



Suvi Pohjola

Yksilöpsykologinen ja kriittinen kiusaamisnäkökulma kiusaamisen määrittelijänä, selittäjänä
ja kiusaamistilanteissa mukana olevien henkilöiden kuvaajana

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, luokanopettaja

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yksilöpsykologinen ja kriittinen kiusaamisnäkökulma kiusaamisen määrittäjän, selittäjänä ja kiusaamistilanteissa mukana olevien henkilöiden kuvaajana (Suvi Pohjola)

Kandidaatin tutkielma, 53 sivua

Toukokuu 2023

Tämä kandidaatin tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jonka tavoitteena on rakentaa kuvaus yksilöpsykologisesta ja kriittisestä kiusaamisnäkökulmasta, ja jossa tarkastellaan diskursiivisella otteella näkökulmissa esiintyviä henkilökuvauksia. Tutkielma kuvaa, miten nämä kiusaamisnäkökulmat määrittelevät ja selittävät kiusaamista sekä kiusaamisnäkökulmien pohjalta syventyy siihen, millaista kuvaa nämä näkökulmat luovat kiusaamistilanteissa mukana olevista henkilöistä.

Yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma määrittää kiusaamista yksilön tahallisuina, vahingoittavina tekoina, jotka ovat toistuvia ja jotka kohdistuvat itseä heikompaan henkilöön. Yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma selittää kiusaamista yksilön psykologisten ominaisuuksien perusteella ja tätä näkökulmaa edustavat kiusaamisinterventiot keskittyvätkin yksilön käyttäytymisen muuttamiseen. Yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa kiusaamista määritellään, selitetään ja kuvataan kiusaamistilanteissa mukana olevia henkilöiden kautta, jotka tyypillisesti jaetaan kiusaajan, uhrin ja sivullisten rooleihin. Rooleja ja rooleihin määriteltyjä henkilöitä kuvataan pääasiassa niin, että henkilöt omaavat negatiivisia ominaisuuksia ja piirteitä, ja näin myös henkilöille roolien myötä asetetut leimat ovat pääasiassa negatiivisia. Ainoa positiivisesti kuvattu rooli on yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa sivullisten roolin alla kuvattu puolustajan rooli.

Kriittinen kiusaamisnäkökulma pyrkii laajentamaan näkemystä kiusaamisesta yksilön ominaisuuksien ulkopuolelle ja keskittyy tarkastelemaan kiusaamisen sosiaalisia, yhteisöllisiä ja kontekstisidonnaisia lähtökohtia. Kiusaamisnäkökulmat eivät ole toisiaan poissulkevia, ennemminkin tunnustetaan, että perinteistä yksilöpsykologista kiusaamisnäkökulmaa edustava käsitys tarvitsee rinnalleen yksilön ulkopuolista tarkastelua muun muassa tehokkaampien interventiomallien kehittämiseksi ja kiusaamiskäsityksen laajentamiseksi. Kriittisessä kiusaamisnäkökulmassa kiusaamista määritellään ja selitetään sisällyttämiseen ja ulossulkemiseen liittyvänä ilmiönä, jossa kamppaillaan vallasta, yhteisöön kuulumisesta ja mahdollisuudesta tulla nähdyksi normaalina. Kriittinen kiusaamisnäkökulma luo sellaista henkilökuvaa, missä kiusaaminen ei ole vain tiettyjen tai tietynlaisten henkilöiden keskuudessa tapahtuvaa toimintaa, vaan sellaista, jossa kiusaamistilanteissa mukana olevat henkilöt toimivat inhimillisten tarpeiden ohjaamana tavoitteenaan turvata itsensä ja oma yhteisönsä. Lisäksi kriittinen kiusaamisnäkökulma kuvaa, miten yksilöt ovat kaikessa toiminnassaan, myös sellaisessa, joka voidaan nähdä johtavan kiusaamiseen tai joka voidaan määritellä kiusaamiseksi, vahvasti kontekstin vaikutuksen alaisena, mikä näkyy myös heidän inhimillisten tarpeiden tyydyttämisessä ja oman turvallisuuden puolustamisessa.

Avainsanat: koulukiusaaminen, yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma, kriittinen kiusaamisnäkökulma

Sisältö

Johdanto	4
1 Yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma	7
1.1 Kiusaamisen osallistujaroolit	10
1.1.1 Kiusaaja	10
1.1.2 Uhri	13
1.1.3 Sivulliset	16
2 Kriittinen kiusaamisnäkökulma	19
2.1 Sisällyttämisen ja ulossulkemisen ilmiö kiusaamisen taustalla	21
2.2. Kiusaamista mahdollistavat ja ylläpitävät tekijät	25
3 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus	30
3.1 Aineiston keruu	30
3.2 Aineiston analysointi	31
3.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	33
4 Tulokset	36
4.1 Yksilöpsykologisen kiusaamisnäkökulman kuvaus kiusaamiseen osallistuvista henkilöistä	36
4.2 Kriittisen kiusaamisnäkökulman kuvaus kiusaamiseen osallistuvista henkilöistä	39
5 Johtopäätökset ja pohdinta	43
Lähteet	46

Johdanto

Tässä tutkielmassa esitellään perinteisen yksilöpsykologisen kiusaamistutkimuksen sekä tätä kyseenalaistavan, kriittisen kiusaamistutkimuksen näkökulmia siihen, mitä kiusaaminen on, sekä tarkastellaan, millaista kuvaa nämä käsitykset luovat henkilöistä, jotka nähdään olevan jollain tavalla mukana kiusaamistilanteissa. Tässä tutkielmassa näillä mukana olevilla henkilöillä tarkoitetaan sekä niitä, jotka jollain tavalla mahdollistavat ja ylläpitävät kiusaamista tai toimivat kiusaamiseksi määriteltävällä tavalla, että niitä henkilöitä, jotka joutuvat näiden tekojen kohteiksi. Kiusaaminen ja siihen rinnastettavat ilmiöt valikoituiivat tutkielman aiheeksi, koska kiusaaminen on jokaista koulua koskettava asia ja osalle alakoulun oppilaista jokapäiväinen koulunkäyntiä haastava tekijä. Vuoden 2021 Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen teettämässä kouluterveyskyselyssä noin yksi kahdestakymmenestä oppilaasta on kokenut tulleensa kiusatuksi koulussa viikoittain, mikä tarkoittaa noin yhtä oppilasta jokaista alakoulun luokkaa kohden (Helakorpi & Kivimäki, 2021, s. 7). Jotta kiusaamiseen voidaan koulussa entistä paremmin puuttua ja sen vastustamiseksi työskennellä, on olennaista tietää, mistä kiusaamisesta on kyse ja millaisia ilmiöitä kiusaamisen taustalla voi esiintyä. Lisäksi on olennaista ymmärtää, että kiusaamisen vastainen työ ja tämän työn pohjalla vaikuttavat käsitykset kiusaamisesta ottavat osaa kiusaamiskäytännön muotoutumiseen ja näin kiusaamisteeman ympärillä tapahtuvalla toiminnalla kaikkien on myös seurauksia sekä kiusaamiseen liittyviin käsityksiin että käytäntöihin.

Tutkielman aihe on tärkeä koulun ja koulussa kiusaamisen vastaista työtä tekevien kannalta, kuten myös yhteiskunnallisesti esille nostettavana asiana. Ensinnäkin muutos koulukiusaamisen entistä tehokkaampaan ennaltaehkäisyyn sekä kitkemiseen koulussa lähtee ensisijaisesti opettajista (Andrews & Chen, 2006), joten heidän tulee olla tietoisia kiusaamiseen liittyvistä ilmiöistä laajasti, jotta kiusaamisen tunnistamattomuus ei johtaisi opettajien taholta kiusaamisen mahdollistamiseen (Bauman, Menesini & Colpin, 2021) tai jopa siihen osallistumiseen (Juva, Holm & Dovemark, 2020). Kasvattajille suunnattu kiusaamiskirjallisuus, koulujen käytössä olevat interventiomallit ja Opetushallituksen kouluja ohjaavat ja niiden toimintaa tukevat asiakirjat perustuvat kuitenkin pitkälti vain yksilöpsykologiseen kiusaamiskäsitykseen (Laitinen, Haanpää, Francke & Lahtinen, 2020; Opetushallitus [OPH], 2016; Sainio, 2014, s. 34; Väisänen & Lanås, 2022), vaikka kriittinen kiusaamiskäsitelmä on tunnistanut yksilöpsykologisen näkökulman mukaisen kiusaamiskäsityksen suppeaksi ja osittain vanhentuneeksi (Echols, 2015; Horton, 2019; Volk

ym., 2014). Lisäksi yksilöpsykologiseen kiusaamisnäkökulmaan liittyvä henkilöiden roolittaminen on aiheuttanut huolta yksilön näkökulmasta (esim. Horton, 2019; Ringrose & Renold, 2010), minkä vuoksi on perusteltua nostaa kiusaamisnäkökulmissa esiintyvät kuvaukset kiusaamistilanteissa mukana olevista henkilöistä tarkastelun kohteeksi.

Yhteiskunnallisella tasolla kiusaaminen nähdään merkittävänä ilmiönä, joka puhututtaa ja huolestuttaa kansaa. Kiusaaminen nousee aika ajoin yleiseen keskusteluun, jossa koulun toimia kiusaamistilanteissa, tilanteissa mukana olevia henkilöitä ja heidän perheitään arvioidaan ja joukosta etsitään syyllistä. Ajoittain otsikoihin nousee myös äärimmäisyyksiin johtaneita kiusaamistapauksia, mistä yhtenä esimerkkinä on laajaa julkisuutta saanut Koskelan surmatapaus, jossa kiusaaminen lopulta johti kiusatun surmaamiseen (Kirsi, 2021). Kiusaamisen vastainen taistelu on kirjoitetaan laajaa ja kouluinstituution lisäksi sitä toteutetaan yksityisistä toimijoista lähtien aina yhdistysten ja yritysten kiusaamisen vastaisissa kampanjoissa. Koulussa kiusaamiseen reagoiminen on kuitenkin aina opettajien ja rehtorin vastuulla (OPH, 2016, s. 27, 43, 79, 83, 98, 154 & 280; Perusopetuslaki 6:29§). Koska kiusaamisen vastaista työtä toteutetaan moninaisesti, on tärkeää pysähtyä myös sen äärelle, mitä kiusaamisen vastainen työ tulee tuottaneeksi niihin narratiiveihin ja vaikuttaneeksi siihen todellisuuteen, jossa kiusaamisesta puhuttaessa puhutaan todellisista ihmisistä ja heidän todellisista kokemuksistaan.

Tämä tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, joka avaa sekä yksilöpsykologisen että kriittisen kiusaamisnäkökulman tapoja käsittää, määrittää ja selittää kiusaamista. Yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma on tunnettu tarkoista ja yksilökohtaisista määritelmistä ja tavoista selittää kiusaamista (Olweus, 1994; Salmivalli, 1999), sillä sen mukaisesti kiusaamisen vastaisen työn toimivuuden ja tehokkuuden kannalta selkeä, yhtenäinen käsitys on välttämätön (Salmivalli & Poskiparta, 2018, s.6). Kriittinen kiusaamisnäkökulma taas näkee tarkan määritelmän ongelmallisena, muun muassa siksi, että tarkkaan ja yksiselitteiseen määritelmään ei mahdu sellaisia piilossa tapahtuvia tai vaikeasti havaittavia sisällyttämisen ja ulossulkemisen muotoja ja syitä, jotka tapahtuvat sen toiminnan taustalla, mikä yleisesti määritellään kiusaamiseksi (Walton, 2011; Walton & Niblett, 2012), ja siksi kriittinen näkökulma pyrkii kiusaamisen määrittelemisen laajentamiseen (Horton, 2019; Juva, 2020; Yoneyama & Naito, 2003).

Diskursiivisesta näkökulmasta katsottuna kummallakin kiusaamisnäkökulmalla on mahdollisuus vaikuttaa vallalla oleviin kiusaamisdiskursseihin niitä vahvistavasti tai niitä

haastaen. Kiusaamisnäkökulmia edustavat tutkimukset julkaisevat tuloksiaan ja samalla vaikuttavat siihen, miten kiusaaminen nähdään, miten se voitaisiin nähdä ja mitkä asiat voidaan täysin erottaa kiusaamisesta, sen määrittelemisestä ja sen taustalla vaikuttavista syistä. Tämä tutkielma perustuu sellaiseen diskursiiviseen käsitykseen, jossa kielenkäytön kaikissa muodoissaan vaikuttaa aina sosiaaliseen todellisuuden rakentumiseen, ja jossa kieltä ei voida käyttää seurauksitta (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016, s. 25–26). Tässä kirjallisuuskatsauksessa aineistoon valittuja tutkimuksia tarkastellaan diskursiivisella otteella ja sen pohjalta esitetään, millaista kuvaa kiusaamisnäkökulmat luovat kiusaamistilanteissa mukana olevista henkilöistä.

1 Yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma

Yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma on ollut vallitseva näkökulma kiusaamistutkimuksessa sen alkutaipaleesta alkaen. Dan Olweus (1931–2020) on yksi merkittävä tutkija kiusaamistutkimuksen kentällä ja hänen määritelmänsä kiusaamiselle pätee ja toimii pohjana edelleen monissa kiusaamistutkimuksissa sekä kiusaamista vastaan kehitetyissä interventioissa (esim. Menesini & Salmivalli, 2017; Nansel ym., 2001; Vaillancourt, Hymel & McDougall, 2008). Olweus (1994) määrittelee kiusaamisen kolmen kriteerin kautta. Hänen mukaansa kiusaaminen on toistuvaa, tahallista vahingontekoa sellaisissa sosiaalisissa suhteissa, joissa vallitsee vallan epätasapaino. Vahingonteon hän määrittelee aggressiivisen käyttäytymisen määritelmän mukaan tahalliseksi vahingon tekemiseksi tai yritykseksi vahingoittaa toista, tai teoksi tai teon yritykseksi, joka aiheuttaa epämukavuutta teon kohteelle. Olweuksen mukaan toimet, jota kiusaamisessa voidaan käyttää vahingon aiheuttamiseksi voivat olla fyysisiä, sosiaalisia tai psyykkisiä; verbaalisia, fyysisiä tekoja, ilmeitä, eleitä tai tahallista ryhmän ulkopuolelle jättämistä. Tämän kiusaamismääritelmän mukaan on lisäksi olennaista, että kiusaamisteot voivat tapahtua myös ilman provokaatiota (Olweus, 1994).

Yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa kiusaamista selitetään ja määritellään edellä mainittujen kriteerien lisäksi aggressiivisuudella ja aggressiivisena käyttäytymisenä (Nansel ym., 2001; Olweus, 1978; Sarzosa & Urzúa, 2021), yksilöiden ominaisuuksilla, jotka altistavat tiettyihin rooleihin kiusaamistilanteissa (D’Urso, Symonds, Sloan & Devine, 2022; Olweus, 1978; Sarzosa & Urzúa, 2021; Sutton & Smith, 1999; Vaillancourt ym., 2008) sekä ryhmäilmiönä, jossa kiusaamisen mahdollistumiseen ja jatkumiseen nähdään olennaisesti vaikuttavan kiusaajan ja uhrin lisäksi myös vertaiset (Salmivalli, 1999; Salmivalli, 2014; Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011; Sutton & Smith, 1999; Vaillancourt ym., 2008). Olweus (1978, s. 193–194; 1994) toteaa tutkimuksissaan, että kiusaamisen kriteerien mukaisessa toisen vahingoittamisessa on kyse aggressiivisen käyttäytymisen määritelmän mukaisesta toiminnasta, joka voi ilmentyä fyysisesti, sosiaalisesti tai psyykkisesti. Nansel kollegoineen (2001) sekä Sarzosa ja Urzúa (2021) nojaavat Olweuksen (1978, s. 193–194) määritelmään, jossa aggressiivinen käyttäytyminen nähdään ilkeinä, vahingollisina tekoina toisia kohtaan, helposti provosoitumisena toisten sanoista ja teoista sekä omien aggressiivisten tekojen näkeminen oikeutettuina reagoineina toisten sanoille ja teoille.

Yksilöpsykologista kiusaamisnäkökulmaa määrittää sen tapa selittää kiusaamista yksilön ominaisuuksien kautta. Esimerkiksi Olweus (1978, s. 136) määrittelee kiusaajat ominaisuuksiltaan muun muassa itsevarmoiksi ja koviksi (engl. tough), joiden käyttäytymistä vertaisia kohtaan voidaan selittää halulla ja/tai pyrkimyksellä kontrolloida muita. Vaillancourt kollegoinea (2008) selvitti tutkimusjulkaisussaan kiusaajan sosiaalista asemaa vertaisryhmässä ja huomasi nais- ja mieskiusaajien välillä eroja siinä, millaisessa asemassa kiusaajat vertaisten joukossa koettiin. Sarzosa ja Urzúa (2021) käsittelevät kiusaamista endogeenisena käyttäytymisenä, jossa oppilaan rooli kiusaamistilanteissa on riippuvainen hänen omista ominaisuuksistaan, mutta myös vertaisten ominaisuuksista. Wang kollegoinea (2022) taas yhdistivät perheen vähävaraisuuden kiusaamisen uhriksi joutumiseen. Yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa kiusaaminen selittyy osittain siis sillä, että yksilöillä on erilaisia ominaisuuksia, joista osa on tunnusomaisia tietyille kiusaamiseen liittyville rooleille ja osa taas voidaan nähdä riskitekijöinä tietyille rooleille. Tutkimuksissa ei kuitenkaan ole todettu suoraviivaisia ominaisuuksia kiusaamiseen niin, että jokin tietty ominaisuus selittäisi aina yksilön taipumusta tiettyyn rooliin kiusaamistilanteissa. Sen sijaan yksilön ominaisuudet nähdään vuorovaikutteisina ympäristön kanssa.

Yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa kiusaaminen nähdään myös ryhmäilmiönä, joka perustuu ryhmän sosiaalisiin suhteisiin (Espelage, Holt & Henkel, 2003; Hawkins, Pepler & Craig, 2001; Salmivalli, 1999; Salmivalli, 2014; Salmivalli ym. 2011; Sutton & Smith, 1999). Salmivallin (1999) mukaan kiusaamisessa olennaisia rooleja ei ole vain kiusaajan ja uhrin roolit, vaan myös muiden oppilaiden rooleilla on merkittävä vaikutus siihen, että kiusaaminen mahdollistuu. Kiusaamisen mahdollistumisen lisäksi muiden oppilaiden roolit ylläpitävät kiusaamista omalla toiminnallaan (Salmivalli, 1999). Muiden oppilaiden rooleilla on kiusaamiseen liittyvissä julkaisuissa useanlaisia nimityksiä. Vaillancourt kollegoinea (2008) käyttää näistä rooleista nimitystä sivulliset, kun taas Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman ja Kaukiainen (1996a) nimeää nämä muut roolit osallistujarooliksi, kuitenkin sillä erolla, että osallistujaroolit käsite pitää sisällään muiden roolien lisäksi myös kiusaajan ja uhrin roolit. Tässä tutkielmassa käytetään Salmivallin ja kollegoiden käsitettä osallistujaroolit heidän antamassaan merkityksessä sekä Vaillancourtin ja kollegoiden käsitettä sivulliset, kun puhutaan muista kiusaamiseen liittyvistä rooleista kuin kiusaajan ja uhrin rooleista (Salmivalli ym., 1996a; Vaillancourt ym., 2008).

