



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

TOIVANEN TIINA

KOULUKIUSAAMINEN OPPILAIDEN SILMIN – KIUSAAMISEN YLEISYYS,  
ILMENEMISEN MUODOT JA YHTEYS KOULUVIIHTYVYYTEEN

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2015



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Toivanen Tiina	
Työn nimi/Title of thesis Koulukiusaaminen oppilaiden silmin – Kiusaamisen yleisyys, ilmenemisen muodot ja yhteys kouluviihtyvyyteen			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Elokuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 73+4
Tiivistelmä/Abstract			
<p>Kiusaaminen on yleinen, monella tavalla haitallinen ilmiö, joka vaikuttaa monin tavoin oppilaan koulunkäyntiin. Sen torjumisen kannalta on tärkeää tiedostaa, kuinka oppilaat kokevat kiusaamisen ja kuinka se vaikuttaa kokemukseen koulusta ja siellä viihtymisestä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka yleistä kiusaaminen on, millaista kiusaamista oppilaat kokevat ja kuinka se on yhteydessä heidän kouluviihtyvyyteensä. Tutkimuksen aineisto on kerätty osana laajempaa Oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa – tutkimushanketta (Pietarinen, Pyhältö &amp; Soini, 2010).</p> <p>Tutkimukseen osallistui yhteensä 170 viides- ja seitsemäsluokkalaista oppilasta. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella, joka sisälsi Likert-asteikollisia väittämiä ja avoimia kysymyksiä. Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä. Kiusaamisen yleisyyden tarkastelussa hyödynnettiin rishtiintaulukointia ja <math>\chi^2</math>-testiä. Kiusaamisen muotojen analysoimisessa hyödynnettiin laadullista sisälönanalyysiä. Kouluviihtyvyyden tarkastelussa laskettiin kuvailevat tunnusluvut, hyödynnettiin rishtiintaulukointia, <math>\chi^2</math>-testiä ja t-testiä. Tutkimuksessa selvisi, että 10 % oppilaista oli kokenut kiusaamista ja viidennes (21 %) oppilaista oli todistanut kiusaamista. Kiusatuksi joutuneet arvioivat usein myös luokkatoverinsa tulleen kiusatuksi. Kiusaamisen muodot jaoteltiin suoraan fyysiseen ja verbaaliseen kiusaamiseen sekä epäsuoraan teoilla tuotettuun ja tekemättä jättämisellä tuotettuun kiusaamiseen. Eniten oppilaat olivat kohdanneet ja todistaneet suoraa verbaalista kiusaamista. Oppilaat viihtyivät koulussa keskimäärin hyvin. Kiusatuksi joutuminen vaikutti kouluviihtyvyyteen heikentävästi. Kiusaamisen todistamisella sen sijaan ei ollut yhteyttä kouluviihtyvyyden arvioon.</p> <p>Tutkimuksella saatiin arvokasta tietoa kiusaamisesta oppilaiden kokemana. Oppilaiden kokemusten kartoittaminen auttaa selvittämään kiusaamisen vastaisen työn kannalta oleellisia tekijöitä.</p>			
Asiasanat/Keywords kiusaaminen, koulukiusaaminen, kouluviihtyvyys, oppilaat			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>KIUSAAMINEN .....</b>	<b>3</b>
2.1	Mitä on kiusaaminen.....	5
2.2	Kiusaamisen muodot.....	10
2.2.1	<i>Suorat kiusaamisen muodot.....</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Epäsuorat kiusaamisen muodot.....</i>	<i>12</i>
2.3	Kiusaaminen ja kouluväkivalta.....	14
2.4	Kiusaaminen ryhmäilmiönä.....	16
2.5	Kiusaaminen prosessina.....	18
2.6	Kiusaamiselle altistavat tekijät.....	21
2.7	Kiusaamiselta suojaavat tekijät.....	24
2.8	Kiusaamisen seuraukset.....	26
2.9	Koulu kiusaamisen ympäristönä.....	29
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>31</b>
3.1	Menetelmä.....	32
3.2	Tutkimusjoukko.....	33
3.3	Tutkimusaineisto.....	34
3.4	Aineiston analyysimenetelmät.....	35
<b>4</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>47</b>
4.1	Kiusaamisen yleisyys.....	47
4.2	Kiusaamisen muodot.....	48
4.2.1	<i>Itseen kohdistuvan kiusaamisen muodot.....</i>	<i>48</i>
4.2.2	<i>Luokkatoveriin kohdistuvan kiusaamisen muodot.....</i>	<i>50</i>
4.3	Kouluviihtyvyys.....	52
4.4	Kiusaamisen ja kouluviihtyvyyden välinen yhteys.....	53
4.4.1	<i>Kiusatuksi joutumisen yhteys arvioon koulussa viihtymisestä.....</i>	<i>53</i>
4.4.2	<i>Kiusaamisen todistamisen yhteys arvioon koulussa viihtymisestä.....</i>	<i>55</i>
<b>5</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>58</b>
5.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	58
5.2	Tutkimuseettiset kysymykset.....	61
5.3	Yhteenveto tuloksista.....	61
5.4	Tulokset aiemman kirjallisuuden valossa.....	62
5.5	Tulokset koulukiusaamisen ehkäisemisen näkökulmasta.....	65
	<b>Lähteet.....</b>	<b>68</b>

LIITTEET (1 kpl)



# 1 JOHDANTO

Kiusaaminen on yleinen ilmiö, joka koskettaa satojen miljoonien koululaisten elämää vuosittain (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 327). Esimerkiksi Pohjoismaissa kiusaamista kokee yli 10 % oppilaista (Sanz García & Margallo, 2014, s. 270). Vastaavasti Suomessa peruskoulun 8. ja 9. luokan pojista 8 % ja tytöistä 6 % oli kokenut kiusaamista vähintään kerran viikossa lukukauden aikana. (Luopa, ym. 2014, s. 25) Lisäksi joidenkin tutkimusten mukaan kiusaamisen on havaittu yleistyneen ja se koskettaa yhä nuorempia oppilaita. (Sanz García & Margallo, 2014, s. 270)

Kiusaaminen on monin tavoin haitallista. Kiusaamisella on merkittävä vaikutus esimerkiksi oppilaan sosiaalisiin suhteisiin ja ryhmään kuulumisen tunteeseen. Lisäksi kiusatuksi joutuminen vaikuttaa merkittävästi oppilaan turvallisuuden tunteeseen. Kiusaamisen seurauksena voi olla sosiaalinen vetäytyminen, yksinäisyyden kokemus ja masennus. (Salmi, 2005, s. 440; Sanz García & Margallo, 2014, s. 270) Kiusaaminen voi aiheuttaa niin fyysisiä kuin psyykkisiä oireita, kuten vatsakipua, väsymystä ja stressiä. Kiusaamisen on todettu olevan yhteydessä jopa lisääntyneeseen itsemurhariskiin. (Sanz García & Margallo, 2014, s. 270)

Kiusaamisen nykytutkimus painottuu erityisesti kiusaamisen seurauksiin hyvinvoinnille ja terveydelle sekä teknologian lisääntyneen käytön mukanaan tuomiin uusiin kiusaamisen muotoihin, kuten nettikiusaamiseen (Sanz García & Margallo, 2014, s. 270–272). Uusien kiusaamisen ilmiöiden, kuten sosiaalisessa mediassa tapahtuvan kiusaamisen lisäksi tulisi edelleen syventää perusymmärrystä kiusaamisesta, esimerkiksi kiusaamista ehkäisevistä tekijöistä, sekä kiusaamiselle altistavista tekijöistä (Sanz García & Margallo, 2014, s. 274). Kiusaamisen tutkimuksessa on peräänkuulutettu lisää empiiristä näyttöä teorioiden tueksi. (Salmivalli, 2010, s. 118) Eri toimijat ja tutkimustraditiot suuntaavat koulukiusaamistutkimuksen painopisteitä, mikä heijastuu edelleen siihen, miten kiusaaminen määritellään ja kenen näkökulmasta kiusaamista tarkastellaan (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 58). Koska kiusaaminen on moniulotteinen ilmiö (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 327), tarvitaan sen ymmärtämiseen ja ehkäisemiseen monipuolista ja eri tutkimusnäkökulmia hyödyntävää tutkimusta.

Kiusaamisella on usein vakavat ja kauaskantoiset seuraukset ja siksi siihen puuttuminen on tärkeää. Kiusaamisen torjumisen kannalta, erityisesti opettajien, kasvattajien ja alan tutki-

joiden on tärkeää tiedostaa, kuinka monimuotoisesta ilmiöstä on kyse ja kuinka oppilaat itse kokevat kiusaamisen ja kuinka merkittävästi se voi vaikuttaa heidän kokemukseensa koulusta ja siellä viihtymisestä. Kiusaamisen prosessien ja ilmiön tunteminen on tärkeää, jotta kiusaamiseen voidaan puuttua tehokkaasti. Tämän Pro gradu -tutkielman tavoitteena on perehtyä kiusaamisen ilmiöön, ymmärtää kiusaamisen yleisyyttä ja sen eri muotoja sekä ymmärtää kiusaamisen yhteyttä kouluviihtyvyyteen.

Pro gradu -tutkielmassa kiusaamista tarkastellaan oppilaiden näkökulmasta. Tarkastelun painopiste on kiusaamisen kokemisessa ja sen havaitsemisessa. Tutkimuksella selvitetään, kuinka yleistä kiusaaminen on viides- ja seitsemäsluokkalaisten keskuudessa, eli kuinka moni tutkimukseen osallistunut oppilas on kokenut tulleen kiusatuksi ja kuinka moni on havainnut luokkatoverinsa tulleen kiusatuksi koulussa, millaista kiusaamista oppilaat kokevat, miten se ilmenee ja kuinka se on yhteydessä heidän viihtyvyyteensä koulussa. Lisäksi analysoidaan tyttöjen ja poikien sekä alakoulun ja yläkoulun oppilaiden välisiä eroja. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää oppilaiden kokemusta kiusaamisesta, miten se ilmenee ja kuinka se on yhteydessä koettuun kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksen aineisto on kerätty osana laajempaa Oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa – tutkimushanketta (Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2010)

## 2 KIUSAAMINEN

Kiusaaminen on yleinen ja globaali ilmiö (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 327). Tutkimusten mukaan esimerkiksi Yhdysvalloissa, Australiassa ja Japanissa koulukiusaamista kokee yli 15 %, Yhdistyneessä Kuningaskunnassa ja Pohjoismaissa yli 10 % lapsista. Välimeren valtioissa luku vaihtelee 6 ja 9 %:n välillä. Joidenkin tutkimusten mukaan kiusaaminen lisääntyy kouluissa ja sitä joutuvat kohtaamaan yhä nuoremmat oppilaat. (Sanz García & Margallo, 2014, s. 270) Suomessa Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn aineistoon perustuvan raportin mukaan koulukiusaaminen peruskoulussa yleistyi vuoteen 2008/2009 saakka, mutta sen jälkeen koulukiusaaminen on vähentynyt. Vuonna 2013 peruskoulun 8. ja 9. luokan pojista 8 % ja tytöistä 6 % ilmoitti kyselyssä tullessa kiusatuksi koulussa vähintään kerran viikossa lukukauden aikana. (Luopa, ym. 2014, s. 25)

Aiemman kouluterveyskyselyn mukaan toistuvasti eli vähintään kerran viikossa kiusatuksi tulleita oli yhteensä noin 8 % kyselyyn vastanneista. Pojista kiusatuksi oli joutunut hieman alle 10 % ja tytöistä noin 6 %. (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 13) WHO-Koululaistutkimuksen vuosien 1994–2006 aineistoihin perustuvan tutkimuksen mukaan kiusaaminen olisi sen sijaan vähentynyt vuoden 1994 noin 8 %:sta vuoden 2006 noin 5 %:iin. (Kämppi ym., 2008, s. 43) Enemmistö peruskoulun kahdeksas- ja yhdeksäsluokkaisista ei kuitenkaan olleet osallistuneet muiden kiusaamiseen eivätkä olleet itse kiusattuja. (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 33) Pojat joutuivat kiusatuksi tyttöjä useammin ja kiusaaminen ilmenee usein avoimina hyökkäyksinä, eli suorana kiusaamisena. Tyttöillä epäsuoran kiusaamisen kohteeksi joutuminen on suoran kiusaamisen muotoja yleisempää. Yleistä on myös, että kiusattua kiusataan useilla eri tavoilla ja kiusaamisen muodoilla. (Olweus, 1991, s. 58)

Kiusaamisella on usein pitkäkestoiset ja vakavat seuraukset oppilaan hyvinvoinnille ja itsetunnolle (Sanz García & Margallo, 2014, s. 270). Kiusaaminen kouluissa ei ole uusi ongelma, mutta se on edelleen hyvin ajankohtainen ja herättää paljon mielipiteitä ja yleistä keskustelua, saaden myös paljon näkyvyyttä mediassa. Koulukiusaamisesta tehtyjen opeustoitimen kantelujen määrä on lisääntynyt viime vuosina (Aluehallintovirasto, 2015). Kiusaamisen pysäyttämiseksi vaaditaan nykyistä tehokkaampia toimenpiteitä, kuten kiusaamistilanteisiin erityisesti soveltuvia oikeusturvakeinoja (Aula, Kalland, Pitkämäki & Niemelä, 2013).

Kiusaaminen on monimuotoinen ja kompleksinen ilmiö (Volk, Dane & Marini, 2014, s.327). Kiusaamista tapahtuu eri ympäristöissä ja eri vuorovaikutussuhteissa kuten koulussa, aikuisten välillä ja lasten välillä. Kiusaamisen yhteydessä ilmenee usein myös väkivaltaa tai syrjintää. Tiukka rajanveto kiusaamisen, väkivallan ja syrjinnän välillä on vaikeaa (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 58). Kiusaamisen määrittelyllä on seurauksia paitsi kiusaamisen tutkimiselle, myös koulun arjessa. Esimerkiksi liian kapea-alainen kiusaamisen määritelmä saattaa sulkea pois joitakin kiusaamisen muotoja, jotka kuitenkin ovat vahingollisia kiusaamisen kohteelle. Oppilaan paha oloa välttämättä huomata tai siihen osata puuttua, jos pahan olon tuottavaa toimintaa ei osata mieltää kiusaamiseksi. Liian laaja tai epätarkka määritelmä voi myös vaikeuttaa sen tunnistamista tai tyhjentää termin merkityksistä. Kouluyhteisön näkökulmasta kiusaamisen ennaltaehkäisemisen edellytys on, että yhteisössä vallitsee yhtenäinen ymmärrys kiusaamisesta. Opetustoimen lainsäädännössä kiusaaminen määritellään erityisesti yhteisön näkökulmasta. Kouluissa kiusaamisen vähentämiseen kohdistuvat hankkeet ja interventiot ovat kuitenkin usein yksilöön kohdistuvia. (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 58)

Kiusaamisen ilmiön mahdollisimman tarkka määrittely mahdollistaa tutkimusten vertailukelpoisuuden kansainvälisesti tai pitkittäistutkimuksissa (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 58). Erilaiset tutkimustraditiot suuntaavat kiusaamisen tutkimuksen näkökulmaa ja interventioiden painopisteitä. Kiusaamiseen liittyy aina vahvasti henkilökohtaisen kokemuksen näkökulma. Se, mitä joku pitää kiusaamisena, voi toiselle olla kavereiden välistä huumoria tai leikkiä ja se, mikä ulkopuolisen silmin saattaa näyttää kavereiden väliseltä kiusoitteelta voi tilanteen kokevalle olla kiusaamista. Kiusaamista ilmiönä on vaikea määrittellä ja tutkia, koska siinä on itse toiminnan lisäksi kyse myös osapuolten kokemuksesta, eli siitä kuinka kiusattu asennoituu kiusaamiseen ja kuinka muut yhteisön jäsenet suhtautuvat kiusaamisen kohteeksi joutuneeseen. Tärkeää on ottaa huomioon yksilön oma kokemus ja toiminnan konteksti. (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 62)

Kiusaamista voidaan yleisen määritelmän lisäksi jaotella eri tyyppeihin ja alalajeihin sen mukaan, kuinka se ilmenee. Koulukiusaamista voidaan lisäksi tarkastella useasta eri näkökulmasta osapuolten mukaan. Se, tarkastellaanko kiusaamista kiusaajan, kiusatun, muiden oppilaiden näkökulmista tai kouluyhteisön ja sen sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta vaikuttaa kiusaamisen määrittelyyn. (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 65) Määritelmät eivät siis ole absoluuttisia ja pysyviä, vaan niihin vaikuttaa niin tutkimus-



näkökulma, tutkittavien oma näkemys, sekä se kuinka ympäröivä kulttuuri määrittää kiusaamisen ja kuinka siihen suhtaudutaan.

## 2.1 Mitä on kiusaaminen

Kiusaamisesta on tutkittu ensisijaisesti kouluikäisten lasten ja nuorten keskuudessa (Salmivalli, 2010, s. 112). Paljon käytetyn Olweuksen (1994, s. 98; 1991, s. 47) määritelmän mukaan kiusaamista on toistuva ja pidempiaikainen altistuminen toisen tai toisten henkilöiden negatiivisille teoille. Negatiivisilla teoilla tarkoitetaan toimintaa, jossa joku tarkoituksellisesti aiheuttaa tai yrittää aiheuttaa toiselle vahinkoa tai epämiellyttävän olon. Negatiivisille teoille altistaminen voi tapahtua fyysisesti, verbaalisesti tai muilla tavoin, esimerkiksi elein, ilmein tai kieltäytymällä noudattamasta toisen tahtoa. Vaikka määritelmä korostaa kiusaamisen toistuvuutta ja jatkuvuutta, Olweus toteaa, että joissakin olosuhteissa jo yksi vakavampi tapaus voi täyttää kiusaamisen tunnusmerkit. Määritelmä ei kuitenkaan ota tarkemmin kantaa siihen, mitä olosuhteita vaaditaan, jotta kiusaamisen kriteerit tällöin täytyisivät. (Olweus, 1991, s. 49) Uudemmassa määritelmässä (2013) Olweus ei korosta toistuvuutta samassa määrin, vaan määrittelee kiusaamisen aggressiiviseksi käyttäytymiseksi, jolla on tietyt erityispiirteet, joita ovat esimerkiksi valtasuhteen epätasapainoinen jakautuminen osapuolten välillä ja jonkinasteinen toistuvuus (Olweus, 2013, s. 756). Olweuksen määritelmä on kuitenkin saanut kritiikkiä siitä, että se ei uusimpien kiusaamisesta tehtyjen tutkimusten valossa ole riittävä. Myös esimerkiksi toistuvuuden merkitys kiusaamisen kriteerinä on kyseenalaistettu. (Volk, Dane, Marini, 2014, s. 328)

Volk ym. (2014) ovat täydentäneet Olweuksen määritelmää ja esittävät, että kiusaaminen on aggressiivista ja tarkoitushakuista käyttäytymistä joka vahingoittaa toista henkilöä vallan epätasaisen jakautumisen vuoksi. Tässä määritelmässä kiusaamisen kriteereiksi nousevat tarkoituksellisuus, vallan epätasainen jakautuminen ja haitallisuus (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 327). Määritelmä sisältää ajatuksen kiusaamisesta tiettyyn tavoitteeseen pyrkivänä aggressiivisena toimintana laajemmin ymmärrettävän vahingon tuottamisen sijaan. Kiusaaminen on ennemmin tuotettua toimintaa, kuin reagointia tapahtuvaan asiaan, eli toisin sanoen kiusaaja teoillaan odottaa reaktiota, sen sijaan että reagoisi tapahtuneeseen. (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 339)

Kiusaamisen välttämättömänä kriteerinä on korostettu toistuvuuden ja intensiteetin välistä suhdetta, joka antaa tarkemman kokonaiskuva kiusaamisen luonteesta pelkän toistuvuuden

sijaan (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 339–340). Tämän määritelmän mukaan intensiteetiltään voimakas, mutta lyhykestoinenkin toiminta voi olla kiusaamista, samoin kuin intensiteetiltään vähäisempi ja pitkäkestoinen ja jatkuva toiminta. Esimerkiksi internetissä tapahtuva kiusaaminen, eli niin sanottu nettikiusaaminen ei aina ajallisesti toistu kovin tiheästi, mutta voi intensiteetiltään olla hyvinkin voimakasta. Tällainen kiusaaminen voi olla yhtä haitallista uhrille kuin pitkään jatkuva tai usein toistuva, intensiteetiltään mahdollisesti alhaisempi kiusaaminen. (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 339–340) Määritelmän mukaiset kriteerit täyttävää intensiteetiltään voimakasta ja kestoltaan lyhyttä kiusaamista voi olla esimerkiksi väkivaltainen suora fyysinen kiusaaminen kertaluontoisena ja voimakkaasti ilmenevänä, kuten pahoinpitely. Fyysinen kiusaaminen voi tietenkin olla myös pidempikestoista ja jatkuvaa sekä intensiteetiltään vähäisempää, kuten töniminen. Intensiteetiltään heikompaa ja kestoltaan pidempää voi olla esimerkiksi toistuva nimittely, ikävät katseet tai jotkin epäsuoran kiusaamisen muodot, kuten välttely. (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 334) Voidaan kuitenkin ajatella, että intensiteetin arvio on suhteellista, sillä yksilön kokemus vaikuttaa siihen, mikä koetaan kiusaamiseksi (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 62).

Koulukiusaamisen yhteydessä käytetään useita erilaisia termejä, kuten kiusaaminen, kouluväkivalta, ryhmäväkivalta tai aggressiivinen käyttäytyminen (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 59). Eri tutkijoiden määritelmät korostavat eri asioiden merkitystä kiusaamisen määrittelyssä. Kiusaamisen määritelmässä useimmiten kuitenkin toistuvat tietyt kiusaamisen tunnusmerkit, kuten jonkinasteinen toistuvuus, tarkoituksellisuus ja epätasapainoinen valta-asetelma kiusaamisen osapuolten välillä. Usein myös mainitaan aggressiivinen käyttäytyminen, jonka eräänä ilmenemismuotona kiusaamista voidaan pitää. Lisäksi määritelmille leimallista on se, että kiusaaminen voi ilmetä eri muodoissa ja se tuottaa kiusaamisen kohteelle jonkinasteisia seurauksia, kuten esimerkiksi ikävän olon.

Kiusaamisen määritelmässä yhtenä ydinkriteerinä on usein jonkinasteinen toistuvuus. (esim. Sanz García & Margallo, 2014, s. 269; Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 229; Olweus, 1999, s. 11) Toistuvuuden ja jatkuvuuden kriteereillä kiusaamisen määrittelyssä halutaan tehdä ero kiusaamisen ja yksittäisten negatiivisten toimintojen, kuten riitelyn välillä (Olweus, 1991, s. 49). Määritelmät eivät kuitenkaan anna täsmällistä määrittelyä sille, mikä on toistuvaa. Tutkimuksissa toistuvuus pyritään usein rajaamaan johonkin aikamääreeseen. Esimerkiksi kouluterveystutkimus määrittelee kiusatuksi oppilaan, joka on joutunut kiusaamisen kohteeksi vähintään kerran viikossa ja kiusaajaksi oppilaan, joka on osal-

listunut muiden oppilaiden kiusaamisen vähintään kerran viikossa (Luopa, Pietikäinen, Jokela, 2008, s. 11).

Kiusaaminen on tarkoitushakuista toimintaa. Tämä tarkoittaa sitä, että kiusaaminen eroaa muusta aggressiivisesta käyttäytymisestä siinä, että kiusaamisella kiusaava osapuoli tavoittelee välineellistä hyötyä tai haluaa esimerkiksi saada kiusatussa jonkin reaktion aikaan. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö kiusaaja voisi toimia myös yllytettynä tai provosoituneena, mutta tarkoitus on erottaa reagoiva aggressiivinen käyttäytyminen varsinaisesta kiusaamisesta. Esimerkiksi lapsen impulsiivinen fyysisesti hyökkäävä reaktio ikäoverin ärsykkeeseen, esimerkiksi kiusoittelevaan sävyyn puhumiseen, ei välttämättä ole kiusaamista, vaikka heidän välillään olisi valtasuhteiden epätasapaino. (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 329) Tarkoituksellisuus kiusaamisen kriteerinä tarkoittaa sitä, että kiusaaja ymmärtää, että hänen toimintansa voi tuntua kiusaamisen kohteesta epämiellyttävältä tai ahdistavalta tai se voi vahingoittaa häntä. Tarkoituksellisuus toiminnassa voi myös vaikuttaa uhrin tulkintaan tilanteesta niin, että uhri tulkitsee aggressiivisen käyttäytymisen juuri kiusaamiseksi. (Olweus, 2013, s. 757).

