

Oppilaiden taholta kiusaamista kokeneiden opettajien kertomuksia

Elina Huovinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Syys-/kevätlukukausi 2021–2022

Kasvatustieteen ja psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Elina Huovinen. 2022. Oppilaiden taholta kiusaamista kokeneiden opettajien kertomuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian laitos. 64 sivua.

Viime vuosina oppilaiden opettajaan kohdistama kiusaaminen ja ilmiön negatiiviset seuraukset on alettu tunnistaa eri puolilla maailmaa. Tähän astisissa melko vähäisissä tutkimuksissa on haettu vastauksia lähinnä kiusaamisen yleisyyteen, muotoihin ja vaikutuksiin. Sen sijaan kiusaamissuhteiden kehittymistä ei ole vielä tiettävästi tutkittu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli syventää ymmärrystä ilmiöstä tutkimalla opettajien kiusaamiskertomuksissa esiintyviä vuorovaikutussuhteiden vaiheita. Lisäksi selvitettiin opettajien käsityksiä kiusaamisen ennaltaehkäisevistä keinoista.

Tutkimukseen osallistui Etelä- Suomen alueelta seitsemän opettajaa, jotka olivat kokeneet kiusaamista oppilaiden taholta. Aineisto kerättiin narratiivisen haastattelun ja teemahaastattelun avulla. Opettajien kiusaamiskertomuksia analysoitiin narratiivien analyysin sekä narratiivisen analyysin keinoin. Teemahaastatteluosion analyysitapana oli laadullinen sisällönanalyysi.

Aineiston kertomuksista löytyi neljä vuorovaikutussuhteiden vaihetta, jotka nimettiin tutustumis-, konflikti-, selviytymis- ja ratkaisuvaiheeksi. Kertomuksissa esiintyneiden kolmen erilaisen kiusaamisen muodon pohjalta syntyi kolme erilaista tyyppitarinaa, joissa vuorovaikutussuhteiden vaiheet näyttäytyivät jossain määrin erilaisina. Tutkimuksen perusteella oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen vuorovaikutusprosesseihin vaikuttavat oppilas-opettajasuhteen lisäksi myös oppilaiden vanhemmat sekä koko kouluyhteisö ryhmänormeineen. Kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen tarvitaan opettajan lisäksi vanhempien, työyhteisön ja koko kouluorganisaation tuki.

Asiasanat: opettajat, oppilaat, kiusaaminen, kertomukset, vuorovaikutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1. JOHDANTO	4
1.1. Opettajaan kohdistuva kiusaaminen	5
1.2. Vuorovaikutussuhteet ja kiusaaminen	8
1.3. Näkökulmia kiusaamisen ennaltaehkäisyyn.....	12
1.4. Tutkimuksen tavoitteet	14
2. TUTKIMUSMENETELMÄT	16
2.1. Tutkimuskonteksti.....	16
2.2. Tutkimusaineisto ja osallistujat	17
2.3. Tutkimusaineiston keruu.....	18
2.4. Aineiston analyysi	20
2.5. Tutkimuksen eettisyys	28
3. TULOKSET	32
3.1. Tyyppitarinat.....	32
3.2. Keinoja kiusaamisen ennaltaehkäisyyn.....	39
4. POHDINTA	43
4.1. Vuorovaikutusprosesseja tyyppitarinoissa.....	44
4.2. Kiusaamisen ennaltaehkäisevät keinot.....	47
4.3. Tutkimuksen arviointi: luotettavuus ja rajoitukset.....	49
4.4. Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet.....	51
LÄHTEET	53
LIITTEET	63

1. JOHDANTO

Opettajat tekevät päivittäin vaativaa ja merkityksellistä työtä omalla persoonallaan. Heidän hyvinvointinsa on edellytys tasokkaaseen opetukseen ja sen myötä oppilaiden oppimiseen. Viime vuosina opettajien työhyvinvointi ja turvallisuus ovat olleet kuitenkin uhattuna. Opettajien ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2019 työolobarometrin (OAJ, 2019, s. 1, 12) mukaan joka kolmas peruskoulun opettajista oli kokenut vakavaa ja toistuvaa kiusaamista työpaikallaan. Samalla kymmenen prosenttia henkilöstöstä ilmaisi kokeneensa työssään väkivaltaista kohtelua (OAJ, 2019, s. 2) Vaikka opettajien työyhteisöissä esiintyy myös aikuisten välistä työpaikkakiusaamista, kyselytulosten mukaan kiusaamiseen syyllistyivät suurimmaksi osaksi oppilaat ja opiskelijat. Myös kansainväliset tutkimukset osoittavat, että oppilaiden opettajiin kohdistama kiusaaminen on tänä päivänä maailmanlaajuisesti vakava ongelma, johon tulisi puuttua niin yksilön kuin yhteiskunnankin tasolla (esim. Burns ym., 2020; Jacobs & De Wet, 2018; Santos & Tin, 2018; Özkılıc, 2012; Özkılıc & Kartal, 2012).

Oppilaiden välillä tapahtuvaa koulukiusaamista on tutkittu runsaasti jo usean vuosikymmenen ajan. Lasten turvallisuuden ja hyvinvoinnin tukemiseksi on kehitetty ja toteutettu menestyksekkäästi kiusaamisen vastaisia ohjelmia (esim. Gaffney ym., 2021; Yun & Salmivalli, 2021). Oppilaiden opettajaan kohdistaman kiusaamisen tutkimus on ollut kuitenkin vähäistä, eikä kiusaamisen ehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen ole toistaiseksi olemassa erityisiä toimintamalleja. Opettajaan kohdistuvaa kiusaamista tutkittaessa on haettu vastauksia kiusaamisen määrään, muotoihin, syihin ja vaikutuksiin lähinnä määrällisten tutkimusten avulla (esim. Kauppi, 2015; Santos & Tin, 2018; Özkılıc, 2012). Joitakin laadullisia tutkimuksia aiheesta tehnyt De Wet (2020) esittää tilastoihin keskittyvän määrällisen tutkimuksen antavan liian kapean kuvan opettajien kokemasta kiusaamisesta. Ilmiön syvempään ymmärtämiseen tarvitaan myös laadullista opettajien yksilöhaastatteluja sisältävää tutkimusta (De Wet, 2012; Woudstra ym., 2018). Tähän mennessä toteutettujen laadullisten

haastattelututkimusten (De Wet, 2010, 2012, 2020) mukaan monet kiusatut opettajat ovat kokeneet jäävänsä yksin ilman kollegoiden ja esimiesten tukea, mikä on pahentanut kiusaamisen kierrettä.

Käsillä olevan tutkimuksen tarkoitus on tehdä näkyvämmäksi myös Suomessa esiintyvää oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista, jotta tämän vakavan ja ajankohtaisen ilmiön olemassaolo voitaisiin tunnistaa ja tunnustaa. Opettajien kiusaamiskertomuksia tarkastelemalla päästään parhaiten sisälle kiusaamiseen johtaviin ja siinä vaikuttaviin vuorovaikutusprosesseihin, joita ei ole aiemmin juurikaan tutkittu.

1.1. Opettajaan kohdistuva kiusaaminen

Kiusaamisella tarkoitetaan tahallista ja toistuvaa, yhteen henkilöön kohdistuvaa vallan tai voiman väärinkäyttöä (esim. Pöyhönen, 2021, s. 18; Salmivalli, 2010, s. 13; Santos & Tin, 2018). Kiusaaminen voi sisältää fyysistä, henkistä tai sosiaalista väkivaltaa ja sen tavoitteena on yleensä epäsuotuisan maineen luominen kiusatulle (Pervin & Turner, 1998; Olweus, 1997). Opettajaan kohdistuvasta kiusaamisesta käytetään englanninkielisessä tutkimuksessa yleisesti lyhenteitä TTB (*teacher targeted bullying*), ETB (*educator targeted bullying*) tai TTBH (*teacher targeted bullying and harassment*). Tätä erityistä kiusaamisen muotoa kuvaa myös osuvasti käsite *cross-peer-abuse* (Terry, 1998), joka on suomennettu vertaisrajat ylittäväksi kiusaamiseksi (Kauppi, 2015). Opettajaan kohdistuvaan vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen syyllistyvät useissa tapauksissa myös oppilaiden vanhemmat (Jacobs & De Wet, 2018; Kauppi, 2011; Kauppi, 2015; Qiao & Patterson, 2021). Toki kouluissa esiintyy myös opettajien oppilaisiin kohdistamaa kiusaamista (James ym., 2008; Kauppi, 2011). Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin tarkastelemaan pääasiassa oppilaiden opettajaan kohdistamaa kiusaamista.

Kiusaamisen ilmenemismuodot. Opettajaan kohdistuva kiusaaminen näyttäytyy koulun arjessa hyvin monimuotoisena. Se voi olla suoraa tai epäsuoraa, sanallista tai sanatonta. Useimmiten kiusaaminen ilmenee sanallisena häirintänä kuten epäasiallisina kommentteina (Kauppi & Pörhölä, 2012a; Özkılıç,

2012) ja nimittelynä (James ym., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012a; Terry, 1998). Se voi näyttäytyä myös opettajan sivuuttamisena ja huomiotta jättämisenä (James ym., 2008; Özkılıc, 2012), juoruiluna (Santos & Tin, 2018; Özkılıc, 2012), yhteistyöstä kieltäytymisenä, toistuvana röyhkeänä käytöksenä, fyysisenä uhkailuna, tavaroiden varastamisena (Terry, 1998) tai seksuaalisena häirintänä (Kauppi, 2015; Woudstra ym., 2018; Özkılıc, 2012). Opettajat ovat kokeneet kiusaamisena myös oppilaan piiloutumisen, toistuvan myöhästelyn oppitunneilta, valehtelun, matkimisen, opettajalle nauramisen ja ammattitaidon vähättelyn (Kauppi & Pörhölä, 2012a). Fyysistä väkivaltaa yhtenä kiusaamisen muotona oli kokenut 26,5 prosenttia Kaupin ja Pörhölän (2012a) tutkimukseen osallistuneista opettajista.

Tänä päivänä kiusaamista tapahtuu yhä enemmän myös teknologiavälitteisesti (*engl. cyberbullying*) esimerkiksi sosiaalisessa mediassa (Woudstra ym., 2018). Digitaalisten laitteiden käyttäminen tunneilla on johtanut esimerkiksi opettajien kuvaamiseen ja tallenteiden jakamiseen internetin sivustoilla pilailumielessä. Tällaisen opettajan tahallisen ja julkisen nolaamisen on havaittu vahvistavan oppilaiden vallan tunnetta sekä vievän pohjaa opettajan auktoriteettiasemalta (Kyriacou & Zuin, 2016).

Valta ja auktoriteetti. Kiusaamistilanteessa on aina kyse vallasta ja sen epätasapainosta (Burns ym., 2020; Kauppi & Pörhölä, 2012a; Terry, 1998; Woudstra ym., 2018). Kiusaaja tavoittelee eri syistä johtuen ryhmässään valta-asemaa ja hyötyy siinä onnistuessaan (Kauppi & Pörhölä, 2012a; Sanders ym., 2021). Monet kiusaajat ovatkin sosiaalisesti lahjakkaita ja kykenevät käyttämään joissain tapauksissa sekä aggressiivisiä että prososiaalisia keinoja saadakseen valtaa yhteisössään (Kaukiainen ym., 2002; Wurster & Xie, 2014).

Oppilaan opettajaan kohdistamassa kiusaamisessa asetelma on erikoinen. Opettajasta, jonka tulisi olla auktoriteetti sekä vastata oppilaiden oppimisesta ja turvallisuudesta, tuleekin heikompi osapuoli, kiusattu (De Wet, 2010). Oppilaat kykenevät kääntämään tarkoituksellisesti valta-asetelman toisin päin tietyissä tilanteissa (Kauppi & Pörhölä, 2012a), jolloin opettajan muodollisesta vallasta tulee hyödytöntä hänen kokiessaan itsensä puolustuskyvyttömäksi (De Wet, 2010; Kauppi, 2011). Ilmiö voi jossain määrin tulla ymmärretyksi asetelmassa,

jossa useampi oppilas kiusaa opettajaa yhteisvoimin tai oppilaalla on luokkayhteisössään huomattavan paljon sosiaalista valtaa (Kauppi, 2011).

Usein oppilaan vanhemmilla on oma osuutensa tilanteissa, joissa oppilas kaappaa vallan itselleen suhteessa opettajaansa. Qiaon ja Pattersonin (2021) tutkimuksen mukaan sekä kiinalaiset että yhdysvaltalaiset opettajat olivat havainneet, että kiusaajaoppilaiden kotona vallitsi epäkunnioittava ja kiusaamiseen kannustava asenne opettajaa kohtaan. Tämä sekä asenteiden että käytöksen tasolla ilmenevä vanhempien epäkunnioitus oli luonut oppilaalle otollisen maaperän ruveta kiusaamaan opettajaa (ks. myös De Wet 2012). Oppilas oli ikään kuin saanut vanhemmiltaan vallan ja hyväksynnän kiusaamiseen. Vallantavoittelu kiusaamisen avulla saattaa johtua myös vanhemmuuden ongelmista, kuten lapsen tunne-elämän tarpeiden laiminlyönnistä (Pulkinen, 2022, s. 185).

Tämän päivän yhteiskunnassa opettajan kasvatuksellinen valta-asema ei ole itsestäänselvyys. Syitä opettajan auktoriteettiaseman murenemiselle voitaneen löytää esimerkiksi postmodernin ajattelun ja yleisen kasvatusilmapiirin lisäksi myös pedagogisista linjauksista. Takayaman (2010, s. 78) mukaan oppilaskeskeisempään pedagogiikkaan siirtyminen sai japanilaisessa yhteiskunnassa aikaan ikäviä seuraamuksia: oppilaiden opettajiin kohdistama väkivaltaisuus lisääntyi. Myös digitalisaation ja sosiaalisen median yleistymisen ajatellaan vaikuttaneen epäsuotuisasti kasvavan nuorison asenteisiin ja perinteisiin arvoihin liittyen esimerkiksi aikuisten kunnioittamiseen (Adewusi, 2021; Burns ym., 2020).

Kiusaamisen yleisyys ja vaikutukset. Vuosina 1998–2018 eri maissa toteutettujen määrällisten tutkimusten mukaan noin 30–90 prosenttia opettajista on kokenut oppilaiden taholta kiusaamista (Chen & Astor, 2008; Dzuka & Dalbert, 2007; Espelage ym., 2013; Kauppi & Pörhölä, 2012a; Köiv, 2014; Pervin & Turner, 1998; Santos & Tin, 2018; Woudstra ym., 2018; Özkılıc, 2014). Tutkimuksia on tehty muun muassa Suomessa, Isossa-Britanniassa, Slovakiassa, Virossa, Turkissa, Yhdysvalloissa, Etelä-Afrikassa, Malesiassa ja Taiwanilla. Eri maiden tutkimusten tulokset poikkeavat toisistaan, mikä voi johtua eroista otannan laajuudessa ja laadussa sekä tutkittavan aikavälin pituudesta (vrt. esim.

Dzuka & Dalbert, 2007 ja Kõiv, 2014). Myös kulttuuriset erot liittyen koulutuspoliittisiin ja kasvatuksellisiin linjauksiin saattavat vaikuttaa. Voidaan myös olettaa, että useissa tutkimuksissa vapaaehtoisiksi osallistujiksi on valikoitunut suurelta osin kiusaamista kokeneita opettajia, joten siksi prosenttiluvut tuloksissa näyttäytyvät melko suurina. Satunnaisotannalla kiusaamista kokeneiden osuus olisi ollut todennäköisesti pienempi. Eri kulttuurikonteksteissa toteutettujen tutkimusten ja niiden tuloksissa ilmenevistä eroista huolimatta voidaan todeta, että opettajaan kohdistuvaa kiusaamista esiintyy paljon eri puolilla maailmaa.

Kiusaaminen ja epäasiallinen kohtelu ovat vaikuttaneet opettajien jaksamiseen ja hyvinvointiin heikentävästi. Kiusaamisen myötä lisääntyneet opetusalan sairauspoissaolot ovat aiheuttaneet Mannerin (2020) mukaan Suomessa vuoden 2019 aikana miljoonien eurojen lisäkustannuksia. Kiusaamisella on havaittu olevan yhteys muun muassa opettajien stressitasojen nousuun (Ramberg ym., 2020; Terry, 1998; De Wet, 2010; Özkılıc & Kartal, 2012), turvattomuuden tunteisiin (Burns ym., 2020; Santos & Tin, 2018) masennukseen (Burns ym., 2020; Ramberg ym., 2020; Woudstra ym., 2018), unettomuuteen ja syömishäiriöihin (De Wet, 2010) sekä työuupumukseen (Santos & Tin, 2018; De Wet, 2010). Opettajaan kohdistuvan kiusaamisen vaikutuksista eivät ole kärsineet ainoastaan opettajat, vaan ilmiöllä on havaittu olevan haitallisia seurauksia myös yleisesti luokan ilmapiiriin (Özkılıc & Kartal, 2012), oppimistuloksiin (Santos & Tin, 2018) ja laajemmin koko kouluyhteisöön (Kauppi, 2015; Pyhältö ym., 2015).

1.2. Vuorovaikutussuhteet ja kiusaaminen

Minkälaisia vuorovaikutussuhteisiin liittyviä tekijöitä voi olla kiusaamisen taustalla? Tutkimusten mukaan oppilaan ja opettajan väliseen kahdenkeskiseen vuorovaikutussuhteeseen vaikuttavat yksilötekijöiden lisäksi myös luokan ja kouluyhteisön ryhmänormit (Hong & Espelage, 2012; Pozzoli ym., 2012). Lisäksi oppilaan vanhemmat näyttelevät usein merkittävää osaa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa (Andersen & Chen, 2002; Qiao & Patterson, 2021).

