

Otsikko: Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa

Kirjoittajat: Anne-Mari Väisänen, Maija Lanas

Viittaaminen:

Väisänen, A.-M., & Lanas, M. (2021). Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa. *Kasvatus*, 52(4), 438–449. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112377>

Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa

Tässä artikkelissa tarkastelemme kiusaamiskirjallisuudessa esiintyviä konteksteja. Käytämme ”käsite menetelmänä” -analyysitapaa ja tarkastelemme kirjallisuutta dekontekstualisaatiokäsitteen kautta. Esitämme, että kun lasten vertaissuhteiden haasteet ja keskinäinen väkivalta koulussa nimetään kiusaamiseksi, ne irrotetaan sekä yhteiskunnallisista olosuhteista että välittömästä kontekstistaan eli yksittäisen koulun toimintakulttuurista ja ilmapiiristä. Tutkimuksen tulosten perusteella konteksteista puhutaan kiusaamiskirjallisuudessa tilana, jossa yksilön sisältä kumpuava riski joutuu kiusatuksi tai kiusaajaksi aktualisoituu ja kontekstien vaikutuksista puhutaan lähes pelkästään kielteisesti. Koska kontekstit eivät näin näytä tarjoavan myönteisiä ratkaisuja kiusaamistilanteisiin, niiden merkitys ratkaisuhakuisen kirjallisuuden kannalta näyttää hyvin pieneltä. Näin kiusaamispuheen keskittyminen yksilön ominaisuuksiin, käytökseen ja hallitsemiseen näyttyy perusteltuna. Näin kiusaamispuheen keskittyminen yksilön ominaisuuksiin, käytökseen ja hallitsemiseen näyttyy perusteltuna, kontekstien tuoma satunnaisuus ja monimutkaisuus asetetaan keskustelun ulko-puolelle ja kiusaamisilmiö dekontekstualisoituu.

Avainsanat: koulukiusaaminen, diskurssi, konteksti, dekontekstualisaatio, käsite menetelmänä, concept as method

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme kiusaamiskäsitteitä Suomessa. Kiinnitämme huomionsamme siihen, mitä kiusaamiskäsitteen alla voidaan sanoa ja mitä jää sanomatta. Keskitymme erityisesti siihen, millaisia konteksteja kiusaamiskäsitteissä tuotetaan. Näin tutkimuksemme paitsi asettuu osaksi kiusaamista koskevaa keskustelua, se myös osallistuu kasvatustutkimusta koskevaan dekontekstualisaatiokritiikkiin.

Koulukiusaaminen on yksi kuluneiden vuosikymmenten voimallisimmista, vaikuttavimmista ja tunteita herättävimmistä keskustelunaiheista niin julkisessa puheessa, hallinnollisissa dokumenteissa kuin ammatillisessakin keskustelussa. Aihe on yhtä aikaa äärimmäisen henkilökohtainen ja täysin julkinen. Se koskettaa kaikkia jollain tavalla, ja kaikilla on asiasta jotain sanottavaa.

Kiusaamista koskeva puhe on siis monella tavalla keskeinen osa kotimaista ja kansainvälistä koulua ja kasvatusta koskevaa keskustelua. Kiusaamisen käsite nostaa puheeksi tärkeitä ilmiöitä, jotka muutoin, ilman käsitteen olemassaoloa, saattaisivat jäädä täysin näkymättömiksi tai näyttäytyä esimerkiksi lapsuuteen kuuluvana ”normaalina kinasteluna” tai poikien maskuliinisuuden asiaankuuluvana ilmentymänä. Käsite on ollut arvokas osa kouluun ja kasvatukseen liittyvää keskustelua, niin yhteisön tasolla kuin henkilökohtaisestikin. Se on validoinut vuosikymmenten takaisia epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia ja mahdollistanut yhteiskunnallisen keskustelun kokemuksista sekä ilmiön tutkimisen ja paremman ymmärtämisen.

Samalla kun kiusaamisen käsite tekee ilmiön näkyväksi, se myös osaltaan määrittää sitä, miten ilmiö voidaan nähdä. Kiusaamisen käsite on painava. Se tuottaa diskursiivisia totuuksia ja toimijuuden mahdollisuuksia kouluille, opettajille ja oppilaille. Se vaikuttaa osaltaan siihen, miten monia siihen liittyviä ilmiöitä voidaan ymmärtää ja tarkastella, ja mitkä ilmiöt jäävät tarkastelun ulkopuolelle. Kiusaamispuhe tuottaa tietynlaista näköalaa oppilaisiin, opettajiin, kouluun ja koko yhteiskuntaan, jotain tehdään näkyväksi, jotain jää piiloon.

Dekontekstualisaatiokritiikin mukaan kasvatustutkimusta on määrittänyt 1970-luvulta saakka jatkunut dekontekstualisaatiokehitys, jonka myötä kasvatuksen tutkimus ja kasvatukseen liittyvä keskustelu ovat pitkälti irtaantuneet kontekstista, jossa kasvatus tapahtuu (Saari 2014,

2016; Simola 1998, 2015). Kritiikki nostaa esiin, että dekontekstualisaation myötä koulussa tapahtuvaa kasvatusta ja opetusta tarkastellaan universaalina ilmiönä, joka tapahtuu yksittäisen opettajan ja oppilaan välillä, ja jossa ympäristö on näennäisen merkityksetön. (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984; Simola, Rinne & Kivirauma 2002). Samalla opettajan tehtävä kaventuu laajan pedagogisen ja yhteiskunnallisen autonomisen asiantuntijan roolista opetusteknikon rooliksi (Värri 2007). Dekontekstualisaatiokehitykseen liittyy vahvasti myös luottamus indikaattoreihin ja tilastolliseen järjestykseen (Kincheloe & Tobin 2009; Saari 2016), jolloin kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät korostuvat. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tällainen tarkastelu tuottaa puutteellisen käsityksen ilmiöstä; esimerkiksi älykkyystestit häivyttävät tuloksiin keskeisellä tavalla vaikuttavat kontekstit, kuten lapsen kotikielen tai kodin varallisuuden (Kincheloe & Tobin 2009).

Tässä artikkelissa tarkastelemme konteksteja kiusaamista koskevassa asiantuntijapuheessa. Kiinnitämme huomion siihen, millaisista konteksteista kirjallisuudessa puhutaan ja millainen merkitys niille annetaan. Kysymme, minkälaista puhetta konteksteista kotimainen kasvattajille suunnattu kiusaamiskirjallisuus kokonaisuutena muodostaa. Tutkimuksen aineistona on suomenkielinen kiusaamisesta kirjoitettu tietokirjallisuus (n=40), joka on hallinnollisten tekstien ja tutkimusartikkelien ohella tärkeä osa kiusaamista koskevaa asiantuntijapuhetta. Oppikirjamaiset teokset toimivat sekä oppaana asiaan perehtymättömille että vakiintuneen tutkimusperinteen osoittamisen ja vahvistamisen välineenä vertaisille (Hyland 2004).

