



Julia Haapalehto

Kiusaamisella on monenlaisia vaikutuksia kiusatun hyvinvointiin: Eri tahojen merkitys kiusaamisen ehkäisemisessä

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan tutkinto-ohjelma
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kiusaamisella on monenlaisia vaikutuksia kiusatun hyvinvointiin: Eri tahojen merkitys kiusaamisen ehkäisemisessä (Julia Haapalehto)

Kandidaatintutkielma, 35 sivua, 0 liitesivua

Huhtikuu 2023

Kiusaamisella on monenlaisia vaikutuksia kiusatun oppilaan hyvinvointiin. Kiusaamisen on todettu olevan yhteydessä muun muassa alhaiseen itsetuntoon, ahdistukseen, masennukseen, somaattisiin oireisiin ja itsetuhoisiin ajatuksiin. Sillä voi olla vaikutuksia myös lapsen myöhemmän elämään, sillä se voi aiheuttaa ongelmia ihmissuhteisiin esimerkiksi luottamuspuolan myötä. Tässä tutkielmassa tarkastellaan kiusaamisen vaikutuksia niin psyykkisellä, fyysisellä kuin sosiaalisella tasolla.

Kiusaaminen on ilmiö, jossa toistuu neljä erilaista piirrettä. Nämä piirteet ovat 1) toistuvuus, 2) vallan väärinkäyttö, 3) tietoisuus ja 4) ryhmäilmiö. Kiusaamisella on useita eri muotoja, ja se voi olla esimerkiksi sanallista, fyysistä, kohdistua uhrin omaisuuteen tai tapahtua Internetissä. Kiusaamisprosessissa oppilaiden välillä korostuvat erilaiset roolit, joiden ymmärtäminen on tärkeää, jotta kiusaamista osataan ehkäistä kokonaisvaltaisesti. Kiusaamisen ehkäisyssä olennaista olisikin kiinnittää huomiota ryhmädynamiikkaan ja vaikuttaa koko ryhmän toimintaan.

Kiusaaminen on osattava tunnistaa, jotta siihen voidaan puuttua. Koko kouluyhteisö, johon lasketaan mukaan myös lasten vanhemmat, voi osaltaan vaikuttaa kiusaamisen vastaisten asenteiden luomisessa ja auttaa sen ehkäisyssä. Jokaisella on vastuu kantaa kortensa kekoon kouluhyvinvoinnin ja -turvallisuuden hyväksi.

Avainsanat: kiusaaminen, hyvinvointi, kiusaamisen vaikutukset, kiusaamisen ehkäisy

University of Oulu
Faculty of Education

Bullying has many effects on the wellbeing of the bullied student: The importance of the different parties in preventing bullying (Julia Haapalehto)

Bachelor's thesis, 35 pages, 0 appendices

April 2023

Bullying has many effects on the wellbeing of the bullied student. Bullying has been found to be connected to low self-esteem, anxiety, depression, somatic symptoms, and suicidal thoughts among other things. It can also have an impact on the child's adult life, as it can cause problems in relationships, for example a lack of trust in other people. This bachelor's thesis examines the effects of bullying on a psychological, physical, and social level.

Bullying is a phenomenon that repeats four different features. These features are 1) repetitiveness, 2) abuse of power, 3) consciousness, and 4) occurs in a group. Bullying takes many different forms, and it can be verbal, physical, targeting the victim's property or taking place on the Internet. In the bullying process, different roles between student are emphasized, which is significant to understand in order to know how to prevent bullying comprehensively. In the prevention of bullying, it would be essential to pay attention to group dynamics and influence the activities of the entire group.

To deal with bullying, people must know how to recognize it. The entire school community, including children's parents, can help creating the anti-bullying attitudes and help prevent bullying. Everyone has a responsibility to take care of school wellbeing and school safety.

Keywords: bullying, wellbeing, outcomes of bullying, preventing bullying

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Tutkimuksen toteutus	7
3 Teoreettinen viitekehys	10
3.1 Kiusaaminen on ryhmäilmiö, jossa vallitsee erilaiset roolit	10
3.2 Hyvinvointi	12
3.2.1 Lapsen hyvinvoinnin määrittelyä	13
3.3 Kiusaamisen ehkäiseminen.....	15
4 Kiusaamisen vaikutukset kiusatun oppilaan hyvinvointiin	17
4.1 Psykykkiset vaikutukset.....	18
4.2 Fyysiset vaikutukset.....	20
4.2 Sosiaaliset vaikutukset.....	21
5 Eri tahojen roolit koulukiusaamisen ehkäisyssä	24
5.1 Koulu kiusaamista vastaan.....	24
5.1.1 Oppilashuollon ja oppilashuoltoryhmän rooli	26
5.1.2 Opettajan rooli.....	28
5.1.3 Kiusaamista ehkäisevä interventio-ohjelma KiVa Koulu.....	30
5.2 Vanhempien rooli ja heidän osallistumisensa koulun kiusaamisen vastaiseen työhön	32
6 Yhteenveto ja pohdinta	35
Lähteet	36

Johdanto

Kandidaatin tutkielmassani tulen tarkastelemaan koulukiusaamisen vaikutuksia koulukiusatun hyvinvointiin sekä eri tahojen osuutta kiusaamisen ehkäisyssä. Viime aikoina koulukiusaamisesta on ollut paljon puhetta muun muassa uutisissa ja sosiaalisen median eri kanavissa. Niissä on käyty paljon keskustelua siitä, tulisiko koulukiusaaminen rinnastaa jopa väkivaltaan. Salmivallin (2016) mukaan koulukiusaaminen on Suomenkin kouluissa valitettavan tavallinen ilmiö, ja hän vetoaakin tutkimuksiin, jotka osoittavat, että peruskouluikässä 5–15 prosenttia lapsista ovat kiusattuja. Luku on mielestäni suuri, kun ottaa huomioon, että perusopetuslain ([POL], 628/1998) 29. pykälä säättää opetukseen osallistuville oikeuden turvalliseen opiskeluympäristöön. Perusopetuslain lisäksi myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus [OPH], 2014) mainitaan useaan otteeseen, ettei minkäänlainen kiusaaminen tai syrjivä käyttäytyminen ole sallittua. Kuitenkin Robinson, Saltmarsh ja Davies (2012) nostavat esille, että monien oppilaiden silmissä käsitys koulusta turvallisena paikkana on kiusaamisen myötä muuttunut: joillekin oppilaille koulusta on muodostunut vaarallinen paikka.

Tutkielmani aihe muotoutui itselleni pitkälti ammatillisten motiivien ja omien kokemusteni myötä. Miellän kiusaamisen sellaiseksi aiheeksi, josta ei voi koskaan puhua liikaa ja jolta kukaan ei voi ummistaa silmiään. Olen jo nyt tulevana opettajana sijaisuuksia tehdessäni kohdannut koulumaailmassa vaikeita tilanteita, jotka ovat liittyneet kiusaamiseen. Vasta aloittelevan opettajan voi olla hankalaa tarttua kiusaamista koskeviin tilanteisiin, sillä näkemykseni mukaan yliopistokoulutuksemme on tarjonnut vain vähän – jos lainkaan – informaatiota kiusaamisesta ja sen problematiikasta, vaikka kiusaaminen on Suomen kouluissa varsin yleistä. Salmivalli (2016) tuokin ilmi, että kiusaamisen ehkäisemisessä ja puuttumisessa opettajalla on keskeinen rooli, mutta kouluarjessa opettajat eivät ole oppilaiden välisestä kiusaamisesta useinkaan tietoisia, koska kiusaamisen tunnistaminen voi olla haastavaa. On kuitenkin hyvä muistaa, ettei ole yksin opettajan vastuulla huolehtia kiusaamisen vähentämisestä, sillä jotta opettaja voi toimia tehokkaasti kiusaamistilanteiden vähentämiseksi, tarvitsee hän siihen tukea myös koululta ja sen johdolta (Salmivalli, 2016).

Tämän tutkielman tehtävänä ja tavoitteena on pyrkiä jakamaan tietoisuutta kiusaamisesta, sen vaikutuksista kiusatun hyvinvointiin ja erilaisista keinoista ehkäistä sitä. Mielestäni kiusaamista on tärkeää pyrkiä ehkäisemään, ja sitä on merkityksellistä tutkia, jotta voitaisiin turvata jokaiselle koululaiselle turvallinen ympäristö oppia ja kasvaa, kuten lakikin jo edellyttää. Tärkeää

koulukiusaamisen ehkäiseminen on myös siksi, että samalla ehkäistäisiin sen kauaskantoisia seurauksia, jotka voivat vaikuttaa ihmisen koko loppuelämään. Kiusaamisen on todettu voivan aiheuttaa sitä kokeneelle henkilölle pahimmassa tapauksessa elinikäiset traumat, ja kiusattu joutuu usein painimaan erilaisten fyysisten ja henkisten oireiden kanssa, kuten nukkumisvaikeuksien, sairastelun, ahdistuneisuuden, masentuneisuuden, itsetunto-ongelmien ja itsetuhoisten ajatusten kanssa (deLara, 2016). Kenenkään ei tulisi joutua jo lapsena kohtaamaan tämänkaltaisia tunteita, ja siksi kiusaamisen ehkäisemisen tulisi olla tärkeässä roolissa koulun jokapäiväistä arkea.

2 Tutkimuksen toteutus

Tarkoitukseni on toteuttaa tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka on Salmisen (2011) mukaan yksi kirjallisuuskatsauksen perustyypeistä ja varsin yleisesti käytetty. Salminen kertoo, että uuden tutkimustiedon pohjana toimivat aikaisemmat tutkimukset, joita tutkimus-tekniikassa hyödynnetään. Tarkoituksena on, että tutkijoiden aikaisempia tutkimustuloksia arvioidaan ja tiivistetään, jotta löydetään uutta näkökulmaa aiheeseen (Salminen, 2011, s. 3–6). Kangasniemi kollegoineen (2013) määrittelee kuvailevan kirjallisuuskatsauksen koostuvan neljästä vaiheesta. Ensimmäisenä tutkijan tulee muodostaa tutkimuskysymys. Toisessa vaiheessa tutkijan on valittava aineistonsa, jota hän kolmannessa vaiheessa avaa kuvaillen aineistojen sisältöä. Viimeisessä, eli neljännessä vaiheessa, tutkija tarkastelee saamiaan tuloksia. Vaikka kuvailevan kirjallisuuskatsauksen voidaan ajatella etenevän näiden vaiheiden mukaan, menetelmän erityispiirre kuitenkin on se, että tutkimusprosessissa nämä neljä vaihetta etenevät toisiinsa samanaikaisesti (Kangasniemi ym., 2013).

Lähestyn tutkielmaani määrittelemällä ensin tutkimuksen keskeisimmät käsitteet. Sen jälkeen kuvaan kiusaamisen vaikutuksia psyykkisellä, fyysisellä ja sosiaalisella tasolla ja lopuksi esittelen, kuinka eri tahot voivat ehkäistä kiusaamista. Tutkimuskysymysten muodostamista helpotin muun muassa seuraavanlaisten kysymysten kautta: ”Miten kiusaaminen ilmenee peruskoulussa?”, ”Millaiset ovat kiusaamisen vaikutukset sitä kokevaan uhuriin?” ja ”Miten kiusaamista pyritään ehkäisemään?”. Näiden kysymysten varjolla tutkimuskysymysten täsmentäminen helpottui. Metsämuuroisen (2011, s. 37–54). mukaan hyvässä tutkimuskysymyksessä yhdistyy selkeä muotoilu, yksikäsitteisyys ja informaation tuottavuus, ja se auttaa tutkijaa selvittämään, mitä hän haluaa saada aiheesta selville ja mihin ongelmaan hän kaipaa vastausta. Tutkimuskysymykseni ovat:

- Millaisia vaikutuksia kiusaamisella on kiusatun psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin?
- Miten koulu ja koulun sisäiset toimijat sekä lasten vanhemmat voivat pyrkiä ehkäisemään kiusaamista?

Koska tutkielmani aihe on melko laaja, tärkeää on aiheen kunnollinen rajaaminen. Metsämuuroinen (2011) korostaa, että lähteitä etsiessä tarkoituksena ei ole etsiä kaikkea mahdollista tietoa aiheeseen liittyen, vaan aiheen rajaaminen ja lähteiden tarkastelu auttaa löytämään omaan aiheeseen sopivaa lähdekirjallisuutta. Hänen mukaansa tärkeää olisikin, että lähteillä on keskinäinen yhteys (Metsämuuroinen, 2011). Lisäksi Kangasniemi ja kollegat (2013) painottavat,

että kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa olennaista on ymmärtää valittua tutkimusaineistoa ja pohtia alkuperäistutkimusten sisältöjen sopivuutta omien tutkimuskysymysten näkökulmasta. Tutkijan on hyvä kiinnittää valitsemisissaan aineistossa huomiota esimerkiksi siihen, kuinka ne jäsentävät, täsmentävät, avaavat tai kritisoivat tutkimuskysymystä (Kangasniemi ym., 2013).

Tutkielman luotettavuutta parantavat korkeatasoiset, tieteelliset julkaisut, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön, ja Metsämuuroinen (2011, s. 44–45) luokittelee muun muassa lisensointityöt, tieteelliset artikkelit, oppi- ja väitöskirjat hyväksi lähteiksi. Tutkielmassani olen pyrkinyt hyödyntämään laajasti niin kotimaisia kuin ulkomaisia artikkeleja, kuin myös väitöskirjoja, raportteja ja oppikirjoja. Mielestäni minun on tutkijana tärkeää perehtyä ja pohtia sitä, kuinka luotettavina voidaan pitää aiempia tutkimuksia tai mistä lähteistä hankin ja otan tietoa. Olen pyrkinyt käyttämään tutkielmassani apuna mahdollisimman paljon varsin tuoretta tutkimustietoa, jotta tutkimukseni pysyy ajan hermoilla. Olen kuitenkin kelpuuttanut kymmeniä vuosia vanhaa tietoa, mikäli olen löytänyt pohjaa sille, että tietoja tukee tuorempi tutkimus. Tämän lisäksi, mikäli mielin tuottaa tutkielmastani luotettavan ja eettisesti hyvän, on tärkeää kohdentaa huomiota oikeanlaiseen viittaustapaan ja panostaa siihen. Kuulan (2011) mukaan viittaaminen kuuluu tieteenteon peruseräisiin, ja viittaamalla ei anneta ainoastaan kunnianosoitusta ilmiöön aikaisemmin perehtyneille vaan lisäksi se helpottaa lukijoita löytämään tiedon alkuperän.