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde. Opettajan ja oppilaan välinen suhde rakentuu päivittäisissä tilanteissa ja niiden merkitysten pohjalta, joita kumpikin osapuoli näille kohtaamisille antaa (Claessens ym., 2017). Opettaja on aikuisena ja kasvatustyön ammattilaisena luonnollisesti vastuullisempi osapuoli toimivan vuorovaikutussuhteen luomisessa. Virtasen (2015, s. 41) mukaan opettaja tarvitsee työssään sekä henkilökohtaisia että sosiaalisia tunneälytaitoja. Henkilökohtaisella tunneälyllä tarkoitetaan omien tunteiden tiedostamista ja hallintaa. Sosiaaliset tunneälytaidot liittyvät taas opettajan taitoon hoitaa ihmissuhteita ja kykyyn havaita muiden tunteita.

Tavatessamme uuden ihmisen teemme automaattisesti nopeita päätelmiä, joiden perusteella muodostamme hänestä ensivaikutelman (Arsalidou ym., 2012). Opettajan tulisi siksi jo ensitapaamisella kiinnittää huomiota tapaan, jolla hän lähestyy oppilaitaan ja myös tietoisesti kehittää vuorovaikutustaitojaan (Woudstra ym., 2018). Interaktiivisten tilanteiden myötä yksilölle muodostuu Baldwinin (1992) mukaan kognitiivinen vuorovaikutusskeema (*relational schema*), joka sisältää käsityksen sekä itsestä että toisesta osapuolesta toimijana vuorovaikutustilanteissa. Jos kohtaamiset ovat olleet suhteen alussa kielteisen palautteen sävyttämiä, on yksilön vaikeaa myöhemmin muuttaa mielessään muodostunutta negatiivista skeemaa, vaikka toinen osapuoli muuttaisikin jatkossa vuorovaikutustaan ystävällisemmäksi (Claessens ym., 2017).

Opettajan etäisyyden ja negatiivisen palautteen on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden käytösongelmiin, kun taas opettajan tuki ja hyväksyntä auttaa oppilasta kunnioittamaan opettajaa ja hänen työtään (Wentzel, 2002). Luottamuksellisten suhteiden onkin katsottu muodostavan pohjan opettajan auktoriteettiasemalle (Saloviita 2014, s. 51). Keskinäisen luottamuksen puuttuessa syntyy helposti otollinen maaperä esimerkiksi juoruille ja takanapäin puhumiseen, joita jo itsessään pidetään epäsuoran kiusaamisen muotoina (James ym., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012a). Siksi opettajan tulee panostaa empatiaan ja kiireettömään läsnäoloon, jotta myös oppilaissa heräisi halu sitoutua tunnetasolla opettajaan, luokkatovereihin ja oppimiseen (Cooper, 2004). Toisaalta esimerkiksi käytösongelmaisten oppilaiden kanssa empatia ei aina yksin riitä toimivan suhteen luomiseen. Näiden oppilaiden kanssa opettajan on

turvallisuuden tunteen syntymiseksi osoitettava myös rauhallista jämakkyyttä ja johdonmukaisuutta sekä luotava työskentelylle ja yhdessäololle selkeä struktuuri (Fecser, 2015). Luokissa, joissa vallitsee lämmin vuorovaikutus sekä oppilaiden välillä että opettajan ja oppilaiden kesken, esiintyy tutkimusten mukaan vähemmän kiusaamista (Thornberg ym., 2017).

Erään hollantilaisen haastattelututkimuksen mukaan positiivisten oppilassuhteiden kulmakiveksi osoittautuivat luokkatilan ulkopuolella käydyt vapaamuotoiset keskustelut, kun taas ongelmallisissa vuorovaikutussuhteissa korostui tilanteesta toiseen toistuva negatiivinen ongelmakeskeinen puhe sekä opettajan että oppilaan taholta (Claessens ym., 2017). Tämän tyyppisen epäedullisen vuorovaikutuskierteen tiedostaminen ja katkaiseminen olisi ensiarvoisen tärkeää, jotta tilanne ei kehittyisi kiusaamiseksi kummankaan osapuolen taholta.

Vanhempien vaikutus lapsen vuorovaikutussuhteisiin. Kun lapsi aloittaa koulun, hän omaa ne vuorovaikutustaidot, jotka on omassa perheessään ja hoitopaikassaan oppinut. Opettajasta tulee oppilaalle etenkin alakouluiässä usein merkittävä aikuinen, johon hän voi tukeutua (esim. Roorda ym., 2011). Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde heijastelee interpersonaalisen sosiokognitioteorian pohjalta samalla kullekin oppilaalle hänen aiempaa suhdetta omaan vanhempansa (Andersen & Chen, 2002). Oppilas, jolla on turvallinen ja tasapainoinen perhetausta, kokee suhteensa opettajaan mahdollisesti erilaisena kuin haastavista oloista tuleva oppilas.

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen kehittymistä ja sen laatua voidaan tarkastella myös Bowlbyn (1969) kehittämän *kiintymyssuhdeteorian* pohjalta. Tämän teorian mukaan lapsen varhaisten vuorovaikutussuhteiden laatu muokkaa hänen sisäisen kiintymyssuhdemallinsa joko turvalliseksi tai turvattomaksi. Turvaton kiintymyssuhdemalli voidaan jakaa välttelevään ja ristiriitaiseen malliin, joiden lisäksi on olemassa vielä kaoottinen eli jäsentymätön kiintymyssuhdemalli (ks. myös Allen, 2014; Mäntymaa & Tamminen, 1999). Mallin pohjalta lapselle muodostuu käsitys itsestään, omasta arvostaan ja tavastaan toimia ihmissuhteissa. Lapsen ja nuoren kiintymyssuhdemallilla suhteessa sekä hänen vanhempiinsa että

koulutovereihin on havaittu olevan yhteys kiusaamiseen ja kiusatuksi tulemiseen (Balan ym., 2018; Hong & Espelage, 2012; Powell & Ladd, 2010). Erään tutkimuksen mukaan sekä kiusaajilla, kiusatuilla että kiusaaja-uhreilla oli muita useammin turvaton kiintymyssuhde äitiin (Marini ym., 2006).

Vanhempien keskinäisellä suhteella on myös luonnollisesti merkitystä lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Eräässä italialaisessa tutkimuksessa todettiin, että vanhempien välistä väkivaltaa nähneet lapset kiusasivat enemmän tai joutuivat muita todennäköisemmin kiusaamisen uhriksi (Baldry, 2003). Vanhemmat vaikuttavat myös omilla asenteillaan heidän lapsensa ja opettajan väliseen suhteeseen. Jos lapsi kuulee vanhempien puhuvan opettajasta arvostavasti, on lapsen helppo rakentaa luottavaisesti positiivista suhdetta opettajaansa. Jos taas asenne opettajaa kohtaan on kotona kielteinen ja epäkunnioittava, lapsi oppii itsekin vähättelemään opettajaa ja pahimmassa tapauksessa alkaa kiusata häntä (De Wet, 2012; Qiao & Patterson, 2021).

Vuorovaikutusprosessit ryhmässä. Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta tarkastellessa ei voida jättää huomiotta ympärillä olevan luokan ryhmädynamiikkaa ja ryhmään liittyviä sosiologisia lainalaisuuksia. Durkheim (1977, s. 114–115) esittää, ettei yhteiskuntaa voida ajatella pelkästään yksilöiden summana, vaan ryhmäytymisen seurauksena yksilöiden tajunnat muodostavat uuden psyykkisen individualiteetin eli kollektiivisen tajunnan. Tämä selittää, miksi ryhmä kokonaisuudessaan ajattelee ja käyttäytyy toisin kuin siinä mukana olevat jäsenet toimisivat ollessaan yksin. Kiusaamista ei myöskään voida tarkastella pelkästään yksilöiden ominaisuuksista käsin, vaan sosioekologisenä ilmiönä kiusaamiseen liittyy aina tietty kulttuurinen konteksti (Hong & Espelage, 2012; Thornberg ym., 2017). Oppilas saattaa esimerkiksi yksilönä ajatella kiusaamisen olevan väärin, mutta ryhmäpaineen vaikutuksesta hän ottaa osaa kiusaamiseen tai jättää puolustamatta uhria (Salmivalli & Voeten, 2004). Tällaisessa tilanteessa tapahtuu moraalinen irtautuminen (*moral disengagement*), jolloin yksilön moraalitaju vääristyy sekä itsesäätely ja ajatus vastuusta heikentyvät (Bandura, 2002). Moraalinen irtaantuminen voi tapahtua sekä yksilön että ryhmän tasolla.

Kussakin koululuokassa ajan kuluessa muodostuneet erilaiset ryhmänormit selittävät, miksi joissakin luokissa oppilaat tukevat kiusattua ja toisissa taas jäävät helpommin sivustaseuraajiksi (Pozzoli ym., 2012). Ryhmänormien vaikutus on luonnollisesti läsnä myös opettajaan kohdistuvassa kiusaamisessa. Kahden kesken opettajan kanssa keskustellessa oppilas saattaa osoittaa kunnioittavaa ja asiallista käytöstä, mutta muun ryhmän ollessa läsnä hän esimerkiksi häiritsee muiden mukana opetusta, jotta käyttäytyisi luokassa vallitsevan oppilaskulttuurin ryhmänormien mukaisesti. Tutkimuksissa on myös havaittu, että opettajaa kiusaavat oppilaat kiusaavat usein myös luokkatovereitaan (esim. Kauppi & Pörhölä, 2012a).

Riski ryhmän sisäisille konflikteille on Tuckmanin (1965) teorian mukaan suurempi tietyissä ryhmän kehityksen vaiheissa. Tämän teorian mukaan ryhmän vaiheittaisessa kehityksessä esiintyvät muodostusvaihe (*forming*), kuohuntavaihe (*storming*), sopimisvaihe (*norming*) ja toiminnan vaihe (*performing*). Muodostusvaihetta leimaa usein epävarmuus ja riippuvuus ohjaajasta. Kuohuntavaiheessa ilmenee konflikteja vuorovaikutuksessa, jolloin myös kiusaamistilanteita saattaa syntyä. Sopimisvaiheessa löydetään kuitenkin yhteiset pelisäännöt ja ryhmähenki muotoutuu. Toiminnan vaiheessa vakiintuneet ihmissuhteet ja roolit mahdollistavat ryhmän toimimaan tehokkaasti kohti tavoitteita.

Oppilaan opettajaan kohdistamaa kiusaamista tutkittaessa on tärkeää ymmärtää, miten monitasoisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyvät tekijät saattavat johtaa kiusaamiseen. Siksi on tärkeää tutkia kiusaamiseen liittyviä vuorovaikutussuhteiden vaiheita ja vuorovaikutusprosesseja.

1.3. Näkökulmia kiusaamisen ennaltaehkäisyyn

Sen lisäksi, että tunnistetaan kiusaamiseen mahdollisesti johtavia tekijöitä, on tärkeää kartoittaa myös kiusaamista ennaltaehkäiseviä keinoja. Opettajaan kohdistuvan kiusaamisen ennaltaehkäisemistä voidaan tarkastella esimerkiksi kiusaamisen sosioekologisen mallin pohjalta (esim. Hong & Espelage, 2012). Koska tämän mallin mukaan kiusaamiseen vaikuttavat monet kontekstuaaliset

tekijät alkaen mikrotason ihmissuhteista makrotason kulttuurinormeihin, on myös kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä otettava huomioon useita näkökulmia. Monien tutkimusten mukaan hyvien vuorovaikutussuhteiden on havaittu toimivan osaltaan kiusaamista ennaltaehkäisevinä tekijöinä (De Wet, 2010; Kauppi, 2015; Stenberg, 2011; Thornberg ym., 2017; Woudstra ym., 2018). Opettajan ja oppilaiden sekä vanhempien välisen toimivan vuorovaikutuksen lisäksi kiusaamista voidaan ehkäistä myös keinoilla, jotka liittyvät opettajaan itseensä, työyhteisöön, kouluorganisaatioon sekä laajemmin koko yhteiskuntaan.

Opettajan korkealla minäpystyvyydellä on Özkılıcın (2014) mukaan havaittu olevan ehkäisevä vaikutus kiusatuksi joutumiselle. Minäpystyvyydellä (*self-efficacy*) tarkoitetaan ihmisen uskoa omiin kykyihinsä selviytyä erilaisista tilanteista (Bandura, 1995). Onnistumisen kokemukset ovat välttämättömiä minäpystyvyyden kehittymiseen. Özkılıc (2014) vertaili kiusattujen ja ei-kiusattujen opettajien minäpystyvyyssuskomuksia tutkimuksessaan. Tulosten mukaan korkeimpia pisteitä minäpystyvyydessä saivat opettajat, jotka eivät olleet kokeneet kiusaamista (Özkılıc, 2014). Näihin kollegoihin verraten kiusattujen opettajien minäpystyvyys oli heikommalla tasolla. Huomionarvoista tutkimuksessa oli kuitenkin tulos, jonka mukaan suurimmalla osalla kiusatuista opettajista oli kohtalainen eikä heikko minäpystyvyys. Tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan sanoa, onko minäpystyvyyssuskomusten heikkous syynä kiusatuksi tulemiselle vai seurausta kiusaamisesta.

Myös opettajan hyviä ryhmänhallintataitoja pidetään tehokkaina ennaltaehkäisevinä keinoina oppilaiden ei-toivotulle käytökselle (Espelage ym., 2013; Mc Mahon ym., 2020). Eräessä tutkimuksessa havaittiin, että opettajan ammatillisen minäpystyvyyden kyseenalaistaminen johti heidän ryhmänhallintataitojensa heikkenemiseen (Burns ym., 2020). Opettajien koulutusvaiheessa onkin tarpeen vaikuttaa opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomuksiin tulevana opettajina (Özkılıc, 2014).

Hyvinvoiva opettaja joutuu epätodennäköisemmin kiusaamisen kohteeksi (Arslan ym., 2020; Pyhältö ym., 2015). Holistisen hyvinvoinnin tueksi Mc Carthy (2019) ehdottaakin mieltä ja kehoa hoitavien hyvinvointiohjelmien sekä

psykologisten interventioiden käyttöönottoa opettajille. Koulun ilmapiirillä on havaittu olevan yhteys opettajan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Yang ym., 2022). Opettajien uupumista ja heihin kohdistuvaa kiusaamista esiintyy vähemmän työyhteisöissä, joissa yhteisön jäsenet tukevat toisiaan (Pyhältö ym., 2015).

Selkeät toimintastrategiat ja säännöt koko kouluyhteisön tasolla ennaltaehkäisevät tutkimusten mukaan oppilaiden väkivaltaista käytöstä (Espelage ym., 2013; Mc Mahon ym., 2020). Työpaikkakiusaamista tutkittaessa on todettu, että hyvä johtajuus sekä organisatorinen selkeys ja läpinäkyvyys ovat negatiivisesti yhteydessä kiusaamiseen (De Wet, 2014). On myös ehdotettu, että kiusaamisen vastaisiin ohjelmiin tulisi sisällyttää selkeästi näkökulma opettajaan kohdistuvasta kiusaamisesta (Espelage ym., 2013; Pervin & Turner, 1998; Woudstra ym., 2018).

Opettajien oikeutta turvalliseen työympäristöön tulisi edistää myös lainsäädännön tasolla (Adewusi, 2021; Asio, 2019; Burns ym., 2020; Jacobs & De Wet, 2018). Opettajaan kohdistuvan kiusaamisen olemassaolon tunnistaminen ja ilmiön ymmärtäminen sekä kouluyhteisön että yhteiskunnan tasolla nähdään monien tutkimusten mukaan tärkeänä ensiaskeleena ongelman ehkäisemiseksi ja edelleen ratkaisemiseksi (Burns ym., 2020; Espelage ym., 2013; Pervin & Turner, 1998).

1.4. Tutkimuksen tavoitteet

Oppilaiden opettajaan kohdistamasta kiusaamisesta on vielä verrattain vähän tutkimusta eikä ilmiötä ymmärretä vielä riittävästi (Adewusi, 2021; Özkılıç, 2014; Woudstra ym., 2018) Tähän mennessä on selvitetty lähinnä kiusaamisen yleisyyttä, muotoja ja vaikutuksia sekä mahdollisia syitä kiusaamiselle (esim. Kauppi & Pörhölä, 2012a; Kauppi & Pörhölä, 2012b; Santos & Tin, 2018; Özkılıç, 2012). Kiusaamisprosesseja ei sen sijaan ole juurikaan tutkittu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä opettajiin kohdistuneen kiusaamisen vuorovaikutusprosesseista. Haluan antaa tutkimuksen myötä äänen opettajille ja heidän kokemuksilleen. Tutkin narratiivisen haastattelun

pohjalta oppilaiden ja kiusaamista kokeneiden opettajien välisiä vuorovaikutussuhteita ja niihin liittyviä vaiheita opettajien näkökulmasta. Selvitän myös teemahaastattelun avulla, millaisia ehdotuksia opettajilla itsellään on kiusaamisen ennaltaehkäisevistä keinoista.

Tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisia vuorovaikutussuhteiden vaiheita ja niille tyypillisiä piirteitä voidaan kiusaamista kokeneiden opettajien kertomuksista tunnistaa?
2. Millaiset keinot voisivat opettajien mukaan ennaltaehkäistä kiusaamista?

2. TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1. Tutkimuskonteksti

Tässä pro gradu -työssäni tutkin oppilaiden taholta kiusaamista kokeneiden opettajien kertomuksia ja niissä esiintyviä vuorovaikutusprosesseja. Lisäksi tarkoitukseni on tuoda esiin opettajien ehdotuksia kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen liittyen. Tutkimusaihe valikoitui opettajatyövuosieni aikana tehtyjen havaintojen, useilta kollegoilta kuultujen kertomusten sekä oman kiinnostukseni pohjalta.

Toteutin tutkimuksen laadullisena haastattelututkimuksena, sillä tavoitteenani oli ymmärtää kokonaisvaltaisesti opettajien kokemuksia sekä kiusaamista ilmiönä (vrt. Patton, 2002, s. 40–41; Tuomi & Sarajärvi, 2013). Laadullinen ote sopii tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita tiettyjen tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista ja niihin osallistuneiden luomista merkitysrakenteista tapahtumille (Metsämuuronen, 2008, s. 14). Koska tutkimukseni aineisto koostui suurelta osin opettajien kertomuksista, valitsin tutkimusotteeksi narratiivisen lähestymistavan.