Hawkins kollegoineen (2001) on todennut, että 88 %:ssa kiusaamistilanteista vertaiset ovat tilanteissa läsnä. Sivulliset usein mieltävät itse olevansa osallistumattomia kiusaamistilanteisiin, vaikka todellisuudessa heidän käytöksensä näissä tilanteissa on usein kiusaamista vahvistavaa (Salmivalli ym., 1996a). Kiusaamisen vahvistamista on kaikki sellainen toiminta, mikä ei puolusta kiusaamisen uhria tai pyri aktiivisesti pysäyttämään tai lopettamaan kiusaamista. Sivullisten roolien tutkiminen on paljastanut merkittäviä seikkoja kiusaamisen luonteesta sekä kiusaamisen ja vahvistamisen motiiveista. Salmivalli (1999; 2014) esittää tutkimusartikkeleissaan väitteen siitä, että kiusaamisen motiivi liittyy sivullisten antamiin sosiaalisiin palkintoihin. Kiusaaja ei hyökkää uhrin kimppuun kahden kesken, vaan tekee sitä julkisesti sosiaalisten palkintojen toivossa (Salmivalli, 1999; Salmivalli 2014). Tämä tukee Nanselin ja kollegoiden (2001) sekä Salmivallin ja kollegoiden (1996a) käsitystä siitä, että kiusaaminen liittyy vahvasti ryhmän sosiaalisiin asemiin ja että kiusaamisen vahvistamisen motiivi liittyy oman sosiaalisen aseman takaamiseen tai kiusaamisen uhriksi joutumisen välttämiseen. Kiteytetysti kiusaaminen on siis yksilöpsykologisen näkökulman mukaan monimutkainen sosiaalisissa suhteissa tapahtuva ilmiö, jossa jokaisella tapahtumassa läsnä olevalla on merkittävä rooli kiusaamisen mahdollistumiseen ja ylläpitämiseen.

Kiusaamisen määrittelemisen ryhmäilmiönä ja selittäminen sosiaalisten asemien ja palkintojen kautta vahvistaa Olweuksen (1994) kiusaamisen määritelmää ja etenkin sen näkökulmaa siitä, että kiusaamisessa on kyse vallan epätasapainosta. Salmivalli (2014) esittää näkökulman kiusaajan motiiveista valita uhri sen perusteella, millainen asema uhrilla on ryhmässä, jotta voi itse maksimoida kiusaamisesta saadut sosiaaliset palkinnot. Salmivallin mukaan kiusaaja ei valitse uhrikseen oppilasta, jolla on paljon ystäviä ja joka on pidetty luokkatovereiden keskuudessa, koska silloin todennäköisyys sille, että uhria puolustettaisiin vertaisten toimesta, kasvaisi. Tällöin kiusaaja ei saisi toiminnalleen vahvistusta eikä sosiaalisia palkintoja (Salmivalli, 2014). Kiusaajan kannalta on siis tuloksellisempaa valita uhri, joka todella on heikommassa asemassa kiusaajaan itseensä nähden. Kiusaajien valta-asema uhriin verrattuna nähdään muodostuvan esimerkiksi kiusaajan sosiaalisesta asemasta ryhmässä, siitä, että vertaisten keskuudessa kiusaaja nähdään suosittuna ja johtajamaisena (Vaillancourt ym. 2008), kiusaajan itsevarmuudesta (Olweus, 1978, s. 136) sekä kiusaajan fyysisestä vallasta, kuten fyysisestä voimasta tai koosta (D'Urso ym., 2022; Olweus, 1978, s.136).

1.1 Kiusaamisen osallistujaroolit

Kiusaamisen ymmärtäminen ryhmäilmiönä on ohjannut kiusaamistutkimusta kohdentumaan kiusaajan ja uhrin roolien lisäksi myös muiden paikalla olevien henkilöiden toimintaan ja roolittamiseen (Hawkins ym., 2001; Nansel ym., 2001; Salmivalli ym., 1996a; Triantafyllou, 2022; Vaillancourt ym., 2008). Kiusaajan rooli näyttäytyy tutkimuksessa yksiselitteisimpänä, eikä tällä roolilla ole kilpailevia tai sille rinnastettuja nimityksiä. Vaikka uhrin rooli on kiusaajan roolin kaltaisesti yksiselitteisenä pidetty, jaetaan uhrin rooli joissain tapauksissa edelleen alarooleihin (Olweus, 2003; Salmivalli ym., 1996a). Esimerkiksi kiusaaja-uhriin rooli, joka on yksi uhrin roolin alarooli, on itsessään saanut kiusaamistutkimuksessa paljon huomiota ja näin se on myös yksi yleisesti tunnettu uhrin alarooli (Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Kennedy, 2021;), vaikkakin rooli voitaisiin sijoittaa myös kiusaajan roolin alarooliksi. Vaillancourt kollegoineen (2008) on nimennyt muut kuin kiusaajan ja uhrin roolit yleisesti sivullisiksi ja Salmivalli (2014) on jatkanut nimeämistä jaottelemalla sivulliset neljään rooliin. Koska yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma ja tätä näkökulmaa edustava kiusaamistutkimus on keskittynyt kiusaamistilanteiden osallistujien roolittamiseen sekä roolikohtaisten ominaisuuksien, piirteiden ja toimintatapojen löytämiseen, on yksilöpsykologista kiusaamisnäkökulmaa esiteltäessä ja kuvatessa olennaista kuvata myös rooleja hieman tarkemmin.

1.1.1 Kiusaaja

Yksilöpsykologisen kiusaamisnäkökulman tutkimuksissa on havaittu, että kiusaajia voidaan luonnehtia heille ja heidän taustoilleen tyypillisten ominaisuuksien kautta (esim. D'Urso ym., 2022; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Salmivalli, 1999; Van Noorden, Bukowski, Haselager, Lansu & Cillessen, 2016). On esimerkiksi tunnustettu, että kiusaajat ovat aggressiivisempia ja/tai suhtautuvat aggressiivisuuteen positiivisemmin kuin oppilaat, jotka eivät osallistu kiusaamiseen (D'Urso ym., 2022; Menesini & Salmivalli, 2017; Olweus 1978, s. 96, 109; Salmivalli & Nieminen, 2002; Toblin, Schwartz, Gorman & Abou-ezzeddine, 2005). Pellegrini ja kollegat (1999) ovat havainneet emotionaalisuuden liittyvän merkittävästi kiusaajiin, mikä voidaan nähdä kiusaajan aggressiivisuutta tukevana tai ristiriitaa tuottavana havaintona. Vahingon aiheuttaminen toiselle voidaan nähdä yksilön tunteettomuutena, jolloin toiselle vahingon aiheuttaminen ei tuota yksilölle vaikeuksia, mutta myös vahvana emotionaalisuutena, jossa vahingon aiheuttaminen toiselle voi olla seurausta kyvyttömyydestä

hallita omia tunteitaan. Van Noorden kollegoineen (2016) ovatkin tutkineet kiusaajien kognitiivista sekä affektiivista empaattisuutta ja havainneet, eroja kiusaajien ja ei-kiusaajien empaattisuudessa. Tutkimuksessa todettiin, että kiusaajat, jotka kiusasivat usein ja joiden kiusaaminen oli vakavaa, kykenivät yhtä hyvään toisen tunteiden kokemiseen kuin lapset, jotka eivät kiusaa. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että sellaiset kiusaajat, jotka kiusaavat usein, mutta joiden kiusaaminen ei ollut vakavaa, taas kykenivät huomattavasti huonommin ymmärtämään toisen tunteita kuin lapset, jotka eivät kiusanneet (Van Noorden ym., 2016).

Kiusaajien on todettu omaavan käyttäytymisongelmia (D'Urso ym., 2022; Nansel ym., 2001), yliaktiivisuutta sekä kyvyttömyyttä säädellä omaa käyttäytymistään (D'Urso ym., 2022). Timmermanisin ja Wienerin (2011) tutkimustulos siitä, että ADHD:llä ja kiusaamiseen osallistumisella on yhteys sekä Pellegrinin ja kollegoiden (1999) näkemys kiusaajien fyysisestä aktiivisuudesta, tukee D'Urson ja kollegoiden (2022) havaintoa kiusaajien yliaktiivisuudesta. Käyttäytymiseen liittyvät haasteet nähdään oleellisena haasteena akateemisessa kehityksessä (Ervin, Wilson, Maynard & Bramblett, 2018), mikä on joissain tutkimuksissa havaittu myös kiusaajille ominaiseksi piirteeksi. Olweuksen (1978, s. 120–121) mukaan kiusaajien koulumenestys on heikompaa vertaisiin nähden sekä heidän asenteensa koulua ja opettajia kohtaan on negatiivinen. Myös Nansel kollegoineen (2001) on havainnut, että kiusaajilla on kouluvastaisuutta, heidän akateemiset saavutuksensa ovat vertaisiin verrattuna huonompia ja että he kokevat huonompaa sopeutumista kouluun.

Kiusaajat on usein myös yhdistetty cooliuteen (Juvonen ym., 2003) ja johtajuuteen tai johtajamaisuuteen (Salmivalli ym., 1996a; Sutton & Smith, 1999; Vaillancourt ym., 2008) sekä vertaisten silmin kiusaajilla nähdään olevan houkuttelevia tai kadehdittavia ominaisuuksia, kuten fyysistä houkuttelevuutta (Vaillancourt ym., 2008), tyylikkäitä vaatteita (Salmivalli ym., 1996a; Vaillancourt ym., 2008) sekä hyviä urheilullisia taitoja (Vaillancourt ym., 2008). Nämä tulokset tukevat useiden tutkimusten havaintoja siitä, että kiusaajien sosiaalinen asema ryhmässä on korkea, vaikka havainto onkin ajoittain todettu ristiriitaiseksi. Olweus (1978, s. 96) totesi kiusaajien olevan suhteellisen suosittuja oppilaita luokassa, mutta kiusaajilla oli vain kaksi tai kolme kaveria, jotka pitivät heistä ja tukivat heitä. D'Urso kollegoineen (2022) huomasi yhteyden kiusaajien sosiaalisessa asemassa sekä siinä, kuinka paljon kiusaajat osallistuvat kiusaamistilanteisiin. Oppilaat, jotka asettuivat kiusaajien ja ei-kiusaajien välimaastoon, eli oppilaat, jotka osallistuivat kiusaamiseen, mutta ei niin useasti kuin kiusaajat, olivat luokassa suosittuja ja kokivat integroituvansa ryhmään hyvin. Oppilaat, jotka kiusasivat äärimmäisen paljon, eivät olleet luokassa sosiaalisesti hyväksytyjä (D'Urso, 2022).

Salmivallin (2014) mukaan kiusaajat ovat luokkatovereiden keskuudessa suosittuja. Cillessen ja Borch (2006) taas ovat todenneet sellaisten oppilaiden suosion kasvavan, jotka osallistuvat aggressiiviseen käyttäytymiseen. Lagerspetzin, Björkqvistin, Bertsin ja Kingin (1982) teettämässä tutkimuksessa kiusaajien todettiin päinvastoin olevan epäsuosittuja vertaisten keskuudessa. Myös Salmivallin ja kollegoiden (1996a) näkemys kiusaajien suosiosta on negatiivinen, mutta vain mieskiusaajien kohdalla. He havaitsivat mieskiusaajien sosiaalisen hyväksynnän olevan alhainen ja sosiaalisen hylkäämisen korkea, kun taas naiskiusaajilla sosiaalinen hyväksyntä oli korkea ja sosiaalinen hylkääminen alhainen (Salmivalli ym., 1996a).

Kiusaajille tyypillisten ominaisuuksien lisäksi kiusaajille on pystytty nimeämään myös erilaisia motivaationaalisia tekijöitä, jotka ohjaavat heidän kiusaamiskäyttäytymistään (esim. Salmivalli ym., 2011; Van Noorden ym., 2016; Vaillancourt ym., 2008). Vaillancourt kollegoineen (2008) pohti kiusaajan motiiveiksi joko sitä, että kiusaaja kokee muiden sortamisen palkitsevana tai sitä, että kiusaajat pyrkivät ylläpitämään korkeaa sosiaalista asemaansa hyökkäämällä. Lisäksi Vaillancourt ja kollegat (2008) ehdottivat, että osa kiusaajista ei tunnista omaa asemaansa ja valtaansa vertaisryhmässä ja ei siten itse ole tietoinen omasta toiminnastaan, joka voidaan luokitella kiusaamiseksi. Useat muut tutkijat ovat pohtineet Vaillancourtin ja kollegoiden (2008) tulosten kaltaisia motivaationaalisia syitä siihen, miksi kiusaaja alkaa kiusaamaan. Esimerkiksi Olweus (1978, s. 123) on tunnistanut kiusaajissa vahvan halun dominoida muita. Suttonin, Smithin ja Swettenhamin (2001) mukaan kiusaaja kiusaa saavuttaakseen henkilökohtaisia tavoitteita. Heidän mukaan tällainen tavoite voisi esimerkiksi olla sosiaalinen asema ryhmässä, kuten Vaillancourt kollegoineenkin (2008) ehdotti (Sutton ym., 2001). Myös Salmivalli (2014) on tuonut esiin, että kiusaaja mahdollisesti alkaa kiusaamaan omien tavoitteiden saavuttamisen vuoksi ja heidän mukaansa kiusaaja usein myös onnistuu tässä. Van Noordenin ja kollegoiden (2016) kiusaajien ja uhrien empaattisuutta koskevassa tutkimuksessa pohdittiin, että kiusaaja ei ole tietoinen siitä, miten hänen toimintansa vaikuttaa uhuriin, johtuen kiusaajan vähäisestä empatiasta. Samassa julkaisussa Van Noorden ja kollegat toivat esille myös vaihtoehdoisen näkemyksen siitä, että empaattiset kiusaajat voivat käyttää uhrin tuntemuksiin asettumista hyödyksi kiusaamisessaan kohdistamalla hyökkäyksen uhrin heikkouksiin (Van Noorden ym., 2016).

1.1.2 Uhri

Kiusaamista tutkittaessa on havaittu ominaisuuksia ja piirteitä, jotka kuvaavat tyypillistä kiusaamisen uhria (esim. Nansel ym., 2001; Salmivalli, 2014; Zhang ym., 2022). Menesini & Salmivalli (2017) ovat muun muassa Zhangin ja kollegoiden (2022) sekä Nanselin ja kollegoiden (2001) tapaan havainneet kiusaamisen uhreilla olevan haasteita sosiaalisissa suhteissa. Uhrien sopeutuminen ryhmään on havaittu olevan heikkoa, heillä on haasteita ystävyysuhteiden rakentamisessa ja useimmat heistä kokevat yksinäisyyttä (Menesini & Salmivalli, 2017; Nansel ym., 2001; Zhang ym., 2022). Lagerspetz ja kollegat (1982) havaitsivat kiusaamisen uhrien olevan kaikkein epäsuosituimpia vertaisten keskuudessa. Salmivalli kollegoineen (1996a) saivat samansuuntaisia tuloksia kiusaamista tutkiessaan, sillä he havaitsivat uhrin sosiaalisen hyväksynnän vertaisryhmässä alhaiseksi ja sosiaalisen hylkäämisen korkeaksi. He ehdottavatkin tutkimuksessaan, että uhrin heikko sosiaalinen asema ja epäsuosio vertaisryhmässä voi olla sekä syy kiusatuksi tulemiseen että sen seuraus. Voi olla, että uhrin epäsuosio ryhmässä on ollut syy, minkä perusteella kiusaaja on valinnut uhrinsa. Toisaalta vertaisissa ja uhrissa itsessään tapahtuu kiusaamisen myötä kognitiivisia muutoksia, jotka voivat johtaa siihen, että uhrin epäsuosiosta tuleekin ryhmän sosiaalinen normi. Tällöin vertaiset näkevät uhrin arvottomana ja kokevat tämän ansaitsevan tulla kiusatuksi samalla, kun uhrille uhriutumista tulee itseään toteuttava ennuste (Salmivalli ym., 1996a).

Kiusaamisen uhrien epäsuosio voi olla syy tai seuraus sille, että uhrien suhde kouluun on usein negatiivinen. Smith, Talamelli, Cowie, Naylor sekä Chauhan (2004) tutkivat erilaisia koulukiusaamisen uhrien profileja ja totesivat, että uhreilla, jotka joutuvat jatkuvasti kiusatuiksi, on enemmän poissaoloja koulusta ja he eivät pidä koulussa tauoista. Zhang kollegoineen (2022) taas havaitsivat kiusaajan uhreilla sopeutumisvaikeuksia koulussa. Salmivalli, Lappalainen ja Lagerspetz (1998) tutkivat kiusaamisen osallistujaroolien pysyvyyttä ja tekivät huolestuttavan havainnon siitä, että uhrin rooli näyttäisi olevan pysyvä, vaikka uhri vaihtaisi uuteen luokkaan, jossa ei ole samoja luokkakavereita hänen aikaisemmilta luokiltaan. Salmivalli (1999) on ehdottanut uhrin roolin pysyvyyden syyksi sitä, että kiusaamisen uhriksi joutuminen on aiheuttanut uhrissa sen verran pysyvää epävarmuutta sekä uudelleen uhriksi joutumisen pelkoa, että niiden peittäminen uusilta luokkatovereilta on vaikeaa. Kuten aiemmin on todettu, kiusaaja usein kohdistaa toimintansa itseään heikompaan, esimerkiksi juuri epävarmaan oppilaaseen (Sutton ym., 2001). On kuitenkin todettu, että uhrin ystävät voivat parhaimmassa tapauksessa toimia uhria suojaavana tekijänä (Hodges, Malone & Perry, 1997) ja että uhria puolustavien luokkatoverien vaikutus uhrin sosiaaliseen asemaan

vertaisryhmässä sekä ryhmään sopeutumiseen on positiivinen (Sainio, Veenstra, Huising & Salmivalli, 2011). Uhrien puolustaminen vähentää ja/tai lieventää myös uhriutumista seuraavia emotionaalisia ongelmia (Sainio ym. 2011; Salmivalli, 2014).

