

Nuoret yksilöllistävän koulukiusaamispuheen kohteena kiusaamista koskevissa asiakirjoissa

Anne-Mari Väisänen & Maija Lanas



Artikkelissamme tarkastelemme koulukiusaamista koskevaa asiantuntijapuhetta hallinnollisissa dokumenteissa. Tutkimme sitä, mikä esitetään ongelmana, kun kiusaamista pyritään ennaltaehkäisemään tai ratkaisemaan. Analysoimme, mihin ongelma dokumenteissa asettuu, mitä piileviä oletuksia taustalla on, mitä tullaan tuottaneeksi sivutuotteena ja mitä jää piiloon, kun ongelma esitetään kuten se esitetään. Näin voimme tehdä näkyväksi, mitä seurauksia ongelmanasettelulla on nuorille, joita se koskee. Analyysimme perusteella dokumenteissa kuvatut koulukiusaamisen vastaisen työn keskeiset ongelmat ovat 1) puutteellinen tieto, 2) tottelemattomuus, 3) vastuunjaon epäselvyys, 4) yhdenmukaisuuden puute, 5) kontrollin puute, 6) tilastoinnin puute, 7) yhteiskunnalliset ongelmat sekä 8) puutteelliset tunne- ja vuorovaikutustaidot. Näistä vain seitsemäs asettaa ongelman yhteiskunnalliselle ja rakenteelliselle tasolle, kuten turvattomuuteen tai epätasa-arvoon. Muissa ongelman ytimenä on se, mitä nuori tekee toiselle. Tutkimus osoittaa, että 1) nuoret asemoidaan koulukiusaamista koskevat tiedon ja työn kohteeksi, ei tietäjiksi ja toimijoiksi, ja 2) vaikka ratkaisijoiksi asemoidaan aikuiset, lopullinen vastuu asetetaan nuorille, jos koulukiusaamisen vastainen työ epäonnistuu.

Asiasanat: koulukiusaaminen, kiusaamisen hallinta, kriittinen kiusaamistutkimus, nuoret, WPR-analyysi

Koulukiusaaminen on ollut polttava puheenaihe vuosikymmeniä. Koulukiusaamisen yhteydestä nuorten syrjäytymiseen ja mielenterveyden haasteisiin puhutaan paljon, ja esimerkiksi nuorisotutkijat ovat todenneet koulukiusaamisen haastavan nuorten hyvää elämää ja koulupolkua (esim. Souto 2014; Juntunen 2018). Koulukiusaaminen koskettaa erityisesti nuorten ja lasten elämää, mutta sitä koskeva asiantuntijakeskustelu käydään usein aikuisten kesken (O’Higgins Norman 2020; ks. myös Kiilakoski ym. 2020). Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita tästä asiantuntijapuheesta.

Kiusaamista tarkastellaan tyypillisesti 1970-luvulta lähtöisin olevaan psykologiseen aggressiotutkimukseen pohjautuen. Tällöin kiusaamisen nähdään olevan 1) tarkoituksellista kielteistä käyttäytymistä, 2) tyypillisesti toistuvaa ja 3) kohdistuvan henkilöön, jolla on vaikeuksia puolustaa itseään (Olweus 2011). Tämä määritelmä on edelleen vallitseva kiusaamista koskevassa tutkimuksessa (O’Higgins Norman 2020). Myös Suomessa kiusaamista määritellään samoin: ”kiusaaminen on 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; ks. myös Salmivalli ym. 2021; Menesini & Salmivalli 2017). Tämä yksilöllistävä lähestymistapa on kuitenkin herättänyt lisääntyvää kritiikkiä kansainvälisesti (esim. Schott 2014; Walton 2011). Kritiikki kohdistuu erityisesti neljään seikkaan, jotka olemme eritelleet pidemmälti toisaalla (Väisänen & Lanas, 2022a) ja jotka kuvaamme tässä vain tiiviisti.

Ensiksi, määritelmä on todettu teoreettisesti liian ohueksi kuvaamaan moninaisia vertaisuhteiden ongelmia, kuten väkivaltaa ja valtavinoumia (Huuki 2018; Kiilakoski

2009). Toiseksi, lähestymistapaa on kritisoitu siitä, että se keskittyy liialti kuvaamaan kiusaamistilanteisiin liittyviä yksilöitä jättäen huomiotta sosiaaliset, institutionaaliset ja yhteiskunnalliset kontekstit (Rivers & Duncan 2013; Schott & Søndergaard 2014; Walton 2011). Vaikka kiusaamista tarkastellaan Suomessa usein ryhmäilmionä (esim. Salmivalli ym. 2021; Menesini & Salmivalli 2017; Salmivalli 2016b), nähdään se silloinkin tyypillisesti ryhmään kuuluvien yksittäisten lasten ominaisuuksien tai kotikasvatuksen seurauksena (Väisänen & Lanas, 2022a; Horton 2016). Kolmanneksi kiusaamistutkimuksen kvantitatiivinen painotus jättää huomiotta valtavasti tietoa, joka ei ole helposti mitattavaa (Mishna, Birze & Greenblatt 2022; Horton & Lyng 2022; Hong & Espelage 2012; Thornberg 2011). Mitattavan tiedon korostuessa sellaiset kokemuseräiset näkemykset kiusaamisesta, jotka eivät mahdu yksilöllistävän tutkimuksen tarjoamaan kiusaamisen määritelmään, nähdään usein virheellisiksi tai kuuluvan jonkin muun ilmiön kuin kiusaamisen piiriin (Schott 2014; Yoneyama 2015). Tällöin konteksteista nouseva, historiallinen ja kulttuurinen asiantuntijuus, nuoren oma kokemus tai opettajien oppilastuntemus vaikuttaa arkiselta ja henkilökohtaiselta ja siten puutteelliselta. Neljänneksi kiusaamispuheen oikeaoppisuutta vartioidaan, kontrolloidaan ja rajataan siten, että se käsittää vain yksilöllistävän tutkimusperinteen (Walton 2011; Repo 2015).

2000-luvun taitteen jälkeen on kasvattanut suosiotaan yksilöllistävään tutkimusperinteeseen kriittisesti suhtautuva, sosiologinen ja filosofinen kiusaamistutkimus, jossa kiusaamista tarkastellaan monimutkaisena yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä (Ellwood & Davies 2010; Roland & Galloway 2004; Schott & Søndergaard 2014). Tämän suuntauksen tutkimuksia yhdistää erityisesti pyrkimys välttää ongelman paikantamista yksilöön ja tunnistaa sen sijaan laajempien rakenteiden

keskeinen rooli. Osa aiheen tutkijoista on ratkaissut yksilöllistävän painatuksen ongelman käyttämällä kokonaan toista käsitettä (esim. Huuki 2010, 2018; Nikkola 2021). Osa puolestaan on pyrkinyt kehittämään määritelmää (Sondergaard & Hansen 2018) niin, että se kattaisi kriittisen tutkimuksen näkökulmat laajasti. Näitä näkökulmia ovat esimerkiksi kiusaaminen sosiaalisen kuulumisen tarpeesta nousevana ongelmana (Sondergaard & Hansen 2018), kiusaaminen yhteiskunnan normaaliuden vaatimuksiin, kuten heteronormatiivisuuden tai rasismiin, liittyvänä ongelmana (Huuki 2018; Juva 2019; Ringrose & Renold 2010) tai yhteisön moraalin vartiointiin liittyvänä ongelmana (Ellwood & Davies 2010).

Nuorten kannalta ongelman paikantaminen yksilöön on ongelmallista erityisesti siksi, että se jättää ilman riittävää huomiota konteksteista nousevat haasteet, kuten epätasa-arvoiset resurssit, heteronormatiivisuuden tai rasismien (ks. myös Hardy ym. 2021), ja voi oikeuttaa holhoavat ja pakottavat interventiot niitä nuoria kohtaan, jotka nähdään riskialttiina (Määttä & Aaltonen 2016; Brown & Wincup 2020). Esimerkiksi Gerald Walton (2010) tutki muutamien rajujen kiusaamistapausten perusteella julkisuutta saaneiden alueiden hallinnollisia dokumentteja. Alueilla suoritettujen julkisten foorumien perusteella oli käynyt ilmi, että kiusaamistilanteiden taustalla oli usein syrjintä heteronormatiivisuudesta poikkeavan seksuaalisuuden vuoksi. Vastauksena kehitetyt hallinnolliset dokumentit eivät kuitenkaan tarttuneet tähän kontekstuaaliseen, yhteisön rakenteissa olevaan ongelmaan. Sen sijaan ne pyrkivät uhrien ja kiusaajien parempaan tunnistamiseen, väärin toimivien nuorten käytöksen muuttamiseen, rangaistusten koventamiseen sekä nollatoleranssiin. Syrjintä ja sen taustalla olevat laajemmat epätasa-arvoiset normit jäivät huomiotta, ongelman monimutkaisuus piiloutui yksinkertaistavien luokittelujen taakse ja nuorilla ja heidän vanhemmillaan oleva kon-

tekstuaalinen asiantuntijuus jäi hyödyntämättä (Walton 2010).

