



Kalliokoski Miia ja Stolt Julianna

Alakoulun opettajien keinot käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Alakoulun opettajien keinot käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita (Miia Kallio-koski & Julianna Stolt)

Pro gradu -tutkielma, 52 sivua

Huhtikuu 2023

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien keinoja käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä keinoja opettajat käyttävät puuttuessaan oppilaiden keskinäisiin haasteisiin. Tutkimus tarkastelee myös opettajien kokemuksia keinojen riittävyyteen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksessa selvitetään, mitkä tekijät vahvistavat ja mitkä puolestaan heikentävät opettajien kokemusta keinojen riittävyydestä.

Tämä tutkimus tarkastelee vertaissuhdehaasteita kriittisen kiusaamistutkimuksen näkökulmasta. Kriittinen kiusaamistutkimus kritisoi vallalla olevaa perinteistä kiusaamistutkimusta, joka tarkastelee kiusaamista yksilökeskeisestä näkökulmasta. Kriittisessä kiusaamistutkimuksessa huomioidaan sosiaalisten, yhteiskunnallisten ja institutionaalisten tekijöiden vaikutus kiusaamisilmiön syntymisen taustalla.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka aineistoa varten haastatellaan neljää alakoulussa työskentelevää opettajaa. Haastattelut toteutetaan teemahaastatteluina. Aineiston analyysi toteutetaan aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä.

Tutkimuksen tulosten mukaan alakoulun opettajat käsittelevät oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita monilla tavoilla. Vertaissuhdehaasteita ennaltaehkäistään muun muassa tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukemalla sekä yhteisiä sääntöjä ja sopimuksia laatimalla. Ennaltaehkäisevistä toimista huolimatta vertaissuhdehaasteita ilmenee, ja tällöin opettajat käsittelevät tilanteita muun muassa keskustelun, ratkaisukeskeisen lähestymistavan ja erilaisten toimintamallien avulla. Opettajien keinojen riittävyyttä käsitellä vertaissuhdehaasteita vahvistavat muun muassa kokemus, sujuva yhteistyö huoltajien kanssa, kollegoiden tuki ja oma asenne. Keinojen riittävyyttä puolestaan heikentävät heikko oppilaan tuntemus, ajan puute sekä sujumaton yhteistyö huoltajien kanssa. Myös koulun ulkopuolella syntyneet haasteet oppilaiden välillä haastavat opettajia kulkeutuessaan kouluun, sillä opettajien keinot puuttua koulun ulkopuolisiin tahtumiin ovat rajalliset.

Avainsanat: vertaissuhde, vertaissuhdehaaste, kiusaaminen, kriittinen kiusaamistutkimus

Sisältö

Sisältö	3
1 Johdanto	4
2 Vertaissuhteet	6
2.1 Vertaissuhteiden merkitys koululuokassa.....	7
2.2 Oppilaiden vertaissuhteissa esiintyvät haasteet	8
3 Vertaissuhdehaasteet kiusaamistutkimuksen näkökulmasta	12
3.1 Perinteinen kiusaamistutkimus	12
3.2 Kriittinen kiusaamistutkimus	15
4 Tutkimuksen toteutus	19
4.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	20
4.2 Aineiston analyysi	22
4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	25
5 Opettaja oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden käsittelijänä alakoulussa	27
5.1 Opettajien keinot käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita	27
5.1.1 Ennaltaehkäisevät toimet vertaissuhdehaasteiden välttämiseksi.....	27
5.1.2 Toimet tilanteissa, joissa vertaissuhdehaasteita ilmenee	32
5.2 Keinojen riittävyteen vaikuttavat tekijät.....	37
5.2.1 Keinojen riittävyttä vahvistavat tekijät	37
5.2.2 Keinojen riittävyttä heikentävät tekijät	39
6 Tutkimuksen johtopäätökset	42
7 Pohdinta	45
Lähteet	47

1 Johdanto

Vertaisuhdehaasteet ovat jokapäiväinen ilmiö koulumaailmassa. Vertaissuhteilla tarkoitetaan vertaisten kanssa muodostettuja vuorovaikutussuhteita (Pörhölä, 2008). Vertaissuhteiden muodot ovat vaihtelevia, eivätkä kaikki vertaissuhteet automaattisesti tue lapsen kehitystä ja kasvua. Vertaissuhteissa voikin esiintyä monenlaisia haasteita, jotka vaikuttavat oppilaan arkeen ja hyvinvointiin koulussa. Lasten ja nuorten pahoinvointi aiheuttaa monenlaisia haasteita yhteiskunnassa, minkä vuoksi ei ole yhdentekevää, kuinka vertaisuhdehaasteita koulussa käsitellään. Opettajan ammatillinen tehtävä on vastuullisena aikuisena ja kasvattajana ennaltaehkäistä vertaisuhdehaasteita ja puuttua näihin haasteisiin sekä ohjata oppilaita toimimaan tilanteissa, joissa haasteita ilmenee. Jokaisella oppilaalla on oikeus osallistua perusopetukseen omana itsenään ja kokea olevansa turvassa kouluympäristössä (Opetushallitus, 2016). Tästä syystä on aiheellista tutkia, kuinka opettajat käsittelevät kohtaamiaan oppilaiden välisiä vertaisuhdehaasteita.

Vertaisuhdehaasteita on aiemmin tutkittu lähinnä kiusaamisen näkökulmasta. Kaikki haasteet oppilaiden välisissä vertaissuhteissa eivät mahdu jo pitkään vallalla olleen Dan Olweuksen (1992) laatiman perinteisen kiusaamistutkimuksen määritelmän alle. Kiusaamistapahtumaa on tarkasteltu perinteisessä kiusaamistutkimuksessa kiinnittämällä huomio osapuolten ominaisuuksiin ja syytä kiusatuksi tulemiselle on etsitty luonteenpiirteistä, kuten ujoudesta tai herkkyydestä (Väisänen & Lanas, 2022). Vertaissuhteissa esiintyvillä haasteilla, jotka eivät täytä perinteistä kiusaamisen määritelmää, on kuitenkin myös merkittäviä vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Tämän vuoksi aihetta on syytä tarkastella myös kriittisen kiusaamistutkimuksen näkökulmasta.

Kriittinen kiusaamistutkimus tarkastelee Huukin (2018) mukaan kiusaamista vuorovaikutuksen ja kontekstien kautta yksilöiden ominaisuuksien sijaan. Kriittinen kiusaamistutkimus näkeekin Väisäsen ja Lanaksen (2021) mukaan kiusaamisen monimuotoisena yhteiskunnallisena ja kulttuurillisena ilmiönä, joka on yhteydessä sosiaaliseen yhteenkuuluvuuden tarpeeseen ja normaaliuden vaatimukseen. Vertaissuhteissa ilmeneviä haasteita pyritään siis tarkastelemaan inhimillisten tarpeiden ja pyrkimysten valossa (Väisänen & Lanas, 2022). Vertaissuhteita kriittisen kiusaamisen näkökulmasta Suomessa ovat tutkineet esimerkiksi Korkiamäki ja Wiro (2022), jotka ovat tarkastelleet vertaissuhteiden hyötyjä ja haittoja opettajien näkökulmasta. Myös Kii-lakoski ja Lanas (2022) ovat nostaneet esille lasten vertaissuhteissa ilmeneviä haasteita ja niiden vaikutuksia koulunkäyntiin. Kuitenkaan opettajien keinoista käsitellä vertaisuhdehaasteita

ei ole löydettävissä juurikaan aiempaa tutkimusta. Tämän vuoksi koemme tutkimuksen suorittamisen tästä näkökulmasta tarpeelliseksi.

Opettajan työ on pitkälti ihmissuhdetyötä, ja työn yksi tärkeä tavoite on edistää oppilaiden hyvinvointia. Peruskoulussa opitaan yleisen tiedon lisäksi toimimista yhteiskunnassa ja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Alakouluikäinen oppilas tarvitsee aikuisen tukea ja ohjausta vertaissuhteissaan. Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata opettajien käsityksiä oppilaiden välisistä vertaissuhdehaasteista. Koska haluamme saada opettajien kokemuksen ja äänen esille, tutkimus toteutetaan laadullisin tutkimusottein. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää alakoulussa työskentelevien opettajien käyttämiä keinoja oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden käsittelemiseksi. Tavoitteenamme on selvittää, mitkä tekijät opettajien kertomana edesauttavat tai heikentävät näiden keinojen riittävyyttä. Rajaamme tutkimuksemme koskemaan alakoulussa työskentelevien opettajien keinoja käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita. Teemme tämän rajauksen, sillä toimintatavat ja -kulttuuri ala- ja yläkoulussa ovat varsin erilaisia.

Tutkimuksessamme pyrimme löytämään vastauksen seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia keinoja alakoulun opettajat käyttävät käsitellessään oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat opettajien kokemuksiin omien keinojen riittävyydestä vertaissuhdehaasteita käsitellessä?

Keräämme tietoa haastatteleamalla alakoulussa työskenteleviä opettajia. Haastatteluaineisto analysoidaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tämän analyysin pohjalta esittelemme tutkimuksemme tulokset. Lopuksi esittelemme tutkimusprosessin tuloksena syntyneet johtopäätökset.

2 Vertaissuhteet

Vertaissuhteilla tarkoitetaan Pörhölän (2008) mukaan vertaisten kanssa muodostettuja vuorovaikutussuhteita. Vertaisilla puolestaan viitataan yksilöiden muodostamaan ryhmään, jonka jäsenet ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa sekä kognitiivisessa kehityksessä (Pörhölä, 2008; Salmivalli, 2005). Usein vertaisuus ymmärretään myös ikä- ja elämäntilanneperustaisena samankaltaisuutena (Korkiamäki, 2013). Ikä- ja elämäntilanneperusteista samankaltaisuutta esiintyy etenkin peruskoulussa, joka oppivelvollisuuden nimissä koostaa samanikäiset lapset yhteen.

Vertaissuhteiden muodot voivat vaihdella, eivätkä kaikki vertaissuhteet ole automaattisesti lapsen kehitystä ja kasvua tukevia. Pörhölä (2008) jakaa vertaissuhdetyypit viiteen osa-alueeseen, joita ovat ystävyysuhteet, kaverisuhteet, neutraalit vertaissuhteet, vihollisuhteet sekä hyväksikäyttävät vertaissuhteet. Ystävyysuhteissa tyypillistä on hänen mukaansa molemminpuolinen yhteenkuuluvuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunne, vastavuoroisuus sekä keskinäinen luottamus. Kaverisuhteissa vallitsee molemminpuolinen hyväksyntä ja aikaa vietetään yhteisen tekemisen parissa (Pörhölä, 2008). Myös Korkiamäki ja Wiro (2013) toteavat toimivien vertaissuhteiden tukevan nuorta. Hyvät vertaissuhteet voivat heidän mukaansa muun muassa kompensoida haitallisten kasvuolosuhteiden vaikutuksia (Korkiamäki & Wiro, 2013).

Pörhölän (2008) mainitsemille neutraaleille vertaissuhteille puolestaan tyypillistä on kiinnostuksen puute vertaistaan kohtaan. Kun vertaissuhteissa ilmenee enemmän haasteita kuin hyötyjä, voidaan niiden ajatella olevan hänen mukaansa ennemmin voimavaroja kuluttavia kuin niitä lisääviä. Tällaisia vertaissuhteita ovat muun muassa vihollisuhteet sekä hyväksikäyttävät vertaissuhteet, joille on tyypillistä kielteiset tunteet sekä vallan epätasainen jakautuminen osapuolten välillä (Pörhölä, 2008). Vertaissuhteita voidaankin Korkiamäen ja Wiron (2022) mukaan tarkastella niiden tuottamien voimavarojen kautta. Vertaissuhteista saatavia voimavaroja ovat muun muassa sosiaalinen tuki, osallisuus sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus (Korkiamäki & Wiro, 2022). Haitalliset vertaissuhteet eivät lisää edellä mainittuja voimavaroja, joita tarvitaan arjessa selviytymiseen.

Vertaissuhteiden laatu onkin ratkaiseva tekijä. Myönteinen vertaissuhde tukee lapsen emotionaalista kehitystä, kehittää sosiaalisia taitoja sekä vahvistaa itsetuntoa (Repo, 2015). Kehitystä ja kasvua tukevalle vertaissuhteelle ominaista on vastavuoroinen tuki, yhteenkuuluvuuden tunne sekä luottamuksen jakaminen (Korkiamäki, 2013). Vertaissuhteet suojaavat lasta haa-voittavilta kokemuksilta, torjutuksi sekä kiusatuksi tulemiselta ja näiden seurauksilta. Vertais-

suhteet opettavat toimimaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa sekä omaksumaan suotuisia arvoja, asenteita ja normeja (Korkiamäki & Wiro, 2022). Yhdenkin laadukkaan vertaissuhteen ajatellaan auttavan lasta selviämään haitallisten, kuten kiusaamista sisältävien, vertaissuhteiden aiheuttamilta negatiivisilta seurauksilta (Repo, 2015). Koulussa onkin tärkeää kiinnittää huomiota oppilaiden välisiin vertaissuhteisiin ja niissä ilmeneviin haasteisiin.

2.1 Vertaissuhteiden merkitys koululuokassa

Vertaissuhteiden on ajateltu olevan merkittävä osa lasten vapaa-aikaa, mutta lasten väliset vertaissuhteet näkyvät myös koulussa ja muissa institutionaalisissa ympäristöissä (Korkiamäki, 2016). Oppilaiden vertaissuhteita tarkasteltaessa koulu on Korkiamäen ja Wiron (2022) mukaan erityisen mielenkiintoinen ympäristö, sillä siellä kohtaavat useat sosiaaliset maailmat. Lapset viettävät koulussa suuren osan päivästä ja näin ollen koulua voidaan pitää lasten vertaiskulttuurisena ilmenemispaiikkana. Toisaalta koulu on yksi hyvinvointivaltiomme palvelujärjestelmän osa, minkä vuoksi virallinen koulumaailma ja lasten vertaissuhteet kietoutuvat toisiinsa muodostaen yhtenäisen kokonaisuuden (Korkiamäki & Wiro, 2022). Kouluarjessa oppilaiden väliset vertaissuhteet ilmenevätkin sekä koulun virallisessa että epävirallisessa toiminnassa.

Nikkola (2012) tuo esille ryhmän olevan ihmiselle ominainen toimintaympäristö, sillä jo syntymästä lähtien lapsi on osa erinäisiä yhteisöjä. Lapsen itsetuntemuksen ajatellaan kehittyvän toimiessaan yhteistyössä muiden ihmisten kanssa (Nikkola, 2012). Tämän vuoksi koulussa erityisesti oman luokan sisällä solmitut vertaissuhteet ovat tärkeitä lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Korkiamäen (2013) mukaan vertaiset tuottavat toisilleen sosiaalisia, kognitiivisia ja emotionaalisia resursseja, joiden avulla lapsi sopeutuu sosiaaliseen ympäristöönsä. Tämän vuoksi vertaissuhteilla on Korkiamäen ja Wiron (2022) mukaan todettu olevan vaikutusta lasten koulumotivaatioon, oppimisen tuloksiin ja yleiseen hyvinvointiin. Oppilaat tarjoavatkin toisilleen muun muassa käytännön tukea, ohjausta sekä neuvontaa (Korkiamäki & Wiro, 2022). Oppilaiden välisissä vertaissuhteissa harjoitellaan myös toimimaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, saadaan palautetta omasta toiminnasta sekä käydään läpi monenlaisia tunteita (Pörhölä, 2008). Tämän vuoksi oppilaiden keskinäisiä suhteita on pidetty yhtenä lapsuusiän merkityksellisimmistä ihmissuhteista (Korkiamäki, 2013).

Vertaisten välinen vuorovaikutus korostuu myös perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöissä ja tavoitteissa. Opetussuunnitelman mukaan vertaisten välinen myönteinen vuorovaikutus ja yhteistyö edistävät oppilaiden hyvinvointia ja oppimista (Opetushallitus, 2016). Perinteisen suoritus- ja yksilökeskeisen näkökulman sijaan vuorovaikutuksen ja sosiaalisissa suhteissa

toimimisen ajatellaan Korkiamäen ja Wiron (2022) mukaan olevan nykyisin tärkeä osa oppimisen sisältöjä ja menetelmiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman oppimistavoitteissa nostetaan esille akateemisten taitojen lisäksi sosioemotionaaliset taidot, joiden harjoittelu vaatii toimimista vertaissuhteissa. Opetussuunnitelmassa muun muassa ohjataan oppilaita kiinnittämään huomioita omaan toimintaansa työskennellessään yhdessä vertaistensa kanssa. (Opetushallitus, 2016). Usein koulussa pyritäänkin hyödyntämään mahdollisuuksia toimia pareittain ja ryhmissä sekä käyttämään yhteisöllisen oppimisen muotoja (Korkiamäki & Wiro, 2022).

