



Vänölä Iris

Opettajan rooli kiusaamisessa peruskoulukontekstissa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettaja

2023

05.09.2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Opettajan rooli kiusaamisessa peruskoulukontekstissa (Iiris Väinölä)

Kandidaatintutkielma, 42 sivua,

Elokuu 2023

---

Tässä kandidaatintutkielmassa aiheena on opettajan roolia kiusaamisessa peruskoulun kontekstissa. Peruskoulun normit, kulttuuri, rakenteet ja sosiaaliset tekijät vaikuttavat koko koulun yhteisöön sekä ilmapiiriin. Ne ovat keskeisiä osatekijöitä kiusaamisilmiössä. Samalla kiusaaminen yhdistetään normaaliuteen ja epänormaaliuteen. Koulukiusaamista usein selitetään ja oikeutetaan kiusatun poikkeavuudella ja outoudella. Koulut tuottavat normaaliutta ja opettajat ovat osa tätä prosessia. Tässä työssä opettajan roolia kiusaamisessa tarkastellaan hahmottamalla opettajan merkitystä koulussa normaalin tuottajana ja ilmapiirin luojana. Samalla tuodaan esiin opettajan velvollisuuksia koulukiusaamisen vähentämiseksi.

Tutkimus on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tietokantojen avulla koostettu aineisto sisältää tieteellisistä artikkeleista ja muusta akateemista kirjallisuudesta. Aineistossa keskiössä ovat niin sanotut kriittiset kiusaamistutkimukset, joissa kiusaamista on pyritty tarkastelemaan sosiologisesta näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajan rooli kiusaamisen ehkäisyssä ja kiusaamistapausten lopettamisessa on merkittävä. Opettajat ovat keskeisessä asemassa luomassa koulun toimintakulttuuria, ilmapiiriä ja kiusaamiseen liittyvää normistoa. Nämä kaikki vaikuttavat kiusaamisen esiintyvyyteen. Opettajat ovat velvollisia puuttumaan kiusaamiseen sitä havaitessaan, mutta tutkimusaineiston perusteella näin ei valitettavasti aina tapahdu. Opettajien omat asenteet ja näkemykset vaikuttavat heidän tapansa käsitellä kiusaamista. Tämä tutkielma valaisi monipuolisen tutkimuksen tärkeyttä. Kiusaaminen on monimuotoinen ilmiö, jonka taustalla vaikuttavat monet eri asiat. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia ja tarkastella ilmiötä eri näkökulmista ja huomioiden eri osatekijöitä. Monipuolisen tiedon avulla voidaan tehostaa kiusaamisen ehkäisemisen ja kiusaamiseen puuttumisen toimia.

Avainsanat: Koulukiusaaminen, Normaalius, Opettaja

# Sisältö / Contents

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>6</b>
2.1 Tutkimuskysymys perusteluineen .....	6
2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonkeruumenetelmänä .....	7
<b>3 Kiusaaminen ja normaalius koulussa</b> .....	<b>9</b>
3.1 Koulu luomassa normaaliutta .....	9
3.2 Normaalius ja koulukiusaaminen .....	10
3.2.1 Vähemmistöt ja koulukiusaaminen .....	12
3.2.2 Kadonneet kontekstit .....	14
<b>4 Opettajan rooli kiusaamisessa</b> .....	<b>16</b>
4.1 Opettaja mahdollistamassa kiusaamisen .....	16
4.1.1 Ilmapiiri ja opettajan asenne kiusaamista kohtaan .....	17
4.1.2 Opettajan valta ja normaalius .....	19
4.2 Opettaja kiusaajana .....	21
4.3 Opettajan velvollisuus .....	24
<b>5 Johtopäätökset</b> .....	<b>25</b>
<b>6 Pohdinta</b> .....	<b>28</b>
6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	30
6.2 Jatkotutkimukset .....	31
<b>Lähteet</b> .....	<b>32</b>

# 1 Johdanto

Koulukiusaamisen tutkiminen on hyvin suosittua ja rahoitettua (Duncan, 2013). Tämä ei ole kovinkaan yllättävää, sillä kiusaaminen on universaali ilmiö, jota ilmenee kaikissa ihmisyhteisöissä. Jokaisella koulua käyneellä on varmasti omia henkilökohtaisia kokemuksia kiusaamisesta uhrina, kiusaajana tai vaikka sivustakatsojana. Kiusaaminen on myös hyvin tuhoisa ilmiö. Kiusaaminen aiheuttaa kiusatuille korkeamman riskin sairastua masennukseen, syömishäiriöön tai ahdistushäiriöön (deLara, 2019; Gladstone, Parker & Malhi, 2006). Delara (2019) huomasi tutkimuksessaan, että kiusaamisen uhreilla oli sekä lapsuudessa että aikuisella aikuisiällä huono itsetunto, ahdistuneisuutta, masennusta, syömishäiriöitä ja luottamusongelmia ihmissuhteissa. Pienellä osalla tutkimuksessa haastatelluista esiintyi jopa post-tramattisia stressihäiriöitä vielä aikuisiällä. (deLara, 2019) Tutkimusten perusteella kiusaaminen vaikuttaa negatiivisesta pitkälle kiusatun elämään aiheuttaen mielenterveysongelmia ja luoden haasteita ihmissuhteisiin (Gladstone ym., 2006; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011; deLara, 2019).

Turvallinen opiskeluympäristö on laissa määritelty oikeus (Perusopetuslaki 7:29.1§) ja kiusaamista on pyritty kitkemään kouluista monin eri tavoin. Siitä huolimatta tämä yleisesti tuomittu ilmiö ei tunnu katoavan kouluista. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen vuosina 2019 ja 2021 teettämien kouluterveyskyselyiden tulosten perusteella kiusaaminen näyttäisi lisääntyneen koronavuosina. Kysely kohdistui 4. ja 5. luokkalaisiin oppilaisiin ja vastaukset väittämään "Koulukiusattuna vähintään kerran viikossa" eivät anna kaunista kuvaa kiusaamisen määrästä suomalaisissa kouluissa. Vuonna 2019 7,2% oppilaista ilmoitti tulleen kiusatuksi vähintään kerran viikossa, mutta vuonna 2021 tuo luku oli jo 7,9%. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2022)

Kiusaamisen vähentämisen keskiössä ovat kiusaamisenvastaiset ohjelmat, jotka usein perustuvat kiusaamistutkimukseen. Yleinen kiusaamiskeskustelu luo perustan sille, miten kiusaamiseen suhtaudutaan ja miten tärkeänä sen kitkemistä pidetään. Kiusaamisen vähentämiseen voidaan pyrkiä opettajankoulutuksen kautta, parantamalla opettajien tietämystä kiusaamisen taustoista ja erilaisista tavoista puuttua siihen (Yoon & Bauman, 2014; Juva, 2022). Kiusaaminen on monimuotoinen ilmiö, jota voidaan tarkastella eri lähtökohdista (deLara, 2019).

Kiusaamisen tutkimus, kiusaamisenvastaiset ohjelmat ja kiusaamiskirjallisuus ovat saaneet osakseen kritiikkiä. Kritiikki kohdistuu liialliseen yksilöihin keskittymiseen ja kontekstien puutteeseen. Kun keskitytään liikaa vain yksilöihin ja heidän käytökseensä, kontekstit, joissa kiusaaminen tapahtuu ja syntyy jäävät vähemmälle huomiolle. (Väisänen & Lanas, 2021; Juva, 2022; Walton, 2011) Kuitenkin kiusaamiseen vaikuttavat yhteisön ja yhteiskunnan rakenteet, normit, kulttuuri ja sosiaaliset tekijät (Juva, Holm & Dovemark, 2020; Duncan 2013; Horton, 2011).

Koulun aikuiset ovat keskeisessä asemassa rakentamassa koulun kulttuuria ja ilmapiiriä sekä sääntöjä ja normeja, jotka ohjaavat koulun toimintaa (Yoon & Bauman, 2014; Antikainen, Rinne & Koski, 2021, s. 37). Tämän vuoksi, kun kiusaamista tarkastellaan huomioiden myös rakenteet ja aikuisten rooli, vastuu kiusaamisessa näyttäytyy erilaiselta, kuin jos kiusaaminen nähtäisiin vain yksilöistä kumpuavana ongelmana (Juva ym., 2020). Koska kiusaamista on hyvin pitkään käsitelty erillään konteksteista ja koulun sekä opettajien rooli on samalla jätetty vähäiselle huomiolle, on vastuu kiusaamisen lopettamisesta valunut oppilaille (Väisänen & Lanas 2021). Pelkona on, että opettajat eivät tiedosta omaa vaikutustaan kiusaamisen esiintyvyyteen ja näkevät itsensä vain ulkopuolisena, joka pyrkii lopettamaan oppilaista itsestään kumpuavan kiusaamistilanteen. Tässä kandidaatin työssä tarkastelen opettajan roolia kiusaamisessa peruskoulukontekstissa. Kiusaamista tarkastellaan sosiologisesta näkökulmasta, keskittyen koulun rakenteiden, ilmapiirin ja muiden kontekstien vaikutusta kiusaamiseen. Vaikka oppilaiden kotitaustat ja yksilölliset käytösongelmat ovat osa kiusaamisilmiötä, opettajan mahdollisuudet vaikuttaa niihin ovat hyvin rajalliset. Koulussa vallitseva ilmapiiri ja toimintatavat ovat opettajien muokattavissa.

## 2 Tutkimuksen toteutus

Tässä kandidaatintyössä tavoitteena on tutkia opettajan roolia kiusaamisessa aikaisemmista tutkimuksista saadun tiedon avulla. Tässä luvussa esitellään tarkemmin tutkimuksen toteutus ja tutkimuskysymys.

### 2.1 Tutkimuskysymys perusteluineen

Kiusaamisen määrittely vaikuttaa siihen, miten opettajan roolia kiusaamisessa tulkitaan. Tässä kandidaatin työssä kiusaamista tarkastellaan kriittisten kiusaamistutkimusten kautta. Koulun ja yhteiskunnan rakenteet, normit, kulttuuri ja sosiaaliset tekijät nähdään keskeisinä tekijöinä kiusaamisessa. Tässä kontekstissa opettaja ei ole vain kiusaamiseen puuttuva aikuinen, vaan hän on osa koulun rakenteita ja sosiologisia konteksteja, joissa kiusaaminen tapahtuu. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on hahmottaa, mitä asioita kriittinen kiusaamistutkimus tuo esiin opettajan roolista ja vaikutuksesta kiusaamisessa. Tämän kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymys on:

*Millaiselta näyttäytyy opettajan rooli koulukiusaamisessa?*

Kysymykseen pyritään löytämään vastauksia hahmottamalla opettajan roolia koulussa normaalin tuottajana ja ilmapiirin luojaan sekä opettajan toiminnan vaikutuksia oppilaiden vertaissuhteisiin. Tässä työssä nostetaan tarkasteluun normaalius koulussa, sillä kriittisissä kiusaamistutkimuksissa korostetaan usein normaaliuden ja kiusaamisen välistä yhteyttä (Juva, 2022; Juva ym., 2020; Thornberg, 2011; Varjas ym., 2008). Normaalius kouluissa myös on asia, jonka luomiseen ja ylläpitämiseen opettajat osallistuvat. Tässä asiassa huomioitavaa on myös se, että normaalius ja normit ovat usein valtaa pitävien määriteltävissä ja kouluissa opettajat omaavat valtaa suhteessa oppilaisiin (Antikainen, ym., 2021, s. 37).

Tutkimuskysymys on tärkeä ja keskeinen, sillä opettajien rooli kiusaamisessa on jäänyt kiusaamiskeskustelussa liian vähälle huomiolle (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Samio & Salmivalli, 2014; Yoon & Bauman, 2014). Opettajat kuitenkin ovat asemassa, josta kiusaamista on yhteiskunnallisesti helpointa kitkeä. Toivon, että tämä tutkimus hahmottaa paremmin opettajan mahdollisuuksia vähentää kiusaamista. Opettaja on osa koulun rakenteita ja hänellä on mahdollisuus niitä muuttaa. Tämän vuoksi on keskeistä tutkia, voisivatko opettajat vähentää koulukiusaamista muuttamalla esimerkiksi koulun ilmapiiriä ja toimintatapoja. On erityisen tärkeää tutkia kiusaamista erilaisista näkökulmista, jotta kiusaamiseen puuttuminen ja sen

vähentäminen olisi mahdollisimman tehokasta. Koulukiusaamisen kitkemiseksi on kehitelty useita kiusaamisenvastaisia ohjelmia, joilla kiusaamiseen pyritään puuttumaan ja suomalaisissa peruskouluissa näitä ohjelmia käytetään ahkerasti. Kiusaamisenvastaiset ohjelmat perustuvat yleensä yksilöön keskittyvään kiusaamistutkimukseen ja monipuolisemman kiusaamistutkimuksen avulla niitä voitaisiin parannella ja tehostaa (Juva, 2022; Yoon & Bauman, 2014). Myös opettajan toiminta kiusaamisen lopettamiseksi on yllättävän vähän tutkittu aihe (Colpin, Bauman & Menesini, 2021). Laajentamalla tietämystä opettajan roolista kiusaamisessa ja opettajan mahdollisuuksista vähentää kiusaamista, pystytään tätä haitallista ilmiötä kitkemään tehokkaammin.