Kolmas tärkeä kriteeri kiusaamiselle on negatiivisen teon osapuolien epätasa-arvoinen asema. Kahden fyysisesti ja psyykkisesti suunnilleen saman vahvuisen henkilön riitely ei ole kiusaamista. Sen sijaan kiusaamista on, jos toinen ei pysty heikomman asemansa vuoksi puolustautumaan toisen negatiivisia tekoja vastaan. (Olweus, 1991, s. 49; Olweus, 1994, s. 98) Vallan epätasainen jakautuminen on yksi tärkeimmistä ja näkyvimmistä kiusaamisen kriteereistä. Kiusaajalla on kiusaamistilanteessa valtaa, joka vahvistaa hänen asemaansa ja samalla vähentää aggressiivisesta käyttäytymisestä hänelle mahdollisesti koituvaa haittaa, eli minimoi hänen riskinsä kärsiä tilanteen seurauksista itse. Valta-asemassa oleva kiusaaja hyötyy kiusaamisesta, sillä se vahvistaa hänen valtaansa heikommassa asemassa olevaan kiusattuun. (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 339) Valtaepätasapaino voi ilmetä sosiaalisena epätasapainona, eli esimerkiksi ystävien määrässä, fyysisenä epätasapainona, jossa kiusattu on fyysisesti heikompi tai pienikokoisempi, tai henkisenä epätasapainona, kuten sanavalmiudessa. Kiusaamisessa kiusattu on altavastaajan asemassa, eikä kykene puolustautumaan yhteisössään kiusaajaa vastaan. (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 66)

Vallan epätasainen jakautuminen ei aina tarkoita sitä, että kiusaaja olisi fyysisesti isompi tai vahvempi kuin kiusaamisen kohde ja vallan epätasapainoa voi olla vaikea havaita ulkopuolisen silmin, sillä oppilaiden väliset suhteet ja tilanteet ovat usein monimutkaisempia

kuin päällepäin näkyy. Siksi myös vallan jakautumisen kokemuksessa tulee ottaa huomioon kiusaamistilanteessa oppilaan oma subjektiivinen kokemus. Oppilas voi saada valtaa esimerkiksi itsevarmuudella tai ryhmässä saavutetulla statuksella ja suosiolla. Heikommasa asemassa olevan, esimerkiksi vähemmän suositun oppilaan voi olla hyvin vaikeaa puolustautua suosittua kiusaajaa vastaan. (Olweus, 2013, s. 757–758)

Kiusaamisen määritelmissä käytetään usein käsitettä aggressiivinen käyttäytyminen. Kiusaamisen voidaan määritellä olevan systemaattista ja toistuvaa aggressiivista käyttäytymistä toisia oppilaita kohtaan, jossa osapuolten välinen valta jakautuu epätasaisesti (Sanz García & Margallo, 2014, s. 269; Olweus, 1999, s. 11). Kiusaaminen voidaan myös hahmottaa yhdeksi aggressiivisen käyttäytymisen alakategoriaksi, joka kohdistuu usein toistuvasti tiettyä uhria kohtaan, joka ei pysty täysin puolustautumaan. Kiusaaminen ei kuitenkaan täytä kaikkia aggression kriteereitä ja vaikka kiusaamiseen liittyy aggressiivinen käyttäytyminen, ei kaikki aggressiivinen käytös ole kiusaamista (Salmivalli, 1998, s. 29). Kiusaaja ei välttämättä ole varsinaisessa aggressiotilassa kiusaamistilanteessa. Aggressiivisyyteen liittyy fysiologisia reaktioita ja vihamielisiä ajatuksia, se on hetkellinen tila ja sitä tarkastellaan yleensä yksilön ominaisuutena, kun taas kiusaaminen on sosiaalinen tilanne, kestoltaan verrattain pidempi ja voi kehittyä kiusaamisen osapuolten välille vuosienkin kuluessa. (Salmivalli, 1998, s. 29)

Kiusaaminen voidaan jaotella eri tyyppeihin sen mukaan, millä tavoin kiusaaminen ilmenee. Yleisimmin kiusaaminen jaetaan suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen (esim. Olweus, 1991, s. 49; Olweus, 2013, s. 756), jotka voidaan jakaa edelleen sen ilmenemisen mukaan, esimerkiksi onko kiusaaminen fyysistä, verbaalista, teoilla tuotettua vai tekemättä jättämällä tuotettua. Yleinen tapa jakaa kiusaaminen eri alatyyppeihin on jako suoraan kiusaamiseen, joka ilmenee avoimina fyysisinä tai verbaalisina hyökkäyksinä kiusattua kohtaan ja epäsuoraan kiusaamiseen, joka puolestaan kohdistuu kiusattuun välillisesti, esimerkiksi syrjimisestä tai selän takana puhumisena. (Olweus, 1991, s. 49) Kiusaamista voidaan tarkastella myös sen ilmenemismuotojen voimakkuuden mukaan. Tällöin asteikon ääripäihin sijoittuvat voimakkuudeltaan erilaiset kiusaamisen ilmentymät. Ääripäissä voidaan tällöin ajatella olevan kiusoittelu ja toisessa päässä fyysinen väkivalta. (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 60)

Kiusaaminen ilmiönä saa erilaisia ilmenemismuotoja. Myös määritelmät eroavat muun muassa kattavuuden suhteen toisistaan (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 60). Yhdenvertai-

suuslainlain 14 §:n mukaan häirintää on jos henkilöön liittyvän syyn, esimerkiksi iän, terveydentilan tai vammaisuuden vuoksi luodaan henkilöä halventava tai nöyryyttävä tai häntä kohtaan uhkaava, vihamielinen tai hyökkäävä ilmapiiri (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014) Häirintä rinnastetaan usein seksuaaliseen häirintään (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 60). Erityisesti yläkouluikäiset tytöt kohtaavat koulussa muiden kiusaamisen muotojen lisäksi myös seksuaalista häirintää. Mannerheimin lastensuojeluliiton kyselytutkimuksen mukaan seksuaalinen häirintä oli koulussa likimäärin yhtä yleistä kuin kiusaaminen. (Peura, Pelkonen & Kirves, 2009, s. 33)

Kiusaamisen määritelmässä toistuvat kriteerit tarkoituksellisuus, toistuvuus ja vallan epätasainen jakautuminen sopivat hyvin kuvaamaan perinteisiä kiusaamisen tapoja. Kuitenkin uudet kiusaamisen tavat, kuten esimerkiksi kiusaaminen sosiaalisessa mediassa, asettavat määritelmät koetukselle. Internetin välityksellä kiusaamisen kohteen nolaamiseksi tai häpäisemiseksi tarkoitettun kuvan tai videon jakaminen sosiaalisessa mediassa voi olla yksittäinen teko, joka kuitenkin leviää nopeasti ja tavoittaa suuren joukon ihmisiä. (Olweus, 2013, s. 756–757) Volk ym. (2014) korostavat määritelmässään kiusaamisen välttämättömänä kriteerinä toistuvuuden ja intensiteetin välistä suhdetta, jolla he pyrkivät täydentämään kiusaamisen määritelmää vastaamaan myös kiusaamisen uusia tapoja. Yhden kiusaamisen kohteen nolaavan kuvan julkaiseminen internetissä voi olla yksittäinen tapahtuma, jolloin toistuvuuden ja jatkuvuuden kriteeri ei täyty, mutta kuva voi hetkessä levitä hyvin suurelle ihmisjoukolla, jolloin yksittäinen teko on intensiteetiltään voimakas. (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 339–340)

Kiusaamisen tunnistamisen ja analysoinnin kannalta kiusaamisen määrittely on tärkeää. Myös opettajien ja vanhempien sekä lasten itsensä on hyvä tiedostaa, millaisesta ilmiöstä on kyse. Oppilaan subjektiivinen kokemus on kuitenkin riittävä syy selvittää, mistä oppilaan tapauksessa on kyse, määritellään se kiusaamiseksi tai ei (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 66). Kiusaamiseen puuttuminen varhaisessa vaiheessa on oleellista. Kouluyhteisön ja varhaisen puuttumisen näkökulmasta oleellisia ovat nimenomaan valtaepätasapainon ja yksilön omakohtainen kokemus ja tulkinta. (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 58)

Tässä tutkimuksessa *kiusaamisella* tarkoitetaan tiettyyn tavoitteeseen pyrkivää aggressiivista toimintaa (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 339), joka tuottaa kiusaamisen kohteelle negatiivisia seurauksia, kuten esimerkiksi ikävän olon, eli oppilas on itse kokenut tapahtuman kiusaamisena ja joka ilmenee fyysisesti, verbaalisesti tai muilla tavoin, esimerkiksi

elein, ilmein tai kieltäytymällä tekemästä jotain, joka suotaisi muille. (esim. Olweus, 1991, s. 49) Kiusaamisen kriteereitä ovat tarkoituksellisuus (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 329; Olweus, 2013, s. 757), haitallisuus (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 327) ja epätasapainoinen valta-asetelma kiusaamisen osapuolten välillä (Olweus, 1991, s. 49; Olweus, 1994, s. 98; Olweus, 2013, s. 757–758; Volk, Dane & Marini, 2014, s. 339; Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 66) sekä jonkinasteinen toistuvuus (esim. Sanz García & Margallo, 2014, s. 269; Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 229; Olweus, 1999, s. 11). Kiusaamista voi olla myös lyhytkestoinenkin toiminta, joka voi voimakkaasti ilmentyessään olla yhtä haitallista kuin pitkään jatkuva tai usein toistuva kiusaaminen. (Volk, Dane & Marini, 2014, s. 339–340) Yksilön kokemus vaikuttaa siihen, mikä koetaan kiusaamiseksi (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 62) ja tässä tutkimuksessa luotettiin oppilaiden omaan arvioon kiusaamisen kokemisesta.

## 2.2 Kiusaamisen muodot

Kiusaaminen jaotellaan usein eri alatyyppeihin, kuten suora kiusaaminen (englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa *direct/overt bullying*), joka voi olla verbaalista tai fyysistä ja epäsuora kiusaaminen (englanniksi *indirect/relational bullying*) (Bauman & Del Rio, 2006, s. 219). Suoran kiusaamisen muotoja ovat avoimet hyökkäykset kiusattua kohtaan. Epäsuoraa kiusaamista ovat puolestaan esimerkiksi sosiaalinen eristäminen ja ryhmästä ulos jättäminen. (Olweus, 1994, s. 98) Suora fyysinen kiusaaminen, kuten esimerkiksi lyöminen, läpsiminen tai fyysinen uhkaus kuten nyrkin heristäminen, on usein helpoimmin havaittava kiusaamisen muoto ja se huomioidaan herkemmin. Suoralla verbaalisella kiusaamisella tarkoitetaan verbaalisia hyökkäyksiä, esimerkiksi nimittelyä tai sanallista uhkailua. Epäsuoran kiusaamisen muodot, kuten ryhmästä eristäminen tai juorujen levittäminen ja ikävän maineen luominen, jäävät usein vähemmälle huomiolle. (Bauman & Del Rio, 2006, s. 219–220). Epäsuoria kiusaamisen muotoja voi olla vaikeampi tunnistaa tai niitä virheellisesti pidetään vähemmän vahingollisina (Bauman & Del Rio, 2006, s.226).

Tutkijat ovat tuoneet esille myös muita mahdollisia tapoja jaotella kiusaamista eri muotoihin. Esimerkiksi materiaallinen kiusaaminen määritellään omaksi muodokseen, johon kuuluvat sellaiset kiusaamisen ilmenemismuodot joissa kiusatulta piilotetaan, rikotaan tai sotketaan tavaroita. (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Pertola, 2013, s. 23) Internetin käytön yleistymisen myötä on myös niin sanottu nettikiusaaminen yleistynyt huomattavasti. Joissain

tutkimuksissa tämä luokitellaan omaksi kiusaamisen muodokseen. Muutama vuosikymmen sitten internetin välityksellä kiusaaminen oli vielä hyvin harvinaista, mikä selittyy internetin käytön vähäisyydellä. Internetin ja tietotekniikan yleistyessä sekä sosiaalisen median käytön lisääntyessä kiusaaminen internetin välityksellä on yleistynyt. (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola, 2013, s. 33) Sekä materiaallinen että nettikiusaaminen voidaan kuitenkin jaotella ilmenemisen muotojen perusteella suoriin ja epäsuoriin kiusaamisen muotoihin, jolloin näiden erottaminen omiksi kiusaamisen muodoikseen ei ole tarpeellista. Esimerkiksi materiaallinen kiusaaminen, jossa kiusaaja sotkee uhrin omaisuutta, täyttää avoimen suoran hyökkäyksen eli suoran kiusaamisen tunnusmerkit. Nettikiusaaminen, jossa kiusaaja esimerkiksi levittää sosiaalisessa mediassa ikäviä juoruja uhrista, voidaan tulkita epäsuoraksi kiusaamisen muodoksi. Suoraan uhrille lähetetyt uhkaavat tai herjaavat viestit puolestaan täyttävät suoran kiusaamisen tunnusmerkit.

Tutkimuskirjallisuudessa käytetään usein jakoa epäsuoraan ja suoraan kiusaamiseen. Tyypillisesti suora kiusaaminen jaotellaan edelleen fyysiseen ja verbaaliseen kiusaamiseen. Suorista kiusaamisen muodoista epäsuoran kiusaamisen muodot eroavat siinä, että suorissa kiusaamisen muodoissa hyökkäys kohdistuu kiusattuun suoraan, esimerkiksi kiusaaja nimittelee tai tönii kiusaamisen kohdetta. Epäsuorissa kiusaamisen muodoissa kiusaaminen kohdistuu kiusaamisen kohteeseen, mutta välillisesti. Esimerkiksi kiusaaja levittää tarkoituksellisesti kiusaamisen kohteesta ikäviä juoruja kolmannelle osapuolelle. Aiempien tutkimusten mukaan tyypillisimpiä oppilaiden kokemia kiusaamisen muotoja ovat verbaalinen, epäsuora ja fyysinen kiusaaminen, ja nämä liittyivät tavallisesti yhteen eli oppilasta kiusataan monin eri tavoin. Verbaalinen kiusaaminen kuten nimittely ja epäsuora kiusaaminen kuten syrjiminen ovat tyypillisimmin kiusaamisen muotoja jotka voivat ilmetä yksinkin, ilman muita kiusaamisen muotoja. (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola, 2013, s. 23)

### 2.2.1 Suorat kiusaamisen muodot

Olweuksen (1994) määritelmän mukaan suoran kiusaamisen muodoiksi voidaan luokitella avoimet hyökkäyksen kiusattua kohtaan (s. 98). Suora hyökkäys voi ilmetä fyysisenä tai verbaalisena kiusaamisena. Epäsuoraan kiusaamiseen verrattuna suorat kiusaamisen muodot on usein helpompi tunnistaa, jolloin niihin on helpompi puuttua ja myös puututaan herkemmin (Bauman & Del Rio, 2006, s. 226).

Suoraa verbaalista kiusaamista on suora hyökkäys kiusaamisen uhria kohtaan verbaalisin keinoin (Bauman & Del Rio, 2006, s. 220), eli esimerkiksi kiusatun nimittely ikävillä nimityksillä tarkoituksena loukata nimittelyn kohdetta, mukaan lukien seksuaalinen ja rasistinen kommentointi tai suora verbaalinen uhkailu (Olweus, 2013, s. 756), sanoilla kiusoittelu esimerkiksi ivalliseen sävyyn puhumalla tai ottamalla puheeksi jokin nolaavaksi koettu aihe kiusattuun liittyen. Suoraa verbaalista kiusaamista on myös jos kiusatun aloittaessa sanomaan jotakin hänet vaiennetaan tokaisemalla ”ole hiljaa”. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 233).

Suoralla fyysisellä kiusaamisella puolestaan tarkoitetaan avoimia hyökkäyksiä jotka kohdistuvat suoraan kiusaamisen kohteeseen (Olweus, 1991, s. 49). Määritelmän mukaista suoraa fyysistä kiusaamista on tällöin suora fyysinen hyökkäys, kuten esimerkiksi kiusatun oppilaan lyöminen, töniminen, potkiminen, läpsiminen tai hänen päällensä sylkeminen. Myös suorat fyysiset uhkaukset, kuten nyrkin heristäminen voivat täyttää suoran fyysisen kiusaamisen kriteerit, jos niitä käytetään kiusaamistarkoituksessa ja uhri kokee ne kiusaamisena. Suoran fyysisen kiusaamisen on todettu olevan yleisempää poikien kuin tyttöjen kesken (Juvonen & Graham, 2014, s. 163).

Kiusaamiseen tulee aina suhtautua vakavasti ja siihen tulee puuttua. Suoran fyysisen ja verbaalisen kiusaamisen vakavuus määritellään kuitenkin usein kiusaamistilanteissa sen mukaan, millaisia vaikutuksia sillä on uhrille. Esimerkiksi opettaja tulkitsee kiusaamistilanteessa murtuneen luun vakavammaksi tapaukseksi kuin naarmun polvessa ja ”tyhmäksi” nimittelyä ei pidetä yhtä vakavana kuin karkeampia solvauksia, kuten rasistista nimittelyä. (Bauman & Del Rio, 2006, s. 226). Esimerkiksi Hamarus ja Kaikkonen (2007) luokittelevat valtarituaaleista vakavimmat eli väkivaltaan liittyvät rituaalit esimerkeiksi vakavasta suorasta fyysisestä kiusaamisesta. (s. 233–234) Suora fyysinen kiusaaminen voi myös vakavissa tapauksissa täyttää fyysisen väkivallan määritelmän kriteerit, jolloin tapauksesta voidaan käyttää nimitystä kouluväkivalta (Kiilakoski, 2009, s. 33).

### 2.2.2 Epäsuorat kiusaamisen muodot

Olweuksen (1994) määritelmän mukaan epäsuoraksi kiusaamiseksi mielletään sellaiset kiusaamisen muodot, jotka kohdistuvat kiusattuun välillisesti (s. 49). Epäsuoraa kiusaamista on esimerkiksi tarkoituksellinen sosiaalinen eristäminen, huhujen levittäminen ja ystävyssuhteiden manipulointi (Olweus, 2013, s. 756). Tutkimuskirjallisuudessa epäsuoraa



kiusaamista on harvoin jaoteltu edelleen eri luokkiin, vaan se on oma yhtenäinen kokonaisuutensa, joka sisältää kaikki epäsuoran kiusaamisen muodot. Epäsuoran kiusaamisen ilmenemismuotoja tarkastellessa käy kuitenkin ilmi, että epäsuora kiusaaminen voidaan jakaa edelleen esimerkiksi sen ilmenemisen mukaan teoilla tuotettuun epäsuoraan kiusaamiseen ja tekemättä jättämisellä tuotettuun kiusaamiseen.

Tekemättä jättämisellä tuotettu epäsuora kiusaaminen, eli kiusatun mitätöinti sisältää muun muassa sellaisen toiminnan, jossa kiusaamisen kohteelle tarkoituksella tuotetaan epämukava olo jättämällä tekemättä jokin asia, joka suotaisiin muille. Kiusaaminen tuotetaan passiivisin keinoin, kuten esimerkiksi syrjimällä, jättämällä kiusattu huomiotta, olemalla kuulematta jos hän yrittää puhutella tai jättämällä pois ryhmästä. Esimerkiksi eristäminen voi ilmetä oppitunnilla siten, että parityön aikana oppilaat etsivät äkkiä jonkun muun pariin, etteivät joudu kyseisen kiusatun eristetyn oppilaan pariin. Myös ne oppilaat, jotka eivät aktiivisesti kiusaa välttelevät kyseistä oppilasta sosiaalisen paineen alla. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 230–231) Tällainen eristäminen ja välttely ovat tekemättä jättämisellä tuotettua epäsuoraa kiusaamista. Muut oppilaat käyttäytyvät kuin kiusattua ei olisi tai he eivät kuulisi ja näkisi häntä ja tällä käyttäytymisellä kiusaamisen kohde mitätöidään. Kiusaaja ei siis välttämättä konkreettisesti tee mitään, vaan pikemminkin kiusaamisessa on kyse siitä, mitä hän tekisi jos kyseessä olisi kuka tahansa muu oppilas.

Teoilla tuotettu epäsuora kiusaaminen voidaan käsittää toiminnaksi, jolla kiusaaja välillisesti tuottaa harkitusti teoillaan kiusaamisen kohteelle epämukavan olon. Esimerkkejä tällaisesta toiminnasta ovat muun muassa ikävän maineen luominen, juurujen levittäminen kiusaamisen kohteesta, ja ”selän takana” puhuminen eli teot joissa kiusaaja aktiivisesti teoillaan tuottaa kiusatulle ikävän olon toimimalla epäsuorasti. Kiusaaja ei siis suoraan nimittele kiusattua tai muutoin kohtaa häntä kiusaamistilanteissa, vaan toimii jotakin muuta kautta, esimerkiksi puhuu hänestä pahaa muille ryhmän jäsenille tarkoituksena pilata kiusatun maine yhteisössä ja tuottaa kiusatulle ikävä olo. Eräs teoilla tuotetun epäsuoran kiusaamisen ilmenemisen esimerkki on maineen luominen. Kiusatulle oppilaalle luodaan havaitusta tai tuotetusta erilaisuudesta tietynlainen maine, jonka tarkoitus on eristää kiusattu oppilas sosiaalisen vuorovaikutuksen piiristä muun luokkayhteisön kanssa. Maine leviää koko yhteisöön ja vaikuttaa muiden oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin liittyviin ratkaisuihin. Maineen luominen toimii sosiaalisen vallan välineenä ja sillä pyritään hankkimaan kannattajia itselle ja saamaan ystäviä pois kiusatulta. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 230–231) Toinen esimerkki teoilla tuotetusta epäsuorasta kiusaamisesta on harhauttaminen. Kiusaaja

miseen harhauttamista liittyy vuorovaikutuksessa. Oppilaiden välisessä kommunikoinnissa äänenpainoilla tai äänensävyllä saadaan aikaan kaksoismerkityksellisiä viestejä. Esimerkiksi opettajaa harhautetaan tervehtimällä kiusattua opettajan kuullen. Opettaja tulkitsee viestin ystävälliseksi, mutta tosiasiasa se on tarkoitettu ivalliseksi. Harhauttamisesta seuraa, ettei kiusaamista tunnisteta ja näin ollen siihen ei osata puuttua. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 235)

Suoraan fyysiseen kiusaamiseen ja suoraan verbaaliseen puuttuminen on useimmiten opettajan näkökulmasta selvää. Epäsuoraan kiusaamiseen puuttumisessa ongelmana on sen tunnistaminen, joka on vaikeampaa kuin esimerkiksi suoran fyysisen kiusaamisen. Lisäksi joskus siihen vaikuttavat myös asenteet. Epäsuora kiusaaminen mielletään joskus virheellisesti vähemmän vahingolliseksi kuin muut kiusaamisen muodot. Näin ollen siihen ei puututa yhtä herkästi. Samoin puuttumisen keinot epäsuoraan kiusaamiseen tuottavat haasteita. Syrjityksi joutuneen oppilaan saaminen mukaan toisten ryhmään ja juorujen leviämisen pysäyttäminen ovat haastavia tilanteita. (Bauman & Del Rio, s. 226) Epäsuora kiusaaminen on kuitenkin hyvin vahingollista sekä kiusaajalle, että kiusatuksi joutuneelle sekä kiusaamisen hetkellä että tulevaisuudessa. Epäsuoran kiusaamisen aiheuttamaa vahinkoa on kuitenkin vaikea tunnistaa eivätkä vahingot aina ole näkyviä. Usein sen haitallisuuden mittarina pidetään kiusaamisen kohteeksi joutuneen mielipidettä tilanteen vakavuudesta. Kiusaamisen uhrin mielipahaa ei kuitenkaan aina voida havaita tai ei osata tulkita ja uhri voi itse yrittää piilottaa mielipahansa muilta. (Bauman & Del Rio, 2006, s. 225–226)

### **2.3 Kiusaaminen ja kouluväkivalta**

Kiusaaminen ja kouluväkivalta ovat osittain päällekkäisiä lähikäsitteitä. Kiusaamisen määritelmien etuna on se, että kiusaaminen muotoutuu laajaksi käsitteeksi, jossa kiusaaminen voi saada erilaisia muotoja ja siinä kiinnitetään huomiota myös hankalasti havaittaviin tapauxiin, kuten syrjimiseen (Kiilakoski, 2009, s. 35). Joidenkin määritelmien mukaan fyysinen väkivalta lukeutuu kiusaamisen asteikon ääripäähän vakavana fyysisen kiusaamisen muotona (esim. Volk, Dane & Marini, 2014, s. 334–335). Osa tutkijoista pitää kuitenkin vaarana sitä, että monet sellaiset tapaukset, jotka aikuisten maailmassa ovat selkeästi väkivallan tekoja tulevat tulkituiksi kiusaamisena ja että tämän vuoksi tekoja jopa vähätellään. Se mikä aikuisten maailmassa olisi selkeästi pahoinpitely tai väkivallan teko, voidaan koulussa tulkita kiusaamiseksi ja tästä syystä ehdottavat, että myös kouluissa selkeitä väki-

valtaisia tekoja olisi kutsuttava väkivallaksi. (Kiilakoski, 2009, s. 35) Huolimatta siitä, kuuluuko väkivalta kiusaamisen käsitteen alle vai ei, kiusaaminen ja fyysinen väkivalta liittyvät yhteen, sillä kiusatuksi tulleet oppilaat kokevat fyysistä väkivaltaa koulussa selvästi muita oppilaita useammin. (Peura, Pelkonen & Kirves, 2011, s. 32)

Suomessa on kouluampumisten seurauksena alettu käyttää julkisessa keskustelussa kouluväkivallan käsitettä, jolla on viitattu esimerkiksi opettajiin kohdistuvaan fyysiseen väkivaltaan tai oppilaiden väliseen henkisen tai fyysisen väkivallan tekoihin. Kouluväkivalta tunnustetaan vakavaksi sosiaaliseksi ongelmaksi. Kouluväkivallan käsitteen avulla on pyritty kuvaamaan koulussa tapahtuvia konflikteja juuri väkivaltana kiusaamisen sijaan. (Kiilakoski, 2009, s. 34) Kouluväkivallan termin käyttöä voidaan perustella esimerkiksi tarpeella kuvata rajuja tekoja, joissa kiusaamisen käsite ei enää riitä. Esimerkiksi äärimmäisissä tapauksissa, kuten kouluampumistapauksissa kiusaamisen käsite on riittämätön. Se, mihin raja vedetään ja pitäisikö kaikkea kiusaamista nimittää väkivallaksi, vai vain niin sanotusti vakavimpia tapauksia, herättää keskustelua ja osa tutkijoista ja muista julkiseen keskusteluun osallistuvista ihmisistä saattavat olla asiasta eri mieltä. Olennaista tässä näkemyksessä kuitenkin on, että tällainen raja on olemassa ja jossakin vaiheessa koulukiusaaminen muuttuu toiminnaksi, jota varten tarvitaan oma käsite kuvaamaan toiminnan luonnetta. (Kiilakoski, 2009, s. 35)

Poliisiammattikorkeakoulun tekemässä tutkimuksessa (2014) ikätovereiden välisen väkivallan ja fyysisesti väkivaltaisen kiusaamisen sekä henkisesti väkivaltaisen kiusaamisen ilmiöitä tutkittaessa ikätovereiden välinen pahoinpitely määriteltiin kysymyksenasettelussa koskemaan lyömistä ja kimppuun käymistä. Ikätovereiden taholta koettu fyysisesti väkivaltainen kiusaaminen puolestaan määriteltiin koskemaan kiusaamista ajamalla takaa, tarttumalla hiuksiin tai vaatteisiin tai pakottamalla tekemään jotain, mitä ei haluaisi tehdä. Ikätovereiden taholta koettu henkisesti väkivaltainen kiusaaminen määriteltiin koskemaan kiusaamista haukkumalla, sanomalla ilkeyksiä tai kieltäytymällä olemasta tekemisissä toisen kanssa niin, että siitä tulee todella paha mieli tai kokee pelkoa. (Fagerlund ym., 2014, s.44)

Väkivalta on usein tutkimuksissa määritelty ruumiilliseksi pakottamiseksi tai vahingoittamiseksi. Suomen rikoslain 21. luvun henkeen ja terveyteen kohdistuvia rikoksia koskevan lain mukaan väkivalta voidaan määritellä myös tarkoittamaan eriasteisia pahoinpitelyjä, tappeluita tai henkirikoksia. (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 59) Maailman terveysjärjes-

tön WHO:n määritelmän mukaan väkivalta on fyysisen voiman tai vallan tahallista ja tarkoituksellista käyttöä tai sillä uhkaamista, joka johtaa tai voi hyvin todennäköisesti aiheuttaa kuoleman, fyysisen tai psyykkisen vamman, tai johtaa kehityksen häiriytymiseen tai perustarpeiden tyydyttymättä jäämiseen. Määritelmässä väkivalta yhdistetään nimenomaan tekoon eikä sen lopputulokseen, joten määritelmän ulkopuolelle jäävät tahattomasti tuotetut tapaukset kuten onnettomuudet. (Krug ym., 2002, s. 5) Määritelmän mukainen kuvaus väkivallasta ja suoran kiusaamisen väkivaltarutiinien ilmenemismuodon kuvaukset ovat hyvin lähellä toisiaan ja rajapinta onkin häilyvä. Määritelmää enemmän konteksti vaikuttaa siihen, millä termeillä suorasta hyökkäyksestä puhutaan.

WHO:n määritelmässä väkivaltaan liitetään fyysisen voiman ohella myös valta. Määritelmä sisältää näin ollen fyysisen voimankäytön lisäksi myös erilaiset painostamiset keinot ja laiminlyönnit, kuten esimerkiksi erilaiset seksuaalisen väkivallan ja riiston muodot. Valankäyttöä on myös jättää auttamatta hädässä olevaa, vaikka siihen olisi mahdollisuus. Määritelmässä väkivallalla tarkoitetaan myös voimankäytöllä tai vallalla uhkailua. Teon seurauksia enemmän merkitsee itse teko, jolloin erotetaan väkivallan tahallinen käyttö tahallisten seurausten tuottamisesta. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa esimerkiksi oppilaiden välinen nujakointi koulupihalla, jossa väkivallan tekijöillä ei välttämättä ole tarkoituksena aiheuttaa toiselle pahoja seurauksia. Oppilaat eivät välttämättä tunnista, että lyönnillä voi olla pitkälle kantavat seuraukset. Määritelmä ei kuitenkaan korosta tekijän motiivin merkitystä, vaan väkivallaksi luetaan toiminta, jossa tietoisesti käytetään voimaa esimerkiksi lyömällä tai potkimalla, riippumatta siitä, tarkoittaako tekijä vahingoittaa toista osapuolta vai ei. (Kiilakoski, 2009, s. 31)

Kouluväkivalta voidaan siis määritellä koulussa tapahtuvaksi toiminnaksi, jossa edellä esitetyt väkivallan kriteerit täyttyvät. (Kiilakoski, 2009, s. 33) Terveysjärjestön määritelmän mukaan väkivalta voidaan luokitella edelleen itseen suuntautuvaan väkivaltaan, ihmisten väliseen väkivaltaan ja kollektiiviseen väkivaltaan. Kouluväkivalta sijoittuu tässä luokittelussa yhteisöllisen väkivallan piiriin. Koulussa väkivallan tekijä voi olla tuttu tai tuntematon. (Kiilakoski, 2009, s. 32)

## **2.4 Kiusaaminen ryhmämiönä**

Kiusaaminen on ilmiö, joka vaikuttaa aina kaikkiin ryhmän jäseniin, esimerkiksi koulussa koko luokan oppilaisiin (Salmivalli, 1998, s. 47) ja kiusaamista voidaan tarkastella ryh-

mäilmiönä (Salmivalli, 1998, s. 33). Ryhmä voi käsittää kouluyhteisön, koululuokan tai pienemmät ryhmittymät luokan sisällä (Salmivalli, 1998, s. 86). Ryhmäilmiönä tarkasteltuna oppilailla on kiusaamisprosessissa erilaisia rooleja (Salmivalli, 1998, s. 47). Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan usein kiusatusta ja kiusaajasta tai kiusaajista, eli toiminnan tekijästä ja kohteesta, mutta lisäksi voidaan nimetä kiusaajan apureita, kiusaajan toiminnan vahvistajia, uhrin puolustajia ja kiusaamisesta ulkopuolisia ryhmän jäseniä (Salmivalli, 1998, s. 47).