Narratiivisessa eli kerronnallisessa lähestymistavassa tutkitaan sekä kertomuksia että kertomisen prosesseja (Heikkinen, 2018). Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohteena olivat kertomusten sisällöt ja niiden rakenne liittyen vuorovaikutussuhteiden vaiheisiin. Kertomus ja tarina eivät käsitteinä ole täysin synonyymejä. Kertomusten esitystapa ja muoto voi vaihdella, mutta tarina etenee kronologisesti tapahtumaketjusta toiseen (Hänninen, 2018). Tähän jaotteluun perustuen loin opettajien kertomuksista tyyppitarinoita, joissa oli selkeä alku, keskikohta ja loppu. Kertomusten avulla opettajat loivat merkityksiä kokemuksilleen.

Haastattelutilanteissa oli mukana myös retrospektiivinen ulottuvuus, kun opettajat saivat rakentaa menneisyytensä episodeista eheää suurempaa kertomusta (vrt. Freeman, 2015). Opettajien kertomuksia tutkimalla ja tulkitsemalla pyrin ymmärtämään opettajien ja oppilaiden välisiä

prosessiluonteisia vuorovaikutussuhteita. Tulkinnallisuus onkin merkittävässä osassa narratiivisessa tutkimusprosessissa (Bruner, 1991; Heikkinen, 2018).

Laadullisessa ja narratiivisessa tutkimuksessa ontologia eli oppi olevaisesta perustuu sosiaaliseen todellisuuteen, jossa ihmismielen luomat merkitykset, kieli, tulkinta ja ajallisuus ovat keskiössä (Bazeley, 2021, s. 29; Heikkinen, 2018; ks. myös Riessman, 1993, s. 4–5). Tämän vuoksi tutkimuksessa ei pyritty esimerkiksi mittaamaan kiusaamisen voimakkuutta erilaisin asteikoin tai löytämään yleistettäviä syy-seuraussuhteita kiusaamiselle. Tarkoituksena oli sitä vastoin nostaa esiin kiusaamista kokeneiden opettajien kokemuksia ja heidän sanoittamiaan merkityksiä tästä sosiaalisesta ilmiöstä. Voidaan olettaa, että tutkittavien kokemukset ovat joka tapauksessa vaikuttaneet monin eri tavoin sekä heihin yksilöinä että heidän kauttaan myös ympäröivään yhteisöön. Bruner (1991) esittääkin, että yksilöiden kokemusten pohjalta syntyneet narratiivit muuttavat sosiaalista todellisuutta ja ympäröivää kulttuuria.

Tieteenfilosofisesti narratiivinen tutkimus perustuu konstruktivistiseen suuntaukseen, jonka mukaan tieto on suhteellista ja todellisuus rakentuu subjektiivisesti vuorovaikutussuhteissa aikaisemman tiedon pohjalle (Bazeley, 2021, s. 32; Patton, 2002, s. 96; Heikkinen, 2018). Konstruktivismissa ei ole siksi olennaista tavoitella objektiivista totuutta ihmisestä ja ympäröivästä maailmasta (Bruner, 1991; Heikkinen, 2018). Haastattelutilanteessa opettajat kertoivat kokemuksistaan heille itselleen todellisesta näkökulmastaan käsin. Samalla sekä tutkija että tutkittava vaikuttivat molemmat vuorovaikutuksellisen yhteyden myötä siihen, millaiseksi haastattelu lopulta muotoutui (esim. Silverman, 2006, s. 112).

2.2. Tutkimusaineisto ja osallistujat

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla seitsemää suomalaista opettajaa, jotka olivat kokeneet kiusaamista oppilaiden taholta. Tutkimukseni laadun varmistamiseksi käytin tarkoituksenmukaista otantaa, jotta sain mahdollisimman syvällistä tutkimusaineistoa tuottavia haastateltavia (*information-rich cases*, Patton, 2002, s. 230). Koska keskityin tutkimuksessa

tarkastelemaan nimenomaan oppilaiden taholta kiusaamista kokeneita opettajia, rajasin tutkimuksesta pois pelkästään työtovereiden tai vanhempien taholta kiusaamista kokeneet opettajat. Tosin haastattelutilanteissa kävi ilmeiseksi, että moni opettaja oli kokenut samalla myös ikävää kohtelua vanhempien taholta, mikä joissain tapauksissa oli vahvistanut oppilaan harjoittamaa kiusaamista.

Tutkimukseen osallistui kuusi naisopettajaa ja yksi miesopettaja useasta Etelä-Suomen kaupungista. Kaikilla oli koulutustaustanaan ylempi korkeakoulututkinto. Yhdellä opettajalla oli kahden eri alan maisterin tutkinto ja yhdellä oli maisteritutkinnon lisäksi myös tohtorin tutkinto. Työkokemusta oli tutkittavilla kertynyt enimmäkseen ala- ja yläkouluissa. Kahdella tutkittavalla oli myös lukiotason opetuskokemusta. Kiusaaminen oli suurimmaksi osaksi tapahtunut ala- tai yläkoulun oppilaiden taholta. Yksi opettaja kertoi myös lukiolaisten harjoittamasta kiusaamisesta. Suurimmalla osalla tutkittavista oli opetustyökokemusta 10–30 vuotta. Yhdellä opettajalla työvuosia oli kertynyt alle viisi vuotta. Osa tutkittavista oli minulle ennestään tuttuja, osa taas osallistui tutkimukseen tuttavieni esittelyn ja yhteydenottojen kautta.

2.3. Tutkimusaineiston keruu

Aloitin tutkittavien rekrytointiprosessin syksyllä 2021 ottamalla ensin yhteyttä muutamiin tuntemiini opettajiin kysyäkseni heidän mahdollisista kiusaamiskokemuksistaan. Otin opettajiin yhteyttä puhelimitse, tekstiviestillä, kasvokkain tapaamalla tai sähköpostitse. Jo yhteydenottotilanteessa oli tiedostettava aiheen sensitiivisyys, joten sanamuotojen valintaan täytyi heti alussa kiinnittää erityistä huomiota. Suurin osa tavoittelemistani henkilöistä suhtautui yhteydenottoon myönteisesti ja ilmaisi halunsa osallistua tutkimukseen. Joidenkin yhteydenottojen tai tapaamisten yhteydessä sain vihjeen mahdollisesta uudesta tutkittavasta, johon otin myöhemmin yhteyttä. Tämän myötä toteutui laadullisessa tutkimuksessa paljon käytetty *lumipallo-otanta*, jossa tuttu yhdyshenkilö esittelee tutkijalle uusia mahdollisesti sopivia tutkittavia (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 86).

Ajan kuluessa kävi kuitenkin ilmeiseksi, ettei osallistujia ollut helppoa löytää. Tämä johtui esimerkiksi siitä, että monelle opettajalle vanhempien harjoittama kiusaaminen oli kyllä tullut ilmiönä vastaan, mutta oppilaiden opettajaan kohdistamasta kiusaamisesta he eivät olleet kuulleet mainittavan edes työyhteisöissään. Toisaalta nämä vastaukset myös vahvistivat tutkimustenkin esiin tuomaa käsitystä ilmiöön liittyvästä vaikenemisen kulttuurista (esim. De Wet, 2020).

Lähetin tutkimukseen lupautuneille henkilöille sähköpostiviestin, jossa oli liitteinä laatimani tiedote tutkimuksesta, tutkimussuostumus sekä tietosuojailmoitus. Vastaus tähän sähköpostiin riitti suostumukseksi tutkimukseen. Toteutin suurimman osan haastatteluista kasvokkain joko kaupunginkirjaston työtilassa tai tutkittavan työpaikalla joulukuussa 2021. Koronapandemian kiihtymisvaiheessa sekä pitkien välimatkojen takia kaksi viimeistä haastattelua oli toteutettava puhelimitse tammikuussa 2022. Päädyin etähaastattelujen kohdalla verkkoyhteyksien sijaan puhelinhaastatteluun aiheen sensitiivisyyden vuoksi ja tietoturvan varmistamiseksi. Tällöin vuorovaikutus haastattelutilanteessa jäi näkyvän nonverbaalisen viestinnän puuttuessa ohuemmaksi kuin kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa. Tallensin haastattelut kussakin tilanteessa yliopiston kovalevytallentimella. Haastattelujen kesto vaihteli noin 40 minuutista kokonaiseen tuntiin.

Ennen haastattelun aloittamista varmistin, että jokainen haastateltava oli tutustunut tutkimuslomakkeisiin, ymmärtänyt tutkimuksen tarkoituksen ja osallistumiseen liittyvän vapaaehtoisuuden periaatteen. Sensitiivisen aiheen äärellä halusin myös antaa kullekin tutkittavalle mahdollisuuden kieltää suorien sitaattien käytön lopullisessa tutkielmassa. Kaikki antoivat kuitenkin luvan sitaattien käyttöön. Haastattelun alkuun kysyin tutkittavien taustatiedot. Tämän jälkeen aloitin varsinaisen haastatteluosuuden narratiivisella kysymyksellä (ks. Fraser, 2004): *Minkälaisia kokemuksia oppilaiden harjoittamasta kiusaamisesta sinulla on ollut?* Kysymyksen pohjalta tutkittava sai kertoa vapaasti kokemuksistaan, ja nostaa esiin hänelle itselleen merkityksellisiä asioita. Jotkut tutkittavat olivat miettineet ja jäsentäneet tarinansa mielessään jo ennakolta niin selkeästi, että kertomusta kuunnellessa ei tullut juurikaan tarvetta lisäkysymyksille. Toisille

osallistujille alkoi vasta haastattelutilanteessa muistua selkeämmin mieleen erilaisia kiusaamiseen liittyviä kokemuksia työuran varrelta, joita he prosessoivat pala palalta, ehkä jopa ensimmäistä kertaa ääneen sanoittaen. Tällöin tarkennukset ja lisäkysymykset olivat tarpeen kokonaiskuvan hahmottumiseksi. Osa tutkittavista pohti haastattelun aikana kiusaamisen käsitettä tehden jaottelua sen välillä, minkälaisen epäasiallisen käytöksen oppilaiden taholta he olivat kokeneet kiusaamisena ja millainen toistuva huono käytös oli ollut heidän mielestään esimerkiksi vain provosointia tai ärsyttämistä.

Puheen tyyli, äänenpainot, tauot, ilmeet ja ruumiinkieli antoivat verbaalisen kerronnan ohella tärkeää informaatiota haastateltavan kokemuksista ja niihin liittyvistä tunteista (vrt. Guerrero, 2014). Tosin puhelinhaastatteluissa ei haastateltavan ruumiinkielen tarkkailu ollut luonnollisestikaan mahdollista. Tästä syystä keskityin näissä haastatteluissa vielä tarkemmin kuuntelemaan haastateltavan äänenpainoja, taukoja ja muita auditiivisia viestejä. Haastatteluja litteroidessani merkitsin muistiin tauot sekä tunnetiloihin liittyvät huomiot. Itsekin opettajana työskennelleenä minun oli helppoa samaistua tunnetasolla tutkittavien erilaisiin kokemuksiin. Haastattelun narratiivisen osuuden jälkeen siirryimme teemahaastatteluosioon (ks. liite 1) käsittelemään kiusaamisen ennaltaehkäiseviä keinoja. Teemahaastattelu etenee tutkimuksen viitekehykseen pohjautuvien teemojen ja niihin liittyvien lisäkysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 75). Kysymysten järjestys ja sanamuodot vaihtelivat jonkin verran tilanteen mukaan.

2.4. Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysissä käytin vuorovaikutussuhteen vaiheiden ja piirteiden selvittämiseen *narratiivien analyysiä*, tyyppitarinoiden luomiseen *narratiivista analyysiä* (vrt. Heikkinen, 2018; Polkinghorne, 1995) sekä ennaltaehkäisevien keinojen kartoittamiseen laadullista *sisällönanalyysiä* (Elo & Kyngäs, 2008; Patton, 2002, s. 453; Tuomi & Sarajärvi, 2013). Narratiivien analyysillä ja narratiivisella analyysillä on Polkinghornen (1995, s. 6–8) mukaan keskenään erilainen funktio. Narratiivien analyysissä keskiössä on kertomusten

luokittelu esimerkiksi eri kategorioihin, kun taas narratiivisessa analyysissä tavoitteena on tuottaa uusi kertomus aineiston pohjalta (ks. myös Hänninen, 2018). Toinen tutkimuskysymys ennaltaehkäisevistä keinoista oli rajatumpi, joten sen kohdalla oli luontevaa käyttää laadullista sisällönanalyysiä, jossa aineisto järjestellään ja kategorisoidaan (Elo & Kyngäs, 2008) tai teemoitellaan (Tuomi & Sarajärvi, 2013).

Haastatteluaineiston narratiivinen analyysi alkaa Fraserin (2004) mukaan jo haastattelutilanteessa, kun tutkija kuuntelee haastateltavan tarinaa pyrkien samalla eläytymään tämän kokemuksiin ja tunnetiloihin. Analyysin toisessa vaiheessa litteroin aineistoa sana sanalta tekstimuotoon mahdollisimman tarkkaan autenttisen puheen mukaisesti. Tosin pseudonymisoin kaikki henkilöiden ja paikannimiin liittyvät ilmaisut sekä jätin jotkin yksittäiset, tunnistamista helpottavat kohdat tutkittavien toiveesta kirjaamatta. Litteraattia kertyi yhteensä 122 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5) Lopullisista sitaateista jätin pois toistuvia täytesanoja (esim. ”niinku”), joilla ei sisällöllisesti ollut merkitystä.

Vuorovaikutussuhteiden vaiheiden analyysi ja tyyppitarinat. Selvittääkseni opettajien kertomuksista kiusaamistapauksiin liittyviä vuorovaikutussuhteiden vaiheita ja niille tyypillisiä piirteitä, käytin apuna kertomuksen rakenteen sekä teemojen kautta jäsentyvää analyysiä (Hänninen, 2018). Riessmanin (2008, s. 54) mukaan temaattinen lähestymistapa narratiivisessa tutkimuksessa sopii erityisesti haastattelupohjaisen aineiston analyysiin, jossa olennaista on hakea vastauksia kysymyksiin kertomusten sisällöistä.

Aloitin haastatteluaineiston varsinaisen analyysin lukemalla litteroimaani aineistoa läpi useampaan kertaan. Lukiessani yritin hahmottaa kertomusten kronologista juonta ja löytää kullekin kertomukselle ominaisia piirteitä. Tämä oli helpompaa niiden tutkittavien kohdalla, jotka olivat hahmotelleet mielessään yhden kiusaamiskokemuksen selkeäksi kokonaisuudeksi ja kertoivat sen loogisesti etenevässä järjestyksessä. Osa tutkittavista saattoi aloittaa kertomuksensa kuvailemalla tämän hetken konfliktitilannetta koulussaan, kiusaamisen syitä tai muistelemalla pala palalta eri kokemuksiin vaihdellen

välillä yhdestä kertomuksesta toiseen. Tällöin kokonaiskuvan hahmottaminen oli haastavampi tehtävä.

Moni tutkittava halusi kertoa haastattelutilanteessa useammasta kiusaamiseen liittyvästä kokemuksestaan. Tämän vuoksi kertomuksia oppilaiden opettajaan kohdistamasta kiusaamisesta kertyi yhteensä 16. Jätin analyysistä pois haastatteluissa esiintyneet kolme tarinaa, joissa opettajat kertoivat kiusaamisesta, jota heihin oli kohdistunut lähinnä vanhempien taholta. Numeroin ja nimesin haastattelujen kertomuksia sekä tutkittavien että itse luomieni ilmausten pohjalta, esimerkiksi ”*Tyttö ja ilkeät kommentit*” tai ”*Tyhmät hiukset ja bussi*”.

Aloitin *narratiivien analyysin* lukemalla aineiston kiusaamiskertomuksia pyrkien samalla hahmottamaan niissä ilmeneviä vuorovaikutussuhteiden vaihteita. Narratiivien analyysissä luokitellaan kertomuksia ja esimerkiksi niissä esiintyviä tapaustyyppisiä etsien yhtäläisyyksiä ja eroja (Fraser, 2004; Heikkinen, 2018). Analyysiyksikkönä oli aluksi koko kertomus. Analyysin pohjana toimi Labovin ja Waletzky (1967/1997) kertomuksen rakenteen analyysi, johon useat narratiivisuuteen perehtyneet tutkijat viittaavat (esim. Bazeley, 2021, s. 306; Hänninen, 2018; Riessman, 1993, s. 18). Tämän strukturaalisen analyysin mukaan suurimmassa osassa kertomuksista esiintyy viisi rakenneosaa yleensä melko säännöllisessä järjestyksessä. Osat ovat *abstrakti* eli kertomuksen pääsisältö, *orientaatio* eli tarinan alku, *mutkistavat toiminnot* eli käännekohtat sekä *lopputulos* eli tarinan juonellinen päätös sekä *päättäntä*, jossa palataan vielä nykyhetkeen. Mutkistavia toimintoja voi esiintyä yhden tarinan sisällä useampia. Lisäksi tarinan keskellä esiintyy kertomuksen henkeä konstruoivia ja tarinan ydintä kuvaavia *evaluaatioita* eli arviointeja, joihin liittyy usein vahva tunnelataus.

Vuorovaikutussuhteiden vaiheet hahmottuivat lukiessani opettajien kertomuksia kokonaisuuksina alkaen suhteen alkuvaiheista edeten tarinan päättäntään. Kertomusten alkuosista kuvastui tutustuminen puolin ja toisin. Juonelliset käännekohtat, joihin liittyi konfliktien eskaloituminen ja myöhemmin niistä selviytyminen, näyttivät aloittavan uuden vaiheen vuorovaikutussuhteissa. Kertomusten lopussa kiusaamiseen haettiin ratkaisua. Näiden oivallusten pohjalta nimesin opettajien kertomusten

vuorovaikutussuhteiden vaiheet Labovin ja Waletzky (1967/1997) teoriaa mukaillen *tutustumisvaiheeksi, konfliktivaiheeksi, selviytymisvaiheeksi ja ratkaisuvaiheeksi* (taulukko 1).

