

Iida Paavilainen

KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN

Valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä
onnistuneesta ja epäonnistuneesta kiusaamiseen
puuttumisesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Iida Paavilainen: Kiusaamiseen puuttuminen: Valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä onnistuneesta ja epäonnistuneesta kiusaamiseen puuttumisesta

Pro Gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettaja

huhtikuu 2022

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää mistä tekijöistä onnistunut tai epäonnistunut kiusaamistilanteeseen puuttuminen koostuu. Tätä tutkimustehtävää tarkasteltiin kahden alakysymyksen avulla: ”Mitkä tekijät valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden mielestä johtavat onnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen?” ja ”Mitkä tekijät valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden mielestä johtavat epäonnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen?”. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää laajemmin kiusaamiseen puuttumista ja havainnollistaa kiusaamiseen puuttumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä. Eläytymismenetelmän ytimessä ovat kehyskertomukset, joita tässä tutkimuksessa oli kaksi. Toinen kehyskertomus käsitteli kiusaamiseen puuttumisen onnistumista ja toinen sen epäonnistumista. Kehyskertomuksissa kuvailtiin kiusaamistilanne ja vastaajaa pyydettiin kertomaan, miten hän tilanteeseen puuttui ja mitkä tekijät johtivat puuttumisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Tutkimukseen vastanneet henkilöt vastasivat yhteen kahdesta kehyskertomuksesta ja näistä kertomuksista muodostui tämän tutkimuksen aineisto. Aineisto kerättiin tammi-helmikuussa 2022 maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilta. Yhteensä vastaajia oli 16, joista 7 vastasi onnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen ja 9 epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen.

Tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Molemmista kehyskertomuksista saadut kertomukset teemoiteltiin ensin erikseen ja saadut teemat vastasivat tutkimuksen alakysymyksiin. Aineistoja tarkasteltiin vielä yhdessä ja löydettiin kolme yläteemaa, jotka vastasivat varsinaiseen tutkimustehtävään. Onnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen johtavat tekijät jakautuivat 6 eri teemaan: luokan yhteiset keskustelut ja harjoitukset, yksilöiden huomioiminen, opettajan saama tuki, välitön toiminta, ryhmäjakoihin vaikuttaminen sekä oppilaiden luonne. Epäonnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen johtavat tekijät jakautuivat 5 eri teemaan: opettajan vähäiset resurssit, tehtyjen toimenpiteiden heikkous, yhteistyön epäonnistuminen, epäonnistunut ennakointi sekä kiusaamistapauksen ongelmallisuus.

Tutkimuksessa selvisi, että onnistunut tai epäonnistunut kiusaamiseen puuttuminen koostuu kolmesta eri tekijästä: tehdyistä toimenpiteistä ja niiden riittävydestä, opettajan saamasta tuesta ja resursseista sekä tilannesidonnaisista tekijöistä. Tutkimus antaa viitettä siitä, että kiinnittämällä näihin kolmeen asiaan huomiota, voidaan vaikuttaa kiusaamiseen puuttumisen lopputulokseen. Tutkimuksen lopussa annetaan myös listaus siitä, mitä elementtejä tämän tutkimuksen mukaan onnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen kuuluu.

Avainsanat: kiusaaminen, kiusaamiseen puuttuminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KOULU OPPILAAN SILMIN	6
3	KIUSAAMINEN	11
3.1	KIUSAAMISEN MÄÄRITELMÄ	11
3.2	KIUSAAMISPROSESSI	13
3.3	KIUSAAMISESSA VAIKUTTAVAT SOSIAALISET SUHTEET	17
4	KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
5.1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	27
5.2	LAADULLINEN TUTKIMUS JA HERMENEUTTINEN TUTKIMUSOTE	28
5.3	AINEISTON HANKINTA ELÄYTYMISMENETELMÄLLÄ	29
5.4	AINEISTON ANALYYSI	32
6	TUTKIMUSTULOKSET	38
6.1	ONNISTUNEEN PUUTTUMISEN KEHYSKERTOMUS	38
6.1.1	<i>Luokan yhteiset keskustelut ja harjoitukset</i>	40
6.1.2	<i>Yksilöiden huomioiminen</i>	41
6.1.3	<i>Opettajan saama tuki</i>	42
6.1.4	<i>Välitön toiminta</i>	43
6.1.5	<i>Ryhmäjakoisiin vaikuttaminen</i>	43
6.1.6	<i>Oppilaiden luonne</i>	44
6.2	EPÄONNISTUNEEN PUUTTUMISEN KEHYSKERTOMUS	45
6.2.1	<i>Opettajan vähäiset resurssit</i>	46
6.2.2	<i>Tehtyjen toimenpiteiden heikkous</i>	47
6.2.3	<i>Yhteistyön epäonnistuminen</i>	48
6.2.4	<i>Epäonnistunut ennakointi</i>	48
6.2.5	<i>Kiusaamistapauksen ongelmallisuus</i>	49
6.3	KIUSAAMISTILANTEISIIN PUUTTUMINEN.....	51
7	TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	53
8	POHDINTA	58
8.1	MITÄ TÄSTÄ TUTKIMUKSESTA VOIDAAN OPPIA?	58
8.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	60
8.3	JATKOTUTKIMUSIDEOITA	62
9	LÄHTEET	64

1 JOHDANTO

Kiusaaminen on yleinen ongelma kouluissa, eikä siitä eroon pääseminen vaikuta olevan helppoa. Uutisotsikoissa toistuu yhä uudelleen ja uudelleen kirjoitukset siitä, miten kiusaaminen kouluissa näkyy, ja miten toivottoman yleistä se on. Vain muutamia viikkoja sitten Iltasanomat uutisoi THL:n tekemästä kouluterveyskyselystä ja muistutti lukijoitaan, että kuusi prosenttia 8. ja 9. luokkalaisista tulee kiusatuksi viikoittain (Nuoska & Paunonen, 2022). Näitä pysäyttäviä lukuja tarkastellessa saattaa helposti ihmetellä, miksei kukaan puutu koulukiusaamiseen. Todellisuudessa koulukiusaamiseen on puututtu ja pyritään jatkuvasti puuttumaan. Kestävää muutosta ei ole kuitenkaan vielä saatu aikaan, vaikka askeleita oikeaan suuntaan otetaankin. Herää kysymys siitä, miten koulukiusaamiseen tulisi siis puuttua ja miten siinä onnistuttaisiin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, mistä tekijöistä onnistunut tai epäonnistunut kiusaamistilanteeseen puuttuminen koostuu. Tätä tutkimusongelmaa lähestytään selvittämällä, mitkä tekijät valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden mielestä johtavat onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen. Tavoitteena tutkimuksessa on selvittää valmistuvien luokanopettajien näkemyksiä kiusaamiseen puuttumisesta sekä tarkastella laajemmin kiusaamiseen puuttumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksessa käytetään eläytymismenetelmää, jonka avulla opintojensa loppusuoralla olevat luokanopettajaopiskelijat pääsevät eläytymään koulukiusaamiseen puuttumiseen. Vastaajille esitellään kiusaamistilanne ja heiltä kysytään, millä keinoilla he siihen puuttuivat ja mitkä tekijät johtivat onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Eläytymismenetelmällä saadaan valmistuvilta opiskelijoilta näkemyksiä ilmiöstä, jota he eivät ole vielä välttämättä henkilökohtaisesti kohdanneet. Näin ollen vastaajat tarkastelevat ilmiötä laajemmin kuin vain omien kokemustensa pohjalta.

Valmistuvat luokanopettajaopiskelijat ovat olleet kiusaamisaiheisten tutkimusten kohteena vain harvoin. Tätä tutkimusta tehdessä aikaisempia

tutkimuksia, joissa on valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden näkökulma esillä, on tullut vastaan vain muutamia (ks. esim. Bauman & Del Rio, 2006). Tämän tutkimuksen varsinaisena kohteena eivät ole kuitenkaan valmistuvat luokanopettajat, vaan he toimivat tutkimuksen aineiston tuottajina. Sen sijaan pyritään tarkastelemaan kiusaamiseen puuttumista luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Heillä on oma uniikki näkökulma kiusaamisen puuttumista käsitteleviin tutkimisiin annettavanaan ja tässä tutkimuksessa se halutaan tuoda esiin.

Kiusaamiseen puuttumista on tutkittu monipuolisesti, mutta tutkimuksiin, joissa olisi käytetty eläytymismenetelmää, ei tämän tutkimuksen teon aikana törmätty. Myös kiusaamiseen puuttumisen eri tekijöitä on tutkimuksissa käsitelty vain osittain. Useimmat tutkimukset ovat painottaneet jonkin tekijän vaikutuksia kiusaamisen vähenemiseen, mutta laajemmin puuttumisen onnistumiseen johtavia tekijöitä tutkimuksissa on tarkasteltu vähemmän. On kuitenkin oleellista tutkia kiusaamiseen puuttumista, sillä tutkimalla ilmiötä tarkemmin on mahdollista vaikuttaa siihen, miten hyvin puuttumisessa onnistutaan. Mikäli on mahdollista tunnistaa onnistuneen puuttumisen elementtejä, voidaan niiden avulla myös tehostaa kiusaamiseen puuttumista ja potentiaalisesti myös vähentää kiusaamisen yleisyyttä. Onkin merkittävää tietää, mistä tekijöistä kiusaamiseen puuttuminen koostuu, jotta niihin voidaan vaikuttaa onnistumisen mahdollisuuden maksimoimiseksi.

Tämän tutkimuksen luvussa kaksi tarkastellaan kontekstia, jossa kiusaamista tapahtuu. Luvun tarkoituksena on hahmotella lukijalle kuva siitä, millaisena paikkana koulu näyttäytyy oppilaille. Luvussa kolme määritellään kiusaaminen terminä, sekä tarkastellaan kiusaamistapauksen syntymistä ja siihen vaikuttavia sosiaalisia suhteita. Luvussa neljä perehdytään kiusaamiseen puuttumiseen. Tässä luvussa tarkastellaan laajasti kiusaamiseen puuttumista sekä pureudutaan tarkemmin opettajan rooliin puuttujana sekä kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen. Luvussa viisi esitellään tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ja luvussa kuusi tarkastellaan tutkimuksen tuloksia. Luvussa seitsemän pureudutaan tarkemmin saatuihin tuloksiin sekä esitellään tutkimuksen johtopäätökset. Luku kahdeksan sisältää pohdinnan sekä luotettavuuden tarkastelun. Saman luvun lopussa esitellään myös jatkotutkimusideoita.

2 KOULU OPPILAAN SILMIN

Jokainen suomalainen lapsi käy läpi peruskoulun ja nykyään myös toisen asteen koulutuksen. Oppilaat viettävät koulussa useita tunteja viikossa ja se rytmittää heidän jokaista arkipäivää elokuusta kesäkuun alkuun. Koulussa oppii monia perustaitoja, joita hän tulee aikuisena tarvitsemaan. Kuitenkin koulu näyttäytyy oppilaan silmissä täysin erilaisena laitoksena, kuin miltä se koulun järjestäjien, opettajien tai edes vanhempien silmissä näyttää. Tässä kappaleessa tarkastellaan koulun virallista ja epävirallista puolta sekä sitä, millainen paikka koulu on oppilaan silmin.

Fyysinen, virallinen ja epävirallinen koulu

Koulu voidaan jakaa fyysiseen, viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Fyysiseen kouluun kuuluvia elementtejä ovat tila, aika, ääni, liike sekä ruumiillisuus (Gordon, 2003). Laine (1997) mukaan fyysinen koulu asettaa oppilaat ja opettajat tilaan sekä kiinnittää toimintoja. Fyysinen tila sekä yhdistelee että erottelee ryhmiä ja yksilöitä (Laine, 1997). Koulun tilat ohjailevat oppilaiden ja opettajienkin toimintaa ja asettaa myös rajoja sosiaalisuudelle. Esimerkiksi käytävät ovat fyysisen koulun osa, mutta yhtä lailla oleellinen osa myös virallista ja epävirallista koulua. Virallisen koulun puolelle kuuluvat lukujärjestykset ohjaavat oppilaita ja opettajia tietyssä rytmissä kulkemaan läpi käytävien (Tolonen, 2001). Tästä syntyy järjestystä koulun arkeen, kun kaikki koulun jäsenet löytävät oman lukujärjestyksen mukaisen paikkansa. Koulun käytävät ovat kuitenkin myös vahvasti epävirallisen koulun pelikenttä. Tolonen (2001) kuvailee käytävätilassa tapahtuvaa liikehdintää ja tunnistaa siinä vaikuttavia sosiaalisia elementtejä. Hänen mukaansa oppilaat välttelevät välitunneilla opettajaa, vaikeivat olekaan yksi yhtenäinen ryhmä. Nuoret luovat koulun tilaan ikään kuin kuplia, joiden muodostaminen on aktiivista sosiaalista

toimintaa. (Tolonen 2001.) Fyysinen tila toimii siis nuorille virallisen koulun siirtymien ohella sosiaalisten tilojen luomisen näyttämönä. Gordonin (2003) mukaan fyysinen koulu luo tilan, jossa virallinen ja epävirallinen koulu pääsevät kohtaamaan.

Viralliseen kouluun kuuluu esimerkiksi opetussuunnitelmat, tuntikehykset, oppikirjat, läksyt ja lukujärjestykset (Paju, 2011). Pajun (2011) mukaan oppilas hahmottaa virallisen koulun erityisesti arviointeina. Arvioinnit ovat pakollisen peruskoulun välttämätön osa, sillä kuten Paju (2011, 19) toteaa: ”peruskoulun koko oppimäärä tiivistyy paperiin, jolla osallistutaan toisen asteen koulutusturnajaisiin”. Lopputodistus on osoitus siitä, että oppilas on suorittanut peruskoulun vaikkei se ehkä muodoltaan edustakaan sitä kokonaisuutta, mitä oppilaan koulutaival on sisältänyt. Todistuksen arvosanat ovat vain numeroita, joihin on tiivistetty monia tunteja peruskoulua ja joista ei välity koulun kaoottisuus eikä kohina (Paju, 2011). Virallinen koulu on siis jokseenkin ristiriidassa sen todellisuuden kanssa, jossa oppilaat elävät arjessaan. Virallisen koulun näkökulma saattaa painua taka-alalla oppilaiden mielessä erityisesti kuohuttavien nuoruusvuosien varrella (Paju, 2011).

Virallisen koulun rinnalla toimii epävirallinen koulu, jonka rooli Pajun (2011) mukaan on yhtä tärkeä kuin virallisenkin koulun. Koulun sosiaalinen ulottuvuus, johon kuuluu monenlaiset limittäiset suhteet, erot ja hierarkiat, on koulun informaalia eli epävirallista puolta (Gordon & Lahelma, 2003). Gordonin ja Lahelman (2003) mukaan epävirallisen koulun vuorovaikutussuhteet kietoutuvat usein virallisen koulun toimintaan. Näitä epävirallisen koulun vuorovaikutussuhteita ja niiden seurauksia ovat esimerkiksi kaverisuhteet, kiusaamiset ja nimittelyt, seksuaalisuus ja tunteet (Gordon & Lahelma, 2003). Kaikki nämä luovat kokonaisuuden, joka ei välity koulun ohjeistuksia tai esimerkiksi opetussuunnitelmaa lukemalla. Oppilaiden kulkiessa virallisen koulun asettamien aikataulujen mukaisesti tilasta toiseen he ovat jatkuvasti myös osana epävirallisen koulun toimintaa. Oppilas kohtaa koulussa paljon monimutkaisemman maailman kuin, miten virallinen koulu ulospäin näyttäytyy.

Tästä kertoo hyvin esimerkiksi se, miten eri tavoin epävirallisen ja virallisen koulun puolella asioita arvioidaan. Tietyt saavutukset voidaan lukea meriteiksi sekä virallisen, että epävirallisen koulun puolella. Pajun (2011) mukaan tällainen voisi olla esimerkiksi hyvä suoritus urheilukilpailussa. Siitä saa

hyvää palautetta sekä virallisen koulun puolesta että epävirallisen koulun puolella vertaisilta (Paju, 2011). Tämän lisäksi on myös asioita, jotka ei voi lukea saavutuksiksi sekä virallisen että epävirallisen koulun puolella. Menestys virallisella puolella saattaa olla takaisku epävirallisella puolella sekä toisin päin (Paju, 2011). Esimerkiksi liian hyvät arvosanat kokeista, saattaa johtaa hikiran leimaan ja näin ollen epämieluisaan asemaan ryhmässä. Toisaalta koulun virallisten sääntöjen rikkominen voi nostaa oppilaan mainetta ja asemaa ryhmässä. Oppilas on siis mielenkiintoisessa ristitulella, jossa hänen tulee toisinaan valita, toimiiko virallisen koulun ohjeiden vai epävirallisen koulun esimerkin mukaisesti. Valinnasta voi olla oppilaalle seurauksia, jotka hänen täytyy kantaa. Nämä seuraukset voivat olla kaikkea kiusaamisesta arvosanojen tippumiseen.

Koulussa tapahtuva kuohunta ei aina välity opettajien silmiin asti. Samppala ja kollegat (2016) tutkivat kahden koulun yhdistymistä opettajien ja oppilaiden näkökulmasta ja havaitsivat, että heidän kokemuksensa yhdistymisen onnistumisesta olivat jopa vastakkaiset. Oppilaat olisivat tarvinneet tukea käsittelemään yhdistyneen koulun uusia puolia, kuten fyysisen ympäristön tai ryhmädynamiikan tuomia haasteita (Samppala ym., 2016). Oppilaiden tarvitsema tuki jäi vähäiseksi, sillä koulun johto ja opettajat päätyivät piilottelemaan koulujen erilaisia kulttuureita, ja sen sijaan pyrkivät luomaan mahdollisimman nopeasti yhdistyneelle koululle uuden kulttuurin. Tästä johtuen, oppilaat päätyivät ratkomaan itse ongelmia ja moni asia jäi opettajien silmiltä piiloon. (Samppala ym., 2016.) Virallisen koulun päätösten ja niitä usein edustavan opettajan toiminta tai toimimattomuus saattaa aiheuttaa sen, että koulun oppilaat jäävät yksin ongelmien kanssa. Oppilaan kokemus ja näkökulma koulun tapahtumista voi poiketa vahvastikin virallisen koulun edustamasta näkemyksestä. Vaikka oppilaat käyvät koulua samoissa tiloissa opettajien kanssa, heidän kesken vallitsee aivan oma elämis- ja kokemusmaailma.

Koulu sosiaalisena tilana

Kuten aikaisemmassa kappaleessa kuvattiin, koulussa toimii sekä virallinen, että epävirallinen koulu päällekkäin. Samoin kulkevat koulun fyysiset ja

sosiaaliset tilat käsi kädessä. Fyysisessä tilassa oppilas ottaa oman paikan ja luo oman sosiaalisen tilansa. Tolonen (2001) kuvaa oppilaiden luovan ympärilleen jatkuvasti erilaisia tiloja. Tila voi olla esimerkiksi luokassa oma istumapaikka, johon toisella ei ole asiaa tai käytävälle ystävyksistä muodostuva rinki. Sosiaalinen tila ei ole ainoastaan oman paikan löytämistä fyysisestä tilasta, vaan se myös osoittaa oppilaan toimijuutta suhteessa opettajaan ja toisiin luokkalaisiin. (Tolonen, 2001.) Oppilaat ovat aktiivinen osa koulun tilojen luomista, ja heillä on omistajuus koulun sosiaalisesta tilasta. Virallinen koulu ohjaa paljolti oppilaan toimia ja asettaa hänet erilaisiin fyysisiin ja sosiaalisiin tiloihin, mutta oppilaalla on myös kyky luoda itse sosiaalista tilaa.

Yksi virallisen koulun sosiaalisista elementeistä on koululuokka. Koulussa ei voi valita luokkaansa ja niitä ihmisiä, joiden kanssa viettää suurimman osan päivästä. Myöskään opettajia ei voi valita, joten oppilas on välttämättä sidottu tietynlaiseen ryhmään halusipa hän sitä tai ei. Koululuokka on Pajun (2011) mukaan sosiaalinen kokonaisuus, jossa yksilö on jatkuvasti tarkkailun kohteena ja tarkkailijana. Ensinnäkin oppilaan suoriutumista tarkkailee opettaja. Tarkkailun kohteeksi joutuvat niin arvioitavat suoritukset kuin käyttäytyminenkin, jonka tulisi täyttää virallisen koulun asettamat vaatimukset. Tämän tarkkailun seurauksena oppilas saa arvosanansa sekä usein myös suullista palautetta. Virallisen koulun tarkkailun lisäksi oppilasta tarkkailevat myös hänen vertaisensa. Luokassa huomataan, jos joku oppilaista sanoo toista ja tekee toista (Paju, 2011). Se, mikä saattaisi jäädä opettajalta huomaamatta ei mene ohi vertaisilta. Koululuokassa ei siis voi kadota toisten katseilta ja oppilas on välttämättömästi osa luokasta muodostuvaa ryhmää.