## 2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonkeruumenetelmänä

Kirjallisuuskatsauksessa perehdytään aikaisempaan tutkimukseen ja tehdään tutkimusta aikaisemmasta tutkimuksesta. Aikaisempien tutkimusten tuloksia koostamalla saadaan perusta uusille tutkimustuloksille. (Salminen 2011, s. 6) Kirjallisuuskatsaus on suosittu tutkimusmenetelmä kandidaatin tutkielmissa, sillä se on hyvä menetelmä, silloin kuin halutaan kattava yleiskuva tutkittavasta aiheesta (Snyder, 2019). Kirjallisuuskatsaukset voidaan jakaa erityyppisiksi tutkimusmenetelmiksi. Tyypillisesti jaottelu tehdään systemaattisiin ja kuvaileviin kirjallisuuskatsauksiin sekä metatutkimuksiin. Metatutkimuksissa aineistoa kerätään systemaattisilla kirjallisuushauilla, tarjolla olevaa kirjallisuutta arvioidaan sekä valitaksi päätyneet aineisto käsitellään. (Kangasniemi ym., 2013) Metatutkimukset voidaan jaotella sen perusteella, keskitytäänkö niissä kvantitatiiviseen vai kvalitatiiviseen tutkimustietoon. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on yhteenveto aiheen aikaisemmista tutkimuksista. Menetelmässä pyritään systemaattisesti käyttämään aineiston valinnassa ja analysoinnissa etukäteen valittuja kriteereitä ja tutkimustapoja. (Kangasniemi ym., 2013; Salminen 2011, s. 9-15) Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä jäsennellysti ja perustellusti kirjallisuuden valossa (Kangasniemi ym., 2013). Tämän tutkimuksen menetelmäksi on valikoitunut kuvaileva kirjallisuuskatsaus, joka on suosituimpia kirjallisuuskatsaustyyppisiä. Tutkimusmenetelmä valikoitui sen perusteella, että kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa pystytään perehtymään tutkittavaan ilmiöön laajasti. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleiskatsaus tieteellisestä tiedosta ja se antaa mahdollisuuden laajojen aineistojen käyttöön ilman, että metodiset säännöt rajaisivat niitä. (Salminen 2011, s. 6)

Tämä tutkielma on kvalitatiivinen tutkimus ja siinä pyritään ymmärtämään ja selvittämään asioiden syy-seuraussuhteita. Samalla pyritään ymmärtämään käsittelyssä olevaa aihetta ja löytämään vastauksia tutkimuskysymykseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on suositeltavaa kerätä aineistoa laajasti. Tämä mahdollistaa monenlaiset tarkastelut ja näkökulman vaihtamisen. Tällöin tutkimus ei perustu yhden ainoan metodin läpi tehtyihin havaintoihin. (Alasuutari, 2011, s. 83-84)



### 3 Kiusaaminen ja normaalius koulussa

Kiusaaminen on moniulotteinen ilmiö, joka koostuu erilaisista aggression muodoista, joiden tarkoitus on aiheuttaa toiselle fyysistä, henkistä tai sosiaalista haittaa (Espelage, 2008). Tutkimuskirjallisuuden valossa kiusaaminen näyttäytyy kompleksisena ilmiönä, johon vaikuttavat monella tasolla sekä yksilön ominaisuudet, että ulkoiset tekijät (deLara, 2019). Perinteisessä kiusaamistutkimuksessa on yleensä keskitytty yksilöiden ominaisuuksiin ja käytökseen. Tätä perinteistä tutkimusta on kritisoitu kontekstien puutteesta, ja vastapainoksi on syntynyt kriittistä kiusaamistutkimusta, jossa kiusaamista tarkastellaan rakenteiden, normien ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudessa (Juva, 2022). Näissä tutkimuksissa normaalius ja kiusaaminen liitetään vahvasti toisiinsa (Thornberg, 2011; 2015; Juva, 2022; Juva ym., 2020; Temko, 2019; Horton, 2011). Tässä luvussa esittelen, miten koulu instituutiona luo ja ylläpitää normaalia sekä, miten tämä on osa kiusaamisilmiötä.

#### 3.1 Koulu luomassa normaaliutta

Jokaisessa sosiaalisessa instituutiossa, yksilöiden toimintaa ohjaavat normit. Normeilla tarkoitetaan standardeja ja malleja, jotka ohjaavat ihmisen käytöstä ennakoitavaksi yhteiskunnassa. Normit voivat olla ääneen lausuttuja tai lausumattomia sekä virallisia että epävirallisia. Normit ovat kytköksissä arvoihin ja yhteisön arvot luovat pohjan normeille. (Rinne, 2012, s. 33-35) Normien sisäistäminen tapahtuu sosialisatioprosessin avulla ja niistä muodostuu käyttäytymisen muotoja, joita pidetään itsestään selvinä. Sisäistetyn normatiiviset käyttäytymisen muodot auttavat yksilöä toimimaan rutiininomaisesti niin, että hän ymmärtää muiden toimintaa ja samalla tulee itse ymmärretyksi. (Antikainen, ym., 2021, s.34) Käsitys normaalista on usein valtaapitävien, sillä he pääsevät määrittelemään arvot ja asenteet, joihin normit perustuvat. Niihin kuitenkin aina liittyy tietyllä tasolla normatiivista pakkoa ja niiden rikkojia rangaistaan. Rangaistus voi olla yhteisön ulkopuolelle sulkemista tai sakkorangaistus. Normeissa on kyse sosiaalisesta kontrollista ja ne ovat yhteisön toiminnan kannalta keskeisiä. Samalla varmistetaan, että vallanpitäjien arvot ja asenteet pysyvät voimassa. (Rinne, 2012, s. 33-35)

Normatiivinen säätely on läsnä myös kouluissa, joissa kaikkien odotetaan toimivan normien mukaisesti. Normien rikkominen nähdään poikkeavuutena. Yksilö, joka ei toteuta normeja ja täytä niiden vaatimuksia on yhteisön silmissä epänormaali. (Rinne, 2012, s. 33-34) Normeja toteuttamalla pyritään normaaliuteen. Normaaliuden tuottaminen on keskeisessä asemassa

koulun toiminnassa ja oppilasmassat pyritään jaottelemaan normaaliuden Gaussin-käyrälle. Koulun tehtävät, toimintamuodot ja erilaiset kehystekijät muodostavat normaaliuden raamit, joissa oppilaiden normaaliutta määritellään. Osaa oppilaiden ominaisuuksista karsastetaan poikkeavina ja niitä pidetään luokkajärjestystä häiritsevinä. Toisia ominaisuuksia sen sijaan arvostetaan ja niitä pyritään vahvistamaan. Koulun käytänteet hiovat oppilaita koulun normaaliuden vaatimuksiin sopivammaksi. (Antikainen, ym., 2021, s. 270)

Kouluinstituution tehtävänä on normaaliensa kansalaisten kasvattaminen ja eikä koulussa tapahtuvaa normaaliin pakottamista voida instituutiosta poistaa. Samasta syystä normaalius ja epänormaalius ovat keskeisessä asemassa koulun toiminnassa, tavoitteissa ja käytännöissä. (Jauhiainen, 2012, s. 367). Normaaliuden määritelmiä tihkuu yhteiskunnasta koulumaailmaan, mutta koulu on myös tärkeässä osassa rakentamassa ja ylläpitämässä normaaliutta (Rinne, 2012, s.28). Normaalius liittyy vahvasti ajatukseen keskiverto oppilaasta, mutta myös ajatukseen ideaalioppilaasta. Normaalius on jotain, mihin meidän kaikkien toivotaan pyrkivän. (Hacking, 1990, s. 168) Normaalius on yhteiskunnallinen ideaali, johon opettajat ohjaavat oppilaita (Juva ym., 2020; Silvennoinen & Pihlaja, 2012).

Normaalius ei ole tyhjiössä muodostuva käsite vaan se on yhteisöjen ja yhteiskuntien rakentama tuote. Normaaliuden määritelmä heijastaa yhteiskunnan poliittisia, ekonomisia, sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita. (Juva, 2022) Suomessa normaaliuteen liitetään suomalaisuus ja oikeanlaiset sosiaaliset taidot (Juva ym., 2020; Riitaoja, 2013, s. 350). Koulussa pärjääminen on sitä helpompaa, mitä enemmän oppilas muistuttaa niin sanottua keskiluokkaista normaalia. Keskiluokkainen normaali sisältää hyvät akateemiset ja sosiaaliset taidot, kantasuomalaiset piirteet ja hyvin toimeentulevan keskiluokkaisen perhetaustan. (Huilla & Juvonen, 2020; Juva, 2022; Riitaoja, 2013) Epänormaalius voi olla myös vääränlaista käytöstä, jolloin oppilas ei ymmärrä normaalin ja epänormaalin käytöksen rajoja (Juva, 2022). Normaalin määritelmä vaihtelee eri kulttuureissa ja historiallisissa ajanjaksoissa. Koulussa keskeisimpiä normaaliuden kriteerejä on kouluun sopeutuminen. (Jauhiainen, 2012, s. 367)

### 3.2 Normaalius ja koulukiusaaminen

Kiusaamistutkimuksen kentällä, on 2000-luvulla alettu tehdä enenemissä määrin sosiologisista näkökulmista tehtyä tutkimusta. Näissä tutkimuksissa kiusaamista tarkastellaan huomioiden lasten kohtaama moninainen vuorovaikutus sekä kontekstit, joissa kiusaaminen tapahtuu ja saa merkityksensä. (Väisänen & Lanas, 2021) Tällaisia tutkimuksia kutsutaan usein kriittisiksi

kiusaamistutkimuksiksi, sillä ne nostavat esiin perinteisemmän kiusaamistutkimuksen puutteita. Kun kiusaamista tarkastellaan sosiologisesta näkökulmasta, keskiössä on sosiaalisten kontekstien vaikutus käytökseen. Sosiaaliset tilanteet, sijainnit ja aikaisempi kokemus kiusaamisesta muovaavat yksilön käytöstä ja vaikuttavat siihen, tuleeko hänestä kiusaaja tai kiusattu. (Temko, 2019; Posick, 2013) Sosiorakenteellisessa kiusaamisen mallissa kiusaaminen määritellään aggressiiviseksi käytökseksi, joka on normalisoitua ja sosiaalisten instituutioiden vahvistamaa (Temko, 2019).

Kriittisistä kiusaustutkimuksista nousee erilaisia määrittelyjä kiusaamiselle. Yhdistävä lähtökohta kuitenkin on, että kiusaaminen liittyy vahvasti kulttuuriin, rakenteisiin, normeihin ja sosiaalisiin tekijöihin (Juva, 2022; Duncan 2013; Davies 2011; Horton, 2011). Kriittisessä kiusaamistutkimuksessa kiusaamista on tarkasteltu yhteiskunnan normaaliuden vaatimukseen pakottamisena, ryhmään kuulumisen haasteista nousevana ilmiönä ja yhteisön moraalin ylläpitämisen muotona. (Väisänen & Lanås, 2021; Juva, 2022; Ringrose & Renold, 2010; Ellwood & Davies, 2010; Davies, 2011) Esimerkiksi Juva (2022) määrittelee kiusaamisen ulossulkemisen muotona, jossa epänormaaliksi määritelty yksilö korjataan normaaliksi tai suljetaan yhteisön ulkopuolelle (Juva, 2022). Kiusaaminen voidaan nähdä sosiaalisena konstruktiona, joka rankaisee poikkeavia yksilöitä (Lahelma, 2004; Teräsahjo & Salmivalli, 2003).