Kiusaamisen uhreilla onkin useissa tutkimuksissa (esim. Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Salmivalli, 2014; Zhang ym., 2022) havaittu erilaisia emotionaalisia ongelmia sekä tyypillisiä psykososiaalisia ominaisuuksia. Van Noordenin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa on havaittu, että uhrien affektiivinen empatia ei poikkea ei-uhrien affektiivisesta empatiasta, mutta uhrien kognitiivisessa empatiassa nähtiin poikkeavuuksia. Kognitiivisella empatialla tarkoitetaan kykyä ymmärtää toisen tunteita, mikä Van Noordenin ja kollegoiden tutkimuksessa kiusaamisen uhrien kohdalla tarkoitti sitä, että heillä oli vaikeampaa ymmärtää muiden tunteita (Van Noorden ym., 2016). Salmivallin (2014) mukaan kiusaajien uhrien sosiaalinen minäkuva on negatiivinen. Hawkerin ja Boultonin (2000) 20 vuoden poikkileikkaustutkimus uhrien psykososiaalisesta sopeutumisesta liittyy uhriutumisen masennukseen, joka heidän tutkimuksensa mukaan oli yleisin kiusaamisen uhreilla kaikista neljästä tutkitusta psykososiaalisesta sopeutumishäiriöstä (masentuneisuus, ahdistuneisuus, itsetunto, minäkuva). Yksi näistä tutkituista sopeutumishäiriöistä oli ahdistuneisuus, jolla tutkimuksen mukaan taas oli heikoin yhteys uhriutumiseen kaikista neljästä tutkitusta psykososiaalisesta sopeutumishäiriöstä. Vaikka ahdistuneisuuden yhteys kiusaamisen uhreihin oli heikoin, todettiin kiusaamisen uhrien olevan ahdistuneempia kuin ei-uhrit (Hawker & Boulton, 2000). Myös Cook kollegoineen (2010) sekä Zhang kollegoineen (2022) ovat todenneet, että ahdistuneisuus on tyypillistä kiusaamisen uhreille. Nanselin ja kollegoiden (2001) tutkimustulokset tukevat edellisiä, sillä heidän mukaansa kiusaamisen uhreilla masentuneisuus, ahdistuneisuus, yksinäisyys, sekä heikko itsetunto ja -kunnioitus oli yleisempää verrattuna muihin kiusaamisen osallistujaroleihin.

Kiusaamisen uhreille on nimetty erilaisia tyyppisiä sen mukaan, miten uhrit vastaavat kohtaamaansa kiusaamiseen (esim. Olweus, 2003; Salmivalli ym., 1996a; Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996b). Olweus (2003) on jakanut kiusaamisen uhrit karkealla jaolla kahteen luokkaan, jotka ovat passiivinen ja provokatiivinen uhri. Passiivinen uhri Olweuksen mukaan alistuu kiusaamiselle, kun taas provokatiivinen uhri vastaa kiusaamiseen aggressiolla. Provokatiivista uhria on yleisesti kutsuttu myös kiusaaja-uhriksi. Passiivinen uhrityyppi on provokatiivista uhrityyppiä paljon yleisempi (Olweus, 2003). Salmivalli kollegoineen (1996b) jakoi uhrit kolmeen alaluokkaan sen mukaan, miten he kiusaamistilanteissa yleisimmin vastaavat kiusaamiseen. Alaluokat olivat avuton, välipitämätön ja vasta-aggressiivinen.

Samalla he tutkivat, miten erilaiset vastaustavat vaikuttavat kiusaamisen jatkumiseen. Heidän tutkimuksen tuloksissa todettiin, että tytöille oli tyypillistä vastata kiusaamiseen avuttomasti tai välinpitämättömästi, kun taas pojille tyypillistä oli välinpitämätön tai vasta-aggressiivinen vastaustapa, vaikkakin vasta-aggressiivisuus oli silti kaikista alaluokista harvinaisin. Avuttomuus ja vastahyökkäys tytöillä sekä vasta-aggressiivisuus pojilla oli tutkimuksen mukaan kiusaamisen jatkumista ennustava vastaustapa. Vastaavasti välinpitämättömyys tytöillä sekä vasta-aggressiivisuuden puuttuminen pojilla nähtiin kiusaamista vähentäväksi tai sen lopettavaksi vastaustavaksi (Salmivalli ym., 1996b). Zhang kollegoineen (2022) on pohtinut uhrin itsensä puolustamattomuuden syyksi kiusaamistilanteissa sitä, että he ovat kiusaamisesta aiheutuvan kuormituksen vuoksi voimattomia puolustamaan itseään.

Uhriksi joutumisen taustalla olevia syitä sekä uhriutumisen riskitekijöitä on tutkittu paljon (esim. Menesini & Salmivalli, 2017; Pellegrini ym., 1999; Wang ym., 2022). Esimerkiksi Wang kollegoineen (2022) on todennut, että perheen alhainen sosioekonominen asema ennustaisi kiusaamisen uhriksi tulemistä. Kyseinen tulos on kuitenkin osoittanut ristiriitaisuutta, sillä on myös todettu, että esimerkiksi perheen vähävaraisuus oli uhrien kokemana syy kiusatuksi tulemiselle, mutta todellista syy-seuraussuhdetta ei pystytty todistamaan (Grunin, Yu & Cohen, 2021). Smith, López-Castro, Robinson ja Görzig (2019) ovat havainneet, että miehet joutuvat useammin kiusaamisen uhriksi kuin naiset. Tämä tulos on linjassa Nanselin ja kollegoiden (2001) tulosten kanssa, sillä hekin ovat todenneet, että miehiä kiusattiin huomattavasti enemmän kuin naisia. Wang kollegoineen (2022) ovat tutkimuksessaan todenneet saman edellisten kanssa ja nimennyt miessukupuolen kiusaamisen uhriksi joutumisen riskitekijäksi. Ristiriitaisuutta tämänkin uhriutumisen riskitekijän kohdalla on havaittu, kuten esimerkiksi Salmivallin sekä kollegoiden (1996a) tutkimuksessa, jossa uhrien sukupuolella ei havaittu merkittävää eroa. Vähemmistöryhmään kuulumisen taas näyttäisi tutkimusten valossa olevan riskitekijä kiusaamiselle, erityisesti syrjivälle kiusaamiselle (esim. D'Urso ym., 2022; Menesini & Salmivalli, 2017; Minton, 2014). On myös havaittu, että kiusaamisen uhriksi tuleminen ja lasten pahoinpitelyn sekä hoidon puutteen välillä on yhteys. Esimerkiksi D'Urso kollegoineen (2022) havaitsi, että lasten laiminlyönti ennusti merkittävästi kiusaamisen uhriksi tulemistä ja Zhang kollegoineen (2022) on havainnut lasten pahoinpitelyn ennustavat kiusatuksi tulemistä. Finkelhor, Ormrod ja Turner (2007) taas havaitsivat, että yli puolet jollain tavalla uhriksi tulleista oli niin kutsuttuja moniuhreja eli yhtäaikaaisesti uhreja myös muissa yhteyksissä kuin koulukiusaamisessa. Heidän tulosten mukaan oli yleistä, että vertaisten uhriksi joutuneet olivat uhreja myös esimerkiksi kotiympäristössä (Finkelhor ym., 2007).

1.1.3 Sivulliset

Kiusaamisen osallistujaroleista sivullisten roolien tutkiminen on vahvistanut käsitystä siitä, että kiusaaminen todella on ryhmäilmiö (Nansel ym., 2001; Salmivalli ym., 1996a). Salmivalli kollegoineen (1996a) aloitti kiusaamisen osallistujaroolien tutkimisen ja jakoi sivulliset alaroleihin sen perusteella, miten he ovat mukana kiusaamisessa ja miten he toimivat kiusaamistilanteissa. Salmivalli ja kollegat ehdottivat sivullisten roolien jakamisen vahvistajan, avustajan, ulkopuolisen ja puolustajan rooleihin (Salmivalli ym., 1996a). Tämä roolijako on todettu tutkimuksissa käyttökelpoiseksi ja päteväksi ja se onkin ollut myös useissa muissa tutkimuksissa käytössä (esim. Andreou & Metallidou, 2004; Goossens, Olthof & Dekker, 2006; Salmivalli ym., 2011). Salmivalli (1999) on avannut sivullisten roolien toimintaa kiusaamistilanteissa kyseisen jaon perusteella. Vahvistajat ja avustajat on kuvattu aktiivisiksi kiusaamisen mahdollistajiksi ja ylläpitäjiksi. Vahvistajat antavat kiusaajalle positiivista ja kannustavaa palautetta hänen toiminnastaan, mikä rohkaisee kiusaajaa jatkamaan. Avustajat taas ryhtyvät itse aktiivisesti kiusaamiseen mukaan pääkiusaajaa avittaen. Puolustajat on kuvattu kiusaamisen vastustajiksi ja näin he myös toimivat kiusaamistilanteissa. Puolustajat esimerkiksi lohduttavat uhria, asettuvat tämän puolelle tai yrittävät saada muut lopettamaan kiusaamisen. Ulkopuolisten rooli kiusaamistilanteissa on passiivinen. Ulkopuoliset eivät asetu näissä tilanteissa kenenkään puolelle tai ketään vastaan (Salmivalli, 1999). Ulkopuolisten roolin nimeämiseksi on myös ehdotettu termiä hiljaiset hyväksyjät, sillä tämän on ajateltu kuvaavan paremmin kyseisen roolin toimintaa kiusaamistilanteissa (Salmivalli, 2014). Ulkopuoliset eivät välttämättä hyväksy kiusaamiskäyttäytymistä, mutta omalla passiivisella toiminnallaan he osallistuvat kiusaamisen mahdollistamiseen ja ylläpitämiseen (Salmivalli, 2014).

Tutkimuksissa on havaittu, että sivullisten toiminnalla on merkittävä rooli kiusaamisen mahdollistamiseen ja ylläpitämiseen (esim. D'Urso ym., 2022; Salmivalli ym., 2011; Sutton & Smith, 1999). Salmivalli kollegoineen (2011) on todennut, että uhrin puolustaminen vähensi kiusaamistapausten määrää luokassa, kun taas kiusaajan vahvistaminen lisäsi näiden tapausten määrää merkittävästi. Suttonin ja Smithin (1999) tutkimustulos tukee Salmivallin ja kollegoiden (2011) havaintoa, sillä heidän mukaansa kiusaamisen vahvistaminen ja avustaminen edistää kiusaamista. D'Urso ja kollegat (2022) taas ovat havainneet, että kiusaamisen ja uhriksi joutumisen riski väheni luokassa, joissa oppilaat osoittivat välittämistä ja vertaistukea toisiaan kohtaan. Välittäminen ja vertaistuen osoittaminen on verrattavissa puolustajan rooliin, sillä puolustaja tukee ja auttaa uhria sekä asettuu tämä puolelle kiusaamistilanteissa (Salmivalli, 1999). Hawkins kollegoineen (2001) ovat todenneet, että

vaikka 88 %:ssa kiusaamistilanteista vertaiset ovat läsnä, vain 19 %:ssa tilanteista vertaiset puuttuvat kiusaamiseen vastustavasti (N=306). Heidän mukaansa suurin osa kiusaamisen vertaisinterventioista kohdistuu kiusaajaan ja että näissä interventioissa käytettiin todennäköisemmin aggressiivisia keinoja kuin ei-aggressiivisia. Samassa tutkimuksessa Hawkins kollegoineen huomasivat, että kiusaamisen uhreihin kohdistuneet vertaisinterventiot olivat harvinaisempia, mutta kun näin tapahtui, ne olivat todennäköisemmin ei-aggressiivisia kuin aggressiivisia. Olennaisin tulos heidän tutkimuksessaan on kuitenkin se, että vertaisinterventiot lopettivat kiusaamisen tehokkaasti ja nopeasti, olipa sitten käytössä aggressiivinen tai ei-aggressiivinen interventiotapa (Hawkins ym., 2001).

Kuten edellisissä tutkimuksissa on todettu, vertaisten rooli kiusaamisessa on merkittävä. Vertaisilla on mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, onko kiusaamiskäyttäytyminen ylipäättään mahdollista ryhmässä ja, miten sillä on mahdollisuuksia jatkaa. Lisäksi vertaisilla on suuri rooli siinä, millaiseksi ryhmän yleinen asenne, mutta myös yksilöiden henkilökohtaiset asenteet kiusaamiskäyttäytymistä kohtaa muotoutuvat. Vaillancourt kollegoineen (2008) ovat tutkineet sivullisten roolia kiusaamisessa ja ehdottaneet että sivullisten positiivinen kohtelu kiusaajaa kohtaan sekä sivullisten antama positiivinen palaute kiusaajan toiminnalle, haastaa kiusaajan mahdollisuuksia nähdä vääryyttä tai muutostarvetta omassa toiminnassaan. Vahvistajien toiminta ilmaisee kiusaajalle, että tämän käytös on sosiaalisesti hyväksyttävää, jopa ihailtavaa, ja ettei kiusaajan tarvitse olla huolissaan siitä, että vertaiset kostaisivat tapahtuneet kiusaajalle (Salmivalli ym., 2011). Salmivalli (2014) on tutkimuksessaan päätellyt, että joissain tapauksissa kiusaamisen hyväksymisestä ja kiusaamiskäyttäytymisestä voi tulla ryhmän sosiaalinen normi. Kiusaamisen vahvistaminen ja hiljainen hyväksyminen voivat olla viestejä muulle ryhmälle, että näin toimiva henkilö hyväksyy kiusaamisen, vaikkei hän todellisuudessa hyväksyisikään (Salmivalli, 2014). Onkin todettu, että osallistujaroleilla on tapana aliarvioida omaa osallisuuttaan kiusaamistilanteisiin ja oma toiminta usein nähdään puolustajan-, ulkopuolisen- tai uhrin roolin mukaisesti, vaikka se todellisuudessa olisikin ollut kiusaamiseen osallistuva tai sitä vahvistava (Salmivalli ym., 1996a; Sutton & Smith, 1999). Vaikka yksilö itse ei hyväksyisi kiusaamista, voi olla, että hän ei todellisissa tilanteissa ryhdy uhrin puolustajaksi, koska muutkin näyttävät hyväksyvän kiusaamisen (Salmivalli, 2014).

Salmivalli kollegoineen (1996a) ovat havainneet, että sivullisten roolien määräytyminen on riippuvainen sekä yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista että kontekstuaalisista tekijöistä. Salmivalli (1999) on tarkentanut roolien määräytymistä sillä, että yksilön omat käyttäytymisasenteet ja vertaisten odotukset yksilöä kohtaan vaikuttavat roolien

muodostumiseen. Esimerkiksi ryhmän sosiaaliset normit tai oppilaan sosiaalinen asema ryhmässä voi olla tekijöitä, mitkä määrittävät, millaiseen sivullisen rooleihin oppilas voi asettua. Tai jos yksilön oma suhtautuminen aggressiivista käyttäytymistä kohtaan on positiivinen, on todennäköistä, että hän sallii sellaista käyttäytymistä myös vertaisilta. On myös ehdotettu, että oppilas, jonka sosiaalinen asema on alhainen, ei ota kiusaajaa vastustavaa roolia eli puolustajan roolia siinä pelossa, että vastustuksen vuoksi joutuisi myös itse uhriksi (Salmivalli ym., 1996a). Sivullisten roolien asemaa ryhmässä onkin tutkittu paljon ja on esimerkiksi todettu, että puolustajat ovat vertaisten keskuudessa suosittuja ja heidän sosiaalinen asema on korkea (Salmivalli ym., 1996a; Sutton & Smith, 1999). Salmivalli kollegoineen (1996a) ovat ehdottaneet, että puolustajan korkea sosiaalinen asema voi olla seurausta uhrin puolustamisesta tai syy siihen, miksi asettuu puolustajan rooliin. Uhrin puolustaminen ei ole itsestään selvyys, vaan se on vertaisten keskuudessa arvostettu toimintatapa. Kun yksilö asettuu uhrin puolelle, hänen suosionsa ja asemansa voi tämän teon perusteella kasvaa. Toisaalta on myös mahdollista, että korkea asema mahdollistaa uhrin puolelle asettumisen, koska korkeassa sosiaalisessa asemassa olevan ei tarvitse pelätä uhriksi joutumista, vaikka asettuisikin kiusaajaa vastaan. Kiusaajien tavoitteiden kannalta kiusaajan ei ole hyödyllistä valita uhriksi henkilöä, joka on suosittu tai jonka sosiaalinen asema on korkea (Salmivalli ym., 1996a). Salmivalli kollegoineen (1996a) on lisäksi havainnut sivullisten roolien välillä sukupuolieroja siinä, millainen heidän sosiaalinen asemansa ryhmässä on. Pojat ovat asettuneet useimmin kiusaajan, vahvistajan ja avustajan rooleihin, kun taas tytöt ovat asettuneet puolustajan ja ulkopuolisen rooleihin. Naisvahvistajat ja -avustajat ovat Salmivallin ja kollegoiden mukaan sosiaalisesti hyljeksittyjä. Miesvahvistajat taas ovat selvästi suosittuja, mutta miespuolisten avustajien asema ei ole suosittu eikä hyljeksitty. Kummallakin sukupuolella ulkopuolisten sosiaalinen asema on keskiarvon alapuolella eli tässä roolissa olevat ovat enemmän hyljeksittyjä kuin suosittuja. (Salmivalli ym., 1996a).

2 Kriittinen kiusaamisnäkökulma

Kriittistä kiusaamisnäkökulmaa edustaville tutkimuksille ja julkaisuille on tyypillistä, että kiusaamista ei yksilöpsykologisen näkökulman tapaan määritellä toiminnan kautta (vrt. Olweuksen (1994) kiusaamisen kriteerit), vaan kiusaamista kuvaillaan ennemminkin sosiaalisissa suhteissa esiintyvänä ilmiönä (Echols, 2015; Horton, Forsberg & Thornberg, 2020; Juva, 2020; Søndergaard, 2012). Kriittinen kiusaamisnäkökulma onkin lähtenyt tarpeesta kuvata kiusaamista laajempänä ilmiönä kuin yksilön psykologiaan ja käyttäytymiseen keskittyvänä kuvauksena (esim. Echols, 2015; Horton, 2019; Juva, 2020; Yoneyama & Naito, 2003). Echols (2015) on esimerkiksi Yoneyaman ja Naiton (2003) tapaan arvioinut, ettei kiusaamisen määrittelemisessä tai sen selittämisessä ole otettu huomioon koulukontekstin, opetusjärjestelyiden ja muiden koulutekijöiden roolia kiusaamisen mahdollistajina ja ylläpitäjinä. Horton (2019) on nähnyt, ettei perinteisessä kiusaamisnäkökulmassa oteta huomioon valtaa moninaisena ilmiönä, ja hän pyrkiikin kuvaamaan kiusaamiseen liittyvää valtaa laajemmasta näkökulmasta, muun muassa Foucault'n (1978) valtateorian avulla. Juva (2020) sekä Bansel, Davies, Laws ja Linnell (2009) taas ehdottavat, että yksilöön keskittymisen lisäksi kiusaamistutkimuksessa tulisi tarkastella kiusaamista mahdollistavia ja ylläpitäviä rakenteita. Kriittisten kiusaamistutkimusten ja -julkaisujen (mm. Echols, 2015; Horton, 2019; Juva, 2020; Bansel ym., 2009; Yoneyama & Naito, 2003) perusteella voidaan siis todeta, että kriittinen kiusaamisnäkökulma ei pyri asettamaan kiusaamista tietyn määritelmän tai selityksen alle eikä kumoamaan yksilöpsykologista näkökulmaa edustavia tutkimustuloksia kiusaamisen luonteesta (esim. Juva ym., 2020; Volk, Dane & Marini, 2014), vaan laajentamaan näkökulmaa ja katsantokantaa niin, että myös sosiaalisilla suhteilla, yhteisöillä ja yhteiskunnalla nähtäisiin rooli kiusaamisessa.