Tutkimuksen tulosten pohjalta toteamme, että vallitseva kiusaamista koskeva asiantuntijapuhe dekontekstualisoi kiusaamisilmiötä kuvaamalla kontekstit hyvin ahtaasti ja rajaamalla yhteiskunnan merkityksen kiusaamisilmiölle lähes olemattomaksi. Esitämme, että vallitseva kiusaamispuhe ilmentää kasvatuksen laajempaa dekontekstualisaatiokehitystä määrittämällä kiusaamisen nimenomaan yksilöön paikannettavana haasteena. Näin se myös vahvistaa dekontekstualisaatiokehitystä kaventaessaan käsitystä kontekstien merkityksestä sosiaalisten ja yhteiskunnallisten haasteiden tarkastelussa.

Aiemman kiusaamistutkimuksen tulokset kiusaamiseen

Koulukiusaamista tarkastellaan tyypillisesti kiusatun uhrin ja yhden tai useamman kiusaajan välisenä toistuvana tahallisen haitallisena tapahtumana. Tämä klassinen näkökulma perustuu 1970-luvulta lähtöisin olevaan psykologiseen aggressiotutkimukseen, jolloin kiusaamisen määritellään olevan 1) tarkoituksellista negatiivista käyttäytymistä, joka on 2) tyypillisesti

toistuvaa ja 3) kohdistuu henkilöön, jolla on vaikeuksia puolustaa itseään (Olweus 2011). Tämä määritelmä ja Olweuksen lanseeraamat kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät nousivat nopeasti vallitseviksi ja ovat sitä edelleen kiusaamista koskevassa tutkimuksessa (O’Higgins Norman 2020). Suomalaisessa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa kiusaamista määritellään edelleen hyvin pitkälti klassisen näkökulman mukaisesti, esimerkiksi: “tahallista ja jatkuvaa aggressiivista käyttäytymistä, harmin tai haitan aiheuttamista toiselle henkilölle. Lisäksi sillä, joka kiusaa on tavallisesti enemmän valtaa tai voimaa, joten kohteeksi joutuvan on vaikeaa puolustautua” (Salmivalli 2016a, 80).

Klassinen kiusaamisnäkökulma on herättänyt lisääntyvää kritiikkiä kansainvälisesti (esim. Schott 2014; Walton 2011). Esimerkiksi Horton (2019, 1445) on esittänyt, että ”kiusaamistutkijat ovat keskittyneet tekemään yhä enemmän empiiristä kiusaamistutkimusta ilman, että olisivat riittävästi kyseenalaistaneet tutkimustensa teoreettista perustaa.” Kritiikki kohdistuu erityisesti kiusaamisen ohueen määritelmään, yksilöllistävään otteeseen, kvantitatiiviseen painotukseen sekä tiukkoihin rajanvetoihin oikeiden puhe-, tutkimus- ja määritelmätapojen suhteen. Ensimmäiseksi, toistuvuutta ja tahallisuutta ja selkeitä pysyviä valtasuhteita painottava kiusaamisen määritelmä on todettu teoreettisesti liian ohueksi kuvaamaan esimerkiksi moninaisia vertaissuhteiden vinoumia (esim. Huuki 2010, 2018), ja sen rinnalle onkin tuotu kouluväkivallan käsite (Kiilakoski 2009).

Toiseksi, kiusaamistutkimusta on kritisoitu yksilöllistämistä. Koulukiusaamisen tutkijoiden on kritisoitu keskittyvän tarkastelemaan kiusaamistilanteisiin liittyviä yksilöitä jättäen huomiotta sosiaaliset, institutionaaliset ja yhteiskunnalliset kontekstit (Rivers & Duncan, 2013; Schott & Søndergaard 2014; Walton 2011). Kiusaamiseen liittyvän pakottamisen, kontrollin ja väkivallan analyysin sijaan on keskitytty kategorisoimaan mukana olleita yksilöitä ja heidän toimiaan. Tällä on Hortonin (2016) mukaan ollut merkittävästi vaikutusta siihen, kuinka kiusaaminen ymmärretään ja käsitellään, ja kuinka suuri osa oppilaista tulee kohdatuksi ja kohdelluksi. Vaikka ilmiötä Suomessakin tarkastellaan usein ryhmäilmiönä (esim. Salmivalli 2016b), tarkastellaan kiusaamista silloinkin tyypillisesti ryhmään kuuluvien yksittäisten lasten ominaisuuksien tai kotikasvatuksen tuloksena.

Kolmanneksi, kiusaamistutkimusta on kritisoitu kvantitatiivisten menetelmien ja positivististen näkökulmien ylipainotuksesta. Schott (2014) osoittaa kvantitatiivisen painotuksen ongelmia tarkastelemalla Ttofin ja Farringtonin paljon siteerattua kansainvälistä

meta-analyysia kiusaamisinterventioiden tehokkuudesta. Ttofin ja Farringtonin aineistossa oli alun perin mukana 622 artikkelia ja raporttia kiusaamisen vastaisista interventioista, mutta meta-analyysiin sisällytettiin lopulta vain ne 44 tutkimusta, jotka täyttivät tilastollisen analyysin kriteerit. Schott (2014) osoittaa, että kvantitatiivinen painotus on johtanut homogeeniseen tutkimuskenttään ja jättää huomioimatta valtavan määrän tietoa, joka ei ole universaalista, aina samanlaista ja näin ollen helposti mitattavaa. Tällöin ainoana luotettavana seikkana näyttäytyy yksittäisten lasten näkyvä ja mitattava käyttäytyminen, kun taas opettajien, vanhempien tai oppilaiden näkökulmat näyttäytyvät kontekstisidonnaisuutensa, eli kontekstietoisuutensa vuoksi epäluotettavampina. Tällöin opettajien tai oppilaiden sellaiset kokemukseräiset näkemykset kiusaamisesta, jotka eivät mahdu klassiseen kiusaamisen määritelmään, ajatellaan virheellisiksi tai kuuluvan jonkin muun ilmiön kuin kiusaamisen piiriin.

Neljänneksi, kiusaamistutkimuksen parissa on esitetty olevan vahva ”oikeaoppisuuden näkökulma”, jota jatkuvasti vahvistetaan sillä, miten kiusaamista määritellään, kuinka siitä puhutaan ja kuinka siihen puututaan (Walton 2015). Aineistossamme rajanveto kiusaamisen ja muiden ilmiöiden välille nousee konkreettisesti esiin, kun Repo kertoo kirjansa johdannossa, kuinka kiusaamisen tutkija määritteli varhaiskasvatuksen konteksteissa tapahtuvan ”kiusoittelun” kuuluvan kiusaamistutkimuksen ulkopuolelle (Repo 2015). Näin kiusaamispuhe lukitsee kiusaamisen käsitteen totuttuihin raameihin sekä suojaa ja ylläpitää tietynlaista kiusaamiskeskustelua.