Keskeinen osa kiusaamista on epänormaalin määrittely ja niiden yksilöiden rankaiseminen, jotka sopivat tähän määritelmään (Juva, 2022; Thornberg, 2015; Lahelma, 2004; Teräsahjo & Salmivalli 2003). Koulun normien ja normaaliuden rajojen rikkovilla on suuri riski joutua kiusatuksi ja kouluyhteisöstä ulkopuolelle (Juva ym., 2020). Koska koulu ja siellä toimivat aikuiset suorittavat oppilaiden normittamista, ei koulun osuutta kiusaamisongelmasta voida sivuuttaa. (Silvennoinen & Pihlaja, 2012 s. 475) Normaalius on muotti, johon oppilaat pyritään mahdollittamaan. Epänormaaliksi leimaaminen ja kiusaaminen ovat kontrollikeinoja, joilla oppilaat pyritään pitämään suhteellisen "normaaleina". (Juva, 2022; Silvennoinen & Pihlaja, 2012)

Tutkimukset tukevat sitä näkemystä, että normaalius ja normit ovat vahvasti yhteydessä kiusaamiseen ja niitä käytetään selittämään ja oikeuttamaan kiusaamista. (Juva 2022; Juva ym., 2020; Thornberg, 2015; Lahelma, 2004) Tutkimusten valossa kiusatun käytös ja ulkonäkö nousevat keskeisiksi syiksi kiusaamiselle (Lee, Dale, Guy & Wolke, 2018; Reulbach ym., 2013; Kukaswadia, Graig, Jassen & Pickett, 2011; van Geel, Vedder & Tanilon, 2014; Pearce,

Boergers & Prinstein, 2002)). Sekä normaalia käytöstä ja ulkomuotoa säätelevät epäviralliset normit ja kiusatuksi tuleminen riski kasvaa, jos oppilaalla on haasteita tunnistaa, mikä on hyväksyttyä käytöstä (Juva, 2022; Juva ym., 2020). Oppilaat ovat hyvin tietoisia siitä, että epänormaalius kasvattaa riskiä tulla kiusatuksi. Useissa tutkimuksissa oppilaat puhuvat haastatteluissa kiusatun epänormaaliudesta, outoudesta ja poikkeavuudesta. Tutkimuksissa oppilaat oikeuttavat ja selittävät kiusaamista kiusatun normaalista poikkeavalla käyttäytymisellä. (Juva, 2022; Thornberg, 2015; Thornberg, 2011; Hamarus & Kaikkonen, 2008; Erling & Hwang, 2004; Horowitz ym., 2004; Varjas ym., 2008)

Aina kiusaamistapauksissa ei ole kyse siitä, että oppilaat eivät tietäisi, missä ”normaalin” käytöksen rajat menevät. Juva (2022) huomasi tutkimuksessaan, että osa kiusatuista kieltäytyi määrittelemään itseään kiusaamisen uhreiksi, vaikka muu yhteisö niin teki. He tiesivät, että heidän käytöstään pidettiin epänormaalina ja he ymmärsivät, missä ”normaalin” käytöksen rajat menivät. He olivat kuitenkin päättäneet olla välittämättä normaaliuden vaatimuksista. (Juva, 2022) Oppilaat siis eivät aina suostu kouluyhteisön luomiin normaaliuden rajoihin, vaan he tietoisesti kapinoivat näitä rajoja vastaan. Osa oppilaista aktiivisesti vastustaa koulun rakenteita. He saattavat rikkoa jatkuvasti koulun sääntöjä ja eivät hyväksy koulun oppilaille asettamia päämääriä ja menettelytapoja näiden päämäärien saavuttamiseksi. He eivät pyri mahtumaan koulun asettamaan normaaliuden keskiluokkaiseen ideaaliin, vaan he kyseenalaistavat koulussa vallitsevat arvot ja toimintamuodot. Usein nämä aktiivisesti vastustavat oppilaat tulevat kotitaustoista, jotka ovat kaukana valkoisesta keskiluokkaisesta kulttuurista, jota pidetään koulussa normaalina. (Antikainen, ym., 2021, s. 277-278)

### 3.2.1 Vähemmistöt ja koulukiusaaminen

Kriittinen kiusaamistutkimus on nostanut esiin myös sellaisia kiusaamisen muotoja, jotka ovat jääneet perinteisessä kiusaamistutkimuksessa vähäiselle huomiolle. Tällaisia kiusaamisen muotoja ovat esimerkiksi rasistinen ja seksistinen kiusaaminen. (Rivers & Duncan, 2013, s. 1) Sosiaalisena instituutiona koulu luo käytäntöjä, jotka luovat epätasa-arvoa, josta kiusaaminen kumpuaa (Temko, 2019). Rakenteellinen epätasa-arvo yhteiskunnassa ja koulussa aiheuttaa vertaisten välistä aggressiota (Temko, 2019; Payne & Smith, 2013). Yhteiskunnalliset haasteet kuten rasismi, epätasa-arvo ja heteronormatiivisuus vaikuttavat koulussa ilmeneviin vertaissuhteisiin ja ovat osa kiusaamisilmiötä. Kiusaamistutkimuksissa ja -keskustelussa nämä asiat kuitenkin jäävät huomiotta. Yhteiskunnallisten haasteiden ilmetessä kiusaamisena, se

nähdään yksilöstä itsestään kumpuavana aggressiivisuutena ja häiriökäyttäytymisenä. (Väisänen & Lanas, 2021; Horton, 2011) Vähemmistöjen edustajia kiusataan usein ja oppilaiden välinen aggressio heijastelee statusominaisuuksiin liittyvään epätasa-arvoa. Tällaisia statusominaisuuksia ovat esimerkiksi etnisyys, sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja seksuaalisuus. (Temko, 2019; Espelage, 2016; Rutland & Killen, 2015; Smith, 2014, s. 85-91)

Tilastojen perusteella myös Suomessa marginalisoituihin etnisiin ryhmiin kuukuvat oppilaat joutuvat kiusauksen uhreiksi useammin kuin valtaväestöön kuuluvat oppilaat (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). He kuitenkin kertovat kiusaamisesta harvemmin kuin valtaväestöön kuuluvat lapset (Eliot, Cornell, Gregory & Fan, 2010; Huilla & Juvonen, 2020). Myös sateenkaarivähemmistöihin kuuluvat lapset ja nuoret kohtaavat kiusaamista enemmän kuin heteronormatiiviin sopivat vertaisensa (Birkett, Espelage & Koenig, 2009). Yhdysvaltalaisessa vuoden 2021 koulujen ilmapiirikyselyssä tutkijat raportoivat, että 83% sateenkaarinuorista ilmoitti olleensa kiusattu kuluneen lukuvuoden aikana (Kosciw, Clark & Menard, 2022). Vähemmistöihin kohdistuvassa kiusaamisessa on hyvä tarkastella yhteiskunnan tasolla tapahtuvaa syrjintää ja rasismia. Koulussa tapahtuvan rasistisen kiusaamisen vähentäminen on haastavaa, jos yhteiskunnan rasistisille rakenteille ei tehdä mitään. (Horton, 2011; Verkuyten & Thijs, 2002)

Oppilaat ovat osa epätasa-arvoisia rakenteita ja he usein tietämättään ylläpitävät niitä (Espelage, 2016; Payne & Smith, 2013). He ovat aktiivinen osa omaa sosialisatio prosessiaan. Lapsia ympäröivät rakenteet vaikuttavat lasten sosialisatioon, mutta samalla lapset itse aktiivisesta vaikuttavat rakenteisiin. Vaikka lapset itse luovat oman vertaiskulttuurinsa, he ottavat mallia aikuisilta. (Thornberg, 2015) Koulussa lapsi suunnistaa erilaisten valtasuhteiden viidakossa. Lapsen tapa reagoida näihin valtasuhteisiin vaikuttaa siihen, miten hän osallistuu kiusaamiseen. Lapsi ei siis ole vain aggressiivinen tai passiivinen yksilö tahallaan luomassa konflikteja yhteisöön. Koulussa tapahtuva kiusaaminen voikin kertoa enemmän koulun valtasuhteista ja rakenteista kuin itse lasten taipumuksesta aggressiivisuuteen. (Horton, 2011)

### 3.2.2 Kadonneet kontekstit

Perinteisessä kiusaamistutkimuksessa ja kiusaamispuheessa usein korostetaan kiusaajalle ja kiusatulle tyypillisiä piirteitä. Kiusaamistutkija Salmivalli toteaa kirjassaan, että jos opettaja ei pysty arvioimaan kuka on kiusaaja ja kuka kiusattu, kyse ei ole edes kiusaamisesta vaan jostain ihan muusta. Salmivalli kertoo kirjassaan, että "Koulukiusaamisen erottaa muusta

aggressiivisesta käyttäytymisestä nimenomaan se, että osapuolten roolijako ja keskinäiset voimasuhteet ovat yleensä varsin selkeät. Toinen on alistettu, toinen alistaja.”. (Salmivalli, 2010a s.13) Kiusaamistutkimuksessa on pyritty mallintamaan tyypillisiä kiusaajan ja kiusatun piirteitä sekä sitä, miksi nämä lapset päätyvät kiusaajiksi tai kiusatuiksi. (Varjas ym., 2008; Olweus, 1992, s. 14-15)

Syy siihen, miksi kiusaamistutkimuksissa, -puheessa ja kirjallisuudessa korostuvat yksilöiden ominaisuudet on, että suurin osa kiusaamistutkimuksesta on tehty kasvatustieteiden kentällä. Samalla kiusaamisen kontekstit ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Kiusaamistutkimuksessa ja kiusaamispuheessa usein keskitytään yksilöiden ominaisuuksiin ja kiusaamiseen johtaviin riskitekijöihin. Vaikka suomessa kiusaaminen usein nähdään ryhmä ilmiönä, jäävät kiusaamiskirjallisuudessa ryhmien yhteiskunnalliset taustat ja kokoonpanot merkityksettömiksi. (Salmivalli, 2010b; Väisänen & Lanas, 2021)

Väisänen ja Lanas (2021) kritisoivat tutkimuksessaan kiusaamiskirjallisuutta ja -puhetta dekontekstualisaatiosta. Kiusaamiskirjallisuutta analysoimalla he huomasivat tutkimuksessaan, kontekstien puuttuvan kiusaamistutkimuksessa ja -kirjallisuudessa. Suomalaisessa kiusaamiskirjallisuudessa koulu nähdään kiusaamisen tapahtuma- ja ratkaisupaikkana, mutta ei kiusaamisen syntypaikkana. Kouluyhteisön vaikutus kiusaamisen syntymiseen ei näkynyt kiusaamiskirjallisuudessa vaan kiusaamisen katsottiin kumpuavan lapsen kotioloista ja –kasvatuksesta. Yhteiskunnan rooli kiusaamisen synnyssä ei näkynyt kirjallisuudessa lainkaan. Koulun rakenteiden ei nähty vaikuttavan kiusaamiseen ja se, että koulu tuottaisi kiusaamista saatettiin jopa suoraan kieltää. (Väisänen & Lanas, 2021)

Kriittisessä kiusaamistutkimuksessa tarkkarajaista kiusaamisen määrittelyä on haluttu välttää, sillä kiusaaminen on hyvin monimuotoinen ilmiö ja tällöin osa kiusaamisen muodoista ei välttämättä tule näkyviksi. Varsinkin kouluissa, joissa kiusaamisen vähentäminen pyritään suorittamaan kiusaamisenvastaisilla ohjelmilla, on vaarana, että oppilaat eivät aina saa apua kiusaamistilanteissa, jos kiusaaminen pyritään määrittelemään liian tarkkarajaisesti. (Huilla & Juvonen, 2020) Perinteiset kiusaamisen vastaiset ohjelmat ovat myös tehottomia rakenteellisesta rasismista kumpuavaa kiusaamista vastaan (Evans, Fraser & Cotter, 2014). Ohjelmat usein myös perustuvat yksilöiden käytöksen muuttamiseen ja koulun rakenteet, kulttuuri ja toimintatavat jäävät tarkastelun ulkopuolelle (Juva ym., 2020).

Kiusaamisen määrittely yksilön ongelmallisena käytöksenä sivuuttaa koulun ja aikuisten roolin kiusaamisilmiössä. Kriittisissä kiusaamistutkimuksissa on nostettu esiin kysymyksiä opettajan

roolista kiusaamistilanteissa. (Mishna, 2004; Varjas ym., 2008) Juva, Holm & Dovemark (2020) toteavat tutkimuksessaan, että kiusaaminen tulisi nähdä osana koulun toimintaa ja normeja ylläpitävänä prosessina, jota oppilaat ja opettajat pyörittävät. Kiusaamistutkimuksissa olisi tärkeää siirtää katse makrosysteemeihin ja koulu yhteisön normeihin. Nämä normit voivat vaikuttaa henkilökunnan asenteisiin, ja käytökseen sekä pahimmassa tapauksessa ne voivat estää puuttumasta kiusaamiseen (Hawley & Williford, 2015).