Ryhmän jäsenillä on kiusaamisprosessissa omat roolinsa, joihin vaikuttavat heidän asenteensa, tunteensa ja motivaationsa. Heidän henkilökohtaiset piirteensä, kuten suhtautuminen kiusaamiseen, ja ympäristön tekijät, kuten säännöt ja normit, vaikuttavat yhdessä kiusaamisprosessin kulkuun. Kiusaamisen tarkastelu ryhmäilmiönä auttaa ymmärtämään eri roolin omaksuneiden toimintaa kiusaamistilanteissa, kiusaamisen syitä ja voi näin ollen auttaa kiusaamisen torjumisessa ja ehkäisyssä. (Salmivalli, 2010, s. 113) Koulukiusaaminen tapahtuu oppilaiden yhteisössä ja heidän kulttuurissaan. Oleellista kiusaamisessa on vuorovaikutus. Kiusaaminen on sosiaalinen ilmiö, jolle leimallista on valtasuhteiltaan epätasapainoinen vuorovaikutus. Tässä vuorovaikutuksessa pyritään usein tietoisesti ja toistuvasti loukkaamaan kyseisen ryhmän jäsentä. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 229)

Kiusaamisprosessissa sivustakatsojan roolilla on suuri merkitys sille, kuinka prosessi etenee. Sivustakatsoja ei osallistu itse aktiivisesti kiusaamiseen, mutta voi hyväksyvällä reaktiollaan, esimerkiksi naureskelulla, antaa positiivista palautetta kiusaajalle hänen toimintansa ja palkitsemalla tämän käytöksen vahvistaa sitä ja edistää kiusaamisprosessin etenemistä. Jos taas palaute on kiusaajan toimintaan negatiivisesti suhtautuvaa, tuki on kiusaamisen uhrin puolella. (Salmivalli, 2010, s. 114)

Erilaiset ryhmäluokituksia sisältävät tai rakentavat nimittelyt, kuten rasistiset nimittelyt tai niin sanottu ”homottelu” loukkaavat nimittelyn kohteeksi joutuneen oppilaan lisäksi kaikkia niitä oppilaita, jotka tietävät olevansa nimittelyn potentiaalisia kohteita. Jos esimerkiksi yhtä etniseen vähemmistöön kuuluvaa oppilasta kiusataan koulussa rasistisin nimityksin, toiset samaan vähemmistöön kuuluvat lapset asetetaan samalla seuraaviksi mahdollisiksi kiusaamisen uhreiksi ja pelon ja epävarmuuden sävyttämään yhteisölliseen asemaan. (Harinen & Halme, 2012, s. 31)

## 2.5 Kiusaaminen prosessina

Usein kiusaamisen määritelmään liittyvät kriteerit ovat toistuvuus ja jatkuvuus (esim. Olweus 1994). Kuitenkaan se, mikä on toistuvaa ja pitkään jatkuvaa ei ole yksiselitteistä. Kiusaamisen keston kategorinen määrittely ei liene tarkoituksenmukaista ja järkevää. (Hamarus & Kaikkonen, 2011, s. 62) Kiusaamiseksi ei kuitenkaan usein mielletä yksittäistä tapahtumaa, vaan sillä on jokin lähtökohta, kuten erilaisuuden havaitseminen ja tuottaminen kiusaamisen kohteessa ja sen etenemistä voidaan kuvailla prosessina. Prosessin etenemiseen vaikuttavat kiusaamista edistävät ja ehkäisevät tekijät, esimerkiksi luokan ilmapiiiri ja hyväksyvätkö muut oppilaat kiusaamisen omassa luokassaan vai eivät, sekä kuinka nopeasti kiusaamiseen reagoidaan ja kuinka siihen puututaan vai jätetäänkö puuttumatta.

Kiusaaminen alkaa usein erilaisuuden havaitsemisella ja nimeämisellä, jonka varjolla tuotetaan kiusatun toiseus suhteessa muuhun ryhmään. Kiusaaja määrittelee kiusatun erilaisuuden kautta ryhmän kulttuurin normit ja rajat. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 237) Erilaisuus voi syntyä monista seikoista, kuten esimerkiksi käyttäytymisestä, oppimisvaikeuksista, sopeutumisen ongelmista tai kielellisistä vaikeuksista. (Jukarainen ym., 2012, s. 248) Usein erojen havaitseminen liittyy johonkin keskeiseen kulttuuriseen seikkaan tai seikkoihin, kuten pukeutumisen ja ulkonäön ihanteisiin. Näin ollen kiusaamisella luodaan kulttuurin sisällä arvostettuja ihanteita. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 235) Kiusaamisen kohteeksi joutuneen erilaisuus liittyy usein nuorten kulttuurissa kielteisiksi määriteltyihin ominaisuuksiin. Esimerkiksi ujous, hiljaisuus, epämuodikkuus, lapsellisuus tai herkkyys ovat vastakohtia oppilaiden kulttuurin ihanteille. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 230) Kiusaaminen perustuu näiden erilaisuuksien havaitsemiseen ja tuottamiseen (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 235). Havaittujen erilaisuuden piirteitä myös havaittiin ja tuotettiin kiusaamisprosessissa myöhemmin lisää. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 230)

Erilaisuuden pelko aiheuttaa turvattomuuden tunnetta oppilaissa. Joskus turvallisuuden tunnetta yritetään rakentaa erilaisuutta ja poikkeavuuksia havainnoimalla ja kiusaamisen kautta. (Jukarainen ym., 2012, s. 248) Oppilasyhteisö myös luo ja uusintaa omaa kulttuuriin erojen ja yhtäläisyyksien kautta. Erilaisuudesta tulee yksilön erilaisuuden sijaan yhteisössä arvostettujen piirteiden vastakohta. Vaikutukset heijastuvat koko yhteisöön muokkaamalla sen arvostuksia ja luomalla painetta yhdenmukaisuuteen. Yhdenmukaisuudesta poikkeamisesta uhkaa rangaistus, kuten hyljeksiminen ja eristäminen. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 235) Erilaisuus johtaa eristämiseen, joka voi olla suoraa ja fyysistä tai sa-

natonta, hiljaista eristämistä. Eristämiseen liittyy usein vastakkainasettelu ja rajanveto erilaiseksi koetun kiusatun ja muun ryhmän välille. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 230) Kiusatun puolelle asettuminenkin voi olla yhdenmukaisuuden vaatimuksen rikkomus. Kiusaaminen luo yhteisöön, kuten luokkaan näennäisen, rikkinäisen yhteisöllisyyden, kun kiusatusta tulee luokan yhteinen vihollinen. Yhteisöllisyyden säilyttäminen edellyttää kiusaamisprosessin jatkumista. Näennäinen yhteisöllisyys luo oppilaille turvaa sosiaalisten verkostojen keskellä: ei ole pelkoa joutua itse kiusatuksi, kun on jo joku jota kiusataan. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 235–236)

Erilaisuutta ylläpidetään ja korostetaan erilaisilla kiusaamisen muodoilla ja rituaaleilla, joiden toimivuutta arvioidaan ensin testaamisvaiheessa. Testaamisella saadaan selville, ketkä lähtevät mukaan kiusaamisen kannattajiksi ja kuinka muu luokkayhteisö tai koulu yhteisö suhtautuu toimintaan. Lisäksi kiusaaja huomaa kuinka kiusaamisen kohde suhtautuu testaamiseen. Usein kiusaamiseen liittyy yleistä hauskanpitoa, johon liittyy jotakin noloksi koettua tai häpeää. Yksittäisen oppilaan nöyryyttäminen hauskanpidon nimissä rakentaa myös epätasa-arvoista valta-asetelmaa. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 231–233) Jos kiusaaja kokee saavansa toiminnalleen hyväksyntää tai arvostusta ja sen kautta valtaa muussa ryhmässä, kiusaaminen jatkuu (Salmivalli, 2010, s. 114; Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 231–233). Hauskuuttamalla muita saa valtaa ja suosiota ryhmässä. Jotta hauskuus jatkuisi, on kiusaajan luotava uusia tapoja kiusata tai valittava uusi kohde kiusaamiselle ja kiusaamisen prosessi jatkuu. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 231–233)

Kiusaamista voimistetaan hauskuuttamalla muita nöyryyttämällä kiusattua, harhauttamalla kiusattua tai opettajaa sekä erilaisilla rituaaleilla, joiden tarkoituksena on tuottaa kiusaajalle valtaa ja alistaa uhria. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 237) Rituaalit liittyvät kiusatun ympärille tuotetun erilaistamisen ympärille ja liittyvät tuotettuun mielikuvaan. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 233) Kiusaamiseen liittyvissä rituaaleissa oleellista on yleisön läsnäolo, eli muiden oppilaiden reaktiot kiusaamiseen. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 233–234) Muiden reaktiot vaikuttavat kiusaamisprosessin jatkoon. Jos kiusaaja saa vahvistusta teoilleen, prosessi jatkuu ja etenee, jos taas muu ryhmä ei hyväksykään kiusaajan toimintaa tai siihen puututaan riittävän tehokkaasti aikuisten toiminnasta, kiusaaminen voi loppua. (Salmivalli, 2010, s. 114)

Kiusaamiseen liittyviä vallan näyttämisen tai vallan ylläpitämisen rituaaleja, eli kiusaamisen muotoja tai tapahtumia, jotka toistuvat rituaalinomaisesti, ovat esimerkiksi alistamis-,

eristämisen-, inho- ja vaientamisrituaalit sekä ryhmän yhtenäisyyttä tuottavat rituaalit. Valta-rituaaleja ovat esimerkiksi väkivaltaan liittyvät rituaalit, kuten toistuva hakkaaminen tai potkiminen. Väkivaltaa sisältävillä rituaaleilla kiusaaja ja kiusaamiseen osallistuvat muut ryhmän jäsenet varmistavat omaa asemaansa ja samalla luodaan yhteisön jäsenten keskuuteen paine osallistua itse kiusaamiseen luomalla pelkoa siitä, että kiusatun puolelle asettuva joutuu itse kiusaamisen kohteeksi (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 233–234)

Kiusaamisella voidaan myös tuottaa näennäistä yhteisöllisyyttä, jonka koetaan koskevan muuta ryhmää kiusattua lukuun ottamatta. Kiusattu tuottaa tahtomattaan ryhmään sosiaalisen tilan, jossa kiusattu on ryhmälle yhteinen vihollinen ja kiusaaminen tuottaa näin ryhmään ”me vastaan kiusattu” -asetelman. Näin ollen yhteisöllisyyden ehtona on, että yksi ryhmän jäsenistä on pidettävä yhteisön ulkopuolella. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 236) Kiusaamisprosessia on pidettävä yllä, yhteisöllisyyden säilyttämiseksi ja yhteisöllisyyden säilyminen varmistetaan pelolla, jonka kiusaaja luo ympärilleen. Näin kukaan ryhmän muista jäsenistä ei uskalla asettua kiusatun puolelle, sillä pelkona on joutua seuraavaksi itse joutuvansa kiusatuksi. Ryhmän yhteisöllisyys rakentuu toisaalta pelolle ja toisaalta aseman tavoittelemisen halusta. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 236)

Opettajan ja kasvattajan näkökulmasta kiusaamisprosessissa olennaista on ymmärtää kiusaamisen mekanismeja, jotta siihen voi paremmin puuttua ja kiusaaminen saada loppumaan. Kiusaamisen ymmärtäminen kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä, jossa vuorovaikutus on olennainen osa prosessia auttaa ymmärtämään kiusaamista. Opettajan näkökulmasta kiusaamista ei kuitenkaan tulisi tarkastella ainoastaan pitkällisenä ja jatkuvana prosessina, sillä useimmiten kiusaaminen ilmenee opettajalle hetkinä ja tilanteina, esimerkiksi havaitessa nimittelyä tai saamalla tiedon tönimisestä välitunnilla. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 237) Kiusatun kokemusmaailmassa ne kuitenkin liittyvät osaksi jopa vuosia kestävästä kiusaamisesta (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 237).

Näiden hetkellisten ja usein vaikeasti havaittavissa olevien tilanteiden ymmärtäminen voi olla ratkaisevaa kiusaamiseen puuttumiselle. Kiusaamisessa ovat usein oleellisia kulttuuriset arvostukset, valta ja tuotettu pelko sekä oppilaiden keskuudessa vallitsevat epäviralliset normit ja kirjoittamattomat säännöt, jotka tukevat kiusaamisen jatkuvuutta. Näiden tiedostaminen ja niistä keskustelu auttaa oppilaita ymmärtämään sosiaalisiin suhteisiin liittyvää vallankäyttöä ja purkaa kiusaajan niille rakentamaa valtaa. Hyvä oppilaantuntemus on opettajalle ratkaisevan tärkeää kiusaamisen tunnistamisessa ja siihen puuttumisessa. Muu-



toin kiusaaminen voi jäädä opettajalta havaitsematta, varsinkin epäsuoran kiusaamisen muotoja voi olla vaikea tunnistaa. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 237)

Kiusaamisen kohteeksi joutumisesta kerrotaan yleensä ensimmäisenä lähimmille ystäville. Opettajat saattavat kuulla kiusaamisesta viimeisenä. Kiusattu ei usein uskalla puhua kiusaamisesta pelätessään kiusaamisen pahenevan tai pelkäävät saavansa kantelija maineen. Kiusattu voi myös pelätä, ettei häntä uskota. Joskus myös ajatellaan, ettei opettaja puutu kiusaamiseen, vaikka hänelle kerrottaisiin asiasta. (Carroll-Lind & Kearney, 2004)

## **2.6 Kiusaamiselle altistavat tekijät**

Kiusaamiselle altistavia tekijöitä on tunnistettu useita. Aiempi tutkimus on jäsentänyt kiusaamiselle altistavia tekijöitä eri tavoin. Tutkijat ovat jaotelleet kiusaamiselle altistavia tekijöitä esimerkiksi yksilöllisiin tekijöihin ja sosiaalisiin tekijöihin (Juvonen & Graham, 2014, s. 166), sosioekonomisiin tekijöihin, lapsen liittyviin tekijöihin, perheeseen liittyviin tekijöihin ja yhteisöllisiin tekijöihin (Shetgiri, Lin & Flores, 2013, s. 91–92), yksilöllisiin, yhteiskunnallisiin ja suhteellisiin tekijöihin (Hansen, Steenberg & Elklit, 2012, s. 384), sekä oppilastasoiisiin tekijöihin, luokkatasoiisiin tekijöihin ja koulutasoiisiin tekijöihin (Saarento, Kärnä, Hodges & Salmivalli 2013, s. 421).

Altistavia tekijöitä on tarkasteltu systemaattisesti myös esimerkiksi Bronfenbrennerin ekologisen teoriaa hyödyntäen. Tästä näkökulmasta kiusaamiselle altistavia mikrotason tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaan suhde vanhempiin, perheväkivalta, suhteet ikätovereihin ja lapsen kouluympäristö. Mesotason tekijä on esimerkiksi opettajan toiminta. Exotason tekijöitä ovat esimerkiksi mediassa esiintyvä väkivalta ja lapsen lähiympäristö. Makrotason tekijöitä ovat esimerkiksi kulttuurin asettamat normit ja uskomukset. Kronotason tekijöitä ovat puolestaan muutokset olosuhteissa, esimerkiksi perheen sisäiset muutokset. (Hong & Espelage, 2012, s. 313)

Tutkijat ovat jäsentäneet tekijöitä eri tavoin. Yhteistä malleille on kuitenkin se, että useimmat tutkijat erottavat oppilaaseen itseen liittyvät tekijät, kuten terveys, luonne ja käyttäytyminen, omaksi ulottuvuudekseen. Lisäksi tyypillisesti erotetaan oppilaan sosiaaliseen ympäristöön mikrotasolla vaikuttavat tekijät, kuten koulussa luokkatasoiset tekijät, lähipiiri, ystävät ja perhe, sekä ylemmän makrotason tekijät, kuten koulu, yhteisö, kulttuuri

ja yhteiskunta. Kiusaamiselle altistavia tekijöitä voidaan siis jaotella esimerkiksi yksilöllisiin tekijöihin, mikrotason sosiaalisiin tekijöihin sekä makrotason ympäristötekijöihin.

Yksilötasolla tämänhetkinen tutkimuskirjallisuus esittää sekä demograafisia tekijöitä, kuten sukupuoli, että lapseen itseensä liittyviä psykososiaalisia tekijöitä, kuten luonne ja käyttäytyminen, jotka lisäävät lapsen riskiä joutua kiusatuksi (Saarento, Kärnä, Hodges & Salmivalli, 2013, s. 422). Esimerkiksi tutkimusten mukaan pojat joutuvat kiusatuksi useammin kuin tytöt (Olweus, 1991, s. 58). Olweuksen määritelmän mukaan kiusaamiseen kuuluu vallan epätasapainoinen jakautuminen sen osapuolten välillä ja kiusaamisen kohteeksi joutunut on jollakin tavalla kiusaajansa heikommassa asemassa. (Olweus, 1991, s. 49). Hän voi olla pienikokoinen, nuorempi, vähemmän sanavalmis, lapsellisemmin käyttäytyvä tai muutoin fyysisesti tai psyykkisesti heikompi. Tällaiset piirteet, jotka eivät ole niin arvostettuja ikätovereiden keskuudessa, voivat vaikeuttaa ryhmään sopeutumista (Olweus, 1991, 69). Kiusatussa oppilaassa havaitaan jokin erilaisuuden piirre, jolla tuotetaan kiusatun toiseus suhteessa muuhun ryhmään (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 237). Kiusaamisen kohde on harvoin sattumanvaraisesti valittu, vaan uhriksi valikoituu oppilas, jonka kiusaamisesta kiusaaja saa valtaa ja haluamansa reaktion aikaan. (Juvonen & Graham, 2014, s. 165)

Yksilötasolla altistavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi oppilaan terveyteen ja fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät tekijät. Koulukiusaamisen ja terveyden välisiä on löydetty muun muassa masentuneisuuden, usean päivittäisen oireen kokemisen ja ylipainoisuuden osalta (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 26). Tutkimusten mukaan masennus tai ahdistuksen tunteet lisäävät riskiä joutua kiusatuksi (Hansen, Steenberg & Elklit, 2012, s. 385) Masentuneisuus, sekä päivittäisten oireiden kokeminen ovat yhteydessä sekä koulukiusaamisen kohteeksi joutumiseen että kiusaajana toimimiseen. Ylipaino puolestaan lisää riskiä joutua koulukiusaamisen kohteeksi. (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 26) Kiusaamisen kohteeksi joutuneet oppilaat tuntevat olonsa turvattomammaksi kuin muut oppilaat keskimäärin ja heillä on usein negatiivinen kuva itsestään ja omasta tilanteestaan. Kiusatut jäävät usein yksin ja ystäviä ei aina löydy omasta luokasta (Olweus, 1991, s. 98). Olweus (1991) esittää, että kiusaamisen kohteeksi joutuneiden oppilaiden ulospäin näkyvä heikompi asema, kuten käyttäytyminen ja asenne, jonka he näyttävät muille, viestii muille oppilaille, että he ovat epävarmoja itsestään ja todennäköisemmin alistuvat kuin hyökkäävät takaisin kiusaamistilanteissa, mikä voi osaltaan lisätä riskiä joutua kiusatuksi. Vaikka nämä piirteet voivat altistaa kiusatuksi joutumiselle, ne voivat myös hyvin olla seurausta

siitä. On selvää, että toistuva kiusaaminen aiheuttaa oppilaassa ahdistusta, epävarmuutta ja vaikuttaa negatiivisesti itsetuntoon. (s. 68–69)

Mikrotasolla sosiaalisia riskitekijöitä ovat muun muassa kotiin ja ystäviin liittyvät riskitekijät sekä luokkatason kouluoloihin liittyvät riskitekijät. Lapsuuden turvaton kiintymyssuhde vanhempaan voi lisätä riskiä kiusaamiselle (Hansen, Steenberg & Elklit, 2012, s. 384). Kotiin liittyvistä riskitekijöistä kiusaamiseen on voimakkaasti yhteydessä vanhemmilta saatu ruumiillinen kuritus. Myös läheisten ystävien määrän on todettu olevan yhteydessä kiusaamiseen niin, että läheisten ystävien puuttuminen lisää riskiä tulla kiusatuksi koulussa. (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 22–28) Vanhempien vihamielinen tai torjuva suhtautuminen lapseen on yhteydessä kohonneeseen riskiin joutua kiusatuksi koulussa (Shetgiri, Lin & Flores, 2013, s. 102). Vanhempien lapsen kohdistamalla ruumiillisella kurituksella on todettu olevan voimakas yhteys koulukiusaamiseen, todennäköisyys kiusata muita tai joutua itse kiusatuksi kasvaa huomattavasti verrattuna niihin oppilaisiin joita vanhemmat eivät ole kurittaneet (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 34).

Makrotason ympäristötekijöistä esimerkiksi koulutasolla kouluoloihin liittyvistä riskitekijöistä erityisesti koulukiusaamiseen vaikuttavat koulun työilmapiiri, koulun omaisuuden vahingoittaminen ja vaikeudet opiskelussa. Opiskeluun liittyvien vaikeuksien ja muiden oppilaiden kiusaamisen on todettu olevan yhteydessä toisiinsa. Sitä vastoin opiskeluun liittyvillä vaikeuksilla ei ole vastaavaa yhteyttä kiusatuksi joutumiseen. (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 23–25) Toisten kiusaamiseen ovat yhteydessä muun muassa koulun omaisuuden turmeleminen, koulun huono ilmapiiri ja vaikeudet opiskelussa. Koulun huono työilmapiiri on yhteydessä kiusaamiseen sekä kiusaajana toimimiselle, että riskinä joutua kiusatuksi. (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 34)

Kiusaamiselle altistavia tekijöitä on useita. Tutkimuskirjallisuus antaa kuvauksia kiusatuksi tulevien oppilaiden persoonasta, ympäristöstä ja elämänpiiristä. Kuitenkaan aina ei voida erottaa, mikä piirre tai tapahtuma on syy kiusatuksi joutumiselle ja mikä taas seurausta siitä. Esimerkiksi arka ja ujo oppilas, voi olla varautunut ja hiljainen juuri siksi, että on joutunut tai pelkää joutuvansa kiusatuksi. (Olweus 1991, s. 68–69) Tutkimustuloksissa esiintyy myös vaihtelua erityisesti yksilö- ja luokkatasolla siinä, mikä lisää riskiä joutua kiusatuksi (Saarento, Kärnä, Hodges & Salmivalli, 2013, s. 431). Vaikka oppilaalla olisi joidenkin tekijöiden myötä kohonnut riski joutua kiusatuksi, ei se tarkoita välttämättä että

kiusaamista esiintyy. Kiusaaminen on monimutkainen sosiaalinen ilmiö, johon vaikuttavat monet tekijät ja näin ollen kiusaamista on vaikea ennustaa.

## **2.7 Kiusaamiselta suojaavat tekijät**

Kuten kiusaamiselle altistavia tekijöitä, myös kiusaamiselta suojaavia tekijöitä on useita. Useat näistä tekijöistä toimivat niin sanotusti molempiin suuntiin, eli niiden esiintyvyys määrittää sen, lisäävätkö vai vähentävätkö ne riskiä joutua kiusatuksi. Turvallinen suhde lapsen ja vanhemman välillä voi vähentää riskiä joutua kiusatuksi (Shetgiri, Lin & Flores, 2013, s. 102). Samoin opettajan suhtautuminen kiusaamiseen vaikuttaa suuresti kiusaamisen esiintyvyyteen (Saarento, Kärnä, Hodges & Salmivalli, 2013, s. 430). Kiusaamiselta suojaavia tekijöitä voidaan luokitella samoin kuin kiusaamiselle altistavia tekijöitä, joita ovat oppilaaseen itseensä liittyvät tekijät, oppilaan sosiaaliseen ympäristöön mikrotasolla vaikuttavat tekijät, sekä ylempään makrotason tekijät (Hong & Espelage, 2012, s. 313). Kiusaamiselta suojaavia tekijöitä voidaan siis jaotella esimerkiksi yksilöllisiin tekijöihin, mikrotason sosiaalisiin tekijöihin sekä makrotason ympäristötekijöihin.

Yksilöllisiä eli oppilaaseen itseensä liittyviä suojaavia tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaan itsetuntoon ja luonteeseen liittyvät piirteet. Hyvä itsetunto voi olla estävänä tekijänä kiusatuksi joutumiselle, sillä usein kiusaaja tavoittelee toiminnallaan valtaa ryhmässä (Juvonen & Graham, 2014, s. 165) ja uhriksi valikoituu kiusaajaa itseään heikommassa asemassa oleva oppilas (Olweus, 2013, s. 758). Lisäksi hyvä itsetunto voi suojata oppilasta myös siinä tapauksessa, jos hän joutuu kiusatuksi ja lieventää kiusaamisen aiheuttamia vaurioita, kuten riskiä masennukseen (Sapouna & Wolke, 2013, s. 1003). Yksilölliset tekijät sekä perheeseen ja koulutovereihin liittyvät suojaavat tekijät voivat sekä vähentää lapsen riskiä joutua koulukiusatuksi, että myös vähentää kiusaamisesta johtuvia psyykkisiä haittoja, jos lapsi kuitenkin joutuu kiusatuksi. (Sapouna & Wolke, 2013, s. 997) Näiden tekijöiden myönteinen vaikutus voi esimerkiksi vähentää masennuksen riskiä, suojata itsetuntoa ja suojata sosiaaliselta eristäytymiseltä vaikka lapsi joutuisi koulussa toistuvankin kiusaamisen kohteeksi (Sapouna & Wolke, 2013, s. 1003).

Mikrotason kiusaamiselta suojaavia sosiaalisia tekijöitä ovat esimerkiksi hyvä suhde vanhempiin, koulutovereihin, opettajaan ja muuhun lähipiiriin. Perhe, yhteisö ja ikätoverit ovat tärkeässä asemassa kiusaamiseen ja kouluväkivaltaan. Esimerkiksi ikätovereiden positiivinen vaikutus ja turvallinen asuinympäristö voivat suojata lasta kiusatuksi joutumiselta. (Li,

2008, s. 4) Aikuisten suhtautuminen lapseen ja hänen kiusaamisen kokemukseensa ovat myös merkittävä kiusaamista edistävä tai estävä tekijä. Perheeseen liittyviä suojaavia tekijöitä ovat muun muassa hyvä, lämmin ja turvallinen suhde vanhempiin ja sisaruksiin, sekä kodin positiivinen ilmapiiri (Sapouna & Wolke, 2013, s. 998). Vanhempien odotukset ja selkeät säännöt ovat yhteydessä siihen, mitä lapsi itse odottaa itseltään ja millaiseksi hänen itsetuntonsa muotoutuu (Li, 2008, s. 12). Lapsen ja vanhemman turvallinen suhde, jossa lasta kuunnellaan ja arvostetaan vähentää riskiä joutua kiusatuksi, samoin jos vanhemmat osallistuvat lapsen sosiaalisiin verkostoihin ja tapaavat hänen ystävänsä (Shetgiri, Lin & Flores, 2013, s. 102). Lapsen arkeen osallistuminen, hänen kasvunsa tukeminen ja itsetuntonsa vahvistaminen, välittävä ja lämmin ilmapiiri kotona sekä turvallisuus, jonka osana ovat selkeät lapselle asetetut rajat, ovat tekijöitä, jotka vähentävät lapsen riskiä joutua kiusatuksi koulussa ja joihin vanhemmat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa.

Ikätovereiden kielteinen suhtautuminen kiusaamiseen voi myös toimia suojaavana tekijänä. Kiusaaminen on sosiaalinen tapahtuma, jossa ryhmän jäsenillä on omat roolinsa kiusaamisprosessissa. Kiusaajan ja uhrin lisäksi ryhmän muilla jäsenillä on suuri merkitys kiusaamisprosessin edistämiseksi tai estämiseksi. Kiusaamiseen kielteisesti suhtautuva ryhmä ei anna tukea kiusaajan toiminnalle (Salmivalli, 2010, s. 113–114). Tämä vaikuttaa suuresti kiusaamisprosessin etenemiseen sitä estävänä tekijänä. Kiusaamisen vaikuttimena toimii usein vallan tai suosion tavoittelu muun ryhmän jäsenten keskuudessa (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 237) Vallan tavoittelun näkökulmasta tämä tekee kiusaamisesta vähemmän kannattavaa kiusaajalle. Lasten tietoisuuden lisääminen kiusaamiseen suhtautumisen merkityksestä kiusaamisprosessissa yhdessä empaattisen suhtautumisen uhrin asemaan voi auttaa kiusaamisen vähentämisessä (Salmivalli, 2010, s. 118).