Koulu on paikka, jossa oppilas oppii erilaisia sosiaalisia taitoja erilaisissa ryhmissä. Koulussa oppilaalla on mahdollisuus oppia lukemaan hienovaraistakin viestintää (Paju, 2011). Luokassa vaikuttaa monenlaiset normit, hierarkiat ja ryhmien rajat, jotka luovat kirjoittamattomia sääntöjä ja toimintatapoja, joiden mukaan oppilas opettelee elämää. Sosiaalista lukutaitoa on juuri se, että osaa toimia ja puhua luokassa vaikuttavien normien ja oman position mukaisesti. (Paju, 2011.) Luokassa tapahtuva piiloviestintä tai suora vuorovaikutus on tärkeä osa oppilaan kasvua. Paju (2011) näkee, ettei vuorovaikutus ole työrauhahäiriötä, vaikka se siltä virallisen koulun silmissä

näyttäisikin. Vuorovaikutustilanteet opettavat oppilaille sosiaalisia tilanteita, joita he tulevat aikuisuudessaan tarvitsemaan.

Oppilaan on hyvä kuulla palautetta tekemisistään, sanomisistaan sekä olemuksestaan. Koululuokka on monelle suhteellisen turvallinen ja tuttu paikka tällaisen palautteen vastaanottamiselle. Saadun palautteen avulla oppilas pyrkii sovittamaan omia sanojaan ja tekojaan oman asemansa mukaiseksi. Hankalan tilanteesta tekee se, jos oppilas joutuu luokassa epämieluisaan asemaan tai ei kykene vastaanottamaan hienovaraista viestintää ja tämän takia ei pysty sopeutumaan omalle paikalleen luokassa. (Paju, 2011.) Paju (2011) nostaakin esille sen harmillisen tosiasian, että koulussa oleminen on hankalaa, mikäli sieltä ei löydy omaa sosiaalista tai fyysistä paikkaa. Koulu ei ole kaikille helppo paikka olla ja Pajun (2011, 38) sanoin koulu on ”sosiaalisesti intensiivinen laitos”. Koulussa oppilas on monenlaisten sosiaalisten voimien keskellä ja joutuu luovimaan oman paikkansa löytääkseen ja säilyttääkseen.

3 KIUSAAMINEN

3.1 *Kiusaamisen määritelmä*

Kiusaamisen määritteleminen yksikäsitteisesti on haastavaa. Kiusaaminen on ryhmän sosiaalisiin suhteisiin kietoutunut monimutkainen prosessi, jossa jokaisen kiusaamiseen kietoutuneen yksilön subjektiivinen kokemus on tärkeä. Macklemin (2003) mukaan kiusaamisen määritteleminen on äärimmäisen oleellista eri tutkimuksista saatujen tulosten vertailtavuuden mahdollistamiseksi. Määrittelemisen haasteena on esimerkiksi kiusaamisen kontekstisidonnaisuus, mikä tarkoittaa sitä, ettei kaikkia kiusaamisen ilmentymiä voida pitää vertailtavina, eikä kaikki mitä kutsutaan kiusaamiseksi välttämättä kuvaa samaa asiaa. Maunder ja Crafter (2018) nostavat esille sen, että ymmärryksemme ja tulkintamme kokemuksistamme saattavat vaikuttaa siihen, miten määrittelemme jonkin asian. He huomasivat tutkimuksessaan, että esimerkiksi oppilaat ja koulun henkilökunta määrittelevät kiusaamisen hieman eri tavoilla (Maunder & Crafter, 2018). Myös Hamarus (2006) nostaa esille sen, että kiusaaminen tapahtuu aina yhteisössä, jossa sen jäsenet antavat sille merkityksen. Koululuokassa tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että kiusattu koee tulevansa kiusatuksi, vaikka muu luokka kiusaamista vielä tunnistakaan. Tällöin kiusaaminen ja sen määrittely on sidonnainen siihen kontekstiin, missä sitä tapahtuu. Sama koskee kielellistä ja kulttuurista kontekstia. Schott ja Søndergaard (2014) nostavat esille, että kiusaamisen määritelmä vaihtelee eri kielissä ja kulttuureissa. Sanalla kiusaaminen ei siis ole kulttuureja ja kieliä ylittävää yhtenäistä määritelmää.

Yhtenäisen määritelmän löytämisen haasteista huolimatta, kiusaamista on pyritty määrittelemään monen eri tutkijan toimesta. Dan Olweuksen määritelmää kiusaamiselle on käytetty usein pohjana kansainvälisissä tutkimuksissa (Macklem 2003). Schott ja Søndergaard (2014) toteavat, että Olweuksella on erityinen asema kiusaamisen määrittelemisessä, sillä hänen

määritelmänsä on dominoinut kiusaamista käsittelevien tutkimusten kenttää 1970-luvulta asti. Olweuksen (1999) mukaan kiusaaminen voidaan määritellä käyttäen kolmea kriteeriä. Ensinnäkin kiusaaminen on aggressiivista käyttäytymistä tai tietoista pahan tekemistä. Toiseksi kiusaaminen on toistuvaa tai jatkuu pidemmän aikaa ja kolmanneksi se tapahtuu ihmissuhteessa, jossa vaikuttaa vallan epätasapaino. (Olweus, 1999.) Olweus (1999) myös ehdottaa, että näiden kriteerien lisäksi kiusaamisen provosoimattomuutta voitaisiin käyttää kriteerinä kiusaamisen määrittelylle.

Olweuksen määritelmää on käytetty paljon muiden tutkimusten määritelmien pohjana (Schott & Søndergaard, 2014), mutta tutkijat ovat myös antaneet omia painotuksiaan määritelmälle tai kiinnittäneet huomionsa johonkin tiettyyn yksityiskohtaan. Esimerkiksi Salmivalli (1998a) korostaa kiusaamisen määrittelyssä kiusatun ja kiusaajan sosiaalisia rooleja. Tämä tarkoittaa sitä, että kiusaajan ja kiusatun roolit ovat aina suhteessa muuhun ryhmään, eikä niitä voida ajatella irrallisina toisistaan. Salmivalli (1998b) myös näkee kiusaamisen perustuvan ryhmän välisiin sosiaalisiin suhteisiin ja myös Pikas (1990) korostaa ryhmän merkitystä koulukiusaamisessa. Hän esittää, että koulukiusaaminen tapahtuu aina ryhmän toimesta yksilöä vastaan (Pikas, 1990). Pikas (1990) siis ajattelee, ettei kyseessä ole vain kahden ihmisen välinen konflikti vaan ryhmän yksilöä kohtaan käyttämää väkivaltaa. Hamarus ja Kaikkonen (2011) sen sijaan näkevät, että kiusaaminen voi olla ryhmäväkivallan lisäksi myös yksilön käyttämää väkivaltaa. Näissä määritelmissä ryhmä ja sen sisällä vallitsevat erilaiset roolit ovat painottuneet muita määritteleviä tekijöitä enemmän.

Osassa kiusaamisen määritelmissä korostuu sosiaalisten suhteiden lisäksi niiden välillä vallitseva vallan epätasapaino, jonka myös Olweus (1999) nosti yhdeksi kiusaamista määritteleväksi piirteeksi. Björkin (1999, Hamarus ym., 2011 mukaan) mukaan kiusaamisessa on kyse valtataistelusta. Kun ympäristö on rutinoitunut ja ohjattu, ei ole tarvetta taistella vallasta. Tilanteessa, jossa on epävarmuus vallasta, voi syntyä kiusaamista ja näin ollen voidaan nähdä, että vuorovaikutuksellinen epävarmuus aiheuttaa kiusaamisen. (Björk 1999, Hamarus ym., 2011 mukaan.) Sharp ja Smith (1994) taas kuvaavat kiusaamista vallan väärinkäyttönä. Tällöin kyseessä ei ole taistelu vallasta vaan sen systemaattinen väärinkäyttö. Sharp ja Smith (1994) näkevät, että ryhmissä on aina valtasuhteita vahvuuden, kykyjen tai esimerkiksi tunnistetun hierarkian

perusteella. Valtasuhteissa olevan vallan väärinkäyttö toistuvasti ja tietoisesti voidaan nimetä kiusaamiseksi (Sharp & Smith, 1994).

Kiusaamisen määrittelyssä on siis keskitytty erilaisiin piirteisiin, joista Hamarus (2006) luettelee muutamia: valtaepätasapaino, kiusaamisen tahallisuus tai tarkoituksellisuus, pitkäkestoisuus ja toistuvuus, subjektiivinen kokemus tai mielipahan aiheuttaminen toiselle. Tässä tutkimuksessa kiusaamisen määritelmä pyritään kuitenkin pitämään mahdollisimman johdonmukaisena muiden viime aikoina tehtyjen kiusaamista käsittelevien tutkimusten kanssa, jotta tulokset olisivat tarvittaessa verrattavissa. Viime vuosina tehdyissä tutkimuksissa tutkijat käyttävät usein oman määritelmänsä pohjana Olweuksen (1993, 1995) esittämää määritelmää (ks. van der Ploeg ym., 2020; McNamara, 2021; Yesilyurt, 2021; Ulfah ja West, 2020). Myös tässä tutkimuksessa tukeudutaan Olweuksen (1995, 1999) määritelmään ja kiusaaminen tiivistetään seuraavasti:

Henkilö tulee kiusatuksi, kun hän on toistuvasti ja pitkällä aikavälillä yksion tai ryhmän negatiivisten tekojen kohteena. Negatiiviset teot voivat pitää sisällään fyysistä kontaktia, sanoja, ilmeitä ja eleitä tai ryhmästä eristämistä. Kiusaaminen tapahtuu aina epätasapainoisessa valtasuhteessa, jossa kiusattu kokee vaikeaksi puolustautua. (Olweus 1995, 1999.)

Kiusaamista tarkasteltaessa on hyvä huomioida, että se ei kuitenkaan tapahdu aina samalla tavalla tai koulun näkyvissä. Hyvin erilaiset tavat kiusata, kuten fyysinen, verbaalinen, sosiaalinen ja enenemissä määrin myös nettikiusaaminen vaikuttavat lapsiin eri tavoin (Bokhove, 2022). Kiusaaminen onkin monimutkainen prosessi ja sen syyt ja seuraukset, yhtä lailla kuin sen muodotkin, ovat moninaiset.

3.2 Kiusaamisprosessi

Kouluyhteisössä, kuten kaikissa sosiaalisissa suhteissa, on sääntöjä, joiden mukaan toimitaan. Nämä säännöt voivat olla yhteisesti sovittuja tai ajan myötä muovautuneita yhteisiä toimintatapoja. Hamarus (2008) kiinnittää huomion kouluissa vaikuttaviin normeihin ja siihen, miten ne vaikuttavat kiusaamiseen. Kouluissa on olemassa viralliset normit, jotka luovat toimintasäännöt, joiden mukaan tai joita vastaan oppilas toimii. Tällaisia sääntöjä ovat esimerkiksi

perustuslaki ja -asetus, koulun järjestyssäännöt tai kiusaamisen vastainen ohjelma. (Hamarus, 2008.) Näiden virallisten sääntöjen ja normien rinnalla vaikuttavat myös epäviralliset normit, joiden taitoksessa oppilas toimii. Hamaruksen (2008) mukaan oppilas saattaa joutua esimerkiksi tilanteeseen, jossa virallinen normi ohjaisi häntä toimimaan tietyllä tavalla, mutta sen rikkominen antaisi hänelle mahdollisuuden päästä osaksi ryhmää. Tällöin oppilas joutuu tekemään valintoja siitä, mitä normeja seuraa. Epävirallisilla normeilla on vahva asema yhteisössä ja niiden rikkomista saatetaan rankaista esimerkiksi halveksunnalla tai kiusaamisella (Hamarus, 2008).

Ihmisillä on suuri tarve kokea kuuluvansa joukkoon, mikä näkyy myös tarpeena olla samanlainen kuin muut. Nicklasin (1991, Hamarus 2008 mukaan) mukaan kiusaamisilmiöön liittyy erityisesti erilaisuus vs. normaalius -normi. Normaaliuden tunnistaminen yhteisössä herättää luottamusta, sillä sen avulla tiedämme esimerkiksi millaista käyttäytymistä voimme ympärillä olevilta ihmisiltä olettaa. Oletamme ihmisiltä tietynlaista samankaltaisuutta sekä ennustettavuutta ja näiden oletusten perusteella voimme toimia arkielämässä. (Nicklas, 1991; Hamarus, 2008 mukaan.) Normaaliuden etsiminen ja tunnistaminen on siis myös hyvä asia, mutta se voi myös ohjata syrjimään erilaisia ihmisiä. Normaaliuteen kuuluu yksilöllisyyttä, mutta se ei ole sama asia kuin erilaisuus, joka nähdään alempiarvoisena. Kiusaaminen voidaan nähdä tietynlaisena rangaistuksena normien rikkomisesta eli erilaisuudesta (Hamarus, 2008). Salmivallin (1998b) mukaan luokassa saattaa olla esimerkiksi normi, jonka mukaan kiusatun seurassa ei saa olla. Vaikka tällaiset normit eivät ole aina ääneen puhuttuja tai edes tiedostettuja (Salmivalli, 1998), on niiden vastustaminen haastavaa. Hamarus (2008) on havainnut, että jo pelkkä huhu epävirallisten normien rikkomisesta voi johtaa halveksuntaan.

Virallisesti kiusaaminen alkaa Hamaruksen (2008) mukaan siitä, että erilaisuus havaitaan ja se nimetään. Nämä erilaisuuden piirteet ovat sellaisia, joita halveksutaan siinä yhteisössä, jossa kiusaamista tapahtuu (Hamarus 2008). Esimerkiksi Sweeting ja West (2001) havaitsivat, että vähemmän viehättävät, ylipainoiset, heikommin koulussa menestyvät ja esimerkiksi kuulo, näkö tai puhevammaiset saivat osakseen todennäköisemmin kiusaamista tai kiusoittelua kuin ne oppilaat, joilla ei kyseisiä haasteita ollut. Hamarus (2008) nostaa esille, että aluksi kiusaaminen on testaamista ja siihen voi liittyä yleistä

hauskanpitoa ja tylsyyden torjumista. Pikas (1990) ehdottaa, että sanoin ja teoin testaaminen on osa koulun arkipäivää, eikä siihen suoraan liity mitään pahaa. Hamarus (2008) esittää, että testaaminen eli ”läpän heitto” tai ”kettuilu” on toimintaa, minkä avulla kiusaaja saa selville, ketkä osallistuvat hauskanpitoon sekä sen, miten muut ryhmäläiset siihen suhtautuvat. Lisäksi sen avulla kiusaaja saa selville, miten testaamisen kohde reagoi. Pikasin (1990) mukaan testaamisen seurauksena kohde joko lokeroidaan jo tunnettuun luokkaan tai voi käydä niin, että testaaminen ei johda selkeyteen. Tällöin testaamista jatketaan, kunnes päädytään johonkin lopputulokseen (Pikas, 1990). Testaamisesta siirtyminen vakavaan kiusaamiseen on huomaamatonta ja kiusaamisprosessin alussa luokka ei välttämättä edes huomaa, ettei kyse ole vain vitseistä tai yleisestä hauskanpidosta. (Hamarus, 2008.)

Kiusaamisprosessi jatkuu, kun havaittuun erilaisuuteen liitetään mielikuvia, nimityksiä ja tarinoita (Hamarus 2008). Tässä kohdassa oppilasta on jo testattu ja kiusatulle alkaa muodostua maine. Kiusatusta kerrotut tarinat vahvistavat kiusatun mainetta, joka leviää tarinoiden välityksellä yhteisössä ja sen ulkopuolellakin. Näiden tarinoiden ja erilaisuuden takia yksilö joutuu eristyksiin ryhmästä ja jos tarinat ovat levinneet ryhmän ulkopuolelle, on hän eristettynä jo etukäteen ryhmän ulkopuolellakin. Loppujen lopuksi kiusatun saama maine on se tapa, jolla tämä yksilö nähdään yhteisössä. (Hamarus, 2008.) Kiusaamisen prosessi on tässä vaiheessa jo pitkällä ja kiusatun rooli yhteisössä selvä.

Kiusaamisprosessin alkamiseen vaikuttaa siis sekä kiusatun olemus ja erilaisuus, että yhteisön yksilölle antama maine. Tarkemmin kiusaamisen vaikuttimia on kuitenkin vielä syytä tarkastella. Hamarus (2008) nimeää kolme merkittävää vaikutinta, jotka ohjaavat kiusaajia, kiusattua tai koko yhteisöä. Ensimmäinen on pelko, jota Hamaruksen (2008) mukaan erilaisuus herättää. Mitä enemmän pyritään samanlaisuuteen ja poistamaan eroja, sitä epämukavammaksi olo erilaisuuden edessä tulee ja sitä syvemmäksi ja intensiivisemmäksi erilaisuuden ruokkima pelko muuttuu (Bauman, 2002). Pelko vaikuttaa ryhmässä muutenkin kuin erilaisuuden pelkona. Koska ryhmissä haetaan jatkuvasti roolia ja asemaa, on olemassa pelko siitä, että ellet hyväksy kiusaajaa voi sinulle käydä kuin kiusatulle. Tällainen pelko ruokkii kiusaajan toimintaa ja vaientaa kaikki vastakkaiset mielipiteet. (Hamarus, 2008.)

Toinen kiusaamisen vaikuttaja on vallan halu. Hamarus (2008) nostaa esille kiusaajan saaman valta-aseman testaamisen yhteydessä. Tuomalla hauskuutta luokkaan ja torjumalla tylsyyttä hän saa valtaa luokkayhteisössä ja luo samalla koheesiota luokkaan. Saatu valta-asema kiusaajana mahdollistaa sen, että kiusaaja voi valita kuka on suosittu ja kuka ei. (Hamarus, 2008.) Suosio luokassa lisää valtaa ja Hamaruksen (2008) tutkimuksessa eräs oppilas kertoi hankkineensa suosituimman oppilaan aseman luokkayhteisössä kiusaamalla.

Kolmas kiusaamisen vaikutin on syyllisyys ja häpeä. Häpeä ja syyllisyys liittyvät merkittävästi kiusaamiseen ja nämä tunteet voidaan yhdistää kiusaamisenprosessiin monella tapaa. Hamaruksen (2008) mukaan syyllisyyttä ja häpeää kokevat kiusaajan ja kiusatun lisäksi myös koko yhteisö, joka seuraa kiusaamista. Esimerkiksi kiusattu saa kannettavakseen syyllisyyden omasta kiusatuksi tulemisestaan. Toisaalta kiusatulta odotetaan, että hän puolustautuisi kiusaamista vastaan ja toisaalta juuri puolustautumista voidaan käyttää syynä kiusaamiseen (Hamarus, 2008). Kiusattu on siis tilanteessa, jossa sekä puolustautuminen, että puolustautumatta jättäminen ovat syitä hänen kaltoin kohtelulleen. Samalla kiusattu joutuu kamppailemaan häpeän kanssa, jota kokee kiusatuksi tulemisesta (Hamarus, 2008). Myös he, jotka seuraavat kiusaamista sivusta kokevat häpeää, sillä tietävät, että kiusaaminen on moraalisten normien vastaista toimintaa. Toisaalta he myös kantavat syyllisyyttä kiusaamisesta ja tätä syyllisyyttä saatetaan kantaa myös sen jälkeen, kun kiusattu on poistunut yhteisöstä. (Hamarus, 2008.) Mielenkiintoista on se, että kiusatun ja sivullisten lisäksi myös kiusaaja on häpeällä sidottu. Kiusaamistilanteeseen puuttumisesta ei Hamaruksen (2008) mukaan haluta kertoa eteenpäin ja asiat halutaan ratkaista hiljaisuudessa. Kiusaaja on häpeällä sidottu jatkamaan toimintaansa (Hamarus, 2008).

Kiusaamisen syntyyn ja jatkumiseen vaikuttavat siis monet tekijät, joita kiusaaja ei ehkä itsekään osaa tiedostaa. Kiusaamista ei voida nähdä mustavalkoisena ilmiönä, sillä se johtaisi kiusatun sekä kiusaajan tunnekokemusten ja haasteiden yksinkertaistamiseen. Kiusaaminen ja siihen johtavat syyt tulee sen sijaan nähdä kompleksisina ja niiden ymmärtäminen vaatii syvää ymmärrystä ryhmän toiminnasta sekä sen normeista.

3.3 *Kiusaamisessa vaikuttavat sosiaaliset suhteet*

Kiusaaminen perustuu ryhmän toimintaan ja ryhmän sisällä vaikuttaviin sosiaalisiin suhteisiin (Salmivalli, 1998b). Salmivallin (2010) mukaan ryhmän jäsenillä on erilaiset roolit kiusaamisen prosessissa ja heitä ajaa erilaiset tunteet, asenteet ja motivaatiot. Jokaisen ryhmän jäsenen ominaisuudet ovat vuorovaikutuksessa ympäristötekijöihin eli esimerkiksi luokan normeihin, millä voi olla lopulta erittäin vahingollisia seurauksia kohteena olevalle yksilölle tai ryhmälle (eli kiusatulle) (Salmivalli 2010). Esimerkiksi luokassa, jossa on totuttu vetäytyväisyyteen, voi äänekkään ja itseään esiin tuovan oppilaan ominaisuudet olla ristiriidassa luokan normien kanssa. Tällöin vuorovaikutus, joka syntyy poikkeavan oppilaan ja luokan normien välille, voi olla vahingollinen yksittäisen oppilaan kannalta ja johtaa esimerkiksi kiusaamiseen.