On selvää, että vaikka vertaissuhteet ovat merkittävä tekijä lasten hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta, voivat niissä tapahtuvat tilanteet aiheuttaa myös haasteita ja ongelmia koululoukassa. Vaikka opettajat koulussa tunnistavat vertaissuhteiden tuottamat resurssit, jää opettajien tehtäväksi Korkiamäen ja Wiron (2022) mukaan usein oppilaiden välisten vertaissuhteiden rajoittaminen häiriöiden välttämiseksi. Erityisesti siirtymät, välitunnit ja muut vapaat hetket ovat alttiita ristiriitatilanteiden muodostumiselle (Karppinen & Pihlava, 2016). Vertaissuhteissa esiintyviä haasteita ei tule kuitenkaan sivuuttaa, sillä muun muassa Cowie ja Jennifer (2008) toteavat vertaissuhteiden laadun olevan yhteydessä lasten onnellisuuteen.

2.2 Oppilaiden vertaissuhteissa esiintyvät haasteet

Vertaissuhteet ovat, kuten edellä mainitsimme, pääsääntöisesti voimavara ja suurin osa lapsista luottaakin Korkiamäen ja Wiron (2022) mukaan ystäviltään saamaansa tukeen. Samalla, kun vertaisryhmät lisäävät tunneperäistä kuulumista suorittamalla erontekoja ja rajanvetoja, ne myös sulkevat toisia lapsia ryhmän ulkopuolelle (Korkiamäki, 2016). Täysin erilaisten yksilöiden päätyessä yhteen vuosiksi on luonnollista, että koulussa vertaissuhteissa ilmenee haasteita. Opettajat mainitsevatkin Korkiamäen ja Wiron (2022) mukaan vertaissuhteiden nousevan usein esille myös oppilaiden hyvinvointia sekä oppimista häiritsevinä tekijöinä, eivätkä ne näin ollen ole aina oppilaiden hyvinvointia edistävä voimavara. Yleensä oppilaiden väliset vertaissuhteet nousevatkin keskustelun kohteeksi vasta silloin, kun niissä ilmenee haasteita. Tällöin vertaissuhteisiin puututaan muun muassa sanallisesti tai erottamalla oppilaat fyysisesti toisistaan. (Korkiamäki & Wiro, 2022).

Vertaissuhdehaasteita on tutkittu usein kiusaamisen näkökulmasta. Kuitenkaan perinteinen kiusaamiskirjallisuus ei Väisäsen ja Lanaksen (2022) mukaan huomioi vertaissuhteisiin liittyviä haasteellisia sosiaalisia tapahtumia, jos niihin ei liity aggressiivista käytöstä. Tämän vuoksi kouluissa vallitseva toimintakulttuuri, normaaliuden vaatimukset, rasismi, syrjintä ja epätasa-

arvoisuus eivät nouse yleensä esille kiusaamista edistävinä tekijöinä (Väisänen & Lanas, 2022). Kiusaamisen vastaiset keinot keskittyvätkin lapsen toivotun käyttäytymisen edistämiseen sen sijaan, että avaisivat ymmärrystä kiusaamisen taustalla vaikuttavista yhteiskunnallisista olosuhteista (Kiilakoski & Lanas, 2022).

Rovion, Nikkolan ja Salmen (2009) mukaan jokaisessa yhteisössä ilmenee ajoittain ihmissuhteisiin liittyviä konflikteja. Nämä konfliktit tulisi heidän mukaansa nähdä ihmisten ominaisuuksista ja persoonista johtuvien ongelmien sijaan organisaatioon ja ryhmän perustehtävään liittyvinä haasteina. Kun haasteita tarkastellaan yhteisön, kulttuurin ja normatiivisten tekijöiden avulla, myös niistä puhuminen on helpompaa (Rovio, Nikkola & Salmi, 2009). Väisänen ja Lanaksen (2022) mukaan koulukiusaamista ja muita vertaissuhteissa esiintyviä haasteita tarkasteltaessa konteksteihin kytkeytyvänä ilmiönä, ymmärretään osapuolten olevan tavallisia lapsia. Tällöin heidän mukaansa huomataan, että parannuskeinojen sijasta lapsiin tulisi kohdentaa samanlaista käytöstä, jota heiltä odotetaan. Lapset tarvitsevatkin aikuiselta empatiaa, aitoa kuuntelemista, yhteisiä keskusteluja sekä tukea ja kannustusta (Väisänen ja Lanaksen, 2022).

Korkiamäki ja Wiro (2022) tuovat esiin, että nykyinen lainsäädäntö oppilas- ja opiskelijahuoltolain sekä lastensuojelulain osalta korostaa aikuisen vastuuta tarttua lasten hyvinvointiin vaikuttaviin riskitekijöihin. Tämän vuoksi oppilaiden välisissä vertaissuhteissa näkyviin haasteisiin kiinnitetään heidän mukaansa huomiota ja puututaan. Haasteisiin puuttumista pidetään itsestään selvänä osana opettajan työnkuvaa (Korkiamäki & Wiro, 2022). Opettajalla onkin Aholan, Lanaksen ja Hämäläisen (2017) mukaan koulumaailmassa erityistä valtaa ja merkittävä rooli. Opettajan rooli oppilaiden välisissä vertaissuhdehaasteissa näkyy erityisesti luokan ilmapiiressä ja haastavien tilanteiden ratkaisemisessa (Ahola ym., 2017).

Aholan ja kollegoiden (2017) mukaan opettaja voi ehkäistä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita kehittämällä luokan ilmapiiiriä turvalliseen, kannustavaan ja yhteisölliseen suuntaan. Esimerkiksi opettajan oma kommunikointitapa ja tunteiden navigointi vaikuttaa heidän mukaansa luokan yleiseen tapaan kommunikoida ja toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämä ilmapiiiriä edistävä työ vaatii kuitenkin tietoista toimintaa ja valmiutta nähdä vaivaa, jotta kaikki luokan sisäiset kohtaamiset näkyisivät opettajalle (Ahola ym., 2017). Korkiamäen ja Wiron (2022) mukaan usein ajatellaan, että kielteiset tunteet tai oppilaiden väliset yhteenotot eivät sovi kouluarkeen, sillä niiden pelätään haittaavan työskentelyä. Nikkola (2012) kuitenkin painottaa, että mikäli kaikenlaisten tunteiden ja kokemusten käsittely on ryhmässä sallittua, voivat monenlaiset vaietut yhteistyön esteet nousta esiin. Kielteisten tunteiden sivuuttaminen voi johtaa vertaishaasteiden kärjistymiseen luokassa, jolloin koulutyöskentely häiriintyy (Nikkola, 2012).

Vertaissuhteiden haasteet ja kielteiset tunteet eivät näyttäyty ongelmallisena silloin, kun myös niille annetaan tilaa kouluarjessa (Ahola ym., 2017).

Väisänen ja Lanaksen (2022) mukaan jo lieviin ja monitulkintaisiin vertaissuhdehaasteisiin on syytä kiinnittää huomiota. Tällä hetkellä vallalla oleva perinteinen kiusaamistutkimus ei juuri anna keinoja puuttua tilanteisiin, jotka eivät täytä kiusaamisen määritelmää. Kuitenkaan opettajat eivät voi koululuokassa jäädä odottamaan, että vertaissuhdehaasteet yltyvät toistuviksi tilanteiksi sisältäen valtaepätasapainon kiusaajan ja kiusatun välillä (Väisänen & Lanas, 2022). Tämän vuoksi vertaissuhdehaasteita tulisikin tarkastella kriittisen kiusaamistutkimuksen kautta, jolloin vertaissuhdehaasteet nähdään yksilöiden ominaisuuksien sijaan inhimillisten tarpeiden ja pyrkimysten kautta (Juva, 2022).

Joskus vertaissuhteissa ilmenevät haasteet ja häiriöt voivat Kiilakosken ja Lanaksen (2022) mukaan saada alkunsa koulun sisällä. Usein vertaissuhdehaasteet kuitenkin saavat sisältönsä koulun ulkopuolelta, josta ne heidän mukaansa kulkeutuvat kouluun aiheuttaen siellä haasteita. Nämä haasteet eivät yleensä näyttäyty selkeästi opettajalle, mutta voivat vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin merkittäväällä tavalla (Kiilakoski & Lanas, 2022). Korkiamäen ja Wiron (2022) mukaan vertaissuhdehaasteista puhuttaessa opettajat tuovatkin usein esille tilanteen, jossa vertaisten väliset haasteet ovat opettajien saavuttamattomissa eivätkä opettajat kykene vaikuttamaan tilanteisiin, vaikka haluaisivat. Opettajien valta ei nimittäin riitä pakottamaan oppilaita tuntemaan, puhumaan tai toimimaan opettajan määrittämällä tavalla (Korkiamäki & Wiro, 2022).

Opettajien omien mahdollisuuksien lisäksi oppilaiden välisiin vertaissuhdehaasteisiin puuttumisen keinoja määrittelee Aholan ja kollegoiden (2017) mukaan osittain myös koulun toiminta- ja johtamiskulttuuri. Koulun kulttuuri vaikuttaakin siihen, kuinka paljon tilaa ja millaisia mahdollisuuksia opettajalla on käytettävissä vertaissuhdehaasteiden käsittelemiseksi sekä myönteisen luokkailmapiirin rakentamiseksi (Ahola ym., 2017).

Kuten edellä toimme esille, vertaissuhteet ja niissä esiintyvät haasteet ovat merkittäviä koulun toiminnan sekä oppilaiden kokemusten kannalta. Vertaissuhdehaasteisiin liittyvä tutkimuskenttä on kuitenkin vielä melko suppea ja nostaa vain helposti silmin nähden tunnistettavat haasteet esille. Esille nostamiemme vertaissuhdehaasteiden lisäksi ajatteleme vertaissuhdehaasteiden kattavan alleen kaikki vertaisten välisissä suhteissa esiintyvät haasteet. Monet kouluarkeen vaikuttavat oppilaiden väliset merkittävätkin haasteet jäävät vielä tämänhetkisen tutkimuksen ulkopuolelle. Tämän vuoksi koemme, että olemassa oleva vertaissuhdehaasteita käsittelevä tutkimus on vielä alkutekijöissä ja vaatii täydentämistä. Kuitenkin se antaa riittävän, joskaan ei kaiken kattavan teoriapohjan tutkimuksemme toteutusta varten.

3 Vertaissuhdehaasteet kiusaamistutkimuksen näkökulmasta

Vertaissuhdehaasteita on tutkittu lähinnä kiusaamistutkimuksen näkökulmasta. Koska kiusaamistutkimuksesta irrallaan olevaa tutkimusta vertaissuhdehaasteista ei ole, tutkimuksemme teoria pohjautuu lähinnä kiusaamistutkimuksen kautta saatavissa olevaan tietoon aiheesta. Vertaissuhdehaasteet ja kiusaaminen kulkevatkin tutkimuksissa usein käsikädessä.

Kiusaamistutkimus on tuonut Huukin (2018) mukaan lasten väliset vallankäytönvinoumat julkiseen tietoisuuteen 1970-luvulta lähtien. Kiusaamisen on havaittu olevan kaikissa tutkimuksissa varsin merkittävä ongelma huolimatta siitä, että kiusaamisen yleisyyteen tutkimustuloksissa vaikuttavat muun muassa kiusaamisen määrittely ja käytetyt menetelmät (Karhunen, 2008). Kiusaaminen on määritelty usein perinteisen kiusaamistutkimuksen kautta, mutta kriittinen kiusaamistutkimus on tuonut keskusteluun vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää kiusaamista. Kiusaamisen tarkkarajainen määrittäminen tekee ilmiön näkyväksi, mutta samalla se lakaisee piiloon määritelmän ulkopuolelle jäävät vertaissuhdehaasteet (Väisänen & Lanan, 2021).

Kiusaamisen määrittelemisen tietyssä muodossa esiintyväksi ei Hamaruksen (2008) mukaan estä sen ilmenemistä määrittelemättömillä tavoilla. Se ainoastaan rajaa puuttumisen ulkopuolelle ne tapaukset, jotka eivät täytä määriteltyjä kriteereitä. Tämän vuoksi myös oppilaiden näkemys kiusaamisesta tulisi ottaa huomioon kiusaamista määriteltäessä, sillä juuri he sitä kokevat ja tuottavat (Hamarus, 2008). Kiusaamistutkimuksessa on myös viitteitä siitä, että koulu maailmassa kiusaamisen kanssa tekemisissä olevat opettajat ja oppilaat ymmärtävät kiusaamisen laajempänä käsitteenä kuin tutkijat (Cowie & Jennifer, 2008). Myös tutkijoiden näkemykset määritelmästä vaihtelevat tutkimussuuntauksesta riippuen. Ajatus kiusaamisesta ja sen määritelmästä jakaakin tutkijat kahteen suuntaan, joita ovat vallalla oleva perinteinen kiusaamistutkimus ja sitä kritisoiva kriittinen kiusaamistutkimus.

3.1 Perinteinen kiusaamistutkimus

Kiusaamista on perinteisesti tutkittu Väisäsen ja Lanaksen (2022) mukaan Olweuksen vuonna 1983 muotoileman määritelmän pohjalta. Olweus (1992) määrittelee kiusaamisen seuraavalla tavalla: “Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muu henkilön negatiivisille teoille. Teko on negatiivinen, jos joku

tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon.” (Olweus, 1992, s. 14). Tämä olweuslainen tapa ymmärtää kiusaamista on Väisäsen ja Lanaksen (2022) mukaan vakiintunut yleiseksi ajattelumalliksi tulkita kiusaamista.

Monet suomalaiset kiusaamistutkimusta edustavat tutkijat määrittelevät kiusaamisen Olweuksen laatimaan mallin pohjalta. Esimerkiksi Salmivalli (2016) määrittelee kiusaamisen olevan yhteen ja samaan henkilöön toistuvasti kohdistuvaa harmin, haitan tai pahan mielen tarkoitukSELLISTA tuottamista. Myös Hamarus (2012) toteaa toiminnan olevan kiusaamista, jos yksilö on toistuvasti kohteena yhden tai useamman henkilön kielteisille teoille. Toistuvuuden ja tahallisuuden lisäksi vallan epätasapaino nähdään kriteerinä kiusaamiselle (Hamarus, 2012; Repo, 2015; Salmivalli, 2016). Perinteisessä kiusaamiskirjallisuudessa esitetään kiusaajalla olevan enemmän joko fyysistä, henkistä tai sosiaalista valtaa ja tämän vuoksi kahden tasavertaisen yksilön välisissä yhteenotoissa kiusaamisen kriteerit eivät täyty (Hamarus, 2012; Repo, 2015).

Kiusaamista voi Hamaruksen (2012) mukaan ilmetä niin fyysisellä, henkisellä kuin sosiaalisellakin tasolla. Näillä tasoilla kiusaamisen muodot voivat olla hyvinkin vaihtelevia ja näyttäytyä joko suorana tai epäsuorana kiusaamisena (Hamarus, 2012). Suorassa kiusaamisessa, kuten haukkumisessa ja lyömisessä teot kohdistetaan Revon (2015) mukaan suoraan uhriin. Epäsuora kiusaaminen puolestaan näyttäytyy muun muassa ryhmän ulkopuolelle jättämisenä tai pahan puhumisenä selän takana (Repo, 2015). Kiusaaminen voikin pitää sisällään kaikkea aina monitulkintaisista ilmeistä ja eleistä, nimittelyyn ja väkivaltaiseen pahoinpitelyyn asti. Kertaluontoinen turpaan antaminen ei kuitenkaan Kasken ja Nevalaisen (2017) mukaan ole kiusaamista, sillä kiusaamiseen vaadittava toistuvuuden kriteeri ei täyty. Myöskään silloin, kun uhri on tasavertainen ja kykenee puolustautumaan ei tilanteen katsota olevan kiusaamisen määritelmän mukaista toimintaa (Kaski ja Nevalainen, 2017).