Taulukko 1

Kiusaamiskertomusten vaiheet Labovin ja Waletzky (1967/1997) kertomuksen rakenteen analyysiä mukaillen

Rakennesosat	Kiusaamiskertomusten vaiheet
Abstrakti	Vuorovaikutussuhteet kiusaamiskertomuksissa
Orientaatio	Tutustumisvaihe
Mutkistavat toiminnot	Konfliktivaihe
Evaluaatio	Kiusaamisen vaikutukset
Mutkistavat toiminnot	Selviytymisvaihe
Lopputulokset	Ratkaisuvaihe
Päätäntä	Opettajan arviointia tapahtuneesta tänään

Kertomuksen keskivaiheille sijoittui *evaluaatio-osuus*, jossa opettaja kertoi usein tunnepitoisesti oppilaan tai oppilaiden kiusaamisen vaikutuksista omalla kohdallaan. *Päätännässä* opettaja pohti kiusaamisen syitä ja tämän päivän opettajuuttaan kokemansa valossa. Keskityn tulos- ja pohdintaluvussa tarkastelemaan vuorovaikutussuhteiden neljää vaihetta jättäen evaluaatio- ja päätäntäosuuden tarkastelun vähemmälle huomiolle. Kaikissa tarinoissa ei esiintynyt selvästi jokaista vuorovaikutussuhteen vaihetta. Esimerkiksi lyhyemmistä kertomuksista ei välttämättä löytynyt tutustumisvaiheen, evaluaation tai päätännän kuvausta.

Etsin kullekin vaiheelle tyypillisiä piirteitä alleviivaamalla eri väreillä litteraateissa esiintyviä alkuperäisilmauksia. Kiinnitin erityisesti huomiota vuorovaikutussuhdetta kuvaaviin ilmauksiin (vrt. Fraser, 2004). Tutkittava saattoi esimerkiksi imitoida ja toistaa oppilaan häneen kohdistamia sanallisia

ilmaisuja. Yhteneväisyyksien ja erojen pohjalta luokittelin ilmauksia eri kategorioihin. Analyysiyksikkönä oli tällöin lause tai ajatuskokonaisuus. Esimerkiksi ensikohtaamisen jälkeisen tutustumisvaiheen kategorioiksi nousivat *neutraali suhde*, *oppilaan uhmakkuus* ja *haastava ryhmä* (taulukko 2).

Taulukko 2

Esimerkki narratiivien analyysistä: tutustumisvaihe

Yläkategoria	Kategoria	Aineistositaatit
Tutustumisvaiheelle tyypillisiä piirteitä	Neutraali suhde	H2: "Mä sain sinänsä heihin ihan hyvän kontaktin..." H3: "Hän oli tosi reipas ja iloinen, ei ollu mitään, siihen alkuun mitään."
	Oppilaan uhmakkuus	H5: "Jotain sellasia tilanteita, että hän karkas jälki-istunnosta esimerkiks" H6: " -- se että kyl siinä ihan heti alusta asti -- niin just semmosesta uhmakkuudesta..."
	Haastava ryhmä	H1: "Luokka oli jo valmiiksi ilmapiiriltään sellanen toksinen..." H6: "Mulle oli aikamoinen järkytys se, et miten lapset käyttäytyy opettajaa kohtaan."

Seuraavaksi etenin *narratiiviseen analyysiin*. Narratiivisessa analyysissä tavoitteena on synteesin tekeminen aineiston pohjalta eli uuden kertomuksen tuottaminen (Heikkinen, 2018). Toteutin narratiivisen analyysin luomalla opettajien kertomusten pohjalta tyypitarinoita. Näiden tyypitarinoiden hahmottelu, kirjoittaminen ja tulkinta edellytti perehtymistä tutkimuskirjallisuuteen sekä syventymistä varsinaiseen aineistoon. Vuorovaikutussuhteiden eri vaiheiden ja niille tyypillisten piirteiden hahmottumisen, erilaisen vertailun, kategorisoinnin ja oivallusten myötä tunnistin aineistosta kolme erilaista tarinatyyppiä. Nämä tarinatyyppit erottuivat

toisistaan sen mukaan, minkälaista kiusaamista opettaja oli oppilaan tai oppilaiden taholta kokenut. Kiusaamisen muoto näytti olevan jossain määrin yhteydessä kunkin tarinatyyppin vuorovaikutusvaiheiden hallitseviin piirteisiin eli esimerkiksi siihen, millaisena tutustumis- ja konfliktivaihe näyttäytyi, miten opettaja käsitteli kiusaamista ja minkälaisia selviytymis- ja ratkaisukeinoja suosittiin. Kolme erilaista kiusaamisen muotoa olivat 1. *yhden oppilaan taholta tapahtuva intensiivinen kiusaaminen*, 2. *yllättävää ja salamyhkäinen kiusaaminen* sekä 3. *kriisiytyneen ryhmän taholta tapahtunut kiusaaminen* (ks. liite 2).

Yksittäisten kiusaamiskertomusten yhteys tarinatyyppeihin ei ollut kuitenkaan täysin suoraviivainen, sillä joissakin opettajien kertomuksissa saattoi esiintyä piirteitä kahdesta eri kiusaamisen muodosta. Lopullisia tyyppitarinoita yhdisti joka tapauksessa edellä mainittujen vuorovaikutusvaiheiden esiintyminen melko säännöllisessä järjestyksessä. Kahdessa tarinassa konflikti- ja selviytymisvaiheita esiintyi toistuvasti pitkin tarinaa. Kaikissa tarinoissa kiusaaminen oli heikentänyt opettajan hyvinvointia. Nimesin tyyppitarinat kolmen eri kiusaamisen muodon pohjalta *Emilian tarinaksi*, *Sannan tarinaksi* ja *Miljan tarinaksi* (taulukko 3).

Taulukko 3

Kolme erilaista kiusaamisen muotoon liittyvää tyyppitarinaa

Kiusaamisen muoto	Tyyppitarina
1. Yhden oppilaan taholta tapahtunut intensiivinen kiusaaminen	Emilian tarina – intensiivinen viha yhden oppilaan taholta
2. Yllättävä ja salamyhkäinen kiusaaminen	Sannan tarina – videoita ja pilapuheluja puun takaa
3. Kriisiytyneen ryhmän taholta tapahtunut kiusaaminen	Miljan tarina – kaoottiset vuorovaikutussuhteet kriisiytyneessä ryhmässä

Ennaltaehkäisevien keinojen analyysi. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla hain teemahaastatteluosiossa vastauksia opettajien näkemyksiin kiusaamisen ennaltaehkäisevistä keinoista. Analyysitapana oli laadullinen sisällönanalyysi (esim. Elo & Kyngäs, 2008; Patton, 2002, s. 453; Tuomi & Sarajärvi, 2013). Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan järjestää tiiviimpään muotoon, mikä helpottaa aineiston käsitteellistämistä ja ymmärtämistä (Elo & Kyngäs, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2013). Laadullinen sisällönanalyysi voi olla induktiivista eli aineistolähtöistä tai deduktiivista eli teorialähtöistä (Elo & Kyngäs, 2008). Olin valinnut aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella haastattelun teemat, jotka toimivat teoreettisena viitekehystenä analyysilleni. Samalla olin kuitenkin avoin aineistosta esiin tuleville uusille näkökulmille, joten yhdistelin analyysissäni joustavasti sekä induktiivista että deduktiivista lähestymistapaa (vrt. Braun & Clarke, 2019). Täten analyysitapaani voidaan pitää teoriaohjaavana sisällönanalyysinä, jossa olemassa oleva teoria ohjaa ja auttaa analyysin tekemistä antaen samalla mahdollisuuden uusiin löydöksiin aiheen ympärillä (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 96).

Aloitin analyysin koodaamalla ja yhdistelemällä aineistossa esiintyviä samaan teemaan liittyviä ilmauksia. Analyysiyksikkönä oli lause tai ajatuskokonaisuus (ks. Elo & Kyngäs, 2008). Seuraavaksi redusoin tutkittavien ilmaukset lyhyempään muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 109), minkä jälkeen muodostin samantyyppisille pelkistetyille ilmauksille alateemat (ks. Braun & Clarke, 2006). Alateemat puolestaan yhdistyivät pääteemoiksi (ks. taulukko 4).

Sain sisällytettyä suurimman osan tutkittavien ilmauksista aiempien tutkimusten pohjalta valitsemiini pääteemoihin eli opettajan, huoltajien, rehtorin ja työyhteisön ennaltaehkäiseviin keinoihin. Lisäksi muodostin aineiston pohjalta uudeksi pääteemaksi kouluorganisaation ennaltaehkäisevät keinot. Yhdistin myös kaksi haastattelun pääteemaa, rehtorin ja työyhteisön keinot yhdeksi kokonaisuudeksi.

Taulukko 4

Esimerkki sisällönanalyysistä liittyen opettajien ennaltaehkäiseviin keinoihin

Pääteema	Alateema	Pelkistetty ilmaus	Aineistositaatit
Opettajan ennaltaehkäisevät keinot	Vuorovaikutustaidot	Hyvä suhde	H4: "Suhde on silleen hyvä ja on positiivinen tunne molemmin puolin."
		Luottamuksen rakentaminen	H1: "Opettaja itse siinä, et luo semmosen luottamuksen sinne koteihin päin."
		Turvallisuus	H4: "Oppilaat saa heti alkuun turvallisen tunteen opettajasta."
	Pedagogiset taidot	Ryhmädynamiikan kartoitus	H3: "ryhmän dynamiikka, se kartotus, ne suhteet..."
		Positiivinen pedagogiikka	H7: "Positiivisesta pedagogiikasta- oon niitä koittanu tuoda sinne opetukseen."
		Johdonmukainen puuttuminen	H1: "Ihan pienestä tavallaan nippasta pois huonot asiat."

Ennaltaehkäisevien keinojen pääteemoja muodostin lopulta neljä: opettajan ennaltaehkäisevät keinot, huoltajien ennaltaehkäisevät keinot, työyhteisön ennaltaehkäisevät keinot sekä kouluorganisaation ennaltaehkäisevät keinot.

2.5. Tutkimuksen eettisyys

Tässä tutkimuksessa jo tutkimusaiheen valinta ohjasi pohtimaan alusta alkaen vahvasti tutkimuksen eri vaiheisiin liittyviä eettisiä kysymyksiä ja tulevien tutkittavien yksityisyyden suojan toteutumista (Tuomi & Sarajärvi 2013, s. 127, 131). Saman aihepiirin aiemmissa laadullisissa tutkimuksissa (esim. De Wet, 2010) tuotiin esiin aiheen sensitiivisyyden johdosta huomioitavia näkökohtia tutkittavien rekrytointiin ja haastattelutilanteisiin liittyen. Tämän vuoksi ennen haastattelujen aloittamista harkitsin mahdollista tarvetta yliopiston ihmistieteiden eettisen toimikunnan ennakoarvioinnille. Lopulta en kuitenkaan pyytänyt ennakoarviointia, koska tutkittavat olivat täyden toimintakyvyn omaavia aikuisia (vrt. Kohonen ym., 2019) ja riittävän informoinnin myötä oletin heidän itse pystyvän arvioimaan aran aiheen käsittelyn synnyttämiä mahdollisia henkisiä vaikutuksia omalla kohdallaan.

Päädyin tavoittamaan tutkimukseen osallistujat yksityishenkilöinä henkilökohtaisia kontakteja hyödyntäen. Halusin saada tutkimukseeni erilaisia opettajia eri paikkakunnilta, jotta osallistujia ei voisi yhdistää minuun tutkielman tekijänä ja tietyllä paikkakunnalla toimineena opettajana. En hakenut tutkimuslupia kuntien sivistystoimesta tai koulujen rehtoreilta, jotta haastateltavia ei organisaatioiden tasolla tunnistettaisi. Tutkimussuostumus tuli siksi pyytää ainoastaan tutkittavilta itseltään. Tutkimussuostumuksen perusteena lähetin jokaiselle tutkittavalle tiedotteen tutkimuksesta. Tiedotteessa esiteltiin tutkimuksen tarkoitus ja sisältö, vapaaehtoisuus sekä mahdollisuus keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa. Lisäksi siinä luvattiin, ettei tutkimuksesta aiheudu tutkittavalle vahinkoa tai riskejä. Tutkimukseen osallistujille lähetettiin nykyisen tietosuojakäytänteiden mukaisesti myös tietosuojailmoitus, joka sisälsi tarkkaa kuvausta henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa.

Vaikka hyödynsin tutkittavien valinnassa henkilökohtaisia kontakteja, painotin kaikille tutkittaville osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tutkijan ja tutkittavien välillä ei ollut myöskään riippuvuussuhdetta (esim. oppilas-opettajasuhdetta) jonka johdosta joku olisi kokenut velvollisuudekseen osallistua tutkimukseen (Eskola & Suoranta, 2014, s. 55). Sensitiivisen aiheen äärellä jokainen haastattelutilanne oli intensiivinen, mutta erilainen. Tavoitteenani oli luoda turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa kukin tutkittava sai kertoa tarinansa omalla tavallaan ja omassa tahdissaan. Tämä tutkittaville annettu mahdollisuus ilmaista itseään omalla äänellään vahvistaa Hännisen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen eettisyyttä. Joillekin tutkittaville kokemusten sanoittaminen toi uudelleen pintaan myös kipeitä tunteita. Koska olin tutkijana tiedostanut tämän mahdollisuuden jo etukäteen ja siihen varautunut, kykenin toimimaan tilanteessa rauhallisesti, empaattisesti ja läsnä olevasti. Tämän päivän laadullisissa tutkimuksissa tällaista myötäelävää haastattelijan roolia ei nähdä ongelmana (Eskola & Suoranta, 2014, s. 55). Jälkikäteen moni ilmaisi haastattelun olleen terapeutin kokemus.

Tutkittavien tunnistamisen estämiseksi pyrin tutkimuksessa mahdollisimman vahvan pseudonymiteetin toteutumiseen. Tutkittavien nimiä, asuinpaikkakuntaa tai koulujen nimiä ei tutkimuksessa mainita. Litteraateissa käytin pseudonymisoituja nimiä ja lopullisen tutkimusraportin sitaateissa on käytössä koodinimet, jotta sukupuolen tunnistaminenkaan ei olisi mahdollista. Annoin jokaiselle tutkittavalle myös mahdollisuuden kieltäytyä suorien sitaattien käytöstä. Kukaan tutkittavista ei tästä kuitenkaan kieltäytynyt, mutta joka tapauksessa noudatin sitaattien käytössä erityistä harkintaa. Tuhosin äänitallenteet litteroinnin jälkeen kahden kuukauden kuluessa. Litteroitua aineistoa säilytettiin Jyväskylän yliopiston levyasemalla tutkielman valmistumiseen asti. Litteroituun aineistoon pääsy oli suojattu henkilökohtaisilla tunnuksilla.

Tutkittavien yksityisyyden suojan lisäksi suomalaisen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) luomat hyvän tieteellisen käytännön ohjeet painottavat tutkimuseetiikan osalta muun muassa eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä sekä tarkkuutta, rehellisyyttä,

huolellisuutta ja avoimuutta tutkimustyön eri vaiheissa. Olen käyttänyt tutkimuksessani tieteellisesti mahdollisimman laadukasta ja luotettavaa tutkimuskirjallisuutta myös vertaillen kriittisesti eri tutkimuksia keskenään. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan raportissani kaikki tutkimustyön vaiheet avoimesti ja tarkasti.

Narratiivisessa tutkimuksessa nousevat esiin tietyt eettiset erityiskysymykset liittyen tarinoiden omistajuuteen sekä narratiivisten merkitysten ja tulkintojen monimuotoisuuteen (Smythe & Murray, 2000). Oman erilaisen elämäkokemuksen pohjalta tutkija saattaa antaa erilaisen merkityksen tutkittavan elämän tapahtumille kuin mitä tutkittava kertoessaan tarkoittaa. Riessmann (1993, s. 21) painottaa, että narratiivit syntyvät aina inhimillisessä vuorovaikutuksessa ja niihin sisältyy aina myös tietty sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen ulottuvuus, mikä tutkijan on huomioitava tehdessään tulkintaansa. Siksi tutkittavien kontekstin tunteminen on tärkeää. Narratiivinen analyysi saattaa joskus tuottaa kertomuksen, jota tutkimukseen osallistuja ei tunnista omakseen tai jossa tutkittavan mielestä hänen ainutlaatuinen tarinansa ja yksilöllinen identiteettinsä ei pääse oikeuksiinsa (Smythe & Murray, 2000). Tässä tutkimuksessa tämä seikka ei ollut ongelma, koska valitsin eettisyyden varmistamiseksi narratiivisen analyysitavan, jossa uusi kertomus eli tyyppitarina sisältää aineksia useammasta kertomuksesta, jotta kenenkään yksittäisen tutkittavan tunnistaminen ei edes olisi mahdollista (vrt. Hänninen, 2018).

Halusin lisäksi varmistaa, että myös tutkittavat kokivat anonymiteettinsä säilyneen kirjoittamissani tyyppitarinoissa. Koska olin käyttänyt jokaisen tyyppitarinan eräänlaisena kehyskertomuksena tiettyä erityisen vahvaa ja yhtenäistä kertomusta, pyysin näihin tarinoihin liittyviä tutkittavia lukemaan valmiit tyyppitarinat ennen tutkielman julkaisemista. Smythen ja Murrayn (2000) mukaan kirjoitetun raportin osien tarkistuttaminen tutkittavilla antaa heille vielä viimeisen mahdollisuuden poistaa jotakin heidän niin toivoessaan. Kaikki kolme tutkittavaa antoivat luvan tyyppitarinoiden julkaisuun. Luonnollisesti jokainen tyyppitarina analyysineen sisälsi myös omaa subjektiivista tulkintaani aineiston kertomuksista. Vaikka tutkija tiedostaa, että

hänen tulkintansa on vain yksi vaihtoehto muiden mahdollisten tulkintojen joukossa, hänen tulee siitä huolimatta toteuttaa analyysinsä nöyrällä asenteella syventyen tarkasti tutkittavan kertomukseen (Fraser, 2004). Erialaisten tulkintojen olemassaoloa ei toisaalta tarvitse nähdä eettisenä ongelmana, koska narratiivisen tutkimusotteen konstruktionistinen epistemologia luo jo lähtökohtaisesti mahdollisuuden useille tulkinnoille (Smythe & Murray, 2000).