Ryhmässä jokaisella on oma sosiaalinen roolinsa. Sosiaalisella roolilla tarkoitetaan niitä odotuksia, jotka asetetaan henkilölle hänen sosiaalisen asemansa, aikaisemman käyttäytymisensä tai esimerkiksi sukupuolensa takia (Salmivalli, 1998b). Näin ollen termit, kuten kiusaaja ja kiusattu kuvaavat oikeastaan sosiaalisia rooleja sen sijaan, että olisivat vain hetkellisiä kuvaavia nimityksiä henkilöille. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi kiusattu eli uhri (victim) on koko ajan tässä roolissa ja kaikki ryhmän jäsenet tietävät kiusatun roolin. Siispä kiusattu ei oikeastaan ole vain yhden kiusaajan kohde vaan koko ryhmän kohde. Samalla tavalla myös kiusaaja on tässä roolissa koko ajan riippumatta hänen toimistaan tiettyinä hetkinä. (Salmivalli, 1998a.) Salmivallin (1998b) mukaan sosiaaliset roolit ovat kuitenkin vähintään teoriassa muuttuvia ja vaihtuvia. Oppilas voi toimia tietyllä tavalla tietyssä ryhmässä, mutta hänen tapansa toimia ei välttämättä ole ominainen hänelle kaikissa tilanteissa tai kaikissa ryhmissä (Salmivalli, 1998b).

Sosiaaliset roolit, edes kiusaajan ja kiusatun roolit, eivät ole henkilön itsensä suoraan otettavissa (Salmivalli, 1998b). Yksilön toiminta voi vaikuttaa siihen, millaisen roolin hän ryhmässä saa, mutta ryhmän odotukset ovat silti keskeinen osa roolia. Esimerkiksi uudelle tulokkaalle ryhmässä saatetaan tarjota roolia, joka ei ole hänelle mieleinen, mutta joka vastaa ryhmän odotuksia ja tarpeita. (Salmivalli, 1998b.) Salmivallin (1998b) mukaan ryhmässä saatu rooli saattaa myös muodostua itseään toteuttavaksi ennustukseksi. Tiettyyn

rooliin jouduttuaan voi roolista olla hankala päästä eroon, sillä roolin mukaisesta käyttäytymisestä ryhmä palkitsee ja sen vastaisesta, ryhmä rankaisee (Salmivalli, 1998b).

Thornberg (2015) on tehnyt tutkimuksen neljässä eri luokassa, joissa tarkasteltiin kuutta eri kiusaamistapausta, joissa havaittiin myös Salmivallin (1998b) esiin nostama tiettyyn rooliin joutuminen. Thornberg (2015) havaitsi, että kiusatut lapset olivat päivittäisen kiusaamisen takia jumissa omilla rooleissaan, vaikka he pyrkivätkin muuttamaan toimintaansa sopeutuakseen osaksi ryhmää. He eivät kuitenkaan olleet koskaan tarpeeksi hyviä ryhmälle ja kiusatut lapset joutuivat näin ollen esittämään kiusatun roolia ja samalla myös roolia ryhmään sopeutumattomuudesta (Thornberg, 2015). Kyse ei siis loppujen lopuksi ole ainoastaan kiusatun tai kiusaajan roolista, vaan koko ryhmä on osallisena siihen, millaiseen rooliin lapsi joutuu ja pääseekö hän tästä roolista halutessaan eroon.

Kiusaajan ja kiusatun lisäksi ryhmässä sivullisilla on erilaiset roolinsa. Salmivalli (1998b) havaitsi, että sivulliset jakautuvat neljään eri rooliin: *apurit*, *vahvistajat*, *puolustajat* ja *ulkopuoliset*. *Apurit* eivät ole itse kiusaamisen alulle panijoita, mutta ovat helposti mukana kiusaamisessa ja seuraa kiusaajan toimia. *Vahvistajat* ovat niitä oppilaita, jotka tulevat paikalle, kun kiusaamista tapahtuu ja nauran tai muutoin verbaalisesti tukee kiusaajaa kiusaamistilanteessa. *Puolustaja* on kiusatun oppilaan puolella yrittäen saada kiusaamisen loppumaan ja *ulkopuolinen* oppilas välttelee kiusaamistilanteita eikä niihin puutu. (Salmivalli, 1998b.) Kiusaamistapaus tekee siis koko ryhmästä jollakin tapaa osallisen kiusaamiseen. Kiusaamista ei voi siksi eristää ryhmän ulkopuolelle tai vain tiettyjen oppilaiden väliseksi ilmiöksi. Salmivalli (1998b) myös huomauttaa, että esimerkiksi vahvistajiin ja puolustajiin on helpompi vaikuttaa kuin suoraan kiusaajaan, sillä heillä on usein jo kiusaamisen vastainen asenne. Jos oppilaat tiedostavat oman roolinsa kiusaamisessa ja osoittavat paheksuvansa kiusaamista, ei kiusaajankaan ole enää mielekäästä kiusata (Salmivalli, 1998b). Pyrittäessä ymmärtämään kiusaamista on siis ymmärrettävä koko kiusaamisen sosiaalista kontekstia ja kiusaamiseen puututtaessa on tarkasteltava kiusaajan ja kiusatun roolien ohella myös ryhmän muita jäseniä.

4 KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN

Koulukiusaamista käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Wolke & Lereva, 2015) on havaittu, että kiusaamisella voi olla vakavia vaikutuksia kiusatun terveyteen. Vaikka kiusaaminen kohdistuu yksilöön, sillä on seurauksia myös yhteiskunnan ja perheiden tasolla, muun muassa terveydenhuollon kalliiden kustannusten vuoksi. Kiusaamiseen olisikin kyettävä puuttumaan, mutta se on monesti helpommin sanottu kuin tehty. Kiusaamisen puuttumisen haasteena on nimittäin ilmiön kompleksisuus. Kiusaaminen koskettaa niin yksilöä kuin yhteisöäkin, minkä vuoksi siihen tulisi myös puuttua laajasti kaikilla yhteiskunnan tasoilla. Koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen puuttumisessa korostuu erityisesti luokassa tapahtuva puuttuminen ja opettajan rooli kiusaamiseen puuttujana. Kuitenkin koko koulun läpileikkaaville interventio-ohjelmille on myös havaittu olevan paikkansa. Koulukiusaamiseen puuttumisen tulisi olla koko koulun yhteinen tavoite, sillä se myös mahdollistaa koko koululle paremman ilmapiirin ja turvallisen oppimisympäristön.

Kiusaamiseen puuttuminen yksilön, luokan, koulun ja yhteiskunnan tasolla

Swearerin ja kollegoiden (2010) mukaan kiusaaminen vähenee tai loppuu, kun ennaltaehkäisy- ja interventio-ohjelmat kohdistuvat yksilön, vertaisten, koulun, perheen ja yhteisön monimutkaisiin konteksteihin, joissa kiusaaminen ilmenee. Jotta kiusaamiseen puuttuminen olisi siis onnistunutta ja kestävää, tulee siihen puuttua hyvin monella tasolla. Espelage (2014) toteaa, että kaikkein yksinkertaisimmalla tasolla koulun aikuisten tulisi kouluttaa itsensä, jotta he voivat ymmärtää ja tunnistaa kiusaamista sekä puuttua siihen tarvittaessa. Lisäksi koulun henkilökunnan ja oppilaiden tulisi työskennellä yhdessä saavuttaakseen tarvittavat tiedot ja taidot kiusaamisen vähentämiseksi ja paremman yhteishengen luomiseksi (Espelage, 2014). Espelagen (2014)

mukaan nämä toimet eivät kuitenkaan yksin riitä todellisten muutosten aikaansaamiseksi. Kiusaamiskulttuurin karsimiseksi vaaditaan myös yhteisön tukea. Koulujen tulisi tehdä laajasti yhteistyötä vanhempien, paikallisten toimijoiden sekä paikallisen median kanssa saavuttaakseen pysyvän muutoksen (Espelage, 2014). Kiusaamisen puuttuminen vaatii siis yksilö-, ryhmä-, koulu- ja yhteisötason toimintaa. Monissa kouluissa on käytössä jonkinlainen interventio-ohjelma, jonka tarkoituksena on puuttua kiusaamiseen joillain tai kaikilla näistä tasoista.

Silva ja kollegat (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että parhaimpaan lopputulokseen päästiin juuri sellaisilla interventio-ohjelmilla, jotka toimivat usealla eri tasolla. Tällaisia ovat esimerkiksi Dan Olweuksen luoma OBPP-ohjelma, sekä Suomessa laajasti käytössä oleva KiVa Koulu -ohjelma. Molemmissa ohjelmissa on yksilö-, luokka- ja koulutason keinoja käytössä kiusaamisen karsimiseksi. Tarkasteltaessa näistä kahdesta interventio-ohjelmasta tehtyjä tutkimuksia, tehokkaammaksi havaittiin KiVa Koulu -ohjelma. (Silva ym., 2017.) Tähän Silva ja kollegoiden (2017) mukaan selityksenä saattaa olla se, että KiVa Koulu -ohjelmasta tehdyt tutkimukset olivat kaikki sijoittuneet yhtenäiseen sosiokulttuurilliseen kontekstiin eli Suomeen. OBPP-ohjelmasta tehdyt tutkimukset olivat sen sijaan tehty ympäri maailmaa ja eivätkä niiden tulokset olleet yhtä positiivisia. (Silva ym., 2017.) Tässä vertailussa KiVa Koulu -ohjelma oli todettu toimivaksi ja jopa toimivimmaksi interventio-ohjelmaksi. Bokhove ja kollegat (2022) ehdottavat, että interventioita tulisi viedä varoen yli kansallisten rajojen, sillä ne eivät välttämättä sovi toisen maan kontekstiin. Tästä näkökulmasta on ymmärrettävää, että KiVa Koulu -ohjelma on osoittautunut Suomessa toimivaksi, sillä se on luotu suomalaiseen kontekstiin.

KiVa Koulu -ohjelman ytimessä on ajatus siitä, että positiivinen muutos sivullisten käytöksessä vähentää kiusaajien saamaa sosiaalista palkkiota ja siten myös motivaatiota kiusata (Kärnä ym., 2013). Ohjelma keskittyy niihin lapsiin, jotka eivät ole kiusaajia eivätkä kiusattuja, vaan ovat sivullisesti osana ryhmässä tapahtuvissa kiusaamistapauksissa. Juuri näiden oppilaiden kohdalla KiVa Koulu -ohjelma pyrkii lisäämään empatiakykyä, luottamusta omiin kykyihin sekä kiusaamisten vastaista asennoitumista (Kärnä ym., 2013). Ohjelman tavoitteet keskittyvät siis hyvin vahvasti koko ryhmään ja sen ajatusmallien

muuttamiseen. Jotta luokassa ja koko koulussa tapahtuisi muutosta, tarvitaan toimintaa kaikilla kolmella tasolla: yksilö- luokka- ja koulutasolla.

Yksilötasolla KiVa Koulu -ohjelma antaa selkeän ohjeistuksen siitä, miten kiusaamiseen osallistuneita oppilaita tulisi kohdata (van Verseveld ym., 2019). Ohjelma tarjoaa opetussuunnitelman, jonka mukaan KiVa-oppitunteja pidetään. Tämä opetussuunnitelma ja sen mukaan pidetyt oppitunnit ovat luokkatason toimintaa kiusaamista vastaan (van Verseveld ym., 2019). Oppitunnit sisältävät erilaisia työtapoja, kuten keskusteluja, ryhmätöitä, videoita ja rooliharjoituksia. Useat oppitunnit käsittelevät erityisesti ryhmän roolia kiusaamisen ylläpitäjänä tai lopettajana. (KiVa program & University of Turku, n.d.) Koulun tasolla ohjelma sisältää oppilaille tehtävät kyselyt, ohjelman käsikirjan ja koulun henkilökunnan koulutuksen. Lisäksi siihen sisältyy koordinoitiryhmä, joka vastaa tiettyjen komponenttien toteuttamisesta. (van Verseveld ym., 2019.) KiVa Koulu -ohjelma puuttuu siis kiusaamiseen laajasti eri koulun tasoilla.

Koulun opettajien, hallinnon sekä muun henkilökunnan tehtävä on puuttua kiusaamiseen, jotta interventio-ohjelmaa olisi toimivia (Morgan, 2012). Opettaja on kuitenkin vahvasti kiusaamiseen puuttumisen keskiössä. Koulu saattaa ottaa kiusaamisen vastaisen ohjelman käyttöön, mutta jos opettajat eivät käytä sitä omissa luokissaan, eivät oppilaat koe todellista muutosta (Bokhove, 2022). Tästä syystä opettajalla on avainasema myös erilaisten interventio-ohjelmien kautta tapahtuvassa kiusaamiseen puuttumisessa.

Opettajan rooli kiusaamistilanteissa

Vaikka kiusaamiseen puuttuminen on myös KiVa Koulu -ohjelmassa koko koulun yhteistä työtä, ei opettajan erityistä asemaa voi kieltää. KiVa Koulu -ohjelman on havaittu vaikuttavan opettajien itsearvioituun kykyyn tarttua kiusaamistapauksiin (Ahtola ym., 2012). Vaikka ohjelma ei ole suunnattu opettajille, sillä on havaittu olevan vaikutusta myös heihin. KiVa Koulu -ohjelma voidaan näin nähdä myös opettajan koulutuksena kiusaamisteemasta. Samalla kun opettaja käsittelee oppilaiden kanssa kiusaamista ja teettää interaktiivisia harjoituksia, hän oppii itse myös teemasta. (Ahtola ym., 2012.) Opettajien ymmärrys kiusaamisesta ja heidän asenteensa kiusaamista kohtaan onkin oleellista, sillä Veenstran ja kollegoiden (2014) mukaan opettajan tehokkuus

tarttua kiusaamistapauksiin korreloi voimakkaasti heidän kiusaamisen vastaisten asenteidensa kanssa. Opettajan tehokkuus ja kiusaamisen vastaiset asenteet myös liittyvät vähäisempään määrään vertaisraportoituja kiusaamistapauksia (Veenstra ym., 2014). Opettajan asenne ja osaamisen kautta syntyvä valmius tarttua kiusaamiseen ei siis ole toissijainen asia kiusaamisen puuttumisessa. Veenstran ja kollegoiden (2014) mukaan paras mahdollinen luokka oppilaille on sellainen, jossa oppilaat pitävät opettajaa tehokkaana kiusaamisen torjuna ja opettajan ei tarvitse ponnistella paljon ratkaistakseen kiusaamistapaukset.

Opettajien tulee olla valmiita puuttumaan kiusaamistilanteisiin niiden sattuessa tai heti sen jälkeen, mihin he tarvitsevat oikeat taidot tunnistaa kiusaamistilanteita ja puuttua niihin asianmukaisesti (Versevals, 2019). Morgan (2012) nostaa esille, miten tärkeää on mahdollistaa opettajille koulutusta kiusaamisen käsittelystä, sillä hyvin koulutetut opettajat todennäköisemmin myös puuttuvat kiusaamistilanteisiin. Luokanopettajilla tulisi olla kiusaamiseen puuttumisen perusteita osana opettajankoulutustaan ja koulujen olisi hyvä mahdollistaa työn ohella laajempi kouluttautuminen. Koulutuksen tulisi myös olla laadukasta. Yoon ja Bauman (2014) nostavat esille, että opettajien koulutus kiusaamiseen liittyen keskittyy usein tiedon lisäämiseen kiusaamisesta. He näkevät, että koulutuksen tulisi ennemmin auttaa opettajia ymmärtämään omia taipumuksiaan ja tarjota heille laaja valikoima erilaisia strategioita, joita he voivat käyttää kohdatessaan erinäisiä tilanteita (Yoon & Bauman, 2014). Tällainen koulutus, joka painottaisi sekä opettajan omaa asemaa suhteessa kiusaamiseen ja samalla antaisi konkreettisia keinoja siihen tarttumiseen, tukisi koko luokkaa ja sitä kautta koko koulua.

Opettajan on hyvä tunnistaa, miten valtava vastuu hänellä on suhteessa oppilaisiin ja oppilasryhmään. Opettajan ja oppilaiden suhde ei ole toissijainen asia, vaan sillä on vaikutusta niin luokan ilmapiiriin kuin kiusaamistapausten yleisyyteenkin. Lucas-Molina ja kollegat (2015) havaitsivat tutkimuksessaan, että mitä enemmän oppilaat kokevat opettajien tukea, sitä vähemmän kiusaamista tapahtuu. Yhtä lailla, hankala oppilaan ja opettajan välinen suhde lisää oppilaiden osallisuutta kiusaamisessa (Lucas-Molina ym., 2015). Opettaja on siis vastuullisessa asemassa, mutta toisaalta sen voi myös nähdä oikeutena.

Opettajalla on mahdollisuus ja oikeus olla vaikuttamassa lasten ja nuorten elämään ja olla tukemassa heidän kehitystään kaikin puolin.

Kiusaamisen ennaltaehkäisy

Kiusaamiseen puuttumisen ohella vähintään yhtä tärkeää, ellei jopa tärkeämpää on kiusaamisen ennaltaehkäisy. Usein nämä kulkevatkin käsi kädessä. Ennaltaehkäistäessä kiusaamista, ei akuutteihin kiusaamistilanteisiin tarvitse puuttua enää niin paljon. Yhtä lailla kiusaamiseen akuutisti puuttuminen ennaltaehkäisee tulevia kiusaamistapauksia syntymästä. Tästä syystä on mielekästä tarkastella sitä, mitkä tekijät ehkäisevät kiusaamistapausten syntymisen ja miten kouluissa voitaisiin lisätä tällaisten tekijöiden läsnäoloa.

Hyvän kouluilmapiirin ylläpitäminen voidaan nähdä yhtenä osana kiusaamisen vastaista työtä. Freiberg (2005) kuvaa kouluilmapiiriä koulun sydämenä ja sieluna. Hän näkee, että se on jotain, mikä saa niin oppilaan, opettajan kuin koko henkilökunnankin rakastamaan koulua sekä odottamaan sinne pääsyä. Se on koulun laatu, joka auttaa jokaista tuntemaan oman arvonsa ja samalla luo tunteen kuulumisesta johonkin suurempaan. (Freiberg, 2005.) Käytännössä kouluilmapiiri voidaan kuitenkin määritellä tarkoittamaan sitä miljöötä, joka syntyy opettajien ja oppilaiden keskuudessa ja välillä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta sekä yksittäisten henkilöiden uskomuksista ja asenteista. Toimivat vuorovaikutussuhteet ja yksilöiden positiiviset tunteet koulua kohtaan johtavat terveen kouluilmapiirin syntymiseen. Toisaalta esimerkiksi negatiiviset suhteet opettajan ja oppilaiden välillä luo kouluun epäterveen ilmapiirin. (Wang ym., 2013.)

Monissa tutkimuksissa on löydetty korrelaatio kouluilmapiirin ja kiusaamisen välillä (Baraldsnes, 2020). Esimerkiksi Hultin ja kollegat (2021) havaitsivat, että kouluissa, joissa oli hyvä kouluilmapiiri, oli vähemmän kiusaamistapauksia. Kouluilmapiirin vaikutuksesta kiusaamiseen ei silti olla täysin yksimielisiä. Bokhove ja kollegat (2022) nostavat esille, ettei kouluilmapiirin ja kiusaamisen suhdetta käsittelevien tutkimusten tuloksista voida vetää suoria johtopäätöksiä asioiden välisestä syy-seuraus-suhteesta. He näkevät, että jonkinlainen positiivinen tai negatiivinen vaikutus kouluilmapiirillä voi kuitenkin olla kiusaamiseen, vaikkei suoria johtopäätöksiä voidakaan tehdä.

Koulun ja luokkahuoneen ilmapiiri voi vaikuttaa sivullisten asennoitumiseen kiusaamista kohtaan, mistä johtuen se voi myös vähentää kiusaamistapauksia. (Bokhove, 2022.) Kouluilmapiirillä sekä luokkahuoneilmapiirillä voidaan siis nähdä olevan jonkinlainen osa kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä.

Wang ja kollegat (2013) näkevät, että positiivinen ja terve kouluilmapiiri on välttämätön, jos kiusaamiseen halutaan tarttua tehokkaasti. Avainasemassa positiivisen kouluilmapiirin luomisessa ovat hyvät suhteet oppilaiden ja opettajien välillä sekä negatiivinen asenne epäsovivaa käytöstä kohtaan. Opettajilla on tässä tärkeä rooli, sillä he toimivat esimerkkeinä oppilaille siitä, millainen asenne ja toiminta on hyvää ja tavoiteltavaa. (Wang ym., 2013.) Opettajat ovat toki osana koko koulun ilmapiirin rakentamista, mutta eniten he voivat vaikuttaa oman luokkansa ilmapiiriin. Saarenon (2015) mukaan vaikuttaakin siltä, että luokkien välillä on enemmän eroja kuin koulujen välillä siinä, kuinka paljon kiusaamista ilmenee. Nämä erot eivät toki johdu välttämättä opettajasta, mutta opettajalla on silti hyvä mahdollisuus olla vaikuttamassa oman luokkansa toimintatapoihin ja normeihin.