Olen hyödyntänyt tiedonhaussa pääasiassa Oula-Finnia ja Ebsco-tietokantoja ja Oulun yliopiston kirjaston palveluita. Metsämuuroinen (2011, s. 42) määrittelee erilaiset tietokannat hyväksi hakulähteeksi korostaen varsinkin aloittelevalle tutkijalle sitä, ettei pidä unohtaa Internetin tiedonhaun lisäksi muita tiedonhaun palveluita, sillä Internetistä poimittujen lähteiden tiedot voivat helposti jäädä liian hajanaisiksi ja epäsystemaattisiksi. Myös Kuula (2011) korostaa, että vaikka Internetissä käyttäisi tarkkoja hakutuloksia, voivat saadut tulokset silti olla epärelevanttejä. Tämän myötä erityisen tärkeää minulle onkin ollut, että esimerkiksi sellaiset artikkelit, jotka olen valikoinut Internetistä, ovat olleet vertaisarvioituja.

Aloitin hakuprosessin määrittelemällä teoreettisessa viitekehyksessä käsitteitä. Käsitteiden määrittelyllä muodostetaan pohja tutkimuksen teorialle, jonka katsotaan olevan tutkimuksessa välttämätön prosessi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käsitteiden määrittelyn avulla tutkija myös todennäköisesti kykenee paremmin keskittymään ongelmiin, jotka ovat oleellisia (Metsämuuroinen, 2011, s. 40). Tutkimukseni ilmiötä koskeva hakusanasto on ollut sekä suomen- että

englanninkielistä: koulukiusaaminen (school bullying/school violence/victimization), hyvinvointi (wellbeing/welfare), kiusaamisen ehkäiseminen (preventing bullying) ja kiusaamisen vaikutukset (effects/outcomes/consequences of bullying). Näitä käsitteitä pyrin laajentamaan, supistamaan, yhdistämään ja tarkentamaan testaten erilaisia yhdistelmiä eri tietokannoissa. Parhaimpia hakutuloksia koen saaneeni hyvin spesifeillä ja tarkoilla hakusanoilla, katkaisua apuna käyttäen. Lähteiden luotettavuutta ja eettisyyttä pidin silmällä hyödyntäen JUFO-portaalin luokituksia. Koen, että valitsemastani aiheesta löytyy paljon tutkimusta, jonka takia tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä parantaakseni olen pyrkinyt kriittisesti tarkastelemaan valitsemiani lähteitä ja lukemaan ne huolella läpi, jotta voin olla varma siitä, että niissä käsitellään juuri sitä asiaa, josta olen tietoa etsinyt.

3 Teorettinen viitekehys

Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen tutkielmani keskeisimpiä käsitteitä. Ensin avaan tarkemmin, mitä kiusaamisella tarkoitetaan. Tämän jälkeen käsittelen hyvinvointia yleisemmästä, aikuiselle ihmiselle sopivammasta näkökulmasta. Lisäksi avaan lapsen hyvinvointia, sillä katon olevan tärkeää ymmärtää, ettei aikuisen ja lapsen hyvinvoinnista voida välttämättä puhua täysin samojen puitteiden valossa. Lopuksi avaan hieman, mitä kiusaamisen ehkäisemisellä tarkoitetaan.

3.1 Kiusaaminen on ryhmäilmiö, jossa vallitsee erilaiset roolit

Koulukiusaaminen on ilmiö, joka voidaan ymmärtää ja määritellä monin eri tavoin. Sen määrittelyä kuitenkin tarvitaan sen luonteen ymmärtämiseksi, kuvailemiseksi, arvioimiseksi ja tutkimiseksi (Rumpu ym., 2022). Elon ja Lambergin (2018) kirjoittamassa opetus- ja kulttuuriministeriön loppuraportissa käy ilmi, että kiusaamista voidaan pitää subjektiivisena kokemuksena: se, mikä loukkaa toista, ei välttämättä tunnu toisesta loukkaavalta. Salmivallin (2016) mukaan ei ole eduksi, että esimerkiksi oppilaiden väliset, kestoaltaan lyhyet konfliktit tai tappelut tai heidän välisensä kiusoittelu mielletään kiusaamiseksi, sillä yleisesti kiusaamisella tarkoitetaan vihamielistä käyttäytymistä, joka kohdistuu yhteen ja samaan henkilöön yhden tai useamman henkilön toimesta.

Kiusaamisessa toistuu yleensä neljä erilaista piirrettä: se on toistuvaa, siinä esiintyy vallankäyttöä ja se on sekä tietoista että ryhmäilmiönä tapahtuvaa (Elo & Lamberg, 2018 & Repo, 2015). Lisäksi koulukiusaamistilanteissa vallitsee yleensä epätasaväkisyys, sillä kiusatuksi valikoituu usein sellainen henkilö, jonka mielletään olevan heikommassa asemassa kiusajaan nähden ja joka ei pysty ilman apua puolustautumaan kiusaamiselta (Lucas-Molina ym., 2022). Olennaista on Salmivallin (2016) mukaan ymmärtää, että kiusaajalla on kiusaamistilanteessa yliote kiusatusta vallan tai voiman avulla, jonka takia kiusaamisesta voidaankin puhua vallan tai voiman väärinkäyttönä.

Kiusaamista on esimerkiksi töniminen, potkiminen, lyöminen tai muu fyysinen väkivalta, nimittely, haukkuminen, pilkkaaminen tai muu sanallisen loukkaamisen muoto (Salmivalli, 2016). Elo ja Lamberg (2018) tuovat esiin, että kiusaamisen muodot voidaan jakaa suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. Suorassa kiusaamisessa kiusaaja kohdistaa tekonsa suoraan uhriin

esimerkiksi lyömällä uhria tai pilkkaamalla tätä, kun taas epäsuora kiusaaminen voi olla esimerkiksi uhrin selän takana puhumista, juoruilua ja porukasta ulkopuolelle sulkemista. Epäsuorasta kiusaamisesta voidaan käyttää myös termiä relationaalinen kiusaaminen tai relationaalinen aggressio, ja siinä tarkoituksena on tekojen avulla vaikuttaa kiusatun ihmissuhteisiin ja siten vaurioittaa niitä (Elo & Lamberg, 2018).

Salmivalli (2016) tuo ilmi, että kiusaaminen voi olla myös kiusatun omaisuuteen kohdistuvaa, jolloin esimerkiksi hänen tavaroitaan varastetaan tai rikotaan. Lisäksi kiusaamista tapahtuu nykyaikana Internetissä ja sosiaalisessa mediassa. Verkossa tapahtuvassa kiusaamisessa aggressiivinen käytös kohdistetaan toistuvasti ja tahallisesti kiusattuun, mutta se tapahtuu esimerkiksi matkapuhelimien, sähköpostin tai sosiaalisten verkostojen kautta (Lucas-Molina ym., 2022). Nettikiusaaminen voi ilmetä esimerkiksi epämiellyttävien kommenttien vastaanottamisena, nöyryyttävien sisältöjen lataamisena nettiin ilman lupaa, valeprofiilien tekemisenä, huhujen levittämisenä, yksityisten tietojen jakamisena tai ahdisteluna ja häirintänä (Scheithauer ym., 2021).

Elo ja Lamberg (2018) tuovat ilmi, että perusopetuksen kaikilla vuosiluokilla esiintyy yleisimmin sanallista kiusaamista ja julkista nolaamista kuin myös järjestelmällisesti tapahtuvaa ryhmästä poissulkemista sekä loukkaavien puheiden levittämistä. Loppuraportissa kerrotaan, että yläkoulussa fyysinen kiusaaminen ei ole niin yleistä kuin alakoulussa. Sen sijaan peruskoulun 8.–9. luokalla yleisimpiä kiusaamisen muotoja ovat muun muassa nimittely, naurunalaiseksi tekeminen ja kiusoittelu. Nuorten keskuudessa netissä tapahtuva kiusaaminen on kuitenkin yleistynyt viime vuosikymmeninä (Elo & Lamberg, 2018). Hamarus (2006) tuo väitöskirjassaan ilmi yläkoulun oppilaiden kokemuksia koulukiusaamisesta. Hamarusen tekemän tutkimuksen mukaan kiusaaminen voi ilmetä äkillisenä fyysisenä päällekkäymisenä, jolloin uhrin kimppuun käydään rajusti esimerkiksi uhria potkien tai lyöden, tai syrjimisenä tai eristämisenä ryhmästä tai ärsyttävänä kiusaamisena, jossa kiusatulle sysätään vastuu kiusatuksi joutumisesta. Kiusaaminen voi johtua siitä, että kiusaaja ja kiusattu ovat olleet aikaisemmin hyviä ystäviä, mutta heidän välilleen on puhjennut kriisi, jonka jälkeen kiusaaminen on alkanut. Yhtä lailla kiusaaminen voi olla myös tiedostamatonta eikä kiusattu välttämättä edes ymmärrä joutuneensa kiusaamisen kohteeksi (Hamarus, 2006).

Kiusaamisprosessissa ryhmässä voidaan erottaa oppilaiden väliltä monia erilaisia rooleja (Pouwels ym., 2018). *Kiusatun* ja *kiusaajan* lisäksi tunnistetaan ainakin neljä erilaista roolia: *apuri*, *kannustaja*, *puolustaja* ja *hiljainen hyväksyjä* (Pouwels ym., 2018 & Salmivalli, 2014).

Kiusattu on siis kiusaamisen uhri, johon toistuvasti kohdistetaan vihamielistä käyttäytymistä, ja kiusaaja puolestaan on henkilö, joka toimii kiusaamistilanteessa aktiivisessa ja aloitteellisessa roolissa (Salmivalli, 2016). Pouwelsin ja kollegoiden (2018) sanoin apurit ovat henkilöitä, jotka avustavat kiusaajaa ja osallistuvat kiusaamiseen, ja kannustajat puolestaan saapuvat paikalle seuraamaan tilannetta ja rohkaisevat kiusaajaa tämän toiminnassa. Hiljaiset hyväksyjät eivät suoraan osallistu kiusaamiseen, mutta he seuraavat tapahtumaa sivusta puuttumatta siihen. Puolustajalla tarkoitetaan vastaavasti henkilöä, joka yrittää saada kiusaajat lopettamaan kiusaamisen ja auttaa kiusattua tukien häntä (Pouwels ym., 2018). Roberts (2017) mukaan sivusta kiusaamistilannetta seuraavat oppilaat voivat tuntea turvattomuutta tilanteessa, eivätkä sen takia uskalla asettua kiusatun puolelle, koska pelkäävät tilanteen eskaloituvan. Usein heillä ei myöskään ole riittäviä keinoja, joiden turvin he voisivat parantaa tilannetta, jonka takia tilanteeseen puuttuminen ei tunnu turvalliselta (Roberts, 2017).

3.2 Hyvinvointi

Hyvinvointi on erityisen moniulotteinen käsite, eikä sitä voida määritellä vain yhdellä tavalla. Paim (1995) painottaa, että hyvinvoinnin käsitettä käytetään monissa eri tilanteissa ja erilaisiin tarkoituksiin, ja useat tutkijat ovat pohtineet, kuinka hyvinvointia tulisi mitata ja mitä elämän osa-alueita mittauksessa tulisi tarkastella. Paimin mukaan hyvinvointia on lähestytty monelta eri kantilta ja siitä on puhuttu muun muassa taloudellisin, sosiaalisin ja sosiopsykologisin termein. Kuitenkin yleiset hyvinvoinnin määritelmät alkavat ihmisen tyytyväisyydestä ja onnellisuudesta elämän eri osa-alueilla, kuten terveydestä, asumisesta tai perhe-elämästä. Paim tuo tutkimuksessaan myös ilmi, että monet tutkimukset lähestyvät hyvinvoinnin määritelmää kulutuksen näkökulmasta: hyvinvointi on ihmisen toiminnan, eli kulutuksen, tulos, ja se heijastaa ihmisen saavuttaman elämän tilaa tai kuntoa. Hyvinvoinnin katsotaankin tässä yhteydessä olevan perimmäinen tavoite, jossa erilaisia resursseja, kuten tavaroita ja palveluita, käytetään kulutusprosessissa (Paim, 1995).

Nuikkinen (2009) tuo puolestaan esiin, että hyvinvoinnista puhutaan usein käsitteen *terveys* synonyymina. Hänen mukaansa hyvinvoinnin eri ulottuvuudet on perinteisesti jaettu kolmeen osaan: biologinen, sosiaalinen ja psyykkinen terveys. Ihmisen elimistön fysiologiset ja biologiset ilmiöt ilmentävät biologista terveyttä, kun taas sosiaaliseen terveyteen ovat yhteydessä muun muassa ilmiöt, jotka liittyvät vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin kanssakäymisiin. Psykkisellä terveydellä sen sijaan tarkoitetaan ihmisen psyykkisen toimintakyvyn ominaisuuksia,

kuten älyllisiä kykyjä ja minäkuvaan sidoksissa olevia tekijöitä, kuten itsetuntoa. Näillä terveyden eri ulottuvuuksilla on vaikutuksia toisiinsa, sillä esimerkiksi biologinen terveys vaikuttaa niin ihmisen psyykkiseen kuin sosiaaliseen terveyteen ja päinvastoin (Nuikkinen, 2009).

