinä (Väisänen & Lanas, 2022, s. 12).

Cantyn ja kumppaneiden (2016) mukaan kiusaaminen ilmiönä on jatkuvassa muutoksessa eikä suinkaan staattinen, kuten perinteinen määritelmä antaa ymmärtää. Tätä voidaan perustella sillä, että kiusaamisella on selvästi nähtävä ja moniselitteinen yhteiskunnallinen historia. Sosiaalisuuteen liittyvät käsitteet yleensäkin ovat dynaamisia, koska ne syntyvät ihmisten välisen, muuttuvaisen vuorovaikutuksen tuloksena. Vuorovaikutus on saanut uusia muotoja esimerkiksi internetin myötä, mutta silti internetissä tapahtuvia vertaishaasteita kuvataan kiusaamisen käsitteen avulla. Lasten spontaanit kuvailut siitä mitä nettikiusaaminen on, kuitenkin eroavat tavanomaisesta määritelmästä. Lapset käyttävät kiusaamisen käsitettä kuvaamaan paljon laajempaa joukkoa ilmiöitä, kuin mihin määritelmä riittää. Tämä haastaa vallitsevaa oletusta, jonka mukaan kiusaamisen ilmiö lasten välisessä kulttuurissa voitaisiin ymmärtää aikuisten tekemien määritelmien avulla. Lisäksi ilmiöiden tutkiminen tulee mahdottomaksi, koska määritelmä antaa avaimet tutkia vain tiettyjä elementtejä sisältäviä vertaishaasteita. Kiusaamisen pitäminen yksittäisenä ja kiinteänä ilmiönä tekee hallaa tutkimukselle, sekä tutkimuksen kohteelle eli lapsille ja nuorille (Canty ym., 2016, s. 54–55). Horton (2016) taas havainnollistaa kiusaamisen diskurssin rajautuneisuutta valokuvauslinssimetaforan avulla. Metafora auttaa ymmärtämään kuinka tapa, jolla kiusaamista lähestytään, samalla määrittää kuinka kiusaaminen nähdään ja millainen kuva siitä

piirtyy. Jotta näkisimme kaikki kiusaamiseen vaikuttavat tekijät ja voisimme tarkastella paremmin sitä ympäröiviä konteksteja, meidän tulisi ottaa käyttöön laajakuvalinssi aikaisempien zoom- ja makrolinssien sijaan. Zoom-linssin käyttäminen on Hortonin mukaan johtanut siihen, että tarkastelemme kiusaamisongelmassa ainoastaan siihen osallistuvia yksilöitä. Olweuksen käyttämä makrolinssi taas ilmentää sitä, kuinka yksilöiden ominaisuuksiin ja persoonallisuuden piirteisiin keskittyminen on saanut meidät näkemään asioita, joita ei ilman lähempää tarkastelua olisi välttämättä huomattukaan. Ajan saatossa tästä makrolinssistä on tullut metalinssi, jonka kautta kiusaaminen kaiken kaikkiaan ymmärretään. Suhteettoman tarkka käyttäytymispiirteiden tarkastelu on johtanut lapsien luokitteluun erityyppisiksi kiusaajiksi, uhreiksi ja sivustakatsojiksi. Ottamalla käyttöön laajakuvalinssi kiusaamisen tarkastelussa voidaankin nähdä siihen osallistuvat lapset kontekstisidonnaisissa suhteissa sen sijaan, että heidät nähdään jopa hirviömäisinä yksilöinä. (Horton, 2016, s. 204–210) Väisänen ja Lanas (2021) kertovat, kuinka suomalaista kiusaamista koskevaa tietokirjallisuutta tutkiessa on havaittu, että kiusaamispuheessa konteksteja kuvataan hyvin vähän, eikä yhteiskunnan merkitystä kiusaamisilmiössä tunnusteta tai ainakaan tuoda asiantuntijapuheessa ilmi miltei lainkaan. Kyseinen tutkimus toi lisäksi esiin, että kasvatukseen laajemminkin liittyvä dekontekstualisaatiokehitys on osa myöskin kiusaamisilmiötä. Eli ympäröiviä konteksteja ei tyypillisesti huomioida vaan sen sijaan ongelmat paikannetaan yksilöön. (Väisänen & Lanas, 2021 s. 2–3; Horton, 2016; Bansel ym., 2009; Huuki, 2016).

Väisänen ja Lanaksen (2022) mukaan kiusaamiskirjallisuudessa tarkastellaan kiusaamistilanteita tyypillisesti niihin joutuneiden lasten ominaisuuksien kautta. Tutkijat osoittavat kiusaamiskirjallisuudessa analysoivassa tutkimuksessaan, kuinka kiusaamistilanteissa olevista lapsista puhutaan kiusaamiskirjallisuudessa pääasiassa leimaavasti ja kielteisesti. Tutkimuksen mukaan kiusaamiskirjallisuudessa kuvaillaan yleensä kiusaajaksi tai kiusatuksi profiloituneiden lasten tyypillistä käytöstä, ominaispiirteitä, kotiympäristöä, taitoja ja niiden puutetta sekä mielenterveydellisiä piirteitä. Kirjallisuuden perusteella kiusaajasta piirtyy kuva käytökseltään hyökkäävänä, itseään korostavana, kontrolloimattomana sääntöjen rikkojana. Kiusatun tyypillisen käytöksen taas nähdään olevan alistuvaa, itkuista, provosoivaa, mutta kuitenkin passiivista ja jotenkin sellaista, että tämä itse olisi osasyllinen kiusatuksi tulemiseen. Usein niin kiusaajan kuin kiusatun käyttäytymistä pidetään linkittyneenä lapsen ominaispiirteisiin, eli niin kuin tämä ei toimisi koskaan myönteisesti. Kiusaamiseen osallistuvien lasten kotiympäristöjen ilmapiiriä korostetaan kielteisenä sekä kasvatustieteitä pidetään vääränlaisina. Taitojen osalta kiusaamiskirjallisuudessa puhutaan

muun muassa, että kiusatun sosiaaliset taidot ovat yleensä huonot, mutta kiusaajan jopa vaarallisen hyvät. Sekä kiusaajan että kiusatun mielenterveydessä nähdään olevan ongelmia, kuten käytöksen- ja persoonallisuudenhäiriöitä sekä psyykkistä oireilua. Kirjallisuudessa ei tuoda esiin sitä, kuinka lasten erilaiset piirteet ilmenevät erilaisissa tilanteissa erilaisin tavoin ja kuinka ne voivat tilannesidonnoisesti näyttäytyä joko myönteisenä tai kielteisenä. Esimerkkinä piirteistä rohkeus ja eläväisyys, jotka voivat yhdessä tilanteessa olla myönteisiä, mutta toisessa ne saatetaan tulkita kielteisessä valossa. Nämä seikat voivat johtaa siihen, että lasten käytöksestä ja piirteistä huomioidaan pääasiassa kielteiseksi koettuja puolia, eikä lainkaan myönteisiä. Tällöin koko lapsen persoona saattaa määrittyä yksittäisten tapahtumien kautta hyvin kapealla tavalla (Väisänen & Lanas, 2022).

2.1.2 Kiusaamisen tunnistaminen

Jotta kiusaamiseen voidaan määritelmän mukaisesti puuttua, on edellytyksenä kiusaajan ja kiusatun tunnistaminen oppilasryhmästä (Väisänen & Lanas, 2022, s. 1). Kiusaamisen tunnistaminen voi kuitenkin olla opettajalle suhteellisen haastavaa, koska tilanteita tulkitessaan tämän täytyy oppilaan piirteitä tarkastelemalla ratkaista, onko vertaishaasteita sisältävässä tilanteessa kyse kiusaamisesta vai jostain muusta määritelmän ulkopuolelle jäävästä toiminnasta. Toiminnan nimeäminen ylipäätään perustuu siihen, kuinka opettaja käsittää oppilaan aikomukset sekä suhteen normatiiviseen järjestykseen. On yleisesti todettavissa, että ihmisen pyrkimyksien tunnistaminen ja niistä varmistuminen on hyvin hankalaa, ellei mahdotonta. (Davies, 2011, s. 279; Ellwood & Davies, 2016, s. 84) Myös Huuki (2016) on tunnustanut kiusaamisen tunnistamisen haastavuuden havainnoidessaan yhden tytön ja kolmen pojan leikkilistä vuorovaikutustilannetta, jossa toiminta oli osittain yhteisesti sovittua, mutta piti sisällään tämän lisäksi jahtaamista, suostuttelua, vastarintaa ja epäröintiä. Lasten välillä oli tilanteessa havaittavissa ihastumista, kaverillisuutta, mutta myös väkivaltaa. Usein tällaiset tapahtumat saatetaan sivuttaa esimerkiksi normaalina ohimenevänä kasvunvaiheena tai tavanomaisena leikkipainimisena. Kun tutkija pyrki määrittelemään toimintaa kiusaamiseksi tai ei-kiusaamiseksi, tämä huomasi kuinka haastavaa on tulkita lasten toiminnan tarkoituksellisuutta (Huuki, 2016, s. 176–180). Ja mikäli toiminta olisi tarkoituksellista, olisiko sen tavoite tuottaa toiselle vahinkoa ihan vain vahingon tuottamisen ilosta vai voiko vahingoittamisen taustalla ollakin jokin muu tarkoituspäätös, kuten sosiaalisen aseman tavoittelu? (Schott & Søndergaard, 2014, s. 29) Oppilaiden kokemusten mukaan opettajat saattavat olla väärässä tulkitessaan kuka on kiusaaja, jolloin he tulevat toimineeksi epäreilulla tavalla. Myös

opettajat itse ovat kertoneet, että tilanteissa voi olla vaikeaa tulkita kelle valta asettuu ja miten. Lisäksi hankaluutta tuottaa tunnistaa, onko kiusaaminen toistuvaa vai ei. Opettajat puhuvat myös siitä, että mikäli kielteisesti käyttäytynyt oppilas osoittaakin katumusta ”kiinnijäämisen” jälkeen, tämän ei välttämättä ajatella enää olevan kiusaaja. (Ellwood & Davies, 2016, s. 84)

Mikäli opettaja tulkitsee haastavan tilanteen kiusaamiseksi, hän tulee myös samalla nimenneeksi oppilaan kiusaajaksi, mikä johtaa nykyisen määritelmän valossa siihen, että oppilaan persoona nähdään erilaisena verrattuna muihin oppilaisiin. Kyseisen lapsen käytös patologisoiutuu verrattuna muiden ”normaaleiden”¹ lasten käytökseen. (Davies, 2011, s. 279; Ellwood & Davies, 2016, s. 84) *Patologinen* on lääketieteellinen termi, joka tarkoittaa sairaalloista, sairaudesta johtuvaa, tautiopillista (Kielitoimiston sanakirja, 2020). Tämä juontaa juurensa luonnontieteiden osuuteen aggressiotutkimuksessa. Aggressiivisuutta on tutkimuksissa selitetty yleisimmin perhetaustan sekä geneettisten, neurofysiologisten ja persoonallisuuden liittyvien tekijöiden kautta. Kiusaajien vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö voi olla välillä koulun osalta hankalaa sen takia, että vanhemmat kavahtavat lapselleen asetettua patologista leimaa. Kun lapsia kategorisoidaan poikkeaviksi kiusaajiksi tai kiusatuiksi, samalla heidän perheensäkin leimataan ongelmallisiksi. (Huuki, 2016, s. 191)

Kiusaamispuhe ja tähän liittyvä kiusaamiseen osallistuvien profilointi voivat myös vaikuttaa siihen, millaisen oppilaan opettaja saattaa tavallaan tiedostamattaan tulkita osalliseksi. Havainnollistavana esimerkkinä tästä Ellwoodin ja Daviesin (2016) mainitsema luokittelu kahdesta erilaisesta kiusaajasta. Mainittakoon, että nämä eivät kuitenkaan ole ainoat lokeroinnit, joiden avulla kiusaamiseen osallistuvia henkilöitä on kuvattu kirjallisuudessa ja tutkimuksissa (ks. Horton, 2019, s. 208). Joka tapauksessa, ”sad bully” on sellainen oppilas, joka ei omaa kaikkia taitoja ja luonteenpiirteitä, joita normaalilta oppilaalta yhteiskunnassa mme vaaditaan. Hän erottuu piirteidensä myötä tavallisesta ilmapiiristä, sekä saa vähemmän huolenpitoa ja välittämistä kuin muut. Taustastaan johtuen hänellä ei välttämättä ole ollut mahdollisuutta oppia millainen käytös on sopivaa tai kuinka reflektoida omaa toimintansa. Piirteidensä vuoksi oppilaan käyttäytymistä voidaan jo valmiiksi pitää sellaisena, että hän on altis kiusaamaan muita. Hän siis istuu tyyppillisen kiusaajan profiliin hyvin. Tällöin opettaja voi helpommin tulkita juuri tämän oppilaan kiusaajaksi tilanteessa, jossa vertaisryhmästä ilmenee. Kuvitteellisessa tilanteessa voisi myös olla osana niin kutsuttu ”klassinen kiusaaja”. Hän taas on vertaisryhmässään voimakas persoona, jota ihailaan ja pelätään. Hän ylläpitää koulun tai

¹ Normaalituttua käsitellään tarkemmin luvussa 2.2.1.

ikäryhmän normatiivista järjestystä aggressiivisen käytöksen avulla, mutta hänet voidaan silti nähdä jopa sankarillisessa asemassa, koska hän noudattaa ja puolustaa yleisesti hyväksytyä ilmapiiriä sekä sosiaalisia sääntöjä. Oppilas on pidetty, suosittu ja sosiaalisesti lahjakas eli yhteiskunnassa hyväksytty. Jos siis sekä ”sad bully” että ”klassinen kiusaaja” käyttäytyvät aggressiivisesti, on mahdollista, että edellä mainittu nähdään toista herkemmin kiusaajana, koska tämän luonteenpiirteet ilmentävät paremmin kiusaajan patologista muuttia (Ellwood & Davies, 2016, s. 91–92).