Eroa yksilöllistävän näkökulman sekä kriittisen kiusaamistutkimuksen välillä on sanoitettu monella tavalla. Schott ja Søndergaard (2014) käyttävät termejä ”paradigma 1” ja ”paradigma 2”. Juva (2019) taas puhuu yksilö- ja psykologisorientoituneesta tutkimuksesta sekä kriittisestä tutkimuksesta (ks. myös Hellström, Thornberg & Espelage 2021; Yoneyama 2015). Tässä artikkelissa käytämme ilmaisua ”yksilöllistävä kiusaamistutkimus” viitataksemme psykologisesta aggressiotutkimuksesta ponnistavaan perinteeseen, jossa kiusaaminen palautetaan yksilöiden piirteisiin. Käytämme käsitettä ”kriittinen kiusaamistutkimus” viitataksemme tutkimuksiin, jotka pyrkivät haastamaan yksilöllistävää näkökulmaa.

Koulukiusaamisen (kuten minkä hyvänsä ilmiön) nimeäminen on tärkeää, jotta se voidaan havaita ja tunnistaa, siitä voidaan keskustella ja siihen voidaan vaikuttaa. Samalla käsitteet myös ryhtyvät elämään omaa elämänsä sekä muuttuvat asioiden kuvajista asiantuntijatiedoksi ja siten itse asioiksi, jotka vaikuttavat maailmaan (esim. Foucault 2014; Lanas & Brunila, 2019; MacLure 2003). Olemme tutkimuksessamme kiinnostuneita siitä, mitä koulukiusaamista koskeva asiantuntijatieto tuottaa maailmaan. Asiantuntijatiedon näemme Popkewitzia (1998, 5–6) mukaillen tietona, joka määrittelee koulun käytäntöjä ja jonka perusteella kehitettävät käytännöt normalisoivat lapsia ja nuoria erottelemalla heitä erilaisiin luonnollistuviin kategorioihin. Näin tehdessään asiantuntijatieto tuottaa Popkewitzin (mt.) mukaan tiettyä valikoivuutta siihen, mitä opettajat näkevät, ajattelevat, tuntevat ja puhuvat lapsista ja nuorista. Popkewitz (mt.) korostaa, että lasta tai nuorta koulussa tutkimuksen kohteena ei ole ”sinänsä” olemassa, vaan tämä tutkimuksen kohde tuottuu tietyn asiantuntijatiedon mukaisesti.

Tämän myötä tutkimusorientaatiomme on poststrukturalistinen diskursiivinen tutkimus. Poststrukturalistisessa tutkimuksessa tiedon nähdään tuottuvan ajallisissa ja paikallisissa konteksteissa esimerkiksi tutkimuksen, mediakeskustelun, poliittisen puheen, arvojen ja ideologioiden diskursiivisissa virtauksissa. Kontekstien ollessa toisenlaiset oikeaksi ajateltu tieto voisi muotoutua myös toisin (Foucault 2014; Helén 2016; Miller & Rose 2010). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että mikä vain voidaan määritellä tiedoksi, vaan että tietyt painotukset ja näkökulmat muodostuvat eri aikoina relevanteiksi ja vaikuttavat siihen, mikä muodostuu ajankohtaiseksi asiantuntijatiedoksi toisenlaisten tietämisen tapojen ja asiantuntijuuksien jäädessä marginaalisempaan asemaan.

Tutkimuksessamme tarkastelemme, kuinka koulukiusaamisongelmaa muodostetaan koulua koskevissa hallinnollisissa dokumenteissa sekä millaisen tiedon puitteissa sitä käsitteellistetään ja ymmärretään. Kouluja koskevat hallinnolliset dokumentit kantavat erityistä valtaa, sillä koulujen on pakko toimia niiden mukaan. Siksi niiden tuottaman tiedon tarkasteleminen on erityisen tärkeää. Pohdimme erityisesti näiden dokumenttien merkitystä nuorille, joiden elämää koskevaa ongelmaa niillä pyritään ratkomaan.

Kuvaamme seuraavaksi teoreettisista taustaoletuksistamme nousevan WPR-metodologian tarkemmin. Sen jälkeen esitämme tulokset, jotka osoittavat, että hallinnolliset dokumentit ammentavat pääasiassa yksilöllistävästä tutkimuksesta, jolloin huomio kiinnittyy erityisesti yksilöiden toimintaan ja ominaisuuksiin ja esitetyt ratkaisuehdotukset tämän mukaisesti pyrkivät viime kädessä korjaamaan nuorta yksilöä. Tulosten perusteella esitämme, että nuoria ei asemoida aktiivisen toimijan tai tietäjän asemaan vaan kiusaamista koskevan tiedon ja kiusaamisen vastaisten toimien kohteeksi. Nuorten oma kontekstuaalinen tieto vertais-suhteistaan ei näyttäyty merkityksellisenä vaan

mahdollisesti vääränä tai jopa haitallisena. Tutkimuksen perusteella pohdimme, tuovatko kiusaamisen vastaiset hallinnolliset dokumentit ja niiden perusteella tehtävät toimet lisää tukea tai empatiaa koulumaailmaan vai tuovatko ne sen sijaan ankaruutta ja ulossulkemista erityisesti niiden nuorten kohdalla, jotka epäonnistuvat vertaissuhteissaan.

Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Tutkimuksen aineisto käsittää kaikki Opetushallituksen (OPH) sekä opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) julkaisemat dokumentit, joissa puhutaan kiusaamisesta (haettu keväällä 2021). Nämä ajoittuvat vuosille 2002–2021. Mukana ovat myös eri kouluasteita koskevat lakitekstit, opetussuunnitelmat, teksti ammatillisen koulutuksen opiskelijan tuesta ja hyvinvoinnista sekä OKM:n vuonna 2021 julkaisema kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, joka artikkelin kirjoittamishetkellä on muodostumassa käytännöiksi ja toimenpiteiksi hallinnon eri tasoilla. Kaikkiaan mukana on 36 erillistä dokumenttia. Koulukiusaamista koskevat dokumentit koskevat usein koko koulupolkua peruskoulusta toiselle asteelle, eikä niitä ole usein eroteltu kouluikäisten iän perusteella. Selkeästi varhaiskasvatusta koskevat dokumentit on kuitenkin jätetty tutkimuksen ulkopuolelle.

Dokumentit eivät ole toisistaan erillisiä vaan muodostavat jatkumon. Myöhemmissä esitetään usein lainauksia aiemmista dokumenteista sekä ratkaisuja aiemmin esitettyihin ongelmiin. Joidenkin dokumenttien taustalla olevaa tutkimusta tai lainauksia on ollut vaikea selvittää, sillä lähdeluettelo¹ tai kirjoittajatiedot puuttuvat. Tässä tutkimuksessa huomio on kuitenkin puhutavassa ja siinä, mitä se tuottaa, eivätkä kirjoittajatiedot ole siksi merkityksellisiä.

Taulukko 1. Tutkimuksessa mukana olevat hallinnolliset dokumentit.

| Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisut | | | |
|---|--|------|-----|
| 1 | Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa. Oppaat ja käsikirjat 2020:3a | 2020 | OPH |
| 2 | Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023: Tavoitteena nuoren merkityksellinen elämä ja osallisuus yhteiskunnassa. Julkaisuja 2020:2 | 2020 | OKM |
| 3 | PISA 18 ensituloksia. Julkaisuja. | 2019 | OKM |
| 4 | Harrastamisen strategia. Julkaisuja 2019:7 | 2019 | OKM |
| 5 | Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Julkaisuja 2018:16 | 2018 | OKM |
| 6 | Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämissryhmän loppuraportti. Julkaisuja 2017:34 | 2017 | OKM |
| 7 | Suunnitelma etsivän nuorisotyön osaamiskeskukselle. Julkaisuja 2016:27 | 2016 | OKM |
| 8 | Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Julkaisuja 2016:22 | 2016 | OKM |
| 9 | Innostava koulupäivä: Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:6 | 2015 | OKM |
| 10 | Oppilaitosrakennusten turvallisuus. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:2 | 2015 | OKM |
| 11 | Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia. Julkaisuja 2015:6 | 2015 | OKM |
| 12 | Ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:6. | 2015 | OKM |
| 13 | Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013: Yläkoulun ensituloksia. Julkaisuja 2014:15 | 2014 | OKM |
| 14 | Turvallisuuden edistäminen oppilaitoksissa: Seurantaryhmän loppuraportti. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:8 | 2013 | OKM |
| 15 | Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2012–2015. Julkaisuja 2012:6 | 2012 | OKM |
| 16 | Vuosikatsaus 2010. Julkaisuja 2011:22 | 2011 | OKM |
| 17 | Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18 | 2010 | OKM |
| 18 | Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan lainsäädännön toimivuus, toiminnan laatu ja muutostarpeet. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:8 | 2009 | OKM |
| 19 | Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2 – perusraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille | 2008 | OPH |
| 20 | Joustava perusopetus: JOPO® -toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Julkaisuja 2008:36 | 2008 | OKM |
| 21 | Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Julkaisuja 2008:7 | 2008 | OKM |
| 22 | Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen – perusraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. | 2007 | OPH |
| 23 | Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27 | 2005 | OKM |
| 24 | Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura: Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995–2001. Julkaisuja 2005:33 | 2005 | OKM |
| 25 | Esiopetuksen tila Suomessa: Valtioneuvoston selvitys eduskunnalle esiopetusudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Julkaisuja 2004:32. | 2004 | OKM |
| 26 | Terveellisen ja turvallisen opiskelu ympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Työryhmien muistioita 2002:27 | 2002 | OKM |
| 27 | Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. Työryhmien muistioita 2002:13. | 2002 | OKM |
| Koulutusta koskevat laki- ja opetussuunnitelmatekstit, joissa puhutaan kiusaamisesta | | | |
| 28 | Perusopetuslaki 29 § (30.12.2013/1267): Oikeus turvalliseen opiskelu ympäristöön | | |
| 29 | Laki Helsingin eurooppalaisesta koulusta 14 § | | |
| 30 | Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 13 § | | |
| 31 | Lukiolaki | | |
| 32 | Perusopetuksen OPS | | |
| 33 | Esiopetuksen OPS | | |
| 34 | Lukio OPS | | |
| 35 | Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa, https://www.oph.fi/en/node/185 | | |
| Opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelma (ei varsinainen julkaisu) | | | |
| 36 | Toimenpideohjelma kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi varhaiskasvatuksessa, kouluissa ja oppilaitoksissa | 2021 | OKM |

Dokumenteista poimimme analyysin kohteeksi kaikki tekstikappaleet, joissa mainittiin sana ”kiusaaminen” jossain muodossa. Näin analysoitavaksi aineistoksi muodostui 533 tekstikatkelmaa, joissa kiusaaminen oli mainittu, eli yhteensä 165 sivua (Word-tiedosto, fonttikoko 11 ja riviväli 1,15). Tulososassa tekstiesimerkkeihin on merkitty dokumentin numero ja sivu, jolta kappale löytyy. On huomattava, että aineistot painottuvat tässä tutkimuksessa eri tavoin, sillä osa dokumenteista koskee kokonaisuudessaan kiusaamista ja toisissa kiusaamista vain lyhyesti sivutaan. Tämä painotus näkyy myös tämän raportin tulososassa siten, että tekstiesimerkit painottuvat uusimpiin ja kiusaamiseen keskittyviin dokumentteihin.

Analysoimme katkelmat käyttäen WPR-menetelmää (*What's the problem represented to be*) (Bacchi & Goodwin 2016). Menetelmää on käytetty erityisesti hallinnollisten asiakirjojen kriittiseen analyysiin sosiaalisen elämän eri alueilla. Sen avulla on tutkittu esimerkiksi dokumentteja, jotka koskevat päihteiden vastaista työtä (Bacchi 2009; Brown & Wincup 2020), nuorison tukijärjestelmiä (Mertanen, Mäkelä & Brunila 2019), lapsen ja nuoren koulusta erottamista (Tawell & McCluskey 2021) sekä itsemurhien ehkäisyä (Stoor, Erikson & Silviken 2021). Menetelmän taustalla on poststrukturalistinen (esim. Foucault & Lotringer 1996; Helén 2016) ajatus siitä, että sen sijaan, että ongelmat ovat ”olemassa” sellaisenaan, jotkut asiat muotoutuvat ongelmiksi tiettyjen olosuhteiden vallitessa ja tiettyjen käsitteellistysten ja käytäntöjen puitteissa. Nämä ongelmanasettelut voivat asettaa eri ihmisryhmiä eriarvoisiin asemiin hyödyttäen toisia ryhmiä toisten kustannuksella. WPR-analyysi pyrkii nostamaan näitä vaikutuksia esille (Bacchi 2009; Tawell & McCluskey 2021). Tarkoituksena ei ole väittää, etteikö ongelmia, kuten päihteiden liikakäyttö tai kiusaaminen, olisi olemassakaan, vaan osoittaa

a) kuinka niiden ongelmanasettelu rakennetaan tietyillä tavoilla riippuen esimerkiksi vallitsevasta tiedosta, teorioista, menetelmistä, sosiaalisista suhteista ja taloudellisista prosesseista (Foucault & Lotringer 1996, 418) ja b) mitä seurauksia tällä voi olla ihmisille, joita ongelmanasettelu koskee. WPR-menetelmän avulla on mahdollista tunnistaa, että ongelmanasettelu voidaan rakentaa myös toisin, jos taustalla on erilaista tietoa tai erilaisia teorioita.

Aloitimme analyysin kysymällä jokaiselta 533 tekstikappaleelta: ”Mikä tässä esitetään ongelmaksi?” Näin kustakin kappaleesta löydettiin ongelmanasettelu joko suoraan ilmaistuna ”Ongelmana on...” tai kulke-malla taaksepäin (Tawell & McCluskey 2021) ja tarkastelemalla ratkaisuehdotuksen olettamaa ongelmanasettelua ”Pitäisi tehdä xx tavalla”, jolloin ongelmaksi määrittyy se, ettei niin tehdä. Näin aineistosta muodostui 533 hieman erilaista tapaa nähdä ongelma, joka on ratkaistava. Teemoittelimme nämä aineistolähtöisesti sillä perusteella, mistä niissä puhuttiin. Näin muodostui kahdeksan ongelmanasettelua, jotka hallinnollisissa dokumenteissa näyttäytyivät kiusaamisen vastaisen työn kannalta keskeisinä.

Tämän jälkeen tarkastelimme ongelmanasetteluja Bacchin (2009, 2016) esimerkkiä mukaillen kysymällä, miten ongelmanasettelut ovat tuottuneet ja erityisesti millaisia teoreettisia taustaolettamuksia kunkin taustalla näyttää olevan. Tarkastelimme niin ikään, millaisia vaikutuksia näillä ongelmanasetteluilla voi olla, mitä puolestaan ei tunnisteta ongelmaksi ja voitaisiinko ongelma käsitteellistä jotenkin toisin. Lopuksi pohdimme, miten ongelmanasetteluja voisi horjuttaa tai muuttaa ja miten ongelmanasetteluja puolustetaan kiusaamista koskevassa puheessa. Kysymyksillä ja niihin vastaamalla syvensimme jokaisen kahdeksan ongelmanasettelun tarkastelua. Koska kiinnitimme huomiomme

Bacchin (2016) metodologian mukaisesti ongelmanasetteluun, tuloksissa näkyy erityisen vahvasti kiusaajaksi määritelty nuori, johon ongelma useimmiten asetetaan. Kuvaamme alla keskeiset tulokset.

Koulukiusaamisen vastaisen työn ongelmanasettelut hallinnollisissa dokumenteissa

Hallinnollisissa dokumenteissa kiusaamisen vähentämisen kannalta keskeinen ongelma asetettiin kahdeksalla eri tavalla. Nämä tavat on kuvattu taulukossa 2.

Kuten taulukko osoittaa, kaikissa aseteluissa ongelma paikannetaan kouluihin, opettajiin, oppilaisiin ja erilaisiin systeemiin. Alla esitetty syvempi tarkastelu osoittaa, että tämä paikannus on pinnallinen ja

että ongelma lopulta paikannetaan koulussa toimiviin yksilöihin, erityisesti oppilaisiin. Vain ”Yhteiskunnalliset ongelmat” -ongelmanasettelu, on tästä poikkeus. Se on ainoa, jossa ongelma paikantuu yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Kuvaamme seuraavaksi ongelmanasettelut yksi kerrallaan.