Kiusaamistutkimuksessa kontekstit tulisi huomioida paremmin siirtyen pois yksilöllistävistä tutkimuskysymyksistä. Sen sijaan, että tutkittaisiin sitä, millaisia ominaisuuksia kiusaajalla ja kiusatulla on, tulisi kysyä kontekstietoisempia kysymyksiä. Väisänen ja Lanas (2021) esittävät tutkimuksessaan, että parempi olisi kysyä “Mikä koulun toimintakulttuurissa tai laajemmin yhteiskunnassa normalisoi vallan väärinkäyttöä, toisen tunteiden minimoimista tai tahallista mielen pahoittamista ja kuinka voisimme toimia niin, että tällaista normalisoitumista ei tapahtuisi?” (Väisänen & Lanas, 2021)

## 4 Opettajan rooli kiusaamisessa

Opettajat ja muut koulun aikuiset pyrkivät puuttumaan kiusaamiseen ja vähentämään sitä. Kouluissa on kiusaamisen kieltäviä sääntöjä ja kiusaamisen vastaiset ohjelmat ovat suosittuja. Opettajilta ei puutu tahtoa puuttua kiusaamiseen ja ehkäisemään sitä. Tästä huolimatta kiusaaminen on ongelma, joka ei tunnu katoavan mihinkään. Kiusaamispuheessa ja kirjallisuudessa fokus on pääsääntöisesti oppilaissa (Yoon & Bauman, 2014). Tässä kappaleessa haluan kuitenkin keskittyä opettajiin ja heidän rooliinsa kiusaamisessa. Vaikka opettajien tavoitteena on vähentää kiusaamista, voivatko se silti toiminnallaan mahdollistaa kiusaamisen ja jopa kannustaa siihen. Entä voidaanko opettajien toimintaa joissain tapauksissa tulkita kiusaamiseksi? Entä millaisessa vastuussa suomalainen peruskoulun opettaja on kiusaamiseen puuttumisen suhteen?

### 4.1 Opettaja mahdollistamassa kiusaamisen

Kiusaamiskirjallisuuden ja keskustelun keskittyessä yksilöihin ja ennen kaikkea oppilaiden käytökseen, opettajan rooliksi jää olla ulkopuolinen, joka puuttuu tilanteeseen ja pyrkii saamaan kiusaamisen loppumaan (Bansel, Davies, Laws & Linnell, 2009). Väisänen & Lanas (2021) totesivat artikkelissaan, että kun kiusaamisessa keskitytään vain yksilöihin, ei opettajan tarvitse kuin tunnistaa kiusaaja ja kiusattu. Tämän jälkeen hän voi noudattaa vallitsevaa kiusaamiseen puuttumisen mallia, kuten kiusaamisenvastaisten ohjelmien toimintaohjeita. Niin kauan kuin opettaja saa pidettyä yksilöt hallinnassa, on myös koko tilanne hallinnassa. Jos opettaja ei saa kiusaamista loppumaan annetuilla ohjeilla, näyttäytyy hän itse vastahakoisena ongelmana. (Väisänen & Lanas, 2021)

Se miten ymmärrämme kiusaamisen vaikuttaa tapaamme suhtautua ja puuttua siihen (Hawley & Williford, 2015; Walton, 2011). Kun kiusaamista tarkastellaan normaaliuteen pakottamisen muotona, muuttuu myös opettajan rooli. Opettajat ovat keskeisessä asemassa määrittelemässä normaaliutta koulussa ja toteuttamassa normaaliuden pakottamista. Voidaankin todeta, että se miten kiusaaminen ymmärretään, muuttaa opettajan vastuuta kiusaamistilanteissa. Opettajan tulee puuttua kiusaamiseen, sitä havaitessaan. Samalla opettajan kuitenkin tulee pohtia omaa osallisuuttaan koulun normien luojana ja ylläpitäjänä. (Juva, 2022)



#### 4.1.1 Ilmapiiri ja opettajan asenne kiusaamista kohtaan

Koulun ilmapiiri on keskeinen tekijä kiusaamisen esiintyvyydelle. Koulun ilmapiiri voi olla jopa este kiusaamisen vastaisten ohjelmien onnistumiselle. (Unnever & Cornell, 2004) Oppilaan näkökulmasta kiusaamisenvastaisten ohjelmien toimet voivat tuntua ristiriitaisilta, jos koulun ilmapiiri ei tuomitse kiusaamista. Useassa tutkimuksessa on todettu, että opettajien toimintatavoilla ja koulun ilmapiirillä on vaikutusta kiusaamisen esiintyvyyteen (Saarento, Boulton & Salmivalli 2015; Unnever & Cornell, 2004). Kiusaamisen hyväksyvät asenteet ja uskomukset johtavat koulussa kiusaamisen normittumiseen ja näin tekevät siitä yleisen ja arkipäiväisen ilmiön (Zioni-Koren, Gumpel & Bekerman, 2022; Waasdorp, Pas, O'Brennan & Bradshaw, 2011). Tutkimusten perusteella aggressiivisen käytöksen normalisoiminen ja hierarkkisuus koulussa lisäävät kiusaamista (Temko, 2019; Espelage, 2016; Hawley & Williford, 2015; Rutland & Killen, 2015). Useiden tutkimusten perusteella opettaja pystyy omalla toiminnallaan vähentämään kiusaamista ja tukemaan kiusaamisen uhreja (Colpin ym., 2021; Demol, Verschueren, Salmivalli & Colpin, 2020; Wachs, Bilz, Niproschke & Schubarth, 2019; Yoon & Bauman, 2014).

Luokahuoneessa opettajat ovat vastuussa ilmapiirin luomisesta ja hänen asenteensa kiusaamista kohtaan vaikuttaa esiintyvän kiusaamisen määrään (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). Opettaja voi luoda luokkaan kiusaamisenvastaiset normit ja kannustaa oppilaita noudattamaan niitä (Veenstra ym., 2014). Kun opettaja onnistuu luomaan positiivisen kiusaamisen vastaisen ilmapiirin, jossa oppilaat osaavat kommunikoida keskenään terveellä tavalla, ovat oppilaat herkempiä kertomaan opettajalle kohtaamastaan kiusaamisesta ja kiusaamisen määrä luokassa vähentyy. (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014)

Opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan luokan ilmapiiriin ja oppilaiden käytökseen toimimalla itse hyvän käytöksen mallina ja käyttäytymällä empaattisesti oppilaita kohtaan. Opettajan käytöksellä on vaikutusta kiusaajien lisäksi sivustakatsojiin. Sivustakatsojien reaktiot kiusaamiseen vaikuttavat siihen kuinka paljon kiusaamista luokalla ilmenee jatkossa. Vertaisten puuttuminen kiusaamiseen ja kiusatun puolustaminen vähentää kiusaamista. (Triantafyllou, 2023) Kuitenkin vertaisten puuttumattomuus luo oppilaille harhan siitä, että muut oppilaat hyväksyvät kiusaamisen (Juvonen & Galvan, 2009). Vaikka oppilaat vastustavat kiusaamista ja kyselyiden perusteella puolustaisivat kiusattua, kiusaamista kohdatessaan, käytännössä oppilaat harvoin asettuvat puolustamaan kiusattua. Keskeisimpiä syitä tähän ovat pelko joutua itse kiusatuksi ja oman sosiaalisen aseman heikkeneminen vertaisten joukossa.

Kiusaajat saattavat olla suosittuja, eikä heitä siksi haluta uhmata. (Triantafyllou, 2023) Opettaja tulisi pyrkiä luomaan luokkaan niin vahva asianmukaisesti käyttäytymisen normi, että oppilaat pyrkivät siihen sen sijaan, että he pyrkisivät saavuttamaan suosiota ja statusta kiusaamalla. (Veenstra ym., 2014)

Opettajan suhde oppilaisiin vaikuttaa myös keskeisesti oppilaiden sosiaalisen kontekstin muodostumiseen koulussa (Zioni-Koren ym., 2022; Blomqvist, Saarento-Zaprudin & Salmivalli, 2020). Opettajien nähdään olevan kykeneviä vähentämään kiusaamista ruokkivia ilmiöitä oppilaiden keskuudessa, kuten esimerkiksi oppilaiden välisiä sosiaalisia valtasuhteita (Veenstra ym., 2014). Tutkimukset myös osoittavat, että oppilaan ja opettajan huono suhde on yhteydessä oppilaiden aktiiviseen osallistumiseen kiusaamiseen (Longobardi, Iotti, Jungert & Settami, 2018; Wang, Swearer, Lembeck, Collins & Berry, 2015). Opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan positiivisesti oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin erilaisten kaveriharjoitteiden kautta (Colpin ym., 2021). Opettaja voi myös puhua ääneen käyttäytymiselle toivottavia tavoitteita ja näin pyrkiä muuttamaan oppilaiden käytöstä toivottuun suuntaan (Yoon & Bauman, 2014).

Aikuisten ja lasten välisten luottamussuhteiden luominen ehkäisee kiusaamista. Hankalista tilanteista ja kiusaamisesta kertominen on helpompaa, kun oppilas kokee opettajan turvalliseksi ja välittäväksi aikuiseksi. Lapsen myös helpommin omaksuu opettajan negatiivisen asenteen kiusaamista kohtaan, kun suhde opettajaan on lämmin ja läheinen. (Huilla & Juvonen, 2020; Longobardi ym., 2018; Wang ym., 2015) Samalla opettajan kiusaamisen vastainen asenne rohkaisee oppilaita kertomaan kohtaamastaan kiusaamisesta. Opettajien negatiivinen suhtautuminen kiusaamiseen on myös selkeä viesti oppilaille, että kiusaaminen ei ole toivottavaa. Tämä vähentää kiusaamisen määrää koulussa. Opettajan reaktio kiusaamiseen vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen tulevissa kiusaamistilanteissa. (Salmivalli & Voeten, 2004; Hektner & Swenson, 2012) Opettajan merkitys kiusaamisen yleisyydessä näkyi myös Veenstra ym., (2014) tutkimuksessa. Tutkijat huomasivat, että kiusaamista esiintyi enemmän luokissa, joissa oppilaat arvioivat opettajan hoitavan kiusaamistapauksia korkeintaan vaatimattomasti. Niissä luokissa, joissa oppilaat kokivat opettajan hoitavan kiusaamisenvastaisen työnsä hyvin, esiintyi vähemmän kiusaamista. (Veenstra ym., 2014)

Opettaja saattaa pedagogisilla valinnoilla tietämättään lisätä kiusaamista luokassa. Tutkimukset viittaavat siihen, että dialogin ja osallisuuden vähäisyys opetusmenetelmissä sekä liian korkeat odotukset oppimiselle voivat vaikuttaa negatiivisesti luokan ilmapiiriin, joka taas ilmenee

lisääntyneenä kiusaamisena. (Horton, 2011) Tyksyys, stressi ja liian korkeat tavoitteet on tutkimuksissa kyetty yhdistämään kiusaamiseen (Hamarus & Kaikkonen, 2008; Yoneyama & Naito, 2003; Taki, 2001).

Tutkimukset tukevat ajatusta, että opettajan aktiivinen puuttuminen kiusaamiseen johtaa kiusaamisen vähenemiseen (Campaert, Nocentini & Menesini, 2017; Veenstra ym., 2014; Wachs ym., 2019). Opettajien keskuudessa valitettavasti esiintyy myös kiusaamista vähättelevää asennetta ja kiusaaminen nähdään luonnetta kasvattavana ja osana lasten luonnollista vuorovaikutusta (Salmivalli, 2010a, s. 15; Dawes, Gariton, Starrett, Irdam & Irvin, 2023; Troop-Gordon & Ladd, 2013; Bradshaw, Sawyer & O`Brennan, 2007; Mishna, Pepler & Wiener, 2006; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2007) Osa opettajista pyrkii puuttumaan kiusaamiseen muuttamalla kiusatun käyttäytymistä. Opettaja saattaa esimerkiksi neuvoa kiusattua olemaan itsevarmempi. Tällainen lähestymistapa kuitenkin tehoaa kiusaamiseen huonosti ja varsinkin pojilla tämän kaltaiset neuvot näyttäisivät jopa lisäävän kiusaamista. (Yoon & Bauman, 2014) Tämän kaltainen puuttuminen voi näyttäytyä oppilaille siltä, että opettaja pitää kiusattua ainakin osittain syyllisenä omaan tilanteeseensa.

Myös opettajien liian voimakas reagoiminen kiusaamiseen voi johtaa siihen, etteivät oppilaat aina kerro kohtaamastaan kiusamisesta. Oppilaat saattavat jättää kertomatta kiusamisesta, jos he pelkäävät aikuisten puuttuvan tilanteeseen, vaikka oppilas pyytäsi toisin (Misha, 2004, s. 459; Varjas ym., 2008) Osa ongelmaa on, että joskus oppilaat eivät ilmoita kiusamisesta koska eivät halua liian raskaaksi kokemiensa kiusaamisen vastaisten ohjelman toimenpiteiden kohteeksi (Huilla & Juvonen, 2020). Vaikka on valitettavaa, etteivät oppilaat uskalla kertoa kiusamisesta opettajan liian voimakkaan reaktion vuoksi, antaa opettajan reaktio selvän viestin oppilaille siitä, mikä on hänen suhtautumisensa kiusaamiseen. Liian voimakas suhtautuminen kiusaamiseen on vähemmän haitallinen kuin välinpitämättömyys. Aito oppilaiden kuunteleminen ja pyrkimys ymmärtää heitä on keskeistä kiusaamistilanteiden käsittelyssä.