Opettajan voi siis olla haastavaa tunnistaa vertaishaasteilmiön keskeltä mikä toiminta on kiusaamista. Lisäksi inhimilliset syyt voivat vaikuttaa siihen, millaiset oppilaat tunnistetaan herkemmin kiusaajaksi tai kiusatuksi. Juva ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan ’ei-normaaliksi’ kategorisoituminen koulussa voi johtaa siihen, että oppilasta ei tunnisteta kiusatuksi, vaikka se olisi aiheellista. Syytä tähän on se, että vastaavanlainen kategorisoituminen koulussa johtaa muun muassa vähempään tukeen ja huolenpitoon. Kyseinen etnografinen tutkimus keskittyi seuraamaan yhden lukuvuoden verran Sasu-pojan elämää suomalaisessa yläkoulussa. Sasua kiusattiin hyvin rankasti ja monin eri tavoin; häntä pahoinpideltiin, hänen tavaroitaan varastettiin, hänen yksityisasiaitaan leviteltiin ja kiusaaminen ulottui myös internetin puolelle. Muut oppilaat nimesivät Sasun kiusaamisen syyksi hänen ’ei-normaalitensa’. Häntä pidettiin ’ei-normaalina’ hänen sosiaalisesta ja normatiivisesta järjestyksestä poikkeavan käytöksensä vuoksi. Sasun poikkeavuuden vuoksi opettajat jättivät reagoimatta hänen hätäänsä, ulossulkemiseensa pari- ja ryhmätöissä sekä näkyvään kiusaamiseensa. Lisäksi tutkija havaitsi opettajien ärsyyntyvän näkyvästi Sasuun ja käyttäytyvän epäoikeudenmukaisesti häntä kohtaan. Tutkimus osoitti myös, että kiusaamiseen puuttumatta jättäminen tekee opettajasta aktiivisen osallistujan, sekä lisäksi tämän toiminta tuottaa ja ylläpitää vinoutunutta normatiivista järjestystä. Kiusaamiseen puuttumatta jättäminen myös normalisoi ja oikeutti kiusaamista silloin, jos kiusattu oppilas oli koulussa yleisesti kategorisoitunut poikkeavaksi (Juva, Holm & Dovemark, 2020, s. 1–13). Voidaan siis todeta, että mikäli oppilas kouluympäristössä kategorisoituu ’ei-normaaliksi’ oppilaaksi, tämä on alttiimpi tulemaan kiusatuksi sekä tämä voidaan myös herkemmin tulkita kiusaajaksi (Juva, 2019; Ellwood & Davies, 2016).

Väisäsen ja Lanaksen (2022) mukaan vertaishaasteilmiö tuottaa haasteita koulun henkilökunnalle myös siksi, että suomalaisessa kiusaamiskirjallisuudessa ei nähdä kasvatuksella ja pedagogisilla käytänteillä olevan suurtakaan merkitystä haasteiden vähentämiseksi vaan vertaishaasteet ilmiönä paikannetaan psykologian alueelle. Kirjallisuus

antaa siis täten henkilökunnalle kuvan, ettei heidän pedagogisesta ammattitaidostansa tai osaamisestaan ole apua ongelmaan puuttumisessa, koska taitojen kehittäminen ei auta siihen. Haasteena voidaan pitää myös sitä, että henkilökunta tuntee oppilaansa hyvin ja pitkältä ajalta, minkä vuoksi leimaava ja profiloiva lähestymistapa voi tuntua heistä väärältä. Lisäksi kiusaamiskirjallisuudessa keskenään hyvin erilaiset tilanteet laitetaan samalle viivalle ja niitä lähestytään tiukkojen roolien kautta (Väisänen & Lanas, 2022, s. 11–12).

2.2 Vertaishaasteiden moniulotteisuus

Vuosituhanneen taitteen jälkeen perinteisen kiusaamisen tutkimuksen rinnalle on noussut tähän kriittisesti suhtautuvaa kiusaamisen tutkimusta, joka pyrkii tarkastelemaan ilmiötä sosiologisista ja filosofisista lähtökohdista. Kriittinen kiusaamisen tutkimus tarkastelee vertaishaasteita moninaisten vuorovaikutusten summana sekä tunnustaa sen kontekstissaan tapahtuvana sekä siinä merkityksensä saavana ilmiönä. (Väisänen & Lanas, 2021, s. 5–6) Vertaishaasteisiin nähdään vaikuttavan kontekstuaalisia tekijöitä, kuten sukupuolittuneet, rodullistavat ja muut sosiokulttuuriset eriarvoisuudet. Nämä kontekstuaaliset tekijät luovat vuorovaikutukseen valtavinoumia, jotka heijastuvat yhteiskunnan valtarakenteista. (Huuki, 2016, s. 191) Kriittinen kiusaamistutkimus tarkastelee vertaishaasteilmiötä laajakuvalinssin läpi ja näkee sen mutkikkaana yhteiskunnallisena sekä kulttuurisena ilmiönä yksilöllistävän makrolinssin sijaan (ks. Horton, 2016).

2.2.1 Normatiiviset odotukset kohdistuvat oppilaisiin eri suunnista

Juvan (2019) mukaan koulu on yksi tärkeimmistä instituutioista yhteiskunnassa, joka tuottaa ja ylläpitää normaaliutta. Jotta on mahdollista määritellä normaali, täytyy määritellä siihen kiinteänä osana kuuluva 'ei-normaali'. Eli kun puhutaan siitä, mikä on normaalia, tullaan samalla määrittäneeksi normaalin rajat ja kaikki se, mikä ei mahdu rajojen sisään. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että kun jotkut oppilaat kategorisoituvat koulussa normaaleiksi, toisille jää jäljelle kategoria 'ei-normaali'. Kun lähdetään historian avulla tutkimaan normaalin käsitteen syntyä, huomataan, että normaali tarkoittaakin itseasiassa samaa asiaa kuin ideaali (Juva, 2019, s. 4–5). MacLuren ja kumppaneiden (2012) mukaan oppilaiden odotetaan tunnistavan, millainen käytös on ominaista hyvälle oppilaalle. Tämän tutkimuksen mukaan hyvä oppilas on ystävällinen, auttavainen, osallistuva, hiljainen, sensitiivinen, istuu oikein, hyvä kuuntelemaan ja toisaalta avoin, sekä tekee opettajan iloiseksi. Oppilaiden

odotetaan ilmentävän tällaista hyvää käytöstä luokan vuorovaikutuksessa sekä hallitsevan ristiriitaisia odotuksia, esimerkiksi osallistumisen ja hiljaisuuden välillä, tietäen kumpi näistä on otettava käyttöön missäkin tilanteessa (MacLure ym., 2012, s. 452–453). Juvan (2019) suomalaisten opettajien käsityksiä tarkastelevan tutkimuksen mukaan kaikkien oppilaiden odotetaan mukautuvan suomalaiseen kulttuuriin ja lisäksi havaittiin, että suomalaisuus identiteettinä kuuluu ideaalin oppilaan profiliin. Toisesta suunnasta katsottuna tämä tarkoittaa sitä, että muita etnisiä identiteettejä pidettiin normaaliuden suhteen toiseutettuina, ja ne jopa nähtiin ongelmallisina. Normatiivisten odotusten mukaan oppilaalla tulee lisäksi olla oikeanlaiset sosiaaliset taidot. Nähtiin, että mikäli oppilas ei tällaisia taitoja omannut, tämän odotettiin mukautuvan käyttäytymistään normaalin muottiin sopivaksi. Oppilailta vaaditaan ylipäättään sopeutumista kouluun ja yhteiskuntaan, ilman ongelmien aiheuttamista tai näiden instituutioiden haastamista. Koulun normatiiviset odotukset heijastavat sitä, mitä yhteiskunnan odotukset ovat ja lisäksi niistä on nähtävissä poliittisia, ekonomisia, ideologisia ja kulttuurisia rakenteita (Juva, 2019, s. 4–5).

MacLuren ja kumppaneiden (2012) mukaan koulussa on sääntöjä, joiden mukaan oppilaiden odotetaan toimivan. Näitä sääntöjä toistetaan ja tuodaan ilmi suoraan puheessa, tunnistamalla sääntöjen rikkomiset sekä erilaisissa hyvän käytöksen palkitsemisissa. Ja koska säännöt ovat julkisia ja niitä toteutetaan selvin sanakääntein luokan silmien edessä, ne vaikuttavat oppilaiden aseman ja maineen muodostumiseen (MacLure ym., 2012, s. 454). Laws ja Davies (2000) kirjoittavat, kuinka lapsen odotetaan koulun alkamisen jälkeen oppivan tietyt toimimisen tavat suhteellisen lyhyessä ajassa, noin kolmessa kuukaudessa. Mikäli näin ei tapahdu, huomio kiinnittyy niihin taitoihin, jotka lapselta puuttuvat. Jos taitoja ei saada kehitettyä, lasta aletaan tutkia psykologisesta näkökulmasta, mikä asettaa ongelman ytimen lapseen itseensä ja tämän piirteisiin. Tällöin oppilaan mahdollisuus tulla nähdyksi hyvänä oppilaana on poissa ja hänestä tulee jollain tapaa puutteellinen koulun odotuksiin nähden (Laws & Davies, 2000, s. 212) Tutkimusten mukaan oppilaiden tulee koulussa jatkuvasti muokata itseään niin, että he olisivat hyväksytyjä vertaisryhmissään, kouluyhteisössä, kodeissa sekä mikrokulttuureissa. Tämä tarkoittaa käyttäytymisen, olemuksen, puhutavan ja jopa tunteiden säätelyä. Ja mikäli lapsi tai nuori ilmentää puhetapoja tai tunteita, joita ei pidetä koulussa odotettuina, voi ainoaksi jäljelle jääväksi subjektipositioksi jäädä 'häiritsevä'. Se mikä tekee käyttäytymisestä 'häiritsevän', liittyy ajatuksiin normaalista kehityksestä, ideaalista lapsesta tai nuoresta sekä oppilaiden hallinnan korostuneisuudesta koulumaailmassa. Kyseiset ilmiöt taas juontavat juurensa yhteiskunnallisista puhetavoista, joilla on vaikutusta kasvatusajatteluun. Tällä hetkellä

länsimaaisessa yhteiskunnassa kasvatustajatteluun väistämättä vaikuttavat niin psykologisten tieteiden asema kuin medikalisaatio, sekä yhteiskunnalliset valtasuhteet, mittaanminen ja individualismi. (Lanas, 2011; Lanan & Brunila, 2019, s. 1–6)

Lanaksen ja Brunilan (2019) mukaan länsimaaisissa kouluissa on ollut pitkään tyypillistä keskittyä poikkeavaan, 'häiritsevään' käyttäytymiseen sekä kehittää keinoja tutkimuksen avulla sen kitkemiseksi. Psykologinen ja erityispedagoginen lähestyminen paikantaa tällaisen 'häiritsevän' käyttäytymisen yksilöön, mutta on osoitettu, että se mitä ylipäätään pidetään 'häiritseväenä' käyttäytymisenä, vaihtelee sen mukaan, millaisia normatiivisia odotuksia esimerkiksi koulussa tai luokassa on. Lisäksi tutkijat ovat osoittaneet, että 'häiritsevää' käyttäytymistä tuotetaan jokapäiväisissä arjen tilanteissa, joita opettaja tulkitsee. Opettajan tulkintoihin taas vaikuttaa se, millainen kehitys on yhteiskunnassamme normaalia, millainen on "ideaalilapsi" ja kuinka oppilaita tulee hallinnoida. Nämä ideat vaikuttavat paitsi siihen, kuinka opettaja näkee oppilaiden käyttäytymisen, mutta myös kuinka he näkevät oman asemansa suhteessa oppilaiden käytökseen. Tutkijat väittävätkin, että oppilaan käytös saatetaan nähdä 'häiritseväenä', mikäli se ei vastaa opettajan odotuksia (Lanas & Brunila, 2019, s. 1–3). Yhteiskunnassamme hyväksytyksi yksilöksi tuleminen vaatii "koulutusta", mikä on joukko pieniä arkisia, päivittäisiä kurinpidollisia toimenpiteitä, joiden kautta yksilöt tulevat sellaisiksi kuin tulevat. Tämä näkyy lasten ja nuorten elämässä esimerkiksi niin, että isommat sisarukset näyttävät tietoisesti ja tiedostamattaan pienemmilleen sisaruksilleen tapoja olla ja toimia. Ja lapsi oppii tätä myötä, että hänen tulee säädellä itseään, mutta myös vaatia muita toimimaan "oikealla" tavalla. Myös koulumaailmassa nimensä mukaisesti "koulutetaan" toimijoita ja koulu on myös paikka, jota säätelee kurinpidollinen valta. Tämä tarkoittaa sitä, että koulu on toimijoiden ja heidän tekojensa yhteisö, jossa harmi ja pilkkaaminen ovat aina läsnä. Joten kuinka esimerkiksi koulussa tapahtuvat vertaishaasteet voitaisiinkin ymmärtää muuna, kuin koulun ja sen jäsenten tekoina? Lapset tulisikin siis nähdä koulussa toimijoina, jotka muodostuvat moninaisten valtasuhteiden ja -kokemusten kautta. (Bansel ym., 2009, s. 66)

Banselin ja kollegoiden (2009) mukaan koulu yhteisöjä säädellään virallisella tasolla pedagogisten käytänteiden avulla, mutta epävirallisella tasolla säätely tapahtuu sosiaalisten ryhmittymien, normatiivisten odotusten sekä näiden ylläpitämisen kautta. Sisään ottamisen ja ulossulkemisen prosessit, sekä näiden prosessien edellytykset ovat dynaamisia. Tämän epävakauden vuoksi lapsilla on tarve jatkuvasti valvoa ja ylläpitää noita rajoja, koska muuten kuka tahansa voi äkillisesti jäädä tahtomattaan "hyväksyttynä" olemisen rajan ulkopuolelle (Bansel ym., 2018, s. 66–67). Vertaishaasteet voidaankin näin ymmärtää kouluun

irrottamattomasti kuuluvana toimintahäiriönä, joka kohdistuu niihin oppilaisiin, jotka poikkeavat normatiivisista odotuksista sekä heihin, jotka pyrkivät ylläpitämään näitä odotuksia. Näin ollen vertaishaasteet syntyvät koulun toimijoiden, normien, arvojen ja kulttuurin verkostossa. (Juva, 2019, s. 70) Yksi keino puuttua vertaishaasteisiin voisikin olla normatiivisten odotusten horjuttaminen. Tutkimus osoittaa, että vertaishaasteet ja kiusaaminen ovat vallitsevan järjestyksen toistoja, eikä toimintaa järjestystä vastaan. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö yksilöt voisi ongelmallisella ja jopa patologisella tavalla kiintyä vallan käyttöön toisia kohtaan. Kyse onkin lähinnä siitä, että kiusaamisen erottamaton kytkeytyminen yksilöllisiin piirteisiin voi itsessään olla osa ongelmaa. (Bansel ym., 2009, s. 66–67)