Kritiikki nostaa esiin, että kiusaamispuheelle tyypillinen yksilöllistäminen ja positivismi irrottavat kiusaamisen monimutkaisista ja monikerroksisista konteksteistaan. Tällöin kontekstista nouseva, esimerkiksi historiallinen, kulttuurinen ja oppilaita koskeva laaja asiantuntijuus vaikuttaakin arkiselta ja henkilökohtaiselta, ja siten puutteelliselta. Näin kiusaamisen positivistinen tutkija näyttäytyy ainoana uskottavana asiantuntijana. Samalla opettajan asiantuntijarooli kaventuu mitattavien interventioiden tekniseksi toteuttajaksi, ja lasten ja nuorten osaksi puolestaan jää olla näiden toimien kohteena.

Erityisesti 2000-luvun taitteen jälkeen koulukiusaamista on alettu tarkastella myös sosiologisista ja filosofisista lähtökohdista. Tämän klassiseen tutkimusperinteeseen kriittisesti suhtautuvan tutkimuksen keskeinen uusi anti on, että siinä koulukiusaamista tarkastellaan moninaisten vuorovaikutusten muodostamana, kontekstissaan tapahtuvana ja siinä

merkityksensä saavana ilmiönä (ks. myös Lanas & Brunila 2019). Tällöin tutkimus pyrkii tarkastelemaan kiusaamista monimutkaisena yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä (Ellwood & Davies 2010; Roland & Galloway 2004; Schott & Søndergaard 2014). Näissä tutkimuksissa kiusaamista ja väkivaltaa on tarkasteltu esimerkiksi sosiaalisen kuulumisen tarpeesta nousevana haasteena (Søndergaard & Hansen 2018); yhteiskunnan normaaliuden vaatimukseen ja näin esimerkiksi heteronormatiivisuuteen tai rasismiin liittyvänä ilmiönä (Huuki 2018; Juva 2019; Ringrose & Renold 2010) tai yhteisön moraalien vartioinnin ilmentymänä (Ellwood & Davies 2010). Tätä tutkimusta on kuitenkin julkaistu suomeksi vasta hyvin vähän.

Tässä tutkimuksessa selvitämme tarkemmin, miten kontekstit näyttäytyvät juuri suomalaisessa kiusaamiskirjallisuudessa: millaisia konteksteja suomalainen kiusaamispuhe tunnistaa ja tekee näkyväksi, mikä puolestaan jää piiloon?

Aineistona suomalainen kiusaamiskirjallisuus

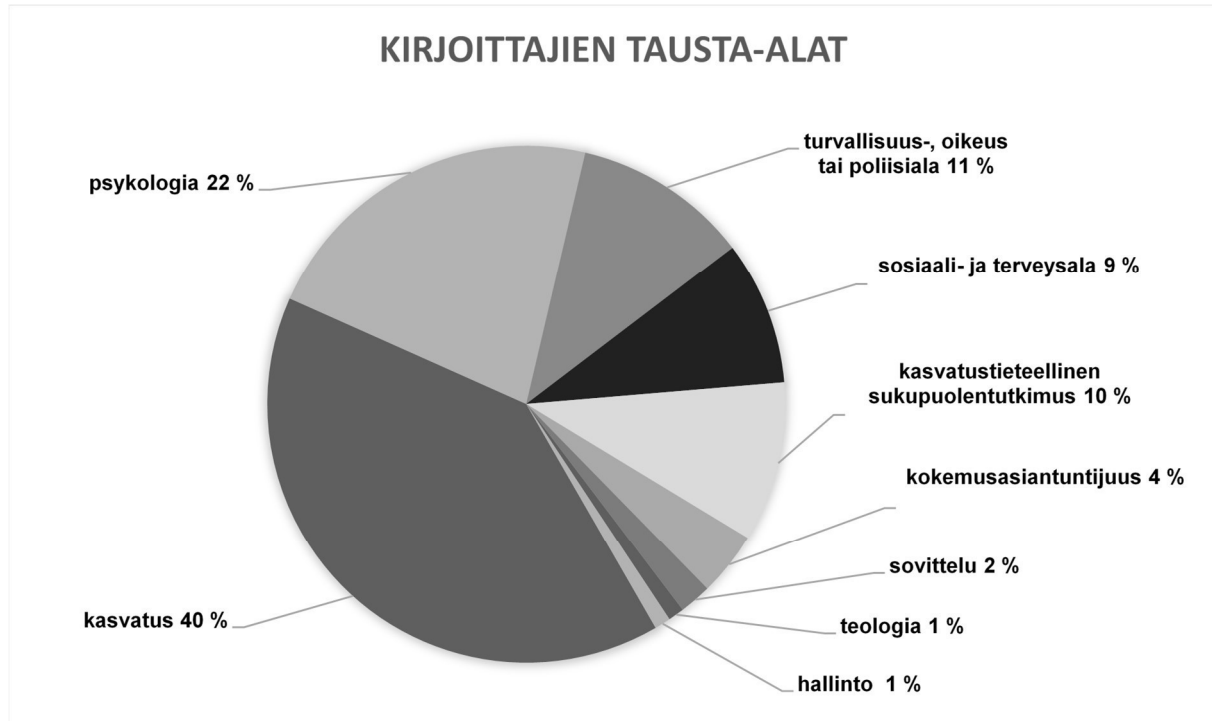
Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat suomenkieliset kirjat, jotka valitsimme hakemalla Oula-Finnan ja Outi-Finnan hakutoiminnoilla hakusanalla ”koulukiusaaminen”. Halusimme löytää opettajille ja muille lasten ja nuorten parissa toimiville tarkoitettun tietokirjallisuuden, eli sen kirjajoukon, jonka kiusaamishaasteiden kanssa tekemisiin joutuva opettaja tai kasvattaja voisi hankkia kirjastosta luettavakseen etsiessään tietoa kiusaamisesta.

Valitsimme kirjojen joukosta ne tietokirjat, jotka on hyväksytty molempien kirjastojen tietokantoihin ja on kirjoitettu vuonna 2000 tai sen jälkeen. Osa teoksista on toimitettuja teoksia, joista mukana ovat kiusaamista koskevat luvut. Vaikka kirjat on hyväksytty kahteen tietokantaan, aineistoon valikoituneiden teosten tieteellinen taso vaihtelee. Osa on vertaisarvioituja tekstejä, joiden lähteistö on hyvin laaja, kun taas osassa teoksista ei ole ollenkaan lähdeluetteloja ja ne perustuvat henkilökohtaisiin tai ammatillisiin kokemuksiin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan arvioida lähteiden tieteellistä laatua, vaan sitä minkälaista puhetta konteksteista kotimainen kasvattajille suunnattu kiusaamiskirjallisuus kokonaisuutena muodostaa. Yksi kirja on mukana aikarajauksen ulkopuolelta: Olweuksen teos vuodelta 1992, koska se on aineistomme muiden teosten viittausten perusteella edelleen tärkeä osa suomalaista kiusaamispuhetta.