Mikrotason suojaavista tekijöistä myös koululla on olennainen rooli kiusaamisen ehkäisemisessä ja torjunnassa. Koulun henkilökunnan tulisi olla hyvin koulutettua kiusaamisen torjumisen suhteen. Myös vanhempien osallistuminen tähän työhön tehostaa kiusaamisen vastaisen työn onnistumista. Erityisesti opettajat ovat vastuullisessa asiantuntijaroolissa ja heiltä vaaditaan erikoisosaamista. Opettajan tulisi olla myös näkyvästi läsnä oppilaille. (Elini, 2014 s. 269) Opettajan asenteella ja suhtautumisella kiusaamiseen on suuri vaikutus kiusaamisen esiintyvyyteen. Kiusatuksi tulemisen riskiä vähentää huomattavasti opettajan selkeästi kielteinen asenne kiusaamiseen. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että opettaja näyttää suhtautumisensa oppilaille ja ilmaisee sen selkeästi. (Saarento, Kärnä, Hodges & Salmivalli, 2013, s. 430)

Makrotasolla ympäristötekijöistä kouluyhteisön suhtautuminen kiusaamiseen vaikuttaa erityisesti siihen, kuinka kiusaamiseen puututaan. Koulun henkilökunnan, erityisesti opettajien suhtautumisella kiusaamiseen on tärkeä rooli kiusaamisen ehkäisevässä työssä sekä siihen puuttumisessa. Myös oppilaiden ja heidän vanhempiansa asenteilla on suuri merkitys (Olweus, 1991, s. 74). Kiusaamiseen on pyritty puuttumaan esimerkiksi kiusaamisen vastaisilla ohjelmilla, joita ovat muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama KiVa-kouluohjelma. Ohjelma perustuu havainnolle, että kiusaamistilanteessa sivustakatsojien reaktioilla, joita voivat olla kiusatun puolustaminen, kiusaajan toimintaan mukaan lähteminen tai passiivisena pysyttely, on suuri merkitys kiusaamisprosessille kiusaamisen edistävänä tai ehkäisevänä toimintana. Tämän vuoksi ohjelma pyrkii vaikuttamaan kaikkiin oppilaisiin, ei vain kiusaajiin ja uhreihin. Ohjelmalla pyritään ymmärtämään kiusaamisen aiheuttamia tunteita sen kohteeksi joutuvassa, eli lisäämällä empatiaa uhria kohtaan sekä lisäämään oppilaiden tietoisuutta erilaisten roolien merkityksestä kiusaamistilanteessa kiusaamisprosessin kannalta muun muassa oppitunneilla, harjoituksilla ja keskusteluilla. Lisäksi tavoitteena on opettaa oppilaille strategioita, joita he voivat hyödyntää kiusaamista kohdatessaan. (Garandau, Lee & Salmivalli, 2014, s. 45) Lasta kiusaamiselta suojaavien tekijöiden tunnistaminen auttaa kehittämään tehokkaampia keinoja puuttua kiusaamiseen (Sapouna & Wolke, 2013, s. 998).

## **2.8 Kiusaamisen seuraukset**

Kiusaamisella on vakavat seuraukset kiusatun hyvinvoinnille. Kiusaaminen voi aiheuttaa sekä lyhyt- että pitkäkestoisia vaikutuksia niin kiusatun psyykkiselle kuin fyysiselle terveydelle. Kiusaaminen on traumaattinen kokemus joka uhkaa vakavasti sen kohteeksi joutuvan henkistä ja fyysistä hyvinvointia ja elämänlaatua. (Sanz García & Margallo, 2014, s. 274) Kiusaaminen vaikuttaa merkittävästi oppilaan turvallisuuden tunteeseen sekä sosiaalisiin suhteisiin ja ryhmään kuulumisen tunteeseen. Kiusaamisen seurauksena voi olla kiusatun sosiaalinen vetäytyminen, yksinäisyys ja masennus. Myös hänen itsearvostuksensa voi heikentyä. (Salminen, 2005, s. 440; Sanz García & Margallo, 2014, s. 270) Kiusaaminen voi aiheuttaa monenlaisia pitkäaikaisiakin fyysisiä ja psyykkisiä oireita kiusaamisen uhrille, esimerkiksi vatsakipua, stressiä, väsymystä ja ahdistuksen tunnetta. Kiusaamisen uhrilla on myös lisääntynyt riski tehdä tai yrittää tehdä itsemurha. (Sanz García & Margallo, 2014, s. 270)

Kiusaaminen on yksi merkittävistä oppilaiden hyvinvoinnin uhkatekijöistä koulussa. Oppilaat kokevat koulussa turvattomuutta muun muassa kiusaamisen vuoksi ja siksi, ettei koulussa ole riittävästi valvontaa kiusaamisen ehkäisemiseksi. (Kämppe ym., 2008, s. 74) Turvallisuus ja kiusaaminen liittyvät olennaisesti yhteen siten, että oppilaiden mielestä turvallinen koulu on sellainen, jossa ketään ei kiusata. Kiusatuksi tulemisen pelko puolestaan aiheuttaa turvattomuuden tunnetta. (Jukarainen, Syrjäläinen, Värrä, 2012, s. 249) Jotta oppilas voisi viihtyä koulussa, hänen tulee tuntee olonsa siellä turvalliseksi (Kannas y. 1995, s. 139). Turvallisuus ei koostu pelkästään fyysisestä turvallisuudesta, kuten oppilaiden fyysisestä terveydestä huolehtimisesta ja tapaturmien ehkäisystä, vaan yhtä lailla sosiaalisesta turvallisuudesta, oppilaan mahdollisuudesta osallistua ja vaikuttaa, ihmissuhteista, ihmisarvosta, ja identiteetistä. (Jukarainen, Syrjäläinen, Värrä, 2012, s. 252) Kiusaaminen voi siis vaikuttaa hyvin negatiivisesti oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja siihen, kuinka oppilas viihtyy koulussa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kiusaamisen seurauksia sen suhteen, mikä yhteys kiusaamisella on koettuun kouluviihtyvyyteen.

Oppilaan hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden edistäminen ovat tärkeä osa koulun tehtävää (Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010, s. 208). Koulussa sosiaaliset suhteet ovat hyvin tärkeitä oppilaiden kouluhyvinvoinnin ja sen osa-alueen, kouluviihtyvyyden, näkökulmasta. Oppilaiden hyvinvointi muodostuu pitkälti luokkatilassa syntyvien toiminnallisten suhteiden, kuten ryhmään kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen pohjalta. (Ollikainen, Ratinen & Lehtonen, 2012, s.181) Kiusaamisella puolestaan on merkittävä negatiivinen vaikutus oppilaan sosiaalisiin suhteisiin ja ryhmään kuulumisen tunteeseen. (Salminen, 2005, s. 440; Sanz García & Margallo, 2014, s. 270) Kouluviihtyvyys koostuu useista eri osa-alueista (Soininen, 1989, s. 149; Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010, s. 208; Harinen & Halme, 2012, s. 17). Soinisen (1989) kouluviihtyvyyssmallissa kuvataan useita kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä. Tekijät voidaan jakaa kouluun liittyviin tekijöihin, tovereihin liittyviin tekijöihin, oppilaaseen itseensä liittyviin tekijöihin ja kotiin liittyviin tekijöihin, jotka kaikki yhdessä vaikuttavat oppilaan viihtymiseen koulussa. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavia kouluun liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi opiskelun koettu mielekkyys, sosiaaliset vuorovaikutussuhteet, mahdollinen koulupelko ja opettaja-oppilasuhde (Soininen, 1989, s. 150). Muita kouluviihtyvyyteen liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi koulusta pitäminen, suhteet luokkatovereihin, suhtautuminen opettajiin sekä omien toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksien tiedostaminen. (Liinamo & Kannas, 1995, s. 110–111) Kiusaaminen uhkaa kouluviihtyvyyttä muun muassa vaikuttamalla negatiivisesti sosiaalisiin vuorovaikutussuh-

teisiin (Salminen, 2005, s. 440; Sanz García & Margallo, 2014, s. 270) sekä lisäämällä turvallisuuden tunnetta (Jukarainen, Syrjäläinen, Värri, 2012, s. 249).

Kouluviihtyvyys on aiemmissa tutkimuksissa määritelty kouluelämän laatuna eli oppilaiden kokonaisvaltaisena viihtymisenä sekä myönteisten että kielteisten koulukokemusten kannalta, erityisesti koululle tyypillisissä tehtävissä (Linnakylä & Malin, 1997, s. 112). Usein kouluviihtyvyyden yhteydessä sivutaan myös muita lähikäsitteitä, kuten koulusta pitäminen, koulumyönteisyys ja -kielteisyys, koulunkäyntimotivaatio, kouluhyvinvointi ja kouluelämän laatu (esim. Liinamo & Kannas, 1995, s. 109–111; Linnakylä & Malin, 1997, s. 113) Ympäröivä kulttuuri vaikuttaa siihen miten kouluviihtyvyyden käsite ymmärretään. Suomalaiset nuoret saattavat esimerkiksi arvioida kouluolojaan muita pohjoismaalaisia nuoria kriittisemmin. Kouluviihtyvyys on useiden tekijöiden summa. Se ei ole pysyvä ja staattinen olotila, vaan on myös altis vaihteluille. (Kämppe ym., 2008, s. 7)

Erityisesti opettajan vaikutus on yksi keskeisiä kouluviihtyvyyttä selittäviä tekijöitä, etenkin alemmilla luokilla. Tovereihin liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi harrastuneisuus ja asenteet koulunkäyntiä kohtaan. Oppilaaseen itseensä liittyviä tekijöitä ovat muun muassa koulumenestys, ikä, motivaatio, sukupuoli, arvot ja tavoitteet. (Soininen, 1989, s. 150) Kouluviihtyvyyden on todettu laskevan iän myötä, alakoululaiset viihtyvät koulussa paremmin kuin yläkoulun oppilaat ja tytöt viihtyvät koulussa poikia paremmin. (Kämppe ym., 2008, s. 70) Kotiin liittyviä kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi kodin asenteet koulutukseen, toiveet ja odotukset, palkitseminen ja auttaminen. Erityisesti koulun alkuvaiheessa kodilla on suuri merkitys oppilaan suhtautumisessa kouluun ja koulussa viihtymiseen. (Soininen, 1989, s. 150–151)

Kouluviihtyvyydessä on havaittavissa voimistuva polarisaatio-ilmiö, eli sekä koulussa erityisen hyvin ja erityisen huonosti viihtyvien määrä kasvaa. Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston Terveyden edistämisen tutkimuskeskuksen raportin mukaan oppilaiden myönteisyys koulukokemusten suhteen kasvoi vuodesta 1994 vuoteen 2006, mutta vastaavasti kasvoi myös niiden oppilaiden osuus, jotka eivät viihtyneet koulussa lainkaan. Koulusta pitäminen oli yleisempää alakoulussa kuin yläkoulussa. Pojat suhtautuivat kouluun kielteisesti tyttöjä yleisemmin. (Kämppe ym., 2008, s. 70) Mannerheimin lastensuojeluliiton kyselystä selviää, että enemmistö nuorista viihtyy koulussa hyvin, mutta kouluviihtyvyys laskee vuosien mittaan. Parhaiten koulussa viihdytään kunkin kouluasteen ensimmäisenä vuonna ja huonoiten viimeisenä. Huonoimmin koulussa viihtyvät yläkouluikäiset po-



jat, joista joka neljäs ilmoitti, ettei viihdy koulussa. Valtaosa oppilaista kokee olonsa turvalliseksi koulussa ja noin yksi kymmenestä oppilaasta yläkoulussa ei koe oloaan turvalliseksi koulussa. (Peura, Pelkonen & Kirves, 2011, s. 37)

Kouluviihtyvyys on osa laajempaa kouluhyvinvointia, joka muodostuu useasta eri kouluhyvinvoinnin osa-alueesta (Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010, s. 210). Siihen vaikuttavat monet eri tekijät joita ovat esimerkiksi oppilaaseen itseensä, hänen kouluunsa, kotiinsa ja tovereihinsa liittyvät tekijät (Soininen, 1989, s. 149). Hyvät ystävyysuhteet ja positiivinen luokkahenki ovat erityisesti kouluviihtyvyyttä lisääviä tekijöitä (Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010, s. 214). Sosiaaliset suhteet ja ryhmään kuuluminen vaikuttavat oppilaan hyvinvointiin ja koulussa viihtymiseen (Ollikainen, Ratinen & Lehtonen, 2012, s.181). Muita merkittäviä tekijöitä ovat opettajan toiminta ja suhtautuminen oppilaaseen sekä oppilaan kokemus turvallisuuden tunne. Luokan yhteishengen puuttuminen, hankaluudet luokan sosiaalisissa suhteissa, ystävien puuttuminen ja kiusaaminen kuormittavat oppilaita ja aiheuttavat ahdistusta ja lisäävät stressiä (Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010, s. 214). Kiusaaminen myös lisää turvattomuuden tunnetta (Kämppe ym., 2008, s. 74; Jukarainen, Syrjäläinen, Värri, 2012, s. 249) ja epäsopea sosiaaliin suhteisiin ja on näin ollen vakava uhka oppilaan hyvinvoinnille ja kouluviihtyvyydelle (Kannas y. 1995, s. 139).

## **2.9 Koulu kiusaamisen ympäristönä**

Suurin osa kouluikäisten välisestä kiusaamisesta tapahtuu juuri koulussa (Olweus, 1991, s. 61). Kiusaaminen tapahtuu usein paikassa, jossa ei ole aikuista valvomassa. Esimerkiksi koulun pihalla, kun opettaja ei ole näkemässä tai luokassa opettajan poistuessa paikalta. (Carroll-Lind & Kearney, 2004) Muita tilanteita ja paikkoja, joissa kiusaamista tapahtuu, ovat esimerkiksi ruokailu ja koulumatkat. (Seals & Young, 2003) Kunnan koko tai oppilasmäärä koulussa ei juurikaan vaikuta siihen, kiusataanko koulussa. Sekä oppilasmäärältään pienissä, että isoissa kouluissa kiusataan, samoin maaseudulla ja kaupungeissa. (Olweus, 1991, s. 63–64; Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 30–31) Kiusaaja löytyy usein samasta luokasta kuin kiusattu (Carroll-Lind & Kearney, 2004).

Mannerheimin lastensuojeluliiton tutkimuksen mukaan kiusaamista tapahtuu eniten koulussa tai koulumatkoilla, ja muualla tapahtuva kiusaaminen kytkeytyy usein koulun vertaissuhteisiin. (Peura, Pelkonen & Kirves, 2011, s. 20) Yleistä on, että ne, jotka kohtaavat kiusaamista koulumatkoilla, joutuvat sen kohteeksi myös koulussa (Olweus, 1991, s. 61).

Yleisimmin kiusaamista tapahtuu välitunneilla (Peura, Pelkonen & Kirves, 2011, s. 20; Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola, 2013, s. 34). Muita yleisiä kiusaamisen paikkoja ovat oppitunnit, siirtymätilanteet ja ruokailut. Myös koulumatkoilla ja koulun järjestämässä tilaisuuksissa tapahtuu kiusaamista. (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola, 2013, s. 34–35)

Kiusaamista voidaan pyrkiä torjumaan erilaisilla laeilla ja velvoitteilla kouluja kohtaan. Nykyinen lainsäädäntö korostaa oppilashuollon merkitystä lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisessa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden oppimiseen liittyvien tavoitteiden lisäksi tavoitteena on kouluyhteisön turvallisuus, oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen sekä hallintokuntien välinen yhteistyö. Opetussuunnitelmien perusteissa koulun tehtäväksi määritellään paitsi opiskelutaitojen ja oppimisen edistäminen myös lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja turvallisuudesta huolehtiminen. (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 9) Perusopetuslain 29 §:n mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Turvallinen opiskeluympäristö on fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen. (Perusopetuslaki 1267/2013) Suomen oppilashuoltolain 13 §:n mukaan koulutuksen järjestäjä on velvoitettu laatimaan yhteistyössä oppilaitoksen henkilöstön, opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa kanssa oppilaitoskohtaisen opiskeluhoitosuunnitelman opiskeluhoollon toteuttamista, arviointia ja kehittämistä varten. Suunnitelmaan on kirjattava suunnitelma opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. (791/2014) Laissa ei kuitenkaan määritellä, mitä toimia suunnitelma edellyttää koulutuksen järjestäjältä kiusaamisen varalta. Yhdenvertaisuuslain 6 §:n mukaan koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014)

Suomen lainsäädäntö ei anna kouluille tarkkoja ohjeita, kuinka kiusaamiseen tulee puuttua. Viime aikoina lisääntyneiden kiusaamisen johdosta tehtyjen kantelujen ratkaisuksista voidaan kuitenkin lukea, että koulujen on selvitettävä kiusaamisasioita riittävästi ja valvonnan on oltava riittävää. Kiusaamiseen tulee puuttua heti kun kiusaamisesta saadaan tieto ja puuttumisen on oltava konkreettista. Tilanteita tulee myös seurata, jotta tiedetään, onko puuttumiskeino onnistunut vai tuleeko jatkossa puuttua jollain toisella tavalla. (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola, 2013, s. 124) Koulukiusaaminen on vakava ongelma, johon tulee puuttua. Sen oikeudellinen hahmottaminen on kuitenkin vielä suhteellisen tuore ilmiö. Turvallisen opiskeluympäristön sisältö kiusaamistapauksissa jättää opetushenkilökunnalle paljon harkintavaltaa, missä vaiheessa puututaan ja mitä ovat konkreettiset toimenpiteet. (Mäntylä, 2013, s. 161)

### 3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää kiusaamisen yleisyyttä ja sen muotoja. Sen tarkoituksena on selvittää kiusaamisen yleisyyttä analysoimalla, kuinka moni tutkimukseen osallistunut oppilas on kokenut tulleen kiusatuksi ja kuinka moni on havainnut luokkatoverinsa tulleen kiusatuksi koulussa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös kiusaamisen muotoja analysoimalla sitä, millaista kiusaamista oppilaat olivat kohdanneet. Lisäksi analysoidaan kiusaamisen yhteyttä koettuun kouluviihtyvyyteen. Kiusaamista ja kouluviihtyvyyttä analysoidaan seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

*Kuinka yleistä kiusaaminen on?*

*Onko kiusaamisen yleisyydessä eroja sukupuolittain?*

*Onko kiusaamisen yleisyydessä eroja luokka-asteittain?*

*Millaisia kiusaamisen muotoja oppilaat kuvaavat?*

*Kuinka oppilaat arvioivat viihtyvänsä koulussa?*

*Onko kouluviihtyvyydessä eroja sukupuolittain?*

*Onko kouluviihtyvyydessä eroja luokka-asteittain?*

*Miten kiusaamisen kokeminen on yhteydessä koettuun kouluviihtyvyyteen?*

*Onko kiusatuksi joutuneiden oppilaiden kouluviihtyvyydessä eroa sukupuolittain?*

*Onko kiusatuksi joutuneiden oppilaiden kouluviihtyvyydessä eroa luokka-asteittain?*

*Miten luokkatoverin kiusaamisen todistaminen on yhteydessä koettuun kouluviihtyvyyteen?*

*Onko luokkatoverin kiusaamista todistaneiden oppilaiden kouluviihtyvyydessä eroa sukupuolittain?*

*Onko luokkatoverin kiusaamista todistaneiden oppilaiden kouluviihtyvyydessä eroa luokka-asteittain?*

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana laajempaa Oppiminen, toimijuus, pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa – tutkimushanketta (Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2010)

### 3.1 Menetelmä

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisellä tutkimusotteella (engl. mixed methods). Monimenetelmätutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa hyödynnetään sekä laadullisia että määrällisiä tutkimusmenetelmiä (Creswell, 2009, s. 4; Jick, 1979, s. 108; Tashakkori & Teddlie, 1998, s. 22) pyrkien hyödyntämään kummankin tutkimusmenetelmän parhaita puolia (Bergman, 2008, s. 11). Monimenetelmätutkimuksen tavoitteena on, että menetelmät tukevat toisiaan, täydentävät tutkittavasta aiheesta saatavaa tietoa ja korjaavat toistensa puutteita. Näin pyritään saamaan tutkittavasta aiheesta luotettavampaa ja monipuolisempaa tietoa, kuin vain käyttämällä toista menetelmää. (Jick, 1979, s. 107, 109) Monimenetelmätutkimus voi painottua jompaankumpaan menetelmään tai hyödyntää molempia tasapuolisesti (Creswell, 2009, s. 99).

Laadulliset menetelmät soveltuvat käytettäväksi tutkittavien ilmiöiden exploratiiviseen tarkasteluun eli kun halutaan tarkastella jotakin ilmiötä tai aihepiiriä pyrkimyksenä selvittää ilmiön luonnetta teorian luomiseksi, kyseenalaistamiseksi tai tarkastelemiseksi (Creswell, 2009, s. 98). Laadulliset menetelmät soveltuvat käytettäväksi, kun halutaan kuvailla jotakin ilmiötä, eli haetaan vastausta kysymykseen *mitä* tai *kuinka* (Creswell, 2009, s. 141). Laadulliselle tutkimukselle leimallista on laajojen tutkimuskysymysten esittäminen, joilla pyritään kuvailemaan tai selvittämään ilmiötä (Creswell, 2009, s. 141). Määrällisen tutkimuksen menetelmät puolestaan soveltuvat hyvin yhteyksien ja ilmiöön vaikuttavien tekijöiden selvittämiseen (Creswell, 2009, s. 99). Määrällisessä tutkimuksessa tyypillistä on esittää tutkimuskysymysten lisäksi odotettu hypoteesi tutkimuksen tuloksista eli menetelmällä voidaan testata olemassa olevan teorian paikkansapitävyyttä. Sekä tutkimuskysymykset että oletetut tulokset sisältävät muuttujia, jotka voidaan kuvailla, verrata suhteessa toisiinsa ja luokitella kategorioihin (Creswell, 2009, s. 141). Määrällistä tutkimusotetta hyödynnetään kun tarkastellaan aineiston numeerista informaatiota, kuten esiintyvyyttä. Tässä tutkimuksessa laadullisen analyysin avulla pyrittiin selvittämään, millaisia kiusaamisen muotoja oppilaat olivat raportoineet. Määrällisen analyysin avulla puolestaan selvitettiin kiusaamisen yleisyyttä, kouluviihtyvyyttä ja koetun ja havaitun kiusaamisen yhteyttä koettuun kouluviihtyvyyteen hyödyntämällä tilastollisia menetelmiä.

Monimenetelmätutkimuksessa on useita eri tapoja lähestyä tutkimusta. Aineistonhankinnassa ja analyysissä laadulliset ja määrälliset lähestymistavat voivat vuorotella tai ne voivat esiintyä limittäin. (Creswell, 2009, s. 209–210) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin ai-

neistoa, joka on kerätty osana laajempaa Oppiminen, toimijuus, pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa – tutkimushanketta (Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2010). Sekä määrällinen että laadullinen aineisto kerättiin samanaikaisesti. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen analyysimenetelmiä sen sijaan hyödynnettiin vuorotellen eri analyysivaiheissa ja eri menetelmillä pyrittiin vastaamaan eri tutkimuskysymyksiin. Pyrkimyksenä oli saada kattava kuva oppilaiden kokemasta kiusaamisesta ja eri tutkimusmenetelmillä saadut tulokset täydensivät toisiaan oppilaiden kokeman kiusaamisen tarkastelussa. Monimenetelmätutkimuksen lähestymistavoista tutkimuksessa hyödynnettiin aineistotriangulaatiota, joka on monimenetelmätutkimuksen strategioista yleisin (Creswell, 2009, s. 213). Aineistotriangulaatiossa laadullinen ja määrällinen aineisto kerätään samanaikaisesti ja tutkimus painottuu melko tasavahvasti kumpaankin tutkimusotteeseen. Tyypillistä on, että tulosten tulkintavaiheessa tai pohdinnassa kummallakin tutkimusotteella saadut tulokset yhdistyvät: esimerkiksi tuloksia verrataan keskenään. Menetelmän etuna on kattava kuva tutkitusta aiheesta, kun tutkimuksessa pyritään hyödyntämään kummankin tutkimusotteen parhaita puolia ja soveltuvuutta ilmiöiden tarkasteluun ja menetelmäsuuntaukset täydentävät toisiaan. (Creswell, 2009, s. 213) Tässä tutkimuksessa laadullisen ja määrällisen tutkimuksen analyysimenetelmiä hyödynnettiin vuorotellen eri analyysivaiheissa. Koska eri tutkimusmenetelmillä pyrittiin vastaamaan eri tutkimuskysymyksiin, eivät eri tutkimusmenetelmillä saadut tulokset sinänsä ole suoraan vertailtavissa keskenään. Sen sijaan niiden avulla saatiin laajempi ja kattavampi kuva oppilaiden kokemasta kiusaamisesta, kuin vain yhtä menetelmää hyödyntämällä.

Monimenetelmätutkimuksen haasteena on menetelmän vaativuus, joka edellyttää perehtymistä kumpaankin tutkimusmenetelmäsuuntaukseen. Kahdella eri menetelmällä saatujen tulosten yhdistäminen ja vertailu voi olla haastavaa. (Creswell, 2009, s. 214) Myös monimenetelmällisellä tutkimusotteella toteutetun tutkimuksen toistaminen voi olla haasteellista (Jick, 1979, s. 116).

### **3.2 Tutkimusjoukko**

Pro Gradu-tutkielman tutkimusaineisto on kerätty kevään 2010 aikana osana laajempaa Oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa -tutkimushanketta. (Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2010). Tutkimusaineisto on kerätty kolmesta koulusta eri puolelta Suomea. Tutkimukseen valitut koulut edustivat monipuolisesti erilaisia suomalaisen perus-

opetuksen toteutuksen muotoja ja sijaitsivat eri puolilla Suomea erilaisissa ympäristöissä. Kolmen tutkitun koulun oppilasaines oli heterogeenista muun muassa koulumenestyksen ja poissaolojen suhteen. Koulut olivat kooltaan 344 ja 650 oppilaan välillä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 170 oppilasta, joista 91 oli viidesluokkalaisia ja 79 seitsemäsluokkalaisia. Tutkimukseen osallistuneista tyttöjä oli 55 % ja poikia 45 %. Vastausprosentti oli 94 %. Siirtymällä alakoulusta yläkouluun oli tutkimuksen aiemmissa vaiheissa havaittu olevan merkittävä yhteys oppilaiden hyvinvointiin, oppimiseen ja sosiaalisiin suhteisiin (Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010, s. 213–214). Tutkimuksessa tarkasteltavaksi valittiin viidennen ja seitsemännen luokan oppilaat, joista viidennen luokan oppilaat lähestyvät siirtymää ja seitsemännen luokan oppilaat ovat juuri kokeneet siirtymän alakoulusta yläkouluun.

### 3.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella. Kyselylomakkeella oppilailta kysyttiin heidän opiskeluunsa, sosiaalisiin suhteisiinsa ja hyvinvointiinsa liittyviä kysymyksiä. Kyselylomakkeen laadinnassa hyödynnettiin aiemman tutkimuskirjallisuuden ohella laajan yhdeksäsluokkalaisille tehdyn laadullisen tutkimuksen tuloksia (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014, s. 43–44). Ennen varsinaisen tutkimusaineiston keruuta kysely pilotoitiin kahteen kertaan. Lisäksi kyselyn viimeistelyssä hyödynnettiin oppilaiden, opettajien sekä tutkijoiden antamaa palautetta (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014, s. 44). Kyselylomake sisälsi sekä avoimia kysymyksiä, että väittämiä. Kyselylomake sisälsi kysymyksiä liittyen oppilaiden sitoutumisessaan opiskeluun, kiusaamiseen ja hyvinvointiin. Kyselylomake (Liite 1) sisälsi yhteensä 39 väittämää koulunkäyntiin ja 7 väittämää epäsopuun ja kiusaamiseen liittyen, joissa pyydettiin arvioimaan viisiportaisella Likert-asteikolla (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä), väittämän paikkansapitävyyttä oppilaan mielestä. Lisäksi lomake sisälsi avoimia kysymyksiä kaveripiiristä, ja mahdollisen kiusaamisen tavoista ja luonteesta. Lopuksi oppilasta pyydettiin arvioimaan asteikolla 1–10, kuinka hyvin hän viihtyy koulussa. Taustatietoina tutkimukseen osallistuneilta oppilailta kerättiin perustiedot, kuten ikä ja sukupuoli. Tutkijaryhmä keräsi aineiston osana kenttätöitä. Oppilaille annettiin ohjeet vastaamiseen sekä suullisesti että kirjallisena. Useimmilla oppilaille vastaamiseen meni aikaa noin 15–20, mutta vastaamisaikaa ei rajoitettu. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat, heidän vanhempansa ja opettajat olivat ennen tutkimusaineiston keräämistä saaneet tietoa tutkimuksesta ja he olivat antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014, s. 43)

Tässä pro gradu -tutkimuksessa hyödynnettiin aineistoa, joka koostuu oppilaiden vastauksista kyselylomakkeessa esitettyihin väittämiin ja kysymyksiin koskien kiusaamista ja koulussa viihtymistä. Tutkimuksessa tarkasteltiin kahta kiusaamista koskevaa osiota, joissa kysyttiin oppilaan kokemuksia kiusatuksi joutumisesta ja kiusaamisen todistamisesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin yhtä kouluviihtyvyyttä mittaavaa osiota. Tässä tutkimuksessa tarkasteltava osa koostui kahdesta kiusaamiseen keskittyvästä osiosta ja yhdestä kouluviihtyvyyttä mittaavasta osiosta.