2.2.2 Valtasuhteet heijastuvat kouluun yhteiskunnasta

Gordon ja kollegat (2000) ovat kuvanneet kuinka koulussa on olemassa kaksi erillistä tasoa; virallinen ja epävirallinen. Jaottelun mukaan virallinen taso käsittää opetussuunnitelman, pedagogiset käytänteet sekä muodolliset hierarkiat. Epävirallisella tasolla taas tapahtuu oppilaan ja opettajien sekä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, mihin kuuluu myös epäviralliset hierarkiat. Fyysinen taso muodostaa tilan virallisen ja epävirallisen tason tapahtumiselle. Kiusaamisen ja muiden vertaishaasteiden voidaan nähdä tapahtuvan koulun epävirallisella tasolla (Gordon ym., 2000). Kulmalaisen (2015) mukaan epävirallisella tasolla ilmenee erottelua, valtasuhteita ja yksilöllistämistä. Näiden perusteella tehdään ryhmästä ulossulkemista, joka on hienovaraista ja oppilaiden mukaan piilotettavaa. Tutkimuksen mukaan oppilaat ovat tietoisia siitä, ettei virallinen koulu hyväksy kiusaamista, mutta koulun epävirallinen kulttuuri on silti niin vaikuttavaa, että ulossulkemista tapahtuu (Kulmainen, 2015, s. 236). Lasten vuorovaikutukseen liittyykin täten mikrokulttuurisia piirteitä sekä vallan mutkikkaita ilmenemismuotoja. Valtavoumien kehittymiseen taas vaikuttavat yhteiskunnan normatiiviset, institutionaaliset ja poliittiset vallanrakenteet. (Huuki, 2016, s. 191)

Myös Ringrosen ja Renoldin (2010) mukaan vertaishaasteisiin liittyy lasten koulukulttuureihin juuttuneita sukupuolittuneita ja rodullistuneita valtasuhteita. Tutkimuksen mukaan vertaishaasteita voi syntyä silloin, kun lapset esittävät ja valvovat ”normaalia” maskuliinisuutta ja feminiinisyttä. Koulussa ja yhteiskunnassa usein sivutetaan tällaiset sukupuolen performanssit luonnollisena käyttäytymisenä, vaikka ne saattaisivatkin aiheuttaa toisissa kiusaamisen kokemuksia. Lisäksi samalla kiusaamispuhe itsessään luo kouluun luokittelua, joiden perusteella lapsen sukupuoli tai tämän olemus ja käyttäytyminen sukupuoleensa nähden

voidaan luokitella poikkeavaksi (Ringrose & Renold, 2010, s. 573). Huuki (2016) tarkastelee tutkimuksessaan poikien tyttöihin kohdistamaa vinoutunutta valtaa sukupuolen performanssina, joka on rakentunut sosiokulttuurisesti. Poikien toiminnan voidaan nähdä johtuvan kaksinaapaisesta sukupuolijärjestelmästä, joka on rakentunut historiallisesti ja kulttuurisesti. Tämän näkökulman mukaan pojilla katsotaan olevan mielikuvia siitä, kuinka maskuliinisuutta ilmenetään ”oikealla” tavalla, mikä taas aiheuttaa paineita, esittämistä sekä vertaishaasteita (Huuki, 2016, s. 192). Tyttöillä sukupuolittuneet valtasuhteet ilmenevät Kulmalaisen (2015) mukaan kaverisuosion ja siihen liittyvien hierarkkisten asemointien kautta. Kaverisuosio ja tähän liittyvä suosituimmuus aiheuttaa koulussa jännitteitä epävirallisen tason hierarkioiden ääripäihin sijoittuvien tyttöjen välille sekä valtasuhteiden epätasapainoa. Tyttöjen vertaissuhteiden muodostumiseen nähdään vaikuttavan suosituimmuuden kriteerit, mitkä synnyttävät sisään ottamisen ja ulossulkemisen prosesseja ryhmien välillä. Jännitteet ilmenevät tyttöjen välillä usein huomaamattomina vertaishaasteiden muotoina, kuten nolaamisena, hienovaraisina erontekoina ja ulkopuolelle jättämisenä (Kulmalainen, 2015, s. 225–237).

Søndergaardin (2012) tutkimuksen myötä vertaishaasteita on tarkasteltu myös kuulumisen tarpeen ja sosiaalisen ulossulkemisen pelon näkökulmasta. Tämän näkemyksen pohjalla on käsitys siitä, että ihminen tarvitsee ympärilleen muita ihmisiä ja haluaa kuulua ryhmään. Mikäli oma sosiaalinen kiinnittyminen on vaarassa ja kuuluminen yhteisöön uhattuna, voi syntyä ahdistusta ja pelkoa. Tällainen ahdistus taas pitää sisällään tunteita, jotka voivat ilmetä esimerkiksi niin, että oppilas kokee tullessa väärinymmärretyksi tai jollain tavalla sosiaalisesti syrjityksi. Lisäksi voi tulla kokemuksia merkityksettömydestä ja siitä, ettei kukaan huomaa. Sosiaalisen ulossulkemisen pelkoa voidaan ryhmässä keinotekoisesti hallita niin, että muodostetaan ryhmän sisällä käsityksiä siitä, mikä on hyväksyttävää ja mikä ei. Näiden käsitysten muodostumiseen vaikuttavat yhteiskunnalliset rakenteet. Lopulta ryhmä muodostaa rajan itsensä ja halveksuttavien henkilöiden välille, minkä nähdään tuovan väliaikaista turvaa, mutta tosiasiaassa siihen liittyy jatkuva ulossulkemisen pelko. Kaikki tämä ahdistus ja pelko voi synnyttää vertaishaasteita oppilaiden kesken, mitä myöskään opettajan ei ole helppoa huomata (Søndergaard, 2012, s. 355–372). Kouluissa tapahtuu siis kaiken aikaa mukaan ottamisen ja ulossulkemisen prosesseja, joiden perusteena voi toimia sosiaaliset kategoriat kuten sukupuoli, seksuaalisuus, etnisyys, rotu ja sosioekonominen tausta. Mikäli vertaishaasteita ilmiönä halutaan ymmärtää paremmin, yksi keino on tarkastella kuulumisen tarpeen mukanaan tuomia ulottuvuuksia lasten välisessä vuorovaikutuksessa. (Hansen & Søndergaard, 2018, s. 320) Kun sosiaalisten haasteiden nähdään johtuvan käyttäytymisestä, huomaamatta jää kuinka haitalliset

valtasuhteet vaikuttavat yksilöihin koulussa. Tällöin ei myöskään nähdä sitä, kuinka koulutus itsessään tuottaa valtasuhteita ja tätä myötä ei-toivottua käyttäytymistä. (Lanas & Brunila, 2019, s. 9)

Yhteiskunnalliset valtasuhteet osoittavat millainen käyttäytyminen ja toimiminen on toivottavaa. Oppilailta odotetaan sosiaalisten taitojen osalta muun muassa, että he suoriutuvat koulu- ja kotitehtävistään itsenäisesti, kykenevät ryhmittöihin, ovat tekemisissä kaikkien luokkalaistensa kanssa, ovat positiivisella asenteella koulunkäyntiä kohtaan, pukeutuvat hyvin, eivät osoita olevansa eri mieltä ja osaavat säädellä käyttäytymistään. Jotta oppilaan käyttäytymistä voidaan pitää 'ei-normaalina', sen täytyy ainoastaan häiritä olemassa olevia valtasuhteita yhteisössä ja koulussa. Valtasuhteiden eli hierarkian muodostumiseen vaikuttavat muun muassa rotu, luokka, sosio-ekonominen tausta, sukupuoli sekä seksuaalisuus. Lisäksi valtasuhteiden muodostumiseen vaikuttaa kaikki se mitä yhteiskunnassa pidetään normaalina, eli toisin sanoen ideaalina. (Lanas & Brunila, 2019, s. 8; Juva, 2019, s. 59–62) Bansel ja kumppanit (2009) nostavat esiin, että näennäisesti erilaisissa, väkivaltaakin sisältävissä, lasten teoissa ja lasten välisissä tapahtumissa on limittyneenä muitakin aiempia hetkiä kuin ainoastaan käsillä oleva. Heidän näkemyksensä mukaan jokin toiminta heijastuu tilanteeseen ruumiillistuneena ajan ja paikan yli, ja se ilmenee kehollisena muistina, joka kutsuu esiin ja tekee läsnä oleviksi siinä hetkessä aiemmat teot, tapahtumat ja tunteet. Tällä tarkoitetaan sitä, että väkivallan teot eivät ole historiastaan ja kontekstistaan irrallisia autonomisia tekoja, joiden syynä voisi olla yksi virheellinen lapsi ja tämän luonne. Vaan sen sijaan juuri tämä tekojen limittyminen suhteessa toisten elämään tuottaa lapsille toimintamahdollisuuksia, myös mahdollisuuksia tarttua valtaan sen hetkisen tietämisen ja olemisen tapojen puitteissa (Bansel ym., 2009, s. 66).

Tutkimuksen toteutus

3.1 Lähestymistapa ja tutkimusprosessi

Tutkimukseni on lähestymistavaltaan laadullinen, ja sen mielenkiinnon kohteena on vertaishaasteilmiö, jota tutkitaan rehtoreiden näkökulmasta. Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita henkilöiden ilmiölle antamista merkityksistä sekä lisäksi henkilöiden kokemuksista, ajatuksista ja tunteista, joita ilmiöön liittyen herää. Tutkimuksen pyrkimyksenä on tuottaa ilmiöstä rikasta ja yksityiskohtaista tietoa, minkä vuoksi tutkimuksen kohteena ovat yleensä luonnollisessa ympäristössään toimivat ihmiset (Puusa & Juuti, 2020). Creswellin ja Pothin (2013) mukaan tutkijan tulee käyttää työskentelyssään induktiivista logiikkaa, tutkia aihetta sen kontekstissa sekä käyttää uutta tutkimusasetelmaa. On keskeistä, että tutkija työskentelee yksityiskohtien parissa ennen yleistyksiä sekä kuvaa yksityiskohtaisesti tutkimuksen kontekstin (Creswell & Poth, 2013, s. 20). Koulun henkilökunnan keinottomuuden kokemukset lasten vertaishaasteisiin liittyvissä tilanteissa antavat syventävää tietoa siitä, kuinka moninaisia vertaishaasteet todellisuudessa ovat ja millaisia ilmiöitä niihin sisältyy. Rehtoreilla voidaan olettaa olevan kokonaisvaltainen kuva koulun haastavista tilanteista vertaissuhteisiin liittyen, minkä vuoksi rehtoreiden kokemukset herättävät mielenkiintoa ja niiden perusteella voidaan olettaa saavan rikasta tietoa vertaishaasteita. Tutkimalla juuri rehtoreiden kokemuksia, luodaan uusi tutkimusasetelma kriittisen kiusaamisen tutkimuksen kentälle. Tutkimukseni tavoitteena on rehtoreiden kertomuksien perusteella muodostaa syventävää ymmärrystä vertaishaasteista konteksteissaan tapahtuvana ilmiönä. Täten tutkimus asettuu kriittisen kiusaamisen tutkimuksen maastoon tarkastellessaan vertaishaasteita kontekstitt huomioiden, perinteisen yksilökeskeisen lähestymisen sijaan.

Tutkimuskysymykseni on:

Millaisia ilmiöitä vertaishaasteista rehtoreiden kokemusten perusteella heijastuu?

Lichtman (2013) avaa laadullisen tutkimuksen lähtökohtia; laadullisessa tutkimuksessa todellisuuden nähdään rakentuvan havainnoitsijasta käsin. Todellisuuksia on siis yhtä monia kuin tulkitsijoita. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooliin perustuva subjektiivisuus on odotettavissa, koska objektiivisuus olisi ristiriidassa rakennetun todellisuuden kanssa (Lichtman, 2013). Eli oma subjektiivisuuteni tutkijana on tunnustettavissa, koska todellisuuteni

rakentuu minusta käsin, eikä näin ollen tutkimuksenikaan voi olla täysin objektiivinen. Litchmanin (2013) mukaan tutkija on osa tutkimusta; tulkinnat pohjautuvat tutkijan kokemuksiin ja taustaan. Laadullisessa tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita syy-seuraussuhteista tai yleistämisestä, vaan halutaan ihmisten soveltavan tuloksia omiin tilanteisiinsa. Tiedon rakentumiseen ja tietämiseen nähdään olevan monia keinoja. Jostain tietystä asiasta voidaan oppia useilla eri tavoilla (Lichtman, 2013, s. 14). Myös Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 25) mukaan laadulliseen tutkimukseen liittyy havaintojen teoriapitoisuus, minkä mukaan tutkittavien käsitykset ilmiöstä, ilmiölle annettavat merkitykset sekä tutkimuksen toteutustavat vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Subjektiivisuuteni tutkijana ilmeni tutkimusprosessin aikana minulle niin, että tutkimuksen syvyys ja asioiden käsittely syveni sitä mukaa, kun oma ymmärrykseni aihepiiriin liittyen kehittyi. Eli oman todellisuuteni rakentuessa myös tutkimukseni muuttui ja kehittyi sen mukaiseksi.

Puusan ja Juutin (2020) mukaan tutkijan oman tiedot, kokemukset tai kirjallisuus voivat muodostaa laajankin esiyymmärryksen tutkittavasta aiheesta, mikä väistämättä vaikuttaa ilmiön tarkasteluun. Onkin keskeistä, että tutkija tunnistaa itse esiyymmärryksen olemassaolon ja sen vaikutusmahdollisuudet, jotta nämä eivät liikaa ohjaile tutkimuksen suuntaa (Puusa & Juuti, 2020). Ajattelen, että oma esiyymmärrykseni vertaishaasteiden suhteen oli hyvin suppea ja jokseenkin yksilöpsykologinen. Tutkimusprosessin myötä olen ymmärtänyt, kuinka laajasta ilmiöstä on kyse, kun puhutaan vertaishaasteista. Lähdin tekemään tutkimusta niinkin vähäisistä tiedoista käsin, etten muistanut ulkoa mikä kiusaamisen nykyinen määritelmä tarkalleen on. Ymmärrettyäni kiusaamisen määritelmän rajallisuuden, lähdin perehtymään kriittiseen kiusaamisen tutkimukseen, joka käsittelee vertaishaasteita erilaisista, laajemmista näkökulmista käsin. Tarkastelen tutkimuksessani haastatteluissa esiin nousseita tilanteita näistä näkökulmista, sekä pyrin nostamaan esiin uusia, kiinnostavia havaintoja.