Vaikka kriittistä kiusaamisnäkökulmaa edustavan kiusaamistutkimuksen ensisijainen pyrkimys ei ole kumota yksilöpsykologista kiusaamisnäkökulmaa, löytää se yksilöpsykologisesta näkökulmasta tekijöitä, jotka nähdään ongelmallisina. Tästä esimerkkinä voidaan esittää Duncanin (2013) päätelmä siitä, kuinka yksilöön keskittyminen irrottaa kiusaamisen kontekstistaan ja näin vapauttaa kontekstille kuuluvan vastuun kiusaamisesta. Esimerkiksi koulukontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että rakenteiden ja aikuisten rooli kiusaamisen mahdollistajana ja ylläpitäjänä sivuutetaan, koska huomio on kiinnitetty vain keskeisimpinä pidettyihin asianosaisiin, kuten kiusaajaan ja uhriin. Ringrose ja Renold (2010) puolestaan ovat havainneet, että yksilöön keskittyvässä kiusaamisnäkökulmassa yksilöille asetetaan leimoja,

jotka voivat itsessään ylläpitää kiusaamiseksi määriteltävää käyttäytymistä sekä muuten aiheuttaa yksilölle haittaa, kuten esimerkiksi ahdistusta ja häpeää. Myös kiusattu voi omaksua uhrin leiman sekä siihen liittyvät käsitykset yksilöstä ja alkaa tämän myötä nähdä itsensä, kuten muut hänet näkevät (Horton, 2019). Tällainen käsitys voi olla esimerkiksi itsensä kokeminen arvottomana. Bansel kollegoineen (2009), Juva kollegoineen (2020) ja Thornberg (2018) ovat myös huolissaan leimoista, sillä he ovat havainneet, että kiusaamisen roolien patologisointi voi aiheuttaa haasteita irrottaa roolin leimaa ja sen patologiaa yksilöstä, jolloin esimerkiksi kiusaaja tai uhri voi jatkaa roolin ”taakan” kantamista myös kiusaamisen loputtua. Näiden esimerkkien perusteella voidaan sanoa, että kriittistä kiusaamisnäkökulmaa edustavilla tutkimuksilla on perusteltu paikkansa kiusaamistutkimuksen kentällä.

Kriittisen kiusaamisnäkökulman mukaan kiusaaminen on hyvin monimutkainen ja monisäikeinen ilmiö, joka ilmenee yhteisöissä sekä sen sosiaalisissa suhteissa ja joka on aina vuorovaikutteinen kontekstinsa kanssa (Bansel ym., 2009; Horton, 2019; Juva, 2020; Juva ym., 2020; Varjas ym., 2008). Kyse on ikään kuin yhteisön jäsenten pyrkimyksistä ylläpitää turvalliseksi kokemaansa järjestystä yhteisössä niin, että toimet, joilla tätä pyrkimystä viimekädessä toteutetaan, voidaan määritellä kiusaamiseksi (Davies, 2011; Juva, 2020; Juva ym., 2020; Søndergaard, 2012; Yoneyama & Naito, 2003). Yhteisön jäsenet määrittävät yhteisölle ehdot (Bansel ym., 2009; Søndergaard, 2012), joiden mukaan jäseniä sisällytetään tai ulos suljetaan yhteisöstä (Juva, 2020; Søndergaard, 2012). Ehdot, joiden mukaan sisällyttämistä ja ulossulkemista toteutetaan, ovat yhteisön käsissä. Ne voivat liittyä esimerkiksi siihen, mitä yhteisössä sillä hetkellä arvostetaan (Søndergaard, 2012), mikä yhteisössä määritellään normaaliksi (Juva, 2020) tai millaisia virallisia ja epävirallisia sääntöjä ja odotuksia yhteisö asettaa (Juva ym., 2020). Ehtojen määrittäminen, samoin kuten sisällyttäminen ja ulossulkeminen, ovat yhteisössä jatkuvaa toimintaa, joka liittyy ryhmän sisäisiin valta-asetelmiin sekä sosiaalisiin asemiin (Horton, 2019). Ehtojen määrittäminen ja tekijät, jotka vaikuttavat sosiaaliseen asemaan ja käytettävissä olevaan valtaan, ovat kontekstin, vallitsevien olosuhteiden sekä yhteiskunnan toisintaa niin, että esimerkiksi yhteiskunnan ihanteet, odotuksen ja normit heijastuvat myös yhteisöön sekä sen myötä myös siihen, kuka tulee kiusatuksi ja miksi (Bansel ym., 2009).

2.1 Sisällyttämisen ja ulossulkemisen ilmiö kiusaamisen taustalla

Kriittisessä kiusaamisnäkökulmassa valta, sosiaaliset asemat, normaali ja ei-normaali sekä yhteiskunnan tarjoamat puitteet kietoutuvat yhteen niin, että kiusaamista tarkasteltaessa kaikki näistä tekijöistä vaikuttavat siihen, ketkä ryhtyvät kiusaamaan ja ketkä tulevat kiusatuiksi (Horton, 2019; Søndergaard, 2012). Kiusaamista ei voida täydellisesti määritellä tai sen syitä selittää, jos jokin näistä tekijöistä suljetaan tarkastelun ulkopuolelle (Horton, 2019). Kriittinen kiusaamisnäkökulma siis edustaa ajatusta siitä, että kiusaaminen tapahtuu yhteisöissä ja niiden sosiaalisissa suhteissa niin, että konteksti, jossa yhteisö toimii, luo osaltaan edellytyksiä ja reunaehjoja kiusaamiselle. Søndergaard (2012) on kehittänyt ajattelumallin tällaisesta kiusaamisen ilmiöstä, jota kutsutaan sosiaalisesti ulossulkemisahdistukseksi (engl. social exclusion anxiety). Tämä ajattelumalli perustuu käsitykseen siitä, että ihminen on riippuvainen sosiaalisesta sulautuvuudesta eli kuuluvuudesta ja osallisuudesta yhteisöön. Kun yksilön kuuluminen sosiaaliseen yhteisöön vaarantuu ja yhteisön jäsenyys on uhattuna, yksilö kokee kasvavaa ahdistusta. Sosiaalisen ulossulkemisahdistuksen yhtymäkohta kiusaamiseen on se, että tätä ahdistusta voidaan lievittää aiheuttamalla itse halveksuntaa ja tuomitsemalla muita pyrkimyksenä siirtää omaan jäsenyyteen liittyvä vaara tai uhka toisen jäsenyyteen. Halveksunnan tuottaminen ei kuitenkaan tuota toivottua lopputulosta pysyvistä ehdoista yhteisöön kuulumiselle, vaan lopulta lisää yhteisössä ja sen jäsenissä vellovaa ahdistusta (Søndergaard, 2012). Ahdistuksen lievittämisyritykset voivat lisätä kontrollin tunnetta, mutta samalla ne ylläpitävät vaaran tunnetta siitä, että kukaan ei ole pysyvästi turvassa ulossulkemiselta (Søndergaard, 2018). Jatkuva ulossulkemisen uhka johtaa sosiaaliseen paniikkiin, mikä tarkoittaa ilmapiiriä, jossa ahdistus on noussut niin korkealle, että toimet ja halveksunta tynnyttävänä pyrkimyksenä ovat muotoutuneet siihen muotoon, joka tunnustetaan kiusaamiseksi (Søndergaard, 2012).

Søndergaardin (2012) kuvaus sosiaalisesta ulossulkemisahdistuksesta kiusaamista määrittävänä ja selittäväänä ilmiönä osuu lähelle useiden muiden kriittistä kiusaamisnäkökulmaa edustavien julkaisujen (esim. Bansel ym., 2009; Carreira, DePalma & Lameiras, 2011; Huuki, Manninen & Sunnari, 2010; Horton, 2019; Juva 2020; Juva ym., 2020) piirtämään kuvaukseen siitä, mitä kiusaaminen on ja mitä sen taustalla tapahtuu. Søndergaardin (2012) mukaan tekijä, joka synnyttää ulossulkemisahdistusta, on kompleksinen monien ryhmän sisällä vaikuttavien voimien välisen vuorovaikutuksen ja niistä pohjautuvan toiminnan tulosta. Keskiössä kuitenkin on se, että yhteisöön kuulumisen ehtojen määrittelemisessä lopulta on aina kyse siitä, että osa sisällytetään ja osa ulos suljetaan yhteisöstä (Bansel ym., 2009; Juva, 2020;

Schott & Søndergaard, 2014, s. 16–17; Søndergaard, 2018). Tällä toiminnalla yhteisö määrittelee normejaan eli sitä, mikä yhteisössä katsotaan hyväksyttäväksi ja mikä ei-hyväksyttäväksi. Yhteisön ehtojen asettaminen sekä sisällyttäminen ja ulossulkeminen on pääasiassa niiden yhteisön jäsenten käsissä, joilla on käytössään enemmän valtaa tai sillä hetkellä korkeampi asema. Valta ei kriittisen kiusaamisenäkökulman mukaan kuitenkaan ole subjektin pysyvä ominaisuus, vaan se perustuu pitkälti Foucault'n (1978) valtateoriaan, jossa yksilön ominaisuuden sijaan valta nähdään strategisena välineenä, jota yksilö voi käyttää (Foucault & Gordon, 1980, s. 98). Valtaa ei siis ole mahdollista paikallistaa tiettyyn organisaatioon, asemaan tai yksilöön, vaan käytävissä oleva valta riippuu siitä, millainen asema vallankäyttäjällä organisaatiossa on (Dreyfus & Rabinow, 1983, s. 223; Foucault 1998, s. 94). Esimerkiksi koulu-yhteisössä vähemmistökulttuurin edustajalla voi olla enemmistökulttuurin edustajiin verrattuna käytävissä vähemmän valtaa, jos yhteisö on määritellyt ei-hyväksyttäväksi vähemmistökulttuuriin kuulumisen. Vallan käyttämiseen liittyy aina erottelua, sillä valtasuhde asettaa yksilöt epätasa-arvoiseen asemaan suhteessa toisiinsa ja valtaa käytettäessä osoitetaan, mikä organisaatiossa on hyväksyttävää ja mikä ei-hyväksyttävää (Dreyfus & Rabinow, 1983, s. 233; Foucault, 1998, s. 95; Foucault 1980, s. 206–207).

Søndergaardin (2012) mukaan valta-asetat ja tavat, joita yksilöt käyttävät yhteisön ehtojen järjestämiseen ja ylläpitämiseen muotoutuvat sen mukaan, mitä yhteisö arvostaa ja pitää arvokkaana. Nämä asiat voivat esimerkiksi olla fyysistä omaisuutta tai jokin tietty tapa toimia, jota yhteisö pitää arvossaan ja vaatii jäseniltään. Samanaikaisesti, kun yhteisö ilmentää arvojaan materian ja toiminnan kautta, se ilmaisee halveksunnalla, tuomitsemisella sekä arvioinnilla tekijöitä, joita se ei hyväksy jäseniltään (Søndergaard, 2012). Yhteisö siis tekee jäsentensä kesken mielivaltaisesti jakoa siitä, kenellä on oikeus kuulua yhteisöön ja millä perusteella. Yhteisön ehdot ja valta-asetat yhteisön sisällä voivat helposti järkkäyä ja niitä voidaan vastustaa tai haastaa, mutta ne voidaan myös kohdata niin, että yhteisöstä ulossulkeminen ei tuota yksilölle haittaa (Huuki ym., 2010; Juva, 2020; Søndergaard, 2018). Esimerkiksi on havaittu, että osa oppilaista on tietoisesti tai omasta tahdostaan ulossulkeutunut yhteisöstä (Juva, 2020) ja että oppilaat voivat käyttää huumoria toista loukkaamatta keinona sisällyttämisessä, ulossulkemisessa sekä pyrkimyksissä parantaa tai ylläpitää omaa asemaansa yhteisössä (Huuki ym., 2010; Søndergaard, 2018). Joissain tapauksissa käy kuitenkin niin, että yhteisön ehdot tai ulossulkemisen kohde muuttuvat sillä tavalla pysyviksi, että tietty yksilö tulee aina ulossuljetuksi eikä tälle anneta enää minkäänlaisia mahdollisuuksia yhteisöön kuulumisesta (Huuki & Sunnari, 2015; Juva ym., 2020; Søndergaard, 2012; Thornberg, 2018). Näiden

tutkimusten havaintojen perusteella kiusaamista voidaan määritellä eräänlaisena syrjäytymisen ja syrjäyttämisen muotona, jossa ulossulkeminen on eskaloitunut.

Ulossulkemisen eskaloituessa on kyse sellaisesta syrjinnästä, jossa ulossulkemisen kohteena olevaa yksilöä kohtaan ei kyetä enää tuntemaan empatiaa (Huuki & Sunnari, 2015; Søndergaard, 2012). Eskaloituessaan ulossulkeminen on kohdistunut johonkin tiettyyn, esimerkiksi yhteen oppilaaseen (Huuki & Sunnari, 2015; Juva ym., 2020; Søndergaard, 2012), jonka syrjimisellä pyritään ylläpitämään yhteisön ehtoja sekä omaa jäsenyyttä ja asemaa yhteisössä (Søndergaard, 2012). Ihmisluonteelle on tyypillistä, että yksilö jaottelee ihmiset ”meihin” ja ”teihin”, jossa ”me” edustavat yksilön itsensä kaltaisia ihmisiä ja ”te” yksilön itseensä verrattuna poikkeavia tai jollain tavalla erilaisia ihmisiä (Nussbaum, 2010, s. 38.) Yhteisössä tämä jaottelu tehdään jäsenten ja ei-jäsenten välillä. ”Te” nähdään epämiellyttävinä, inhottavina ja sääliittävinä sekä heitä syytetään omasta asemastaan (Nussbaum, 2010, s. 37–38). ”Teidän” syrjimineen ja kiusaaminen voidaan nähdä oikeutettuna esimerkiksi siksi, että he itse pukeutuvat naurettavalla tavalla, alkavat liian helposti itkemään tai vaikkapa puhuvat eri tavalla. Empatian tunteminen ulossuljettuja kohtaan vähenee ja lopulta sitä ei enää kyetä tuntemaan heitä kohtaan ollenkaan (Huuki & Sunnari, 2015; Søndergaard, 2012), koska ihmisluonteelle tyypillisesti empatiaa kyetään tuntemaan ”omia” ja tuttuja kohtaan enemmän kuin ”muita” kohtaan (Nussbaum, 2010, s. 37). Kun empatian tunteminen ei-jäseniä kohtaan heikkenee tai loppuu kokonaan, kiusaamiseksi määriteltäviä tekoja ei nähdä väärinä tai pahoina (Søndergaard, 2012), vaan pikemminkin pakollisina oman jäsenyyden säilymisen kannalta (Søndergaard, 2012; Thornberg, 2018) sekä jossain määrin normaalina, koska ei-jäsenet ovat ansainneet saamaansa kohtelun (Nussbaum, 2010, s.37–38).

Joissain tapauksissa ulossulkemisen eskaloituminen voi johtaa siihen, että yksilöä ei enää kyetä tunnistamaan yhteisön jäseneksi (Søndergaard, 2012). Yksilö voi myös poiketa muusta yhteisöstä niin, että häntä ei kyetä tunnistamaan yhteisön määrittämäksi normaaliksi (Juva ym., 2020; Thornberg, 2018). Tällaisissa tapauksissa tunnistamattomat ja ei-normaalit joutuvat kiusaamisen kohteeksi (Bansel ym., 2009; Horton, 2019; Juva ym., 2020; Søndergaard, 2012; Thornberg, 2018). Juvan ja kollegoiden (2020) mukaan tunnistamattomuus ja ei-normaalius syntyy siitä, että yksilö ei toimi yhteisön asettamien normien ja normaalin mukaisesti. Yhteisöissä, kuten esimerkiksi kouluissa, vallitsee normit siitä, mitä pidetään hyväksyttävänä ja mitä ei-hyväksyttävänä. Osa näistä normeista on virallisia normeja, jotka ovat yleisesti tiedossa olevia ja sanoitettuja normeja, kun taas osa on epävirallisia normeja, joita yhteisössä odotetaan ja joita yhteisön jäsenten tulee noudattaa, mutta joita ei ole yhteisesti sovittu tai niitä

ei ole suoraan sanoitettu tai kirjattu mihinkään (Juva, ym. 2020). Virallisia normeja voi esimerkiksi olla kiellot siitä, että lakkia tai huppua ei saa käyttää tietyissä sisätiloissa tai tilaisuuksissa. Epävirallisia normeja taas voi esimerkiksi olla vaatimukset siitä, millaista sosiaalisuutta tai sosiaalista käyttäytymistä yhteisössä odotetaan noudatettavan. Yhteisön normaalin lisäksi yksilön tulee sopia muihin yleisiin ja yhteiskunnassa vallitseviin normeihin, kuten esimerkiksi sukupuolinnormeihin (Thornberg, 2018). Sopimattomuus ja ei-normaalius on pystytty tutkimuksissa (esim. Juva ym., 2020; Thornberg, 2018) osoittamaan yhdeksi kiusaamisen ydinprosessiksi. Butlerin (1999, s. 169–171) abjektiteoria selittää hyvin jäseneksi ja ei-jäseneksi sekä normaaliksi ja ei-normaaliksi erottelun tarvetta ja sitä onkin käytetty pohjana useissa kriittistä kiusaamisnäkökulmaa edustavissa tutkimuksissa (esim. Bansel ym., 2009; Juva ym., 2020; Søndergaard, 2012; Thornberg, 2018). Butlerin (1999, s. 169–171) teoriassa subjektilla eli yksilöllä on tarve erottaa itsestään ei-minä eli ”muu”, joka teorian mukaisesti nimetään abjektiksi (engl. abject). Abjektin erottaminen vahvistaa minuutta ja normaaliutta erottaen itsestään ei-normaalin. Abjekti nähdään minuuden, ”meidän” ja normaalin uhkana, miksi koetaan, että abjekti on pidettävä erillään subjektista (Butler, 1999, s. 169–171).

Tehdessään erottelua sekä asettaessaan normeja ja ehtoja yhteisö toisintaa kontekstia, jossa se toimii (Bansel ym., 2009). Yhteisö poimii kontekstistaan välineitä siihen, miten järjestää, säädellä ja ylläpitää yhteisön ehtoja niin, että ne ovat yksilölle itselleen edunmukaisia (Bansel ym., 2009; Thornberg, 2018). Kontekstin arvot, asenteet, normatiivisuudet ja etuoikeudet heijastuvat yhteisöön sekä siihen, kenellä on käytettävissä valtaa yhteisön ehtojen ja normaalin säätelyyn (Dreyfus & Rabinow, 1983, s. 223; Thornberg, 2018). Esimerkiksi konteksti voi toisintua yhteisön toiminnassa niin, että yleisesti arvostettavana pidetty maskuliinisuuden ilmentyminen miessukupuolella nostaa yksilön asemaa (Huuki & Sunnari, 2015) tai niin, että naissukupuolen edustaja tulee kiusatuksi painonsa tai kokonsa takia (Thornberg, 2018). Myös kontekstin toimintatavat ja rakenteet voivat toisintua siinä, miten yhteisö tekee erottelua ja asettaa ehtoja (Bansel ym., 2009). Esimerkiksi koulun toimintatavoista ja rakenteista koulun luokka-astejärjestelmä voi toisintua siinä, miksi yhteisön jäsenille asetetaan ikäraja, oppimisen arviointi siinä, miksi jäseniltä vaaditaan tiettyä osaamista, ja koulussa opetetttavat oppiaineet siinä, miksi vähemmistöuskontoon kuuluvat tulevat ulossuljetuiksi.