Tarkastelumme kohdistuu erityisesti kiusaamisdiskurssiin ja siihen, mitä kiusaamiskäsitteen alla voidaan sanoa, ja mitä jää sanomatta. Tämän vuoksi aineiston ulkopuolelle rajautuu teoksia, jotka voivat sisältää arvokkaita näkökulmia aiheeseen, mutta puhuvat eri käsitteillä eivätkä siten osallistu kiusaamisdiskurssiin. Aineisto muodostuisi erilaiseksi, jos etsittäisiin esimerkiksi millaista asiantuntijätietoa opettaja löytää väkivallasta, rasismista, epätasaarvosta, koulun toimintakulttuureista tai ryhmien mekanismeista. Tällöin aineisto ei kuitenkaan enää ilmentäisi kiusaamisdiskurssia.

Näin lähteiksi valikoitui 40 teosta. Aineistoluettelossa (taulukko 1) lähteet on numeroitu. Jatkossa viittaamme lainauksissa teoksen numeroon, emme kirjoittajiin, sillä haluamme tarkastella tekstejä osana niitä diskursseja, joissa ne nousevat esiin, emme yksittäisen kirjoittajan tekstinä. Tätä kirjallisuutta ei siis tässä artikkelissa kohdella tieteellisinä lähteinä vaan kiusaamisdiskurssia avaavana tutkimusaineistona. Artikkelin lopusta löytyvästä aineistoluettelosta (Taulukko 1) löytyvät teosten täydelliset viitetiedot.

Asettaaksemme aineiston kontekstiinsa sen perusteella, millä tieteenalalla ja minkälaisella asiantuntijuudella kiusaamisesta puhutaan, olemme muodostaneet kuvion 1.



Kuvio 1: Aineistona käytetyn kirjallisuuden kirjoittajien tausta-alat

Kuviossa on teosten kirjoittajien asiantuntija-alat sen mukaan, kuinka ne on ilmoitettu teosten kansilehdillä tai johdantoluvuissa. Jos teoksessa on ollut kirjoittajia vain yksi tai yhdeltä

alalta, teos edustaa kokonaisuutena tätä yhtä alaa. Jos taas yhdessä teoksessa on kirjoittajia useammalta alalta, on teoksen laskettu edustavan kutakin alaa yhtä suurella osuudella. Esimerkiksi teoksessa 26 toinen kirjoittaja on kasvatustieteen asiantuntija ja toinen sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija ja tällöin teoksen on laskettu edustavan puoliksi molempia aloja. Näin kuvio kokonaisuutena kuvaa sitä, kuinka tekijöiden asiantuntijuus tulee eri aloilta tutkimuksemme 40:ssä teoksessa.

”Käsite menetelmänä” -analyysi

Aineiston analyysissä on sovellettu 2010-luvulla suosiota saanutta ”käsite menetelmänä” (Concept as method) -lähestymistapaa (Jackson 2017; Kuby ym. 2016; Mazzei, 2017, 2021; Strom 2018; Taguchi 2016; Taguchi & St.Pierre 2017). Lähestymistavan kehittäjät ovat pyrkineet mahdollistamaan tutkimusaiheen monipuolisen tarkastelemisen eri näkökulmista. Näin on pyritty varmistamaan, etteivät tutkimuksen toteutus, analyysi tai tulokset vain uusina aiempaa tietoa, vaan avaavat uusia näkökulmia jo aineiston keräämisestä alkaen (ks. myös Salo 2015).

Käsite menetelmänä -lähestymistavassa aineistoa tarkastellaan tietyn käsitteen kautta, kytkemällä (Plug in) uusi teoreettinen käsite aineistoon (Jackson & Mazzei 2012, 2013). Näin voidaan nostaa aineistosta esiin seikkoja, jotka vakiintuneiden käsitteellistysten (eli teoreettisten kytkentöjen) kautta jäävät näkymättömiksi. Kenties tunnetuin esimerkki tästä on Jacksonin ja Mazzein analyysi (2012), jossa he tarkastelivat samaa aineistoa muun muassa Butlerin performatiivin, Foucault'n valta-tiedon, Derridan dekonstruktion ja Deleuzen halu käsitteiden kautta. Jokainen käsitteeseen kytkeminen nosti tutkimuksessa aineistosta esiin uusia asioita.

Tässä tutkimuksessa olemme kytkeneet ”dekontekstualisaatio”-käsitteen kiusaamiskirjallisuuteen. Näin olemme pyrkineet nostamaan kiusaamiskirjallisuudesta esiin asioita, jotka jäävät näkymättömäksi kiusaamistutkimuksessa vakiintuneita käsitteitä käytettäessä. Dekontekstualisaation käsite ei ole kiusaamistutkimuksessa entuudestaan tuttu, vaan liittyy kasvatustieteen filosofiseen ja sosiologiseen tutkimukseen. Sen avulla on kuitenkin aiemmin teoretisoitu positivistisen ja yksilökeskeisen tradition haasteita kasvatustieteen tutkimuksessa ja koulutuspoliittisissa teksteissä (esim. Saari 2016; Simola 1998, 2015). Käsitteen avulla voimme nostaa esiin kriittisesti, kuinka konteksti tunnustetaan ja mitä merkityksiä sille annetaan kiusaamista koskevassa asiantuntijapuheessa.

Kiusaamiskirjallisuuden kontekstien analyysia varten poimimme lähteistä mukaan kaikki kohdat, joissa puhuttiin konteksteista. Mukaan kertyi kuvauksia niin fyysisistä tiloista kuin sosiaalisista ilmapiireistäkin. Aineistoa suorina lainauksina kertyi noin 90 sivua Wordtiedostoon taltioituna (fontti 11, riviväli 1,15). Tehdäksemme näkyväksi mitä konteksteja käsitellään, teemoittelimme lainaukset sen mukaan, millaisista konteksteista ne puhuvat.

Muodostui kolme teemaa: koulu (n. 54 sivua), koti (n. 10 sivua), yhteiskunta (n. 25 sivua). Nämä teemat jaoimme vielä alateemoihin sen mukaisesti, kuinka ne konteksteista puhuivat. Alateemoja syntyi kymmeniä erilaisia kuten esimerkiksi ”kodin ja koulun yhteistyö”, ”opettajan tiedot, taidot ja asenteet”. Seuraavassa luvussa avaamme tuloksia kolmen yläteeman mukaisesti. Alateemoja ei erikseen määritellä, mutta niiden sisältöä avataan aineistoesimerkkien kanssa.

Tulokset: Kiusaaminen ja siihen puuttuminen kontekstualisoidaan ahtaasti

Kiusaamiskirjallisuudessa konteksteista puhutaan kiusaamisen syntypaikkana, tapahtumapaikkana tai ratkaisupaikkana. Syntypaikaksi määrittyy tyypillisesti koti, ja tapahtuma- sekä ratkaisupaikaksi koulu. Kiinnostavaa on, että vaikka yhteiskunnasta kontekstina puhutaan aineistossa melko paljon, jää puhe yksittäisten erillisten mainintojen tasolle, eikä yhteiskunnalla ole roolia kiusaamisen syntymisessä, tapahtumisessa tai ratkaisussa, vaan se näyttää olevan erillinen konteksti tulevaisuudessa, jossa kiusaamisen hinta maksetaan. Seuraavaksi avaamme tarkemmin kotia, koulua ja yhteiskuntaa kiusaamisen konteksteina siten, kuin ne tulevat kiusaamiskirjallisuudessa tunnistetuiksi.