Puutteelliset tiedot

Hallinnollisissa dokumenteissa keskeisimpänä ongelmana kiusaamisen vastaisen työn kannalta näyttäytyvät puutteelliset tai väärät tiedot kiusaamisen määrittelystä ja sen vakavuudesta. Kiusaamisen määrittelemisen erilleen muista vertaishaasteista ja yksilöllisistä ongelmista esitetään tarpeellisena; on oltava tietoa siitä, mikä on kiusaamista ja mikä on jotain muuta. Näin tilanteet voidaan ohjata oikeana pidetylle taholle ja ottaa käyttöön oikeana pidetyt toimintamallit:

Taulukko 2. Ongelmanasettelut kiusaamisen vastaista työtä koskevissa koulua ohjaavissa dokumenteissa (n = katkelmien määrä).

| Tunnistettu ongelma | n | Ongelman määritelmä | Ongelma paikantuu |
|--|-----|---|--|
| <i>Puutteelliset tiedot</i> | 121 | Puutteellinen tieto kiusaamisen oikeasta määrittelystä ja siitä johtuvat vääränlaiset toimintatavat | koulut, rehtorit, vanhemmat, opettajat, oppilaat |
| <i>Tottelemattomuus ja puutteellinen tahtotila</i> | 100 | Haluttomuus sitoutua hyväksi ja oikeiksi todettuihin toimintatapoihin ja toisin toimiminen | koulut, opettajat, oppilaat |
| <i>Epäselvä vastuunjakaja ja nuorten vastuullisuuden puute</i> | 86 | Epäselvä vastuunjakaja eri viranomaistahojen ja kodin välillä ja nuorten vastuullisuuden puute. | systeemit, oppilaat |
| <i>Yhdennäköisyyden puute ja erilaisuus</i> | 73 | Erilaisuus ja siitä johtuva riskialttius kiusaamistilanteisiin joutumiselle | oppilaiden ja opettajien ominaisuudet |
| <i>Valvonnan, kontrollin ja seurannan puute</i> | 51 | Valtakunnallisesti yhtenäisen ohjauksen ja toimintatapojen puute ja siitä johtuva koulujen ja oppilaiden seurannan ja valvonnan vaikeus | koulut, opettajat, rehtorit, oppilaat |
| <i>Puutteellinen mittaaminen ja tilastointi</i> | 49 | Koulujen yksilölliset tavat tuottaa kiusaamista koskevaa tietoa ja siitä johtuva tilastoinnin ja vertailun mahdollisuus | koulut |
| <i>Yhteiskunnalliset ongelmat</i> | 33 | Hajanaiset yhteiskunnalliset ongelmat | yhteiskunnalliset rakenteet |
| <i>Puutteelliset tunne- ja vuorovaikutustaidot</i> | 20 | Oppilaiden puutteelliset tunnetaidot ja opettajien puutteelliset taidot opettaa näitä | oppilaat, opettajat |

Kiusaamiseen puuttuminen edellyttää erilaisia toimia kuin kouluyhteisön muiden ristiriitatilanteiden selvittely. Siksi kiusaamisen tunnistaminen ja erottaminen muista haastavista tilanteista on olennaista. (Dok. 1, 40.)

Kiusaamistilanteiden vakavuuden tiedostamattomuus nähdään erityisesti nuorten kohdalla ongelmaksi:

Keskustelu kiusaamisesta rikoksena ja oppilaan oman toiminnan rangaistavuudesta kiusaamistilanteissa auttaa oppilaita ymmärtämään, miten vakavasta asiasta kiusaamisessa on itse asiassa kysymys. (Dok. 1, 46.)

Kiusaamisen tarkkarajaisen määrittelyn tärkeyttä korostetaan, ja tämä määritelmä on ylhäältä ja ulkoa annettu, yksilöllistävän tutkimuksen mukainen. Samalla kyetään puuttumaan vain nimenomaan tähän määritelmään istuviin ilmiöihin tai ehkäisemään näitä.

Oppilaat ovat tuoneet esiin, että he toivoisivat koulun aikuisten puuttuvan useammin loukkaavaan käytökseen, vaikka se ei täyttäisikään kiusaamisen kriteereitä – Perinteiset tutkimuksissa usein käytetyt määritelmät, jotka perustuvat tekojen toistuvuuteen ja tietoisuuteen sekä vallan epätasaiseen jakoon, istuvat huonosti myös pienten lasten pariin”. (Dok. 5, 40.)

Tilanteet, joita ei tulkita kiusaamiseksi esimerkiksi toistuvuuden tai vallan epätasapainon puuttuessa, jäävät keskustelun ulkopuolelle. Nuorten oma ymmärrys kiusaamistilanteiden kompleksisuudesta tai määritelmään sopimattomien tilanteiden tärkeydestä ei näin näyttäydy arvokkaana. Nuorten nähdään tarvitsevan aikuista selventämään heille, kuinka vaikea ilmiö juuri määritelmän mukainen kiusaaminen heidän kannaltaan on. Nuoret ovat koulukiusaamista koskevan, aikuisten jakaman tiedon kohteita, eivät elämäänsä koskevan tiedon tuottajia.

Tottelemattomuus ja puutteellinen tahtotila

Toisena suurena ongelmana kiusaamisen vastaisen työn kannalta näyttäytyy tottelemattomuus ja puutteellinen tahtotila: hyväksi ja oikeiksi todettujen toimintatapojen ja sääntöjen tietämisestä huolimatta niihin ei haluta sitoutua ja toimitaan toisin. Koulujen kohdalla ongelmana on oletettu tottelemattomuus olemassa olevia toimintamalleja kohtaan ja opettajien kohdalla puutteellinen tahtotila toimia tarpeeksi sitoutuneesti. Nuorten kohdalla korostuu oletettu tottelemattomuus sääntöjä kohtaan. Yhdenmukaisista tietämisen ja toimimisen tavoista poikkeamista ei dokumenteissa ajatella ongelman toisenlaisena hahmottamisena tai kokemusperäisenä tietona, vaan tahallisen tottelemattomuutena, jota hallitaan velvoittamalla ja rankaisemalla:

Kiusaamiseen puuttuminen kuuluu opetus- ja opiskeluhooltohenkilöstön virkavastuuseen. Virkavastuun rikkomisesta voi joutua rikosoikeudelliseen vastuuseen, vahingonkorvausvastuuseen ja työnantaja voi esimerkiksi antaa varoituksen tai päättää palvelussuhteen. (Dok. 1, 47.)

Opetusta häiritsevään, muuten koulun järjestystä rikkovaan tai vilpillisesti menetteleeseen oppilaaseen voidaan kohdistaa koululainsäädännössä säädettyjä puuttumis- ja kurinpitokeinoja. Puuttumis- ja kurinpitokeinojen käytön perusteena voi olla myös koulun järjestyssääntöjen vastainen toiminta tai käyttäytyminen. (Dok. 1, 17.)

Kun ongelmaksi nähdään oikeasta tiedosta huolimatta toisin toimiminen eli tottelemattomuus tai puutteellinen tahtotila, pyritään ongelmaa korjaamaan rangaistuksilla, joilla tahtotilaa olisi tarkoitus lisätä. Rangaistuskkeinoja pyritään dokumenttien perusteella vahvistamaan, mistä esimerkkinä on kaksoisrangaistavuuden kielto, joka kumottiin syksyllä 2022 kiusaamistilanteiden osalta (Opetushallitus 2022):

Arvioidaan opetustoimen lainsäädäntöön sisältyvää kaksoisrangaistavuutta koskevaa sääntelyä, jotta opiskeluympäristön turvallisuus voidaan varmistaa. (Dok. 36, 2.)

Kiellon kumoaminen on hätkähdyttävä, sillä kaksoisrangaistavuuden kieltö varmistaa ihmisoikeuksien toteutumista. Kielto sisältyy Suomen allekirjoittamaan Euroopan ihmisoikeussopimukseen, ja se kieltää rankaisemisen samasta teosta kahta kertaa tai kahdessa eri kontekstissa (Euroopan ihmisoikeussopimus 63/1999). Kiusaamistilanteisiin joutuneiden nuorten kohdalla tämä on kuitenkin nyt Suomessa kumottu, mikä tarkoittaa sitä, että nuorten kohdalla kurinpitotoimien vahvistaminen arvotetaan allekirjoitettuja ihmisoikeuksia tärkeämmäksi.

Koska kiusaamista koskeva oikea tieto on tarkoin rajattu ja määritelty yksilöllistävän näkökulman mukaisesti, muista näkökulmista nousevat ratkaisut näyttäytyvät tottelemattomuutena. Tämä oikeuttaa holhoavat ja pakottavat interventiot niitä nuoria kohtaan, joiden katsotaan toimivan väärin. Tämä voi johtaa näiden nuorten osalta kurinpidon lisääntymiseen ja ulossulkemiseen, jos rangaistuskeinoista käyttöön otetaan esimerkiksi koulusta erottaminen.