Kiusaamista ilmiönä usein vähätellään, vaikka todellisuudessa se on kuitenkin laaja-alainen ja vakava ongelma. Kiusaaminen jättää aina jäljen ja se voikin Kasken ja Nevalaisen (2017) mukaan vaikuttaa muun muassa kiusatun itsetuntoon ja käsitykseen omista kyvyistään. Pahimmillaan kiusaamisen jättämät jäljet vaikuttavat kielteisellä tavalla koko loppuelämän ajan (Kaski & Nevalainen, 2017). Koulussa tapahtuvalla kiusaamisella voi olla Hamaruksen (2012) mukaan myös seurauksia lapsen kokemukseen itsestä yhteisön jäsenenä. Kiusaamisen kohteeksi joutuminen aiheuttaa hänen mukaansa monenlaisia tunteita, kuten häpeää, ahdistuneisuutta ja yksinäisyyttä. Usein jo ensimmäisestä teosta asti lapsi alkaa pelkäämään ja suunnitella toimintaansa kiusaamisen varalta. Tällainen pelko rajoittaa lapsen kouluarkea ja vaikuttaa heikentävällä tavalla muun muassa keskittymiskykyyn (Hamarus, 2012).

Vaikka kiusaaminen on laaja ja merkittävä ongelma koulumaailmassa, on Salmivallin (2016) mukaan koulun yhteyttä ja vaikutuksia kiusaamiseen tutkittu melko vähän. Se kuinka kiusaamisilmiö nähdään, vaikuttaa hänen mukaansa keinoihin, joilla kiusaamiseen puututaan. Koulukiusaamista onkin selitetty lähinnä kiusattujen ja kiusaajien henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja persoonallisuuden piirteillä (Salmivalli, 2016). Esimerkiksi Kaski ja Nevalainen (2017) kuvailevat kiusaajan olevan usein ilkeä, kateellinen, tyhmä reppana tai natsipersoona. He korostavat, että kiusaajaksi kasvetaan, ei synnytä. Kuitenkin he näkevät joillakin olevan jo lähtökohdaisesti valmiuksia toisten terrorisointiin, kun taas toisten on se opeteltava. Kiusaajia ainoana yhdistävänä tekijänä he mainitsevat haasteet empatiakyvyssä (Kaski & Nevalainen, 2017). Elo ja Lamberg (2018) puolestaan toteavat kiusaajilla ja kiusatuilla olevan haasteita vertaissuhdetaidoissa. Nämä puutteet vertaissuhdetaidoissa selittävät osaltaan sitä, miksi joku kiusaa tai joutuu kiusatuksi (Elo & Lamberg, 2018).

Perinteinen kiusaamistutkimus selittää kiusaamista myös ryhmäilmiön näkökulmasta. Kiusaamisessa ei siis ole Kasken ja Nevalaisen (2017) mukaan kyse pelkästään kiusaajan ja kiusatun välisestä suhteesta, sillä myös ryhmään liittyvät tekijät vaikuttavat kiusaamiseen ja sen esiintyvyyteen. Muun muassa se kuinka ryhmän muut jäsenet, kiusaamisen sivustaseuraajat, reagoivat ja toimivat tilanteissa, joissa kiusaamista tapahtuu vaikuttaa Salmivallin (2016) mukaan kiusaamisen jatkumiseen. Ryhmän passiivisella hyväksynnällä onkin merkittävä yhteys kiusaamisen jatkumiseen ja etenemiseen (Repo, 2015).

Ryhmän suhtautumisen lisäksi myös opettaja voi Hamaruksen (2008) mukaan vaikuttaa kiusaamiseen koululuokassa. Kiusaamistilanteiden selvittely onkin Kasken ja Nevalaisen (2017) mukaan osa koulujen arkea. Kiusaamista selvitetään usein kuulemalla siihen liittyviä osapuolia, olemalla yhteydessä huoltajiin ja laatimalla yhteisiä sopimuksia osapuolten kanssa. Aina kiusaamiseen ei kuitenkaan puututa riittävällä tasolla (Kaski & Nevalainen, 2017). Kiusaamistapausten selvittämisen tueksi onkin tämän vuoksi laadittu erilaisia toimintamalleja, joista yleisin lienee kiusaamisen vastainen KiVa-koulu – ohjelma. KiVa-koulu – ohjelma rakentuu koko koulua koskevista ennaltaehkäisyn yleisistä toimista sekä erityisistä kiusaamistapausten selvittelyn tueksi laadituista toimintamenetelmistä (Elo & Lamberg, 2018).

Koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisen menetelmistä on Salmivallin (2016) mukaan puhuttu yhteiskunnassamme erityisesti perinteisen kiusaamistutkimuksen näkökulmasta jo usean vuosikymmenen ajan. Kuitenkaan näyttöä kiusaamisen vähentymistä kouluissa ei ole (Salmivalli, 2016). Vuosikymmeniä kestäneiden kiusaamisen vastaisten toimenpiteiden jälkeen kiusaamisen nähdään olevan edelleen laaja ongelma koulumaailmassa (Horton, 2018). Hamaruksen (2012) mukaan kiusaamiseen tutkimuksen keinoin paneutuminen kannustaa määrittelemään

kiusaamisen helposti mitattavalla tavalla. Kuitenkin perinteisen kiusaamistutkimuksen täsmällinen määritelmä haittaa kiusaamiseen puuttumista varhaisessa vaiheessa, sillä kiusaamisen määritelmän täyttyminen edellyttää jatkuvia tai toistuvia kiusaamistekoja (Hamarus, 2012). Tämän vuoksi kiusaamistutkimuksen lähtökohtana olevia oletuksia ja rajoituksia tulee tarkastella myös kriittisestä näkökulmasta (Huuki, 2018).

3.2 Kriittinen kiusaamistutkimus

Perinteinen kiusaamistutkimus on saanut osakseen aiheellista kritiikkiä. Perinteistä kiusaamistutkimusta onkin Väisäsen ja Lanaksen (2021) mukaan kritisoitu kvantitatiivisten menetelmien liiallisesta korostamisesta, minkä vuoksi se rajaa monet oppilaiden vertaissuhteita haastavat tahtumat kiusaamisen määritelmän ulkopuolelle. Näin ollen vertaissuhteissa ilmenevät yksittäiset haasteelliset tilanteet jäävät koulumaailmassa helposti huomiotta. Perinteisessä yksilöihin ja heidän ominaisuuksiinsa keskittyvässä kiusaamistutkimuksen kirjallisuudessa jätetään Väisäsen ja Lanaksen (2022) mukaan huomioimatta sosiaalisten, yhteiskunnallisten ja institutionaalisten kontekstien vaikutus kiusaamisen kentällä. Perinteiseen kiusaamistutkimukseen pohjautuva kiusaamisen määritelmä jättääkin tämän vuoksi kouluille ja opettajille vähäiset mahdollisuudet toimia tilanteissa, joissa kiusaamista ilmenee (Väisänen & Lanan, 2021).

Kriittisen tutkimuksen valossa tiedetään, että enemmistö kiusaamista tuottavista lapsista on tavallisia lapsia, jotka tietyissä tilanteissa toimivat muita vahingoittavalla tavalla (Huuki, 2018). Tämän vuoksi kriittinen kiusaamistutkimus ei Juvan mukaan (2022) perinteisen kiusaamistutkimuksen tavoin tarkastele kiusaamista yksilöiden ja heidän ominaisuuksien kautta, vaan pyrkii näkemään vertaissuhdehaasteet inhimillisten tarpeiden ja pyrkimysten valossa. Tällaisia tarpeita voivat olla esimerkiksi ryhmään kuuluminen tai yhteisön normien vahvistaminen (Väisänen & Lanan, 2022). Søndergaard (2012) kuvailee perinteisen kiusaamistutkimuksen patologistoivan lapsia tulkitessaan kiusaamisen johtuvan uhrien ja kiusaamista tuottavien lasten persoonallisuuden piirteistä.

Koska perinteinen kiusaamistutkimus keskittyy kuvailemaan lasten käytöstä, ominaisuuksia, perhetaustoja, taitoja tai mielenterveydellisiä piirteitä, on Väisäsen ja Lanaksen (2022) mukaan vaarana, että kielteiset piirteet korostuvat ja myönteiset jäävät huomiotta. Tämän seurauksena lapsi ja hänen perheensä nähdään tietyssä valossa (Väisänen & Lanan, 2022). Kriittinen kiusaamistutkimus kyseenalaistaa Huukin (2018) mukaan perinteisen tavan kategorisoida lapset ongelmallisiin kiusaajiin ja avuttomiin kiusattuihin. Huuki (2018) tuo esille, että kategorisoinnin seurauksena lapset leimaantuvat ja voivat joutua kärsimään sen seurauksista pitkään. Tällainen

kiusaamisen osapuolten leimaaminen ongelmalliseksi tai avuttomiksi on haitallista, sillä suurin osa kiusaamistilanteisiin ajautuneista lapsista on aivan tavallisia lapsia, jotka tietyissä olosuhteissa toimivat muita vahingoittavalla tavalla (Huuki, 2018).

Bansel, Davies, Laws ja Linnell (2009) toteavat, että lasten leimaamisen ja patologisoinnin myötä opettajan vastuulle jää kiusaamistapausten tunnistaminen ja lasten “parantaminen” esimerkiksi kiusaajan empatiakykyä kehittämällä. Kriittinen kiusaamistutkimus kyseenalaistaa tällaisen lähestymistavan ja sen vaikutukset kiusaamisen vähentämiseksi (Bansel ym., 2009). Leimaaminen ja patologisointi on Huukin (2018) mukaan ongelmallista myös sen vuoksi, että koulun voi olla haasteellista saada leimatuksi tulemista pelkääviä lasten huoltajia yhteistyöhön.

Kriittinen kiusaamistutkimus on kyseenalaistanut perinteisen kiusaamiseen liittyvän ajatuksen, jonka mukaan lapsilla vertaisryhmän sisällä on jokaisella joko kiusaamista vastustava tai ylläpitävä rooli (Väisänen & Lanås, 2022). Muun muassa Søndergaard (2012) on kritisoinut perinteisen kiusaamistutkimuksen rooliajattelua, sillä kiusaamiseen liittyvät roolit ja niiden tunnistaminen ei ole aina täysin ongelmattonta. Esimerkiksi silloin, kun kiusaamisen uhri ei ole passiivinen ja avuton vaan puolustaa itseään aktiivisesti, ei hänen yleensä nähdä olevan uhrin asemassa. Kiusaamistilanteissa läsnä olevien roolittaminen on ongelmallista myös sen vuoksi, että roolit ja osallistuminen voivat vaihdella kiusaamistilanteiden välillä (Søndergaard, 2012). Myöskin kiusaamistilanteissa vallitsevat valtasuhteet ovat Hortonin (2016) mukaan epävakaita ja mahdollisia muutokselle. Tämän vuoksi hän painottaa, että kiusaamista tuottavat lapset tulisi nähdä hirviöiden sijaan tavallisina lapsina, jotka yrittävät selviytyä sosiaalisissa, institutionaalisissa ja yhteiskunnallisissa konteksteissa (Horton, 2016).

Perinteinen koulukiusaamisen tutkimus onkin keskittynyt kiusaamiseen osallisina oleviin yksilöihin sosiaalisten, institutionaalisten ja yhteiskunnallisten kontekstien kustannuksella, vaikka juuri näissä konteksteissa kiusaaminen tapahtuu (Horton, 2016). Kriittinen kiusaamistutkimus tarkasteleekin koulussa tapahtuvaa kiusaamista vuorovaikutuksen muodostamana, erilaisissa konteksteissa tapahtuvana ja niissä merkityksen saavana ilmiönä (Väisänen & Lanås, 2021). Se, mistä näkökulmasta kiusaamista ilmiönä tarkastellaan, vaikuttaa siihen, kuinka koulukiusaaminen ymmärretään ja millaisilla keinoilla siihen puututaan sekä miten kouluikäisiä lapsia kohdellaan (Horton, 2016).

Vallalla olevasta perinteisestä kiusaamistutkimuksesta käytävä keskustelu ylläpitää Hortonin (2016) mukaan käsitystä pysyvistä fyysisistä ja psykologisista valtaeroista. Tämän käsityksen mukaan toisilla yksilöillä on valtaa ja toisilla ei (Horton, 2016). Kriittinen kiusaamistutkimus tiedostaa valtasuhteiden olevan muuttuvia ja epävakaita (Horton, 2016). Tämän vuoksi selkeitä

ja pysyviä valtaeroja painottavan perinteisen kiusaamisen määritelmän on havaittu olevan liian kapea kuvaamaan moninaisia vertaissuhteissa ilmeneviä haasteita (Väisänen & Lanas, 2021). Huuki (2018) toteaaakin perinteisen kiusaamistutkimuksen havaitsevan huonosti lasten vuorovaikutukseen liittyvää mikrodynamiikkaa sekä vallan monimutkaisia ilmenemismuotoja. Sen vuoksi vallitseva perinteinen kiusaamistutkimus ei tarjoa keinoja pureutua normatiiviseen, institutionaaliseen tai poliittiseen valtaan, jotka ovat usein vallan vinoumien syntymisen taustalla (Huuki, 2018). Kriittinen kiusaamistutkimus näkee Hortonin (2016) mukaan vallankäytön olevan yhteydessä siihen, kuinka yksilö osaa täyttää yhteiskunnassa ja yhteisössä vallitsevat normit.

Kriittisen kiusaamistutkimuksen valossa kiusaamista ja väkivaltaa onkin Väisäsen ja Lanaksen (2021) mukaan tarkasteltu yhteiskunnan normaaliuden vaatimukseen liittyvänä ilmiönä sekä sosiaalisen kuulumisen tarpeesta esiin nousevana haasteena. Koulukiusaaminen on Juvan (2022) mukaan vahvasti yhteydessä normeihin, kulttuuriin, rakenteisiin ja sosiaalisiin tekijöihin ja näiden tekijöiden muodostamaan normaaliuden käsitykseen, sillä merkittävä osa kiusaamisesta perustuu normaalin ja epänormaalin luokittelulle. Normaalin ulkopuolelle jääviä rangaistaan ja näin ollen kiusaaminen voidaan nähdä hallinnan keinona, jonka avulla varmistetaan, ettei normaalista poiketa liikaa. Normaaliuden raja ja käsitys siitä, mikä on normaalia, on hänen mukaansa jatkuvassa liikkeessä. Koska normaalius tuottaa ja toistaa yhteiskunnan rakenteita, tulisi kiusaamisessa keskittyä myös yhteiskunnallisiin ja normatiivisiin rakenteisiin, jotka vaikuttavat siihen, mikä nähdään normaalina (Juva, 2022).

Perinteiseen kiusaamistutkimukseen kriittisesti suhtautuvan kiusaamistutkimuksen käsitteiden avulla kiusaaminen on mahdollista nähdä laajempaan koko yhteiskuntaa koskevana rakennekysymyksenä (Juva, 2022). Horton (2016) toteaa tämän olevan tarpeellista, sillä perinteinen kiusaamistutkimus ei huomioi institutionaalisia konteksteja. Kun lasten vertaissuhteissa ilmenevät haasteet koulussa nimetään kiusaamiseksi, ne irrotetaan koulun toimintakulttuurista ja ilmapiiristä (Väisänen & Lanas, 2021). Siksi esimerkiksi koulun ilmapiirin ja toimintakulttuurin, rasmin, yhteiskunnan vaatimusten, syrjinnän tai taloudellisen eriarvoisuuden ei ajatella olevan yhteydessä kouluissa esiintyvään kiusaamiseen (Väisänen & Lanas, 2022).

Horton (2019) tuo esille, että vuosikymmenten mittaisesta koulukiusaamisen tutkimuksesta ja kiusaamisen vastaisista toimista sekä kampanjoista huolimatta, kiusaaminen on yhä päivittäinen ongelma koulumaailmassa. Ongelman suuruutta kuvaa hänen mukaansa se, että lukuiset koulut ovat valmiita maksamaan suuria summia kiusaamisen vastaisten ohjelmien ja tietopakettien käytöstä. Vallalla olevan toistuvuutta ja tahallisuutta sekä muuttumattomia valtasuhteita

korostavan kiusaamisen määritelmän voidaan Väisäsen ja Lanaksen (2021) mukaan todeta olevan teoreettisesti kykenemätön tuomaan ilmi moninaisia vertaissuhteiden vinoumia. Galloway & Roland (2004) kuvailevatkin kriittisen kiusaamistutkimuksen tarjoavan kokonaisvaltaiseman lähestymistavan ilmiön ratkaisemiseksi. Se keskittyy vertaissuhteita haastavien tilanteiden lisäksi sen taustalla oleviin konteksteihin mahdollistaen opettajan pedagogisen ammattitaidon hyödyntämisen. Kriittinen kiusaamistutkimus onkin osoittanut, että esimerkiksi opettajan toiminnalla luokassa on vaikutuksia oppilaiden välisiin vertaissuhdehaasteisiin (Galloway & Roland, 2004).