Kiusaamista tarkastelevassa osiossa oppilaita pyydettiin ensin vastaamaan ympyröimällä toinen vaihtoehdoista kyllä tai ei väitteeseen ”Minua kiusataan koulussa”. Avoimessa jatkokysymyksessä ”Jos vastasit kyllä, niin miten sinua kiusataan?” oppilas sai omin sanoin tarkentaa, millaisesta kiusaamisesta oli kyse. Toinen osio tarkasteli luokkatoveriin kohdistuvaa kiusaamista. Oppilasta pyydettiin vastaamaan kyllä tai ei väitteeseen ”Luokkatoveriani kiusataan koulussa”. Avoimessa jatkokysymyksessä ”Jos vastasit kyllä, niin miten häntä kiusataan?” oppilas sai tarkentaa omin sanoin, millaista kiusaamista luokkatoveriin kohdistuu. Lopuksi kyselylomakkeen kouluviihtyvyyttä mittaavassa osiossa oppilasta pyydettiin arvioimaan asteikolla 1–10, kuinka hyvin hän viihtyy koulussa (1=erittäin huonosti, 10=erittäin hyvin).

### **3.4 Aineiston analyysimenetelmät**

Tutkimusmenetelmänä oli niin sanottu monimenetelmätutkimus, eli tutkimusaineiston tarkastelussa hyödynnettiin sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen menetelmiä (Creswell, 2009, s. 4; Tashakkori & Teddlie, 1998, s. 22; Jick, 1979, s. 108).

#### *Tilastollinen analyysi (I)*

Kiusaamisen yleisyyden tarkastelussa hyödynnettiin tilastollisia menetelmiä. Koetun ja tunnistetun kiusaamisen määrä selvitettiin laskemalla esiintyvyyden frekvenssi, kuinka moni oppilas oli vastannut ”kyllä” kysymykseen ”Kiusataanko sinua/luokkatoveriasi koulussa?”. Analyysissä luotettiin oppilaiden omiin tulkintoihin kiusatuksi joutumisen kokemuksesta ja kiusaamisen tarkasteluun otettiin mukaan vain ne vastaukset, joissa oppilas oli vastannut ”kyllä” väitteeseen kiusatuksi tulemisesta. Tällöin tarkastelusta jäivät pois esimerkiksi sellaiset vastaukset, joissa oppilas vastasi ”Ei” väitteeseen ”Minua kiusataan koulussa” tai ”Luokkatoveriani kiusataan koulussa”, mutta oli silti vastannut jatkokysymyk-

seen, jossa pyydettiin kuvaamaan kiusaamista tarkemmin. Kiusattujen suhteellinen osuus eli kiusaamisen prosentuaalinen jakauma saatiin vertaamalla kyllä-vastausten määrää koko tutkimusjoukon vastauksiin. Kiusatuksi joutumisen ja luokkatoverin kiusaamisen havaintojen frekvenssi ja prosentuaalinen osuus tutkimusjoukosta koottiin matriiseihin tarkastelua varten.

Ristiintaulukoinnilla saadaan havainnollistettua kahden tai useamman muuttujan välistä esiintyvyyttä. Ristiintaulukointia hyödynnettiin analysoidessa, kuinka koetun ja tunnistetun kiusaamisen määrät jakautuivat sukupuolittain ja kuinka kiusatuksi joutuminen ja kiusaamisen tunnistaminen ovat yhteydessä oppilaan luokka-asteeseen (alakoulun ja yläkoulun oppilaat). Muuttujien riippumattomuutta tarkasteltiin  $\chi^2$ -testillä (Khiin neliö), jolla selvitetiin onko muuttujien välillä todellista eroa. Nollahypoteesi oli, että muuttujat ovat riippumattomia, vastahypoteesin mukaan ne eivät ole sitä. (Metsämuuronen, 2003, s. 293)  $\chi^2$ -testillä laskettiin p-arvo, josta selviää virhepäätelmän riski, jos nollahypoteesi hylätään. Yleensä alin hyväksytty on 5 %:n riskitaso. (Metsämuuronen, 2003, s. 460) Korkeammalla riskitasolla nollahypoteesi jäi voimaan. Jos taas riskitaso jäi alle 5 %:n, vastahypoteesi hyväksyttiin. (Metsämuuronen, 2003, s. 460).

### Laadullinen sisällönanalyysi

Oppilaiden vastauksissa avoimiin jatkokysymyksiin itseen ja luokkatoveriin kohdistuvan kiusaamisen luonteesta analysoitiin laadullista sisällönanalyysiä hyödyntäen. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 94–96) Koetun ja tunnistetun kiusaamisen jakautumista päämuotoihin ja alakategorioihin tarkasteltiin laadullisella sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 94–96; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, 89–90). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheita olivat aineiston rajaaminen, läpikäyminen ja merkitseminen, luokittelu ja tulkinta. Analyysi sisälsi kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto rajattiin niihin vastauksiin, joissa oppilas oli kuvannut kiusaamisen muotoja. Toisessa vaiheessa kiusaamisen muotojen kuvaukset jaoteltiin kiusaamisen päämuotojen mukaan. Kolmannessa vaiheessa kiusaamisen muotojen kuvaukset jaoteltiin edelleen alakategorioihin. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet on kuvattu taulukossa 1.



Taulukko 1: Laadullinen sisällönanalyysi

Vaiheet	Aineiston käsittely	Analyysistrategia
I) Aineiston rajaaminen ja analyysiyksiköiden erottaminen aineistosta	Aineistosta poimittiin vastaukset, joissa oppilaat olivat vastanneet ”kyllä” kysymykseen ”Kiusataanko sinua / luokkatoveriasi koulussa?” Analyysiyksikkö oli oppilaan vastaus avoimeen jatkokysymykseen kiusaamisen ilmenemis muodosta.	
II) Kiusaamisen päämuotojen luokittelu	Oppilaiden vastaukset luokiteltiin a) <i>suoriin</i> ja b) <i>epäsuoriin kiusaamisen</i> muotoihin. Luokituksessa hyödynnettiin aiemmista tutkimuksista johdettua teorialähtöistä luokittelua.	Deduktiivinen
III) Kiusaamisen muotojen jaottelu alakategorioihin	Päämuotoihin jaetut kiusaamisen kuvaukset jaoteltiin edelleen alakategorioihin. Kategoriat johdettiin osin aiemmista tutkimuksista ja osin aineistolähtöisesti	Deduktiivinen ja induktiivinen

I) Laadullisen sisällönanalyysin *ensimmäinen vaihe* oli aineiston rajaaminen. Ensimmäinen rajaus tapahtui ottamalla tarkasteluun vain ne vastaukset, joissa oppilaat olivat vastanneet ”kyllä” kysymykseen ”Kiusataanko sinua/luokkatoveriasi koulussa?”. Analyysiyksikkö oli oppilaan vastaus avoimeen jatkokysymykseen kiusaamisesta. Koettua ja tunnistettua kiusaamista tarkasteltiin erikseen, mutta kiusaamisen muotojen tunnistamisen kriteerit olivat samat. Aineistonkeruulomakkeessa oppilaita oli pyydetty kertomaan tarkemmin kiusaamiskokemuksestaan jatkokysymyksellä ”Jos vastasit kyllä, miten sinua kiusataan?”. Samoin oli pyydetty kertomaan tarkemmin kiusaamisen luonteesta, jos oppilas vastasi myöntävästi väitteeseen luokkatoverin kiusatuksi joutumisesta. Tarkastelu rajattiin niihin vastauksiin, joissa oppilaat olivat kuvanneet kiusaamisen muotoja ymmärrettävällä tavalla. Tarkastelua varten nämä vastaukset eroteltiin aineistosta kahteen eri taulukkoon, joista toiseen kerättiin kiusaamisen kokeneiden vastaukset ja toiseen kiusaamista tunnistaneiden vastaukset.

Luokittelusta jäivät pois sellaiset vastaukset, joissa oppilas oli kuvaillut kiusaamisen syyn kiusaamisen muodon sijaan. Esimerkiksi jos oppilas oli vastannut kysymykseen ”Jos vastasit kyllä, miten sinua/häntä kiusataan?” kuvauksella ”lyhydestä” vastaus jätettiin tässä kategoriassa pois laskuista, sillä vastauksesta ei voi päätellä millaista kiusaamista vastaaja on pituudestaan kokenut. Samoin analysoimatta jätettiin vastaukset, jotka olivat liian monitulkintaisia, tällaisesta vastauksesta esimerkkinä oppilaan vastaus samaan kysymykseen ”ehkä henkisesti”. Osa vastaajista oli myös jättänyt avoimen kysymyksen kohdan tyhjäksi tai vastannut tavalla, josta ei voi päätellä kiusaamisen muotoa, esimerkiksi ”välillä jotain”, ”Ei se ny kikää kaveri oikee oo mut kiusataa tai no ei enää oikee” tai ” Koska sattuu olemaan erilainen.. Ei muka hyväksytä semmosta”. Nämä jäivät myös pois tarkastelusta. Tällaisia vastauksia, joita ei ollut mahdollista analysoida, oli kuitenkin vain pieni osa. Itse koetun kiusaamisen kuvauksista yksi vastaus ” Joskus minua kiusattiin koska olen italialainen” jäi pois, koska vastauksesta ei ollut mahdollista analysoida kiusaamisen ilmene- mismuotoa luotettavasti. Luokkatoverin kiusatuksi joutumisen kuvauksista kahdeksan vas- tausta jäi pois tarkastelusta. Kaksi oli jättänyt vastaamatta avoimeen kysymykseen ja kuusi oli liian monitulkintaisia tai epäselviä analysoitavaksi.

II) Laadullisen sisällönanalyysin *toisessa vaiheessa* hyödynnettiin deduktiivista analyysi- strategiaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 116–117) Rajattu aineisto käytiin läpi ja vastauk- sista luokiteltiin kiusaamisen päämuotoja, jotka ilmenivät oppilaiden vastauksista kysy- mykseen ”Jos vastasit kyllä, miten sinua kiusataan?” ja luokkatoverin kiusaamisen osalta kysymykseen ”Jos vastasit kyllä, niin miten häntä kiusataan?”. Kiusaamisen muodon tun- nistamisen kriteerinä oli vastaavuus kirjallisuuskatsauksessa luokiteltuihin, aiemmista tut- kimuksesta johdettuihin kiusaamisen muotojen määritelmien kriteereihin. Oppilaiden vas- tauksista luokiteltiin kaikki ne vastaukset, joista kiusaamisen muoto kävi ymmärrettävästi ilmi. Kiusaamisen päämuotojen tarkastelussa hyödynnettiin deduktiivista analyysistrategi- aa, eli luokituksessa hyödynnettiin aiemmista tutkimuksista johdettua teorialähtöistä lu- okittelua. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 116) jossa oppilaiden vastaukset luokiteltiin a) *suo- riin* ja b) *epäsuoriin kiusaamisen* muotoihin. Samaa jakoa kiusaamisen päämuotoihin oli käytetty myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Olweus, 1991, s. 49).

Luokittelussa hyödynnettiin aiempiin tutkimuksiin perustuvaa luokittelua kiusaamisen ja- kautumisesta. Olweuksen määritelmän pohjalta johdetut kiusaamisen muotojen määritel- mien kriteerejä käytettiin tässä tutkimuksessa kiusaamisen muotojen luokittelun lähtökoh-

tana. Määritelmää tai sen pohjalta johdettua tulkintaa oli hyödynnetty useissa muissa tutkimuksissa ja käyttämällä samankaltaista määritelmää kiusaamisella saatiin vertailukelpoisia tuloksia aiempiin kiusaamisesta tehtyihin tutkimuksiin. Aiemmissä tutkimuksissa kiusaamisesta on todettu, että kiusaaminen voi olla muodoltaan suoraa tai epäsuoraa (esim. Olweus, 1991, s. 49). Suorat kiusaamisen muodot ilmenevät avoimina fyysisinä, verbaalisina tai muina suorina hyökkäyksinä kiusattua kohtaan ja epäsuoria kiusaamisen muotoja ovat kiusattuun kohdistuva epäsuora käytös, joka tuottaa kiusaamisen kohteeksi joutuneelle vahinkoa tai epämukavan olon, kuten esimerkiksi sosiaalinen eristäminen ja ryhmästä ulos jättäminen. (Olweus, 1994, s. 98) Tämän määritelmän pohjalta, oppilaiden kuvaukset jaettiin kahteen pääkategoriaan: *suoriin kiusaamisen muotoihin ja epäsuoriin kiusaamisen muotoihin*.

*Suoriin kiusaamisen muotoihin* luettiin kuuluviksi sellaiset kuvaukset, joissa oppilaat toivat esille avoimia hyökkäyksiä kiusattua, eli itseä ja luokkatoveria, kohtaan. Esimerkiksi oppilaat olivat vastanneet avoimeen jatkokysymykseen kiusaamisen ilmenemisestä ”pilkataan ja haukutaan” ja ”nimittelyä, tökkimistä ja tönimistä”. Näistä ja muista samankaltaisista kuvauksista pystyttiin päättelemään, että oppilas oli joutunut suoran kiusaamisen kohteeksi, sillä vastauksen perusteella kyseessä oli avoin hyökkäys kiusattua kohtaan. *Epäsuoriin kiusaamisen muotoihin* luokiteltiin sellaiset kiusaamisen kuvaukset, joista ilmeni välillinen hyökkäys kiusattua kohtaan. Esimerkiksi oppilaat olivat vastanneet kiusaamisen ilmenemisestä: ”syrjitään”, ”puhutaan selän takana” tai ”kierretään kaukaa”. Näistä ja muista samankaltaisista vastauksista ilmeni, että oppilaaseen oli kohdistunut epäsuoran kiusaamisen muotoja.

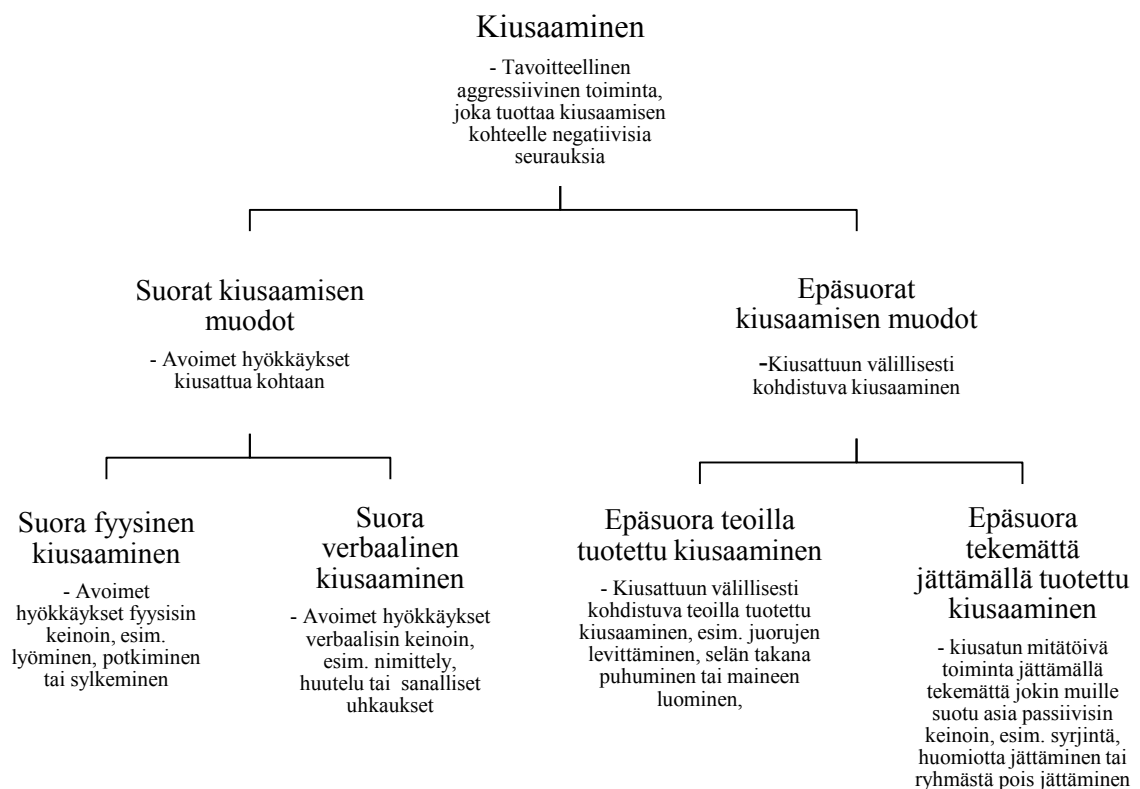
III) *Analyysin kolmannessa vaiheessa* sovellettiin sekä deduktiivista että induktiivista analyysistrategiaa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110–116). Päämuotoihin jaetut kiusaamisen kuvaukset jaoteltiin edelleen alakategorioihin. Luokittelussa vastaukset luokiteltiin teorialähtöisesti muodostettuihin kategorioihin, joita olivat suora fyysinen kiusaaminen ja suora verbaalinen kiusaaminen, että aineistosta analyysissä muodostuneisiin uusiin luokkiin induktiivisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti, epäsuoraan teoilla tuotettuun ja tekemättä jättämällä tuotettuun kiusaamiseen, jotka voitiin havaita myös aiempien tutkimusten kuvauksista. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110–116) Tutkimuskirjallisuudessa epäsuoraa kiusaamista on harvoin jaoteltu edelleen, vaan se esiintyy yhtenä kokonaisuutena sisältäen kaikki epäsuoran kiusaamisen ilmenemismuodot. Kuitenkin tässä tutkimukses-

sa haluttiin erottaa teoilla tietoisesti aikaansaatu kiusaaminen tekemättä jättämisellä tuotetusta kiusaamisesta omiksi alakategorioikseen, sillä niiden välillä on selkeä ero: ensimmäisessä kategoriassa kiusaaminen on tietoinen valinta, esimerkiksi juorujen levittämällä halutaan saada vahinkoa tai pahaa mieltä aikaan kiusatulle, kun taas sen sijaan tekemättä jättäminen, esimerkiksi kiusatun huomiotta jättämisenä, voi olla myös seurausta kiusaajan luomasta valta-asetelmasta, jossa ei haluta asettua kiusatun puolelle ja täten vahvistetaan jo olemassa olevaa kiusaamisprosessia.

Jaottelussa alakategorioihin, eli suoraan fyysiseen, suoraan verbaaliseen, epäsuoraan teoilla tuotettuun ja epäsuoraan tekemättä jättämisellä tuotettuun kiusaamiseen, käytettiin apuna värikoodeja, joilla nopeutettiin aineiston jatkokäsittelyä. Suorat kiusaamisen muodot ilmenevät avoimina hyökkäyksinä kiusattua kohtaan. Suora kiusaaminen jakautuu kahteen eri kategoriaan, joita ovat fyysinen kiusaaminen ja suora verbaalinen kiusaaminen (Bauman & Del Rio, 2006, s. 219–220). Epäsuora kiusaaminen ilmenee käytöksenä, joka kohdistuu kiusattuun välillisesti ja jonka tarkoituksena on loukata tai tuottaa epämukava olo kiusaamisen kohteelle (Olweus, 1991, s. 49). Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että epäsuoran kiusaamisen muodot jakautuivat kahteen eri alakategoriaan. Epäsuoran kiusaamisen muodot jaoteltiin näihin kahteen kategoriaan sen mukaan, ovatko ne tuotettu tekemällä vai tekemättä jättämällä. Epäsuoriin kiusaamisen muotoihin luettiin kuuluvaksi sellaiset kuvaukset, joissa kiusaaminen kohdistui välillisesti kiusattuun. *Tekemättä jättämisellä tuotetulla epäsuoralla kiusaamisella* tarkoitettiin tässä sellaista toimintaa, jossa kiusatulle tarkoituksellisesti tuotetaan epämukava olo jättämällä tekemättä jokin muille suotu asia, eli passiivisin keinoin, kuten esimerkiksi syrjimällä, jättämällä huomiotta, kääntämällä selkensä jos hän yrittää puhutella tai jättämällä pois ryhmästä eli toisin sanottuna kiusaaja mitätöi kiusaamisen kohteen. *Teoilla tuotetulla epäsuoralla kiusaamisella* tarkoitettiin sellaista toimintaa, jossa kiusaaja välillisesti tuottaa teoillaan kiusaamisen kohteelle tarkoituksellisesti epämukavan olon. Esimerkkejä tällaisesta ovat maineen luominen, juorujen levittäminen, ja ”selän takana” puhuminen.

Vastausten jaottelussa *suoraksi verbaaliseksi kiusaamiseksi* tulkittiin vastaukset, joista ilmenee, että oppilasta kohtaan on hyökätty avoimesti sanoilla tai muulla ääntelyllä tarkoituksena loukata tai tuottaa tälle epämukava olo. Esimerkkejä tällaisesta kiusaamisesta ovat nimittely, oppilaan matkiminen jonka vastaaja on tulkinnut loukkaavaksi, loukkaavaksi koettu ääntely, perään huutelu tai sanallinen uhkailu. *Suoriksi fyysisiksi kiusaamisen muo-*

doiksi tulkittiin vastauksista ne kuvaukset, joista ilmeni avoin, suora fyysinen hyökkäys oppilasta kohtaan. Tällaista kiusaamista ovat esimerkiksi lyöminen, potkiminen, töniminen, tökkiminen, vaatteiden repiminen ja vaatteiden sotkeminen, sekä muu suora fyysinen uhkaavaksi koettu käytös, jollaista voi olla myös nonverbaali viestintä, kuten herjaava tai uhkaava elehdintä tai ilmeily joka kohdistuu nimenomaan kiusattuun ja jonka tarkoituksena on tuottaa mielipahaa tai epämukava olo, esimerkiksi seuraaminen, irvistely, käsimerkit tai nyrkin heristäminen. Esimerkiksi erään oppilaan vastaus ”Nimittelyä, tökkimistä, tönimistä” jaoteltiin suoraan verbaaliseen (nimittelyä) ja suoraan fyysiseen (tökkimistä, tönimistä) kiusaamiseen. Kiusaamisen muodot ja niiden jako kategorioihin, sekä kiusaamisen muotojen kuvaukset on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1: Kiusaamisen luokat

*Tilastollinen analyysi (II)*

Tutkimuksessa kouluviihtyvyyden kokemusta eri ryhmissä, sekä kiusaamisen ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä tarkasteltiin hyödyntämällä kuvailevia tunnuslukuja, ristiintaulukointia,  $\chi^2$ -testiä ja t-testiä (IBM SPSS Statistics Data Editor 20). Muuttujista selvitettiin kuvailevat tunnusluvut, kuten esiintyvyys ja prosentuaalinen jakautuminen. Muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin ristiintaulukoimalla. Muuttujien riippumattomuutta tarkasteltiin  $\chi^2$ -testillä. Khiin neliö ( $\chi^2$ )-testillä selvitettiin, onko muuttujien välillä todellista eroa ja saatiin laskettua p-arvo, eli nollahypoteesin hylkäämisestä seuraava virhepäätelmän riski. (Metsämuuronen, 2003, s. 293, 460, 469) T-testillä tarkasteltiin, eroavatko kahden ryhmän kouluviihtyvyyden keskiarvot toisistaan, eli poikkeako tyttöjen kouluviihtyvyyden keskiarvo poikien keskiarvosta ja alakoululaisten kouluviihtyvyyden keskiarvo yläkoululaisten keskiarvosta (Nummenmaa, 2009, s. 167). T-testillä saatiin selville t-arvo, vapausasteet ja p-arvo, joita tarkastelemalla nähtiin, eroavatko ryhmät toisistaan tilastollisesti merkitsevästi kouluviihtyvyyden keskiarvon osalta. Tilastollisia menetelmiä hyödyntävä määrällinen analyysi kouluviihtyvyyden analysoimiseksi sisälsi yhteensä viisi vaihetta. Vaiheet on kuvattu taulukossa 2.

Taulukko 2: Tilastollisen analyysin vaiheet

Vaiheet	Aineiston käsittely
I) Kouluviihtyvyys koko tutkimusjoukossa	Koko tutkimusjoukon oppilaiden arviosta omasta kouluviihtyvyydestä (1–10) laskettiin kuvailevat tunnusluvut Ristiintaulukointi: muuttujina a) kouluviihtyvyyden arvio (1–10) ja sukupuoli (tyttö/poika), sekä b) kouluviihtyvyyden arvio (1–10) ja luokka-aste (5 lk. / 7 lk.) Khiin neliö ( $\chi^2$ )-testi T-testi
II) Kouluviihtyvyyden ja kiusaamisen välinen yhteys	Kiusatuksi joutuneiden kouluviihtyvyyden arvioiden kuvailevat tunnusluvut Ristiintaulukointi: muuttujina kiusatuksi tuleminen (kyllä/ei) ja arvio kouluviihtyvyydestä (1–10) Khiin neliö ( $\chi^2$ )-testi T-testillä
III) Itse kiusaamisen kokeneiden kouluviihtyvyys a) sukupuolittain ja b) luokka-asteittain	Ristiintaulukointi kiusatuksi joutuneiden oppilaiden ryhmälle, muuttujina: a) arvio kouluviihtyvyydestä (1–10) ja sukupuoli (tyttö/poika) b) arvio kouluviihtyvyydestä (1–10) ja luokka-aste (5. lk. / 7. lk.). Khiin neliö ( $\chi^2$ )-testi T-testi
IV) Luokkatoverin kiusaamisen todistamisen yhteyskoettuun kouluviihtyvyyteen	Luokkatoverin kiusaamista todistaneiden oppilaiden kouluviihtyvyyden arvioiden kuvailevat tunnusluvut Ristiintaulukointi: muuttujina kiusaamisen todistaminen (kyllä/ei) ja arvio kouluviihtyvyydestä (1–10) Khiin neliö ( $\chi^2$ )-testi T-testi
V) Luokkatoverin kiusaamista todistaneiden oppilaiden kouluviihtyvyys a) sukupuolittain ja b) luokka-asteittain	Ristiintaulukointi luokkatoverin kiusaamista todistaneiden oppilaiden ryhmälle, muuttujina: a) arvio kouluviihtyvyydestä (1–10) ja sukupuoli (tyttö/poika) b) arvio kouluviihtyvyydestä (1–10) ja luokka-aste (5. lk. / 7. lk.). Khiin neliö ( $\chi^2$ )-testi T-testi

I) Kouluviihtyvyyttä tarkasteltiin ensin yleisesti koko tutkimusjoukon osalta, mukaan lukien sekä kiusaamista kokeneet että ne oppilaat, jotka eivät olleet kyselyn perusteella kokeneet kiusaamista. Kouluviihtyvyyttä mitattiin oppilaiden arviosta omasta kouluviihtyvyydestään (1–10), josta laskettiin kuvailevat tunnusluvut, kuten keskiarvo, vastausten hajonta, moodi, eli vastaus, jolla oli suurin frekvenssi ja kunkin numeerisen arvion suhteellinen osuus vastauksissa. Kuvailevat tunnusluvut ja numeerinen informaatio koottiin matriisiin tulosten tarkastelua ja analysointia varten. Koko tutkimusjoukon osalta tarkasteltiin kouluviihtyvyyttä sukupuolittain ja luokka-asteittain ristiintaulukoimalla. Muuttujina käytettiin kouluviihtyvyyden arviota (1–10) ja sukupuolta (tyttö/poika), sekä kouluviihtyvyyden arviota (1–10) ja luokka-astetta (5 lk. / 7 lk.). Kahden muuttujan välistä riippumattomuutta mitattiin  $\chi^2$ -testillä. Nollahypoteesina oli, että muuttujat ovat riippumattomia. T-testillä tarkasteltiin, eroavatko kaksi ryhmää toisistaan kouluviihtyvyyden arvion keskiarvon suhteen.

II) Seuraavaksi tarkasteltiin kouluviihtyvyyden ja kiusaamisen välistä yhteyttä. Tutkimusjoukosta eroteltiin kaikki kiusaamisen kokeneet oppilaat ja tälle joukolle suoritettiin analyysi kuvailevien tunnuslukujen selvittämiseksi. Vastauksista laskettiin kuvailevat tunnusluvut, eli vastausten keskiarvo, moodi, hajonta sekä kunkin vastauksen prosentuaalinen osuus. Arviot kouluviihtyvyydestä ja niiden kuvailevat tunnusluvut koottiin matriisiin tarkastelua varten. Kiusatuksi joutumisen ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla. Muuttujina käytettiin kiusatuksi tulemisen kokemusta (kyllä/ei) ja arviota kouluviihtyvyydestä (1–10). Ristiintaulukoinnilla saatiin selville, kuinka vastaukset jakautuivat näissä kahdessa vertailuryhmässä: kiusatuksi joutuneet ja ei-kiusatuksi joutuneet, sekä kuinka ne jakautuivat koko ryhmässä. Muuttujien välistä riippumattomuutta tarkasteltiin  $\chi^2$ -testillä. Kiusatuksi joutuneiden ja ei-kiusatuksi joutuneiden kouluviihtyvyyden arvion keskiarvoja verrattiin keskenään T-testillä, jolla tarkasteltiin, eroavatko nämä kaksi ryhmää toisistaan kouluviihtyvyyden arvion keskiarvon suhteen. Nollahypoteesi oli, että kiusatuksi joutumisella ei ole yhteyttä koulussa viihtymisen arvioon ja vastahypoteesi oli, että kiusatuksi joutuminen vaikuttaa arvioon kouluviihtyvyydestä.

III) Kouluviihtyvyyttä tarkasteltiin myös itse kiusaamisen kokeneiden oppilaiden osalta sukupuolittain ja luokka-asteittain. Itse kiusatuksi tulleiden arvioiden jakautumista tarkasteltiin sukupuolittain ja luokka-asteittain ristiintaulukoimalla. Analyysiä varten koko aineistosta erotettiin omaksi tarkasteltavaksi ryhmäkseen ne oppilaat, jotka olivat vastanneet



kyllä kysymykseen kiusatuksi joutumisesta. Ristiintaulukointi suoritettiin kiusatuksi joutuneiden oppilaiden ryhmälle (N=17) ja muuttujiksi valittiin arvio kouluviihtyvyydestä (1-10) ja sukupuoli (tyttö/poika) sekä arvio kouluviihtyvyydestä (1-10) ja luokka-aste (5. lk / 7. lk). Analyysistä saatiin selville, kuinka kouluviihtyvyys jakautui kiusatuksi joutuneiden oppilaiden ryhmässä sukupuolittain ja luokka-asteittain. Muuttujien välistä riippumattomuutta mitattiin  $\chi^2$ -testillä. Nollahypoteesina oli, että muuttujat ovat riippumattomia. T-testillä tarkasteltiin, eroavatko kaksi ryhmää toisistaan kouluviihtyvyyden arvion keskiarvon suhteen.

IV) Seuraavassa vaiheessa tarkasteltiin luokkatoverin kiusaamisen todistamisen yhteyttä koettuun kouluviihtyvyyteen. Analyysiä varten tutkimusjoukosta eroteltiin kaikki kiusaamista todistaneet oppilaat ja tälle joukolle suoritettiin analyysi kuvailevien tunnuslukujen selvittämiseksi. Luokkatoverin kiusaamista todistaneiden oppilaiden kouluviihtyvyyden arvioista laskettiin kouluviihtyvyyden arvioiden keskiarvo, moodi, hajonta sekä kunkin vastauksen prosentuaalinen osuus. Arviot kouluviihtyvyydestä ja niiden kuvailevat tunnusluvut koottiin matriisiin tarkastelua varten. Kiusaamisen todistamisen ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla. Muuttujina käytettiin luokkatoverin kiusaamisen todistamista (kyllä/ei) ja arviota kouluviihtyvyydestä (1-10). Ristiintaulukoinnilla saatiin selville, kuinka vastaukset jakoutuivat näissä kahdessa vertailuryhmässä: kiusaamista todistaneet ja ei-kiusaamista todistaneet, sekä kuinka ne jakoutuivat koko ryhmässä. Muuttujien välistä riippumattomuutta tarkasteltiin  $\chi^2$ -testillä. Kiusaamista todistaneiden ja ei-kiusaamista todistaneiden kouluviihtyvyyden arvion keskiarvoja verrattiin keskenään T-testillä, jolla tarkasteltiin, eroavatko nämä kaksi ryhmää toisistaan kouluviihtyvyyden arvion keskiarvon suhteen. Nollahypoteesi oli, että luokkatoverin kiusaamisen todistamisella ei ole yhteyttä koulussa viihtymisen arvioon ja vastahypoteesi oli, että kiusaamisen todistaminen vaikuttaa arvioon kouluviihtyvyydestä

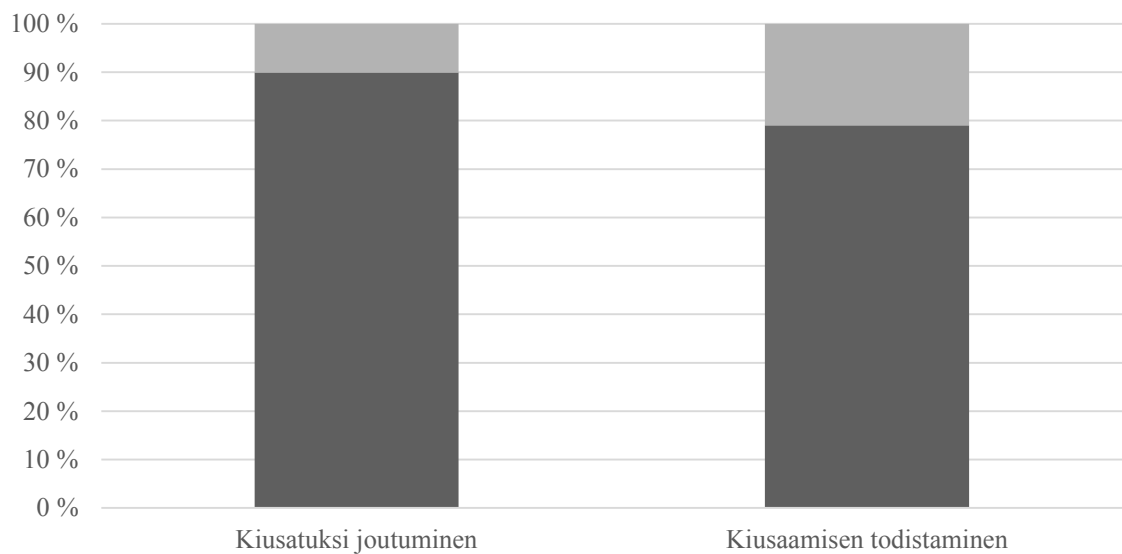
V) Kouluviihtyvyyttä tarkasteltiin myös luokkatoverin kiusaamista todistaneiden oppilaiden osalta sukupuolittain ja luokka-asteittain. Luokkatoverin kiusaamista todistaneiden arvioiden jakautumista sukupuolittain ja luokka-asteittain tarkasteltiin ristiintaulukoimalla. Analyysi tehtiin kiusaamista todistaneiden oppilaiden ryhmälle (N=35). Muuttujiksi valittiin arvio kouluviihtyvyydestä (1-10) ja sukupuoli (tyttö/poika) sekä arvio kouluviihtyvyydestä (1-10) ja luokka-aste (5. lk / 7. lk). Analyysistä saatiin selville, kuinka kouluviihtyvyys jakautui kiusaamista todistaneiden oppilaiden ryhmässä sukupuolittain ja luokka-

asteittain. Kahden muuttujan välistä riippumattomuutta mitattiin  $\chi^2$ -testillä ja nollahypoteesi oli, että muuttujat ovat riippumattomia. T-testillä tarkasteltiin, eroavatko kaksi ryhmää toisistaan kouluviihtyvyyden arvion keskiarvon suhteen.

## 4 TULOKSET

### 4.1 Kiusaamisen yleisyys

Kysymykseen kiusatuksi joutumisesta oli vastannut yhteensä 169 oppilasta. Suurin osa oppilaista ei ollut kokenut kiusaamista. Kiusaamista oli kokenut 10 % (f 17) oppilaista. Kysymyksen kiusaamisen havaitsemisesta vastasi puolestaan 167 oppilasta. Noin viidennes vastaajista (f 35, 20,6 %) oli todistanut luokkatoverin kiusaamista. Kuviosta 2 käy ilmi, että kiusaamisen todistaminen oli selkeästi yleisempää kuin sen kohteeksi joutuminen. Ne oppilaat, jotka olivat kokeneet kiusaamista (f 17), arvioivat usein myös luokkatoverinsa tulleen kiusatuksi (f 11). Kuviossa 2 on esitetty kiusaamista kokeneiden ja kiusaamista todistaneiden oppilaiden jakaumat.



Kuvio 2: Kiusatuksi joutuminen ja kiusaamisen todistaminen

Tytöistä kiusaamista raportoi kokeneensa yhteensä (f 10) 10,6 % ja pojista (f 7) 9,3 %. Sukupuolen ja kiusaamisen kokemisen välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\chi^2 = 0,079, df=1, p = 0,779$ ). Luokka-asteittain tarkasteltuna alakoulun viidesluokkalaisista kiusaamista raportoi 9,1 % (f 11) ja seitsemäsluokkalaisista 7,9 % (f 6). Luokka-asteen ja kiusaamisen kokemisen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\chi^2 = 0,996, df=1, p = 0,318$ ).

Tytöistä luokkatoverin kiusaamista raportoi havainneensa yhteensä (f 21) 22,6 % ja pojista (f 14) 18,9 %. Sukupuolen ja kiusaamisen todistamisen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\chi^2 = 0,334$ ,  $df=1$ ,  $p = 0,564$ ). Seitsemäsluokkalaiset olivat todistaneet luokkatoverin kiusatuksi joutumista viidesluokkalaisia useammin. Seitsemäsluokkalaisista luokkatoverin kiusatuksi joutumista raportoi havainneensa yhteensä (f 22) 28,6 % seitsemäsluokkalaisista ja (f 13) 14,4 % viidesluokkalaisista. Luokka-asteen ja kiusaamisen todistamisen välillä oli tilastollisesti merkittävä yhteys ( $\chi^2 = 4,999$ ,  $df=1$ ,  $p = 0,025$ ).

## 4.2 Kiusaamisen muodot

Oppilaat kuvasivat sekä suoria että epäsuoria kiusaamisen muotoja omakohtaisissa kiusatuksi tulemisen kokemuksissa ja luokkatoverin kiusatuksi tulemisen havainnoissa. Sekä itsen että luokkatoverin kohdalla oppilaat kuvailivat eniten suoraa verbaalista kiusaamista. Kiusaamisen muodot ilmenivät usein rinnakkain. Vain yksi oppilas oli kuvannut pelkästään epäsuoran kiusaamisen muotoja. Muutoin epäsuoran kiusaamisen muotojen lisäksi oppilaat olivat kuvanneet myös suoran kiusaamisen muotoja. Sen sijaan oppilaiden kuvauksissa suora verbaalinen kiusaaminen ilmeni useissa kuvauksissa ainoana kiusaamisen muotona. Yleistä oli kuitenkin suoran verbaalisen kiusaamisen muotojen ilmeneminen yhdessä muiden kiusaamisen muotojen kanssa. Kiusaamisen muotojen kuvausten jakautuminen oli samansuuntaista itsen että luokkatoveriin kohdistuvan kiusaamisen kuvausten kohdalla. Sekä itsen kohdistuvassa että luokkatoveriin kohdistuvissa kiusaamisen kuvauksissa oppilaat olivat kuvanneet eniten suoran verbaalisen kiusaamisen kuvauksia ja vähiten teoilta tuotetun epäsuoran kiusaamisen kuvauksia.

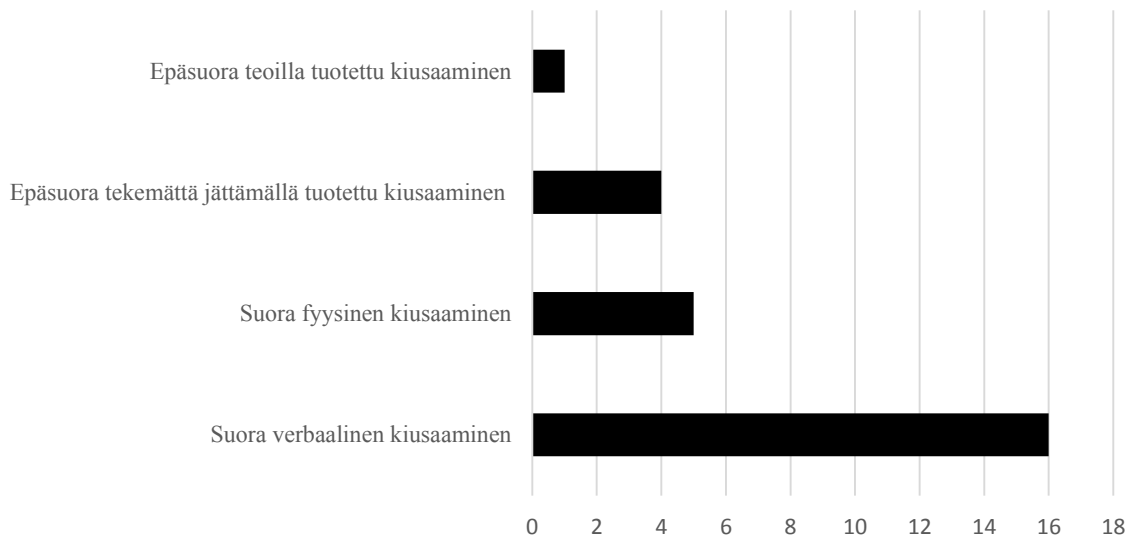
### 4.2.1 Itseen kohdistuvan kiusaamisen muodot

Yhteensä 10 % (f 17) oppilasta oli kokenut tulleen kiusatuksi koulussa ja näistä oppilaisista 16 oli vastannut jatkokysymykseen niin, että vastauksista oli mahdollista analysoida kiusaamisen muotoja. Kiusatuksi joutuneista oppilasta 75 % (f 12) oli kokenut suoran kiusaamisen muotoja ja 25 % (f 4) sekä suoran että epäsuoran kiusaamisen muotoja. Pelkän epäsuoran kiusaamisen kokeneita oppilaita ei siis tässä analyysiryhmässä löytynyt. Kiusaamisen muodot ilmenivät usein rinnakkain niin, että oppilas oli kuvannut useita eri kiusaamisen muotoja. Itseen kohdistuvien kiusaamisen muotojen esiintyvyys oppilaiden kiusaamisen kuvauksissa on esitetty kuviossa 3.

Kiusaamista kuvanneista 16 oppilaasta kaikki olivat joutuneet suoran verbaalisen kiusaamisen kohteeksi, joka ilmeni nimittelynä tai haukkumisena (f 15) tai muutoin uhkaavaksi koettuna ääntelynä (f 1). Esimerkiksi oppilaat vastasivat, että ”Joskus mua *haukutaan* tosi hurjill nimill. ja *tönitään* myös”, ”*Haukuttiin* ja *ilkuttiin*”, ”Minua *haukutaan*”, ”Minua seurataan ja *ulistaan oudosti* ja häiritään” ja ”Joskus mua *haukuttaa* lissuks jne.” Oppilaat olivat siis joutuneet suoran verbaalisen kiusaamisen kohteeksi, joka täyttää suoran verbaalisen kiusaamisen määritelmän tunnusmerkit.

Kiusaamista kuvanneista 31 % (f 5) kuvasi suoraa fyysistä kiusaamista. Kiusaaminen tapahtui *tönimällä* tai *tuuppimalla* (f 3) ja *tökkimällä* (f 1). Oppilaat kuvailivat muun muassa, että ” Joskus mua *haukutaan* tosi hurjill nimill. ja *tönitään* myös”, ”No *haukutaan*, *tönitään* ja *tuupitaan*, *nauretaan*, *puhutaan selän takana*, *jätetään ryhmän ulkopuolelle*, ja muuta”. Lisäksi oppilaat olivat kokeneet ”*halveksivia katseita*” ja että heitä ”*seurataan*”. Jokainen suoraa fyysistä kiusaamista kuvanneista oppilaista oli vastaustensa mukaan kokenut myös suoraa verbaalista kiusaamista, nimittelyä ja haukkumista (f 4) ja ääntelyä ”*ulisemalla*” (f 1).

Kiusatuksi tulleista oppilaista 25 % (f 4) kuvasi vastauksissaan epäsuoraa kiusaamista, joista jokainen oli kokenut kuvaustensa perusteella tekemällä jättämisellä tuotettua epäsuoraa kiusaamista, kuten syrjintää, välttelyä tai ryhmän ulkopuolelle jätetyksi tulemistä eli toisin sanottuna tullut mitätöidyksi muiden oppilaiden toimesta. Oppilaat kuvasivat, että heitä ” *Haukutaan* ja *syrjitään*” tai heidät ”*kierretään kaukaa*”. Yksi kertoi tulevansa jätetyksi ryhmän ulkopuolelle. Kyseinen oppilas oli lisäksi kokenut teoilla tuotettua epäsuoraa kiusaamista: ”no *haukutaan*, *tönitään* ja *tuupitaan*, *nauretaan*, *puhutaan selän takana*, *jätetään ryhmän ulkopuolelle*, ja muuta sellaista”. Kaikki epäsuoraa kiusaamista kuvanneet oppilaat olivat kokeneet myös suoraa kiusaamista, joko suoraa verbaalista tai sekä suoraa verbaalista että suoraa fyysistä kiusaamista



Kuvio 3: Itseen kohdistuvien kiusaamisen muotojen esiintyvyys kiusaamisen kuvauksissa

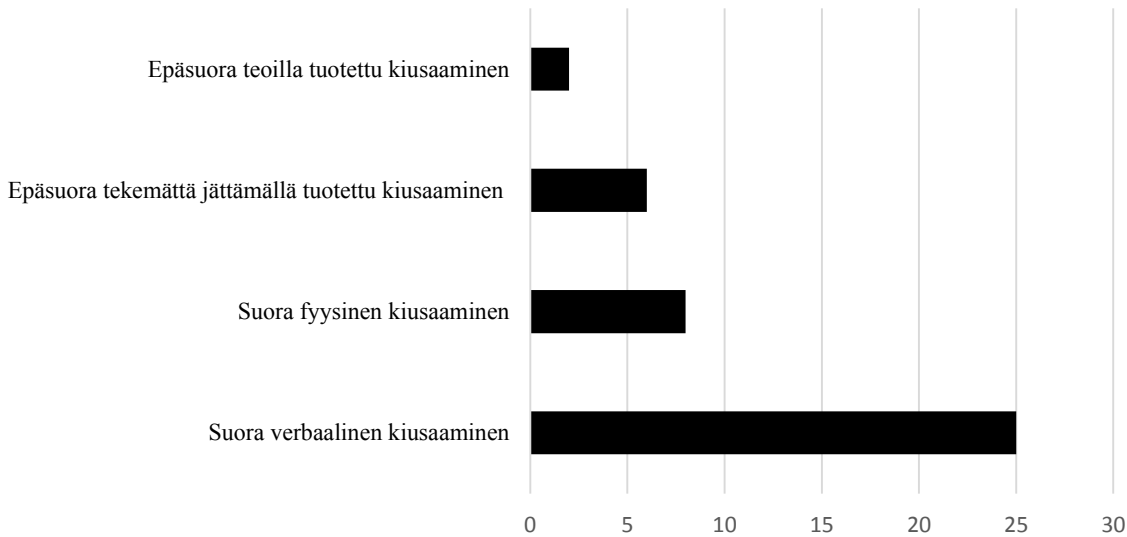
#### 4.2.2 Luokkatoveriin kohdistuvan kiusaamisen muodot

Luokkatoverin kiusaamista havainneista 35 oppilaasta 27 vastauksista oli mahdollista analysoida, mitä kiusaamisen muotoja he olivat todistaneet luokkatoveriinsa kohdistuen. Kiusaamista kuvanneista oppilaista 74 % (f 20) oli havainnut suoran kiusaamisen muotoja, yksi epäsuoran kiusaamisen muotoja ja 22 % (f 6) sekä suoran että epäsuoran kiusaamisen muotoja. Myös luokkatoverin kiusaamisen kuvauksissa kiusaamisen muodot ilmenivät usein rinnakkain ja oppilas oli kuvannut useita eri kiusaamisen muotoja. Luokkatoveriin kohdistuvien kiusaamisen muotojen esiintyvyys oppilaiden kiusaamisen todistamisen kuvauksissa on esitetty kuviossa 4.

Niistä 27 oppilaasta, jotka olivat kuvailleet todistamaansa kiusaamista, yhteensä 25 kuvaili luokkatoveriin kohdistuneen suoraa verbaalista kiusaamista, mikä käy ilmi vastauksista, kuten esimerkiksi ”*pilkataan, haukutaan, ei anneta puhua kavereitten kanssa*”, ”*häntä haukutaan peltohiireksi ja se on todella kiusallisen olosta*”, ”*Häntä haukutaan hiuksien ja puukeutumisen takia*”, ”*Hänelle sanotaan vaatteista joita hän käyttää, eikä toiset halua olla missään tekemisissä hänen kanssa*”, ”*haukkumalla, matkimalla tai ulkopuolelle jättämällä*” ja ”*sanoilla, pikku lyönneillä*”. Kaikki 25 kiusaamista kuvailleista kertoi kiusaamisen olevan nimittelyä tai haukkumista, osa oli lisäksi kuvailut huomauttelua esimerkiksi vaatteista, huutelua käytävillä tai sanoilla kiusaamista.

Kahdeksan oppilasta oli kuvaillut vastauksessaan luokkatoverinsa kokeneen suoraa fyysistä kiusaamista, mikä kävi ilmi vastauksista, kuten esimerkiksi ”Haukutaan, *hiuksia revittäään ym.*”, ”*tönittäään, räittäään*”, ”sanoilla, pikku *lyönneillä*”, ”Hän on ”vasta” 4 luokkalainen ja jotkut *kohtelevat häntä kovakouraisesti*, tai nimittelevät”. Oppilaista 24, eli yhtä lukuun ottamatta kaikki fyysistä kiusaamista kuvaileet oppilaat olivat vastauksissaan kuvaileet luokkatoveriinsa kohdistuneen myös muita kiusaamisen muotoja, kuten suoraa verbaalista kiusaamista ja/tai epäsuoria kiusaamisen muotoja. Suora fyysinen kiusaaminen ilmeni vastausten mukaan lyönteinä (f 1), tönimisenä tai tuuppimisena (f 3), hiuksista repimisenä tai niiden sekoittamisena (f 2), sylkemisenä (f 1), kovakouraisena kohteluna (f 2) tai ilmeilynä (f 1). Vastaajista osa kuvaili useampaa kuin yhtä suoran fyysisen kiusaamisen tapaa.

Luokkatoveriin kohdistuvaa kiusaamista havainneista 35 oppilaasta yhteensä seitsemän kuvaili vastauksessaan epäsuoria kiusaamisen muotoja, mikä kävi ilmi vastauksista, kuten esimerkiksi ”Haukutaan ja *syrjitään*”, ”Hänestä *puhutaan paha*” ja ”haukkumalla, matkimalla tai *ulkopuolelle jättämällä*”. Yhteensä kuuden oppilaan vastauksesta kävi ilmi, että epäsuora kiusaaminen oli tekemättä jättämisellä tuotettua. Oppilaat kertoivat vastauksissaan epäsuoran kiusaamisen ilmenevän syrjimisenä, ulkopuolelle jättämisenä tai välttelynä siten, että luokkatoveri ”kierretään kaukaa”. Kaksi oppilasta kuvaili teoilla tuotettua epäsuoraa kiusaamista, joka ilmeni ”pahan puhumisena selän takana”. Näistä kahdesta oppilaasta toinen kuvaili luokkatoverinsa kokeneen myös tekemättä jättämisellä tuotettua epäsuoraa kiusaamista ja tullut jätetyksi ryhmän ulkopuolelle. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki muut kuusi oppilasta kertoivat vastauksissaan luokkatoverinsa kokeneen epäsuoran kiusaamisen lisäksi myös suoran kiusaamisen muotoja.



Kuvio 4: Luokkatoveriin kohdistuvien kiusaamisen muotojen esiintyvyyden kiusaamisen kuvauksissa

### 4.3 Kouluviihtyvyys

Kaikista tutkimukseen osallistuneista 170 oppilaasta 168 oli vastannut osioon, jossa pyydettiin arvioimaan, kuinka hyvin oppilas kokee viihtyvänsä koulussa asteikolla 1–10, jossa 1 tarkoittaa erittäin huonosti ja 10 erittäin hyvin. Kaksi oppilasta oli jättänyt arviointikohdan tyhjäksi. Koko tarkasteltavan aineiston tutkimusjoukosta (N=168) oppilaat arvoivat viihtyvänsä koulussa keskimäärin hyvin. Yleisin arvosana omalle koulussa viihtymiselle oli 9 (30,6 % kaikista oppilaista) ja seuraavaksi yleisin 8 (27,6 %) korkeimman arvosanan 10 koulussa viihtymiselle antoi 11,8 % oppilasta. Alhaisimman arvosanan antoi vain 1,2 % (2 oppilasta). Kaikkien vastausten keskiarvo oli hieman alle 8 (7,78). Varianssi joka kuvaa arvojen vaihtelua keskiarvon ympärillä oli 3,766. Keskihajonta on suuri (1,941), eli oppilaiden vastauksissa on suuria poikkeamia keskiarvosta. Vaihteluväli, joka kuvaa pienimmän ja suurimman arvon välin oli 9 eli oppilaat antoivat kouluviihtyvyydelleen arvosanoja koko asteikon laajuudelta.

Koko tutkimusjoukon kouluviihtyvyyttä tyttöjen ja poikien välillä tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla. Tyttöjen yleisin arvosana koulussa viihtymiselle oli 9 (f 34, 36,6 % tytöistä) ja pojilla 8 (f 20, 26,7 % pojista). Tyttöjen keskiarvo koulussa viihtymisen arvioille oli 8,2, mikä oli hieman poikien keskiarvoa, 7,2, korkeampi. Sekä tytöt että pojat olivat antaneet arvioita koko asteikon laajuudelta (1–10). Tyttöjen arvioiden varianssi (2,9) oli kuitenkin



poikien lukemaa (4,3) pienempi, mikä tarkoittaa sitä, että tyttöjen arviot sijoittuivat useammin lähemmäs keskiarvoa kuin poikien. Erittäin huonoksi kouluviihtyvyytensä arvioi vain muutama oppilas, tosin pojat useammin kuin tytöt. Tytöistä alimpia arvioita 1–4 oli antanut vain yksi oppilas kustakin arviosta, pojista arvion 1 antoi yksi oppilas, arvion 2 kolme, arvion 3 kolme oppilasta ja arvion 4 yksi oppilas. Erittäin hyväksi kouluviihtyvyytensä arvioi, eli antoi arvioksi 10, tytöistä 16 (17 % tytöistä) ja pojista 4 oppilasta (5 % pojista). Tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero kouluviihtyvyyden arviossa ( $\chi^2=18,614$ ,  $df=9$ ,  $p=0,029$ ). Tilastollisesti tarkasteltuna tyttöjen ja poikien keskiarvot poikkesivat toisistaan ( $t=3,438$ ,  $df=142,43$   $p=0,001<0,05$ ).

Arvionsa kouluviihtyvyydestä oli kyselyssä kertonut yhteensä 90 alakoulun 5. luokan oppilasta ja 78 yläkoulun 7. luokan oppilasta. Alakoululaisten kouluviihtyvyyden arvioiden keskiarvo oli 7,81 ja yläkoululaisten 7,74. Keskiarvot ovat siis lähellä toisiaan. Alakoululaisten varianssi (4,69) oli kuitenkin selvästi suurempi, kun taas yläkoululaiset (2,74) antoivat enemmän arvioita lähelle ryhmän keskiarvoa. Kummassakin ryhmässä arvioita annettiin koko asteikon laajuudelta (1–10). Alakoululaisten yleisin arvio kouluviihtyvyydelle oli 9 (f 30, 33 % alakoululaisista) ja yläkoululaisilla se oli 8 (f 31, 40 % yläkoululaisista). Alimpia arvioita, eli arvioita 1–4 annettiin vain muutamia, alimman arvosanan antoi yksi oppilas kummassakin ryhmässä, alakoululaisista 4 oppilasta antoi arvioksi 2, yläkoululaisista ei yksikään, arvion 3 antoi kaksi oppilasta kummassakin ryhmässä ja arvion 4 antoi kaksi oppilasta yläkoululaisista ja alakoululaisista ei yksikään. Korkeimman arvion 10, eli viihtyi koulussa erittäin hyvin, antoi kouluviihtyvyydelleen 16 alakoulun oppilasta, eli 18 % alakoululaisista ja 4 yläkoulun oppilasta, eli 5 % yläkoululaisista. Alakoululaisten ja yläkoululaisten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero kouluviihtyvyyden arviossa. ( $\chi^2=20,52$ ,  $df=9$ ,  $p=0,015$ ). Tilastollisesti tarkasteltuna alakoululaisten ja yläkoululaisten keskiarvot poikkesivat toisistaan ( $t=0,229$ ,  $df=163,5$ ,  $p=0,016<0,05$ ).