Koti kiusaamisen syntypaikkana

Kiusaamisen katsotaan juontuvan lapsen kotioloista ja kotikasvatuksesta. Vanhempien antamien kasvatustapojen, vanhempien muodostaman ilmapiirin sekä lapsen perimän katsotaan ruokkivan kiusaamista. Puhe kodeista liittyy vahvasti vanhempien, erityisesti äidin ominaisuuksiin: ”Vanhempien, varsinkin äidin, sallivuus on tekijä, joka on yhdistetty nuorten poikien aggressiivisuuteen” (Teos 22 2009, 94).

Kaikkiaan koti näyttäytyy varsin kielteisenä kiusaamisen kannalta. Koti myönteisenä vaikuttajana tuodaan esiin neljässä aineistokatkelmassa esimerkiksi seuraavasti: ”Vanhempien tuella on ratkaiseva merkitys toipumisessa etenkin silloin, kun koulusta ei saa tukea. Tuki voi ulottua kuuntelijana olemisesta siihen, että konkreettisesti suojelee lasta kiusaajilta ja toimii lapsen edun ajajana suhteessa kouluun.” (Teos 13 2008, 56). Kodin mahdollisia haittavaikutuksia kuvataan sen sijaan yli 40:ssä aineistokatkelmassa esimerkiksi seuraavasti: ”kotona kaltoin kohdellut nuoret ovat muita nuoria alttiimpia kiusaamiselle” (Teos 20 2009, 100); ”Jo varhaislapsuuden kokemukset alkavat vaikuttaa siihen, tuleeko ihmisestä yleisesti ottaen enemmän hyvä vai paha” (Teos 18 2017, 44). Aineistoa kodin myönteisestä vaikutuksesta on niin vähän, että sen perusteella on vaikea sanoa kovin paljon, mutta vaikuttaa kuitenkin siltä, että kodin myönteinen vaikutus tulee esiin yksittäisinä tekoina. Kodin kielteinen rooli taas näyttää olevan vahvemmin kodin pysyvä ominaisuus ja puhe negatiivisesta vaikutuksesta on ehdottomampaa.

Kiusaamiseen vaikuttavia kodin haasteita pidetään yksilöllisinä haasteina, kuten vanhempien mielenterveysongelmat tai päihdeongelmat, yksinhuoltajuus tai avioero. Näitä ei tunnisteta sosiaalisina haasteina. Kodista esimerkiksi sosioekonomisen aseman tai etnisyyden kautta puhutaan hyvin vähän ja tällöinkin ristiriitaisesti, eikä yhteiskunnallisten ilmiöiden kuten köyhyyden, systeemisen rasismien tai työttömyyden yhteyksistä kotien haasteisiin juurikaan puhuta.

Huomionarvoista on, että myös koulu mainitaan kiusaamisen syntypaikkana muutamassa teoksessa. Tällöin koulu tyypillisesti on synonyymi koulussa toimivalle lapsiryhmälle. Koulun rakenteet koulukiusaamisen syntypaikkana myös suoraan kiistetään: ”Kiusaamisen yleisyys koulussa ei johdu siitä, että koulu ympäristönä tuottaisi kiusaamista.” (Teos 35 2016, 80). On myös merkillepantavaa, että kun koulun rakenteita, kuten kilpailua ja vertailua tarkastellaan (niitä tarkastellaan teoksissa 2, 13, 14, 15, 20, 30, 31, 32, 33 ja 38), tämä tehdään useimmin kasvatustieteiden ja psykologian ulkopuolelta tulevissa teoksissa (yllä mainituista kymmenestä näitä ovat seuraavat kuusi: 2, 13, 14, 32, 33, 38).

Koulu kiusaamisen tapahtuma- ja ratkaisupaikkana

Kiusaamisesta puhuttaessa tapahtumapaikkana on yleensä koulu ja vaikka muitakin tapahtumapaikkoja tunnistetaan, ne rajataan yleensä tarkastelun ulkopuolelle: ”internetissä

kiusattu lapsi tai nuori joutuu lähes aina kiusatuksi myös perinteisillä tavoilla – nimenomaan kouluympäristössä” (Teos 35 2016, 80).

Kun puhutaan koulusta kontekstina, se nähdään alisteisena yksilöiden ominaisuuksille: ”sosiaalinen konteksti vaikuttaa myös siihen, käyttäytyykö aggressiivisia asenteita omaava lapsi aggressiivisesti eli aktualisoituvatko hänen aggressiolle myönteiset asenteensa toiminnan tasolla” (Teos 34 2005, 130). Koulua kuvatessa puheena tyypillisesti ovatkin koulussa toimivat yksilöt, opettaja ja oppilaat, sekä heidän ominaisuutensa. Näistä erityisesti kiusaajaksi kategorisoituja kuvataan rohkeasti:

Kiusantekijöitä on monenlaisia. Joillakin heistä on vakavia puutteita empatiakyvyssä, ja muutamiin sopii suorastaan tunnekyllmyyden käsite. Joku on kenties itse kokenut vakavaa väkivaltaa kotonaan, toinen taas on paikkakunnan napamiehen lapsi, jonka on aina annettu ymmärtää, että hän on muita parempi (Teos 26 2011, 149).

Oppilaista puhutaan paljon lapsiryhmän tasolla, jolloin ryhmän jäsenillä tunnistetaan rooleja. Tällöin roolit kietoutuvat kiusaajan ja kiusatun ominaisuuksiin ja toimintaan ja muiden lasten toimintaa tarkastellaan suhteessa näihin oletettuihin ominaisuuksiin:

Apuri on mukana kiusaajan seuraajana tai avustajana, ei niinkään aloitteellisena kiusantekijänä. Vahvistaja antaa myönteistä palautetta kiusaajalle nauramalla, kannustamalla kiusaajaa, olemalla kiusaamistapahtuman yleisönä. Puolustaja asettuu kiusatun lapsen/nuoren puolelle joko koettamalla saada toiset lopettamaan kiusaamisen tai tukemalla kiusattua muutoin (Teos 4 2000, 103).

Siinä, missä yksilöllisiä, erityisesti kiusaajan ja kiusatun riskitekijöitä kuvataan laajasti, ryhmän yhteiskunnallinen tausta ja kokoonpano puolestaan ovat merkityksettömiä. Myös ryhmän fyysinen, kulttuurinen, sosiaalinen tai maantieteellinen konteksti voisi olla oikeastaan mikä hyvänsä: metsä, saari, teatteri tai katu.

Koulu kokonaisuutena vaikuttaa olevan usein puolustuskannalla kiusaamisen suhteen: piilottelevan kiusaamistapauksia, toimivan väärin, liian vähän tai liian lepsusti: Koulut vähättelevät kiusaamisen yleisyyttä ulospäin annetussa raportissa, koska pelkäävät ’huonoksi’ kouluksi leimautumista (Teos 36 2016, 56).