Allardt (1993, s. 88–91) mukaan pohjoismaisissa kielissä (suomi, ruotsi, norja, tanska) hyvinvoinnin käsite pitää sisällään sekä elämisen tason että sen laadun. Allardt korostaa, että hyvinvointi lähtee ihmisten materiaalisista ja ei-materiaalisista tarpeista ja niiden tyydyttämisestä. Hän mallissaan hyvinvointi on jaettu kolmeen eri osa-alueeseen: *having* (elintaso), *loving* (yhteisyys muihin ihmisiin) ja *being* (ihmisenä oleminen). Käsitteenä *having* pitää sisällään kaikki ne materiaaliset olosuhteet, joita tarvitaan selviytymiseen ja kurjuuden välttämiseen, kuten muun muassa ravinto, vesi, ilma, terveys ja asumisolosuhteet. *Loving* puolestaan käsittää ihmisen yhteyden ympäröivään yhteisönsä sekä hänen perhe- ja ystävyys-suhteensa. *Being* viittaa ihmisen kuulumiseen yhteiskunnassa ja tasapainoiseen yhteyteen luonnon kanssa kuin myös ihmisen omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa elämäänsä (Allardt, 1993, s. 88–91).

3.2.1 Lapsen hyvinvoinnin määrittelyä

Minkkisen (2015) mukaan hyvinvoinnista puhuttaessa on hyvä erottaa, etteivät kaikki hyvinvointimääritelmät vastaa kuvausta sekä aikuisen että lapsen hyvinvoinnista, sillä lapsilla ja aikuisilla ei ole täysin samanlaisia reunaehtoja hyvinvoinnista puhuttaessa. Esimerkiksi lapsi ei itse kykene huolehtimaan siitä, että hänen fysiologiset tarpeensa täyttyvät. Lisäksi hän kaipaa toisten ihmisten tarjoamaa huolenpitoa ja opastusta saavuttaakseen tarvittavat tiedot ja taidot, joita hän tarvitsee elinyhteisössään elämiseen. Myöskään Minkkisen sanoin lapsen asema yhteiskunnassa ei ole samanlainen kuin aikuisilla: lapset eivät esimerkiksi voi päättää itseään koskevista asioista samalla tavalla kuin aikuiset. Lapsen hyvinvoinnista voitaisiinkin puhua tilana, jossa hänen psyykinen, fyysinen, sosiaalinen ja materiaallinen tilanne on pääasiassa positiivinen ja johon vaikuttavat niin ulkoiset kuin sisäisetkin prosessit kuin myös näissä prosesseissa tapahtuvat muutokset, joita tapahtuu hyvinvoinnin edellytyksenä (Minkkinen, 2015).

Pulkkinen (2022) korostaa, että ajateltaessa lapsen kasvua ja hyvinvointia kaiken keskiössä tulisi olla itse lapsi, jonka hyvinvointia ovat hänen kokemuksensa ja joka toimii omassa elämässään aktiivisena toimijana. Lasten hyvinvointia on kuitenkin analysoitu yleisten puitteiden ja edellytyksien valossa Suomessa tehtyjen hyvinvointitutkimusten avulla. Pulkkisen mukaan

näitä yleisiä puitteita ja edellytyksiä on tarkasteltu kuuden kansallisen indikaattorin avulla, joihin lukeutuu esimerkiksi osallistuminen ja sosiaalinen toiminta. Tutkimuksista saatujen tietojen perusteella on voitu päätellä, että lähes kaikkien suomalaisten lasten asiat ovat lähtökohtaisesti hyvin, mutta puutteet esimerkiksi lasten aikuissuhteissa ja kaverisuhteissa vaikuttavat alentavasti hyvinvointikokemuksiin (Pulkinen, 2022).

Pulkinen (2022) esittelee kolme kehää sisältävän lasten kasvumallin. Siihen sisältyy oletamus siitä, että lapsen kokemuksia hyvinvoinnista kasvattavat ne asiat, jotka samalla tukevat hänen kehitystään. Sisimmällä kehällä kehitys etenee samanaikaisesti eri alueilla, joita ovat sosiaalisen, emotionaalisen, fyysisen, kognitiivisen, henkisen, eettisen ja esteettisen kehityksen alueet. Toisella kehällä puolestaan nähdään olevan sellaiset ihmissuhteet, jotka ovat lapsen kannalta merkittäviä ja jotka edistävät ja ylläpitävät lapsen elämää ja kehitystä. Vanhemmilla on lapsen elämässä erityinen asema, mutta myös esimerkiksi pysyvät hoitaja- tai opettajasuhteet voivat olla erittäin tärkeitä. Lisäksi lapsen kasvaessa sisarusten, ystävien ja muiden ikätovereiden merkitys kasvaa (Pulkinen, 2022). Mäkelä ja Sajaniemi (2013) tuovatkin ilmi, että lapsi tyypillisesti kiintyy niihin henkilöihin, jotka pitävät huolta hänen perustarpeistaan, kuten levosta ja ravinnosta mutta myös vuorovaikutustarpeista. Pulkinen (2022) mukaan viimeisen, eli kolmannen, kehän muodostavat lopuksi kasvuympäristön vaikutukset. Kaikkien kolmen kehän katsotaan siis edistävän jollain tavalla lapsen kehitystä, ja tämän nähdään lisäävän lapsen omia kokemuksia hänen hyvinvoinnistaan (Pulkinen, 2022).

Koulu on hyvin merkittävä osa lapsen elämää, ja siksi hänen hyvinvointiaan tulisi tarkastella myös kouluhyvinvointi käsitteen valossa (Konu, 2002). Neljä eri osa-alueita määrittelevät lapsen tai nuoren kouluhyvinvointia: 1) koulun olosuhteet (*having*), 2) sosiaaliset suhteet (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) ja 4) terveydentila (*health*). Koulun olosuhteet käsittävät muun muassa fyysisen opiskeluympäristön ja sen olosuhteet. Itsensä toteuttamisen kokemukset syntyvät osallistumisen ja positiivisten oppimiskokemusten myötä. Sosiaaliset suhteet puolestaan pitävät sisällään opettaja-oppilassuhteet, kiusaamisen, ryhmädynamiikan, koulun ilmapiirin ja suhteet vertaisiin (Konu, 2002) Pörhölän (2008) mukaan vertaisista puhuttaessa termillä tarkoitetaan niitä ihmisiä, jotka ovat suurin piirtein kehityksessä samalla tasolla lapsen tai nuoren kanssa. Vertaissuhde on puolestaan vuorovaikutussuhde yksilön ja hänen vertaisensa kanssa. Erityisesti oman luokan oppilaista muodostuu lapselle tai nuorelle hyvin läheinen ryhmä useiksi vuosiksi. Tyypillisesti lapsi tai nuori solmii suurimman osan vertaissuhteistaan oman luokkansa oppilaisiin, jonka takia lapsen tai nuoren hyvinvoinnille ja kehitykselle nimenomaan näillä vertaissuhteilla on aivan erityinen merkitys. Vertaissuhteet auttavat lapsia

ja nuoria rakentamaan käsitystä omasta itsestä, harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja, kehittymään kognitiivisesti ja kokemaan niin myönteisiä kuin kielteisiäkin tunteita (Pörhölä, 2008).

3.3 Kiusaamisen ehkäiseminen

Kiusaaminen on vakava ongelma, ja sitä on pyritty ehkäisemään ja vähentämään erilaisin menetelmin (Elo & Lamberg, 2018). Rumpu kollegoineen (2022) tarkentaa, että menetelmillä voidaan tarkoittaa muun muassa kiusaamisen vastaisia toimintamalleja ja ohjelmia, joilla pyritään ehkäisemään kiusaamista, puuttumaan siihen ja huolehtimaan, että lapsi tai nuori saa tarvittavan tuen kiusaamistilanteen jälkeen. Heidän mukaansa menetelmillä tulisi olla kirjatut toimintatavat ja sellainen taho, joka niistä huolehtii. Menetelmät voivat vahvistaa kiusaamisen ehkäisemisen ohessa työrauhaa ja hyvinvointia koulussa (Rumpu ym., 2022). Revon (2015) mukaan yksittäisen lapsen ja koko lapsiryhmän hyvinvoinnin voidaan katsoa olevan yksi kiusaamisen ehkäisyn tavoitteista, ja että kiusaamisen ehkäiseminen tulisi yhteiskunnassa nähdä kaikkia ihmisiä velvoittavana toimena, jotta lapsille voidaan taata turvallinen kasvuympäristö. Kun kuitenkin puhutaan kiusaamisen ehkäisemisestä, on tarpeellista pyrkiä muistamaan, että lapsia tai nuoria ei saisi leimata kiusaamisen uhreiksi ja kiusaajiksi, sillä lähtökohtaisesti kaikki lapset ja nuoret haluavat tuntea kuuluvansa ryhmään ja kokea itsensä hyväksytyiksi (Elo & Lamberg, 2018). Siispä kiusaamisen ehkäiseminen lähtee jo pienistä toimintatavoista ja -malleista, ja esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2014) mainitaan, että oppilaiden kanssa tulisi harjoitella muun muassa arjen käyttäytymistapoja, kiusaamisen ehkäisyä, fyysisen koskemattomuuden kunnioittamista ja avun hakemista sekä arkisia itsehoitotaitoja.

Perusopetuslaissa (628/1998) on määrätty, että sen, joka järjestää opetusta, on laadittava suunnitelma, jolla suojataan oppilaat väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Kouluilla tulisi siis perusopetuslain mukaan olla kirjallinen suunnitelma koskien sitä, kuinka kiusaamistilanteissa toimitaan ja kuinka kiusaamista pyritään ehkäisemään (POL, 268/1998). Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014) mukaan osa perusopetuksen toimintakulttuurista on pyrkimys hyvään työrauhaan kuin myös kiusaamisen ehkäiseminen ja siihen puuttuminen. Perusopetuksessa kaikilla vuosiluokilla tulisi olla oma, erityinen tehtävä, johon kuuluu kiusaamisen ehkäiseminen sekä oppilaan tukeminen osana omaa yhteisöään (OPH, 2014). Elo ja Lamberg (2018) tuovat ilmi, että sellaiset rakenteet ja toimintatavat, jotka edistävät kiusaamisen ehkäisyä, rohkaisevat lapsia ja nuoria sekä henkilökuntaa vuoropuheluun keskenään ja edistävät keskustelua muun muassa ryhmän toiminnasta ja normeista, jotka ohjaavat sitä.

Repo (2015) tuo ilmi, että kun kiusaamista pyritään ehkäisemään tehokkaasti, kiusaajalle tulisi pyrkiä kiusaamistilanteessa opettamaan toisenlainen tapa toimia. Hän korostaa, että täten kiusaamista ehkäisevien keinojen tulisi löytyä enemmän työyhteisöstä ja pedagogisista ratkaisuista eikä valmiista malleista, jotka ovat usein ulkoapäin tuotettuja. Tämä kuitenkin edellyttäisi sitä, että kiusaamisen ehkäisyyn ja puuttumiseen sekä sitoutuvat että osallistuvat kaikki, jotka toimivat lapsen ympärillä (Repo, 2015). Elo ja Lamberg (2018) painottavat, ettei ole lasten ja nuorten edun mukaista, jos kiusaamisen ehkäiseminen ja siihen puuttuminen erotetaan toisistaan, sillä kiusaamiseen puuttuminen on samalla ennaltaehkäisevää toimintaa. Ehkäisevää toimintaa voidaan nähdä olevan myös se, että lapset ja nuoret voivat luottaa ja tukeutua siihen, että joku puuttuu kiusaamiseen. Kouluikäisten parissa ainoastaan vuorovaikutustaitojen opettelu ei kuitenkaan voida katsoa olevan tehokas ennaltaehkäisykeino, vaan lisäksi oppilaiden kanssa tulisi käsitellä kiusaamista ilmiönä ja mietiskellä, kuinka kiusaamiseen pitäisi suhtautua, kun sitä havaitsee (Elo & Lamberg, 2018).

Elo ja Lambergin (2018) mukaan kiusaamisen ehkäisemisessä, puuttumisessa ja jälkihoidossa haastavaa on toteuttaa tehokkaiksi osoittautuneita toimia systemaattisesti ja kestävästi, sillä ne edellyttävät mutkattomia ja selviä rakenteita. Huomattavan tärkeää onkin, että kiusaamista ehkäisevät ja työrauhaa parantavat toimenpiteet pyrittäisiin integroimaan osaksi koulujen opetussuunnitelmaa, pedagogiikkaa ja hyvinvointityötä. Kiusaamista tulisi myös pyrkiä vähentämään usealla tasolla – koulu-, luokka-, oppilas- ja perhetasolla – samanaikaisesti (Elo & Lamberg, 2018) ja Salmivallin (2016) mukaan usealla tasolla toimiminen vähentääkin tehokkaimmin kiusaamista. Repo (2015) puolestaan tuo ilmi, että ongelmallista on, mikäli kiusaamistilanteessa pysähdytään pohtimaan, täytyivätkö kiusaamisen määritelmät tiettyinä hetkenä tai oliko tietty teko kiusaamista vai ei, sillä merkittävämpää olisi ymmärtää kiusaamisilmiön luonne ja ehkäistä sen syntymistä. Kiusaamisen ehkäisemisen voidaankin katsoa olevan kasvatusta tasa-arvoiseen yhteiskuntaan, jossa yksilöt pyrkivät kunnioittavaan kanssakäymiseen toistensa kanssa, ja lasten ja nuorten kohdalla tähän pyritään opettelemalla niitä pelisääntöjä ja taitoja, joita ihmiset tarvitsevat toimimiseen muiden kanssa (Repo, 2015).

4 Koulukiusaamisen vaikutukset kiusatun oppilaan hyvinvointiin

Salmivallin (2016) mukaan kiusaaminen, joka jatkuu pitkään, on terveydellinen uhka lapsen kehitykselle. Myllyniemi (2008) tuo esiin, että kiusaamisen vaikutukset ulottuvat niin psyykkiseen, fyysiseen kuin sosiaaliseen hyvinvointiin. Wolke ja Lereya (2015) puolestaan painottavat, että fyysisen ja henkisen terveyden lisäksi kiusaamisella on vaikutusta myös lapsen myöhempään elämään. Lapsella voi olla esimerkiksi hankaluuksia sopeutua aikuisten rooleihin. Hankaluudet voivat näyttäytyä esimerkiksi pysyvien ihmissuhteiden muodostamisen haasteina, työhön integroitumisessa ja epävarmuutena koskien omaa taloudellisuutta (Wolke & Lereya, 2015).