#### **4.4 Kiusaamisen ja kouluviihtyvyyden välinen yhteys**

##### **4.4.1 Kiusatuksi joutumisen yhteys arvioon koulussa viihtymisestä**

Kiusatuksi joutuneita oli yhteensä 17 oppilasta, joista kaikki esittivät arvionsa koulussa viihtymisestä. Taulukosta 21 nähdään kiusatuksi joutuneiden ja ei-kiusatuksi joutuneiden kouluviihtyvyyden arvioiden merkitsevät tunnusluvut. Vastausten keskiarvo kiusatuksi

joutuneilla oppilailla oli noin 6 (6,06) ja niillä, jotka eivät olleet joutuneet kiusatuiksi noin 8 (7,99). Varianssi oli selkeästi suurempi kiusatuksi joutuneilla oppilailla kuin ei-kiusatuksi joutuneilla, eli kiusattujen arviot jakautuivat tasaisemmin asteikolla kun taas ei-kiusattujen arviot sijoittuivat useammin lähelle ryhmän keskiarvoa. Kiusattujen ryhmä on jäsenten lukumäärältään pienempi (N=17) kuin ei-kiusattujen (N=150), joten keskenään näiden ryhmien arvioiden frekvenssejä ei ole mielekäästä vertailla. Luotettavampi vertailu saatiin suorittamalla Khiin neliö ( $\chi^2$ )-testi.

Kiusatuksi joutuneilla oppilailla arviot vaihtelivat koko asteikon laajuudella melko tasaisesti. Määrällisesti eniten arvioita tässä ryhmässä annettiin arvioin 7 ja 9, joista kummankin arvion oli antanut 3 oppilasta, eli n. 18 % kiusatuksi tulleiden joukosta. Arviot 6 ja 8 olivat toiseksi yleisimmät, kummankin arvion oli antanut kaksi oppilasta eli n. 12 % kiusatuksi tulleista. Yksi oppilas oli antanut kouluviihtyvyydestään arvion 1, eli viihtyi koulussa erittäin huonosti, ja arvion 2 oli antanut kaksi oppilasta. Korkeimman arvion, eli koki viihtyvänsä erittäin hyvin koulussa, antoi yksi oppilas kiusatuksi joutuneista. Niillä oppilailla, jotka eivät olleet joutuneet kiusatuiksi, yleisin kouluviihtyvyydestä annettu arvio oli 9, jonka oli antanut 49 oppilasta, eli 33 % ei-kiusatuksi tulleista. Alimpia arvioita oli annettu vain muutamia ja prosentuaalisesti näiden arvioiden osuus on pieni. Lukumäärältään alimmalle kolmelle arviolle 1–3 annettiin enemmän arvioita kuin kiusattujen ryhmässä, mutta ryhmät olivat erisuuruisia. Parhaimman arvion kouluviihtyvyydestä, eli arvosanan 10 antoi ei-kiusatuksi joutuneista 19 oppilasta, eli 13 % ryhmästä. Kiusatuksi joutumisella oli tilastollisesti merkitsevä ero kouluviihtyvyyden arvioissa. ( $\chi^2 = 20,17$ ,  $df=9$ ,  $p = 0,017$ ). Tilastollisesti tarkasteltuna kiusatuksi joutuneiden oppilaiden ja niiden oppilaiden keskiarvo poikkesi tilastollisesti niiden oppilaiden kouluviihtyvyyden keskiarvosta, jotka eivät olleet joutuneet kiusatuiksi ( $t = -2,795$ ,  $df=17,4$ ,  $p=0,012 < 0,05$ ).

Seuraavaksi tarkasteltiin kiusatuksi tulleiden ryhmän sisäisiä muuttujia. Kiusatuksi joutuneista tyttöjä oli 10, eli 60 % kiusatuista ja poikia 7, eli 40 % kiusatuista. Kiusattujen tyttöjen keskiarvo kouluviihtyvyyden arvioista oli 6,6 ja pojilla 5,3. Tytöt olivat antaneet arvioita koko asteikon laajuudelta 1–10, kun taas pojilla arviot vaihtelivat välillä 2–9. Varianssi oli kummallakin ryhmällä suuri, tytöillä 7,38 ja pojilla 8,57. Sekä tytöillä että pojilla arvioita annettiin hyvin tasaisesti ja tytöillä eniten arvioidut 7 ja 9 arvosanat saivat kumpikin kaksi arviota, eli noin 20 % kiusatuista tytöistä arvioivat kouluviihtyvyytensä kyseisillä arvosanoilla. Pojilla yleisin arvio 2 oli myös kahden oppilaan arviona, eli noin 30 %:lla kiusatuista pojista. Sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kiusatuksi jou-

tuneiden kouluviihtyvyyden kokemisessa. ( $\chi^2=7,367$ ,  $df=9$   $p=0,599$ ). Kiusatuksi joutuneiden tutkimusjoukon otannassa ei siis tilastollisesti tarkasteltuna ollut eroa kouluviihtyvyyden kokemuksessa tyttöjen ja poikien välillä. Tilastollisesti tarkasteltuna kiusattujen tyttöjen ja kiusattujen poikien kouluviihtyvyydessä ei ollut eroa keskiarvojen suhteen ( $t=0,952$ ,  $df=15$ ,  $p=0,356>0,05$ ).

Itse kiusatuksi joutumisen vaikutusta tarkasteltiin myös luokka-asteittain. Kiusatuksi joutuneista 17 oppilaasta 11 oli alakoulun oppilaita ja 6 yläkoulun oppilaita. Taulukosta nähdään, että kouluviihtyvyyden arvion keskiarvo alakoulun oppilailla oli noin 5,4 ja yläkoulun oppilailla noin 7,3. Varianssi oli suurempi alakoulun (9,255) kuin yläkoulun (3,467) oppilaiden arvioissa. Alakoulun oppilaat antoivat kouluviihtyvyydelleen arvioita koko asteikon laajuudelta 1–10, kun taas yläkoulun oppilailla arviot sijoittuivat välille 4–9. Koska frekvenssit ovat pieniä, prosentuaalinen jakautuminen ei kerro koko totuutta luokka-asteen vaikutuksesta kouluviihtyvyyden kokemukseen kiusatuksi joutuneilla oppilailla. Khiin neliö ( $\chi^2$ )-testillä saatiin luotettavampi arvio muuttujien välisestä riippuvuudesta. Kiusatuksi joutuneiden tutkimusjoukon otannassa ei tilastollisesti tarkasteltuna ollut eroa kouluviihtyvyyden kokemuksessa alakoululaisten ja yläkoululaisten välillä ( $\chi^2=8,972$ ,  $df=9$ ,  $p=0,440$ ). Alakoululaisten ja yläkoululaisten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa kouluhyvinvoinnin keskiarvon suhteen ( $t=-1,434$ ,  $df=15$ ,  $p=0,172>0,05$ ). Toisin sanoen tilastollisesti tarkasteltuna kiusattujen alakoulun ja yläkoulun oppilaiden kouluviihtyvyydessä ei ollut eroa keskiarvojen suhteen.

#### 4.4.2 Kiusaamisen todistamisen yhteys arvioon koulussa viihtymisestä

Luokkatoverin kiusaamista todistaneita oli yhteensä 35 oppilasta, joista 34 oli esittänyt arvionsa koulussa viihtymisestä. Vastausten keskiarvo kiusaamista havainneilla oppilailla oli 7,4 ja niillä, jotka eivät olleet havainneet luokkatoverin kiusaamista 7,9. Kummassakin ryhmässä oppilaat olivat esittäneet arvioita kouluviihtyvyydestään koko välillä 1–10. Varianssi oli hieman suurempi kiusaamista todistaneilla oppilailla (4,618) kuin ei-kiusaamista todistaneilla (3,548), eli niiden oppilaiden arviot, jotka eivät olleet havainneet luokkatoverinsa kiusaamista, sijoittuivat useammin lähelle ryhmän keskiarvoa. Tosin on todettava, että kiusaamista todistaneiden on jäsenten lukumäärältään pienempi ( $N=34$ ) kuin ei-kiusattujen ( $N=131$ ), joten keskenään näiden ryhmien arvioiden frekvenssejä ei ole miele-

kästä vertailla. Luotettavampi vertailu saatiin suorittamalla Khiin neliö ( $\chi^2$ )-muuttujien riippumattomuuden selvittämiseksi.

Luokkatoverin kiusaamista havainneiden oppilaiden yleisin arvosana kouluviihtyvyydelle oli 9 (f 10, 29 % kiusaamista havainneista oppilaista) ja niillä oppilailla, jotka eivät olleet havainneet luokkatoverinsa tulleen kiusatuksi, yleisimmät arvosanat olivat 8 (f 41, 31,3 %) ja 9 (f 41, 31,3 %). Alimman arvosanan 1 antoi kummassakin ryhmässä vain yksi oppilas. Korkeimman arvosanan 10 antoi 4 oppilasta eli noin 12 % kiusaamista todistaneista ja 16 oppilasta eli myös noin 12 % ei-kiusaamista todistaneista. Luokkatoverin kiusatuksi joutumisella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kouluviihtyvyyden arvioissa ( $\chi^2=9,446$ ,  $df=9$ ,  $p=0,397$ ). Luokkatoverin kiusaamista todistaneiden ja ei kiusaamista havainneiden kouluviihtyvyydessä ei ollut eroa kouluviihtyvyyden keskiarvojen suhteen ( $t= -1,190$ ,  $df=163$ ,  $p=0,236>0,05$ ).

Seuraavaksi tarkasteltiin luokkatoverin kiusaamista havainneiden ryhmän sisäisiä muuttujia. Kiusaamista todistaneista tyttöjä oli 20, eli noin 59 % kiusaamista havainneista ja poikia 14, eli noin 41 % kiusaamista havainneista. Kiusaamista havainneiden tyttöjen keskiarvo kouluviihtyvyyden arvioista oli 8 ja pojilla 6,6. Varianssi oli pojilla (6,401) suurempi kuin tytöillä (2,842). Tytöt olivat antaneet arvioita asteikon laajuudelta 4–10, kun taas pojilla arviot vaihtelivat koko asteikon laajuudella välillä 1–10. Pojat antoivat arvioita kouluviihtyvyydestä hyvin tasaisesti. Arvosanan 9 antoi kouluviihtyvyydelle pojista kolme. Arvosanat 5, 6, 7 ja 8 saivat kaikki kolmen pojan arviot ja asteikon ääripään arvosanoilla, 1, 2 ja 10 eli erittäin huonosti, arveli viihtyvänsä yksi poika arvosanaa kohti. Tyttöillä useimmin, eli seitsemän kertaa, kouluviihtyvyyttä arvioitiin arvosanalla 9, mikä tarkoittaa 35 % tytöistä. Sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kiusaamista todistaneiden kouluviihtyvyyden kokemisessa. ( $\chi^2 =5,719$ ,  $df=8$ ,  $p =0,679$ ). Tilastollisesti tarkasteltuna luokkatoverin kiusaamista havainneiden tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyydessä ei ollut eroa keskiarvojen suhteen ( $t=1,881$ ,  $df=32$ ,  $p=0,069>0,05$ ).

Luokkatoverin kiusaamisen havainneiden ryhmän sisällä tarkasteltiin myös luokka-asteen vaikutusta kouluviihtyvyyden kokemukseen. Kiusaamista todistaneista alakoululaisia oli 13, eli noin 38 % kiusatuista ja yläkoulun oppilaita 21, eli noin 62 % kiusaamista todistaneista. Kiusaamista havainneiden alakoulun oppilaiden keskiarvo kouluviihtyvyyden arvioista oli 7,5 ja yläkoulun oppilaiden keskiarvo 7,4. Varianssi oli yläkoulun oppilailla hiukan suurempi (5,05) kuin alakoulun oppilailla (4,27). Yläkoulun oppilaat olivat antaneet

arvioita koko asteikon laajuudelta 1–10, kun taas alakoululaisten arviot vaihtelivat välillä 3–10. Alakoulun oppilaiden yleisimmät arvosanat kouluviihtyvyydelle olivat 8 ja 9, joilla kouluviihtyvyyttään arvioi kolme oppilasta arvosanaa kohti. Arvosanoilla 6 ja 10 kouluviihtyvyyttään arvioi kaksi oppilasta arvosanaa kohti ja arvosanoilla 3, 5 ja 7 yksi oppilas arvosanaa kohti. Yläkoululaisilla 9 oli useimmin esiintynyt kouluviihtyvyyden arvio, sen esitti seitsemän oppilasta, eli noin 33 % kiusaamista todistaneista yläkoululaisista. Alimman arvosanan 1 antoi yksi yläkoulun oppilaista ja ylimmän arvosanan 10 kaksi yläkoulun oppilasta. Kiusaamista todistaneiden tutkimusjoukon otannassa ei tilastollisesti tarkasteltuna ollut eroa kouluviihtyvyyden kokemuksessa alakoulun ja yläkoulun oppilaiden välillä ( $\chi^2=4,288$ ,  $df=8$   $p=0,830$ ). Tilastollisesti tarkasteltuna kiusaamista havainneiden alakoulun ja yläkoulun oppilaiden kouluviihtyvyydessä ei ollut eroa keskiarvojen suhteen ( $t=0,205$ ,  $df=32$ ,  $p=0,839>0,05$ ).

## 5 POHDINTA

### 5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisellä tutkimusotteella (Creswell, 2009, s. 4; Jick, 1979, s. 108; Tashakkori & Teddlie, 1998, s. 22). Aineiston analyysissä hyödynnettiin sekä laadullisen tutkimuksen että määrällisen tutkimuksen menetelmiä. Monimenetelmätutkimuksen tavoitteena on, että menetelmät tukevat toisiaan, täydentävät tutkittavasta aiheesta saatavaa tietoa ja korjaavat toistensa puutteita. Näin tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan luotettavampaa ja monipuolisempaa tietoa, kuin yhtä menetelmää hyödyntämällä. (Jick, 1979, s. 107, 109) Monimenetelmällisen tutkimuksen luotettavuutta on hyvä arvioida sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteerejä hyödyntäen. Lisäksi jos aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät yhdistyvät monimenetelmällisessä tutkimuksessa, on erikseen huomioitava myös menetelmien yhdistämiseen liittyvät luotettavuustekijät. (Creswell, 2009, s. 220) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin laadullisen ja määrällisen tutkimuksen menetelmiä vuorotellen eri analyysivaiheissa, jolloin tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella vaiheittain määrällisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvien tekijöiden ja laadulliseen tutkimukseen liittyvien tekijöiden avulla (Creswell, 2009, s. 219–220).

Määrällisessä tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan yleensä tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Reliabiliteetilla viitataan mittauksen virheettömyyteen ja mittausvirheen riskiin (Nummenmaa, 2009, s. 346). Tätä voidaan tarkastella tutkimuksen toistettavuuden kautta, eli jos mitattaisiin samalla mittarilla ilmiötä monta kertaa, kuinka samanlaisia tuloksia tällöin saataisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 133) Mittarin luotettavuus vaikuttaa suoraan tutkimuksen luotettavuuteen (Metsämuuronen, 2003, s. 86). Validiteetilla puolestaan viitataan luotettavuuden arvioinnissa siihen, mitattiinko tutkimuksessa sitä, mitä oli tarkoitus mitata (Nummenmaa, 2009, s. 346; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 133; Metsämuuronen, 2003, s. 35). Tutkimuksen validiteettia voidaan lisätä muun muassa kiinnittämällä huomiota teorian ja mittarin perusteltuun ja harkittuun valintaan (Metsämuuronen, 2003, s. 35). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineistoa, joka on kerätty osana laajempaa Oppiminen, toimijuus, pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa – tutkimushanketta (Pieta-

rinen, Pyhältö & Soini, 2010). Tutkimuksessa hyödynnetyn kyselylomakkeen laadinnassa hyödynnettiin aiemman tutkimuskirjallisuuden ohella laajan yhdeksäsluokkalaisille tehdyn laadullisen tutkimuksen tuloksia (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014, s. 43–44). Mittarin luotettavuutta vahvistettiin pilotoinnilla. Tutkimuksessa käytetty kyselylomake oli ennen varsinaisen tutkimusaineiston keruuta pilotoitu kahteen kertaan. Kyselyn viimeistelyssä hyödynnettiin oppilaiden, opettajien sekä tutkijoiden antamaa palautetta. (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014, s. 44) Tutkimuksessa hyödynnetyn mittarin validiteetti ja reliabiliteetti todettiin hyväksi (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014, s. 48). Lisäksi kyselytutkimuksen tuloksia validoitiin esittelemällä saatuja tuloksia tapauskouluissa. Informantit pääsivät kommentoimaan tutkimuksen tuloksia ja vahvistivat tulosten paikkansapitävyyden. (Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2010)

Kyselytutkimus on strukturoitu tiedonkeruumenetelmä, jolla saadaan tietoa tietyistä halutusta aiheesta ja sopii käytettäväksi kun tarkasteltava aihe on tarkasti rajattu ja halutaan saada objektiivista tietoa (Hirsjärvi, Remes, Liikanen & Sajavaara, 1993, s. 51). Kyselytutkimuksen etuna on sen taloudellisuus verrattuna esimerkiksi haastatteluun. Sillä voidaan kerätä suuri määrä tietoa isoltakin tutkimusjoukolta. Lisäksi kysymyksenasettelu on kaikille tutkittaville sama ja tutkijan vaikutus ei korostu samalla tavoin kuin esimerkiksi haastattelutilanteessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin melko arkaluontoista aihetta (kiusaaminen) ja kyselyyn vastaaminen voi olla monelle helpompaa kuin asiasta ääneen kertominen tutkijalle. Lisäksi kyselyllä tavoitetaan myös ne kiusaamistilanteet, jotka esimerkiksi havainnoimalla eivät olisi tutkijalle näyttäytyneet. Kyselytutkimuksen etuja ovat paitsi taloudellisuus, joka mahdollistaa laajan aineiston ja ison tutkimusjoukon, myös strukturoitu rakenne, jolla saadaan haluttua tietoa jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla ja tulosten vertailukelpoisuus, jolloin aineistoa voidaan analysoida tilastollisin menetelmin.

Tutkijan vähäinen vaikutus voi olla joissain tapauksissa myös haitaksi. Saattaa esimerkiksi olla, että tutkimukseen osallistuva ei ymmärrä kysymystä tai jättää vastaamatta. Mikäli tutkittavia on riittävän iso joukko ja vastaamatta jättäneitä tai muuhun kuin kysytyyn vastanneita on vain pieni osa, ei tutkimuksen luotettavuus vielä heikenny merkittävästi, mutta jos tällaisia tapauksia olisi paljon suhteessa tutkittavien määrään, mittarin luotettavuus olisi kyseenalainen, samoin kuin sillä kerätyn tutkimuksen arvo. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukkoon (N=170) suhteutettuna vastaamatta jättäneitä tai epäselviä vastauksia oli vain vähän. Tähän ongelmaan pyrittiin vastaamaan myös siten, että tutkija ohjeisti kyselyn op-

pilaille sekä suullisesti että kirjallisesti. Lisäksi oppilaille annettiin mahdollisuus esittää kysymyksiä. Tutkijaryhmä keräsi datan henkilökohtaisesti, mikä mahdollisesti vähensi myös sosiaalisen suotavuuden vaikutusta, koska aineisto ei kulkenut opettajan kautta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ei ole yksiselitteisiä vakiintuneista kriteereitä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 135–137), koska tulosten luotettavuuden arviointi riippuu vahvasti tutkimuksen toteutustavasta (Creswell, 2009, s. 190). Määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteerit eivät sellaisenaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 133; Creswell, 2009, s. 190). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastellaan usein tutkimuksen vastaavuuden, siirrettävyyden, riippuvuuden ja vahvistettavuuden avulla. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 135–137) Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä toiseen vastaavaan kontekstiin. Laadullisessa tutkimuksessa tulokset eivät kuitenkaan ole yleensä yleistettävissä ja siirrettävyys riippuu kontekstien samankaltaisuudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 136–137), esimerkiksi saataisiinko muista kouluista samanlaisia tuloksia. Riippuvuuden tai luotettavuuden käsitteellä viitataan siihen onko tutkimuksessa otettu huomioon tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat ulkopuoliset tekijät ja onko tutkimus toteutettu tieteellisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 136–137). Tässä tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013). Vahvistettavuudella viitataan tulosten ja niistä tehtyjen tulkintojen totuusarvoon muiden tutkijoiden arvioiden, erilaisten tekniikoiden tai tutkimuksen lukijan arvioissa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 136–137).

Vastaavuudella tarkoitetaan tutkijan tulkinnan ja tutkittavien antamien merkitysten vastaavuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 136–137) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa sitä, kuinka hyvin tutkijan tulkinta kiusaamisen muodoista edustaa oppilaiden kokemuksia. Analyysin vastaavuutta pyrittiin varmistamaan luottamalla oppilaiden omaan arvioon mahdollisesta kiusaamisesta. Pääosin oppilaat olivat vastanneet kysymykseen kiusaamisen muodosta selkeästi ja hyvin ymmärrettävästi, esimerkiksi ”Joskus mua haukutaan tosi hurjill nimill. ja tönitään myös”. Muutama vastaus, joissa oppilaat olivat kuvailleet kiusaamisen syytän ilmenemismuodon sijaan tai olivat jättäneet vastaamatta kysymykseen, jätettiin tutkimuksessa pois analyysistä. Itse koetun kiusaamisen kuvauksista yksi vastaus ja luokkato-verin kiusatuksi joutumisen kuvauksista kahdeksan vastausta jäi pois tarkastelusta. Vaikka kiusaamisen muotoja kuvattiin vain rajatusti, oli vastauksia kuitenkin riittävästi laadullisen sisällönanalyysin tarpeisiin. Tulosten tulkinnoissa kiusaamisen muodoista nojaututtiin



myös aiempaan tutkimukseen. Samoja ilmenemisen muotoja, joita oppilaat tässä tutkimuksessa toivat esille, oli esitetty myös aiemmissa kiusaamistutkimuksissa.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta tärkeää on myös tutkimusprosessin läpinäkyvyys, eli tutkimusprosessin vaiheiden tarkka ja huolellinen raportointi. Tämä mahdollistaa lukijalle tutkimusprosessin kokonaisuuden ja tehtyjen tulkintojen luotettavuuden arvioinnin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 139–140). Tutkimuksen vaiheiden raportoinnin huolellisuuteen kiinnitettiin erityistä huomiota. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa myös triangulaation avulla. Triangulaatiota voidaan hyödyntää tutkimuksessa eri tavoin, esimerkiksi hyödyntämällä eri tiedonantajilta saatavia lähteitä, hyödyntämällä muiden tutkijoiden asiantuntijuutta tai hyödyntämällä erilaisia metodeja aineistonkeruussa tai analyysissä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 140–142) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineistotriangulaatiota, eli tutkimuksessa hyödynnettiin aineiston analyysissä sekä laadullisia että tilastollisia menetelmiä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 142).

## **5.2 Tutkimuseettiset kysymykset**

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013) ja eettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009). Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat, heidän vanhempansa ja opettajat olivat ennen tutkimusaineiston keräämistä saaneet tietoa tutkimuksesta ja he olivat antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014, s. 43) Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden henkilötietoja käsiteltiin luottamuksellisesti ja tutkimuksessa hyödynnetystä analysoitavasta aineistosta poistettiin tutkimuksen kannalta tarpeettomina tunnistetiedot, kuten oppilaan nimi ja kouluarvosanojen keskiarvo (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009, s. 8–11). Oppilaiden vastauksiin suhtauduttiin arvostavasti ja kunnioittavasti ja tutkimustulokset pyrittiin tuomaan esille oppilaan näkökulmasta.

## **5.3 Yhteenveto tuloksista**

Tutkimuksessa selvisi, että 10 % oppilaista oli kokenut kiusaamista. Kiusaamisen todistaminen oli selkeästi yleisempää. Noin viidennes (21 %) vastaajista raportoi todistaneensa luokkatoverinsa kiusaamista. Kiusaamista kokeneet oppilaat arvioivat usein myös luokkatoverinsa tulleen kiusatuksi. Sukupuolella tai luokka-asteella ei ollut yhteyttä kiusaamisen

kokemiseen. Seitsemäsluokkalaiset olivat kuitenkin todistaneet luokkatoverin kiusatuksi joutumista viidesluokkalaisia useammin.

Oppilaat kuvasivat itseän ja luokkatoveriin kohdistuneita suoria ja epäsuoria kiusaamisen muotoja. Yleisimmin oppilaat olivat kokeneet ja todistaneet suoraa verbaalista kiusaamista. Vähiten oppilaat olivat kokeneet ja todistaneet teoilla tuotettua epäsuoraa kiusaamista. Suora verbaalinen kiusaaminen ilmeni useimmiten nimittelynä tai haukkumisena. Suora fyysinen kiusaaminen ilmeni puolestaan esimerkiksi tönimisenä tai hiuksista repimisenä. Epäsuora teoilla tuotettu kiusaaminen oli tyypillisesti selän takana pahan puhumista ja tekemättä jättämällä tuotettua kiusaamista kuten ryhmän ulkopuolelle jättämistä ja välttelyä. Kiusaamisen muodot ilmenivät usein rinnakkain ja oppilaat olivat joutuneet kiusatuksi tai todistaneet useita kiusaamisen muotoja.

Oppilaat viihtyivät koulussa keskimäärin hyvin. Yleisin arvosana omalle koulussa viihtymiselle oli 9. Kaikkien vastausten keskiarvo oli hieman alle 8. Tytöt viihtyivät koulussa hieman poikia paremmin. Alakoululaisten ja yläkoululaisten kouluviihtyvyyden arvioiden keskiarvot olivat lähellä toisiaan, kummallakin ryhmällä se oli hieman alle 8. Alakoululaisten varianssi oli kuitenkin selvästi suurempi. Luokka-asteella todettiin yhteys kouluviihtyvyyden arvioon. Kiusatuksi joutumisella oli yhteys kouluviihtyvyyteen. Kiusatut oppilaat viihtyivät koulussa huonommin kuin ne oppilaat, jotka eivät olleet kokeneet kiusaamista. Sukupuolella tai luokka-asteella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kiusatuksi joutuneiden kouluviihtyvyyden kokemisessa. Myöskään kiusaamisen todistamisella ei ollut yhteyttä kouluviihtyvyyden arviossa.

#### **5.4 Tulokset aiemman kirjallisuuden valossa**

Kiusaamista oli kokenut vastaajista joka kymmenes oppilas. Tulos on samansuuntainen, joskin arvioiden ylärajoilla aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan noin 5–10 % oppilaista joutuu kiusaamisen uhriksi. (Sanz García & Margallo, 2014, s. 270; Luopa, ym. 2014, s. 25; Kämppi ym., 2008, s. 43). Aiemmista tutkimuksista (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 13; Luopa, ym. 2014, s. 25; Olweus, 1991, s. 58) poiketen sukupuolen ja kiusaamisen kokemisen välillä ei tässä tutkimuksessa ollut yhteyttä. Aiempi tutkimus on osoittanut, että kiusattua kiusataan usein monin eri tavoin ja kiusaamisen muodoin (Olweus, 1991, s. 58). Myös tässä tutkimuksessa kiusaamisen muodot ilmenivät usein rinnakkain. Eniten oppilaat kuvailivat suoraa verbaalista kiusaamista ja vähiten teoilla tuotet-

tua epäsuoraa kiusaamista. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että kiusaaminen ilmenee yleisimmin suorana verbaalisena kiusaamisena (Olweus, 1999, s. 35). Suora verbaalinen kiusaaminen ilmeni useimmiten nimittelynä tai haukkumisena. Suora fyysinen kiusaaminen ilmeni esimerkiksi tönimisenä, tuuppimisena, hiuksista repimisenä ja kovakouraisena kohteluna. Epäsuora kiusaaminen ilmeni ryhmän ulkopuolelle jättämisenä, selän takana pahan puhumisenä ja välttelynä. Nämä samat kiusaamisen muodot esiintyivät myös aiemmissa tutkimuksissa (Bauman & Del Rio, 2006, s. 220; Olweus, 1991, s. 49; 1994, s. 49, 98; 2013, s. 756) tosin epäsuora kiusaaminen yhtenä kokonaisuutena.

Aiempien tutkimusten mukaan tytöt viihtyvät koulussa poikia paremmin. (Kämppe ym., 2008, s. 70; Peura, Pelkonen & Kirves, 2011, s. 37) Myös tässä tutkimuksessa tytöt viihtyvät koulussa merkittävästi poikia paremmin. Tutkimusten mukaan enemmistö oppilaista viihtyy koulussa, mutta kouluviihtyvyyden on osoitettu heikkenevän vuosien mittaan, ja koulusta pitäminen on yleisempää alakoulussa kuin yläkoulussa (Kämppe ym., 2008, s. 70; Peura, Pelkonen & Kirves, 2011, s. 37). Kouluviihtyvyydessä on havaittavissa myös polarisaatiota, eli koulussa erityisen hyvin ja erityisen huonosti viihtyvien määrä kasvaa. (Kämppe ym., 2008, s. 70) Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyyden keskiarvot luokkasteittain olivat lähellä toisiaan, mutta alakoululaisten arvioiden varianssi oli suurempi kuin yläkoululaisilla ja alakoululaisten ja yläkoululaisten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero kouluviihtyvyyden arvioissa.