Joka vuosi kymmeniätuhansia lapsia joutuu pelon ja epätoivon vallassa menemään kouluun, jossa heitä on vuosia voitu kiusata ilman että kukaan on saanut tai edes yrittänyt saada sitä loppumaan” (Teos 13 2008, 10).

Kiusaamisen ratkaisut kiinnittyvät tyypillisesti laajemman kontekstin sijaan yksittäiseen opettajaan: ”Opettajan kiusaamisen vastainen asenne vaikuttaa suoraan kiusaamisen määrään luokassa” (Teos 31 2015, 88); ”Jokaisen tässä kirjassa esitellyn kiusaamista vähentävän tai ennalta ehkäisevän toimenpiteen teho riippuu viime kädessä opettajasta: hän on useimmiten se aikuinen, joka interventioita toteuttaa” (Teos 36 2016, 47). Näin myös epäonnistumiset kiusaamiseen puuttumisessa jäävät kirjallisuudessa helposti yksittäisen opettajan vastuulle.

Yhteiskunta kiusaamisen merkityksettömänä kontekstina

Siinä, missä koti kuvataan kiusaamisen syntypaikaksi ja koulu kiusaamisen tapahtuma- ja ratkaisupaikaksi, yhteiskunta mainitaan hyvin usein, mutta sille ei anneta selkeää roolia. Tyypillisimmin yhteiskunta näyttäytyy juridisen vastuun näkökulmasta tai kiusaamisen seurausten tulevaisuuden näyttämönä. Osa teoksista tunnistaa myös yhteiskunnallisen kontekstin olemassaolon, mutta se jätetään tietoisesti tarkastelun ulkopuolelle:

Kiusaamiselle voidaan hakea selityksiä ainakin yksilötasolta, lapsiryhmien (pienryhmien, esim. kaveriryhmien), koululuokan ja koulun tasolta – – Voitaisiin tietysti jatkaa ja mennä vieläkin ”ylemmälle” tasolle, laajemman yhteisön tai yhteiskunnan tasolle – sellainen tarkastelu jää kuitenkin tämän kirjan ulkopuolelle (Teos 36 2016, 36).

Pieni osa teoksista pohtii yhteiskunnan merkitystä kiusaamisilmiön taustalla enemmän (Teokset 2, 3, 14, 15, 31, 33, 38). Nämä teokset tulevat useimmiten kasvatusalan ulkopuolelta, kuten kasvatustieteellisen sukupuolentutkimuksen tai turvallisuus- ja poliisikoulutuksen aloilta:

En tarkastele poikien koulussa harjoittamaa väkivaltaa yksilön sisäisenä patologiana vaan kulttuurisesti idealisoidun maskuliinisuuden ilmentymänä – – Tarkastelen väkivaltaa poikien yhtenä keinona rakentaa maskuliinisuutta pikemminkin kuin että olisi maskuliinisuutta, joka edeltäisi väkivaltaa (Teos 14 2010, 43).

Kiusaamiskeskustelussa yhteiskunta nousee esiin sekä kiusaamisenvastaisen työn edunsaajana että kiusaamisen aiheuttamien kulujen maksajana. Tällöin puhutaan esimerkiksi kiusaajien kasvaneesta riskistä syrjäytyä tai ajautua päihteiden käyttöön ja rikollisuuteen sekä kiusattujen kasvaneesta riskistä saada myöhemmin elämässään mielenterveysongelmia. Yhteiskunta vaikuttaakin kirjallisuuden perusteella itse kiusaamistilanteista irrallaan olevana kontekstina, joka ei liity kiusaamisen syntymiseen, tapahtumiseen tai ratkaisuihin vaan lähinnä kiusatun ja kiusaajan tulevaisuuteen.

Pohdinta: Kiusaamispuheen muodostamat raamit

Tässä artikkelissa raportoitu tutkimus osoittaa, että suomalaisella kiusaamiskirjallisuudella on kaikkiaan hyvin hankala suhde konteksteihin. Kiusaamisen kannalta keskeisiä konteksteja tunnustetaan rajallisesti, lähes yksinomaan koti ja koulu. Molemmat kuvataan yksilöiden ominaisuuksien ja toiminnan tapahtumapaikkana. Kiusaamisen nähdään nousevan yksilöistä ja yksityisestä kotitaustasta, ja konteksti puolestaan on vain merkityksetön paikka, jossa yksilö henkilökohtaisine taustoineen sattuu olemaan. Niin koti kuin koulukin kiusaamiseen liittyvinä konteksteina näyttäytyy pääasiassa kielteisenä. Kiusaamiskirjallisuudessa, joka on kaikkiaan hyvin ratkaisukeskeistä, kontekstit ikään kuin luonnollisesti tällöin jäävät käsittelyn ulkopuolelle. Tulosten pohjalta toteammekin, että vallitseva kiusaamista koskeva asiantuntijapuhe dekontekstualisoi kiusaamisilmiötä kuvaamalla kontekstit hyvin ahtaasti ja rajaamalla kontekstien merkityksen lähes olemattomaksi.

Koulussa ilmenevien vertaissuhteiden haasteet vääjäämättä nivoutuvat laajempiin yhteiskunnallisiin haasteisiin, kuten rasismiin, seksuaaliseen epätasa-arvoon, sukupuoliseen häirintään, heteronormatiivisuuteen, taloudelliseen tai maantieteelliseen epätasa-arvoon. Kiusaamisdiskurssi ei kuitenkaan tyypillisesti tunnista tätä. Tullessaan nimetyksi kiusaamiseksi nämä laajemmat yhteiskunnalliset haasteet näyttäytyvät kiusaajan sisältä kumpuavana aggressiona, jota kiusattu omalla toiminnallaan tai olemisellaan houkuttelee.

Kirjallisuus usein tarjoaa yksinkertaisen, joka tilanteeseen käyvän, universaalien tilannearvion tai toimintamallin, joka ei edellytä, tai edes mahdollista, laajempaa ymmärrystä komplekseista konteksteista. Näin kiusaamiskirjallisuus nojautuu hallinnan diskurssiin, erityisesti yksilön hallinnan diskurssiin: kun pystytään hallitsemaan yksilöitä (kiusaajaa ja kiusattua), on koko

tilanne hallussa. Tällöin opettajan ei tarvitse tunnistaa muuta kuin kiusaaja ja kiusattu, ja noudattaa hallittavissa olevaa mallia. Koulut ja opettajat, jotka eivät onnistu ratkaisemaan kiusaamista annetuilla malleilla, näyttäytyvät helposti itse ongelmana, vastahakoisina, epähallittavina.