Toren ja Seginer (2015) jakavat luokkailmapiirin määritelmän kolmeen eri osaan: (a) opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, (b) oppilaiden keskinäisiin suhteisiin sekä (c) opetukselliseen ilmapiiriin. Opettaja voi vaikuttaa näihin osaluoksiin ja niillä on vaikutusta siihen, millaista luokassa on olla. Erityisesti luokan eri suhteet, niin opettajan ja oppilaiden väliset kuin oppilaiden keskinäiset suhteet, vaikuttavat siihen tapahtuuko luokassa kiusaamista. Wangin ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa havaittiin, että nuoret, joilla on hyvä ja turvallinen suhde opettajiinsa, ovat epätodennäköisemmin osallisia kiusaamiseen. Sillä, miten opettaja kohtaa oma luokkansa ja millaisia vuorovaikutustilanteita luokassa syntyy, on siis merkitystä kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä. Toimivan kommunikaation ja turvallisen sosiaalisen ympäristön luominen vaatii kuitenkin työtä. Opettaja tarvitsee välineitä, joilla muokata luokan ilmapiiriä positiiviseksi ja ohjata luokkaa terveeseen vuorovaikutukseen.

Yksi keino vaikuttaa luokan ilmapiiriin on tunnekasvatus. Tunnekasvatuksella tarkoitetaan erilaisten tunnetaitojen opettamista oppilaille. Tunnekasvatukseen liittyy vahvasti tunneäly-käsite. Tunneäly-käsitteen avulla voidaan hahmottaa sitä, mihin tunnekasvatuksella pyritään. Tunneäly-käsite

voidaan määritellä neljässä osassa: (1) kyky tunnistaa tunteita itsessä ja toisissa, (2) kyky käyttää tunteita ajattelun helpottamiseen, (3) kyky ymmärtää tunteita sekä tunteiden signaaleja ja kieltä sekä (4) kyky hallita tunteita tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi (Mayer & Salovey, 1997; Mayer & Salovey, 2008 mukaan). Luokkahuoneessa tunnekasvatus ja tunneälyn harjoittaminen näyttäytyy kuitenkin hyvin arkisesti.

Opetushallituksen *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa* -oppaassa (2022) käsitellään sitä, miten tunnetaitoja ja niiden harjoituksia voidaan ottaa osaksi luokan toimintaa. Oppaassa nostetaan esille, että tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja salliminen ovat riittävät taidot koulun arkeen. Tunnistamista ja nimeämistä voidaan harjoitella erilaisilla harjoituksilla, jossa tutustutaan eri tunteisiin ja mietitään mitä tunteita oppilaat ovat itse kokeneet. (Opetushallitus, 2022.) Tunteiden salliminen lähtee opettajan valmiudesta tunnistaa omia sekä oppilaiden tunteita ja puhua niistä. Opetushallituksen oppaassa (2022) mainitaankin, että tunnetaidot ovat opettajan yksi tärkeimmistä työvälineistä ja niitä tarvitaan työssä jatkuvasti.

Opettaja on omalla toiminnallaan esimerkkinä oppilaille ja mallintaa heille haluttua toimintaa myös tunteisiin liittyen (Opetushallitus, 2022). Opettaja voi sanoittamalla luokan tunneilmapiiriä osoittaa sallivansa kaikenlaisten tunteiden kokemisen luokassa. Opetushallituksen oppaassa (2022) annetaan esimerkkikysymyksiä ja -vuorosanoja joiden avulla opettaja voi käsitellä luokassa havaittuja kipeitä tunteita. Esimerkiksi toteamalla ”Onpa tosi ihanaa nähdä, miten avoimesti osaatte näyttää ja ilmaista myös iloa, kiitollisuutta, pelkoa, hyväksyntää... toisillenne” (Opetushallitus, 2022), voidaan sanoittaa luokan tunneilmapiiriä ja sallia oppilaiden kokema tunne. Sanoittamalla tunteita tällä tavoin oppilaat eivät jää yksin tunteidensa kanssa ja pystyvät käsittelemään vaikeitakin tunteita turvallisen aikuisen ohjeistuksen avulla.

Tunnekasvatuksella on havaittu olevan monenlaisia positiivisia vaikutuksia luokkiin ja niiden toimintaan. Tunnekasvatuksella on ollut vaikutusta esimerkiksi oppilaiden sosioemotionaaliseen osaamiseen. Durlakin ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa havaittiin, että erilaisilla tunnekasvatusinterventio-ohjelmilla oli pystytty lisäämään sosioemotionaalisia taitoja, kuten kykyä tunnistaa omia tunteitaan. Lisäksi havaittiin, että oppilaiden ihmissuhdetaidot, kuten asenteet muita kohtaan, paranivat (Durlak ym., 2011). Tunnekasvatuksella on myös

havaittu olevan vaikutusta oppilaiden käytökseen. Rose ja kollegat (2015) havaitsivat tunnekasvatusintervention vähentäneen oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä ja lisäävän oppilaiden kykyä hallita käyttäytymistään. Näiden positiivisten vaikutusten lisäksi on havaittu, että tunnekasvatuksen lisäämisellä interventiomuotoisesti on ollut suora vaikutus kiusaamiskäyttäytymisen vähenemiseen (esim. Knowler & Frederickson, 2013). Lisäämällä tunnekasvatusta pystytään siis vähentämään kiusaamista ja lisäämään oppilaiden kykyä käsitellä omia tunteitaan. Tunnekasvatuksen harjoitukset onkin hyvä olla opettajalla mukana työkalupakissaan kiusaamisen ennaltaehkäisemisen varalta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa käsitellään kiusaamiseen puuttumista sekä valmistuvien luokanopettajien käsityksiä onnistuneesta ja epäonnistuneesta kiusaamiseen puuttumisesta. Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella, mistä tekijöistä onnistunut tai epäonnistunut kiusaamistilanteeseen puuttuminen koostuu. Tutkimustehtävää lähestytään kahdella alakysymyksellä:

Mitkä tekijät valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden mielestä johtavat onnistuneeseen kiusaamiseen puuttumisen?

Mitkä tekijät valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden mielestä johtavat epäonnistuneeseen kiusaamiseen puuttumisen?

Aikeisemmat tutkimukset, joissa on käsitelty kiusaamiseen puuttumista, eivät ole suoraan etsineet onnistuneen tai epäonnistuneen kiusaamiseen puuttumisen tekijöitä. Kiusaamiseen puuttumista on aikaisemmissa tutkimuksissa tarkasteltu monista näkökulmista (ks. esim. Marshall ym., 2009; Salmivalli ym. 2012; Rigby, 2014; Benítez-Sillero, 2021.), mutta puuttumisen onnistumisen ja epäonnistumisen tekijöistä ei tätä tutkimusta tehdessä tullut vastaan aikaisempia tutkimuksia. Aikaisemmat tutkimukset, jotka on tehty opettajaopiskelijoiden tai tuoreiden opettajien näkökulmasta, ovat keskittyneet heidän käsityksiinsä kiusaamisesta tai tapoihin puuttua kiusaamiseen (ks. Nicolaides ym., 2002; Beran, 2006; Bauman & Del Rio, 2006; Craig ym., 2011). Sen sijaan valmistuvien luokanopettajien käsityksiä kiusaamiseen puuttumisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtavista tekijöistä ei ole aikaisemmin tutkittu.

Tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on se, miten valmistuva luokanopettaja näkee tulevassa työssään onnistuneen tai epäonnistuneen

kiusaamistilanteeseen puuttumisen sekä se, mitä nämä havainnot kertovat laajemmin kiusaamiseen puuttumisesta. Tutkimuksen aihe on merkittävä sillä se laajentaa ymmärrystä siitä, miten kiusaamiseen tulisi puuttua sekä tuo kuuluvaksi valmistuvien luokanopettajien näkemykset aiheesta.

5.2 Laadullinen tutkimus ja hermeneuttinen tutkimusote

Tässä tutkimuksessa on käytössä laadulliset menetelmät. Hirsjärvi ym. (1997, 161) kuvaavat laadullisen tutkimuksen tavoitteeksi selittää todellista elämää sen täydessä moninaisuudessaan. Toisaalta laadullista tutkimusta on kuvailtu ymmärtäväksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002), kun taas määrällinen tutkimus painottaa selittämistä. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 27) vertailevat selittämistä ja ymmärtämistä, ja kuvaavat ymmärtämistä eläytymisenä ”tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin”. Näin ollen laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on nähdä hieman syvemmälle tutkimuskohteiden ajatuksiin, kuin pelkällä selittämällä päästäisiin. Loppujen lopuksi tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa, kuten myös tässä tutkimuksessa, on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 1997).

Tämä tutkielma sitoutuu hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Hermeneutiikassa ollaan pohjimmillaan kiinnostuneita teksteistä ja niiden tulkinnasta (Prasad, 2005, 32). Vielä tarkemmin hermeneutiikka on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tutkimus kohdistuu aina ihmisten väliseen kommunikaation maailmaan, jossa tutkija pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavan antamaa kielellistä ilmaisua. (Laine, 2015.) Tämän tutkielman ytimessä on eläytymismenetelmällä kerätyt kertomukset, joiden oikeanlainen tulkinta on avainasemassa ilmiön ymmärtämisessä. Hermeneuttisessa perinteessä tekstin ulkoisen kuoren sisälle uskotaan kätkeytyvän syvempiä ja syvällisempiä merkityksiä (Prasad, 2005), joten tekstiä ja siitä tehtyjä tulkintoja on tarkasteltava kriittisesti saavuttaakseen todellisen ymmärryksen.

Hermeneutiikassa tunnistetaan tutkijalla olevat esiymmärrykset, eli luontaiset ymmärrykset, tutkittavan esiin tuomista asioista (Laine, 2015). Tutkija joutuukin Laineen (2015) mukaan esittämään itselleen kysymyksen siitä, miten voisi ymmärtää toisen ilmaisun ilman, että esiymmärrykset vaikuttavat

tulkintaan. Yksi ratkaisu tälle on hermeneuttinen kehä, jonka tavoitteena on käydä vuoropuhelua aineiston kanssa siten, että tutkija todella ymmärtää toisen ilmaiseman asian. Alkuoletuksia ja spontaaneita tulkintoja haastetaan kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla, jonka jälkeen palataan taas aineiston pariin. Aineistoa käydään läpi näin useamman kerran, tehden matkan varrella hypoteesin ja tulkintaehdotuksia. Tavoitteena on löytää todennäköisin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine, 2015.)

5.3 Aineiston hankinta eläytymismenetelmällä

Aineisto hankittiin tutkimukseen eläytymismenetelmällä. Eläytymismenetelmässä vastaajille annetaan lyhyt kertomus, jota he jatkavat eläytymällä annettuun tilanteeseen (Eskola ym., 2017). Vastaajat eivät itse ole Eskolan ym. (2017) mukaan tutkimuksen kohteena, vaan he toimivat ikään kuin informantteina tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle. Tässä tutkimuksessa vastaajina toimivat valmistuvat luokanopettajaopiskelijat, mutta varsinaisesti kiinnostuksen kohteena ei ole nämä yksilöt. Kiinnostuksen kohteena tutkimuksessa on laajemmin ilmiönä kiusaamiseen puuttuminen ja valmistuvien luokanopettajien käsitykset sen onnistumisesta ja epäonnistumisesta.

Eläytymismenetelmä sopi tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi erityisen hyvin, sillä se antaa vastaajille mahdollisuuden eläytyä tilanteeseen, jossa he eivät itse vielä välttämättä ole olleet ja samalla vastata omien kokemusten ulkopuolelta laajemmin tarkastellen ilmiötä. Eläytymismenetelmässä ei suoraan tutkita tutkittavien kokemuksia aiheesta vaan menetelmä ohjaa tutkittavaa itse muodostamaan käsityksen tutkittavasta ilmiöstä (Nikanto & Eskola, 2018). Nikanto ja Eskola (2018) toteavat, että saatuja vastauksia tulee tarkastella enemmän ajattelun logiikkana ja heijastuksina todellisuudesta, sen sijaan, että ne nähtäisiin kuvauksina todellisuudesta.

Eläytymismenetelmän keskiössä on kehyskertomus, jonka avulla vastaaja orientoituu kirjoittamiseen. Keskeistä on myös kehyskertomuksen variointi, jonka avulla saadaan esille kaksi erilaista lopputulosta (Eskola ym., 2017). Eskola ym. (2017) mukaan tavoitteena eläytymismenetelmällä on selvittää, millainen vaikutus varioidulla elementillä on vastauksiin. Tämän tutkimuksen

variantti on kiusaamiseen puuttumisen onnistuminen. Kehyskertomuksissa kuvataan lyhyesti kiusaamistilanne ja lopussa vastaajalle esitetään kysymys siitä, mitkä tekijät johtivat erityisesti onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Tällä tavoin saadaan selville, mitä onnistuneen tai epäonnistuneen kiusaamiseen puuttumisen takana on. Samoin on mahdollista tarkastella millaisia yhdistäviä ja erottavia tekijöitä vastauksilla on.

Kehyskertomuksia kehiteltiin vaihe vaiheelta. Pyrkimys oli saada aikaan yksitulkintainen kertomus, joka johdattelee vastaajat kertomaan mahdollisimman laajasti kiusaamiseen puuttumisesta. Kehyskertomusten kehittämisen vaiheet ovat kuvattu alla taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Onnistuneen puuttumisen kehyskertomuksen versiot

Versio 1	Kuvittele, että olet 4. luokan opettaja. Joku aika sitten huomasit, että luokassasi yhtä oppilasta kiusataan ja päätit puuttua asiaan. Nyt kerrot kollegallesi, miksi olit onnistunut kiusaamiseen puuttumisessa ja mitkä tekijät vaikuttivat onnistumiseesi? Kirjoita vapaasti keskustelustanne.
Versio 2	Kuvittele, että olet 4. luokan opettaja. Joku aika sitten huomasit, että luokassasi yhtä oppilasta kiusataan. Hänet jätettiin toistuvasti leikeistä ulkopuolelle ja luokassa häntä nimiteltiin. Päätit puuttua asiaan. Nyt kerrot kollegallesi, miksi onnistuit kiusaamiseen puuttumisessa ja mitkä tekijät vaikuttivat onnistumiseesi? Kirjoita vapaasti keskustelustanne.
Versio 3	Kuvittele, että olet 4. luokan opettaja. Joku aika sitten huomasit, että luokassasi yhtä oppilasta kiusataan. Hänet jätettiin toistuvasti leikeistä ulkopuolelle ja luokassa häntä nimiteltiin. Päätit puuttua asiaan ja koit onnistuvasi kiusaamiseen puuttumisessa. Kerro mitä tapahtui ja mitkä tekijät johtivat onnistumiseesi.
Versio 4	Kuvittele, että olet 4. luokan opettaja. Joku aika sitten huomasit, että luokassasi yhtä oppilasta kiusataan. Esimerkiksi hänet jätettiin toistuvasti ryhmien ulkopuolelle ja luokassa häntä nimiteltiin. Päätit puuttua asiaan ja koit onnistuvasi kiusaamiseen puuttumisessa. Kerro mitä tapahtui tai miten toimit ja mitkä tekijät erityisesti johtivat onnistumiseesi.
Versio 5	Kuvittele, että olet 4. luokan opettaja. Joku aika sitten huomasit, että luokassasi yhtä oppilasta kiusataan. Hänet jätettiin esimerkiksi toistuvasti ryhmien ulkopuolelle luokassa ja välitunneilla. Päätit puuttua asiaan ja koit onnistuvasi kiusaamiseen puuttumisessa. Kerro mitä tapahtui tai miten toimit. Mitkä tekijät erityisesti johtivat onnistumiseesi?

Tutkimuksen kehyskertomus muokkautui viidessä vaiheessa. Ensimmäisessä versiossa ei tarkennettu kiusaamistapausta. Myös kysymyksen asettelu oli hieman avoimempi ja kertomuksen muoto poikkesi jonkin verran lopullisesta kehyskertomuksesta. Tämän kehyskertomuksen toimivuutta testattiin yhdellä opiskelijalla. Ensimmäisen kehyskertomuksen ongelmaksi koettiin kiusaamistilanteen epäselvyys. Palautteen perusteella kehyskertomuksen toisessa versiossa oli tarkempi kuvaus kiusaamisesta, mutta muuten kertomusta ei muutettu. Toinen kehyskertomus lähetettiin myös yhdelle koehenkilölle, joka koki vastaamisen melko helpoksi. Kehyskertomuksen loppuun asetettu kysymys oli kuitenkin aiheuttanut epäselvyyttä ja siksi kolmanteen versioon muokattiin lopun kysymyksen asettelua.

Kolmas versio lähetettiin yhdelle koehenkilölle, joka oli kokenut tilanteeseen eläytymisen haasteelliseksi, mutta muuten ei huomannut ongelmia kysymyksen asettelussa. Koska aikaisemmilta vastaajilta ei saatu palautetta eläytymisen haasteellisuudesta, oli olettavissa, että kyseessä oli yksittäistapaus. Kehyskertomus muotoiltiin neljänteen versioon ohjaajan kanssa käydyn keskustelun perusteella. Tässä versiossa kysymyksen asettelua tarkennettiin ja kiusaamistilanne esitettiin hieman toisella tavalla. Kysymys aseteltiin toisin, jotta vastaaja kertoisi enemmän omista toimistaan tilanteessa ja kiusaamistilannetta muokattiin, jotta vastaaja ei liikaa takertuisi tietyn tyyliin kiusaamiseen vaan käsittelisi kiusaamista laajemmin vastauksessaan.

Viimeinen eli viides versio muodostui graduseminaarissa saadun vertaispalautteen pohjalta. Tähän versioon yksinkertaistettiin lausemuotoja, jotta kehyskertomuksen lukeminen olisi mahdollisimman helppoa. Tämä versio lähetettiin vielä kerran koehenkilölle, jolta saatu palaute oli positiivista. Kysymyksen asettelu koettiin selkeäksi ja annettu tilanne oli tarpeeksi kuvaava. Myös koehenkilön kirjoittama kertomus oli muodoltaan sopiva tutkimuskysymykset huomioon ottaen. Lopullinen tutkielman aineisto kerättiin siten tällä kehyskertomuksen versiolla. Epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomus oli muutoin täysin samanlainen kuin onnistumisenkin, mutta sana onnistuminen oli vaihdettu sanaan epäonnistuminen.

Vastaukset kehyskertomuksiin kerättiin forms-lomakkeen avulla. Jokainen vastaaja vastasi vain yhteen kehyskertomukseen. Forms-lomakkeen

ensimmäinen kysymys koski vastaajan syntymäkuukauden parillisuutta ja sen perusteella hänelle avautui jompikumpi kehyskertomuksista. Parillisessa kuussa syntyneet vastasivat onnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen ja parittomassa kuussa syntyneet epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen.

Aineisto kerättiin tammi-helmikuussa 2022. Forms-lomaketta jaettiin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden yhteisessä Facebook-ryhmässä, sekä 2017 ja 2018 aloittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden WhatsApp-ryhmissä. Ensimmäinen jako tehtiin tammikuun toisella viikolla. Koska vastauksia tuli melko vähän ensimmäisen pyynnön jälkeen, jaettiin linkki ryhmiin vielä muutaman kerran. Linkin jakamisen yhteydessä pyydettiin ainoastaan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita vastaamaan kyselyyn. Lisäksi korostettiin vastaamisen vapaaehtoisuutta ja sitä, ettei vastaajilta kerätä henkilötietoja. Forms-lomakkeen ohjeistuksessa oli myös saatekirje vastaajille, joka piti sisällään ohjeistukset lomakkeeseen vastaamisesta sekä selvityksen tutkimuksen tarkoituksesta.

Tutkielman aineisto koostui lopulta 16 kirjoitelmasta. Vastaajista 7 vastasi onnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen ja 9 epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen. Saadussa aineistossa kaikki kirjoitelmat olivat käyttökelpoisia ja niiden pituus vaihteli muutamasta virkkeestä sivun mittaisiin teksteihin.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysointi aloitettiin siitä, että forms-lomakkeeseen tulleet vastaukset siirrettiin tekstitiedostoksi ja lajiteltiin kehyskertomusten mukaan. Onnistuneen puuttumisen kehyskertomuksen vastaukset lajiteltiin yhteen osioon ja epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomuksen vastaukset omaan osioonsa. Kehyskertomuksista saadut aineistot käsiteltiin erillään toisistaan. Ensin analysoitiin onnistuneen puuttumisen ja sen jälkeen epäonnistuneen puuttumisen kertomukset. Kaikki kertomukset myös koodattiin tässä vaiheessa. Kertomuksen koodit ovat muotoa K#V#. Ensimmäinen osa K# kertoo, kumpaan kysymykseen vastaaja on vastannut (nro 1 vai nro 2) ja jälkimmäinen osa V# antaa vastaajalle numeron, jolla erotetaan eri vastaajat toisistaan.

Analyysiprosessin alussa havaittiin, että kehyskertomuksiin tulleet vastaustekstit olivat hyvin erilaisia. Onnistumisen kertomukset käsittelivät kokonaisuudessaan kiusaamiseen puuttumisen onnistumista ja kaikki sisältö oli tulkittavissa onnistumiseen johtaviksi tekijöiksi. Joissain kertomuksissa ei ollut lainkaan mainintaa erityisistä onnistumiseen johtavista tekijöistä vaan teksti käsitteli yleisesti tehtyjä toimia. Nämä kertomukset tulkittiin kuvaamaan kokonaisuudessaan onnistumiseen johtaneita tekijöitä. Osassa kertomuksista kerrottiin tarkemmin puuttumisesta ja sen lisäksi mainittiin erityisistä onnistumiseen johtaneista tekijöistä: ”Erityisesti onnistumiseen vaikutti se, että keskustelimme tunteista ja muiden asemaan asettumisesta pienryhmissä ja lopuksi myös koko luokan kesken”. Tällaisia tekstejä analysoitaessa kaikki kertomuksessa esiin tulleet toimet nähtiin onnistumiseen johtavina toimina, ei ainoastaan ne asiat, jotka vastaaja oli lopuksi erityisesti maininnut.