3. TULOKSET

3.1. Tyypitarinat

Käsillä olevan tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys kuuluu: *Minkälaisia vuorovaikutussuhteiden vaiheita ja niille tyypillisiä piirteitä voidaan kiusaamista kokeneiden opettajien kertomuksista tunnistaa?* Tutkimuksessani tähän kysymykseen vastataan tyypitarinoiden avulla. Seuraavat tyypitarinat on kirjoitettu tutkittavien kertomusten pohjalta, eri kertomuksia yhdistellen. Jokaisessa tyypitarinassa on käytetty vähintään viittä eri kertomusta. Tyypitarinoissa esiintyvät yksityiskohdat eivät ole tutkijan kehittämää fiktiota, vaan tutkittavien kertomuksissa esiintyneitä asioita. Myös lainausmerkeissä olevat sitaatit ovat aitoja, tutkittavien käyttämiä ilmaisuja. Ainoastaan nimet, luokka-asteet ja joissain tapauksissa myös henkilöiden sukupuoli on muutettu kertomuksissa esiintyvien ihmisten tunnistamisen estämiseksi. Mahdollinen sukupuolen muuttaminen on tehty tarkkaan arvioiden silloin, kun muutoksella ei ole katsottu olevan vaikutusta tarinan sisällölliseen uskottavuuteen.

1. Emilian tarina – intensiivinen viha yhden oppilaan taholta

Emilia on aina pitänyt tärkeänä opettajan työssään hyviä ja toimivia vuorovaikutussuhteita oppilaisiin. Hän on pyrkinyt tietoisesti olemaan mahdollisimman kunnioittava, oikeudenmukainen, selkeä ja reilu kaikille oppilailleen. Yhtenä lukuvuonna Emilia sai vastuulleen olla kasiluokan luokanvalvojana tutussa yläkoulussa. Hän tunsu ryhmän jo entuudestaan, mutta silti häntä hieman mietitytti oma auktoriteettiasemansa luokan kovisporukan silmissä. Porukassa oli muutama poika, jotka alusta alkaen tulivat usein myöhässä tunneille. Emilia ei tehnyt asiasta sen suurempaa numeroa kuin että laittoi myöhästymismerkinnät Wilmaan. Myös tunneilla tämä poikaporukka, keulahahmonaan kovaäänisin Nico, sähläsi usein kaikenlaista muuta kuin keskittyi opiskeluun.

Nicoa Emilia kuvailee itsevarmaksi, karismaattiseksi, kiihkeäluontoiseksi ja omatoimiseksi pojaksi, joka verbaalisesta lahjakkuudestaan huolimatta käytti välillä todella rumaa kieltä. Hänen kanssaan Emilia ei halunnut joutua tunneilla avoimeen konfliktitilanteeseen. Sen vuoksi Emilia yritti mahdollisimman pehmein keinoin ohjata Nicoa rauhoittumaan takaisin opiskelun pariin. Joskus Emilia saattoi kurkistaa Nicon sisäiseen maailmaan hänen kirjoitelmiaan lukiessaan ja niistä hän monesti antoi rohkaisevaa palautetta yrittäen näin luoda positiivisempaa suhdetta Nicoon. Kerran kouluun tuli ulkomaalaisia vieraita ja Emilia halusi antaa Nicolle mahdollisuuden isännöidä vierailua. Silloin kaikki huomasivat ulkomaalaistaustaa omaavan Nicon karisman pääsevän esiin. Vieraat antoivat Nicosta hyvää palautetta.

Eräänä päivänä Emilia huomasi, että käytävällä oli poikien kesken menossa kriisiytynyt tilanne, jossa Nico potkaisu toista poikaa suoraan polveen. Emilia puuttui tilanteeseen, mutta siitä Nico hermostui ja uhkaili väkivaltaisesti myös Emiliaa. Onneksi kollega sattui tulemaan kohta paikalle ja opettajat saattoivat yhdessä alkaa selvittää tilannetta. Lopulta asia meni myös rehtorin tietoon ja hänen kanssaan käynnistettiin oppilashuollolliset toimenpiteet. Palaverissa ilmeni, että Nicon vanhemmilla oli ollut raju avioeroprosessi vuosia sitten ja Nicolla oli isänsä kanssa vakavia ongelmia vuorovaikutuksessa. Isä ei tätä myöntänyt, vaan yritti kaikin keinoin löytää Nicon huonolle käytökselle syyt opettajasta. Keskusteluissa tuli myös ilmi Nicon vaikea peliriippuvuus.

Palaverien johdosta Nico kohdisti vihansa yksipuolisesti Emiliaan, joka oli Nicon mielestä tehnyt jutusta liian suuren numeron. Viha ilmeni tunneilla uhmakkuutena, pulpettien kansien paiskomisena ja ikävinä kommentteina Emilian ulkonäköön liittyen. "Siinä tulee todella avuton olo, kun seisoo siinä ikään kuin arvosteltavana", Emilia muistelee. Tällaista suoraa kiusaamista kesti jopa kuukausia. Emilialla ilmeni myös unettomuutta ja usein aamuyön tunteina työasiat pyörivät hänen mielessään. Vähitellen Nicon luokan tunneille meneminen rupesi jännittämään Emiliaa jo etukäteen. Unettomuus paheni ja Emilia sai työterveyslääkäriltä nukahtamiseen lääkettä. Kerran hän joutui ottamaan myös pari viikkoa sairauslomaa haastavan tilanteen vuoksi. Joskus liikunta ja etenkin työmatkat kävellen äänikirjoja kuunnellen auttoivat saamaan hetkellisesti ajatukset pois työstä. Puolisonsa kanssa Emilia pystyi onneksi prosessoimaan asiaa, mutta työyhteisön ilmapiiri, jossa korostui yksin pärjääminen, ei kannustanut

jakamaan tämän tyyppisiä vaikeita tunteita kollegoille. Emilia yritti kestää Nicon kiukuttelua hampaat irvessä, jätti ikäoat kommentoinnit huomiotta ja jatkoi opettamista. Jossain vaiheessa hän koki, ettei neutraali lähestymistapa toimi ja asialle on todella tehtävää jotakin. Emilia päätti kutsua Nicon keskustelemaan kanssaan.

Nico suostui jäämään erään koulupäivän päätteeksi luokkaan ja Emilia sanoi hänelle suoraan, että "Kerro nyt, mikä mättää." Sitten Nico alkoi huutaa. Hän suolsi ja suolsi tekstiä, vuoroin haukkui Emiliaa ja vuoroin kiroili. Emilia pelästyi aluksi, mutta pian hän ymmärsi, että tuossa on lapsi, jolla on todella paha olla. Emilia päätti aikuisena vain kuunnella ja antaa oppilaansa purkaa paha oloaan, kunnes tämä lopetti ja veti henkeä. Silloin Emilia kysyi: "Helpottiko?" "Kyllä helpotti", kuului vastaus. Emilia ehdotti, että koska lukuvuotta oli jäljellä enää muutama viikko, he molemmat kestäisivät toisiaan, kunnes kesäloma erottaisi heidät. Nico suostui ehdotukseen.

Loppuviikot koulussa sujuivat Nicon osalta ilman uhmaamista. Kevätlukukauden viimeisen oppitunnin jälkeen Nico tuli yllättäen Emilian luokse, ojensi kätensä ja sanoi: "Hyvää kesälomaa." Silloin Emilia koki, että asia oli ratkaistu.

Emilia toteaa kiusaamistapausta muistellessaan, että "kiusaamisella oli selkeä syy ja siihen saatiin tavallaan selkeä päätös." Hän toteaa myös, miten joskus tämän tyyppisissä tilanteissa vain yksi oppilas saattaa viedä 80 prosenttia siitä energiasta, mikä tarvittaisiin työssä jaksamiseen.

Tässä tarinatyypissä jo *tutustumisvaihetta* leimaa oppilaan uhmakkuus ja opettajan testaaminen. Opettajan ammatillinen puuttuminen oppilaan väkivaltaiseen käytökseen käynnistää varsinaisen *konfliktivaiheen*. Tähän vaiheeseen kietoutuu aggressiivisuutta sekä oppilaan että tämän isän taholta. *Selviytymisvaiheessa* opettaja yrittää etäännyttää itseään vapaa-ajalla työstään, kertoo asiasta puolisolleen ja yrittää selvittää jatkossa tilanteista jättämällä oppilaan käytöksen huomiotta. Sietämisen kestämyttömyys saa opettajan siirtymään *ratkaisuvaiheeseen*, jossa opettaja päättää rohkeasti selvittää asian oppilaan kanssa. Vihan ryöpsähdettyä estottomasti opettajan päälle, oppilas puhdistuu tunnekuormastaan. Kaikki ratkeaa kerralla. Oppilaan viimeinen kohtaaminen opettajan kanssa on koskettava.

2. Sannan tarina – videoita ja pilapuheluita puun takaa

Sanna kertoi alkusyksyn lähteneen käyntiin uuden kutosluokan kanssa suhteellisen tavallisesti. Omasta mielestään hän sai oppilaisiin ihan hyvän kontaktin, vaikka alkuun mahtui myös uuden opettelua ja molemminpuolista tutustumista. Sanna oli omasta mielestään vähän ”tiukkis-ope”, koska halusi oppilaiden pitävän sovituista säännöistä kiinni. Samalla hän pyrki tietoisesti olemaan kaikille oppilaille reilu ja tasapuolinen. Yleensä myös oppilaat näyttäytyivät hänelle reippaina ja iloisina. Sanna tosin muisteli, että yhtä levotonta tyttöporukkaa täytyi joskus patistella ulos välitunnille, kun tytöt olisivat halunneet mieluummin jäädä sisälle. Sanna huomasi myös joidenkin poikien olevan joskus ärsyyntyneitä hänen johdonmukaisesta tyylistään pitää kiinni rajoista. Jonkinlaista tyytymättömyyttä oli siksi aika ajoin ilmassa. Tunneilla kaikki sujui kuitenkin pääsääntöisesti hyvin. Silloin tällöin vanhempien kanssa täytyi selvittää joitakin pieniä väärinkäsityksiä. Kerran nuorisotalolla tapahtuneen vierailun jälkeen yksi äiti soitti tuohtuneena, että ”ne nuokun tädit on tosi pahoillaan, että sä olet kuulemma sanonut jollekin äidille, että se nuokku on ihan tyhmä paikka, et ei sinne lasten kannata mennä.” Sanna ei ollut sanonut mitään tällaiseen viittaavaa. Rikkinäinen puhelin oli ilmeisesti vääristellyt viestejä matkan varrella.

Yhtenä aamuna Sannan tullessa töihin, rehtori tuli hänen luokkaansa hieman vaivaantuneena. Rehtori oli saanut erään vanhemman kautta tietää, että muutaman tytön ryhmä Sannan luokalta oli kuvannut välitunnilla vessassa videon, jossa he olivat matkineet opettajaa ja heitelleet vessapaperirullia. Video oli laitettu sitten TikTokkiin. ”Sillo tuli just sellanen nolo olo”, kuvailee Sanna. Videotempaus tuli hänelle täytenä yllätyksenä, koska tytöt olivat olleet Sannalle aina hänen läsnäollessaan tosi kivoja. Rehtori oli kuitenkin hyvin ymmärtäväinen ja asia selvitettiin keskustellen oppilaiden kanssa. Sanna ei jäänyt sitä sen kummemmin muistelemaan.

Kerran Sanna oli jättänyt polkupyöränsä pääkadun varrelle ja lukinnut sen kunnolla kettingillä töihin tullessaan. Kotiin lähtiessä hän huomasi, että pyörästä oli renkaat puhkottu. Sannalle heräsi epäily oppilaiden ilkivallasta, vaikka varma hän ei tietenkään voinut olla asiasta. Sanna kuvitteli mielessään, miten oppilas oli ehkä ajatellut, että ”Jaaha, et open pyörä tossa, et tehäpäs jekku.” Asia jäi kuitenkin selvittämättä. Saman luokan oppilaiden taholta tapahtui myös hieman ikävämpi kiusaaminen. Eräänä

päivänä puhelin soi. Numero oli tuntematon ja langan toisessa päässä joku selitti Sannalle hänen maksamattomista laskuistaan. Jonkun ajan kuluttua Sanna sai toisenkin vastaavanlaisen puhelun. Kun sitten hänen luokkansa pojat kyselivät koulussa, että "Ootko saanut mitään puheluja?", Sanna ymmärsi, mistä oli kyse. "Se synnytti ehkä enemmän sellasta häpeää..." Sanna ei rohjennut sanoa asiasta kenellekään siinä kouluyhteisössä. Kokemus jäi kuitenkin painamaan. Jälkeenpäin häntä harmitti, ettei kertonut tapauksesta mitään rehtorille tai vanhemmille. Onneksi Sannalla oli muutama luotettava ystävä, joille hän saattoi kertoa kiusaamisesta ja purkaa tunteitaan. Koulun ulkopuolisille ihmisille jakaminen oli Sannalle todella tärkeää.

Lukuvuosi eteni ja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa tapahtui vähitellen myönteistä kehitystä. "Ehkä he vain ottivat lusikan kauniiseen käteen ja ajattelivat, et toi on nyt meidän ope ja sillä on nää tavat..." Ryhmädynamiikkakin muuttui jonkin verran. Sanna arvelee, että oppilaat kasvoivat ihmisinä ja hän itsekin oppi ehkä suhtautumaan oppilaisiin eri tavalla. Joka tapauksessa ryhmän kanssa työskentely helpottui. Työvuosien myötä Sanna kokee myös vahvistuneensa ja kasvaneensa henkisesti ihmisenä. Myös kasvattajana hän kokee olevansa rohkeampi. Nykyisin hän pitää tärkeänä myös itsestään huolehtimista.

Tämän tarinatyyppin *tutustumisvaiheessa* vuorovaikutussuhteet näyttäytyivät melko neutraaleina ja positiivisinakin. Opettaja ja oppilaat tutustuivat toisiinsa puolin ja toisin hieman etäältä tunnustellen. Jossain vaiheessa alkoi esiintyä yllättäviä kiusaamiseen viittaavia tempauksia. Konfliktivaiheelle tyypillinen tilanteiden yllätyksellisyys aiheutti opettajalle nolouden ja häpeän tunteita. Varsinaisessa *selviytymisvaiheessa* opettaja ei lähtenyt määrätietoisesti selvittämään asioita, vaan jäi työpaikallaan yksin kokemustensa kanssa. Selviytymisessä auttoivat kuitenkin työn ulkopuoliset ihmissuhteet. *Ratkaisuvaiheesta* voi tunnistaa ajan myötä vähitellen tapahtuvaa positiivista kehitystä ja kasvua vuorovaikutussuhteissa sekä yksilö- että ryhmätasolla.

3. Miljan tarina – kaottiset vuorovaikutussuhteet kriisiytyneessä ryhmässä

Milja muistelee, miten koko syksy uuden alakoulun ryhmän kanssa oli "hirveetä vääntöä". Luokan ilmapiiri oli valmiiksi toksinen ja ryhmässä esiintyi valtasuhdetaistelua sekä lasten kesken että suhteessa opettajaan. Milja oli kuullut, että jo edellisen opettajan kanssa ryhmällä oli ollut suuria vaikeuksia. Luokassa oli esimerkiksi oppilaita, joilla ei ollut minkäänlaista käsitystä siitä, miten opettajalle tai muille aikuisille puhutaan. Milja myöntää olleensa järkyttynyt, kun tämän alakoulun käytävillä hän sai kuulla olevansa "vitun huora" lasten ollessa vain yleisesti turhautuneita. Myös lasten keskinäistä kiusaamista esiintyi alusta alkaen. Havaitessaan luokassa vallitsevan valtataistelun Milja ymmärsi lasten tarvitsevan selkeät rajat ja struktuurin koulutyöhön, jotta he kokisivat olonsa turvallisiksi. Milja halusi suhtautua työhönsä vahvan ammatillisesti ja mietti parhaiten toimivia pedagogisia ratkaisuja koko ryhmän tasolla. Epäasiallisen kielenkäytön kitkemiseksi Milja päätti ottaa asian esille heti syksyn vanhempien tapaamisissa. Hän kertoo yhdellekin perheelle sanoneensa suoraan oppilaan tavoitteita mietittäessä, että ensimmäinen tavoite on kiinnittää kotona huomiota asialliseen kielenkäyttöön.

Käytösongelmat luokassa jatkuivat ja Milja yritti puuttua niihin järjestelmällisesti. Aluksi epäasiallinen käytös oli aika lievämuotoista kuten ilveilyä tunneilla tai opettajan tavaroiden härkkimistä. Kerran kiusaajaporukan "kingi" oli saanut koko luokan mukaan juoneen tuijottamaan opettajaa. Vähitellen epäkunnioittava käytös muuttui avoimeksi ilkeämielisyydeksi, tiuskimiseksi ja ilkivallaksi, johon liittyi myös paikkojen rikkomista. Välillä luokassa oli vaaratilanteita yhden selkeästi väkivaltaisen oppilaan vuoksi, mutta hänet siirrettiin onneksi kesken lukuvuoden toiseen ryhmään. Loppujen lopuksi luokkaan muodostui melko pieni ja tiivis porukka, joka oli pääasiassa vastuussa asiattomasta käytöksestä. Lukuvuoden loppua kohden ikävä käytös opettajaa kohtaan yltyi jatkuvaksi ja systemaattiseksi kiusaamiseksi, joka ilmeni esimerkiksi opettajan konkreettisena poistyöntämisenä ja avoimena naureskeluna. Yksi tyttö alkoi kerran kesken oppitunnin arvostelevaan opettajan hiuksia ja huutamaan, miten tyhmä opettaja heillä on, kun tulee töihin bussilla. Milja laittoi koteihin viestiä, jossa hän ilmaisi, että epäasiallisen käytöksen on loputtava. Samalla hän joutui virkansa puolesta laatimaan tämän tästä lastensuojeluilmoituksia iltapäivisin.