3.2 Aineistona ”yhden kysymyksen” haastattelu

Tämän tutkimuksen aineistona käytän syksyllä 2021 kerättyä, valmista haastatteluaineistoa. 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. Jokaista ryhmää haastateltiin syksyn

aikana kolme kertaa, yhteensä 12 haastattelun verran. Haastattelut toteutettiin yhden kysymyksen haastatteluina niin, että seuraavan haastattelun teema muotoutui aina edellisen haastattelun alustavan analyysin pohjalta, pyrkien syventämään tietoa. Haastattelut pyrittiin järjestämään niin, että ne eivät kuormittaneet osallisia, vaan tarjosivat kolme noin tunnin mittaista kevyttä juttelutuokiota. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin myöhemmin. Hankkeen tutkijoiden tiedonkäsityksen mukaan tutkimuksessa ei haeta staattista tietoa, vaan tieto nähdään yhteisenä, jakamalla rakennettuna. Yhteinen ja kokemukseen perustuva tieto rakentuu prosessissa, minkä vuoksi haastattelut toteutettiin kolmessa kierroksessa. Tämä mahdollisti, että osallistujat pystyivät palaamaan aiemmin puhuttuun, menemään kysymysten ulkopuolelle, muuttaa aiemmin sanomaansa sekä kommentoimaan toisen puheita. Puusan (2020) mukaan ryhmähaastattelussa keskustelijat voivat keskustella aihepiiristä vapaasti ja tehdä spontaaneja kommentteja toisten puheenvuorojen perusteella. Näin haastattelu tyypillisesti tuottaa rikkaan ja monipuolisen aineiston. Ryhmähaastattelu voi siinä mielessä toimia yksilöhaastattelua paremmin, että osallistujat saattavat keskustella ryhmässä asioista, jotka saattaisivat jäädä esimerkiksi itsestäänselvyyksinä kahdenkeskisen keskustelun ulkopuolelle. Ryhmässä haastateltavat voivat pohtia asioita yhdessä, esittää toisilleen kysymyksiä ja tuoda ilmi toisiinsa nähden eriäviä tulkintoja. Haastattelu voidaan nähdä keskusteluna, jolla on etukäteen asetettu tavoite (Puusa, 2020).

Haastatteluiden ensimmäisessä vaiheessa pyrittiin selvittämään sellaisia oppilaiden vertaissuhdehaasteita, joihin koulun henkilökunnan on ollut erityisen vaikea vastata. Haastateltaville korostettiin, että heiltä ei toivottu ratkaisuja, vaan tarkoituksena oli nimenomaan keskittyä kuvailemaan tilanteita, jotka tuntuvat mahdottomalta ratkaista ja mihin ei tunnu löytyvän keinoja. Haastateltavia pyydettiin palauttamaan mieleen tilanteita, jotka määrittivät/koettiin/ajateltiin väljästi kiusaamiseksi, tai joita lähestyttiin kiusaamisena, mutta jotka eivät tuntuneet istuvan kiusaamisen määritelmään. Heitä pyydettiin kuvailemaan ja refleктоimaan näitä tilanteita. Lisäksi ensimmäisen vaiheen tarkoitus oli luoda 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 esiin nousi oppilaiden vertaishaasteiden kuusi kerrosta:

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

2. Yhteiskunnalliset haasteet, jotka näkyvät kodeissa ja siten kouluissa.
3. Ryhmänormit, eli oppilaiden piiloiset lausumattomat säännöt siitä, millainen pitää olla sekä niihin liittyvät valtasuhteet.
4. Neuvottelut ryhmään kuulumisesta.
5. Tilanne, jossa yksi häiriköi isoa määrää muita
6. Opettajaa koskevat vastuukysymykset, ja aikuisten väliset valtasuhteet heijastuvat lasten välisten tilanteiden selvittelyyn.

Haastattelun kolmas vaihe pyrki jälleen syventämään toisen vaiheen kiinnostavia huomioita. Haastatteluissa nousi eri tavoin esiin, kuinka kiusaamiseen liittyvät puhetavat tulevat usein koulun ulkopuolelta, mutta toistuvat koulussa oppilaiden puheissa. Haastateltavat kertoivat, että tähän puuttuminen on vaikeaa. Lisäksi haastatteluissa nousi esiin opettajiin kohdistuva odotus opettajan asettumisesta näiden puhetapojen ulkopuolelle samalla, kun itsekin elää yhteiskunnassa, jossa puhetavat elävät. Kolmatta vaihetta varten tutkijat koostivat listan (eettisistä syistä haastattelulainauksen ulkopuolelta) esimerkeistä, joissa puhetavat 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 synnynnäisesti 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 tasosta puhutaan).

- Kuinka olla normalisoimatta tietynlaista ydinperhettä (äitiensä päivät, isänsä päivät; 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.

Rajasin tutkimuksen koskemaan vain rehtoreiden haastatteluita, koska rehtoreilla on oletettavasti koulujensa haastavista, vertaissuhteisiin liittyvistä tilanteista kattava kokonaiskuva. Lisäksi rajaukseen vaikutti se, että hankkeessa oli mukana useampia gradun tekijöitä, joilla oli yhteinen laaja aineisto. Jaoin aineiston litteroitavaksi ja analysoitavaksi gradun tekijöiden kesken sopivasti niin, että minä keskityin rehtoreiden haastatteluihin. On hyvä nostaa esiin, että muiden ryhmien ensimmäisten haastatteluiden pohjalta nousseet teemat osaltaan vaikuttivat rehtoreiden toisen ja kolmannen haastatteluiden sisältöihin. Aineiston ensimmäisen haastattelun kesto on 35 minuuttia ja 30 sekuntia, ja siinä oli paikalla kaksi haastateltavista. Toisessa haastattelussa oli paikalla kaikki kolme osallistujaa ja sen kesto on 53 minuuttia ja 55 sekuntia. Kolmannen haastattelun kesto on 52 minuuttia ja yksi sekunti. Paikalla oli kaksi haastateltavista.

Valtonen (2005) kertoo, että ryhmäkeskustelu mielletään usein ”ei-luonnolliseksi” puheentuottamisen keinoksi, koska puhetta ei syntyisi ilman tutkijan järjestämää tilaisuutta. Keskustelu myös tapahtuu kulttuurisessa kontekstissaan, mikä lisäksi ehdollistaa kuka aiheesta voi puhua, mitä hän voi sanoa ja miten (Valtonen, 2005). On tärkeää huomata, että haastattelu on aina vuorovaikutteista eli sen osapuolet vaikuttavat väistämättä toisiinsa. Keskustelu tapahtuu tutkijan aloitteesta, joten se on jossain määrin myös tämän johdattamaa. Haastattelu tutkimusmenetelmänä kohdistuu tutkittavien henkilöiden tietoisuuden sekä ajattelun sisältöihin. Sen tavoite on kerätä sellainen aineisto, jonka perusteella tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä uskottavia päätelmiä. Haastatteluita analysoidessaan tutkija tulkitsee toisten tekemiä tulkintoja. Tässä on kyse siitä, että haastatteluiden avulla kerätty aineisto muodostuu siihen osallistuvien henkilöiden subjektiivisesta tulkinnasta tapahtumia ja ilmiöitä koskien, minkä jälkeen tutkija analysoi henkilöiden ajatuksia, kokemuksia ja käsityksiä. Lopulta analyysi on tutkijan omaa puhetta, vaikka tämä onnistuisikin heijastamaan siinä tutkittavien aitoja tuntemuksia. (Puusa, 2020)

3.3 Haastatteluiden analyysi sisällönanalyysin keinoin

Toteutin tutkimukseni analyysin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Sisällönanalyysin tarkoituksena voidaan pitää sanallisen ja selkeän kuvauksen muodostamista tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysissä hajanainen laadullinen aineisto järjestetään yhtenäiseksi, selkeäksi ja mielekkääksi informaatioksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Toteutin analyysini mukaillen Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämää aineistolähtöisen analyysin mallia. Analyysi alkoi haastatteluiden kuuntelemisella ja litteroimisella. Litteroin haastattelut kirjoittamalla ne auki sanatarkasti, mutta lukemisen sujuvoittamiseksi poistin tekstistä toistoja ja täytesanoja. Seuraavaksi luin aineistoa läpi, minkä jälkeen lähdin alleviivaamaan tekstistä analyysiyksiköt. Pidin koko ajan mielessäni tutkimuskysymyksen: *Millaisia ilmiöitä vertaishaasteista rehtoreiden kokemusten perusteella heijastuu?* Tutkimuskysymyksen ohjaamana poimin alleviivaten tekstistä ainoastaan sellaiset kohdat, joissa kerrottiin selkeästi erilaisista koulun arjessa esiintyneistä tilanteista käytännön esimerkein. Lisäksi poimin ainoastaan sellaiset tilanteet, joita oli todistettu rehtorin roolista käsin, eli jätin analyysistä pois esimerkiksi sellaisen kohdan, jossa haastateltava kertoi muiston omalta kouluajaltaan. Päädyin tähän ratkaisuun, koska kyseisessä kuvauksessa haastateltava oli ollut tilanteessa oppilaan roolissa, mikä on voinut vaikuttaa tilanteen tulkintaan sekä muiston syntymiseen, vaikka tilannetta nyt katsoisikin eri näkökulmasta. Kutsun poimimiani kohtia analyysiyksiköiksi. Tämän jälkeen jaottelin samaa teemaa käsittelevät analyysiyksiköt allekkain ja muodostin näille otsikon, jota kutsun pelkistetyksi ilmaukseksi.

Analyysiyksikkö	Pelkistetty ilmaus
<i>”Siitä huolimatta, kun silmä välttää, niin siellä tulee siis toiset oppilaat, että nyt se teki tätä ja nyt se teki noin ja niin ja näin. Silloin, kun ei ole paikalla aikuisia. Ja sitten vielä opettaja kertoo, että sitten kun hänen kanssa keskustelee ja aikuinen on, niin hän osaa olla niin fiksu ja filmaattinen, että sitä ei uskoisi ollenkaan, että hän toimii sillä tavalla.”</i>	Yksi oppilas käyttäytyy kielteiseksi koetulla tavalla kaikkia muita luokkalaisia kohtaan

<p><i>”Että on ollut esimerkiksi semmoisia käytännön tilanteita, jossa on kysytty, että no mitä se kiusaaminen on, niin se oppilas on kuvannut sitä sillä tavalla, että no ne katsoo mua sillä lailla oudosti ja ne vaikka kuiskuttelee keskenään varmaan minusta. Ja sitten kun sitä asiaa on alettu selvittämään, niin tosiaan on ollut semmoisia tilanteita, että ne muut oppilaat on niinku tuossa äsken sanottiin, puulla päähän lyötyjä, että ei he tiedä tästä mitään. Et se on ollu sen oppilaan oma kokemus ja siihen on ollut ainakin koulun konsteilla mahdotonta löytää mitään semmoista konkretiaa.”</i></p>	<p>Mikrokulttuurit ja kiusatuksi tulemisen kokemukset</p>
<p><i>”Että niinku jos käytännön esimerkkinä joku semmoinen tilanne, että jollekin oppilaalle joku on aukonut päätään ja tämä oppilas, jolle on päätä auottu niin lyö. Niin eihän sitä niinku voi millään hyväksyä sitä, että ruvetaan lyömään siinä tilanteessa, mutta sitten taas huoltaja voi olla ihan sitä mieltä, että se on ihan oikein.”</i></p>	<p>Koulun ulkopuolelta tuleva käyttäytymismalli</p>

Taulukko 1. Esimerkkejä analyysiyksiköistä ja niistä muodostetuista pelkistetyistä ilmauksista. Vertaishaasteita kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia muodostui yhteensä seitsemän. Listasin pelkistetyt ilmaukset allekkain, minkä jälkeen aloin etsimään näistä ilmauksista samankaltaisuuksia. Tulkintojeni pohjalta jaottelin pelkistetyt ilmaukset kahteen erilaiseen yhdistävään luokkaan.

Vertaishaasteiden pelkistetyt ilmaukset	Yhdistävät luokat
Monimutkainen vertaissuhde, joka heijastaa vanhempien suhteita	Valtasuhteisiin liittyvät haasteet
Mikrokulttuurit ja kiusatuksi tulemisen kokemus	Valtasuhteisiin liittyvät haasteet
Yksi oppilas käyttäytyy kielteiseksi koetulla tavalla kaikkia muita luokkalaista kohtaan	Koulun normatiivisista odotuksista poikkeava käyttäytyminen
Koulun ulkopuolelta tuleva käyttäytymismalli	Koulun normatiivisista odotuksista poikkeava käyttäytyminen
Ryhmän normatiiviset odotukset ristiriidassa koulun normatiivisten odotusten kanssa	Koulun normatiivisista odotuksista poikkeava käyttäytyminen

Taulukko 2. Esimerkkejä vertaishaasteiden pelkistetyistä ilmauksista ja yhdistävistä luokista

3.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

3.4.1 Eettisyys

Haastattelututkimukseen nähdään liittyvän useita eettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät esimerkiksi haastattelijan ja haastateltavan väliseen suhteeseen sekä tutkimuslupiin. Luottamuksellisuus näkyy laadullisessa tutkimuksessa siinä, että haastateltaville on kerrottava totuudenmukaisesti tutkimuksen tarkoituksesta, sekä saatujen tietojen oikeanlaisena käsittelynä ja säilytyksenä. On myös erittäin tärkeää, että haastateltavien anonymiteettia varjellaan tutkimusraporttia kirjoittaessa. Kun ihmisiä haastatellaan oman ammattinsa edustajina, on erityisen tärkeää, ettei tutkimuksesta käy ilmi heidän henkilöllisyytensä. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005) Tässä tutkimuksessa anonymiteettia on varjeltu käyttämällä haastateltavilla pseudonimiä jo äänitysvaiheessa, eikä esimerkiksi heidän työskentelykoulujaan mainita raportissa. Koska haastateltavat kertoivat oppilaisiin liittyviä kokemuksia esimerkkien avulla,

olen kirjoitusvaiheessa käsitellyt esimerkkejä niin, ettei tekstistäni löydy kohtia, joiden avulla oppilaat voitaisiin tunnistaa. Jo haastattelujen aikana haastateltavan kertoivat tapauksista esimerkiksi niin, ettei tunnistettavuuteen vaikuttavia tekijöitä, kuten vaikkapa oletettua sukupuolta, tuotu esiin. Tutkimuksen aineistoa on säilytetty asianmukaisesti hankkeen tutkijoiden kesken, eikä esimerkiksi ääninauhoja ole käsitelty niin, että joku ulkopuolinen olisi voinut kuulla nauhojen sisältöjä. Lainauksissa en merkinnyt eri puhujia eri tunnistein, koska näen että ryhmäkeskustelun myötä sisältö oli yhdessä tuotettua. Halusin tällä keinolla vahvistaa osallistujien anonymiteettiä.