Epäonnistumisen tarinoissa oli havaittavissa hyvin erilaisia rakenteita. Osassa teksteissä hypättiin suoraan kertomaan epäonnistumisen syistä: ”Epäonnistuin, sillä minulla ei ollut riittävästi tietoa tai osaamista puuttua kiusaamiseen”. Toisissa teksteissä ensin kerrottiin kaikista niistä toimista, joita oli tehty kiusaamiseen puuttumiseksi ja lopuksi kerrottiin, mitkä olivat ne syyt, jotka johtivat puuttumisen epäonnistumiseen. Tämän mallisissa teksteissä sivuutin alun kertomus siitä mitä tehtiin ja vain tekstin loppuosassa luetellut syyt tulkittiin niiksi tekijöiksi, jotka johtivat epäonnistumiseen. Osassa teksteissä epäonnistumisen syyt olivat paljon enemmän tulkinnanvaraisia, eikä niitä selkeästi eritelty. Näissä teksteissä tehtyjä toimia täytyi arvioida sen mukaan, oliko kirjoittaja tarkoittanut niitä epäonnistumiseen johtaviksi syiksi vai hyviksi toimiksi, jotka kuitenkin eivät olleet riittävät.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysillä. Aineiston analyysin alkuvaihe seurasi Tuomen ym. (2018) esittelemää laadullisen sisällönanalyysin analyysirunkoa, mutta erityisesti onnistuneen puuttumisen kehyskertomuksen aineistoa analysoitaessa rungosta myös poikettiin. Tuomen ym. (2018) luoman analyysirungon tukena käytettiin teemoittelua. Kertomuksista haettiin yhdistäviä teemoja, jotka kuvasivat vastaajien näkemystä siitä, mitkä tekijät johtivat onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen. Eskolan (1997) mukaan tematisointi on yksi tapa analysoida

eläytymismenetelmäaineistoa. Asetettujen tutkimuskysymysten ja aineiston luonteen takia teemoittelu eli tematisointi oli mielekäs tapa jäsenellä aineistoa.

Ensin analysoitiin onnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen saadut vastaukset. Analyysin alussa kirjoitetussa muodossa ollut aineisto jäseneltiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi, joiden avulla aineistoa oli helpompi tarkastella. Pelkistetyistä ilmauksista pyrittiin tunnistamaan alaluokkia, joista oli tarkoitus syntyä yläluokat eli teemat. Alaluokkia syntyi liian useita, mikä johti teemoittelua harhaan. Lopulta päädyttiin luomaan alkuperäisilmauksista vielä aikaisempaa yksinkertaistetummat pelkistetyt ilmaukset, joiden avulla aineisto oli helpommin hallittavissa ja jäseneltävissä. Alla esimerkki *ryhmäjakoihin vaikuttaminen* -teeman syntymisestä pelkistetyistä ilmauksesta.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaus	Teema
"Tämän jälkeen voisi keksiä kannustimia sille, että oppilaat vaihtelisivat leikkikaveria välitunneilla tai leikkisivät koko ryhmän kesken jotain."	Kannustimia kaikkien mukaan ottamiseen.	Ryhmäjakoihin vaikuttaminen.

Pelkistetyistä ilmauksista luotiin suoraan teemat, joiden alle aineistosta nousevat tutkimuskysymykselle oleelliset asiat asettuivat. Tämän jälkeen teemoihin asettuneet pelkistetyt ilmaukset jaettiin alaluokkiin. Alaluokkia hiottiin pelkistettyjen ja alkuperäisten ilmauksien avulla kuvaamaan haluttua asiaa. Alla olevassa taulukossa on esimerkki siitä, miten pelkistetyt ilmaukset johtivat alaluokkien luomiseen.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Teema
"Tämän jälkeen voisi keksiä kannustimia sille, että oppilaat vaihtelisivat leikkikaveria välitunneilla tai leikkisivät koko ryhmän kesken jotain."	Kannustimia kaikkien mukaan ottamiseen.	Epäsuora vaikuttaminen.	Ryhmäjakoihin vaikuttaminen.
"Luokassa myös vaikutin ryhmäjakoihin	Opettaja valitsee	Suora	

siten, että oppilaat eivät saaneet itse valita ryhmiään.”	ryhmät.	vaikuttaminen.	
---	---------	----------------	--

Tässä vaiheessa aineistosta luodut teemat sekä alaluokat olivat vielä melko muokkautuvia. Teemojen nimet hioutuivat hermeneuttista kehää kierrettäessä ja alaluokat selkeytyivät vähitellen.

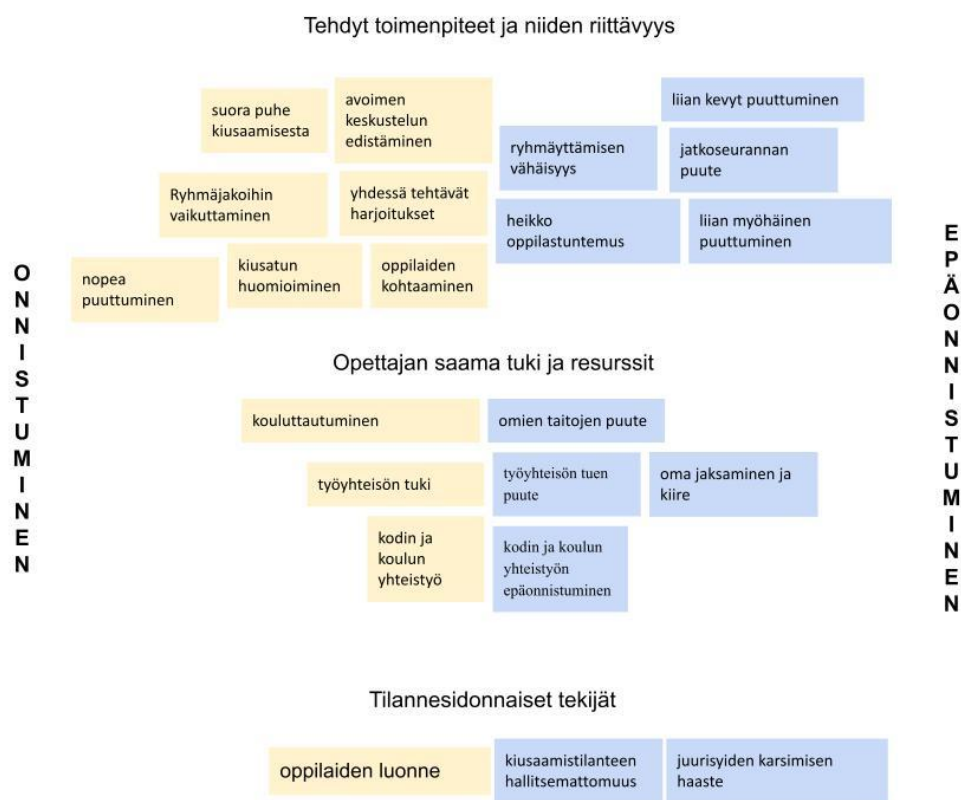
Epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomuksesta saatua aineistoa käsiteltiin tarkemmin Tuomen ym. (2018) määrittelemää laadullisen sisällönanalyysin runkoa käyttäen. Aluksi teksti käytiin läpi pariin otteeseen ja sen ilmaisut pelkistettiin. Näistä pelkistetyistä ilmauksista sekä alkuperäisilmauksia tarkasteltaessa syntyivät alaluokat. Alaluokat jaoteltiin sen jälkeen vielä viiteen teemaan, jotka kuvasivat tekstistä löydettyjä ilmauksia. Tämän jälkeen kertomukset käytiin vielä läpi teemat mielessä pitäen ja alkuperäisilmaukset jaettiin teemojen mukaiseen taulukkoon. Taulukosta tarkastettiin, että teemat varmasti kuvaavat alkuperäisilmauksia, eikä analyysiä tehdessä ollut tullut harhaan johtavia päätelmiä.

Tuloksissa esitetyt taulukot ovat alkuperäisten analyysitaulukoiden yksinkertaistukset, joista ei ilmene alkuperäisilmauksia, eikä pelkistettyjä ilmauksia. Tähän taulukointiin on kuitenkin ilmaistu se, kuinka monessa eri kertomuksessa kyseistä teemaa esiintyi ja missä kertomuksissa alaluokka ilmeni. Alla esimerkki onnistuneen puuttumisen kehyskertomuksen teemasta ”luokan yhteiset keskustelut ja harjoitukset”.

Teemat ja alaluokat	Tekstiesiintymät
Luokan yhteiset keskustelut ja harjoitukset	yht. 6 eri tekstissä
a) yhdessä tehtävät harjoitukset	K1V2, K1V3, K1V4, K1V5, K1V6, K1V7
b) avoimen keskustelun edistäminen	K1V3, K1V4, K1V5, K1V7

Yhdessä tekstissä saattoi ilmetä saman teeman useampi alaluokka, jolloin kertomuksen lyhenne (esim. K1V3) on kirjattu molempien alaluokkien kohdalle. Teeman kohdalle taulukkoon on laskettu, kuinka monessa eri kertomuksessa teema esiintyy. Tähän lukuun kukin kertomus on laskettu vain kerran, vaikka teema olisi esiintynyt siinä useamman kerran.

Analyysin viimeinen vaihe oli molempien alakysymysten tulosten tarkastelu ja varsinaiseen tutkimusongelmaan vastauksen etsiminen. Tämä analyysivaihe lähti liikkeelle teemojen ja alaluokkien tarkastelemisella. Onnistuneen puuttumisen kehyskertomuksesta ja epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomuksesta saadusta aineistosta nousseita teemoja ja alaluokkia verrattiin toisiinsa tässä analyysin vaiheessa. Alaluokista etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroja, joiden avulla ne jäsenneltiin vielä kolmeen yläteemaan. Alla olevassa kuviossa näkyy analyysin vaihe, jossa vielä käytettiin alaluokkia.



KUVIO 1. Alaluokat jaoteltuina yläteemoihin.

Esimerkiksi havaittiin, että alaluokat työyhteisön tuki ja työyhteisön tuen puute, olivat toistensa peilikuvat ja liittyivät molemmat opettajan saamaan tukeen. Havaitut yhtäläisyydet eli peilikuvat eivät nousseet kuitenkaan oleelliseksi tutkimustulokseksi. Oleellista oli, että sekä onnistumisen että epäonnistumisen alaluokat jakautuivat molemmat kolmeen yläteemaan. Alaluokat korvattiin

lopullisessa kuviossa teemoilla, sillä ne kuvasivat riittäväällä tarkkuudella yläluokkien sisältöä.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan varsinaiseen tutkimusongelmaan sekä alakysymyksiin laadullisella sisällönanalyysillä saatuja tutkimustuloksia. Aluksi käsitellään kumpikin alakysymys erikseen ja sen jälkeen tarkastellaan laajempaa tutkimusongelmaa. Onnistuneen puuttumisen kertomuksista muodostunut aineisto vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *”Mitkä tekijät valmistuvien luokanopettajien mielestä johtavat onnistuneeseen kiusaamiseen puuttumisen?”*. Tästä aineistosta nostetut tulokset esitellään ensimmäisessä alaluvussa (6.1). Toisessa alaluvussa (6.2) tarkastellaan tuloksia toiseen alakysymykseen: *”Mitkä tekijät valmistuvien luokanopettajien mielestä johtavat epäonnistuneeseen kiusaamiseen puuttumisen?”*. Nämä tulokset on nostettu epäonnistuneen puuttumisen kertomuksista. Viimeisessä alaluvussa (6.3) esitellään tulokset varsinaiseen tutkimusongelmaan eli esitetään näkemys siitä, mistä tekijöistä onnistunut tai epäonnistunut kiusaamistilanteeseen puuttuminen koostuu. Tutkimusongelman tulokset pohjautuvat alakysymyksien tuloksiin.

6.1 Onnistuneen puuttumisen kehyskertomus

Ensimmäisen alakysymyksen avulla pyrittiin selvittämään, mitkä tekijät valmistuvien luokanopettajien mielestä johtavat onnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen. Onnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen vastanneiden kirjoituksista oli havaittavissa kuusi eri teemaa: luokan yhteiset keskustelut ja harjoitukset, yksilöiden huomioiminen, opettajan saama tuki, välitön toiminta, ryhmäjakoihin vaikuttaminen sekä oppilaiden luonne. Näistä viisi teemaa oli havaittavissa useammassa kuin yhdessä kirjoituksessa, mutta teema *oppilaiden luonne* oli havaittavissa vain yhdessä kirjoituksessa. Kaikki teemat paitsi *oppilaiden luonne* -teema, jakautuivat vielä alaluokkiin. Alaluokkia oli kussakin teemassa kaksi tai kolme. Taulukossa 2 esitellään teemat, alaluokat sekä niiden

esiintymisen tarinoissa. Taulukossa merkintä K1V2 on lyhenne tietylle kertomukselle. Lyhenne K1 kertoo, että kyseessä on onnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen tullut vastaus ja V2 on vastaajalle annettu lyhenne. Taulukossa koodit osoittavat, missä kertomuksissa tietty teema ja sen alaluokka ilmeni.

TAULUKKO 2. Onnistuneen puuttumisen kehyskertomuksen teemat ja alaluokat.

Teemat ja alaluokat	Tekstiesiintymät
Luokan yhteiset keskustelut ja harjoitukset	yht. 6 eri tarinassa
a) yhdessä tehtävät harjoitukset	K1V2, K1V3, K1V4, K1V5, K1V6, K1V7
b) avoimen keskustelun edistäminen	K1V3, K1V4, K1V5, K1V7
Yksilöiden huomioiminen	yht. 5 eri tarinassa
a) kiusatun huomioiminen	K1V2, K1V5, K1V6, K1V7
b) oppilaiden kohtaaminen	K1V4, K1V7
Opettajan saama tuki	yht. 4 eri tarinassa
a) työyhteisön tuki	K1V1, K1V6
b) kodin ja koulun yhteistyö	K1V2, K1V5
c) kouluttautuminen	K1V6
Välitön toiminta	yht. 3 eri tarinassa
a) nopea puuttuminen	K1V2, K1V3
b) suora puhe kiusaamisesta	K1V3, K1V5
Ryhmäjakoihin vaikuttaminen	yht. 3 eri tarinassa
a) suora vaikuttaminen	K1V2
b) epäsuora vaikuttaminen	K1V3, K1V7
Oppilaiden luonne	yht. 1 tarinassa

6.1.1 Luokan yhteiset keskustelut ja harjoitukset

Luokan yhteiset keskustelut ja harjoitukset oli teema, joka esiintyi kuudessa eri tarinassa. Tämä oli laajin teema esiintymien perusteella ja kaikki paitsi yksi onnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen vastanneista käsitteli tätä teemaa. Teema jakautui kahteen alaluokkaan: *yhdessä tehtävät harjoitukset* sekä *avoimen keskustelun edistäminen*. Melkein kaikki vastaajat painottivat siis yhteisten harjoitusten ja avoimen ilmapiirin merkitystä onnistuneessa kiusaamiseen puuttumisessa.

Alaluokkaan *yhdessä tehtävät harjoitukset* asettuivat kaikki tunne-, kaveri- sekä ryhmätyötaitoista kertovat maininnat. Kahdessa kertomuksessa, joissa tämä alaluokka ilmeni, oli suoraan todettu, että tunne-, kaveri- tai ryhmätyötaitojen harjoituksia lisättiin kouluarkeen.

”Luokassa myös harjoiteltiin tunne- ja kaveritaitoja erilaisin harjoituksiin ja ne otettiin osaksi luokan päivittäistä toimintaa eri oppiaineisiin sisällytettynä.” K1V2

Neljässä kertomuksessa avattiin tunnetaitojen ja muiden taitojen harjoittelemista hieman epäsuoremmin. Taitoa ei suoraan näissä vastauksissa nimetty, mutta vastaajan kuvaamat toimintamallit luokassa kuvasivat esimerkiksi tunnetaitojen harjoittelemista.

”Saada heidät huomaamaan miltä ryhmän ulkopuolelle jättäminen heistä itsestään tuntuisi ja miettimään miten omalla toiminnallaan tukea sitä, että kaikilla olisi mukava olla koulussa.” K1V7

Toinen teeman alle asettava alaluokka oli *avoimen keskustelun edistäminen*. Tähän alaluokkaan nousi mainintoja neljän eri vastaajan tarinoissa. Näissä maininnoissa korostettiin yhteistä ja avointa keskustelua koko luokan kesken sekä pienemmissä ryhmissä.

”Keskustelimme asiasta sekä pienemmissä porukoissa, että myös koko luokan kesken.” K1V4

Yhdessä kertomuksessa myös nostettiin esille oppilaiden keskinäinen terve dialogisuus: ”Tärkeintä oli, että lasten keskuuteen alettiin luomaan tervettä dialogisuutta”. Kertomuksessa terve dialogisuus oppilaiden välillä nähtiin yhtenä syynä kiusaamisen loppumiseen ja näin ollen kiusaamiseen puuttumisen

onnistumiseen. Tämän alaluokan kaikki maininnat siis nostivat esille avoimen keskustelun edistämisen tärkeyttä onnistuneessa kiusaamiseen puuttumisessa.

6.1.2 Yksilöiden huomioiminen

Toiseksi laajimmaksi teemaksi vastauksista nousi *yksilöiden huomioiminen*. Tämän teeman alle kuului kaksi alaluokkaa: *kiusatun huomioiminen* ja *oppilaiden kohtaaminen*. Tämä teema esiintyi viiden vastaajan kertomuksessa ja kahdessa kertomuksessa tästä teemasta ei ollut mainintoja. Teema kattaa sekä maininnat kiusatun erityisestä huomioimisesta että muiden oppilaiden kohtaamisen käytävillä, välitunnilla ja luokassa.

Alaluokka *kiusatun huomioiminen* ilmeni yhteensä neljässä kertomuksessa. Näistä kolmessa kertomuksessa opettaja oli keskustellut kiusatun kanssa: ”Keskustelin aiheesta ensin kiusatun lapsen kanssa ja rohkaisin tätä puhumaan”. Kahdessa kertomuksessa opettaja oli vielä kiinnittänyt huomiota siihen, ettei luokan yhteisissä kiusaamista käsittelevissä keskusteluissa kiusattua nostettu erityisesti esille.

”Yhteistä ja avointa keskustelua luokkaryhmän kanssa aiheesta, tuomatta mitenkään esiin kiusattua oppilasta.” K1V7

Toinen teeman alaluokka *oppilaiden kohtaaminen* oli havaittavissa kahdessa eri kertomuksessa. Ensimmäisessä kertomuksessa nostettiin esille oppilaiden henkilökohtaisten kokemusten käsittelemisen positiivinen vaikutus kiusaamistilanteen ratkeamiseen: ”Myös oppilaiden omien kokemusten käsitteleminen auttoi asian ratkaisuun.” Toisessa kertomuksessa vastaaja kertoi kahdesta tavasta kohdata kiusatun lisäksi myös muita oppilaita yksilöinä. Ensinnäkin vastaaja korosti oppilaiden kohtaamista käytävällä ja välitunneilla.

”Samalla kun aihetta käsiteltiin tunneilla ja koteihin oltiin yhteydessä varmistin, että kohtaisin lapsia aktiivisesti käytävällä ja välitunneilla. En usko siihen, että pelkkä yleinen keskustelu auttaa vaan arjessa on oltava mukana ja sitä on ohjattava positiivisella otteella.” K1V7

Lisäksi vastaaja esitti opettajalle kirjoitettavat kirjeet tavaksi kuulla oppilaiden omia ajatuksia. Kirjeet toimivat opettajalle välineenä kuulla, mitä ajatuksia kiusaamisesta on oppilaille herännyt. Lisäksi ne toimivat keinona selvittää, tulisiko hänen tarttua myös johonkin toiseen kiusaamistapaukseen,

joka ei vielä ollut tullut ilmi: ”Kirjeet antoivat minulle mahdollisuuden samalla nähdä aiheen herättämiä ajatuksia, jos muutakin vastaavaa nousisi”.

6.1.3 Opettajan saama tuki

Opettajan saama tuki -teema nousi esille neljän eri vastaajan kertomuksessa onnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen johtavana tekijänä. Kertomuksissa näyttäytynyt opettajan saama tuki jakautui vielä kolmeen eri tuen malliin. Näistä syntyivät alaluokat *työyhteisön tuki*, *kodin ja koulun yhteistyö* sekä *kouluttautuminen*.

Työyhteisön tuki esiintyi kahdessa eri kertomuksessa. Toisessa korostuivat koulun selkeät kiusaamiseen puuttumisen mallit sekä erillinen työryhmä, joka auttoi ja tuki opettajaa. Työryhmä jakoi opettajan kanssa vastuun kiusaamiseen puuttumisesta tekemällä intervention luokkaan.

”Otan yhteyttä työryhmään, joka käsittelee kiusaamistapaukset ja he ottavat asian käsittelyyn. He tekevät luokkaan intervention, jonka avulla saan opettajana työkaluja ja ratkaisuja tilanteisiin puuttumiseen.” K1V1

Toisessa kertomuksessa opettaja sai tarvitsemansa tuen kollegalta: ”Pyysin apua kollegalta, joka on kokenut kiusaamistilanteiden hoitamisessa”. Kollegalta saatu tuki oli merkittävä tekijä kiusaamiseen puuttumisen onnistumisessa. Kertomuksessa tuotiin esille se, että tuoreen opettajan tiedot ja taidot eivät välttämättä ole vielä riittävät ja siksi toisen opettajan tuki on oleellinen osa onnistunutta kiusaamiseen puuttumista.

Kodin ja koulun yhteistyö -alaluokka esiintyi kahdessa eri tarinassa. Näissä molemmissa keskustelu asianomaisten vanhempien kanssa oli oleellista. Toisessa tarinassa tämän lisäksi korostettiin koko ryhmän vanhempien tiedottamista tapahtuneesta.

”Keskusteltuani lapsen vanhempien kanssa otin yhteyttä toisiin koteihin kertoen yleisesti luokan ilmapiiristä ja ikävästä kiusaamiskulttuurista.” K1V5’

Viimeisenä alaluokkana *opettajan saama tuki* -teemassa oli *kouluttautuminen*. Yhdessä vastauksessa koulutuksen aikana perehtyminen tunnetaitoihin nostettiin onnistuneen kiusaamiseen puuttumisen

mahdollistajaksi: ”Perehtyminen tunnetaitojen opetukseen omien opintojen aikana on tukenut työtä tässä tilanteessa”.

6.1.4 Välitön toiminta

Kolmessa eri tarinassa nousi esille *välittömän toiminnan* teema. Tähän teemaan kuului mainintoja nopeasta puuttumisesta sekä opettajan suorasta puheesta luokalle. Teeman alle syntyi kaksi alaluokkaa näiden huomioiden perusteella: *nopea puuttuminen ja suora puhe kiusaamisesta*. Kertomuksista nähtiin, että välitön toiminta nähtiin onnistuneen puuttumisen tekijänä.

Nopean puuttumisen alaluokan maininnat olivat suoria huomioita siitä, että kiusaamiseen tartutaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kahdessa tarinassa, joissa puuttumisen välittömyys nousi esille, myös aloitettiin tarina tämän toteamisella.

”Puutuin tilanteeseen heti, kun huomasin pientäkään kiusaamista tapahtuvan”. K1V3

Alaluokan *suora puhe kiusaamisesta* maininnat tulivat tarinoissa ilmi vasta hieman myöhemmin. Kahdessa vastaaja nosti esille, että otti kiusaamisen suoraan puheeksi oppilaiden kanssa ja molemmissa tarinoissa tämä tarkennettiin tapahtuvan koko luokan kesken: ”Tunneilla otin aiheen suoraan puheeksi”.

6.1.5 Ryhmäjakoihin vaikuttaminen

Teema *ryhmäjakoihin vaikuttaminen* nousi esiin kolmessa eri kertomuksessa. Näissä tarinoissa vastaaja oli nostanut ryhmiin vaikuttamisen oleelliseksi osaksi onnistunutta kiusaamiseen puuttumista. Kertomuksissa opettaja vaikutti ryhmiin joko suoraan valitsemalla ryhmät, joissa työskennellään tai luomalla tilanteita, joissa luonnolliset kaveriporukat sekoittuivat. Teema jakautui tämän perusteella kahteen alaluokkaan: *suora vaikuttaminen ja epäsuora vaikuttaminen*.

Suorasta vaikuttamisesta oli vain maininta vain yhdessä kertomuksessa. Tässä vastaaja esitti oppilaiden omavalintaisen ryhmäytymisen poistamista keinona vähentää yksilöiden ryhmistä ulos jättämistä. Vastaaja siis

näki, että kun opettajajohtoinen suora ohjeistus ryhmistä oli tässä tilanteessa oleellinen osa onnistunutta kiusaamiseen puuttumista.

”Luokassa myös vaikutin ryhmäjakoisiin siten, että oppilaat eivät saaneet itse valita ryhmiään. Ryhmäjaot toteutettiin vaihtelevilla menetelmillä.” K1V2

Kahdessa muussa tarinassa, jossa *ryhmäjakoisiin vaikuttamisen* teema nousi esille, opettaja vaikutti hieman epäsuoremmin oppilaiden toimintaan. Nämä kaksi mainintaa ovat *epäsuora vaikuttaminen* -alaluokan alla, sillä niissä opettaja ei suoraan valinnut ryhmiä, vaan vaikutti välillisesti siihen, miten ryhmä toimi erityisesti välitunneilla. Yhdessä tekstissä opettaja keksi luokkansa kanssa yhteisen välituntileikin, johon kaikki sai osallistua: ”aloimme yhdessä koko luokan kanssa päättämään, mitä yhteistä välitunnilla olisi ohjelmassa”. Tämän tavoitteena oli edistää yhteistä tekemistä luokan kesken ja mahdollistaa yksin jäävälle lapselle seuraa välitunneilla. Toisessa tarinassa opettaja kehitteli useita eri kannustimia sille, että oppilaat leikkisivät yhdessä ja useampien kavereiden kanssa.

”Tämän jälkeen voisi keksiä kannustimia sille, että oppilaat vaihtelisivat leikkikaveria välitunneilla tai leikkisivät koko ryhmän kesken jotain.” K1V7

Molemmassa tarinoissa opettaja loi oppilaille mahdollisuuden itsenäisesti vahvistaa luokan yhteishenkeä ja hyvänä kaverina toimimista. Opettajan rooli ryhmään vaikuttajana oli yhtä merkittävä sekä suorassa että epäsuorassa toiminnassa. Kertomuksissa opettajat olivat tehneet erilaisia pedagogisia ratkaisuja, ja näiden nähtiin johtaneen onnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen.

6.1.6 Oppilaiden luonne

Viimeinen ja selvästi muista teemoista poikkeava teema on *oppilaiden luonne*. Tämä teema esiintyi vain yhdessä tarinassa, eikä se muista teemoista poiketen liittynyt opettajan toimintaan tai saamaan tukeen.

”Onnistumiseen kiusaamiseen puuttumisessa johti varmasti pitkälti se, että kaikki luokan oppilaat olivat pohjimmiltaan kilttejä ja ystävällisiä, ja yhden oppilaan ulkopuolelle jättäminen oli ollut ainoastaan ajattelematonta toimintaa, jossa toisen tunteita ei ymmärretty ajatella.” K1V3

Kertomuksessa kiusaamistapaukseen puuttuminen nähtiin onnistuneeksi pääosin oppilaiden kiltteyden ja ystävällisyyden takia. Myös muita syitä tämän vastaajan tarinassa mainittiin, mutta oppilaiden luonnetta painotettiin selvästi.

6.2 Epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomus

Toisen alakysymyksen avulla pyrittiin selvittämään, mitkä tekijät valmistuvien luokanopettajien mielestä johtavat epäonnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen. Epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen vastanneiden kirjoituksista nousi esille viisi teemaa: opettajan vähäiset resurssit, tehtyjen toimenpiteiden heikkous, yhteistyön epäonnistuminen, epäonnistunut ennakointi sekä kiusaamistapauksen ongelmallisuus. Teemat jakautuivat alaluokkiin, joita kussakin teemassa on kaksi tai kolme. Teemat esiintyivät melko tasaisesti tarinoissa. Kaikki teemat olivat havaittavissa joko neljässä tai viidessä tarinassa eli mikään teema ei erityisesti korostunut vastauksista. Alaluokkia tarkastellessa voi kuitenkin huomata, että näistä suurimmat olivat *opettajan vähäiset resurssit* -teeman alle sijoittuva *omien taitojen puute* -alaluokka sekä *tehtyjen toimenpiteiden heikkous* -teeman alle sijoittuva alaluokka *liian kevyt puuttuminen*. Taulukossa 3 on esitetty teemat, alaluokat sekä niiden esiintyminen tarinoissa. Taulukossa merkintä K2V1 on lyhenne tietylle kertomukselle. Lyhenne K2 kertoo, että kyseessä on epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomukseen tullut vastaus ja V1 on vastaajalle annettu lyhenne. Taulukossa koodit osoittavat, missä kertomuksissa tietty teema ja sen alaluokka ilmeni.

TAULUKKO 3. Epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomuksen teemat ja alaluokat

Teemat ja alaluokat	Tekstiesiintymät
Opettajan vähäiset resurssit	yht. 5 eri tarinassa
a) omien taitojen puute	K2V1, K2V2, K2V3, K2V7
b) oma jaksaminen ja kiire	K2V3, K2V4
Tehtyjen toimenpiteiden heikkous	yht. 5 eri tarinassa

a) liian kevyt puuttuminen	K2V2, K2V5, K2V6, K2V8
b) jatkoseurannan puute	K2V4, K2V5
Yhteistyön epäonnistuminen	yht. 4 eri tarinassa
a) työyhteisön tuen puute	K2V1, K2V7
b) kodin ja koulun yhteistyön epäonnistuminen	K2V1, K2V3, K2V5
Epäonnistunut ennakointi	yht. 4 eri tarinassa
a) liian myöhäinen puuttuminen	K2V3
b) ryhmäyttämisen vähäisyys	K2V9
c) heikko oppilastuntemus	K2V4, K2V7
Kiusaamistapauksen ongelmallisuus	yht. 4 eri tarinassa
a) juurisyyden karsimisen haaste	K2V2, K2V9
b) kiusaamistilanteen hallitsemattomuus	K2V4, K2V7

6.2.1 Opettajan vähäiset resurssit

Opettajan vähäiset resurssit -teema oli havaittavissa viidessä eri kertomuksessa eli yli puolessa kaikista epäonnistuneen puuttumisen kertomuksista. Kertomuksissa käsiteltiin opettajan henkilökohtaisten resurssien vähäisyyttä, mistä johtuen kiusaamiseen puuttuminen oli epäonnistunut. Teema jakautui kahteen alaluokkaan: *omien taitojen puute* sekä *oma jaksaminen ja kiire*.

Neljä kertomusta kuului alaluokkaan *omien taitojen puute*. Tämän alaluokan maininnat käsittelivät opettajan kokemusta omien taitojen puutteesta. Osa kirjoittajista totesi suoraan, ettei heidän osaamisensa riittänyt kiusaamiseen puuttumiseen: ”Epäonnistuin, sillä minulla ei ollut riittävästi tietoa tai osaamista puuttua kiusaamiseen”. Osa sen sijaan avasi tarkemmin mitä taitoja heiltä puuttuu. Yksi vastaajista mainitsi, että keinot oppilaiden vastuuttamiseen kiusaamisen lopettamiseen eivät riittäneet ja toinen nosti epäonnistumisen syyksi taidottomuuden opettaa tunnetaitoja.

”Suunnittelin, myös perehtyväni tunnetaitokasvatusasioihin, jotta voisin jotakin sellaista vetää luokalleni, mutta vielä minulla ei ole osaamista siihen,

joten tunnetaitoasiat jäivät tekemättä. Koin epäonnistuvani kiusaamiseen puuttumisessa, koska en osannut mitään tunnetaitokasvatusta - -." K2V2

Kahdessa kertomuksessa oli teeman toiseen alaluokkaan *oma jaksaminen ja kiire*, sopivia mainintoja. Ensimmäisessä tarinassa opettajan kiire esti perusteellista kiusaamiseen puuttumista: "Olin liian kiireinen, aikaa ei ollut syvällisesti puuttua asiaan". Toisessa tarinassa opettajan jaksaminen ja energian puute tekivät kiusaamiseen puuttumisesta haasteellista.

6.2.2 Tehtyjen toimenpiteiden heikkous

Tehtyjen toimenpiteiden heikkous -teema esiintyi viiden eri vastaajan tekstissä. Myös tämä teema oli siis esillä yli puolessa kaikista epäonnistuneen puuttumisen kertomuksista. Teema jakautui kahteen alaluokkaan: *liian kevyt puuttuminen* ja *jatkoseurannan puute*. Teeman alle kuului erilaiset pohdinnat siitä, miten liian kevyt puuttuminen voi johtaa epäonnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen.

Ensimmäisen alaluokan *liian kevyt puuttuminen* mainintoja oli neljässä eri tarinassa. Maininnat olivat kuvauksia erilaisista toimista, jotka eivät riittäneet kiusaamisen karsimiseen. Kahdessa eri tekstissä nostettiin esille, että kiusaamiseen puututtiin vain keskustelemalla, jonka ei koettu johtavan onnistumiseen: "puutuin kiusaamiseen vain juttelemalla pikaisesti". Muissa kahdessa tekstissä kuvailtiin myös erilaisia keinoja, mutta edelleen puuttuminen oli jäänyt liian kevyeksi.

"Eli keinoni olivat liian suppeat ja jakso, jolla interventiota tein oli liian lyhyt." K2V8

Toinen teeman alaluokka oli *jatkoseurannan puute*. Tämä ilmeni kahdessa eri tekstissä ja kummassakaan kiusaamistilannetta ei käsitelty loppuun asti.

"Olin liian kiireinen, aikaa ei ollut syvällisesti puuttua asiaan ja jatkoseuranta jäi tekemättä." K2V4

Jatkoseurannan olemattomuus nähtiin siis merkittävänä osana kiusaamiseen puuttumista ja sen puute aiheutti osaltaan kiusaamiseen puuttumisen epäonnistumisen. Kertomuksissa oli lueteltu myös muita syitä

puuttumisen epäonnistumiselle, mutta jatkoseurannan puute oli nostettu esille yhtenä merkittävänä tekijänä.

6.2.3 Yhteistyön epäonnistuminen

Yhdeksi kiusaamiseen puuttumisen epäonnistumisen syyksi nousi *yhteistyön epäonnistuminen*. Vastaajat kuvailivat erilaisia yhteistyön muotoja, jotka eivät olleet toimineet ja johtivat puuttumisen epäonnistumiseen: ”Iso syy siihen, miksi epäonnistuin kiusaamiseen puuttumisessa oli myös huono kodin ja koulun välinen viestintä”. Neljässä eri tarinassa oli havaittavissa *yhteistyön epäonnistuminen* -teema. Nämä maininnat jakautuivat edelleen kahteen alaluokkaan: *työyhteisön tuen puute* sekä *kodin ja koulun yhteistyön epäonnistuminen*.

Alaluokka *työyhteisön tuen puute* ilmeni kahdessa eri tarinassa. Näissä kuvailtiin esimerkiksi opettajan yksin jäämistä kiusaamistilanteen hoitamisessa.

”Uutena opettajana minulle tuli yllätyksenä, kuinka helposti opettaja joutuu jäämään yksin asioiden kanssa.” K2V7

Yhdessä tarinassa esiin nousi myös epäselvyys siitä, miten moniammatillista tukea voisi hyödyntää: ”en esimerkiksi tiennyt - - miten olisin voinut hyödyntää moniammatillista tukea”.

Toiseen alaluokkaan *kodin ja koulun yhteistyön epäonnistuminen*, sopi mainintoja kolmesta eri kertomuksesta. Vastaajat kuvasiva kodin ja koulun yhteistyötä hankalaksi tai sitä ei ollut lainkaan.

”Viestiminen kiusaajan vanhempien kanssa oli hankalaa ja yhteistyö ei onnistunut haluamallani tavalla.” K2V3

Epäonnistunut yhteistyö eri tahojen välillä hankaloitti siis kiusaamiseen puuttumista. Yhteistyön jäädessä heikoksi tai liian vähäiseksi eri toimijoiden välillä, jää opettaja yksin kiusaamiseen puuttumisen kanssa.

6.2.4 Epäonnistunut ennakointi

Epäonnistuneen ennakoinnin teema nousi kolmesta eri kertomuksessa esille. Tämän teeman alle muodostui myös kolme alaluokkaa, joissa kussakin

luokassa oli yksi tai kaksi mainintaa. Teeman alaluokat olivat *liian myöhäinen puuttuminen, ryhmäyttämisen vähäisyys sekä heikko oppilastuntemus*.

Alaluokat *liian myöhäinen puuttuminen* sekä *ryhmäyttämisen vähäisyys* tulivat kukin esille vain yhdessä tarinassa. Liian myöhäisen puuttumisen nähtiin olevan ongelma, sillä kiusaaminen oli päässyt jo liian pitkälle. Tämä johti puuttumisen epäonnistumiseen: ”*en kuunnellut oppilasta jo tarpeeksi varhaisessa vaiheessa ja tilanne oli jo päässyt jo liian pitkälle*”. Ryhmäyttämisen vähäisyys nähtiin ongelmallisena jo ennen itse kiusaamistilanteen syntymistä. Vastaaja esittää, että epäonnistunut puuttuminen alkaa jo silloin, kun ryhmäyttämistä ei ole tehty riittävästi.

”Epäonnistumiseni kiusaamiseen puuttumisessa alkoi jo silloin, kun luokan ryhmäyttäminen jäi vähäiseksi.” K2V9

Heikon oppilastuntemuksen alaluokkaan kuului mainintoja kahdesta eri kertomuksesta. Toisessa kertomuksessa vastaaja kuvaili tilannetta, jossa oppilaalta kysyttiin suoraan, onko kiusaaminen rauhoittunut ja tämä vakuutti asian olevan näin. Myöhemmin opettaja sai kuitenkin selville, että kiusaaminen oli edelleen jatkunut. Opettajan heikko oppilastuntemus oli hankaloittanut opettajan kykyä tulkita oppilaiden välisiä suhteita. Toisessa kertomuksessa opettaja kuvaili itselleen uuden ryhmän keskellä tapahtunutta kiusaamista.

”Minulle tämä oli uusi luokka, joten en ollut vielä kaikkiin oppilaisiin ehtinyt tutustua kunnolla. - - Koin suurta riittämättömyyden tunnetta, kun en saanut minkäänlaista otetta ja selkeyttä tilanteeseen, johon minulla opettajana tulisi olla avaimet ratkaista tilanne.” K2V7

Opettajan heikko oppilastuntemus oli taustatekijänä siinä, että hän ei täysin saanut käsitystä kiusaamistilanteesta ja sen vaikutuksista oppilaaseen. Useiden keskustelujen jälkeenkin tilanne jäi epäselväksi ja tämä johti epäonnistumisen kokemukseen.

6.2.5 Kiusaamistapauksen ongelmallisuus

Kiusaamiseen puuttumisen epäonnistumiseen koettiin myös vaikuttavan kiusaamistapauksen ongelmallisuus. Tämä teema, *kiusaamistapauksen ongelmallisuus*, nousi esille kolmessa eri kertomuksessa ja jakautui edelleen kahteen alaluokkaan: *juurisyiden karsimisen haaste* ja *kiusaamistilanteen*

hallitsemattomuus. Tähän teemaa kuului siis erilaisia mainintoja siitä, miten kiusaamistilanne itsessään aiheutti kiusaamiseen puuttumisen epäonnistumisen. Pohjalla oli ajatus joko siitä, että minkäänlaiset toimet eivät voineet olla riittäviä tai, että käytetyt toimet eivät ainakaan riittäneet.

Juurisyiden karsimisen haaste -alaluokkaan kuului mainintoja kahden eri kirjoittajan kertomuksista. Näissä molemmissa puuttuminen oli johtanut epäonnistumiseen sen takia, ettei kiusaamisen juurisyihin pystytty tarttumaan. Ensimmäisessä kertomuksessa nostettiin esiin, että opettajan tiedottomuus kiusaamisen syistä teki puuttumisesta mahdotonta. Toinen teksti taas painotti sitä, ettei monenlaisesta puuttumisesta huolimatta kiusaamiseen voitu puuttua täysin onnistuneesti, sillä juurisyihin oli mahdotonta vaikuttaa.