#### 4.1.2 Opettajan valta ja normaalius

Koulussa on oikeanlaisen käytöksen rajat, jotka oppilaan pitää osata tunnistaa. Tätä odottavat sekä vertaiset että koulun aikuiset. Opettajat näkevät sopivan käytöksen sellaisena, joka on linjassa koulun rytmin kanssa. Opettajat odottavan oppilaiden pyrkivän normaaliin käytökseen ja sopeutumaan kouluyhteisöön sekä yhteiskuntaan. (Juva, 2020; Juva & Vaahtera, 2017)

Korkea erilaisuuden suvaitsemattomuuden kulttuuri koulussa on yhteydessä kiusaamiseen (Thornberg, 2015).

Etnisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset saavat vähemmän apua kiusaamistilanteissa kuin kantaväestöön kuuluvat lapset (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). On tärkeää tutkia, johtuuko tämä siitä, että he hakevat harvemmin apua kiusaamistilanteissa vai ohitetaanko heidän avun tarpeensa aikuisten toimesta. Vaikka kiusaamisesta kertominen ja puhuminen on aina vaikeaa, on se hyvin vaikeaa niille lapsille, jotka eivät kuulu normaalin oppilaan muottiin. Heikommat toiminnan resurssit omaava lapsi jää herkästi ilman apua kiusaamistilanteissa ja heidän on haastavaa saada ääntään kuuluviin. (Huilla & Juvonen, 2020) Voidaan todeta, että etnisiin vähemmistöihin kohdistuva kiusaaminen jää liian helposti huomaamatta (Huilla & Juvonen, 2020; Eliot ym., 2010). He myös jättivät useammin kertomatta kiusaamisesta, koska epäilivät etteivät aikuiset ottaisi heidän ongelmiaan vakavasti. Tutkimuksessa tuli esiin myös, että toisinaan kiusaamisesta kertomisen vaikeus liittyi oppilaiden koulun ulkopuolella kohtaamaan rasismiin. (Huilla & Juvonen, 2020) Myös sateenkaarivähemmistöihin kuuluvat oppilaat kokevat, etteivät saa opettajilta tarvitsemaansa tukea kouluyhteisössä. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat ovat useammin kiusaamisen kohteita kuin heteronormiin sopivat vertaisensa. (Birkett ym., 2009)

Kiusaaminen voidaan nähdä systemaattisena vallan väärinkäyttönä (Rigby, 2014). Yksilön mahdollisuuksiin käyttää valtaa vaikuttaa hänen virallinen asemansa yhteisössä eli esimerkiksi koulussa opettajilla ja oppilailta on eri tavalla mahdollisuuksia vallan harjoittamiseen. Tämän lisäksi yksilön mahdollisuuksiin käyttää valtaa vaikuttaa hänen sosiaalinen asemansa yhteisössä sekä statusominaisuudet, jotka ovat yhteydessä yksilön asemaan yhteisössä. (Horton, 2011) Koulu on paikka lapsen elämässä, jota hän ei voi valita. Koulussa aikaa on vietettävä oman luokan kanssa ja omaa opettajaa ei voi halutessaan vaihtaa. (Horton, 2011) Koulussa kuljetaan lukujärjestyksen mukaan, eikä oppilaalla ole mahdollisuutta kulkea täysin vapaasti (Horton, 2011; Yoneyama & Naito, 2003). Tämä korostuu varsinkin peruskoulussa, jossa oppilaalla on hyvin vähän valinnan vapautta opintojen suhteen. Kiusaamistilanteissa kiusatun voi olla vaikea paeta tilanteesta. Opettajan tulisi tiedostaa tämä asia sekä oma valta asemansa oppilaisiin nähden.

Valitettavasti ei voida todeta, että kaikki opettajat puuttuvat kiusaamiseen. Opettajat ovat vallankäytön asemassa suhteessa oppilaisiin, mutta heidän halukkuutensa ja kyvykkyytensä puuttua kiusaamiseen riippuu heidän suhteestaan oppilaisiin (Horton, 2011; Yoneyama & Naito,

2003). Tutkimusten valossa opettajien puuttumiseen kiusaamiseen on todennäköisempää silloin, kun he kokevat empatiaa kiusattua kohtaan ja pitävät kiusaamistilannetta vakavana asiana (Yoon & Bauman, 2014). Troop-Gordon ja Ladd (2010) huomasivat tutkimuksessaan, että osa opettajista oli sitä mieltä, että kiusattujen tulisi puolustautua kiusaajia vastaan tai vältellä heitä. Luokissa, joissa opettajilla oli tällainen asenne, esiintyi enemmän kiusaamista kuin muissa luokissa. (Troop-Gordon & Ladd, 2010) Opettajat joskus vähättelevät kiusaamistapauksia. He eivät aina ymmärrä kiusaamisen ja oppilaan muiden ongelmien välistä yhteyttä (Huilla & Juvonen, 2020). Kiusaamisen kokemusten vähättely voi johtaa siihen, etteivät oppilaat kerro kiusaamisesta (Huilla & Juvonen 2020; Varjas ym., 2008). Koulussa on paljon kiusaamista, josta aikuiset ovat tietämättömiä (Blomqvist ym., 2020; Haataja, Sainio, Turtonen & Salmivalli, 2016; Varjas ym., 2008). Kiusaamista jää opettajilta huomaamatta, koska oppilaat eivät aina kerro kohtaamastaan kiusaamisesta ja koska osa kiusaamisesta ei mahdu tiukasti rajatun kiusaamismääritelmän sisälle. (Huilla & Juvonen, 2020) Vaikka opettajien ja oppilaiden näkemykset siitä, mikä on kiusaamista saattaa erota toisistaan, tulee oppilaan näkemyksiä kunnioittaa. Lapsille on tärkeää tulla kuulluksi ja opettaja ei saisi vähätellä oppilaan kokemuksia, vaikka itse ei tulkitseisikaan tilannetta kiusaamiseksi. (Mishna, 2004) Kiusaamisen vähättelyn takana voi joskus olla myös tarve suojella koulun mainetta. Kiusaamisen määrä ja siihen puuttuminen vaikuttavat koulun maineeseen (Kosunen, 2014).

#### 4.2 Opettaja kiusaajana

Vaikka kiusaamistutkimus ja puhe kiusaamisesta painottuu vertaisten väliseen kiusaamiseen, voi opettaja kiusata oppilaita ja oppilaat opettajaa (Smith, 2014, s. 27). Opettaja voi osallistua kiusaamiseen eri tavoilla. Esimerkiksi opettaja voi tietoisesti jättää huomiotta oppilaiden keskuudessa tapahtuvaa kiusaamista tai hän voi leimata oppilaita negatiivisella tavalla. (Juva ym., 2020) Opettaja voidaan nähdä sivusta katsojana, joka joko kannustaa kiusaamiseen, yrittää rajoittaa kiusaamista tai jättää sen huomiotta (Colpin ym., 2021). Kiusaamisen kannustaminen voi käytännössä olla kiusaajien kanssa nauramista tai kiusatun syyllistämistä omasta tilanteestaan (Colpin ym., 2021; Sokol, Bussey & Rapee, 2016).

Aina opettajat eivät puutu kiusaamiseen, vaikka kiusatut kertoisiva siitä suoraan opettajalle (Troop-Gordon, 2015). Tilanteissa, joissa opettaja pitää kiusaamisen uhria syyllisenä tilanteeseensa, opettaja ei välttämättä puutu kiusaamiseen. Mishnan (2004) tutkimuksessa osa haastateltavista opettajista nosti esiin, että he kokevat osan kiusatuista nauttivan uhrina

olemisesta. Samalla he nostivat esiin, että on haastavaa arvioida, sitä tekeekö kiusattu itse jotain, joka aiheuttaa kiusaamisen. (Mishna, 2004) Voitaisiin kuitenkin todeta, että opettajan tehtävä ei ole arvioida sitä, ansaitsevatko kiusatut tulla kiusatuksi. Opettajan puuttumattomuus saattaa vahvistaa kiusaajien sosiaalista valta-asemaa vertaistensa joukossa ja luo oppilaille käsityksen, ettei kiusaamiseen puututa jatkossakaan (Yoon & Kerber, 2003). Opettajan puuttumattomuus kiusaamiseen voi johtaa kiusaamisen normalisoitumiseen koulussa. Samalla kiusaamisen oikeuttaminen kiusattujen erilaisuudella normalisoituu. (Juva ym., 2020; Horton, 2011) Opettaja saattaa käyttäytyä eri tavalla eri oppilaita kohtaan (Troop-Gordon & Quenette, 2010). Opettajan suhde oppilaisiin näyttäisi vaikuttavan siihen, miten opettaja reagoi kiusaamiseen ja oppilaisiin. Samalla oppilaan asema vertaistensa joukossa näyttäisi vaikuttavan opettajan suhtautumiseen kiusaamistilanteissa. (Yoneyama & Naito, 2003)

Opettajien toimintaa on hyvä peilata koulun rakenteisiin, joissa he toimivat sillä rakenteet itsessään voivat kannustaa ja oikeuttaa kiusaamista (Juva ym., 2020). Kiusaamista oikeuttavat rakenteissa kytee ajatus siitä, että yhteisö ja instituutio olisi parempi, ellei jopa täydellinen, jos poikkeavat yksilöt poistuisivat (Duncan, 2013). Tällöin poikkeavat yksilöt ovat suuressa vaarassa joutua syrjään työnnetyiksi muiden oppilaiden ja jopa opettajien johdosta (Juva ym., 2020).

Juva, Holm ja Dovemark (2020) tulkitsivat tutkimuksessaan opettajien tietoisesta puuttumattomuudesta oppilaisiin kohdistuvaksi kiusaamiseksi. Wachs ym., (2019) tekemän tutkimuksen perusteella opettajat jättivät puuttumatta kiusaamiseen suhteellisen usein. Tämän epäillään johtuvan siitä, että opettajat eivät halua keskeyttää opetusta tai he kokevat olevansa kyvyttömiä hoitamaan kiusaamistilanteita. Valitettavasti osittain ilmiö johtuu siitä, että osa opettajista ei ole kiinnostunut oppilaiden sosiaalisista suhteista ja he pitävät kiusaamista merkityksettömänä ilmiönä. (Wachs ym., 2019) Opettaja ei saisi osallistua oppilaiden ulossulkemiseen, mutta jos hän jättää luokkahuoneessa puuttumatta ulossulkemiseen ryhmäytymistilanteissa, voidaan opettaja nähdä osana kiusaamistilannetta (Juva, 2022). Tutkimuksessaan Juva, Holm ja Dovemark (2020) huomasivat, että opettajat aktiivisesti jättivät huomiotta kiusaamistilanteita ja poikkeavana pidetyn oppilaan hädän. Vaikka koulussa oli yleisessä tiedossa, että kyseistä oppilasta kiusataan rankasti, opettajat saattoivat sivuuttaa selkeät kiusaamistilanteet luokassa ja jopa astua tutkijan ja kiusatun väliin, niin ettei tutkija näkisi kiusaamistilannetta. Tutkimuksessa oppilaat kuvasivat kiusattua usean otteeseen “oudoksi” ja kertoivat, että oppilasta kiusataan koska hän käyttäytyy “epänormaalilla” tavalla.

Opettajat kommentoivat oppilaan epäonnistuneen löytämään paikkansa koulussa ja myös opettajat näkivät oppilaan normaalista poikkeavana. (Juva ym., 2020)

Tutkimuksen aikana oppilas siirrettiin useampaan kertaan uudelle rinkkaisluokalle ja lopulta oppilas poistui koulusta kokonaan. Opettajien haastatteluissa ilmeni, etteivät opettajat nähneet kiusaamista keskeisenä syynä oppilaan poistumiselle vaan hänen nähtiin epäonnistuneen yhteisöön sopeutumisessa. Oppilaan nähtiin itse aktiivisesti aiheuttaneen oman kohtelunsa. Opettajat eivät myöskään pohtineet, mitä olisi voitu tehdä oppilaan suhteen eri tavalla tai mikä oli opettajien ja koulu yhteisön rooli tapahtuneessa. Oppilaiden haastatteluista kuitenkin nousi esiin, että oppilaat olivat tietoisia siitä, että kyseistä oppilasta kiusataan ja opettajat eivät puutu siihen mitenkään. (Juva ym., 2020).

Opettajan tuli oppitunneilla luoda työympäristö, jossa kaikki kokevat itsensä tervetulleiksi ja kokevat voivansa turvallisesti työskennellä. Tilanteissa, joissa opettaja tietoisesti jättää puuttumatta ryhmien ulkopuolelle jättämiseen, eikä auta oppilasta ahdistavassa tilanteessa, antavat oppilaille selkeän viestin siitä, että tällainen käytös on hyväksyttävää. Samalla opettaja viestii, että ulkopuolelle jätetyssä oppilaassa on jotain poikkeavaa ja hän on ansainnut saamansa kohtelun (Juva ym., 2020). Opettaja voi omalla toiminnallaan saada kiusatun kokemaan itsensä epätoivotuksi yksilöksi, joka on itse vastuussa omasta tilanteestaan (Yoon & Bauman, 20014).