Epäselvä vastuunjako ja nuorten vastuullisuuden puute

Kolmantena merkittävänä ongelmana kiusaamisen vastaisen työn kannalta hallinnollisissa dokumenteissa näyttäytyy vastuunjakamisen haaste eri viranomaistahojen, kuten koulun, poliisin ja lastensuojelun, välillä. Tällöin korostuvat kiusaamisen erilaiset vakavuuden asteet sekä tilanteiden tapahtumispaikat ja -ajat, jotta vastuu paikannetaan oikein. Vastuunjaon selkiyttäminen nähdään tärkeänä puuttumisen ja ehkäisyn kannalta. Aikuisten kohdalla kyse on siitä, miten vastuuta

jaetaan, kun taas nuorten kohdalla kyse on siitä, että he ylipäättään ymmärtäisivät, että heillä on vastuu omista vertaissuhteistaan. Aikuisten kohdalla painotetaan vastuuta ratkaista kiusaamistilanteita, ja nuorten kohdalla painotetaan nuorten yhteistä vastuuta olla kiusaamatta ja vastustaa kiusaamista:

Kiusaamistilanteiden selvittely on vaativaa ja vastuu niiden selvittelystä kuuluu aikuiselle. (Dok. 5, 38.)

Kiusaamisen lopettamisessa ryhmän yhteisen vastuuntunteen heräämisellä ja oppilaiden asenteiden muuttamisella kiusaamisen vastaisiksi on suuri merkitys. (Dok. 1, 39.)

Näin vastuu kiusaamistilanteiden ratkaisusta on aikuisilla ja nuorten vastuulle taas jää toimia kiusaamattomasti ja asettua ratkaisutoimien kohteiksi. Vastuun kiusaamisen ehkäisystä sanotetaan ylettyvän yhteiskunnan kaikille tasoille. Siitä huolimatta – ja hieman paradoksaalisesti – jos kiusaamisen ehkäisyssä epäonnistutaan, yksittäinen nuori kantaa siitä kauaskantoisen vastuun. Jos alla olevassa aineistokatkelmassa mainittu työkykypassi-muutos toteutuu, ammattiin opiskelevan nuoren onnistumiset tai epäonnistumiset sosiaalisissa tilanteissa tulevat osaksi arviointia ja näkyvät myös tulevalle työnantajalle:

Kiusaamiseen syyllistyneen siirtämistä toiseen kouluun voi harkita, jos kaikki kurinpidolliset ja opiskeluhuollolliset keinot ja tukitoimet on käytetty, eikä toivottua muutosta oppilaan käytöksessä tapahdu. (Dok. 1, 45.)

Kehittämisehdotus 7: Opiskelijan henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa (HOKS) otetaan huomioon opiskelijan työskentely- ja vuorovaikutustaidot. Ammatillisen koulutuksen ammattiosaajan työkykypassia muokataan nykyistä enemmän työyhteisötaitoja sekä syrjinnän ja kiusaamisen ennaltaehkäisyä huomioivaksi. (Dok. 5, 23.)

Yksilöllistävän tutkimuksen vahva asema nousee vahvasti esiin tässäkin ongelmanasettelussa. Rakenteellisen epäoikeudenmukaisuuden merkitys haihtuu ja moninaiset tunnistamista ja tarkastelua edellyttävät yhteiskunnalliset ja yhteisölliset ilmiöt tyypistyvät nuoreen (ja harvoin myös opettajiin) kohdistuvaksi rangaisuksen uhaksi. Pahimmillaan, kuten Waltonin (2010) tutkimuksessa, näiden rakenteellisten ilmiöiden käsittelyn sijaan ongelma yritetään poistaa koulusta sulkemalla yksittäinen nuori pois yhteisöstä tai leimaamalla tämä seurannan nimissä.

Yhdenmukaisuuden puute ja erilaisuus

Neljänneksi suurimmaksi ongelmaksi dokumenteissa muodostuu yhdenmukaisuuden puute eli oppilaiden erilaisuus ja siten riski kiusaamistilanteisiin joutumiselle. Moninaisuutta ei sinänsä sanoteta ongelmaksi vaan kannustettavaksi. Kuitenkin niin opettajien kuin oppilaiden toimintaa ja ominaisuuksia kuvataan riskitekijöinä, jotka voivat altistaa kiusatuksi tai kiusaajaksi ajautumiselle. Näin erilaisuus vaikuttaa ongelmalliselta:

Käytännössä siis ei-heteronormatiivisesti toimivat ja käyttäytyvät lapset ja nuoret ovat suuremmissa riskissä jäädä ryhmien ulkopuolelle, joutua seksuaalisesti värittyneen nimittelyn kohteiksi ja tulla siten sekä muilla tavoilla koulukiusatuiksi. Toisekseen ei-heteronormatiiviset opettajat ja muut kouluhenkilökunnan jäsenet ovat suuremmissa riskissä kokea syrjintää niin oppilaiden kuin työtoverienkin taholta. (Dok. 17, 56.)

Koulukiusatuksi joutuminen on merkittävästi yleisempää johonkin erityisryhmään kuuluvan lapsen tai nuoren kohdalla. Maahanmuuttajataustaiset lapset tulevat useammin kiusatuiksi kuin muut lapset. Eri koulutusasteilla muita useammin kiusatuksi tulevat edellä mainittujen lasten lisäksi seksuaaliseen vähemmistöön kuuluvat, kodin ulkopuolelle sijoitetut, sekä lapset, joilla on oppimisvaikeuksia tai jotka tarvitsevat erityistä tukea. (Dok. 1, 12.)

Erilaisuuden nähdään olevan pysyvä, yksilöihin paikantuva ominaisuus – ei heidän välilleen paikantuva tai yhteiskuntarakenteiden tuottama ero. Tätä erilaisuus-ominaisuutta ei suoraan pyritä korjaamaan, mutta kiusaamista pyritään vähentämään tiedostamalla kiusaamisen riskitekijöitä ja tarjoamalla riskiryhmille tukea:

Jos ryhmä ei ole ylisuuri, opettajalla on paremmat mahdollisuudet tunnistaa ne lapset, jotka ovat vaarassa joutua kiusatuiksi. Ryhmää voidaan käyttää voimavarana kiusaamisen vähentämisessä. Opettaja voi vahvistaa heikompien roolia, jolloin voidaan ennalta ehkäistä uhriksi joutuminen. (Dok. 23, 39.)

Kuten Waltonin (2010) tutkimuksessa, myöskään tämän tutkimuksen perusteella ei ratkaisuksi tyypillisesti tarjota ihmisten väliseen erilaisuuteen myönteisesti kohdistuvia toimia, kuten seksuaalista ja sukupuolista tasa-arvoa lisääviä työpajoja, antirasismia, toimintakulttuurin tervehtyttämistä tai yhteiskunnallisten valtasuhteiden kriittistä tarkastelua. Sen sijaan kiusaamisen vastaiset toimet ja tuki kohdistuvat – yksilöllistävän näkemyksen mukaisesti – yksittäisiin riskialttiisiin yksilöihin.

Valvonnan, kontrollin ja seurannan puute

Valvonnan, kontrollin ja seurannan puute muodostuu viidenneksi suurimmaksi ongelmaksi dokumenteissa ja paikantuu niin kouluihin kuin yksittäisiin koulun toimijoihin. Koulujen kohdalla ongelmana on erityisesti se, että koulut noudattavat valtakunnallista ohjausta puutteellisesti ja rakentavat omia toimintatapojaan, jolloin keinojen toimivuutta on vaikea seurata ja valvoa. Nuorten kohdalla kyse on nuoren valvonnan ja seurannan tärkeydestä:

Oppilaitoksissa kameravalvonta soveltuu ulkotilojen, sisäänkäyntien, käytävien, vaatesäilytystilojen ym. valvontaan. Wc-tiloissa ja puku- ja pesutiloissa ei rikoslain mukaan saa kameravalvontaa suorit-

taa. Kameravalvonta ehkäisee koulukiusaamista, tuhopolttoja ja ilkivaltaa sekä suojaa omaisuutta. (Dok. 10, 49.)

Kiusaamiseen osallistuneen oppilaan kanssa on suositeltavaa käydä erillinen keskustelu. Jos kiusaajia on useita, on hyväksi todettu käytäntö käydä keskustelut yksitellen ja tiiviissä aikataulussa, jotta ne tulisivat oppilaille yllätyksenä eikä osallisten kertomusten yhteensovittaminen olisi mahdollista. Keskustelun tarkoituksena on tehdä oppilaalle selväksi, että kiusaaminen on koulun aikuisten tiedossa, sitä ei hyväksytä ja että tilannetta seurataan jatkossa. (Dok. 1, 41.)