Olen tutkimusprosessin aikana perehtynyt Opetus- ja kulttuuriministeriön tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistukseen hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK, 2012), ja tehnyt tutkimukseni tämän edellyttämällä tavalla, eettisesti toimien. Tutkimukseni teossa olen käyttänyt tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia tutkimusmenetelmiä sekä rehellisesti tallentanut, esittänyt ja arvioinut tutkimukseni tuloksia. Muita tutkijoita olen kunnioittanut asianmukaisin lähdeviittein ja tutkimukseen on hankittu tarvittavat tutkimusluvut. Tutkimushankkeen ryhmän jäsenenä olen sitoutunut minulle kuuluiin vastuisiin ja velvollisuuksiin, sekä aineistojen käyttöoikeuksia koskeviin käytänteisiin. Olemme myös muiden hankkeen gradun tekijöiden kanssa jakaneet tasapuolisesti vastuut kaikkien ryhmän jäsenten kesken.

3.4.2 Luotettavuus

Luotettavuuden tarkastelussa käytetään usein käsitettä validiteetti, joka jakautuu sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, että teoriafilosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden ja menetelmällisten ratkaisujen pitää olla keskenään sopusoinnussa. Ulkoisessa validiteetissa on kysymys aineiston ja tutkijan tekemien tulkintojen sekä johtopäätösten välisestä suhteesta. (Eskola & Suoranta, 1998) Omalla tutkimuksellani ei ole selkeää teoriafilosofista lähtökohtaa, mutta olen muodostanut teoreettisen viitekehyksen lähtökohdiltaan ja määrittelyiltään yhteneväisistä tutkimusartikkeleista, mikä tukee tutkimukseni sisäistä validiteettia. Ulkoista validiteettia olen parhaani mukaan pyrkinyt toteuttamaan kuvaamalla selkeästi analyysiprosessini tuomalla esiin esimerkkejä analyysin vaiheista, joissa subjektiivisen tulkinnan mahdollisuus on suurin. Päätelmiä tehdessä olen noudattanut varovaisuutta ja kiinnittänyt huomiota siihen, että päätelmät ovat johdonmukaiset aineistoon nähden, eivätkä ne tee liiallisia oletuksia tai yleistyksiä. Tutkimusmenetelmä

tässä tutkimuksessa on aineistolähtöinen sisällönanalyysi, johon Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan liittyy nimensä mukaisesti se, ettei aikaisempien havaintojen, tietojen ja teorioiden tulisi vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen. Tiedostan kuitenkin myös Salon (2015) esiin tuoman kritiikin aineistolähtöistä sisällönanalyysia kohtaan. Hänen mukaansa analyysia poikkeuksetta aina ohjaa tutkimuskysymys, johon taas on vaikuttanut tutkijan esioletukset, ajatukset ja teoreettiset ideat (Salo, 2015). Täysin puhdas aineistolähtöisyys ei siis tiukasti katsottuna voi olla mahdollista (Hyvärinen, 2010).

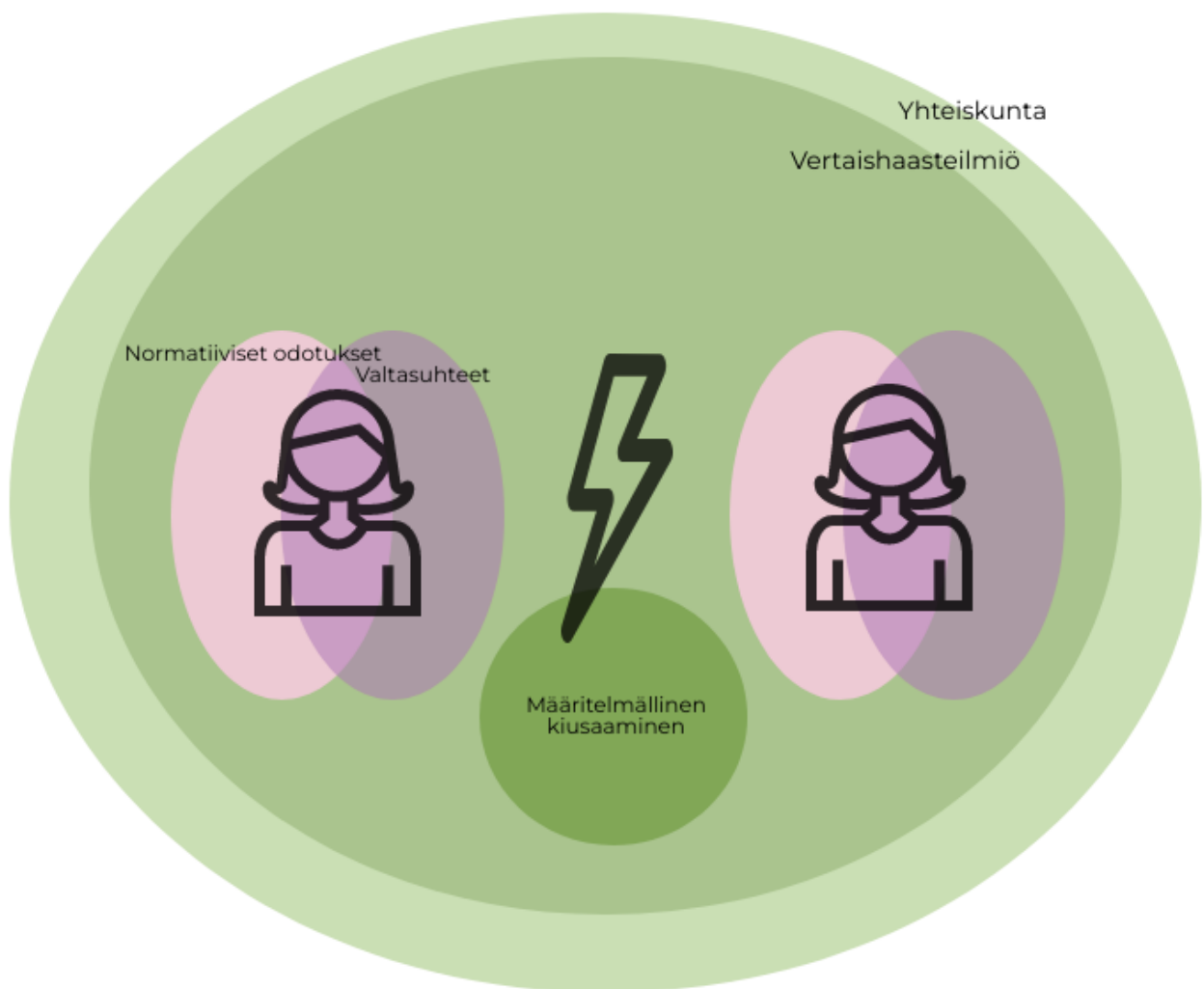
Olen kiinnittänyt erityistä huomiota analyysissa, tulosten raportoinnissa sekä päätelmien muodostamisessa siihen, että lähestyisin aiheita ja ilmiöitä niin objektiivisesti kuin mahdollista, tiedostaen samalla oman subjektiivisuuteni. Olen kuitenkin huomannut, että tulkitsemista väistämättä tapahtuu sen mukaan, kuinka syvä oma ymmärrykseni ja käsitykseni aihepiiriä kohtaan on. Siksi en voi väittää, etteivätkö aiemmat tiedot ja teoriat olisi vaikuttaneet tutkimuksen lopputulokseen. Tarkoitan tällä sitä, että tutkimusprosessin alkuvaiheessa tulkitsin haastatteluiden käytännön esimerkkejä oman todellisuuteni mukaan hieman yksilöpsykologisella tavalla, kunnes olin oivaltanut kriittisen kiusaamisen tutkimuksen sosiologisia lähtökohtia, minkä myötä lähestyinkin kertomuksia erilaisesta näkökulmasta. Erityistä herkkyyttä tutkimusprosessiin on myös tuonut se seikka, että tarkastelen tutkimuksessani rehtoreiden kuvaamia tilanteita mahdollisesti erilaisesta näkökulmasta kuin he itse. Koska en kuitenkaan ole ollut tilanteissa itse läsnä, voihan olla niinkin, että tulkintani eivät tilanteisiin istu. Leimanin ja Toivosen (1991) mukaan mitä tahansa aineistoa voidaankin periaatteessa tulkita lukemattomilla tavoilla. Siksi lähestynkin tutkimukseni reliabiliteettia eli luotettavuutta siitä näkökulmasta, että hahmotan reliabiliteetin jatkuvasti muuntuvana ilmiönä, ja tarkastelen tutkimustekstissäni juuri tuota muuttumista sekä sen syitä. Näen, että saavutettujen tulkintojen myötä näkemykseni on ollut vapaa kehittymään uuteen suuntaan, koska tutkimukseni aihe on laaja ilmiö ja tutkimusprosessi on kestänyt yli puoli vuotta (Leiman & Toivonen, 1991). Tutkimusprosessilla on siis ollut merkityksellinen vaikutus omaan tietoisuuteeni ja tätä myötä maailmankuvaani. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan oman subjektiviteetin myöntäminen ja valintojen pohtiminen ovat kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohta, minkä avulla tutkija myös ottaa kantaa analyysinsä kattavuuteen ja työnsä luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline sekä näin ollen tärkein luotettavuuden kriteeri. Luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa lisätään kertomalla mahdollisimman tarkasti aineistonkeräyksestä sekä sen jälkeen tapahtuneista vaiheista. Tarkkaan selostukseen tutkimuksen toteuttamisesta sisältyy

esimerkiksi haastatteluiden yksityiskohtat kestoineen. (Eskola & Suoranta, 1998; Hirsjärvi ym., 2010)

Mäkelän (1990) mukaan luotettavuuteen liittyy myös aineiston yhteiskunnallisen merkittävyyden ja riittävyden, sekä analyysin kattavuuden, arvioitavuuden sekä toistettavuuden pohtiminen. Aineiston merkittävyys on suhteellista, mutta perustelen sitä kriittisen kiusaamisen tutkimuksen vähäisellä määrällä sekä sillä, että koulukiusaaminen ja muut vertaishaasteet ovat lapsille surua ja mielipahaa tuottava ilmiö, jonka ymmärtämiseksi ja ratkaisemiseksi aikuisten on tehtävä töitä. Aineiston riittävyteen ja analyysin kattavuuteen liittyvät kysymykset ovat läsnä tässä tutkimuksessa, mutta mahdollisesti näihin voidaan tulevaisuudessa vastata kokeilemalla tuloksia laajemmassa aineistossa. Analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen olen ottanut kantaa esittämällä analyysissa käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt mahdollisimman yksiselitteisesti sekä luettelemalla esimerkkejä yksiköistä ja ilmauksista, joihin tulkintani perustuu. Lisäksi olen antanut lukuisia esimerkkejä aineistokatkelmista, joita olen tulkinnut. Tällä pyrin siihen, että lukijan on mahdollista seurata päättelyäni.

Vertaishaasteisiin heijastuu yhteiskunnan rakenteellisia ilmiöitä

Tutkimuksen tuloksena nähdään, että vertaishaasteiden keskiöstä voidaan rehtoreiden kertomusten perusteella tunnistaa kaksi toistuvaa, yhteiskunnallista ilmiötä. Nämä ilmiöt ovat koulun normatiivisista odotuksista poikkeava käyttäytyminen sekä valtasuhteisiin liittyvät jännitteet. Ilmiöt kuitenkin voivat olla arjessa limittyneenä ja osana samoja tilanteita. Lisäksi tutkimuksen tuloksena voidaan aiemman kriittisen kiusaamisen tutkimuksen mukaisesti todeta, että perinteinen kiusaamisen määritelmä on liian suppea kuvaamaan erilaisten vertaishaasteiden joukkoa.



Kuvio 1. (Karppinen, 2022, *create.piktochart.com*).

Yllä oleva kuvio 1. kuvastaa kuinka vertaishaasteet tapahtuvat yhteiskunnassa, mikä tarkoittaa sitä, että yhteiskunnan rakenteisiin liittyvät ilmiöt, kuten normatiiviset odotukset ja valtasuhteet

vaikuttavat eri yksilöihin ja näiden välisiin tapahtumiin (kuviassa tapahtumia ilmentää salaman symboli yksilöiden välillä). Nämä kaksi ilmiötä eivät ole toisistaan täysin irrallisia, vaan ne voivat olla läsnä tilanteissa ja tapahtumissa samanaikaisesti ilmiöiden liittyessä toisiinsa. Erilaiset normatiiviset odotukset voivat tutkimukseni perusteella ilmetä esimerkiksi sellaisten tilanteiden taustalla, joissa on ensisijaisten tulkintojen mukaan kyse siitä, että oppilas esimerkiksi puhetapansa tai muun käytöksensä perusteella loukkaa muita oppilaita, tai käyttäytyy väkivaltaisesti. Valtasuhteisiin liittyvät jännitteet voivat näkyä esimerkiksi vertaissuhteessa, joka on pitkään ollut hankala ja joka tuottaa jatkuvasti kiusatuksi tulemisen kokemuksia. Ylipäätään valtasuhteiden olemassaolo ja niihin liittyvät tekijät voivat tuottaa koulussa oppilaille hankalia tunteita, jotka herättävät kiusatuksi tulemisen kokemuksia ja mahdollisesti erilaisia vastareaktioita. Kuviosta on lisäksi nähtävillä, kuinka määritelmällinen kiusaaminen on yksi osa vertaishaasteilmiötä, mutta ei kata sitä kokonaan ilmiön ollessa laaja ja moniulotteinen.

3.5 Koulun normatiivisista odotuksista poikkeava käyttäytyminen

Rehtoreiden kokemuksista nousi esiin, että koulun henkilökunta saattoi kokea keinottomuutta vertaishaasteiden äärellä, mikäli oppilaan käyttäytyminen vertaissuhteessa ei ollut sellaista, jota koulun toimintakulttuuri yleisesti piti normaalina tai hyväksyttynä. Kyseessä saattoi olla esimerkiksi harrastusporukoista tai mediasta lähtöisin olevia puhetapoja tai käyttäytymismalleja, jotka koulun ympäristössä aiheuttivat haasteita vertaissuhteissa. Esimerkiksi joissain harrasteporukoissa voi olla tavanomaista ja yleisesti hyväksyttyä puhua toisille sellaisin tavoin, joita taas koulussa saatetaan pitää loukkaavina.