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme menetelmällisenä lähtökohtana on laadullinen tutkimus. Lichtman (2013) tuo ilmi, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ilmiöitä ja niiden merkityksiä. Ilmiöiden ymmärtämisen lisäksi laadullinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan ihmisten kokemuksia tai taustoja (Lichtman, 2013). Tutkimuksessamme korostuvat molemmat edellä mainitut laadullisen tutkimukset pyrkimykset. Tavoitteenamme on saada selville, millä tavoin luokanopettajat pyrkivät käsittelemään oppilaiden välisissä vertaissuhteissa ilmeneviä haasteita ja karotta, mitkä tekijät heikentävät ja vahvistavat opettajien kokemusta keinojen riittävydestä. Näiden tavoitteiden pohjalta muodostimme tutkimuskysymyksemme.

1. Millaisia keinoja alakoulun opettajat käyttävät käsitellessään oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat opettajien kokemuksiin omien keinojen riittävydestä vertaissuhdehaasteita käsitellessä?

Vertaissuhdehaasteita ja opettajien keinoja käsitellä näitä ilmeneviä haasteita on tutkittu verrattain vähän, minkä vuoksi tarkoituksenamme on saavuttaa luokanopettajien kokemusten kautta mahdollisimman kokonaisvaltainen ymmärrys aiheesta. Tähän tavoitteeseen päästäksemme olemme lähteneet toteuttamaan tutkimusta laadullisen tutkimusmenetelmän keinoin. Laadullinen lähestymistapa onkin Creswellin (2013) mukaan toimiva silloin, kun halutaan saada yksityiskohtaista tietoa aiheesta, jota ei tunneta ja joka ei ole tilastollisesti mitattavissa.

Laadulliselle tutkimukselle on Kiviniemen (2010) mukaan tyypillistä, että näkökulmat ja tulokset tutkittavasta ilmiöstä muotoutuvat läpi tutkimusprosessin. Laadullisessa tutkimuksessa käytettävät aineistonkeruumenetelmät ohjaavat tutkittavan ilmiön äärelle, jolloin ymmärrys ilmiöstä avautuu vähitellen. Tutkimuksen lähtökohtana ei olekaan olemassa olevan teorian tai ennalta asetetun hypoteesin testaaminen, vaan tavoitteena on tarkastella aineistoa mahdollisimman monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti (Hirsjärvi, 2009c). Näin ollen tutkimusmenetelmälliset ratkaisut sekä itse tutkimusongelma täsmentyvät usein vasta tutkimusprosessin aikana. (Kiviniemi, 2010; Hirsjärvi, 2009c). Alussa tekemämme tutkimusmenetelmälliset ratkaisut säilyivät läpi tutkimusprosessin sellaisinaan. Tutkimusongelma kuitenkin täsmentyi lopulliseen muotoonsa vasta aineistonkeruun ja sen käsittelyn jälkeen.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen aineisto kerätään usein aidossa ympäristössä vuorovaikutuksessa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa. Tämän vuoksi tiedon keruun ja analysoinnin tärkein väline on itse tutkija, jonka kautta todellisuus rakentuu tutkimustuloksiksi (Kananen, 2017). Koska tutkijat tekevät tulkintoja todellisuudesta sen pohjalta mitä he näkevät, kuulevat ja ymmärtävät, ei heidän rakentamiaan tulkintoja voida irrottaa heidän omista kokemuksistaan, taustoistaan ja ennakko-oletuksistaan (Creswell, 2013). Tutkijan omat kokemukset, tausta ja ennakko-oletukset heijastuvat siihen, mihin hän kiinnittää huomiota tutkimusaineistoa kerätessään ja kuinka hän sitä tulkitsee.

Meillä on kokemusta oppilaan roolista peruskoulussa ja siellä esiintyvistä vertaissuhdehaasteista. Luokanopettajaopintojen aikana olemme saaneet kokemusta myös siitä, millä tavoin vertaissuhdehaasteet näyttäytyvät luokanopettajille. Vertaissuhdehaasteet, jotka usein rinnastetaan kiusaamiseksi, herättävät meissä aloittelevissa opettajissa monenlaisia tunteita. Pyrimme lähestymään tutkimusaihetta objektiivisesti, mutta viime kädessä tutkimustulokset muotoutuvat meidän tulkintojen kautta. Laadullista tutkimusta tehdessään tutkija pyrkii kuitenkin laajentamaan ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä sekä tunnistamaan ilmiöön vaikuttavat tekijät. Kiviniemi (2010) kuvaakin laadullista tutkimusta eräänlaiseksi oppimisprosessiksi.

4.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme haastattelun, jota pidetään Hirsjärven (2009b) mukaan yhtenä aineistonkeruun perusmenetelmänä. Menetelmän valintaan vaikuttaa se, millaista tietoa tutkimuksessa etsitään ja keneltä sitä halutaan saada (Hirsjärvi, 2009b). Meidän tutkimuksessamme tarkoituksena on saada tietoa alakoulun opettajien käyttämistä keinoista käsitellä vertaissuhdehaasteita. Haastateltaviksi valitsimme tämän vuoksi alakoulussa toimivat luokanopettajat. Haasteltavat saimme omien sekä tuttaviemme kontaktien kautta. Haastattelun menetelmällisenä etuna onkin Puusan (2020a) mukaan se, että haastateltaviksi voidaan valikoida sellaisia henkilöitä, joilla on tiedettävästi kokemusta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Laadullinen tutkimus pyrkiikin ennen kaikkea siihen, että se tuo esille tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ajatuksia ja näkökulmia. Tällöin onkin mielekästä hyödyntää sellaisia menetelmiä, kuten haastattelua, jossa heidän äänensä pääsee esille (Puusa & Juuti, 2020b).

Tiedonkeruumenetelmänä haastattelu on erityislaatuinen, sillä siinä ollaan suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa (Hirsjärvi, 2009d). Haastattelua voidaankin pitää ikään kuin

keskusteluna, jolla on ennalta asetettu tavoite. Tutkimuksemme tiedonkeruumenetelmänä käytetään teemahaastattelua, jossa etukäteen valitut teemat ohjaavat keskustelua. Tällä tavoin pyrimme saamaan vastauksen tutkimuksemme tutkimuskysymyksiin. Haastattelu onkin Hirsjärven (2009a) mukaan toimiva aineistonkeruutapa, silloin kun aihetta on vain vähän kartoitettu ja tutkijan on haastavaa tietää etukäteen, millaisia vastauksia aihe tuottaa. Tutkimuksemme aihetta, vertaissuhdehaasteiden käsittelemisen keinoja opettajien näkökulmasta, on aiemmin tutkittu vain vähän ja tämän vuoksi haastattelu on toimiva menetelmä tiedon kartoittamiseksi. Haastattelu valikoitui tutkimuksessamme käytettäväksi menetelmäksi myös sen vuoksi, että se on melko joustava tapa perehtyä tutkittavaan ilmiöön. Lisäksi haastattelu antaa tutkijalle mahdollisuuden ohjata tiedonhankintaa tutkimustilanteessa tutkimuskysymysten kannalta olennaiseen suuntaan ja haastattelutilanteessa tutkijalla on myös mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä sekä kiinnittää huomiota ei-kielelliseen viestintään (Puusa, 2020a).

Vaikka haastattelu on varsin toimiva tiedonkeruumenetelmä, tulee sen haasteet tiedostaa. Haastattelutilanne on ennen kaikkea vuorovaikutustilanne ja Hirsjärven (2009a) mukaan erilaiset konteksti- ja tilannesidonnaiset tekijät vaikuttavatkin siihen, kuinka tutkimukseen osallistujat puhuvat tutkittavasta aiheesta haastattelutilanteessa. Hirsjärvi tuokin esille, kuinka haastattelu voi sisältää monenlaisia virhelähteitä, jotka tulee pyrkiä huomioimaan tuloksia muodostaessa. Myös kommunikaatiossa voi olla hän mukaansa haasteita, sillä niin haastattelija kuin haastateltavakin tekee omia tulkintojaan toisen puheen pohjalta. Edellä mainittujen seikkojen vuoksi haastattelun toteuttaminen edellyttää huolellista suunnittelua ja haastattelijan rooliin perehtymistä, mikä vie tutkijalta usein runsaasti aikaa (Hirsjärvi, 2009a).

Ennen varsinaisia haastatteluja esittelimme kysymykset tutkimuksen ulkopuolisille kollegoille testataksemme kysymysten ymmärrettävyyttä sekä suoritimme pilottihaastattelun. Kollegoiden kanssa käymämme keskustelun sekä esitestauksen tuloksena teimme muutoksia kysymysten rakenteeseen ja tarkensimme osaa kysymyksistä. Kun kysymykset olivat valmiita, lähetimme ne haastatteluun osallistujille, jotta he pystyivät halutessaan valmistautua haastatteluun etukäteen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tällainen toiminta on perusteltua, sillä haastattelussa olennaista on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksen aiheesta. Haastateltavien mahdollisuus perehtyä teemaan etukäteen tukee haastattelun onnistumista ja on myös tutkimuksen eettisyyden kannalta olennaista (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Toteutimme tutkimustamme varten neljä teemahaastattelua, jotka nauhoitettiin haastateltavien suostumuksesta. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumuoto, jossa haastattelun teema on tiedossa, mutta kysymysten tarkkaan muotoon ja esitysjärjestykseen ei haastattelutilanteessa kiinnitetä huomiota (Hirsjärvi, 2009a). Tällöin haastattelun etenemiseen ja sisältöihin

voi vaikuttaa myös haastateltava, sillä tutkija pyrkii ohjaamaan haastattelua valittujen teemojen ja tarkentavien kysymysten avulla tutkimuksen kannalta olennaiseen suuntaan, mutta välttää kontrolloimasta keskustelua täysin (Puusa, 2020a).

Haastattelun aluksi pyysimme opettajia kuvaamaan oppilaiden keskinäisiä haasteita, joihin kiusaamisen vastaiset keinot eivät kykene puuttumaan. Tämän jälkeen esitimme opettajille kysymyksiä, joilla pyrimme kartoittamaan heidän keinojaan toimia edellä mainituissa tilanteissa sekä keinojen riittävyteen vaikuttavia tekijöitä. Haastattelut toteutettiin saman haastattelurungon pohjalta, mutta kysymysten esitysjärjestys sekä -muoto saattoivat vaihdella haastattelujen välillä. Lisäksi esitimme tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla haastateltavalla oli mahdollisuus syventää tai tarkentaa kertomaansa. Tarkentavien kysymysten avulla kykenimme myös ohjaamaan haastattelua tutkimuskysymystemme kannalta olennaiseen suuntaan, kun huomasimme haastateltavan ymmärtäneen kysymyksen eri tavalla kuin olimme sen itse ajatelleet.

Teemahaastattelu mahdollistaa toisaalta myös sellaisten olennaisten asioiden esille nousemisen, joita tutkija ei ole osannut etukäteen määrittellä aiheen kannalta tärkeiksi. Myös ilmapiiri voi olla vapautuneempi, kun haastateltava voi kertoa aiheesta itselleen sopivalla tavalla. Kannustimmekin opettajia kertomaan rohkeasti omia kokemuksiaan ja näkemyksiään. Lisäksi painotimme, että emme arvioi heidän keinojansa käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita, vaan haluamme aidosti kuulla, millaisia keinoja heillä on käytössään. Vaikka teemahaastattelu mahdollistaa joustavuuden haastattelutilanteessa, se edellyttää tutkijalta huolellista perehtymistä ilmiöön ja siitä kertovaan kirjallisuuteen. Riittävä ymmärrys aiheesta on välttämätöntä, jotta tutkija osaa haastattelussa esittää olennaisia kysymyksiä ja ohjata haastattelua tutkimuksen kannalta mielekkääseen suuntaan (Puusa, 2020a). Riittävän ymmärryksen hankkimiseksi perehdyimme aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimuskirjallisuuteen ennen haastattelujen suorittamista.

4.2 Aineiston analyysi

Toteutimme tutkimuksemme analyysin aineistolähtöisenä sisällönanalyysina. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tulee Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tarpeeseen erityisesti silloin, kun halutaan saada perustavanlaatuista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Opettajien keinoja käsitellä oppilaiden vertaissuhteissa ilmeneviä haasteita ei ole aikaisemmin tarkasteltu kriittisen kiusaamistutkimuksen viitekehyksessä ja tämän vuoksi tutkimusaineistomme analysointi aineistolähtöisesti, opettajien kertomien kokemusten kautta, oli tarpeen tiedon saamiseksi.

Sisällönanalyysin tarkoituksena on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus. Pelkkä tiivistäminen ei kuitenkaan heidän mukaansa riitä, vaan aineiston pohjalta on tehtävä myös tulkintoja ja johtopäätöksiä. Sisällönanalyysi pohjautuukin tulkintaan ja päättelyyn, jossa aineistosta muodostetaan näkemys tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisyys sisällönanalyysissa toteutuu Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan silloin, kun analyysin kohteet valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoitus mielessä pitäen. Analyysiyksiköt eivät olekaan etukäteen pohdittuja, vaan olemme valinneet ne keräämämme aineiston pohjalta. Analyysiyksiköiksi valikoituivat opettajien käyttämät sanat heidän kertoessaan kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Vaikka analyysi on tehty aineiston pohjalta, on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan hyvä kuitenkin muistaa, että täyttä aineistolähtöisyyttä ei voida saavuttaa. Käytetyt tutkimusasetelmat ja -menetelmät sekä käsitteet vaikuttavat väistämättä tutkimuksen analyysiin ja siitä saataviin tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston analyysi on tutkimuksen kannalta olennainen vaihe, sillä se kertoo tutkijalle, millaisia vastauksia hän saa tutkimuskysymyksiinsä (Hirsjärvi, 2009a). Analyysivaiheen tavoitteena on Puusan (2020b) mukaan selkeyttää aineistoa ja sillä tavoin luoda uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Ennen aineiston analyysia litteroimme äänittämämme haastattelut. Tallennettu laadullinen aineisto on suotavaa litteroida, eli kirjoittaa sanatarkasti puhtaaksi (Hirsjärvi, 2009). Litteroimme haastattelut kokonaisuudessaan ja tämän jälkeen siistimme niitä poistamalla täytesanoja virkkeiden merkitystä muuttamatta.

Sisällönanalyysin ensimmäisenä vaiheena suoritimme redusoinnin eli pelkistämisen, josta annamme esimerkin taulukossa 1. Pelkistäminen on vaihe, jossa aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta kaikki epäolennainen tieto pois (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Jätimme tarkastelun ulkopuolelle ylimääräiset sanat ja toistot, jotka eivät olleet merkityksellisiä sisällön ymmärtämisen kannalta. Aineiston hahmottamista helpottaa sen koodaus, joka voi yksinkertaisimmillaan tarkoittaa samaa merkitsevien sanojen tai virkkeiden merkitsemistä (Puusa, 2020b). Tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaisut koodasimme tekstiin väreillä. Tämän jälkeen listasimme koodatut kohdat allekkain ja laadimme niistä pelkistetyt ilmaukset Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallin mukaisella tavalla. Käytimme haastateltavista lyhenteitä H1, H2, H3 ja H4.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
Esimerkiksi luokan säännöt lähtee ihan siitä [ennaltaehkäisystä] tavallaan. Oppilaalle te-	Luokan säännöt ja niiden kertaaminen

roitetaan niitä sääntöjä ja niihin palataan hyvin usein. Ehkä sellainen voi jo vähentää niitä ristiriitatilanteita. (H1)	
Sitten on olemassa myös tällaisia yhdessä tehtyjä sopimuksia. Ei riitä, että tulee kuuluksi, vaan täytyyhän meillä olla jokin loppulema tai jotenkin saattaa tilanne loppuun. On todella tärkeää, että jokainen sitten myös sitoutuu siihen [tehtyyn sopimukseen] (H4)	Yhteiset sopimukset ja niihin sitoutuminen

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Seuraavana vaiheena suoritimme aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan klusteroinnin avulla aineistosta pyritään löytämään samankaltaisuutta tai eroavaisuutta kuvaavia ilmauksia. Seuraavaksi etsimme pelkistetyistä ilmauksista yhteisiä, toisiinsa liittyviä nimittäjiä. Yhteisistä nimittäjistä loimme alaluokkia, jotka nimesimme niiden sisältöä kuvastavilla käsitteillä alla olevan taulukon mukaisesti.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Luokan säännöt ja niiden kertaaminen	Sopimukset ja säännöt
Yhteiset sopimukset ja niihin sitoutuminen	

Taulukko 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alaluokiksi

Aineiston klusteroinnin jälkeen toteutimme sen abstrahoinnin eli käsitteellistämisen. Käsitteitä yhdistämällä saadaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan vastaus tutkimustehtävään. Luokituksia yhdistellään niin kauan, kun se vain on aineiston kannalta mahdollista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yhdistimme alaluokat pääluokiksi alla olevan taulukon mukaisesti.