2.2. Kiusaamista mahdollistavat ja ylläpitävät tekijät

Kriittisen kiusaamisnäkökulman mukaan oppilasyhteisöjen sisällä tapahtuva erottelu ja syrjimiskäytännöt eivät ole ainoita kiusaamisen taustalla olevia tekijöitä koulussa, vaan sen sijaan tutkimuksissa on osoitettu, että koulu sisältää muitakin tekijöitä, jotka voivat mahdollistaa ja ylläpitää kiusaamista (Bansel ym., 2009; Horton ym., 2020; Juva ym., 2020; Woolley, 2019; Yoneyama & Naito, 2003). Tutkimuksissa on esimerkiksi tunnistettu useita tapoja siitä, miten opettajat mahdollistavat tai ylläpitävät kiusaamista ja joissain tapauksissa myös itse osallistuvat siihen (Andrews & Chen, 2006; Ellwood & Davies, 2010; Horton ym., 2020; Juva ym., 2020; Yoon, Sulkowski & Bauman, 2016). Myös koulun fyysisellä ympäristöllä ja sen mahdollisuuksilla tai rajoitteilla nähdään olevan vaikutusta kiusaamisen mahdollistumiseen (Horton ym., 2020; Mulryan-Kyne, 2014).

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat ja heidän toimintansa koulussa voi olla yksi kiusaamiseen vaikuttava tekijä (Andrews & Chen, 2006; Horton ym., 2020; Juva ym., 2020; Yoneyama & Naito, 2003). Opettajien ymmärrys kiusaamisesta ja opettajien kyvyt tunnistaa sekä puuttua kiusaamiseen, voivat joissain tapauksissa mahdollistaa ja ylläpitää koulussa tapahtuvaa kiusaamista (Andrews & Chen, 2006; Bansel ym., 2009; Ellwood & Davies, 2010; Juva ym., 2020). Opettajilla voi esimerkiksi olla liian vähän koulutusta siihen, mikä on kiusaamista ja miten kiusaamistilanteisiin tulisi puuttua (Andrews & Chen, 2006; Bansel ym., 2009; Ellwood & Davies, 2010). Mishna, Sanders, McNeil, Fearing ja Kalenteridis (2020) havaitsivat, että opettajat itse kokevat tietonsa ja taitonsa riittämättömiksi kiusaamiseen puuttumisessa. Kun opettajilla ei ole tarpeeksi koulutusta kiusaamisen tunnistamiseen ja puuttumiseen, opettajan tapa toimia kiusaamistilanteissa voi normalisoida tai vähätellä kiusaamista niin, että oppilasta yritetään siedättää kestämään kiusaamista (Ellwood & Davies, 2010) tai niin, että kiusaamistilannetta ei ymmärretä kiusaamiseksi ja sen vuoksi kiusattu voidaan nähdä syypäänä tapahtuneelle (Søndergaard, 2012). Tällainen toiminta mahdollistaa ja ylläpitää kiusaamista koulussa. Puutteet opettajien taidoissa tunnistaa ja puuttua kiusaamiseen voivat vaikuttaa lisäksi siihen, miten oppilaat tuovat kiusaamistilanteet opettajien tietoisuuteen (Horton ym., 2020). Jos opettajat eivät ymmärrä oppilaan esille tuomaa kiusaamista, oppilas voi menettää luottamuksen siinä, miten opettajat kuuntelevat oppilaiden huolia ja miten he haluavat toimia oppilaiden hyvinvoinnin hyväksi (Horton ym., 2020).

Opettajien saama koulutus kiusaamiseen tai koulussa käytössä oleva kiusaamisen interventiomalli voi myös toimia kiusaamista mahdollistavana ja ylläpitävänä tekijänä, jos se

sulkee osan kiusaamistilanteista ulkopuolelle ja näin estää opettajia tunnistamasta erilaisia kiusaamisen muotoja kiusaamiseksi (Juva ym., 2020). Jos opettajien tiedot ja taidot kiusaamisesta perustuu sellaiseen koulutukseen tai interventioon, joka tunnistaa kiusaamista kapeasti tai joka asettaa kiusaamiselle tiukan määritelmän, asettaa se opettajat asemaan, jossa he osallistuvat kiusaamiseen sen mahdollistajina ja ylläpitäjinä (Bansel ym., 2009; Juva ym., 2020). Tutkimuksissa (Søndergaard, 2012; Yoon ym., 2016) on havaittu, että erilaiset kiusaamisen muodot, kuten esimerkiksi ulossulkeminen, ovat ulkopuolisten silmin vaikeampi havaita myös silloin, kun opettajalla olisi koulutusta kiusaamiseen tai käytössään jokin kiusaamisen interventiomalli. On myös todettu, että opettajien käsitykset ja tietoisuus kiusaamisesta ja sen erilaisista muodoista voi erota siinä, miten opettajat toimivat kiusaamistilanteissa (Yoon ym., 2016). Vaikka kiusaaminen on sekä yksilopsykologisen että kriittisen kiusaamisnäkökulman mukaan ryhmäilmiö (Salmivalli, 1999; Søndergaard, 2012), Yoon ja kollegat (2016) havaitsivat tutkiessaan opettajien toimintaa kiusaamistilanteissa, että opettajat harvoin ottavat vertaisryhmää huomioon kiusaamistilanteisiin puuttuessaan.

Opettajia tutkittaessa on myös havaittu, että opettajat voivat tiedostaen tai tiedostamattaan toimia kiusaamista mahdollistavasti tai niin, että he osallistuvat sellaiseen toimintaan, joka voidaan määritellä kiusaamiseksi (Juva ym., 2020; Yoon ym., 2016). Mishna kollegoineen (2020) on tutkinut opettajien käsityksiä kiusaamisesta ja havainnut, että käsityksiin liittyy kiusaamisen normalisointia sekä vähättelyä ja että kiusaamista pidetään opettajien keskuudessa osittain jopa väistämättömänä. Kyseisen tutkimuksen mukaan opettajat esimerkiksi pitivät kiusaamista normaalina koululaisten kasvamiseen ja ihmisluonteeseen liittyvänä ilmiönä ja osittain hyödyllisenä, oppilasta kasvattavana kokemuksena sekä totesivat, että kiusaamista on aina olemassa eikä sitä voida kokonaisuudessaan lopettaa (Mishna ym., 2020). Tällainen suhtautuminen kiusaamiseen voi vaikuttaa siihen, millaisilla keinoilla ja kuinka nopeasti opettajat reagoivat kiusaamiseen (Varjas ym., 2008). Juvan ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa taas havaittiin, että opettajat voivat osallistua kiusaamiseen tai jättää kiusaamisen huomiotta. Heidän tutkimuksessaan opettajat osallistuivat koulussa yleisesti ei-normaaliksi määritellyn ja syrjityn oppilaan ulossulkemiseen. Tutkimuksessa opettajat eivät esimerkiksi huomioineet kyseisen oppilaan näkyvää hätää ja avun tarvetta tai näkyvää syrjintää ja kiusaamista sekä osallistuivat itse oppilaan syrjimiseen ja ulossulkemiseen ohittamalla oppilaan päivittäisissä tilanteissa. Osa muistakin opettajien toimista kyseistä oppilasta kohtaan oli tutkimuksessa kiusaamiseksi tunnistettavaa. Kyseisessä tutkimuksessa yleisesti ulossuljettu oppilas oli myös opettajien silmissä normaaliksi tunnistamaton ei-normaali, millä opettajat

myös selittivät oppilaan pitkään jatkunutta kiusaamista (Juva ym., 2020). Yoon ja kollegat (2016) ovat Juvan ja kollegoiden (2020) tapaan osoittaneet, että opettajat tekevät oppilaidensa kohdalla ihmisluonteelle tyypillistä erottelua (Nussbaum, 2010, s. 37–38) erottelemalla oppilaat ”meihin” ja ”teihin” ja että opettajat osittain toimivat kiusaamistilanteissa eri tavalla kohdatessaan kiusaajan tai uhrin riippuen siitä, kuuluuko oppilas opettajan arvion mukaan ”meihin” vai ”teihin”. Tutkimusten (esim. Juva ym., 2020; Yoon ym., 2016) perusteella voidaan siis ehdottaa, että opettajien kyky kohdata erilaisuutta sekä reflektoida itseään, asemaansa ja etuoikeuksiaan suhteessa muihin, voi vaikuttaa kiusaamisen mahdollistumiseen ja jatkumiseen.

Opettajien toiminnan lisäksi tutkimuksissa on havaittu, että koulun rakenteet, resurssit, ympäristö ja toimintatavat voivat vaikuttaa kiusaamisen mahdollistumiseen ja ylläpitämiseen (Horton ym., 2020; Roland & Galloway; 2004; Varjas ym., 2008; Yoneyama & Naito; 2003). Tutkimuksissa on havaittu, että kiusaamisen mahdollistumiseen vaikuttaa se, kuinka monta opettajaa oppilaiden keskuudessa on ja miten he ovat näissä tilanteissa läsnä (Varjas ym., 2008; Yoon ym., 2016). Se, millaisen roolin opettaja opettajuudessaan ottaa eli mitä kaikkea opettaja ajattelee työhönsä kuuluvan, vaikuttaa siihen, miten opettajat sallivat kiusaamisen tapahtuvan (Yoon ym., 2016). Esimerkiksi opettaja, joka on kiinnostunut siitä, miten oppilailla sujuu koulussa oppimisen lisäksi muillakin tasoilla, kuten sosiaalisella ja psyykkisellä tasolla, puuttuu todennäköisemmin kiusaamiseen ja pyrkii sen lopettamiseen (Yoon ym., 2016). On kuitenkin todettu, että opettajien kyky pitää huolta oppilaiden hyvinvoinnista opettamisen lisäksi ja esimerkiksi puuttua kiusaamiseen, on riippuvainen siitä, millainen opettaja-oppilas-suhde luku koulussa on ja miten opettajan velvollisuudet ja oikeudet mahdollistavat opettajien läsnäolon oppilaiden seurassa (Horton ym. 2020; Varjas ym., 2008). Kouluissa, joissa oppilaita on paljon suhteessa opettajien lukumäärään, kiusaamiseen puututaan heikommin (Varjas ym., 2008). On myös todettu, että kiusaaminen lisääntyy sellaisissa tilanteissa tai tiloissa, joissa opettajien läsnäoloa on liian vähän tai sitä ei ole ollenkaan (Horton ym., 2020; Varjas ym., 2008). Horton ja kollegat (2020) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että opettajien läsnäolon puute erilaisissa hetkissä koulupäivän aikana voi johtua useista syistä. Opettajaresurssien riittämättömyys valvonnan lisäämiseen voi johtua esimerkiksi siitä, että opettajat tarvitsevat oppituntien ulkopuolista aikaa muihin työhönsä liittyvien tehtävien ja velvollisuuksien hoitamiseen. Hetket, jolloin opettajien läsnäoloa ja valvontaa tarvittaisiin kipeimmin, voi myös olla opettajien työpäivän ainoita mahdollisuuksia pitää heille kuuluvia taukoja. Lisäksi opettajien poissaolot ovat läsnäolon ja valvonnan kannalta haasteellisia, sillä sijaisten puuttuessa on tingittävä joko

valvonnasta, opettajien muiden työtehtävien hoitamisesta tai heidän tauoistaan (Horton ym., 2020).

Koulun fyysinen ympäristö voi vaikuttaa siihen, mahdollistuuko kiusaaminen koulussa ja onko opettajilla mahdollisuuksia puuttua kiusaamiseen (Horton ym., 2020; Mulryan-Kyne, 2014). Horton kollegoineen (2020) on todennut, että koulun arkkitehtuuri, tilojen koko ja tilojen mahdollistamat erilaiset toiminnot voivat vaikuttaa kiusaamiseen. Esimerkiksi koulun arkkitehtuuriset ominaisuudet voivat vaatia lisää valvontaresurssia, jos tilat ovat moniosaisia ja joissa eri osien välillä ei ole esteetöntä näköyhteyttä tai jos tilat ovat sellaisia, joista oppilaat voivat helposti siirtyä tilasta toiseen, kuten ulkoa sisälle. Tällaiset tilat mahdollistavat kiusaamista, jos resurssit eivät ole riittäviä jokaisen tilan tai tilan osan riittävään valvontaan (Horton, ym., 2020). Lisäksi Hortonin ja kollegoiden mukaan (2020) tiloissa, joissa on paljon oppilaita tilan kokoon nähden, tapahtuu enemmän kiusaamista. Tiivis tunnelma ja se, että tilojen resursseista, kuten esimerkiksi leikkivälineistä tai jalkapallokentän käytöstä, täytyy kilpailla, aiheuttaa konflikteja ja kiusaamista. Myös kilpailulliset tilat, kuten välituntipihan osat, joissa pelit ja leikit ovat kilpailevia, aiheuttavat enemmän kiusaamista (Horton, ym., 2020). Horton kollegoineen (2020) on todennut, että kiusaamistilanteita voidaan vähentää tarjoamalla ohjattuja leikkejä ja pelejä, huolehtimalla riittävästä valvonnasta sekä toteuttamalla vapaa-aikaa riittävän kokoisissa ja riittävän monipuolisissa tiloissa.

Koulussa vallitsevien toimintatapojen ja käytäntöjen lisäksi kiusaamista on tutkimusten (esim. Bansel ym., 2009; Connell, 2008; Horton 2011; Yoneyama & Naito, 2003; Yoon & Kerber, 2003) mukaan syytä tarkastella sen sosiaalisen ympäristön näkökulmasta, missä kiusaaminen tapahtuu. Sosiaalisella ympäristöllä niin pienemmässä mittakaavassa kuin isommassakin mittakaavassa nähdään yhteyksiä kiusaamiseen (Horton, 2011; Yoneyama & Naito, 2003). Yoneyama ja Naito (2003) ovat tutkimuksessaan todenneet, että koulussa tai luokassa vallitseva sosiaalinen ilmapiiri vaikuttaa kiusaamisen mahdollistumiseen ja jatkumiseen. Heidän mukaansa esimerkiksi kilpaileva ja vertaileva ilmapiiri luokassa voi lisätä ja ylläpitää ulossulkevaa ja syrjivää kiusaamista (Yoneyama & Naito, 2003). Oppilaat navigoivat koulussa koulukulttuurin, vertaiskulttuurin ja yhteiskunnassa vallitsevien kulttuurien muodostamassa viidakossa, jossa jokaisella kulttuurilla on omat vaatimuksensa, sääntönsä ja normistonsa (Horton, 2011). Vaatimukset, säännöt ja normit, jotka oppilaiden tulisi täyttää ja joihin heidän tulisi mahtua, eivät aina ole samansuuntaisia keskenään (Horton, 2011), mutta jokaisen kulttuurin vaatimukset, säännöt ja normit vaikuttavat siihen, kuka tulee kiusatuksi, mistä syystä ja miten kiusaamiseen reagoidaan (Connell, 2008; Lahelma, 2002; Søndergaard, 2012).

Esimerkiksi kulttuureissa vallitsevat sukupuolinormit voivat ylläpitää ja mahdollistaa kiusaamista koulussa, mutta myös vaikuttaa siihen, millaiset toiminnot määrittellään kiusaamiseksi (Connell, 2008; Lahelma, 2002). Sosiaalisen ympäristön vaikutus kiusaamiseen näkyy monenlaisissa ja -muotoisissa tekijöissä. Sosiaalinen ympäristö voi esimerkiksi arvottaa erilaisia kiusaamisen tapoja niin, että toiset kiusaamisen tavat, kuten fyysiset tai verbaaliset toimet, saavat enemmän huomiota kiusaamisen vastaisessa työssä kuin toiset tavat, kuten esimerkiksi sosiaalinen ulossulkeminen ja syrjivä kiusaaminen (Yoon & Kerber, 2003).

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus

Kirjallisuuskatsaus on perusteltu tutkimusmetodi, kun halutaan arvioida jo olemassa olevaa teoriaa, kuvata aihetta monipuolisesti ja rakentaa siitä kokonaiskuva tai, kun aiheeseen liittyviä ongelmia pyritään tunnistamaan sekä paikantamaan (Salminen, 2011, s. 3). Tämä tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa pyritään avaamaan kahta näkökulmaa kiusaamisesta sekä näiden avauksien pohjalta tarkastelemaan diskursiivisesta näkökulmasta sitä, millaista kuvaa kiusaamisnäkökulmat luovat jollain tavalla kiusaamistilanteissa mukana olevista henkilöistä. Tutkielma siis pyrkii rakentamaan totuttua laajempaa kuvaa siitä, miten kiusaamista määritellään ja selitetään, sekä kuvaamaan, miten kiusaamisnäkökulmat kuvaavat kiusaamistilanteissa mukana olevia henkilöitä.

Hirsjärven, Remeksen sekä Sajavaaran (2009, s. 129) mukaan tutkimustehtävät määräytyvät tutkimuksen tavoitteen mukaisesti. Tämän tutkielman tavoitteena on kuvata kiusaamisnäkökulmien luomia henkilökuvauskuva. Tutkimustehtävä on aseteltu tutkimuskysymykseksi kuvailevan vastauksen mahdollistavaan muotoon. Tutkimuskysymys on:

Millaista kuvaa yksilöpsykologinen ja kriittinen kiusaamisnäkökulma luo kiusaamistilanteissa mukana olevista henkilöistä?

3.1 Aineiston keruu

Salminen (2011) määrittelee kuvailevan kirjallisuuskatsauksen olevan yksi käytetyimmistä kirjallisuuskatsauksen tyypeistä, mikä on luonteeltaan yleiskatsaus tutkittavasta aiheesta. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa aineistojen valinta ei perustu metodisiin sääntöihin, vaan tässä kirjallisuuskatsaustyyppissä ilmiön kuvauksessa tavoitellaan laaja-alaista näkökulmaa. Tarvittaessa myös kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa voidaan tehdä luokittelua ilmiön ominaisuuksista (Salminen, 2011, s. 6–7). Tässä tutkielmassa kirjallisuuskatsauksen aineistoksi hyväksyttiin niin kotimaisia kuin kansainvälisiäkin teoksia, tutkimuksia ja artikkeleita, jotka käsittelevät kiusaamista yksilöpsykologisesta, sosiaalisesta, yhteisöllisestä tai yhteiskunnallisesta lähtökohdasta käsin. Lopulta aineisto kuitenkin koostui ainoastaan vertaisarvioituista artikkeleista sekä tutkimusjulkaisuista tutkimuksen luotettavuuden parantamisen vuoksi.