Katkelmista jälkimmäinen avaa osuvasti kiusaamisen vähentämisen normalisoitunutta kontrollointia ja holhoavuutta. Dokumentin mukaan keskustelujen on tultava oppilaille ”yllätyksenä”, eli nuori on asetettava vaikeaan tilanteeseen ilman omaa hallinnan tunnetta, mahdollisuutta valmistautumiseen tai tuen hakemiseen. Nuoren emotionaalista turvallisuuden tunnetta ei nosteta selvittelyn kannalta keskeiseksi. Keskustelujen tarkoituksena on ”tehdä selväksi” nuorelle – ei kysyä, kuulla tai tukea häntä. Tilanteessa on tarkoitus korostaa, että aikuisilla on jo tulkinta tapahtuneesta eikä tästä tulkinnasta ole tarkoitus keskustella nuoren itsensä kanssa. Tulkinta on yksilöllistävän määritelmän mukainen, ja sen mukaisesti nuoren toiminta yksioikoisesti tuomitaan. Nuorelle niin ikään ilmaistaan, että hänet on jo leimattu seurattavaksi ja valvottavaksi. Näin kiusaajaksi todettua nuorta ei kuvata kokevana, tuntevana ihmisenä, joka navigoi monimutkaisissa yhteiskunnallisissa ja sosiaalisissa valtarakenteissa ja joka tarvitsee tähän navigoimiseen apua, kannustusta, kuuntelemista tai kunnioitusta. Tilannetta ei nähdä monitulkintaisena, monimutkaisena ja historiallisesti rakentuvana. Sen sijaan kiusaaminen nähdään yksinkertaisesti nuorten yksilöiden aiheuttamana ongelmana, jossa on selkeästi hyvä ja paha osapuoli, ja pahojen toimintaa pyritään muuttamaan ankaralla suhtautumisella.

Puutteellinen mittaaminen ja tilastointi

Kuudes ongelmanasettelu dokumenteissa on riittävän ja systemaattisen mittaamisen ja tilastoinnin puute. Koulujen omat yksilölliset tavat tuottaa tietoa kiusaamistilanteista muodostuvat ongelmallisiksi, koska erilaisten mittareiden vertailu on mahdotonta, eikä näin ole mahdollista tilastoida, selvittää ja vertailla koulujen tilanteita valtakunnallisesti:

Tunnuslukujen tulee olla tosiasialuonteisia. Käytännössä tämä tarkoittaa, että tieto on sama riippumatta siitä, kuka sen kyseisessä koulussa kirjaa. Tunnusluvut ovat käytännössä useimmiten lukumäärätietoa (esim. kiusaamistapauksia; poissaolotunteja; euroja, yms.). (Dok. 3, 19.)

Ratkaisuna tilastoinnin ongelmaan mainitaan yhtenäinen tieto kiusaamisesta ja kiusaamisen vastaisesta työstä sekä yhtenäisten mittaus- ja tilastointitapojen tuominen kaikkiin kouluihin. Tilastoinnin ajatellaan tuottavan yhdenmukaista tietoa nuorista väestötasolla ja mahdollistavan näin valtakunnallisesti yhtenäisten ratkaisu- ja hallintakeinojen muodostamisen ja testaamisen. Tämä lähestymistapa painottaa näkemystä nuorista hallittavana joukkona – ei niinkään erilaisina, yhteiskunnallisissa valtasuhteissa ja elämäntilanteissa eri tavoin asemoituvina toimijoina. Vaikka kriittinen kiusaamistutkimus on tuonut esiin kiusaamistutkimuksen kvantitatiivisen näkökulman homogeenisuuden ja rajoittuneisuuden, se ei ajankohtaisissa dokumenteissa nouse esiin. Kiusaamistilanteiden mahdollisimman tarkan mittaamisen nähdään toimivan kiusaamisen vähentämisen keskeisenä keinona.

Yhteiskunnalliset ongelmat

Seitsemänneksi ongelmanasetteluksi analyysissämme muodostuivat yhteiskuntaan paikantuvat ongelmat. Tässä aineisto jäi kuitenkin hajanaiseksi ja pieneksi. Turvat-

tomuudesta yhteiskunnallisella ja koulujen tasolla puhuttiin 23 lainauksessa, ja muista yhteiskunnallisista haasteista, kuten segregaatista, koulujen resurssien puutteesta, suurista ryhmistä, köyhyydestä tai kulttuurin seksualisoitumisesta ja näiden yhteyksistä kiusaamiseen, puhuttiin kymmenessä lainauksessa:

Tehostetaan eri syrjintäperusteiden, kuten toimintakyvyn, uskonnon tai vakaumuksen, etnisen tai kulttuurisen taustan sekä seksuaalisen suuntautumisen, sukupuoli-identiteetin tai sukupuolen ilmaisun perusteella tapahtuvan välittömän ja välillisen syrjinnän, häirinnän sekä kiusaamisen sekä viharikosten torjuntaa, mm. sisäisen turvallisuuden ohjelman avulla. (Dok. 15, 27.)

Ainoastaan tämä ongelmanasettelu poikkeaa yksilöllistävästä tavasta nähdä kiusaaminen, ja kriittisen tutkimuksen esiin nostama kontekstuaalisuus tulee siinä tunnistetuksi. Aineisto on tältä osin kuitenkin hyvin epäyhtenäinen verrattuna muihin, mikä niin ikään kertoo siitä, ettei kriittinen kiusaamistutkimus ole löytänyt tietään hallinnollisiin dokumentteihin.

Puutteelliset tunne- ja vuorovaikutustaidot

Kahdeksas ja pienimmäksi teemaksi jäänyt ongelmanasettelu dokumenteissa on nuorten puutteelliset tunne- ja vuorovaikutustaidot:

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen ja turvallisuusteemojen käsittely opetuksessa jo ennen kuin ongelmia ilmenee tavoittaa kaikki oppilaat ja on vaikuttavaa kiusaamisen ehkäisyä. (Dok. 1, 39.)

Taitojen puutteellisuus nähdään ongelmana yllättävän harvoin, kun kontekstina on koulu, jonka keskeisenä tehtävänä on kartuttaa taitoja. Kategorian pienuus selittyy osittain sillä, että sosiaalisten taitojen opettamista kiusaajiksi leimatuille pidetään joskus suo-

rastaan vaarallisena (esim. Salmivalli 2005, 194). Vaikka tunnetaitojen opettamisesta kouluissa tuskin on haittaa, on silti ongelmallista, jos tunnetaitoja tarkastellaan irrallaan yhteiskunnallisista konteksteista, joissa tunteet nousevat (Gillies 2011). Oppilaat ovat epätasa-arvoisessa asemassa sen suhteen, mitä tunteita heihin yhteiskunnassa kohdistetaan (esimerkiksi rasistiset hyökkäykset) ja minkä tunteiden kanssa he elämässään elävät (esimerkiksi sosiaalisista ongelmista, kuten köyhyydestä, juontuvat vaikeat tilanteet ja niihin liittyvät tunteet). Kaikki nämä tunteet ovat osa sosiaalista kenttää, jolla kiusaaminen ilmiönä muodostuu. Kiusaamisen yksioikoinen yhdistäminen liian hyviin (esim. Salmivalli mt.) tai liian heikkoihin henkilökohtaisiin taitoihin nousee yksilöllistävästä paradigmasta.

Kiusaamisen yksilöllistävän näkökulman korostumisen merkitys nuorten kannalta

Tämän tutkimuksen perusteella kiusaamistutkimuksen tarjoama tieto on keskeisessä osassa kiusaamista koskevissa hallinnollisissa dokumenteissa, mutta tiedon perusta on kapea.

Kiusaamista koskevassa tutkimuksessa yksilöllistävän tutkimuksen tarjoama tieto on ollut melko hegemonisessa asemassa jo 50 vuotta, mikä näkyy vahvasti myös suomalaisessa kiusaamista koskevassa puheessa ja tutkimissamme hallinnollisissa dokumenteissa. Kriittinen kiusaamistutkimus jää dokumenteissa huomiotta ja osallisten kontekstuaalisen ja kokemuksellisen tiedon merkitys tunnistamatta (ks. myös Kiilakoski ym. 2020). Psykologisiin lähtökohtiin nojaava asiantuntijatieto painottuu (ks. myös Brunila ym. 2021; Bendix Petersen & Millei 2016), ja kiusaaminen määritellään yksilöllistävän

näkökulman mukaisesti. Määritelmän ulkopuolelle jäävien aiheiden ja tilanteiden, kuten rasmin, sukupuolisen häirinnän, tai vaikeiden riitatilanteiden, nähdään useimmiten olevan kiusaamisesta erillisiä ilmiöitä. On huomattava, että jos aineistoa olisi haettu muilla termeillä, kuten ”syrjintä” tai ”rasismi”, tutkimuksen tulokset olisivat olleet erilaiset. Emme niin ikään ole tarkastelleet dokumenttien kirjoittajien tavoitteita. He epäilemättä tähtäävät kohti parempaa, kaikille turvallista kouluarkea.