Alaluokka	Pääloukka
Sopimukset ja säännöt	Ennaltaehkäisevät toimet
Ennakointi	
Oppilaiden valmiuksien tukeminen	
Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen vahvistaminen	

Taulukko 3. Esimerkki käsitteiden yhdistämisestä yhdeksi pääluokaksi

Tämän jälkeen muodostimme pääluokista yhdistävän luokan taulukon 4 mukaisesti. Käsitteellistämisen myötä saimmekin järjestettyä jäljellä olevan aineiston helposti tulkittavaan muotoon.

Pääluokka	Yhdistävä luokka
Ennaltaehkäisevät toimet Toimet tilanteissa, joissa vertaissuhdehaasteita ilmenee	Opettajien keinot käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita

Taulukko 4. Esimerkki käsitteiden yhdistämisestä, kunnes aineisto on tulkittavassa muodossa

4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus ovat seikkoja, jotka tulee pitää mielessä läpi tutkimusprosessin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan Puusan ja Juutin (2020a) mukaan tarkastella uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden käsitteiden kautta. Tutkimuksen ollessa uskottava sekä kollegat että suuri yleisö luottavat niin tutkimuksen tuloksiin kuin siihen, että tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty ja analysoitu asianmukaisella tavalla (Puusa & Juuti, 2020a). Luotettavuudella puolestaan viitataan siihen, että tutkijan käyttämät lähestymistavat ja menetelmät ovat perusteltu uskottavasti. Lichtman (2013) toteaa myös tutkijan oman roolin olevan yksi tutkimuksen luotettavuutta mittaava tekijä. Hänen mukaansa luotettavuutta lisää se, että tutkijan rooli sekä tutkimuksen kannalta olennaiset valinnat näkyvät lukijalle. Olemme tämän vuoksi pyrkineet tuomaan roolimme tutkijoina läpinäkyviksi, kuvaamaan totuudenmukaisesti tutkimuksen eri vaiheet sekä perustelemaan valitsemiemme lähestymistapojen ja menetelmien käyttöä mahdollisimman avoimesti.

Täysi objektiivisuus eli tutkijasta riippumaton tieto ei ole kvalitatiivisen tutkimuksen kentällä mahdollista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään objektiivisuuden sijaan puolueettomuuteen ja totuuteen tutkimustuloksia analysoitaessa ja esittäessä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kiviniemen (2010) mukaan tutkijan omat mielenkiinnonkohteet ja tutkijan valitsema näkökulma aiheen tarkastelua varten vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja etenkin aineistonkeruuseen. Lichtman (2013) toteaa tutkijan roolin olevan kriittinen. Tutkijan tehtävänä on hänen mukaansa sekä kysyä tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä tutkimuksen kannalta sopivat kysymykset että suorittaa analyysi kerättyjen vastausten perusteella. Näin ollen tutkijat voivat huomaamatta vaikuttaa omalla toiminnallaan ja valinnoillaan myös tutkimuksen sisältämiin tuloksiin (Lichtman, 2013). Olemmekin pyrkineet läpi tutkimusprosessin tiedostamaan oman positiomme ja sen, että tutkimamme ilmiö välittyi meille omien tulkintojemme kautta. Koska tutkimuksemme

ensisijaisena tarkoituksena on tuoda opettajan ääni esille tutkittavasta ilmiöstä, olemme pyrkineet analysoimaan aineistoa sisältölähtöisesti. Luotettavuutta lisätäksemme kuvaamme tutkimuksessamme huolellisesti sen polun, jota pitkin olemme kulkeneet aineistosta tuloksiin.

Kuulan (2013) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on erityisen tärkeää taata tutkimukseen osallistuvien yksityisyys, koska aineiston kerääminen edellyttää usein vuorovaikutusta tutkijan ja osallistuvien välillä. Myös Kananen (2017) korostaa tutkittavien yksityisyyden vaalimista. Tutkimuksessamme aineisto kerättiin haastattelemalla opettajia. Lähestyimme tutkimukseen osallistuvia opettajia sähköpostitse. Kerroimme tutkimuksemme tarkoituksesta ja tavoitteista sekä tulosten raportoinnista. Tutkimuksessamme opettajien henkilöllisyys ei tule ilmi missään vaiheessa. Opettajat saivat tutustua laatimaamme tietosuojailmoitukseen. Tutkimukseen osallistuvilla opettajilla on myös mahdollisuus lukea tutkimus ennen sen julkaisemista, jotta mahdolliset väärinymmärrykset voidaan korjata. Tutkimukseemme osallistuminen oli tutkimukseen osallistuville täysin vapaaehtoista.

Tutkimuksen ollessa eettisesti toteutettu tutkija on Puusan ja Juutin (2020a) mukaan toiminut eettisten periaatteiden mukaisesti läpi tutkimusprosessin. Eettisiä periaatteita noudattaessaan tutkija kiinnittää Kananen (2017) mukaan huomiota rehellisyyteen, objektiivisuuteen ja tieteellisten menetelmien käyttöön. Eettistä tutkimusta tehdessä tutkija huolehtii myös vastuistaan ja velvollisuuksistaan, kuten tutkimukseen osallistuvien oikeuksista, asianmukaisista lähdeviitauksista sekä tutkimusluvista (Kananen, 2017). Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että tutkimuksesta ei aiheudu haittaa siihen osallistuville tai liittyville tahoille (Puusa & Juuti, 2020a). Tutkimustuloksia raportoidessamme emme tuo esille tutkimukseen osallistuvien opettajien työpaikkaa tai työkokemusvuosien määrää taataksemme anonymiteetin säilymisen.

5 Opettaja oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden käsittelijänä alakoulussa

Tarkastelemme tutkimuksessamme alakouluikäisten oppilaiden vertaissuhteissa ilmeneviä haasteita ja niiden käsittelyn keinoja opettajien näkökulmasta. Tulokset esitetään tutkimuskysymyksittäin. Opettajat kuvailivat tutkimuksessamme oppilaiden vertaissuhteissa ilmeneviä haasteita ja omia kokemuksiaan heidän käyttämistään keinoista käsitellä näitä tilanteita. Opettajat kertoivat myös käytettävissä olevien keinojen riittävydestä alakoulussa.

5.1 Opettajien keinot käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita

Alakoulussa työskentelevien opettajien keinot käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita ovat moninaisia. Nämä keinot jakaantuvat haastatteluaineistomme analyysin perusteella kahteen pääluokkaan, joita ovat *ennaltaehkäisevät toimet* sekä *toimet tilanteissa, joissa vertaissuhdehaasteita ilmenee*. Pääluokat ovat sidoksissa toisiinsa, mikä tarkoittaa sitä, että ennaltaehkäisevät toimet ovat osin päällekkäisiä tai voivat tapahtua rinnakkain oppilaiden vertaissuhteita haastavien tilanteiden käsittelyssä käytettävien toimien kanssa.

5.1.1 Ennaltaehkäisevät toimet vertaissuhdehaasteiden välttämiseksi

Haastattelemamme opettajat näkevät ennaltaehkäisevän toiminnan yhtenä keinona käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita. Tällaisia ennaltaehkäiseviä toimia ovat muun muassa *ryhmytyminen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen sekä oppilaiden kannustaminen hyvän toiminnan huomaamiseen*. Lisäksi *oppilaiden osallistamisella* vertaissuhdehaasteiden ratkaisemisen suhteen opettajat mainitsevat olevan ristiriitojen kärjistymistä ennaltaehkäisevä vaikutus. Ennaltaehkäiseväksi toiminnaksi opettajat mainitsivat myös *eriäviä näkemyksiä aiheuttavista aiheista*, kuten normeista ja sukupuolirooleista *keskustelun*. Myös erilaisten *sopimuksien ja sääntöjen laatimisen* nähdään ehkäisevän oppilaiden välisiä riitatilanteita.

Opettajien mukaan vertaissuhdehaasteiden ehkäisy lähtee liikkeelle luokan ryhmytymisestä. Kaikkien kuuluessa porukkaan ja kokiessaan olevansa osa sitä vältytään monien haasteiden

muodostumiselta. Ryhmytymistä edistävät toimet nähdään erityisen tärkeinä lukuvuoden alussa, mutta myös lukuvuoden aikana koetaan tärkeäksi tukea ryhmän yhteenkuuluvuutta.

Tietenkin se on myös osa tätä työtä se sellainen kaikki ennaltaehkäisevä toiminta. Siitä kai se lähtee syntymään, että kaikki edeltävä työ ja ennakointi ovat oleellisia asioita. Lähdetään ihan siitä liikkeelle, että ryhmydytään. Kaikki kuuluu porukkaan ja on osa sitä. (H4)

Erityisesti opettajan havaitessa ryhmän sisällä vertaissuhdehaasteille altistavia tekijöitä, koetaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevat kaveritunnit tärkeiksi. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja edistävien opetustuokioiden ajatellaan olevan koko ryhmää tukevaa toimintaa.

Sitten se, että yrittää tukea niitä [kaveritaitoja] ja pitää kaveritunteja tai kaveritaitotunteja, jos on jotain semmoista akuutimpaa, jolloin tällaiset tunnit tukevat koko ryhmää. (H3)

Yhtenä vertaissuhdehaasteita ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä opettajat mainitsevat oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevien oppituntien sekä harjoitteiden toteuttamisen. Näiden harjoitteiden avulla opetellaan muun muassa leikkiin liittymistä sekä muiden asianmukaista kohtelua. Oppituntien ja harjoitteiden toteuttamisessa opettajat hyödyntävät muun muassa kuntien tarjoamia valmiita opetusmateriaaleja.

Sellaiseen ennakointiin vois ajatella kaikki sellaiset, kun tämän kunnan koulujen alueella on se ihan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen. Siinä on tietyt stepit, niin niitä ollaan [luokassa] käyty läpi tosi paljon. Just sitä omaa tilaa, ja miten pyydät toista leikkiin ja miten pääsee itse mukaan leikkiin. Ja ollaan tehty sellaisia harjoitteita ja sitten sellaista ylipäätään, että miten kohdellaan toista. (H1)

Opettajat kannustavat oppilaita kiinnittämään koulun arjessa huomiota positiiviseen vuorovaikutukseen ja näkemään vertaiset myönteisessä valossa. Keinot lisätä positiivista vuorovaikutusta vertaissuhteissa voivat olla hyvinkin yksinkertaisia. Eräs opettaja kertoi haastattelussa, kuinka esimerkiksi *huomaa hyvä* -laatikolla, oppilaita voidaan kannustaa hyvän huomaamiseen vertaisessa. *Huomaa hyvä* -laatikon ideana on, että oppilaat saavat jakaa myönteisiä kokemuksia vertaistensa toiminnasta. Huomatessaan ystävällistä tai muita huomioivaa toimintaa, voi oppilas kirjoittaa lappuun joko tapahtuneen tilanteen tai tilanteessa myönteisellä tavalla toimineen oppilaan nimen. Ajoittain laatikko avataan ja sen sisältö käydään yhdessä läpi. Kun myönteinen

toiminta nostetaan esille, haluavat oppilaat itsekin toimia muita huomioivalla tavalla ja näin harjaantuvat kohtelevaan vertaisiaan paremmin.

Meillä oli sellainen huomaa hyvä. Otettiin sellainen laatikko käyttöön ja sinne sai sitten käydä kirjottamassa, jos kaveri tai ihan voi olla koulun ulkopuoleltakin ja me sovittiin, että saa olla, vaikka harrastuksistakin, niin jos huomaa, että joku tekee jollekin hyvin tai huomaa, että joku toimii tai käyttäytyy ystävällisesti, niin saa käydä sitten kirjottamassa sinne lapulle joko tilanteen tai oppilaan nimen. Ja sitten me käymme yhdessä niitä [lappuja] läpi. Silloin oppilas, joka on kirjottanut sinne nimen saa selittää, miksi on kirjoittanut nimen. "No se autto mua nostamaan kynät lattialta". Että se lisäsi tosi paljon sellaista, että oppilaat pyrkivät näkemään toisessa sitä hyvää ja sitten taas toisaalta käyttäytymään hyvin tai autamaan toisia. (H1)

Opettajat myös kertoivat yhden vertaissuhdehaasteita ennaltaehkäisevän keinon olevan oppilaiden valmiuksien tukemisen ristiriitojen ratkaisua varten. Vaikka kouluissa pyrittäisiin miettimään rakenteellisia seikkoja, koulun toimintamalleja ja –kulttuuria, on opettajien mukaan olemassa tilanteita, joissa ei ole aikuisen valvovaa silmää paikalla. Tällöin oppilaiden on keskenään pystyttävä neuvottelemaan erimielisyyksistään ja päästävä yhteisymmärrykseen.

Mutta sitten voitaisiin taas lähteä miettimään sitä seuraavaa linjaa, että milloin pitäisi pystyä olla ilman valvontaa. Milloin ne taidot kuitenkin olisivat sellaiset ja se ymmärrys. Ja milloin sitten olisi se kasvun paikka lapsellekin, että joskus pitää vähän kolahtaa, että mää kasvan ja opin mitä asioista seuraa. Jos niitäkään kokemuksia ei koskaan tule ja aina siloteltaisiin kaikki ja aina aikuinen olisi ratkaisemassa kaikki, niin sitten ei ehkä sillä lapsella tai nuorella ole niitä minkäänlaisia työkaluja tai ymmärrystä siitä, että miten näitä asioita hoidetaan. (H4)

Mutta sitten jos ollaan välkällä ja tai varsinkin koulupäivän jälkeen lähetään kotimatalla monesti niitä koulupäivän hässäköitä vielä purkamaan ja joskus saattaa tulla jotain sanailuakin. Niin ne [oppilaat] kannattaa olla aina valmistanut sillä tavalla, että kyllä teidän pitää pystyä lain ja sääntöjen rajoissa niitä sopimaan. (H2)

Haastatteluissa nousi esille muun muassa vuorovaikutuksen liikennevalot, joiden avulla oppilas voi lähteä purkamaan kohtaamansa haastavaa tilannetta. Myös neuvottelutaitojen opettamisen opettajat näkevät tärkeänä seikkana vertaissuhdehaasteiden ennaltaehkäisevässä toiminnassa.

Eräs opettajista kertoi, kuinka hän on pyrkinyt tukemaan oppilaiden taitoja ratkaista vertaissuhteissa esiintyviä haasteita itsenäisesti ja antavansa usein oppilaille mahdollisuuden selvittää haasteet omin avuin.

Yleensä kysynkin, että onko tämä semmoinen asia, jonka te pystytte itse ratkaisuun ja jos on, niin voitteko nyt keskustella siitä, että voin vaikka päästää teidät tuohon toiseen huoneeseen nyt tunnin aikana, että voitte käydä sitä keskustelua. Vai tarvitseeko tähän aikuista? (H3)

Vaikka oppilaiden omatoimista vertaissuhteita haastavien tilanteiden käsittelyä haluttiin tukea, ei oppilaiden itsenäisen välien selvittelyn nähty olevan pelkästään hyvä asia. Eräs opettaja kuvailikin, kuinka hänen kokemustensa mukaan oppilaiden väliset haasteet jäävät helposti pinnan alla elämään ja pulpahtavat myöhemmin esiin, jos opettaja ei tarkista oppilaiden tekemää lopuratkaisua.