Tulokset kertovat nimenomaan kasvatustieteen dekontekstualisaatiosta, sillä aineistosta löytyneet harvat teokset, jotka huomioivat yhteiskunnan roolin sivumainintaa perusteellisemmin, tulevat useimmiten kasvatustieteen ulkopuolelta. Kasvatustieteistä nousevat teokset taas nivoutuvat tiukemmin kiusaamisen yksilölliseen näkökulmaan. Kasvatuksen dekontekstualisaatio näyttää siis vaikuttavan vahvasti kiusaamispuheeseen, samalla kun kiusaamispuhe myös vahvistaa kasvatuksen laajempaa dekontekstualisaatiokehitystä tukemalla näkemystä koulun sosiaalisista haasteista nimenomaan yksilöllisinä haasteina, ei yhteiskunnallisina tai edes yhteisöllisinä. Tuloksissa merkittävää on myös, että diskurssi kokonaisuutena ei ole muuttunut vuosikymmenten kuluessa, mistä kertoo sekin, että useat tutkimuksemme kirjat ovat uusintapainoksia vuosituhatluvun alusta tai 1990-luvun puolelta. Vain kolme teosta neljästäkymmenestä pyrkii tietoisesti purkamaan vallitsevaa kiusaamispuhetta (Teokset 14, 38, 33). Muissa teoksissa vallitseva kiusaamispuhe tulee hyväksytyksi taustaolettamukseksi, osassa puolihuomaamattomasti sivulauseissa, osassa tietoisesti siihen tukeutuen ja sitä vahvistaen.

Kiinnostavaa on myös se, että vaikka moni kiusaamiskirjallisuuden kirjoittaja on kasvatustieteen alalta, juuri kasvatustieteen kirjoittajat eivät juurikaan kirjoita ammattilaisen tai kasvatustieteilijän positiosta käsin, vaan henkilökohtaisten kiusaamiskokemusten näkökulmasta tai nojaten psykologiseen tutkimukseen. Psykologiaan pohjaavat asiantuntijat puolestaan kirjoittavat niin ikään nojaten alansa tutkimukseen. Kiusaamista koskevan asiantuntijatiiedon rakentumisen kannalta tärkeänä näyttäytyy siis nimenomaan psykologinen tutkimustieto ja henkilökohtainen kokemus. Kontekstuaalinen, ammatissa muodostuva asiantuntijatiieto kiusaamisesta ei sen sijaan näyttäyty kirjallisuudessa merkittävässä roolissa. Vaikka kiusaamiskirjallisuudenkin mukaan opettaja on oman kontekstinsa, eli koulunsa ja lapsiryhmänsä paras asiantuntija, kiusaamispuheen perusteella tärkeää on nimenomaan se, että opettaja tunnistaa määritelmien mukaisen kiusaamisen ja sen jälkeen systemaattisesti toteuttaa koulussa käytössä olevaa interventiomallia. Kirjallisuuden perusteella niin opettajien, vanhempien kuin lastenkin kontekstuaalinen tieto vaikuttaa merkitykseltään

kiusaamistutkijan tarjoamaan universaaliin tietoon ja toimintamalliin verrattuna (ks. myös Schott 2014).

Kuinka sitten voisi tarkastella myös kiusaamisen konteksteja? Väitämme, että kiusaamistutkimus ei voi tarjota sellaisia universaaleja ratkaisuja, jotka ottaisivat kiusaamisilmiön kompleksisuuden kokonaisuutena aina huomioon, vaan yksittäisiä tilanteita koskeva asiantuntijuus löytyy juuri näistä konteksteista: opettaja muun koulun henkilökunnan ohella on oman koulunsa ja oppilasryhmänsä asiantuntija ja lapset ovat oman vertaisryhmänsä sekä yhdessä vanhempiensa kanssa kotikontekstiensa asiantuntijoita. Ensimmäinen askel kontekstitietoisempaan kiusaamisen tarkasteluun on kysymysten muuttaminen. Sen sijaan, että kysymme yksilöllistä kysymystä kuten millaisia ominaisuuksia kiusaajalla tai kiusatulla on ja mikä heissä on vialla, olisi hyvä kysyä kontekstitietoisempia kysymyksiä kuten: Mikä koulun toimintakulttuurissa tai laajemmin yhteiskunnassa normalisoi vallan väärinkäyttöä, toisen tunteiden minimoimista tai tahallista mielen pahoittamista ja kuinka voisimme toimia niin, että tällaista normalisoitumista ei tapahtuisi? Tuija Huukin ja Raisa Cacciatoren Väestöliitolle kehittämä pisarapuuttumisen malli (Väestöliitto 2020) on esimerkki toimintamallista, jonka avulla kiusaamistilanteita voi selvittää kiinnittämättä huomiota yksilön ominaisuuksiin. Paradoksaalisesti reitti yksilökeskeisestä, mittaamiseen keskittyvästä kiusaamispuheesta kohti kontekstitietoisempaa kiusaamispuhetta saattaa kulkea juuri sitä kautta, että yksilöitä kuunnellaan paremmin omien kontekstiensa asiantuntijoina.

Taulukko : Aineistona käytetty kirjallisuus

1	Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2003. Nuoren aika, (2. uud. p.). Helsinki: WSOY.
2	Benyik, L. & Kohen, S. B. 2011. Nuoret tappajat kouluissamme. Valkeakoski: Laura Benyik.
3	Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
4	Ekebon, U., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa: Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.
5	Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. 2008. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
6	Gellin, M. 2011. Sovittelu koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
7	Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen: Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
8	Hamarus, P. 2009a. Koulukiusaaminen ja koulun yhteisöllisyys. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Helsinki: Okka.
9	Hamarus, P. 2009b. Miten estää koulukiusaamista? Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Jyväskylä: PS-kustannus.
10	Hamarus, P. 2011. Vaakamalli koulu yhteisön hyvinvoinnin luomisessa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
11	Hamarus, P. 2012. Haukku haavan tekee: Puututaan yhdessä kiusaamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
12	Hamarus, P., Holmberg-Kalenius, T. & Salmi, S. 2015. Opas kiusaamisen jälkihoitoon. Jyväskylä: PS-kustannus.
13	Holmberg-Kalenius, T. 2008. Elämää koulukiusaamisen jälkeen. Helsinki: Gummerus.
14	Huuki, T. 2010. Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokielissa. Väitöskirja. Tampere: Juvenes print
15	Höistad, G. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä: Opas kouluille ja kasvattajille. Suom. S. Korpela. Helsinki: Kirjapaja.
16	Juusola, M. 2015. Minä en suostu kiusattavaksi! Helsinki: Voimakirja.