Myös Zion-Koren, Gumpel ja Bekerman (2022) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajan toiminta luokkahuoneessa voi joskus olla suoranaista kiusaamista. Heidän tutkimuksessaan historian opettajan nuiva suhtautuminen muutamaan oppilaaseen ilmeni näiden oppilaiden huomiotta jättämisenä viittaamistilanteissa ja julkisena negatiivisena kommentointina. Opettajan toiminta vaikutti oppilaiden suhtautumiseen näihin oppilaisiin ja heidän asemaansa vertaistensa joukossa. Opettaja omalla toiminnallaan antoi oppilaille mallin, miten suhtautua tiettyihin oppilaisiin. Oppilasta siis kiusattiin opettajan taholta, mutta opettajan käytös sai myös oppilaat kääntymään oppilasta vastaan. Samalla toisen opettajan positiivinen suhtautuminen oppilaaseen, jota muut oppilaat vieroksuivat, johti tämän oppilaan aseman paranemiseen vertaistensa joukossa. (Zioni-Koren ym., 2022)

#### 4.3 Opettajan velvollisuus

On haastavaa määritellä, milloin opettajan toiminta on tulkittavissa kiusaamiseksi. Sen sijaan opettajan velvollisuudet ovat selkeät ja lakiin kirjattuja. Peruskoulussa kaikki koulun aikuiset

ovat vastuussa oppilaiden turvallisuudesta. Perusopetuslain nojalla (PerOpL 7:29.1§) jokaisella lapsella on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Koululla tulee olla suunnitelma kiusaamisen ehkäisyyn, kiusaamistapauksiin puuttumiseen ja seurantaan. Lukuvuoden aluksi oppilaille ja vanhemmille tulee kertoa toimintatavoista, joilla koulussa ehkäistään kiusaamista. Kiusaamistapausten ilmetessä, on opettajalla velvollisuus ilmoittaa siitä osapuolten huoltajille. Jo pelkästään, jos opettaja epäilee kiusaamista tapahtuneen koulussa tai koulumatkalla, on hän velvollinen ilmoittamaan siitä huoltajille. Tarvittaessa kiusaamisesta tulee ilmoittaa myös muille viranomaisille kuten esimerkiksi poliisille. (Opetushallitus, 2023)

Opettaja on velvollinen puuttumaan kiusaamiseen aina sitä havaitessaan. Puuttumisen tulisi tapahtua mahdollisimman ajoissa ja opettajan tulisi pyrkiä ennalta ehkäisemään kiusaamista. Kiusaamien ilmetessä opettajan velvollisuus on estää kiusaamisen jatkuminen tarvittavin opetusjärjestelyiden ja pedagogisten ratkaisujen avulla. Käytännössä tämä tarkoittaa erilaisia kurinpito- ja turvaamiskeinoja, tarkempaa tilanteen seuranta tai vaikka oppilasryhmän jakamista pienempiin yksiköihin. Pienempiin ryhmiin jakautuminen tai henkilöstön määrän lisääminen voi olla haastavaa, jos resursseista on pulaa. Rangaistuksissa opettajan tulee huomioida oppilaan ikä, kehitystaso sekä teon laatu.(Opetushallitus, 2023)

Opettajan ja muiden koulun aikuisten velvollisuudet eivät kuitenkaan rajoitu kiusaamisen havaitsemiseen ja lopettamiseen. Opettajien tulee huolehtia kaikkien psyykkisestä, sosiaalisesta ja fyysisestä turvallisuudesta. Kouluissa toimintakulttuuria, yhteisöllisyyttä ja johtamista tulee kehittää koko ajan. Kehityksen perustana ovat oppivan yhteisön, turvallisuuden, hyvinvoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden periaatteet. (Opetushallitus, 2023) Opettajat eivät voi siis sivuuttaa vastuutaan kouluyhteisön toimintakulttuurin ja sitä kautta ilmapiirin luomisessa. Voidaan todeta, että suomalaisessa peruskoulussa opettajan vastuu kiusaamisen ehkäisemiseksi ja lopettamiseksi on suuri.



## 5 Johtopäätökset

Opetussuunnitelmassa todetaan; “Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään.” (Opetushallitus, 2016, s. 15). Tähän tavoitteeseen opettajien tulisi pyrkiä, mutta valitettavasti kaikkien oppilaiden kohdalla todellisuus ei vastaa tavoitteita. Kouluissa on omat ääneen lausumattomat määritelmänsä normaaliudelle, jonka sisään oppilaan ainutlaatuisuuden tulisi mahtua. Muussa tapauksessa oppilas on vaarassa joutua kiusatuksi (Juva ym., 2020).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli perehtyä opettajan rooliin kiusaamisessa. Kiusaamiskirjallisuuteen perehtyminen on tuonut esiin, että opettajan vaikutus kiusaamiseen on moninainen ja tärkeä. Hän on keskeisessä asemassa vaikuttamassa siihen, kuinka todennäköisesti oppilaat kertovat kiusaamisesta, puolustavat kiusattua ja ryhtyvät kiusaamaan muita. (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014; Triantafyllou, 2023; Colpin ym., 2021; Demol ym., 2020; Yoon & Bauman, 2014) Opettajat toimivat hyvän käytöksen esimerkkinä, he vaikuttavat ilmapiiriin ja suvaitsevuuteen luokassa (Triantafyllou, 2023). Kuitenkin opettajan rooli kiusaamisessa usein nähdään vain kiusaamistilanteisiin puuttavana aikuisena, jolla ei ole suurta vaikutusta kiusaamisen syntymiseen koulussa (Väisänen & Lanas, 2021).

Katseen kääntäminen opettajan rooliin vaatii myös kontekstien tarkastelua. Tutkimusten valossa koulun kontekstit, joissa kiusaaminen tapahtuu ovat keskeisiä kiusaamisilmiöissä. Kiusaaminen ei johdu vain aggressiivisista lapsista, kasvatusotteensa menettäneistä vanhemmista tai työnsä huonosti tekevästä opettajista. Kiusaamisen taustalla vaikuttavat koulun ja yhteiskunnan kulttuuri, normit ja arvot sekä asenteet (Juva, 2022; Juva ym., 2020; Duncan 2013; Horton, 2011). Opettajan toimintaa tällaisessa tilanteessa ohjaavat koulun ja ympäröivän yhteiskunnan arvot ja normit. Oman ammattitaitonsa ja persoonansa lisäksi opettaja tuo mukanaan omaksumansa arvot ja normit kouluun. Tutkimusten valossa kiusaaminen ja normaali ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa (Thornberg, 2011; 2015; Juva, 2022; Juva ym., 2020; Temko, 2019; Horton, 2011). Koulu luo ja määrittelee normaaliutta sekä pyrkii ylläpitämään sitä (Juva, 2022). Tutkimuksissa kiusatun epänormaalius ja outous nousivat haastatteluissa keskeisiksi selittäjiksi kiusaamisen taustalla (Juva 2022; Juva ym., 2020;

Thornberg, 2015; Lahelma, 2004). Tutkimuksissa kiusaamista jopa määriteltiin normaaliin pakottamisen muotona (Juva ym., 2022).

Koska kiusaaminen liittyy niin vahvasti normaaliuteen, ei yhteiskunnallisten rakenteiden osuutta kiusaamisilmiössä voida ohittaa (Juva, 2022). Samalla opettajien rooli normaaliuden luoja ja ylläpitäjinä nousee mielenkiinnon kohteeksi. Opettajat ovat koululuokan sääntöjen ja normien luoja (Yoon & Bauman, 2014). Samalla he ovat valta-asemassa päättämässä puuttuvatko he kiusaamiseen. Opettajat eivät kuitenkaan aina ole kovin tietoisia omasta roolistaan normaalin ylläpitämisessä ja siitä, kuinka suvaitsemattomuuden kulttuuri on yhteydessä korkeaan kiusaamiseen määrään koulussa (Thornberg, 2015). Vaikuttaa siltä, että opettajat tarvitsevat lisäkoulutusta hahmottaakseen oman toimintansa vaikutukset sekä kiusaamisen ja normaaliuden välisen yhteyden havaitsemiseen (Juva ym., 2020). Kiusaamisen vähentämiseksi koko koulun on hyvä toimia yhdessä. Opettajien kannattaa panostaa hyvään yhteishenkeen ja suvaitsevan ilmapiirin vaalimiseen koulussa. Kun kiusaamista pyritään vähentämään huomioiden koko koulu, kaikki ovat vastuussa toistensa hyvinvoinnista ja koulun normit voidaan muuttaa niin, että kiusaamista ei näyntyä houkuttelevana toimintana. (Veenstra ym., 2014)

Opettajat kokevat olevansa vastuussa kiusaamisen vähentämisessä ja kiusaamisen lopettamisessa (Dawes ym., 2023). Valitettavasti osa opettajista tuntuu olevan välipitämättömiä kiusaamisen suhteen. He eivät koe kiusaamiseen puuttumista tärkeänä tai edes tarpeellisenä. Osa opettajista pitää kiusaamista lasten kasvuun ja kehitykseen kuuluvana normaalina ilmiönä, jota tulee vain sietää (Dawes ym., 2023). Tämä on surullista sillä kiusaaminen ei lopu itsestään (Salmivalli, 2010a, s.30). Tutkimusten haastatteluisissa esiintyi myös ajatuksia siitä, että kiusaaminen olisi oppilaille luonnetta kasvattavaa ja hyväksi (Salmivalli, 2010a, s. 15; Dawes ym., 2023; Troop-Gordon & Ladd, 2013; Bradshaw ym., 2007; Mishna ym., 2006; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2007). Luonnollisuus ei kuitenkaan ole hyvä perustelu olla puuttumatta kiusaamiseen. Lapset ja nuoret tarvitsevat aikuisten tukea ja apua sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Kaikki luonnollinen ei ole hyväksi, vaikka osa opettajista jopa piti kiusaamista hyvänä asiana (Mishna ym., 2004). Tutkimusten valossa kiusaamisen seuraukset lapselle ovat haitallisia ja luonnollisuus ei tee kiusaamisesta oikeutettua. Kiusaaminen on monimutkainen ilmiö ja lapset tarvitsevat aikuisen tukea ja apua siitä selviytyäkseen (Wachs ym., 2019) Samalla kiusaamisen huomiotta jättäminen viestii oppilaille, että he eivät voi luottaa opettajan apuun ja tukeen (Yoon & Bauman, 2014).

Tarkastellessa opettajan roolia kiusaamisessa, nousee esiin myös vakavampi kysymys siitä, voiko opettaja itse toimia kiusaajana. Valitettavasti joudutaan toteamaan, että toisinaan myös opettajat sortuvat kiusaamaan oppilaita (Juva ym., 2020; Zioni-Koren ym., 2022). Yksittäisten oppilaiden piikittely, vähättely ja huomiotta jättäminen muiden oppilaiden nähden on vahingollista oppilaille, mutta samalla kaikille paikalla oleville oppilaille. Tällainen opettajan toiminta vaikuttaa oppilaiden asennoitumiseen kiusattua kohtaan ja muokkaa luokan vertaissuhteiden dynamiikkaa (Zioni-Koren ym., 2022). Samalla opettaja luo kiusaamista normalisoivaa ilmapiiriä, jossa kiusaamisesta tulee arkipäiväistä. Tällainen toiminta on ristiriidassa opettajan velvollisuuksia vastaan. Suomalaista peruskouluopettajaa sitovat velvoitteet puuttua kiusaamiseen heti sitä havaitessaan (Opetushallitus, 2023).

Tässä tutkielmassa nousi esiin myös kiusaamisen yhteiskunnallinen puoli. Se, miten yhteiskunnassamme kohtelemme toisiamme ja käsittelemme erilaisuutta, vaikuttaa myös kouluihin. Valtarakenteet, epätasa-arvo ja rasismi yhteiskunnassa heijastelevat myös koulun rakenteisiin ja arvoihin. Samalla ne ilmenevät koulussa kiusaamisena (Temko, 2019; Espelage, 2016; Rutland & Killen, 2015; Verkuyten & Thijs, 2002). Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen sekä etnisten vähemmistöjen kokema kiusaaminen ovat heijastuksia yhteiskunnassa ilmenevästä epätasa-arvosta. Niiden kitkeminen on haastavaa, jos samalla yhteiskunnan sortavat rakenteet ja asenteet saavat pysyä ennallaan (Horton, 2011; Verkuyten & Thijs, 2002).