Minä haluaisin ajatella, sillä tavalla, ja minä olen alku-uran aikana sitä tehnytkin [antanut oppilaiden itse ratkaista tilanteita]. [Ja miettinyt] että mitkä ovat sellaisia tilanteita, että oppilaat itse sopisivat. Aika harvoin se on hirveän hyvin onnistunut. Ainakin jos antaisi lasten tällä tavoin ratkaistavaksi, niin jotenkin se pitää jälkikäteen kuitata, niin kuin tarkistaa missä mennään. Silloin jos itselle on käynyt niin, että en ole tarkistanut, niin varmana on tullut jossakin vaiheessa takaisin. (H4)

Erityisesti välitunnit ja siirtymätilanteet koetaan opettajien mukaan vertaissuhteita haastavina tilanteina. Kun opettaja ei ole paikalla, saattaa oppilaiden väliset erimielisyydet helposti kärjistyä. Tämän vuoksi näissä tilanteissa ennaltaehkäisevien toimien merkitys korostuu. Erityisesti erilaiset leikit ja pelit saattavat synnyttää ristiriitoja oppilaiden välillä. Opettajat keskustelevat oppilaiden kanssa jo siinä vaiheessa, kun huomaavat leikeissä ja peleissä ongelmille altistavia tilanteita. Yhdessä käyty keskustelu auttaa oppilaita toimimaan sovitulla ja muita huomioivalla tavalla leikeissä ja peleissä. Näin voidaan ennaltaehkäistä erimielisyyksien syntymistä oppilaiden välillä. Eräs opettaja kertoi myös jakavansa oppilaat ajoittain välituntien ajaksi pareihin tai ryhmiin. Näin hän toimi erityisesti silloin, kun luokassa oli paljon jännitteitä oppilaiden välillä. Tällöin oppilaiden ei tarvitse myöskään keskittyä koulupäivän aikana siihen, missä porukassa he välituntinsa viettävät. Tämä toimintatapa on hänen mukaansa auttanut purkamaan luokassa esiintyviä jännitteitä ja edistänyt ryhmäytymistä.

Välillä on välkkäpareja tai välkkäryhmiä, eli olen päättänyt, että ketkä ovat kenenkin kanssa välkillä. Jos on yleisesti paljon klikkejä ja hankaluuksia niissä, on

näin [välkkäparit tai -ryhmät asettamalla] klikkejä saanut vähän erotettua ja tutustutettua oppilaat vähän paremmin toisiin oppilaisiin. Joskus olen tehnyt myös sisävälkkäjuttuja joillekin tietyille pareille tai ryhmille. (H3)

Normeihin liittyvien vertaissuhdehaasteiden ennaltaehkäisyssä opettajat kokevat tärkeänä keinona valistuksellisen ja osallistavan keskustelun. Asioita eri näkökulmista tarkastelevan keskustelun nähdään olevan tie toisten näkökulmien ymmärtämiseen ja vaihtoehtoisten ajattelumallien tarjoamiseen. Moni opettaja nostikin esille, että esimerkiksi kulttuurillisista eroavaisuuksista ja siitä, mikä on hyväksyttävää suomalaisessa kulttuurissa, joudutaan luokasta riippuen puhumaan paljonkin oppilaiden kanssa. Koska nykyisin oppilaiden kulttuurilliset taustat saattavat luokan sisällä vaihdella paljon, näkyy se väistämättä myös luokan arjessa ja eri aiheiden käsittelyssä oppitunneilla. Opettajien puheista nousikin esille erityisesti sukupuolirooliajatteluun liittyvät kulttuurilliset eroavaisuudet, jotka toisinaan aiheuttavat vertaissuhdehaasteita luokan sisällä.

Näihin sitten tietysti myös sitten liittyy, että vastaa vaikka johonkin kysymykseen tunnilla, niin niillä voi olla hyvinkin kulttuurisidonnaisia vastauksia, joihin saan sitten alkaa puuttumaan, että ei tämä ole ihan kiva, vaikka näille meidän luokkamme tytöille. Tai tyttöoletetuille, mikä se nyt sitten korrekki sana sitten onkaan nykyään. (H2)

Joillakin voi olla esimerkiksi sitten maahanmuuttajataustasilla, että ne kokevat, että pojat voi mennä ennen tyttöjä. (H2)

Osa oppilaista on voinut saada hyvinkin konservatiivisen kasvatuksen kotonaan, kun taas osan kotona on voinut vallita varsin vapaa kasvatustyyli. Tämä voikin aiheuttaa haasteita vertaisten välille, sillä toisen oppilaan kotona normaali ja sallittu toimintatapa voi toisesta tuntua loukkaavalta käytökseltä. Näitä haasteita opettajat pyrkivät ennaltaehkäisemään avoimella ja laajempaa perspektiiviä tarjoavalla keskustelulla. Toisaalta myös esimerkiksi oppilaiden kotona opitut puhetyylit saattavat haastaa vertaisten välisiä suhteita, ja sen vuoksi opettajat kertoivat haastattelussa joutuvansa käymään luokassa keskustelua erilaisista puhetyyleistä ja muita kunnioittavasta puhetavasta. Yksi opettajista totesikin, että jonkun oppilaan puhetyyli voi olla hyvinkin ronski ja vaikka oppilaalla ei olisikaan tarkoituksena loukata toista, voi toinen oppilas olla tällaiselle puhetyylille äärimmäisen herkkä.

Ei ole monesti suoranaista kiusaamista, vaan puhetyylejä ja sitten, siitä lähetään sitä suuntailemaan oikeaan suuntaan. Ainakin avaamaan silmiä, että mitä se voisi olla. (H2)

Sellaisia oppilaiden välisiä keskinäisiä haasteita, mihin on ehdottomasti vaikea puuttua ovat kaikki tällaiset semantiikkaan liittyvät asiat, että millä tavalla me puhumme ja olemme vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. On niin helppo mennä sen taakse, että tämä on vain läppää tai tapa puhua. (H4)

Osalle on puhetyyli vanhemmilta periytynyt ja niinkö merimiehet täällä tolskaavat [oppilaat], vanha sanonta vain, jos vaikka kiroilee tai muuta höpöttää niin jokuhan kokee senkin kiusaamisena. Ja toinen miettii vähän uskonnollisemmin, että siellä manataan nyt peikkoja. (H2)

Myös erilaiset oppilaiden kanssa laaditut sopimukset ja säännöt voivat opettajien mukaan osin ehkäistä koulussa tapahtuvien ristiriitatilanteiden syntymistä. Sääntöjen ollessa selvät kaikille vältetään oppilaiden välille syntyviä erimielisyyksiä ja niiden kärjistymistä. Sopimuksien ja sääntöjen ennaltaehkäisevä merkitys nousi opettajien puheessa esille ja useat opettajat totesivat luokan sääntöjen ja yhteisten sopimusten olevan aktiivisesti esillä luokan arjessa. Sääntöjen ajoittaisen kertaamisen koetaan ehkäisevän ristiriitatilanteiden esiintymistä ja auttavan jo syntyneiden tilanteiden selvittämisessä.

Esimerkiksi luokan säännöt lähtee ihan siitä [ennaltaehkäisystä] tavallaan. Oppilaille teroitetaan niitä sääntöjä ja niihin palataan hyvin usein. Ehkä sellainen voi jo vähentää niitä ristiriitatilanteita. (H1)

5.1.2 Toimet tilanteissa, joissa vertaissuhdehaasteita ilmenee

Ennaltaehkäisevistä toimista huolimatta koulun arjessa ilmenee opettajien mukaan jatkuvasti pienempiä tai suurempia haasteita oppilaiden välisissä suhteissa. Opettajat kokevat tärkeäksi puuttua haasteisiin ja tukea oppilaita niiden selvittelyssä. Opettajat kertoivat *keskustelun oppilaiden kanssa* olevan yksi yleisimmistä puuttumisen keinoista. Myös *ratkaisukeskeiset menettelytavat ja erilaisten toimintamallien, kuten KiVa-kouluohjelman tarjoaman mallin hyödyntäminen*, nousivat opettajien puheissa esille heidän kertoessaan toimintavoistaan vertaissuhdehaasteiden ilmetyä. Lisäksi opettajat mainitsivat hyödyntävänsä *kotien kanssa tehtävää yhteistyötä, oppilashuollollisia keinoja sekä moniammatillista yhteistyötä* haasteiden selvittämisessä.

Keskustelu on tutkimukseemme osallistuvien opettajien ensisijaisesti käyttämä keino oppilaiden välillä ilmenevien vertaissuhdehaasteiden käsittelemiseksi. Opettajien mukaan tärkeää keskustelutilanteen osalta on se, että kaikki saavat esitettyä kantansa tapahtuneesta ja tulevat kuuluiksi.

Varmaan sellainen tilanteesta irrottautuminen, sen purkaminen ja siitä keskusteleminen. Se on sellainen pääasiallinen keino, mitä itse käyttää. (H1)

Sitten kun tulee tällaisia konfliktitilanteita, niin mielestäni on hirveän tärkeää, että kaikki tulevat kuulluiksi. (H4)

Keskustelu voi olla tilanteesta riippuen kahdenkeskistä, pientä joukkoa koskevaa, koko luokan välistä tai yhdessä perheiden kanssa käytävää. Oppilaiden keskinäisiä välejä haastavan tilanteen käsittelyn jälkeinen kahdenkeskinen keskustelu oppilaan kanssa tulee opettajien mielestä tarpeen silloin, kun yksittäinen oppilas joutuu jatkuvasti haasteellisiin tilanteisiin vertaistensa kanssa tai loukkaa toisia ajattelemattomuuttaan. Näin voidaan selvittää tarkempia syitä tapahtumien taustalla ja tarjota oppilaalle tarvittaessa henkilökohtaista tukea esimerkiksi tunteiden käsittelyyn. Jos tilanne koskee puolestaan tiettyä joukkoa, on opettajien mukaan yhteinen keskustelu kaikkien tilanteeseen liittyvien osapuolten kanssa paikallaan. Koko luokan kanssa opettajat keskustelevat muun muassa silloin, kun vertaissuhteita haastava tilanne koskee suurta oppilasjoukkoa ja opettaja kokee tilanteen purkamisesta kaikkien kuullen olevan hyötyä jokaiselle oppilaalle.

Ja no siis keskustelu on se, miten niitä minä olen selvittänyt. Että sitten otetaan ja keskustelen ensin sen hänen kanssaan, joka ottaa asian esille ja sitten muitten osapuolten kanssa yhdessä jutellaan ja keskustellaan. (H3)

No tietenkin, jos on sellainen juttu, että se selkeästi loukkaa jotain yhtä tyyppiä tai jotain yhtä porukkaa. Niin silloin otetaan se porukka siitä ja jutellaan yhdessä vähän. (H2)

Joskus myös huoltajien kanssa keskusteleminen ja huoltajan tuen saaminen tilanteeseen on auttanut oppilasta selviämään vertaissuhteissaan ilmenevistä haasteista. Tällaiseen toimintaan on turvauduttu erityisesti silloin, jos vertaissuhdehaasteet ovat olleet jatkuvia tai jo lähellä kiusaamista.

Joskus on ollut tapauksia, jotka eivät välttämättä ole vielä kiusaamista olleet, mutta olemme niistä lasten vanhempien ja lasten kanssa yhdessä keskustelleet.

Siinä jokainen on vähän availut omia näkökulmiaan ja on saatu ehkä jotain eteenpäin. (H2)

Pelkkä keskustelu ei kuitenkaan riitä, vaan tilanteeseen tulee saada jokin loppuratkaisu. Erään opettajan keino loppuratkaisuun pääsemiseksi on laatia sopimus ristiriitatilanteeseen osallistuneiden oppilaiden kanssa. Sopimuksen laatimisen lisäksi jokaisen osapuolen tulee myös sitoutua tehtyyn sopimukseen.

Sitten on olemassa myös tällaisia yhdessä tehtyjä sopimuksia. Ei riitä, että tulee kuulluksi, vaan täytyyhän meillä olla jokin lopputulema tai jotenkin saattaa tilanne loppuun. On todella tärkeää, että jokainen sitten myös sitoutuu siihen [tehtyyn sopimukseen]. (H4)

Useat opettajat nostivatkin ratkaisukeskeisyyden tärkeäksi menettelytavaksi oppilaiden kanssa käydyissä keskusteluissa. Opettajat osallistavat oppilaita ratkaisujen keksimiseen ja tarvittaessa avustavat heitä kaikkia osapuolia tyydyttävään ratkaisuun pääsemisessä. Opettajien mukaan oppilaat keksivätkin usein itse toimivia ratkaisuja tilanteisiin. Ratkaisun keksimiseen ja sopimuksien laatimiseen osallistuessaan oppilaat yleensä myös sitoutuvat näihin paremmin. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan ole valmiita sitoutumaan sopimukseen tai pyytämään anteeksi sopimatonta käytöstään. Tällaiset tilanteet ovat opettajalle haasteellisia.

Jonkin verran olen pyrkinyt sellaiseen, että oppilailta tulisi se ratkaisu. Ollaan puhuttu se tilanne läpi... [ja mietitty, että] mitä me nyt voitaisiin tehdä, jotta meillä kaikilla olisi hyvä mieli lähteä pois. Tosi usein sieltä tulee se, että "mää voisin pyytää anteeksi, sitä että mää tönäisin" tai jotakin sellaista. (H1)

Ja sitten yritän käyttää mahdollisimman paljon sellaista ratkaisukeskeistä otetta siinä. Että tuota, "miten sää, miten te itse ajattelisitte, että miten tämä voitaisiin ratkaista ja miten että, voidaanko me jatkaa näin?". "Ja miten meidän jatkossa pitäisi toimia, että näin ei kävisi ja miten me tästä päästäs eteenpäin, että teille tulisi parempi mieli " Ja kyllä niiltä yleensä tulee hyvin itseltäkin niitä ratkaisuja. (H3)

Yhtenä keinona oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden käsittelemiseksi haastattelemamme opettajat mainitsevat erilaiset toimintamallit. Kussakin koulussa on käytössä omat toimintamallit, joista erityisesti vertaissovitteluryhmä sekä KiVa-koulu nousivat opettajien puheissa esille. Vertaissovitteluryhmää on käytetty etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa leikin säännöistä tai

leikkivälineen käytöstä on tullut oppilaiden keskuudessa kiistaa. Näissä tilanteissa opettajat ko-kevat toisinaan sopivaksi keinoksi hyödyntää vanhempia vertaissovitteluoppilaita, jotka voivat jakaa vinkkejä siitä, kuinka itse ovat vastaavissa tilanteissa toimineet. Näin opettaja ei aina sa- nele sääntöjä, ja oppilaat pääsevät harjaannuttamaan sopimiseen ja neuvotteluun tarvittavia tai- toja.

Sitten alkuvuodesta oli muutama sellainen tapaus, jossa käytettiin sellaista ver- taissovittelu. Eli ei ollut vielä siitä kiusaamisesta kyse, mutta oli vaikka sellainen tilanne, että välitunnilla oli luokan yhteinen pallo haettu. Niin sitten joku otti sen pallon peliin mukaan, eikä antanut sitä sille oppilaalle, joka oli pallon ottanut [luokasta]. Hän [pallon hakija] koki, että se on hänen pallonsa, koska hän oli sen luokasta hakenut. Niin sitten tällaisessa tilanteessa ylemmän luokan oppilaat, jotka olivat tällaisia verso-oppilaita eli vertaissovittelijoita, niin heidän kanssaan oppilaat keskustelivat siitä. Ja siinä olivat verso-opettajat mukana. (H1)

Vaikka kaikki koetut vertaissuhdehaasteet eivät opettajien mukaan täyttäneet KiVa-koulu –toi- mintamallin asettamia kiusaamisen kriteereitä, olivat opettajat turvautuneet toisinaan myös KiVa-tiimin tukeen ja toimintamallin mukaiseen etenemiseen oppilaiden vertaissuhteita haas- tavassa tilanteessa. Näin he olivat toimineet etenkin silloin, jos oppilaiden väliset haasteet olivat laajoja tai pitkään jatkuvia.