DeLaran (2016) mukaan kiusaaminen voi aiheuttaa lapselle vakavat ja kivuliaat arvet, ja ne voivat vaikuttaa hänen elämäänsä vielä aikuisiällä. DeLara esittää, että tällöin voidaan puhua fyysisistä ja henkisistä traumaista. Kokemuksena trauma voi aiheuttaa lapselle henkistä vammaa tai kipua, mutta se voi näyttäytyä myös erilaisina käyttäytymisreaktioina, kuten taistelu-, pakene- tai jäätymisreaktioina. DeLara tähdentää, että trauma vaikuttaa lapsen odotuksiin ja ajatuksiin sekä hänen kykyynsä käsitellä tietoa. Lisäksi sillä on vaikutuksia käyttäytymiseen sekä biologisen järjestelmän säätelyyn. Kiusaaminen voi muokata lapsen aivoja ja vaikuttaa sillä tavoin kehitykseen ja kokonaisvaltaiseen terveyteen riippuen lapsen iästä ja trauman esiintymistiheydestä (deLara, 2016).

Guzman-Holst ja Bowes (2021) luokittelevat kiusaamisen oireet sisäisiin ja ulkoisiin oireisiin. Heidän mukaansa sisäisillä oireilla tarkoitetaan muun muassa sosiaalisen ja emotionaalisen vetäytymisen ongelmia, somaattisesti ilmenevää oirehdintaa sekä oireita, jotka liittyvät ahdistukseen ja masennukseen. Ulkoiset oireet puolestaan näyttäytyvät ulkoisesti ja yleensä häiritsevät muita. Ulkoisia oireita voivat olla esimerkiksi impulsiivisuus, epäsosiaalinen käyttäytyminen ja aggressiivisuus. Ulkoisiin oireisiin verrattuna sisäisiä oireita voi olla vaikeampi tunnistaa ja havaita (Guzman-Holst & Bowes, 2021).

Wolke ja Lereya (2015) tuovat ilmi, että mitä pidempään ja ankarammin kiusaaminen kohdistuu uhriin, sitä vaikeampia kiusaamisen vaikutusten on todettu olevan ja sitä enemmän ne näyttävät vaikuttavan hänen myöhempään elämäänsä esimerkiksi masennuksen muodossa. Pitkäaikaisia vaikutuksia omassa itsetunnessaan, terveydessään ja elämänlaadussaan kokivat jopa ne uhrit, joita lakattiin kouluiässä kiusaamasta, verraten henkilöihin, jotka eivät koskaan kokeneet epäoikeudenmukaista kohtelua kouluaikana. Silti näiden uhrien kohdalla vaikutukset olivat pienempiä kuin heillä, joihin oli kohdistettu kiusaamista pidempään ja järjestelmällisemmin

(Wolke & Lereya, 2015). Salmivalli (2016) kuitenkin korostaa, että kiusaamisella on pitkäaikaisen vaikutuksen lisäksi myös välittömiä vaikutuksia: uhri voi kamppailla esimerkiksi kielteisen minäkuvan, yksinäisyyden ja itsetuhoisten ajatusten kanssa.

4.1 Psyykkiset vaikutukset

On tavallista, että lapset, jotka ovat kärsineet kiusaamisesta, kokevat voimakkaita haasteita heidän henkisessä hyvinvoinnissaan ja mielialassaan (Pörhölä, 2008). Guzman-Holst ja Bowes (2021) kuvaavat henkisen hyvinvoinnin ja mielialan oireita termillä *sisäiset oireet*, ja nämä oireet ilmenevät muun muassa surullisena olona, mielenterveyden vaikeuksina, kuten masennuksena tai ahdistuksena, sekä alhaisena itsetuntona ja tunteita siitä, että lapsi kokee olevansa yksinäinen, ei-toivottu tai riittämätön. Tyypillisesti sisäisiä oireita kokevat lapset näyttäytyvät muiden ihmisten silmissä ylitunteellisina ja ovat taipuvaisia tietynlaiseen käyttäytymiseen, kuten pelokkuuteen, itkemiseen ja vetäytymiseen, jonka tähden he ovat kiusaajille helppo kohde saada kiusaamistilanteessa yliote (Guzman-Holst & Bowes, 2021). Smokowski ja Kopasz (2005) puolestaan tuovat ilmi, että on myös todennäköistä, että lapsi tai nuori kamppailee tunteiden ja ajatusten kanssa, jotka saavat hänet tuntemaan olonsa ulkopuoliseksi ja epäonnistujaksi. Lisäksi on esitetty, että ala-asteella kiusaamisen kohteeksi joutuneet lapset voivat myöhemmin teini-iässä kärsiä rajallisista persoonallisuuden piirteistä ja psykoottisista kokemuksista, kuten harhaluuloista tai hallusinaatioista (Wolke & Lereya, 2015).

Kiusaamisen uhrit kokevat usein omasta tilanteestaan häpeää, joka usein liittyy johonkin sellaiseen osa-alueeseen, jota pidetään kulttuurista poikkeavana ja erilaisena (deLara, 2016) DeLara (2016) tuo ilmi, että tällaisia osa-alueita voivat olla esimerkiksi kehonkuva, fyysiset kyvyt tai kiusatun persoonallisuus. Häpeä aiheuttaa usein raivoa ja vihaa ja saattaa purkautua aggressiivisena käyttäytymisenä, joka juontaa juurensa halusta kostaa kaikki se mielihäpeä, jota toiset ovat kiusatulle aiheuttaneet. Häpeä voi johtaa niin huonoon itsetuntoon kuin itsensä satuttamiseen, masennukseen ja ahdistukseen (deLara, 2016). Guzman-Holst ja Bowes (2021) korostavat, ettei kuitenkaan sisäisten oireiden, kuten juuri masennuksen ja ahdistuksen, voida katsoa johtuvan ainoastaan kiusaamisesta, vaan niiden ilmenemiselle altistaa myös lapsen ympäristö, jossa ihmissuhteet ovat rajalliset, tukemattomat ja ristiriitaiset. Masennus voi kuitenkin häiritä laajasti myöhempiä sosiaalisten tilanteiden kehittymisen taitoja, mikä puolestaan saattaa vaikuttaa muiden oireiden, kuten ihmissuhdeongelmien tai käytöshäiriöiden, näyttäytymiseen. Erilaisilla interventioilla, joissa pyritään kehittämään vuorovaikutus- ja selviytymistaitoja, voidaan

vähentää useiden mielenterveysongelmien esiintyvyyttä ja vaikutuksia (Guzman-Holst & Bowes, 2021).

Vakavimpia kiusaamisen aiheuttamia psyykkisiä vaikutuksia ovat masennuksen yhteydessä esiintyvät itsemurhaan liittyvät ajatukset ja käyttäytyminen (Guzman-Holst ja Bowes, 2021). DeLaran (2016) mukaan lapsi tai nuori voi pyrkiä pakenemaan kokemaansa kipua ja tuskaa vahingoittamalla itseään. Gunn ja Goldstein (2021) nostavat puolestaan esiin, että itseään vahingoittamalla lapsi tai nuori voi pyrkiä lievittämään kokemaansa tunnetta hylätyksi tulemisesta tai voimakasta ahdistusta, ja hän voi käyttää itsensä vahingoittamista keinona rangaista itseään puutteista ja virheistä, joita hän on itsessään havainnut. Salmivalli (2016) kuitenkin korostaa, että monet eri tekijät vaikuttavat itsemurhakäyttäytymiseen eikä kiusaamista voida pitää ainoana selittävänä tekijänä tällaiselle käyttäytymiselle.

DeLara (2016) tuo ilmi, että on havainnut aikuisiällä kiusaamisen uhreilla samankaltaista oireilua, joita liittyy traumaperäiseen stressireaktioon (PTSD). Hän esittääkin, että joidenkin kiusaamista kokeneiden uhrien kohdalla voitaisiin puhua kiusaamisen jälkeisestä oireyhtymästä (*post-bullying syndrome*, APBS), joka kehittyy kiusaamistilanteiden aiheuttamista traumaista. APBS eroaa traumaperäisestä stressireaktiosta siten, että uhri on taipuvainen olemaan tilanteissa toimimatta ja miettii menneitä sekä nykyisiä tapahtumia, kun taas PTSD:stä kärsivällä jonkin tapahtuma saa hänessä aikaan jonkinlaisen reaktion. Lisäksi sekä APBS että PTSD sisältävät negatiivisia puolia, mutta ainoastaan kiusaamisen jälkeisessä oireyhtymässä uhreilla ilmenee myös positiivisia, odottamattomia vaikutuksia. DeLara kuvailee, että APBS:n tyypillisimpiä negatiivisia oireita ovat muun muassa häpeän tunne, itsetunto- ja luottamusongelmat, taipumus miellyttää ihmisiä, emotionaaliset ongelmat ja häiriöt, vartaloon liittyvät ongelmat sekä vihan, raivon ja kostonhimon tunteet. Useat kiusaamista kokeneet osaavat kuitenkin nähdä kiusatuksi joutumisen myös positiivisessa valossa. Jotkut kuvailivat esimerkiksi, että he ovat saaneet sisäistä voimaa, joka olisi jäänyt uupumaan ilman kiusaamiskokemusta. Useat kokivat, että he ovat sitoutuneet tekemään elämässään jotain tärkeää ja etteivät he ole enää avuttomia. Tämän lisäksi osa totesi, että kykenee yhä olemaan empaattinen muita kohtaan, vaikka luuli, ettei se ollut enää mahdollista (deLara, 2016).

4.2 Fyysiset vaikutukset

Kiusattujen kokemien fyysisten vaikutusten yhteydessä puhutaan useassa tutkimuksessa joko psykosomaattisista tai somaattisista oireista, joita lapsi tai nuori voi kokea joutuessaan kiusatuksi. Ilman ruumiillisia syitä ilmeneviä fyysisiä oireita esiintyy usein lapsilla ja nuorilla, jolloin voidaan puhua somatisoinnista (Erkolahti ym., 2011). Somaattiset ja psykosomaattiset oireet kehittyvät, kun ihminen altistuu toistuvasti johonkin stressaavaan tilanteeseen (Erkolahti & Ebeling, 2016; Sesar & Sesar, 2012). Erkolahden ja Ebelingin (2016) mukaan ihminen on alttiina somaattisille ja psykiatrisille sairauksille silloin, kun kokee esimerkiksi kaltoinkohtelua, sillä stressaavat tilanteet vaikuttavat sekä rakenteisiin aivoissa että stressinsäätelyjärjestelmään. Stressi voi pysyä pitkään aktiivisena, jolloin ulkoiset ärsykkeet saavat elimistön reagoimaan tuottamalla esimerkiksi kiputuntemuksia tai erilaisia särkyjä (Erkolahti & Ebeling, 2016).

Kiusaamisen uhrit voivat kärsiä esimerkiksi päänsäryistä, vatsa-, rinta-, jalka- ja selkäkivuista, hengitysvaikeuksista, huimauksesta, väsymyksestä ja univaikeuksista sekä unihäiriöistä, kuten painajaisista (Wolke & Lereya, 2015; Sesar & Sesar, 2012; Smokowski & Kopasz, 2005). Erkolahti ja Ebeling (2016) esittävät, että lasten tunne-elämän hankaluudet tai ongelmat psykososiaalisessa elämäntilanteessa heijastuvat usein somatisointina. Somatisoinnin kanssa esiintyy yleisesti yhtä aikaa esimerkiksi ahdistusta, masennusta, murheita tai pelkoa, jotka voivat pahentaa lapsen tai nuoren kokemaa kipua (Erkolahti & Ebeling, 2016). Tyypillistä on, että useita eri somaattisia vaivoja esiintyy yhtä aikaa ja että niistä kärsivällä on takana useita lääkärikäyn- tejä (Erkolahti ym., 2011).

Somatisointi voi aiheuttaa hankaluuksia niin sosiaalisiin tilanteisiin kuin koulunkäyntiin, mutta pahimmillaan se vaikuttaa negatiivisesti positiivisen, varhaisen vuorovaikutuksen kehittymiseen (Erkolahti & Ebeling, 2016). On hyvin mahdollista, että toistuvia kiputiloja kohdatessaan kiusattu käyttäytyy aggressiivisesti tai pysyy poissa koulusta (Erkolahti ym., 2011). DeLara (2016) tuo ilmi, että kouluhankaluudet voivat näyttäytyä erityisesti koulusta lintaamisena ja aiheuttaa kohonneen riskin koulupudokkuudelle.

DeLara (2016) mukaan kiusatuksi joutuneet kamppailevat toistuvasti kehonkuvallisten ongelmien kanssa. Hän tuo ilmi, että useat tutkimukset ovat osoittaneet, että lasta voidaan syrjiä hänen kehonsa takia, mikäli se poikkeaa ”tyypillisenä” ja ”normaalina” pidetystä kehosta, ja että kiusaamisen kohteeksi valikoituvat yleensä sellaiset lapset, jotka ovat ylipainoisia. Omassa tutkimuksessaan hän kuitenkin korostaa, että myös sellaiset lapset, jotka ovat huomattavan alipainoisia, voivat olla kiusaamisen kohteena (deLara, 2016). Kehonsa takia kiusaamisen kohteeksi

joutuneet lapset ja nuoret voivat purkaa pahaa oloaan esimerkiksi syömällä vähemmän tai enemmän (Guzman-Holst & Bowes, 2021). He voivat vielä aikuisiälläänkin potea hankaluuksia hyväksyä itsensä sellaisina kuin he ovat, ja erityisesti ne, joita on kiusattu ylipainon takia, voivat kantaa koko elinikänsä kehonkuvastaan huolta (deLara, 2016).