Osa huoltajista kiitteli Miljan jäämäkkyyttä ja oli hänen puolellaan, mutta osa vanhemmista ja työyhteisöstä ei hyväksynyt Miljan kurinpitotoimia epäasiallisen

käytöksen kitkemiseksi. Tämä johti lapsia osoittamaan yhä enemmän mieltään Miljaa kohtaan. Usein Miljalla oli tunne, että hän joutuu konkreettisesti kokoamaan itseään, että selviäisi tilanteista kunnialla. Jatkuva kiusaaminen sai Miljan tuntemaan itsensä keinottomaksi ja samalla hänen hyvinvointinsa oli koetteilla. Työterveyslääkäri kirjoitti sairauslomaa, mutta Milja oli kaikesta niin uupunut, ettei löytänyt enää keinoja auttaa itseään. Onneksi koulun erityisopettaja oli Miljan tukena. Milja sai usein purkaa ja itkeä erityisopettajalle avuttomuuttaan ja väsymystään, kun koki olevansa aivan poikki. Muu työyhteisö koulun johtoa myöten ei sitä vastoin halunnut sekaantua asiaan. Kiusaaminen jatkui aivan lukuvuoden loppuun asti. Vaikka Milja yritti järjestää joitakin keskustelutilanteita kiusaamisen tiimoilta, jäi asia kuitenkin suurelta osin täysin avoimeksi eikä oppilaita laitettu vastuuseen asiattomasta käytöksestä.

Jälkeenpäin Miljalla on näiden kokemustensa ja lisäkoulutuksen valossa vahvistunut käsitys siitä, että pahoinvoivan lapsen taustassa on usein ollut jotakin hyvin kipeää ja haavoittavaa. Tämä paha olo purkautuu muiden keinojen puuttuessa joskus vallankäyttönä toisiin. Milja tietää myös, että monet tämän luokan lapsista tulivat perheistä, joissa elämänhallinta oli hukassa. Vanhempien ja sen myötä myös oppilaiden luottamuksen saaminen ovat olleet hänen työurallaan kuitenkin niitä kaikkein palkitsevimpia asioita. "Hyvin suuri voimavara on opettajalle se, että siellä on yksikin lapsi, jonka kanssa kokee sitä onnistunutta vuorovaikutusta tai yksikin perhe, joka sanoo sulle kiitoksen." Tämä lukuvuosi ei raskaudestaan huolimatta vienyt Miljan opettajan kutsumusta.

Kaoottisuus vuorovaikutussuhteissa leimaa jo tämän tarinatyypin tutustumisvaihetta. Alusta alkaen ryhmässä ilmenee monenlaisia ristiriitatilanteita, joita taitava opettaja erilaisin keinoin koettaa selvittää. Konfliktivaiheet ja selviytymisvaiheet kulkevat limittäin pitkin tarinaa. Konfliktivaihe saavuttaa huippunsa kuitenkin kiusaamisen muuttuessa systemaattiseksi, jolloin opettajan hyvinvointi heikkenee olennaisesti. Opettaja jää ratkaisuvaiheessa erityisopettajan tukea lukuun ottamatta työyhteisössään yksin yrittäessään ratkaista monisyisiä vuorovaikutusongelmia. Asiat jäävät auki ilman loppuratkaisua.

Tyypitarinoiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Kaikissa kiusaamistarinoissa voidaan tunnistaa vuorovaikutussuhteiden vaiheille tyypillisiä piirteitä (ks. liite 2). Eri vaiheita vertailemalla voidaan löytää selkeästi tarinatyyppejä erottavia piirteitä, mutta osittain piirteissä esiintyy myös samankaltaisuutta. Esimerkiksi intensiivistä kiusaamista kokeneen Emilian ja kriisiytyneen ryhmän kanssa työskennelleen Miljan tarinassa tulee jo tutustumisvaiheessa esiin erilaisia haasteita, kun taas yllätyksellistä kiusaamista kokeneen Sannan tarinassa tämä vaihe näyttäytyy pääosin seesteisenä. Siirtyminen varsinaiseen konflikti- ja selviytymisvaiheeseen voidaan selkeästi havaita Emilian ja Sannan tarinassa, mutta Miljan tarinassa konflikteja ja niistä selviytymistä esiintyy melko tasaisesti läpi tarinan. Kiusaaminen kohdistuu Emilian ja Miljan tarinassa suoraan opettajan persoonaan, joten kiusaamisen seurauksetkin näyttäytyvät voimakkaampina. Selviytymisvaiheessa uupunut opettaja tarvitsee sairaslomaa saadakseen toimintakykynsä takaisin. Sitä vastoin Sannan tarinassa kiusaaminen ilmenee lähinnä oppilaiden yksittäisinä tempauksina, joista ei kehity vahvaa vastakkainasettelua opettajan ja oppilaiden välille. Vaikka kiusaaminen aiheuttaa Sannalle vaikeita tunteita, siitä puhuminen ulkopuolisille auttaa selviytymään haastavan vaiheen yli.

Tyypitarinoiden ratkaisuvaiheet heijastelevat ehkä selkeimmin kunkin tarinatyyppin vuorovaikutussuhteille tunnusomaisia piirteitä. Emilian tarinassa intensiivinen kiusaaminen ratkeaa kerralla kahdenkeskisen tunnepitoisen keskustelun avulla. Sannan tarinassa puolestaan kiusaaminen loppuu vähitellen molemminpuolisen sopeutumisen myötä ilman selkeää käännekohtaa. Miljan tarinassa hallitsemattomasti eskaloitunut kiusaaminen vakavasti oireilevan ryhmän taholta jää kouluyhteisön tuen puuttuessa ratkaisematta. Kaoottisuus jatkuu tarinan loppuun asti. Lukuvuoden päätös vapauttaa opettajan kuormittavista vuorovaikutussuhteista.

3.2. Keinoja kiusaamisen ennaltaehkäisyyn

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, minkälaisia keinoja opettajat pitivät tärkeinä kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä. Jaottelin aineiston pohjalta nämä

keinot *opettajan, huoltajien, työyhteisön* sekä *kouluorganisaation* ennaltaehkäiseviin keinoihin (taulukko 5).

Taulukko 5

Opettajaan kohdistuvan kiusaamisen ennaltaehkäiseviä keinoja

Opettajan ennaltaehkäisevät keinot	Huoltajien ennaltaehkäisevät keinot
Vuorovaikutustaidot Omat rajat/ työrooli Hyvinvointi Pedagogiset taidot	Kodin ilmapiiri/ terve kotikasvatus Huomion ja ajan antaminen lapselle Kunnioittava asenne opettajaan Kypsyys aikuisena ja kasvattajana
Työyhteisön ennaltaehkäisevät keinot	Kouluorganisaation ennaltaehkäisevät keinot
Työyhteisön ilmapiiri Kiusaamisen tunnistaminen/rehtorin vastuu Yhteisopettajuus Yhtenäinen toimintakulttuuri Säännölliset pienryhmäkeskustelut Vanhempainilloissa tiedottaminen	Ilmiön tunnustaminen ja avoimen keskustelun herättäminen Tiedottaminen ja tutkimukset Tunnebarometrit

Opettajan ennaltaehkäisevät keinot. Opettajat tiedostivat oman roolinsa tärkeyden itseensä kohdistuvan kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä. Hyviä vuorovaikutustaitoja sekä opettajan kykyä luoda turvallinen ja oikeudenmukainen ilmapiiri pidettiin tärkeinä ennaltaehkäisevinä keinona. Omista rajoista kiinni pitäminen ja ammatillisuus koettiin myös suojaaviksi keinoiksi. Näiden katsottiin liittyvän myös omaan työhyvinvointiin.

Opettajat katsoivat myös pedagogisten ratkaisujen vaikuttavan kiusaamista ennaltaehkäisevästi. Näitä olivat muun muassa johdonmukainen epäasialliseen käytökseen puuttuminen, puolueellisuuden välttäminen sekä oppilaiden hyvinvointiin panostaminen esimerkiksi koulukuraattorin tukea

tarjoamalla. Myös positiivinen pedagogiikka mainittiin yhtenä ennaltaehkäisevänä keinona. Koska opettajat näkivät kiusaamisen olevan monesti ryhmäilmiö, korostui monissa vastauksissa ryhmäpedagogisiin käytänteisiin panostamisen tärkeys: ”Se ryhmän dynamiikka, elikkä ne kartotus, ne suhteet, ku alkaa, et mikä, kuka siel on se pomo ja miten tällaset niinku sosiogrammit ja koulukuraattorin kanssa yhteistyöt, et miten rakennetaan sitä hyvää ilmapiiriä.”(H3)

Huoltajien ennaltaehkäisevät keinot. Aineiston vastauksissa korostui vanhempien asenteiden ja kodin ilmapiirin vaikutus lapsiin. Monet opettajat olivat havainneet oppilaiden kiusaamisen taustalla olevan täyttymättömän huomion tarpeen. Ajan ja huomion antaminen lapsille sekä heidän kanssaan oleminen ja keskustelu nähtiin vanhempien tärkeänä lasten hyvinvointia lisäävänä keinona, joka samalla ehkäisisi kiusaamista koulussa. Vanhempien kunnioittava asenne ja luottamus opettajaan nähtiin tärkeinä ennaltaehkäisevinä keinoina oppilaan harjoittamaan kiusaamiseen. Vanhemman asenteiden opettajaa kohtaan nähtiin vaikuttavan merkittävästi myös lapsen omiin asenteisiin.

Opettajat toivoivat vanhempien luottavan opettajan ammattitaitoon ja tämän tahtoon toimia oppilaan parhaaksi: ”Et oikeesti jos vanhemmat on fiksuja, niin he ymmärtää olla samalla puolella opettajan kanssa.”(H4) Opettajat näkivät myös tärkeänä, että vanhemmilla olisi henkistä kompetenssia käsitellä lastaan koskevia asioita, vaikka oman lapsen osallisuus kiusaamiseen olisi toisinaan vaikea kohdata.

Työyhteisön ennaltaehkäisevät keinot. Opettajat pitivät tärkeänä ennaltaehkäisevänä keinona työyhteisön avointa ilmapiiriä. Rehtorin rooli hyvän ilmapiirin luojana sekä kiusaamisen tunnistajana ja ilmiön ymmärtäjänä korostui. Työyhteisötasolla toivottiin myös säännöllisesti kokoontuvia pienryhmiä, joissa voisi tuoda esiin työssä ilmeneviä haasteita. Myös henkilökunnan yhteisen virkistystoiminnan katsottiin edistävän työntekijöiden välistä yhteyttä. Koulun sisällä vallitseva yhtenäinen toimintakulttuuri ja

yhteisesti sovitut pelisäännöt esimerkiksi epäasialliseen käytökseen puuttumiseen nähtiin myös tärkeinä ennaltaehkäisevinä keinoina: ”Koko kouluyhteisön tasolla niinku se keskustelu henkilökunnan kesken, et mitä me sallitaan, et mikä on sopivaa. Et mun mielestä ei pitäis olla kovin isoo vaihteluväliä esimerkiksi ilkeiden hyväksymisessä.”(H1)

Opettajaan kohdistuvasta kiusaamisesta puhumisen katsottiin olevan hyödyllistä esimerkiksi vanhempainiltojen yhteydessä. Vastauksissa painotettiin myös toimivaa yhteisopettajuutta, joka mahdollistaisi avoimen jakamisen ja säännöllisen emotionaalisen tuen arjessa.

Kouluorganisaation ennaltaehkäisevät keinot. Opettajat näkivät koulukulttuurin tasolla ensisijaisena ennaltaehkäisevänä keinona opettajaan kohdistuvan kiusaamisen yleisen tunnistamisen ja siitä puhumisen. Lisäksi koettiin tärkeänä, että ilmiöstä tiedotettaisiin kouluorganisaation ja OAJ:n taholta, kuten eräs tutkittava asian ilmaisi: ”Pitäis saada jotenki ohjatusti tuleen tuolta jostain ohjelmaan, ihan niinku et olis jossain vaikka Veso-päivissä tai jossain.”(H3) Samalla olisi mahdollisuus kehittää yhdessä puuttumisen malleja mahdollisiin tuleviin kiusaamistilanteisiin. Myös jaksamiseen liittyviä barometreja ja kyselyjä toivottiin enemmän.

4. POHDINTA

Oppilaiden opettajiin kohdistama kiusaaminen on viime vuosina maailmanlaajuisesti tunnistettu ongelma, josta tutkimusten mukaan ei ilmiönä ole vielä riittävästi tietoa (esim. Adewusi, 2021; De Wet, 2010; Dzuka & Dalbert, 2007; Woudstra ym., 2018). Tässä narratiivisessa tutkimuksessa selvitin ensiksi, millaisia vuorovaikutussuhteiden vaiheita sekä niihin liittyviä tyypillisiä piirteitä voidaan kiusaamista kokeneiden opettajien kertomuksista tunnistaa. Löysin kiusaamiskertomuksista Labovin ja Waletzky (1967/1997) kertomuksen rakenteen mallin avulla vuorovaikutussuhteiden vaiheita, jotka nimesin tutustumis-, konflikti-, selviytymis- ja ratkaisuvaiheeksi. Edellä kuvatut vaiheet näyttäytyivät jossain määrin erilaisina sen perusteella, minkä tyyppistä kiusaamista opettaja oli oppilaiden taholta kokenut. Tunnistin aineistosta kolme erilaista tyyppitarinaa, jotka erottuivat toisistaan kiusaamisen muodon perusteella. Kiusaamisen muoto liittyi myös siihen, painottuiko vuorovaikutussuhteiden tarkastelussa yksittäisen oppilaan ja opettajan välinen suhde vai opettajan ja ryhmän välinen vuorovaikutussuhde. Kertomusten perusteella kiusaaminen vaikutti kaiken kaikkiaan haitallisesti opettajien hyvinvointiin ja aiheutti myös sairauspoissaoloja (ks. Manner, 2020).

Toiseksi selvitin opettajien näkemyksiä kiusaamisen ennaltaehkäiseviin keinoihin liittyen. Opettajien vastauksista tuli esiin monenlaisia ennaltaehkäiseviä keinoja, jotka liittyivät opettajiin itseensä, oppilaiden vanhempiin, työyhteisöön sekä kouluorganisaatioon. Tässä oli havaittavissa yhdenmukaisuutta aiempiin tutkimustuloksiin, joiden mukaan kaikkia mahdollisia toimijoita tarvitaan, jotta kiusaamistilanteita ei pääsisi syntymään (vrt. esim. Qiao & Patterson, 2021). Opettajat näyttivät tiedostavan hyvin oman ammatillisen vastuunsa kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä esimerkiksi toimivien vuorovaikutussuhteiden kehittäjinä.

4.1. Vuorovaikutusprosesseja tyyppitarinoissa

Aineiston pohjalta rakensin kolme tyyppitarinaa: 1) yhden oppilaan intensiivisen kiusaamisen kohteeksi joutuneen Emilian tarinan, 2) yllättävää kiusaamista kokeneen Sannan tarinan, sekä 3) kaoottisen ryhmän taholta kiusaamista kokeneen Miljan tarinan. Kaikissa tyyppitarinoissa kuvastui vanhempien vaikutus kiusaamisen taustalla (ks. Qiao & Patterson, 2021). Siksi tarinoita on luontevaa tulkita myös kiintymyssuhdeteorian valossa. Opettajien kiusaamiskertomuksissa heijastuu myös kiusaamisen sosioekologinen malli, jonka mukaan kiusaajan ja kiusatun väliseen suhteeseen vaikuttivat vanhempien lisäksi myös ryhmänormit sekä kulttuurinen konteksti koko koulun ja yhteiskunnan tasolla (ks. Hong & Espelage, 2012). Tutkimuskirjallisuuden painottaessa ensikohtaamisen merkitystä oli kuitenkin merkille pantavaa, ettei tutkittavista kukaan muistanut kiusaavien oppilaiden ensitapaamiseen liittyen mitään erityistä (ks. esim. Woudstra ym., 2018). Tämä tulee toki ymmärrettäväksi ajateltaessa kontekstia, jossa opettaja kohtaa ensi kertaa yleensä suuren ryhmän oppilaita.

Intensiivisen kiusaamisen kohteeksi joutuneen *Emilian tarinassa* vuorovaikutussuhteen tarkastelu keskittyi opettajan ja yhden oppilaan tiiviin suhteen lisäksi myös tämän oppilaan ja huoltajan väliseen suhteeseen. Tarinan tutustumisvaiheessa opettajalla oli tietynlaista epävarmuutta suhteessa omaan auktoriteettiasemaansa. Hän koki luultavasti jossain määrin heikkoutta minäpystyvyydessään, mikä Özkılıçın (2014) mukaan on opettajalle riski joutua kiusatuksi. Oppilaat huomaavat usein herkästi opettajan epävarmuuden. Jos heillä itsellään on omasta taustastaan johtuen tarvetta saada näkyvää valtaa, syntyy otollinen maaperä kiusaamiselle (Caravita & Cillessen, 2012). Tässä tarinassa opettaja kuvaili kiusaavaa oppilasta sanavalmiiksi ja karismaattiseksi persoonaksi. Tämä näyttäisi liittyvän myös aiempien tutkimusten havaintoihin sosiaalisen lahjakkuuden ja kiusaamisen yhteydestä (esim. Wurster & Xie, 2014). Kiusaaminen ilmenikin aluksi epäasiallisena kielenkäyttönä sekä myöhemmin myös aggressiivisena käytöksenä (vrt. Kauppi & Pörhölä, 2012a).