Ja sitten koska se ei ole loppunut ja koska vanhemmilta tulee sitä viestiä, että niitä kiusataan. Että hänen lastaan kiusataan ja nyt se täytyy saada loppumaan, että ei voi jatkaa näin. Niin siksi minä olen vienyt niitä eteenpäin tuohon KiVa-tiimille [vaikka tilanne ei täytä kiusaamisen kriteereitä]. Että voitteko selvittää, että onko tämä oikeasti kiusaamista. Kun en minä saa tätä yksin loppumaan. Niin sitten KiVa-tiimit on selvittänyt ja kutsunut vanhempia paikalle. (H3)

Oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden käsittelyssä nähdään erittäin tärkeänä myös oppi- laan kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Yhteistyö huoltajien kanssa nähdään olevan antoisaa ja opettajien keinoja ja voimavaroja lisäävää silloin, kun se sujuu hyvässä hengessä kotien kanssa ja kun myös huoltajat ovat valmiita ottamaan asian edistämisestä vastuuta. Etenkin, kun kyse on oppilaiden välisistä vertaissuhdehaasteista, jotka ovat laajoja, jatkuvia, vakavia tai menevät lähelle kiusaamisen määritelmää, koettiin vanhempien mukana olo asian käsittelyssä jo varhai- sessa vaiheessa tärkeäksi. Kaikissa, varsinkin lievemmissä tapauksissa opettajat eivät näe aina tarpeellisena olla huoltajiin yhteydessä. Eräs opettajista totesikin pohtivansa usein, että onko

asia sellainen, josta hän itse vanhempana haluaisi saada tiedon. Jos tarvetta vanhemman informoinnille asiasta ei ole, tilanteen käsittely saattaa jäädä opettajan toimien osalta opettajan ja oppilaiden väliseksi.

Sopimisessa oppilaiden kanssa pidän tärkeänä myös sitä, että sovitaan oppilaiden kanssa, että onko keskustelu ja sopimukset meidän välisiämme ja jääkö se nyt tähän. Ja milloin taas on ylitetty jokin sellainen kynnyks, että sanon automaattisesti, että tämä on nyt sellainen asia, mistä ilmoitan kotiin. Mielestäni silloin, kun ilmoitan asiasta kotiin, tulee lapsen tietää tästä, että se ei voi tulla yllärinä sitten siellä kotona, että koulusta on nyt otettu yhteyttä. (H4)

Oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden käsittelyssä nousi esille myös oppilashuollolliset keinot sekä moniammatillisen yhteistyön tuomat mahdollisuudet. Monet totesivatkin, että keinojen valitseminen ja niiden käyttö riippuu paljon syistä, jotka ovat vertaissuhdehaasteiden taustalla. Toisinaan vertaissuhdehaasteita voi lisätä esimerkiksi yksittäisten oppilaiden tunteiden käsittelyn ja ilmaisun haasteet. Tällaisissa tilanteissa opettajat nostivat esille muun muassa koulukuraattorin tarjoaman tuen merkityksen. Myös oppilaiden henkilökohtaiseen elämään liittyvät haasteet voivat heijastua vertaissuhteisiin, jolloin oppilashuollollinen tuki voi olla tarpeen. Joskus taas vertaissuhdehaasteet voivat olla niin vakavia, että opettajalla on ammatillinen velvollisuus ottaa käsittelyyn mukaan myös muita tahoja.

No sen oppilaan kohdalla, jolla on näitä vahinkotilanteita ja ne tilanteet ovat toistuvia, niin niitä on ohjattu kuraattorille, jos on ollut tarvetta systemaattisesti sitä ymmärrystä muokata tai kehittää. Niin olen kokenut, että itse ei pysty sillä tavalla käydä läpi kaikkia tilanteita, mitä voi tulla. Ja kaikkia tilanteita missä voi vahingossa joku tehdä jotakin. (H1)

Mutta jos ne omat keinot ovat just siinä vaiheessa, että on kokenut [ettei ne riitä], on hakenut apua sitten jostakin muualta, että vaikka sitten koulukuraattorilta tai muualta. Monestihan nämä asiat ovat sitten sellaisia vyyhtejä siellä. Että eri asia, jos siellä välitunnilla otatte yhteen ja sitten käsitellään tässä, mutta [jos haasteet ovat laajempia tai vakavampia, niin] nyt on sitten vyyhdit paljon monimutkaisempia ja siellä on paljon tahoja matkassa. (H4)

Haastatteluissa opettajat kertoivat myös yhteistyön muiden opettajien kanssa lisävään keinoja oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden käsittelemiseen. Näin erityisesti niissä tilanteissa,

kun vertaissuhdehaasteita ilmenee oman luokan oppilaiden sekä esimerkiksi rinnakkaisen luokan oppilaiden välillä. Toinen opettaja voi myös tuoda tilanteeseen uusia näkökulmia ja tällä tavoin edistää tilanteen käsittelyä.

5.2 Keinojen riittävyyteen vaikuttavat tekijät

Pääsääntöisesti opettajat kokevat omaamansa keinot käsitellä vertaissuhdehaasteita riittäviksi. Toisaalta opettajat voivat kokea haastavaksi todeta, etteivät omat keinot kaikissa tilanteissa riitä, sillä koulumaailmassa vallitsee kulttuuri, jonka mukaan opettajan tulee pärjätä tilanteessa kuin tilanteessa. Haastatteluissa alakoulun opettajat nostivat esille keinojen riittävyyteen vaikuttavan useat eri tekijät. Nämä tekijät voidaan jakaa *keinojen riittävyyttä vahvistaviin ja heikentäviin tekijöihin*. Kokemukseen keinojen riittävyydestä vaikuttavat sekä opettajan omat valmiudet käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita että ympäriltä saatavan tuen määrä.

5.2.1 Keinojen riittävyyttä vahvistavat tekijät

Opettajat kokevat *kokemuksen alalla* lisäävän keinoja käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita. Myös *oma asennoituminen oppilaiden välillä ilmeneviin haasteisiin* on keskeinen seikka. Suurin osa opettajista kertoi käsittelevänsä oppilaiden välisiä haasteita itsenäisesti, mutta toisinaan *kollegiaalinen tuki* on tarpeen. Lisäksi *sujuva yhteistyö huoltajien kanssa* nähdään oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden käsittelyä tukevana tekijänä.

Opettajan omissa valmiuksissa käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita korostui kokemuksen merkitys. Kokemuksen merkityksestä puhuttaessa opettajat nostivat esille sekä vuosien tuoman kokemuksen että oman oppilasryhmänsä tuntemuksen. Opettajavuosien tuoma kokemus tukee keinojen riittävyyttä, sillä pitkään opettajana toimiessaan tulee väistämättä käsitelleeksi monenlaisia vertaissuhdehaasteita. Niinpä kokenut opettaja voi uuden tilanteen eteen tullessa verrata sitä aikaisempiin tapauksiin ja käyttää jo hyviksi kokemiaan tapoja oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden käsittelyyn.

Itsellä on varmasti sisäänrakennettu se, että mitä kysyy ja miten etenee ja yleensä varmaan vähän myös vertaa tilannetta aiemmin tapahtuneisiin tilanteisiin ja miettii, kuinka niistä on selvitty. (H1)

Ja ehkä jollakin tavalla kyllähän sitä tällaisissa myöskin varmaan se kokemus auttaa tietyllä tavalla. (H4)

Kokemusta enemmän opettajien puheissa painottui kuitenkin oma asennoituminen. Opettajat kokivat, että halu puuttua tilanteisiin, joissa vertaissuhdehaasteita ilmenee, on todella tärkeää. Puuttuminen vertaissuhdehaasteisiin, jotka jollain tavalla vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin, nähdään opettajien ammattivelvollisuutena. Opettajat kokivat puuttumisen tärkeäksi, vaikka tilanteet olisivat tapahtuneet kouluajan ulkopuolella.

Ja sitten tietenkin ennen kaikkea halua puuttua niihin tilanteisiin. (H4)

No minä ajattelen, että aina silloin, kun se jotenkin vaikuttaa siihen oppilaaseen tai sen käyttäytymiseen tai jotenkin sen vointiin tässä koulussa, niin pakko siihen on aina puuttua. Vaikka se olisikin sattunut illalla tai joskus viikko sitten harrastuksissa tai jossain. (H3)

Asennoitumisen merkitys korostuu haastatteluissa opettajien todetessa, etteivät keinot saisi koskaan loppua. Jos edellinen keino heidän mukaansa todetaan toimimattomaksi, tulee uutta keinoa kokeilla tilalle. Vertaissuhteissa esiintyvät haasteet onkin yritettävä aina selvittää ja käsitellä jollain keinolla.

Koen kyllä jonkin verran tätä työtä tehneeni ja monet opettajakokoukset istuneeni ja monesti onkin semmoinen fiilis, että kaikki muu voi meiltä loppua, kirjat ja tehtäväkirjat ja muut, mutta keinot eivät saisi loppua. (H2)

Suurin osa haastattelemistamme opettajista käsittelee oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita pääsääntöisesti itsenäisesti. Toisaalta he toivat ilmi, että avun pyytäminen esimerkiksi kollegoilta tai huoltajilta on yksi keino päästä haasteista eteenpäin ja tulee tarpeen erityisesti silloin, kun opettaja kokee käyttäneensä jo kaikki omat keinonsa haasteen ratkaisemiseksi. Kollegoilta saatava tuki voi olla monimuotoista. Tuki voi vaihdella konkreettisista toimista kahvipöytäkeskustelun lomassa saatuihin ratkaisuehdotuksiin.

Tietenkin niitä on olemassa monia näkökulmia ja esimerkiksi kahvipöytäkeskustelussakin voi kysäistä vähän, että mitä toinen tekisi tietyssä tilanteessa. (H2)

Siksihän koulu voi olla sellaista, ettei ole tämäkään asia yhden opettajan varassa. Sitten pitäisi olla sellainen koko yhteisö mukana tai sitten meillä on koulukuraattoria tai sitten, vaikka se Kiva-koulu –verkosto tai ihan huoltajat tai ihan mitä vaan. (H4)

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi myös sujuva yhteistyö oppilaiden huoltajien kanssa koettiin keinojen riittävyyttä lisäävänä tekijänä. Osa opettajista kokikin tärkeäksi ottaa huoltajat mukaan oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden käsittelyyn jo hyvin varhaisessa vaiheessa.

5.2.2 Keinojen riittävyyttä heikentävät tekijät

Keinojen riittävyyttä heikentäviksi tekijöiksi opettajat kokevat muun muassa *kokemuksen puutteen ja opettajankoulutuksen puutteellisuuden aiheen tiimoilta*. Vertaissuhdehaasteiden käsittely on haasteellista opettajan näkökulmasta myös silloin, kun *oppilaantuntemus ja ryhmädynamiikan tuntemus ovat heikkoja*. Toisaalta myös *resursseihin liittyvät tekijät, kuten ajan puutteen* koetaan haastavan opettajan mahdollisuuksia käsitellä oppilaiden välisiä haasteita. Edellisessä luvussa mainitsimme sujuvan yhteistyön huoltajien kanssa tukevan opettajaa tämän käsitellessään haasteellisia oppilaiden välillä tapahtuneita tilanteita. *Sujumattoman yhteistyön huoltajien kanssa* nähdään puolestaan heikentävän opettajan tunnetta keinojensa riittävyydestä. Lisäksi opettajien kokemusten mukaan keinojen riittävyyttä heikentävät *sosiaalisen median alustoilla sekä vapaa-ajalla tapahtuvat oppilaiden väliset ristiriidat*, jotka heijastuvat kouluarkeen. Näihin haasteisiin on opettajien mukaan erityisen vaikeaa puuttua.

Osa opettajista koki kokemuksen puutteen olevan merkittävä keinojen riittävyyttä heikentävä tekijä. Tämä kokemuksen puute nousi haastatteluissa esille osin senkin vuoksi, että monet opettajat kokevat, ettei koulutus ole antanut valmiuksia toimia oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden keskellä. Koska koulutus ei heidän mukaansa tarjoa valmiuksia oppilaiden välisien vertaissuhdehaasteiden käsittelyyn eikä kouluilla ole kiusaamisen kriteerejä täyttämättömiin tilanteisiin toimintamalleja, ovat arjen tilanteet ratkaistava opettajan parhaaksi katsomalla tavalla.

Mutta sitten jos miettii, että ovatko ne omat keinot riittäviä vai eivät, niin jos miettii vaikkapa koulutusta, niin kyllä itselläni on olo, että koulutus ei tarjonnut apuja esimerkiksi näihin välituntitilanteisiin. Ainoa, mikä tulee mieleen, liittyy käyttäytymiseen ja siihen, että mitä keinoja minulla on käytettävissäni, jos oppilas menettää esimerkiksi malttinsa. Mutta näihin oppilaiden keskinäisiin haasteisiin koulutus tarjosi mielestäni hyvin vähän apuja. Enemmänkin niin, että niitä tulee arjessa vastaan ja ne on vain jotenkin ratkaistava. (H1)

*Itse sitä ajattelee, että tuokohan kokemus helpotusta näiden tilanteiden ratkomi-
seen. Kun alkaa olemaan kokemusta eri porukoista ja eri ikäisistä ja eri kokoisista
ryhmistä ja erilaisista taustoista tulleista oppilaista. (H1)*

Opettajakokemuksen ja koulutuksen puutteellisuuden rinnalle nousi opettajien puheissa mer-
kittäväksi asiaksi myös tuntemus juuri kyseisestä opetusryhmästä, sen ryhmädynamiikasta sekä
yksittäisistä oppilaista. Kokeneetkin opettajat kokivat riittämättömyyttä keinoistaan silloin, kun
heidän oppilaantuntemuksensa ja ryhmädynamiikan tuntemus ovat vielä varsin heikkoja. Tä-
män vuoksi osa opettajista koki hyväksi, että välitunnilla tapahtuneen vertaissuhteita haasta-
neen tilanteen käsittelyssä on mukana myös kyseiseen tilanteeseen liittyvän oppilaan oma opet-
taja, joka todennäköisesti tuntee oppilaansa parhaiten.

*Silloin en koe, että mulla on riittävästi keinoja, kun minun oppilaantuntemukseni
on vielä kovin heikko. Eli kyllä niin kuin mitä parempi on se oppilaan tuntemus
ja sitten myöskin ikään kuin se, että on tarkkaillut sitä ryhmää. Että on sen ryh-
män tuntemus ja sen yksittäisen lapsen siinä sen tuntemus ja sen koko ryhmän
dynamiikan tuntemus, niin silloinhan sitä vahvemmillä sitä on tarttua niihin ti-
lanteisiin. (H4)*

Opettajat kokevat myös kouluarjessa vallitsevan kiireen ja resurssien puutteiden heikentävän
ajoittain vertaissuhdehaasteisiin puuttumista. Opettajat pitävät tärkeänä, että vertaissuhdehaas-
teiden käsittelylle löytyisi riittävästi aikaa ja rauhallinen tila, jotta tilanne päästäisiin purkamaan
niin perusteellisesti, ettei siihen ole enää myöhemmin tarvetta palata. Haastattelussa osa opet-
tajista totesi suureksi haasteeksi sen, että aina tilannetta ei ehdi heti sen tapahduttua käsitte-
lemään riittävällä tasolla. Usein opettajan pitäisikin olla yhtä aikaa sekä aloittelemassa ja ohjeis-
tamassa tuntia, että käsittelemässä välitunnin aikana sattunutta tilannetta.

*Se vaatii mielestäni sellaisen rauhallisen tilan ja sen, että oppilailta ei ole kiire
välitunnille tai tunnille, jolloin he malttavat keskittyä ja rauhoittua tilanteen ää-
relle. (H1)*

Myös vapaa-aika ja sosiaalinen media nousivat jokaisessa haastattelussa esille oppilaiden välejä
haastavina tekijöinä. Vapaa-aikaan ja sosiaaliseen mediaan liittyvät vertaissuhdehaasteet tuot-
tavat paljon päänvaivaa opettajille, sillä kotona tapahtuvaan toimintaan on koulusta käsin han-
kala puuttua. Nämä haasteet opettajien mukaan kuitenkin heijastuvat kouluarkeen ja oppilaiden
hyvinvointiin. Opettajat nostivatkin kodin merkityksen esille vapaa-ajalla tapahtuvien vertais-
suhdehaasteiden käsittelyn tukemisessa.