DeLaran (2016) mukaan tilanteissa, joissa kiusatun kimppuun käydään fyysisesti, saattaa kiusatulle kehittyä välitön reaktio, jonka avulla hän yrittää estää esimerkiksi lyönnin. Uhrit voivat suurella todennäköisyydellä kärsiä vammoista, jotka ovat voineet syntyä vahingossa tai toisten aiheuttamina (deLara, 2016). Tällaisia vammoja voivat olla muun muassa erilaiset mustelmat, naarmut tai viillot, mutta kiusaaminen voi näkyä myös rikkiäisistä vaatteista tai rikotusta omaisuudesta (Smokowski & Kopasz, 2005). Lisäksi kiusaamisen uhreilla on murrosiässä todettu olevan huomattava riski itsensä vahingoittamiseen ja itsemurhan ajatteluun (Wolke & Leyra, 2015). Kiusattu voi pyrkiä itsehoitamaan emotionaalista kipua, ahdistusta tai masennusta itseään vahingoittamalla tai ruoan, alkoholin, huumeiden tai muiden aineiden avulla, mikä estää uhrin terveen kehitykseen, koska hän ei pyri käsittelemään kokemaansa kipua (deLara, 2016).

4.3 Sosiaaliset vaikutukset

Erytyisesti vertaissuhteilla on lapsen psyykkiselle, fyysiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille tärkeä merkitys (Pörhölä, 2008). DeLara (2016) mukaan lapset aloittavat elämänsä hyvin luottavaisina ihmisinä, koska he ovat riippuvaisia ympärillään olevista ihmisistä ja siitä, että heidän tarpeisiinsa vastataan ja että heitä kohdellaan hyvin. Lapsi voi kuitenkin oppia epäluottamusta esimerkiksi koulussa kiusaamisen takia, jonka seurauksena hänelle voi kehittyä luottamuspuolaisia ihmisiä kohtaan sekä itsetunto-ongelmia. Nämä ongelmat voivat myöhemmin vaikuttaa lapsen ihmissuhteisiin, kun kiusaamista kokenut yrittää selviytyä kaikesta, mitä hän lapsena joutui kokemaan (deLara, 2016).

Koulukiusaaminen vahingoittaa niin lasten kuin nuorten vertaissuhteita ja suhtautumista vertaisiinsa, mikä altistaa lapsen tai nuoren psykososiaalisen hyvinvoinnin vakavaan riskiin (Pörhölä, 2008). Pörhölän (2008) mukaan ongelmat, joita lapsi tai nuori kokee vertaissuhteissaan, voivat muun muassa hankaloittaa hänen kiinnittymistään omaan opiskeluyhteisöönsä ja vaikuttaa alentavasti opiskelumotivaatioon ja -taitoon sekä saada hänet välttelemään kouluun menemistä. Tästä voi ilmetä kauaskantoisia seurauksia niin opiskelu- kuin työuralle, joka voi lapsen tai nuoren myöhemmässä elämässä aiheuttaa sosiaalista ja yhteiskunnallista syrjäytymistä (Pörhölä, 2008). DeLara (2016) tuo ilmi, että pitkän ajan kuluessa kiusaamisen kohteeksi joutunut

voi jopa pohtia, onko hän edes olemassa, koska kokee niin suurta avuttomuutta, epätoivoa ja näkymättömyyden tunnetta. Myllyniemen (2008) mukaan etenkin nuorten mielestä ystävän puute on selvä syrjäytymistä selittävä tekijä.

Salmivalli (2016) tähdentää, että luokassa saattaa vallita sellaiset normit, jotka edellyttävät, ettei kiusatun oppilaan kanssa tarvitse olla kaveri ja että häntä kohtaan on soveliasta käyttäytyä epäystävällisesti. Muiden käsitys kiusatusta mitä todennäköisimmin muuttuu koko ajan kielteisemmäksi, vaikka hän olisikin valikoitunut uhriksi epäsuosion tai huonon asemansa takia (Salmivalli, 2016). Guzman-Holst ja Bowes (2021) linjaavat, että toistuvasti kiusatuksi joutumisella on monia vaikutuksia uhuriin. Hän voi esimerkiksi kokea yhä vain vähenevää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yksinäisyyttä. Kiusattu voi käyttäytyä vetäytyvästi ja vältellä sosiaalisia tilanteita, mikä vaikuttaa negatiivisesti psyykkiseen hyvinvointiin ja saattaa aiheuttaa vakavampia ongelmia, kuten masennusta ja itsemurhakäyttäytymistä. Lisäksi jatkuva turvattomuuden tunne ja ylivalppaus kouluympäristössä voi edistää ahdistuneisuuden kehittymistä (Guzman-Holst & Bowes, 2021). Ahdistuneisuus puolestaan deLaran (2016) mukaan heikentää kiusattujen halua lähteä ulos, tavata uusi ihmisiä ja häiritsee heidän ihmissuhteitaan.

Pörhölän (2008) mukaan kiusattu mieluummin vetäytyy syrjään uusia, sosiaalisia haasteita kohdatessaan kuin asettuu alttiiksi loukkaamiselle, jota vertaiset häneen saattavat kohdistaa. Hän voi pelätä joutuvansa kielteisen arvioinnin kohteeksi, ja hänelle voi muodostua negatiivinen kuva vertaistensa hyvän tahtoisuudesta ja luotettavuudesta. Tämän myötä kiusatut usein kokevat nuorina aikuisina luottamusongelmia ihmissuhteissa sekä tyytymättömyyttä omien vuorovaikutussuhteidensa laadussa (Pörhölä, 2008). DeLaran (2016) tähdentää, että tilanteissa, joissa kiusatut ovat huolissaan ja pelkäävät kritiikkiä ja tuomiota muilta, voidaan puhua sosiaalisesta ahdistuksesta. Joillakin sosiaalinen ahdistus voi näyttäytyä kehityksen kannalta sopimattomana käytöksenä, kuten aggressiivisuutena, kun taas toiset kokevat sen hyvin musertavana (deLara, 2016).

Koska koulukiusaaminen vaikuttaa laskevasti uhrin itseluottamukseen, henkiseen hyvinvointiin ja ystävyys-suhteisiin sekä aiheuttaa vertaisia kohtaan epäluottamusta, kriittisessä siirtymävaiheessa, kuten oppilaitosta vaihdettaessa tai myöhemmin työelämään siirryttäessä, kiusaamisen uhreilla ei välttämättä ole uusien ihmissuhteiden muodostamiseen vaadittavaa taitoa saati uskallusta (Pörhölä, 2008). DeLaran (2016) mukaan viha, joka kehittyy torjunnasta ja kiusaamisesta, usein syövyttää suhteita, joita kiusaamista elämässään kokenut yrittää aikuisena luoda. Esimerkiksi kiusaamisen jälkeisestä oireyhtymästä (APBS) kärsivät usein olettavat, että heidät

tullaan ihmissuhteissa pettämään, ja on hyvin yleistä, että he eivät pidä ihmisistä, jotka pukeutuvat, näyttävät tai käyttäytyvät samalla tavalla kuin ihmiset, jotka kohdistivat heihin kiusaamista (deLara, 2016). Wolken ja Lereyan (2015) mukaan kiusaamisen uhreilla on todettu olevan vaikeuksia saada ja ylläpitää ystävyyssuhteita. He linjaavat, että on vähemmän todennäköistä, että uhri romanttisessa suhteessa ollessaan asuisi kumppaninsa kanssa yhdessä tai 50-vuotiaan tapaisi useasti ystäviään. Lisäksi on todennäköistä, että kiusattu saa elämänsä aikana sosiaalista tukea (Wolke & Lereya, 2015). Kiusatuksi joutuneelle voi myös kehittyä tarve miellyttää muita, jonka seurauksena hänen oma aitoutensa voi kadota jatkuvan miellyttämistäipumuksen myötä (deLara, 2016).

DeLara (2016) kertoo tutkimuksessaan, kuinka aikaisemmat kiusaamisen uhrit ovat kuvailleet, etteivät he luota ihmisiin ennen heidän perusteellista tuntemistaan. Hänen mukaansa oli mielenkiintoista havaita, kuinka aikaisemmat uhrit tunnistivat, että heidän kokemansa alhainen itsetunto sai heidät tuntemaan, etteivät he ansaitsisi hyvää suhdetta, ja kuinka he ymmärsivät, etteivät ihmissuhteet – oli kyseessä sitten ystävyyssuhde tai intiimi suhde – välttämättä heillä toimi ongelmitta. Erityisesti romanttisissa suhteissa kiusaamisen uhreilla voikin esiintyä kiintymysvaikeuksia. He voivat olla liian ahdistuneita ja pelätä menettävänsä kumppaninsa tai joutuvansa hylätyksi tai sen sijaan he voivat olla liian itsenäisiä, mikä aiheuttaa liikaa etäisyyttä suhteisiin (deLara, 2016). DeLara (2016) tuo myös ilmi, että erityisesti niillä, jotka kärsivät APBS:stä, on taipumus juosta parisuhteita karkuun tai onnistua hankkimaan itsensä suhteisiin, joissa esiintyy väkivaltaa, sillä kiusatut ovat lapsina tottuneet vertaistensa huonoon kohteluun.

Läheiset ihmissuhteet ja sosiaalinen tuki ovat siis tekijöitä, joilla on merkittävä vaikutus ihmisen mielenterveyteen ja hyvinvointiin (Myllyniemi, 2008). Salmivallin (2016) mukaan lapsella, joka joutuu kohtaamaan kiusaamisen yksin, jonka kiusaaminen on jatkunut pitkään ja jolla ei ole positiivisia kaverisuhteita, kiusaamisen vaikutukset ovat niin lyhyellä kuin pitkälläkin aikavälillä katsottuna todennäköisimmin vakavia. Myönteistä kuitenkin on, että mikäli kiusaamisen kohteeksi joutuneella lapsella on yksi tai useampi ystävä, joiden kanssa hän voi tuntea olevansa hyväksytty, jäävät kiusaamisen vaikutukset yleensä vähäisemmiksi. Läheiset ihmissuhteet siis toisin sanoen voivat estää vakavampien vaikutusten kehittymisen (Salmivalli, 2016).

5 Eri tahojen roolit koulukiusaamisen ehkäisyssä

Tässä kappaleessa pyrin käsittelemään, kuinka eri tahot voivat osaltaan pyrkiä ehkäisemään kiusaamista. Pörhölän (2008) mukaan koko koulu yhteisö, johon lukeutuvat myös lasten vanhemmat ja huoltajat, on kiusaamisongelman ratkaisemisessa avainroolissa. Ensin pyrin käsittelemään yleisestä näkökulmasta koulun roolia kiusaamisen ehkäisyssä, jonka jälkeen avaan koulun sisäisten toimijoiden asemaa samassa yhteydessä. Käsittelemän muun muassa kiusaamisen ehkäisyä oppilashuollon ja oppilashuoltoryhmän, opettajan ja interventio-ohjelma KiVa Koulun näkökulmasta. Lopuksi käyn läpi, millä tavalla vanhemmat voivat niin kotona kuin koulussa kantaa kortensa kekoon kiusaamista vastaan.

5.1 Koulu kiusaamista vastaan

Elo ja Lamberg (2018) kertovat, että lainsäädäntöön on sisällytetty koulun hyvinvointia, työrauhaa, kiusaamisen ennaltaehkäisyä ja siihen puuttumista ohjaavia lakeja. Perusopetuksen opetussuunnitelma (OPH, 2014) edellyttää, että kouluissa toteutetaan toimintakulttuuria, jossa myös lapset ovat osallisina. Koulu yhteisössä jokaisella onkin vastuu edistää oppimista sekä hyvinvointia ja huolehtia siitä, että koulupäivät säilyvät turvallisina kaikille (OPH, 2014). Toimintakulttuurilla tarkoitetaan Elon ja Lambergin (2018) esittämän mukaisesti kaikkia niitä käytäntöjä, joilla tuetaan tavoitteita, joita kasvatukselle ja opetukselle on annettu, ja sen laatuun vaikuttavat useat eri säännöt, periaatteet, arvot ja kriteerit sekä käyttäytymis- ja toimintamallit.

Salmivalli (2016) nostaa esiin huomion, jonka mukaan koulu ei ole kykenevä vähentämään kiusaamista, jos koulu ei ensin rehellisesti tiedosta ja myönnä, että sitä tapahtuu. Lee (2004) sen sijaan tuo omalta osaltaan ilmi, että salailevaa ilmapiiriä ei tulisi hyväksyä, koska se voi muodostaa esteen avoimelle keskustelulle, jonka puolestaan voidaan nähdä olevan edellytys, jonka avulla saataisiin oppilaat osallistumaan kiusaamisen vastaisiin toimiin ja edistettäisiin kiusaamisen torjumista. Samalla, kun rehellisesti myönnetään kiusaamisongelma, tulisi hyväksyä se tosiasia, että kiusaamista tapahtuu useissa eri muodoissa. Tämän myötä onkin hyvä tiedostaa, että oletettavasti kiusaamisongelman ehkäisemiseen ja kiusaajien kanssa toimimiseen löytyy useampi kuin yksi eri ratkaisu (Lee, 2004). Opetushenkilökunta voi kartoittaa kiusaamisen esiintyvyyttä esimerkiksi kyselyllä, jonka avulla saadaan selville oman koulun tilanne ja kiusaamisen laajuus (Salmivalli, 2016).