Varsinaisen konfliktivaiheen käynnisti kuitenkin opettajan ammatillinen puuttuminen oppilaan vaaralliseen käytökseen, johon yhdistyi huoltajan epäkunnioittava asennoituminen tilanteeseen. Oppilaan aggressiivisen käytöksen taustalla on usein ankaraa ja aggressiivista vanhemmuutta (Liu ym., 2021). Tämän tyyppinen vanhemmuus on puolestaan yhteydessä turvattomaan kiintymyssuhteeseen (Mäntymaa & Tamminen, 1999). Tarinassa huoltaja haluaa kuitenkin selittää lapsensa käytöshäiriöiden johtuvan opettajasta, mikä ilmiönä tuli opettajien vastauksissa myös laajemmin esiin. Camodeca & Taraschi (2015) havaitsivat tutkimuksessaan selkeän yhteyden vanhemman moraaliseen irtautumiseen liittyvän syyllisyyden ulkoistamisen ja lapsen aggressiivisen käytöksen välillä.

Selviytymisvaiheessa opettaja turvautui välttelykäyttäytymiseen ja puolisolta saatuun emotionaaliseen tukeen, jotka molemmat luokitellaan tunnesuuntautuneisiin selviytymiskeinoihin (Blase ym., 2008; Lazarus & Folkman, 1984, s. 151). Nämä selviytymiskeinot osoittautuivat kuitenkin pitkällä aikavälillä tehottomiksi. Ratkaisuvaiheen kuvausta lukiessa herää kysymys, tapahtuuko tilanteessa terapeutin transferenssi (ks. Allen, 2014). Empaattinen opettaja ottaa vastaan oppilaan vihan, jonka olisi pitänyt todellisuudessa kohdistua oppilaan isään. Oppilaan rauhoittuminen intensiivisen keskustelun jälkeen kertoo todennäköisesti opettajan myönteisestä vaikutuksesta oppilaaseen.

Yllätyksellistä kiusaamista kokeneen *Sannan tarinassa* painottui luokan sisällä olevien pienempien oppilasryhmien ja opettajan välinen vuorovaikutus, joka päällisin puolin näytti tutustumisvaiheessa toimivan neutraalisti. Ajan myötä opettaja huomasi, ettei vuorovaikutus ollut kaikilta osin aitoa, vaan sitä sävytti tietynlainen salamyhkäisyys ja takanapäin puhuminen (vrt. esim. Santos & Tin, 2018). Sekä lasten että huoltajien taholta kommunikointi oli yllätyksellistä. Epäsuora kommunikointi luokkayhteisössä saattoi kuvastaa turvatonta, välttelevää kiintymyssuhdemallia (vrt. Mäntymaa & Tamminen, 1999). Todennäköisesti tunteita ei ollut totuttu ilmaisemaan suoraan lähisuhteissa, mutta silti esimerkiksi pettymykset ja epävarmuus tulivat ilmi kiusaamisen muodossa. Tässä tarinassa voidaan vuorovaikutussuhteiden muodostumisen

vaiheissa havaita yhteneväisiä piirteitä Tuckmanin (1965) ryhmän muotoutumisen teoriaan. Tarinan tutustumisvaihe vastaa ryhmän muodostusvaihetta, jota seuraa kuohuntavaihe. Tuckmanin (1965) mukaan erilaiset konfliktit ja kriisit ryhmän jäsenten kesken sekä ohjaajaa kohtaan kuuluvat normaaliin kuohuntavaiheeseen (ks. myös Kopakkala, 2011, s. 49). Sannan tarinan kuohunta- eli konfliktivaiheessa ryhmän tyytymättömyys kohdistui kuitenkin yksipuolisesti, joskin salamyhkäisesti kiusaamisen muodossa opettajaan. Tämä voinee selittyä sillä, että ryhmä oli todennäköisesti jo muotoutunut ennen kuudennen luokan alkua, jolloin ainoa uusi jäsen ryhmässä oli opettaja.

Opettaja koki kiusaamisen johdosta häpeää eikä siksi halunnut kertoa asiasta työyhteisössään (vrt. Eterović, 2020; Roos ym., 2014). Tutkimuksissa onkin todettu, että opettaja voi kokea kiusaamisen oppilaiden taholta usein hyvin nöyryyttäväksi ja jättää kertomatta asiasta, ettei tule leimatuksi huonoksi opettajaksi (esim. De Wet, 2020). Selviytymisvaiheessa opettaja jakoi asiaa kuitenkin ystäviensä kanssa ja koki saavansa siitä voimaa työssä jaksamiseen. Ratkaisuvaihe näyttäytyy tarinassa pidempänä prosessina, jossa edetään sopimisvaiheen kautta yhteisten tavoitteisiin tähtäävään seesteiseen toiminnan vaiheeseen (ks. Tuckman, 1965).

Kaoottisista vuorovaikutussuhteista kertovassa *Miljan tarinassa* huomio kiinnittyy opettajan ja koko ryhmän tai myöhemmin pienemmän kiusaajaryhmän väliseen vuorovaikutukseen. Tarinan perusteella luokan kollektiivinen yhteys ryhmänormeineen oli muotoutunut jo paljon aiemmin kuin uusi opettaja aloitti työnsä ryhmän kanssa (vrt. Durkheim 1977, s. 114–115). Tämä haitallinen vuorovaikutuskulttuuri jatkui opettajan vaihtuessa muiden oppilaiden ja opettajan kiusaamisena, joka ilmeni sekä verbaalisena että fyysisenä aggressiivisuutena (ks. Kauppi & Pörhölä, 2012a). Tässäkin ryhmässä saattoi hyvin olla oppilaita, jotka ajattelivat kiusaamisen olevan väärin, mutta ryhmänormien vaikutuksesta osallistuivat ainakin passiivisesti opettajan kiusaamiseen (ks. Pozzoli ym. 2012; Salmivalli & Voeten, 2004). Epäkohdistu tietoisena opettaja tarttui kuitenkin työhönsä vahvan ammatillisesti ja panosti ryhmäpedagogisiin ratkaisuihin. Opettajalla vaikutti olevan vahva ammatillinen

minäpystyvyys. Opettajan tilannetta vaikeutti kuitenkin huomattavasti joidenkin huoltajien kriittisyys sekä työyhteisön passiivisuus puuttua kiusaamiseen. Oppilaille välittyi todennäköisesti ainakin ilmapiirin tasolla koulun johdon välinpitämätön asenne, mikä ehkä kannusti heitä jatkamaan opettajan kiusaamista. Konfliktivaiheita esiintyi pitkin tarinaa ja ne aiheuttivat opettajalle uupumista ja tarvetta sairaslomaan. Koulun johdon haluttomuus tukea kiusaamista kokevaa opettajaa lisääkin tutkimusten mukaan uhrin haavoittuvuutta (Pyhältö ym., 2015). Tarina vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia, joiden mukaan kiusaamisessa ei osapuolina ole vain kiusaava oppilas ja opettaja yksilöllisine piirteineen, vaan ilmiöön vaikuttaa koko luokan ja kouluuyhteisön kulttuurinen konteksti (esim. Hong & Espelage, 2012; Thornberg ym., 2017).

Miljan tarinassa tulee esiin myös vahvasti oppilaiden kotoa tulevat haasteet, jotka heijastuvat koko luokan toimintakulttuuriin. Opettaja oli tietoinen, että joidenkin lasten perheissä vanhemmuus ja arjen hallinta oli hukassa. Vanhempien mielenterveysongelmat, päihteiden käyttö ja lisääntyneet avioerot ovat Lämsän (2009) mukaan riskitekijöitä lasten tasapainoiselle kasvulle. Hän puhuu murtuneesta vanhemmuudesta ja myöhäismodernista orpoudesta. Tämän tutkimuksen kertomuksissa tuli myös esiin, miten kiusaamista harjoittavan oppilaan huoltajat olivat monissa tapauksissa eronneet tai lapsi oli yksinhuoltajaperheestä, jossa vanhemman voimavarat olivat koetuksella. Myös Pulkkinen (2022, s. 185) näkee yhteyden lasten emotionaalisten tarpeiden laiminlyönnillä ja kiusaamisella. Merkille pantavaa on, että opettajat pitivät vakavana ongelmana juuri lasten yksinäisyyttä ja vanhempien kyvyttömyyttä olla vuorovaikutuksessa lastensa kanssa. Tutkimuksen opettajat toivat esiin, että monilla tämän päivän lapsilla on aikuisen läsnäolon nälkä.

4.2. Kiusaamisen ennaltaehkäisevät keinot

Opettajat mainitsivat haastattelutilanteissa monia ennaltaehkäiseviä keinoja, jotka liittyivät heihin itseensä, huoltajiin, työyhteisöön ja kouluorganisaatioon.

Tämän pohjalta voidaan todeta, että kiusaamisen sosioekologiseen malliin liittyvät näkökulmat olivat vahvasti läsnä myös toisen tutkimuskysymyksen vastauksissa (vrt. Hong & Espelage, 2012).

Opettajat pitivät heihin itseensä liittyvistä ennaltaehkäisevistä keinoista tärkeimpinä luottamuksellisten suhteiden rakentamista ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Tämä näyttäisi tukevan aiempien tutkimusten näkemyksiä onnistuneiden vuorovaikutussuhteiden merkityksestä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä (ks. esim. Stenberg, 2011; Thornberg ym., 2017; Woudstra ym., 2018). Tutkittavat painottivat, että opettajan pitäisi kyetä luomaan hyvät suhteet niin oppilaisiin kuin huoltajiin. Omasta hyvinvoinnista huolehtimisen katsottiin myös toimivan tärkeänä ennaltaehkäisevä keinona, mikä tulee esiin myös aiemmissa tutkimustuloksissa (Pyhältö ym., 2015). Minäpystyvyyden merkitys ei sitä vastoin suoranaisesti tullut ilmi opettajien vastauksissa (vrt. Özkılıc, 2014). Tutkittavat pitivät kylläkin tärkeänä pedagogisten taitojen hallintaa, minkä voisi ajatella liittyvän ammatilliseen minäpystyvyyteen. Myös aiempien tutkimusten mukaan opettajan hyvät ryhmänhallintataidot ja toimivat pedagogiset strategiat ehkäisevät kiusaamistilanteiden syntymistä (esim. Espelage ym., 2013; Mc Mahon ym., 2020). Osa opettajista toi haastattelutilanteessa esiin, miten kiusatuksi tuleminen oli heille yllättävää, sillä he olivat uransa aikana yleensä onnistuneet luomaan positiiviset vuorovaikutussuhteet oppilaisiin. Tämän perusteella voisi päätellä, että näillä opettajilla oli lähtökohtaisesti korkea minäpystyvyyden tunne, joka sitten mahdollisesti heikkeni haastavien tilanteiden myötä (vrt. Özkılıc, 2014).

Vanhemmat voisivat opettajien mukaan ehkäistä kiusaamista muun muassa antamalla lapselleen aikaa sekä vastaamalla heidän emotionaalisiin tarpeisiinsa (vrt. Pulkkinen, 2022, s. 185). Lapsen ja vanhemman välisen kiintymyssuhteen laadulla onkin havaittu olevan yhteys kiusaamiseen (esim. Hong & Espelage, 2012). Aineistosta tuli esiin myös näkemys, jonka mukaan tämän ajan kulttuurissa on tapahtunut syvemmällä tasolla muutoksia esimerkiksi suhteessa käytöstapoihin ja aikuisten kunnioittamiseen (ks. Adewusi, 2021). Siksi tutkittavat halusivat muistuttaa terveen kotikasvatuksen ja perushyveiden merkityksestä. Vanhempien kunnioittava asenne opettajaa

kohtaan ja luottamus tämän ammattitaitoon heijastuisi tutkittavien mukaan positiivisesti myös lasten asenteisiin.

Kiusaamisen tunnistamista työyhteisötasolla pidettiin myös tärkeänä. Opettajaan kohdistuvan kiusaamisen tunnistaminen ja sen myöntäminen auttaa Kaupin ja Pörhölän (2012b) mukaan luomaan avoimempaa keskinäisen jakamisen kulttuuria työyhteisöissä. Opettajat toivoivatkin työyhteisöön ilmapiiriä ja tilanteita, joissa voisi turvallisesti käsitellä vaikeitakin asioita. Aineistosta tuli esiin myös näkökulma, jossa yksinomaan positiivisuutta ja pärjäämistä korostava ilmapiiri ei rohkaise jakamaan kiusatuksi joutumisen kokemuksia työyhteisössä. Tämä epäkohta, jonka johdosta kiusattu opettaja kokee jäävän yksin ongelmansa kanssa, on todettu myös muissa tutkimuksissa (esim. Yang ym., 2022). Myös rehtorin rooli ilmapiirin luojana ja kiusaamisen tunnistajana nähtiin merkittäväksi. Aiemmin onkin todettu, että hyvä johtajuus sekä työyhteisön tuki ja rakentava ilmapiiri ehkäisevät kiusaamista (esim. De Wet, 2014; Pyhältö ym., 2015).

Tutkittavat esittivät, että opettajaan kohdistuvaa kiusaamista voitaisiin tehdä tunnetuksi esimerkiksi vanhempainilloissa ja koko kouluorganisaation tasolla esimerkiksi OAJ:n taholta (vrt. Santos & Tin, 2018). Näitä ajatuksia tukevat kansainvälisten tutkimusten johtopäätökset, joissa esitetään kiusaamisen vastaisiin ohjelmiin lisättäväksi myös näkökulma opettajasta kiusaamisen kohteena (De Wet, 2010; Espelage ym., 2013; Pervin & Turner, 1998; Woudstra ym., 2018). Yhtenä konkreettisena keinona kiusaamisen ennaltaehkäisyyn opettajat toivoivat mahdollisuutta yhteisopettajuuteen, jonka katsottiin lisäävän päivittäistä jakamista ja toimivan näin ennaltaehkäisevänä tukimuotona. Toisaalta aineistosta tuli esiin kokemus toimimattomasta yhteisopettajuudesta, joka oli pahentanut kiusaamista oppilaiden taholta.

4.3. Tutkimuksen arviointi: luotettavuus ja rajoitukset

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää erityisesti tutkimusprosessin huolellinen ja johdonmukainen raportointi (Kiviniemi, 2018). Olen pyrkinyt kuvaamaan raportissani mahdollisimman läpinäkyvästi tutkimuksen vaiheet ja

analyysitavan, jonka pohjalta olen luonut oman subjektiivisen tulkintani aineistosta. Narratiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta tutkimuksesta ja tutkijasta riippuen, sillä narratiivinen ”totuus” on loppujen lopuksi aina osittaista ja epätäydellistä (Bruner, 1991; Riesmann, 2008, s. 186). Tässä tutkimuksessa tutkittava kertoi tarinaansa vuorovaikutuksellisessa haastattelutilanteessa, jossa hän saattoi tiedostamattaan valikoida, mitä asioita toi tarinastaan esille. Jossakin toisessa yhteydessä sama tarina olisi mahdollisesti kerrottu eri sanoin tai painotuksin.

Heikkinen (2018) esittää narratiiviselle tutkimukselle ominaisen tulkinnallisen totuuskäsityksen pohjalta viisi validointiperiaatetta, joiden mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida. Näitä ovat *historiallisen jatkuvuuden, refleksiivisyyden, dialektisuuden, toimivuuden ja havahduttavuuden periaate*. Olen pyrkinyt mahdollisuuksieni mukaan huomioimaan näitä validointiperiaatteita tutkimukseni toteuttamisessa ja sen raportoinnissa. Tutkimusraportissani tulee esiin historialliseen jatkuvuuteen liittyvä periaate tutkimuksen aikataulun ja tutkittavien paikallisuuden kuvauksen myötä. Oman opettajuuteni ja nykyisten terapeutin opintojeni myötä refleksiivisyys on ollut läsnä vahvasti koko tutkimuksen ajan. Dialektisuus toteutui vuorovaikutuksellisissa haastattelutilanteissa, joita olen kuvannut tarkemmin luvussa 2.3. Pysäyttävät tarinat vuorovaikutussuhteiden haastavuudesta vahvistivat haluani vaikuttaa tutkimukseni myötä kiusaamisen ennaltaehkäisyyn toteutumiseen. Toivon, että tutkimukseeni osallistuneiden opettajien ehdotuksia ennaltaehkäisevistä keinoista voitaisiin huomioida kouluorganisaation ylemmillä tasoilla, jotta vastaisuudessa opettajien turvallisuus ja hyvinvointi työpaikoilla toteutuisi nykyistä paremmin. Tämän myötä myös tutkimukseni toimivuuden periaate voisi toteutua käytännössä. Uskon tyyppitarinoiden havahduttavan myös lukijoita näkemään tämän päivän opettajien arkea ehkä uudesta näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa haastateltiin seitsemää opettajaa Etelä-Suomen alueelta, joten tutkimustuloksia ei voida laajemmin yleistää. Tutkimuksen rajoituksena saattoi jossain määrin olla tutkittavien verrattain vähäinen määrä, vaikka olikin kyse narratiivisesta haastattelututkimuksesta. Tosin aineistosta

löytyi yhteensä 16 eri kertomusta, mutta erityisesti pidempien kertomusten runsaampi määrä olisi tuonut vielä laajempaa näkökulmaa tutkimukseen. Myös minulle ennalta tuttujen tutkittavien osallistumista tutkimukseen voidaan pitää tutkimuksen rajoitteena. Näissä tilanteissa tutkittava on saattanut olettaa minun jo etukäteen tietävän jotakin hänen kokemuksiinsa liittyen, ja sen vuoksi haastattelutilanteessa jättänyt mahdollisesti kertomatta jotakin tutkimuksen kannalta olennaista. Toisaalta tutulle tutkijalle saattoi ehkä helpommin paljastaa kiusaamisen aiheuttamia vaikeita tunteita. Koronapandemian ja pitkien välimatkojen vuoksi järjestämissäni puhelinhaastatteluissa ei toteutunut tutkittavien kokonaisvaltaista vuorovaikutuksellista kohtaamista, joka olisi ollut tärkeää sensitiivisen aiheen äärellä.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysin reliabiliteettitarkastelu ei toteutunut, koska sisällönanalyysiä oli toteuttamassa vain yksi tutkija. Tätä voidaan pitää tutkimuksen rajoitteena, koska tutkimuksen tarkkuuden ja luotettavuuden takaamiseksi tulisi analyysivaiheessa käyttää useampaa koodaajaa (Braun & Clarke, 2019, ks. myös Elo & Kyngäs, 2008).