## 6 Pohdinta

Tässä tutkielmassa opettajien rooli kiusaamisessa on osoittautunut keskeiseksi ja moninaiseksi. Tämä on rohkaisevaa, sillä tulevana opettajana minulla on mahdollisuuksia vähentää kiusaamista omalla toiminnallani. Samalla tietoisuus oman toiminnan vaikutuksista tuo suuren vastuun kannettavaksi. Koska opettajan rooli on paljon monipuolisempi kuin olla pelkkä ulkopuolinen ratkaisija, voidaan pohtia, onko kiusaamisen vähentämiseen pyrkivissä toimissa keskitytty liian yksipuolisesti opettajan toimintaan? Samalla voidaan mielestäni nostaa esiin, että suomalaisessa opettajakoulutuksessa kiusaamista käsitellään suhteellisen vähän ja yksipuolisesti.

Opettajat ovat kiusaamisen vähentämisessä avainasemassa ja siksi erilaisissa kiusaamisenvastaisissa ohjelmissa opettajien kouluttaminen tulisi nostaa suurempaan asemaan. Opettajat arvioivat saavansa heikosti koulutusta kiusaamisen hoitamiseen. Joskus opettajat ovat epävarmoja kiusaamisen hoitamisessa ja he kokevat, ettei heillä ole keinoja kiusaamisen lopettamiseksi. (Dawes ym., 2023) Opettajat, jotka ovat epävarmoja omista taidoistaan käsitellä kiusaamistilanteita, suurella todennäköisyydellä jättävät puuttumatta (Wachs ym., 2019). Opettajien koulutuksessa tulisi panostaa opettajien kiusaamista koskevien asenteiden ja uskomusten muokkaamiseen, jotta opettajien empatia kiusattuja kohtaan lisääntyisi (Yoon & Bauman, 2014). Opettajan rooli kiusaamisenvastaisissa ohjelmissa on niin keskeinen, että siihen tulisi kiinnittää enemmän huomiota (Veenstra ym., 2014). Vaikka opettajat itse kaipaavat tukea varsinkin kiusaamistapausten hoitamiseen, korostaisin ehkäisevien toimien tärkeyttä. Kiusaamisen määrän vähentämiseksi olisi tärkeää lisätä opettajien tietämystä siitä, kuinka heidän oma toimintansa vaikuttaa kiusaamisen esiintyvyyteen. Myös koulun ilmapiirin, rakenteiden ja normien vaikutus tulisi olla peremmin opettajien tiedossa.

Suomalaisissa kouluissa käytetään paljon kiusaamisenvastaisia ohjelmia. Monista näistä ohjelmista on saatu hyviä tuloksia ja ne koetaan toimiviksi. Kuitenkin kiusaamisenvastaiset ohjelmat perustuvat yksilöiden käytöksen muuttamiseen ja koulun rakenteet, toimintatavat ja kulttuuri eivät tule missään vaiheessa tarkasteluun (Juva ym., 2020). Tämä voi laskea ohjelmien tehoa. Varsinkin kouluissa, joissa kiusaaminen on normittunut ja koulun ilmapiiri on huono, ei kiusaamisenvastainen ohjelma lopeta kiusaamista (Unnever & Cornell, 2004). Jos koulun aikuiset luovat kouluun ilmapiirin, jossa vain "normaalius" on sallittua ja poikkeavuudesta rankaiseminen nähdään normaalina sosiaalisena toimena, ei kiusaamisenvastaisen ohjelman tarkkakaan noudattaminen johda mihinkään. Kiusaamisen vastaisen toiminnan ei tulisi nojata

vain näihin ohjelmiin, vaan kouluissa tulisi pyrkiä siihen, että koulun kulttuuri, toimintatavat, arvot sekä normit tukevat sitä, että jokainen oppilas kokee itsensä arvostetuksi juuri sellaisena kuin on.

Valitettavasti tässä tutkielmassa nousi esiin myös, että opettajien suorittamaa kiusaamista esiintyy myös suomalaisessa peruskoulussa. Tällainen toiminta on tuomittavaa ja sen seuraukset oppilaille ovat todennäköisesti hyvin vakavat. Oppilas joutuu tällaisessa tilanteessa hyvin heikkoon asemaan sillä, sen lisäksi, että opettaja on oppilaaseen nähden valta-asemassa, hän on myös se aikuinen, jonka puoleen oppilaan pitäisi pystyä kiusaamistilanteessa kääntymään. Pohtimisen arvoista kuitenkin on, kuinka tietoista opettajien suorittama kiusaaminen on. Oletettavasti osa opettajista on sokeita omalle toiminnalleen ja sen seurauksille. Näkemykseni mukaan tämän kaltaiseen toimintaan parasta lääkettä on opettajien suorittama itsereflektio.

Lopuksi haluaisin vielä korostaa kiusaamisilmiön yhteiskunnallista puolta. Yhteiskunnan asenteet ja ilmapiiri vaikuttavat myös suomalaisten peruskoulujen ilmapiiriin. Siksi kiusaamisen kitkemistä ei voi jättää vain koulu yhteisön tehtäväksi. Meillä kaikilla on mahdollisuus vaikuttaa lasten hyvinvointiin ja siihen, miten he kohtelevat toisiaan. Luomalla suvaitsevaa yhteiskuntaa, jossa normaali ei ole tarkka rajainen määritelmä ideaali-ihmisestä vaan moninainen ja suvaitsevainen ihmiskuva, voimme vähentää lasten tarvetta tuomita toisiaan.

Opettajat ovat oman koulunsa ja luokkansa parhaita asiantuntijoita. Samalla oppilaat itse ovat oman vertaisryhmänsä parhaiten tuntevia. Keskiössä ei saisi olla opettajien kyky tunnistaa määritelmien mukaista kiusaamista ja toteuttaa koulussa käytettävää puuttumismallia, vaan opettajien oma asiantuntijuus. (Väisänen & Lanas, 2021) Tätä asiantuntijuutta voidaan vahvistaa lisäämällä opettajien tietoisuutta omasta roolistaan kiusaamisessa koulutuksen avulla. Laaja tieto kiusaamisen taustoista ja siihen vaikuttavista tekijöistä auttavat opettajaa reflektoimaan omaa ja muun koulu yhteisön toimintaa. Tärkeintä on, että opettaja tiedostaa, ettei kiusaaminen ole vain yksilöistä kumpuavaa vääränlaista käytöstä vaan opettaja omalla toiminnallaan voi vähentää kiusaamisen määrää ja tehdä koulusta turvallisemman paikan kaikille oppilaille juuri sellaisina kuin he ovat.

## 6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Hyvän tutkimuksen vaatimukseen kuuluu, että se on eettisesti toteutettu. Tutkimuksen laadukkuus, eettisyys ja luotettavuus ovat nivoutuneet keskenään. Eettisesti epämääräinen tutkimus ei voi olla laadukas ja tutkimuksen luotettavuus on vaakalaudalla, jos sen eettisyydessä on epäilyksen varaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149-150) Uskottava ja eettisesti vastuullinen tutkimus on toteutettu noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Tämän tutkimuksen tekemisessä on pyritty hyvään tieteelliseen käytäntöön, johon kuuluu muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimusta tehdessä. Kunnia tehdyistä tutkimuksista on osoitettu niiden tekijöille tunnollisella viittaustyöllä ja käyttämällä vain alkuperäisiä lähteitä. (TENK, 2023)

Tämä kirjallisuuskatsauksen aineistona on käytetty monipuolisesti tieteellistä kirjallisuutta. Käytetyissä tieteellisissä artikkeleissa on käytetty erilaisia tutkimusmenetelmiä tiedon hankkimiseen, ja tämä mahdollistaa aiheen tarkastelun erilaisten metodien kautta (Alasuutari, 2011, s. 83-84). Monissa tutkimuksissa on käytetty etnografista menetelmää, jonka suurimpia heikkoutena on subjektiivisuus, joka johtuu tutkijan tulkinnan ja näkemysten suuresta roolista. Toinen keskeinen ongelma on tutkimustulosten heikko yleistettävyys. (Metsämuuronen, 2006, s. 96-97) Toinen metodi, joka paljon esiintyy tässä tutkimuksessa käytetyissä artikkeleissa, on haastattelu. Haastattelun heikkoutena voitaisiin pitää haastateltavan, haastattelijan tai haastattelu tilanteen mahdollisesti aiheuttamaa virhettä aineistoon. Tässä tutkielmassa käytetyistä tutkimuksista, suurin huoli kohdistuu siihen, että haastateltavat pyrkivät usein antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia ja kaunistelemaan omaa rooliaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 206) Aineistossa oli myös runsaasti muita tutkimusmenetelmiä ja tässä tutkielmassa aineiston monipuolisuudella on pyritty paikkaamaan yksittäisten tutkimusmenetelmien puutteita.

Aineistossa on runsaasti kansainvälisiä tutkimuksia, jotka on toteutettu ulkomaalaisissa kouluissa. On pohtimisen arvoista, kuinka hyvin näiden tutkimusten tulokset ovat sovellettavissa suomalaisen peruskouluun. Eri kulttuureissa toteutetuissa tutkimuksissa kuitenkin esiintyi tulosten perusteella paljon samanlaisuutta. Aineistoon kuuluvissa suomalaisessa peruskoulussa toteutetuissa tutkimuksissa tulokset vahvistivat muiden tutkimusten oikeellisuutta.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeisessä asemassa on objektiivisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 158). Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt tarkastelemaan aihetta ja aineistoa mahdollisimman objektiivisesti. Kiusaaminen on herkkä ja monille hyvin henkilökohtainen

aihe. Olen pyrkinyt objektiiviseen lähestymistapaan ja sen vuoksi etäännyttämään itseäni aiheesta (Hirsjärvi ym., 2009, s. 310). Omat kokemukseni kiusaamisesta sijoittuvat vuosituhanen vaihteeseen ja ne ovat suurilta osin unohtuneet. Tutkimusta tehdessäni en muistellut vanhoja vaan huolehdin tulevaa. Tulevana luokanopettajana koen suunnatonta vastuuta vähentää kiusaamista koulussa ja hoitaa kiusaamistapaukset niin, että kiusaaminen ei jatku. Voikin todeta, että työn aikana minun oli helppo etäännyä kiusaamisesta aiheena, mutta ei niinkään opettajan roolista.

## 6.2 Jatkotutkimukset

Kiusaamista tulisi tutkia useista eri näkökulmista ja huomioiden useita eri tekijöitä. Perinteinen kasvatuspsykologian kentällä tuotettu kiusaamistutkimus on tuonut paljon tietoa kiusaamisen taustasyistä ja kiusaamisen piirteistä. Vaikka tässäkin työssä on tuotu esiin kritiikkiä yksilöön keskittyvää kiusaamistutkimusta kohtaan, on tuo tutkimus tuottanut paljon tärkeää tietoa kiusaamisesta. Ongelmallista on kiusaamispuheen ja -kirjallisuuden yksipuolisuus ja ainakin Suomessa kiusaamiskirjallisuus kärsii kontekstien puutteesta (Väisänen & Lanas, 2021). Tulevaisuudessa tarvitaan lisää kontekstitietoista kiusaamistutkimusta.

Tämän tutkimuksen yhteydessä päädyin pohtimaan suomalaisten opettajien asenteita kiusaamista kohtaan. Kansainvälisissä julkaisuissa osa opettajista suhtautui hyvin välinpitämättömästi kiusaamiseen ja siihen puuttumiseen. Mielestäni olisi tarpeellista selvittää myös kotimaan kentällä opettajien asenteita ja ajatuksia kiusaamisesta sekä sen kitkemisestä. Samalla olisi mielenkiintoista kuulla opettajien näkemyksiä heidän omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa kiusaamiseen. Näkevätkö suomalaiset opettajat itsensä kuten heidät nähdään kiusaamiskirjallisuudessa? Kokevatko opettajat, että heidän toimillaan on kiusaamista vähentävä vaikutus vai pitävätkö he itseään vain kiusaamiseen puuttuvina sivullisina? Toivon jatkossa pääseväni jatkamaan aiheen tutkimista ja näihin kysymyksiin syventymistä pro gradu-tutkielman kautta.

Monipuolisemman kiusaamistutkimuksen toivoisi näkyvän myös kiusaamisen vastaisissa toiminnaissa sekä opettajan koulutuksessa. Kiusaaminen on haitallinen ja yleinen ilmiö, jonka taustasyöt ovat moninaisia. Siksi kiusaamisen vähentäminen tehokkaasti ei ole mahdollista ilman laajaa tutkimustietoa kiusaamisesta.

## Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6. päivitetty p.). PS-kustannus.
- 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. doi:10.1080/01425690802514391
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000. doi:10.1007/s10964-008-9389-1
- Blomqvist, K., S. Saarento-Zaprudin, and C. Salmivalli. (2020). "Telling Adults about One's Plight as a Victim of Bullying: Student- and Context-Related Factors Predicting Disclosure." *Scandinavian Journal of Psychology* 61(1):151–59. doi: 10.1111/sjop.12521.
- Bradshaw, C. P., A. L. Sawyer, and L. M. O'Brennan. (2007). "Bullying and Peer Victimization at School: Perceptual Differences between Students and School Staff." *School Psychology Review* 36(3):361–82.
- Campaert, K., A. Nocentini, and E. Menesini. (2017). "The Efficacy of Teachers' Responses to Incidents of Bullying and Victimization: The Mediation Role of Moral Disengagement for Bullying." *Aggressive Behavior* 43(5):483–92. doi: 10.1002/ab.21706.
- Colpin, H., Bauman, S., & Menesini, E. (2021). Teachers' responses to bullying: Unravelling their consequences and antecedents. introduction to the special issue. *European Journal of Developmental Psychology*, doi:10.1080/17405629.2021.1954903
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336-348. doi:10.1037/spq0000078



- Davies, B. (2011). Bullies as guardians of the moral order or an ethic of truths? *Children and Society*, 25(4), 278-286. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00380.
- Dawes, M., Gariton, C., Starrett, A., Irdam, G., & Irvin, M. J. (2023). Preservice teachers' knowledge and attitudes toward bullying: A systematic review. *Review of Educational Research*, 93(2), 195-235. doi:10.3102/00346543221094081
- deLara, E. W. (2019). Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for young adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2379-2389. doi:10.1007/s10826-018-1197-y
- Demol, K., Verschueren, K., Salmivalli, C., & Colpin, H. (2020). Perceived teacher responses to bullying influence students' social cognitions. *Frontiers in Psychology*, 11 doi:10.3389/fpsyg.2020.592582
- Duncan, N. (2013). "Using Disability Models to Rethink Bullying in Schools." *Education, Citizenship and Social Justice* 8(3):254–62. doi: 10.1177/1746197913486250.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553. doi:10.1016/j.jsp.2010.07.001
- Ellwood, C., & Davies, B. (2010). Violence and the moral order in contemporary schooling: A discursive analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 7(2), 85-98. doi:10.1080/14780880802477598
- Erling, A., ja C. P. Hwang. 2004. "Swedish 10-year-old children's perceptions and experiences of bullying". *Journal of School Violence* 3(1):33–43. doi: 10.1300/J202v03n01\_04.
- Espelage, D. L. (2016). Leveraging school-based research to inform bullying prevention and policy. *American Psychologist*, 71(8), 768-775. doi:10.1037/amp0000095

- Evans, C. B. R., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532-544. doi:10.1016/j.avb.2014.07.004
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Disease, 194*(3), 201-208. doi:10.1097/01.nmd.0000202491.99719.c3
- Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M., & Salmivalli, C. (2016). Implementing the KiVa antibullying program: Recognition of stable victims. *Educational Psychology, 36*(3), 595-611. doi:10.1080/01443410.2015.1066758
- Hacking, I. (1990) *The Taming of Chance*. Cambridge: Cambridge University Press. S.168
- Hamarus, P., and P. Kaikkonen. (2008). "School Bullying as a Creator of Pupil Peer Pressure." *Educational Research 50*(4):333–45. doi: 10.1080/00131880802499779.
- Hawley, P. H., & Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*(1), 3-15. doi:10.1016/j.appdev.2014.11.00
- Hektner, J. M., and C. A. Swenson. (2012). "Links from Teacher Beliefs to Peer Victimization and Bystander Intervention: Tests of Mediating Processes." *Journal of Early Adolescence 32*(4):516–36. doi: 10.1177/0272431611402502.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita (15. uud. p.)*. Tammi.
- Horowitz, J. A., Vessey, J. A., Carlson, K. L., Bradley, J. F., Montoya, C., McCullough, B., & David, J. (2004). Teasing and bullying experiences of middle school students. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association, 10*(4), 165-172. doi:10.1177/1078390304267862

- Horton, P. (2011). School bullying and social and moral orders. *Children and Society*, 25(4), 268-277. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00377.x
- Huilla, H. & Juvonen, S. (2020). 'Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään' – Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. *Kasvatus*, 51(4), 455-466.
- Jauhiainen, A. (2012). Oppilashuolto normaaliuden, poikkeavuuden ja hyvinvoinnin rajapinnoilla. Teoksessa: Silvennoinen, H., & Pihlaja, P. (toim.). *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* : juhlaKirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos
- Juva, I. (2022). Constructing and confronting bullying and normality at Finnish comprehensive schools from the perspective of critical bullying studies. *Research Papers in Education*, 37(4), 584-598. doi:10.1080/02671522.2020.186476
- 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
- Juva, I. and Vaahtera T. (2017). "Adaptable creature" – Social skills required to be 'normal' in the Finnish school. In Vaahtera, T. Niemi, A-M. Lappalainen, S. and Beach, D. (Eds.) *Troubling Educational Cultures in the Nordic Countries*. London: The Tufnell Press, 52-68
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S., Pietilä, A., Jääskeläinen, P., & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: Eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291-301.
- Kochenderfer-Ladd, B., and M. E. Pelletier. (2008). "Teachers' Views and Beliefs about Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping with Peer Victimization." *Journal of School Psychology* 46(4):431–53. doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.005.

- Kosciw, J. G., Clark, C. M., & Menard, L., (2022). The 2021 National School Climate Survey: The School-Related Experiences of our Nation's Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth.
- Kosunen, S. (2014). Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy* 29 (4), 443–466.
- Kukaswadia, A., Craig, W., Janssen, I., & Pickett, W. (2011). Obesity as a determinant of two forms of bullying in ontario youth: A short report. *Obesity Facts*, 4(6), 469-472. doi:10.1159/000335215
- Lahelma, E. (2004). Tolerance and understanding? students and teachers reflect on differences at school. *Educational Research and Evaluation*, 10(1), 3-19.
- Lee, K., Dale, J., Guy, A., & Wolke, D. (2018). Bullying and negative appearance feedback among adolescents: Is it objective or misperceived weight that matters? *Journal of Adolescence*, 63, 118-128. doi:10.1016/j.adolescence.2017.12.008
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1-10. doi:10.1016/j.adolescence.2017.12.001
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummerus kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Mishna, F., D. Pepler, and J. Wiener. (2006). “Factors Associated with Perceptions and Responses to Bullying Situations by Children, Parents, Teachers, and Principals.” *Victims and Offenders* 1(3):255–88. doi: 10.1080/15564880600626163.
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools* 26 (4): 234 – 247.
- Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Kustannusosakeyhtiö Otava, Keuruu.

- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2023). Kiusaamisen määrittely ja lainsäädäntö. Haettu 21.8.2023 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kiusaamisen-maarittely-ja-lainsaadanto>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2018:16
- Payne, E., & Smith, M. (2013). LGBTQ kids, school safety, and missing the big picture: How the dominant bullying discourse prevents school professionals from thinking about systemic marginalization or... why we need to rethink LGBTQ bullying. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 1(1), 1-36
- Pearce, M. J., Boegers, J., & Prinstein, M. J. (2002). Adolescent obesity, overt and relational peer victimization, and romantic relationships. *Obesity Research*, 10(5), 386-393. doi:10.1038/oby.2002.53
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628
- Posick, C. (2013). The overlap between offending and victimization among adolescents: Results from the second international self-report delinquency study. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 29(1), 106-124. doi:10.1177/1043986212471250
- Reulbach, U., Ladewig, E. L., Nixon, E., O'Moore, M., Williams, J., & O'Dowd, T. (2013). Weight, body image and bullying in 9-year-old children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49(4), E288-E293. doi:10.1111/jpc.12159
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409-419. doi:10.1080/02667363.2014.949629

- Riitaoja, A-L. (2013). Toiseuksien rakentuminen koulussa : tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto) Osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7876-7>
- Ringrose, J., & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596. doi:10.1080/01411920903018117
- Rinne, R. (2012). Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa: Silvennoinen, H., & Pihlaja, P. (toim.). *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* : juhlaKirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rivers, I., & Duncan, N. (2013). *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender*. Routledge.
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121-154. doi:10.1111/sipr.12012
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61-76. doi:10.1007/s10802-013-9841-x
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3>
- Salmivalli, C. (2010a). Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja (2. uud. p.). PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2010b). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007

- Salmivalli, C., and M. Voeten. (2004). "Connections between Attitudes, Group Norms , and Behaviour in Bullying Situations." *International Journal of Behavioral Development* 28(3):246–58. doi: 10.1080/01650250344000488.
- Silvennoinen, H., & Pihlaja, P. (2012). *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä : juhla kirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta.* Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature & prevention strategies.* *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies* (pp. 1-229) doi:10.4135/9781473906853
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sokol, N., K. Bussey, and R. M. Rapee. (2016). "The Impact of Victims' Responses on Teacher Reactions to Bullying." *Teaching and Teacher Education* 55:78–87. doi: 10.1016/j.tate.2015.11.002.
- Taki, M. (2001) *Relation among bullying, stress and stressor: a follow-up survey using panel data and a comparative survey between Japan and Australia.* Japanese Society, 5, pp. 25-40.
- Temko, E. 2019. "Missing Structure: A Critical Content Analysis of the Olweus Bullying Prevention Program". *Children and Society* 33(1):1–12. doi: 10.1111/chso.12280.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2022) *Kouluterveyskysely. Perusopetus 4. ja 5. luokka, 2019 ja 2021.* Indikaattori: Koulukiusattuna vähintään kerran viikossa, %, Koko maa [tutkimustilasto]. Thl.fi. [https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary\\_perustulokset2?alue1\\_0=600836&mittarit\\_0=199799&mittarit\\_1=199682&mittarit\\_2=199701&vuosi\\_0=v2019#](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2?alue1_0=600836&mittarit_0=199799&mittarit_1=199682&mittarit_2=199701&vuosi_0=v2019#)

- Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). "She is not actually bullied." the discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29(2), 134-154. doi:10.1002/ab.10045
- Thornberg, R. (2015). Distressed bullies, social positioning and odd victims: Young people's explanations of bullying. *Children and Society*, 29(1), 15-25. doi:10.1111/chso.12015
- Thornberg, R. (2011). 'She's weird!'- the social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children and Society*, 25(4), 258-267. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x
- Triantafyllou, A. (2023). "School Teachers' Perceptions of the Bystanders' Role in School Bullying: A Study in the Finnish Context." *Children and Society* 37(3):738–52. doi: 10.1111/chso.12624.
- Troop-Gordon, W., and G. W. Ladd. (2015). "Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization." *Journal of Abnormal Child Psychology* 43(1):45–60. doi: 10.1007/s10802-013-9840-y.
- Troop-Gordon, W., & Quenette, A. (2010). Children's perceptions of their teacher's responses to students' peer harassment moderators of victimization-adjustment linkages. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 333-360. doi:10.1353/mpq.0.0056
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63-73. doi:10.1108/17596591111132873
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK) Haettu 1.9.2023 osoitteesta: <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, 2(2), 5-27. doi:10.1300/J202v02n02\_02



- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Are overweight and obese youths more often bullied by their peers? A meta-analysis on the relation between weight status and bullying. *International Journal of Obesity*, 38(10), 1263-1267. doi:10.1038/ijo.2014.117
- Varjas, K., Meyers, J., Bellmoff, L., Lopp, E., Birckbichler, L., & Marshall, M. (2008). Missing voices: Fourth through eighth grade urban students' perceptions of bullying. *Journal of School Violence*, 7(4), 97-118. doi:10.1080/15388220801973912
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huising, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. doi:10.1037/a0036110
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331. doi:10.1080/0141987012010950
- Väisänen, A.-M., & Lanas, M. (2021). Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa. *Kasvatus*, 52(4), 438–449. <https://doi.org/10.33348/kvt.112377>
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, 10(2), 115-132. doi:10.1080/15388220.2010.539164
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642-668. doi:10.1177/0272431618780423
- Walton, G. (2011). Spinning our wheels: Reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse*, 32(1), 131-144. doi:10.1080/01596306.2011.537079

- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A., & Berry, B. (2015). Teachers matter: An examination of student-teacher relationships, attitudes toward bullying, and bullying behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 219-238. doi:10.1080/15377903.2015.1056923
- Yoneyama, S., and A. Naito. (2003). "Problems with the Paradigm: The School as a Factor in Understanding Bullying (with Special Reference to Japan)." *British Journal of Sociology of Education* 24(3):315–30. doi: 10.1080/01425690301894.
- Yoon, J., ja S. Bauman. 2014. "Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention". *Theory into Practice* 53(4):308–14. doi: 10.1080/00405841.2014.947226.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education*, 69(1), 27–35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>
- Zioni-Koren, V., Gumpel, T. P., & Bekerman, Z. (2022). Surprising partners: Teachers' contribution to school bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(6), 670-679. doi:10.1111/sjop.12837