Leen (2004) mukaan koulut ovat paikkoja, joissa voidaan vaikuttaa suvaitsevaisuuden kehittämiseen ja saada aikaan muutoksia, jotka ovat jopa yhteiskunnallisia. Hän korostaa, että kiusaamisen näkökulmasta katsottuna koulu voi olla kenttä, joka ei huomioi kiusaamista, edistää sitä tai hyväksyy sen. Se, millainen on koulun asennoituminen kiusaamisen ehkäisyyn, on varsin merkittävä seikka, ja koulut voivat myös aiheuttaa kiusaamista, mikäli laiminlyövät siihen puuttumisen. Salmivallin (2016) mukaan kiusaamisen vastainen työ ei onnistu kunnolla, mikäli siihen ei saada koulun puolelta riittävästi tukea. Salmivalli (2017) tuokin ilmi, että kouluissa voidaan tehokkaimmin ehkäistä, vähentää ja puuttua kiusaamiseen, mikäli ne toimivat määrätietoisesti kiusaamisen vastaisen kulttuurin mukaan, joka ei ole vain hienoja sanoja paperilla.

Elo ja Lamberg (2018) tuovat ilmi, että kouluilla on velvollisuus laatia toimintasuunnitelma, joka koskee kiusaamisen ehkäisyä. Salmivalli (2016) tähdentää, että kyseisestä toimintasuunnitelmasta tulisi käydä ilmi kaikki toimintatavat, joilla kiusaamista ehkäistään ja kuinka siihen puututaan, ja sen tulisi sisältää ohjeet niin ennaltaehkäisevästä toiminnasta kuin ilmi tulevia kiusaamistapauksia varten. Mallin tulisi olla konkreettinen, ja sen olemassaolon voidaan nähdä edistävän kiusaamiseen puuttumista (Salmivalli, 2016). Lee (2004) toteaa, ettei kiusaamisen vastaisen toimintamallin laatiminen ole aina helppoa, ja sen tulisi antaa neuvoja opetushenkilökunnan lisäksi oppilaille ja vanhemmille. Toimintasuunnitelmaa laatiessa henkilöstön tulisi samalla pohtia koulun kurinpitopolitiikkaa ja suhtautumistaan erilaisiin rangaistuksiin ja sanktioihin, kun pohditaan, voisiko niiden avulla saada aikaan muutosta. Rangaistusten ja sanktioiden tulisi olla tasapainoisia, yhteisymmärryksessä tuotettuja ja koulukontekstiin sopivia (Lee, 2004). Salmivallin (2017) mukaan toimintasuunnitelman tulisi perustua jonkinlaiseen näyttöön siitä, että se todella vähentää kiusaamista. Rehtorin rooli toimintamallin systemaattisessa toteuttamisessa on merkittävä, sillä hänen tukensa lisää mallin käyttöä (Salmivalli, 2017).

Koulussa toteutettavilla toimilla tavoitetaan tehokkaasti suuri joukko eri-ikäisiä lapsia, jonka seurauksena he automaattisesti tulevat osallisiksi kiusaamista ehkäisevään toimintaan (Salmivalli, 2017). Salmivalli (2017) korostaa, että aikuisten on tehtävä lapsille selväksi, että koulun henkilökunnalla on keinoja puuttua ja ehkäistä kiusaamista, ja tämän yksinään voidaan nähdä lisäävän turvallisuuden tunnetta ja ehkäisevän kiusaamista. Mikäli kiusaamistilanne tulee ilmi, on välttämätöntä, että yksittäisen tapauksen lisäksi aikuiset puuttuvat kokonaistilanteeseen ja varmistavat siinä tapahtuvan muutoksia, sillä tarkoituksena olisi, että kaikki ottaisivat vastuun kouluyhteisön yhteisestä hyvinvoinnista (Salmivalli, 2017). Lee (2004) huomauttaa, että tilan-

teeseen puuttumisen jälkeen on syytä tarkastella, tapahtuuko muutosta oikeasti vai ovatko oppilaat omaksuneet asenteen, jonka turvin he ovat varovaisempia, etteivät jää toiminnassaan uudesta kiinni.

Nuikkinen (2009) kiinnittäisi huomiota tarkemmin opiskeluympäristöön, sillä mieluisa ja houkutteleva ympäristö on yhteydessä parempaan sosiaaliseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Opiskeluympäristö muun muassa mahdollistaa vuorovaikutuksen ja osallistumisen, kehittää sosiaalisia taitoja, edistää yhteisöllisyyttä, tasa-arvoa ja myönteistä ilmapiiriä, laskee poissaolojen määrää, suojaa mielenterveyttä ja kehittää luovuutta. Ennen kaikkea se myös torjuu epätoivotua käyttäytymistä, kuten väkivaltaa, häirintää ja kiusaamista (Nuikkinen, 2009). Salmivallin (2017) mukaan erityisesti myönteisen ilmapiirin – niin luokka- kuin koulutasolla – on todettu olevan yhteydessä kiusaamattomuuteen. Elo ja Lamberg (2018) linjaavat, että koulupäivän rakenteen suunnittelulla sekä kouluympäristön valvonnalla voidaan mahdollistaa myönteistä tekemistä ja ehkäistä häiriö- ja kiusaamistilanteiden syntymistä. Lisäksi Nuikkinen (2009) painottaa, että kun ympäristö on tarpeeksi monipuolinen ja ottaa huomioon esimerkiksi oppilaiden koko potentiaalinen ja onnistumisen kokemukset, vähennetään sillä aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemistä koulussa. Oppilaille olisi ihanteellista varata kouluympäristöstä tiloja, jotka soveltuvat ryhmäopiskeluun, sillä senkin on katsottu olevan yhteydessä kiusaamisen vähäisempään määrään (Nuikkinen, 2009).

5.1.1 Oppilashuollon ja oppilashuoltoryhmän rooli

Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaille tarkoitettua toimintaa, joka edistää, ylläpitää ja lisää niin oppilaan psyykkistä, fyysistä kuin sosiaalista hyvinvointia sekä hyvää oppimista (Nuikkinen, 2009). Kouluilla oppilashuolto koostuu yleensä moniammatillisesta oppilashuoltoryhmästä, johon kuuluvat yleensä esimerkiksi erityisopettaja, rehtori, kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori ja koulupsykologi (Kontio, 2013). Kontion (2013) mukaan oppilashuoltoryhmän tehtävänä on varmistaa riittävien tukitoimien saatavuus, jotta voidaan ylläpitää oppilaiden terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia. Lisäksi oppilashuoltoryhmän on pyrittävä mahdollisimman tavoitteellisesti purkamaan vaikeita tilanteita (Kontio, 2013).

Elo ja Lamberg (2018) esittävät, että oppilas saattaa hakeutua esimerkiksi opiskeluhuollon kouluterveydenhuolto-, kuraattori- tai psykologipalveluiden pariin, jolloin voidaan puhua yksilökohtaisesta opiskeluhuollosta. Esimerkiksi opiskeluhuollon psykologin tehtäviin lukeutuu

muun muassa oppilaiden opiskelun ja oppimisen kuin myös heidän hyvinvointinsa edistäminen. Psykologin työ on ennaltaehkäisevää ja yhteisöllistä, sillä hän osallistuu esimerkiksi kehittämään koulu yhteisössä vallitsevaa toimintakulttuuria. Opiskelu huollon palveluiden merkitys kiusaamisen tunnistamisen kannalta on tärkeä, sillä toisinaan oppilaisiin kohdistuva kiusaaminen ja väkivalta saatetaan havaita nimenomaan opiskelu huollon tarjoamissa palveluissa (Elo ja Lamberg, 2018).

Opiskelu huollolla on erityisen tärkeä rooli kiusaamiseen puuttumisessa mutta rooli korostuu etenkin ilmiön ennaltaehkäisemisessä, sillä edellytykset huolenpidolle, avoimelle kommunikaatiolle ja yhteisöllisyydelle luo opiskelu huolto (Elo & Lamberg, 2018). Kontion (2013) mukaan erityisesti oppilashuoltoryhmä pureutuu oppilaiden koulunkäyntiin liittyviin ongelmiin ja pyrkii osaltaan vaikuttamaan ennaltaehkäisevästi suurempien ongelmien syntyyn. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) 13. pykälä kehottaa opetuksen järjestäjää laatimaan oppilaitoskohtaisen opiskelu huoltosuunnitelman, johon tulee kirjata muun muassa toimenpiteet, joilla edistetään opiskelu huoltoa ja joita tarvitaan oppilaitos yhteisön tukitoimien järjestämisessä. Tämän lisäksi opiskelu huoltosuunnitelmassa täytyy olla kirjattuna suunnitelma, joka laaditaan oppilaiden suojaamiseksi *väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä* (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013). Jotta suunnitelma voidaan laatia, vaatii se riittävät määrät tietoa sekä koulu yhteisön hyvinvoinnista että koulu ympäristöstä (Elo ja Lamberg (2018).

Elo ja Lambergin (2018) esittävät, että kiusaamisongelman selvittämiseksi moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kokoontumista saatetaan tarvita. Oppilashuoltoryhmän on tärkeää tehdä yhteistyötä muun opetushenkilökunnan kanssa, jotta kiusaamiseen puuttuttaessa voidaan toteuttaa sellaisia menettelytapoja, jotka ovat tilanteeseen sopivia. Yhteistyö on tärkeää myös siksi, että sillä tavalla ehkäistään kiusaamista tehokkaasti (Elo ja Lamberg, 2018). Salmivallin (2016) mukaan koulussa olisi hyvä olla kiusaamistapausten selvittämiseen erillinen työryhmä, joka nimenomaisesti hoitaa kiusaamistapaukset, sillä erillisellä työryhmällä voitaisiin varmistaa, että kiusaamistapauksiin tulee varmasti puututtua. Työryhmä voi olla opettajahenkilökunnasta tai oppilashuoltoryhmän jäsenistä koottu. Koko oppilashuoltoryhmän nimittäminen työryhmäksi ei Salmivallin mukaan ole ihanteellista, sillä vaarana on, ettei ryhmä kykene ottamaan vastuuta kaikista kiusaamistapauksista tai ei halua keskittää kaikkia ajatuksiaan kokonaisvaltaisesti kiusaamisen torjumiseen. Kiusaamistapaus koskee kuitenkin koko oppilashuoltoryhmää, mikäli kiusaamiseen osallistuneet osapuolet kaipaavat myönteisen kehityksensä tueksi muitakin toimenpiteitä. Oppilashuoltoryhmän on syytä tällaisessa tapauksessa sitoutua kokonaisuudessaan tilanteen selvittämiseen, jotta kiusaaminen saadaan katkaistua (Salmivalli, 2016).

5.1.2 Opettajan rooli

Salmivallin (2017) mukaan opettajan omalla asenteella, kokemuksilla ja toiminnalla on hyvin paljon merkitystä, kun tarkastellaan luokkatasolla tapahtuvaa kiusaamisen määrää. Esimerkiksi opettaja, jolla voi olla kokemusta kiusaamisesta omilta kouluajoiltaan, on usein empaattinen kiusattuun kohtaan eikä suhtaudu vähättelevästi kiusaamiseen. Sen sijaan on myös opettajia, joiden mielestä vuorovaikutukseen oppilaiden välillä kuuluu kiusaaminen ja jotka pitävät sitä asiana, joka on välttämätön paha. Tällaisen asenteen omaava opettaja saattaa jättää lapsen yksin hankalaan tilanteeseen eikä välttämättä puutu kiusaajien toimintaan (Salmivalli, 2017). Elo ja Lamberg (2018) painottavat, että aikuisen vastuulle kuuluu kiusaamistilanteiden selvittäminen, ja Salmivalli (2017) tähdentää, että lapsiryhmän vuorovaikutusta ohjaa nimenomaan opettaja ja että opettaja tuntee oman ryhmänsä parhaiten, jonka takia hän on avainasemassa kiusaamiseen puuttumisessa. Toisaalta Salmivalli (2016) korostaa, että opettajan on myös osattava tunnistaa kiusaamista, jotta hän voi puuttua siihen. Joka tapauksessa sen, kuinka sitoutunut opettaja on selvittämään kiusaamista, voidaan katsoa vaikuttavan luokassa tapahtuvan kiusaamisen määrään (Salmivalli, 2016).

Turkan ja Saarholmin (2021) mukaan opettajan on oltava kiinnostunut oman oppilasryhmänsä ryhmäytymisestä ja osallistuttava siihen itsekin, sillä muuten luokka ryhmäytyy omatoimisesti ja haitalliset mallit pääsevät kehkeytymään. Opettajan tehtävä on olla ryhmälleen auktoriteettina, mutta lisäksi hänen tulisi osoittaa kiinnostusta oppilaitaan kohtaan, tutustua heihin ja pyrkii kaikkia arvostamaan, kunnioittamaan ja tasa-arvoiseen kohteluun. Tärkeää on, ettei opettaja jää oppilailleen ulkopuoliseksi, jotta hän voi puuttua mahdollisiin ryhmädynamiikkaa hankaloittaviin tilanteisiin helpommin (Turkka ja Saarholm, 2021). Merkittävää kiusaamisen ehkäisyn näkökulmasta on, että opettajat tunnistavat oppilasryhmästään sellaisia lapsia ja nuoria, jotka jäävät yksin, ja pyrkivät auttamaan heitä ryhmäytymisessä (Elo ja Lamberg, 2018). Mikäli eteen tulee tilanteita, joissa koulukiusaaminen on pitkittynyt, opettajan tehtävä on ryhmäyttämisen lisäksi huoltaa ryhmää, jotta kiusattu oppilas saisi tuntea kuuluvansa turvalliseen ryhmään (Turkka ja Saarholm, 2021).

Elo ja Lamberg (2018) tuovat ilmi, että opettajan tulisi oppitunteja suunnitellessa ottaa huomioon, että oppitunneilla käytetään monipuolisia työskentelytapoja ja osallistetaan oppilaita toiminnallisuuden kautta. Tällä vähennetään muun muassa siirtymiä ja keskeytyksiä sekä tilanteita, joissa kiusaamista voisi tapahtua, ja rauhoitetaan koulutyötä. Oppitunneilla voidaan myös

keskittyä edistämään ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta järjestämällä määrätietoisesti eri lasten välille kontakteja. Kun lapset saavat kontakteja eri oppilaiden kanssa, auttaa se vähentämään ryhmätasolla heidän välisiä statuserojaan (Elo ja Lamberg, 2018).

Roberts (2017) tuo ilmi, että kiusaamisen torjunnassa parhain väline on pyrkiä rakentamaan oppilaiden kanssa empatiataitoja. Hän tähdentää, että lapset ja nuoret voivat empatian avulla säädellä omaa ajatteluaan ja impulsiivista käyttäytymistään, jonka myötä he voivat itse oppia puuttumaan omaan kiusaamiseensa. Erityisen tärkeää on herättää empatiaa niissä, jotka seuraavat kiusaamistilanteita sivusta, sillä empatia voi auttaa jotakuta asettumaan kiusatun oppilaan puolelle (Roberts, 2017). Yksinkertaista tämä ei Salmivallin (2017) mukaan kuitenkaan ole, sillä empatia yksinään ei takaa sitä, että kiusaaja lopettaa kiusaamisen tai sivullinen puuttuu kiusaamistilanteeseen: ryhmän sisäiset normit vaikuttavat vahvasti siihen, näyttäytyykö empatia oppilaiden toiminnassa. Jos ryhmä ei tue kiusaajan toimintaa ja osoittaa halveksivansa tämän käyttäytymistä, kiusaajalla tuskin on rohkeutta vastustaa ryhmää, mutta jos ryhmä kääntää selkänsä kiusaamiselle, kiusaaja suurella todennäköisyydellä jatkaa toimintaansa (Roberts, 2017). Repo (2015) korostaa, että empatian kehitystä on kuitenkin syytä pyrkiä ohjaamaan toivottuun suuntaan kiusaamisen ehkäisemiseksi.

Salmivalli (2016) ehdottaa, että empatiataitoja voidaan ryhmätasolla harjoittaa erilaisten eläytymis- tai roolinottoharjoitusten avulla, joiden tarkoituksena on saada lapset huomaamaan, että kiusaamiseen on helppo lähteä mukaan, vaikka niin ei välttämättä haluaisikaan toimia. Lisäksi rooliharjoitukset toimivat oivallisena keinona harjoitella oppilaiden kanssa sellaisia rooleja, joihin he eivät ole tottuneet. Roolileikissä voidaan lavastaa jokin kiusaamistilanne, jossa pienelle ryhmälle jaetaan erilaiset roolitukset. Leikin jälkeen voidaan käydä opettajan johdolla keskustelua roolileikin herättämistä tuntemuksista, jonka jälkeen tilanne voidaan lavastaa uudelleen sellaiseksi, jossa tutkitaan, kuinka asiat olisivat voineet mennä toisella tapaa. Roolileikeissä tarkoituksena on, että vähitellen ryhmässä harjoitellaan erilaisia kiusaamiseen puuttumisen tapoja. Näitä toimintatapoja on myöhemmin helpompi ottaa tositilanteissa käyttöön, kun niitä on ensin harjoitellut (Salmivalli, 2016). Roberts (2017) tuo ilmi, että roolileikit ovat tehokkaimmillaan, kun ympäristö, jossa niitä harjoitellaan, on turvallinen ja kiusaamiskäyttäytymisen taustalla olevista motiiveista ja toimista käydään perusteellista keskustelua.

Salmivallin (2016) mukaan kiusaamisen torjumiseen johtavina, keskeisimpinä askelina voidaan pitää 1) oppilaiden tietoisuuden lisäämistä kiusaamisesta ja sen vaikutuksista ryhmään, 2) op-

pilaiden ohjaamista siihen, että he tarkkailisivat omaa toimintaansa ja 3) oppilaiden johdattamista omaksumaan erilaisia toimintatapoja, joihin he myös sitoutuvat. Opettaja voi oppilaidensa kanssa keskustella kiusaamistilanteista ja siitä, millä tavoin kukin voi pyrkiä näyttämään, ettei ole kiusaamisen puolella. Luokan kanssa voidaan laatia säännöt kiusaamista vastaan ja keskustella erilaisista keinoista, joilla saadaan kiusaamista vähennettyä. Etenkin keskustelua olisi hyvä käydä sellaisista keinoista, joiden valossa oppilaat pohtivat, mitä he itse yksilöinä voivat tehdä, jotta kiusaaminen vähenisi. Opettaja voi myös ohjeistaa oppilaitaan tuottamaan itse kiusaamisen vastaista materiaalia. Oppilaat voisivat esimerkiksi perustaa luokan lehden tai Internet-sivun, jossa kiusaamista käsitellään, tai he voisivat tehdä sitä koskevan näytelmän, videon tai erilaisia julisteita. Lisäksi esimerkiksi äidinkielen tunnilla opettaja voi pyytää oppilaita kirjoittamaan ainekirjoituksen liittyen esimerkiksi tilanteeseen, jossa oppilas on nähnyt kiusaamista tapahtuvan, tai laatimaan kirjeen jollekulle, joka on osallistunut kiusaamiseen. Etenkin ainekirjoituksessa oppilaita voi ohjeistaa pohtimaan, miltä kiusatusta on mahtanut tuntua ja miten itse kirjoittaja voisi toimia seuraavalla kerralla eri tavalla, jos vielä todistaa kiusaamista (Salmivalli, 2016).

5.1.3 Kiusaamista ehkäisevä interventio-ohjelma KiVa Koulu

Kiusaamista vastaan kehitetty suunnitelma tai toimintamalli löytyy useasta eri koulusta. Elon ja Lambergin (2018) mukaan suunnitelma tai toimintamalli voi pitää sisällään sellaisia käytäntöjä, jotka ovat syntyneet kouluarjessa ja sitä myöten vakiintuneet. Osa kouluista on voinut ottaa käyttöönsä myös kiusaamista vastaan kehitetyn interventio-ohjelman (Elo ja Lamberg, 2018). Repo (2015) tuo esiin, että interventio on kehitetty jonkin asian vähentämiseksi, ja siitä voidaan puhua myös termillä *sosiaalinen väliintulo*. Olennaista on Revon mukaan ymmärtää, että interventiossa valmiiksi olemassa olevaa ongelmaa pyritään korjaamaan ja vähentämään tulemalla niin sanotusti ongelman väliin. Kouluihin kehitettyjen interventio-ohjelmien tarkoituksena on kiusaamisen vähentäminen, sen leviämisen ehkäiseminen ja uusien tapausten syntymisen estäminen (Repo, 2015).

Noin 2300 suomalaista koulua on ottanut käyttöönsä Turun yliopistossa kehitetyn KiVa Koulu-ohjelman, jonka tarkoituksena on kohdistaa kaikki ohjelman sisältämät toimenpiteet koko ryhmää koskeviksi (Salmivalli, 2017). Salmivalli (2016) tuo ilmi, että KiVa Koulu -ohjelma sisältää kahdenlaisia toimenpiteitä: yleisiä ja kohdennettuja. Yleisten toimenpiteiden perimmäisenä

ajatuksena on pyrkiä kasvattamaan jokaisen oppilaan tietämystä siitä, millä tavalla ryhmä vaikuttaa kiusaamiseen ja kuinka se voi toimia, jotta kiusaamisen saataisiin loppumaan. Tavoite olisi saada lapset tuntemaan empatiaa kiusaamisen uhreja kohtaan samalla, kun heille annetaan erilaisia keinoja auttaa ja tukea kiusattuja. Yleiset toimenpiteet tähtäävät siihen, että ryhmän jäsenet saisivat uskallusta, jotta he kiusaamistilanteessa ryhtyisivät tukemaan kiusattua oppilasta sen sijaan, että kannustaisivat kiusaajaa. Yleisiä toimenpiteitä käsitellään alakoulun puolella oppituntien valossa ja yläkoulun puolella teemojen kautta. Kun tunnit etenevät, luokan tulisi pikkuhiljaa sitoutua sääntöihin kiusaamista vastaan (Salmivalli, 2016).

Salmivallin (2016) mukaan kohdennetut toimenpiteet otetaan välittömästi käyttöön, kun kiusaamistapaus on tullut ilmi, ja kiusatulle pyritään takaamaan riittävä apu ja tuki tilanteessa. Kiusaamistapauksia ryhtyy selvittämään KiVa-tiimi, joka koostuu vähintään kolmesta opettajasta tai muista aikuisista, kuten koulukuraattorista tai rehtorista (Salmivalli, 2017). Salmivalli (2016) tähdentää, että KiVa Koulu -ohjelman opettajan oppaissa on kattavat ohjeet, joiden avulla tiimi etenee tapauksen selvittämiseksi. KiVa-tiimi tulisi hälyttää paikalle ainoastaan tilanteissa, joissa systemaattisesti tapahtuvan kiusaamisen kriteerit ovat kohdallaan, ja kiusaamistapausten selvittämistilanteissa kaikkia osapuolia tulee tavata yhdessä ja erikseen. Lisäksi on tarpeellista, että selvittelyn jälkeen osapuolten kesken sovitaan seuranta-ajasta ja varmistetaan, että tilanne on parantunut. Näin ei jätetä kiusaamiseen osallistuneita osapuolia oman onnensa nojaan ja heille taataan riittävä tuki tilanteeseen puuttumisen jälkeen (Salmivalli, 2016). Roberts (2017) kuitenkin huomauttaa, ettei kiusattua saa pakottaa yhteisiin tapaamisiin häntä kiusanneen oppilaan kanssa, koska se voi altistaa uhrin lisästressille. Roberts myös korostaa, että pakotetusta sovittelusta uhrin ja kiusaajan välillä on enemmän haittaa kuin hyötyä – sama koskee pakotettuja anteeksipyyntöjä. Pakotettujen anteeksipyyntöjen aikana kumpikaan osapuoli ei haluaisi olla paikalla, ja tämän myötä anteeksipyyntöä ei voida pitää aitona. Tilanne ei johda aitoon selvittelyyn kiusaamistilanteen ratkaisemiseksi, ja kaiken lisäksi tilanne on täysin epäreilu kiusattua oppilasta kohtaan (Roberts, 2017).

Väliintulotilanteet voivat olla haastavia, ja Roberts (2017) tuokin esiin, että optimaalisin tavoite saavutetaan, mikäli intervention tekee sellainen aikuinen, joka on varsin neutraali ja joka kykenee asettumaan tilanteeseen ilman, että antaa omien tunteidensa liiaksi vaikuttaa. Näin estetään se, että väliintulija ei tee vääriä tulkintoja tai olettamuksia tapahtumasta. Kiusaamistapausten selvittämisen tulisi tapahtua mahdollisimman rauhallisessa ja turvallisessa ympäristössä sitten, kun itse kiusaamistilanne ei ole juuri sillä hetkellä päällä. Tämä auttaa Robertsin mukaan selkeyttämään tapahtumassa mukana olleiden ajatuksia, kun tapahtumaa ei lähdetä purkamaan heti

sen tapahduttua. Selvittämistilanteessa tärkeää olisi painottaa jokaiselle osapuolelle, että väliintulijan ja toisen osapuolen välinen yhteydenpito on henkilökohtaista, jolloin muiden aikuisten ja oppilaiden on lähes mahdotonta hämmentää keskustelua (Roberts, 2017).

Salmivallin (2017) mukaan KiVa Koulu -ohjelman toimivuudesta on vuosien saatossa saatu vaihtelevia tuloksia. Kiusaamisen on raportoitu vähenevän etenkin niissä kouluissa, joissa ohjelman toteutus on systemaattista ja sitoutunutta. Mikäli opettaja on perehtynyt KiVa-materiaaleihin, valmistautunut oppitunteihin ja toteuttanut harjoituksia ja keskusteluja, jotka kuuluvat oppitunteihin, näyttäisi se vaikuttavan vähentävästi sellaisten oppilaiden määrään, jotka tuntevat olonsa kiusatuksi. Myös KiVa-tiimin kanssa keskustelleista oppilaista 73 prosenttia kiusatuista arvioi tilanteensa muuttuneen positiivisemmaksi ja 83 prosenttia niistä, jotka olivat toimineet kiusaajan roolissa, arvioivat kiusaamisen joko vähentyneen tai loppuneen. Kuitenkin on todettu, että vain 36 prosenttia niistä kouluista, jotka toteuttavat KiVa Koulu -ohjelmaa, ovat järjestäneet henkilökunnalleen tilaisuuden, jossa perehdytään ohjelmaan ja sen periaatteisiin. Tämän takia useissa kouluissa henkilökunta ei toteuta ohjelmaa sen suositusten mukaisesti, koska heidän tietonsa siitä eivät ole riittäviä. Lisäksi tiedottaminen oppilaille ja vanhemmille KiVasta on nykyään vähäistä, joten yhä harvempi oppilas tai aikuinen on siitä tietoinen (Salmivalli, 2017). Vaikuttaisi myös siltä, että KiVa Koulu -ohjelma vähentää kiusaamista tehokkaimmin alakoulussa, mutta sen vaikutukset yläkouluissa ovat jääneet vähäisiksi (Salmivalli, 2016).

5.2 Vanhempien rooli ja heidän osallistumisensa koulun kiusaamisen vastaiseen työhön

Salmivallin (2017) mukaan perusteellisimmin oman lapsensa tuntevat hänen vanhempansa. Hän korostaa, että vanhempien ja lasten vuorovaikutuksessa luodaan pohja niin vuorovaikutustaidoille, empatialle, ryhmässä toimisen taidoille, suvaitsevaisuudelle ja siihen, kuinka lapsi suhtautuu erilaisuuteen (Salmivalli, 2017). Repo (2015) tähdentää, että kodin asenteilla ja arvoilla voi olla hyvin paljon merkitystä, kun puhutaan kiusaamista ehkäisevistä asenteista. Hänen mukaansa vanhemmat eivät aina pysähdy miettimään omien puheidensa vaikutuksia, ja kodin arvot heijastuvat vahvasti lapsen kodin ulkopuoliseen käyttäytymiseen. Vanhemmiltaan lapsi voi oppia sellaisen asenteen ja elämäntavan, joissa painottuu toisten ihmisten kunnioittaminen (Repo, 2015). Mitä pienemmästä lapsesta puhutaan, sitä suurempi mahdollisuus on lapsen vanhemmilla vaikuttaa hänen sosiaaliseen käyttäytymiseensä (Salmivalli, 2017).

Revon (2015) mukaan ei voida kuitenkaan olettaa, että ilman lapsen kaikinpuolista kunnioittamista ja hyväksymistä, lapsi oppisi hyväksymään niin itsensä kuin myös ne lapset, jotka toimivat hänen ympärillään. Repo korostaa, että kiusaamisen ehkäisyn lähtökohta on, että lapsi voi tuntea olonsa täysin hyväksytyksi ja kunnioitetuksi ilman rankaisemisen pelkoa. Tässä vanhempi on avainasemassa, sillä hänen tapansa puhua ja kohdata lapsena sekä lapselleen mallina toimiminen ovat merkittäviä asioita, koska vanhemman lasta kohtaan osoittama arvostus vaikuttaa niin lapseen kuin myös ympärillämme vallitsevaan ilmapiiriin (Repo, 2015).

Salmivallin (2016) mukaan on tärkeää, etteivät vanhemmat hyväksy lapsensa toisia kohtaan osoittamaa aggressiivista tai ilkeää käytöstä, sillä vanhempien tehtävä on puuttua sellaiseen käytökseen. Vanhemman tulisi huolehtia, ettei hän omalla esimerkillään aseta lastaan alttiiksi erilaisille aggressiivisille käyttäytymismalleille. Kun vanhempi puuttuu epätoivottuun käytökseen ja näyttää lapselleen esimerkkiä, tällaisella vanhemman toiminnalla ehkäistään kiusaamista ja muuta aggressiivista käyttäytymistä. Samalla on kuitenkin hyvä ohjeistaa lapselle toivotumpia tapoja toimia (Salmivalli, 2016). Revon (2015) mukaan tärkeä osa kiusaamisen ehkäisystä on se, että lapsen tunteiden säätelyä pyritään kehittämään, jonka takia kodin rooli näiden taitojen kehittämisessä on suuri. Useat vanhemmat pelkäävät, että heidän lapsensa ei pääse osaksi ryhmää ja jää yksin. Kotona olisikin syytä harjoitella vuorovaikutus- ja empatiataitoja sekä pyrkiä tukemaan lasten vertais- ja ystävyyssuhteiden kehittymistä (Repo, 2015).

Koulu on vastuussa siitä, mitä koulussa tapahtuu lasten välillä, vaikka vanhemmat ovat vastuussa lapsen kasvatuksesta (Salmivalli, 2017). Vanhemmat voivat kuitenkin osaltaan olla vaikuttamassa osallistumalla koulun kiusaamisen vastaiseen työhön. Elon ja Lambergin (2018) mukaan yhteistyö vanhempien ja koulun välillä toimii yhtenä osana kiusaamisen ennaltaehkäisystä ja siihen puuttumisesta. Vanhemman tutustuessa opettajaan, muihin vanhempiin sekä lapsiin saavutetaan aikaan yhteisö, jonka avulla kiusaamista ja ulkopuolisuutta ehkäistään yhdessä. Lasten vanhemmat voivat yhdessä lasten ja opettajan kanssa olla mukana esimerkiksi luokan yhteisten sääntöjen laatimisessa (Elo & Lamberg, 2018). Vanhemmille voi tarjota myös mahdollisuutta osallistua suunnittelemaan ja toteuttamaan koululla järjestettävää kiusaamisen vastaista kampanjaa tai vaihtoehtoisesti heitä voidaan ottaa mukaan kehittämään koulun toimintamallia, jonka tavoitteena on ehkäistä kiusaamista (Salmivalli, 2016). Elo ja Lamberg (2018) korostavat, että vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä voidaan kasvattaa luokkahenkeä ja kiusaamisen vastaista kulttuuria, ja vanhempien aktiivinen toiminta myös ehkäisee kiusaamista verrattain tehokkaasti edistäen samalla lasten hyvinvointia. Salmivallin (2016) mukaan ennalta

ehkäisevää kiusaamisen kannalta on se, että vanhemmat puhaltaisivat yhteen hiileen ja saavuttaisivat hyvät keskinäiset suhteet, joiden myötä myös epämuukavien asioiden selvittäminen helpottuisi.

Koulun ja kodin tulisi viestiä matalalla kynnyksellä kiusaamisesta, ja vanhempien tiedossa tulisi olla, millaisia toimintatapoja koulussa noudatetaan, kun puututaan ja pyritään lopettamaan kiusaamista (Elo ja Lamberg, 2018). Vanhemman olisi hyvä muistaa, että koulun ottaessa häneen yhteyttä esimerkiksi hänen lapsensa kiusattua toisia, siihen ei tulisi suhtautua kevyesti eikä hyökkäyksenä, vaan yrityksenä auttaa lasta ja lopettaa kiusaaminen (Salmivalli, 2016). Robertsin (2017) mukaan on kuitenkin tyypillistä, että tässä yhteydessä esiintyy vanhempien välillä kahdenlaista ryhmää: niitä, jotka yrittävät aktiivisesti löytää lapsensa käytökseen ratkaisuja, ja niitä, jotka tekevät vähemmän yhteistyötä joko tahallaan tai kyvyttömyyttään.

Jos puolestaan lapsi on joutunut kiusaamisen kohteeksi, vanhempi ja lapsi voivat yhdessä pohdita, kuinka kiusaamistilanteessa voisi vastaisuudessa pyrkiä toimimaan, mikäli toistamiseen joutuu ilkeän käytöksen kohteeksi (Salmivalli, 2016). Salmivalli (2016) painottaa, että kiusaamista koskevat keskustelut ovat silloinkin tärkeitä, vaikka lasta ei kiusattaisi. Vanhemmat voivat käydä lastensa kanssa avointa keskustelua siitä, kuinka kiusaamiseen olisi hyvä suhtautua ja mitä jokainen voi tehdä, että se saataisiin loppumaan (Salmivalli, 2016).

6 Yhteenveto ja pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia vaikutuksia kiusaamisella on kiusatun hyvinvointiin ja kuinka eri tahot voivat kiusaamista ehkäistä. Kuten aikaisemmin on jo todettu, kiusaamisella on todettu olevan kiusatun hyvinvointiin useita eri vaikutuksia niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisellakin tasolla (Myllyniemi, 2008). Mielestäni on tärkeää tiedostaa kiusaamisen vaikutukset, jotta voidaan ymmärtää, kuinka vakavasta asiasta on kysymys, ja miksi eri tahojen täytyy pyrkiä ehkäisemään kiusaamista. Tutkiessani kiusaamisen vaikutuksia törmäsin mielenkiintoiseen havaintoon siitä, että sen vaikutuksista fyysiseen hyvinvointiin oli hyvin rajallisesti tutkimusta. Koin erittäin hankalaksi löytää sellaista tutkimusta, jossa olisi hyvin selkeästi käsitelty vain ja ainoastaan fyysisiä vaikutuksia. Ylipäättään jouduin tutkielmassani paljon pohtimaan lähteitani kriittisesti, sillä aiheesta on laajat määrät tutkimusta ja kirjallisuutta. Lukiessani lähteitä läpi useampi tipahti pois jo sen takia, että koin, ettei se täysin vastannut etsimääni tai sopinut suomalaisen koulun kontekstiin.

Koulujen tulisi laatia toimintasuunnitelma kiusaamisen ehkäisemiseksi (Elo ja Lamberg, 2018; Salmivalli, 2016). Tutkielmani sai minut pohtimaan, kuinka monella koululla tällainen suunnitelma on oikeasti aktiivisessa käytössä. Esimerkiksi useat suomalaiset koulut toteuttavat toimintasuunnitelmana KiVa Koulu interventio-ohjelmaa, jonka periaatteisiin Salmivallin (2017) mukaan on perehdytetty opettajia alle puolessa KiVaa toteuttavissa kouluissa. Mielestäni tällainen laaja ohjelma ei voi toimia, mikäli siihen perehtymiseen ei aidosti käytetä aikaa. Olenkin paljon pohtinut etenkin koulussa tapahtuvia ehkäisykeinoja kirjatessani, tekevätkö koulut kiusaamisen ehkäisemisen eteen tarpeeksi ja luodaanko toimintamalli ainoastaan siksi, että kouluilla on velvollisuus tehdä se. Tutkielmassani näen myös, että lasten ja heidän vanhempiansa osuutta kiusaamisen ehkäisyyn korostetaan paljon. Pohdin erityisesti sitä, antaako koulu vanhemmille todella mahdollisuuksia osallistua kiusaamisen vastaisiin toimiin, koska toistaiseksi itse en ole törmännyt sellaiseen, että vanhempia olisi otettu mukaan kiusaamisen vastaisten toimien suunnitteluun.

Pidän tutkielmani aihetta todella tärkeänä. Tämän myötä tarkoituksenani olisi jatkaa aiheesta vielä Pro Gradu -tutkielman parissa. Kyseisessä tutkielmassani haluaisin mahdollisesti haastatella entisiä kiusattuja, jotka kertovat kiusaamisen vaikutuksista myöhempään elämään. Toinen vaihtoehto olisi haastatella koulujen opettajia ja tiedustella heidän mielipidettään kiusaamisen vastaisten toimien riittävydestä. Loppuun totean, että jokaisen teoilla on merkitystä ja jokaisen tulisi kantaa kortensa kekoon, jotta kiusaaminen saataisiin vähenemään.

Lähteet

- Allardt, E. (1993). Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. Teoksessa M. Nussbaum & A. Sen (toim.), *The Quality of Life* (s. 88–94). Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001>
- deLara, E. W. (2016). *Bullying scars: The impact on adult life and relationships*. Oxford University Press.
- Elo, S. & Lamberg, K. (2018). *Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella*. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:16. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160694>
- Erkolahti, R. & Ebeling, H. (2016). Somaattisesti ilmenevät psyykkiset oireet ja häiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 378–382). Duodecim.
- Erkolahti, R., Sandberg, S. & Ebeling, H. (2011). Somatisointi ja somatoformiset häiriöt lapsilla ja nuorilla. *Duodecim*, 127(18), 1904–1910. <https://www.duodecimlehti.fi/duo99787>
- Gunn, J. F. & Goldstein, S. E. (2021). Understanding the Associations Between Bullying, Suicide, and Self-Harm. Teoksessa P. K. Smith & J. O’Higgins Norman (toim.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (s. 600–618). John Wiley and Sons.
- Guzman-Holst, C. & Bowes, L. (2021). Bullying and Internalizing Symptoms. Teoksessa P. K. Smith & J. O’Higgins Norman (toim.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (s. 560–579). John Wiley and Sons.
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta* (Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 288)

- [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13307>
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S. M., Pietilä, A. M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301. <https://journal.fi/hoitotiede/article/download/128286/77409>
- Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa* (Acta Universitatis Ouluensis, E, Scientiae rerum socialium, 138) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika oulu.fi/Record/isbn978-952-62-0274-7>
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* (Acta Electronica Universitatis Tampereensis, 202) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67186>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789517683104>
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Paul Chapman.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Solbes-Canales, I., Ortuño-Sierra, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying, Cyberbullying and Mental Health: The Role of Student Connectedness as a School Protective Factor. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 33–41. <https://doi.org/10.5093/pi2022a1>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Tutkijalaitos (4. korjattu laitos). International Methelp.

- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa* (Acta Electronica Universitatis Tamperensis, 1555) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/97204>
- Myllyniemi, S. (2008). Tilasto-osio. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.), *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008* (s. 18–81). Hakapaino Oy. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/polarisoituvanuoruus.pdf>
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. (2013). Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reininen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 26–34). Gaudeamus.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista* (Acta Electronica Universitatis Tamperensis, 826) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66456>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Paim, L. (1995) Definitions and Measurements of Well-Being: A Review of Literature. *Journal of Economic and Social Measurement*, 21(4), 297-309. <http://content.iospress.com/journals/journal-of-economic-and-social-measurement/40/1-4>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27(4), 732–747. <https://doi.org/10.1111/sode.12294>

- Pulkkinen, L. (2022). *Lapsen hyvinvointi alkaa kodista*. PS-Kustannus.
- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille?. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.), *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolut -vuosikirja 2008* (s. 94–104). Hakapaino Oy. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/polarisoituvanuoruus.pdf>
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. PS-kustannus.
- Roberts, W. B. (2017). *Working with kids who bully: New perspectives on prevention and intervention*. Corwin.
- Robinson, K. H., Saltmarsh, S. & Davies, C. (2012). Introduction: The Case for Rethinking School Violence. Teoksessa S. Saltmarsh, K. H. Robinson & C. Davies (toim.), *Rethinking School Violence: Theory, Gender, Context* (s. 1–18). Palgrave Macmillan.
- Rumpu, N., Markkanen, E-L., Hyvärinen, N., Anttila, N., Danschu, P., Kuvaja, M., Romantschuk M. & Sainio, M. (2022). Kiusaamista ehkäisevien sekä hyvinvointia ja työrauha parantavien menetelmien arviointi – Keskeisimmät tulokset seitsemästä arvioidusta menetelmästä. *Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tiivistelmät*, 10, s. 4–5. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/08/KARVI_T1022.pdf
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. <https://osuva.uwasa.fi/handle/10024/7961>
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions?. *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C. (2016). *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uud. p.). PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517416>

- Salmivalli, C. (2017). Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako?. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 58–80). PS-kustannus.
- Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Pfetsch, J. & Hess, M. (2021). Types of Cyberbullying. Teoksessa P. K. Smith & J. O’Higgins Norman (toim.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (s. 120–138). John Wiley and Sons.
- Sesar, D. & Sesar, K. (2012). Psychosomatic Problems as the Results of Participation in Bullying Behaviour or Risk Factor for Involvement in Bullying Behavior. *Pedijatrija Danas: Pediatrics Today*, 8(2), 114–126. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.5457/p2005-114.46>
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101–110. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1093/cs/27.2.101>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turkka, H. & Saarholm, J. (2021). *Lasten ja nuorten konfliktit: Opas haastavien ristiriitojen ratkaisemiseen*. PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523701960>
- 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>