”Siis ne on sinänsä ihan fiksuja ja hoksaavaisia nuoria ihmisiä, mutta niillä on jostakin esimerkiksi YouTube -videoista tai jonkun urheilujoukkueen kulttuurista tai joskus tietysti kotoakin semmoisia ulkoapäin katsottuna omituisia käyttäytymismalleja tai käsityksiä siitä, miten ihmisten kanssa toimitaan ja miten esimerkiksi toiselle ihmiselle voidaan puhua. Että, se joku saattaa pitää normaalina semmoista puhetapaa, joka on yleisen käsityksen mukaan todella loukkaavaa ja semmoista niinku... Ja sit se, kun siitä puhutaan niin se ihminen itse on ihan, että ”no eihän tässä mitään”, että ”täähän on ihan normaalia”. Ja sitten, kun sitä aletaan purkamaan niin saattaa juontaa juurensa, vaikka justiin johonkin harrasteporukkaan, jossa on tavanomaista se, että siellä toisilleen tutut ihmiset niin sanotusti aukoo päätä toisilleen. Ja tuota sitten kun sitä samaa käyttäytymismallia

sovelletaan koulussa, jossa ihmiset... niiden suhde ei ole samanlainen, niin se vaan ei toimi. Siinä vaan syntyy todella pahoja vastakkainasetteluja.”

Eräs haastateltava kertoi, että toisinaan koulussa saattaa tulla eteen tilanteita, joissa kodin ja koulun arvot ovat ristiriidassa keskenään. Tämä voi aiheuttaa tilanteen, jossa oppilas toimii tavalla, mitä ei voida koulussa arvopohjan puitteissa hyväksyä, mutta kotiympäristössä käyttäytyminen on hyväksyttyä ja normaalia. Oppilas siis ei tällöin täytä koulun normatiivisia odotuksia, mikä tekee tämän käyttäytymisestä kouluympäristössä ei-toivottavaa.

”Mutta sitten semmoinen ristiriita tavallaan niitten arvojen kanssa mitä koulun pitäisi edistää ja sitten huoltajien viestittämien arvojen kanssa, niin semmoiset on hankalia tilanteita kanssa. Että jos käytännön esimerkkinä joku semmoinen tilanne, että jollekin oppilaalle joku on aukonut päätään ja tämä oppilas, jolle on päätä auottu, niin lyö. Niin eihän sitä voi millään hyväksyä sitä, että ruvetaan lyömään siinä tilanteessa, mutta sitten taas huoltaja voi olla ihan sitä mieltä, että se on ihan oikein. – – Että, sen ei tarvitse välttämättä olla noin tavallaan radikaali tilanne, että siinä lyödään tai käytetään väkivaltaa, vaan se voi tietysti ilmetä pienemmässäkin mittakaavassa, mutta tämmöiset arvot ristiriidat, niin kyllä ne on semmoisia, että siinä tarvitaan kyllä paljon keskustelua.”

”Mutta tämmöinen... [epäselvää, päällekkäistä puhetta,] joka yltää sitten sinne oppilaiden sieltä kotitaustasta oleviin asioihin, joka yltää sitten kouluun ja oppilaan käyttäytymiseen niin se saattaa olla yksi semmoinen ongelmallinen juttu. Juuri nämä erilaiset perheet ja heidän erilaiset toimintatavat ja näin pois päin, jotka sitten tähän kiusaamiseen saattavat liittyä. Niihin puuttuminen onkin sitten... Niiden käsittely onkin aika hankalaa, että koska jossakin perheessä jotkut tietyt tavat saattavat olla sitten hyvinkin syvälle, syvään juurtuneita ja periytyä pitkältä ajalta.”

Oppilas saattaa käyttäytyä vertaissuhteessa loukkaavaksi koetulla tavalla myös silloin, jos taustalla on oman aseman puolustaminen ryhmässä. Tällöin tilanteeseen liittyy ryhmänormit, jotka aiheuttavat normatiivisia odotuksia oppilasta kohtaan. Oppilas siis käyttäytyy tavalla, mitä vertaisryhmä odottaa, mutta samaan aikaan tämän käyttäytyminen ei ole koulun tasolla ”hyväksyttyä” ja joku ryhmän ulkopuolinen oppilas voi loukkaantua käyttäytymisestä. Vertaisryhmän normatiiviset odotukset ovat siis ristiriidassa koulun normatiivisten odotusten kanssa.

”Tai sitten toisesta suunnasta, se oppilas kun sen... Ne normatiiviset odotuksethan kohdistuu myös siihen oppilaaseen, ja se ajattelee että se käyttäytyy sillä tavalla niin kuin hänen kuuluu tässä porukassa käyttäytyä, ehkä varmistaakseen omaa asemaansa tai saadakseen hyväksyntää tai puolestautuakseen jotakin arvostelua tai oman asemansa menettämistä tai jotakin muuta vastaan. Ja käyttäytyy semmoisella tavalla sitten, joka tavallaan se liittyy tuohon ykköskohtaankin, että joku puhuu vaikka toiselle semmoisella tavalla, jonka muut kokee töykeänä, mutta se itse kokee sen asiaan kuuluvana, että ”näinhän minä aina teen, mun odotetaan tekevän, jos mä teen jotenkin muuten niin mä ajattelen, että mä oon ihan outo”.”

Kun oppilaan käyttäytyminen haastaa koulun normatiivisia odotuksia, voi oppilaalle ajansaatossa muotoutua koulun järjestystä jatkuvasti uhkaava rooli, mikä voi johtaa siihen, että oppilaan käytös saatetaan tulkita helpommin ei-toivottavaksi.

”Ja tota mä sitä rupesin mietiskelemään, että se on vähän kaksisuuntainen juttu, että joskus se että jonkun toiminta saattaa tuntua että siinä on vähän niinku jotakin nyt semmoista epäasiallista ja jotakin väärää, mutta ei oikein osaa painaa sormea sen päälle, että mitä se on. Niin se voi... Niinku aikuisten näkökulmasta me saatetaan tulkita jonkun oppilaan käytöstä jonkun roolin kautta, että sille on tavallaan muotoutunut joku semmoinen rooli siinä porukassa aikaisempien tapahtumien tai historian perusteella, että kun se on joskus tehnyt jotakin, niin se varmaan nytkin tarkoittaa sitä ja me tulkitaan sitä tavallaan kiusaamisena semmoista käytöstä, jota se ihminen itse ei tarkoita kiusaamiseksi, mutta meille tulee vaan semmoinen epäily siitä sen takia että se on joskus käyttäytynyt näin.”

Eräässä haastattelussa esiin nostetussa tapauksessa yhden oppilaan käyttäytyminen oli vahingoittavaa miltei kaikkia muita luokan oppilaita kohtaan silloin, kun opettaja ei ollut tilanteessa läsnä. Opettajan ollessa paikalla oppilaan käytös oli täysin erilaista. Käyttäytymisen nähtiin johtuvan psyykkisistä haasteista ja todettiin, ettei oppilas itse toiminnalleen mahtanut mitään. Tilanteessa oli vahvasti läsnä opettajien keinottomuus ja toimivien toimintamallien puute. Koska opettajilla ei ollut keinoja, koettiin, että oppilas täytyi siirtää pois luokasta pienryhmään.

”Siitä huolimatta, kun silmä välttää, niin siellä tulee siis toiset oppilaat, että nyt se teki tätä ja nyt se teki noin ja niin ja näin. Silloin, kun ei ole paikalla aikuisia. Ja sitten vielä opettaja kertoo, että sitten kun hänen kanssaan keskustelee ja aikuinen on, niin hän osaa olla niin fiksu ja filmaattinen, että sitä ei uskoisi ollenkaan, että hän toimii sillä tavalla. – – Niin

meillä on tietenkin erilaiset toimintamallit siitä, miten toimitaan näissä tilanteissa. Mutta kun ne ei millään auta. – Ja akuutti tarve olisi siirtää lapsi heti pois sieltä luokasta, koska nyt siellä on jotain semmoista käsittämätöntä siellä henkilön toiminnan taustalla, johonka me ei päästä käsiksi täällä koulussa.”

3.6 Valtasuhteiden aiheuttamat jännitteet

Haastateltavien kertomusten perusteella valtasuhteiden aiheuttamat jännitteet voivat ilmetä yläasteen puolella mutkikkaana vertaissuhteena, jossa oppilaiden keskinäinen suhde on jollain tapaa pitkäaikaisesti tulehtunut. Tällainen vertaissuhde oli esimerkkitapauksessa saanut alkunsa ala-asteelta, ja se oli ajan saatossa rakentunut asetelmaksi, jota henkilökunnan oli hankala ymmärtää eikä ollut selvästi nähtävissä, mistä kaikki oli saanut alkunsa. Tästä johtuen tilanne oli hankala selvittää eikä toimintamallia ollut.

”Se on yksinkertaisesti niin pitkän ajan kuluessa syntynyt monimutkainen vyyhti, että sitä on vaikea lähteä purkamaan ja se ei välttämättä ole enää yläkoulussa semmoista määritelmän mukaista kiusaamista, vaan se on vaan pitkän ajan kuluessa syntynyt semmoinen asetelma. Tai voiko siitä käyttää sanaa ihmissuhde, joka vaan sitten on hankala.”

Nähtiin, että hankalan vertaissuhteen muodostumiseen ja oppilaiden välien tulehtumiseen oli saattanut vaikuttaa esimerkiksi ala-asteella ilmennyt määritelmällinen kiusaaminen, joka oli kuitenkin muuttanut ajansaatuun muotoaan vastavuoroiseksi kamppailuksi siitä, kuka on vallassa. Tai tilanteeseen saattoi vaikuttaa oppilaiden vanhempien tulehtuneet välit, jotka taas olivat vaikuttaneet heidän lastensa keskinäiseen olemiseen.

”Että siellä alakoulussa on saattanut monen vuoden aikana tapahtua asioita. Siellä on saattanut olla jotakin semmoista ihan määritelmällisesti kiusaamista ja sitten siellä on saattanut olla tuota jotenkin muuten, että niiden välit oppilaiden välit on tulehtunut tai siellä saattaa olla taustalla myöskin semmoista, että niitten vanhempien välit on saattanut tulehtua ja ne vaikuttaa sitten siihen oppilaiden olemiseen.”

Nykyisten toimintamallien valossa tilanteen ratkaisemiseksi opettajien olisi täytynyt tunnistaa parivaljakosta kiusattu ja kiusaaja, mutta tehtävä oli mahdoton, sillä molemmat oppilaista kokivat tulevansa kiusatuiksi. Aikuisen silmiin näytti siltä, että molemmat olivat yhtä lailla tilanteessa osallisina, eli valtaa ei selkeästi nähty asettuvan jommallekummalle oppilaalle vaan vallassaolija vaihtui jatkuvasti. Ristiriitatilanteen ollessa käynnissä oppilaat kokivat kiusatuksi

tulemisen kokemuksia usein. Tämä johtui siitä, että oppilaat tulkittivat herkästi toisen osapuolen kaiken tekemisen ja olemisen olevan kiusaamista itseä kohtaan.

”... oon huomannut, että on monesti semmoisia, että on vaikea erottaa, että kumpi se on se kiusattu ja kumpi on kiusaaja, vaan tavallaan aikuisen silmiin ja korviin näyttäytyy se semmoisena, että molemmat on siinä mukana, mutta ei voi ei päästä sinne alkujuurille, että mistä se on lähtenyt se, että molemmat kokee että tuo toinen kiusaa. Niin se on tosi hankala tilanne ja siinä käy monesti niin, että sitten se toisen katsekin on kiusaamista, tavallaan se laajenee siihen persoonaan kokonaan, kaikkeen sen tekemiseen miten se liikkuu, miten se katsoo, miten se puhuu, niin se tekee sen kiusatakseen minua, niinku ajattelee se toinen ja sitten tää on molemminpuolista ja se vaan jatkossa on kauhean vaikea pysäyttää, kun et pääse sinne juurille, että mistä tässä on kysymys. Nämä kaksi ihmistä ei vaan tule toimeen, vaan ne sanoo, että tuo kiusaa, toinen sanoo tuo kiusaa ja siihen... Se on ihan hirveän vaikea tarttua ja se sitten laajenee koskemaan ihan kaikkia tilanteita.”

”Niin mut sit ne molemmat kokee sen kiusaamisen, ne kokee että ne tulee kiusatuksi, ihan oikeasti kokevat sen että he on kiusattuja ja vaikka siinä olisi kyse tämmöisestä molemminpuolisesta. Mutta se on vaikea sanoa, että mistä se on lähtenyt, että onko se toisen, kumman tapa toimia puolustusreaktio sille, että toinen on vahvempi, kummalla se valta on tavallaan siinä ja sitä on tosi vaikea nähdä, vaikka niitä seuraisikin, kun se on joku tämmöinen, johon on tosi vaikea päästä, jota he eivät itsekään osaa selittää.”

Haastateltavien kertomusten perusteella haastavassa vertaissuhteessa ei ollut kyse määritelmällisestä kiusaamisesta, vaan kyseessä oli jatkuva ristiriitatilanne, jossa toisen ärsyttäminen oli hallinnan keino. Tilannetta kuitenkin kuvattiin kiusaamisen käsitteen avulla, vaikka toiminta ei määritelmään istunutkaan.

”... Elikkä se ei siinä mielessä ole kiusaamista vaan se on ristiriitatilanne, että siinä tavallaan se toisen ärsyttäminen tai muu on vaan väline tavallaan sen ristiriitatilanteen haltuun ottamisessa.”

”Me käytämme vain siitä semmoista sanaa et kiusaa.”

Lisäksi haastateltavat kertoivat keinottomuutta aiheuttaneen tilanteet, joiden keskiössä oli oppilaan kiusatuksi tulemisen kokemus, mutta perustetta kokemukselle oli hankala löytää. Kiusatuksi tulemisen kokemukseen liittyivät mikrokulttuuriset tekijät, kuten toisten katset ja

kuiskuttelu. Kun toisten oppilaiden kanssa asiasta keskusteltiin, he eivät tunnista neet kiusanneensa ketään. Jälkikäteen koulun henkilökunnalle näytti siltä, että oppilaan tulkinta oli ollut erheellinen, eikä tämän kokemuksille ollut löydetty perusteita selvittelyiden jälkeen.