Ehkä riittämättömät keinot vertaissuhdehaasteiden käsittelyssä liittyy koulun ulkopuoliseen elämään. Ja niillä kännyköillä ja iltatoiminnoilla olevat jutut, jotka kuitenkin sitten näkyvät täällä koulussa. Oli se [ristiriitatilanne] tapahtunut sitten peliharjoituksissa, laskettelurinteessä tai runokerhossa, missä ne [oppilaat] ylipäätään käyvätäkään, niin sieltähän ne sitten peilautuvat tänne ja täällä jatkuu sitten se sama jauhaminen esimerkiksi välitunneilla. (H2)

Aiemmin toimme esille, kuinka opettajat ovat toisinaan saaneet huoltajilta tukea oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden ratkaisemiseksi. Opettajien puheista käy kuitenkin ilmi, että yhteistyö huoltajien kanssa ei ole aina ongelmaton. Opettajat kokevat oppilaiden keskinäisiin haasteisiin puuttumisen olevan erityisen hankalaa silloin, kun huoltajat eivät opettajan yhteydenotosta ja huolesta huolimatta halua ottaa tapahtumista vastuuta. Opettajien mukaan osa vanhemmista uskoo täysin lapsensa kertomuksiin, eikä pysty näkemään lapsensa tehneen mitään väärää. Tällöin he usein syyttävät koulua tai opettajaa oppilaan kohdalla ilmenneistä haasteista. Sujumaton yhteistyö opettajan ja huoltajien välillä aiheuttaakin helposti opettajalle riittämättömyyden tunteita.

Ja kun on käyttänyt tuntikausia selvittelyihin ja silti ne [haasteet] vaan jatkuvat ja vanhemmatkin ovat eri mieltä ja syyttävät koulua. Yhtenä päivänä laitoin viestiä vanhemmille oppilaan huonosta käytöksestä ja pyysin keskustelemaan tilanteesta kotona ja miettimään, että painaako jokin oppilaan mieltä. Seuraavana päivänä sieltä tuli vastaus, että se [oppilaan huono käytös] johtuu tästä koulusta, kun täällä ei puututa kiusaamiseen ja sen myötä oppilaalla menee kuppi nurin eikä oppilas pysty enää käyttäytyä hyvin. Silloin tulee riittämätön olo. (H3)

6 Tutkimuksen johtopäätökset

Tutkimuksen tulosten perusteella esitämme seuraavat johtopäätökset:

1. Oppilaiden välisissä vertaissuhteissa esiintyy haasteita monipuolisista koulun arjessa toteuttavista ennaltaehkäisyn keinoista huolimatta. Oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen, ryhmäytyminen sekä oppilaiden osallistaminen yhteisten sääntöjen ja sopimusten laatimiseen ja ristiriitatilanteiden käsittelyyn nähdään tärkeänä vertaissuhteissa ilmenevien haasteiden ennaltaehkäisyssä.
2. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö, keskustelu eri osapuolten kanssa ja erilaiset ratkaisukeskeiset menettelytavat ovat opettajien keinoja vertaissuhdehaasteiden käsittelyssä. Tärkeässä roolissa haastavien tilanteiden käsittelyssä ovat myös moniammatillinen yhteistyö ja oppilashuollolliset keinot.
3. Opettajan aiempi oma kokemus vertaissuhdehaasteiden käsittelystä luo hyvän pohjan haasteiden käsittelyyn. Kaikkein merkityksellisempänä vertaissuhdehaasteiden käsittelyssä nähdään opettajan oma asenne ja suhtautuminen näihin arkipäivän tilanteisiin.
4. Opettajat tarvitsevat resursseja tilanteiden käsittelyyn. Keskustelu ja tilanteiden käsittely eri osapuolten kanssa edellyttävät riittävästi aikaa ja sopivan tilan. Kollegoilta saatava tuki on myös tärkeää. Onnistuessaan yhteistyö huoltajien kanssa tukee opettajan työtä haastavien tilanteiden käsittelyssä. Aina yhteistyö huoltajien kanssa ei onnistu toivotulla tavalla ja tämän nähdään estävän opettajan omien keinojen riittävyyttä vertaissuhdehaasteiden käsittelyssä. Oppilaiden toiminta vapaa-ajalla ja erityisesti sosiaalinen media nähdään vertaissuhdehaasteiden käsittelyä vaikeuttavana tekijänä.

Tutkimuksessamme tuli esille, että opettajat näkevät tärkeänä ennaltaehkäisevän toiminnan vertaissuhteissa ilmenevien haasteiden käsittelyssä. Ennaltaehkäisevinä toimina nähdään oppilaiden tunnetaitojen vahvistaminen sekä ryhmäytymistä edistävät toimet ristiriitatilanteiden välttämiseksi oppilaiden välisissä vertaissuhteissa. Vaikka opettajat tekevät päivittäin työtä haasteiden ehkäisemiseksi, vertaissuhteiden toimiminen ei ole itsestään selvää. Kiusaamista ja laajemmin tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevia haasteita vertaissuhteissa ilmenee päivittäin. Myös Horton (2019) tuo esille, että erilaisista perinteisten kiusaamisen vastaisista toimista ja kampanjoista huolimatta esimerkiksi kiusaaminen on yhä päivittäinen ongelma koulu- maailmassa.

Korkiamäen ja Wiron (2022) mukaan koulu sosiaalisena ympäristönä on mielenkiintoinen juuri siitä syystä, että siellä kohtaavat useat sosiaaliset maailmat. Tässä tutkimuksessa opettajat toivat esille, että oppilaiden erilaiset taustat voivat altistaa vertaissuhteissa haastaville tilanteille. Opettajat pitävät tärkeänä ristiriitoja ennaltaehkäisevänä keinona oppilaiden kanssa käytävää avointa keskustelua. Keskusteluja käydään tunteita herättävistä aiheista, kuten sukupuolirooleista. Väisänen ja Lanas (2022) nostavatkin esille oppilaiden tarvitsevan aitoa kuuntelemista, yhteisiä keskusteluita sekä opettajan tukea ja kannustusta (Väisänen ja Lanaksen, 2022).

Eryityisesti siirtymät, välitunnit ja muut vapaat hetket altistavat oppilaat ristiriitatilanteiden muodostumiselle (Karppinen & Pihlava 2016). Myös tässä tutkimuksessa opettajat toivat esille, että vapaat hetket, joissa oppilaat eivät ole opettajan valvovan silmän alla, altistavat vertaissuhdehaasteiden syntymiselle. Kiilakoski ja Lanas (2022) tuovatkin esille, kuinka monet vertaissuhdehaasteet saavat alkunsa koulun ulkopuolella ja kulkeutuvat lasten mukana koulun sisälle aiheuttaen haasteita myös koulun arkeen. Myös tässä tutkimuksessa tuli esille, kuinka oppilaiden väliset vertaissuhdehaasteet saavat usein alkunsa erilaisissa vapaa-ajan toiminnoissa tai sosiaalisen median alustoilla.

Tässä tutkimuksessa opettajat tunnistivat oman tärkeän roolinsa vertaissuhteissa ilmenevien haasteiden käsittelyssä. Myös Korkiamäki ja Wiro (2022) tuovat esille opettajien kokevan roolikseen toimia niin kutsuttuna järjestyksenvalvojana ja häiriötilanteisiin puuttuminen nähdään opettajille kuuluvana tavanomaisena ja oikeutettuna toimintana. Tutkimuksessamme opettajat painottivat puheissaan vertaissuhdehaasteisiin puuttumisen olevan velvollisuus eivätkä puuttumisen keinot saisi loppua. Myös asennoituminen ja halu puuttua vertaissuhdehaasteisiin nousi opettajien puheissa esille vertaissuhdehaasteista puhuttaessa. Ahola ja kollegat (2017) korostavat, että opettajalla on erityistä valtaa luokkahuoneessa. Opettajat näkivätkin oman roolinsa merkittävänä haastavien tilanteiden ratkaisemisessa ja myönteisen ja turvallisen ilmapiirin

muodostumisessa. Kielteiset tilanteet eivät näyttäyty koulutyössä pelkästään ongelmallisena, kun niille annetaan tilaa ja ne nähdään osana koulun arkea (Ahola ym., 2017).

Tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat, että tarvitsevat organisaation tasolta resursseja vertais-suhdehaasteiden käsittelyyn. Konkreettisesti opettaja tarvitsee tilaa ja aikaa tilanteiden selvittämiseen sekä moniammatillisen työryhmän tukea toiminnalleen. Opettaja ei toimi tyhjiössä ja Ahola ja kollegat (2017) korostavatkin, että koulun toiminta- ja johtamiskulttuuri vaikuttavat siihen, minkälaiset mahdollisuudet opettajilla on toimia työssään.

7 Pohdinta

Peruskoulussa opitaan tärkeiden yleissivistävien perustietojen lisäksi sosiaalisten taitojen ulottuvuuksia, joista yksi tärkeä ulottuvuus on toisen ihmisen huomioiminen ja ryhmässä toimiminen. Alakouluikäisen identiteetti on muotoutumassa ja kokemukset vertaisten kanssa muodostetuista suhteista määrittelevät oppilaan omaa käsitystä itsestään. Oppilaat tulevat peruskouluun eri kulttuureista ja yhteiskuntaluokista, ja totuttu toimintamalli ydinperheessä voi olla täysin erilainen eri yksilöiden välillä. Tämä aiheuttaa väistämättä vertaissuhdehaasteita koulun sisällä. Aina aikuisetkaan eivät kykene toimimaan sovussa ja ratkomaan keskinäisiä ristiriitoja. Näin ollen emme voi olettaa, että vielä kasvavat ja kehittyvät lapset kykenisivät johonkin sellaiseen, mihin aikuisetkaan eivät pysty. Opettajalla onkin tärkeä rooli ohjata ja tukea oppilaita vertaissuhdehaasteiden käsittelyssä.

Aina opettajan omatkaan keinot eivät riitä ja tarvitaan yhteistyötä kodin ja kollegoiden sekä oppilashuollon toimijoiden kanssa. Tässä tutkimuksessa tärkeäksi voimavaraksi vertaissuhdehaasteiden käsittelyssä nousi opettajien oma asenne tähän opettajan työn ulottuvuuteen. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma. Jäimme miettimään, miten opettajakoulutus voisi tukea luokanopettajaksi opiskelevan opettajan ammatillista kasvua siten, että opettajat näkisivät oman roolinsa kasvattajana entistä tärkeämmäksi peruskoulussa niin sanottujen perinteisempien opetustyön sisältöjen ohella.

Perehtyessämme aiempiin tutkimuksiin huomasimme, että aiheesta on ennestään löydettävissä vain vähän tutkimustietoa. Viime vuosina on kuitenkin muutamien tutkijoiden toimesta havahduttu tarkastelemaan oppilaiden välillä ilmeneviä vertaissuhdehaasteita, ja tutkimuksia aiheesta erityisesti opinnäytetyötasolla on tehty muutamia. Koimme tätä tutkimusta tehdessämme haastavaksi löytää tutkimuksemme kannalta olennaista vertaissuhdehaasteista kertovaa tutkimustietoa. Vertaissuhdehaasteet tutkimusaiheena onkin vielä varsin tuore ja ilmestyneet tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan lähinnä vertaissuhdehaasteiden ilmenemisen muotoja ja vaikutuksia koulussa.

Aiempiin tutkimuksiin perehtyessämme emme löytäneet yhtään tutkimusta, jossa olisi tarkasteltu opettajien tapoja käsitellä vertaissuhdehaasteita. Tämän vuoksi koimme tärkeäksi tehdä tutkimusta opettajien keinoista käsitellä oppilaiden välisiä vertaissuhdehaasteita sekä tarkastella, että mitkä tekijät vahvistavat ja mitkä puolestaan heikentävät keinojen riittävyyttä. Tutkimuksemme voikin auttaa valmistuvia sekä kentällä toimivia opettajia löytämään uusia keinoja

oppilaiden välisten vertaissuhdehaasteiden käsittelyyn ja antaa esimerkiksi koulun johdolle arvokasta tietoa opettajien keinojen riittävyyteen vaikuttavista tekijöistä. Tällä tavoin täydennämme omalta osaltamme jo aiheesta olemassa olevaa tutkimuksen kenttää. Kuitenkin tiedostamme, että opinnäytetyö on varsin suppea katsaus aiheeseen eikä anna ilmiöstä kaikenkattavaa kokonaiskuvaa, sillä keräämämme aineisto on vain pintaraapaisu olemassa olevasta todellisuudesta. Tutkimuksemme voi kuitenkin toimia herättelevänä katsauksena nykytilanteeseen ja nostaa esille uusia mielenkiintoisia näkökulmia jatkotutkimusten aiheiksi. Jatkotutkimusta olisikin mielenkiintoista tehdä esimerkiksi opettajien käyttämien keinojen vaikutuksista vertaissuhdehaasteiden ilmenemiseen.

Lähteet

- Ahola, K., Lanas, M., & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 48(4), 288-300,393.
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C. & Linnell, S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British journal of sociology of education*, 30(1), 59–69. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/01425690802514391>
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Maidenhead: Open University Press.
- Creswell, J. W. k. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Elo, S. & Lamberg, K. (2018). *Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best?. Teoksessa P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (toim.). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (s. 37–54). Cambridge: Cambridge University Press
- Hamarus, P. (2012). *Haukku haavan tekee: Puututaan yhdessä kiusaamiseen*. Juva: PS-kustannus.
- Hamarus, P. (2008). *Koulukiusaaminen: Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hirsjärvi, S. (2009a). Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.) (s. 221–230). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2009b). Aineiston hankinnan suunnittelu. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.) (s. 177–190). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2009c). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.) (s. 123–166). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2009d). Tutkimustyyppi ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.) (s. 191–220). Helsinki: Tammi.

- Horton, P. (2019). School bullying and bare life: Challenging the state of exception. *Educational philosophy and theory*, 51(14), 1444–1453. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1557043>
- Horton, P. (2016). Portraying monsters: Framing school bullying through a macro lens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 204–214. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.951833>
- Huuki, T. (2018). Pojat ja (väki)valta kolmen metodologisen lähestymistavan valossa. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki, H. Lunabba, & I. Aalto (toim.), *Poikatutkimus* (s. 175–196). Tampere: Vastapaino.
- Juva, I. (2022). Constructing and confronting bullying and normality at Finnish comprehensive schools from the perspective of critical bullying studies. *Research Papers in Education* 37/2022. Haettu osoitteesta: <https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/02671522.2020.1864761>
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karhunen, S. (2008). Miksi meidän luokassa kiusataan? Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen, M. Penttilä, R. Julkunen, A. Oravakangas, T. Kiilakoski, . . . V. Eloranta, (toim.). *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat* (s. 173–194). Helsinki, Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura; Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos [jakaja].
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola. (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 115–141). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaski, S., & Nevalainen, V. (2017). *Jo riittää: Irti kiusaamisesta ja kiusaajista*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kiilakoski, T. & Lanas, M. (2022). Kahden kehän koulu. Teoksessa M. Lanas, T. Kiilakoski & M. Alasuutari (toim.), *Häiriö?: Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa* (s. 151–174). Tampere: Vastapaino.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. uud. ja täyd. p.) (s. 70–85). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Korkiamäki, R. (2013). *Kaveria ei jätetä!: Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Korkiamäki, R. (2016). “Jos mä nyt voisin saada ystäviä” - Ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana. Teoksessa R. Huttunen, J. Vainionpää & T. Asunmaa (toim.). *Samalta viivalta 10: Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2016* (s. 93–118). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkiamäki, R. & Wiro, V. (2022). Hyödyllistä ja häiritsevää: nuorten vertaissuhteet opettajien tulkittamina voimavaroina ja ongelmina. Teoksessa M. Lanas, T. Kiilakoski & M. Alasuu-tari (toim.), *Häiriö?: Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa* (s. 129–150). Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. (2013). *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Nikkola, T. (2012). Yhteistyön esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. *Ryhmätyö-lehti*, 41(2), 23–30.
- Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa* (M. Mäkelä, suom.). Helsinki: Otava.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–176). Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>

- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75-85). Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta: <https://www.elliblibrary.com/book/9789523456167>
- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä? Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa: M. Autio, K. Eräranta, & S. Myllyniemi (toim.). *Polarisoituva nuoruus?* (s. 94–104). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisosiain neuvottelukunta: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy* (2. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rovio, E., Nikkola, T. & Salmi, O. (2009). Ohjaaminen ja ryhmäilmiö. Teoksessa T. Lintunen, O. Salmi & E. Rovio (toim.), *Ryhmäilmiöt liikunnassa* (s. 283–316). Liikuntatieteellinen seura.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2016). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355–372. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.662824>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Väisänen, A.-M., & Lanås, M. (2021). Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa. *Kasvatus*, 52(4), 438–449. Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112377>
- Väisänen, A.-M. & Lanås, M. (2022). Miten kiusaamistilanteissa olevista lapsista puhutaan? Teoksessa M. Lanås, T. Kiilakoski & M. Alasuutari (toim.), *Häiriö?: Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa* (s. 31–56). Tampere: Vastapaino.