17	Karhunen, S. 2008. Miksi meidän luokassa kiusataan? Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura
18	Kaski, S. & Nevalainen, V. 2017. Jo riittää: Irti kiusaamisesta ja kiusaajista. Helsinki: Kirjapaja.
19	Kivirauma, J. 2015. Vammaisuus ja koulutus sukupolvikokemuksena. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930luvulta 2000 luvulle. Teoksessa J. Kivirauma (toim.) Vammaisten elämä ja elämäkerta. Helsinki: Kynnys.
20	Lämsä, A. 2009. Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
21	Leipälä, E. 2017. Miksi?: Kiusaamisen koko kuva. Helsinki: Miksi kustannus Oy.
22	Lindh, R. & Sinkkonen, H. 2009. Koulusta selviytyminen: Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
23	Mahkonen, S. 2017. Konfliktit kouluissa (Uud. p.). Helsinki: Edita.
24	Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. 2013. Pelastakaa koulukiusattu!: Koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa. Helsinki: Kunnallisanalann kehittämässätiö.
25	Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.
26	Parvela, T. & Sinkkonen, J. 2011. Kouluun!: Ekaluokkalaisten vanhemmille. Helsinki: WSOY.
27	Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
28	Punamäki, R., Tirri, K., Nokelainen, P. & Marttunen, M. 2011. Koulusurmat: Yhteiskunnalliset ja psykologiset taustat ja ehkäisy. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
29	Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Kiusaaminen yleistä turkulaisissa kouluissa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
30	Reinikainen, E. 2007. Leimatut lapset: Kun koulu ei ymmärrä. Helsinki: Otava.
31	Repo, L. 2015. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
32	Saarikoski, H. 2006. Kateus, juoru, kiusaaminen: Esseitä henkisestä yhteisöväkivallasta. Helsinki: Nemo.
33	Saarikoski, H. 2012. Mistä on huonot tytöt tehty? (2. korj. p.). Helsinki: Tammi.
34	Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaisuusheet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
35	Salmivalli, C. 2016a. Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako? Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
36	Salmivalli, C. 2016b. Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja (2. uud. p., sähkö-versio). Jyväskylä: PS-kustannus.
37	Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus
38	Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. 2003. Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna: Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.
39	Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. 2008. Opettajan vuosi 2008-2009: Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PSKustannus.
40	Toivio, T. & Nordling, E. 2013. Mielenterveyden psykologia (3. uud. p.). Helsinki: Edita.

Lähteet

Ellwood, C. & Davies, B. 2010. Violence and the moral order in contemporary schooling: A discursive analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 7(2), 85-98.

doi:10.1080/14780880802477598

Horton, P. 2019. School bullying and bare life: Challenging the state of exception.

Educational Philosophy and Theory, 51(14), 1444-1453.

doi:10.1080/00131857.2018.1557043

Huuki, T. 2010. Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. Oulu: Oulun yliopisto.

Huuki, T. 2018. Pojat ja (väki)valta kolmen metodologisen lähestymistavan valossa. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) Poikatutkimus. Tampere: Vastapaino.

Hyland, K. 2004. Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing. Michigan: University of Michigan Press.

Jackson, A. Y. 2017. Thinking without method. *Qualitative inquiry*, 23(9), 666-674. doi:10.1177/1077800417725355

Jackson A. Y. & Mazzei L. A. 2012. Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives. New York: Sage.

Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. 2013. Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 19(4), 261-271. doi:10.1177/1077800412471510

Juva, I. 2019. Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kiilakoski, T. 2009. Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa Verkkajulkaisusarja. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/viiltoja.pdf> (Luettu 21.12.2020)

Kincheloe, J. L. & Tobin, K. 2009. The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), 513-528. doi:10.1007/s11422-009-9178-5

Kuby, C. R., Aguayo, R. C., Holloway, N., Mulligan, J., Shear, S. B. & Ward, A. 2016. Teaching, troubling, transgressing: Thinking with theory in a post-qualitative inquiry course. *Qualitative inquiry*, 22(2), 140-148. doi:10.1177/1077800415617206

Lanas, M. & Brunila, K. 2019. Bad behaviour in school: A discursive approach. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 682-695. doi:10.1080/01425692.2019.1581052

Mazzei, L. A. 2017. Following the contour of concepts toward a minor inquiry. *Qualitative inquiry*, 23(9), 675-685. doi:10.1177/1077800417725356

Mazzei, L. A. 2021. Postqualitative inquiry: Or the necessity of theory. *Qualitative inquiry*, 27(2), 198-200. doi:10.1177/1077800420932607

O'Higgins Norman J. 2020. Tackling bullying from the inside out: Shifting paradigms in bullying research and interventions. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 161–169. doi:10.1007/s42380-020-00076-1

Olweus, D. 2011. Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156. doi:10.1002/cbm.806

Repo, L. 2015. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy* (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ringrose, J. & Renold, E. 2010. Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596. doi:10.1080/01411920903018117

Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. *Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallishistoriallisen muotoutumisen tutkimiseen*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Rivers, I. & Duncan, N. 2013. *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender*. London: Routledge.

Roland, E. & Galloway, D. 2010. Classroom influences on bullying. *Educational research (Windsor)*, 44(3), 299-312. doi:10.1080/0013188022000031597

Saari, A. 2014. *Oppimiskone*. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatustieteiden tutkimus: Kasvatustieteiden tutkimus*. Tampere: Tampere University Press.

Saari, A. 2016. Knowledge without contexts? A Foucauldian analysis of E.L. Thorndike's positivist educational research. *Studies in Philosophy and Education*, 35(6), 589-603. doi:10.1007/s11217-016-9527-2

Salmivalli, C. 2016a. Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako? Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. 2016b. Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja (2. uud. p., sähkö-versio). Jyväskylä: PS-kustannus.

Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamiseen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: University press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5> (Luettu 5.2.2021)

Schott, R. M. 2014. The social concept of bullying: Philosophical reflections on definitions. Teoksessa R. M. Schott & D. M. Søndergaard (toim.) School bullying: New theories in context. Cambridge: Cambridge University Press.

Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. 2014. School bullying: New theories in context. Cambridge: Cambridge University Press.

Simola, H. 1998. Constructing a school-free pedagogy: Decontextualization of Finnish state educational discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 30(3), 339-356.
doi:10.1080/002202798183648

Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.

Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 247-264. doi:10.1080/0031383022000005661

Søndergaard, D. M. & Hansen, H. R. 2018. Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education*, 38(04), 319-336. doi:10.18261/issn.1891-2018-04-03

Strom, K. J. 2018. "That's not very Deleuzian": Thoughts on interrupting the exclusionary nature of "high theory". *Educational philosophy and theory*, 50(1), 104-113.

doi:10.1080/00131857.2017.1339340

Taguchi, H. L. 2016. The concept as method: Tracing-and-mapping the problem of the neuro(n) in the field of education. *Cultural studies, critical methodologies*, 16(2), 213-223.

doi:10.1177/1532708616634726

Taguchi, H. L. & St.Pierre, E. A. 2017. Using concept as method in educational and social science inquiry. *Qualitative inquiry*, 23(9), 643-648. doi:10.1177/1077800417732634

Walton, G. 2011. Spinning our wheels: Reconceptualizing bullying beyond behaviourfocused approaches. *Discourse*, 32(1), 131-144. doi:10.1080/01596306.2011.537079

Walton, G. 2015. Bullying and the philosophy of shooting freaks. *Confero*, 3(2), 17-35.

doi:10.3384/confero.2001-4562.150625

Väestöliitto 2020. Pisarapuuttuminen.

<https://www.vaestoliitto.fi/ammattilaiset/lastenkehotunnekasvatus/keho-ja-tunteet/seksuaalisen-hairinnan-ennaltaehkaisy/>

Värri, V. 2007. Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatusajattelun areena? Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, nyt!*:

Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius