

**Opettajaopiskelijoiden käsityksiä
kiusaamiseen puuttumisesta**

Janette Huhtala

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden ja psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huhtala, Janette. 2022. Opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamiseen puuttumisesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 59 sivua.

Tarkastelin tässä pro gradu -tutkielmassa opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamiseen puuttumisesta. Opettajalla on merkittävä rooli kiusaamiseen puuttumisessa ja näin ollen opettajan kiusaamisen vastaisen työn pohja tulisi rakentaa jo koulutusvaiheessa. Tutkimukseni tavoitteena oli saada tietoa ja ymmärrystä opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumisen käsityksistä niin, että tuloksia voidaan hyödyntää käytännössä esimerkiksi koulutuksen kehittämisessä.

Toteutin tutkimuksen laadullisin ja määrällisin menetelmin. Keräsin aineiston Webropol 3.0 -kyselytutkimuksella osana laajempaa tutkimuskyselyä. Tutkimukseen osallistui 100 Jyväskylän yliopiston erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijaa. Laadullisen aineiston analysoin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin ja määrällisen parittaisella t-testillä sekä riippumattomien otosten t-testillä.

Tutkimustulosten mukaan opettajaopiskelijat puuttuivat kiusaamiseen sekä yksilö- että ryhmätasolla ja käyttivät tarvittaessa apunaan muita aikuisia, kuten huoltajia ja oppilashuollon ammattilaisia. Lähestymistapana puuttumisessa opettajaopiskelijat käyttivät useimmiten käyttäytymisen tuomitsemista. Puuttuessaan kiusaamiseen opettajaopiskelijat työskentelivät kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa todennäköisemmin silloin, kun oppilas käyttäytyi kiusaamistilanteessa alistuvasti.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajaopiskelijoilla on monenlaista osaamista puuttua kiusaamiseen, mutta he myös tarvitsevat enemmän tietoa ja ymmärrystä kiusaamisen ilmiöstä. Tähän tarpeeseen tulisi vastata opettajankoulutuksessa.

Asiasanat: Kiusaaminen, puuttuminen, opettajaopiskelija

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
2 KIUSAAMISEN MÄÄRITTELY JA SEURAUKSET	6
3 KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN	8
3.1 Kiusaamiseen puuttumisen keinot.....	10
3.2 Kiusaamiseen puuttumisen lähestymistavat	13
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	15
5 TUTKIMUSMENETELMÄT	17
5.1 Tutkimuskonteksti	17
5.2 Tutkimusaineiston keruu ja tutkittavat	18
5.3 Tutkimuskysely	19
5.4 Aineiston analyysi	24
5.5 Eettiset ratkaisut.....	28
6 TULOKSET	32
6.1 Kiusaamiseen puuttuminen avoimissa vastauksissa	32
6.2 Kiusaamiseen puuttumisen lähestymistavat	36
6.3 Kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisen yhteys puuttumiseen	38
7 POHDINTA	41
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	41
7.2 Tutkimuksen arviointi.....	48
7.3 Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset	50
LÄHTEET	51
LIITTEET	60

1 JOHDANTO

Perusopetuslain (628/1998, 29 §) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti. Koulun turvallisuus on keskeinen tekijä nuorten mielenterveyden kannalta (Välimaa, 2004). Turvallisuus on myös edellytys oppimiselle, joten opettajan ensisijainen tehtävä on pitää oppilas fyysisesti, kognitiivisesti ja emotionaalisesti turvassa (Mahon ym., 2020). Oppilaiden turvallisuus ja hyvinvointi ovat vahvasti uhattuina, kun he kokevat kiusaamista. Kiusaaminen ulottuu kaikkiin kouluyhteisön jäseniin, joten sen ennaltaehkäisy ja siihen puuttuminen on tärkeää jokaisen hyvinvoinnin ja turvallisuuden takaamiseksi.

Kiusaamisen vastaista työtä on kehitetty ja toteutettu Suomessa onnistunein tuloksin ja viimeisen kymmenen vuoden aikana kiusaaminen on kaiken kaikkiaan vähentynyt, mikä on nähtävissä Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen Kouluterveyskyselyn (2021) tuloksissa. Myönteisestä kehityksestä huolimatta kiusaamista esiintyy kuitenkin edelleen. Tuoreimman Kouluterveyskyselyn (THL, 2021) mukaan noin joka kahdeskymmenes lapsi ja nuori ilmoitti kokeensa kiusaamista koulussa viikoittain. Kouluissa tarvitaan siis edelleen suunnitelmallista ja sitoutunutta työtä kiusaamisen poistamiseksi.

Opettajilla on tärkeä rooli kiusaamiseen puuttumisessa (Garandau ym., 2016; Oldenburg ym., 2015; Veenstra ym., 2014; Wachs ym., 2019) ja näin ollen kiusaamisen vastaisen työn perusta tulisi luoda jo opettajien koulutuksessa. Viimeaikaisen tutkimuksen ja selvityksen perusteella opettajat kokevat kuitenkin tarvitsevansa enemmän tukea ja perehdytystä kiusaamisen vastaiseen työhön (van Verseveld ym., 2021; Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2019). Näyttää siis siltä, että opettajankoulutus vastaa heikosti kiusaamisen vastaisen työn käytäntöihin. Tarkastelen tässä pro gradu -tutkielmassa opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamiseen puuttumisesta. Opettajaopiskelijoiden käsitysten selvittäminen on tärkeää, sillä tulevina opettajina he tekevät arjessaan kiusaamisen vastaista työtä ja pyrkivät näin ollen takaamaan oppilaiden kouluhyvinvoinnin ja turvallisuuden.

Tutkimukseni kohdistuu siihen, miten opettajaopiskelijat puuttuvat hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen ja millaisia lähestymistapoja he puuttuessaan käyttävät. Lisäksi tarkastelen, onko kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisellä yhteys opettajaopiskelijoiden puuttumiseen. Tavoitteenani on siis selvittää, millaisia tietoja ja taitoja opettajaopiskelijoilla on puuttua kiusaamiseen. Lisäksi tavoitteenani on, että tulosten perusteella koulutusta voitaisiin edelleen kehittää tukemaan tulevien opettajien osaamista puuttua kiusaamiseen.

2 KIUSAAMISEN MÄÄRITTELY JA SEURAUKSET

Kiusaamisella tarkoitetaan tyypillisesti tahallista, toistuvasti yhteen ja samaan henkilöön kohdistuvaa aggressiivista käyttäytymistä, harmin, haitan tai pahan mielen aiheuttamista (Hamarus, 2006; Herne, 2016; Olweus, 1992, 2013). Kiusaamisen määritelmään liittyy olennaisesti myös vallan epätasapaino, joka voi perustua esimerkiksi ikään, voimaan, asemaan ryhmässä tai tukijoukkoihin, ja jollain kiusaamisen kohteena olevan henkilön on vaikea puolustautua (Atlas & Pepper, 1998; Olweus, 1992; Salmivalli, 1999). Kiusaamisen määrittelyssä voidaan pitää lähtökohtana myös kiusatuksi joutuneen subjektiivista kokemusta kiusaamisesta (Aho & Laine, 1997). Tämä korostui erityisesti nuorten määritellessä kiusaamista (Hamarus, 2006; Jeffrey & Stuart, 2020). Kiusaamista määritellessä ei yleensä oteta kantaa kiusaamisen muotoihin muutoin, kuin todeten, että se voi tapahtua monella tavalla. Kiusaaminen voi olla esimerkiksi fyysistä tai henkistä väkivaltaa, ryhmästä poissulkemista, selän takana puhumista tai nettikiusaamista (Olweus, 1992). Kiusaamisen määritelmästä ei ole täyttä yksimielisyyttä, vaan eri tahot korostavat määritelmässä eri asioita (ks. esim. Hellström ym., 2021; Horton, 2021). Yhtenäistä määritelmää pidetään kuitenkin tärkeänä käytännön työn, tunnistamisen ja puuttumisen kannalta. Ilman johdonmukaista ja selkeää tapaa tunnistaa kiusaamista vakavat tapaukset voivat jäädä huomiotta (Slattery ym., 2019).

Kiusaaminen vaikuttaa kielteisesti niin kiusaavaan oppilaaseen, kiusatuksi joutuneeseen kuin sivustaseuraajiin. Muiden kiusaaminen ennustaa korkeampaa väkivaltaa myös myöhemmässä elämässä ja ihmissuhteissa (Farrington ym., 2012; Ttofi ym., 2012). Kiusatuksi joutumisen on puolestaan osoitettu olevan yhteydessä lisääntyneisiin mielenterveyden ongelmiin, kuten masennukseen (Farrington ym., 2012; Moore ym., 2017), ja heikompiin akateemisiin saavutuksiin (Hamarus, 2006; Moore ym., 2017). Kiusaaminen muovaa oppilaan käsitystä itsestään yksilönä ja yhteisön jäsenenä ja sen vaikutukset voivat olla pitkäaikaisia ja kokonaisvaltaisia (Hamarus, 2006). Lisäksi jo pelkällä kiusaamisen näkemisellä on todettu olevan vaikutuksia oppilaiden psyykkiseen hyvinvointiin. Nishinan

ja Juvosen (2005) mukaan kiusaamista koulupäivän aikana vierestä todistaneet oppilaat kokivat ahdistuksen tunteita (Nishina & Juvonen, 2005). Kiusaamiseen puuttuminen on siis tärkeää kaikkien osapuolten myönteisen kehityksen kannalta.

3 KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN

Kiusaaminen loukkaa aina lapsen tai nuoren perus- ja ihmisoikeuksia. YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus muun muassa turvalliseen kehitykseen, kaikenlaiseen syrjimättömyyteen sekä suojaan väkivallalta ja huonolta kohtelulta (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989). Opetuksen järjestäjällä on hallinnollisesti lakisääteinen vastuu siitä, että turvallinen oppimisympäristö toteutuu jokaisen oppilaan ja opiskelijan kohdalla. Oppilas- ja opiskelija-huoltolain (1287/2013, 13 §) mukaan oppilaitosten tulee laatia opiskeluhuoltosuunnitelma, johon kirjataan suunnitelma opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimenpiteet tämän suunnitelman toteuttamiseksi ja seuraamiseksi. Opettajan eettisten periaatteiden mukaan opettaja ottaa huomioon erityisesti huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppilaat eikä hyväksy kiusaamista missään muodossa (Opetusalan Ammattijärjestö, 2020).

Kiusaamisen ehkäisemisessä ja siihen puuttumisessa opettajien ja koulun muiden aikuisten rooli on merkittävä (Garandau ym., 2016; Oldenburg ym., 2015; Veenstra ym., 2014; Wachs ym., 2019). Opettaja voi omalla käyttäytymisellään vaikuttaa oppilaiden kiusaamista koskeviin asenteisiin ja kiusaamiskäyttäytymiseen sekä positiivisesti että negatiivisesti. Jos opettaja jättää huomiotta tai vähättelee kiusaamista, muita kiusaavien oppilaiden aggressiivinen käytös voi vahvistua (Burger ym., 2015) ja kiusatuksi joutuneet oppilaat voivat jättää kertomatta kokemastaan kiusaamisesta (Burger ym., 2015; Yoon & Kerber, 2003). Jos taas oppilaat ymmärtävät selvästi opettajansa tekevän töitä kiusaamisen torjumiseksi, oppilaiden asenne kiusaamista kohtaan on kielteisempi ja kiusaaminen vähenee ajan myötä (Veenstra ym., 2014). Kaiken kaikkiaan on siis tärkeää, että opettaja sekä kertoo oppilailleen selkeästi kiusaamisen vastaisista asenteistaan (Menesini & Salmivalli, 2017; Saarento ym., 2015) että näyttää tämän puuttumalla kiusaamiseen aktiivisesti (Veenstra ym., 2014).

Oppilaat odottavat opettajiensa puuttuvan kiusaamiseen, kun sitä esiintyy (Crothers & Kolbert, 2004; Rigby, 2014). Tapahtuman huomiotta jättäminen on-

kin melko harvinaista, ja useimmiten opettajat ryhtyvät ratkaisemaan kiusaamistilannetta saadessaan sellaisen tietoonsa (Bauman ym., 2008; Burger ym., 2015). Opettajien puuttuminen ei kuitenkaan aina ole riittävää eikä riittävän tehokasta kiusaamisen lopettamiseksi. Saksalaisen tutkimuksen mukaan noin 22 % oppilaista kertoi, että kiusaaminen jatkui puuttumisesta huolimatta (Wachs ym., 2019). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös esimerkiksi Yhdysvalloissa (Fekkes ym., 2005), Australiassa (Rigby & Barnes, 2002) ja Englannissa (Smith & Shu, 2000).

Puuttumisen tehottomuuden taustalla voi olla opettajan puutteellinen tieto ja ymmärrys kiusaamisesta ilmiönä. Tutkimusten mukaan opettajaopiskelijat tarvitsevat enemmän tietoa tunnistaakseen kiusaamisen ja voidakseen puuttua siihen tehokkaasti (Kahn ym., 2012; Mahon ym., 2020). Myös opettajilla on vaikeuksia tunnistaa kiusaamista ja arvioida sen vakavuutta (van Verseveld ym., 2021). Jos opettaja ei täysin ymmärrä kiusaamisen vakavuutta, hän saattaa aliarvioida puuttumisen tarpeen ja merkityksen (Kahn ym., 2012). Yksi keskeisin haaste kiusaamisen vastaisessa työssä onkin kiusatuksi joutumisen tunnistaminen (Haataja ym., 2016). Kiusaamisen muodot vaikuttavat niin ikään kiusaamisen tunnistamiseen ja siihen puuttumiseen. Useiden tutkimusten mukaan epäsuoraa kiusaamista ei pidetä yhtä vakavana kuin suoran kiusaamisen muotoja eikä siihen näin ollen puututa yhtä helposti (Bauman & Del Rio, 2006; Kahn ym., 2012; Mahon ym., 2020; Yoon & Kerber, 2003).

Kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytyminen voi näkyä opettajan puuttumisessa esimerkiksi tunnistamisen haasteena tai haluttomuutena tai ymmärtämättömyytenä puuttua. Haatajan ja kollegoiden (2016) mukaan opettajat tunnistivat vähemmän todennäköisesti kiusaamisen kohteeksi joutuneen oppilaan, jos kiusatuksi joutunut oppilas samaan aikaan kiusasi muita. Oppilaan, joka sekä kiusaa muita että joutuu itse kiusatuksi, voidaan myös helpommin nähdä ikään kuin ansaitsevan negatiivisen kohtelun oman häiritsevän käyttäytymisen vuoksi ja tästä syystä opettaja voi olla haluttomampi puuttumaan häneen kohdistuvaan

kiusaamiseen (Yang & Salmivalli, 2013). Opettaja voi myös nähdä muita kiusaavan oppilaan olevan vastuussa omasta tilanteestaan eikä siksi näe tarpeelliseksi puuttua tilanteeseen (McAuliffe ym., 2009).