Kiusaamisella on tutkimusten mukaan merkittävä vaikutus kiusatun hyvinvoinnille, hänen sosiaalisiin suhteisiinsa, turvallisuuden tunteeseen koulussa ja koulussa viihtymiseen (Salminen, 2005, s. 440; Sanz García & Margallo, 2014, s. 270). Sosiaaliset suhteet ja luokan ilmapiiri ovat erityisesti yhteydessä kouluviihtyvyyden kokemukseen (Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010, s. 214; Ollikainen, Ratinen & Lehtonen, 2012, s.181). Muita merkittäviä tekijöitä ovat opettajan toiminta ja oppilaan kokema turvallisuuden tunne. Luokan huono yhteishenki, hankaluudet luokan sosiaalisissa suhteissa, ystävien puuttuminen ja kiusaaminen kuormittavat oppilaita ja aiheuttavat ahdistusta ja stressiä oppilaassa (Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010, s. 214). Kiusatuksi joutumisen pelko aiheuttaa turvattomuutta (Kämppe ym., 2008, s. 74; Jukarainen, Syrjäläinen, Värri, 2012, s. 249), mikä puolestaan vaikuttaa kouluviihtyvyyteen heikentävästi (Kannas y. 1995, s. 139). Kiusaamisen vaikutus kouluviihtyvyyteen todettiin myös tässä tutkimuksessa. Kiusatuksi joutuminen oli yhteydessä alempaan kouluviihtyvyyden arvioon.

Kiusaamisen todistaminen sen sijaan ei ollut yhteydessä koettuun kouluviihtyvyyteen. Aiempi tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että kiusaaminen vaikuttaa aina kaikkiin ryhmän jäseniin (Salmivalli, 1998, s. 47) ja että myös kiusaamisen todistaminen voisi olla haitallista. Kiusaamisen todistamisenkin voisi ajatella tuovan turvattomuutta, heikentävän luokan ryhmähenkeä, aiheuttavan epäsovua ja vaikuttavan koettuun kouluviihtyvyyteen, kun oppilas havaitsee, että omassa koulu yhteisössä tapahtuu kiusaamista. Tässä tutkimuksessa yhteyttä ei kuitenkaan ollut. Toisaalta aiemmissä tutkimuksissa on tuotu esille, että turvallisuuden tunnetta yritetään mahdollisesti rakentaa myös kiusaamisen kautta (Jukarainen ym., 2012, s. 248). Kiusaaminen luo luokkaan näennäisen yhteisöllisyyden, joka luo oppilaille turvaa ajatuksella siitä, että ei itse joudu kiusatuksi, kun on jo joku jota kiusataan. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 235–236)

Tutkielman teoreettisella viitekehyksellä pyrittiin monipuoliseen kuvaan kiusaamisen luonteesta, tavoitteena saavuttaa perusymmärrys kiusaamisesta ilmiönä. Koska tutkielman tavoitteena oli kiusaamisen ilmiön ymmärtäminen, aihetta tarkasteltiin melko laajasti. Tarkastelunäkökulman rajaaminen oli kuitenkin tärkeää. Kiusaamista on tarkasteltu ja tutkittu monesta eri näkökulmasta ja tietoa on saatavilla paljon. Kiusaamista tarkasteltiin prosessina, ryhmäilmiönä ja eri ilmenemismuotojen kautta, tarkastellen kiusaamisen seurauksia ja siihen vaikuttavia altistavia ja ehkäiseviä tekijöitä. Tarkastelussa pyrittiin paitsi kiusaamisen määrittelyyn ja ilmiön kuvailuun, myös ottamaan huomioon tutkimuksen merkitys opettajan ja koulun näkökulmasta. Tähän pyrittiin tarkastelemalla kiusaamista oppilaan kokemana ja erityisesti kiusaamisen torjumisen näkökulmasta. Näihin pyrkimyksiin teoreettinen viitekehys vastasi hyvin.

Tutkimuksessa raportoitiin kiusaamisen muoto, jota ei aiemmassa tutkimuksessa ole juuriakaan tarkasteltu. Tutkimuskirjallisuudessa epäsuora kiusaaminen esitetään yleensä yhtenä kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa haluttiin kuitenkin erottaa teoilla tuotettu epäsuora kiusaaminen tekemättä jättämisellä tuotetusta epäsuorasta kiusaamisesta, sillä näiden kahden epäsuoran kiusaamisen muodon välillä voitiin sekä aiemman tutkimuskirjallisuuden, että tässä tutkimuksessa esiin tulleiden kiusaamisen kuvausten perusteella osoittaa selkeä ero. Tutkimuksessa haluttiin erottaa teoilla tietoisesti aikaansaatu kiusaaminen tekemättä jättämisellä tuotetusta kiusaamisesta. Teoilla tuotettu kiusaaminen edellyttää aktiivista toimintaa, esimerkiksi juorujen levittämällä tai kiusattua herjaavan julkaisun esittämällä sosiaalisessa mediassa halutaan saada vahinkoa tai pahaa mieltä aikaan kiusatulle, kun taas sen sijaan tekemättä jättäminen, esimerkiksi kiusatun huomiotta jättäminen, ilmenee usein

passiivisena, kuten vastaamatta jättämisenä. Se voi olla myös seurausta kiusaajan luomasta valta-asetelmasta, jossa ei haluta asettua kiusatun puolelle. Epäsuoran kiusaamisen edelleen jaottelun perusteena oli halu nostaa eri muotojen eroavaisuudet esille. Lisäksi kiusaamisen muotojen tarkastelussa kaikkien epäsuoran kiusaamisen muotojen niputtaminen yhdeksi kategoriaksi saattaa jättää joitakin tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia ilmiöitä huomiotta. Epäsuoran kiusaamisen jaottelu tässä tutkimuksessa hyödynnettyihin alakategoriaihin oli tutkimuksen kannalta toimiva ratkaisu ja avasi uusia mielenkiintoisia kiusaamisen muotojen tarkastelun mahdollisuuksia.

### **5.5 Tulokset koulukiusaamisen ehkäisemisen näkökulmasta**

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää kiusaamisen yleisyyttä ja sen muotoja, sekä yhteyttä kouluviihtyvyyteen. Näihin tavoitteisiin ja niistä muodostettuihin tutkimuskysymyksiin saatiin tutkimuksella tietoa, joka auttaa ymmärtämään kiusaamisen ilmenemistä oppilaiden näkökulmasta. Kiusaamisella on usein vakavat seuraukset ja siihen puuttuminen on tärkeää. Kiusaamisen torjumisen kannalta on tärkeää tiedostaa, kuinka monimuotoisesta ilmiöstä on kyse ja kuinka oppilaat itse kokevat kiusaamisen ja kuinka merkittävästi se voi vaikuttaa heidän kokemukseensa koulusta ja siellä viihtymisestä. Kiusaaminen on yleinen ilmiö. Tutkimuksessa joka kymmenes oppilas oli kokenut kiusaamista ja luokkatoverin kiusaamista oli todistanut joka viides oppilas.

Tutkimuksessa selvisi, että yleisin kiusaamisen muoto, jota oppilaat olivat kohdanneet, oli suora verbaalinen kiusaaminen. Toisin sanoen suuri osa kiusatuksi tulleista oppilaista altistuvat usein juuri nimittelylle, haukkumiselle ja muille suoran verbaalisen kiusaamisen muodoille. Opettajan ja koulun näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että tällaiseen kiusaamiseen tulee puuttua ja kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Suora kiusaaminen on usein helpompi havaita ja siten siihen on myös helpompi puuttua (Bauman & Del Rio, 2006, s. 226). Kuitenkin joskus rajanveto verbaalisen kiusaamisen ja kaverillisen kiusoittelun välille voi olla vaikeaa ulkopuoliselle, esimerkiksi opettajalle. Tämän vuoksi opettajan on hyvä kartoittaa oppilaidensa kiusaamiskokemuksia säännöllisesti. Oppilaiden omakohtaisten kiusaamiskokemusten kartoittaminen auttaa puuttumaan myös vaikeammin havaittavaan epäsuoraan kiusaamiseen. Kiusaamiseen tulee puuttua tehokkaasti ja tämän vuoksi on tärkeää ymmärtää kiusaamisen ilmiötä, missä muodoissa kiusaaminen ilmenee. Tarvitaan jatkuvaa tutkimusta monesta eri näkökulmasta. Erityisen tärkeää on kuulla oppilaiden it-

sensä näkökulma kiusaamisesta, sillä opettajat ja vanhemmat eivät aina ole itse todistamassa kiusaamista. Lisäksi kiusaamiseen liittyy henkilökohtaisuus; vain lapsi itse tietää, miten kiusaamistilanne hänelle näyttäytyi ja miltä se tuntui. Lapsi voi kokea kiusaamisen eri tavalla kuin joku toinen samassa tilanteessa.

Koulussa viihtyminen on osa kouluhyvinvointia ja kiusaaminen on merkittävä uhka lapsen hyvinvoinnille, sosiaalisille suhteille ja turvallisuuden tunteeseen koulussa. Uusien kiusaamisen muotoihin painottuvien tutkimusten ohella ei tule kuitenkaan unohtaa perusymmärtämiseen pyrkivää tutkimusta kiusaamisen luonteesta, sen kaikista esiintymismuodoista ja siitä, kuinka lapset itse kokevat kiusaamisen. Tutkimuksessa saatiin selville, että kiusatuksi joutuminen vaikutti kouluviihtyvyyteen heikentävästi. Sen sijaan kiusaamisen todistamisella ei ollut yhteyttä kouluviihtyvyyden arvioon. Oppilaiden kokemusten kartoittaminen siitä, kuinka he kokevat kiusaamisen kouluuyhteisössään antaa arvokasta tietoa, joka auttaa selvittämään kiusaamiseen puuttumisen kannalta oleellisia tekijöitä. Opettajan näkökulmasta oppilaiden kokemusten selvittäminen kiusaamisesta kouluuyhteisössään voi auttaa esimerkiksi selvittämään kiusaamisen sosiaalisia rakenteita, oppilaiden asenteita kiusaamista kohtaan ja johdattaa pohtimaan yhdessä oppilaiden kanssa, mitä kiusaamista todistaessaan voi tehdä. Näin päästään sisälle kiusaamisen sosiaalisiin rakenteisiin ja oppilaat pääsevät osaksi ratkaisua kiusaamiseen puuttumisessa.

Kiusaamisen vastaisessa työssä on oleellista ymmärtää kiusaamista ilmiönä, erityisesti oppilaiden näkökulmasta. Kiusaamisen tunnistaminen on oleellista puuttumisen kannalta. Koulun näkökulmasta on tärkeää tunnistaa kiusaaminen vakavaksi ongelmaksi johon tulee puuttua. Opettaja voi omalla esimerkillään ja konkreettisilla toimenpiteillä vaikuttaa kiusaamisen esiintyvyyteen. Teoreettisessa viitekehyksessä opettajan toiminnan vaikutus nousi esille yhtenä merkittävänä kiusaamisen esiintyvyyteen vaikuttavana tekijänä. Opettajan tulee selkeästi ilmaista kielteinen kantansa kiusaamiselle. Lisäksi opettajan on hyödyllistä säännöllisesti kartoittaa oppilaidensa kiusaamiskokemuksia. Myös hyvä oppilaantuntemus auttaa tunnistamaan kiusaamista ja löytämään ratkaisukeinoja kiusaamistapauksissa. Perheen ja kodin vaikutus kiusaamisen esiintyvyyteen voi olla sekä edistävä että ehkäisevä tekijä. Kiusaamista ehkäisevinä tekijöinä toimivat muun muassa hyvä ja lämmin suhde lapsen ja vanhemman välillä, kannustava ilmapiiri ja lapsen arkeen ja ystävyssuhteisiin perehtyminen. Lapset voivat myös itse toimia aktiivisesti kiusaamisen torjumiseksi. Aiemmissa tutkimuksissa on tullut ilmi, että kiusaamisprosessissa muilla oppilailla on suuri merkitys prosessin etenemiselle. Jos oppilaat eivät hyväksy kiusaamista vaan asettuvat

kiusatun puolelle, eivätkä itse lähde mukaan kiusaamiseen mukaan, kiusaaminen ei saa kannatusta. Myös kiusaamisen tunnistaminen on oppilaille tärkeä taito jonka voi oppia ja yhdessä voi pohtia, miten toimia kiusaamista kohdatessaan, esimerkiksi todistaessaan luokkatoverin kiusatuksi joutumista. Oppilaat on hyvä osallistaa paitsi kiusaamisen ratkaisemiseen, myös ennaltaehkäisyyn. Ennaltaehkäisemisen kannalta oppilaiden kanssa voi pohtia muun muassa osallistavan ilmapiirin merkitystä, toisten kohtaamista, erilaisuuteen suhtautumista, arkipäivän ihmissuhdetaitoja ja miettiä, mitä voisi yhdessä tehdä luokkahengen parantamiseksi.

## Lähteet

- Aluehallintovirasto. (2015) Tiedote 28.1.2015. Lainattu 6.4.2015. Saatavilla:  
[https://www.avi.fi/web/avi/-/opetustoimen-kantelujen-maara-lansi-ja-sisa-suomen-alueella-kasvoi-koulukiusaaminen-ja-opettajien-lomautukset-aiheina-lansi-ja-sisa-suomi-#.VR0LG\\_msWfE](https://www.avi.fi/web/avi/-/opetustoimen-kantelujen-maara-lansi-ja-sisa-suomen-alueella-kasvoi-koulukiusaaminen-ja-opettajien-lomautukset-aiheina-lansi-ja-sisa-suomi-#.VR0LG_msWfE)
- Aula, M. K., Kalland, M., Pitkämäki, J. & Niemelä, J. S. (2013) Aloite koulukiusaamiseen puuttumisen keinojen tehostamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, Sisäasiainministeriö, Eduskunnan sivistysvaliokunnan jäsenet & Opetushallitus. Lainattu 5.4.2015. Saatavilla:  
<http://www.mll.fi/@Bin/17050150/Aloite%20koulukiusaamiseen%20puuttumisen%20keinojen%20tehostamiseksi.pdf>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), s. 219–231.
- Bergman, M. M. (2008). *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications*. Los Angeles: Sage Publications.
- Carroll-Lind, J. & Kearney, A. (2004). Bullying: What Do Students Say? *Kairaranga*, 5. Lainattu 14.4.2015. Saatavilla: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914555.pdf>
- Creswell, J. W. (2009) *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. painos). Los Angeles: Sage Publications.
- Elini, P. (2014) School bullying: the phenomenon, the prevention and the intervention. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, (s. 268–271). Lainattu 21.5.2015. Saatavilla: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814052604>
- Fagerlund, M., Peltola, M., Kääriäinen, J., Ellonen, N. & Sariola H. (2014). Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset 2013: Lapsiuhritutkimuksen tuloksia. *Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 110*. Tampere: Suomen Yliopistopaino. Lainattu 2.4.2015. Saatavilla:  
[http://www.academia.edu/7977267/Lasten\\_ja\\_nuorten\\_v%C3%A4kivaltakokemukset\\_2013.\\_Lapsiuhritutkimuksen\\_tuloksia](http://www.academia.edu/7977267/Lasten_ja_nuorten_v%C3%A4kivaltakokemukset_2013._Lapsiuhritutkimuksen_tuloksia)
- Garandeanu, C., Lee, I. & Salmivalli, C. (2014) Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35:1, (s. 44–50). Lainattu 13.4.2015. Saatavilla:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397313000828>
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2011) Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus*. 42: 1, s. 58–68. Lainattu 6.2.2015. Saatavilla: <http://www.doria.fi/handle/10024/78249>



- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2007). Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Kasvatus*, 3, (s. 228–239). Lainattu 15.11.2014. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi.pc124152 oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/38/3/mitenkou.pdf>
- Hansen, T.B., Steenberg, L.M., Palic, S. & Elklit, A. (2012) A review of psychological factors related to bullying victimization in schools, *Aggression and Violent Behavior*, 17: 4, July–August 2012, (s. 383–387), Lainattu 11.4.2015. Saatavilla: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178912000420>
- Harinen, P. & Halme, J. (2012) Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. *Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja* 56, Nuorisotutkimusverkosto. Lainattu 25.1.2015. Saatavilla: [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. & Sajavaara, P. (1993) *Tutkimus ja sen raportointi*. (4.-5. painos) Jyväskylä: Gummerus.
- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012) A review of research on bullying and peer victimization in school. An ecological system analysis, *Aggression and Violent Behavior*, 17: 4, (s. 311–322). Lainattu 12.4.2015. Saatavilla: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178912000250>
- Jick, T. D. (1979) Mixing qualitative and quantitative methods. Triangulation in action. Teoksessa: Plano Clark, V. L. & Creswell, J. W. (toim.) (2008) *The Mixed Methods Reader* (s. 107–118). Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications.
- Jukarainen, P., Syrjäläinen, E., Värrä, V.-M. (2012) Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua: valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus*, 43: 3, (s. 244–253). Lainattu 2.4.2014. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/43/3/kohtitur.pdf>
- Juvonen, J. & Graham, S. (2014) Bullying in Schools. The Power of Bullies and the Plight of Victims. *The Annual Review of Psychology*, 65. Lainattu 2.4.2015. Saatavilla: <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-010213-115030>, s. 159–185
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. (1995) Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa: *Koululaisten kokema hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus* (s. 131–150). Helsinki: Opetushallitus
- Kiilakoski, A. (2009) Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. *Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja* 28. Lainattu 4.4.2015. Saatavilla: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf>
- Krug, E. G., Dahlberg, L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (toim.) (2002) *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization. s. 21. Lainattu

15.3.2015. Saatavilla:

[http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9241545615\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9241545615_eng.pdf)

Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & ja Kannas, L. (2008). Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Lainattu 2.4.2015. Saatavilla:

[http://www.oph.fi/download/46472\\_peruskoulun\\_567\\_luokan\\_kokemukset.pdf](http://www.oph.fi/download/46472_peruskoulun_567_luokan_kokemukset.pdf)

Li, Q. (2008). Bullying, School Violence and More: A Research Model. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12. Lainattu 2.11.2014. Saatavilla:

<http://eric.ed.gov/?id=EJ940611>

Liinamo, A. & Kannas, L. (1995) Viihdynkö, pärjääkö, selviätkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa: *Koululaisten kokema hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus* (s. 109–130). Helsinki: Opetushallitus

Linnakylä, P. & Malin, A. (1997) Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 28: 2. (s. 112–127).

Lainattu 2.4.2015. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/28/2/oppilaid.pdf>

Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. (2008). *Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007*. Helsinki: Opetusministeriö. Lainattu 30.3.2015. Saatavilla:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm07.pdf?lang=fi>

Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. & Paananen, R., (2014) *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013: kouluterveyskyselyn tulokset*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 25/2014 Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Lainattu 3.4.2015. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-280-5>

Metsämuuronen, J. (2003) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 2. uud. painos. Jyväskylä: Gummerus

Mäntylä, N. (2013) Peruskoulun opetushenkilökunnan ja kunnan vastuu koulukiusaamistilanteissa. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja*, 41: 2, (s. 149–165). Lainattu

12.4.2015. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0356-3669/41/2/peruskou.pdf>

Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. (2013) Pelastakaa koulukiusattu! Koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa. KAKS - Kunnallisan alan kehittämissäätö. *Kunnallisan alan kehittämissäätöön tutkimusjulkaisut*, 70.

Lainattu 3.4.2015. Saatavilla:

<http://www.kaks.fi/sites/default/files/Tutkimusjulkaisu%2070.pdf>

Nummenmaa, L. (2009) *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. (3. uud. painos). Helsinki: Tammi

- Ollikainen, T., Ratinen, I. & Lehtonen, O. (2012). Heikkojen sidosten merkitys kouluhyvinvoinnin kannalta – kolmen koululuokan sosiaalisten verkostojen tarkastelu. *Terra*, 124: 3, (s. 171–183). Lainattu 16.4.2015. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/t/0040-3741/124/3/heikkoje.pdf>
- Olweus, D. (2013). School Bullying. Development and Some Important Challenges. *The Annual Review of Clinical Psychology*, 9, (s. 751–780) Lainattu 9.4.2014. Saatavilla: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>.
- Olweus, D. (1999). Sweden. Teoksessa Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (s. 7–27). London: Routledge.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. Teoksessa Huesmann L. R., (toim.) *Aggressive Behavior: Current perspectives* (s. 97–130). New York: Plenum.
- Olweus, D. (1991). Chapter 3 Victimization Among School Children, Teoksessa: Ronald Baenninger, Editor(s), *Advances in Psychology*, 76, (s. 45–102), Lainattu 5.4.2015. Saatavilla: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166411508610560>.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 13 § Opiskeluhoitosuunnitelma. (3.10.2014/791). Lainattu 24.3.2015. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Perusopetuslaki, 29 § Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. 30.12.2013/1267. Lainattu 23.3.2015. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- Peura, J., Pelkonen, M. & Kirves, L. (2009) *Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä*. Helsinki : Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2009. Lainattu 14.3.2015. Saatavilla: <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/3b09bb439d828b8f7dae9dfb484653f7/1427967515/application/pdf/8577382/MLL%20Kiusaamiskyselyraportti%20web.pdf>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2010) Oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa –tutkimushanke: <http://www.learninginschool.fi/>
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2014) Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, (s. 40–51). Lainattu 15.5.2015. Saatavilla: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035514000664>
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2010) Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school-significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25: 2, (s. 207–221). Lainattu 5.8.2015. Saatavilla: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10212-010-0013-x>
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. & Salmivalli, C. (2013) Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51: 3, (s.

421–434), Lainattu 13.4.2015. Saatavilla:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440513000101>

Salmivalli, C. (2010) Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15: 2, (s. 112–120). Lainattu 9.4.2010. Saatavilla:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178909001050>

Salmivalli, C. (1998) *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.

Sanz García, A.I. & Margallo, E. M. (2014) Bullying: What's Going on? A Bibliographic Review of Last Twelve Months. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, (s. 269–276), Lainattu 9.4.2014. Saatavilla:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814032194>

Seals, D. & Young, J. (2003) Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, (s. 735–747).

Salminen, S. (2005) Koulukiusaaminen. *Psykologia*, 40, s.440.

Sapouna, M. & Wolke, D. (2013) Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics, *Child Abuse & Neglect*, 37: 11, (s. 997–1006), Lainattu 18.4.2015. Saatavilla:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213413001646>

Shetgiri, R., Lin, H., & Flores, G. (2013). Trends in risk and protective factors for child bullying perpetration in the United States. *Child Psychiatry and Human Development*, 44:1, (s. 89–104).

Soininen, M. (1989) Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa: Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.). *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen* (s. 149–154). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Tashakkori, A & Teddlie, C. (1998) Introduction to mixed method and mixed model studies in the social and behavioral sciences. Teoksessa: Plano Clark, V. L. & Creswell, J. W. (toim.) (2008) *The Mixed Methods Reader* (s. 7–26). Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013) Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoofo, S. K., & Jäppinen, S. (toim.) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Lainattu 24.7.2015. Saatavilla:

[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Lainattu 24.7.2015. Saatavilla:

<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

Volk, A., Dane, A., Marini Z. (2014) What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental review*, 34, (s. 327–343). Lainattu 10.10.2014. Saatavilla:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0273229714000379>

Yhdenvertaisuuslaki, 6 § Koulutuksen järjestäjän velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta. 30.12.2014/1325. Lainattu 6.4.2015. Saatavilla:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=syrjint%C3%A4#L2P6>

Yhdenvertaisuuslaki, 14 § Häirintä. 30.12.2014/1325. Lainattu 6.4.2015. Saatavilla:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=syrjint%C3%A4#L3P14>



## LIITE 1 Oppilaan itsearviointilomake

Oppilaan nimi \_\_\_\_\_

Arvioi omaa koulunkäyntiäsi seuraavien väittämien avulla.	(1) = täysin eri mieltä ..... täysin samaa mieltä = (5)				
Olen suoriutunut opiskelusta hyvin.	1	2	3	4	5
Onnistun usein opettajan antamissa tehtävissä.	1	2	3	4	5
Osaan toimia koulussa opettajan toivomalla tavalla.	1	2	3	4	5
Olen usein aivan poikki koulupäivän jälkeen.	1	2	3	4	5
Joudun usein opiskelemaan liian lujasti koulussa.	1	2	3	4	5
Useimmat opettajat osaavat opettaa.	1	2	3	4	5
Koulussa voin olla oma itseni.	1	2	3	4	5
Koulunkäynti ei kiinnosta minua lainkaan.	1	2	3	4	5
Opettajat kohtelevat minua oikeudenmukaisesti.	1	2	3	4	5
Opin helposti koulussa opiskeltavia asioita.	1	2	3	4	5
Osaan valmistautua kokeisiin.	1	2	3	4	5
Koulussa opiskellaan ihan turhia asioita.	1	2	3	4	5
Ymmärrän helposti opettajien antamat ohjeet oppitunnilla.	1	2	3	4	5
Pärjään hyvin opettajien kanssa. Koulunkäynti ei tuota minulle ongelmia.	1	2	3	4	5
Minulla on paljon koulukavereita.	1	2	3	4	5
Pelkään usein epäonnistuvani koulussa.	1	2	3	4	5
Koen, että opettajat välittävät minusta.	1	2	3	4	5
Kouluun liittyvät huolet pyörivät mielessä vapaa-aikana.	1	2	3	4	5
Koulunkäynti tuntuu minusta turhalta.	1	2	3	4	5
Mietin koulussa usein ikäviä kotiasioita.	1	2	3	4	5
Opettajat moittivat minua usein huonosta käyttäytymisestä.	1	2	3	4	5

	(1) = täysin eri mieltä ..... täysin samaa mieltä = (5)				
Minulla on hyviä ystäviä koulussa.	1	2	3	4	5
Minulla on usein paha olla koulussa.	1	2	3	4	5
Koen oloni usein yksinäiseksi koulussa.	1	2	3	4	5
Saan opettajalta usein kannustavaa palautetta.	1	2	3	4	5
Opettajalla ei ole riittävästi aikaa minulle.	1	2	3	4	5
Minusta tuntuu usein siltä, että en haluaisi tulla kouluun.	1	2	3	4	5
Olen suosittu koulukavereiden keskuudessa.	1	2	3	4	5
Koulussamme opettajat kuuntelevat oppilaita.	1	2	3	4	5
Jään usein ulkopuoliseksi kaikista kivoista jutuista välitunnilla.	1	2	3	4	5
Minun tekee mieli usein lintsata koulusta.	1	2	3	4	5
Haluaisin jutella useammin opettajan kanssa omasta koulunkäynnistäni.	1	2	3	4	5
Koulussa tunnen itseni usein ulkopuoliseksi.	1	2	3	4	5
Haluaisin vaihtaa luokkaa.	1	2	3	4	5
Useimmat opettajat ovat innostuneita työstään.	1	2	3	4	5
Koen, että muut oppilaat pitävät minusta.	1	2	3	4	5
Meidän luokalla on hyvä luokkahenki.	1	2	3	4	5



**Koulun kaveripiiri.**

1a) Nimeä 1—3 kaveriasi, joiden kanssa vietät eniten aikaasi koulussa:

---

1b) Miksi juuri heidän kanssaan on kiva olla?

---

2a) Kenen luokkakaverin kanssa haluaisit tutustua paremmin?

---

2b) Miksi juuri hänen kanssaan olisi mukava tutustua?

---

<b>Epäsopu ja kiusaaminen koulussa</b>	<b>(1) = täysin eri mieltä ..... täysin samaa mieltä = (5)</b>				
Kaveripiirin pilkkaamisen vuoksi en voi osallistua oppitunneilla niin paljon kuin haluaisin.	1	2	3	4	5
En uskalla puuttua luokkatoverini kiusaamiseen.	1	2	3	4	5
Riidat kavereiden kesken häiritsevät opiskeluani koulussa.	1	2	3	4	5
Epäsopu opettajien kanssa häiritsee opiskeluani koulussa.	1	2	3	4	5
Riidat kavereiden kanssa jäävät usein selvittämättä.	1	2	3	4	5
Minun on vaikea puuttua luokkatoverini kiusaamiseen.	1	2	3	4	5
En osaa puuttua luokkatoverini kiusaamiseen.	1	2	3	4	5

3a) Minua kiusataan koulussa (ympyröi vastauksesi):

Kyllä / Ei

3b) Jos vastasit kyllä, niin miten sinua kiusataan?

---

---

---

4a) Luokkatoveriani kiusataan koulussa (ympyröi vastauksesi):

Kyllä / Ei

4b) Jos vastasit kyllä, niin miten häntä kiusataan?

---

---

---

Arvioi lopuksi, kuinka hyvin viihdyt koulussa?	<b>(1) = erittäin huonosti ..... erittäin hyvin = (10)</b> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
--	--

**Kiitos vastauksestasi!**