4.4. Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet

Käsillä oleva tutkimus vahvistaa monilta osin aikaisempia tutkimustuloksia, jotka liittyvät oppilaiden opettajaan kohdistaman kiusaamisen ilmenemismuotoihin ja vaikutuksiin (esim. Kauppi & Pörhölä, 2012a; Özkılıç, 2012). Tutkimuksen myötä avautuu samalla uutta ja syvempää ymmärrystä ilmiöstä liittyen kiusaamisen vuorovaikutusprosesseihin sekä opettajien näkemyksiin kiusaamisen ennaltaehkäisevistä konkreettisista keinoista. Tämä tutkimus nostaa myös esiin tärkeän ja usein vaietun näkökulman opettajiin kohdistuvaan kiusaamiseen liittyen, kuten asian ilmaisi yksi tutkittavista: "Musta tuntuu et tää on jotain niinku ainutlaatuista, et ensimmäistä, mahtavaa, et nostetaan esille, et me puhutaan näistä."

Jatkossa on tärkeää tutkia opettajaan kohdistuvaa kiusaamista suuremmalla otoskoolla esimerkiksi yhdistämällä laadullista ja määrällistä aineistoa. Näin ilmiöstä voitaneen sekä löytää uusia näkökulmia että yleistää

tutkimustuloksia (vrt. Woudstra ym., 2018). Aikuisten kiintymyshaastattelulla (*adult attachment interview, AAI*, ks. esim. Sinkkonen, 2018) olisi tärkeää selvittää opettajien omia kiintymyssuhdemalleja, koska aiempien tutkimusten perusteella voidaan olettaa myös turvattoman kiintymyssuhdemallin omaavalla opettajalla olevan suurempi riski joutua kiusatuksi (esim. Balan ym., 2018; Marini ym., 2006). Näin voitaisiin suunnitella ennaltaehkäiseviä tukitoimia opettajille esimerkiksi työnohjauksen tai hyvinvointiohjelmien muodossa (ks. Mc Carthy, 2019). Tutkimukseni perusteella myös sosioekologinen teoria näyttäytyy tarkoituksenmukaisena viitekehyyksenä aiheeseen, joten koululuokan ryhmänormien ja esimerkiksi perheissä vallitsevien arvojen sekä kasvatustunteiden yhteyttä opettajaan kohdistuvaan kiusaamiseen kannattaa jatkossa tutkia laajemmalla otannalla.

Koska kiusaaminen on ilmiönä kietoutunut tiiviisti vuorovaikutussuhteisiin, voisi vuorovaikutusprosesseja ja esimerkiksi ensikohtaamisen merkitystä tarkastella myös oppilaiden näkökulmasta. Kiusaamista kokeneiden opettajien käyttämien tehokkaiden selviytymiskeinojen kartoittaminen tukisi myös jatkossa opettajien resilienssiä (vrt. Santos & Tin, 2018). Eri maiden kulttuurikonteksteissa opettajiin kohdistuvaa kiusaamista saatetaan tarkastella myös hieman erilaisin painotuksin. Näiden eroavaisuuksien vertailu voisi tukea ilmiön kohtaamista monikulttuurisessa ajassamme.

Tämä tutkimus osoittaa, että oppilaiden opettajiin kohdistama kiusaaminen on todellinen ilmiö, josta on välttämätöntä herättää laajempaa keskustelua. Vain avoimen keskustelun avulla voidaan löytää keinoja ongelman ennaltaehkäisemiseksi ja ratkaisemiseksi.

LÄHTEET

- Adewusi, A. G. (2021). Learner-teacher targeted bullying in South African high schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(4), 412–424. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13632752.2021.1984100>
- Allen, J. G. (2014). Commentary on "transference as a therapeutic instrument": Transference in plain old therapy. *Psychiatry (Washington, D.C.)* 77(1), 30–35. <https://doi.org/10.1521/psyc.2014.77.1.30>
- Andersen, S. & Chen, S. (2002). The Relational Self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, 109(4), 619–645. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.4.619>
- Arsalidou, M., Barbeau, E. J., Bayless, S. J., Taylor, M. J. (2012). Our own face versus our partners face: neural differentiations. Teoksessa N. Payette (toim.), *Connected minds: Cognitions and interaction in social world* (s. 2–15). Cambridge Scholars Publishing.
- Arslan, G., Allen K. A., Tanhan, A. (2020). School bullying, mental health, and wellbeing in adolescents: Mediating impact of positive psychological orientations. *Child Indicators Research*, 14(3), 1007–1026. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s12187-020-09780-2>
- Balan, R., Dobrea, A., Balazsi, R. (2018). Indirect effects of parental and peer attachment on bullying and victimization among adolescents: The role of negative automatic thoughts. *Aggressive Behavior*, 44(6), 561–570. <https://doi.org/10.1002/ab.21775>
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112(3), 461–484. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1037/0033-2909.112.3.461>
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713–732. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00114-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00114-5)
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119.
<https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bazeley, P. (2021). *Qualitative data analysis: practical strategies*. (2. painos). Sage.
- Blase, J., Blase, J., Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263–301.
<https://doi.org/10.1108/09578230810869257>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1, Attachment*. Basic Books.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sports, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *The University of Chicago Press*, 18, 1–21.
- Burns, E. A., Fogelgarn, R., Billett, P. (2020). Teacher-targeted bullying and harassment in Australian schools: A challenge to teacher wellbeing. *British Journal of Sociology of Education*, 41(4), 523–538. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/01425692.2020.1755227>
- Camodeca, M. & Taraschi, E. (2015). Like father, Like son? The link between parents' moral disengagement and children's externalizing behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 173–191.
- Caravita, S.C.S. & Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or Communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development (Oxford, England)*, 21 (2), 376–395. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x>
- Chen, J. & Astor, R. (2008). Students' reports of violence against teachers in taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 2–17.
<https://doi.org/10.1080/15388220802067680>

- Claessens, L. C. A., Van Tartwijk, J., Van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., Den Brok, P. J. & Wubbels, T. (2017). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, 110(5), 478–493.
<http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12–21.
<https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study. *South African Journal of Education*, 30(2), 189–201.
- De Wet, C. (2012). Risk factors for educator-targeted bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Psychology in Africa*, 22(2), 239–243.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/14330237.2012.10820523>
- De Wet, C. (2014). Educators' understanding of workplace bullying. *South African Journal of Education*, 34 (1), 1–16.
- De Wet, C. (2020). Social media commenters' understanding of the antecedents of teacher-targeted bullying. *South African Journal of Education*, 40(3), 1–11.
<https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1799>
- Durkheim, E. (1977). *Les règles de la méthode sociologique* (suom. S. Randell.) (19. painos). Tammi. (Alkuperäisteos julkaistu 1895)
- Dzuka, J. & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12(4), 253–260.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., Mc Mahon, S. D., Reddy, L. A. & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *The American Psychologist*, 68(2), 75–87. <https://doi.org/10.1037/a0031307>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Eterović, M. (2020). Recognizing the role of defensive process in empirical assessment of shame. *Psychoanalytic Psychology*, 37(4), 344–349.
- Fecser, M. E. (2015). Classroom strategies for traumatized, oppositional students. *Reclaiming Children and Youth*, 24 (1), 20–24.
- Fraser, H. (2004). Doing narrative research: Analysing personal stories line by line. *Qualitative Social Work*, 3(2), 179–201. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1473325004043383>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Review*, 17(2), 1–102. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Guerrero, L.K. (2014). Interpersonal function of nonverbal communication. Teoksessa C.R. Berger (toim.), *Interpersonal Communications* (s. 53–75). De Gruyter.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 170–187). PS-kustannus.
- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 188–208). PS-kustannus.
- Jacobs, L. & De Wet, C. (2018). The complexity of teacher-targeted workplace bullying: An analysis for policy. *Tydskrif Vir Regswetenskap*, 43(2), 53–78. DOI: 10.18820/24150517/JJS43.i2.3
- James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B. & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: what roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17(3), 160–173. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/car.1025>
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully–victim problems. *Scandinavian Journal*

of *Psychology*, 43(3), 269–278. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/1467-9450.00295>

- Kauppi, T. (2011). Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa – katsaus vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen. *Nuorisotutkimus*, 29(2), 45–63.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012a). Teachers bullied by students: forms of bullying and perpetrator characteristics. *Violence and Victims*, 27 (3), 396–413. DOI: 10.1891/0886-6708.27.3.396
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012b). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1059–1068.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.009>
- Kauppi, T. (2015). *Opettaja kiusattuna. Peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 73–87). PS-kustannus.
- Kohonen, I., Kuula, A. & Spoof, S. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf (Viitattu 25.5.2022.)
- Kopakkala, A. (2011). *Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Edita.
- Kõiv, K. (2014). Changes over a ten-year interval in the prevalence of teacher targeted bullying. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 126–133.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.098>
- Kyriacou, C. & Zuin, A. (2016). Cyberbullying of teachers by students on YouTube: challenging the image of teacher authority in the digital age. *Research Papers in Education*, 31(3). 255–273. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02671522.2015.1037337>

- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. Teoksessa J. Helm (toim.) (1997). *Essays on the verbal and visual arts* (12–44). University of Washington Press. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Liu, W., Guo, S., Qiu, G., Zhang, S. X. (2021). Corporal punishment and adolescent aggression: An examination of multiple intervening mechanisms and the moderating effects of parental responsiveness and demandingness. *Child Abuse & Neglect*, 115. 105027–105027. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105027>
- Lämsä, A.-L. (2009). Yhteiskunnan muutos ja elämän riskit. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin* (s. 21–32). PS-kustannus.
- Manner, M. (2020). Tutkittu juttu: Opettajiin kohdistuva kiusaaminen maksaa yhteiskunnalle miljoonia. *Opettaja*. opettaja.fi/
- Mc Mahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., Connell, E., Reaves, S., Reddy, L. A., Anderman, E. M. & Espelage, D. L. (2020). Addressing violence against teachers: A social-ecological analysis of teachers' perspectives. *Psychology in the Schools*, 57(7). 1040–1056. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/pits.22382>
- McCarthy, C.J. (2019). Teacher stress: Balancing demands and resources. *Sage*, 101(3). 8–14. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0031721719885909>
- Marini, Z.A., Dane, A.V., Bosacki, S. L. & Cura, Y. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6). 551–569. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/ab.20155>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4.* (3. uudistettu painos). International Methelp.
- Mäntymaa, M. & Tamminen, T. (1999). Varhainen vuorovaikutus ja lapsen psyykinen kehitys. *Duodecim*, 115 (22). 2447–2453.
- OAJ. (2019). Opetusalan työolobarometri. Kooste OAJ:n työolobarometrin 2019 tuloksista. oaj.fi/

- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/BF03172807>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3. painos). Sage.
- Pervin, K. & Turner, A. (1998). A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school. *Pastoral Care in Education*, 16 (4), 4–10. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00104>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5–23.
- Powell, M. D. & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *The American Journal of Family Therapy*, 38(3), 189–206. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/01926180902961662>
- Pozzoli, T., Gini, G. & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, 83(6), 1917–1931. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x>
- Pulkkinen, L. (2022). *Lapsen hyvinvointi alkaa kodista*. PS-kustannus.
- Pyhältö K., Pietarinen J. & Soini, T. (2015). When teaching gets tough – Professional community inhibitors of teacher-targeted bullying and turnover intentions. *Improving Schools*, 18(3), 263–276. <https://doi.org/10.1177/1365480215589663>
- Pöyhönen, V. (2021). *Noidankehästä pois. Voiko koulukiusaamisen kierteen katkaista?* Tammi.
- Qiao, B. & Patterson, M. M. (2021). Teachers as targets of student bullying: Data from China and the United States. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1133–1150. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/pits.22493>
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T. & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: the case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (6), 816–830. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00313831.2019.1623308>

- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis. Qualitative research methods*. Nide 30. Sage.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Roorda, D.L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher -student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roos, S., Hodges, E.V. E. & Salmivalli, C. (2014). Do guilt- and shame-proneness differentially predict prosocial, aggressive, and withdrawn behaviors during early adolescence? *Developmental Psychology*, 50(3), 941–946. <https://doi.org/10.1037/a0033904>
- Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja*. (2. painos). PS-kustannus.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/01650250344000488>
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. (3. painos). PS-kustannus.
- Sanders, J. B. P., Malamut, S. & Cillessen, A. H. N. (2021). Why do bullies bully? Motives for bullying. Teoksessa P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (toim.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (s. 158–176). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/9781118482650.ch9>
- Santos, A. & Tin, J.J. (2018). The nature, extent and impact of educator targeted bullying on school teachers in West Malaysia. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46 (5), 543–556. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03069885.2016.1245410>
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. (3. painos). Sage.
- Sinkkonen, J. 2018. *Kiintymyssuhteet elämänkaareissa*. Duodecim.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyöä opettaja*. PS-kustannus.

- Takayama, K. (2010). From the rightest "coup" to the new beginning of the progressive politics in Japanese education. Teoksessa: M. Apple (toim.), *Global crises, social justice and education*. (s. 61–111). Routledge.
- TENK, (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255–268. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x>
- Thornberg, R., Wänström, L. & Pozzoli, T. (2017). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, 37(5), 524–536. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1150423>
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/1467-8624.00406>
- Woudstra, M. H., Janse van Rensburg, E., Visser, M. & Jordaan, J. (2018). Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health. *South African Journal of Education*, 38 (1), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1358>
- Wurster, T. & Xie, H. (2014). Aggressive and prosocial behaviors: The social success of bistrategic preadolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 367–377. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0165025414531463>
- Yang, C., Chan, M.-K., Nickerson A.B., Jenkins, L., Xie, J-S. & Fredrick, S.S. (2022). Teacher victimization and teachers' subjective well-being: Does school climate matter? *Aggressive Behavior*, 1–14. <https://doi.org/10.1002/ab.22030>

- Yun, H.-Y. & Salmivalli, C. (2021). The KiVa anti-bullying program: from nationwide rollout to international implementation. Teoksessa P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (toim.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (s. 430–449). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/9781118482650.ch57>
- Özkılıç, R. (2012). Bullying toward teachers: An example from Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 12(47), 95–112.
- Özkılıç, R. & Kartal, H. (2012). Teachers bullied by their students: How their classes influenced after being bullied? *Procedia – Social and Behavioral sciences*, 46, 3435–3439. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.080>
- Özkılıç, R. (2014). Students bullying toward teachers and teacher self-efficacy beliefs. *Egitim ve Bilim*, 39(175). 256–266. DOI: 10.15390/EB.2014.1766

LIITE 1

Haastattelurunko

Taustatiedot: (sukupuoli, koulutus, luokka-aste tällä hetkellä, työvuosien määrä)

Narratiivinen haastatteluosuus

Minkälaisia kokemuksia oppilaiden harjoittamasta kiusaamisesta sinulla on ollut? Voit kertoa ihan vapaasti omassa tahdissasi ja nostaa esiin sinulle merkityksellisiä asioita. Jos kiusaamiskokemuksia on ollut enemmän kuin yksi, voit kertoa useammastakin kokemuksestasi.

Lisäkysymyksiä tarvittaessa:

Miten kiusaaminen ilmeni?

Minkälainen oli ensikohtaamisesi kiusaavan oppilaan kanssa?

Miten kuvailisit oppilasta?

Millaisia tunteita hän sinussa herätti?

Miten suhteenne jatkui? Tapahtuiko jotain erityistä, mikä lisäsi / hillitsi oppilaan epäasiallista käytöstä?

Oliko välillä seesteisempiä jaksoja, jolloin kiusaamista oli vähemmän? Mikä mielestäsi siihen vaikutti?

Loppuiko kiusaaminen? Miten?

Miten kiusaaminen vaikutti sinuun?

Mistä kiusaaminen mielestäsi johtui?

Teemahaastatteluosuus: Kiusaamisen ennaltaehkäisy

Mikä mielestäsi ehkäisisi opettajaan kohdistuvaa kiusaamista?

Miten kiusaamista voisivat ennaltaehkäistä:

opettaja

huoltajat

rehtori

työyhteisö?

LIITE 2

Taulukko vuorovaikutussuhteiden vaiheiden tyypillisistä piirteistä kolmessa eri kiusaamisen muodossa

1. Yhden oppilaan taholta tapahtunut intensiivinen kiusaaminen	2. Yllättävä ja salamyhkäinen kiusaaminen	3. Kriisiytyneen ryhmän taholta tapahtunut kiusaaminen
Tutustumisvaihe: lievää vastakkainasettelua	Tutustumisvaihe: suhteellisen neutraali	Tutustumisvaihe: ryhmässä monisyisiä haasteita, vastakkainasettelua
Konfliktivaihe: tilanteen eskaloituminen pahemmaksi ajan myötä: opettaja uupuu	Konfliktivaihe: yllättäviä kiusaamistilanteita: opettajan häpeä	Konfliktivaihe: konfliktit läsnä läpi tarinan: opettaja uupuu
Selviytymisvaihe: opettaja yrittää kestää tilannetta: puhuu läheisilleen	Selviytymisvaihe: opettaja ei puhu työyhteisössään asiasta, ystävien tuki	Selviytymisvaihe: työyhteisö tietää, mutta koulun johto ei tue opettajaa: opettaja ääri rajoilla
Ratkaisuvaihe: kahdenkeskinen keskustelu: välitön ratkaisu	Ratkaisuvaihe: molemminpuolinen sopeutuminen, kiusaaminen loppuu vähitellen	Ratkaisuvaihe: opettajan yrityksistä huolimatta ei ratkaisua tilanteeseen