”Tämän lisäksi erinäiset väliintulot koulun oppilashuollon sekä yhteistyö vanhempien kanssa eivät tuoneet kestäviä ratkaisuja, sillä emme päässeet vaikuttamaan kiusaamisen juurisyihin, joka tuntui olevan kiusaajan huonovointisuus kotioiloissa.” K2V9

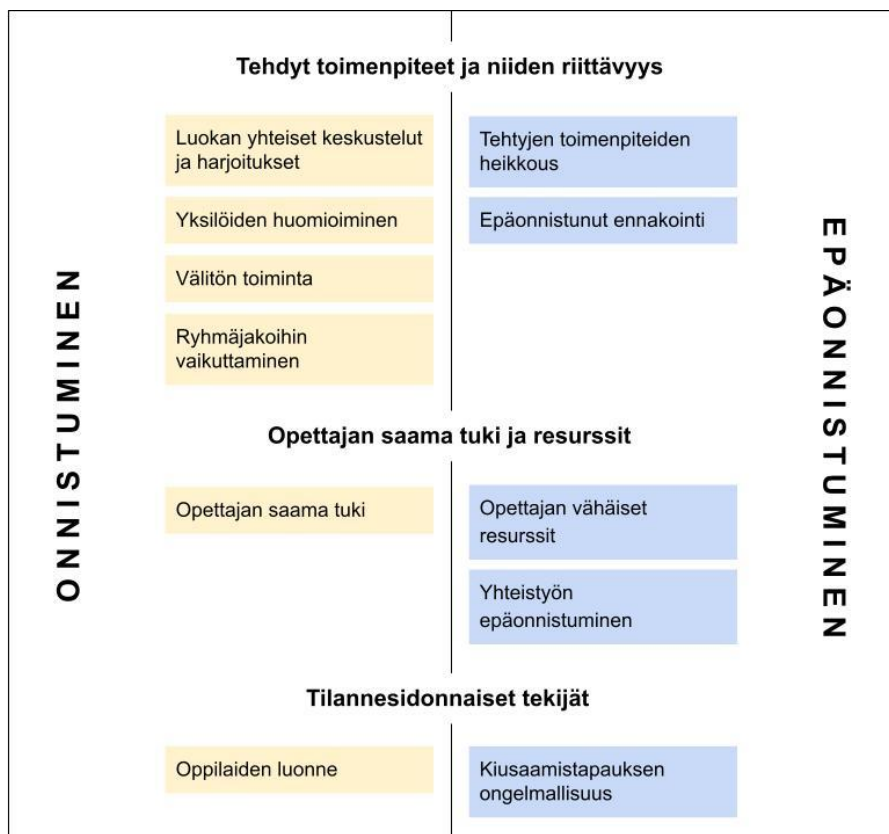
Toinen alaluokka, *kiusaamistilanteen hallitsemattomuus*, sisälsi otteita kahdesta eri kertomuksesta. Niissä tuotiin esille, että kiusaamistilanne oli muuttunut tai oli alun perinkin ollut niin haasteellinen ja hallitsematon, ettei opettaja siihen voinut puuttua. Ensimmäisessä kertomuksessa opettajan puuttumisen jälkeen tilanne vaikeutui entisestään ja kiusaaminen muuttui näkyvästä näkymättömäksi: ”Näkyvästä kiusaamisesta tuli näkymätöntä, mihin on entistä vaikeampi nyt puuttua”. Tässä kuvataan siis tilannetta, jossa puuttuminen muuttui haasteellisemmaksi ja tilanne oli luiskahtanut opettajan käsistä. Toisessa tekstissä kirjoittaja kuvaa tilannetta, josta monista yrityksistä huolimatta on mahdotonta saada otetta.

”Koin suurta riittämättömyyden tunnetta, kun en saanut minkäänlaista otetta ja selkeyttä tilanteeseen, johon minulla opettajana tulisi olla avaimet ratkaista tilanne.” K2V7

Epäonnistuminen johtuu tässä tapauksessa siitä, että itse tilanne oli monimutkaisuudessaan mahdoton käsitellä ja saattaa onnistuneeseen ratkaisuun. Tilanne oli siis hallitsematon, eikä opettaja pystynyt siihen riittävällä tavalla tarttumaan.

6.3 Kiusaamistilanteisiin puuttuminen

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, millaisen vastauksen kahden alakysymyksen tulokset antavat tutkimusongelmaan eli kysymykseen: ”Mistä tekijöistä onnistunut tai epäonnistunut kiusaamistilanteeseen puuttuminen koostuu?” Tarkasteltaessa alakysymyksistä saatuja tuloksia havaittiin kolme laajempaa yläteemaa, jotka vastasivat varsinaiseen tutkimuskysymykseen. Yläteemat ovat *tehdyt toimenpiteet ja niiden riittävyys*, *opettajan saama tuki ja resurssit* sekä *tilannesidonnaiset tekijät*. Näiden yläteemojen alle asettuivat sekä onnistuneen puuttumisen että epäonnistuneen puuttumisen kertomuksista saadut teemat eli alateemat. Alla olevaan kuvioon on kuvattu alateemojen jakautuminen yläteemoihin sekä osoitettu, mitkä alateemoista johtavat onnistumiseen ja mitkä epäonnistumiseen.



KUVIO 2. Alakysymysten teemat sijoitettuna yläteemojen alle.

Ensimmäinen yläteema on *tehdyt toimenpiteet ja niiden riittävyys*. Tämän teeman alle sijoittuivat kaikki alateemat, jotka käsittelivät onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtaneita toimenpiteitä. Onnistumiseen johtaneita asioita olivat luokan yhteiset keskustelut ja harjoitukset, yksilöiden huomioiminen, välitön toiminta ja ryhmäjakoihin vaikuttaminen. Näissä kaikissa alateemoissa oli kysymys opettajan tekemistä toimista luokan tai yksilöiden kohdalla. Lisäksi alateema välitön toiminta viittaa siihen, että kiusaamiseen puututaan nopeasti ja selkeästi. Sen sijaan epäonnistuneeseen puuttumiseen johtaneita asioita olivat tehtyjen toimenpiteiden heikkous sekä epäonnistunut ennakointi. Nämä alateemat pitivät sisällään sekä ennen kiusaamista tehtyjä toimia, jotka eivät olleet riittäneet, että kiusaamistilanteen aikana tehtyjä toimia, joiden nähtiin olevan liian vähäisiä.

Toinen yläteema oli *opettajan saama tuki ja resurssit*. Yläteeman alle asettuivat kolme alateemaa, yksi onnistuneen puuttumisen kehyskertomuksen ja kaksi epäonnistuneen puuttumisen kehyskertomuksen alta. Onnistumiseen johtaneita tekijöitä oli opettajan saama tuki. Tähän sisältyi kollegoiden osoittama tuki, hyvä yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä riittävä koulutus. Toisaalta epäonnistunut yhteistyö sekä opettajan vähäiset resurssit johtivat epäonnistumiseen. Kodin ja koulun välinen heikko yhteistyö, liian vähäinen tuki opettajalle sekä opettajan vähäiset resurssit, erityisesti henkiset resurssit, johtivat myös epäonnistumiseen. Opettajan heikkoihin resursseihin kuului heikot taidot sekä kiire ja vähäinen jaksaminen.

Kolmas ja viimeinen yläteema on *tilannesidonnaiset tekijät*. Tähän yläteemaan kuuluu alateemat *oppilaiden luonne* ja *kiusaamistapauksen ongelmallisuus*. Näistä oppilaiden luonteen nähtiin johtavan onnistumiseen ja kiusaamistapauksen ongelmallisuus epäonnistumiseen. Molemmat alateemat käsittelivät asioita, jotka olivat lähtökohtaisesti sidoksissa juuri käsittelyssä olevaan kiusaamistapaukseen.

7 TULOSTEN TARKASTELOUA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tämän tutkimuksen tuloksia laajemmin teoriaan peilaten. Tätä tutkimusta ohjasi tutkimusongelma: *”Mistä tekijöistä onnistunut tai epäonnistunut kiusaamistilanteeseen puuttuminen koostuu?”*. Tutkimusongelmaan vastausta etsittiin kahden alakysymyksen avulla: *”Mitkä tekijät valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden mielestä johtavat onnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen?”* ja *”Mitkä tekijät valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden mielestä johtavat epäonnistuneeseen kiusaamiseen puuttumiseen?”*. Tutkimusaineisto jakautui lopulta kolmeen yläteemaan, jotka kuvasivat niitä tekijöitä, jotka koostavat onnistuneen tai epäonnistuneen kiusaamistilanteeseen puuttumisen. Nämä yläteemat olivat *tehdyt toimenpiteet ja niiden riittävyys, opettajan saama tuki ja resurssit sekä tilannekohtaiset tekijät*. Tässä luvussa tarkastellaan tarkemmin kutakin teemaa sekä tehdään johtopäätöksiä siitä, mitä tulee huomioida kiusaamiseen puuttuttaessa.

Yläteemat, *tehdyt toimenpiteet ja niiden riittävyys* sekä *opettajan saama tuki ja resurssit*, osoittavat, että kiusaamiseen tulee puuttua monella eri tasolla. Tehtyjen toimien pitäisi tarttua ongelmiin niin yksilö- kuin luokkatasolla. Myös koulun antama tuki ja vanhempien yhteistyö nousivat tärkeiksi tekijöiksi kiusaamiseen puuttumisessa. Sekä kollegoiden, että koulun yhteisen kiusaamisenvastaisen työryhmän tuki nähtiin oleellisesti vaikuttavan puuttumisen onnistumiseen. Lisäksi hyvä yhteistyö vanhempien kanssa ja heidän ajan tasalla koulun tapahtumista pitäminen nähtiin tärkeäksi. Tulokset antava siis viitteen siitä, että kiusaamiseen on hyvä tarttua yksilö- ja luokkatason lisäksi koulun tasolla ja yhteistyössä kodin kanssa. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että tällainen monitasoinen puuttuminen on tehokkain tapa tarttua kiusaamiseen (esim. Silva ym., 2017).

Näyttäisi siis siltä, että yksi tekijä onnistuneessa kiusaamiseen puuttumisessa on puuttumisen monitasoisuus.

Tarkemmin teemaa *tehdyt toimenpiteet ja niiden riittävyys* tarkasteltaessa nähdään, että myös kiusaamiseen puuttumisen ajoituksella on merkitystä. Tämän yläteeman alla epäonnistumiseen nähtiin johtavan ennakkoinnin epäonnistuminen ja tehtyjen toimenpiteiden heikkous, joka piti sisällään myös jatkoseurannan puutteen. Näyttäisi siis siltä, että mikäli kiusaamiseen ei puututa sekä ennakoiden että tehokkain toimin kiusaamistapauksen ilmettyä ja sen jälkeen, puuttuminen voi epäonnistua. Aikaisemmissa tutkimuksissa on esitetty kiusaamiseen puuttumisen malleja, joissa on keskitytty kiusaamiseen puuttumisen tehokkuuteen ja pitkäjänteisyyteen. Esimerkiksi Allen (2009) esittelee interventio-ohjelman, jossa kiusaamiseen puuttuminen on monivaiheinen prosessi tilanteen huomaamisesta aina kiusaamistilanteen jälkiseurantaan asti. Myös kiusaamistapaukseen puuttumisen nopeudella nähtiin olevan vaikutusta. Onnistuneeseen puuttumiseen koettiin vaikuttavan se, että kiusaamiseen reagoitiin heti sen havaitsemisen jälkeen. Toisaalta epäonnistuneeseen puuttumiseen vaikutti se, ettei siihen osattu puuttua tarpeeksi ajoissa. Kiusaamiseen puuttumisen tulisi siis olla pitkäjänteisyyden lisäksi mahdollisimman tehokasta, jottei kiusaamistapaus pääsisi eskaloitumaan.

Kiusaamiseen puuttumisen ajoittamiseen liittyy myös vahvasti kiusaamisen ennaltaehkäisy. Aikainen kiusaamiseen puuttuminen on todettu johtavan kiusaamisen ennaltaehkäisyyn (Allen, 2009), joten puuttumista ja ennaltaehkäisemistä ei voida erottaa toisistaan. Yksi tapa ennaltaehkäistä kiusaamista on hyvän luokkailmapiiirin ylläpitäminen. Aikaisemmissa tutkimuksissa hyvällä kouluilmapiirillä on havaittu olevan vaikutusta kiusaamistapausten määrään (Hultin ym., 2021). Hyvään luokkailmapiiiriin vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden keskinäiset suhteet sekä opettajan ja oppilaiden väliset suhteet (Wang ym., 2013). Aineistosta nousseita luokkailmapiiiriä parantavia keinoja olivat esimerkiksi luokan yhteiset keskustelut, ryhmäjakoihin vaikuttaminen ja oppilaiden kohtaaminen. Lisäksi monessa kertomuksessa nostettiin tunnekasvatus yhdeksi onnistuneeseen puuttumiseen johtavista tekijöistä. Aikaisemmissa tutkimuksissa tunnekasvatuksella on havaittu olevan vaikutusta kiusaamisen vähenemiseen

(esim. Knowler & Frederickson, 2013) ja tunnekasvatus on yksi oleellisista kiusaamista ennaltaehkäisevistä tekijöistä.

Toinen yläteema, *opettajan saama tuki ja resurssit*, osoittaa, että kiusaamistapaukseen puuttumisen onnistumiseen vaikuttaa myös se, kuka kiusaamiseen puuttuu ja millaisilla resursseilla. Tuloksista nousi tämän yläteeman alle kolme alateemaa: *opettajan saama tuki*, *opettajan vähäiset resurssit* sekä *yhteistyön epäonnistuminen*. Näitä alateemoja sekä niiden alaluokkia tarkasteltaessa voi havaita, että kiusaamiseen puuttumisen onnistumiseen vaikuttaa opettajan saama koulutus, koulun ja kodin kanssa tehdyn yhteistyön onnistuminen sekä opettajan henkiset resurssit.

Ensinnäkin sekä onnistumisen että epäonnistumisen kertomuksissa nousi esille opettajan saama koulutus sekä taidot. Onnistumiseen nähtiin johtavan koulutuksen aikana saatu oppi tunnekasvatuksesta ja epäonnistumiseen koettiin johtavan liian vähäinen tieto ja ymmärrys kiusaamiseen puuttumisesta. Useissa epäonnistumisen tarinoissa kirjoittajat pohtivat, etteivät omat taidot riittäneet kiusaamiseen puuttumiseen, mikä juontaa selvästi juurensa liian heikkoon koulutukseen. Opettajan koulutuksella on merkitystä kiusaamiseen puuttumisen onnistumisessa, minkä takia sen tulisi olla riittävää ja monipuolista. Opettajankoulutus ja riittävä ymmärrys kiusaamisesta on tärkeää, sillä osaavat opettajat tarttuvat todennäköisemmin kiusaamiseen (Morgan, 2012). Osaavilla opettajilla on parempi mahdollisuus sekä tunnistaa että puuttua kiusaamistapauksiin.

Toinen tämän yläteeman alta esiin noussut tekijä oli yhteistyö ja sen onnistuminen. Riittävä yhteistyö kodin ja koulun välillä nähtiin johtavan onnistumiseen ja epäonnistunut yhteistyö kodin ja koulun välillä taas epäonnistumiseen. Sama koski opettajan yhteistyötä koulun muun henkilökunnan kanssa. Opettajan saama tuki muilta kollegoilta ja koulun kiusaamisenvastaiselta työryhmältä nähtiin tärkeäksi kiusaamiseen puuttumisen onnistumisessa ja kokemus liian vähäisestä tuesta kollegoilta puolelta johti puuttumisen epäonnistumiseen. Opettaja siis tarvitsee tukea niin koulun, kuin kodinkin puolesta, jotta kiusaamiseen puuttuminen olisi onnistunutta. Tähän liittyy vahvasti kolmas tämän yläteeman alta ilmennyt kiusaamistilanteisiin puuttumiseen vaikuttava tekijä: opettajan henkiset resurssit. Opettajan heikko jaksaminen ja kova kiire vaikuttivat kiusaamistapaukseen puuttumisen

epäonnistumiseen. Tämä tuli ilmi alateeman *opettajan vähäiset resurssit* alaluokasta *opettajan jaksaminen ja kiire*.

Toisin sanoen, kiusaamiseen puuttumiseen voidaan nähdä oleellisesti vaikuttavan myös se, kuka kiusaamiseen puuttuu ja millä resursseilla. Koska opettajat ovat todennäköisimmät kiusaamisen huomaajat ja siihen puuttujat, tulisi opettajien resursseista pitää huolta. Opettajalla tulee ensinnäkin olla takanaan riittävä koulutus, josta hän voi paitsi ammentaa erinäisiä kiusaamisen puuttumisen keinoja myös lisätä ymmärrystä kiusaamisesta ylipäätään. Lisäksi opettajan on saatava tarpeeksi tukea puuttumiseen kodin ja koulun puolelta, jotta puuttuminen olisi kokonaisuudessaan onnistunut. Riittävä tuki koulun johdon ja kollegoiden puolesta myös vaikuttaa siihen, että opettajalla on jaksamista tarttua kiusaamiseen. Opettajalla tulee siis olla riittävästi henkisiä resursseja puuttua kiusaamiseen riittävällä tehokkuudella.

Kolmas ja viimeinen yläteema, *tilannesidonnaiset tekijät*, piti sisällään kaksi alateemaa *oppilaiden luonne* ja *kiusaamistapauksen ongelmallisuus*. Näistä oppilaiden luonteella nähtiin olevan vaikutusta kiusaamiseen puuttumisen onnistumiseen. Oppilaiden luonteella voidaan siis nähdä olevan vaikutusta kiusaamisen puuttumisen onnistumiseen. Myös Bulach (2002) uskoo, että oppilaiden ollessa esimerkiksi sympaattisempia, myötätuntoisempia ja anteeksiantavampia, kiusaamisen vähenee kouluissa. Toinen tilannesidonnainen tekijä oli kiusaamistapauksen ongelmallisuus, minkä nähtiin johtavan puuttumisen epäonnistumiseen. Haaste tarttua kiusaamisen juurisyihin sekä kiusaamistapauksen muuttuessa hallitsemattomaksi, opettajan on vaikeampi saada todellista muutosta aikaiseksi. Kiusaamistapaukseen puuttuessa on siis hyvä huomioida se, että jokainen kiusaamistapaus on yksilöllinen ja kaikkiin tekijöihin opettaja ei voi vaikuttaa. Kiusaamistapauksessa osallisina olevat oppilaat sekä kiusaamistapauksen monimutkaisuus vaihtelevat ja myös ne vaikuttavat kiusaamiseen puuttumisen lopputulokseen. Jatkuvaa työtä perheiden ja koulun moniammatillisen yhteisön kanssa on kuitenkin tehtävä, jotta vaikeammatkin kiusaamistilanteet saadaan ratkottua. Tämä saattaa viedä kuitenkin aikaa ja onnistuminen saattaa toisinaan tuntua mahdottomuudelta.

Johtopäätökset

Kiusaamiseen puuttumisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen koostuu siis kolmesta eri osasta: *tehdyistä toimenpiteistä ja niiden riittävydestä, opettajan saamasta tuesta ja resursseista sekä tilannekohtaisista tekijöistä*. Tässä tutkimuksessa saaduista tuloksista voidaan päätellä, että kiinnitettäessä huomiota näihin kolmeen elementtiin, voidaan vaikuttaa kiusaamiseen puuttumisen lopputulokseen. Seuraavaksi esitetään hieman tiivistys tämän tutkimuksen pohjalta esiin nousseista onnistuneen puuttumisen elementeistä.

1) Tehdyt toimenpiteet ja niiden riittävyys:

- Kiusaamiseen puututaan usealla eri tasolla. Erityisesti yksilö- ja luokkatasolla puuttumisen tulee olla kattavaa.
- Kiusaamista ennaltaehkäistään laajasti esimerkiksi tunnekasvatuksella sekä hyvän luokkailmapiirin ylläpitämisellä.
- Kiusaamiseen puututaan ajoissa ja tapauksen selvittämisen jälkeen varmistetaan kiusaamisen loppuminen jatkoseurannalla.

2) Opettajan saama tuki ja resurssit:

- Kiusaamiseen puuttuvilla opettajilla on kattava koulutus kiusaamisesta ilmiönä ja heille mahdollistetaan työyhteisön tuki.
- Koulu toimii yhdessä kodin kanssa kiusaamisen karsimiseksi.

3) Tilannekohtaiset tekijät:

- Kiusaamistapaukset ovat kaikki keskenään erilaisia ja niihin puuttuminen saattaa olla haastavaa. Yllättäviin tekijöihin on siis hyvä varautua ja puuttumisen monimutkaisuus tiedostaa.

8 POHDINTA

8.1 Mitä tästä tutkimuksesta voidaan oppia?

Tässä tutkimuksessa selvisi, että valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden mukaan onnistunut tai epäonnistunut kiusaamiseen puuttuminen koostuu kolmesta eri tekijästä: tehdyistä toimenpiteistä ja niiden riittävydestä, opettajan saamasta tuesta ja resursseista sekä tilannesidonnaisista tekijöistä. Tutkimus antaa viitettä siitä, että kiinnittämällä näihin kolmeen asiaan huomiota, voidaan vaikuttaa kiusaamiseen puuttumisen lopputulokseen ja kenties myös konkreettisesti vaikuttaa kiusaamisen yleisyyteen. Tämä tulos laajentaa olemassa olevaa ymmärrystä kiusaamiseen puuttumisesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Kiusaamiseen puuttumisen kolme osa-aluetta antavat selkeät kolme tekijää, joiden tarkastelu on välttämätöntä hyvää kiusaamiseen puuttumisen kulttuuria rakennettaessa.

Tämän kolmijaon lisäksi tässä tutkimuksessa korostui selvästi kiusaamistapausten ennakointi ja kiusaamisen ennaltaehkäiseminen. Vaikka kiusaamistilanteet koulussa paljastuvat useimmiten vasta sitten kun ne ovat jo jatkuneet jonkin aikaa, tulisi niihin kiinnittää huomiota myös ennakoiden. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että kiusaamistilanteiden ennaltaehkäisyä voisi yrittää tehdä systemaattisemmin. Keinoina tähän ovat esimerkiksi tunnekasvatus ja sellaiset oppisisällöt, jotka saattavat oppilaat empatian äärelle. Kenties tietoisilla ja systemaattisilla kiusaamista ennaltaehkäisevillä toimilla voitaisiin myös mahdollistaa riittävän varhainen puuttuminen kiusaamiseen.