Hallinnolliset dokumentit ovat muodostuneet sellaisiksi kuin ovat monenlaisten diskursiivisten virtausten keskellä, ja niiden tuottama ja ylläpitämä asiantuntijapuhe on pitkän prosessin tulosta. Se, miten ilmiöitä tutkitaan, millaista tutkimusta tuetaan, millaisia asioita painotetaan ja miten niistä puhutaan, vaikuttaa siihen, millainen tieto nousee keskiöön. Tässä tutkimuksessa käyttämämme diskursiivinen tutkimisen tapa antaa mahdollisuuden tarkastella kriittisesti niitä kiusaamisesta puhumisen ja tietämisen tapoja, jotka ovat muodostuneet kyseenalaistamattomiksi itsestäänselvyyksiksi sekä niitä merkityksiä, joita näillä puhumisen tavoilla on.

Kiusaamisen yksilöllistävistä määrittelyistä muodostuu eräänlainen itseään ylläpitävä kehä: Kiusaamisen tarkan määrittelyn tärkeyttä korostetaan, jotta siihen voidaan puuttua. Määritelmä rajataan yksilöllistävän tutkimuksen perusteella toistuvaksi, jatkuvaksi, tahalliseksi, valtasuhteessa tapahtuvaksi, yksisuuntaiseksi ja kielteiseksi toiminnaksi. Kehitettävät puuttumisen keinot rajataan sitten koskemaan vain tämän tarkan määrittelyn mukaisia tilanteita. Samalla dokumentit korostavat – juuri yksilöllistävään tutkimukseen pohjautuen – tämän yksilöllistävän määritelmän tärkeyttä. Tämän itseään ylläpitävän kehän ongelma on, että sen myötä nuorten ja vertaissuhteiden haasteista tunnistetaan merkittäviksi vain ne,

jotka vastaavat yksilöllistävän tutkimuksen määritelmää kiusaamisesta. Kriittisestä tutkimuksesta nouseva tieto rakenteellisista ja toimintakulttuurisista ongelmista ja yhteiskunnallisesta epätasa-arvosta jää määritelmän ulkopuolelle. Tiukasta yksilöllistävästä määritelmästä poikkeavat tilanteet määritellään ei-kiusaamiseksi, niihin puuttumiseen ei tarjota keinoja eikä aikuisella ole hallinnollisten dokumenttien näkökulmasta myöskään vastuuta puuttua niihin.

Tutkimuksemme nostaa esiin, että kiusaamisen ja sitä koskevien toimenpiteiden tiukka ylhäältä määrittely johtaa siihen, että saadaksean vertaissuhdeongelmansa tunnustetuksi nuoren on osattava perustella se kiusaamisena. Tällä on nuorelle seurauksia. Ensinnäkin perustellessaan tilanteen kiusaamisena nuori muuttaa keskustelun areenan kasvatuksen ja oppimisen areenasta kurinpidon areenaksi. Kiusaamistilanteet irrotetaan koulussa erillisiksi koulun kasvatustehtävästä ja oppimistilanteista. Niitä ei dokumenteissa kuvata tilanteina, joissa erilaisia sosiaalisia taitoja tai tunnetaitoja voisi harjoitella tai joissa olisi tilaa erehtymiselle ja oppimiselle, vaan tilanteisiin joutumisesta seuraa toimenpiteitä ja toimenpiteiden epäonnistumisesta rangaistus nuorille. Toiseksi, perustellessaan tilanteen kiusaamisena ja siirtäessään keskustelun areenan siten kurinpidon areenalle joutuu nuori lukitsemaan itsensä ja vertaisensa varsin ehdottomiin, leimaaviin, armottomiin, pysyviin ja jopa haitallisiin aseisiin (Väisänen & Lanas, 2022b). Leimaaminen on jo kauan tunnistettu mielekkään kasvatuksen kannalta haitalliseksi, ja erityisesti kriittinen kiusaamistutkimus nostaa esiin nuoren leimaamisen vaarallisuuden (esim. Rivers & Duncan 2013; Schott & Søndergaard 2014). Dokumenttianalyysi osoittaa, että vaara on todellinen Suomessakin. Erityisesti esitys siitä, että tieto kiusaamistilanteisiin joutumisesta kulkisi todistusten ja työkykypassin mukana, korostaa

leimaamista rangaistuksena ja ohjauskeinona. Esityksen mukaisesti kiusaajan tai kiusatun leima ei seuraisi nuorta vain kouluasteelta toiselle vaan varhaiseen aikuisuuteen ja hänen ensimmäisiin työpaikkoihinsa asti.

Nuoret asetetaan kiusaamista koskevissa hallinnon dokumenteissa määrittelyn, tietämisen ja vastuunkannon kohteiksi. Vastuu näyttätyy ylhäältä määriteltynä, annettuna ja käskettyinä, ja aikuinen piirtää vastuun rajat. Aikuisen tehtävä on saada nuori ymmärtämään ja kantamaan oma vastuunsa tavalla, jolla aikuinen sen tunnistaa. Vastuu ei näyttyädy nuoren omaehtoisena pyrkimyksenä ymmärtää ja selvittää arjessaan tai tuottaa siitä kontekstuaalista tietoa selviämisenä tueksi. Kiinnostavasti vastuu ei dokumenteissa ole omaehtoista toimijuutta, vaan toisen toimijuuden kohteeksi asettumista. Tämä tutkimus osoittaa, että erityisesti niiden nuorten kohdalla, jotka epäonnistuvat täyttämään dokumenteissa kuvattuja odotuksia vastuullisuudesta, päädytään huolenpidon sijaan painottamaan kurinpittoa ja ulossulkemista. Samalla kiusaamisen ratkaisuehdotuksia viedään kauemmas nuorten hyvinvoinnista, kuulluksi tulemisesta, osallisuudesta ja turvallisuudentunteesta.

Emotionaalinen tuki, kannustus, myönteisyys ja virheiden hyväksyminen ovat yhteisiä periaatteita koulussa ja kasvatuksessa. Kun koulussa oleva ilmiö määritellään kiusaamiseksi, siirrytään kuitenkin kasvatuksen areenalta kurinpidon areenalle, ilmiölle asetetaan ”nollatoleranssi” ja sitä lähestytään kontrolloiden. Kurinpidon areenalla ymmärtävä, osallistava ja empaattinen suhtautumistapa nuoreen vaikuttaa ylenpalttiselta pehmeydeltä ja ankaruus ja rankaiseminen normalisoituvat. Kurinpidon areenalla hyväksymme sellaiset puhumisen ja toiminnan tavat, joita emme hyväksyisi missään muualla kasvatuksen kentällä. Olemme valmiit jopa kyseenalaistamaan kiusaamistilanteeseen joutuneen nuoren ih-

misoikeudet tarpeeksi vahvan kurinpidon tieltä, kuten uusi lakimuutos kaksoisrangaistavuuden kiellon poistamisesta kiusaamistilanteissa osoittaa. Vaikka dokumenteissa paikoin myös tunnustetaan rangaistuspainotteisuuden ja leimaamisen haitallisuus, puhutaan tällöin yleensä varhaiskasvatuksesta ja pienistä lapsista. Nuorten kohdalla leimaamista tai korostuvia rangaistuksia ei nähdä haitallisina. Esitämmekin, että myös kouluikäisiin lapsiin ja nuoriin liittyvässä kiusaamista koskevassa keskustelussa on tarve voimakkailla äänillä (esim. Huuki 2010; Juva 2019; Repo 2015), jotka kykenevät nostamaan yhteiskunnallisen näkemyksen kiusaamisesta reunahuomautusta merkittävämpään rooliin.

Tutkimuksemme pohjalta haluamme nostaa esiin, kuinka tärkeää on moniäänisyyden edistäminen ja vaaliminen siten, että tutkimuksen erilaiset näkökulmat sekä koulun henkilökunnalla, lapsilla ja nuorilla oleva kontekstuaalinen asiantuntijuus tulevat hyödynnetyiksi myös hallinnollisten dokumenttien valmistelussa. Erityisesti on kuitenkin pohdittava, mitä kiusaamisen vastainen asiantuntijapuhe sellaisena kuin se dokumenteissa tulee esiin tekee nuorten uskolle järjestelmiin, mahdollisuuksiinsa tulla kuultuna kohdatuksi sekä vaikutusmahdollisuuksiinsa itseään koskevissa asioissa. Voisi olla hyvä jättää ensimmäiseksi kysymättä ”Oliko se oikeasti kiusaamista, miksi niin?” ja sen sijaan kysyä yksinkertaisesti: ”Pahoititko mielesi, kerrotko siitä?”, ”Mitä tarvitset, jotta tilanne helpottuisi?” tai ”Millaisia vertaishaasteita koet?”. Näin aikuiset eivät tulisi määrittäneeksi ongelmaa ja ratkaisua suppeasti valmiiksi ylhäältä päin, ja avautuisi todellinen mahdollisuus löytää uusia toimivia ratkaisuja nuorten vertaissuhteiden haasteisiin yhdessä nuorten kanssa. Olisi myös hyvä kontekstuaalisoida kiusaamiskeskustelua ja tarkastella rakenteita, joissa tietyistä ominaisuuksista muodostuu riski. Ominaisuuksien sijaan voisimme silloin pyrkiä korjaamaan näitä rakenteita.