Tehokas kiusaamiseen puuttuminen edellyttää opettajalta siis ennen kaikkea tietoa ja ymmärrystä kiusaamisen ilmiöstä (Chen ym., 2017; Hamarus, 2006; Mahon ym., 2020; Yoon & Bauman, 2014). Tietoisuutta kiusaamisesta voidaan lisätä opettajien koulutuksella. Kiusaamisen vastaiseen työhön koulutetuilla opettajilla on suuremmat mahdollisuudet puuttua kiusaamiseen (Waasdorp ym., 2021). Esimerkiksi vuoden jälkeen KiVa Koulu -ohjelman, Suomessa laajasti käytössä oleva kiusaamisen vastainen toimenpideohjelman, kokeilukoulujen opettajat kokivat tietävänsä kiusaamisesta huomattavasti enemmän ja pystyvänsä vähentämään sitä tehokkaammin kuin vertailukoulujen opettajat (Ahtola ym., 2012). Opettajien koulutuksella pyritään antamaan opettajille valmiuksia puuttua kiusaamiseen lisäämällä heidän ymmärrystään kiusaamisesta ja sen vakavuudesta sekä seurauksista (van Verseveld ym., 2021; Yoon & Bauman, 2014).

3.1 Kiusaamiseen puuttumisen keinot

Puuttumisen haasteista huolimatta suurin osa opettajista on sitä mieltä, että lieviinkin kiusaamistapauksiin on puututtava (Rigby & Bauman, 2010). Useimpien tutkimusten mukaan opettajien puuttuminen kohdistuu tavallisimmin kiusaavaan oppilaaseen, ja eniten käytetään keinoja, jotka perustuvat auktoriteettiin ja sisältävät rangaistuksia tai muita seuraamuksia (Bauman ym., 2008; Burger ym., 2015; Rigby, 2014; 2020). Laajan, kansainvälisen tutkimuksen mukaan lähes kaikki opettajat (97 %) ilmoittivat uskovansa, että kiusaavan oppilaan käyttäytyminen on tuomittava selvästi ja 71 % opettajista uskoi rangaistuksen olevan oikeutettua (Rigby & Bauman, 2010). Toisaalta tutkimuksissa on saatu myös päinvastaisia tuloksia, joiden mukaan opettajat pitivät kiusaavan oppilaan rankaisemista vähiten hyödyllisenä keinona puuttua kiusaamiseen (Crothers & Kolbert, 2004; Wachs ym., 2019).

Kiusatuksi joutuneen oppilaan lisäksi on tärkeää tukea myös kiusaavaa oppilasta, jotta kiusaaminen saadaan loppumaan (Bowes ym., 2010; Ledwell & King, 2015). Rankaisemisen sijaan kiusaamiseen puuttumisessa voikin olla tehokkaampaa käyttää kiusaavan oppilaan tukemiseen perustuvia keinoja (Wachs ym., 2019), kuten keskustelua ja ratkaisun etsimistä oppilaan kanssa tai huolen jakamista kiusatuksi joutuneen oppilaan tilanteesta (Rigby & Bauman, 2010). Rigbyn ja Baumanin (2010) mukaan opettajat kannattivat kyllä keinoja, joilla pyrittiin saamaan positiivinen muutos kiusaavan oppilaan käyttäytymiseen ilman pakottamista, mutta suurin osa oli epävarmoja rakentavan työskentelyn käytännöistä.

Aiempien tutkimusten perusteella opettajat ovat niin ikään epävarmoja kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentelystä. Opettajien kiusaamiseen puuttuminen kohdistui harvemmin kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen ja opettajat olivat vähiten yksimielisiä siitä, mitä kiusatuksi joutuneen oppilaan auttamiseksi tulisi tehdä (Bauman ym., 2008; Rigby & Bauman, 2010). Baumanin ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa opettajat kertoivat pyrkivänsä lisäämään kiusatuksi joutuneen oppilaan itsevarmuutta ja rohkaisemaan häntä asettumaan kiusaavaa oppilasta vastaan. Van Verseveldin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa opettajat seurasivat aiemmin kiusatuksi joutuneita oppilaita, tukivat heitä ja siirsivät tarpeen vaatiessa oppilaan toiseen ryhmään. Jotkut kyseisen tutkimuksen opettajista neuvoivat myös kiusatuksi joutuneita oppilaita muuttamaan käyttäytymistään kiusaamisen lopettamiseksi. Crothersin ja Kolbertin (2004) mukaan opettajat pitivät tärkeänä, että oppilaita kannustetaan kertomaan kiusaamisesta aikuisille.

Kiusaaminen koskee tyypillisesti laajempaa oppilasryhmää, jolloin puuttuminen on perusteltua kohdistaa yksilötason lisäksi ryhmään (Salmivalli, 1999). Näin puuttumisessa huomioidaan sosiaalisten ryhmien dynamiikka ja myös muut roolit kiusaavan ja kiusatuksi joutuneen oppilaan lisäksi (Wachs ym., 2019). Koko ryhmään kohdistuvan puuttumisen avulla oppilaille voidaan opettaa kiusatuksi joutuneen oppilaan tukemista ja luoda luokkaan kiusaamisen vastainen ilmapiiri (Veenstra ym., 2014). Koko ryhmään kohdistuvia puuttumisen

keinoja opettajat käyttävät kuitenkin niin ikään vaihtelevasti. Wachsin ja kollegoiden (2019) mukaan opettajat puuttuivat kiusaamiseen koko ryhmän tasolla harvemmin, kun taas van Verseveldin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa useimmat opettajat käyttivät kaikkiin oppilaisiin kohdistuvia keinoja, kuten yhteistä keskustelua tapahtuneesta, toimintaohjeista sopimista ja prososiaalisen käyttäytymisen edistämistä.

Tehokas kiusaamiseen puuttuminen edellyttää sitoutunutta, hyvin koulutettua ja yhdessä toimivaa henkilökuntaa (Bauman ym., 2008). Rigbyn ja Baumanin tutkimuksen (2010) mukaan opettajat itse olivat niin ikään sitä mieltä, että kiusaamiseen puuttuminen vaatii yhteistyötä muiden aikuisten kanssa. Opettajat kertoivat käyttävänsä kiusaamiseen puuttumisessa apunaan tarvittaessa muita opettajia ja koulun henkilökuntaa, oppilashuollon ammattilaisia sekä oppilaiden vanhempia (van Verseveld ym., 2021). Baumanin ja kollegoiden (2008) mukaan opettajat tarvitsevat yhdessä sovittuja lähestymistapoja, joita he voivat käyttää kohdatessaan kiusaamista koulussa. Olweuksen (1993) mukaan tehokkaaseen kiusaamiseen puuttumiseen tarvitaan selkeä ja konkreettinen, koko koulun kattava toimintamalli. Selkeät kiusaamisen vastaiset käytännöt vähentävät todennäköisyyttä, että kiusaaminen jätetään huomiotta ja lisäävät todennäköisyyttä, että tapahtuman havaitsevat opettajat ottavat puuttumiseen mukaan muita koulun aikuisia (Bauman ym., 2008). Vanhempien mukaan ottaminen näyttää niin ikään vahvistavan koko koulun ohjelmien positiivisia vaikutuksia (Menesini & Salmivalli, 2017), mutta tutkimuksen mukaan opettajilla oli myös vaikeuksia tulla toimeen vanhempien kanssa, jotka eivät olleet samaa mieltä heidän ratkaisuihinsa puuttua kiusaamiseen (van Verseveld ym., 2021).

Kaiken kaikkiaan kiusaamiseen puuttuminen on monimutkainen ilmiö ja opettajien reaktioihin kiusaamistilanteessa vaikuttavat monet eri tekijät eikä tutkijoille ole täysin selvää, mitä nämä tekijät ovat (Yoon & Bauman, 2014). On todennäköistä, että puuttuessaan kiusaamiseen opettajat yhdistävät erilaisia keinoja ja lähestymistapoja (Garandeanu ym., 2016). Burger kollegoineen (2015) korostaa, että kiusaamisen vähentämisessä ratkaisevaa on opettajien asiantunteva

tapa käsitellä kiusaamistapauksia. Wachsin ja kollegoiden (2019) mukaan tärkeintä ei ole, mitä puuttumisen keinoja opettajat käyttävät, vaan se, että he reagoivat kiusaamistilanteeseen välittömästi.

3.2 Kiusaamiseen puuttumisen lähestymistavat

Garandeaun kollegoineen (2016) tarkasteli kolmen kiusaamiseen puuttumisen lähestymistavan, käyttäytymisen tuomitsemisen, syyllistämisen ja empatian herättämisen, vaikutusta kiusaavan oppilaan aikomukseen muuttaa käyttäytymistään opettajan puuttumisen seurauksena. Kyseisessä tutkimuksessa lähestymistapojen käyttöä tarkasteltiin kiusaavien oppilaiden näkökulmasta eli missä määrin oppilaat ajattelivat opettajan käyttävän näitä kolmea lähestymistapaa kiusaamiseen puuttumisessa.

Käyttäytymisen tuomitsemisella tarkoitetaan tekojen arvioimista pahaksi tai vääräksi ja se kohdistuu nimenomaan oppilaan käyttäytymiseen (Malle ym., 2014). Näin ollen käyttäytymisen tuomitseminen eroaa oppilaan persoonaan kohdistuvasta puuttumisesta. Garandeaun ja kollegoiden (2016) mukaan kiusaavan oppilaan käyttäytymisen tuomitsemisen tavoitteena on asettaa selkeät rajat sille, mikä on hyväksyttävää käyttäytymistä ja mikä ei. Käyttäytymisen tuomitseminen korostaa muutoksen mahdollisuutta ja voi olla, että auktoriteettisten lähestymistapojen tehokkuus kiusaamiseen puuttumisessa perustuu juuri käyttäytymisen tuomitsemiseen (Garandeaun ym., 2016).

Kiusaavan oppilaan syyllistäminen sen sijaan kohdistuu oppilaan persoonaan ja tarkoittaa sitä, että häntä pidetään selvästi vastuussa kiusaamisesta (Garandeaun ym., 2016). Oppilaan syyllistäminen välittää viestin, että oppilaassa on ihmisenä jotain vialla. Syyllistämisen myötä oppilas voi ajatella, että kiusaaminen on hänen vakaa ominaisuutensa, mikä puolestaan voi kannustaa oppilasta jatkamaan kiusaamista edelleen (Garandeaun ym., 2016). Syyllistämisen lähestymistapaan voi liittyä varsinaisen syyllistämisen lisäksi myös kurinpidollisia toimia tai rangaistuksia, kuten esimerkiksi yhteydenotto vanhempiin tai rehtoriin (Garandeaun ym., 2016).

Empatialla tarkoitetaan kykyä tuntea tai kuvitella toisen ihmisen tunteita, ja siihen liittyy sekä kognitiivisia että affektiivisiä elementtejä (Garandeau ym., 2016). Kognitiivisella empatialla tarkoitetaan kykyä ymmärtää toisen ihmisen tunteita ja affektiivinen empatia viittaa kykyyn kokea, miltä toisesta tuntuu (Cohen & Strayer, 1996). Tutkimusten mukaan kiusaamiseen osallistuvilla lapsilla ja nuorilla erityisesti affektiivinen empatia on heikompaa (Jolliffe & Farrington, 2011; van Noorden ym., 2015). Tästä syystä monet kiusaamisen vastaiset toimet pyrkivät lisäämään kiusaavien oppilaiden empatiaa kiusatuksi joutunutta oppilasta kohtaan (Garandeau ym., 2016). Toisaalta kiusaavan oppilaan empatian herättämiseen ei pidä luottaa liikaa. Tutkimukset korostavat, että monilla kiusaavilla oppilailla on edistynyt moraalinen käsitys eli tieto oikeasta ja väärästä, mikä viittaa siihen, että he voivat olla hyvin tietoisia aiheuttamastaan kärsimyksestä eikä näin ollen empatian herättämisellä ole suurta merkitystä (Garandeau ym., 2014).

Garandeau ja kollegoiden (2016) tutkimuksen mukaan sekä empatian herättäminen että käyttäytymisen tuomitseminen ennustivat positiivisesti kiusaavien oppilaiden aikomusta lopettaa kiusaaminen. Syyllistämällä sen sijaan ei tulosten mukaan ollut merkittävää vaikutusta. Kyseiset tutkijat korostavat, että kiusaamiseen puuttumisessa käyttäytymisen tuomitsemisen ja syyllistämisen välille on tärkeää tehdä ero, sillä tuomitseminen tuottaa toivottuja vaikutuksia, mutta syyllistäminen ei. Kiusaavien oppilaiden aikomus muuttuu omaa käyttäytymistään oli korkeinta silloin, kun he tunsivat, että opettaja sekä tuomitsi kiusaamisen että yritti lisätä heidän empatiaansa kiusatuksi joutunutta oppilasta kohtaan sen sijaan, että käyttäisi vain toista näistä kahdesta lähestymistavasta (Garandeau ym., 2016). Näin ollen olennaista kiusaamiseen puuttumisessa on yhdistää pyrkimykset lisätä kiusaavan oppilaan empatiaa kiusatuksi joutunutta kohtaan sekä hänen käyttäytymisensä selkeä tuomitseminen (Garandeau ym., 2016).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tarkastelen tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamiseen puuttumisesta. Tulevina opettajina opettajaopiskelijat tekevät arjessaan kiusaamisen vastaista työtä ja pyrkivät osaltaan takaamaan oppilaiden kouluhyvinvoinnin ja turvallisen oppimisympäristön. Koska opettajalla on merkittävä rooli kiusaamiseen puuttumisessa (Garandeaum ym., 2016; Oldenburg ym., 2015; Veenstra ym., 2014; Wachs ym., 2019), on selvää, että opettajankoulutuksen tulisi valmistaa tulevia opettajia kiusaamisen vastaiseen työhön. Opettajat kuitenkin kokevat, että kiusaamiseen vastaiseen työhön perehdyttäminen on riittämätöntä (van Verseveld ym., 2021; Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2019). Näin ollen on tärkeää selvittää, millaisia käsityksiä opettajaopiskelijoilla on kiusaamiseen puuttumisesta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis saada tietoa opettajaopiskelijoiden tiedoista ja taidoista puuttua kiusaamiseen.

Tutkimuksessa hyödynnän hypoteettista kiusaamistilannetta selvittääkseni, miten opettajaopiskelijat puuttuvat kiusaamiseen. Hypoteettinen kiusaamistilanne kuvaa ainoastaan tietyn tyyppistä kiusaamista, mikä on hyvä huomioida tuloksia tulkitessa. Erilaiseen kiusaamistilanteeseen kohdistuva puuttuminen voisi siis olla erilaista. Tutkimuksessa manipuloin kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymistä, sillä haluan selvittää, onko kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisellä yhteys opettajaopiskelijoiden puuttumiseen. Opettajaopiskelijoiden puuttumista hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen selvitän avoimen kysymyksen avulla.

Tämän jälkeen tarkennan opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumisen tarkastelua lähestymistapoihin, joiden toimivuutta on tutkittu aiemmassa tutkimuksessa (Garandeaum ym., 2016). Näin ollen tarkastelen, missä määrin opettajaksi opiskelevat käyttävät erilaisia lähestymistapoja (käyttäytymisen tuominen, syyllistäminen, empatian herättäminen ja kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentely) puuttuessaan hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen. Aiempien tutkimusten (Bauman ym., 2008; Burger ym., 2015; Rigby, 2014; 2020;

Rigby & Bauman, 2010) perusteella oletan, että opettajaopiskelijat käyttävät kiusaamiseen puuttumisessa eniten kiusaavan tai kiusaavien oppilaiden syyllistämistä ja työskentelevät vähiten kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa (H1).