Aineiston keruun alussa hakusanoina käytettiin käsitteitä *kiusaaminen* ja *koulukiusaaminen* sekä niiden eri variaatioita ja englanninkielisiä käännöksiä. Näiden rinnalla käytettiin hakusanoja, jotka tutkija jo ennestään tiesi tai joihin hän oli tutustunut aihetta hahmotellessaan, ja jotka kuvasivat joko yksilöpsykologista tai kriittistä kiusaamisnäkökulmaa. Tällaisia hakusanoja oli *uhri*, *kiusaaja*, *sosiaalinen ulossulkemisaahdistus*, *kaverisuosio* ja *vallan käyttö* sekä niiden eri variaatiot ja englanninkieliset vastineet. Aineiston keruun hakusanoja laajennettiin uusilla kiusaamista kuvaavilla tai siihen liittyvillä käsitteillä ja termeillä sitä mukaa, kun aineistoon valittuja lähteitä käytiin läpi. Aineiston keruussa hyödynnettiin myös valittujen aineistojen lähdeluetteluita, joista aineistoon valittiin sopivia lähteitä.

Aineiston haussa ja lähteiden valinnassa ei keskitetty hakua tiettyyn aikaan tai aikakauteen, koska laajasti ja tarkasti kiusaamista kuvaavaa yhteenvetoa tavoitellessa nähtiin olennaiseksi ottaa mukaan merkittäviä lähteitä kiusaamistutkimuksen alusta tähän päivään asti. Siksi aineisto käsittää artikkeleita ja tutkimusjulkaisuja aina vuodesta 1978 lähtien vuoteen 2022 asti. Aineiston valinnassa keskityttiin pääasiassa peruskouluikäisten kiusaamista ja koulukiusaamista koskeviin artikkeleihin ja tutkimusjulkaisuihin. Näiden lisäksi aineistoon valittiin harkitusti muutama artikkeli ja tutkimusjulkaisu, joka kohdistui peruskouluikäisten sijasta lukioikäisiin, koska näiden aineistojen sisältö katsottiin sopivan suomalaisen peruskoulun kontekstiin ja koska se laajensi ja tuki muiden lähteiden antia kiusaamisen selittämiseen ja määrittelemiseen liittyen. Aineiston valinnassa ei myöskään keskitytty tiettyyn maahan tai alueeseen käsittävään tutkimukseen. Aineiston valinnassa, läpikäynnissä sekä sen hyödyntämisessä oltiin harkitsevia sen suhteen, miten tällaisten aineistojen sisältö sopii suomalaisen peruskoulun kontekstiin. Tämän harkinnan perusteella jätettiin pois sellaista aineistoa, jonka konteksti on hyvin erilainen verrattuna suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulutusjärjestelmään, kuten esimerkiksi sellaista aineistoa, jossa ala- ja yläkoululaiset osallistuvat perheen toimeentuloon tekemällä työtä koulun ohella tai jossa lasten ja nuorten työnteko oli ensisijaista verrattuna koulunkäyntiin.

3.2 Aineiston analysointi

Kiviniemi (2018) kuvailee laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa tutkimuksen eri vaiheet eivät aina ole jäsennettävissä etukäteen, vaan lähes aina ne muotoutuvat tutkimuksen edetessä. Myös aineiston analysointi hakee muotoaan läpi tutkimuksen teon; alkuun ja jo aineiston keruuvaiheessa tehty analysointi on suuntaa antavaa, kun taas kokonaisen aineiston

analysointimuoto on systemaattisempaa. (Kiviniemi, 2018, s. 62, 68–69). Aineiston analysointimuoto tässä tutkielmassa on kuvaileva synteesi, jonka tarkoituksena on tehdä aineistosta selkeää ja johdonmukaista yhteenvetoa yksilöpsykologisen ja kriittisen kiusaamisnäkökulman kiusaamisen selittämisestä ja määrittelemisestä. Yhteenvetoa koostettaessa aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti, väljästi sisällönanalyysin periaatteita, kuten luokittelua ja tematisointia, hyödyntäen. Kootun yhteenvedon pohjalta kiusaamisnäkökulmia tarkasteltiin diskursiivisella otteella, mikä tässä tutkimuksella perustui oletukseen siitä, että kielenkäyttö on aina seurauksellista ja että kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016, s. 25–26). Kiusaamisnäkökulmien kuvaukset henkilöistä eivät siis ole pelkkiä kuvauksia, vaan ne myös luovat mahdollisuuksia tai niiden rajoituksia siitä, mitä henkilö voi olla, miten henkilö voidaan nähdä, ja miten muut näkevät itsensä suhteessa henkilöön (Lanas & Brunila, 2019). Tavat, joilla henkilöitä kuvataan, lopulta päätyvät siihen, että ne muuttuvat totuuksiksi ja totuuksina ne vaikuttavat todellisuuteemme näistä henkilöistä (Foucault, 2014).

Aineiston analyysi aloitettiin aineiston keruuvaiheessa, jolloin analyysi perustui siihen, miten aineisto soveltuu tutkimukseen ja millainen arvo sillä on tutkimustehtävän ja tutkimuksen tavoitteen kannalta. Aineiston varsinainen analyysi, joka suoritettiin aineiston ollessa kokonaisuudessaan koossa, aloitettiin luokittelemalla aineisto yksilöpsykologisen ja kriittisen kiusaamisnäkökulman mukaan. Lajittelu tehtiin sen perusteella, miten aineisto selitti ja määritteli kiusaamista. Aineisto, jossa kiusaamista selitettiin ja määriteltiin yksilön ominaisuuksista käsin, lajiteltiin yksilöpsykologiseen kiusaamisnäkökulmaan. Aineisto, jossa kiusaamista selitettiin ja määriteltiin muiden tekijöiden kuin yksilön ominaisuuksien kautta, lajiteltiin kriittiseen kiusaamisnäkökulmaan. Lajittelun jälkeen aineiston analyysissä hyödynnettiin sovelletusti teemoittelua niin, että yksilöpsykologiseen kiusaamisnäkökulmaan ja kriittiseen kiusaamisnäkökulmaan liittyvät aineistot teemoiteltiin erikseen.

Sekä yksilöpsykologisen kiusaamisnäkökulman että kriittisen kiusaamisnäkökulman aineistot teemoiteltiin aineistosta esille nousseiden keskeisten teemojen ja niitä kuvaavien käsitteiden sekä termien kautta, jotka nähtiin tämän tutkielman kannalta merkittävinä kiusaamisnäkökulmien kokonaiskuvien rakentamisessa. Yksilöpsykologisen kiusaamisnäkökulman teemoiksi muodostui kiusaamisen määritelmä, kiusaamisen puitteet ja kiusaamisen osallistujaroolit. Kriittisen kiusaamisnäkökulman teemoiksi muodostui kriittisen näkökulman tarve, kiusaamisen määrittelemisen, sisällyttäminen ja ulossulkeminen, normaali ja ei-normaalin sekä kiusaamisen mahdollistavat ja ylläpitävät tekijät. Muodostuneet teemat

ohjaavat ja jäsentävät yksilöpsykologista ja kriittistä kiusaamisnäkökulmaa käsittäviä lukuja (luvut 2 & 3).

Diskursiivinen tarkastelu oli aineiston analyysin viimeinen vaihe ja tässä vaiheessa kiusaamisnäkökulmiin lajitelluista aineistoista poimittiin henkilöihin liittyvät kuvaukset yhteen. Tämän jälkeen kuvaukset kategorisoitiin. Yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa esiintyneet kuvaukset henkilöistä kategorisoitiin seuraavasti: kaikille yhteiset piirteet, kiusaajaksi määritelty henkilö, uhriksi määritelty henkilö, sivullisiksi määritellyt henkilöt. Kriittisessä kiusaamisnäkökulmassa esiintyneet kuvaukset henkilöistä kategorisoitiin seuraavasti: toimijat, toimintatavat, toimintatapojen syyt. Muodostetut kategoriat ohjaavat ja jäsentävät luvussa 4 esitettyjä tuloksia.

3.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkielma on tehty Hyvän tieteellisen käytännön (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2021) sekä Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden (TENK, 2019) mukaisesti niin, että kaikissa työskentelyvaiheissa on noudatettu äärimmäistä huolellisuutta, tarkkuutta sekä rehellisyyttä. Lisäksi tutkielman teossa ja raportoinnissa on pyritty läpinäkyvyyteen niin, että kaikki tutkimuksen tekoon liittyvät valinnat ja käytetyt menetelmät on perusteellisesti avattu ja perusteltu.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijaa pidetään eräänlaisena aineistonkeruun välineenä sekä aineiston tulkitsijana, mikä on yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun liitettävä tekijä (Kiviniemi, 2018, s. 70, 72). Tässä tutkielmassa luotettavuutta haastaa aineiston lajittelu ja valinta. Kiusaamistutkimuksessa sekä kiusaamiseen liittyvissä artikkeleissa ja tutkimusjulkaisuissa lähdettä on harvoin valmiiksi lajiteltu jommankumman kiusaamisnäkökulman alle. Poikkeuksena jotkin kriittistä kiusaamisnäkökulmaa edustavat tutkimusjulkaisut, jotka toteavat tarkastelevansa kiusaamista yksilön ominaisuuksien ulkopuolelta ja näin kategorisoivat itsensä kriittisen kiusaamisnäkökulman alle (kts. Juva ym., 2020; Søndergaard, 2012). Vaikka tämän tutkielman aineiston lajittelu on perustunut Juvan ja kollegoiden (2020) ja Søndergaardin (2012) sanoittamaan kiusaamisnäkökulmien eroon, ja vaikka lajittelu on lähes poikkeuksetta ollut yksiselitteistä, on läpinäkyvän raportoinnin nimissä todettava, että aineiston lajittelu haastaa tutkielman luotettavuutta, koska lajittelu on tutkijan vastuulla. Kiusaamiseen liittyviä julkaisuja ja tutkimuksia on paljon, minkä joukosta kattavan kokonaiskuvan koostaminen on vaatinut aineiston rajaamista. Tämä tutkielma on tutkijan

rajausvalintojen ja näkemyksen mukainen sekä tutkimustyypin rajat huomioiva kuvaus kahdesta kiusaamisnäkökulmasta.

Tutkielman aineiston keruussa ja analysoinnissa nousi esiin kiusaamistutkimukselle tyypillinen piirre tutkimusten aineistonkeruussa, minkä vuoksi tässä tutkielmassa on luotettavuuden nimissä päädytty hyväksymään aineistoon vain vertaisarvioituja artikkeleita ja tutkimusjulkaisuja. Kiusaamistutkimuksille, jotka koskevat kouluikäisiä lapsia ja nuoria, on tyypillistä käyttää aineistonkeruunmenetelmänä itse- ja vertaisraportointia sekä sosiometriä. Tällaista aineistonkeruun luotettavuutta haastaa kiusaamisen subjektiivisuus niin kokemuksena kuin käsityksenä. Aineiston keruussa ei voida taata sitä, että tutkittavien käsitys kiusaamisesta olisi yhdenmukainen. Lisäksi niin itse- ja vertaisraportointia kuin sosiometriäkin haastaa se, että kiusaamiseen liittyvät kokemukset ja niiden tulkinta ovat riippuvaisia tutkittavien sen hetkisestä fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta tilasta. Itse- ja vertaisraportointi sekä sosiometri oli mainittu useissa tähän tutkielmaan valittujen artikkelien ja tutkimusjulkaisujen luotettavuuteen liittyvissä pohdinnoissa. Vertaisarvioidun aineiston käyttö tukee tämän tutkielman luotettavuutta.

Vaikka tässä tutkimuksessa olisi ollut yksinkertaisempaa puhua läpi tutkimuksen kiusaamistilanteissa mukana olevista henkilöistä totuttujen ja hegemonisessakin asemassa olevilla roolinimityksillä, tutkimusta tehdessä koettiin tärkeäksi ottaa osaa yksilöä vahingoittavien kiusaamisdiskurssien haastamiseen. Tämän vuoksi kiusaamistilanteissa mukana olevista henkilöistä päätettiin puhua esimerkiksi kiusaajaksi määriteltävänä henkilönä tai uhriksi määriteltävänä henkilönä, jotta yksilölle jäisi tilaa olla muutakin kuin kiusaaja tai uhri. Erityisesti negatiivista leimaa kantavien roolinimien kohdalla tämä linjaus oli selvä, mutta aiheutti enemmän pohdintaa siinä miten yksilöpsykologisen näkökulman mukaisesta puolustajasta tulisi puhua. Tämän tutkielma havainnot tukevat Väisäsen ja Lanaksen (2022) havaintoja siitä, että puolustajan rooli on yksilöpsykologisen kiusaamisnäkökulman mukaan ainoa rooli, joka luo yksilöstä positiivisen kuvan. Tämän vuoksi tutkimusta tehdessä käytiin pohdintaa, voiko puolustajan roolissa olevista yksilöistä puhua puolustajina vai käytetäänkö tässäkin ilmaisua puolustajaksi määriteltävä henkilö. Lopulta myös puolustajasta päätettiin käyttää ilmaisua puolustajaksi määriteltävä henkilö kahdesta syystä. Ensinnäkin siksi, että vaikka puolustajan rooli kantaa positiivista kuvaa, yksilön nimeäminen puolustajaksi määrittelee yksilön kokonaisvaltaisesti kaventaen näin yksilön tilaa määrittää itse itsensä. Toiseksi, kun puolustajan roolin ottavasta henkilöstä puhutaan puolustajana ja muista rooleista rooliin määriteltynä henkilönä, luo ja vahvistaa kerronta sitä ajatusta, että puolustajaksi

määritelty henkilö on muita henkilöitä parempi ja että jokaisen yksilön tulisi pyrkiä tai heitä tulisi muokata puolustajan kaltaiseksi.

4 Tulokset

Tässä kappaleessa vastataan tutkielman tutkimuskysymykseen eli esitetään, millaista kuvaa kiusaamisnäkökulmat luovat kiusaamistilanteissa mukana olevista henkilöistä. Kiusaamisnäkökulmakohtaiset kuvaukset esitetään toista erillään selkeyden ja johdonmukaisuuden nimissä. Luvussa 4.1 esitetään yksilöpsykologisen näkökulman kuvaus kiusaamiseen osallistuvista henkilöistä, jonka jälkeen luvussa 4.2 esitetään kriittisen kiusaamisnäkökulman mukainen kuvaus näistä henkilöistä.

4.1 Yksilöpsykologisen kiusaamisnäkökulman kuvaus kiusaamiseen osallistuvista henkilöistä

Yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma kuvaa kiusaamistilanteissa mukana olevia henkilöitä kolmen roolin, *kiusaajan*, *uhrin*, ja *sivullisten*, kautta. Nämä roolit, joiden tunnistamista muun muassa Salmivalli kollegoineen (1996a) ja Vaillancourt kollegoineen (2008) ovat tehneet, ovat muodostuneet yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa perinteisiksi tavoiksi tarkastella, määrittellä ja selittää kiusaamista. Vaikka roolikohtaiset kuvaukset ovat yksilöpsykologisessa näkökulmassa vahvat, kuvaa se kiusaamistilanteissa mukana olevia henkilöitä myös yhteisillä piirteillä. Tässä alaluvussa avataan ensin näitä yhteisiä piirteitä, jonka jälkeen esitetään roolikohtaisia kuvauksia kiusaamistilanteissa mukana olevista henkilöistä.

Yksilöpsykologisen kiusaamisnäkökulman mukaiset, kaikille kiusaamistilanteissa mukana oleville henkilöille yhteiset piirteet kuvaavat, keitä nämä henkilöt ovat ja millaisella kehitystai taitotasolla he ovat. Yksilöpsykologinen näkökulma tunnistaa kiusaamistilanteissa mukana oleviksi henkilöiksi vain oppilaat. Tämän näkökulman mukaan koulukiusaaminen on nimenomaan oppilaiden välistä toimintaa, jonka tarkastelun kohteeksi ei kuulu oppilaan ja muiden koulussa toimivien henkilöiden välinen toiminta. Sen lisäksi, että kiusaamistilanteissa mukana olevat henkilöt kuvataan oppilaiksi, yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma myös kuvaa, että henkilöt ovat nuoria lapsia, joiden taidot eivät vielä ole niin harjaantuneita tai kehittyneitä, että he eivät toimisi tavalla, joka yleisesti määrittellään kiusaamiseksi. Taidot, jotka erityisesti nähdään puutteellisina tai kehittymättöminä, ovat sosiaalisin taitoihin liittyviä tunne- ja kaveritaitoja, kuten esimerkiksi taidot toisen huomioimisesta ja empatiataidot toisia kohtaan.

Roolikohtaisesti yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma kuvaa kiusaamistilanteisiin osallistuvista henkilöistä kiusaajaksi määriteltyä henkilöä siten, millainen hän on ihmisenä ja

sosiaalisena toimijana, millaisena yhteisö hänet näkee ja millainen hän on oppilaana. Ihmisenä ja sosiaalisena toimijana kiusaajaksi määriteltävä henkilö kuvataan aggressiivisena ja aggressiivisuuteen positiivisesti suhtautuvana ihmisenä, joka nauttii vallasta, alistamisesta ja muiden loukkaamisesta. Sen lisäksi, että hänet kuvataan ihmisenä, joka nauttii edellä mainituista asioista, hänet kuvataan myös ihmisenä, joka kykenee ja myös haluaa alistaa ja loukata toista, joka saavuttaa omia tavoitteita tai tyydyttää omia tarpeita toisten kustannuksella, ja jolla on sellaista valtaa, joka mahdollistaa toisen alistamisen ja loukkaamisen. Tämä henkilö kuvataan myös taidottomana hallita itseään, omaa käytöstään ja omia tunteitaan. Tämä henkilö on toisaalta kuvattu täysin tunteettomaksi, mutta toisaalta myös empatiakykyiseksi, jolloin empatiakykyä kuitenkin hyödynnetään siihen, että oma toiminta kohdistetaan toiminnan uhriksi valitun henkilön heikkouksiin näin aiheuttaen hänelle enemmän pahaa. Kiusaajaksi määritellyn henkilön kuvataan toimivan kiusaamiseksi määritellyllä tavalla vain yleisön läsnä ollessa ja toiminnan motiiveiksi kuvataan sosiaaliset palkinnot ja korkean aseman ylläpitäminen. Kiusaajaksi määritelty henkilö nähdään siis teatterin tekijänä, joka toisaalta viihdyttää yhteisöä omalla toiminnallaan, mutta joka toisaalta myös johtaa yhteisöä oman toiminnan aiheuttamalla pelolla. Kiusaajaksi määritellyllä henkilöllä nähdään paljon, lähes ainoastaan negatiivisia ominaisuuksia ja piirteitä. Tässä tutkimuksessa käytetyistä yksilöpsykologista kiusaamisnäkökulmaa edustavista tutkimuksista ainoa positiivisesti kiusaajaksi määriteltävää henkilöä kuvaava ominaisuus on urheilulliset taidot, jotka hänellä nähdään hyvinä.

Yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa kiusaajaksi määriteltyä henkilöä kuvataan yhteisön näkökulmasta suosittuna ja epäsuosittuna yhtä aikaa. Toisaalta yhteisö näkee kiusaajaksi määritellyllä henkilöllä sellaisia kadehdittavia, houkuttelevia ja haluttuja ominaisuuksia, mikä tekee hänestä suosittun, mutta toisaalta häntä ei pidetä kiusaamiseksi määritellyn toimintansa vuoksi suosittuna ja sosiaalisesti hyväksyttynä. Kiusaajaksi määritellyn henkilön pitäminen suosittuna ja epäsuosittuna yhtäaikaaisesti vahvistaa kuvausta siitä, että tällä henkilöllä on valtaa ja että tämä henkilö johtaa yhteisöä pelolla. Se, että kiusaajaksi määriteltyä henkilöä ei pidetä tai haluta ystäväksi, kertoo, miten osaa hänen toiminnastaan pidetään epämiellyttävänä. Vaikka hänen toiminnassaan nähdään epämiellyttäviä piirteitä, häntä pidetään suosittuna joko hänen ottaman ja kiinnipitämisen valta-aseman vuoksi, mitä ei uskalleta vastustaa, tai sen vuoksi, että itse valta-asema nähdään houkuttelevana, ei niinkään yksilön piirteet ja ominaisuudet. Oppilaana kiusaajaksi määritelty henkilö kuvataan yksinomaan negatiivisena suoriutujana ja henkilönä, jota koulunkäynti ei kiinnosta.

Yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma kuvaa roolikohtaisesti uhriksi määriteltyä henkilöä siten, millainen hän on ihmisenä, millainen hän on vertaisena ja yhteisön jäsenenä, mitkä tekijät ennustavat ja/tai toimivat syynä kiusatuksi tulemiselle, ja miten hän vastaa kohtaamaansa kiusaamiseen. Uhriksi määritelty henkilö kuvataan kaikin puolin heikkona ja reppanana ihmisenä, jonka kuvataan poikkeuksetta olevan heikommassa asemassa tai alhaisemmassa valta-asemassa suhteessa kiusaajaksi määriteltyyn henkilöön sekä usein myös muihin vertaisiin. Uhriksi määritelty henkilö kuvataan epävarmana itsestään ja epävarmana siitä, miten hän näyttäytyy, itse kokee ja pärjää suhteessa muihin ihmisiin. Uhrin roolia kuvataan pysyvänä ikään kuin leimana, joka kerran saatuaan jää pysyvästi henkilön otsaan kertomaan, että tämä henkilö on tällainen nyt ja tulee jatkossakin aina olemaan. Lisäksi hänen kuvataan suhtautuvan kouluun negatiivisesti. Uhriksi määritelty henkilö kuvataan vertaisena ja yhteisön jäsenenä sellaiseksi, jota ei haluta vertaiseksi tai yhteisön jäseneksi, ja sellaiseksi, jolla ei ole riittäviä taitoja vertaissuhteisiin tai olemaan yhteisön jäsen.

Yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa kuvataan, että uhriksi määritellyn henkilön vähemmistöryhmään kuuluminen on kiusatuksi tulemistä ennustava ominaisuus. Yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa ei kuvata tiettyä vähemmistöryhmää, johon kuuluminen toimisi kiusatuksi tulemisen ennusteena, vaan niin, että uhriksi määritellyn henkilön jokin valtavirrasta poikkeava ominaisuus toimii riskitekijänä kiusatuksi tulemiselle. Kuten jo edellisessä kappaleessa avattiin, uhrin roolia pidetään pysyvänä, mikä näkyy myös siinä, että yksilöpsykologisen kiusaamisnäkökulman mukaan uhriksi määritellylle henkilölle asetettu uhrin leima ennustaa ja toimii syynä kiusatuksi tulemiselle. Uhrin leimaa pidetään kiusatuksi tulemisen ennusteen ja syyn näkökulmasta kokonaisvaltaisena niin, että uhriksi joutuminen yhdessä kontekstissa näkyy myös muissa konteksteissa. Uhriksi joutumista kuvataan henkilöä seuraavana leimana ikään kuin uhrius muuttuisi osaksi henkilön persoonaa.

Uhriksi määritellyn henkilön kuvataan yksilöpsykologisessa näkökulmassa vastaavan kiusaamiseen passiivisesti tai provokatiivisesti. Passiivisesti vastaava uhriksi määritelty henkilö kuvataan avuttomana ja alistavana, joka ei puolusta itseään, kun taas provokatiivinen uhri kuvataan aggressiivisena, joka kyllä puolustaa itseään, mutta tekee sen aggressiolla eli tavalla, jota ei nähdä hyväksyttävänä. Passiivisesti ja provokatiivisesti kiusaamiseen vastaavien uhrien lisäksi yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa kuvataan välinpitämättömästi kiusaamiseen vastaava uhri, joka pyrkii olemaan välittämättä kohtaamastaan kiusaamisesta. Kaikki nämä kolme tapaa, jotka kuvataan uhriksi määriteltävän henkilön toimintatapoina vastata kiusaamiseen, kuvataan jollain tavalla negatiivisesti yksilön kannalta ja niin, että yksilö

toimii kiusaamista kohdatessaan väärin tai niin, että itse aiheuttaa kiusaavan toiminnan jatkumisen.

Yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa sivullisten rooliin määritellyt henkilöt jaetaan edelleen erilaisiin rooleihin ja heitä kuvataan sen perusteella, onko heidän tapansa toimia kiusaamistilanteissa hyväksyttävä vai ei-hyväksyttävä. Roolit, joihin sivulliset jaetaan, ovat jo aiemmin 1.1.3 luvussa tarkemmin esitellyt puolustajan, vahvistajan, avustajan ja ulkopuolisen roolit. Rooleista puolustajaksi määriteltävä henkilö on ainoa, jonka toiminta kuvataan yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa hyväksyttäväksi. Puolustajaksi määriteltävä henkilö kuvataan hyväksyttävän ja arvostetun toimintansa lisäksi hyväksyttävänä ja arvostettuna yhteisön jäsenenä. Rooleista vahvistajaksi, avustajaksi ja ulkopuoliseksi määriteltävien henkilöiden toiminta kuvataan kiusaamistilanteissa ei-hyväksyttäväksi. Yleisesti näihin rooleihin määritellyt henkilöt kuvataan sellaisina, jotka eivät näe ja osaa reflektoida omaa toimintaansa sekä sellaisina, jotka näkevät itsensä positiivisemmin kuin miten todellisuudessa toimivat. Näihin rooleihin määritellyt henkilöt voidaan yksilöpsykologisen kiusaamisnäkökulman kuvauksen mukaan jakaa edelleen kahtia, jossa vahvistajaksi ja avustajaksi määriteltävät henkilöt asettuvat kiusaajan puolelle ihailen, kannustaen ja puolustaen tätä, ja jossa ulkopuoliseksi määritellyt henkilöt kuvataan yhteisön hylkiöinä, jotka näennäisesti kuuluvat yhteisöön, mutta eivät millään tavalla itse pyri tähän kuulumaan tai joiden yhteisöön kuulumisesta tai kuulumattomuudesta ei yleisesti yhteisössä välitetä.

4.2 Kriittisen kiusaamisnäkökulman kuvaus kiusaamiseen osallistuvista henkilöistä

Kriittinen kiusaamisnäkökulma kuvaa kiusaamistilanteissa mukana olevia henkilöitä erilaisten toimijuuksien kautta sekä sen kautta, miten ja miksi kiusaamistilanteessa mukana olevat henkilöt toimivat sillä tavalla kuin toimivat. Tässä alaluvussa avataan ensin kriittisessä kiusaamisnäkökulmassa esiintyviä toimijuuksia, jonka jälkeen avataan kuvauksia toimijuuksien toiminnasta ja toiminnan taustalla vaikuttavista syistä. Lopuksi keskitytään vielä erikseen toimijuuksista opettajaan/koulun aikuisiin, koska heidän toimijuutensa sisältää vain tähän toimijuuteen määriteltäville henkilöille kuvattuja piirteitä.

Kriittisen kiusaamisnäkökulman mukaan toimijoita kiusaamistilanteissa ovat yhteisö, yksilö ja opettaja/koulun aikuiset. Yhteisöllä ja yksilöllä voidaan tarkoittaa esimerkiksi luokkaa ja oppilaita, mutta kriittisessä kiusaamisnäkökulmassa ei tehdä ehdotonta jakoa siitä, mikä yhteisö on tai kuka yksilö on, sillä kiusaamisen taustalla toimivien ilmiöiden nähdään olevan

mahdollisia kaikissa yhteisöissä ja kaikissa yksilöiden välisissä sosiaalisissa suhteissa. Yhteisöllä, joka kuvataan kiusaamistilanteiden toimijaksi, tarkoitetaan kriittisessä kiusaamisnäkökulmassa kahta asiaa. Toisaalta yhteisöllä tarkoitetaan koko yhteisöä eli kaikkia niitä yksilöitä, jotka kuuluvat yhteisöön, ikään kuin yhtenä yksikkönä, joka toimii yhdessä. Toisaalta yhteisöllä tarkoitetaan yhteisössä hierarkkisesti huipulla olevia, eli niitä, joilla sillä hetkellä on yhteisössä käytössään eniten valtaa tai niitä, joiden sosiaalinen asema yhteisössä on korkein. Kun yhteisöllä tarkoitetaan yhteisön huipulla olevia, puhutaan koko yhteisön yhteisellä suulla tai toimitaan koko yhteisön yhteisellä keholla, mutta se, mitä sanotaan tai tehdään, on todellisuudessa vain yhteisön huipulla olevien käsissä. Yhteisön huippu siis tekee päätökset, mutta päätösten teko kuvataan niin, että kaikki yhteisöön kuuluvat yksilöt olisivat asian takana.

Yksilöllä, joka myös kuvataan kriittisessä kiusaamisnäkökulmassa kiusaamistilanteiden toimijaksi, tarkoitetaan kaikkia yksilöitä, jotka yhdessä muodostavat yhteisön, ja myös niitä yksilöitä, jotka jäävät tai jotka jätetään yhteisön ulkopuolelle. Yksilöt toimijoina erotetaan toisistaan ja erottelun lähtökohtana voi toimia esimerkiksi valta, sosiaalinen asema, yhteisöön kuuluminen ja ei-kuuluminen sekä normaali ja ei-normaali. Yksilöt kuvataan kriittisessä kiusaamisnäkökulmassa hierarkkisesti niin, että yksilöt ovat alituisesti epätasa-arvoisessa asemassa suhteessa toisiinsa. Yksilöt kuvataan toisaalta niin, että heillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa omaan asemaansa suhteessa muihin, ja toisaalta niin, että yksilöllä nähdään toimijuutta ja mahdollisuuksia oman valta-aseman ja sosiaalisen aseman neuvottelussa sekä oman yhteisöön kuulumisen tai ei-kuulumisen päättämisessä.

Kriittisessä kiusaamisnäkökulmassa kiusaamistilanteiden toimijaksi kuvataan myös erikseen opettajat/koulun aikuiset, joihin pätee samat yhteisön ja yksilön toimijuuksien säännöt sekä näiden toimijuuksien toimintatavat ja toimintatapojen taustalla vaikuttavat syyt. Opettajat/koulun aikuiset kuitenkin nostetaan erikseen esille kriittistä kiusaamisnäkökulmaa edustavissa tutkimuksissa (mm. Andrews & Chen, 2006; Ellwood & Davies, 2020; Horton ym., 2020; Juva ym., 2020; Yoon ym., 2016) osittain siksi, että yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma ei tunnista heidän osallisuuttaan koulukiusaamisessa, mutta myös siksi, että opettajan asema ja velvollisuudet sekä yleisesti koulussa että suhteessa oppilaisiin, ovat juuri koulun kontekstissa erityisiä. Tämän vuoksi kriittisen kiusaamisnäkökulman kuvausten diskursiivisessa tarkastelussa opettajat/koulun aikuiset muotoutuivat yhdeksi kiusaamistilanteissa mukana olevaksi toimijaksi. Opettajat/koulun aikuiset kiusaamistilanteiden toimijoina siis sisältyvät niihin kuvauksiin, joita yhteisöstä ja yksilöstä tehdään, ja kun opettajista/koulun aikuisista puhutaan toimijana kiusaamistilanteissa, puhutaan

vain heidän toimijuutensa kuvauksista, ei koko yhteisölle tai kaikille yksilöille pätevistä kuvauksista. Jatkossa, kun tässä luvussa puhutaan kiusaamistilanteissa mukana olevista henkilöistä, tarkoitetaan kaikkia edellä mainittuja toimijuuksia eli yhteisöä, yksilöä ja opettajia/koulun aikuisia.

Kriittisessä kiusaamisnäkökulmassa kiusaamistilanteissa mukana olevien henkilöiden kuvataan toimivan tilanteissa, jotka voivat johtaa kiusaamiseen tai jotka voidaan määritellä kiusaamiseksi, kahden inhimillisen tarpeen ohjaamana. Kriittinen kiusaamisnäkökulma nimeää nämä tarpeet kuulumisen tarpeeksi ja erottelun tarpeeksi. Kumpaakin inhimillistä tarvetta motivoi turvallisuuden tunteminen ja tämän tunteen pysyvyyden varmistaminen, mikä on tunnistettu myös yhdeksi ihmisen perustarpeeksi (Maslow, 2012). Kiusaamistilanteissa mukana olevien henkilöiden kuvataan toimivan kuulumisen tarpeen ohjaamana niin, että oma yhteisöön kuuluminen turvataan keinolla millä hyvänsä. Erottelun tarpeen ohjaamana taas henkilön kuvataan pyrkivän takaamaan minän ja meidän turvallisuus tekemällä selvää eroa minun ja meidän sekä muiden välillä ja varmistamalla tämän eron pysyvyys. Kriittisen kiusaamisnäkökulman mukaan ihminen siis voi joutua tilanteeseen, jossa oma turvallisuus joko yhteisöön kuulumisen tai minun- ja meidänlaisuuden normaalin kautta vaarantuu, ja jolloin ihminen toimii, toisinaan myös tiedostamattaan, omaa turvallisuuttaan suojellen viime kädessä myös sellaisilla tavoilla, jotka voivat johtaa, jotka voidaan kokea tai jotka voidaan määritellä kiusaamiseksi. Toisin sanoen ihmisen toiminta kiusaamiseen johtavalla tai kiusaamiseksi määritettävällä tavalla riippuu yhteisön ja sosiaalisten suhteiden olosuhteista ja niiden tarjoamasta turvallisuuden tunteesta.

Kriittinen kiusaamisnäkökulma kuvaa inhimillisten tarpeiden ja turvallisuuden tunteen kokemisen lisäksi kontekstin saumattomasti ohjaavan ja vaikuttavan henkilöiden toimintaan kiusaamistilanteissa niin, että ihmisellä ei aina ole mahdollisuuksia vastustaa kontekstin vaikutusta itseensä. Edellä kuvatun kaltaisen pienemmän mittakaavan olosuhteiden lisäksi siis myös laajemman mittakaavan olosuhteet linkittyvät kiusaamistilanteissa tapahtuvaan ja näissä tilanteissa mukana olevien henkilöiden toimintaan. Kriittisen kiusaamisnäkökulman mukainen kuvaus kontekstin ja yksilön suhteesta on Bronfenbrennerin (1979) ekokulttuurisessa teoriassa kuvatun kontekstin ja yksilön suhteen kaltainen; kummankin mukaan kontekstin ja yksilön suhde ei ole yksisuuntainen, vaan sen lisäksi, että yksilö vaikuttaa ja ottaa vaikutteita kontekstista, se myös itse vaikuttaa kontekstiinsä. Yksilön toiminnan taustalla vaikuttavat arvot ja normit ovat siis jollain tavalla aina heijastuksia kontekstissa vallitsevista arvoista ja

normeista, niin, että tapa, joilla yksilö toisintaa niitä omassa toiminnassaan on pitkälti tiedostamatonta.

Kriittinen kiusaamisnäkökulma kuvaa opettajien/koulun aikuisten erityistä toimijuutta niin, että opettajilla/koulun aikuisilla on tietynlaisia toimintamalleja/ -rajoitteita kiusaamistilanteissa ja että opettajilla/koulun aikuisella on osittain erilaiset mahdollisuudet vallitsevissa olosuhteissa kuin esimerkiksi oppilailla. Kriittisen kiusaamisnäkökulman kuvauksen mukaisesti opettajilla/koulun aikuisilla on neljä erilaista toimintamallia/ -rajoitetta kiusaamistilanteissa; he *1. eivät näe kiusaamistilannetta, 2. eivät osaa nähdä kiusaamistilannetta, 3. eivät ota vastuuta näkemisestään kiusaamistilanteissa, 4. eivät ota vastuuta näkemästään kiusaamistilanteesta.* Opettajan/koulun aikuisen käyttämät toimintatavat kiusaamistilanteissa joko ylläpitävät ja mahdollistavat kiusaamista, osallistavat opettajaa kiusaamiseen tai pyrkivät vastustamaan kiusaamista. Kaikki edellä esitetyistä neljästä toimintamallista/ -rajoitteesta on kiusaamista ylläpitävää, mahdollistavaa tai osallistavaa toimintaa.

Opettajan/koulun aikuisen toimintamalleista/ -rajoitteista se, että *1. he eivät näe kiusaamistilannetta ja 2. eivät osaa nähdä kiusaamistilannetta,* liittyvät vallitseviin olosuhteisiin ja niistä kumpuaviin rajoitteisiin, joiden vaikutuksessa opettaja tiedostamattaan toimivat. Toimintamalleista ja -rajoitteista taas kaksi viimeisintä, *3. eivät ota vastuuta näkemisestään kiusaamistilanteissa ja 4. eivät ota vastuuta näkemästään kiusaamistilanteesta,* ovat malleja, joissa opettajilla/koulun aikuisilla on olosuhteiden salliman valta-aseman mukaan mahdollisuuksia vaikuttaa kiusaamistilanteisiin torjuvasti tai niitä ylläpitävästi, mahdollistavasti ja niihin osallistuen. Opettajilla kuvataan siis valtaa ja mahdollisuuksia koulun vallitsevan kiusaamiskulttuurin muuttamiseen. Kriittinen kiusaamisnäkökulma myös kuvaa, että opettajat/koulun aikuiset eivät ole vapaita yhteisöissä vallitsevien olosuhteiden taakoista, ja että myös opettaja/koulun aikuinen voi joutua olosuhteiden pakosta tilanteeseen, jossa ainoa tapa varmistaa henkilökohtainen turvallisuuden tunne yhteisössä, on toimia kiusaamistilanteita näkemättä.