Viitteet

- 1 Esimerkiksi dokumentissa nro 5 on paljon viitauksia, mutta lähdeluettelo puuttuu, eikä sitä tiedustelumme perusteella ollut dokumentin kirjoittajillakaan.

Lähteet

- Bacchi, Carol (2009) *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson.
- Bacchi, Carol (2016) Problematizations in Health Policy: Questioning How "Problems" Are Constituted in Policies. *SAGE Open* 6 (2).
- Bacchi, Carol & Goodwin, Susan (2016) *Poststructural policy analysis: A guide to practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bendix Petersen, Eva & Millei, Zsuzsa (2016) *Interrupting the psy-disciplines in education*. London: Palgrave Macmillan.
- Brown, Kate & Wincup, Emma (2020) Producing the vulnerable subject in English drug policy. *The International Journal of Drug Policy* 80.
- Brunila, Kristiina & Harni, Esko & Saari, Antti & Ylöstalo, Hanna (2021) *Terapeuttinen valta: Onnelisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Ellwood, Constance & Davies, Bronwyn (2010) Violence and the Moral Order in Contemporary Schooling: A Discursive Analysis. *Qualitative Research in Psychology* 7 (2), 85–98.
- Euroopan ihmisoikeussopimus 63/1999, 7. lisäpöytäkirja 4. artikla. <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1999/19990063#idm45237816180000> (Viitattu 13.9.2022.)
- Foucault, Michel & Lotringer, Sylvère (1996) *Foucault Live: (Interviews, 1961-1984)*. New York: Columbia University.
- Foucault, Michel (2014) *Parhaat*. Suomentanut Tapani Kilpeläinen & Simo Määttä & Johan L. Pii. Tampere: Niini & näin: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Gillies, Val (2011) Social and emotional pedagogies: Critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management. *British Journal of Sociology of Education* 32 (2), 185–202.
- Hardy, Ian & Heikkinen, Hannu & Pennanen, Matti & Salo, Petri & Kiilakoski, Tomi (2021) The 'spirit of the times': Fast policy for educational reform in Finland. *Policy Futures in Education* 19 (7), 770–791.
- Helén, Ilpo (2016) *Elämän politiikat: Yhteiskuntatutkimus Foucault'n jälkeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Hellström, Lisa & Thornberg, Robert & Espelage, Dorothy L. (2021) Definitions of Bullying. Teoksessa Peter K. Smith & James O'Higgins Norman (toim.) *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention Vol 1*. New York: John Wiley & Sons, 2–21.
- Hong, Jun Sung & Espelage, Dorothy L. (2012) A review of mixed methods research on bullying and peer victimization in school. *Educational Review* 64 (1), 115–126.
- Horton, Paul (2016) Portraying monsters: Framing school bullying through a macro lens. *Discourse* 37 (2), 204–214.
- Horton, Paul & Lyng, Selma Therese (2022) Qualitative Methods in School Bullying and Cyberbullying Research: An Introduction to the Special Issue. *International Journal of Bullying Prevention* 4, 175–179. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00139-5>
- Huuki, Tuija (2010) *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiellassa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huuki, Tuija (2018) Pojat ja (väki)valta kolmen metodologisen lähestymistavan valossa. Teoksessa Antti Kivijärvi & Tuija Huuki & Harry Lunabba (toim.) *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino, 175–196.
- Juntunen, Anna (2018) "Pitää saada itkee ilosta ja surustakin": Nuoret ja hyvän elämän rakennusaineet. *Nuorisotutkimus* 36 (2), 35–54.
- Juva, Ina (2019) *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kiilakoski, Tomi (2009) *Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 28. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf> (Viitattu 13.9.2022.)
- Kiilakoski, Tomi & Kaukko, Mervi & Huttunen, Rauno & Heikkinen, Hannu (2020) Philosophical and Youth-Studies Perspectives on the Participation Imperative. Teoksessa Torill Strand (toim.) *Rethinking Ethical-Political Education*. Cham: Springer, 29–43.
- Lanas, Maija & Brunila, Kristiina (2019) Bad behaviour in school: A discursive approach. *British Journal of Sociology of Education* 40 (5), 682–695. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1581052>
- MacLure, Maggie (2003) *Discourse in educational and social research*. Buckingham: Open University.
- Menesini, Ersilia & Salmivalli, Christina (2017) Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health &*

- Medicine* 22 (sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mertanen, Katariina & Mäkelä, Kalle & Brunila, Kristina (2019) What's the problem (represented to be) in Finnish youth policies and youth support systems? *International Studies in Sociology of Education* 31 (3), 264–283.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas (2010) *Miten meitä hallitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Mishna, Faye & Birze, Arija & Greenblatt, Andrea (2022) Understanding Bullying and Cyberbullying Through an Ecological Systems Framework: the Value of Qualitative Interviewing in a Mixed Methods Approach. *International Journal of Bullying Prevention* 4, 220–229. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00126-w>
- Määttä, Mirja & Aaltonen, Sanna (2016) Between rights and obligations – rethinking youth participation at the margins. *International Journal of Sociology and Social Policy* 36 (3), 157–172.
- Nikkola, Tiina (2021) Häiriö on ryhmän hyödyntämisen ytimessä. Teoksessa Maija Lanas & Tomi Kiilakoski (toim.) *Häiriö? – Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*. Tampere: Vastapaino, 175–199.
- O'Higgins Norman, James (2020) Tackling bullying from the inside out: Shifting paradigms in bullying research and interventions. *International Journal of Bullying Prevention* 2, 161–169.
- Olweus, Dan (2011) Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health* 21 (2), 151–156.
- Opetushallitus (2022) Kiusaamisen ja syrjinnän ehkäisyyn sekä kurinpitoon 1.8.2022 voimaan tulevat muutokset. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kiusaamisen-ja-syrjinnan-ehkaisyynteka-kurinpitoon-182022-voimaan-tulevat> (Viitattu 9.9.2022.)
- Popkewitz, Thomas S. (1998) *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Repo, Laura (2015) *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy* (2. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ringrose, Jessica & Renold, Emma (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.
- Rivers, Ian & Duncan, Neil (2013) *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender*. London: Routledge.
- Roland, Erling & Galloway, David (2004) Professional Cultures in Schools with High and Low Rates of Bullying. *School Effectiveness and School Improvement* 15, 241–260.
- Salmivalli, Christina (2005) *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, Christina (2016a) Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako? Teoksessa Annarilla Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 79–114.
- Salmivalli, Christina (2016b) *Koulukiusaamiseen puuttaminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uudistettu painos, sähköinen versio). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, Christina & Laninga-Wijnen, Lydia & Malamut, Sarah & Garandeau, Claire (2021) Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence* 31 (4), 1023–1046. <https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Schott, Robin May (2014) The social concept of bullying: Philosophical reflections on definitions. Teoksessa Robin May Schott & Dorte Marie Sønndergaard (toim.) *School bullying: New Theories in Context*. Cambridge: University Press, 21–46.
- Schott, Robin May & Sønndergaard, Dorte Marie (2014). *School bullying: new theories in context*. Cambridge: University Press.
- Souto, Anne-Mari (2014) ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu”: Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus* 32 (4), 19–35.
- Sønndergaard, Dorte Marie, & Hansen, Helle Rabøl (2018) Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education* 38 (4), 319–336.
- Stoor, Jon Petter A. & Eriksen, Hanna A. & Silvikien, Anne C. (2021) Mapping suicide prevention initiatives targeting Indigenous Sámi in Nordic countries. *BMC Public Health* 21 (1), 1–11.
- Tawell, Alice & McCluskey, Gillean (2021) Utilising Bacchi's what's the problem represented to be? (WPR) approach to analyse national school exclusion policy in England and Scotland: a worked example. *International Journal of Research & Method in Education* 45 (2), 137–149.
- Thornberg, Robert (2011) 'She's weird!' – The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society* 25 (4), 258–267.
- Väisänen, Anne-Mari & Lanas, Maija (2022a). Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa. *Kasvatus* 52 (4), 438–449. <https://doi.org/10.33348/kvt.112377>

- Väisänen, Anne-Mari & Lanas, Maija (2022b). Miten kiusaamistilanteissa olevista lapsista puhutaan? Teoksessa Maija Lanas & Tomi Kiilakoski (toim.) *Häiriö, näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*. Tampere: Vastapaino, 31–56.
- Walton, Gerald (2010) The problem trap: Implications of Policy Archaeology Methodology for anti-bullying policies. *Journal of Education Policy* 25 (2), 135–150.
- Walton, Gerald (2011) Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32 (1), 131–144.
- Yoneyama, Shoko (2015) Theorizing School Bullying: Insights from Japan. *Confero* 3 (2), 120–160.