Lopuksi selvitän, onko kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisellä yhteys opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumiseen. Oletuksena on, että opettajaopiskelijat työskentelevät kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa useammin silloin, kun kiusatuksi joutunut oppilas käyttäytyy alistuvasti (H2). Tätä oletusta perustelen sillä, että aiempien tutkimusten mukaan opettajat ovat haluttomampia puuttumaan kiusaamiseen, jos kiusatuksi joutunut oppilas kiusaa samaan aikaan muita (McAuliffe ym., 2009; Yang & Salmivalli, 2013). Tarkat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Miten opettajaopiskelijat puuttuvat hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen?
- 2) Mitkä puuttumisen lähestymistavat korostuvat opettajaopiskelijoiden puuttuessa hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen: käyttäytymisen tuomitseminen, syyllistäminen, empatian herättäminen ja kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentely?
- 3) Eroavatko puuttuminen ja puuttumisen lähestymistavat riippuen kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisestä (aggressiivinen vs. alistuva)?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa. Kohderyhmä koostui kasvatustieteiden laitoksen erityisopettajaopiskelijoista sekä opettajankoulutuslaitoksen luokan- ja aineenopettajaopiskelijoista. Kohderyhmän kokoa arvioin pyytämällä tietoja laitosten opinto-sihteeriltä ja koulutussuunnittelijoilta. Erityisopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistossa on arvion mukaan noin 360 ja luokanopettajaksi opiskelee tällä hetkellä noin 520 opiskelijaa. Aineenopettajaopiskelijoiden osalta kohderyhmänä olivat aineopintovaiheessa olevat opiskelijat, joita on arvion mukaan noin 300.

Erityispedagogiikan koulutuksen tavoitteena on kouluttaa laaja-alaisia, muuttuviin työnkuviin ja moniammatilliseen yhteistyöhön kykeneviä erityisopettajia ja erityiskasvatuksen asiantuntijoita (Jyväskylän yliopisto, i.a.-a). Luokanopettajan opinnoissa pääaineena on kasvatustiede, ja maisteritutkinnon suorittanut saa kelpoisuuden toimia luokanopettajana perusopetuksen 1.–6. luokilla (Jyväskylän yliopisto, i.a.-b). Aineenopettajien koulutus antaa laaja-alaisen kelpoisuuden peruskoulun, lukion, ammatillisten oppilaitosten ja aikuiskoulutuksen tehtäviin ja tutkinto-ohjelman aineena aineenopettajaopiskelijoilla on jokin peruskoulussa tai lukiossa opetettava oppiaine (Jyväskylän yliopisto, i.a.-b).

Tämän tutkimuksen metodologisena lähtökohtana on laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistävä monimenetelmä tutkimus (engl. *mixed methods research*), jonka perusajatuksen mukaan menetelmien yhdistäminen tuottaa tutkimusongelmasta paremman ymmärryksen kuin lähestymistapojen käyttö yksinään (Creswell, 2015). Keräämällä ja analysoimalla sekä määrällistä että laadullista aineistoa olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt tarkastelemaan opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamiseen puuttumisesta useammasta näkökulmasta ja saamaan näin ollen ilmiöstä kattavamman ja monipuolisemman kuvan. Menetelmätriangulaation joustavuus tukee tutkimuksen tarkoitusta, sillä tavoitteenani on löytää ratkaisuja käytännön ongelmiin.

Tieteenfilosofisesti tutkimukseni pohjautuu pragmatismiin, joka korostaa tiedon käytännöllistä luonnetta (Sormunen ym., 2013). Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa ja ymmärrystä opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumisen käsityksistä niin, että tulokset olisivat hyödynnettävissä käytännössä esimerkiksi koulutuksen kehittämiseen. Koska tarkastelen opettajaopiskelijoiden käsityksiä, sivuaa tutkimukseni myös sosiaalista konstruktivismia, jossa tiedon, todellisuuden ja ilmiöiden nähdään muodostuvan sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

5.2 Tutkimusaineiston keruu ja tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty osana laajempaa tutkimuskyselyä, jossa kartoitettiin opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamisen syistä ja siihen puuttumisesta. Kyselyssä selvitettiin lisäksi kiusaamisen käsittelyä opintojen aikana ja opettajaopiskelijoiden omia kokemuksia kiusaamisesta. Tässä tutkimuksessa käytin kyselyä kiusaamiseen puuttumisen osalta. Opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamisen syistä tarkasteltiin toisessa pro gradu -tutkielmassa (Mäkelä, 2022). Muita kyselyn osioita tullaan mahdollisesti käyttämään myöhemmissä tutkimuksissa ja koulutuksen kehittämisessä.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisesti Webropol 3.0 -kyselytutkimuksella. Kyselylomake sopii hyvin aineiston keruun välineeksi, kun halutaan tarkastella esimerkiksi tutkittavien mielipiteitä, asenteita ja kokemuksia (Tähtinen ym., 2020). Kyselyn vahvuutena on, että sillä saavutetaan helposti suuri määrä vastaajia (Hirsjärvi ym., 2009). Kysely valikoitui aineistonkeruutavaksi myös siksi, että tavoitteena oli kerätä sekä laadullista että määrällistä aineistoa. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että kysely mittaa oikeita asioita (Hirsjärvi ym., 2009). Kyselyssä kiusaaminen määriteltiin, jotta tutkittavilla olisi sama käsitys siitä, mitä kiusaamisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Määritelmä toistettiin kertaalleen myöhemmässä vaiheessa kyselyä. Koska kysely kehitettiin itse, se esitettiin kohderyhmän ulkopuolisilla henkilöillä. Esitestaami-

sen tavoitteena on tarkistaa, että kysymykset ovat tarkoituksenmukaisia ja ymmärrettäviä (Tähtinen ym., 2020; Vehkalahti, 2014). Esitestaukseen osallistui 15 vastaajaa, jotka olivat kiusaamisen asiantuntijoita ja kohderyhmään kuulumattomia opiskelijoita. Heiltä saamamme palautteen avulla muokkasimme kyselyä toimivammaksi.

Linkki kyselyyn lähetettiin erityis- ja luokanopettajaopiskelijoille sähköpostilistojen välityksellä ja aineenopettajaopiskelijoille vastuopettajan kautta. Pyyntö vastata kyselyyn lähetettiin ensimmäisen kerran joulukuun 2021 puolivälissä ja sen jälkeen kaksi kertaa tammikuun 2022 aikana. Aineistonkeruu päätettiin tammikuun lopussa, jolloin kyselyyn vastanneita oli yhteensä 100.

Tutkimukseen osallistui melko tasapuolisesti eri alojen opettajaopiskelijoita. Kyselyyn vastanneista 39 % opiskeli ensisijaisesti erityisopettajaksi, 34 % luokanopettajaksi ja 26 % aineenopettajaksi. Yksi tutkittavista ei maininnut ensisijaisesti opiskelemaansa alaa. Vastaajista 24 % opiskeli ensimmäistä, 20 % toista, 13 % kolmatta ja 20 % neljättä vuotta. Viidettä tai sitä ylempää vuosikurssia opiskeli 23 % vastaajista. Näin ollen myös eri vuosikurssien opiskelijoita oli melko tasaisesti. Työkokemusta alalta tutkittavilla oli pääosin melko vähän. 16 % opettajaopiskelijoista ilmoitti, että heillä ei ole lainkaan työkokemusta, kun myös työharjoittelu laskettiin työkokemukseksi. 45 % vastaajista ilmoitti työkokemusta olevan alle vuoden, 25 % 1–2 vuotta ja 14 % ilmoitti omaavansa työkokemusta 2 vuotta tai enemmän. Tutkittavista 86 % oli naisia, 10 % miehiä ja loput vastasivat vaihtoehdon *muu* tai eivät halunneet ilmoittaa sukupuoltaan.

5.3 Tutkimuskysely

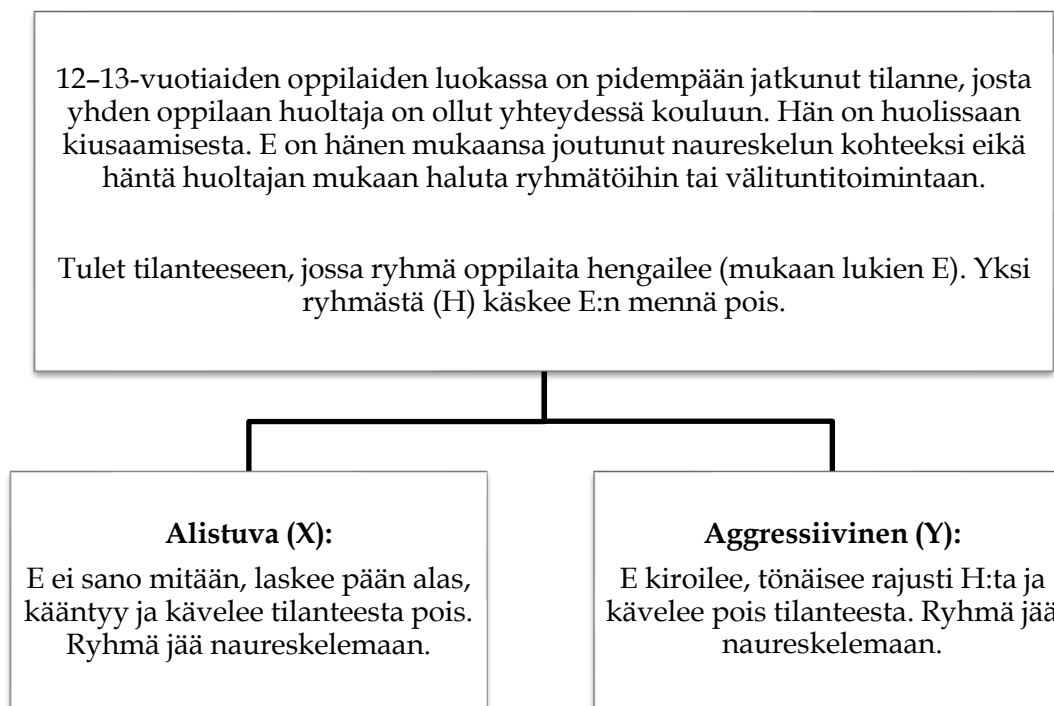
Hypoteettinen kiusaamistilanne. Opettajaopiskelijoiden puuttumista kiusaamiseen tarkastelin hypoteettisen kiusaamistilanteen avulla. Hypoteettisia kiusaamistilanteita on aiemminkin käytetty kiusaamiseen liittyvissä tutkimuksissa, kun on haluttu selvittää opettajien puuttumisen keinoja (ks. esim. Bauman ym., 2008; Bauman & Del Rio, 2006; Burger ym., 2015; Yoon & Kerber, 2003). Tutkimusky-

selyssä kuvattu hypoteettinen kiusaamistilanne (ks. kuvio 1) sisältää jatkuvuuden, kohtalaisen vakavuuden ja sekä suoran että epäsuoran kiusaamisen elementtejä. Tilanne on melko tyypillinen ja ainoastaan kohtalaisen vakava, mikä voi vaikuttaa opettajaopiskelijoiden vastauksiin kiusaamiseen puuttumisesta.

Koska tavoitteenani oli selvittää, eroavatko opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttuminen ja sen lähestymistavat riippuen kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisestä, kehitin hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen kaksi erilaista skenaariota, joissa kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytyminen vaihteli. Ensimmäisessä skenaariossa kiusatuksi joutunut oppilas käyttäytyi alistuneesti ja toisessa reagoi kiusaamiseen aggressiivisesti. Kyselyssä tutkittavalle määriteltiin satunnaisesti toinen näistä kahdesta skenaariosta ja se toimi pohjana kyselyyn vastaamisessa. Käytännössä toteutin tämän Webropol-ohjelman satunnais-tamisjärjestyksen toiminnolla niin, että vastaajaa pyydettiin valitsemaan ylempi kahdesta vastausvaihtoehdosta, joiden järjestys oli satunnaistettu. Toinen vaihtoehtoista (X) ohjasi vastaajan skenaarioon alistuva ja toinen (Y) skenaarioon aggressiivinen. Skenaarioon alistuva vastasi 47 % tutkittavista ja skenaarioon aggressiivinen 53 %. Hypoteettisen kiusaamistilanteen skenaarioineen olen esittänyt kuviossa 1.

Kuvio 1

Hypoteettinen kiusaamistilanne ja kaksi eri skenaariota kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisestä



Kiusaamistilanteeseen puuttuminen. Opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumista tarkastelin avoimella kysymyksellä. Tutkittavat vastasivat lukemansa hypoteettisen kiusaamistilanteen pohjalta omin sanoin kysymykseen: "Miten toimisit juuri tässä tilanteessa?" Kyselyssä tutkittavia kehoitettiin vastaamaan todellisen mahdollisen toiminnan mukaan ja välttämään vastaamista niin kuin ajattelisi, että tilanteeseen tulisi puuttua. Tarkoitus oli saada käsitys opettajaopiskelijoiden aidoista ajatuksista ja välttää sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, joskaan niitä ei voida täysin sulkea pois.

Kiusaamiseen puuttumisen lähestymistavat. Erilaisten lähestymistapojen käytön todennäköisyyttä selvitin väittämällä (ks. liite 1), jotka kehitin Garandeau ja kollegoiden (2016) tutkimuksen kolmen lähestymistavan, käyttäytymisen tuomitsemisen, syyllistämisen ja empatian herättämisen, pohjalta. Väittämät kuvasivat näitä kolmea ulottuvuutta sen osalta, miten opettajaopiskelijat toimivat toisia kiusaavan oppilaan tai kiusaamiseen osallistuneen ryhmän kanssa työskennellessään. Kutakin ulottuvuutta mittaamaan loin kolme väittämää. Li-

säksi tarkastelin opettajaopiskelijoiden työskentelyä kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa. Kiusatuksi joutuneen oppilaan näkökulmaa koskevat väittämät kuvasivat opettajaopiskelijoiden myötätuntoa ja toimintaa liittyen kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentelyyn. Myös näitä ulottuvuuksia mittasi kumpaan kolme väittämää. Lopulta muodostin siis 15 väittämää, joista 9 koski kiusaavan oppilaan tai kiusaamiseen osallistuneen ryhmän ja 6 kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentelyä. Väittämiin opettajaopiskelijat vastasivat viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = *erittäin epätodennäköisesti*, 2 = *melko epätodennäköisesti*, 3 = *siltä väliltä*, 4 = *melko todennäköisesti*, 5 = *erittäin todennäköisesti*). Väittämistä oli tarkoitus muodostaa viisi muuttujaa.

Tutkimuksessa käyttämäni mittarin toimivuutta puuttumisen lähestymistapojen osalta tarkastelin eksploratiivisella faktorianalyysillä, joka soveltuu hyvin itse kehitetyn mittarin testaamiseen (Metsämuuronen, 2011). Tarkastelin aluksi kaikkien muuttujien välisiä korrelaatioita Pearsonin korrelaatiokertoimella saadakseni käsityksen, mitkä muuttujat olivat yhteydessä toisiinsa. Korrelaatiomatriisin olen esittänyt taulukossa 1 (ks. liite 2). Korrelaatioiden tarkastelun ja tutkimukseni teoriapohjan perusteella jätin faktorianalyysistä pois muuttujan työskentely 3 (*”Mietin kiusatuksi joutuneen kanssa ratkaisua tilanteeseen”*), sillä se korreloi vahvemmin muiden muuttujien kanssa kuin niiden, joiden kanssa sen teorian pohjalta oletin korreloivan. Lopulliseen faktorianalyysiin valitsin siis 14 muuttujaa ja suoritin sen IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmistolla.

Eksploratiivinen faktorianalyysi osoitti, että opettajaopiskelijoiden puuttumisen lähestymistapoja mittaavat muuttujat voitiin jakaa neljään faktoriin, jotka nimesin käyttäytymisen tuomitsemiseksi, syyllistämiseksi, empatian herättämiseksi ja kiusatun oppilaan kanssa työskentelyksi. Oletin, että kiusaavaan/kiusaaviin oppilaisiin ja kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen kohdistuvat lähestymistavat muodostaisivat omat faktorinsa. Väittämät liittyen opettajaopiskelijan myötätuntoon kiusatuksi joutunutta oppilasta kohtaan latautuivat faktorianalyysissä kuitenkin käyttäytymisen tuomitsemisen ja syyllistämisen faktoreihin. Syynä tähän voi olla se, että lähestymistavat kuvaavat enemmän nimenomaan

opettajaopiskelijan lähestymistapaa kuin sitä, kehen puuttuminen kohdistuu. Lisäksi esimerkiksi käyttäytymisen tuomitseminen ei näyttäydy pelkästään kiusaavan oppilaan kanssa työskentelyssä, vaan se ilmaistaan myös kiusatuksi joutuneelle oppilaalle. Faktorianalyysin tulokset olen esittänyt taulukossa 2.

Taulukko 2

*Eksploratiivinen faktorianalyysi kiusaamiseen puuttumisen lähestymistavoista ja fakto-
reiden Cronbachin alfat*

Väittämät	Faktorilataukset				Cronbachin alfa
	1	2	3	4	
Faktori 1: Käyttäytymisen tuomitseminen					.75
1. Kiinnitän ryhmäläisten huomion heidän huonoon käyttäytymiseensä.	.60	.10	.16	.10	
2. Teen selväksi ryhmälle, että heidän käyttäytymisensä ei ole hyväksyttävää.	.67	.20	.35	-.06	
3. Varmistan, että ryhmä ymmärtää toimineensa väärin.	.68	.20	.12	.19	
4. Varmistan, että kiusatuksi joutunut ymmärtää, että ryhmä ei toimi oikein häntä kohtaan.	.54	.36	.04	.09	
Faktori 2: Syyllistäminen					.73
5. Varmistan, että kiusaava oppilas saa rangaistuksen.	.37	.59	-.07	-.12	
6. Teen selväksi ryhmäläisille, että he ovat kiusaajia.	.27	.46	.08	.27	
7. Ilmoitan heti kiusaavan oppilaan huoltajille, että heidän lapsensa on syyllistynyt kiusaamiseen.	.27	.55	.20	.06	
8. Kerron kiusatuksi joutuneelle, että olen hänen puolellaan.	.06	.75	.01	-.02	
9. Kerron kiusatuksi joutuneelle, että aion auttaa häntä.	.10	.42	.23	.10	
Faktori 3: Empatian herättäminen					.61
10. Varmistan, että ryhmä ymmärtää kiusatuksi joutuneen kokevan pahaa oloa.	.18	.11	.71	.17	
11. Kiinnitän ryhmäläisten huomion kiusatuksi joutuneen kokemuksiin.	.12	.22	.45	.28	
12. Autan ryhmää ymmärtämään, miten vaikea tilanne kiusatuksi joutuneelle on.	.09	.00	.51	-.03	

Taulukko 2

Jatkuu

Faktori 4: Kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentely					.56
13. Pohdin kiusatuksi joutuneen kanssa sopivia käyttäytymistapoja tilanteeseen.	.13	.00	.22	.66	
14. Varmistan, että kiusatuksi joutunut ymmärtää oman toimintansa vaikutuksen ryhmän käyttäytymiseen.	.06	.15	-.02	.66	

Huom. $N = 96-100$. Menetelmänä käytin pääakselifaktorointimenetelmää (*principal axis*) ja rotaatio on tehty *varimax*-rotaatiolla.

Mittarin sisäistä yhtenäisyyttä eli konsistenssia tarkastelin Cronbachin alfan avulla. Laskin Cronbachin alfat erikseen jokaiselle faktorille ja olen esittänyt ne taulukossa 2. Yleisen ohjeen mukaan riittävänä Cronbachin alfan arvona pidetään yli .60 (Nunnally & Berstein, 1994). Näin ollen kolmen ensimmäisen faktorin reliabiliteetti on riittävän korkea. Neljännen faktorin, kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentelyn, reliabiliteetti jää alle .60, mutta päätin ottaa faktorin mukaan analyysiin, sillä aiempien tutkimusten (ks. esim. Bauman ym., 2008; Crothers & Kolbert, 2004; van Verseveld ym., 2021) perusteella voidaan olettaa, että opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumisen lähestymistavoissa on eroja nimenomaan kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentelyn suhteen. Näin ollen oli mielekästä pitää myös neljäs faktori mukana analyysissä. Analyysia varten muodostin kaikista löydetyistä faktoreista keskiarvosummamuuttujat, jotka nimesin tuomitsemiseksi, syyllistämiseksi, empatian herättämiseksi ja työskentelyksi.

5.4 Aineiston analyysi

Teoriaohjaava sisällönanalyysi. Selvittääkseni, miten opettajaopiskelijat puuttuvat kiusaamiseen, analysoin kyselyn avoimia vastauksia teoriaohjaavan eli abduktiivisen sisällönanalyysin keinoin. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki vastasivat tutkimuskyselyn avoimeen kysymykseen. Aineistoa näiden 99 vastauksen perusteella kertyi 22 sivua fontin ollessa Book Antiqua, fonttikoon 12 ja

rivivälin 1,5. Vastausten laajuudet vaihtelivat yhdestä rivistä aina kolmen kappaleen mittaisiin vastauksiin (16 riviä).

Etenin analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan alkuun aineiston ehdoilla ja liittäen aineiston ilmaisut lopulta osaksi olemassa olevaa teoreettista viitekehystä. Ohjaavana teoriana, aineistosta tehtyjen havaintojen tukena ja vahvistuksena käytin tässä analyysissä soveltavin osin Baumanin ja muiden (2008) tutkimuksessa esiteltyjä kiusaamiseen puuttumisen keinoja. Bauman kollegoineen (2008) jaotteli puuttumisen keinot tutkimuksessaan seuraaviin luokkiin: tapahtuman huomiotta jättäminen, työskentely kiusaavan oppilaan kanssa, työskentely kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa, muiden aikuisten apu sekä kiusaavan oppilaan rankaiseminen. Lisäksi pyrin analyysissä tunnistamaan avoimista vastauksista Garandeaun ja kollegoiden (2016) kiusaamiseen puuttumisen lähestymistapoja: käyttäytymisen tuomitsemista, syyllistämistä ja empatian heittämistä.

Analyysissä etenin karkeasti kolmen vaiheen mukaan: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) klusterointi eli luokittelu ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman, 1994). Aluksi luin aineiston läpi huolellisesti, jotta sain muodostettua siitä kokonaiskuvan. Seuraavaksi pelkistin aineiston etsimällä siitä tutkimuskysymykseen vastaavia ilmaisuja eli tutkimuksen kannalta olennaisia asioita ja alleviivaamalla löytämäni ilmaisut. Tämän jälkeen kirjoitin kunkin ilmaisun keskeisimmän sisällön muutamalla sanalla uuteen tiedostoon. Alkuperäisilmausten pelkistämisen oli tarkoitus helpottaa analyysin seuraavaa osiota eli luokittelua. Taulukossa 3 olen esittänyt esimerkin ilmauksien yksinkertaistamisesta.

Taulukko 3

Esimerkki ilmausten pelkistämisestä

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Lisäksi muistuttaisin E:tä myös hyvistä käytöstavoista ja siitä, ettei töniminen ja kiroaminen ole ok."	Kiusatun käyttäytymiseen puuttuminen
"Todennäköisesti toruisin E:tä toisen fyysisen koskemattomuuden rikkomisesta eli että ei saa tönä."	Kiusatun toruminen tönimisestä
"Asian voisi ottaa yleisellä tasolla esille koko luokan kesken, esim. käsittelemällä kiusaamista aiheena vaikkapa yhteiskuntaopin tunnilla."	Asia esille yleisesti luokassa
"Sanoisin H:lle, ettei noin sanota toiselle ja ettei tuollainen käytös ole toista kohtaan oikein."	Kiusaavan käyttäytymisen tuomitseminen

Analyysin seuraavassa vaiheessa luokittelin aineiston yhdistelemällä samaa asiaa kuvaavat ilmaukset koodeiksi, jotka nimesin sisällön mukaan. Esimerkiksi pelkistetyt ilmaukset "kiusatun käyttäytymiseen puuttuminen" ja "kiusatun toruminen tönimisestä" ryhmittelin koodiin kiusatun käyttäytymisen tuomitseminen. Seuraavaksi ryhmittelin koodit alaluokiksi sen mukaan, kehen puuttuminen kohdistui. Tässä vaiheessa analyysia otin mukaan teoriaohjaavuuden eli nimesin alaluokat taustateorian ohjaamana. Kiusaavan oppilaan, kiusatuksi joutuneen oppilaan tai kiusaamiseen osallistuneen ryhmän kanssa työskentelyn alaluokkiin ryhmittelin sellaiset ilmaisut, joissa kuvattiin selvästi kyseisiä oppilaita koskevia puuttumisen keinoja. Kaikkia kiusaamisen osapuolia koskevat keinot sekä sellaiset maininnat, joissa ei erikseen tuotu esiin, ketä puuttuminen koskee, ryhmittelin omaksi alaluokaksi. Koko luokkaa koskevat puuttumisen keinot sekä maininnat huoltajien ja koulun henkilökunnan kanssa työskentelystä ryhmittelin niin ikään omiksi alaluokiksi. Alaluokista muodostin yläluokat, jotka nimesin yksilötasoksi, ryhmätasoksi ja muiden aikuisten avuksi. Lopuksi yhdistin nämä yläluokat pääluokaksi kiusaamiseen puuttuminen. Analyysin etenemisen olen esittänyt taulukossa 4.

Taulukko 4

Analyysin eteneminen

Koodi	Alaluokka	Yläluokka
Keskustelu Empatian herättäminen Käyttäytymisen tuomitseminen	Kiusaava oppilas	Yksilötaso
Keskustelu Tunnetuki Käyttäytymisen tuomitseminen Toiveiden huomiointi	Kiusatuksi joutunut oppilas	
Keskustelu Kiusaamisen sanoittaminen Empatian herättäminen Käyttäytymisen tuomitseminen	Kiusaamiseen osallistunut ryhmä	
Väliinmeno Juurisyyt Sääntöihin vetoaminen Jatkotoimenpiteet Yhteinen toiminta	Kiusaamisen kaikki osapuolet	Ryhmätaso
Keskustelu Ilmapiirin parantaminen Sosiaaliset taidot	Koko luokka	
Yhteydenotto Keskustelu Pyyntö keskustella kotona	Huoltajat	Muiden aikuisten apu
Apu tarvittaessa Oppilaan ohjaaminen ammattilaiselle Tiedottaminen Mallin hyödyntäminen	Koulun henkilökunta	

Laadullisen aineiston vastauksia hyödynsin myös kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla. Selvittääkseni, onko kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisellä yhteys opettajaopiskelijoiden puuttumiseen, ryhmittelin puuttumisen keinot (koodit) skenaarioiden mukaan ja laskin mainintojen määrät kummankin skenaarion kohdalla. Mainintojen määriä skenaarioiden välillä verratakseni tein taulukon ja tarkastelin, mitkä keinot korostuvat selkeästi ainoastaan toisessa skenaariossa.

Määrällisen aineiston analyysi. Erilaisten lähestymistapojen korostumista opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumisessa tarkastelin aluksi faktorianaalyyysin pohjalta muodostettujen keskiarvosummamuuttujien kuvailevien tunnuslukujen ja muuttujien välisten korrelaatioiden avulla. Tulosten tilastollista merkitsevyyttä tarkastelin parittaisella t-testillä, jossa vertasin kaikkia lähestymistapoja erikseen toisiinsa. Parittaisella t-testillä tarkastellaan tavallisesti kahden ryhmän keskiarvojen eroja (Metsämuuronen, 2011), mutta valitsin analyysimenetelmän lähestymistapojen erojen tarkasteluun, sillä mittasin puuttumisen lähestymistapoja samalla asteikolla ja oletuksena on, että niitä voidaan verrata keskenään.

Eroja opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumisen lähestymistapojen käytössä riippuen kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisestä tarkastelin riippumattomien otosten t-testillä. Riippumattomien otosten t-testi soveltuu hyvin muuttujan keskiarvojen vertailuun kaksiluokkaisessa kategorisessa muuttujassa (Tähtinen ym., 2020). Tässä tutkimuksessa kategorisen muuttujan luokat ovat aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas ja alistuvasti käyttäytyvä oppilas. Varianssien yhtäsuuruus -oletusta tarkastelin Levenen testillä. Koska yhtäsuuruus -oletus toteutui kaikkien lähestymistapojen kohdalla ($p \geq .05$), käytin analyysissä yhtä suurten varianssien testiä. Määrällisen aineiston analysoin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmistolla.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija noudattaa eettisiä periaatteita jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa (Juuti & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa olen sen kaikissa vaiheissa pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, joka on Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan edellytyksenä sille, että tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia. Eettisyydessä on kyse ennen kaikkea siitä, että tutkija

sitoutuu rehellisyyteen, avoimuuteen ja kriittisyyteen (Atjonen, 2008). Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni kulun tarkasti sekä perustelevaan ja arvioimaan tekemiäni valintoja kriittisesti lähdekirjallisuutta hyödyntäen.

Tutkimusprosessin ensimmäinen eettinen ratkaisu on tutkimusaiheen valinta (Hirsjärvi ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kiusaaminen on tutkimusaiheena sensitiivinen ja on tärkeää tiedostaa, että tutkittavilla voi liittyä aiheeseen vahvoja kielteisiä tunteita ja muistoja. On kuitenkin perusteltua tarkastella opettajaopiskelijoiden käsityksiä aiheesta, sillä tulevana opettajina he tekevät arjessaan kiusaamisen vastaista työtä. Kiusaamiseen puuttumisen käsityksiä selvittämällä haluan tuoda aiheesta uutta tietoa, jota voidaan hyödyntää käytännön työssä ja koulutuksen kehittämisessä. Tutkimukselle haettiin ja saatiin hyväksyntä tutkimusluvalla kasvatustieteiden laitokselta ja opettajankoulutuslaitokselta.

Olen valinnut tutkimukseni lähestymistavaksi monimenetelmä tutkimuksen, jonka avulla pyrin tarkastelemaan aihetta useammasta näkökulmasta ja lisäämään tulkintojeni objektiivisuutta. Monimenetelmäisyys näkyy myös aineistonkeruussa, sillä keräsin aineistoa sekä laadullisin että määrällisin keinoin. Tutkimuskyselyn pohjana käytin hypoteettista kiusaamistilannetta, johon vastaamalla tutkittavat voivat Pouloun (2001) mukaan tuoda helposti esiin omia ajatuksiaan tutusta aiheesta, mutta pysyä siitä erillään henkilökohtaisella tasolla. Näin ollen hypoteettinen kiusaamistilanne sopii hyvin aineistonkeruun pohjaksi. Toisaalta tuloksia tulkitessa on hyvä muistaa, että hypoteettinen kiusaamistilanne kuvaa ainoastaan tietyn tyyppistä kiusaamista. Näin ollen yhteen tilanteeseen vastaaminen ei välttämättä täysin vastaa kiusaamiseen puuttumisen todellisuutta. Määrällisen aineiston keräämiseen käytettävän mittarin olen kehittänyt itse. Saadakseni käsityksen tutkittavasta aiheesta ja voidakseni ylipäättään muodostaa aihetta kuvaavan mittarin, olen perehtynyt monipuolisesti ja syvästi aihepiiriin tutkimuskirjallisuuteen.

Ihmistieteiden tärkeimmät eettiset periaatteet ovat tutkittavien ihmisarvon kunnioittaminen ja heidän suojaaminen (Hirsjärvi ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi,

2018). Tutkittaville kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja kulusta asianmukaisesti (ks. tiedote) ja heiltä pyydettiin suostumus tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavalla oli tutkimuksen aikana mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta kysymyksiin tai keskeyttää itseään koskeva tutkimus ilman mitään kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti tutkittavilta kerättyä tutkimusaineistoa voitiin kuitenkin hyödyntää tutkimuksessa, mikä kerrottiin tutkittaville selkeästi. Koska tutkimuksessa kerättiin henkilötietoja, tutkittaville toimitettiin tietosuojailmoitus, jossa kuvattiin tarkasti henkilötietojen käsittely tutkimuksessa.

Tutkimuksen alussa tutkittavilta pyydettiin nimi ja sähköpostiosoite mahdollista jatkotutkimusta varten. Halutessaan tutkittavalla oli mahdollisuus vastata kyselyyn nimettömänä, jolloin vastauksia voitiin hyödyntää ainoastaan tässä tutkimuksessa. Ennen aineiston luovuttamista tutkimuksen vastuullinen tutkija, joka toimi tutkielmani ohjaajana, poisti suorat tunnistetiedot, jolloin sain aineiston käyttöni pseudonymisoituna. Päädyimme tähän ratkaisuun, sillä halusimme suojella jokaisen tutkittavan anonymiteettia mahdollisimman hyvin. Pidimme anonymiteetin suojelua erityisen tärkeänä, sillä tutkimukseni kohdejoukko ovat opettajaopiskelijat ja näin ollen kuulun myös itse tutkimukseni kohdejoukkoon. Aiheen sensitiivisyyden vuoksi halusin varmistaa, että tutkittavat voivat vastata tutkimukseen ilman, että heidän henkilöllisyytensä paljastuu.

Aineisto voi vielä suorien tunnistetietojen poistamisen jälkeenkin sisältää tunnistamiseen johtavia vastauksia, kuten esimerkiksi vastausten yhdistelmiä tai avoimia vastauksia. Näin ollen aineiston suojaaminen ulkopuolisilta henkilöiltä on tärkeää. Olen säilyttänyt aineistoa yliopiston nimeämässä tietoturvalisissä ympäristöissä ja sitoutunut suojaamaan aineiston omalla koneella sen parissa työskennellessäni. Tämän pro gradu -tutkielman valmistuttua luovutan aineiston Jyväskylän yliopiston käyttöön, jonka jälkeen aineistosta vastaa Jyväskylän yliopisto.

Tässä tutkimuksessa olen sekä analysoinnissa että tulosten tulokinnassa pyrkinyt objektiivisuuteen. Analyysissä olen edennyt aineiston ehdoilla ja tuonut tuloksissa esiin kaikki tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat. Tähtisen ja

kollegoiden (2020) mukaan tulosten tulkinnan tulee perustua tutkimuksen aineistoon ja tähän liittyviin teoreettisiin lähtökohtiin eikä tulkintoja tehdä esimerkiksi omien ennakkoajatusten mukaisesti. Näin ollen olen pyrkinyt tiedostamaan omat asenteeni ja uskomukseni ja koettanut parhaani mukaan toimia niin, että ne eivät vaikuta tutkimukseen. Erityisen tärkeää on ollut tiedostaa koko tutkimusprosessin ajan, että tutkiessani opettajaopiskelijoita kuulun myös itse tutkimukseni kohderyhmään. Pseudonymisoidun aineiston tarkastelulla olen pyrkinyt varmistamaan, että tekemiäni tulkinnat ovat objektiivisia eivätkä esimerkiksi mahdolliset ennakkoajatukseni vaikuta niihin. Tekemiäni tulkintoja olen vahvistanut ja perustellut aineistositaateilla ja lähdekirjallisuudella.

6 TULOKSET

6.1 Kiusaamiseen puuttuminen avoimissa vastauksissa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajaopiskelijat puuttuvat hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen. Puuttumisen keinot olen jaotellut Baumanin ja kollegoiden (2008) luokittelua mukaillen yksilö- ja ryhmätasolle sekä muiden aikuisten apuun. Yksilötasolla puuttumisen keinot kohdistuivat kiusaavaan oppilaaseen ja kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen. Ryhmätason puuttumisen keinot kohdistuivat kiusaamiseen osallistuneeseen ryhmään, kiusaamisen kaikkiin osapuoliin ja laajemmin koko luokkaan. Lisäksi opettajaopiskelijat toivat esiin mainintoja muiden aikuisten avun hyödyntämistä kiusaamiseen puuttumisessa. Puuttumisen keinot tätä jaottelua noudattaen olen esittänyt taulukossa 5.

Suurin osa tutkittavista (87 %) kertoi vastauksissaan työskentelevänsä kiusaamistilanteessa kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa. 79 % opettajaopiskelijoista kohdisti puuttumisensa kiusaamiseen osallistuneeseen ryhmään. Vastajista hieman yli puolet (51 %) kertoi puuttuvansa kiusaavan oppilaan toimintaan. Toisaalta on huomioitava, että osa opettajaopiskelijoista piti kaikkia tilanteessa mukana olleen ryhmän jäseniä kiusaavina oppilaina ja kohdisti näin ollen puuttumisensa yksilön sijaan ryhmään. 45 % opettajaopiskelijoista toi esiin kiusaamisen kaikkia osapuolia koskevia keinoja ja koko luokkaan puuttumisensa kohdisti 28 % vastaajista. Opettajaopiskelijoista 27 % mainitsi vastauksissaan huoltajat ja 17 % koulun henkilökunnan, joka kattaa tässä tutkimuksessa oppilashuollon (mm. kuraattori, terveydenhoitaja ja psykologi) ja muun koulun henkilökunnan (mm. rehtori ja muut opettajat). Koulun ulkopuolisia tahoja opettajaopiskelijat eivät maininneet vastauksissaan lainkaan. Useimmat opettajaopiskelijoista kohdistivat samaan henkilöön/ryhmään useita eri puuttumisen keinoja.

Taulukko 5

Opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttuminen avoimissa vastauksissa (n = 99)

Kehen kohdistuu	n	Keinot	Esimerkki aineistosta
Kiusaava oppilas	50	Keskustelu	"Ottaisin pois käskeneen oppilaan kanssani keskustelemaan siitä, miksi hän hääti toisen oppilaan pois" L71
		Empatian herättäminen	"Ensireaktioni varmaan olisi sanoa H:lle: 'Et voi sanoa E:lle noin. Ymmärätkö, että hänelle tulee siitä paha mieli.'" E27
		Käyttäytymisen tuomitseminen	"Sanoisin H:lle, ettei noin sanota toiselle ja ettei tuollainen käytös ole toista kohtaan oikein." E91
Kiusatuksi joutunut oppilas	86	Keskustelu	"Tämän jälkeen keskustelin kahden kesken henkilön E kanssa ja selvittäisin, kauanko kyseinen toiminta on jatkunut." A20
		Emotionaalinen tukeminen	"Antaisin ymmärtää, ettei hänen kohtaamansa käytös ole hyväksyttävää." L81
		Käyttäytymisen tuomitseminen	"E:lle pitäisi myös tuoda esille, ettei tilanteessa tapahtunut tönäiseminen ollut ok, se voisi olla vaarallista mutta tuoden sen esille empaattisesti." E29
		Toiveiden huomiointi	"Mensisin ensin juttelemaan E:n kanssa ja kyselin häneltä, että mitä mieltä hän oli tilanteesta ja miten hän haluaisi minun opettajana puuttuvan siihen." L75
Kiusaamiseen osallistunut ryhmä	78	Keskustelu	"Mensisin porukan luo ja kysyisin, mikä tilanne on meneillään. Vaatisin kaikilta erillisen selityksen tapahtumisen kulusta. Kysyisin, miksi he ovat toimineet näin." A11
		Kiusaamisen sanoittaminen	"Kertoisin ryhmälle, että toisen jättäminen ryhmän ulkopuolelle on kiusaamista." L83
		Empatian herättäminen	"Kysyisin myös, miltä heistä tuntuisi jäädä yksin ryhmän ulkopuolelle." E87
		Käyttäytymisen tuomitseminen	"Kertoisin että en hyväksy heidän käytöstään tai kiusaamista missään muodossa." E33

Huom. E = erityisopettajaopiskelija, L = luokanopettajaopiskelija, A = aineenopettajaopiskelija

Taulukko 5

Jatkuu

Keihen kohdistuu	<i>n</i>	Keinot	Esimerkki aineistosta
Kiusaamisen kaikki osapuolet	45	Väliinmeno	"Menen väliin ja puutun heti tilanteeseen, jonka näin." E42
		Juurisyiden selvittäminen	"Joka tapauksessa asiaa ei voi ratkaista vain yhteen tilanteeseen puuttumalla, vaan se vaatii pitkäjänteisempää työskentelyä ja yhteistyötä." L69
		Sääntöihin vetoaminen	"Muistutan heitä siitä, että koulussa ei syrjitä ketään." L64
		Jatkotoimenpiteet	"Kuitenkin on tärkeää ettei tilannetta jätetä siihen – tilannetta pitää seurata ja selvittää tarkemmin." E29
		Yhteiseen toimintaan kannustaminen	"Yrittäisin luoda pohjaa nuorten yhteiselle tekemiselle." E43
Koko luokka	28	Keskustelu	"Haluaisin vielä yhdessä luokkani kanssa keskustella kiusaamisesta, sen seurauksista ja siitä, että omassa luokassa on tapahtunut kiusaamista." E21
		Ilmapiirin parantaminen	"Sen jälkeen keskittyisin vielä entistä enemmän ryhmäyttämiseen ja pyrkisin saamaan koko luokan kesken hyvän yhteishengen." E79
		Sosiaalisten taitojen harjoittelu	"Koko luokalle keskittyisin opettamaan ryhmätyötaitoja ja tunne- sekä sosiaalisia taitoja. Kyseessä on luokkakulttuurin ongelma." L16
Huoltajat	27	Yhteydenotto, asiasta tiedottaminen	"Ja ilmoitus tapahtuneesta oppilaiden vanhemmille." A8
		Keskustelu	"Ehdottaisin tapaamista, jossa olisivat mukana vanhemmat ja lapset." A60
		Pyyntö keskustella kotona	"Olisin yhteydessä koteihin ja kertoisin, että luokassa vallitsee tällainen tilanne. Pyytäisin keskustelemaan asiasta kotona." L46
Koulun henkilökunta	17	Apu tarvittaessa	"Ottaisin yhteyttä tarvittaviin tahoihin, kuten koulun kuraattoriin, jotta tilanne saataisiin selvitettyä." A6
		Oppilaan ohjaaminen ammattilaiselle	"Ehdottaisin heille psykologia/kuraattoria." A60
		Asiasta tiedottaminen	"Opehuoneessa asia pitää ottaa ehdottomasti puheeksi, että muut aikuiset ovat tietoisia ja osaavat puuttua (toivottavasti)." E23
		Mallin hyödyntäminen	"Koulussa, jossa olen töissä, toimii myös KiVa-tiimi, jonka käsittelyyn tällaiset asiat tulevat aina, joten he varmasti vielä jatkaisivat siitä." L22

Huom. E = erityisopettajaopiskelija, L = luokanopettajaopiskelija, A = aineenopettajaopiskelija

Kaiken kaikkiaan opettajaopiskelijat olivat sitä mieltä, että kiusaamiseen tulee puuttua. Eräs aineenopettajaopiskelija (ID11) kertoi puuttumisen tärkeydestä seuraavalla tavalla: "Vaikka kyseessä olisi kohtalaisen harmiton juttu, haluaisin tehdä siitä niin ison numeron, että oppilaat ymmärtävät kiusaamisen olevan täysin kiellettyä." Opettajaopiskelijat toivat esiin myös tekijöitä, jotka vaikeuttavat puuttumista. Eräs aineenopettajaopiskelija (ID10) kuvasi esimerkiksi kiireen vaikutusta kiusaamiseen puuttumiseen seuraavasti: "Toivon, että ehdin oikeasti huomata tilanteen ja että on aikaa jäädä selvittämään tilannetta."

Kiusaamiseen puuttumisen keinona opettajaopiskelijat käyttivät useimmiten keskustelua. Suurin osa tutkittavista ei tarkentanut, miten keskustelu etenee tai mikä sen tavoite on, mutta osa opettajaopiskelijoista mainitsi keskustelulle erilaisia tavoitteita. Tyypillisesti keskustelun tavoitteena oli tapahtumien kulun selvittäminen tai selityksen vaatiminen. Tilanne pyrittiin ratkaisemaan keskustelemalla kiusaavan oppilaan, kiusatuksi joutuneen oppilaan, kiusaamiseen osallistuneen ryhmän, koko luokan tai huoltajien kanssa. Useat opettajaopiskelijat kertoivat myös keskustelewansa eri osapuolten kanssa yhdessä.

Käyttäytymisen tuomitsemista opettajaopiskelijat käyttivät puuttumisen keinona kiusaavan oppilaan, kiusatuksi joutuneen oppilaan ja kiusaamiseen osallistuneen ryhmän kohdalla. Käyttäytymisen tuomitsemisella tarkoitettiin sen selväksi tekemistä, että oppilas tai oppilaat ovat toimineet väärin. Käyttäytymisen tuomitseminen kohdistui opettajaopiskelijoiden vastauksissa nimenomaan oppilaan käyttäytymiseen ja vastauksissa korostui ajatus, että oppilaan on mahdollista muuttaa käytöstään. Eräs aineenopettajaopiskelija (ID19) pohti puuttumisestaan seuraavasti: "Mun mielestä on myös hyvä sanoa, että sitä sattuu, että käyttäytyy tyhmästi ja sanoo tyhmästi, mutta silloin on mahdollista pyytää anteeksi ja korjata tilanne." Kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisen tuomitseminen kohdistui opettajaopiskelijoiden vastauksissa yksinomaan aggressiivisesti kiusaamiseen reagoivan oppilaan käyttäytymiseen.

Baumanin ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa opettajien puuttumisessa oli nähtävissä myös tapahtuman huomiotta jättämistä ja kiusaavan oppilaan rankai-

semista. Tämän tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat eivät kuitenkaan jättäneet tilannetta huomiotta eivätkä maininneet käyttävänsä rankaisemista puuttumisen keinona. Eräs aineenopettajaopiskelija (ID47) kuvasi puuttumista rankaisemisen näkökulmasta seuraavasti: ”Syyllistäminen ja rankaiseminen eivät toimi kovin hyvin ja aiheuttavat vastakkainasettelua opettajan ja oppilaiden välillä. Tärkeämpää on kohdata kaikki samanarvoisina, tuntevina ja ajattelevina toimijoina – kuuntelevasti, ymmärtävästi, mutta selvät ylittämättömät rajat vetäen.”

Tulosten mukaan opettajaopiskelijoilla on monenlaisia keinoja puuttua kiusaamiseen. Tutkittavat kertoivat vastauksissaan käyttävänsä useita eri keinoja ja kohdistavansa puuttumisen useisiin eri henkilöihin. Monenlaisten keinojen lisäksi opettajaopiskelijat toivat vastauksissaan esiin kuitenkin myös olevansa epävarmoja siitä, miten tilanteessa tulisi toimia tai mitkä olisivat toimivia keinoja puuttua kiusaamiseen: ”En kyllä tiedä, olisiko siitä mitään apua” (Erityisopettajaopiskelija ID87). Epävarmuuden lisäksi vastauksista heijastuu myös tietämättömyyttä ja ymmärtämättömyyttä ilmiön suhteen, mikä näkyy esimerkiksi erään luokanopettajaopiskelijan (ID84) vastauksessa: ”Yrittäisin sanoa, että koittakaa olla sovussa.”

6.2 Kiusaamiseen puuttumisen lähestymistavat

Toisessa tutkimuskysymyksessä tavoitteenani oli selvittää, mitkä puuttumisen lähestymistavat (käyttäytymisen tuomitseminen, syyllistäminen, empatian herättäminen ja kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentely) korostuvat opettajaopiskelijoiden puuttuessa hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen. Laadullisen analyysin osalta vastaukset viittasivat siihen, että opettajaopiskelijat käyttävät puuttumisen lähestymistapoina käyttäytymisen tuomitsemista ja empatian herättämistä, mutta eivät syyllistämistä. Myös kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentely korostui opettajaopiskelijoiden avoimissa vastauksissa. Määrällisen aineiston muuttujien kuvailevat tunnusluvut ja Pearsonin korrelaatiokerrotimekset olen esittänyt taulukossa 6.

Taulukko 6

Summamuuttujien keskiarvot (KA), keskihajonnat (KH) ja muuttujien väliiset korrelaatiot (N = 100)

Summamuuttuja	KA	KH	1	2	3	4
1. Tuomitseminen	4.46	0.57	-			
2. Syylistäminen	3.57	0.75	.53***	-		
3. Empatia	4.12	0.65	.34***	.25*	-	
4. Työskentely	3.33	1.04	.17	.20*	.25*	-

* $p < .05$, *** $p < .001$

Keskiarvoja tarkastelemalla havaitsin, että opettajaopiskelijat käyttivät kiusaamiseen puuttumisen lähestymistapana eniten käyttäytymisen tuomitsemista, toiseksi empatian herättämistä, kolmanneksi syylistämistä ja vähiten työskentelyä kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa. Parittaisen t-testin tulokset osoittivat, että erot opettajaopiskelijoiden käyttämissä lähestymistavoissa olivat tilastollisesti merkitseviä (ks. taulukko 7).

Taulukko 7

Opettajaopiskelijoiden käyttämien kiusaamiseen puuttumisen lähestymistapojen erot parittaisella t-testillä

		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>
Tuomitseminen	Syylistäminen	-13.45	99	< .001	1.336
	Empatia	4.82	99	< .001	0.557
	Työskentely	10.30	99	< .001	1.349
Syylistäminen	Empatia	-6.41	99	< .001	0.785
	Työskentely	2.10	99	.038	0.267
Empatia	Työskentely	7.33	99	< .001	0.913

Huom. *t* = testisuureen arvo, *df* = vapausaste, *p* = testisuureen p-arvo, Cohen *d* = efektikoko

6.3 Kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisen yhteys puuttumiseen

Kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisesti selvitin, eroavatko opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttuminen ja puuttumisen lähestymistavat riippuen kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisestä. Aluksi tarkastelin, eroavatko opettajaopiskelijoiden avoimissa vastauksissaan esiin tuomat puuttumisen keinot aggressiivisesti ja alistuvasti käyttäytyvän oppilaan kohdalla. Puuttumisen keinojen mainintojen määrät skenaarioittain olen esittänyt taulukossa 8.

Taulukko 8

Opettajaopiskelijoiden käyttämien kiusaamiseen puuttumisen keinojen mainintojen määrät aggressiivisesti ja alistuvasti käyttäytyvään oppilaan kohdalla

Keinot	Mainintojen määrä	
	Aggressiivinen	Alistuva
<i>Kiusaava oppilas</i>		
Keskustelu	20	21
Empatian herättäminen	2	3
Käyttäytymisen tuomitseminen	5	8
<i>Kiusatuksi joutunut oppilas</i>		
Keskustelu	28	40
Tunnetuki	2	4
Käyttäytymisen tuomitseminen	9	0
Toiveiden huomiointi	1	7
<i>Kiusaamiseen osallistunut ryhmä</i>		
Keskustelu	23	37
Kiusaamisen sanoittaminen	2	3
Empatian herättäminen	1	7
Käyttäytymisen tuomitseminen	7	9
<i>Kiusaamisen kaikki osapuolet</i>		
Väliinmeno	6	7
Juurisytyt	8	2
Sääntöihin vetoaminen	7	5
Jatkotoimenpiteet	14	14
Yhteinen toiminta	6	6
<i>Koko luokka</i>		
Keskustelu	9	7
Ilmapiirin parantaminen	5	8
Sosiaaliset taidot	5	5
<i>Huoltajat</i>		
Yhteydenotto	8	12
Keskustelu	2	6
Pyyntö keskustella kotona	1	1
<i>Koulun henkilökunta</i>		
Apu tarvittaessa	6	11
Oppilaan ohjaaminen ammattilaiselle	1	1
Tiedottaminen	2	4
Mallin hyödyntäminen	1	2

Kuten taulukosta 8 nähdään, kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisellä oli yhteys opettajaopiskelijoiden puuttumiseen kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisen tuomitsemisen ja toiveiden huomioimisen sekä kiusaamiseen osallistuneen ryhmän empatian herättämisen kohdalla. Kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytyminen tuomittiin vain skenaariossa, jossa oppilas reagoi kiusaamiseen aggressiivisesti. Vastaavasti kun opettajaopiskelijat kertoivat huomioivansa kiusatuksi joutuneen oppilaan toiveet puuttumisen suhteen, oli oppilaan käyttäytyminen yhtä mainintaa lukuun ottamatta alistuvaa. Kiusaamiseen osallistuneen ryhmän kohdalla opettajaopiskelijat pyrkivät herättämään empatiaa pääosin silloin, kun kiusatuksi joutunut oppilas käyttäytyi alistuvasti. Muiden laadullisissa vastauksissa esiin tulleiden keinojen kohdalla kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisen yhteyttä opettajaopiskelijoiden puuttumiseen ei ollut selkeästi erotettavissa skenaarioiden välillä.

Seuraavaksi tarkastelin määrällisin keinoin, eroavatko opettajaopiskelijoiden käyttämät puuttumisen lähestymistavat skenaarioiden välillä. Riippumattomien otosten t-testin tulokset osoittivat, että opettajaopiskelijoiden käyttämät lähestymistavat kiusaamiseen puuttumisessa erosivat tilastollisesti merkitsevästi aggressiivisesti ja alistuvasti käyttäytyvän kiusatuksi joutuneen oppilaan kohdalla ainoastaan kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentelyn osalta (ks. taulukko 9). Kun opettajaopiskelijat puuttuvat kiusaamiseen, työskentelevät he todennäköisemmin kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa silloin, kun kiusatuksi joutunut oppilas käyttäytyy alistuvasti. Muiden lähestymistapojen, käyttäytymisen tuomitsemisen, syyllistämisen ja empatian herättämisen, suhteen kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisellä ei ollut yhteyttä opettajaopiskelijoiden puuttumiseen.

Taulukko 9

Opettajaopiskelijoiden käyttämien kiusaamiseen puuttumisen lähestymistapojen erot aggressiivisesti (n = 53) ja alistuvasti (n = 47) käyttäytyvän oppilaan kohdalla riippumattomien otosten t-testillä

	Aggressiivinen		Alistuva		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>
	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>				
Tuomitseminen	4.54	0.55	4.35	0.58	-1.67	98	.098	0.334
Syylistäminen	3.65	0.72	3.47	0.77	-1.26	98	.212	0.251
Empatia	4.14	0.61	4.09	0.69	-0.43	98	.666	0.086
Työskentely	3.01	1.08	3.68	0.87	3.40	98	< .001	0.685

Huom. *KA* = keskiarvo, *KH* = keskihajonta, *t* = testisuureen arvo, *df* = vapausaste, *p* = testisuureen p-arvo, Cohen *d* = efektikoko

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamiseen puuttumisesta. Tulevina opettajina yksi opettajaopiskelijoiden tehtävistä on kiusaamisen ennaltaehkäisy ja siihen puuttuminen. Näin ollen on tärkeää ymmärtää, millaisia tietoja ja taitoja heillä on puuttua kiusaamiseen. Opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumisen keinoja ja lähestymistapoja tarkastelin tässä tutkimuksessa hypoteettisen kiusaamistilanteen pohjalta avoimen kysymyksen ja väittämien avulla. Tulosten mukaan opettajaopiskelijat puuttuivat hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen sekä yksilöettä ryhmätasolla ja käyttivät tarvittaessa apunaan muita aikuisia. Lähestymistapana kiusaamiseen puuttumisessa opettajaopiskelijat käyttivät useimmiten käyttäytymisen tuomitsemista ja työskentelivät vähiten kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa. Lisäksi tarkastelin, onko kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisellä yhteyttä siihen, miten opettajaopiskelijat puuttuvat kiusaamiseen. Puuttuessaan kiusaamiseen opettajaopiskelijat työskentelivät kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa todennäköisemmin silloin, kun kiusatuksi joutunut oppilas käyttäytyi alistuvasti.

Kiusaamiseen puuttuminen avoimissa vastauksissa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti tarkastelin, miten opettajaopiskelijat puuttuvat hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen. Kaikki tutkittavat olivat sitä mieltä, että tilanteeseen täytyy puuttua. Tulos vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan opettajat useimmiten puuttuvat kiusaamiseen, kun he kohtaavat sitä (Bauman ym., 2008; Burger ym., 2015, Rigby & Bauman, 2010). Toisaalta on huomioitava, että tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoille oli selvää, että kyseessä on kiusaamistilanne eivätkä näin ollen esimerkiksi mahdolliset kiusaamisen tunnistamisen haasteet tule näkyviin. Tunnistaminen on kuitenkin yksi mer-

kittävin haaste kiusaamisen vastaisessa työssä (Haataja ym., 2016). Lisäksi opettajaopiskelijoita pyydettiin nimenomaan kertomaan, miten he puuttuisivat tilanteeseen, joten on oletettavaa, että tällöin he myös puuttuvat.

Tulosten mukaan opettajaopiskelijat puuttuivat hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen yksilö- ja ryhmätasolla ja käyttivät tarvittaessa apunaan muita aikuisia. Yksilötasolla opettajaopiskelijoiden puuttuminen kohdistui sekä kiusaavaan että kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen. Puuttumisen kohdistaminen kiusaavan oppilaan käyttäytymiseen on yhdenmukaista aiempien tutkimusten kanssa (Bauman ym., 2008; Burger ym., 2015; Rigby, 2014; 2020). Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat huomioivat puuttuessaan kuitenkin myös kiusatuksi joutuneen oppilaan, mikä on aiemmissa tutkimuksissa ollut harvinaisempaa (Bauman ym., 2008; Rigby & Bauman, 2010). Ryhmätasolla puuttuminen kohdistui kiusaamiseen osallistuneeseen ryhmään, tilanteen kaikkiin osapuoliin ja koko luokkaan, mikä on yhtenäistä van Verseveldin ja kollegoiden (2021) tutkimuksen kanssa. Kiusaamistilanteen selvittämisessä opettajaopiskelijat tekivät yhteistyötä huoltajien ja koulun henkilökunnan kanssa tilanteen sitä vaatiessa, mikä niin ikään vahvistaa aiempia tutkimustuloksia (Rigby & Bauman, 2010; van Verseveld ym., 2021).

Yksilötason puuttumisessa erityisen kiinnostavaa oli se, että opettajaopiskelijat eivät maininneet käyttävänsä kiusaamiseen puuttumisessa rangaistuksia. Tulos eroaa aiemmista tutkimuksista, sillä useiden aiempien tutkimusten mukaan rangaistuksia sisältävät puuttumisen keinot ovat olleet eniten käytettyjä (Bauman ym., 2008; Burger ym., 2015; Rigby, 2014; 2020; Rigby & Bauman, 2010). Rankaisemisen sijaan opettajaopiskelijat kertoivat puuttuvansa kiusaavan oppilaan toimintaan keskustelun, empatian herättämisen ja käyttäytymisen tuomitsemisen avulla. Tulos on myönteinen, sillä aiempien tutkimusten mukaan kiusaavan oppilaan käyttäytymiseen on tärkeää rakentavasti, jotta kiusaaminen saadaan loppumaan (Bowes ym., 2010; Ledwell & King, 2015; Wachs ym., 2019).

Aiempien tutkimusten mukaan opettajat ovat olleet epävarmoja ja vähiten yksimielisiä siitä, miten kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa tulisi toimia (Bauman ym., 2008; Rigby & Bauman, 2010). Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat

suhtautuivat kiusatuksi joutuneen oppilaan tilanteeseen empaattisesti ja huomioivat hänet monella tapaa puuttuessaan kiusaamiseen. Opettajaopiskelijat kuvasivat keskustelewansa tilanteesta kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa, osoitwansa tunnetukea ja huomioiwansa oppilaan toiveet tilanteen ratkaisemisessa. Tämän lisäksi opettajaopiskelijat kertoivat tuomitsewansa aggressiivisesti käyttäwvän kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäwytymisen. Van Verselweldin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa opettajat ovat neuvoneet kiusatuksi joutunutta oppilasta muuttamaan käyttäwytymistään, jotta häntä ei kiusattaisi. Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat sen sijaan tuomitsivat käyttäwytymisen ainoastaan silloin, kun kiusatuksi joutunut oppilas käyttäwtyi itse aggressiivisesti ja ainoastaan siitä syystä, että aggressiivinen käyttäwtyminen on aina wäärin.

Ryhmätasolla opettajaopiskelijoiden puuttumisen keinot olivat pääosin samnlaisia kuin van Verseweldin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa: keskustelu, sosiaalisten taitojen harjoittelu ja yhteisten sopimusten tekeminen. Kiinnostavia puuttumisen keinoja, joita aiemmat tutkimukset eivät ole tuoneet esiin, olivat yhteiseen toimintaan kannustaminen ja kiusaamisen sanoittaminen. Yhteiseen toimintaan kannustamista perusteltiin sillä, että koulussa on tärkeää opetella tulemaan toimeen kaikkien ihmisten kanssa. Kiusaamisen sanoittamisella opettajaopiskelijat tarkoittivat sen kertomista oppilaille, että kyseinen toiminta on kiusaamista. Tämä voi olla erityisen tärkeää niiden oppilaiden kohdalla, jotka osallistuvat ehkä tietämättäänkin kiusaamiseen esimerkiksi aktiivisesti auttamalla tai passiivisesti vahvistamalla kiusaawan oppilaan toimintaa tai eivät puutu näkemäänsä. Salmivallin (1999) mukaan on tärkeää saada oppilaat ymmärtämään, että he voivat olla kiusaamisprosessissa mukana, vaikka eivät suoranaisesti kiusaisikaan. Monipuoliset ryhmätasolle kohdistetut puuttumisen keinot osoittavat, että opettajaopiskelijat pitävät kiusaamista ryhmäilmiönä ja luokkakulttuurin ongelmana, jolloin ei voida puuttua ainoastaan yhteen tilanteeseen, vaan kiusaamisen vastaista työtä on tehtävä systemaattisemmin.

Opettajaopiskelijat toivat vastauksissaan esiin kodin ja koulun yhteistyötä mainitessaan huoltajille ilmoittamisesta ja tilanteesta keskustelemisestä. Muuta-

missa vastauksissa opettajaopiskelijat pyysivät huoltajia keskustelemaan tilanteesta oppilaan kanssa kotona, mutta puuttumista ei kuitenkaan asetettu kodin vastuulle, vaan vastauksissa korostui yhdessä toimiminen halutun päämäärän saavuttamiseksi. Van Verseveldin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa opettajat ovat kokeneet haastavaksi sen, jos vanhemmat eivät olleet samaa mieltä heidän ratkaisuihinsa kiusaamiseen puuttumisessa. Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat eivät tuoneet esiin haasteita yhteistyössä huoltajien kanssa. Voi olla, että opiskelijoilla ei ole käytännön kokemusta koulun ja kodin yhteistyöstä eivätkä he siksi ole ajatelleet, että siinä voi olla haasteita, jotka vaikuttavat puuttumiseen.

Koulun henkilökunnan apua kiusaamiseen puuttumisessa opettajaopiskelijat kertoivat käyttävänsä tarvittaessa, mutta eivät avanneet sen tarkemmin, miten heidän apuaan hyödynnettäisiin. Tämä voi johtua siitä, että opettajaopiskelijoilla ei ole käytännön kokemusta moniammatillisesta yhteistyöstä eikä näin ollen tietoa siitä, millä tavoin muut ammattilaiset voivat auttaa kiusaamiseen puuttumisessa. Tutkimuksessa opettajaopiskelijat kuitenkin tiedostavat, että heillä on tukenaan työyhteisö, jonka apua he voivat tarvittaessa hyödyntää. Oppilashuollon ammattilaisten, kuten koulukuraattorin tai -psykologin, avun tarjoamista kiusaamisen osapuolille voidaan pitää opettajaopiskelijoiden keinona lisätä oppilaiden hyvinvointia. Opettajaopiskelijat mainitsivat myös kertovansa kiusaamisesta koulun muulle henkilökunnalle, jotta myös he ovat tietoisia asiasta ja voivat tarvittaessa puuttua tilanteisiin. Tässä korostuu yhdessä toimiminen kiusaamisesta vastaan, mitä tehokas kiusaamiseen puuttuminen Baumanin ja kollegoiden (2008) mukaan edellyttää.

Kaiken kaikkiaan opettajaopiskelijat kertoivat puuttuvansa kiusaamiseen monin eri tavoin. Merkittävimpiä eroja aiempiin tutkimuksiin verrattuna olivat rankaisemisen käyttämättömyys ja kiusatuksi joutuneen oppilaan selkeä huomiointi. Erot voivat johtua esimerkiksi siitä, että vaikka opettajankoulutus vastaa tutkimusten mukaan heikosti kiusaamisen vastaisen työn käytäntöihin (Kahn ym., 2012; Mahon ym., 2020; van Verseveld ym., 2021; Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2019), käsitellään opetuksessa kuitenkin teemoja, jotka tukevat opettajaopiskelijoiden taitoja puuttua kiusaamiseen. Voi esimerkiksi olla, että

koulutuksessa käsitellään aiempaa laajemmin tunnekasvatusta, mikä heijastuu opettajaopiskelijoiden käyttämiin puuttumisen keinoihin. Näin ollen opettajaopiskelijat esimerkiksi ajattelevat, että rankaiseminen ei ole tehokas tapa muuttaa käyttäytymistä, vaan kiusaamisen lopettamiseksi on tuettava sen kaikkia osapuolia. Eroja voivat selittää osaltaan myös tyypillisesti nuorten opiskelijoiden modernit arvot ja toisaalta kulttuuriset erot verrattuna kansainvälisten tutkimusten tuloksiin.

Kiusaamiseen puuttumisen lähestymistavat. Toisessa tutkimuskysymyksessä tavoitteenani oli selvittää, mitkä puuttumisen lähestymistavat korostuvat opettajaopiskelijoiden puuttuessa hypoteettiseen kiusaamistilanteeseen. Aiempien tutkimusten (Bauman ym., 2008; Burger ym., 2015; Rigby, 2014; 2020; Rigby & Bauman, 2010) perusteella oletin, että opettajaopiskelijat käyttävät kiusaamiseen puuttumisessa eniten syyllistämistä ja työskentelevät vähiten kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa (H1). Tulosten mukaan opettajaopiskelijat käyttivät kiusaamiseen puuttumisen lähestymistapoina kuitenkin useimmiten käyttäytymisen tuomitsemista, toiseksi empatian herättämistä ja kolmanneksi syyllistämistä. Kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentelyä opettajaopiskelijat käyttivät lähestymistapana vähiten. Näin ollen tekemäni hypoteesi toteutui ainoastaan osittain.

Garandaun ja muiden (2016) mukaan sekä käyttäytymisen tuomitseminen että empatian herättäminen ennustivat positiivisesti kiusaavan oppilaan aikomusta lopettaa kiusaaminen. Näin ollen voidaan todeta, että opettajaopiskelijoiden useimmiten käyttämät lähestymistavat olivat toimivimpia. Garandaun ja kollegoiden tutkimuksen (2016) mukaan tehokkainta kiusaamisen lopettamiseksi on samaan aikaan sekä tuomita kiusaavan oppilaan käyttäytyminen että pyrkiä lisäämään hänen empatiaansa kiusatuksi joutunutta oppilasta kohtaan. Tämän tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat eivät käyttäneet lähestymistapoja yhdessä, sillä määrällisessä aineistossa käyttäytymisen tuomitseminen ja empatian herättäminen eivät korreloineet kovin vahvasti. Tulosta tukee osaltaan myös laadullinen aineisto, sillä avoimissa vastauksissa opettajaopiskelijat eivät

kahta vastausta lukuun ottamatta maininneet käyttävänsä sekä käyttäytymisen tuomitsemista että empatian herättämistä.

Kiusaavaan/kiusaaviin oppilaisiin kohdistuvista lähestymistavoista opettajaopiskelijat käyttivät vähiten syylistämistä, mikä on suotuisaa, sillä Garandeau ja kollegoiden (2016) mukaan syylistäminen ei muuta kiusaavan oppilaan käyttäytymistä. Käyttäytymisen tuomitsemisen ja syylistämisen välille onkin tärkeää tehdä ero, sillä käyttäytymisen tuomitseminen tuottaa toivottuja vaikutuksia, mutta syylistäminen ei (Garandeau ym., 2016). Tutkimukseni laadullinen aineisto tukee määrällisen aineiston tuloksia lähestymistapojen erottamisesta, sillä opettajaopiskelijat eivät maininneet avoimissa vastauksissa syylistämistä, mutta käyttäytymisen tuomitseminen sen sijaan oli selkeästi nähtävissä.

Opettajaopiskelijat käyttivät kiusaamiseen puuttumisen lähestymistapana vähiten kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentelyä. Tulos on yhdenmukainen aiempien tutkimustulosten mukaan, joissa puuttuminen on kohdistunut harvemmin kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen (Bauman ym., 2008; Burger ym., 2015). On tyypillistä, että kiusaamiseen puuttuminen kohdistetaan kiusaavaan tai kiusaaviin oppilaisiin, jolloin kiusatuksi joutunut oppilas jää vähemmälle huomiolle. Tulos on toisaalta ristiriidassa laadullisen aineistoni kanssa, sillä avoimissa vastauksissa useimmat opettajaopiskelijat kertoivat puuttumisensa kohdistuvan kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen. Eroa tässä tutkimuksessa voi selittää se, että kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentelyä kuvaava mittari ei ole toimiva tai se mittaa vain tiettyä osaa kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa työskentelystä.

Kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisen yhteys puuttumiseen. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkastelin, eroavatko opettajan puuttuminen ja puuttumisen lähestymistavat riippuen kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisestä. Ensimmäisessä skenaariossa kiusatuksi joutunut oppilas reagoi kiusaamiseen aggressiivisesti ja toisessa alistuvasti. Tulosten mukaan opettajaopiskelijat työskentelivät kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa todennäköisemmin silloin, kun oppilas reagoi kiusaamiseen alistuvasti. Näin ollen aiempien tutkimusten (McAuliffe ym., 2009; Yang & Salmivalli, 2013) perusteella tekemäni

hypoteesi, opettajaopiskelijat työskentelevät kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa useammin silloin, kun oppilas käyttäytyy alistuvasti (H2), toteutui. Avoimien vastausten perusteella opettajaopiskelijat huomioivat kiusatuksi joutuneen oppilaan toiveet ja pyrkivät herättämään kiusaamiseen osallistuneen ryhmän empatiaa kiusatuksi joutunutta kohtaan tyypillisesti silloin, kun kiusatuksi joutunut käyttäytyi alistuvasti.

Kun opettajaopiskelijat puuttuvat kiusaamiseen, voi olla, että he tuntevat kiusatuksi joutunutta oppilasta kohtaan enemmän myötätuntoa, kun oppilas käyttäytyy alistuvasti. Korkeampi empatian taso saa opettajaopiskelijat kohdistamaan puuttumisensa tällöin kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen ja huomioimaan hänen toiveensa puuttumisen suhteen. Niin ikään korkeampi empatiataso voi saada opettajaopiskelijat herättämään myös kiusaavien oppilaiden empatiaa kiusatuksi joutunutta kohtaan. Kiinnostavaa on, että empatian herättäminen korostui kiusaamiseen osallistuneen ryhmän kohdalla, mutta ei kiusaavaan oppilaaseen kohdistuvassa puuttumisessa. Voi olla, että opettajaopiskelijat pyrkivät ryhmän toimintaan puuttumalla saamaan esimerkiksi sivustaseuraajat kiusatuksi joutuneen oppilaan puolelle. Salmivallin (1999) mukaan sivustaseuraajien käyttäytymistä voi olla helpompi muuttaa kuin kiusaavan oppilaan ja heidän saamisensa vastustamaan kiusaamista on tehokasta kiusaamisen lopettamiseksi.

Opettajaopiskelijat tuomitsivat kiusatuksi joutuneen oppilaan käyttäytymisen, kun hän reagoi kiusaamiseen aggressiivisesti. Aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan kohdalla käyttäytymisen tuomitseminen on perusteltu puuttumisen keino, sillä on selvää, että aggressiivinen käyttäytyminen ei ole missään tilanteessa hyväksyttävää. Määrällisten tulosten mukaan opettajaopiskelijoiden puuttuminen kohdistui harvemmin kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen, kun oppilas käyttäytyi aggressiivisesti. Voi olla, että opettajaopiskelijat ajattelevat aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan aiheuttavan käyttäytymisellään kiusaamista (ks. Yang & Salmivalli, 2013; McAuliffe ym., 2009) eivätkä näin ollen halua, ymmärrä tai osaa puuttua tilanteeseen. Tulos korostaa osaltaan sitä, miten tärkeää on, että opettaja ymmärtää, mitä kiusaaminen on. Tietoa ja ymmärrystä kiusaamisesta

voidaan lisätä koulutuksen avulla (van Verseveld ym., 2021; Yoon & Bauman, 2004), jolloin opettajat osaavat paremmin puuttua kaikenlaiseen kiusaamiseen.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että tulevat opettajat osaavat puuttua kiusaamiseen monin eri tavoin. Opettajaopiskelijoiden puuttumisen keinojen monipuolisuuteen vaikuttaa mahdollisesti osaltaan myös se, että heillä ei ole esimerkiksi koulun antamaa valmista mallia, joka rajaa kiusaamiseen puuttumisen tiettyihin tapoihin, kuten rangaistuksien käyttöön. Vaikka opettajaopiskelijoilla on tämän tutkimuksen mukaan monenlaisia keinoja puuttua kiusaamiseen, on tuloksista tulkittavissa myös epävarmuus aiheen äärellä. Opettajaopiskelijat eivät koe olevansa varmoja, miten tilanteessa tulisi toimia tai mitkä olisivat toimivia keinoja puuttua kiusaamiseen. Näin ollen on selvää, että opettajankoulutuksessa on tarpeen käsitellä kiusaamiseen puuttumista, jotta tulevilla opettajilla on tarpeeksi ymmärrystä, tietoa ja osaamista puuttua kiusaamiseen.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tämä tutkimus tuotti arvokasta tietoa opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumisen käsityksistä, joita ei aiemmin ole juuri tarkasteltu Suomessa. Tutkimukseni vahvuutena on, että tutkittavien ääni pääsi hyvin esille ja tutkimuksen avulla saatiin uutta tietoa opettajaopiskelijoiden tiedoista ja taidoista puuttua kiusaamiseen. Tutkimuksella ei sinänsä oteta kantaa siihen, miten kiusaamiseen tulisi puuttua tai mitkä olisivat toimivimpia keinoja, lukuun ottamatta aiemman tutkimuksen (Garandeau ym., 2016) tarjoamaa tietoa lähestymistapojen (käyttämisen tuomitseminen, syyllistäminen ja empatian herättäminen) toimivuudesta puuttumisessa. Valitsin tutkimukseen lähestymistavan ja tutkimusmenetelmät, jotka sopivat aiheen tutkimiseen. Määrällisen ja laadullisen menetelmän käyttäminen tässä tutkimuksessa syvensi ymmärrystä opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumisesta. Useiden menetelmien käytöllä voidaan lisätä niin ikään tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Vahvuuksien lisäksi tällä tutkimuksella on myös rajoituksia. Opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen puuttumisen käsityksiä selvittääkseni käytin tässä tutkimuksessa hypoteettista kiusaamistilannetta. Vaikka hypoteettinen kiusaamistilanne sopii hyvin kiusaamiseen puuttumisen keinojen tarkasteluun ja sen avulla saadaan sekä yksilöllisiä että vertailukelpoisia vastauksia (Poulou, 2001), on se kuitenkin yksinkertaistettu kuvaus tilanteesta (Hughes & Huby, 2004, Wachs ym., 2019; Poulou, 2001). Todellisessa elämässä kiusaamistilanteet ovat usein monimutkaisempia ja opettajien kiusaamiseen puuttuminen voi tällöin olla erilaista. Hypoteettisen kiusaamistilanteen myötä tässä tutkimuksessa arvioitiin sitä, miten opettajaopiskelijat uskovat puuttuvansa tiettyyn tilanteeseen sen sijaan, että tarkasteltaisiin heidän todellista käyttäytymistään. Kolmanneksi opettajaopiskelijoiden puuttumista arvioitiin tässä tutkimuksessa yksinomaan heidän omasta näkökulmastaan. Itse raportoiduissa vastauksissa pyritään tyypillisesti sosiaalisesti hyväksytyihin vastauksiin (van de Mortel, 2008), mikä on hyvä huomioida myös tämän tutkimuksen tuloksia tulkitessa.

Kiusaamiseen puuttumista tarkasteltaessa olisi hyvä käyttää valmista mittaria, mutta päädyin kehittämään sellaisen itse, sillä en löytänyt juuri tähän tutkimukseen sopivaa valmista mittaria. Itse kehitetyn mittarin toimivuutta on tarpeen arvioida. Käyttämäni mittari ei kuvannut täydellisesti niitä lähestymistapoja, joita sen oli tarkoitus kuvata, sillä eksploraatiivisessa faktorianalyysissä muuttujien välillä oli ristilatausta ja lisäksi työskentely kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa -ulottuvuuden reliabiliteetti oli alhainen. Tämä on yksi tutkimukseni rajoituksista. Toisaalta tulosten luotettavuutta lisäsi se, että käytin tutkimuksessani sekä määrällistä että laadullista aineistoa.

Tulosten yleistettävyyteen liittyy niin ikään rajoituksia. Erityisesti määrällisen tutkimuksen näkökulmasta vastaajia oli melko vähän, sillä kohdejoukon 1180 henkilöstä vain 100 vastasi kyselyyn. Voi myös olla, että tutkimukseen osallistuivat sellaiset opettajaopiskelijat, joita aihe erityisesti kiinnostaa, jolloin tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia kohderyhmän opettajaopiskelijoita. Tuloksia ei myöskään voida yleistää koskemaan kaikkea kiusaamista, sillä tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ainoastaan tiettyjä kiusaamisen muotoja.

7.3 Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset

Tulevaisuudessa kiusaamistutkimuksessa tulisi keskittyä ennen kaikkea selkeän ja johdonmukaisen mittarin kehittämiseen. Baumanin ja kollegoiden (2021) mukaan olemassa olevat mittarit eivät ole erityisen toimivia, kun tarkastellaan opettajien kiusaamiseen puuttumista. Jotta voidaan kehittää kattava ja toimiva mittari, ehdottaa Bauman kollegoineen (2021), että opettajien käsityksistä tulisi kerätä tietoa laadullisilla tutkimuksilla ja kehittää näiden tutkimusten pohjalta kattavampi kyselylomake. Näin ollen esitän, että tämän tutkimuksen tuloksia hyödynnetään tulevaisuudessa mittarin kehittämisessä. Mittarin kehittäminen mahdollistaisi tulevaisuudessa eri tutkimusten tulosten vertailun ja yhteisen tietopohjan keräämisen, jonka pohjalta opettajien kiusaamiseen puuttumista voidaan edelleen kehittää (Bauman ym., 2021).

Tämä tutkimus tuotti uutta tietoa opettajaopiskelijoiden tiedoista ja taidoista puuttua kiusaamiseen. Aiempiin tutkimuksiin verrattuna (ks. esim. Bauman ym., 2008; Burger ym., 2015; Rigby & Bauman, 2010) tutkimustulos on kokonaisuudessaan myönteinen, sillä tulosten mukaan opettajaopiskelijoilla on monenlaista osaamista puuttua kiusaamiseen. Vastauksissa on nähtävissä kuitenkin myös epävarmuutta aiheen äärellä, joten opettajaopiskelijat tarvitsevat enemmän tietoa ja ymmärrystä kiusaamisen ilmiöstä. Tähän tarpeeseen tulisi vastata jo opettajankoulutuksessa. Tutkimuksen tuloksia voidaankin hyödyntää sekä opettajankoulutuksen että kiusaamisen vastaisen työn kehittämisessä. Kun kiusaamisen vastaisen työn kestävä perusta luodaan jo koulutusvaiheessa, on tulevilla opettajilla mahdollisuus osaltaan varmistaa, että jokainen oppilas saa tuntea olevansa turvassa.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Otava.
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851–859. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.006>
- Atjonen, P. (2008). Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.), *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* (s. 113–142). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Atlas, R. S. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86–99. <https://doi.org/10.1080/00220679809597580>
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Bauman, S., Menesini, E. & Colpin, H. (2021). Teachers' responses to bullying: Next steps for researchers. *European Journal of Developmental Psychology* 18(6), 965–974. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1954904>
- Bauman, S., Rigby, K. & Hoppa, K. (2008). U.S. teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837–856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E. & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809–817. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x>

- Burger, C., Stroheier, D., Spröber, N., Bauman, S. & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191–202.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Chen, L.-M., Sung, Y.-H. & Cheng, W. (2017). How to enhance teachers' bullying identification: A comparison among providing a training program, a written definition, and a definition with a checklist of bullying characteristics. *Asia-Pacific Edu Res*, 26(6), 351–359.
<https://doi.org/10.1007/s40299-017-0354-1>
- Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32(6), 988–998.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.988>
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oak, CA: Sage Publications.
- Crothers, L. M. & Kolbert, J. B. (2004). Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions. *Journal of School Violence* 3(1), 17–32. https://doi.org/10.1300/J202v03n01_03
- Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M. & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behaviour later in life: An updated systematic review of lognitudinal studies*. National Council for Crime Prevention.
https://bra.se/download/18.1ff479c3135e8540b29800014815/2012_Bullyi ng_perpetration_webb.pdf
- Fekkes, M., Pjipers, F. I. M., Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when ja where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91.
<https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Garandeau, C., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of bullying: Comparison of two methods in the context of the KiVa antibullying program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981–991.
<https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>

- Garandeau, C., Vartio, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2016). School bullies' intention to change behavior following teacher interventions: Effects of empathy arousal, condemning of bullying, and blaming of the perpetrator. *Prevention Science*, 17(8), 1034–1043. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0712-x>
- Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M. & Salmivalli, C. (2016). Implementing the KiVa antibullying program: recognition of stable victims. *Educational Psychology*, 36(3), 595–611. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1066758>
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13307/9513926966.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hellström, L., Thornberg, R. & Espelage, D. L. (2021). Definitions of bullying. Teoksessa P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (ed.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (s. 2–21). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch1>
- Herne, K. E. (2016). 'It's the parents': re-presenting parents in school bullying research. *Critical Studies in Education*, 57(2), 254–270. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.988635>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Horton, P. (2021). Critique of the bullying research program. Teoksessa P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (s. 60–75). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch4>
- Hughes, R. & Huby, M. (2004). The construction and interpretation of vignettes in social research. *Social Work & Social Sciences Review*, 11(1), 36–51. <https://doi.org/10.1921/17466105.11.1.36>

- Jeffrey, J. & Stuart, J. (2020). Do research definitions of bullying capture the experiences and understanding of young people? A qualitative investigation into the characteristics of bullying behaviour. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 180–189. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00026-6>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence* 34(1), 59–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Jyväskylän yliopisto. (i.a.-a). Opiskelu: Erityispedagogiikka. Saatavilla 21.4.2022 <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/eri/opiskelu>
- Jyväskylän yliopisto. (i.a.-b). Hae opiskelemaan Opettajankoulutuslaitokseen. Saatavilla 21.4.2022 <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelijavalinta>
- Kahn, J. H., Jones, J. L. & Wieland, A. L. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools* 49(8), 784–793. <https://doi.org/10.1002/pits.21632>
- Ledwell, M. & King, V. (2015). Bullying and internalizing problems: gender differences and the buffering role of parental communication. *Journal of Family Issues* 36(5), 543–566.
- Mahon, J., Packman, J. & Liles, E. (2020). Preservice teachers' knowledge about bullying: implications for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1852483>
- Malle, B. F., Guglielmo, S. & Monroe, A. E. (2014). A Theory of Blame. *Psychological Inquiry*, 25(2), 147–186. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.877340>
- McAuliffe, E., Bowie, C., Manafa, O., Maseko, F., MacLachlan, M., Hevey, D., Normand, C. & Chirwa, M. (2009). Measuring and managing the work

- environment of the mid-level provider-the neglected human resource.
Human Resources for Health, 7(13). <https://doi.org/10.1186/1478-4491-7-13>
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240–253.
<https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: e-kirja opiskelijalaitos*. International Methelp, Booky.fi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. doi: 10.5498/wjp.v7.i1.60
- Mäkelä, V. (2022). *Opettajaopiskelijoiden kiusaamiskäsityksiä* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
- Nishina, A. & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76(2), 435–450.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x>
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C. & Veenstra, R. (2015). Teacher characteristic and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 33–44.
<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9847-4>
- Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Otava.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2020). Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Saatavilla 21.4.2022 <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>

- Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30. päivänä joulukuuta 2013.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287#Pidm452378169407>
20
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21. päivänä elokuuta 1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(1), 50–62.
<https://doi.org/10.1080/13632750100507655>
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409–419. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629>
- Rigby, K. (2020). How Teachers Deal with Cases of Bullying at School: What Victims Say. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 23–38. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072338>
- Rigby, K. & Bauman, S. (2010). How school personnel tackle cases of bullying: A critical examination. Teoksessa S. Jimerson, S. Swearer & D.L. Espelage (eds.), *The Handbook of School Bullying: An International Perspective* (s. 455–468). Routledge.
- Rigby, K. & Barnes, A. (2002). To tell or not to tell: The victimised student's dilemma. *Youth Studies Australia* 21(3), 33–36.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere. Saatavilla 7.5.2022 https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_6.html
- Saarento, S., Boulton, A. J. & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology* 43(1), 61–76.
<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>
- Salmivalli, C. (1999). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä* (2. uud. p.). Gaudeamus.
- Slatery, L. C., George, H. P. & Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing*

School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63(3), 227–235.

<https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1579164>

Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193–212.

<https://doi.org/10.1177/0907568200007002005>

Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2013).

Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen*

Aikakauslehti, 50(4), 312–321. <https://journal.fi/sla/article/view/41281>

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (2019). *Selvitys opettajien perehdytyksestä*. Saatavilla 22.4.2022

https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien_perehdytys_selvitys_2019_alustavat_tulokset.pdf

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (2021). Kouluterveyskysely. Saatavilla 8.4.2022

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ttofi, M. M., Farrington, D. P. & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405–418. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen*

loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla 22.4.2022

https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C, oppimateriaalit 22.

van de Mortel, T. H. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australian journal of advanced nursing* 25(4), 40–48.

- van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N. & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- van Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fekkink, R. G. & Oostdam, R. J. (2021). Teachers' Experiences With Difficult Bullying Situations in the School: An Explorative Study. *Journal of Early Adolescence*, 41(1), 43–69. <https://doi.org/10.1177/0272431620939193>
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Välimaa, R. (2004). Nuorten itsearviointi terveyst ja toistuva oireilu 1984-2002. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten terveyst ja terveystkäyttäytyminen muutoksessa. WHO-Koululaistutkimus 20 vuotta*. Jyväskylän yliopisto. Terveystden edistämisen tutkimuskeskus.
- Waasdorp, T. E., Fu, R., Perepezko, A. L. & Bradshaw, C. P. (2021). The role of bullying-related policies: Understandin how school staff respond to bullying situations. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 880–895. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1889503>
- Wachs, S., Ludwig, B., Niproschke, S. & Schubarth, W. (2019). Bullying Intervention in Schools: A Multilevel Analysis of Teachers' Success in Handling Bullying From the Students' Perspective. *Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642–668. <https://doi.org/10.1177/0272431618780423>
- Yang, A. & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723–738. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.793596>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista, 20.11.1989. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

- Yoon, J. & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice*, 53(4), 308–314.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>
- Yoon, J. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education*, 69(1), 27–35.
<https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>

LIITTEET

Liite 1. Väittämät

Kiusaava oppilas / Kiusaamiseen osallistunut ryhmä

1. Syyllistäminen 1: Varmistan, että kiusaava oppilas saa rangaistuksen.
2. Syyllistäminen 2: Teen selväksi ryhmäläisille, että he ovat kiusaajia.
3. Syyllistäminen 3: Ilmoitan heti kiusaavan oppilaan huoltajille, että heidän lapsensa on syyllistynyt kiusaamiseen.
4. Tuomitseminen 1: Kiinnitän ryhmäläisten huomion heidän huonoon käyttäytymiseensä.
5. Tuomitseminen 2: Teen selväksi ryhmälle, että heidän käyttäytymisensä ei ole hyväksyttävää.
6. Tuomitseminen 3: Varmistan, että ryhmä ymmärtää toimineensa väärin.
7. Empatia 1: Varmistan, että ryhmä ymmärtää kiusatuksi joutuneen kokevan paha oloa.
8. Empatia 2: Kiinnitän ryhmäläisten huomion kiusatuksi joutuneen kokemuksiin.
9. Empatia 3: Autan ryhmää ymmärtämään, miten vaikea tilanne kiusatuksi joutuneelle on.

Kiusatuksi joutunut oppilas

10. Työskentely 1: Pohdin kiusatuksi joutuneen kanssa sopivia käyttäytymistapoja tilanteeseen.
11. Työskentely 2: Varmistan, että kiusatuksi joutunut ymmärtää oman toimintansa vaikutuksen ryhmän käyttäytymiseen.
12. Työskentely 3: Mietin kiusatuksi joutuneen kanssa ratkaisua tilanteeseen.
13. Empatia 1: Varmistan, että kiusatuksi joutunut ymmärtää, että ryhmä ei toimi oikein häntä kohtaan.
14. Empatia 2: Kerron kiusatuksi joutuneelle, että olen hänen puolellaan.
15. Empatia 3: Kerron kiusatuksi joutuneelle, että aion auttaa häntä.

Liite 2. Korrelaatiomatriisi

Taulukko 1

Muuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja muuttujien väliset korrelaatiot (N = 96–100)

	KA	KH	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<i>Kiusaava oppilas</i>																	
1. Syyllistäminen 1	2.75	1.08	-														
2. Syyllistäminen 2	3.18	1.12	.34**	-													
3. Syyllistäminen 3	3.83	1.05	.50**	.35**	-												
4. Tuomitseminen 1	4.23	0.89	.39**	.26*	.21*	-											
5. Tuomitseminen 2	4.67	0.59	.32**	.29**	.37**	.47**	-										
6. Tuomitseminen 3	4.53	0.61	.35**	.32**	.35**	.43**	.55**	-									
7. Empatia 1	4.37	0.74	.13	.19	.19	.23*	.34**	.29**	-								
8. Empatia 2	3.80	0.95	.11	.24*	.29**	.24*	.31**	.25*	.42**	-							
9. Empatia 3	4.17	0.90	.00	-.07	.26*	.15	.19	.15	.44**	.22*	-						
<i>Kiusattu oppilas</i>																	
10. Työskentely 1	3.79	1.11	.11	.22*	.09	.18	.13	.16	.23*	.30**	.06	-					
11. Työskentely 2	2.86	1.37	.21*	.16	.17	.06	-.04	.20*	.10	.24*	.07	.40**	-				
12. Työskentely 3	4.15	0.85	.38**	.40**	.31**	.18	.25*	.24*	.38**	.15	.11	.23*	.21*	-			
13. Empatia 1	4.40	0.86	.39**	.34**	.40**	.41**	.42**	.46**	.22*	.04	.07	.10	.16	.43**	-		
14. Empatia 2	3.58	1.29	.47**	.37**	.42**	.17	.20*	.20*	.08	.21*	-.01	-.04	.08	.23*	.32**	-	
15. Empatia 3	4.42	0.71	.32**	.19	.29**	.07	.24*	.25*	.28**	.16	.08	.10	.10	.38**	.30**	.36**	-

KA = keskiarvo, KH = keskihajonta, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$