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Yksilöpsykologinen ja kriittinen kiusaamisnäkökulma viittaa kiusaamisesta puhuttaessa samaan ilmiöön; ryhmässä tapahtuvaan toimintaan, jossa joku tai jotkut tulevat loukatuiksi ja vahingoitetuiksi, kuitenkin lähestyen ilmiötä toisiinsa verrattuna ristiriitaisesti ja osittain vastakkaisistakin tulokulmista. Jos ajatellaan koulua ja koulussa tehtävää kiusaamisen vastaista työtä, on ymmärrettävää, että yksilöpsykologisen kiusaamisnäkökulman mukainen kiusaamisen määrittely ja selittäminen pitää tiukasti valtaamansa aseman, vaikka tätä näkökulmaa kriittisesti tarkastelevaa tutkimusta on tehty ja julkaistu jo muutamana vuosikymmenen ajan. Yksilöpsykologinen kiusaamisnäkökulma tarjoaa koululle selkeän rajan sille, mikä on kiusaamista ja mikä ei, sekä selkeät ominaisuudet sille, miksi kiusaaja kiusaa ja miksi uhrista tulee uhri (mm. Nansel ym., 2001; Olweus, 1978; Salmivalli ym., 2011; Vaillancourt ym., 2008). Koulun on helppo pitäytyä selkeissä kiusaamiseen liittyvissä määritelmässä, syissä ja toimintatavoissa, koska niiden avulla koulu saa näennäisesti selkeää tulosta aikaan kiusaamisen saralla. Kriittisen kiusaamisnäkökulman ajatus siitä, miten kiusaamista määritellään ja miten sitä selitetään, on koulun kontekstiin istutettuna selkeästi haastavampi näkökulma kitkeä kiusaamista ja poistaa se päiväjärjestyksestä. Kriittinen näkökulma kun ei tarjoa ratkaisuja yksilöpsykologisen näkökulman tapaan, vaan ennemminkin laajentaa ja avartaa käsitystä siitä ilmiöstä, joka koetaan ja nähdä kiusaamisena, mutta joka ei kaikissa tapauksissa mahdu perinteisen maineen saaneen yksilöpsykologisen näkökulman mukaiseen kiusaamisen määritelmään.

Vaikka kriittisen kiusaamisnäkökulman mukainen ajatus kiusaamisesta on vaikeampi pureskella verrattuna yksilöpsykologiseen näkökulmaan, on aiemmissa aiheita koskevissa tutkimuksissa (Duncan, 2013; Ringrose & Renold, 2010; Thornberg, 2018) kuitenkin vakuuttavasti osoitettu, että yksilöpsykologinen näkökulma sisältää hyvien puolien lisäksi runsain mitoin huonoja puolia. Myös tämä tutkimus osoittaa, että yksilöpsykologinen näkökulma sisältää kiusaamistilanteissa mukana olevia henkilöitä vahingoittavia piirteitä, ja vakuuttaa, miksi kriittisen kiusaamisnäkökulman anti tulisi vastaanottaa koulukontekstissa mahdollisuutena kiusaamiseen sekä vertaissuhteissa ilmeneviin haasteisiin puuttumisessa ja selvittämisessä. Vaikka kriittinen kiusaamisnäkökulma ei yksilöpsykologisen näkökulman tapaan kykene osoittamaan kiusaamistilanteissa mukana olevia henkilöitä suoraan ja tarjoamaan kriittiseen kiusaamisnäkökulmaan pohjautuvaa prosessia, jonka voi aloittaa kiusaamisen ilmetessä, se tarjoaa inhimillisemmän ja yksilöä kunnioittavamman tavan kohdata

tilanteita, jotka nähdään ja koetaan kiusaamiseksi. Kriittinen kiusaamisnäkökulma myös tarjoaa pohjan sellaisille tilanteille, jotka aiheuttavat hankausta yhteisössä yksilöiden välillä, mutta joka ei perinteisen tavan tai käytössä olevan interventiomallin mukaan tule määritellyksi kiusaamisena.

Yksilöpsykologinen ja kriittinen kiusaamisnäkökulma kuvaa kiusaamistilanteissa mukana olevia henkilöitä hyvin eri tavoin, missä yksilöpsykologinen näkökulma toteaa brutaalin ”totuuden” näistä henkilöistä, ja missä kriittinen näkökulma toteaa ilmiön tapahtuvan sellaisten yksilöiden keskuudessa, joiden oleminen, tavoitteet ja toiminta on ennen kaikkea inhimillistä. Yksilöpsykologisessa kiusaamisnäkökulmassa totuttu tapa leimata yksilöt esimerkiksi kiusaajaksi ja uhriksi, kaventaa yksilön mahdollisuuksia olla sellainen yksilö, joka hän todellisuudessa on. Kun puhutaan kiusaajasta tai uhrista, yksilön kuvailemiseen ei mahdu juuri muuta, koska leima on niin vahva ja kokonaisvaltainen, ja kuten tämänkin tutkimuksen tuloksissa todettiin, on leima lähes poikkeuksetta negatiivinen. Yksilöpsykologisen näkökulman roolikohtaisten kuvausten tarkastelu johtaakin ajatukseen, onko ominaisuudet ja piirteet olleet olemassa jo ennen kiusaamista, kuten yksilöpsykologinen näkökulma antaa olettaa, vai olisiko osa niistä ennemminkin seurausta siitä, että tulee inhimillisestä näkökulmasta katsottuna tärkeissä sosiaalisissa suhteissa loukatuksi ja vahingoitetuksi. Esimerkiksi kuvaus siitä, että uhriksi määritellyn henkilön itsetunto ja minäkuva on huono, että hän ei pidä koulusta, ja että hän kokee masennusta ja ahdistusta, voisi hyvin olla inhimillisiä seurauksia sellaisen toiminnan kohteeksi joutumiselle, mikä koulun kontekstissa kuvataan kiusaamisena, mutta mikä koulun ulkopuolella voidaan kuvata myös väkivaltana.

Sen lisäksi, että kriittinen kiusaamisnäkökulma näkee yksilön olemisen, tavoitteet ja toiminnan kiusaamistilanteissa inhimillisinä tapoina suhtautua itselle vaaralliseksi kokemuksiin olosuhteisiin ja toimiin, se ohjaa tarkastelun tarpeellisesti myös kontekstiin ja esimerkiksi sen normeihin ja rakenteisiin, jotka toisintuvat kiusaamisessa (Bansel ym., 2009). Sosiaaliset haasteet, kuten rasismi, köyhyys ja työttömyys, kyllä tunnustetaan yhteiskunnallisina haasteina (Bernelius & Huilla, 2021), mutta kun ne liitetään samaan keskusteluun kiusaamisen kanssa, tulee sosiaalisista haasteista yksilöllisiä haasteita niin, että ne voidaankin nähdä syynä kiusaamiselle (Väisänen & Lanås, 2021). Kiusaamiskeskustelun yhteydessä voisi pitkällä tähtäimellä olla tuloksellisempaa keskittyä esimerkiksi eriarvoisuutta tuottavien rakenteiden tunnistamiseen ja tarkastelemiseen kuin siihen, että turvallisemman ilmapiirin rakentaminen perustetaan yksilön pahuuden etsimiseen ja osoittamiseen. Olisi siis olennaista jatkaa tutkimusta siitä, millaisia kiusaamisen diskursseja koulussa ja sen sisäisissä toiminnoissa vallitsee, ja onko yleisesti

vallitsevia diskursseja mahdollisesti haastaa niin, että kiusaamisen käsitteellä voitaisiin tulevaisuudessa kuvata ilmiötä perinteistä kuvausta ja määritelmää laajemmin.

Lähteet

- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational psychology*, 24(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/0144341032000146421>
- Andrews, G.J., & Chen, S. (2006). The production of tyrannical space. *Children's geographies*, 4(2), 239-250. <https://doi.org/10.1080/14733280600807120>
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C., & Linnell, S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British journal of sociology of education*, 30(1), 59-69. <https://doi.org/10.1080/01425690802514391>
- Bauman, S., Menesini, E., & Colpin, H. (2021). Teachers' responses to bullying: Next step for researchers. *European journal of developmental psychology*, 18(16), 965-974. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1954904>
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisu 2021:7. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard university Press.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Carreira, V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational psychology review*, 23(4), 479-499. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9171-x>
- Cillessen, A.H.N., & Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of adolescence*, 29(6), 935-959. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.05.005>
- Connell, R. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: a framework for thinking about the issue. *Sports, education, and society*, 13(2), 131-145. <https://doi.org/10.1080/13573320801957053>
- Cook, C.R., William, K.R., Guerra N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 25(2), 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>

- D'Urso, G., Symonds, J., Sloan, S., & Devine, D. (2022). Bullies, victims, and meanies: The role of child and classmate social and emotional competencies. *Social psychology of education*, 25, 293-312. <https://doi.org/10.1007/S11218-021-09684-1>
- Davies, B. (2011). Bullies as guardians of the moral order or an ethic of truths? *Children and society*, 25(4), 278-286. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00380.x>
- Dreyfus, H.L., & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. 2. painos. Chicago: The university of Chicago press.
- Duncan, N. (2013). Using disability models to rethink bullying in schools. *Education, citizenship and social justice*, 8(3), 245-262. <https://doi.org/10.1177/1746197913486250>
- Echols, L. (2015). Social consequences of academic teaming in middle school: The influence of shared course-taking on peer victimization. *Journal of educational psychology*, 107(1), 272-283. <https://doi.org/10.1037/a0037440>
- Ellwood, C., & Davies, B. (2010). Violence and the moral order in contemporary schooling: A discursive analysis. *Qualitative research in psychology*, 7(2), 85-98. <https://doi.org/10.1080/14780880802477598>
- Ervin, T., Wilson, A.N., Maynard, B.R., & Bramblett, T. (2018). Determining the effectiveness of behavior skills training and observational learning on classroom behaviors: A case study. *Social work research*, 42(2), 106-117. <https://doi.org/10.1093/swr/svy005>
- Espelage, D., Holt, M., & Henkel, R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child development*, 74(1), 205-220. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00531>
- Finkelhor, D., Omrod, R.K., & Turner, H.A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child abuse and neglect*, 31(1), 7-26. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.06.008>
- Foucault, M. (1980). *Tarkkailla ja rangaista*. Keuruu: Otava.
- Foucault, M. (1998). *The history of sexuality. Volume 1, The will to knowledge*. London: Penguin books.
- Foucault, M. (2014). *Parhaat*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Foucault, M., & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1877 by Michel Foucault*. Brighton: The harvester press.
- Goossens, F.A., Olthof, T., & Dekker, P.H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive behavior*, 32(4), 343-357. <https://doi.org/10.1002/ab.20133>

- Grunin, L., Yu, G., & Cohen, S.S. (2021). The relationship between youth cyberbullying and their perceptions of parental emotional support. *International journal of bullying prevention*, 3(3), 227-239. <https://doi.org/10.1007/S42380-020-00080-5>
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1017/S0021963099005545>
- Hawkins, D.L., Pepler, D.J., & Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development*, 10(4), 510–525.
- Helakorpi, S., & Kivimäki, H. (2021). *Lastenja nuorten hyvinvointi – Kouluerveyskysely 2021*. Tilastoraportti 30/2021. Haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hodges, E.V., Malone, M.J., & Perry D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental psychology*, 33(6), 1032-1039. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.1032>
- Horton, P. (2011). School bullying and social and moral orders. *Children and society*, 25(4), 268-277. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00377.x>
- Horton, P. (2019). School bullying and bare life: Challenging the state of exception. *Educational philosophy and theory*, 51(14), 1444-1453. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1557043>
- Horton, P., Forsberg, C., & Thornberg, R. (2020). “It’s hard to be everywhere”: Teachers’ perspectives on spatiality, school design and school bullying. *International journal of emotional education*, 12(2), 41-55.
- Huuki, T., & Sunnari, V. (2015). Standing by ... standing off – troublesome compassion in the relationships of school boys. *Gender and education*, 27(5), 555-574. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1069798>
- Huuki, T., Manninen S., & Sunnari, V. (2010). Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and education*, 22(4), 369-383. <https://doi.org/10.1080/09540250903352317>
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

- Juva, I. (2020). Constructing and confronting bullying and normality at Finnish comprehensive schools from the perspective of critical bullying studies. *Research paper in education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864761>
- Juva, I., Holm, G., & Dovemark, M. (2020). “He failed to find his place in this school” – re-examining the role of teachers in bullying in a Finnish comprehensive school. *Ethnography and education*, 15(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1536861>
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231–1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Kennedy, R.S. (2021). Bully-victims: An analysis of subtypes and risk characteristics. *Journal of interpersonal violence*, 11-12(36), 5401-5421. <https://doi.org/10.1177/0886260517741213>
- Kirsi, K. (2021). Koskelan surmasta syytetyt olivat syyntakeisia, syytetyt toivovat laajan julkisuuden alentavan tuomiota – vankilaan lähetetty uhkaavia kirjeitä. *YLE-uutiset*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-12055170>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 62–74.
- Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in the three schools. *Scandinavian journal of psychology*, 23(1), 45-52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x>
- Lahelma, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: Fun or enactment of power? *Gender and education*, 14(3), 295-306. <https://doi.org/10.1080/0954025022000010749>
- Laitinen, K., Haanpää, S., Francke, L., & Lahtinen, M. (2020). *Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa*. Oppaat ja käsikirjat 2020:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Lanas, M., & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school: a discursive approach. *British journal of sociology of education*, 5(40), 682-695. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1581051>
- Maslow, A.H. (2012). *Toward psychology of being*. Lanham: Start Publishing LLC.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

- Minton, S.J. (2014). Homophobic bullying: Evidence-based suggestions for intervention programmes. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 6(3), 164-173. <https://doi.org/10.1108/JACPR-10-2013-0027>
- Mishna, F., Sanders, J.E., McNeil, S., Fearing, G., & Kalenteridis, K. (2020). "If somebody is different": A critical analysis of parent, teacher and student perspectives on bullying and cyberbullying. *Journal of school violence*, 7(4), 97-118. <https://doi.org/10.1080/15388220801973912>
- Mulryan-Kyne, C. (2014). The school playground experience: Opportunities and challenges for children and school staff. *Educational studies*, 40(4), 377-395. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930337>
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *The journal of American medical association*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nussbaum, M.C.C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton university press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and Whipping Boys*. Washington: Hemisphere publishing corporation.
- Olweus, D. (1994). Bullying at schools: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at schools. *Educational leadership*, 60(6), 12–17.
- Opetushallitus [OPH]. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4. painos*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pellegrini, A-D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of educational psychology*, 91(2), 216-224. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.216>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Ringrose, J., & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British educational research journal*, 36(4), 573-596. <https://doi.org/10.1080/01411920903018117>
- Roland, E., & Galloway, D. (2004). Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School effectiveness and school improvement*, 15(3-4), 241-260. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383202>

- Sainio, M. (2014). *KiVa Koulu -ohjelma suomalaisissa peruskouluissa: Miten ohjelmaa toteutetaan ja miksi sitä ei käytetä?* Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International journal of behavioral development*, 35(2), 144-151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459. <https://doi.org/10.1006/JADO.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory in the practice*, 53, 268-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive behavior*, 28(1), 30-44. <https://doi.org/10.1002/ab.90004>
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2018). *Osa 1: avain KiVa:n kouluun*. Haettu osoitteesta <https://www.kivakoulu.fi/uploads/2020/08/3446a8cf-avain-kivaan-kouluun.pdf>
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K.M.J. (1996b). How do the victims respond to bullying? *Aggressive behavior*, 22, 99-109.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, K. (1996a). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive behavior*, 24(3), 205-218. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of clinical child & adolescent psychology*, 40(5), 668-676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Sarzosa, M., & Urzúa, S. (2021). Bullying among adolescents: The role of skills. *Quantitative economics*, 12(2021), 945-980. <https://doi.org/10.3982/QE1215>

- Schott, R.M., & Søndergaard, D.M. (2014). Introduction: new approaches to school bullying. Teoksessa R.M. Schott & D.M. Søndergaard (toim.) *School bullying. New theories in context*. Cambridge: Cambridge university press, s. 1-17.
- Slonje, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British journal of educational psychology*, 74(4), 565-581. <https://doi.org/10.1348/0007099042376427>
- Smith, P.K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and violent behavior*, 45, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Sutton, J., & Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behavior*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (2001). "It's easy, it works, and it makes me feel good" – A response to Arsenio and Lemerise. *Social development*, 10(1), 74-78. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00149>
- Søndergaard, D.M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British journal of sociology of education*, 33(3), 355-372.
- Søndergaard, D.M. (2018). The thrill of bullying. Bullying, humour, and the making of community. *Journal for the theory of social behaviour*, 48, 48-65. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12153>
- Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study. *British journal of sociology of education*, 39(1), 144-158. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680>
- Timmermanis, V., & Wiener, J. (2011). Social correlates of bullying in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Canadian journal of school psychology*, 26(4), 301-318. <https://doi.org/10.1177/0829573511423212>
- Tirantafyllou, A. (2022). School teachers' perceptions of the bystanders' role in school bullying: A study in the Finnish context. *Children & society*, 3(37), 788-752. <https://doi.org/10.1111/chso.12624>
- Toblin, R.L., Schwartz, D., Gorman, A.H., & Abou-ezzedine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of applied developmental psychology*, 26(3), 329-346. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.004>

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Haettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2021). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Haettu osoitteesta <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2008). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of applied school psychology*, 19(2), 157-176. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10
- Van Noorden, T.H.J., Bukowski, W.M., Haselager, G.J.T., Lansu, T.A.M., & Cillessen, A.H.N. (2016). Disentangling the frequency and severity of bullying and victimization in the association. *Social Development*, 25(1), 176-192. <https://doi.org/10.1111/sode.12133>
- Varjas, K., Meyers, J., Bellmoff, L., Lopp, E., Brickbichler, L., & Marshall, M. (2008). Missing voices: Fourth through eighth grade urban students' perceptions of bullying. *Journal of school violence*, 7(4), 97-118. <https://doi.org/10.1080/15388220801973912>
- Volk, A.A., Dane, A.V., & Marini, Z.A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/J.DR.2014.09.001>
- Väisänen, A.-M., & Lanas, M. (2021). Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa. *Kasvatus*, 4(52), 438-449. <https://doi.org/10.33348/kvt.112377>
- Väisänen, A.-M., & Lanas, M. (2022). Miten kiusaamistilanteissa olevista lapsista puhutaan? Teoksessa M. Lanas & T. Kiilakoski (toim). *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*. Tampere: Vastapaino, 21-41.
- Walton, G. (2011). Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32(1), 131-144. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537079>
- Walton, G., & Niblett, B. (2012). Investigating the problem of bullying through photo elicitation. *Journal of youth studies*, 16(5), 646-662. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.733810>
- Wang, H., Tang, J., Dill, S.-E., Xiao, J., Boswell, M., Cousineau, C., & Rozelle, S. (2022). Bullying victims in rural primary schools: prevalence, correlates, and consequences. *International journal of environmental research and public health*, 19(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph19020765>

- Woolley, R. (2019). Towards an inclusive understanding of bullying: identifying conceptions and practice in the primary school workforce. *Educational review*, 71(6), 730-747. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1471666>
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British journal of sociology of education*, 24(3), 315-330. <https://doi.org/10.1080/01425690301894>
- Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Aggression: Elementary teachers attitudes and intervention strategies. *Research in education*, 69(1), 27-35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>
- Yoon, J., Sulkowski, M.L., & Bauman S.A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of school violence*, 15(1), 91-113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
- Zhang, H, Han, T., Ma, S., Qu G., Zhao, T., Ding, X., Sun, L., Qin, Q., Chen, M., & Sun, Y. (2022). Association of child maltreatment and bullying victimization among Chinese adolescents: The mediating role of family function, resilience, and anxiety. *Journal of affective disorders*, 299, 12-21. <https://doi.org/10.1016/J.JAD.2021.11.053>