”... että joskus on semmosia tilanteita, että oppilaalla itsellään on kokemus, että häntä kiusataan. Se kokemus sinänsä tietenkin on arvokas, eikä sitä voi kiistää, mutta se on hankala tilanne siinä tapauksessa, jos siihen ei tavallaan löydy mitään semmoista selitystä tai mitään semmoista lainausmerkeissä tukevaa näyttöä. Että on ollut esimerkiksi semmoisia käytännön tilanteita, jossa on kysytty, että no mitä se kiusaaminen on, niin se oppilas on kuvannut sitä sillä tavalla, että no ne katsoo mua sillä lailla oudosti ja ne vaikka kuiskuttelee keskenään varmaan minusta. Ja sitten kun sitä asiaa on alettu selvittelemään, niin tosiaan on ollut semmoisia tilanteita, että ne muut oppilaat on niinku tuossa äsken sanottiin, puulla päähän lyötyjä, että ei he tiedä tästä mitään.”

”Tota no tuo esimerkki minkä mä sanon, niin se mun tulkinnan mukaan on aika monesti liittynyt siihen, että se oppilas on tulkinnut niitä muita väärin. Siinä on semmoinen niinku tulkintaerhe, että joitakin eleitä tai toimintoja ehkä aiemman kokemuksen perusteella tulkitaan itselle negatiivisesti tai jopa vihamielisesti ja sillä tavalla mitä ne muut toimijat, ne muut oppilaat siinä ei tarkoita.”

Kertomuksista kävi ilmi, että oppilas ei aina itsekään välttämättä osannut kertoa, mistä tunne johtui. Haastatteluissa pohdittiin, että kiusatuksi tulemisen kokemusta saattaa edeltää määrittelemätön sisäinen hankala olo. Ja mikäli oppilas ei itsekään ymmärrä mistä vaikeat tunteet johtuvat, tämän ”ulospääsy” tilanteesta voi olla kiusaamisesta kertominen opettajalle. Kertomuksista kävi myös ilmi, että oppilas ei kuulunut luokan sisäisiin ryhmiin vaan vietti aikaa paljon itsekseen.

”Ja hän sitten ikään kuin sen vuoksi ottaa tämän ajatuksen siitä, että häntä kiusataan, jolloin hän ikään kuin pystyy sen kautta käsittelemään sitä jotakin toista ongelmaa mikä hänellä mahdollisesti on olemassa. Mulla tulee tällainen ajatus siitä mieleen. Eli tuota se hakee jonkinlaista ulospääsyä johonkin tiettyyn itseään häiritsevään asiaan tai ongelmaan. Ja sitten se käyttää tätä kiusaamisjuttua siinä välineenä.”

Haastatteluissa myös havaittiin, että joissain tilanteissa oppilas voi kutsua toista oppilasta kiusaajaksi saadakseen itselleen korkeamman valtaosition.

”Ja sitten tuota ehkä myös yksi semmoinen mahdollinen variaatio tästä voi olla se, että sillä tavallaan toisen syyttämällä kiusaajaksi pyritään leimaamaan sitä toista ja hakemaan tavallaan itselle semmoista etua ja vahvistamaan omaa asemaansa asemaa, vaikka mitään kiusaamista ei sinänsä ole tapahtunut.”

Lisäksi haastateltavat pohtivat, että joissain tapauksissa kiusatuksi tulemisen kokemukseen voi nostattavasti vaikuttaa myös vanhempien huoli ja tästä johtuvat lapselle osoitetut kysymykset kiusaamista koskien.

”Mutta voiko olla, että ne huoltajat tavallaan myöskin lapsilla tukee sitä ajatusta, että onko sinua kiusattu tänään.”

”Niin tavallaan, että sitä nostetaan sillain jotenkin puheissa ja kasvatetaan sitä ajatusta...”

Kiusatuksi tulemisen kokemus voi myös aiheuttaa vastareaktion, jossa oppilas alkaa tarkoituksen mukaisesti kiusaamaan takaisin. Eli oppilas ei tyydy kokemaansa valtapositioonsa vaan koittaa parantaa sitä.

”Se henkilö, joka kokee tulevansa kiusatuksi vaikkei itse asiassa ole millään tavalla kiusattu mutta johtuen siitä omasta tulkinnastaan ja siihen liittyvistä vaikkapa elämäntilanteesta tai jostakin paineesta tai mistä vaan, niin tuota antaa takaisin ihan, eli jatkaa sitä väärin perustein tuota kokemaansa sitä kiusaamista niin alkaakin sitten kiusaamaan.”

Kertomusten perusteella valtasuhteet ja niiden aiheuttamat jännitteet voivat tuoda haasteita koulun arkeen myös silloin, jos koululla ja oppilailla on tietty näkemys jostain tilanteista, mutta vanhemmat ovatkin eri mieltä asiasta. Esimerkkitapauksessa kaksi oppilasta olivat temmeltäessään aiheuttaneet vahinkoa koulun tiloihin. Koulun näkemyksen mukaan kyseessä oli vahinko, jossa korvausvastuu oli täten molempien lasten kodeilla. Toisen lapsen vanhempi kuitenkin näki, että tilanteessa olikin ollut kyse kiusaamisesta, eikä heillä tästä johtuen olisi korvausvastuuta vaan päinvastoin heidän lapsensa olisikin kiusaamisen uhri. Koulun puolelta koettiin, että käyttämällä kiusaamisen käsitettä, koti sai korkeamman valta-aseman suhteessa koulun näkemykseen.

Tulokset kriittisen kiusaamistutkimuksen näkökulmista

Tutkimukseni jatkaa aiemman kriittisen kiusaamisen tutkimuksen tavoin kontekstien huomioimista vertaishaasteita tarkastellessa. Rehtoreiden haastatteluista voidaan nähdä, että psykologisilla tieteenaloilla ja medikalisaatiolla on vahva asema yhteiskunnassa, sillä vertaishaasteiden saatetaan nähdä johtuvan yksilöllisistä, psykologisista tekijöistä. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa, että vertaishaasteista on tunnistettavissa yhteiskunnan rakenteisiin liittyviä ilmiöitä, sekä näin ollen haasteiden syiden tarkastelu yksilöiden sijasta yhteiskunnallisessa kontekstissa on sopivaa. Vertaishaasteilmiö on hyvin laaja ja monisyinen verkosto, jonka ymmärtämisessä kriittinen kiusaamisen tutkimus tekee hiljalleen ajatuksia avartavaa työtä. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia teoreettisessa viitekehityksessä esittämieni näkökulmien kautta.

Vertaishaasteiden keskiöstä voidaan tulosten mukaan tunnistaa koulun normatiivisista odotuksista poikkeavaa käyttäytymistä. Ja koska normatiiviset odotukset ovat yhteydessä yhteiskunnan rakenteisiin, voidaan joidenkin vertaishaasteiden syyt paikantaa yhteiskunnalliseen kontekstiin (Juva, 2019). Koulun normeihin nähden poikkeavan käyttäytymisen taustalla voi haastatteluiden esimerkkien perusteella olla kodin kulttuurin, harrastuksien tai ryhmän normien mukainen käyttäytyminen, joka on ristiriidassa sen suhteen, mitä kouluympäristössä pidetään toivottuna ja hyväksyttynä käyttäytymisenä. Teoriapohjassa toin esiin, kuinka lasten ja nuorten tulee jatkuvasti muokata olemustaan, käytöstään sekä puhetapojaan erilaisiin ympäristöihin sopivaksi, koska normatiiviset odotukset kohdistuvat heihin eri suunnista ja ovat täten erilaisia (Lanas, 2011; Lanas & Brunila, 2019). Lisäksi oppilaiden odotetaan itse tunnistavan, milloin käyttäytyminen pysyy hyväksytyin ja odotetun rajoissa, sekä sopeuttamaan sitä tilanteiden vaatimilla tavoilla (MacLure ym., 2012; Juva, 2019). Tutkimusten (Lanas, 2011; Lanas & Brunila, 2019; Juva, 2019) mukaan se, mitä pidetään hyväksyttynä tai normaalina voi vaihdella koulusta, luokkahuoneesta ja opettajasta riippuen. Mikäli oppilas ei toivotulla tavalla säätele käytöstään tai se ei vastaa opettajan odotuksia, tai jos tämä poikkeaa muista esimerkiksi etnisyydeltään tai sosiaalisilta taidoiltaan, saatetaan käyttäytyminen kokea 'häiritsevänä' tai oppilas saattaa kategorisoida koulussa 'ei-normaaliksi' oppilaaksi. Tutkimukseni mukaan, mikäli oppilas ei toivotulla tavalla onnistu käyttäytymisensä ja olemuksensa säätelyssä jokaiseen kuulumaansa ympäristöön sopivaksi, tämän käyttäytyminen voi aiheuttaa mielipahaa ja haasteita vertaissuhteissa. Koska kodin, koulun ja ryhmän odotukset ovat läsnä tilanteissa samanaikaisesti, tulee kaikkien odotuksien

täyttämisestä mahdotonta, mikäli odotukset ovat keskenään erilaisia. Tästä johtuen, vertaishaasteiden syntyminen ei ole oppilaan persoonallisten piirteiden syy, vaan ongelma paikantuu pikemminkin normatiivisiin odotuksiin. Koska normatiiviset odotukset heijastuvat kouluun tutkimusten mukaan yhteiskunnasta, löytyy kaikkein syvin juurisyy tämän tyyppisille vertaishaasteille yhteiskunnan rakenteellisista ilmiöistä (Juva, 2019).

Siihen miksi oppilaiden on niin tärkeää täyttää normatiiviset odotukset, liittyy kuulumisen tarve ja pelko siitä, että tulee ulossuljetuksi ryhmästä. Koska tämä pelko kohdistuu kaikkiin oppilaisiin, he muodostavat ryhmiensä sisällä jatkuvasti muuttuvia käsityksiä siitä, mikä on hyväksyttyä ja normaalia olemusta, käytöstä, pukeutumista ja puhetapaa juuri meidän ryhmässämme tällä hetkellä. Koska kyseiset asiat ovat jatkuvassa liikkeessä, pelko ohjaa oppilaita toimimaan odotetulla tavalla sekä valvomaan noita rajoja. Voimassa olevien ”säännösten” mukaan oppilaat määrittelevät päivittäisissä, pienissä tapahtumissa ketkä ovat hyväksytyjä ja sen seurauksena osa oppilaista kategorisoituu ’ei-hyväksytyiksi’. Tämän inhimillisen kuulumisen tarpeen vuoksi oppilaat pyrkivät kaikin keinoin täyttämään odotukset, etteivät he tule ulossuljetuksi ryhmistään. (Søndergaard, 2012) Sisään ottamisen ja ulossulkemisen prosessien perusteena koulussa voivat toimia esimerkiksi sukupuoli, seksuaalisuus, etnisyys, rotu ja sosioekonominen tausta (Hansen & Søndergaard, 2018) sekä elämän aikana muotoutuneet uskomukset siitä, millainen käyttäytyminen on oikeaa ja normaalia (Bansel, 2009; Juva, 2019). Aiempien tutkimuksien perusteella erilaisten odotusten täyttämiseen pyrkiminen voi aiheuttaa ’häiritsevää’ käyttäytymistä (Lanas & Brunila, 2019), jonka äärellä opettajat tutkimukseni mukaan voivat kokea keinottomuutta. Kun tällainen käytös aiheuttaa samalla vertaishaasteita, saatetaan haasteiden syy herkästi paikantaa yksilöön. Eikä nykyisten toimintamallienkaan puitteissa opettajilla ole välttämättä muuta mahdollisuutta, kuin ensiksi tunnistaa ”kiusaaja” ja tämän jälkeen ryhtyä korjaaviin toimenpiteisiin. Tai mikäli tilanne ei istu kiusaamisen määritelmään, siihen on hankala puuttua minkäänlaisilla keinoilla. Keinottomuus on siis hyvin ymmärrettävää ja uusille toimintamalleille on todellista tarvetta.

Tapauksesta, jossa yksi oppilas käyttäytyi kaikkia muita oppilaita kohtaan ilkeäksi koetulla tavalla, on nähtävissä koulun normatiivista odotuksista poikkeavaa käyttäytymistä. Tapauksessa oli mielenkiintoista se, että oppilas käyttäytyi kielteiseksi koetulla tavalla muita kohtaan ainoastaan silloin, kun opettaja ei ollut näkemässä. Tämän perusteella on mahdollista pohtia, että oliko luokan sisäisissä valtasuhteissa jotain sellaista, mikä edesauttoi ei-toivottavaa käyttäytymistä ja täten harmin aiheutumista muille oppilaille. Haastattelussa keskusteltiin oppilaan psyykkisistä haasteista, mutta voidaan myös pohtia sitä, oliko ympäristössä sellaisia

rakenteita, jotka esimerkiksi pahentaisivat psyykkistä oireilua. Jos tilannetta tarkastelee moninaisten vuorovaikutusten tuloksena sekä kontekstissaan tapahtuvana, voidaan miettiä, liittyykö siihen esimerkiksi pelkoa ryhmästä ulossulkemisesta tai 'ei-normaaliksi' kategorisoitumista. Avuksi tilanteeseen oli kokeiltu erilaisia tukikeinoja, kuten koulupäivän lyhentämistä ja koulunkäynninohjaajaa, minkä äärellä voidaan pohtia, että ovatko kyseiset toimenpiteet voineet jopa korostaa oppilaan poikkeavuutta. Banselin ja kollegoiden (2009) mukaan väkivaltaakin sisältävissä, lasten teoissa ja lasten välisissä tapahtumissa on limittyneenä muitakin aiempia hetkiä kuin ainoastaan käsillä oleva. Mikä tarkoittaa, etteivät väkivallan teot eivät ole historiastaan ja kontekstistaan irrallisia autonomisia tekoja, joiden syynä voisi olla yksi virheellinen lapsi ja tämän luonne. Vaan tekojen limittyminen tuottaa lapsille toimintamahdollisuuksia, myös mahdollisuuksia tarttua valtaan sen hetkisen tietämisen ja olemisen tapojen puitteissa.