Näitä tutkimustuloksia voidaan tarkastella myös muissa kuin koulun kontekstissa. Koska kiusaamistapauksissa on kontekstista riippumatta aina tietyt elementit, kuten kiusatun ja kiusaajan valtasuhteen epätasapaino, voidaan hyvin kysyä, olisiko tästä mallista apua myös muissa yhteisöissä. Kiusaamista tai vähintäänkin valtasuhteiden epätasapainoa on tutkimuksissa todettu ainakin harrastustoiminnassa. Karoliina Ojasen (2011) tallityttöjen yhteisöä

tarkastelevassa väitöskirjassa valtaa tallilla pitivät tallityttöjen hierarkian yläpäässä olevat vanhemmat tytöt. Valtasuhde näkyi muun muassa siinä, että nuoremmat tytöt saivat vähemmän arvostettuja tallitöitä vanhempien ottaessa mieluisimmat tehtävät itselleen. Ainakin tähän tyttöjen väliseen hierarkiaan ja siitä johtuvaan nokkimisjärjestykseen olisi voinut ja kenties pitänytkin puuttua. Kiusaamista voitaisiin ennaltaehkäistä tässäkin kontekstissa. Esimerkiksi tallin yhteiset kiusaamisen vastaiset säännöt ja varhainen puuttuminen, voisivat toimia osana kiusaamisen vastaista toimintaa myös hevostalliyhteisössä.

Toisaalta myös työpaikoilla, siis aikuisten yhteisöissä, on nähtävissä kiusaamisen piirteitä, joissa valtasuhteilla on osuutensa. Janne Kivivuoren (2007) yliopiston tiedeyhteisöä koskeva tutkimus käsitteli valtavirrasta poikkeavien mielipiteiden esittämistä tiedeyhteisössä ja sen seurauksia. Tutkimuksessa havaittiin, että normeista poikkeaminen johti henkilön symboliseen sulkemiseen tiedeyhteisön ulkopuolelle (Kivivuori, 2007). Tässä kontekstissa kiusaamiseen puuttuminen on varmasti hankalampaa, sillä eri tavoin ajattelevien ulossulkeva toiminta on kenties ollut hyvin piilotettua. Juuri siksi kiusaamista ennaltaehkäisevän toiminnan lisääminen yhteisöön olisi erityisen oleellista. Tässä yhteisössä ennaltaehkäisevä toiminta voisi tarkoittaa esimerkiksi työyhteisön kulttuurin kehittämistä ja työpaikkailmapiiirin parantamista. Näillä toimilla voitaisiin tavoitella hyvinvoivaa työyhteisöä, jossa sosiaalisen ulossulkemisen todennäköisyys voisi pienentyä.

Kiusaaminen ei siis selvästikään rajoitu koulun seinien sisälle, eikä siihen puuttumisenkaan. Tämän tutkimuksen osoittamat kolme kiusaamiseen puuttumisen osa-aluetta voisivat siis antaa suuntaviivoja kiusaamiseen puuttumiselle näissäkin yhteisöissä. Ensinnäkin kaikissa puuttumistilanteissa on oleellista tarkastella sitä, miten kiusaamiseen puututaan ja painottaa erityisesti ennaltaehkäiseviä toimia. Toisaalta myös sen määrittelemisen, kuka kiusaamiseen puuttuu ja millaisin resurssein, on oleellista kiusaamiseen puuttumisen onnistumiselle. Kouluissa on selvää, että opettajalla on ensisijainen vastuu puuttua kiusaamiseen sen havaittuaan. Sen sijaan esimerkiksi tallityttöjen keskuudessa ei ole yhtä selkeää auktoriteettihahmoa, jolle tämä vastuu kuuluisi. Tästä syystä tulisi kaikissa yhteisöissä jo etukäteen luoda ohjeistus siitä, kuka nostaa kissan pöydälle, mikäli kiusaamista tapahtuu. Lopuksi on myös havaittava, että yhteisöstä riippumatta kiusaamistilanteet ovat

haastavia, joskus jopa yllättäviä, ja niihin puuttuminen vie aikaa. Kontekstista riippumatta kiusaamiseen tulee kuitenkin puuttua tarvittavalla pieteetillä ja pitkäjänteisyydellä, sillä sen haitallisia seurauksia ei voida kiistää.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on hyvä huomata, että tutkija on aina osana tutkimusprosessia ja on itse tutkimuksen keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta, 2008). Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa ei voida erottaa tutkimuksen metodeja ja tutkijaa toisistaan, vaan tutkija on itse vahvasti osana tutkimuksen tekoa ja tehtyjä tulkintoja. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus koskee juuri tämän takia koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 2008). Tutkijan tekemät valinnat läpi koko tutkimusprosessin on arvioitava kriittisesti, jotta voidaan selvittää tutkimuksen luotettavuus. Tutkimusta on myös arvioitava kokonaisuutena. Jokainen tutkimuksen osa tulisi olla hyvässä suhteessa sen muihin osiin ja tutkimuksen tulee olla kokonaisuutena koherentti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan kiusaamista ja siihen puuttumista mahdollisimman monipuolisesti teoriaosuudessa. Saatuja tutkimustuloksia on myös tarkasteltu aikaisempien tutkimustulosten perusteella ja näin on pyritty luomaan selkeä ja ymmärrettävä kokonaisuus tutkimuksen eri osista. Tutkimuksen kokonaisuutta olisi kenties tukenut vielä laajempi tarkastelu maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan koulutuksesta. Tällainen teoreettinen tarkastelu olisi antanut selkeämmän kuvan siitä, miksi saadut tulokset olivat sellaisia kuin ne olivat.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee kiinnittää huomio myös kerättyyn aineistoon ja sen riittävyteen. Eläytymismenetelmällä tehtävässä tutkimuksessa yleisesti noin 20 vastausta molempiin kehyskertomuksiin on määrä, jonka avulla saavutetaan saturaatiopiste (Nikanto & Eskola, 2018). Tässä tutkimuksessa molempiin kehyskertomuksiin saatiin vain alle 10 vastausta. Tämä määrä voisi olla riittävä, mikäli aineistossa olisi havaittavissa saturaatiota. Selkeää saturaation pistettä ei kuitenkaan tässä aineistossa havaittu. Saadut kertomukset näyttivät nostavan esille kukin oman ja mielenkiintoisen näkökulman aiheeseen liittyen. Laajempi aineisto varmistaisi

sen, että kaikki oleellinen saataisiin irti aineistosta, eikä sekaan joutuisi mitään ylimääräistä. Esimerkiksi onnistuneen puuttumisen kehyskertomuksen alle muodostunut teema *oppilaan luonne* sai vain yhdessä kertomuksessa huomiota. Laajemmassa aineistossa voisi nähdä, nouseeko kyseinen teema useammin esille, vai onko kyseinen teema kenties jonkin laajemman teeman alaluokka.

Eläytymismenetelmälle ominainen piirre ja myös luotettavuuteen vaikuttava tekijä on kehyskertomuksen laatiminen. Kehyskertomuksen pituus ja sen sanoittamisen onnistuminen vaikuttaa siihen, miten ja millaisia kertomuksia vastaajat luovat. Yleisesti käytetään lyhyitä kehyskertomuksia, sillä pitkissä kehyskertomuksissa vastaajat voivat kiinnittää tarinan eri osiin huomionsa ja näin kirjoittaa eri asioista (Eskola & Suoranta, 2008). Tässä tutkimuksessa kehyskertomus pyrittiin pitämään mahdollisimman tiiviinä, kuitenkin niin, että kaikki tarvittava tieto on vastaajalle annettu. Kehyskertomuksen toimivuutta myös testattiin useammalla eri opiskelijalla. Tällä tavoin pyrittiin saamaan kehyskertomuksen rakenne sellaiseksi, että siihen vastaaminen oli helppoa ja vastaajalta saatu kertomus vastasi haluttuun asiaan.

Yksi oleellinen osa koko tutkimusprosessin tarkastelua ja sen luotettavuutta on siitä raportointi. Tutkimuksen aineistonkeruu ja kaikki vaiheet sen jälkeen tulisi hyvin tarkasti kirjata lukijalle näkyviin (Eskola & Suoranta, 2008), jotta lukija ymmärtäisi mistä on kysymys ja voisi myös itse arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tätä tutkimusta tehdessä on pyritty kuvaamaan sekä aineistonkeruuta että analyysia mahdollisimman tarkasti ja todenmukaisesti. Tuloksissa on pyritty kuvaamaan alkuperäistä aineistoa ja siitä tehtyjä johtopäätöksiä mahdollisimman totuudenmukaisesti. Käytetyissä suorissa lainauksissa ei ole muokattu alkuperäistekstiä ja ne on pyritty irrottamaan kontekstistaan siten, että mitään oleellista ei ole jäänyt puuttumaan. Selkeällä kuvauksella tutkimuksen eri vaiheista on pyritty luomaan läpinäkyvyyttä tutkimusprosessiin.

Tutkimusta tehdessä analyysivaihe ja sen onnistuminen vaikuttaa saadun lopputuloksen luotettavuuteen. Tämän tutkimuksen aineiston analyysi tapahtui vaiheittain ja se on kuvattu aineiston analyysiosassa mahdollisimman tarkasti. Analyysiprosessi toteutettiin hermeneuttisen kehän periaatteiden mukaisesti siten, että saatua tulosta tarkasteltiin aina uudelleen kriittisesti. Sekä

alakysymysten että varsinaisen tutkimusongelman tulokset ovat syntyneet prosessissa, jossa on ollut aikaa korjata tuloksia. Lopulliset teemat ja yläteemat ovat helposti melko kaukana alkuperäisilmaisista ja alkuperäisestä tekstistä, mutta tuloksia on läpi matkan peilattu myös alkuperäiseen lähteeseen. Tällä tavoin on pyritty varmistamaan, etteivät tulkinnat ole syntyneet aineiston ulkopuolelta.

Tätä tutkimusta tehdessä on noudatettua hyvä tieteellistä käytäntöä. Hyvä tieteellinen käytäntö ja tutkimusetiikka voidaan tiivistää kolmeen asiaan: (1) tutkimuksen kohdetta ei vahingoiteta, (2) tutkimusta koskevista asioista ei valehdella tiedeyhteisölle tai yhteiskunnalle ja (3) muiden aineistoja tai tuloksia ei varasteta (Hallamaa ym. 2006). Tässä tutkimuksessa vastaajan yksityisyyttä on varjeltu siten, ettei heiltä kerätty lainkaan tunnustetietoja. Saatu aineisto säilytettiin myös kaksivaiheisen tunnistautumisen takana Tampereen yliopiston pilvipalvelussa, jotta aineisto ei pääse vääriin käsiin. Tutkimuksen aihe on arka, mutta vastaajat saavat eläytymismenettelmissä itse vetää rajat siihen, mitä kertoo ja mitä ei kerro. Vastaaja saa myös kuvitella tilanteen oman kokemuksen ulkopuolelta. Näillä keinoilla on pyritty pitämään huoli siitä, ettei tutkimukseen osallistujia vahingoitu.

Tutkimuksen raportointi on pyritty pitämään mahdollisimman totuudenmukaisena. Raportoinnissa on myös huomioitu tämän tutkimuksen ja aikaisempien tutkimusten tulosten selkeä merkitseminen, jotta muiden tutkimukset eivät tule hyödynnetyksi epäoikeudenmukaisesti. Läpi tutkimusraportin on viitattu alkuperäisiin lähteisiin ja lähteet on merkattu selkeästi lähdeluetteloon. Näillä toimilla on pyritty varmistamaan tutkimuksen raportoinnin eettisyys.

8.3 Jatkotutkimusideoita

Tutkimus antaa mielenkiintoisen näkökulman siihen, miten kiusaamiseen voidaan puuttua ja miten siinä voidaan onnistua. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että on olemassa erilaisia tekijöitä, jotka johtavat puuttumisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Aihetta on kuitenkin tutkittava vielä laajemmin, jotta ilmiöstä saataisiin mahdollisimman kattava käsitys. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin valmistuvilta luokanopettajaopiskelijoilta, joilla ei

vielä ole työkokemusta luokanopettajana tai saatu kokemus on vähäistä. Aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä, joka mahdollisti vastaajien eläytymisen tilanteeseen, jossa he eivät vielä itse ole olleet. Tämä mahdollisti aiheen tarkastelun todellisten kokemusten ulkopuolelta, mutta ei anna kuitenkaan kattavaa käsitystä ilmiöstä.

Olisikin mielenkiintoista selvittää, miten jo pidempään kentällä olleet opettajat vastaisivat kysymyksen. Heillä olisi varmasti konkreettisia kokemuksia, johon he perustaisivat vastauksensa. Lisäksi olisi hedelmällistä vertailla valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden ja jo työssä olevien luokanopettajien vastauksia ja selvittää, ovatko tulokset samansuuntaisia vai kenties ristiriidassa keskenään. Toisaalta myös koulukontekstin ulkopuolella olisi merkittävää tarkastella samaa aihetta. Tämä tutkimus antaa viitettä kolmesta tekijästä, joiden huomioiminen johtavat puuttumisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen erityisesti kouluissa. Samat tekijät saattavat kuitenkin olla havaittavissa myös muissa konteksteissa ja tätä teoriaa olisi hedelmällistä tutkia laajemmin.

Tämän tutkimuksen aineisto jäi melko suppeaksi, minkä takia olisi mielekästä jatkaa tutkimusta muilla aineistonkeruumenetelmillä. Esimerkiksi haastattelut antaisivat mahdollisuuden vastaajille selittää tarkemmin sitä, miksi he kokevat tiettyjen asioiden johtavan tiettyihin lopputuloksiin. Tässä tutkimuksessa käytetty eläytymismenetelmä mahdollisti vastaajat kuvittelemaan epätodellisia tilanteita, mikä sopi valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden näkemysten tarkastelemiseen. Myös heiltä voisi kuitenkin saada kattavamman aineiston haastatteluja käyttämällä. Laajempi aineisto mahdollistaisi tässä tutkimuksessa saatujen tulosten paikkansapitävyyden varmistamisen.

9 LÄHTEET

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851–859. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.006>
- Allen, K. (2009). A Bullying Intervention System: Reducing Risk and Creating Support for Aggressive Students. *Preventing School Failure*, 54(3), 199–209. <https://doi.org/10.1080/10459880903496289>
- Baraldsnes, D. (2020). Bullying Prevention and School Climate: Correlation between Teacher Bullying Prevention Efforts and their Perceived School Climate. *International Journal of Developmental Science*, 14(3–4), 85–95. <https://doi.org/10.3233/DEV-200286>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Bauman, Z. (2002). *Notkea moderni*. (J. Vainonen, käänt.). Vastapaino. (Alkuperäinen teos julkaistu 1999).
- Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., & Calmaestra, J. (2021). Intervention Programme to Prevent Bullying in Adolescents in Physical Education Classes (PREBULLPE): A Quasi-Experimental Study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 36–50. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968>
- Beran, T. (2006). Preparing Teachers to Manage School Bullying: The Hidden Curriculum. *Journal of Educational Thought*, 40(2), 119–128.
- Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *The Clearing House*, 76(2), 79–83.

- Bokhove, C., Muijs, D., & Downey, C. (2022) The influence of school climate and achievement on bullying: Comparative evidence from international large-scale assessment data, *Educational Research*, 64(1) 18–40, DOI: 10.1080/00131881.2021.1992294
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21–33.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 82(1), 405–432.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8.painos). Vastapaino.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen S., Toivikko, P., Valtonen, M., & Wallin, A. (2017). Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa* (1. painos s. 266–293). Suomen yliopistopaino oy – juvenes print.
- Espelage, D. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257–264.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Freiberg, H. (2005). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9780203983980>
- Gordon, T., & Lahelma, E. (2003). Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma, & T. Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Gordon, T. (2003). Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa E. Lahelma, & T. Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusvirasto.

- Hallamaa, J., Lötjönen, S., Launis, V., & Sorvalli, I. (2006). Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen, & I. Sorvalli (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille*. (s. 397-403).
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2011). Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus*, 42(1), 58–68.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. (1.–2. p.). Kirjayhtymä.
- Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Engström, K., Andersson, F., & Galanti, M. R. (2021). The Importance of Pedagogical and Social School Climate to Bullying: A Cross-Sectional Multilevel Study of 94 Swedish Schools. *Journal of School Health*, 91(2), 111–124.
<http://dx.doi.org/10.1111/josh.12980>
- KiVa Program & University of Turku. (n.d.). Mikä KiVa on?
<https://www.kivakoulu.fi/kivaohjelmasta/> Luettu 20.1.2022.
- Kivivuori, J. (2007). Epävirallisen sosiaalisen kontrollin kokeminen tutkimusyhteisössä: esimerkkitapauksena evolutionismin paluu suomeen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 72(2), 175–182.
- Knowler, C. & Frederickson, N. (2013). Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behavior. *Educational Psychology*, 33(7), 862–883.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. DOI: 10.1037/a0030417.
- Laine, K. (1997). *Ameba pulpetissa: koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. painos, s. 29–51). PS-kustannus.
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., & Pérez-Albéniz, A. (2015). Effects of teacher–student relationships on peer harassment: A multilevel

study. *Psychology in the Schools*, 52, 298–315.

<http://dx.doi.org/10.1002/pits.21822>

Macklem, G. (2003). *Bullying and teasing: social power in children's groups*. Kluwer Academic/Plenum.

Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C., & Skoczylas, R. B. (2009). Teacher Responses to Bullying: Self-Reports from the Front Line. *Journal of School Violence*, 8(2), 136–158.

<https://doi.org/10.1080/15388220802074124>

Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13–20.

<https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.010>

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517.

McNamara, B. E. (2021). Bullying and COVID-19: How teachers deal with new bullying manifestations in their classes. *Journal for Leadership and Instruction*, 20(1), 39-42.

<https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/bullying-covid-19-how-teachers-deal-with-new/docview/2560439907/se-2?accountid=14242>

Morgan, H. (2012). What Teachers and Schools Can Do to Control the Growing Problem of School Bullying. *The Clearing House*, 85(5), 174–178.

<https://doi.org/10.1080/00098655.2012.677075>

Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105–118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>

Nikanto, I., & Eskola, J. (2018). Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.), *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää?: 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (s.385–397). Tampere University Press.

Nuoska, L., & Paunonen, T. (2022, 1. huhtikuuta). Jättikysely koulukiusaamisesta paljastaa työistä huolestuttavan asian – katso oman kuntasi tilanne. *Iltasanomat*. <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008712143.html>

- Ojanen, K. (2011). *Tyttöjen toinen koti: etnografinen tutkimus tyttökulttuurista ratsastustalleilla*. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 4(6), 196–200.
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Olweus, D. (1999). Sweden. Teoksessa P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (toim.), *The Nature of School Bullying: A Cross-Ntional Perspective* (s. 7–27). Routedge.
- Opetushallitus. (2022). Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa -opas.
<https://www.ooph.fi/fi/dialogi-ja-tunnetaidot-opetuksessa> (Luettu 5.4.2022).
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä: etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusverkosto.
- Pikas. (1990). *Irti kouluväkivallasta*. Weilin+Göös.
- Prasad, P. (2005). *Crafting Qualitative Research: Working in the Postpositivist Traditions*. M.E. Sharpe.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409–419. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629>
- Rose, J., Gilbert, L., & McGuire-Sniekus, R. (2015). Emotion coaching – a strategy for promoting behavioural self–regulation in children and young people in schools: A pilot study. *European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 13, 1766–1790.
- Saarento, S. (2015) *Conceptualizing and counteracting the bullying dynamic: classroom and school contexts matter*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6150-4>
- Salmivalli, C. (1998a). *Not only bullies and victims: participation in harassment in school classes: some social and personality factors*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Salmivalli, C. (1998b). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Gaudeamus.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*. 15(2).112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 41–53. <https://doi.org/10.1002/yd.20006>
- Samppala, K., & Rähkä, P. (2016). Yhdessä mutta erillään – kahden erilaisen koulun yhdistyminen oppilaiden ja opettajien kokemana. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 10(4).
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: new theories in context*. Cambridge University Press.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203425497>
- Silva, J., Oliveira, W., Mello, F., Andrade, L., Bazon, M., & Silva, M. (2017). Anti-bullying interventions in schools: a systematic literature review. *Ciência & saúde coletiva*, 22(7). <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>
- Swearer, Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Sweeting, H., & West, P. (2001). Being Different: Correlates of the Experience of Teasing and Bullying at Age 11. *Research Papers in Education*, 16(3). <https://doi.org/info:doi/>
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Gaudeamus.
- Toren, K., & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 18(4), 811–827. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9316-8>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (1.–2. painos). Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos*. Tammi.
- Thornberg, R. (2015). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. *Children & Society*, 29(4), 310–320. <https://doi.org/10.1111/chso.12058>

- Ulfah, M., & Gustina, E. (2020). Bullying behavior among students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 644-649. DOI: 10.11591/ijere.v9i3.20437
- van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2020). The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools. *Social Networks*, 60, 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.12.006>
- van Verseveld, M., Fekkink, R. G., Fekkes, M., & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations: a meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1522–1539. <https://doi.org/10.1002/pits.22283>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory into Practice*, 52(4), 296–302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Yesilyurt, F., Arslan, N., & Arslan, S. (2021). Cyber bullying and self-disclosure: The predicting role of cyber bullying. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 19-25. <https://doi.org/10.17220/mojet.2021.9.1.239>
- Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. *Theory into Practice*, 53(4), 308–314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>