Tutkimuksen perusteella opettajat kamppailevat keinottomuuden äärellä myös silloin, kun oppilaalla on kiusatuksi tulemisen kokemus, mutta varsinaista määritelmällistä kiusaamista on vaikeaa tilanteesta tunnistaa. Erään esimerkin mukaan oppilas koki tulevansa kiusatuksi ja mainitsi samassa yhteydessä muiden epämiellyttävät katseet ja kuiskuttelun häntä kohtaan. Kyseiset oppilaat olivat kuitenkin ymmällään toisen kokemuksista, eivätkä tunnistanee kiusanneensa. Koulun henkilökunnan silmiin tilanne voi näyttää siltä, että kokemus johtuu oppilaan henkisen hyvinvoinnin haasteista, mutta asetelmaa voidaan lähestyä myös esimerkiksi epävirallisella tasolla tapahtuvien hierarkioiden ja valtasuhteiden tuomien jännitteiden sekä ulossulkemisen pelon näkökulmista (Søndergaard, 2012; Kulmalainen, 2015). Kiusatuksi tulemisen kokemuksille voi opettajan olla vaikeaa löytää perusteita, koska vuorovaikutustilanteet tapahtuvat koulun epävirallisella tasolla. On myös ymmärrettävää, etteivät muut oppilaat tunnista kiusanneensa, koska ulossulkeminen on usein, etenkin työillä hienovaraista ja piilevää, eikä täten määritelmällistä, tunnistettavaa kiusaamista. Lisäksi on hyvä huomata, että nämä oppilaat, joiden toimet koetaan kiusaamisena, pyrkivät vain pitämään paikkansa ryhmässä ja toimimaan sen odotusten mukaisesti. On kuitenkin mahdollista, että oppilas oli "keksinyt" kokemuksensa, mutta yleensä tunteille ja ajatuksille kuitenkin on jokin syy, minkä tässä tutkimuksessani paikannan kontekstista johtuvaksi. Kuten tutkimukset ovat osoittaneet, hierarkioiden ja valtasuhteiden muodostumiseen vaikuttavat yhteiskunnalliset tekijät. Tämän perusteella voidaan päätellä, että yhteiskunnalliset ilmiöt voivat välillisten toimien kautta lisätä kiusatuksi tulemisen kokemuksia. Tavallaan kyseessä voi olla paremminkin hankalat tunteet, jotka oppilas sanoittaa kiusaamiseksi, koska väitän, että

kiusaamispuheen aikaansaannoksena se saattaa olla helpoin keino saada opettajalta huomiota tämän tyyppisessä tilanteessa. Haastatteluissa mainittiin, että vastaavanlaiset tilanteet ovat korona-aikana lisääntyneet, eli myös tältä kantilta katsottuna yhteiskunnan tila heijastuu oppilaiden vertaishaasteisiin.

Toimintamallien puute tuli esiin myös pitkään kestäneen monimutkaisen vertaissuhteen äärellä. Suhteeseen liittyi molempien oppilaiden kokemukset kiusatuksi tulemisesta ja epäselvyys siitä, kenellä valta milloinkin on. Haastatteluissa pohdittiin sitä, kuinka tilanteesta puhuttiin kiusaamisena, vaikka se oli pikemminkin ristiriitatilanne. Tämä osoittaa sen, kuinka kiusaamisen käsitettä käytetään arkisissa tilanteissa kuvaamaan laajempaa joukkoa ilmiöitä, kuin mihin määritelmä riittää. Aiemman tutkimuksen valossa tilannetta voitaisiin tarkastella esimerkiksi sukupuolittuneiden valtasuhteiden kautta, mikä aiheuttaa ”oikeanlaisen” maskuliinisuuden ja feminiinisuuden esittämistä ja valvomista (Ringrose & Renold, 2010). Tapauksessa oli kuitenkin kyse myös oppilaiden vanhempien tulehtuneista väleistä, joiden nähtiin heijastuvan oppilaiden keskinäisiin väleihin. Tämän perusteella voidaan päätellä, että vanhempien valtasuhteiden vinoumat voivat heijastua lasten suhteisiin aiheuttaen vertaishaasteita. Tutkimukseni siis osoittaa, että koulussa ilmenevät valtasuhteet heijastavat joissain tapauksissa kotiympäristöjen valtasuhteita. Ellwood ja Davies (2016) kertovat tutkimuksessaan, että opettajan on vaikeaa tunnistaa, miten valta asettuu ja kenelle. Esimerkkitapaus osoittaa, kuinka opettajien toimintamallit ovat riittämättömiä, koska ne edellyttävät kiusaajan ja kiusatun tunnistamista, mutta kyseisessä tilanteessa tunnistaminen oli mahdotonta. Kuten Bansel ja kumppanit (2009) osoittavat, tässä hetkessä tapahtuvissa tilanteissa on kiinnittäytyneenä menneitä tapahtumia ja tilanteita, jotka voivat vaikuttaa siihen kuka ottaa kiinni vallan kahvasta missäkin tilanteessa.

Pohdinta

Edellisen luvun perusteella voidaan todeta, että aineistossa esiintyneitä tilanteita on mahdollista lähestyä myös muista, kuin yksilöpsykologista näkökulmista käsin. Kun tutustuin aineistoon ensimmäistä kertaa, pohdin itsekkin psykologisen lähestymistavan mukaisesti esimerkiksi, että miksiköhän oppilaat voivat kokea jatkuvasti tulevansa kiusatuksi muiden toimesta. Onko taustalla sellaista epävarmuutta, että tehdään ”väärää” tulkintoja toisten toimista? Tai, että millaisiakohan diagnooseja voisi löytyä sellaiselle oppilaalle, joka ”häiriköi” kaikkia muita luokkalaaisia? Tutkimusprosessin myötä kuitenkin näin selvemmin, kuinka ympäristö ja yhteiskunnan rakenteet voivat vaikuttaa erilaisten ilmiöiden, kuten vaikkapa normatiivisista odotuksista poikkeavan käyttäytymisen ja valtasuhteiden aiheuttamien jännitteiden kautta arkisiin vertaishaasteisiin. Oman esimerkkini myötä voidaan huomata, että me kasvatustieteen ammattilaiset voimme löytää uusia lähestymistapoja haastaviin tilanteisiin sekä muuttaa kiusaamispuhetta, kunhan tulemme siitä ensin tietoisiksi. Sen myötä oppilaiden ja heidän perheidensä turha patologisoiminen sekä leimaaminen ja koulun henkilökunnan keinottomuuden kokemukset voivat toivon mukaan vähentyä koulumaailmassa. En halua tässä tutkimuksessa juuttua myöskään näihin esittelemiini näkökulmiin, koska todellisuus muuttuu jatkuvasti ja syntyy mahdollisuuksia uudenlaisten näkökulmien havaitsemiseen. Tämän vuoksi en luo tutkimuksessani yleistyksiä, vaan osoitan, kuinka asioita voidaan katsoa uusista, erilaisista suunnista käsin. Ihmisten välinen vuorovaikutus elää koko ajan, joten meidän tulee olla jatkuvasti valmiita tarkastelemaan kriittisesti sitä, mitä me ajattelemme vertaishaasteista.

Kuten johdannon uutisotsikot, sekä perinteinen että kriittinen kiusaamisen tutkimus ja tämä pro gradu -työni osoittavat, vertaishaasteilmion syvempää ymmärtämistä tarvitaan ja laadullinen tieteellinen tutkimus on hyvä keino siihen. On mielenkiintoista, kuinka suurella roolilla kiusaamisen käsitteet koulumaailmassa ovat, ja minkälaisia vaikutuksia niiden käyttämisellä on. Jos oppilas kokee luokan mikrokulttuuristen tapahtumien tuntuvan pahalta tai sosiaalisen syrjäytymisen pelkoa, onko muuta keinoa kuin sanoa, että nuo kiusaavat minua, koska vielä toistaiseksi kiusaamisen käsitteet ovat miltei ainoita, joilla kuvataan vertaishaasteilmioon liittyviä ulottuvuuksia. Rehtorit tunnistivat, että kiusaamiskäsitettä käytetään kuvaamaan laajempaa joukkoa ilmiöitä, kuin mihin se riittää ja lisäksi kiusaamiseen liittyviä käsitteitä saatetaan käyttää tarpeettomasti. Esimerkiksi vanhemmat saattavat tehdä näin lapseensa kohdistuvan luonnollisen huolensa vuoksi tai vaikkapa välttääkseen korvausvelvollisuutensa. Kiusaamisen käsitteitä käytetään siis työkaluina saavuttaakseen jotakin haluamaansa. Samalla

herää kysymys siitä, millä tavalla kiusaamispuhe itsessään tuottaa ongelmaa ja ylläpitää sitä. Aiheen ympärillä voidaan pohtia, tulisiko kiusaaminen määritellä uusiksi, vai tarvitaanko täysin uusia käsitteitä kuvaamaan erityyppisiä vertaishaasteita, jotta haasteet eivät jää piiloon, ja jotta opettajilla olisi parempia keinoja ja toimintamalleja tilanteiden käsittelyssä. Voidaan myös pohtia jopa sitä, että onko myös vertaishaaste käsitteenä turhan yksilöivä. Vertainen käsitteenä viittaa siihen, että ilmiö on yksilöiden välinen, mutta entä jos asiaa ajatellaankin yhteisöllisenä, yhteiskunnallisena piirteenä? Haaste käsitteenä taas omaa mielestäni hieman kielteisen sävyn, ja näkisinkin asian enemmän ilmentymänä. Voidaan siis pohtia, onko vertaishaaste pikemminkin yksi yhteiskunnan ilmentymistä, jota ei tarvitsisi lähestyä niin aggressiivisesti esimerkiksi kiusaamisena vaan pikemminkin uteliaasti samalla ilmiöstä oppien yhdessä lasten ja nuorten kanssa. Näin voitaisiin myös unohtaa sekin valta-asetelma, että aikuinen tietäisi ja ymmärtäisi paremmin lasten maailmaa kuin he itse. Safe School -tutkimushankkeen seuraavassa osassa ääneen pääsevätkin juuri lapset ja nuoret.

Tämän tutkimuksen tavoitteeksi asetin syventävän ymmärryksen luomisen vertaishaasteista konteksteissaan tapahtuvana ilmiönä. Olen pyrkinyt tavoite mielessäni tekemään tutkimuksesta hyvin selkeän ja helposti ymmärrettävän niin, että lukija pystyy peilaamaan tuloksia omiin kokemuksiinsa sekä täten tarkastelemaan omia ajatuksiaan aiheeseen liittyen. Viimeisinä sanoina tahdon kiittää ohjaajiani kriittisen tutkimuksen maailman avaamisesta sekä lähipiiriäni korvaamattomasta tuesta tämän tutkimusmatkani aikana.

Lähteet

- 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, 59–69. doi: 10.1080/01425690802514391
- 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, 48–58. doi: 10.1111/chso.12103
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Davies, B. (2019). Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths? *Children & Society*, 25, 278–286. doi: 10.1111/j.1099-0860.2011.00380.x
- Ellwood, C. & Davies, B. (2016). Violence and the moral order in contemporary schooling: a discursive analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 7(2), 85–98. doi:10.1080/14780880802477598
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). Making spaces. *Citizenship and Difference in School*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hansen, H. R. Søndergaard, D. M. (2018). Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic studies in education*, 38(4), 319–336. doi:10.18261/issn.1891-2018-04-03
- Horton, P. (2016). Portraying monsters: framing school bullying through a macro lens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 204–214. doi:10.1080/01596306.2014.951833
- Horton, P. (2019). School bullying and bare life: Challenging the state of exception. *Educational Philosophy and Theory*. 51(14), 1444–1453. doi:10.1080/00131857.2018.1557043
- Huuki, T. (2016). Pojat ja (väki)valta kolmen metodologisen lähestymistavan valossa. Teoksessa Kivijärvi, A., Huuki, T. & Lunabba, H. (toim.) *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

- Juva, I. (2019). *Who can be 'normal' ? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. Helsinki : Helsingin yliopisto.
- Juva, I. Holma, 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. *Etnography and education*. doi:10.1080/17457823.2018.1536861
- Kielitoimiston sanakirja. (2020). Hakusana: *patologinen*. Haettu 22.10.2021 osoitteesta: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/patologinen?searchMode=all>
- Kulmalainen, T. (2014). Symbolinen väkivalta virallisen ja epävirallisen koulun rakenteissa. Etnografinen analyysi sosiaalisesta kiusaamisesta ja tyttöjen kaverisuosiosta yläkoulussa. *Sosiologia* 51(3), 225–241.
- Lanas, M. (2011). *Smashing Potatoes: Challenging Student Agency as Utterances*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lanas, M. & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school: a discursive approach. *British Journal of Sociology of Education*. doi:10.1080/01425692.2019.1581052
- Laws, C. & Davies, B. (2000). Poststructuralist theory in practice: Working with 'behaviourally disturbed' children, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(3), 205–221.
- Leiman, M. & Toivonen, V-M. (1991). Kadonnutta reliabiliteettia etsimässä. *Psykologia* 26(3), 180–186.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousand Oaks: Sage publications.
- MacLure, M., Jones, L., Holmes, R. & MacRae, C. (2012). Becoming a problem: behaviour and reputation in the early years classroom. *British Educational Research Journal*, 38(3), 447–471.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. 42–61. Helsinki: Gaudeamus.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151–156. doi:10.1002/cbm.806
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Johdanto: Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

- 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. doi:10.108001411920903018117
- Salmivalli, C. (2016). Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako? Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Schott, R. & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skara, M. (27.1.2022). ”Kouluissa väkivallasta puhutaan kiusaamisena, kun aikuisten kohdalla se on rikos – taustalla lapsivihamielinen kulttuuri, sanoo kirjailija Iida Rauma”. Yle Uutiset. Haettu 6.5.2022 osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-12289100>
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British journal of sociology of education*, 33(3), 355–372. doi:10.108001425692.2012.662824
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Tolonen, A. (6.6.2021). ”Kun Tourette-poika Eric Iljinistä tuli pieni julkkis, kiusaaminen ja osoittelu loppuivat viimein: ”Nyt on kavereitakin”. Yle Uutiset. Haettu 6.5.2022 osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-11963824>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Haettu 25.2.2022 osoitteesta: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Vanhalakka, S. (20.2.22). ”Rankasti koulukiusattu Niko Tiuraniemi vieraili vanhassa koulussaan ensi kertaa yli 20 vuoteen: ”Ymmärsin viimein etten ole itse syyllinen”. Yle Uutiset. Haettu 6.5.2022 osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-12325368>
- Väisänen, A-M. & Lanas, M. (2021). Kiusaamispuhe dekontekstualisoi kiusaamisilmion. *Kasvatus*, 52(4), 438-449. Haettu 10.2.2022 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112377>

Väisänen, A-M. & Lanas, M. (2022). Miten kiusaamistilanteissa olevista lapsista puhutaan? (painossa). Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden laitos.